



Universitetet
i Stavanger

FAKULTET FOR UTDANNINGSVITENSKAP OG HUMANIORA

MASTEROPPGAVE

Studieprogram: Master i spesialpedagogikk

Vårsemesteret, 2022

Forfatter: Karolina Emilia Haugen

Veileder: Professor Maria Therese Jensen

Tittel på masteroppgaven:

Sosialt og emosjonelt sårbare barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning:
Skoleledelsens innvirkning på overgangsprosessen

Engelsk tittel:

Socially and Emotionally Vulnerable Children's Transition from Kindergarten to After-school care: The School Management's Impact on the Transition Process

Emneord:

Sosialt og emosjonelt sårbare barn, tilbaketrukne barn, overgang fra barnehage til skolefritidsordning, skoleledelse, støttende ledelse

Antall ord: 27479

Antall vedlegg: 2

Stavanger, 2. juni 2022

Sosialt og emosjonelt sårbare barns overgang fra barnehage til skolefritidsordning

Skoleledelsens innvirkning på overgangsprosessen

Forord

Å skrive en masteroppgave er uten tvil et krevende arbeid. Nå når oppgaven er ferdig, er det mange jeg vil takke.

Først og fremst vil jeg takke mine informanter som har deltatt i dette prosjektet og åpnet sine hjerter for meg. Jeg setter utrolig stor pris på at dere tok dere tid til dette, og delte både gleder og frustrasjoner med meg. Jeg heier på dere, og på SFO generelt!

Jeg vil også rette en spesiell takk til min veileder, Maria Therese Jensen, som alltid har svart raskt på mine e-poster og gitt meg god støtte gjennom hele prosessen. Du har gitt meg rom til å jobbe selvstendig og finne min egen vei, samtidig som du har kommet med oppmuntring og konstruktive tilbakemeldinger både når det gjelder faglig innhold og oppgavens struktur.

Takk også til medstudenter og forelesere som jeg har blitt kjent med disse to årene på Universitetet i Stavanger. Det har vært både inspirerende og spennende å få videreutvikles sammen med dere. Jeg ønsker dere alle lykke til videre!

En stor takk også til gode venner som har heiet på meg, og spesielt til min gode venninne Trine Abbedissen som selv har skrevet masteroppgave denne våren og vet eksakt hvilke gleder, sorger og frustrasjoner skriveprosessen innebærer. Trine, vi klarte det!

Jeg vil også takke ledelse og kolleger på Godeset skole som har støttet og oppmuntret meg, og minnet meg på at målet er innen rekkevidde. Spesielt takk til alle ansatte på Godeset SFO som på mange måter har vært inspirasjon til denne oppgaven. Det har vært både givende, utfordrende og utrolig lærerikt å få jobbe sammen med dere alle disse årene.

Til sist vil jeg takke familien min som finnes der for meg i opp- og nedturer, og som (i stunder av skriveangst) har minnet meg på hva som egentlig er viktigst i livet. Stor takk til Lars-Rune som har gjort det mulig for meg å prioritere studiene. Uten deg hadde det aldri gått. Sammen driver vi vårt «hverdagssirkus» og balanserer jobb, studier og familieliv på en beundringsverdig måte.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke mine fantastiske barn – Vilmer, Signe og Edvin. Dere inspirerer meg og lærer meg nye ting hver dag. Nå er mamma endelig ferdig med oppgaven og gleder seg masse til å feire sammen med dere på ferie!

Stavanger 2.6.2022

Karolina Emilia Haugen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	4
1. Innledning	5
1.1. Masteroppgavens struktur	7
2. Teoretisk ramme og sentrale begreper	7
2.1. Støttende ledelse	8
2.1.1. Læringsledelse	8
2.1.2. «The Job Demand-Resources Model»	11
2.1.3. Sammenhengen mellom støttende ledelse og psykisk helse hos ansatte.....	12
2.1.4. Kommunikasjon og relasjonsbygging.....	13
2.1.5. Ledelse fra et sosiokulturelt perspektiv.....	15
2.2. Godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skole.....	15
2.2.1. «Rammeverket for deltagelse».....	16
2.2.2. Lokens betydning i overgangsprosessen	17
2.2.3. Et godt læringsmiljø.....	19
2.3. Sosialt og emosjonelt sårbare barn.....	20
2.3.1. De stille, tilbaketrukkne barna	20
2.3.2. Arv og miljø.....	22
2.4. Oppsummering av teoridel.....	23
3. Forskningsmetode	26
3.1. Kontekst og utvalg	26
3.2. Intervjuprosessen	27
3.3. Styrker og svakheter ved intervjumetoden.....	30
3.4. Fenomenografien som analysemetode	31
3.5. Styrker og svakheter ved fenomenografien.....	33
3.6. Forskningsetiske vurderinger	34
4. Forskningsresultat og -analyse.....	37
4.1. Presentasjon av beskrivelseskategorier og kategorigrupper.....	37
4.2. Informantenes oppfatninger av begrepet sosialt og emosjonelt sårbare barn	43
4.3. Informantenes oppfatninger av en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO.....	47
4.4. Informantenes oppfatninger av skoleledelsens rolle i barnas overgangsprosess	52
4.5. Informantenes oppfatninger av anerkjennelse og arbeidsmotivasjon	56
4.6. Oppsummering av analysen	60
5. Diskusjon	62
5.1. Oppgavens begrensninger og implikasjoner	69
5.2. Konklusjon og videre forskning.....	72
Referanser	74
Vedlegg 1: Intervjuguide til masteroppgave i spesialpedagogikk.....	77
Vedlegg 2: Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)	79

Sammendrag

Formålet med denne kvalitative intervjuundersøkelsen var å belyse skolefritidsordningen som sosial læringsarena, og å peke på hvilken betydning skolefritidsordningen har i sosialt og emosjonelt sårbare barns overgang fra barnehage til skole. Tematikken er viktig i arbeidet for å fremme psykisk helse i skolen. Det ble spesifikt sett på hvordan ansatte i skolefritidsordningen oppfatter ledelsens rolle i overgangsprosessen, det vil si hvordan ledelsen kan innvirke på overgangsprosessens kvalitet. Det sosiokulturelle perspektivet på læring har stått sentralt og preget hele oppgaven. Hensikten har vært å finne svar på problemstillingen; «*Hvordan kan lederens støtte til ansatte i skolefritidsordningen bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn?*»

Tre sentrale temaer har blitt belyst i den teoretiske innrammingen og gjennom hele oppgaven – *støttende ledelse, godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO og sosialt og emosjonelt sårbare barn*. Intervju har blitt brukt som datainnsamlingsmetode og fenomenografien har blitt brukt som analysemetode.

Resultatene peker på at ledelsens støtte til ansatte i skolefritidsordningen kan bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn på primært fire områder;

1. *Ledelsen tilrettelegger for god planlegging og kompetanseheving*
2. *Ledelsen støtter, anerkjenner og oppmuntrer*
3. *Ledelsen sørger for godt samarbeid med barnehagene*
4. *Ledelsen sørger for godt samarbeid med foreldre*

Resultatene peker også på at disse fire punktene blir praktisert i forskjellige grad på de fem skolefritidsordningene som er med i utvalget. Spesielt på punktene en og to ser det ut til å finnes forbedringspotensiale.

1. Innledning

Hver sommer er det mange barnehagebarn som gleder og gruer seg veldig til skolestart. Noen av dem har rukket å bli seks år, andre er fortsatt bare fem. De har ikke mange år av livserfaring, men skal likevel inn i det som er en av de største overgangene i livet – overgangen fra barnehage til skole og, ikke minst, skolefritidsordning (SFO). Hogsnes og Storli (2019) påpeker at det er lite kunnskap om hvilken betydning SFO kan ha for barn og for barns opplevelse av sammenheng i overgangsprosessen mellom barnehage og skole, til tross for at SFO er den arenaen de møter først. (Hogsnes og Storli, 2019, s. 109) Hensikten med denne kvalitative intervjuundersøkelsen er dermed å belyse SFO som sosial læringsarena, og å peke på hvilken rolle SFO har i barns overgang fra barnehage til skole, spesielt for sosialt og emosjonelt sårbare barn. Jeg vil spesifikt se på hvordan ansatte på SFO oppfatter ledelsens rolle i overgangsprosessen, det vil si hvordan ledelsen kan innvirke på overgangsprosessens kvalitet. I Stavanger kommune (2021) sin plan for overgangen mellom barnehage, skole og SFO står det at «*det er et lederansvar å sikre gjennomføring av rutinene på en god måte*» (Stavanger kommune, 2021), og i Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021) kan vi lese at; «*SFO skal bidra til å skape en god og trygg overgang fra barnehage til skole og SFO sammen med skolen og barnehagen, jf. opplæringsloven § 13-5 og barnehageloven § 2a. Det er skoleeier som har hovedansvaret for samarbeidet*» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 24). Forskriftene løfter tydelig frem at ledelsen spiller en viktig rolle og har stort ansvar i overgangsprosessen, og at skoleeier har det overordnede ansvaret.

Hogsnes og Storli (2019) påpeker videre at overganger i barns liv ofte innebærer både store endringer og brudd i relasjoner. Endringene for med seg nye krav og forventninger til barnet og til hele familien. For sosialt og emosjonelt sårbare barn kan overganger ofte ha en negativ innvirkning på utviklingen. (Hogsnes og Storli, 2019, s. 109-110) I tillegg påpeker Bru et. al. (2016) at psykiske helseplager blant barn og unge (og i samfunnet generelt) har blitt en av vår tids største helseutfordringer og ser ut til å øke i tiden som kommer. Skolen har et viktig samfunnsoppdrag i å både avdekke hvem disse elevene er, i å sørge for at de får den hjelpen de trenger og i å legge til rette for et godt psykososialt miljø som fremmer psykisk helse. (Bru et. al., 2016, s. 16-18) Med dette som bakteppe, i tillegg til min egen bakgrunn som SFO-leder, er jeg spesielt interessert i overgangen fra barnehage til SFO fra et *SFO-perspektiv*. Jeg er interessert i å vite hvordan man kan gjøre overgangen tryggest mulig for sosialt og

emosjonelt sårbare barn slik at barnas psykiske helse styrkes heller en svekkes i prosessen. Tematikken er både viktig og av spesialpedagogisk relevans.

Jeg har selv jobbet som SFO-leder i Stavanger kommune i mange år, og har i løpet av årene vært med på å starte opp nye SFO-år mange ganger. Av erfaring kan jeg si at det er en viktig, ansvarsfull og travel tid de ansatte på SFO står i hvert år i august når nye, forventningsfulle og spente førsteklasinger skal begynne på SFO samtidig som de også skal ta imot 2., 3. og 4.klassinger som kommer tilbake etter sommerferien. Noen barn gleder seg veldig, andre gruer seg. Jobben med å møte de nye førsteklasingene og foreldrene på best mulig måte begynner ikke i august, men allerede i god tid før sommerferien. Personalkabalen planlegges, overføringsmøter ordnes, «Bli kjent kvelder» organiseres, viktige opplysninger innhentes og så videre. Det er et tid- og ressurskrevende arbeid. Av erfaring vet jeg også at i ledergruppen omhandler disse forberedelsene ofte selve skolestarten, og at SFO-delen til viss grad blir bortglemt. Som SFO-leder føler man seg ofte alene med ansvaret for SFO-oppstarten, og man sitter igjen med følelsen av at det er mange kompetente pedagogiske medarbeidere på SFO som ikke får den anerkjennelsen de fortjener. Fokus rettes i større grad mot pedagogene og selve skoledelen. Det har nylig blitt utarbeidet en nasjonal rammeplan for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021), og det viser at det til viss grad er økt fokus og utvikling på SFO-feltet. Samtidig påpeker Hogsnes og Storli (2019) at det ikke har blitt gjort mye forskning på SFO-feltet sammenlignet med skole generelt (Hogsnes og Storli, 2019, s. 112-113), og det indikerer også at SFO-delen har blitt litt bortglemt. Likevel er det slik at de aller fleste førsteklasinger begynner på SFO før de begynner på skolen, og det er de ansatte på SFO som møter barna og foreldrene først. Det er på SFO mange barn får sitt første inntrykk av skolen, et inntrykk som vil påvirke hele skolegangen videre. Det er på SFO viktige vennsksrelasjoner dannes, noe som er viktig for et inkluderende læringsmiljø. For noen barn, spesielt for de sosialt og emosjonelt sårbare barna som har mangelfull sosial kompetanse, kan SFO dessverre bety ekskludering heller enn inkludering.

For å lykkes med en god overgang fra barnehage til SFO og et inkluderende læringsmiljø er det viktig at ikke bare SFO-leder, men også rektor og hele ledergruppen på skolen ser hvilket potensiale SFO har og at de anerkjenner jobben de ansatte på SFO gjør. Min påstand er at uten støttende ledelse og anerkjennelse av SFO som en viktig og likeverdig del av skolen, klarer man ikke å utnytte SFO sitt fulle potensiale som sosial læringsarena. Derfor vil jeg se nærmere på hvilken betydning støttende ledelse har for de ansattes arbeidsmotivasjon og -prestasjoner, slik at de kan møte, ivareta og legge til rette for et inkluderende læringsmiljø for

sosialt og emosjonelt sårbare barn i overgangen fra barnehage til SFO. Problemstillingen er dermed: «*Hvordan kan lederens støtte til ansatte i skolefritidsordningen bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn?*»

1.1. Masteroppgavens struktur

Oppgaven innledes med en teoridel der sentrale begreper defineres. Begrepene *støttende ledelse*, *godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO* og *sosialt og emosjonelt sårbare barn* er relevante i forhold til problemstillingen, og de vil bli nærmere beskrevet i teoridelen. I tillegg vil jeg gå dypere inn på det *sosiokulturelle perspektivet på læring*, siden dette er et perspektiv som preger hele oppgaven. Teoridelen avsluttes med en oppsummering, og deretter følger oppgavens metodedel. I metodedelen beskriver jeg arbeidsprosessen og alle metodiske valg som har blitt tatt. Jeg presenterer studiens kontekst og utvalg, intervjuprosessen syv faser ifølge Kvale og Brinkmann (2009) og intervjuguidens oppbygning. I tillegg gir jeg en grundig beskrivelse av fenomenografien som analysemetode, og hvordan beskrivelseskategorier og kategorigrupper har vokst frem fra intervjumaterialet. Metodedelen avsluttes med forskningsetiske vurderinger. I følgende del av oppgaven (kapittel fire) beskriver jeg hvordan analysen har blitt gjort, og forskningsresultatene presenteres først i tabellform og deretter i flytende tekst. Resultat- og analysedelen avsluttes med en oppsummering. Det femte og siste kapittelet i oppgaven er diskusjonen. I diskusjonen knytter jeg sammen teori og resultater for å svare på problemstillingen. I tillegg diskuterer jeg oppgavens begrensninger og implikasjoner. Jeg ser på oppgavens validitet og reliabilitet, og jeg kommer med forslag på videre forskning. Min bakgrunn som SFO-leder og forforståelse for tematikken i oppgaven har helt klart hatt betydning for både valg av tema og for tolkning av intervjumateriale. Dette belyses både i metodedelen og i diskusjonen.

2. Teoretisk ramme og sentrale begreper

I problemstillingen «*Hvordan kan lederens støtte til ansatte i skolefritidsordningen bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn?*» fremkommer tre teoretiske hovedgrupper; 1.) *Støttende ledelse*, 2.) *Godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO* og 3.) *Sosialt og emosjonelt sårbare barn*. I denne del av oppgaven presenteres relevant teori knyttet til de tre gruppene, og begrepene defineres. Teori knyttet til det *sosiokulturelle perspektivet på læring* vil også bli presentert og

knyttet inn i de forskjellige delene. Dette er fordi det sosiokulturelle perspektivet på læring representerer mitt syn på læring, og det vil prege hele oppgaven.

2.1. Støttende ledelse

Det finnes mye teori knyttet til ledelse og lederstiler. Mitt hovedfokus vil være på skoleledelse og spesifikt på sammenhengen mellom støttende ledelse og ansattes arbeidsmotivasjon og -prestasjoner, siden dette er relevant i forhold til problemstillingen. Blant andre Ottesen (2019) belyser at god skoleledelse beskrives som både målrettet, med fokus på undervisning og læring, samtidig som god skoleledelse er opptatt av kvalitet, forbedring og inkludering. (Ottesen, 2019, s. 163) Her kan man trekke paralleller til det *sosiokulturelle perspektivet på læring*, et perspektiv som vil prege hele denne oppgaven. Säljö (2016) presenterer det sosiokulturelle perspektivet på læring, og dette vil være mitt utgangspunkt når jeg belyser skolen som lærende organisasjon og ser på ledelsens rolle i organisasjonen. Säljö (2016) påpeker at det sosiokulturelle perspektivet på læring er basert på Lev S. Vygotskijs (1896-1934) utviklingspsykologi, og handler om å forstå mennesket som biologisk, sosial, historisk og kulturell skapning. Det er både biologi (personlige egenskaper) og omgivelsene (sosiale og kulturelle omstendigheter) som former oss mennesker. Det er i samspill med andre mennesker vi lær, og derfor står kommunikasjon (både verbal og non-verbal) sentralt i det sosiokulturelle perspektivet på læring. Språket er det viktigste *medierende* redskap som gjør at vi mennesker kan beskrive verden og videreformidle kunnskap (*mediasjon*). Mennesker medierer stadig verden for hverandre. (Säljö, 2016, 105-106, 111)

2.1.1. Læringsledelse

I overordnet del i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) kan vi lese at;

«God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. Skolens ledelse skal gi retning for og tilrettelegge for elevenes og lærernes læring og utvikling. Skoleledelsen skal lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne og bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever

mestring og utvikler seg.» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21)

Med dette som bakteppe blir det relevant å se på teori knyttet til det som blant andre Qvortrup (2016) og Fullan et. al. (2018) kaller *læringsledelse*. Dette er en lederstil som gir elevene større læringsutbytte og som vektlegger *pedagogisk* skoleledelse. Kort oppsummert nevner Qvortrup (2016) fire kjernekomponenter i skoleledelse som gir elevene større læringsutbytte;

1. *Ledelsen skal være retningsgivende*

Det innebærer å ha en tydelig visjon og forståelse for skolens oppdrag, og at det gjennomsyrrer den daglige praksisen på skolen.

2. *Ledelsen skal utvikle personalet*

Handler om at kompetanseutvikling knyttes til den daglige praksisen.

Personalutvikling ser ut til å ha større effekt om den gjennomføres internt og kobles til det daglige arbeidet.

3. *Ledelsen skal optimere skolen som organisasjon*

Å gå fra ledelsesteam til faggruppe- og klasseteam hvor skolens visjon og oppdrag står klart for alle, og gjennomsyrrer både tilretteleggingen og gjennomføringen av undervisningen og det daglige arbeidet.

4. *Ledelsen skal forbedre undervisnings- og læringstiltakene*

Det vil si at gode skoleledere er opptatt av å utvikle både undervisningen, læringsrom og læreplaner, samtidig som de gir lærere og lærerteam en god del selvstendighet.

Ledelsen følger aktivt med på elevenes utvikling og progresjon, og anbefaler konkrete tiltak på hvordan skolen kan hjelpe elever som underpresterer i forhold til sitt potensial.

(Qvortrup, 2016, s.42)

De fire punktene til Qvortrup (2016) kan sammenlignes med Fullan (2007) som beskriver godt lederskap i skolen med følgende tre punkter:

1. *Ledelsen kan «vise veien», det vil si hvilken retning organisasjonen er på vei mot.*

Dette innebærer at ledelsen klarer å skape felles mål og en felles visjon. I tillegg har ledelsen høye forventninger til sine ansatte.

2. *Ledelsen er interessert i og opptatt av individuell utvikling.*

Dette innebærer at de gir individuell støtte, og både intellektuell og emosjonell stimulans til sine ansatte. Ledelsen gode rollemodeller.

3. *Ledelsen klarer å videreutvikle organisasjonen.*

Dette betyr at ledelsen vil si skape en kultur for godt samarbeid i organisasjonen. De bygger gode, produktive relasjoner med både foreldre og med eksterne aktører i samfunnet.

(Fullan, 2007, 166)

Spesielt punkt to både hos Qvortrup (2016) og hos Fullan (2007), som omhandler individuell støtte fra leder, er relevant i forhold til problemstillingen der fokus er på ledelsens innvirkning på arbeidsprestasjoner. Fullan et. al. (2018) mener at i skoler som etterstreber *dybdelæring* har ledere en ny type rolle. Dybdelæring er et stort begrep og et omfattende tema. Det handler om en ny konseptualisering av læringsprosessen. Denne nye måte å se på læring må, i følge Fullan et. al. (2018), etter hvert bli den nye hensikten med utdanning. Dybdelæring handler om at skape miljøer som provoserer, utfordrer, stimulerer og feirer læring, og det handler om å utvikle elever som kan trives i komplekse tider. Reformuleringen av læringsbegrepet er nødvendig hvis vi vil ha elever som kan reflektere over nye situasjoner og forandre verden. (Fullan et. al., 2018, s. 37) Utfra dette perspektiv, mener Fullan et. al., (2018), kreves skoleledere som kan modellere læring, det vil si ledere som selv er lærende. Dette gjør ledere ved å selv ta aktivt del i og håndtere nye tilnærminger, de skal *lære sammen* med sine ansatte. En stor fordel som «følger med på kjøpet» er at ledere på denne måten samtidig bygger tillit og relasjoner. Denne type lederstil ser fordelene ved kapasitetsbygging og prioriterer dette ved å gi tilstrekkelig med støtte og ressurser til sine ansatte. Videre mener Fullan et. al. (2018) at ledere, i tillegg å modellere læring, skal forme kultur som er ikke-dømmende og som fremmer samarbeidslæring. Dette forutsetter at ledere kan legge til rette for forhold som bygger tillit i personalet. Det handler blant annet om at skape et arbeidsmiljø som er preget av innovasjon og transparens, i tillegg til spesifisering av pedagogiske praksiser, evaluering og kontinuerlig forbedring. (Fullan et. al., 2018, s. 105)

2.1.2. «The Job Demand-Resources Model»

Både Fullan (2007), Fullan et. al. (2018) og Qvortrup (2016) løfter frem viktigheten av at ledelsen er interessert i og opptatt av individuell utvikling. Denne type støttende ledelse er av stor betydning for ansattes trivsel, motivasjon og arbeidsprestasjoner. I følge «*The Job Demand-Resources Model*» (Bakker og Demerouti, 2007) er det en sammenheng mellom arbeidskrav (eng. demands) og -ressurser (eng. resources) som den enkelte arbeidstaker opplever.

Arbeidskrav omhandler press som kan lede til mangel på energi og sykdom (både fysisk og mental). Arbeidsressurser handler om motivasjon og forpliktelse. «*The Job Demand-Resources Model*» (Bakker og Demerouti, 2007) belyser blant annet at når ansatte får støtte fra sin leder, kan det fungere som en buffer og redusere helseplager. Denne aspekten av modellen er interessant i forhold til problemstillingen, og den illustreres i figurene 1 og 2.

I figur 1 kan vi se hvordan de to prosessene (krav og ressurser) samvirker. Høye krav og mye ressurser resulterer i høy press og høy motivasjon, imens lave krav og lite ressurser resulterer i lav press og lav motivasjon og så videre. Det interessante som Bakker og Demerouti (2007) tillegger er hvordan arbeidstakeres opplevelse av autonomi og støtte fra leder har en innvirkning på disse prosessene. Studier viser at støtte fra leder har mye å si når det kommer til ansattes opplevelse av arbeidspress som kan lede til utmattelse og sykdom. Støtte fra leder kan høye motivasjonen hos ansatte som mangler eller opplever lav motivasjon. Figur 2 illustrerer hvordan de to prosessene (krav og ressurser) samvirker med innvirkning av støttende ledelse. (Bakker og Demerouti, 2007, s. 317-320)

Resources	High	Low strain High motivation	High strain High motivation
	Low	Low strain Low motivation	High strain Low motivation
		Low	High
		Demands	

Figur 1, Samvirkningen mellom arbeidskrav og -ressurser ifølge "Job Demands-Resources model" fra «The Job Demands-Resources model: state of the art» av A. B., Bakker og E. Demerouti, 2007, i Journal of Managerial Psychology, s. 317

Resources	High	Low strain High motivation	Average strain High motivation
	Low	Low strain Average motivation	High strain Low motivation
		Low	High
		Demands	

Figur 2, Samvirkningen mellom arbeidskrav og -ressurser ifølge "Job Demands-Resources model" med påvirkning av støtte fra leder, fra «The Job Demands-Resources model: state of the art» av A. B., Bakker og E. Demerouti, 2007, i Journal of Managerial Psychology, s. 320)

2.1.3. Sammenhengen mellom støttende ledelse og psykisk helse hos ansatte

Jensen og Solheim (2020) belyser med sin studie, presis som Bakker og Demerouti (2007), hvor viktig lederens støtte til lærere er for å motvirke psykisk uhelse som utbrenthet hos lærere. Støttende ledelse vil dermed ha en indirekte, men stor innvirkning på elevers læringsmiljø siden støtten er viktig for lærerens helse. På basis av resultatene fra studien konkluderer Jensen og Solheim (2020) med at skoleledere, for det første, må være *klar over* at de kan ha en positiv påvirkning på læreres psykiske helse og dermed kan motvirke utbrenthet. I tillegg bør skoleledere være bevisste på at deres støtte til lærere kan ha en indirekte påvirkning på elevenes læringsmiljø. Støtte til lærere kan resultere i økt trivsel og læring hos elevene. Skoleledere og -politikere bør i tillegg ha en forståelse for at økt lærertetthet (det vil si færre antall elever per lærer) kan redusere negative assosiasjoner knyttet til sambandet mellom læreres utbrenthet og det psykososiale læringsmiljøet i klassen. (Jensen og Solheim, 2020, s. 374, 382-383)

For å forstå denne innvirkningen ledere har på ansattes arbeidsmotivasjon og -prestasjoner er det viktig å ha en forståelse for de psykologiske behov som styrer vår atferd. Deci og Ryan (2000) løfter frem tre grunnleggende psykologiske behov – *mestring, tilhørighet* og *autonomi* – som er sentrale i det som Deci og Ryan (2000) kaller *selvbestemmelsesteorien* (eng. *self-determination theory*). Når de grunnleggende psykologiske behovene er dekket, kan ansatte i skolen lære mer, prestere bedre og oppleve økt velvære. (Deci og Ryan, 2000, s. 262-263) Emstad og Birkeland (2020) beskriver også teorien til Deci og Ryan (2000), og sier at fra et selvbestemmelsesperspektiv kan lærende ledelse i skolen bidra til å forbedre ansattes pedagogiske praksis ved at de tilfredsstillende de tre grunnleggende behovene. Ledere som har en grunnleggende forståelse av hvorfor noe virker kan også bli mer presise i sin lederstil. Videre påpeker Emstad og Birkeland (2020) at gjennom kommunikasjon som preges av respekt, maksimering av informasjon og av å øke indre forpliktelse hos ansatte, kan ledere få ansatte som er kompetente, selvbestemte og tilhørende. (Emstad og Birkeland, 2020, s. 70)

I følge Emstad og Birkeland (2020) har vi mennesker en medfødt tilbøyelighet til å samhandle med og reagere på omgivelsene vi lever i. Å få engasjere oss i aktiviteter som vi opplever er spennende og interessante er noe vi alle ønsker oss. Det er i denne sammenheng de tre grunnleggende psykologiske behovene – *mestring, tilhørighet* og *autonomi* – blir viktige. Emstad og Birkeland (2020) løfter frem at disse tre behovene er sterkt knyttet til personers opplevelse av velvære, og når de tre behovene blir tilfredsstillende, vil det ha en positiv

innvirkning på prestasjon. *Mestring* handler om at man får oppleve at man er kompetent og kan påvirke omgivelsene, samtidig som man får anerkjennelse for den man er og det man gjør. *Tilhørighet* innebærer å få føle at man er del av et fellesskap, at man både kan få elske, men også bli elsket. Det handler om vårt behov å få relatere oss til andre. Det tredje behovet, *autonomi*, er veldig viktig i motivasjonsprosessen, og det handler om opplevelsen av å få bestemme selv. Autonomi viser seg å være essensielt når det gjelder indre motivasjon og kan øke innsats, velvære og kvalitet hos ansatte. (Emstad og Birkeland, 2020, s. 56-57)

2.1.4. Kommunikasjon og relasjonsbygging

Det finnes altså en sammenheng mellom det som kalles *lærende ledelse* (Emstad og Birkeland, 2020, og Fullan et. el., 2018) og lærerens motivasjon for pedagogisk utvikling. Til tross for at teoriene i hovedsak omhandler lærere, kan man tenke at det like godt kan gjelde andre ansatte på skolen, også de som jobber på SFO. Som nevnt tidligere omhandler lærende ledelse, i følge Emstad og Birkeland (2020), en spesifikk type kommunikasjon som gjør at denne form av lederstil søker å løse problem *samtidig* som den bygger relasjoner. De tre hovedverdiene i denne type kommunikasjon er *respekt, maksimering av informasjon og å øke indre forpliktelse hos ansatte;*

1. *Respekt* – både for andre og for seg selv. Dette er viktig og grunnleggende i alle mellommenneskelige relasjoner. I lærende ledelse innebærer dette å behandle ansatte som selvstendige, velmenende individer, med en tanke om at de er interessert i læring og at de har samme evne til å bidra til fellesskapet som du selv har. Respektfulle ledere kan overlate ansvar, akseptere feil og invitere til diskusjon. De kan også være åpne for råd, være oppmerksomme, vennlige og pålitelige. I denne type respektfulle kommunikasjon legger lederen frem sine synspunkter som hypoteser snarere enn konklusjoner. Videre påpeker Emstad og Birkeland (2020) at lederen også kan ta til orde for hypotesen sin og på den måten komme med sin mening og gjøre sin egen tenkning tilgjengelig. Dette er nødvendig for at lederen skal kunne vise respekt for seg selv, som også er en viktig del av lærende ledelse. Respekten må være gjensidig og kommunikasjonen må gå begge veier for å ha best effekt. Lederen må derfor jobbe for og forvente respekt begge veier. Dette betyr, ifølge Emstad og Birkeland (2020) at lederen, på en respektfull måte, både lytter til innspill fra ansatte og, på samme respektfulle måte, bidrar med egen kompetanse og erfaring til informasjonsutvekslingen. Det ser ut som at denne kombinasjonen av lederens respekt

for den ansatte og respekten den ansatte har for lederens kompetanse, er avgjørende for den ansattes selvbestemmelse og dermed tilfredshet i arbeidet. (Emstad og Birkeland, 2020, s. 65-67)

2. *Maksimering av informasjon* handler om at gyldigheten til alle ansattes tenking (inkludert følelser, resonnementer, meninger og slutninger) kan testes og forbedres. Det er viktig at oppfatninger og beskrivelser av årsakene til et problem er offentlige og kan testes. I disse situasjoner er det essensielt at synspunkter blir lagt frem som hypoteser snarere enn konklusjoner (som nevnt i forrige punkt om respekt), og at hypotesene kan avkrefte eller bekrefte gjennom grundig evaluering sammen med alle som er involverte. Hvis lederen er genuint interessert i de ansattes tenking, og selv «tester ut» sin egen tenking sammen med sine ansatte, vil det gi de ansatte en opplevelse av likeverd og kompetanse. (Emstad og Birkeland, 2020, s. 67)
3. *Øke indre forpliktelse hos ansatte* innebærer å fremme eierskap til arbeidsoppgaver og beslutninger som blir tatt. Det omhandler å bygge en følelse av ansvar hos den ansatte for de valgene som er gjort, og kan kobles til individets behov for å være selvbestemt. Dette kan gjøres ved å søke ærlige reaksjoner hos alle som er involverte i en problemløsningsprosess. Når synspunkter og følelser (egne og andres) erkjennes, er både lederen og andre involverte ansatte bedre i stand til å føle indre forpliktelse til beslutninger som tas. Denne prosess vil øke den ansattes følelse av å være del av et fellesskap. (Emstad og Birkeland, 2020, s. 68-69)

Denne type profesjonsfellesskap og kommunikasjon som Emstad og Birkeland (2020) belyser med de tre hovedverdiene *respekt, maksimering av informasjon og økt indre forpliktelse* fremkommer også tydelig i overordnet del i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) der det står at;

«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning,

erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21).

2.1.5. Ledelse fra et sosiokulturelt perspektiv

Teoriene som har blitt presentert belyser viktigheten av profesjonsfelleskap, kommunikasjon, selvbestemmelse og helhetstenking for at skoleansatte skal oppleve arbeidsmotivasjon, god psykisk helse og for at de skal prestere bedre. Fra et sosiokulturelt perspektiv (Säljö, 2016) kan læring forstås som noe som skjer på alle nivåer i skolen (blant elever, ansatte og ledelse), og at læring skjer i samhandling med andre. Det er et dynamisk og komplekst samspill mellom mennesker og omgivelsene, der kommunikasjon har en sentral rolle. Dette kan ikke forstås uten helhetstenking der man anerkjenner alle involverte parter som likeverdige i læringsprosessen. (Säljö, 2016, s. 111-113) I lys av dette kan man forstå at også ansatte som jobber på SFO har stor innvirkning på elevenes læring. Det fremkommer tydelig i Læreplanverket, overordnet del;

«Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis»
(Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 20).

2.2. Godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skole

Westergård (2013) påpeker at overgangsprosesser enten kan støtte eller svekke barns utvikling og selvbilde. Det er ikke uvanlig at man hos sårbare barn ser en negativ utvikling i overgangsprosesser. (Westergård, 2013, s. 101) Med dette som bakteppe forstår vi at de ansatte på SFO spiller en avgjørende rolle for barns trivsel og velbefinnende når de er i overgangen fra barnehage til SFO. Hva kjennetegner en *godt tilrettelagt overgang*, og hvordan legger man til rette for det? Det er spørsmål jeg vil belyse i denne del. Westergård (2013) mener at det i høy grad omhandler å skape et trygt og forutsigbart læringsmiljø. Det er noe som er viktig for *alle* barn, men *helt nødvendig* for sosialt og emosjonelt sårbare barn (Westergård, 2013, s. 101).

I Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021) beskrives SFO som en sosial arena der inkludering, vennskap og tilknytting står sentralt. Det dreier seg om å få delta i aktiviteter

og lek sammen med andre barn. Følgende sitat fra Rammeplanen beskriver hva SFO skal jobbe mot for å oppnå et inkluderende miljø;

«SFO skal aktivt bidra til å danne fellesskap der alle barn kan delta og få en opplevelse av å høre til. SFO skal bidra til at barn opplever likeverd, sosial tilhørighet og sosialt fellesskap med andre barn og med personalet. Dette forutsetter respekt for forskjellighet og anerkjennelse av mangfold. Fellesskap kan oppleves i større eller mindre grupper, og i lek og tilrettelagte aktiviteter. Personalet skal observere barnas lek og aktiviteter, vurdere om alle barn gis muligheter for deltagelse og med utgangspunkt i barnas interesser legge til rette for at alle barn kan delta.»
(Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 19)

Rammeplanen (2021) løfter også frem at det kreves kvalitetsutvikling og planarbeid for å sikre at oppdraget som er gitt i planen forstås av alle ansatte. Planarbeidet skal være systematisk og arbeidet skal evalueres jevnlig. Lederen skal veilede og legge til rette for muligheter til planlegging, kompetanseheving og evaluering. I tillegg sier Rammeplanen (2021) at SFO skal være et fellesskap og en lærende organisasjon der arbeidet er basert på inkludering og barns medvirkning. Personalet på SFO skal reflektere over etiske og faglige spørsmål knyttet til oppdraget som er gitt i planen. De skal også reflektere over voksenrollen og hvordan de kan være gode rollemodeller for barna. (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 27-28)

2.2.1. «Rammeverket for deltagelse»

Begrepet *deltagelse* står altså sentralt i Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021), og det gjør det også i «Rammeverket for deltagelse» (eng. «*Framework for Participation*») av Florian et. al. (2017). Rammeverket fungerer som utgangspunkt i min definisjon av et inkluderende læringsmiljø. I rammeverket belyser Florian et. al. (2017) *sammenhengen* mellom læringsutbytte og inkludering. De mener at man kan oppnå inkludering *hvis* man lykkes med *deltagelse*. Deltagelse omhandler i sin tur følgende fire kjernekomponenter, og det gjelder *alle* i organisasjonen (voksne og barn);

1. *Tilgang* – det vil si å være til stede.
2. *Samarbeid* – innebærer å lære og å arbeide sammen.
3. *Læringsutbytte* – handler om å støtte alles læring.
4. *Mangfold* – innebærer å anerkjenne og akseptere andre.

(Florian et. al, 2017, s. 52-55)

Florian et. al. (2017) mener videre at rammeverket for deltagelse kan fungere som et analytisk verktøy der man stiller kritiske refleksjonsspørsmål til organisasjonen for å oppnå et mer inkluderende miljø og større læringsutbytte. Spørsmålene er knyttet til de fire kjernekomponentene i deltagelse, og vil bidra til å kartlegge hva det er i den daglige praksisen i organisasjonen som *fremmer* deltagelse og inkludering, og hva det er som hindrer eller *hemmer* deltagelse og inkludering i den daglige praksisen. Refleksjonsspørsmålene i rammeverket er følgende (og jeg vil komme tilbake til dem i diskusjonen):

- *Hvem deltar, og hvem deltar ikke? Og hvem er det som bestemmer hvem som deltar?*
- *Hvem blir/blir ikke anerkjent og akseptert som person på skolen, og av hvem?*
- *Hvilken praksis og hvilke retningslinjer og interaksjoner fremmer anerkjennelse og akseptanse? Og hva er det som hindrer anerkjennelse og akseptanse? Hvorfor eksisterer disse hindringene?*
- *Hvorfor blir noen barn/voksne på skolen anerkjent og akseptert mens andre ikke blir det?*

(Florian et. al, 2017, s. 52-55)

Det er tydelig at begrepet *samarbeid* står sentralt i rammeverket for deltagelse (Florian et. al, 2017). Både Westeråker (2013) og Hogsnes (2019) løfter også frem begrepet. Hvis man skal lykkes med å skape sammenheng og helhet i omsorgstilbudet, er samarbeid mellom skole/SFO og barnehage, og ikke minst med foresatte, avgjørende. En god, åpen dialog og tettere samarbeid mellom SFO og barnehage er viktig for at barnets overgang skal bli tryggest mulig. (Hogsnes, 2019, s.56 og Westergård, 2013, s. 98-101)

2.2.2. Lekens betydning i overgangsprosessen

I tillegg til samarbeid er *leken* en annen viktig kjernekomponent i en god overgangsprosess og et godt sosialt læringsmiljø og for de minste barna på SFO. Andreassen et. al. (2019) beskriver leken som «*limet i overgangen mellom barnehage og skole*» (Andreassen et. al, 2019, s. 17) Med dette menes at leken bidrar til å skape ulike former for sammenhenger for barnet, og det er gjennom lek barnet får mulighet til aktiv deltagelse. Dette innebærer at leken

er av avgjørende betydning i barns overganger både i det daglige mellom skole og hjem, men også i de større overgangene i livet, som for eksempel overgangen mellom barnehage og skole/SFO ved skolestart. (Andreassen et. al, 2019, s. 18) Hogsnes og Storli (2019) belyser også lekens betydning i både barnehage og på SFO. De mener at når barn møter nye arenaer som skole og SFO, vil dette skje med bakgrunn i barnets tidligere erfaring. Leken kan dermed (hvis det legges til rette for det) gi barn opplevelsen av sammenhenger som er av betydning for dem. SFO, som lekbasert og sosial arena, kan derfor være av stor betydning i barnets overgang fra barnehage til skole. (Hogsnes og Storli, 2019, s. 110)

Kibsgaard (2014) belyser også, presis som Andreassen et. al. (2019) og Hogsnes og Storli (2019), lekens viktige betydning. Kibsgaard (2014) påpeker at støttende relasjoner fra voksne og et forutsigbart og trygt læringsmiljø, vil hjelpe barnet på SFO å komme inn i den *livsviktige leken*. Leken er viktig fordi «*i leken opplever de glede i hverdagen. Her utvikler de et positivt selvbilde, prøver ut egen kreativitet og utvikler demokratiske holdninger i lag med andre*» (Kibsgaard, 2014, s. 354). Videre påpeker Kibsgaard (2014) at det ikke får bli for mye «pedagogisk styring» fra voksne i leken. Leken bør skjer på barnets premisser. (Kibsgaard, 2014, s. 354)

Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021) løfter også frem lekens betydning;

«Leken skal ha stor plass i SFO, og barna skal ha tid og rom til lek hver dag. Alle barn skal få mulighet til aktiv deltakelse i leken og å oppleve mestring. SFO skal tilrettelegge for og støtte opp om, at leken kan stimulere til vennskap, relasjonsbygging, språkutvikling, undring og kreativitet. SFO skal legge til rette for lek som engasjerer og inspirerer barna i aktivitet og til aktivitet, og som kan bidra til allsidig utvikling og læring. Aktiviteten i SFO skal ha et tydelig barneperspektiv. SFO bør legge til rette for at personalet jevnlig kan diskutere og reflektere over hva lek innebærer, og hvordan man som ansvarlig tilrettelegger opptrer i møte med lekende barn» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14).

2.2.3. Et godt læringsmiljø

Ifølge opplæringsloven § 9A har alle elever rett på et læringsmiljø som fremmer trivsel, helse og læring. (Lovdata, 2021) Ifølge Midthassel et. al. (2011) forutsetter dette at de voksne i skolen har kompetanse om barns psykososiale utvikling, og ikke bare om fag. Sårbarheter hos barn og unge er en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold. Noen risikofaktorer oppstår i *sosial samhandling på skolen*, imens andre risikofaktorer ligger utenfor skolen. Det blir viktig og avgjørende at kvaliteten på skolens psykososiale miljø er god, fordi da er også forholdene lagt til rette for en best mulig læringssituasjon. Hvis det psykososiale miljøet er godt, vil det kompensere for sårbarheter hos eleven og forebygge risikosituasjoner. Midthassel et. al. (2011) påpeker altså at skolen trenger voksne som kan *se* og *forstå* når barn og unge ikke har det bra. Voksne som kan motvirke negativ utvikling hos barnet ved å sette i gang nødvendige tiltak. Midthassel et. al. (2011) mener også at hvis skolen skal kunne hjelpe barn og unge som trenger det, og skape et trygt miljø som fremmer læring, trivsel og glede for *alle* elever, krever det at de voksne i skolen har både kunnskap om risikofaktorer som kan gjøre barn og unge sårbare, det krever observasjonsevne som gjør at voksne kan oppdage negativ utvikling, og det krever forståelse for hvordan sosial samhandling innvirker på barns og unges mentale helse. (Midthassel et. al., 2011, s. 11-12)

Porter (2006) løfter også frem viktigheten av et godt læringsmiljø og peker på to viktige kjernekomponenter; *forbindelse* (eng. connection) og *tilhørighet* (eng. affiliation). Å oppleve *tilhørighet* er et behov som alle elever (og voksne) har. Tilhørighet bidrar til økt tillit, prososial atferd og selv-regulering hos eleven. Videre mener Porter (2006) at *forbindelse* omhandler til hvilken grad eleven, og andre i skolen (eng. *members of the school*), opplever at de blir respektert, akseptert, inkludert og støttet av andre. Forbindelse omhandler også elevenes (og alle andre medlemmer av skolen) villighet til å vise affeksjon tilbake. Det å være forbundet til et fellesskap øker følelsen av motivasjon, mestringsevne og velbefinnende både hos elever, lærere og andre medlemmer av skolen. Denne type læringsmiljø, som er preget av både tilhørighetsfølelse og samhold, forutsetter en god lærer-elev relasjon. (Porter, 2006, s. 234-235)

Det som både Midthassel et. al. (2011) og Porter (2006) sier om å forstå hvordan miljøet innvirker på barns psykososiale utvikling og om viktigheten av å skape et godt læringsmiljø, samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet på læring. Ifølge Säljö (2016) kan læring i et sosiokulturelt perspektiv forstås som noe som ikke kan begrenses til et klasserom eller til

skolen. Læring skjer overalt, hele tiden og i samspill med andre. Læring er en del av mange aktiviteter og ikke noe som bare skjer i klasserommet mellom lærer og elev. Skolen har likevel en viktig rolle når det gjelder å reprodusere ferdigheter og kunnskaper i et komplekst samfunn. (Säljö, 2016, s. 121)

2.3. Sosialt og emosjonelt sårbare barn

Jeg velger å spesielt fokusere på sosialt og emosjonelt sårbare barn, siden det er de som først faller utenfor når læringsmiljøet ikke er inkluderende og godt. Det er de sårbare elevene som kan oppleve negative konsekvenser senere i livet hvis læringsmiljøet i skolen ikke har vært helsefremmende. Bru et. al. (2016) belyser dette når de sier at elever med psykiske helseplager har et særlig behov for en inkluderende skole som aksepterer og anerkjenner mangfold. For disse elevene er det avgjørende at skolen har voksne som kan forstå elevenes behov, skape gode relasjoner med elevene og legge til rette for et godt psykososialt miljø. Elever med psykiske helseplager er sårbare og har større utfordringer enn andre med å ta hånd om seg selv og sitt liv på en god måte. Skolens oppdrag og opplæringens mål er, blant annet, å hjelpe alle barn til å mestre livet. (Bru et. al., 2016, s. 16)

Innledningsvis refererte jeg til Hogsnes og Storli, (2019) som sier at for sosialt og emosjonelt sårbare barn kan overganger ofte ha en negativ innvirkning på utviklingen. (Hogsnes og Storli, 2019, s. 109-110) Samtidig påpeker Befring (2008) at det er viktig å huske at sosialt og emosjonelt sårbare barn ikke er en homogen gruppe. På den ene siden har vi elever som isolerer seg og ikke involverer seg, og nærmest usynliggjør seg selv. På den andre siden har vi elever som lett kommer i konflikt med andre elever og lærere, og som ikke klarer å følge sosiale spilleregler. Uansett er dette barn og unge som viser store vansker med å finne sin plass i skole og samfunn. (Befring, 2008, s. 372) Paulsen og Bru (2016) peker på det samme og sier at noen barn blir urolige og utagerende i sårbare og utrygge situasjoner, mens andre barn blir stille og tilbaketrukne. Det er viktig å ha kompetanse for å kunne avdekke og tilrettelegge for disse barna på best mulig måte. (Paulsen og Bru, 2016, s. 30)

2.3.1. De stille, tilbaketrukne barna

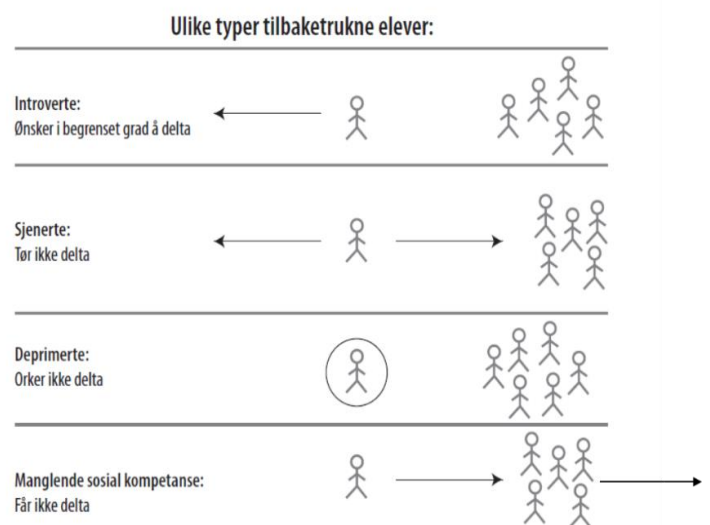
Jeg har valgt å hovedsakelig fokusere på de stille, tilbaketrukne barna som i en travel hverdag ofte blir de *usynlige* barna. Som nevnt trengs det kompetanseheving og økt fokus på disse barna hvis vi skal klare av å forebygge psykisk uhelse i skolen (Bru et. al., 2016, s. 16), og derfor har jeg valgt denne tematikken. I boken «De usynlige barna» av Per-Åge Gjertsen (2013) kan vi lese fortellinger fra personer som har opplevd å være *usynlige* i barndommen.

For dem har det dreid seg om å ikke ha blitt sett av skole eller andre sosiale systemer, og en opplevelse av å ikke være anerkjent eller verdsatt i samfunnet. Begreper som disse personene bruker for å beskrive hvordan det er å være usynlig varierer. Det handler blant annet om å «ikke bli sett, ikke bekreftet, ikke anerkjent, ikke verdsatt, ikke føle tilhørighet, ikke være inkludert, ikke tilhøre et fellesskap, føle seg forlatt, være alene, være ensom, være marginalisert, være isolert, være sosialt ekskludert» (Gjertsen, 2013, s. 16).

Befring (2008) påpeker at disse introverte, usynlige barna tenderer å trekke seg inn i seg selv, spesielt i situasjoner hvor de opplever sosialt eller emosjonelt press. I den type situasjoner kan de introverte barna fremstå som engstelige, forsiktige og sosialt isolerende. De står i fare for å utvikle mindreverdighetsfølelse og sosial hjelpeløshet, som senere i livet kan gjøre det vanskelig for dem å møte livets krav om kommunikasjon, samarbeid og deltagelse. De stille, engstelige barna ser ut til å få mindre oppmerksomhet enn de sosiale, urolige og hyperaktive barna, og de blir ofte oversett. De stille barna får derfor ofte være i fred med sin sosiale frykt og sin personlige utrygghet. (Befring, 2008, s. 376)

Paulsen og Bru (2016) beskriver fire ulike typer tilbaketrukne elever som er illustrert i figur 3. Paulsen og Bru (2016) påpeker at disse fire grupperinger av mindre sosialt deltagende barn trenger forskjellige tilnærming og tilrettelegging. De påpeker også at til tross for at barn og unge kan passe inn i en av disse grupperingene, trenger ikke det automatisk å bety at de er sosialt og emosjonelt sårbare. Det kreves både observasjonsevne og kompetanse for å forstå hva det dreier seg om, og for å avdekke eventuelle sårbarheter hos barnet. (Paulsen og Bru, 2016, s. 29)

Figur 3 av Paulsen og Bru (2016) illustrerer at *introverte elever* (den første gruppen) i begrenset grad ønsker å delta i aktiviteter. De trives godt alene. *Sjenerte elever* (den andre gruppen) vil derimot gjerne delta, men tør ikke. For disse to grupperinger er det avgjørende at skole og SFO har gode rutiner og kompetanse, slik at de kan avdekke barnas behov for støtte.



Figur 3; Ulike typer tilbaketrukne elever, fra "De stille elevene" av E. Paulsen og E. Bru, 2016, i "Psykisk helse i skolen", s. 30.

De introverte og de sjenerte elevene trenger støtte fra voksne for at de skal kunne delta i tilstrekkelig grad i felles aktiviteter. Spesifikt for de introverte elevene kan det være greit å få leke alene av og til, men de voksne bør ha en tilnærming der de øver på samhandling med andre elever slik at eleven opplever å være en del av fellesskapet. Tilnærmingen blir en annen med de sjenerte elevene. Disse elevene trenger mer hjelp og støtte fra voksne til å tørre å være i samhandling med andre elever og med på forskjellige aktiviteter. (Paulsen og Bru, 2016, s. 30-32)

Den tredje gruppen i figur 3 er elever som gjerne vil delta, men som ikke orker på grunn av *nedstemthet* eller *depresjon*. Dette kjennetegnes av mangel på ork og energi. (Paulsen og Bru, 2016, s. 33) Øverland og Bru (2016) belyser at dette også kan handle om en type angst som gjør at barn blir stille og tilbaketrukne. Barn kan oppleve separasjonsangst i overgangen fra barnehage til SFO, og det kjennetegnes av at barnet ikke vil være atskilt fra mor/far eller de trygge voksne fra barnehagen. Angstproblematikk som vedvarer kan lede til depresjon, derfor er det viktig at barn som viser denne type symptomer får hjelp tidligst mulig. Samarbeid og en åpen dialog med foreldrene, kontakt skolens helseteam og videre henvisning til BUP er ikke bare viktig for disse barna, men en plikt som de ansatte i skolen har. (Øverland og Bru, 2016, s. 46-49) Bru et. al. (2016) sier at barn som viser symptomer på depresjon og/eller angst trenger støttende relasjoner og tilknytning til fellesskapet. Dette ser ut til å ha god innvirkning på barns psykiske helse og er noe skolen kan bidra med. (Bru et. al, 2016, s. 76)

Den fjerde og siste grupperingen i figur 3 illustrerer elever som ønsker å samhandle med andre elever, men som *mangler den sosiale kompetansen* som kreves. De får det ikke til. For noen elever kan mangelen på sosial kompetanse og atferdsvanskene være så store at de blir ekskludert fra fellesskapet. Det kan dreie seg om utagering og aggresjon. Barn med atferdsforstyrrelser, ADHD og autismspektertilstander kan høre til denne gruppen. (Paulsen og Bru, 2016, s. 34)

2.3.2. Arv og miljø

Som nevnt tidligere løfter Midthassel (2011) frem at sårbarheter hos barn og unge er en kombinasjon av psykologiske, biologiske og sosiologiske forhold. Noen risikofaktorer ligger *utenfor* skolen, mens andre oppstår *i sosial samhandling på* skolen. (Midthassel et. al., 2011, s. 12) Dette er i tråd med det sosiokulturelle perspektivet på læring som belyser at mennesket er en biologisk, sosial, kulturell og historisk skapning. Det er i samspill med omgivelsene som barnet formes og identiteten utvikles. (Säljö, 2016, s. 105, 111) Befring (2008) belyser

også viktigheten av å forstå mennesket som både biologisk og sosial skapning. Han påpeker at det ofte kan være vanskelig å vite hva som på ene siden primært er et uttrykk for at miljøet er problematisk for barnet, og hva som på andre siden er problematiske trekk hos barnet. Det vil si at barnets så kalte «problematferd» kanskje i selve virket er en normalreaksjon på et problematisk miljø, mens andre ganger kan det være trekk hos barnet som gjør ting vanskelig. Videre mener Befring (2008) at vi derfor kan beskrive tilpasningsvansker i skolen spesifikt ved å observere barnets atferd og ved å se på sosial setting og kontekst, men vi kan ikke *forstå* og forklare atferden uten å ha innsikt i barnets virkelighetsoppfatning.

Virkelighetsoppfatningen har å gjøre med barnets opplevelse av seg selv og av den aktuelle konteksten. Negativt selvbilde og vedvarende problematferd hos barnet kan oppstå hvis det er stor uoverensstemmelse mellom den barnet opplever at en burde være og den en opplever å være. Alt som kan gjøres for å styrke selvbildet hos barnet vil bidra til positiv atferdsendring. (Befring, 2008, s. 374)

Befring (2008) bruker begrepet *læringshemmende relasjonsvansker* for å beskrive sosial og emosjonell problematferd hos barnet. Læringshemmende relasjonsvansker involverer den sosiale konteksten på en negativ måte. Problemene vil ofte komme til uttrykk på flere oppvekstarenaer som i barnehagen, på skolen og i hjemmet. Disse problemene vil peke på individuelle særtrekk hos barnet, men også på svakheter ved ulike sosiale systemer som er relevante for oppveksten. Dette gjelder blant annet både skolens innhold og struktur. (Befring, 2008, s. 373)

2.4. Oppsummering av teoridel

I teoridelen har det blitt presentert teorier og definisjoner av begreper som er relevante i forhold til problemstillingen; «*Hvordan kan lederens støtte til ansatte i skolefritidsordningen bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn?*» Teorier knyttet til tre temaer – *støttende ledelse, barns overgang fra barnehage til SFO og sosialt og emosjonelt sårbare barn* – har blitt presentert. I tillegg har det *sosiokulturelle perspektivet på læring* løfts frem, siden det er et læringssyn som preger hele oppgaven. Ifølge Säljö (2016) omhandler det sosiokulturelle perspektivet på læring å forstå hvilken innvirkning omgivelsene har på individet. Vi er sosiale, biologiske, historiske og kulturelle skapninger, og det er i samspill med andre vi formes. Vi medierer stadig verden til hverandre og derfor står kommunikasjon (verbal og non-verbal) sentralt i det sosiokulturelle perspektivet. (Säljö, 2016)

I denne oppsummering kan det konkluderes med at voksne i skolen først og fremst må avdekke hvem de sosialt og emosjonelt sårbare barna er, og hvilke behov de har, før de kan iverksette tiltak og tilrettelegge miljøet på en hensiktsmessig måte for disse barna. Dette poengterer både Bru et. al. (2016), Midthassel et. al. (2011) og Paulsen og Bru (2016). Det kreves både kompetanse og observasjonsevne for å avdekke hvem de sårbare elevene er, og det er ikke nok at de voksne i skolen har kompetanse om fag, de må også ha kompetanse om barns psykososiale utvikling for å forstå hvordan miljøet innvirker på barns trivsel og psykiske helse. (Midthassel et. al., 2011, Befring, 2008 og Bru et. al., 2016) For at overgangen fra barnehage til SFO skal kunne tilrettelegges best mulig for disse barna kreves altså voksne som kan avdekke hva det dreier seg om og som vet hvilken tilnærming disse barna trenger. (Hogsnes og Storli, 2019)

Sosialt og emosjonelt sårbare barn er ikke en homogen gruppe, noen barn blir aggressive og utagerende i sårbare situasjoner, imens andre barn blir stille og tilbaketrukne. (Befring, 2008 og Paulsen og Bru, 2016) Blant andre Midthassel et. al. (2011) og Befring (2008) påpeker at tematikken er sammensatt og det er viktig at voksne i skolen er klar over at sårbarheter hos barn og unge er en kombinasjon av psykologiske, biologiske og sosiologiske forhold. Noen risikofaktorer ligger *utenfor* skolen, mens andre oppstår *i sosial samhandling på skolen*. (Midthassel et. al., 2011 og Befring, 2008) I denne oppgaven har det blitt lagt spesiell vekt på de stille, tilbaketrukne barna. Disse barna beskriver blant andre Befring (2008) og Paulsen og Bru (2016) som engstelige, forsiktige og sosialt isolerende. De får ofte vær i fred med sin sosiale frykt og utrygghet siden de tenderer å usynliggjøre seg selv og derfor blir de ikke sett av voksne. (Befring, 2008) Paulsen og Bru (2016) løfter frem fire forskjellige typer av tilbaketrukne og mindre deltagende barn – *de introverte, de sjenerte, de deprimerte og de som mangler sosial kompetanse*. Disse grupperingene trenger forskjellige tilnærming og tilrettelegging, men de trenger ikke alle å være emosjonelt og sosialt sårbare. Det kreves, som nevnt, kompetanse for å avdekke hva det dreier seg om og hvilken tilnærming som er hensiktsmessig. (Paulsen og Bru, 2016)

Overgangen fra barnehage til SFO er av stor betydning i barns liv og kan ha stor innvirkning på barns psykiske helse. Spesielt for sårbare barn kan overgangen ha en negativ innvirkning på utviklingen (Hogsnes og Storli, 2019 og Westergård, 2013). Hvis oppstarten på SFO ikke er god, kan det ha en negativ innvirkning på barnets trivsel og velbefinnende, og det kan prege resten av skolegangen. (Hogsnes og Storli, 2019 og Westergård, 2013) Psykisk uhelse blant barn og unge er et økende problem i samfunnet (Bru et. al., 2016), og derfor er det

viktig at skolen har kompetanse til å drive helsefremmende arbeid, ikke minst i oppstartfasen for de minste elevene som begynner på SFO (Westergård, 2013, Hogsnes og Storli, 2019, Kibsgaard, 2014) Det er viktig at SFO har godt samarbeid med foreldre og med barnehagene for at barna skal oppleve sammenheng og få en god overgangsprosess (Hogsnes, 2019; Westeråker, 2013) I tillegg påpeker både Kibsgaard (2014), Hogsnes og Storli (2019) og Andreassen et. al. (2019) at leken er meget viktig i overgangen fra barnehage til SFO. Det er gjennom leken barnet kan oppleve aktiv deltagelse, sammenheng, glede, livsmestring og kreativitet, og det er gjennom leken barnet utvikler et positivt selvbilde. (Kibsgaard, 2014; Hogsnes og Storli, 2019; Andreassen et. al., 2019) Alt som kan gjøres for å forbedre sårbare barns selvbilde vil ha en positiv innvirkning på barnets psykologiske utvikling og bidra til positiv atferdsendring. (Befring, 2008)

Skoleledelsen har en viktig rolle når det gjelder å støtte sine ansatte som skal møte barna som er i overgangsprosessen fra barnehage til SFO. Støttende ledelse kan ha *direkte* og *indirekte* innvirkning på barns overgang fra barnehage til SFO. På en *direkte* måte kan støttende ledelse påvirke overgangsprosessen ved at lederen anerkjenner de ansattes arbeidssituasjon og -behov, og legger til rette for planleggingstid, kompetanseheving og samarbeid, slik som blir beskrevet i både Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021) og overordnet del i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2021). På en *indirekte* måte kan støttende ledelse ha en positiv innvirkning på barnas overgangsprosess siden støtte fra leder bidrar til økt velvære og bedre helse hos de ansatte. Dette betyr at de ansatte trives, er motiverte og presterer bedre, noe som vil gagne elevene. (Bakker og Demerouti, 2007; Jensen og Solheim, 2020; Deci og Ryan, 2000; Emstad og Birkeland, 2020). Ifølge teorier knyttet til *læringsledelse* (Fullan, et. al, 2018; Fullan, 2007; Qvortrup, 2016; Ottesen, 2019) innebærer god skoleledelse at leder er med og utvikles *sammen* med sine ansatte. I den prosessen bygger lederen både tillit og gode relasjoner til sine ansatte, noe som altså har en positiv innvirkning på det psykososiale arbeidsmiljøet og dermed også på elevenes (og hele organisasjonens) læring og resultater. (Fullan, et. al, 2018; Fullan, 2007; Qvortrup, 2016; Ottesen, 2019)

Denne oppsummering kan avsluttes med en konklusjon om at ansatte i skolen ser ut til å ha samme behov for et støttende og inkluderende læringsmiljø som elevene har. Nøkkelbegreper som fremkommer for å beskrive et godt psykososialt læringsmiljø for elevene er *tilhørighet*, *inkludering*, *deltagelse* og *gode relasjoner*. (Bru et. al, 2016; Porter; 2006; Midthassel et. al., 2011; Florian et. al, 2017) Disse begrepene blir også brukt for å beskrive hvordan god skoleledelse og læringsledelse kan skape et godt arbeidsmiljø i organisasjonen. (Fullan, et. al,

2018; Fullan, 2007; Qvortrup, 2016; Ottesen, 2019) Både det som *selvbestemmelsesteorien* av Deci og Ryan (2000) og «*The Job Demand-Resources Model*» av Bakker og Demerouti (2007) sier om ansattes grunnleggende psykologiske behov og om innvirkningen støtte fra leder har på ansattes psykiske helse, kan sammenlignes med det som Porter (2006) sier om elevers behov for *forbindelse* og *tilhørighet*. Disse to faktorer øker følelsen av både mestring, motivasjon og velbefinnende hos eleven, og er grunnleggende for et godt psykososialt læringsmiljø. En god elev-lærer relasjon er avgjørende for å skape denne typen av læringsmiljø. (Porter, 2006) Det samme påpeker Bru et. al. (2016) som sier at gode, støttende relasjoner og tilknytning til fellesskapet fremmer god psykiske helse hos elevene. (Bru et. al., 2016) I tillegg løfter Florian et. al. (2017) og «*Rammeverket for deltagelse*» frem at inkludering og deltagelse er noe som skal prege hele organisasjonen, og at lærende organisasjoner må jobbe aktivt for å avdekke hva som *fremmer* inkludering og hva som *hemmer* inkludering. Hvis man lykkes med deltagelse og inkludering, vil dette ha en positiv innvirkning på læringsutbyttet for både elever og voksne i skolen. (Florian et. al., 2017)

3. Forskningsmetode

I denne delen vil jeg gjøre rede før arbeidsprosessen, det vil si hvilke metoder som har blitt brukt og valg som har blitt tatt. Jeg vil beskrive studiens kontekst, utvalg, forskningsdesign, selve prosedyren og analysemetoden. Forskningsetiske vurderinger vil også bli beskrevet.

3.1. Kontekst og utvalg

Konteksten til intervjustudien er Stavanger kommune og spesifikt fem SFOer fra forskjellige bydeler i kommunen. Studien er frittstående, det vil si den er ikke del av et større prosjekt. Jeg har intervjuet *sju* SFO-medarbeidere fra *fem* forskjellige SFOer. To av fem SFOer representeres av to informanter, imens de øvrige tre SFOene representeres av én informant per SFO. For å få tak i informanter tok jeg kontakt per e-post med totalt 11 SFO-ledere og fortalte om forskningsprosjektet. SFO-lederne informerte videre til sine ansatte, og de som kunne tenke seg å stille på intervju har selv tatt kontakt med meg per telefon eller e-post. For å få et mest mulig variert utvalg ønsket jeg å intervjuer både kvinner og menn, i forskjellige alder og med ulike lang arbeidserfaring fra SFO. Utvalget ble til slutt to menn og fem kvinner. Aldersspennet var 27-53 år og arbeidserfaring varierer fra fem til 22 år. Intervjuene ble gjennomført i februar/mars 2022. Hvert intervju varte i 55-65 minutter og ble tatt opp med diktafon. Samtlige informanter jobber både på skole og SFO, det vil si fulltid. De fleste

jobber enten som barne- og ungdomsarbeidere eller miljøveiledere, og har erfaring av å jobbe i praksis med å ta imot nye førsteklasinger som begynner på SFO. Av forskningsetiske hensyn valgte jeg å ikke intervju noen fra min egen arbeidsplass. Jeg har heller ikke intervjuet noen fra den SFOen der mine egne barn går. Det er stor sjanse for at min rolle som SFO-leder og mor hadde påvirket intervju samtalen og derfor valgte jeg å unngå de to SFOene.

3.2. Intervjuprosessen

I intervjuarbeidet har jeg tatt utgangspunkt i Kvale og Brinkmann (2009), «*Det kvalitative forskningsintervju*». En kvalitativ intervjuundersøkelse har syv faser; tematisering, design, intervjuet, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 113, 118). Disse syv fasene har jeg valgt å følge gjennom min intervjuundersøkelse, og her følger en beskrivelse av hvordan det har sett ut i praksis;

1. Tematisering

Handler om å klarlegge undersøkelsens *hvorfor* (hensikten/målet med undersøkelsen) og *hva* (innhente forhåndskunnskap om temaet) før man stiller seg *hvordan* spørsmålet, det vil si velger metoder som er hensiktsmessige. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118, 121)

Hensikten (*hvorfor* spørsmålet) med denne masteroppgaven har blitt beskrevet i innledningen, og tematikken (*hva* spørsmålet) har blitt beskrevet i teoridelen det jeg har løst frem aktuelle teorier. Jeg har valgt en deduktiv fremgangsmåte (fra teori til empiri) og intervju ble valgt som datainnsamlingsmetode (*hvordan* spørsmålet). Intervju var en hensiktsmessig metode siden jeg var interessert i å få en dypere forståelse av hvordan ansatte på SFO opplever sin egen *livsverden*, i dette tilfelle spesifikt hvordan de opplever at støtte fra leder har en innvirkning på arbeidsprestasjoner.

2. Planlegging

Intervjuundersøkelsens syv faser bør planlegges før man setter i gang med selve intervjuarbeidet. I planleggingen skal man utgå fra at man får innhentet de kunnskapene man ønsker, og man skal ta hensyn til moralske implikasjoner. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118)

I denne masteroppgaven begynte planleggingsfasen allerede høsten 2021 med utformingen av en prosjektskisse (inklusive intervjuguide, se *vedlegg 1*) der de

forskjellige delene (teori, metode og forskningsetiske hensyn) ble beskrevet. I tillegg har prosjektskissen og intervjuguiden blitt sendt inn og godkjent av Norsk senter for forskningsdata (NSD). Vurderingen fra NSD kan leses i *vedlegg 2*.

3. *Intervjuing*

I denne fasen utføres intervjuene med utgangspunkt i en utformet intervjuguide. Her tar man hensyn til både intervjusituasjonens mellommenneskelige relasjoner og til den forhåndskunnskap om tematikken som har blitt innhentet i forkant av intervjuarbeidet.

(Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118)

Hvordan intervjuguiden ble formet kommer jeg tilbake til litt lenger ned i dette avsnitt.

4. *Transkribering*

Intervjumaterialet blir overført fra tale til tekst, og klargjøres for analyse. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118)

Dette var en arbeidsdryg prosess. Jeg hadde totalt syv timer med lydopptak som skulle transkriberes. Det tok cirka 30 timer og resulterede i 90 sider transkribert tekst.

Prosesen var til tider slitsom men veldig nyttig. Jeg fikk bearbeidet intervjumaterialet mens jeg lyttet og skrev, og oppdaget nyanser og gullkorn som jeg ikke hadde fått med meg i selve samtalen. I intervjuene brukte jeg diktafon som jeg hadde lånet fra universitetet og transkriberingen ble gjort inn i word dokument. Av hensyn til personvern oppbevares diktafonen kun hjemme hos meg og informantenes navn ble aldri skrevet inn i dokumentene, de sier heller ikke sine navn i lydfile. Da transkriberingen var ferdig, ble lydfilene slettet.

5. *Analysering*

I denne fase velger man en analysemetode som passer til undersøkelsens formål, tematikk og intervjumateriale. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118)

I min undersøkelse har jeg valgt *fenomenografien* som analysemetode, og den vil beskrives nærmere i neste avsnitt. Jeg var interessert i informantenes *oppfatninger* av forskningstematikken, og derfor var fenomenografien en hensiktsmessig analysemetode. I tillegg harmonerer fenomenografien med det sosiokulturelle perspektivet på læring, som jeg har valgt som mitt utgangspunkt. Uljens (1989) påpeker, i tråd med det sosiokulturelle perspektivet, at virkeligheten konstitueres av

menneskets oppfatninger. Det finnes ikke en absolutt sannhet av hva virkeligheten er eller ikke er, den formes i samspill med individet. Objektets (eller forskningsfenomenets) eksistens er beroende av subjektets (informantens) kognisjon. Forskjellen mellom fenomenografien og fenomenologien er at fenomenologien utgår fra at objektets eksistens er *uberoende* av subjektets sett å forstå det. (Uljens, 1989, s. 14)

6. Verifisering

Dette omhandler intervjuresultatenes validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118)

Verifiseringefasen vil jeg komme tilbake til både når jeg beskriver fenomenografien og i diskusjonen der jeg blant annet belyser oppgavens begrensninger.

7. Rapportering

Den sjuende og siste fasen i intervjuundersøkelsen er rapporteringen. Den innebærer å presentere metodebruk, resultat og undersøkelsens etiske sider i lesbar form i henhold til vitenskapelige kriterier. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118)

I denne intervjuundersøkelsen fremkommer rapporteringen i resultatanalysen og i diskusjonen.

I fase tre – *intervjuing* – tok jeg utgangspunkt i en intervjuguide (se *vedlegg 1*). Guiden var fremst tiltenkt som støtte i intervjusamtalene, tanken var at informantene fritt skulle fortelle om de aktuelle temaene. Hensikten var å ha åpne, ikke-ledende spørsmål, samtidig som jeg til viss grad måtte styre inn på riktig tema. Denne metode handler, ifølge Kvale og Brinkmann (2009), om at det kvalitative forskningsintervjuet skal være *fokusert*. Det vil si at intervjuet fokuserer på bestemte temaer, men følger ikke en stramt strukturert oppbygning med standardiserte spørsmål. Samtidig er det kvalitative forskningsintervjuet ikke fullstendig «ikke-styrende» siden temaene og forskningsspørsmålene utgjør rammene for intervjuet. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 47) I denne studien var det naturlig å forme intervjuguiden rundt de tre temaer som fremkommer i problemstillingen og som den teoretiske rammen belyser;

- **Sosialt og emosjonelt sårbare barn**
 - Hva legger informanten i begrepet, og har hun/han erfaring av å møte sosialt og emosjonelt sårbare barn i praksis?

- Hvordan møter man disse barna på best mulig måte i overgangen fra barnehage til SFO?
- **Godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO**
 - Informantens tanker rundt overgangsprosessen
 - På hvilken måte kan SFO bidra til at barns overgang fra barnehage til SFO blir tilrettelagt på best mulig måte, og hvilken rolle har skoleledelsen i denne prosess?
- **Støttende ledelse**
 - På hvilken måte kan skoleledelsen støtte og anerkjenne den jobben informantene gjør, og hvilken betydning har dette for den daglige praksisen?
 - Hvilken innvirkning har støttende ledelse på barns overgang fra barnehage til SFO?

3.3. Styrker og svakheter ved intervjuetoden

Det finnes både styrker og svakheter ved intervjuetoden som kartleggingsinstrument, påpeker Bang (2020), og disse vil naturlig nok påvirke intervjuundersøkelsens validitet (gyldighet), reliabilitet (pålitelighet) og generaliserbarhet. En svakhet med metoden er at den type halvstrukturerte intervjuer med åpne spørsmål, som blant andre Kvale og Brinkmann (2009) beskriver, er vanskelige å sammenligne med hverandre. Til tross for at tematikken er den samme i hvert intervju, vil intervju spørsmålene variere fra intervju til intervju, og det gjør at intervjuene ikke blir direkte sammenlignbare. Bang (2020) belyser videre at intervjuet er en tidkrevende metode, og at dette er en svakhet siden det er begrenset hvor mange intervjuer forskeren klarer å gjennomføre. Ytterligere en svakhet ved intervjuetoden er generaliserbarheten. Siden intervjuetoden er tidkrevende må forskeren gjøre et utvalg, det vil si velge ut et antall informanter som er overkommelig i forhold til tid og resurser.

Deltakerne som er med i utvalget blir naturlig nok avgjørende for hvilke resultater forskeren får fra intervjuene. Hadde forskeren valgt noen andre deltakere kunne kanskje resultatene ha blitt annerledes. Bang (2020) løfter frem ytterligere to svakheter ved intervjuetoden. Dels påpeker han at det er vanskelig å vite til hvilken grad informantene forteller det som de på dypet tenker om forskningsfenomenet, eller om de i selve virket forteller det som er sosialt akseptabelt. Det finnes en fare for at informantene siler informasjonen, enten bevisst eller ubevisst. For å få mest mulig oppriktige svar er det derfor avgjørende at forskeren greier å

skape en trygg relasjon med informanten og at forskeren legger opp til et intervju der informanten tør, vil og kan bruke sine egne ord. Den siste svakheten Bang (2020) belyser er at forskeren kan påvirke informantens svar i en eller annen retning under selve intervjuet. Det handler om at forskeren kan ha vansker med å forholde seg nøytral i intervjuet og dermed avslører forskeren hypoteser for informanten. Dette kan stimulere informanten til å svare det hun/han tror forskeren vil høre. (Bang, 2020, s. 193-194)

Bang (2020) nevner også flere styrker ved intervjumetoden. For det første tillater intervjumetoden (med åpne, halvstandardiserte intervju) at informanten får bruke sitt eget språk, sine egne begrep og sin egen virkelighetsdefinisjon. Svarene blir altså ikke gitt i forhåndsdefinerte kategorier som kan begrense informanten. For det andre er det en fordel at intervjumetoden er fleksibel. Det vil si at forskeren kan stoppe opp og stille oppfølgingsspørsmål hvis noe er uklart eller av spesielt interesse. Forskeren kan altså teste ut hypoteser som fremkommer under selve intervjuet. Samspillet mellom forsker og informant blir da en styrke ved intervjuet. Den tredje styrken med intervjumetoden er at intervjuet kan føre til masse informasjon som kan skape nye hypoteser og ideer til videre forskning. Den fjerde styrken ved intervjumetoden som Bang (2020) nevner er at denne metoden gjør det lettere for forskeren å komme i dybden av et tema hvis forskeren ønsker det. Forskeren kan lettere tolke og oppklare inkonsekvenser i informantens svar, hvis det er behov for det. Det er ofte tvetydighet i informasjonen informantene gir, og den hadde ikke blitt oppdaget like lett i for eksempel et spørreskjema. Bang (2020) påpeker også at til tross for at intervjumetoden har sine svakheter er den likevel den viktigste metoden i kartleggingen av organisasjonskulturer. (Bang, 2020, s. 194)

3.4. Fenomenografien som analysemetode

Fenomenografien er en forskningsmetode med hvilken man etterstreber å beskrive forskjellige oppfatninger av fenomenen, fremst innom pedagogikken. Metoden ble utviklet av den så kalte INOM-gruppen (står for «*Inläring och omvärldsuppfattning*») ved Göteborgs universitet med professor emeritus Ference Marton i spissen. (Wikipedia, 2021) Også Roger Säljö, som har blitt referert til i forbindelse med det sosiokulturelle perspektivet på læring, var medlem i INOM-gruppen. (Wikipedia, 2020)

For å beskrive denne forskningsmetode mer inngående har jeg valgt å benytte meg av boken «*Fenomenografi – Forskning om oppfatninger*» skrevet av Michael Uljens allerede i 1989. Ifølge Uljens (1989) kan altså fenomenografien kalles *forskning om oppfatninger*. Begrepet

oppfatning har en annen betydning i fenomenografien enn den har i hverdagslig tale. I fenomenografien etterstreber man å analysere mennesker oppfatning *av* forskjellige fenomen, imens man i hverdagslig tale snakker om oppfatningen *om* noe, det vil si synspunkter eller meninger om et spesifikt fenomen. Har man en oppfatning *om* noe, har man som regel reflektert over fenomenet og dermed forenet tanke og vurdering om det aktuelle fenomenet. I fenomenografien ønsker man å gå dypere enn dette. Man ønsker å se forbi den beviste refleksjonen og heller se menneskets grunnleggende oppfatning *av* fenomenet. (Uljens, 1989, s. 10) I tillegg mener fenomenografien at det finnes første og andre ordningens perspektiv av begrepet *å oppfatte*. Første ordningens perspektiv på virkeligheten beskrives av forskeren selv, andra ordningens perspektiv fokuserer på å beskrive hvordan andre oppfatter virkeligheten. I fenomenografien er man kun opptatt av andre ordningens perspektiv. (Uljens, 1989, s. 13-14)

Fenomenografien er ikke interessert i å finne ut av om informantenes oppfatninger er sanne eller falske, siden noen absolutt sannhet finnes ikke. Det er umulig å sammenligne menneskers *oppfatninger av* virkeligheten med *selve* virkeligheten siden *selve* virkeligheten konstitueres av menneskenes oppfatninger av den. (Uljens, 1989, s. 15) Fenomenografien er heller ikke interessert i å finne *årsakene* til menneskers subjektive oppfatninger. Dels fordi det, ifølge fenomenografien, er umulig å vite hvorfor et menneske har den oppfatningen hun har, og dels fordi menneskers oppfatninger er både foranderlige og situasjonsbundne. (Uljens, 1989, s. 42) Dette kan sammenlignes med det sosiokulturelle perspektivet på læring (Säljö, 2016) som påpeker at mennesket formes av sine omgivelser og at læring skjer i samspill med andre.

Den fenomenografiske forskningsmetoden harmonerer med det sosiokulturelle perspektivet på læring, og er dermed en hensiktsmessig analysemetode i min intervjuundersøkelse. Uljens (1989) løfter frem at det *å oppfatte* innebærer å skape mening. Det vil si at oppfatningsbegrepet og kunnskapsbegrepet er sterkt relaterte begreper. Videre mener Uljens (1989) at oppfatningene vi har er den ureflekterte grunn vi utgår fra i våre handlinger og i våre resonnement. Gjennom å skape mening mellom seg selv som individ og det miljø man lever i, former mennesket samtidig en ramme innom hvilken hun kan skape kunnskap. Det betyr at oppfatningene kan ses på som den grunnleggende relasjonen mellom individet og omgivelsene. (Uljens, 1989, s. 19)

Fenomenografien belyser også at det finnes to aspekter ved en oppfatning, *hva* og *hvordan* aspektene. *Hvordan* vi ser på noe definerer *hva* vi ser. Forhåndskunnskaper, kulturell kontekst og perspektiv har betydning og innvirkning på hvordan vi ser på verden. (Uljens, 1989, s. 25) Videre løfter Uljens (1989) frem at en av hjørnesteinene i fenomenografien er å røre seg fra helhet til del og så tilbake til helhet igjen. Dette kalles *kontekstualisering* og *dekontekstualisering*. I praksis omhandler *dekontekstualisering* at intervjumaterialet (helheten) deles opp i deler (setninger/sitater). Setninger/sitater fra intervjumaterialet beskriver forskjellige oppfatninger. Oppfatningene er selvstendige og kan sammenlignes med hverandre slik at oppfatninger som omhandler samme tema, blir til en så kalt *beskrivelseskategori*. Beskrivelses kategorier som i sin tur omhandler samme tema, kan grupperes i *kategorigrupper*. (Uljens, 1989, s. 28, 39-43) *Kontekstualisering* innebærer at forskeren igjen går tilbake fra delene til helheten, det vil si at informantenes oppfatninger (beskrivelseskategoriene og kategorigruppene) analyseres i relasjon til den sammenheng de er en del av (den teoretiske rammen). (Uljens, 1989, s. 28-29) I denne oppgaven vil *dekontekstualiseringen* bli beskrevet i kapittel fire der forskningsresultat og -analyse presenteres, og *kontekstualiseringen* blir presentert i diskusjonen (kapittel fem) der teori og resultater knyttes sammen.

3.5. Styrker og svakheter ved fenomenografien

Presis som Bang (2020) belyser styrker og svakheter ved intervjumetoden (som presentert tidligere), belyser Uljens (1989) styrker og svakheter ved fenomenografien som analysemetode. Bang (2020) og Uljens (1989) peker på mye av det samme. I fenomenografien er forskerens forforståelse både en styrke og svakhet. På grunn av forskerens forforståelse av forskningsfenomenet klarer ikke forskeren helt å se fenomenet fra informantenes ståsted. Samtidig er det forskerens forforståelse som gjør at forskeren lettere klarer å forstå det som informantene sier. (Uljens, 1989, s. 18)

Uljens (1989) påpeker videre, presis som Säljö (2016) og det sosiokulturelle perspektivet på læring, at alle individer er formede av sine omgivelser og bærere av en kulturell kontekst. Det er mot det bakteppet tolkningsarbeidet foregår. Problemet med dette blir jo da, belyser Uljens (1989), at man ikke helt kan vite om forskningsresultatene er en beskrivelse av informantenes oppfatninger eller om de er en beskrivelse av forskerens egne oppfatninger. En løsning på problemet kan være at informanten og forskeren er deler av samme kulturelle kontekst. Da blir språket det verktøy med hvilket individenes oppfatninger forstås. (Uljens, 1989, s. 33)

Spørsmålet om validitet er problematisk i kvalitativ forskning, mener Uljens (1989). En forskning er valid hvis forskeren har lyktes med å måle/undersøke det hun/han hadde tenkt å måle/undersøke. Det vil si om datainnsamlingsmetoden som har blitt brukt er egnet til å undersøke det som skal undersøkes. Uljens (1989) påpeker videre at dette betyr at i kvalitativ forskning blir analysen den mest krevende delen av det empiriske arbeidet. Det er tolkningsarbeidet i analysen som står sentralt i validitetsspørsmålet i kvalitativ forskning. Det vil si til hvilken grad forskeren har lyktes med å tolke materialet slik at det gjenspeiler informantenes oppfatninger mest mulig. I fenomenografisk forskning omhandler dette fremst hvor bra beskrivelseskategoriene beskriver det som faktisk har blitt sagt i intervjuet. (Uljens, 1989, s. 53, 55)

Reliabilitet har med resultatenes troverdighet og konsistens å gjøre, det vil si hvor pålitelige forskningsresultatene er og om resultatene kan reproduseres av andre forskere ved andre tidspunkt. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 250) Uljens (1989) mener at det er vanskelig å snakke om reliabilitet i kvalitativ forskning. Han snakker heller om forskjellige *grader av validitet*. Som nevnt tidligere omhandler validitet i fenomenografisk forskning til hvilken grad beskrivelseskategoriene gjenspeiler det som informantene har sagt. Har undersøkelsen høy grad av validitet, vil det automatisk innebære reliabilitet (pålitelighet). (Uljens, 1989, s. 54, 57)

Både Uljens (1989) og Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at validitetsspørsmålet skal stå sentralt gjennom hele intervjuundersøkelsen. Gjennom alle faser, fra planlegging til rapportering, bør forskeren være klar over og reflektere over faktorer som kan påvirke forskningens validitet. A (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 86-87)

Når det gjelder generaliserbarhet mener Uljens (1989) at man med fenomenografien streber etter å skape beskrivelseskategorier som i høyest mulig grad gjenspeiler det empiriske materialet. Fenomenografen fokuserer på likheter og forskjeller mellom individers oppfatninger, og den fenomenografiske forskningen resulterer i beskrivelseskategorier som er stabile og generaliserbare. (Uljens, 1989, s. 42, 59)

3.6. *Forskningsetiske vurderinger*

Det finnes en rekke etiske retningslinjer å ta hensyn til, og etiske spørsmål som bør stilles i begynnelsen av en intervjuundersøkelse. Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) beskriver disse spørsmålene *usikkerhetsområder* i intervjuundersøkelsen. Det kan også kalles *problemområder* som forskeren skal ta hensyn til og reflektere over gjennom hele

undersøkelsen. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 86-87). Følgene etiske spørsmål er fritt formulert etter Kvale og Brinkmann (2009), og har fungert som utgangspunkt i min forskningsetiske vurdering gjennom hele undersøkelsen;

- *Hvordan skal jeg komme i kontakt med informanter samtidig som jeg ivaretar deres konfidensialitet?*

I min intervjuundersøkelse har jeg tatt kontakt med 11 forskjellige SFOer i Stavanger kommune. Jeg har sendt e-post til SFO-ledere og beskrevet prosjektet. SFO-lederne har informert sine ansatte om prosjektet, og de som har ønsket å stille som informanter har tatt kontakt direkte med meg. Informantene har selv valgt om de ønsker å fortelle sin leder og sine kolleger at de deltar i prosjektet. Jeg som forsker har ikke sagt hvem eller hvilke SFOer som er med i utvalget.

- *Hvem skal gi samtykke, deltakerne eller deres overordnede?*

I denne intervjuundersøkelsen er det deltakerne som har gitt samtykke. De har signert samtykkeskjema i begynnelsen av intervjuet.

- *Hvilke fordelaktige konsekvenser vil studien ha?*

Studien vil forhåpentligvis løfte frem SFO som viktig sosial læringsarena og anerkjenne den viktige jobb de ansatte på SFO gjør i møte med nye første klassinger som er i overgangen fra barnehage til skole/SFO. Studien vil også peke på skoleledelsens rolle i barns overgangsprosess. Det vil si, hvilken betydning støtte og anerkjennelse fra leder har for arbeidsmotivasjon- og prestasjoner hos de ansatte, og ikke minst for det psykososiale arbeidsmiljøet. Ledelsen har i tillegg en viktig rolle når det gjelder å legge til rette for at de ansatte på SFO skal ha mulighet til å planlegge og gjennomføre en god SFO-oppstart. I tillegg vil studien bidra til min egen individuelle profesjonsutvikling.

- *Kan studien ha konsekvenser for deltakerne, og i så fall hvilke?*

Positive konsekvenser vil være at mine informanter opplever at de blir hørt og får anerkjennelse. Dette kan være med på å belyse viktigheten av den jobben SFO gjør i møte med nye førsteklassinger og det kan bidra til å heve statusen på SFO. Dette vil gagne elever siden kvaliteten på SFO heves. Studien peker også på at overgangsfasen fra barnehage til SFO kan være av avgjørende betydning for sosialt og emosjonelt sårbare barns trivsel og velbefinnende på skolen, og derfor bør SFO sin rolle i den prosessen tas på alvor. Flere av

mine informanter (men ikke alle) er til viss grad kritiske mot skoleledelsen og påpeker at de ikke gjør en god nok jobb når det gjelder å inkludere og anerkjenne SFO og de ansatte som jobber der. Negative konsekvenser av studien ville vært at noen av informantene opplever at deres medvirkning i studien har årsaket negative konsekvenser på arbeidsplassen. Derfor har det vært viktig for meg å ikke avsløre hvem som er mine informanter eller hvilke SFOer som er med i utvalget.

- *Hvordan vil min rolle som forskere påvirke studien?*

Min rolle som forskere kan ha, og *har*, påvirket studien på mange måter, fremfor alt i selve intervjusituasjonen. Som allerede nevnt tidligere påpeker Kvale og Brinkmann (2009) at intervjusituasjonen formes både av mellommenneskelige relasjoner og den forhåndskunnskap om tematikken som har blitt innhentet i forkant av intervjuarbeidet. (Kvale og Brinkmann, 2009, s. 118) Jeg som forskere har valgt min innfallsvinkel utfra de teorier og det perspektivet jeg har valgt. Jeg har hørt og tolket det som har blitt sagt med den forforståelse, den kunnskap og den kulturelle kontekst jeg har og er en del av. I tillegg har min egen tilstedeværelse i selve intervjusituasjonen også hatt en innvirkning på intervjuet.

Mellommenneskelige relasjoner omhandler både verbal og non-verbal kommunikasjon. Min væremåte og kommunikasjon kan ha påvirket det som informantene har valgt å si/ikke si. Jeg har vært klar over dette og jobbet bevisst med å skape en atmosfære som er både åpen og trygg, og jeg har prøvd å ikke stille ledende spørsmål. Jeg sitter igjen med en følelse av at alle syv informanter har vært åpne og oppriktige. De har fortalt åpenhertig om sine egne erfaringer og det har vært både latter og god stemning, samtidig som de også har delt både frustrasjoner og tøffe ting med meg. Det har vært og *er* viktig for meg å både forvalte og å rapportere mine informanters bidrag på en skikkelig måte.

- *Hvordan vil min rolle som SFO-leder (forhåndskunnskaper på feltet) påvirke studien?*

Det er helt klart at min rolle som SFO-leder har påvirket studien. Hadde jeg ikke hatt den bakgrunnen jeg har, hadde jeg nok ikke valgt dette temaet i utgangspunktet. Jeg har jobbet bevisst med å legge vekk min egen forforståelse og ikke ta ting «for gitt». Jeg har lyttet til informantene og spurt oppfølgingsspørsmål også i de situasjonene hvor jeg «tror» at jeg allerede forstår. Som nevnt tidligere har jeg også jobbet bevisst med å ikke stille ledende spørsmål. Jeg kan likevel ikke garantere at informantene har vært oppriktige med meg og sagt det de virkelig tenker. Sjansen finnes, presis som Bang (2020) sier, at informantene kan ha

(bevisst eller ubevisst) silt informasjonen og sagt det de *tror* jeg vil høre eller det som er *sosialt akseptert*.

- *Hvordan kan jeg som forskere sikre konfidensialiteten til de barna informanten refererer til i intervjusamtalen?*

I begynnelsen på hvert intervju minnet jeg informantene på at de har taushetsplikt og ikke skal nevne enkeltelever ved navn. I intervjusamtalene har vi snakket om sosialt- og emosjonelt sårbare barn på generell basis, uten å nevne enkeltelever.

4. Forskningsresultat og -analyse

I denne del presenteres resultatene fra undersøkelsen først i tabellform og så i tekst. *Tabell 1* er en oversikt over de *kategorigrupper* og *beskrivelseskategorier* som intervjumaterialet har resultert i. En beskrivelseskategori er en oppsamling setninger/sitater som en eller flere informanter har brukt for å beskrive et spesifikt fenomen i intervjuet. For å gjøre analysen og resultatpresentasjonen ryddigst mulig har jeg samlet alle beskrivelseskategorier som omhandler samme tema i en såkalt *kategorigruppe*.

4.1. Presentasjon av beskrivelseskategorier og kategorigrupper

Analyseprosessen (fase fem i intervjuprosessen) begynte etter at jeg var ferdig med det som Kvale og Brinkmann (2009) kaller intervjuprosessen fase fire – *transkribering*. Da hadde jeg 90 sider intervjumateriale som skulle analyseres. I denne prosessen brukte jeg fenomenografien som analysemetode (som beskrevet i metodedelen). For å *dekontekstualisere* intervjumaterialet begynte jeg med fargekoding. Alle setninger/sitater som omhandlet et spesifikt tema, fikk en egen farge. For eksempel; alt som omhandlet *sosialt og emosjonelt sårbare barn* ble grønt, alt som omhandlet *overgangen fra barnehage til SFO* ble oransje, og så videre. Totalt gav intervjumaterialet meg fire kategorigrupper (fire forskjellige farger). De tre første kategorigruppene – 1.) *Sosialt og emosjonelt sårbare barn*, 2.) *Overgangen fra barnehage til SFO* og 3.) *Skoleledelsens rolle i overgangsprosessen* – hadde jeg allerede med i intervjuguiden som de tre hovedsakelige temaene vi snakket om i intervjuene. Den fjerde kategorigruppen – 4.) *Anerkjennelse av SFO* – vokste frem i selve analysen av materialet. I samtlige intervju ble «*statusen til SFO og anerkjennelse av SFO som en viktig læringsarena*» et stort tema, og derfor er det naturlig at beskrivelseskategoriene rundt det temaet ble en egen kategorigruppe. For å få en ryddig oversikt over alle

beskrivelseskategorier laget jeg en tabell (tabell 1), og etter det skrev jeg en oppsummering til hver kategorigruppe. I oppsummeringene har jeg valgt å ta med noen sitater fra informantene. Sitatene illustrerer noe av det som er hovedessensen i den aktuelle kategorigruppen.

Tabell 1

Oversikt over beskrivelseskategorier og kategorigrupper som er hentet fra intervjumaterialet:

Beskrivelseskategori:	Kategorigruppe:
<ul style="list-style-type: none"> - Har vansker med å komme inn i lek. - Blir usikre i nye situasjoner. - Stort begrep som innefatter mye. - Vanskelig å forklare. - Noen utagerer. - Stille, tilbaketrukne barn (vanskeligst å få med seg) - Trenger struktur, gode rutiner. - Møte elevene der de er, se dem, utfordrende å se alle - Viktig med forutsigbarhet. - Trenger gode, trygge relasjoner. - Det er mange som ikke er oppdaget av systemet. - Noen har diagnoser. - SFO er en viktig sosial læringsarena. - Ulike oppfatninger blant de ansatte rundt begrepet. - Alltid se barnet bak atferden. - Overgangen bhg-skole/SFO kan skape sårbarhet. - Vanskelige hjemmeforhold - Omsorgssvikt. - Kombinasjon av mange faktorer, helheten viktig. - De er fortsatt små, ikke modne for skolen. - Flerspråklige elever kan være sårbare. - Bruke sosiogram/kartlegging for å sikre at alle blir sett. - Man må bli kjent med barnet for å vite om eventuell sårbarhet, tar tid. - Har vansker med å løsrive seg fra foreldrene. 	<p style="text-align: center;">1. Sosialt og emosjonelt sårbare barn</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Noen sårbare barn er redde for andre sårbare barn. - Usikre/engstelige foreldre kan skape sårbarheter hos barnet. - Pandemien har vært spesielt vanskelig for de sårbare barna. - SFO kan være vanskelig for disse barna siden det er mindre struktur enn på skolen. - Tiltak rundt disse elevene må gjelde både på skole og SFO. - Ikke samsvar mellom det som barnet vil/trenger og omgivelsene. - Barn som har vansker med selvregulering/følelsesregulering. - Viktig at disse barna kan få hjelp forttest mulig. - Trenger å bli trygge på seg selv, selvtillit. - Noen har store følelsesmessige utfordringer pga traume. 	
<ul style="list-style-type: none"> - God informasjon fra barnehagene. - Overføringsskjemaer fra barnehagen, infoen stemmer ikke alltid. - Samarbeid med barnehagene. - SFO-leder og/eller avd.leder besøker barnehagene. - Noen fra SFO er med på overføringsmøter. - Barna trenger et ansikt de kjenner igjen. - Lettere hvis de har venner fra barnehagen. - Besøkskvelder- eller dager på SFO. - Skape trygghet. - Foreldremøte - Legge til rette for vennskap (allerede på besøkskveld) - Varierte aktiviteter, noe for alle. - Godt foreldresamarbeid, kommunikasjon. - Rutiner, rammer - God informasjon til foreldre. 	<p style="text-align: center;">2. Overgangen fra barnehage til SFO</p>

- Viktig med god planlegging, planleggingsdager.
- God bemanning.
- Nye førsteklasinger er skjermet fra de andre på SFO.
- Relasjonsbygging.
- Leken er viktig.
- Observasjon.
- Samarbeid med lærerne, videreføre informasjon, sambruk av lokaler.
- Samlinger hver dag, dagens program.
- Elevenes medbestemmelse.
- Kommunikasjonen blir vanskelig med elever som ikke kan norsk.
- Viktig at alle jobber som et team, godt arbeidsmiljø.
- Blir lettere når man har erfaring og har gjort dette en stund.
- Være forberedt, bruke riktig kompetanse på riktig sted.
- Viktig at barna får vite at de først begynner på SFO før skolen begynner.
- Barnehagene bør fremsnakke SFO.
- Barna trenger gjenkjennende aktiviteter og rutiner.
- SFO-ansatte som deltar i lek/aktiviteter, støtter barnet.
- Matsituasjonen på SFO er viktig.
- Lojalitet mot fellesbeslutninger blant de ansatte.
- Barn som får en god overgang fra bhg til SFO sliter mindre når skolen begynner.
- De nye elevene begynner puljevis på SFO.
- Lære navnene fortest mulig.
- Invitere barnehagene på SFO-forestilling.
- Økonomien er utfordrende, vedtak gjelder ikke for SFO.
- Viktig at de ansatte gjør ting likt, forutsigbarhet.

<ul style="list-style-type: none"> - Viktig med støtte fra kolleger og leder i møte med sårbare barn som utfordrer. - Primærkontakter er lurt. - Hva de er vant til/ikke vant til fra barnehagen spiller rolle i overgangen fra bhg til SFO. - Utfordrende med ustabil personalgruppe 	
<ul style="list-style-type: none"> - Ledelsen er med på besøksdagene. - Ledelsen er med på overføringsmøter. - Personalmøter er viktig. - Legge til rette for samarbeid med lærene. - Samarbeidstid til å snakke om elever, veiledning. - Evaluering av virksomheten. - Vi får ikke så mye kompetanseheving som vi trenger. - Legge til rette for sosiale ting utenom jobb. - Bli kjent, teambuilding. - Jobbe med den nye rammeplanen. - Sørge for at vi er nok voksne. - Veiledning i voksenrollen. - Legge til rette for godt teamarbeid. - Legge til rette for nok planleggingstid. - Tydelighet i hva planleggingstiden skal brukes til. - Ledelsen skal være rollemodeller i relasjonsbygging. - Legge til rette for at de ansattes kompetanse blir brukt. - Være synlig på SFO, se hva de ansatte står i. - Viktig at elevene vet hvem rektor og SFO-leder er. - Inkludere SFO. - Frem snakke SFO som en viktig og likeverdig del av skolen. - Anerkjenn personalgruppen som er med elevene hele dagen. - Kompetanseheving både med eksterne kursholdere og internt (f.eks faglitteratur). 	<p style="text-align: center;">3. Skoleledelsens rolle i barnenes overgangsprosess</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Ledelse som lytter og tar hensyn til eventuelle ønsker. - Viktig at rektor og SFO-leder har godt samarbeid. - Se alle ansattes kompetanse som like viktig. - Inkludere SFO-leder som en del av ledelsen. - Ledelsen skal vise retningen når det er splittelser i personalgruppen. - Ledelsen har ansvar for at vi får nødvendig informasjon. - Alle skal jobbe mot felles mål. 	
<ul style="list-style-type: none"> - Gleder meg til å møte nye elever. - Elevenes utvikling motiverer. - Jobben er utrolig kjekk. - Det er fint å bli kjent med alle elever på skolen. - Godt foreldresamarbeid. - Trenger foreldre som fremsnakker SFO. - SFO blir ikke anerkjent. - Vi blir ikke sett for den jobben vi gjør. - Skolesjefen anerkjenner ikke SFO. - Det er sjeldent ledelsen anerkjenner jobben jeg gjør. - Lærene får mer anerkjennelse enn vi som er miljøarbeidere/assistenter. - Vi gjør så godt vi kan med de ressursene vi har. - Gode kolleger som ser hverandre. - Folk vet ikke hva SFO jobben går ut på, hvor krevende den er. - Anerkjennelse fra leder er viktig, det gjør at man gir litt ekstra. - De fleste jobber både skole og SFO, man blir sliten. - Rammeplanen er viktig for å få opp statusen på SFO, mer likt på alle SFOer. - SFO mangler bemanningsnorm. - Alle burde være stolte av å jobbe på SFO! 	<p>4. Anerkjennelse av de ansatte og av SFO i sin helhet, hva er det som gir arbeidsmotivasjon?</p>

<ul style="list-style-type: none"> - Lærene setter pris på den jobben vi gjør i oppstartsfasen, det er en anerkjennelse. - Jeg for ikke nok planleggingstid til å gjøre en god jobb, det er demotiverende. - Min personalgruppe blir bortglemt av rektor. - Ungene gir den beste anerkjennelsen. - Lekens viktighet anerkjennes ikke. - I pandemien har vi ikke fått anerkjennelse, men vi har holdt hjulene i gang. 	
--	--

4.2. Informantenes oppfatninger av begrepet sosialt og emosjonelt sårbare barn

Samtlige informanter hadde en nok så lik oppfatning av begrepet *sosialt og emosjonelt sårbare barn*. De sier alle at dette er et stort og omfattende begrep, som kan innefatte mange ting. Samtlige informantene beskriver disse barna som enten stille og tilbaketrukne eller utagerende og urolige. Begge disse to grupperingene har behov for å bli sett og for å få oppmerksomhet, men de uttrykker det på helt forskjellige måter. Majoriteten av informantene mener videre at noen av disse barna kan ha en diagnose, men veldig mange (spesielt de tilbaketrukne) er ikke oppdaget av systemet når de begynner på SFO og skole. Majoriteten av informantene påpeker også at det kreves både observasjonsevne, kompetanse og tid til å være sammen med disse barna for å oppdage sosial og emosjonell sårbarhet. En informant sier følgende:

«Det er jo mer hvis et barn ikke klarer å formidle at 'nå har jeg det ikke så greit', det er jo det som er utfordringen. Det er ikke så lett å få med seg kanskje.»

En av informantene beskriver en type sosiogram som de har brukt på SFO for å kartlegge hvilken type relasjon de voksne har med barna, for å forsikre seg om at alle barna har en god relasjon til i hvert fall en av de ansatte på SFO. Kartlegging og kollegialt samarbeid er viktig for å oppdage de stille, tilbaketrukne elevene, løfter majoriteten av informantene frem.

Samtlige informanter beskriver videre at barn som er sosialt og emosjonelt sårbare kan ha vansker med å komme inn i lek. De trenger hjelp og veiledning i sosial kompetanse, og mange av dem har vansker med selvregulering. Følelsene er mange og store, og de er vanskelige å håndtere for barn med emosjonelle vansker. Til eksempel det å bli fratatt en leke kan skape store reaksjoner og følelsesutbrudd hos barn med reguleringsvansker, påpeker en

informant. Barnet trenger støtte og hjelp fra voksne for å regulere følelsene. En av informantene beskrev det som at det ikke er samsvar mellom det som barnet vil/ trenger og det som omgivelsene har å tilby. I nye situasjoner blir de ofte utrygge og usikre, og da kan noen reagere veldig sterkt med aggresjon imens andre trekker seg vekk og prøver å bli usynlige. Disse barna trenger å bli sett og å få støtte. En informant beskriver det på følgende måte:

«Det er det der med å forklare dem ting og gi dem et fang å sitte på når du ser det blikket som søker deg. Blikket som sier 'dette synes jeg er skummelt', da skal jeg gi deg hånden og si 'nå går jeg sammen med deg'.»

Samtlige informanter forklarer videre at det finnes mange faktorer som kan årsake sosial og emosjonell sårbarhet. Mest sannsynlig er det en kombinasjon av mange faktorer og det gjør at begrepet er komplekst og vanskelig. Det er viktig å se eleven som en helhet der både egenskaper hos eleven og faktorer i omgivelsene, og en kombinasjon av de to, kan skape sårbarheter. En av informantene beskriver det på følgende måte:

«Det er jo mange ting som spiller inn, sant. Det er oppvekst, hjemmevilkår, hva de er vant til. Det kan og ligge biologiske faktorer til grunn, og alle har jo forskjellige temperament og personlighet som spiller inn, sant. Noen tåler en type ting av stress og sosial eller emosjonell type press, imens andre tåler mindre det og mer av noe annet, sant.»

I noen situasjoner kan det være slik at noen sårbare, tilbaketrukne barn er redde for andre sårbare, utagerende barn, og at dette i sin tur skaper mer sårbarhet, påpeker en informant. Videre sier majoriteten av informantene at noen barn kan være sårbare på grunn av at de har blitt utsatt for traume som for eksempel omsorgssvikt, overgrep eller vold. Dette kan årsake store følelsesmessige utfordringer hos barnet. Biologiske faktorer kan også ligge som grunn for sosial og emosjonell sårbarhet. Noen barn har diagnoser som kan beskrive en del av atferden hos barnet.

I alle syv intervjusamtaler ble det lagt mye vekt på relasjonsbyggingens betydelse for de sosialt og emosjonelt sårbare barna. De trenger gode, trygge og stabile relasjoner med voksne, og relasjonsbyggingen med nye førsteklasinger begynner allerede første dag på SFO. De voksne kan støtte barnet og hjelpe dem inn sosialt fellesskap. En informant beskriver hvordan det kan gjøres:

«Det er jo det å bli kjent med dem, finne ut av hva de liker, og også bli kjent med de prososiale elevene for å styre dem inn mot den som sitter alene. Så jeg bruker meg selv mye. Setter meg ned og leker med dem. Og det å være en voksen fungerer litt som en magnet på noen barn, da trekkes de til der og så er de plutselig mange, og det føles som den mest naturlige måten å gjøre det på.»

Et par av informantene nevnte at relasjonsbyggingen begynner enda tidligere, allerede på våren når de kommende førsteklasingene er på SFO- og skolebesøk. Samtlige informanter belyser at relasjonsbygging handler om trygghet og forutsigbarhet, og det handler om å bli godt kjent med barnet og å se barnet *bak* atferden. Å forstå *hvorfor* et barn reagerer med for eksempel utagering eller tilbaketrukkethet er viktig for å kunne hjelpe barnet. Dette er en prosess som krever tid og tålmodighet. Å møte elevene der de er og å se *alle* elever kan være utfordrende på SFO siden det er så mange elever å ta hensyn til, sier majoriteten av informantene. En av informantene sier følgende om relasjonsbygging:

*«Den viktigste tingen når du jobber med barn er jo relasjonsbygging. Det å ha en relasjon til alle barn. Og du legger merke til at noen barn har du mye med å gjøre, noe krever mye av deg, og noen krever ingenting av deg og noen går på en måte i glemmeboka (...) vi er opptatt av at det aldri er 'dine og mine' barn, det er **våre** barn, og hele poenget med SFO er at alle skal trives.»*

Majoriteten av informantene påpeker også at det kan være utfordrende å ha en fellesforståelse og felles måte å møte de sosialt og emosjonelt sårbare barna siden oppfatningene av disse barna blant de ansatte er forskjellige. Majoriteten av informantene sier også at de ansattes utdanning og erfaring er med å bestemme hvilket elevsyn og hvilken forståelse de har for sosialt og emosjonelt sårbare barn. De sier også at disse barna trenger struktur, gode rutiner og forutsigbarhet. Forutsigbarhet omhandler blant annet å bli møtt likt av alle voksne. Noe som kan være utfordrende siden de voksne har forskjellige oppfatninger av problematikken. Et par av informantene løfter frem at pandemien har vært spesielt vanskelig for de sårbare barna siden det har betydd mangel på vanlige rutiner og normalitet. Videre påpeker majoriteten av informantene at noen sosialt og emosjonelt sårbare barn har veldig dårlig selvtillit. De trenger hjelp og veiledning i sosial kompetanse for å bli mer trygge på seg selv. Samtlige informantene er enige om at barn som sliter sosialt og/eller emosjonelt trenger hjelp og støtte fra voksne, og at SFO kan spille en viktig rolle der. Det er viktig at disse barna får hjelp forttest mulig slik at de kan få venner og trives på SFO og skole. Samtidig belyser fire

informanter at SFO kan være mer utfordrende enn skole for disse elevene siden SFO er mindre strukturert og kan oppfattes som utrygt og uforutsigbart sammenlignet med skoledagen:

“Jeg synes jo at ofte så er det skumlere å begynne på SFO fordi det skal være basert på fri lek og da blir det veldig mye åpent og da kan det bli, spesielt for de sårbare, vanskelig å ‘gå og lek’ eller ‘finn nye venner’, og bli kjent. På skolen sitter du i timen, alt er strukturert, men på SFO er det løsere, men vi har på en måte blitt mye flinkere til å tenke hvor viktig det er å ta imot disse barna.»

Samtlige informanter løfter frem at SFO er en viktig sosial læringsarena for alle barn, og spesielt viktig for dem som har sosiale og/eller emosjonelle utfordringer. Viktige sosiale relasjoner og vennskap dannes på SFO allerede før skolen begynner. Overgangen fra barnehage til SFO er veldig stor og kan skape sårbarhet hos noen elever, poengterer majoriteten av informantene. De nye førsteklasingene er fortsatt små og noen av dem er ikke modne for den store overgangen enda. Det som kalles «sosial og emosjonell sårbarhet» trenger altså ikke å være en *sårbarhet*, det kanskje i selve verket er en helt normal reaksjon på noe i omgivelsene (overgangen) som barnet ikke er klar for enda, påpeker et par informanter. Samtlige informanter er klar over at de spiller en viktig rolle i disse barnas liv. En informant beskriver det på følgende måte:

«Hele overgangen fra barnehage til første klasse kan være en gigantisk omveltning for barn, som kan gjøre at barn plutselig blir sårbare og hvis ting ikke blir gjort riktig kan disse barna ende opp med, i litt eldre alder, å fremdeles være ganske sårbare.»

Majoriteten av informantene sier at disse barna kan ha problemer med å løsrive seg fra foreldrene, eller omvendt, foreldrene kan ha vansker med å løsrive seg fra barnet. I noen situasjoner er det usikkerhet og engstelse hos foreldrene som gjør at barnet blir usikkert og engstelig, belyser samtlige informanter. Det er viktig å se barnet og foreldrene som en helhet, løfter informantene frem. Foreldrene trenger også å bli trygge hvis barnet skal føle seg trygt. Det er viktig å ha en god og åpen dialog med foreldrene. Foreldresamarbeidet beskrives blant annet slik:

«Har du godt forhold til foreldrene, så får du det til eleven og, og så får eleven det til den voksne. Det er like viktig.»

«Det er jo i oppstartfasen foreldresamarbeidet er mest viktig, føler jeg. De må føle at vi har et bra opplegg og vi må kunne stole på det foreldrene forteller oss. Av og til kan det være vanskelig, vi får ikke nok informasjon og det kan være litt språkvansker inn i bildet og litt sånn, og vi trenger jo informasjonen det er de som kjenner barna sine best.»

Majoriteten av informantene poengterer at foreldresamarbeidet er spesielt utfordrende i situasjoner hvor foreldrene ikke snakker norsk, og at flerspråklige elever kan bli sårbare på grunn av at de ikke snakker/forstår norsk godt nok. Dette kan bli en sosial hindring for de barna. Majoriteten av informantene løfter også frem at det er viktig at tiltak som gjelder sosialt og emosjonelt sårbare barn gjelder både på skole og SFO, det må være samarbeid på tvers av avdelinger rundt disse barna.

4.3. Informantenes oppfatninger av en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO

Samtlige informanter er tydelige på at barnas overgang fra barnehage til SFO er en stor og omtumlede prosess som krever mye av både barn, foreldre og ansatte. Oppstarten på SFO for nye førsteklassinger påvirker hvordan barna vil trives på skolen fremover, dette er samtlige informanter også klar over. Videre påpeker samtlige informanter at SFO er en viktig sosial læringsarena, og at vennsksrelasjoner skapes allerede i oppstartsfasen. Det er av stor betydning for barnets trivsel videre. SFO jobber for at barna skal oppleve tilhørighet og vennskap, og denne jobben starter allerede på våren når de kommende førsteklassingene besøker SFO, påpeker majoriteten av informantene. De barna som får en god oppstart på SFO vil også klare seg bedre når selve skolen begynner, løfter majoriteten av informantene frem.

Videre beskriver samtlige informanter de første ukene i august som de mest intense ukene i løpet av hele SFO-året, og det er ikke tvil om at SFO har en av de viktigste oppgavene på skolen når de tar imot nye førsteklassinger. Samtlige informanter løfter frem tiltak både på individ- og systemnivå som kan bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO for alle barn, men spesifikt for sosialt og emosjonelt sårbare barn. Mye av det de beskriver gjennomføres allerede på SFOene, og samtlige informanter er veldig fornøyde med den jobben de gjør i møte med nye førsteklassinger ved SFO-oppstart. Samtidig har samtlige informantene tydelige visjoner om hvordan overgangen kunne blitt enda bedre for barna, spesielt for de som er sosialt og emosjonelt sårbare.

En stor og viktig del (både på individ- og systemnivå) av en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til SFO er samarbeidet med barnehagene som barna kommer fra. SFO trenger god informasjon fra barnehagene for å kunne møte barna på best mulig måte, påpeker samtlige

informanter. Samtlige informanter forteller også at det er representanter fra skolen (oftest avdelingsleder og SFO-leder) som besøker barnehagene på våren i planleggingsfasen av nytt skoleår. De blir kjent med de kommende elevene og innhenter informasjon som videreformidles til de andre ansatte som skal møte barna i august. Samtlige informantene er enige om at dette er et viktig arbeid, men samtidig er det flere informanter som påpeker at det er vanskelig å ikke selv få møte disse barna og få førstehåndsinformasjon. Barnehagene sender også overføringsskjemaer til skolen. På noen skoler er det ledelsen som leser disse og viderefører informasjonen til dem som trenger den, og på noen skoler er det for eksempel baseleder på SFO som leser skjemaene. Majoriteten av informantene har erfart at det som står i skjemaene ikke samsvarer med det som møter dem i praksis. Flere av informantene uttrykker et ønske om å selv få møte barna mens de fortsatt går i barnehagen. Samtidig er de klar over at det er utfordrende siden personalkabalen ikke er ferdig planlagt på våren når barnehagebesøkene skal gjennomføres, og de vet ikke nødvendigvis hvem som skal jobbe på første trinn til høsten. Et par av informantene poengterer at personalgruppen på SFO er ustabil og at det er en utfordring. Det er store, hyppige endringer i personalet som gjør at planleggingen blir vanskeligere.

Videre mener majoriteten av informantene at samarbeidet med barnehagen er viktig for at barna skal oppleve trygghet og gjenkjennbarhet. Barnehagen kan fortelle SFO hvordan de jobber og hvilke rutiner og aktiviteter barna er vant med, slik at SFO kan fortsette med noe av det samme. En av informantene sier at de er veldig opptatt av dette:

«Det skal ikke vær så veldig stor overgang fra barnehagen til SFO. Du skal ha rutiner og faste aktiviteter. Vi gjør liksom faste ting så det skal være gjenkjennende for barnet hele tiden, så vet de hva som skjer, og vi har jo veldig mye her hos oss, vi har mange aktiviteter og vi er veldig opptatt av måltid og lek, det er jo viktige ting.»

Spesielt når det gjelder sosialt og emosjonelt sårbare barn er det nyttig for SFO å ha en god dialog med barnehagen, og å få vite hva som fungerer og hva som ikke fungerer, påpeker majoriteten av informantene. Det er også viktig for SFO å få vite hvilke vennsrelasjoner barna har fra før, og hvilke relasjoner som eventuelt kan være problematiske. Overgangen til SFO blir mye lettere hvis barna har venner som kommer fra samme barnehage, sier majoriteten av informantene. Barnehagen har også en viktig oppgave med å fremsnakke SFO både til barn og foreldre, mener fire informanter. Dette vil bidra til at SFO-starten blir mindre skummel for barna, og at foreldre-SFO samarbeidet får en god start. Majoriteten av

informantene mener at samarbeidet mellom barnehagene og SFO kunne vært bedre, slik at de som jobber i barnehagene hadde fått tydeligere oppfatning av hva SFO virkelig er, og at de kunne videreformidlet dette til foreldre med barn som skal begynne på SFO. Det er viktig at barn og foreldre får tilstrekkelig med informasjon om SFO, og at de er klar over at de fleste barna *først* begynner på SFO *før* de begynner på skolen. Det handler om å avklare forventninger slik at barna vet hva som venter etter sommerferien, og da kanskje de gruer seg mindre. I dette arbeidet kan SFO bidra med å invitere inn til besøksdager eller -kvelder, noe som samtlige informanter sier at de gjennomfører hvert vår. Et par av informantene nevnte også at de har invitert barnehagene til SFO-forestillinger og at det har vært både kjekt og nyttig for de kommende førsteklasingene.

I tillegg til et godt samarbeid med barnehagene nevner informantene mange andre tiltak på systemnivå som bidrar til en god overgang for barna. Det handler blant annet om at SFO-leder (eller annen representant fra SFO) deltar på eventuelle overføringsmøter som gjelder de barna som er oppmeldt til for eksempel pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT), påpeker samtlige informanter. Videre belyser samtlige informanter at gode tiltak på systemnivå handler om at SFO arrangerer besøksdager eller -kvelder på våren der kommende førsteklasinger kan besøke SFO sammen med foreldrene sine, og allerede der begynner et viktig relasjonsbyggende arbeid. I tillegg til dette deltar SFO på foreldremøte og informerer om SFO. Et godt foreldresamarbeid er alltid utrolig viktig, men spesielt i overgangsfasen fra barnehage til SFO. Dette poengterer alle syv informanter. På systemnivå omhandler et godt foreldresamarbeid fremst god informasjonsgang mellom SFO og hjemmet. Det vil si at SFO bruker hjemmesiden, e-post og mobil aktivt for å informere foreldrene om det som skjer på SFO. Foreldrene skal vite hvilke rutiner og retningslinjer som gjelder på SFO, og hva de kan forvente. Det skal legges til rette for at foreldre kan ta opp ting og informere SFO/skole om det som gjelder barnet, påpeker samtlige informanter.

For å få til stand en god overgang fra barnehage til SFO kreves god planlegging som begynner allerede på våren. På systemnivå må det legges til rette for at planleggingsmøter og -dager brukes på en fornuftig måte for at de ansatte på SFO skal kunne gjennomføre jobben sin, dette er samtlige informanter enige om. Det er også viktig med godt samarbeid på tvers av avdelinger, mellom lærere og SFO-ansatte. SFO og skole må jobbe som en enhet der det legges til rette for at de som jobber med samme elever har mulighet til å samarbeide og videreformidle viktig informasjon. Samtlige informanter beskriver at dette samarbeidet er viktig for at de ansatte skal ha mulighet til å jobbe som et team og for at arbeidsmiljøet skal

oppleves som godt og støttende. Samtlige informanter mener videre at det er ledelsen som har ansvar for å legge til rette for denne type samarbeid, og at det er en forutsetning for at de ansatte skal være lojale mot felles beslutninger. I overgangsfasen barnehage-SFO (og ellers) er det også viktig at ledelsen vet hvilken kompetanse de ansatte har, og at de bruker rett kompetanse på rett sted, påpeker majoriteten av informantene. Samtidig belyser flere informanter at økonomien er utfordrende og at vedtak som gjelder skoledelen ikke følger med til SFO. Det vil si at elever som trenger ekstra oppfølging på skolen ikke får det til samme grad på SFO. Følgende sitat beskriver problematikken:

«De som har en til en i skolen, det kan jo være på grunn av forskjellige ting, emosjonelt, sosialt, har ikke det samme på SFO. Det er ikke like god oppdekning. Så det kan bli litt utfordrende å følge opp barn. Vedtakene og pengene følger ikke med til SFO delen.»

På individnivå er det fremst fire nøkkelbegreper som informantene løfter frem som viktige tiltak når man skal legge til rette for en god overgang fra barnehage til SFO spesielt for sosialt og emosjonelt sårbare barn. Det første er *trygghet*, det andre er *observasjon*, det tredje er *relasjonsbygging* og det fjerde er *lek*. Disse nøkkelbegrepene fremkommer i samtlige intervju. Når nye førsteklasinger kommer til SFO i begynnelsen av august brukes mye tid på å bli kjent, på å observere og å skape gode, trygge relasjoner, påpeker samtlige informanter. *Relasjonsbyggingen* har begynt allerede på våren når barna har vært på besøk til SFO. Allerede da blir de litt kjent med de ansatte og med andre barn, og de har noen ansikter de kjenner igjen når de begynner på SFO. Dette bidrar til en trygghetsfølelse som er utrolig viktig for barna i den alderen og i overgangsprosessen de er i. De ansatte streber også etter å lære seg navnene til barna fortest mulig, påpeker flere informanter. Samtlige informanter er veldig tydelige på at det viktigste de gjør i oppstarten av SFO er å skape *trygghet*. Det betyr at de har gode, forutsigbare rutiner. At de bruker mye tid på å bli kjent både med hverandre, med andre barn, med foreldrene, med lokalene og med uteområdet. Samtlige informanter sier at de har et skjermet område for de nye førsteklasingene i oppstarten av SFO, slik at de får en roligere start. Forutsigbarhet handler også om at de voksne handler likt i forskjellige type situasjoner, det vil si at det ikke er et stort sprik mellom hvordan de voksne reagerer når krevende situasjoner oppstår, sier majoriteten av informantene. Å bygge gode relasjoner med foreldrene er like viktig som å bygge gode relasjoner med barna, påpeker samtlige informanter. En god og åpen dialog med foreldrene er viktig, og foreldrene er gjerne med på SFO de første dagene for å trygge barnet. Kommunikasjon og relasjonsbygging er mer utfordrende med barn og foreldre som ikke snakker norsk, løfter flere av informantene frem.

Majoriteten av informantene påpeker også at gjenkjennende aktiviteter og *lek* er viktig for at barnet skal oppleve trygghet. SFO blir mindre skummelt hvis barnet kan fortsette med samme type lek og aktiviteter som hun/han kjenner igjen fra barnehagen. Leken er meget viktig på SFO, påpeker samtlige informanter. I leken kan barnet oppleve trygghet, vennskap, glede og dessuten øve på sosiale ferdigheter. Informantene er enige om at i situasjoner hvor barnet trenger sosial støtte for å komme inn i leken er det viktig at de voksne på SFO er med i leken og trygger barnet. En av informantene løfter frem at de har samling hver dag på SFO. Dette er barna vant til fra barnehagen og det skaper forutsigbarhet i SFO-dagen når de har et fast møtepunkt der de går igjennom dagens opplegg. Spesielt de stille, tilbaketrunkne barna, som kanskje ikke tør å spørre så mye, har godt av samlingsstund der de får høre dagens opplegg. Dagen blir strukturert og forutsigbar, påpeker informanten. Videre løfter samtlige informanter frem at de streber etter å ha et variert aktivitetstilbud og mange forskjellige leker slik at alle barna finner noe de synes er kjekt. Dette handler blant annet om elevens medbestemmelse, påpeker et par av informantene. Det vil si at barna skal få være med å forme sin egen dag, så langt det lar seg gjøre. Det øker trivsel og glede hos barna. En av informantene løfter frem matsituasjonen som en viktig del av SFO-hverdagen. Spisetiden er en aktivitet barna kjenner godt igjen fra barnehagen, og det kan gi dem en form av trygghet. I tillegg er spisetiden en fin mulighet til å sitte og snakke sammen og bli bedre kjent, spesielt med de stille barna. Informanten forteller videre at det ikke alltid har vært slik ved måltidet på SFO, men at dette har vært noe de har jobbet bevisst og målrettet for å forbedre.

Informantene legger ikke skjul på at oppstarten av SFO en hektisk tid og det er vanskelig å få med seg alt. *Observasjon* er viktig for å se alle barn, spesielt de som er stille og tilbaketrunkne, påpeker samtlige informanter. Likevel er det umulig å få med seg alt som skjer. Noen av informantene (de som har jobbet lengst) sier at det kreves noen års erfaring for å bli trygg i oppgaven og for å utvikle en type «raderbriller»:

«De to første ukene før skolestart er de to mest intensive ukene på hele skoleåret. Og vi går med sånne 'raderbriller' på. 'Åh, der er det en som er alene. Åh, der er det en som slo seg', så du er veldig på (...) men vi klarer jo ikke alltid å fange opp alle.»

Når jeg spør informantene om de kunne beskrevet en drømmesituasjon, det vil si hvordan de ser for seg at overgangen for de sosialt og emosjonelt sårbare barna kunne blitt enda bedre, har seks av syv informanter samme visjon – færre barn om gangen og enda mer bemanning:

«Ja altså, den oppstarten, det vi gjør på forhånd, der syns jeg at skolen, eller vi, gjør en god jobb, i og med at vi har foreldremøter, vi er i barnehager og ser, men det er de folkene vi skulle hatt. Og så er det ikke bare å si at 'ja men det er jo så mange som er ledige' ja men de må jo ha evnen til å være med unger! Og det er det som er så vanskelig.»

Det er kun én informant som sier at hos dem er de heldige, der følger de samme bemanningsnorm som i barnehagene:

«Jeg føler mange av de tingene de har i barnehage er viktige å ta med seg i SFO, at det skal være så likt som mulig og det er mange gode ting, men så mangler vi en bemanningsnorm på SFO. Vi er jo heldige på min arbeidsplass, men det mangler jo på mange plasser, for å kunne fullføre aktiviteter og ha et fullverdig tilbud, så må du jo ha bemanning.»

De aller fleste informanter ønsker at barna kunne begynt i mindre grupper slik at man har bedre tid til å bli kjent, og/eller at det hadde vært flere voksne på gulvet. Noen av informantene løfter også frem at det hadde vært lurt med primærkontakter slik at alle ansatte har sin egen gruppe barn de har ekstra fokus på. Dette kunne bidratt til at de sikrer at alle barna virkelig blir sett. Det som er viktig når man jobber med barn, og det poengterer samtlige informanter, er at man ikke skal føle seg alene. Det er viktig med støtte fra kolleger og fra leder spesielt i møte med sårbare barn som kan utfordre på forskjellige måter. Dette gjelder ikke bare i oppstartsfasen av SFO, men generelt.

4.4. Informantenes oppfatninger av skoleledelsens rolle i barnas overgangsprosess

Samtlige informantene er enige om at ledelsen har en viktig rolle i barnas overgang fra barnehage til skole. Med begrepet *ledelse* mener informantene SFO-leder og rektor. På noen av SFOene har SFO-leder tittelen avdelingsleder, men jeg vil bruke begrepene rektor og SFO-leder. Hvordan ledelsen legger til rette for godt samarbeid og til hvilken grad de støtter de ansatte som jobber på SFO varierer en stor del blant de fem SFOene jeg har i mitt utvalg. Den synligste forskjellen ser man i hvordan ledelsen legger til rette for planleggings- og møtetid for de ansatte på SFO. Det finnes SFOer som har to møter i uken, imens noen har ett møte i måneden. Variasjonen ser ut til å være stor. Det fremkommer tydelig i intervju samtalen at de SFOer som har mer møtetid også bruker denne til pedagogisk utviklingsarbeid som for eksempel hvordan måltidet kan bli bedre eller hvordan man bedre kan inkludere minoritetsspråklige barn. På SFOer med mindre felles møtetid er de ansatte mer vant med at oppgaver blir gitt «ovenfra og ned», at møtetiden fremst blir brukt til å bli

informert om ting, og at de ansatte selv må finne tid til eventuelle møter hvis det er elevsaker de trenger å snakke om. Av og til blir disse møtene gjennomført på gangen over hodet på barna. Noe som ikke er bra, påpeker en av informantene.

Samtlige informanter løfter frem at ledelsens rolle i barnas overgangsprosess handler mye om å legge til rette for at de ansatte skal ha mulighet til å gjøre en god jobb. Det betyr å legge til rette for planleggings- og samarbeidsmøter, og nok tid til pedagogisk utviklingsarbeid. Majoriteten av informantene opplever at de får alt for lite kompetanseheving. Ledelsen skal legge til rette for kompetanseheving både internt og med eksterne kursholdere, mener informantene. Det er også viktig at ledelsen legger til rette for at det jobbes videre med det som er satsingsområdet slik at kompetansen blir tatt i bruk. Noe som ikke alltid er tilfelle, mener noen av informantene:

«De (ledelsen) pålegger jo oss å bruke en del av vår møtetid på rammeplanen, kommer med refleksjonsoppgaver og sånne ting, men så føler jeg at det detter litt ut der. Nå skal hver base sitte og diskutere og reflektere, og så blir det aldri tatt opp noe i plenum føler jeg. Det stopper litt opp. De er der og gir oss basisen på en måte, pålegger oss en del selvstudier, og så følges det ikke helt opp.»

Videre er det viktig at ledelsen er tydelige på hva felles møtetid skal brukes til slik at alle ansatte jobber mot felles mål og med et felles syn på læring. Dette er spesielt viktig i situasjoner hvor det er splittelser i personalgruppen som kan skape illojalitet, påpeker majoriteten av informantene. Om å jobbe mot samme mål og være lojale mot felles beslutninger sier informantene blant annet:

«Vi prøver jo på det ... Men det er jo ikke alltid like enkelt å få med oss alle, det er jo det som er problemet. Ja sier de, men så blir det liksom ikke gjort.»

«Det er jo litt sånn med noen at 'jeg gjør på min måte selv om vi har blitt enige', vi har jo disse sabotørene, på møte er de enige, men så gjør de på sin måte likevel ... Disse har vi jo.»

Samtlige informanter sier at det er ledelsen som skal sørge for at den nye rammeplanen blir iverksatt og at det legges til rette for at de ansatte skal jobbe med planen i profesjonsfellesskap, men at dette blir gjort i variert grad siden majoriteten av informantene opplever at de ikke har nok tid til den type arbeid. Personalmøter er viktige, det er samtlige informanter enige om. Alle trenger felles møtetid for å ha mulighet til å samarbeide og støtte

hverandre i vanskelige elevsaker, samtidig som det må finnes nok tid til planlegging av praktiske ting og aktiviteter, påpeker samtlige informanter. Det er også viktig med møtetid for å kunne evaluere virksomheten og forbedre det som kan forbedres, mener majoriteten av informantene. Noe som de fleste informantene føler det blir gjort alt for lite av. Det er tydelig at majoriteten av informantene opplever en frustrasjon over å ikke ha nok møte- og planleggingstid. Følgende sitat beskriver frustrasjonen:

«Det føles som at vi ikke er verdsatt nok. Jeg føler i hvert fall det (...) så det føles som at det forventes mye av oss, men det lages egentlig ikke rom for at vi skal kunne gjennomføre det. Ja, sånn føles det da...»

For at barna skal få en god overgang fra barnehage til SFO er det viktig at de møter voksne på SFO som trives og er motiverte i jobben sin, påpeker samtlige informanter. Samtlige informanter mener også at ledelsen kan gjøre mye for å skape trivsel og arbeidsmotivasjon blant de ansatte. Det handler blant annet om at se de ansatte og å anerkjenne jobben de gjør. Det er viktig at ledelsen (både SFO-leder og rektor) er ute på gulvet av og til og ser hva de ansatte står i. Resultatene peker på at dette forekommer i variert grad på de forskjellige SFOene. En informant sier følgende:

«Det er jo det at det tikker og går hele veien, så da er det kanskje SFO-ledelsen som gir deg mest prising for at de vet hva som foregår, mens den høyeste ledelsen sitter litt med skylapper på og tenker 'jeg har ikke hørt noe, så alt går fint', selv om vi kanskje sitter med for lite folk.»

Det er viktig at de ansatte får støtte og en tommel opp eller klapp på skulderen av og til, påpeker samtlige informanter. Noen av informantene sier i tillegg at ledelsen skal være rollemodeller i relasjonsbygging. De skal bygge relasjoner med sine ansatte på samme måte som de ønsker at de ansatte skal bygge relasjoner med barna. Samtlige informanter løfter fram at det er viktig med et godt psykososialt arbeidsmiljø, og at det er alle sitt ansvar å jobbe for et godt miljø, men at ledelsen har det overordnede ansvaret:

«Hvis ikke ledelsen tar vare på det psykososiale arbeidsmiljøet og du gruer deg til å gå på jobb så får du en dårlig prestasjon på jobb fordi du gruer deg og du går og teller timer, og det merker ungene (...) jeg tror at hvis ungene som ikke har så lyst til å komme på SFO ser at vi trives så går det greit for dem. Og til å gå fra 'har ikke lyst' til 'det går greit' er et kjempestort steg i rett retning. Og det er jo slik det er når du jobber med unger, hvert bitte lille steg er kjempeviktig.»

Ledelsen kan legge til rette for godt teamarbeid, de kan finne på kjekke ting å gjøre på fritiden, de kan ordne «teambuilding» og de kan anerkjenne de ansatte, mener samtlige informanter. Å anerkjenne de ansatte omhandler å se dem og å forstå utfordringene de ansatte møter i arbeidshverdagen, påpeker informantene. Samtlige informanter jobber både skole og SFO, det vil si at de er sammen med elever hele dagen med veldig lite tid til pauser og kollegial veiledning. Majoriteten av informantene beskriver en arbeidssituasjon som ofte er tung, og de kan stå i tøffe situasjoner med både elever og foreldre. Anerkjennelse og støtte fra leder er utrolig viktig, og det er viktig at ledelsen verdsetter kompetansen til *alle* ansatte og sørger for at de ansattes kompetanse blir brukt, påpeker samtlige informanter. Dette er en forutsetning for at de som jobber på SFO skal føle seg inkludert som en likeverdig del av skolen, mener informantene. En av informantene har følgende tanker om hvordan ledelsen kan øke arbeidsmotivasjonen hos de ansatte:

«At det blir gitt rom for at vi skal få gjort en god jobb, og lage et godt tilbud for elevene. Det er jo dem vi er her for, men det må jo gis rom sånn at vi kan gjøre den jobben. Og det at de kommer og gir en klapp på skulderen eller kommer og skryter, det gjør jo at man vil gi det lille ekstra, en gang til, litt lengre, stå i de krevende situasjonene eller det man synes er vanskelig da.»

Samtlige informanter løfter frem at statusen til SFO har blitt bedre i løpet av årene, men at det fortsatt er en vei å gå for at SFO skal være en likeverdig og inkludert del av skolen. Inkludering er viktig for at de ansatte skal oppleve yrkesstolthet, trivsel og arbeidsmotivasjon, noe som vil gagne elevene på SFO, påpeker majoriteten av informantene. I dette arbeidet er det viktig at SFO-leder inkluderes som en del av ledelsen, og at SFO-leder og rektor har et godt samarbeid. SFO-leder (eller annen representant fra SFO) skal alltid være med på overføringsmøter og andre foreldremøter, sier et par av informantene. Hvordan samarbeidet mellom rektor og SFO-leder fungerer i praksis ser ut til å variere, men i hvert fall en av informantene er fornøyd og sier følgende:

«Det som er så fint her med godt arbeidsmiljø er at SFO-leder og rektoren vår har samarbeidet så bra, så det betyr at SFO-leder vår er veldig viktig, veldig viktig person i ledelsen, og det er jo bra for alle ansatte i SFO, fordi da blir jo vi også viktige når hun er så pass viktig.»

Videre mener samtlige informanter at det også er viktig at ledelsen (både rektor og SFO-leder) er synlige på SFO. At de deltar på besøksdager og -kvelder og at de sørger for at både

ansatte, foreldre og elever på SFO vet at ledelsen bryr seg om hva som foregår på SFO. Det er viktig at elevene vet hvem rektor og SFO-leder er. Flere informanter løfter frem at det også er viktig at rektor fremsnakker SFO som en viktig og likeverdig del av skolen:

«Statusen til SFO må bare komme opp og opp og opp (...) jeg tror rektor må begynne å fremsnakke SFO. Jeg tror ikke det hjelper at SFO-leder gjør det, fordi de prøver, men jeg tror rektorene må gjøre det. De må frem og skryte av sine SFOer og si at de faktisk er en del av skolen. At det er 'vi' på skolen og 'dere' på SFO, det er ikke det! SFO er en del av skolen. Og en stor og viktig del!»

Samtlige informanter er enige om at ledelsen kan vise støtte og anerkjennelse ved å lytte og ta hensyn til de ansattes ønsker og behov. Ønskene kan ikke alltid innvilges, men det er viktig å bli hørt, sier flere informanter. Ledelsen skal også sørge for at alle ansatte får nødvendig informasjon om ting som er av betydning for jobben, de skal legge til rette for godt samarbeid mellom SFO og lærene og de skal sørge for at det er nok voksne på gulvet på SFO. Alt dette er faktorer som er avgjørende for arbeidsmotivasjon og -prestasjoner, mener samtlige informanter. Samtidig sier flere av informantene at det til liten grad blir lagt opp til gode møtepunkter mellom lærene og SFO-ansatte. I praksis blir det ofte de ansatte på SFO som må «finne tid» til å gå og snakke med lærer, sier flere informanter. Når jeg spurte om det legges til rette for samarbeid med andre ansatte på skolen, fikk jeg blant annet følgende svar:

«Lite. Det har jeg egentlig aldri opplevd at har blitt gjort. Det har vært litt mer at SFO gjorde det, du tok deg tid. Du er litt sånn ser på klokken, hvordan er situasjonen, ok jeg må gå til lærer og gi disse beskjedene, går det greit? Så går man inn og snakker med lærer.»

I situasjoner hvor ting blir vanskelig skal ledelsen sørge for at ansatte får veiledning, påpeker majoriteten av informantene. Noen av informantene løfter frem at dette for eksempel kan dreie seg om voksenrollen og hvordan man skal være en trygg voksen i møte med barn, spesielt i møte med sårbare barn. Flere av informantene løfter frem at de har erfaring av å ha jobbet med unge kolleger som savner relevant utdanning, og for dem kan voksenrollen i møte med barn som utfordre være vanskelig.

4.5. Informantenes oppfatninger av anerkjennelse og arbeidsmotivasjon

Den fjerde og siste kategorigruppen omhandler beskrivelseskategorier som løfter frem informantenes opplevelse av anerkjennelse, arbeidsmotivasjon og yrkesstolthet. Denne kategorigruppen henger tett sammen med den forrige – *skoleledelsens rolle i barnas overgangsprosess* – siden det, ifølge samtlige informanter, til stor grad er ledelsen som enten

fremmer eller hemmer arbeidsmotivasjon hos de ansatte ved å enten vise støtte og anerkjennelse eller ved å ikke gjøre det. Jeg mener at denne kategorigruppen har stor betydning for alle barns, men spesielt sosialt og emosjonelt sårbare barns overgang fra barnehage til SFO siden det handler om de ansattes trivsel og arbeidsmotivasjon og det vil påvirke hvordan de gjennomfører jobben og møter barn som er i overgangsprosessen. En informant sier at det å få anerkjennelse fra ledelsen gjør at:

«Du føler jo en stolthet, og når du føler en stolthet så vil du jo gjøre en god jobb. Så det har jo veldig mye å si.»

I resultatoversikten (tabell 1) kan vi se at det som fremst gir informanter arbeidsglede og -motivasjon er elevene. Samtlige informanter sier at det er elevene på SFO som gjør at de trives og får anerkjennelse, og at det er utrolig kjekt å jobbe med barn. Å se elevenes utvikling er motiverende. En av informantene beskriver hvordan det kribler i magen når nye førsteklasinger skal begynne på SFO, og at det er like kjekt å møte de nye førsteklasingene hvert år.

Videre løfter informantene frem at det er fint å bli kjent med alle elever som går på skolen, noe som er resultatet av å jobbe på første trinn med å ta imot alle nye førsteklasinger når de begynner på SFO. Godt foreldresamarbeid og foreldre som skryter av SFO er også motiverende og en viktig anerkjennelse, mener samtlige informanter. SFO trenger foreldre som fremsnakker SFO, dette er viktig hvis statusen til SFO skal bli hevet, påpeker flere informanter. Gode kolleger som ser hverandre og støtter hverandre er også motiverende, mener samtlige informanter. Samtlige informanter påpeker også at lærerne setter pris på den jobben SFO gjør i oppstartfasen når nye førsteklasinger begynner på SFO, og dette er også en viktig anerkjennelse. Støtte og anerkjennelse fra ledelsen er også viktig og den gjør at man gir litt ekstra, sier samtlige informanter.

Videre løfter samtlige informanter frem at rammeplanen er viktig for at statusen til SFO skal heves og for at det skal bli mer likt på alle SFOer. De er klar over at det er stor variasjon i kvalitet blant SFOene i Stavanger kommune. Majoriteten av informantene løfter også frem at de synes det er demotiverende og trist at SFO ikke blir anerkjent som den viktige sosiale læringsarenaen den er, og en av informantene er veldig tydelig på at *alle* burde være stolte av å jobbe på SFO. Å oppleve yrkesstolthet er ikke like lett for alle:

«Jeg er usikker på sånn, hvis jeg treffer folk i sosiale lag om jeg er stolt av det jeg gjør, men egentlig synes jeg jeg bør være det. Jeg er stolt av å jobbe med barn og hvor viktig

det er dette her, sant. Men så treffer du gjerne folk som står og forteller hvor mye de tjener penger og hvor mange biler de har, sant ... og da av og til føler jeg på en måte at du blir litt glemt da.»

Samtidig som samtlige informanter sier at de har en kjekk og viktig jobb, at de gleder seg til å møte nye elever og at det finnes foreldre som skryter av SFO, fremkommer det mange beskrivelseskategorier i intervjusamtalene som tyder på at ting kunne vært enda bedre. Flere informanter forteller om både manglende yrkesstolthet, mangel på anerkjennelse og om ledelse som ikke ser dem. Majoriteten av mine informanter sier tydelig, uten tvivel at SFO *ikke* blir anerkjent:

«Nei, nei, vi blir jo ikke anerkjent på SFO (...) jeg tenker jo at det hadde vært nok om noen fra ledelsen hadde sagt det. Det er jo de som er over oss på en måte. At vi hadde blitt sett. Men jeg syns ikke SFO blir sett godt nok for den jobben vi gjør. For det vi jobber med er jo sosial trening hele veien. Uansett hva vi gjør så er det jo det.»

Yrkesstolthet kommer når du føler at jobben du gjør er viktig og blir anerkjent, mener samtlige informanter. Der spiller ledelsen en viktig rolle. Ifølge mine informanter ser det ut til å være stor variasjon i hvor mye skoleledelsen ser ut til å løfte SFO. Å *ikke* bli anerkjent av rektor ser ut til å være vanligere enn det er å bli anerkjent. En av informantene beskriver det slik:

«Hos oss har jo SFO høy status hos ledelsen, men det har jo ikke alle ... og egentlig har vi høy status rundt fordi de snakker fint om oss, men jeg tenker det skulle vært likt på alle SFOer. Det burde vært likt på alle SFOer. SFO koster mye, det er dyrt, de må jo liksom få litt kvalitet for den prisen.»

Majoriteten av informantene forteller videre om hvordan det er å bli bortglemt. At det finnes rektorer som ikke ser, anerkjenner eller husker å inkludere personalgruppen som jobber som assistenter/miljøveiledere/pedagogiske medarbeidere på SFO og skole (samtlige informanter jobber både skole og SFO). En av informantene sier blant annet at rektor er *ekstremt* dårlig på å se den personalgruppen som jobber som miljøveiledere på skole og SFO, og en annen sier at:

«Rektor er aldri med på våre møter, så rektor er ganske usynlig på våre møter. På oppstartmøter og planleggingen og ... rektor er vel bare med og presenterer seg, men å høre hvordan vi jobber det tror jeg ikke rektor her vet så mye om. Det kan jo være at rektor vet

mer, men det merker ikke jeg. Rektor har ikke vært med inn i bilde og deltar ikke på SFO-møter på samme måte som på skolens møter.»

Noen av informantene løfter også frem at skolesjefen ikke anerkjenner SFO. Spesielt i pandemien har lærene fått mye oppmerksomhet i media imens denne personalgruppen (som informantene hører til) har blitt bortglemt. De opplever selv at de har vært med å holde hjulene i gang gjennom pandemien, men får ikke anerkjennelse for den jobben, påpeker flere av informantene. Lærene får generelt mer anerkjennelse enn SFO, løfter flere informanter frem. De er samtidig klar over at lærene gjør en kjempeviktig jobb og at de fortjener anerkjennelse, men de kunne ikke gjort jobben alene og dette får ikke glemmes bort hverken av rektor eller skolesjefen, påpeker majoriteten av informantene.

Resultatene peker også på at majoriteten av informantene har en oppfatning at jobben de gjør ikke blir sett av ledelsen. De er enige om at en tommel opp eller klapp på skulderen fra ledelsen er viktig, men majoriteten av informantene sier at det skjer altfor sjeldent. Det er flere ting på systemnivå som bidrar til at ansatte på SFO føler seg bortglemt og usynlige. Seks av syv informanter løfter blant annet frem at de ikke har nok planleggingstid og at dette gjør at de ikke kan gjøre jobben sin godt nok:

«Man blir jo demotivert og ønsker man kunne gjort en bedre jobb, meg personlig ...at jeg skulle hatt et bedre opplegg, eller planlagt sånn og sånn eller gjort det klart...»

Informantene har en felles oppfatning om at folk ikke helt vet hva SFO jobben går ut på, og hvor krevende den er. De opplever at SFO som sosial læringsarena og lekens betydning i barnas utvikling ikke blir anerkjent. En av informantene sier følgende om lekens betydning:

*«Lek er jo en av de viktigste, spesielt for de minste elevene så er det viktig, det er ikke noe som er viktigere. Med tanke på at når de blir eldre så blir det lettere å lære dem ting, men lek, hvis du går glipp av det er det **veldig** mye du går glipp av. Det er ting, sosialt sett, som kan ta mange år å få trent opp hvis du ikke får gjort det, hvis du mister den sjansen til lek. Det er jo det SFO er, en sosial arena med lek.»*

Samtlige informanter jobber fulle dager, det vil si både SFO og skole. I oppstartfasen i august (før skolen har begynt) og i skolens ferier vil det si hele dager på SFO. Alle informanter, unntatt en, sier at de har for lite planleggings- og møtetid sammen, og de fleste har ingen individuell planleggingstid. Jobben er til tider krevende og det gis veldig lite tid til refleksjon og innhenting, påpeker majoriteten av informantene. I tillegg mangler SFO en

bemanningsnorm, påpeker flere informanter. Det viser også, på systemnivå, at SFO ikke anerkjennes. Informantene sitter igjen med en følelse av at de er mindre viktige og at de gjør så godt de kan med de ressursene de har. En informant beskriver det slik:

«Når de har gratis SFO så burde de satt inn flere folk i første trinn, for vi har absolutt alle ungene! Det er litt sånn, jeg skulle ønske vi blir sett litt mer. For det er greit at vi skal ha gratis SFO, kjempeflott! Men se oss da for den jobben vi gjør! Putt inn litt flere hender. Det er mitt litt sånn hjertesukk faktisk.»

Det fremkom tydelig i alle syv intervju at anerkjennelse og støtte fra leder bidrar til en opplevelse av yrkesstolthet, og at det i sin tur bidrar til økt arbeidsmotivasjon og bedre arbeidsprestasjoner, noe som selvfølgelig gagnar elevene. Samtlige informanter har lyst å gi litt ekstra når de opplever at leder anerkjenner dem og oppmuntrer, og de kjenner at jobben de gjør er viktig. Følgende sitat fra en av informantene oppsummerer det hele på en fin måte:

«Voksne må og være trygge i jobben, og da må vi bli sett, vi må bli hørt og vi må skryte av hverandre. Og det er vår SFO-leder bra på. Hun sier 'bra jobbet' og viser tommel opp. Vi trenger det vi og. Ikke bare barna og foreldrene, men vi og. 'Takk for den flotte jobben du gjør!' Og nå har jeg sluttet å si 'ja, det er jobben min', nå sier jeg 'Takk!'»

4.6. Oppsummering av analysen

Resultatene fra analysen indikerer at ledelsens støtte til ansatte i skolefritidsordningen kan bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn på primært følgende fire områder;

1. Ledelsen tilrettelegger for god planlegging og kompetanseheving

Dette innebærer at de ansatte får tid og mulighet til å jobbe sammen og skape en fellesforståelse av begrepet *sosialt og emosjonelt sårbare barn*, og at de sammen kan utvikle praksis slik at de klarer å avdekke hvem disse barna er og hvordan de kan støtte og inkludere dem når de begynner på SFO.

2. Ledelsen støtter, anerkjenner og oppmuntrer

Dette innebærer at leder *ser og forstår* arbeidshverdagen de ansatte står i. Leder kan lytte til, støtte og oppmuntre sine ansatte ved å være til stede og ved å skape gode relasjoner til sine ansatte. Leder inkluderer SFO som en

likeverdig del av skolen og anerkjenner viktigheten av den sosiale læringen og leken som skjer på SFO.

3. Ledelsen sørger for godt samarbeid med barnehagene

Dette innebærer at barnehagene og SFO har tid og mulighet til å jobbe sammen slik at de skaper helhet og sammenheng i barnets overgang fra barnehage til SFO.

4. Ledelsen sørger for godt samarbeid med foreldre

Dette innebærer at lederen legger til rette for god informasjonsgang og gode møtepunkter mellom hjem og SFO. Det handler blant annet om besøkskvelder på SFO og foreldremøter. Godt samarbeid med foreldre innebærer også at lederen legger til rette for at de ansatte får støtte i vanskelige situasjoner og kompetanseheving (både internt og eksternt) når det gjelder profesjonalitet i møte med foreldre.

Resultatene indikerer også at disse fire punktene blir praktisert i forskjellige grad på SFOene som er med i utvalget. Spesielt på punktene en og to ser det ut til å finnes forbedringspotensiale. Majoriteten av informantene opplever manglende støtte og anerkjennelse fra ledelsen (spesifikt fra rektor), og samtlige informanter opplever at SFO som sosial læringsarena ikke blir anerkjent godt nok. Resultatene peker på at dette har betydning både for de ansattes yrkesstolthet, arbeidsmotivasjon og -prestasjoner. Dermed vil det også ha indirekte innvirkning på barnas trivsel og psykososiale læringsmiljø, og på overgangsprosessens kvalitet for de barna som er i overgangen mellom barnehage og SFO.

Majoriteten av informantene løfter også frem at de ikke har nok planleggingstid til å drive med kompetanseheving, evaluering og pedagogisk utviklingsarbeid, i tillegg til planlegging av praktiske ting og aktiviteter. Majoriteten sier også at rektor er veldig lite involvert i denne typen av utvikling sammen med de ansatte på SFO. Dette innebærer at det er vanskelig for de ansatte å skape en felles forståelse av komplekse begreper som for eksempel *sosialt og emosjonelt sårbare barn*, og det er vanskelig å finne tid til å jobbe målrettet med oppdraget slik det er beskrevet i Rammeplanen for SFO.

5. Diskusjon

Denne del av masteroppgaven omhandler det som fenomenografien kaller kontekstualisering (Uljens, 1989), det vil si å gå tilbake fra delene til helheten og knytte sammen teori og resultatanalyse for å svare på problemstillingen; *Hvordan kan lederens støtte til ansatte i skolefritidsordningen bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn?* I tillegg diskuterer jeg oppgavens begrensninger, reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i denne del av teksten. Jeg vil også beskrive hvilke implikasjoner studien kan ha og komme med forslag og refleksjoner som kan inspirere til videre forskning.

Ifølge samtlige informanter kan støttende ledelse komme til uttrykk, og ha innvirkning på barns overgangsprosess, på hovedsakelig fire områder. For det første ved å tilrettelegge for *planlegging og kompetanseheving*, for det andre ved å gi *anerkjennelse og oppmuntring*, for det tredje ved å sørge for *godt samarbeid med barnehagene* og, for det fjerde, ved å sørge for godt samarbeid med foreldre. Disse fire områdene har mange likheter med det som teorien sier om støttende ledelse, og her diskuteres hvert område i forhold til teorien;

1. Ledelsen tilrettelegger for god planlegging og kompetanseheving

Det som informantene sier på dette område, kan tolkes som at de trenger tid og mulighet til å jobbe sammen med sine kolleger for å ha mulighet til å skape en fellesforståelse av begrepet *sosialt og emosjonelt sårbare barn*. De trenger tid til utviklingsarbeid for at de sammen skal kunne utvikle sin praksis slik at de klarer å avdekke hvem de sårbare barna er og hvordan de kan støtte, inkludere og legge til rette for dem når de begynner på SFO. I tillegg trengs planleggingstid for å planlegge selve oppstarten av SFO. Dette omhandler praktiske ting som besøkskvelder, rutiner og aktiviteter som er med på å forbedre barnas overgang fra barnehage til SFO. Ledelsen kan støtte de ansatte ved å legge til rette for planleggingstid og kompetanseheving.

Det kan trekkes mange paralleller mellom det som informantene sier og det som står i både overordnet del i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) og i Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021). Blant annet står det at ledelsen skal prioritere utvikling og samarbeid, og i tillegg gi retning og tilrettelegge for kompetanseheving og evaluering. (Kunnskapsdepartementet, 2017 og 2021) Ifølge teorier om *læringsledelse* (Fullan, et. al, 2018; Fullan, 2007; Qvortrup, 2016; Ottesen, 2019) omhandler god skoleledelse at leder er opptatt av både kvalitet, forbedring og inkludering. I lærende

organisasjoner er ledelsen med og utvikles *sammen* med sine ansatte, samtidig bygges tillit og gode relasjoner. Fullan, et. al (2018) løfter frem begrepet *dybdelæring* og at det er noe som krever ledere som selv er lærende. Denne type ledere inkluderer alle ansatte i organisasjonen og skaper arbeidsmiljøer som preges av innovasjon og transparens. For å oppnå dette er ledelsen opptatt av pedagogiske praksiser, evaluering og kontinuerlig forbedring, samtidig som ledelsen skaper gode relasjoner med sine ansatte. (Fullan et. al, 2018)

Til tross for at både informantene, forskriftene og teorien som har blitt presentert er enige i at planlegging, evaluering og kompetanseheving er viktig for å utvikle gode, lærende praksiser, peker intervjuresultatene på at det finnes forbedringspotensiale på dette område. Majoriteten av informantene forteller at de savner planleggingstid og felles møtetid. Det er kun én av syv informanter som sier at hos dem er de heldige og har nok tid til planlegging og evaluering. Majoriteten av informantene sier at de ikke har nok tid til å drive med hverken kvalitetsutvikling eller evaluering. I tillegg sier majoriteten av informantene at rektor er veldig lite til stede når SFO-personalet har møtetid.

Samtlige informanter løfter også frem at begrepet *sosialt og emosjonelt sårbare barn* er stort og komplekst, og det er vanskelig å skape en felles forståelse av begrepet. Informantene poengterer at det kreves både kompetanse og erfaring for å forstå hvem de *sosialt og emosjonelt sårbare barn* er, og at det blir vanskelig å jobbe med tematikken i fellesskap når det ikke finnes nok møtetid. I tillegg sier samtlige informanter at det er spesielt vanskelig å inkludere de stille, tilbaketrukne barna, siden de er vanskelige å oppdage i en hektisk SFO-opptart, og ellers i en travel hverdag. Både Bru et. al. (2016), Midthassel et. al. (2011), Paulsen og Bru (2016) og Befring (2008) peker på at de voksne i skolen trenger kompetanse for å avdekke hvem disse elevene er, og for å kunne møte deres behov og tilrettelegge for et godt psykososialt læringsmiljø som opplæringsloven § 9A (Lovdata, 2021) sier de har rett på. (Bru et. al., 2016; Midthassel et. al., 2011; Paulsen og Bru, 2016; Befring, 2008) Hogsnes og Storli (2019) og Westergård (2013) legger til at det kreves kunnskap om hvilken betydning overgangen fra barnehage til SFO kan ha for sårbare barns trivsel, velbefinnende og psykologiske utvikling for at SFO skal kunne legge til rette overgangen på best mulig måte. (Hogsnes og Storli, 2019; Westergård, 2013) Leken er meget viktig i overgangsprosessen, dette påpeker både Hogsnes og Storli (2019), Kibsgaard (2014) og Andreassen et. al. (2019). Det er gjennom leken barnet kan oppleve aktiv deltagelse, sammenheng, glede, livsmestring og kreativitet, og det er gjennom leken barnet utvikler et positivt selvbylde. (Kibsgaard, 2014; Hogsnes og Storli, 2019; Andreassen et. al., 2019) Rammeplanen for SFO

(Kunnskapsdepartementet, 2021) påpeker at «SFO bør legge til rette for at personalet jevnlig kan diskutere og reflektere over hva lek innebærer, og hvordan man som ansvarlig tilrettelegger opptrer i møte med lekende barn» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 14).

Det er tydelig at kompetanseheving og pedagogisk utviklingsarbeid i fellesskap er viktig på mange områder, både for å forstå barns behov og for å kunne tilrettelegge for et godt psykososialt miljø en god overgangsprosess. Viktigheten av denne type utviklingsarbeid belyses også i overordnet del i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) der det blant annet står at alle ansatte i skolen skal ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet og videreutvikle skolen, og de skal reflektere over verdivalg og utviklingsbehov.

(Kunnskapsdepartementet, 2017) Man kan stille seg undrende til og diskutere hvordan dette kan gjøres i praksis når de ansatte på SFO opplever at de ikke har nok møtetid til denne type arbeid, og i tillegg sier majoriteten av informantene at rektor ikke prioriterer det.

2. Ledelsen støtter, anerkjenner og oppmuntrer

Det informantene sier på dette område kan tolkes som at støttende ledelse innebærer at leder ser og forstår arbeidshverdagen de ansatte står i. Leder kan lytte til, støtte og oppmuntre sine ansatte ved å være til stede og ved å skape gode relasjoner til sine ansatte. I tillegg er leder med på møter og interessert i utviklingsarbeidet som skjer på SFO. Leder inkluderer SFO som en likeverdig del av skolen og anerkjenner viktigheten av den sosiale læringen og leken som skjer på SFO.

Også på dette område kan det trekkes paralleller mellom det som informantene sier og det som presenteres i teorien. Samtlige informantene sier blant annet at en «tommel opp» eller «klapp på skulderen» fra leder er viktig. Å bli sett og anerkjent av leder gjør at man ønsker å gi litt ekstra i jobben, man orker litt til, påpeker samtlige informanter. Dette samsvarer med «The Job Demand-Resources Model» av Bakker og Demerouti (2007). Ifølge en aspekt av modellen kan støtte fra leder fungere som en buffer og redusere både fysiske og psykiske helseplager hos ansatte. Det finnes altså en sammenheng mellom arbeidskrav og -ressurser. Støttende ledelse ser ut til å fungere som en ressurs som øker arbeidsmotivasjonen hos ansatte og gjør at risikoen for å bli syk på grunn av arbeidspress og -krav, blir mindre. (Bakker og Demerouti, 2007)

Ifølge Jensen og Solheim (2020) er det viktig at ledelsen er klar over at de indirekte har en stor innvirkning på elevers læringsmiljø og trivsel. Støttende ledelse kan motvirke psykisk uhelse hos ansatte, og dette vil ha en positiv innvirkning på elevenes læringsmiljø. Friske,

motiverte voksne i skolen presterer bedre og er i stand til å møte elever og skape økt trivsel og læring. (Jensen og Solheim, 2020) Deci og Ryan (2000) løfter frem *selvbestemmelsesteorien* som sier at hvis lederen klarer å møte tre grunnleggende psykologiske behov – *mestring, tilhørighet og autonomi* – hos den ansatte, vil dette resultere i at den ansatte lærer mer, presterer bedre og opplever økt velvære. (Deci og Ryan, 2000) Dette forutsetter en spesifikk type kommunikasjon, poengterer Emstad og Birkeland (2020). Ledere som har en forståelse av de psykologiske behovene og en kommunikasjonsstil som preges av respekt, maksimering av informasjon og av å øke indre forpliktelse hos de ansatte, kan få ansatte som er selvbestemte, kompetente og tilhørende. Denne type lederstil søker å løse problemer samtidig som den bygger relasjoner. (Emstad og Birkeland, 2020)

3. Ledelsen sørger for godt samarbeid med barnehagene

Samtlige informanter har løft frem at samarbeid med barnehagene er viktig. Informantenes oppfatninger på dette område kan tolkes som at støttende ledelse innebærer at ledelsen sørger for at barnehagene og SFO har tid og mulighet til å jobbe sammen. Dette vil bidra til å skape helhet og sammenheng i barnets overgang fra barnehage til SFO, noe som er spesielt viktig for sårbare barn.

Både Hogsnes (2019) og Westeråker (2013) påpeker viktigheten av et godt samarbeid mellom barnehage og skole/SFO. For å skape helhet og sammenheng i omsorgstilbudet er samarbeid med barnehagen og med foreldrene avgjørende. (Hogsnes, 2019; Westeråker, 2013) Leken skal fungere som «*limet i overgangen mellom barnehage og skole*» (Andreassen et. al., 2019 s. 17), og for at dette skal skje, er samarbeid viktig.

Samtlige informanter løfter frem at det er viktig at SFO får informasjon fra barnehagene, og at representanter fra skolen besøker barnehagene før barna skal begynne på SFO. Dette bidrar til å skape trygghet og sammenheng for barna. Samtidig påpeker majoriteten av informantene at de ønsker enda tettere samarbeid med barnehagene, slik at SFO hadde fått førstehåndsinformasjon om de barna som skal begynne på SFO. Majoriteten av informantene sier at de selv gjerne hadde besøkt barna i barnehagen *før* de begynner på SFO. Dette gjelder spesielt de sårbare barna som trenger ekstra støtte og trygghet.

4. Ledelsen sørger for godt samarbeid med foreldre

På dette fjerde og siste område innebærer støttende ledelse at lederen legger til rette for god informasjonsgang og gode møtepunkter mellom hjem og SFO, påpeker samtlige informanter.

Det handler blant annet om besøkskvelder på SFO og foreldremøter. Godt samarbeid med foreldre innebærer også at lederen legger til rette for at de ansatte får støtte i vanskelige situasjoner og kompetanseheving (både internt og eksternt) når det gjelder profesjonalitet i møte med foreldre.

Samtlige informanter beskrev hvordan sårbarheter hos barn kan være en kombinasjon av biologiske, psykologiske og sosiologiske forhold. De beskrev hvordan man må se barnet som helhet der både egenskaper hos barnet, omgivelsene og samspillet med andre påvirker barnets trivsel og atferd. Dette samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet på læring (Säljö, 2016) som også poengterer at læring skjer i samspill med andre, og at mennesket må forstås som en biologisk, sosial, historisk og kulturell skapning. (Säljö, 2016) Utfra dette perspektiv forstår man at samarbeid med foreldre er meget viktig hvis man skal klare å se *hele* barnet, og å skape sammenheng for barnet i overgangen fra barnehage til SFO. Som nevnt påpeker både Hogsnes (2019) og Westeråker (2013) at samarbeid med både foreldre og barnehage er viktig hvis man ønsker å skape helhet og sammenheng i omsorgstilbudet. Dette bidrar til en opplevelse av trygghet og tilhørighet for barnet. (Hogsnes, 2019; Westeråker, 2013)

Det har nå blitt presentert fire områder der støttende ledelse kan ha en innvirkning på sosialt og emosjonelt sårbare barns overgang fra barnehage til SFO. Både informantene og teorien løfter frem at støttende ledelse spiller en viktig rolle (både direkte og indirekte) når det gjelder å legge til rette for en god overgang for sosialt og emosjonelt sårbare barn. På en *direkte måte* kan støttende ledelse påvirke overgangsprosessen ved at lederen anerkjenner de ansattes behov og legger til rette for god planlegging, kompetanseheving og samarbeid. På en *indirekte måte* kan støttende ledelse bidra til økt velvære og bedre helse hos de ansatte, noe som vil ha en positiv påvirkning på barnas overgangsprosess siden de ansatte trives og presterer bedre. Intervjuresultatene peker også på at disse fire områder av støttende ledelse blir praktisert i forskjellig grad på de fem skolefritidsordningene som er med i utvalget. Spesielt på områdene en og to ser det ut til å finnes forbedringspotensiale. Majoriteten av informantene opplever manglende støtte og anerkjennelse fra ledelsen (spesifikt fra rektor), og samtlige informanter opplever at SFO som sosial læringsarena og lekens betydning ikke blir anerkjent godt nok. Samtlige informanter mener at dette har betydning både for yrkesstolthet, arbeidsmotivasjon og -prestasjoner, og vil dermed ha en indirekte innvirkning på barnas trivsel og psykososiale læringsmiljø, og dermed også på overgangsprosessens kvalitet for de barna som er i overgangen mellom barnehage og SFO.

Nøkkelbegreper som fremkommer (både i teoridelen og blant informantene) for å beskrive et godt psykososialt læringsmiljø for elevene er *tilhørighet, inkludering, deltagelse og gode relasjoner*. (Bru et. al, 2016; Porter; 2006; Midthassel et. al., 2011) Disse nøkkelbegrepene blir også brukt for å beskrive hvordan god skoleledelse og læringsledelse kan skape et godt arbeidsmiljø i organisasjonen. (Fullan, et. al, 2018; Fullan, 2007; Qvortrup, 2016; Ottesen, 2019) Det som både «*The Job Demand-Resources Model*» av Bakker og Demerouti (2007) og *selvbestemmelsesteorien* av Deci og Ryan (2000) sier om ansattes grunnleggende psykologiske behov, kan sammenlignes med blant annet det som Porter (2006) sier om elevers behov for *forbindelse og tilhørighet*. Disse to faktorer øker følelsen av motivasjon, mestring og velbefinnende hos eleven. En god elev-lærer relasjon i skolen er avgjørende for å skape denne typen av læringsmiljø. (Porter, 2006) Bru et. al. (2016) påpeker det samme og sier at støttende relasjoner og tilknytning til fellesskapet ser ut til å ha god innvirkning på barns psykiske helse. (Bru et. al., 2016)

Det kan konkluderes med at de voksne på skolen har samme psykologiske behov som elevene, og at et godt psykososialt læringsmiljø bør prege *hele* organisasjonen. Befring (2008) løfter i tillegg frem at alt som kan gjøres for å styrke barnets selvbilde vil bidra til økt psykisk helse og positiv atferdsendring. (Befring, 2008) Dette samsvarer også med det som Bakker og Demerouti (2007) sier i «*The Job Demand-Resources Model*», at støttende ledelse kan fungere som en buffer og redusere helseplager hos de ansatte. (Bakker og Demerouti, 2007) Jensen og Solheim (2020) påpeker også at det er viktig at ledelsen er klar over den psykologiske innvirkningen de har på sine ansatte, og dermed også indirekte på elevers læringsmiljø. Ansatte som trives og er friske, vil også oppleve økt arbeidsmotivasjon og prestere bedre. God psykisk helse hos de ansatte fremmer god psykisk helse hos barna. (Jensen og Solheim, 2020)

Både intervjuresultatene og teoriene som har blitt presentert peker på at elever har samme behov for støttende relasjoner med voksne på skolen, som de ansatte har behov for støttende, relasjonsbyggende ledere. Fullan et. al. (2018) sier at dybdelæring og læringsledelse blant annet omhandler ledere som selv er lærende, det vil si ledere som kan modellere læring og lære *sammen* med sine ansatte. (Fullan et. al., 2018) I tillegg sier overordnet del i Læreplanverket (Kunnskapsdepartementet, 2017) at skoleledelsen skal «*bidra til å utvikle et stabilt og positivt miljø der alle har lyst til å yte sitt beste. Det er skoleledelsens oppgave å lede slik at alle får brukt sine sterke sider, opplever mestring og utvikler seg*» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 21) Samtidig sier majoriteten av informantene at de

opplever at de ikke blir sett eller anerkjent av skoleledelsen, og at SFO som sosial læringsarena ikke får den anerkjennelsen den fortjener. Noen av informantene sier til og med at de føler seg bortglemt og at SFO ikke blir inkludert i stor nok grad som en likeverdig del av skolen. Det slår meg at Gjertsen (2013) påpeker at stille, tilbaketrukne barn har brukt samme begreper som informantene for å beskrive seg selv. De stille barna har opplevd å «ikke bli sett, ikke bekreftet, ikke anerkjent, ikke verdsatt, ikke føle tilhørighet, ikke være inkludert (...)» (Gjertsen, 2013, s. 16). Man kan diskutere hvordan ansatte som ikke føler seg inkludert og anerkjent, skal være i stand til å inkludere og anerkjenne elever?

Det finnes en viktig rød tråd gjennom hele oppgaven som jeg har prøvd å løfte frem. Tråden starter hos ledelsen, går gjennom personalet og ender opp hos elevene. Det vil si, for at barn (spesielt sosialt og emosjonelt sårbare barn) skal få en best mulig overgang fra barnehage til SFO, kreves at hele skoleledelsen (ikke bare SFO-leder) jobber målrettet og bevisst for å skape et godt og inkluderende læringsmiljø for *alle* (voksne og barn). Både Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021) og overordnet del i Læreplanverket

(Kunnskapsdepartementet, 2017) poengterer at skolen skal være et fellesskap og at alle ansatte skal ta aktivt del i læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen.

(Kunnskapsdepartementet, 2017 og 2021). I tillegg belyser både Porter (2006) og Florian et. al. (2017) viktigheten av et inkluderende læringsmiljø. Porter (2006) påpeker at det å oppleve at man er forbundet til et fellesskap øker velbefinnende og mestringsevne hos både elever, lærere og andre medlemmer av skolen (eng. *members of school*), og Florian et. al. (2017) belyser sammenhengen mellom inkludering og læringsutbytte. Økt inkludering vil gi økt læring, men for å skape inkludering forutsetter at man lykkes med *deltagelse*. Dette løfter Florian et. al. (2017) frem i «*Rammeverket for deltagelse*». Ifølge rammeverket krever deltagelse at alle har *tilgang* (mulighet til å være til stede) og at alle *samarbeider* (lærer og arbeider sammen). I tillegg omhandler deltagelse også *læringsutbytte* (at alles læring støttes) og *mangfold* (at alle opplever at de blir anerkjent og akseptert). Disse fire hjørnesteinene i «*Rammeverket for deltagelse*» er forutsetningen for å lykkes med inkludering og dermed økt læringsutbytte. Deltagelse omhandler ikke bare elevene, men *hele* organisasjonen. (Florian et. al., 2017)

Videre mener Florian et. al. (2017) at man internt i organisasjonen kan stille kritiske spørsmål knyttet til inkludering og til «*Rammeverket for deltagelse*». Hva er det i den daglige praksisen som *hemmer* deltagelse og inkludering, og hva er det i den daglige praksisen som *fremmer* deltagelse og inkludering? Hvem deltar, hvem deltar ikke? Hvem bli anerkjent og akseptert,

og hvem blir ikke anerkjent og akseptert, og av hvem? Og så videre. (Florian et. al., 2017) Hvis man bruker disse spørsmålene til å analysere det som informantene i denne intervjuundersøkelsen har sagt, kan det konstateres at det finnes ansatte i Stavangerskolen som opplever at de ikke blir anerkjent og dermed ikke opplever fullverdig deltagelse i organisasjonen. Dette er noe som *hemmer* inkludering, ikke bare for de ansatte det gjelder, men for organisasjonen i sin helhet, også elevene.

5.1. Oppgavens begrensninger og implikasjoner

Denne del av oppgaven omhandler det som Kvale og Brinkmann (2009) kaller fase seks i intervjuundersøkelsen – *verifiseringsfasen*. I denne delen diskuteres oppgavens validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Jeg vil også se nærmere på og diskutere eventuelle implikasjoner som studien kan ha.

Som nevnt i metoddelen påpeker både Uljens (1989) og Kvale og Brinkmann (2009) at validitetsspørsmålet skal stå sentralt gjennom hele intervjuundersøkelsen, fra planlegging til rapportering. (Uljens, 1989; Kvale og Brinkmann, 2009) Det har det også gjort i denne undersøkelsen. Allerede i planleggingsfasen og i intervjuguiden ble det tatt hensyn til validitetsspørsmålet, det vil si *hvordan* og med *hvilke intervju spørsmål* kan jeg undersøke det jeg har tenkt å undersøke. *På hvilken måte* kan jeg få informantene til å fortelle om tematikken *uten* å lede dem til svarene jeg ønsker eller forventer, og så videre.

Uljens (1989) påpeker at spørsmålet om validitet er problematisk i kvalitativ forskning. I kvalitativ forskning er det *tolkningsarbeidet* i analysen som står sentralt i validitetsspørsmålet, og i fenomenografisk forskning vil det si *hvor godt* beskrivelseskategoriene gjenspeiler informantenes oppfatninger. Uljens (1989) mener også at det er vanskelig å snakke om reliabilitet i kvalitativ forskning, han snakker heller om forskjellige *grader av validitet*. Det vil si at hvis undersøkelsen har høy grad av validitet, vil det automatisk innebære reliabilitet. (Uljens, 1989) Jeg velger, presis som Uljens (1989), å snakke om *grader av validitet*.

I denne studien har jeg vært nøye med å bruke informantenes *egne ord* når jeg har gitt navn til de forskjellige beskrivelseskategoriene (som presentert i tabell 1 i analysedelen, kapittel fire). Dette er en måte å sikre at beskrivelseskategoriene gjenspeiler informantenes egne oppfatninger, og at graden av validitet dermed blir høyere. Høy grad av validitet innebærer også større sjans for reliabilitet, det vil si at resultatene er troverdige. Bang (2020) påpeker at en av de viktigste styrkene med intervjumetoden er nettopp det, at informantene får bruke

sine *egne ord* for å beskrive sin virkelighetsoppfatning, og at dette gjør at sjansen er større for at resultatene gjenspeiler det som informantene virkelig mener. Bang (2020) løfter også frem intervjuetodens fleksibilitet som en styrke. Fleksibiliteten gjør at forskeren kan stoppe opp og stille oppfølgingsspørsmål. (Bang, 2020) Dette er noe som jeg opplevde tydelig i de intervjuene som ble gjennomført i denne undersøkelsen. Flere ganger ble det naturlig å gå dypere inn i temaer og å stille oppfølgingsspørsmål. Informantene hadde også mulighet til å gå tilbake til tidligere spørsmål for å utdype eller si noe som de hadde glemt å si om et spesifikt tema. Denne fleksibiliteten i intervjuene har bidratt til mer detaljerte beskrivelser fra informantene, og dermed mer presise beskrivelseskategorier og høyere grad av validitet.

Samsillet mellom informant og forskere kan være både en styrke og en svakhet i intervjuetoden, påpeker både Bang (2020) og Uljens (1989). Samsillet blir en styrke hvis forskeren klarer av å skape en trygghet i relasjonen slik at informanten tør og vil bruke sine egne ord. (Bang, 2020) I de intervjuer som ble gjennomført i denne undersøkelsen opplevde jeg at stemningen var god og avslappet. Jeg har en opplevelse av at informantene har vært oppriktige og åpne med meg. De har delt både gleder og frustrasjoner. Risikoen finnes naturligvis (og dette er en svakhet ved intervjuetoden, ifølge Bang (2020)) at informantene har sagt det de tenker er sosialt akseptabelt eller det de *tror* jeg vil høre. Her kan min forforståelse av tematikken ha påvirket (bevisst eller ubevisst) informantene i en eller annen retning. Jeg har vært klar over min egen rolle som forskere, og vært bevisst på å kun stille åpne, ikke-ledende spørsmål. Noe som ikke alltid er lett. Jeg har også vært klar over min egen væremåte (non-verbale kommunikasjon), og prøvd så godt jeg kan å være nøytral i intervjuamtalene. Min forforståelse kan altså ses på som en svakhet i intervjuundersøkelsen, noe som svekker validiteten. Samtidig påpeker Uljens (1989) at forskerens forforståelse også kan ses som en styrke i intervjuundersøkelsen. Takket vare mine forhåndskunnskaper fra SFO-feltet kan jeg ha en dypere forståelse av det som informantene forteller. Som nevnt tidligere påpeker Uljens (1989) også at *hvordan* man ser på noe, definerer *hva* man ser. (Uljens, 1989) Det vil si at både min forkunnskap på området og mitt syn på læring (det sosiokulturelle perspektivet), har påvirket tolkningsarbeidet og dermed resultatene. Med et annet perspektiv på læring hadde man kanskje tolket intervjuetodet annerledes.

Ytterligere en begrensning, som svekker validiteten i denne studien, er antallet informanter. Jeg har et lite utvalg og det betyr at risikoen finnes at de ikke representerer populasjonen på en god måte. Bang (2020) påpeker at deltakerne som er med i utvalget blir avgjørende for hvilke resultater forskeren får, og at en svakhet ved intervjuetoden er at den er tidkrevende,

noe som gjør at det er begrenset hvor mange intervjuer forskeren kan gjennomføre. (Bang, 2020) Dette vil ha betydning for forskningens generaliserbarhet. Med bare syv informanter er det ikke mulig å generalisere resultatene og tenke at det gjelder hele populasjonen. Samtidig påpeker Uljens (1989) at man i fenomenografien etterstreber å skape beskrivelseskategorier som mest mulig gjenspeiler det empiriske materialet (høy grad av validitet), og at forskeren fokuserer på likheter og forskjeller mellom individers oppfatninger. Dermed kan den fenomenografiske studien resultere i beskrivelseskategorier som er stabile og generaliserbare. (Uljens, 1989) Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at en svakhet med halvstrukturerte intervjuer med åpne spørsmål er at de er vanskelige å sammenligne med hverandre. Ingen av intervjuene er helt like. (Kvale og Brinkmann, 2009) Takket være fenomenografien som analysemetode og generaliserbare beskrivelseskategorier ble det lettere å sammenligne intervjuene med hverandre.

En siste begrensning som kan nevnes er at denne intervjuundersøkelsen har blitt gjort i en veldig kort tidsperiode. Det er mulig at hvis studien hadde vært mer langvarig (longitudinell metode) og informantene blitt intervjuet flere ganger, hadde resultatene kanskje blitt annerledes og graden av validitet høyere. Akkurat i den tidsperioden som intervjuene ble gjennomført (februar/mars 2022) var covidpandemien friskt i minnet hos informantene, dette har nok hatt stor innvirkning på informantenes oppfatninger om både støttende ledelse og anerkjennelse. Pandemien var en periode da mange, ikke bare informantene, følte seg både alene og bortglemt. Det er mulig at hvis jeg hadde intervjuet de samme informantene igjen om noen måneder, hadde intervjuresultatene vært annerledes. Det samme gjelder hvis jeg hadde intervjuet dem rett etter de travleste SFO-oppstartukene i august. Graden av validitet hadde blitt høyere hvis jeg hadde brukt en longitudinell metode og intervjuet informantene flere ganger i løpet av for eksempel et SFO-år.

En implikasjon fra denne studien for meg personlig er naturligvis min egen profesjonsutvikling. Jeg har fått en dypere innsikt i og en bedre forståelse for de ansattes arbeidssituasjon på SFO. Uansett hva mine fremtidige arbeidsoppgaver vil bli, er det nyttig å ta med seg hvor viktig det er å inkludere og anerkjenne alle ansatte for å skape et best mulig arbeids- og læringsmiljø for *alle* (elever og ansatte) på skolen. Andre implikasjoner fra studien kan tenkes være inspirasjon til videre forskning og økt anerkjennelse av SFO. I mine intervjuer har jeg lyttet til personer som opplever at de ikke så ofte blir hørt, eller som føler seg bortglemt. Jeg håper og tror at denne studien er en anerkjennelse til dem. Sist, men ikke minst kan ytterligere en implikasjon være at studien bidrar til økt fokus på overgangen fra

barnehage til SFO for sosialt og emosjonelt sårbare barn, og hvilken betydning overgangen har for barns psykiske helse. Kanskje studien kan bidra til at noen av dem (barn eller voksne) som føler seg usynlige, blir sett? Jeg tør å påstå at det er av stor pedagogisk og samfunnsnyttig relevans at barn får en best mulig overgang fra barnehage til SFO og skole, og at i den prosessen spiller SFO en viktig rolle når det gjelder å fremme tilhørighet, trivsel og god psykisk helse.

5.2. Konklusjon og videre forskning

Intervjuresultatene og teorien peker på at ledelsens støtte til ansatte i skolefritidsordningen kan bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn på primært følgende fire områder:

1. *Ledelsen tilrettelegger for god planlegging og kompetanseheving*
2. *Ledelsen støtter, anerkjenner og oppmuntrer*
3. *Ledelsen sørger for godt samarbeid med barnehagene*
4. *Ledelsen sørger for godt samarbeid med foreldre*

Å legge til rette for god planlegging og samarbeid har en *direkte* innvirkning på overgangsprosessen, imens støttende ledelse har en *indirekte* innvirkning på overgangen. Ansatte som opplever støtte fra leder ser ut til å trives bedre på jobb og har bedre helse, dette vil bidra til at de presterer bedre og skaper et godt miljø for elevene. Resultatene peker også på at disse fire områder blir praktisert i forskjellige grad på de fem SFOene som er med i studien. Som nevnt tidligere er utvalget lite, men likevel indikerer resultatene at forskjeller mellom SFOene finnes. Opplevelsen av støtte fra leder, eller manglende støtte fra leder, har innvirkning på de ansattes yrkesstolthet, arbeidsmotivasjon og -prestasjoner.

Resultatene fra studien vekker mange tanker og refleksjoner som kan fungere som inspirasjon til videre forskning. Det har blitt nevnt at en begrensning med denne undersøkelsen er størrelsen på utvalget. Derfor kunne det blant annet ha vært interessant å utvide denne studien med en kvantitativ del som omfatter alle SFOer i Stavanger kommune. Da kunne man ha undersøkt om oppfatningene som fremkommer i denne kvalitative undersøkelsen er en trend i hele kommunen, eller er det bare i dette utvalget oppfatningene er slik. Et annet forslag til videre forskning er å se problemstillingen fra et annet perspektiv, for eksempel fra et lederperspektiv eller barnehageperspektiv. Jeg har valgt å intervju ansatte på SFO, men det kunne ha vært interessant og undersøkt hva SFO-ledere og/eller rektorer tenker om tematikken, eller hvordan barnehagene legger til rette for en god overgangsprosess.

Samarbeid er et nøkkelbegrep gjennom hele oppgaven. Både teorien og informantene løfter frem at godt samarbeid på alle plan – med foreldre, med barnehagene, kollegialt og i ledergruppen – er viktig for at barn skal få en god overgangsprosess. Å studere hva som kjennetegner et godt samarbeid og hvordan man lykkes med det er et spennende og viktig forskningsområde. Forslag til videre forskning kunne for eksempel vært å studere samarbeidet mellom hjem og SFO eller mellom barnehage og SFO, for å se nærmere på hvilken innvirkning samarbeidet har på kvaliteten av overgangen fra barnehage til SFO. Likeså samarbeidet mellom SFO-leder og rektor kunne vært et interessant og relevant forskningsområde, spesifikt å undersøke til hvilken grad SFO-leder inkluderes i ledergruppen.

Rammeplanen for SFO (Kunnskapsdepartementet, 2021) har også blitt nevnt jevnlig gjennom hele oppgaven, både i teoridelen og i analysen. Informantene har løst frem både styrker og svakheter ved rammeplanen, og det hadde vært interessant å sett nærmere på rammeplanens betydning for kvalitetsløftet på SFO. Majoriteten av informantene forteller om veldig lite planleggingstid på SFO og derfor kunne det ha vært interessant å sett nærmere på *hvordan* og *til hvilken grad* rammeplanen implementeres i praksis.

Sist, men ikke minst, hadde det vært både interessant og viktig å sett nærmere på hvordan inkludering kan fremmes i Stavangerskolen. I dette arbeidet kunne man for eksempel ha brukt «*Rammeverket for deltagelse*» (Florian et. al., 2017) som analytisk verktøy, og studert hva det er i skoler som setter opp barrierer for inkludering og hva det er som fremmer inkludering. Gjennom denne masteroppgaven har jeg fått en dypere innsikt i hvor viktig og hvor vanskelig inkludering er, og hvilken betydning inkludering har for psykisk helse i skolen og i samfunnet generelt. Skolen og SFO skal drive helsefremmende arbeid og forebygge psykiske helseplager blant barn og unge. For at dette skal være mulig trenger skolen voksne som er motiverte og tilfreds, og som opplever at de mestrer oppgavene. Skolens jobb i å motvirke helseplager blant barn og unge starter tidlig, allerede i «bli kjent-fasen» når kommende førsteklassinger får besøke skole og SFO. Allerede i denne fasen begynner viktige relasjoner å dannes og SFO jobber for at barna skal oppleve sammenheng og trygghet. *Inkludering og tilhørighet* er nøkkelbegreper som er avgjørende når det gjelder å skape et godt psykososialt miljø som fremmer god psykisk helse. Ikke bare hos elevene, men også hos de voksne.

Referanser

- Bakker, A. B. og Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
<https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bang, H. (2020). *Organisasjonskultur* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Becher, A. A. et. al. (2019). Lek og lekende perspektiver i skolens første år. I Becher, A. A., Bjørnstad, E. og Hogsnes H. D. (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 15-26). Universitetsforlaget.
- Befring, E. (2008). Problematferd. Sosiale og emosjonelle vansker. I Befring, E. og Tangen, R. (Red.). *Spesialpedagogikk*. (s. 372-392). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bru, E. et. al, (2016). Psykisk helse i skolen. I Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland K. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 15-27). Universitetsforlaget.
- Bru, E. et. al, (2016). Depresjon. I Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland K. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 70-92). Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. og Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry* 11(4), 227–268. https://10.1207/S15327965PLI1104_01
- Emstad, A. B. og Birkeland, I. K. (2020). *Lærende ledelse. Skolelederes rolle i å utvikle en profesjonell læringskultur*. Universitetsforlaget.
- Florian, L., Black-Hawkins, K. og Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2.utg.). Routledge.
- Fullan, M., Quinn, J. og McEachen, J. (2018). *Dybdelæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. (4. Utg.). Routledge.
- Gjertsen, P-Å. (2013). *De usynlige barna*. Fagbokforlaget.
- Hogsnes, H. D. og Storli, J. B. (2019). Lekens betydning i grenseland mellom barnehage, skolefritidsordning og skole. I Becher, A. A., Bjørnstad, E. og Hogsnes H. D. (Red.). *Lek i begynneropplæringen. Lekende tilnærminger til skole og SFO*. (s. 109-126). Universitetsforlaget.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordning*. (1.utg.). Fagbokforlaget.
- Jensen, M. T. og Solheim, O. J. (2020). Exploring associations between supervisory support, teacher burnout and classroom emotional climate: the moderating role of pupil teacher ratio. *Educational Psychology*, 40(3), 367-388.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1673881>

Kibsgaard, S. (2014). Den livsviktige leken. I Glaser, V., Størksen, I. og Drugli, M. B. (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis*. (s. 354-368). Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/>

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Rammeplan for SFO - Forskrift om rammeplan for skolefritidsordningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/utdanningslopet/sfo/rammeplan/>

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Gyldendal akademisk.

Lovdata. (2021, 1. juli). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland, E. (2011). Sårbare barn i barnehage og skole. I Midthassel, U. V., Bru, E., Ertesvåg, S. og Roland, E. (Red.) *Sosiale og emosjonelle vansker – barnehagens og skolens møte med sårbare barn og unge*. (s. 11-16). Universitetsforlaget.

Ottesen, E. (2019). Skoleledelse og kunnskapsarbeid. I Jensen, R., Karseth, B. og Ottesen, E. (Red.) *Styring og ledelse i grunnopplæringen. Spenninger og dynamikker*. (s. 163-176). Cappelen Damm Akademisk.

Paulsen, E. og Bru, E. (2016). De stille elevene. I Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland K. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 28-44). Universitetsforlaget.

Porter, L. (2006). *Behaviour in schools. Theory and practice for teachers*. (2.utg.). Open University Press.

Qvortrup, L. (2016). *Dette vet vi om forskningsinformert læringsledelse*. Gyldendal akademisk.

Stavanger kommune. (2021, 13.september) *Plan for overgang mellom barnehage, skole og SFO*. Stavanger kommune. <https://www.stavanger.kommune.no/barnehage-og-skole/barnehage/kvalitet-i-barnehagen/overganger/>

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*». Cappelen Damm Akademisk.

Uljens, M. (1989). *Fenomenografi – Forskning om oppfatninger*. Studentlitteratur. Lund.

Westergård, E. (2013). Pers overgang fra barnehagen til skolen – et spørsmål om sårbare samarbeidsrelasjoner? I Fandrem, H. og Fuglestad, O. L. (Red.), *Barn i utfordringer. Systemtenkning og tidlig innsats i pedagogisk arbeid*. (s. 95-110). Fagbokforlaget.

Wikipedia. (2021, 14. mars). *Fenomenografi*. Wikipedia – den fria encyklopedin.
<https://sv.wikipedia.org/wiki/Fenomenografi>

Wikipedia. (2020, 10. januar). *Ference Marton*. Wikipedia – den fria encyklopedin.
https://sv.wikipedia.org/wiki/Ference_Marton

Øverland, K. og Bru, E. (2016). Angst. I Bru, E., Idsøe, E. C. og Øverland K. (Red.). *Psykisk helse i skolen*. (s. 45-69). Universitetsforlaget.

Vedlegg 1: Intervjuguide til masteroppgave i spesialpedagogikk

«*Hvordan kan lederens støtte til ansatte i skolefritidsordningen bidra til en godt tilrettelagt overgang fra barnehage til skolefritidsordning for sosialt og emosjonelt sårbare barn?*»

- Takke informantene for at de stiller opp.
- Fortelle hva formålet med prosjektet og med intervjuet er.
- Fortelle hvordan dataene blir behandlet.
- Avklare tillatelse til å ta opp intervjuet, signere samtykkeskjema.
- Minn om taushetsplikt. Informanten skal ikke snakke om enkeltelever med navn.
- Bli enige om hvor lang tid intervjuet kan ta (ca 60-75 min)

Innhold:

Tema	Spørsmål
Sosialt og emosjonelt sårbare barn	<ul style="list-style-type: none">• <i>Hva legger du i begrepet «sosialt og emosjonelt sårbare barn»? Har du noen erfaringer fra din jobb på SFO?</i>• <i>Hvordan ivaretar dere sosialt og emosjonelt sårbare barn i overgangsprosessen (fra barnehage til SFO)? Samarbeider dere rundt temaet i personalgruppen?</i>• <i>Hva kreves for at sosialt og emosjonelt sårbare barn skal få en best mulig overgang fra barnehage til SFO, og hvem har ansvaret for å få det til?</i>
Overgangen fra barnehage til SFO	<ul style="list-style-type: none">• <i>Hvilken praksis har dere når dere skal møte barn som er i overgangen fra barnehage til SFO? Beskriv gjerne f.eks rutiner, planer, planleggingsøkter, møter, besøksdager, samarbeid med barnehagen, samarbeid med foreldre osv. Hvilken rolle har skoleledelsen i denne prosess?</i>• <i>Hvordan legger man til rette for lek og deltakelse for alle barn i oppstartfasen av SFO, og hvilken kompetanse trengs?</i>• <i>Hvilken rolle har du i overgangsprosessen barnehage-SFO?</i>• <i>Kan du fortelle om dine opplevelser av hvordan det er å møte nye førsteklasinger som begynner på SFO i starten av nytt SFO-år?</i>• <i>Er det noe som er vanskelig/utfordrende i møte med nye førsteklasinger, og hva gjør du i de situasjonene?</i>• <i>Barns overgang fra barnehage til skole og SFO, er det noe dere snakker om/jobber med i personalgruppen på din arbeidsplass, og på hvilken måte?</i>• <i>Hva er viktig for at du skal kunne gjøre jobben i overgangsprosessen best mulig, før at barna skal få en best mulig oppstart på SFO?</i>• <i>Hvilken type samarbeid har dere som jobber på SFO med øvrig personal på skolen (lærere, ledelse, pedagogiske medarbeidere) når det gjelder planlegging og gjennomføring av SFO-oppstarten for nye førsteklasinger?</i>• <i>Er det noe du hadde gjort annerledes i overgangssituasjonen barnehage-SFO? Noe du ønsker mer eller mindre av?</i>

Støttende ledelse	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Opplever du at du får støtte i de vanskelige/utfordrende situasjonene? Hvem støtter deg og på hvilken måte? Hvilken betydning har støtten i din daglige praksis?</i> • <i>Hvilken rolle har skolens ledelse (rektor, SFO-leder, avdelingsleder) i overgangsprosessen barnehage-SFO?</i> • <i>Opplever du at ledelsen er opptatt av den jobben du gjør i oppstartfasen av nytt SFO-år, og på hvilken måte viser de det?</i> • <i>Får du tilbakemeldinger på den jobben du gjør, og av hvem?</i> • <i>Opplever du at SFO er en likeverdig del av skolen som alle andre avdelinger, og at det settes pris på den jobben du gjør på SFO? Og, i så fall, hvordan kommer dette til uttrykk?</i> • <i>Hvilken innvirkning har det psykososiale arbeidsmiljøet på din arbeidsinnsats, og hvem har ansvar for å skape et godt arbeidsmiljø?</i>

- *Er det noe mer du vil tillegge før vi avslutter?*

Vedlegg 2: Vurdering fra Norsk senter for forskningsdata (NSD)

Vedlegg Vurdering

Meldeskjema / Masteroppgave i spesialpedagogikk / Vurdering

Referansenummer

712238

Prosjekttittel Masteroppgave i spesialpedagogikk

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Stavanger / Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora / Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk

Prosjektperiode

01.01.2022 - 03.06.2022

Meldeskjema

Dato

20.01.2022

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen vil være i samsvar med personvernlovgivningen, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.01.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenester. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

For studenter er det obligatorisk å dele prosjektet med prosjektansvarlig (veileder). Del ved å trykke på knappen «Del prosjekt» i menylinjen øverst i meldeskjemaet. Prosjektansvarlig bes akseptere invitasjonen innen en uke. Om invitasjonen utløper, må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 03.06.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen

formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål

dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet

lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, if art 17 1 art 1 2

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere de deltagerne.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til personverntjenester ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-imeldeskjema>

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!