



UNIVERSITETET I AGDER

Oslostandarden for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole

En kvalitativ undersøkelse av i hvilken grad barnehagelærere, styrere og lærere oppfatter at Oslostandarden fungerer etter intensjonene, og hva som kan forklare hvorfor, eventuelt hvorfor ikke, standarden fungerer etter intensjonene.

Renate Hove Østby

Veileder

Morten Øgård

Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.

Universitetet i Agder, 2014
Fakultet for Samfunnsvitenskap
Institutt for Statsvitenskap og ledelse

FORORD

Det har vært en svært spennende prosess å skrive masteroppgave. Et godt stykke arbeid er nå tilbakelagt og stadfester enden på et lang og lærerikt studie. Jeg er takknemlig for hjelp og støtte underveis og vil derfor benytte anledningen til å takke. Først av alt vil jeg takke Morten Øgård ved Universitetet i Agder, for strukturert, konstruktiv og tydelig veiledning gjennom hele prosessen. Veiledningen har skapt engasjement og gitt ulike innfallsvinkler tilknyttet tematikken i oppgaven. Videre vil jeg takke alle respondentene fra barnehageområdet og skolene. Det har vært interessant å møte hver enkelt og få innsikt i de ulike tankene omkring Oslostandarden. Dere har bidratt med et datamateriell som i stor grad belyser problemstillingen og derav gjør oppgaven mer solid. Jeg ønsker også takke Kjersti Hove og Marianne Sørensen for konstruktive tilbakemeldinger og faglige innspill. Sist, men ikke minst ønsker jeg å takke min mann, David Hove Østby, som har bidratt med ” tekniske finesser” i innspurten og for å ha gitt meg god støtte underveis i prosessen.

Takk!

Oslo, desember, 2014



Renate Hove Østby

SAMMENDRAG

Oslostandarden for ”Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole” er et ledd i *Prosjekt Oslobarnehagen*. Den skal sikre et godt samarbeid og en god sammenheng mellom barnehage og skole, samt sikre en trygg skolestart for det enkelte barn og sikre tidlig innsats for barn med særskilte behov. Betydningen av en god overgang mellom barnehage og skole har vist seg å være et dagsaktuelt tema i både Regjering, forskning og fagmiljø. I denne oppgaven har jeg derfor hatt et ønske om å undersøke i hvilken grad barnehagelærere, styrere og lærere oppfatter at Oslostandarden fungerer etter intensjonene. Oppgaven benytter kvalitative intervju og tar utgangspunkt i tre kommunale barnehager og to kommunale skoler. I datamaterialet kommer det fram tvetydige oppfatninger omkring Oslostandarden. Problemstillingens andre del benytter seg i den sammenheng av en organisasjonsteoretisk tilnærming for å kunne forklare hvorfor, eventuelt hvorfor ikke, Oslostandarden fungerer etter intensjonene. Ut fra et instrumentelt perspektiv viser standarden seg å fungere fordi den bidrar til oversikt, forutsigbarhet og fastsetter føringer som forplikter et samarbeid mellom barnehage og skole. Dette er et uforventet funn med henhold til den foreliggende teori og hypotese. I et institusjonelt perspektiv vises det til at momenter som pedagogisk tradisjon, profesjon og ulik kunnskap om hverandres virksomheter skaper barrierer i samarbeidet. Til tross for at standarden sikrer et samarbeid på systemnivå vises det til at det relasjonelle samarbeidet er fraværende. Dette ansees som oppgavens hovedfunn og som kjernen til Oslostandardens dysfunksjon. Oslostandarden bør derfor implementere flere samarbeidsrutiner i årshjulet, som kan fremme et relasjonelt samarbeid mellom barnehage og skole. Byrådsavdeling for kultur og utdanning i Oslo kommune oppfordres i den sammenheng til å hente inspirasjon fra andre vellykkede samarbeidsprosjekter mellom barnehage og skole i både Norge og Norden.

INNHOLDSFORTEGNELSE

FORORD	II
SAMMENDRAG	III
INNHOLDSFORTEGNELSE	IV
1 INNLEDNING	1
1.1 NASJONAL SATSNING PÅ OVERGANG BARNEHAGE - SKOLE	2
1.2 PROSJEKT OSLOBARNEHAGEN	3
1.3 OSLOSTANDARDEN	5
1.4 BEGRENSNINGER	6
1.5 BEGREPSAVKLARINGER	6
2 METODE	7
2.1 DET KVALITATIVE INTERVJUET.....	7
2.2 STYRKER OG SVAKHETER VED DET KVALITATIVE INTERVJUET	7
2.3 VALG AV RESPONDENTER	8
2.4 UTFORMING AV INTERVJUGUIDE.....	8
2.4.1 <i>Test av intervjuguide</i>	8
2.5 ETISKE AVVEININGER	9
2.5.1 <i>Min rolle som forsker</i>	9
2.6 INNSAMLING AV DATA	10
2.7 DATAANALYSE OG TOLKNING	10
2.8 OPPGAVENS RELIABILITET OG VALIDITET	10
3 TEORETISKE PERSPEKTIVER	12
3.1 DET INSTRUMENTELLE PERSPEKTIVET	12
3.2 DET INSTITUSJONELLE PERSPEKTIVET	15
3.3 OPPSUMMERING AV DE ULIKE ORGANISASJONSPERSPEKTIVENE	17
4 FUNGERER OSLOSTANDARDEN ETTER INTENSJONENE?	19
4.1 FØRSTE INTENSJON: SIKRE GODE RUTINER FOR SAMARBEID.	19
4.1.1 <i>Foreldremøte med barnehage og skole</i>	19
4.1.2 <i>Faglig/pedagogisk møte</i>	21
4.2 ANDRE INTENSJON: SIKRE MENINGSFULL SAMMENHENG I OPPLÆRINGSLØPET	24
4.3 TREDJE INTENSJON: SIKRE TRYGG SKOLESTART OG TIDLIG INNSATS	24
4.3.1 <i>Informasjonsskjema</i>	26
4.4 OPPSUMMERING AV PROBLEMSTILLINGENS FØRSTE DEL.....	29

5	HVA KAN FORKLARE HVORFOR, EVENTUELT HVORFOR IKKE , OSLOSTANDARDEN FUNGERER ETTER INTENSJONENE?	31
5.1	FUNN KNYTTET TIL DET INSTRUMENTELLE PERSPEKTIVET	31
5.2	FUNN KNYTTET TIL DET INSTITUSJONELLE PERSPEKTIVET	38
5.3	OPPSUMMERING AV PROBLEMSTILLINGENS ANDRE DEL:	43
6	KONKLUSJON	45
6.1	VEIER TIL VIDERE UTVIKLING.....	46
6.2	AVSLUTNING.....	47
7	KILDEHENVISNINGER.....	49
8	FIGURLISTE.....	51
	VEDLEGG	I

1 INNLEDNING

I denne oppgaven har jeg valgt å ta utgangspunkt i Oslostandarden for ”Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole”, som inneholder kommunale retningslinjer for samarbeidsrutiner mellom barnehage og skole. Fokuset på overgangen mellom barnehage og skole er den siste tiden løftet fram i debatten omkring barnehagens betydning. Jeg er derfor interessert i å undersøke om Oslostandarden fungerer etter sine intensjoner:

I hvilken grad oppfatter barnehagelærere, styrere og lærere at Oslostandarden fungerer etter intensjonene, og hva kan forklare hvorfor, eventuelt hvorfor ikke, standarden fungerer etter intensjonene?

Full barnehagedekning har de siste årene aktualisert flere politiske og barnehagefaglige debatter omkring barnehagens kvalitet, innhold og betydning (Greve, Mørreaunet, & Winger, 2013). Parallelt med økt barnehagedekning signaliserte regjeringen at barnehagene skulle bli en del av utdanningsløpet gjennom å la Kunnskapsdepartementet¹ overta ansvarsområdet for Barne- og Familiedepartementet. Argumentasjonen var at dette skulle sikre en bedre sammenheng og helhet i den samlende oppvekst- og utdanningspolitikken. Flere uttrykte likevel bekymring ved en slik omlegging og stilte spørsmålsteget omkring barnehagens kvalitet, noe KD tok på alvor. I 2009 la de fram St.meld. nr. 41, *Kvalitet i barnehagen* (St.meld. nr. 41, 2008-2009). Her ble det presisert at den nasjonale styringen av barnehagens kvalitet og innhold måtte sees i sammenheng med barnehagesektorens økte vekst og samfunnsmessige betydning (St.meld. nr. 41, 2008-2009, s. 12). Den nasjonale og internasjonale oppmerksomheten på barnehagefeltet hadde med andre ord økt i takt med ny tilgang på kunnskap om barnehagens betydning for barns læring, utvikling og livsløp.

Barnehagens betydning for barns utvikling og læring ble ytterligere synliggjort gjennom forskningsrapporten ”*Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år*” (Bae, Gulbrandsen, Johansson, Løberg, & Os, 2012). Rapporten ble sammensatt på bakgrunn av et oppdrag fra KD, som ønsket å sammenfatte norsk, nordisk og internasjonal forskning for å avdekke betydningen av de ulike kvalitetsnivåene i barnehagene. Rapporten konkluderte utvilsomt med at barnehager med høy kvalitet innen de ulike kvalitetsnivåene vil være vesentlige for barns kognitive, sosiale og språklige utvikling. Jeg finner også lignende funn som viser til at

¹ Videre forkortet til KD

² Fullstendig transkribering er tilgjengelig ved behov for innsyn

barnehager av høy kvalitet vil fremme barns språkutvikling og kognitive ferdigheter, og ha videre betydning for læringsforutsetningene frem mot skolestart (Zachrisson, Lekhal, & Mykletun, 2011). Forskningen viser også til en positiv korrelasjon mellom barns tid i barnehagen og positive langtidseffekter knyttet til utdanningsnivå og senere arbeidsmarkedstilknytning (Mogstad & Rege, 2009).

Påviste positive sammenhenger mellom god barnehagekvalitet og gode skolerresultater har derfor blitt viet stor oppmerksomhet i den offentlige debatten. Flere påpeker at barnehagen kan fungere som et forebyggende tiltak for å minske frafall i videregående skole. Barnehagen betegnes i den sammenheng som en forebyggende pedagogisk institusjon og ansees for å være kunnskapssamfunnets grunnmur (Frønes, 2010). Forskning kan dokumentere at barns deltagelse i et pedagogisk tilbud før skolestart vil gi positive virkninger på læring og utvikling gjennom utdanningsløpet (Hernes, 2010). Stimulering av barns kognitive og ikke-kognitive evner i tidlig alder ansees derfor som avgjørende for utvikling og læring, og betegnes derav som en såkalt *multiplikatoreffekt* (Mogstad & Rege, 2009). Multiplikatoreffekten forklarer hvordan tidlig læring i barnehagen får betydning for økt læring i skolen. Det hevdes derfor at multiplikatoreffekten også vil kunne utgjøre en økonomisk gevinst fordi det vil være mer kostbart å gjennomføre arbeidstrening- og tiltaksprogrammer i voksen alder enn det vil være å sette inn tidlig tiltak i barnehagen (Mogstad & Rege, 2009). Dermed settes også barnas barnehagedeltagelse inn i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Investeringene som blir gjort i barnehagen vil ikke bare bidra til gode avkastninger i samfunnet generelt, men også skape positive effekter på individ-, familie- og samfunnsnivå.

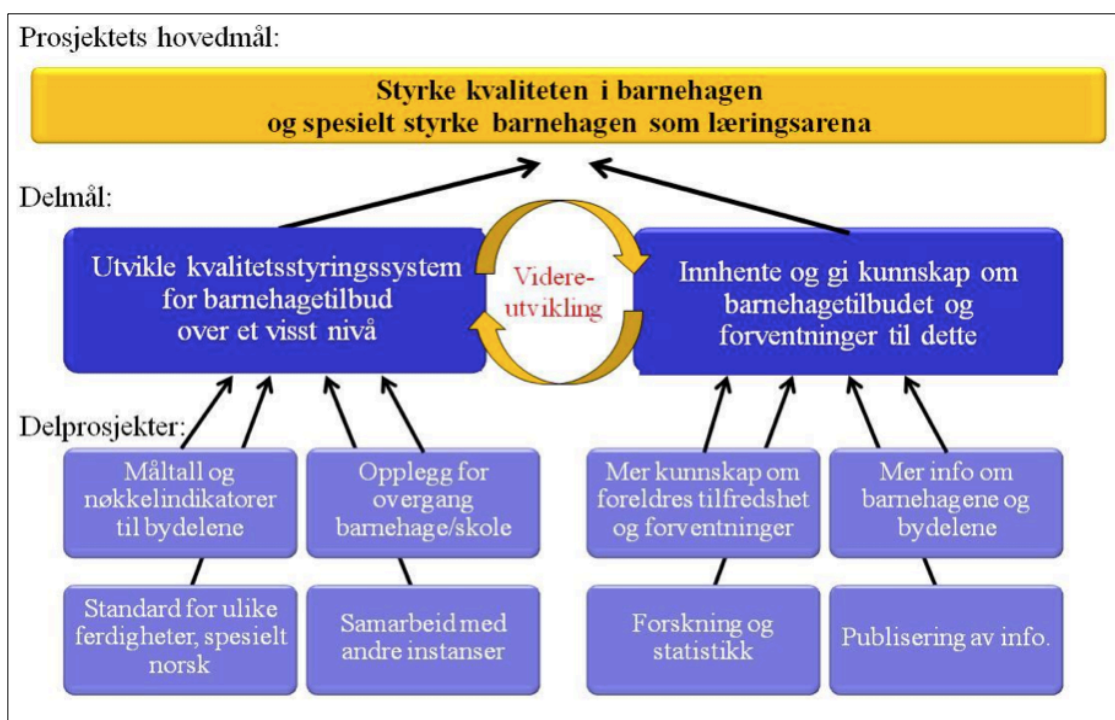
1.1 Nasjonal satsning på overgang barnehage - skole

Det er ingen tvil om at forskning fra flere felt konkluderer med at barnehagedeltagelse og barnehagekvalitet har sammenheng med barns videre utdanningsløp. Dagens offentlige debatter har i den sammenheng hatt et økt fokus på betydningen av overgangen mellom barnehage og skole. Argumentasjonen er likevel ikke ny. Allerede i 2007 la KD fram en strategiplan for kompetanseutvikling i barnehagesektoren, hvor et av hovedområdene omhandlet overgangen mellom barnehage til skole (Kunnskapsdepartementet, 2007). Et år senere fikk tematikken økt fokus gjennom den nasjonale satsning i KDs veileder *"Fra eldst til yngst- Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole"* (Kunnskapsdepartementet, 2008). Viktigheten av en helhetlig tankegang i utdanningsløpet ble presisert og samarbeidet

mellom de ulike institusjonene ble ansett som essensielle for å kunne gi barn en best mulig overgang til skolen. Hvor godt skolen, barnehagen og foreldrene samarbeider om planlegging og gjennomføringen av selve overgangen, vil i følge veilederen være avgjørende for barnets trivsel, læring og utvikling i resten av utdanningsløpet. Fastsetting av felles føringer for samarbeid var en reel problemstilling. En kartlegging fra 2010 viste at kun 38% av barnehagene på daværende tidspunkt samarbeidet med skolene barna skulle begynne på (Guldbrandsen & Eliassen, 2012; Rambøll, 2010).

1.2 Prosjekt Oslobarnehagen

I Oslo kommune har Byrådsavdeling for kultur og utdanning etablert et bydelsomfattende prosjekt, som i hovedsak hadde som formål å etablere felles standarder for innholdet i de kommunale barnehagene. Dette ble gjort for å øke kvaliteten, men også for å skape et likeverdig tilbud i alle Oslos kommunale barnehager. Prosjektet ble kalt *Prosjekt Oslobarnehagen*, med visjon om å bli landets beste (Byrådsavdeling for kultur og utdanning, 2011b). Et nytt kvalitetsstyringssystem og kvalitetsstandarder skal gjennom *Prosjekt Oslobarnehagen* gi et betydelig kvalitetsløft og redusere kvalitetsforskjellene mellom barnehagene i kommunen.



Figur 1-1: Mål og delmål i prosjektet (Byrådsavdeling for kultur og utdanning, 2011b, s. 5)

Kvalitetsstandardene skal omfatte både resultat-, struktur- og prosessmål. Prosjektet ønsker at utviklingen av kvalitetsstyringssystemene og standardene skal foregå i et kontinuerlig samspill gjennom kunnskapsinnhenting fra foresatte, barnehager, barnehageeiere, bydeler og skoler. Videre vises det til mer langsiktige effektivitetsmål, som blant annet omhandler økt fokus på språk og språkstimulering i tidlig alder for å sikre at flere barn kan tilstrekkelig norsk ved skolestart, og derav også kan følge ordinær undervisning. Som nevnt innledningsvis har barnehagekvalitet betydning for barns videre utdanningsløp, noe også prosjektet vektlegger i sin utforming:

En viktig grunn til at tidlig læring gir langsiktig positiv effekt er at læring er en selvforsterkende prosess (...) Pedagogiske tiltak rettet mot små barn er virkningsfulle fordi de sikrer at barnet lærer mer i førskolealder. Dette sikrer barnet et større læringsutbytte i 1. trinn, noe som i sin tur styrker mulighetene for større læringsutbytte i 2. trinn, og så videre. Tidlig innsats for utvikling og læring i småbarnsalderen gir derfor stor avkastning både for den enkelte og for samfunnet. Dette betyr at jo tidligere man setter inn pedagogiske tiltak, jo mer effektive og rimeligere vil de være (Oslo Kommune Byrådet, 2012, s. 4).

Her vises det til strategier for å oppnå målene og visjonen om å tilby landets beste barnehager:



Figur 1-2: Hovedstrategier for å oppnå mål og visjon (Oslo Kommune Byrådet, 2012, s. 6)

1.3 Oslostandarden

Et av leddene i *Prosjekt Oslobarnehagens* første fase bestod i å innhente kunnskap om bydelenes rutiner for kartlegging og oppfølging av barn med behov for særskilt språkstimulering. I den sammenheng ble det også undersøkt hvorvidt bydelene hadde føringer for samarbeid mellom barnehage og skole, og hvordan disse føringene var forankret og hva de bestod av (Rambøll, 2011, s. 2). Rapporten fant at det var begrenset grad av felles føringer for samarbeid mellom barnehage og skole i Oslos bydeler. Behovet for felles føringer ble dermed utarbeidet som en egen Oslostandard kalt ”*Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*”. Standarden inneholder forpliktende føringer og skal sikre et minstekrav for samarbeid mellom barnehage og skole. Oslostandardens hovedmål lyder følgende:

Hovedmålet med delprosjektet er å bidra til et godt samarbeid og en god sammenheng mellom barnehage og skole, slik at alle barn sikres et best mulig utgangspunkt for videre læring og utvikling. Barn og foresatte skal oppleve overgangen fra barnehage til skole som trygg og tilpasset barnets behov i forbindelse med skolestart. En god overgang til skolen innebærer at barnet og dets foresatte er forberedt på de endringene overgangen til skolen innebærer, og at skolen er forberedt på å ta imot det enkelte barn med de individuelle forutsetningene barnet har. Målet er å legge til rette for et samarbeid som er verdifullt og nyttig for både barnehagen og skolen, og som ivaretar barns og foreldrenes behov. (Byrådsavdeling for kultur og utdanning, 2011a, s. 1)

Standardens formål er å sikre gode rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole, sikre en god sammenheng i utdanningsløpet, gi barn en trygg skolestart og sikre tidlig innsats for barn med særskilte behov. Dette skal gjøres gjennom de fastsatte samarbeidsrutinene som er nedfelt i Oslostandardens årshjul (Oslo Kommune Byrådet, 2012, s. 21), se Vedlegg 1 – Årshjul. Det er også utarbeidet et informasjonsskjema som overføres fra barnehage til skole ved barnets skolestart. Informasjonen omhandler barnets sosiale ferdigheter, mestring, behov, morsmålsferdigheter, samt en vurdering av barnets adekvate norskerferdigheter før skolestart. Informasjonsskjemaet fylles ut i samarbeid mellom barnehagelærer og barnets foresatte, og krever derav deres samtykke. Informasjonsskjemaet hensikt er å gi skolen et signal fra første dag om hvordan de kan tilpasse opplæringen ut fra det enkelte barns forutsetninger (Oslo Kommune Byrådet, 2012, s. 21).

1.4 Begrensninger

Prosjekt Oslobarnehagen består av mange delprosjekter som i seg selv kunne vært interessante å løfte frem, men jeg vil i denne oppgaven kun ta utgangspunkt i delprosjektet vedrørende samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Oppgaven vil derfor ikke berøre barnehagens og skolens samarbeid med barnets hjem. Oppgaven utelukker derfor foreldre, samt skolens og barnehagens administrative ledelse. Brukerne av Oslostandarden for ”*Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*” vil i denne sammenheng relateres til barnehagelærere, styrere og lærere.

1.5 Begrepsavklaringer

Oslostandarden for ”*Samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*” vil i det kommende forkortes som ”Oslostandarden” eller ”standarden”. Definisjonen av begrepet *standard*, tar utgangspunkt i en formell definisjon, der en standard vedtas av et organ som gir regler, retningslinjer eller kjennskap til aktiviteter eller resultater. En standard utarbeides ofte etter initiativ fra en interessegruppe og vil gi retningslinjer for hvilke krav som skal fastsettes til tjenester der ønsket er å oppnå optimal orden i en gitt sammenheng (Standard.no, 2014).

I problemstillingen brukes også ordet *intensjoner*. I oppgaven betegnes intensjoner som de fastsatte formålene bak Oslostandarden. Dette blir gjort for å kunne si noe om hvorvidt standarden oppfattes å fungere. Intensjonene bak Oslostandarden er å:

- 1) Sikre gode rutiner for samarbeid mellom barnehager og skole
- 2) Sikre en meningsfull sammenheng i opplæringsløpet
- 3) Sikre en trygg skolestart og tidlig innsats for barn med særskilte behov

2 METODE

I dette kapittelet gjør jeg rede for valg av metode, samt metodens styrker og svakheter. Videre begrunnes valg av respondenter og utforming og test av oppgavens intervjuguide beskrives nærmere. Deretter belyses de etiske overveielser og min egen rolle som forsker. Innsamling av data, samt analyse og tolkning, beskrives videre og jeg redegjør for oppgavens reliabilitet og validitet.

2.1 Det kvalitative intervjuet

Oppgavens valg av metode baserer seg på oppgavens problemstilling. I oppstartsfasen vurderte jeg å utarbeide en spørreundersøkelse for å få tilgang til et mer oppfattende datamateriell. Likevel innså jeg raskt at den kvalitative metoden i større grad ville gi meg tilgang til flere detaljer og nyanser tilknyttet problemstillingen. Jeg valgte derfor å benytte meg av det åpne, individuelle intervjuet (Jacobsen, 2005). Dette vil være en mer hensiktsmessig tilnærming da jeg ønsker å få tilgang til hvilke oppfatninger barnehagelærere, styrere og lærere har av Oslostandarden. Den kvalitative forskningen vil også kunne gi meg en bedre beskrivelse av virkeligheten, grunnet små utvalg og den tekstlige beskrivelsen jeg får tilgang til gjennom datamaterialet (Thagaard, 2009). Metoden vil med andre ord kunne gi meg et godt utgangspunkt for å forstå de foreliggende oppfatningene barnehagelærere, styrere og lærere har av Oslostandarden.

2.2 Styrker og svakheter ved det kvalitative intervjuet

En av styrkene ved det åpne, individuelle intervjuet er tilgangen jeg får til respondentenes egne oppfatninger. Jeg forventer at respondentenes vil gi meg spesifikke og beskrivende svar, som i seg selv vil være en styrke i senere dataanalyse. Under selve intervjuet har jeg også mulighet til å be respondentene utdype svarene ytterligere dersom noe er uklart eller jeg har behov for å etterspørre informasjon (Jacobsen, 2005). En annen styrke ved metoden er dens fleksibilitet, som gjør at jeg vil kunne gå tilbake til problemstillingen underveis og gjøre justeringer etter hvert som jeg jobber med datamaterialet. På den andre siden er en av svakhetene at jeg kun får tilgang til et lite utdrag av en større virkelighet, dette på bakgrunn av et mindre utvalg respondenter. Omfanget av oppgavens datamateriell blir derfor snever til å kunne trekke slutninger og generalisere respondentenes oppfatninger. Ettersom intervjuene er individuelle vil respondentene også svare individuelt, noe som gjør at jeg heller ikke kan anta noe om "alle" lærere eller "alle" styrere. Jeg ser også at metoden kan være både tid- og

ressurskrevende med henhold til planlegging og gjennomføring av intervjuene, men også med tanke på transkriberingen i etterkant.

2.3 Valg av respondenter

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i tre kommunale barnehager i en av Oslos bydeler. De tre barnehagene er organisert i et felles barnehageområde. Barnehageområdet er organisert med fire styrere fordelt på tre barnehager, der en av styrerne er hovedansvarlig for hele barnehageområdet. Vedkommende omtales som områdestyrer i datamaterialet. Barnehagelærerne som intervjues er jevnt fordelt mellom de tre barnehagene og er ansvarlige for skolestarterne våren 2015. Jeg har også valgt å foreta intervjuer av lærere på første trinn. Ettersom de tre barnehagene sogner til tre nærliggende skoler var det ønskelig å få to respondenter fra hver skole. Dessverre var det kun to lærere, fra to ulike skoler, som responderte på forespørselen min. Av den grunn vil respondentenes fra barnehageområdet være mer fremtredende enn lærerne i datamaterialet.

2.4 Utforming av intervjuguide

Under selve utformingen av intervjuguiden (Vedlegg 2 - Intervjuguide)² hadde jeg fokus på å formulere åpne spørsmål. Dette for å få tilgang til mer utdypende informasjon om hvordan den enkelte respondent oppfatter Oslostandard og derav kunne gi meg et mer nyansert svar. Jeg valgte å starte intervjuet med generelle spørsmål omkring selve Oslostandard og dens effekt. Videre ble spørsmålene stilt ut fra to hovedkategorier, som tar utgangspunkt i et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv. I det instrumentelle perspektivet omhandler spørsmålene en noe mer teknisk tilnærming til oppfatningene av standarden, som for eksempel årshjulet og de ulike samarbeidsrutinene. Spørsmålene innen det institusjonelle perspektivet tar for seg spørsmål som belyser oppfatningene omkring opplevelsen av selve samarbeidet. Intervjuguiden har en lav strukturingsgrad, og spørsmålene ble stilt i lik rekkefølge. Dersom respondentene selv svarte på spørsmål som senere ville bli stilt lot jeg dette skje for å skape flyt i samtalen.

2.4.1 Test av intervjuguide

Før jeg gikk i gang med datainnsamlingen ble intervjuguiden utprøvd på en barnehagelærer som også bruker Oslostandard, men da i en annen bydel. Testintervjuet ble gjort på

² Fullstendig transkribering er tilgjengelig ved behov for innsyn

bakgrunn av å avdekke spørsmålenes relevans med henhold til ønsket informasjonsutbytte, samt kartlegge om spørsmålsformuleringene var forståelige. Etter å ha gjennomført testintervjuet ble det gjort enkelte justeringer knyttet til ordlyd og setningsoppbygging, samt at jeg så behov for å fjerne overflødige spørsmål. Testen ga også et realistisk bilde med henhold til hvor mye tid jeg burde avsette til hvert intervju. Svarene fra testintervjuet er *ikke* tatt med i oppgavens datamateriell.

2.5 Etiske avveininger

Ettersom oppgaven forsøker å avdekke respondentenes oppfatninger knyttet til en myndighetspålagt standard kan intervjuet oppleves som et ”innbrudd” i den offentlige sfære (Jacobsen, 2005). Av den grunn valgte jeg å gjøre respondentene og deres arbeidssted anonyme, også fordi jeg håpte respondenten derav ville gi meg utfyllende og realistiske svar. Personalia som kjønn, alder, ansiennitet og etter- og videreutdanning kunne vært interessante bakgrunnskunnskaper om respondentene og deres svar, men vil i denne sammenheng ikke ha betydning for oppgavens problemstilling. Oppgaven inneholder derfor ikke personopplysninger som vil bli behandlet elektronisk. Oppgaven er av den grunn ikke meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste – NSD. Respondentene er kategorisert ut fra stillingen de innehar, det vil si barnehagelærer, styrer eller lærer. Jeg har videre kategorisert dem ut fra nummerering, eksempelvis styrer 3, for å kunne skille de ulike respondentene fra hverandre.

2.5.1 Min rolle som forsker

Ettersom jeg selv er barnehagelærer og bruker av Oslostandarden gjør dette min rolle som forsker ekstra sårbar. Jeg vil ha bakgrunn av egen erfaringen ha oppfatninger av Oslostandarden som kan prege meg under intervjuene. Respondentene vil også kunne gi meg tilgang til såkalt ”taus kunnskap” fordi jeg allerede er kjent med praksisfeltet og de faglige termologiene. Dette kan medføre at respondentene ubevisst unnlater å gi meg tilgang til utfyllende svar, eller antar jeg er i stand til å tolke sammenhengene. I tilfeller hvor jeg opplever dette forekommer vil det derfor være viktig å etterspør informasjon respondentene tar forgitt at jeg innehar. Under selve intervjuet ønsker jeg å ha en nøytral posisjon for å unngå å legge føringer for ønskede svar. Det vil også være viktig å virke imøtekommende og gi positiv respons underveis i intervjuet, samtidig som jeg vil unngå å bekrefte eller avkrefte svar for å kunne skape en trygg arena for respondentene. Ettersom jeg forsker på eget fagfelt

er jeg svært bevisst på å ikke la forutinntatte oppfatninger av problemstillingens tematikk være styrende for intervjuet. Intervjuguiden vil i den sammenheng fungere som et nyttig verktøy for å kunne holde en stø kurs slik at jeg forholder meg mest mulig lik til respondentene.

2.6 Innsamling av data

I forkant av undersøkelsesfasen tok jeg i første runde kontakt med områdestyreren i barnehageområdet for å klarere om jeg hadde mulighet til å foreta undersøkelsen her. Da dette ble møtt positivt, informerte jeg om oppgavens problemstilling, anonymitet og gjennomføringen av intervjuene på et av barnehageområdets ledermøte, der barnehagelærerne var tilstede. Da jeg kontaktet skolene brukte jeg e-post. Det ble også her informert om oppgavens problemstilling, anonymitet og gjennomføring av intervjuene. Selve gjennomføringen av intervjuene ble foretatt på respondentenes arbeidsplass eller på min. 10 av 11 intervjuer ble gjennomført ansikt-til-ansikt, mens ett ble gjennomført over telefon, da det var vanskelig å finne et passende møtepunkt. Intervjuene ble tatt opp via lydopptak. Lydopptakene ble senere transkribert og deretter slettet.

2.7 Dataanalyse og tolkning

Datamaterialet er kategorisert ut fra respondentens stilling som barnehagelærer, styrer eller lærer. Dette vil gjøre det enklere å gjenkjenne eventuelle likheter mellom respondentene og dermed gi mulighet til å sammenstille intervjuene for å påpeke mønstre, regulariteter, avvik eller underliggende årsaker av problemstillingen (Jacobsen, 2005, s. 185). For å belyse datamaterialet vil jeg bruke sitater for å besvare problemstillingen første og andre del. Jeg vil bruke en organisasjonsteoretisk tilnærming til offentlig sektor for å kunne forklare hvorfor, eventuelt hvorfor ikke, Oslostandarden fungerer etter intensjonen. De to forklaringsvariablene tar utgangspunkt i et instrumentelt og et institusjonelt perspektiv. Jeg vil også anvende forskning og andre samarbeidsprosjekter mellom barnehage og skole, for å underbygge foreliggende teori og hypoteser. Det benyttes også sekundærdata i form av utklipp fra et dokument for å understreke tolkninger av det foreliggende datamaterialet.

2.8 Oppgavens reliabilitet og validitet

Svakheten ved å velge respondenter fra et felles barnehageområde er antagelsen om at de vil være samkjørte med henhold til oppfatninger og bruk av Oslostandarden. Det er grunn til å tro

at dette vil kunne medføre flere like svar. Det er også en fare for at respondentene gir svar de tror jeg er ute etter, men dette er kun etterlatt til spekulasjoner. Etersom hovedtyngden av respondentene er fra barnehageområdet, vil det være en skjevhet i datamaterialets grunnlag. Grunnet få respondenter fra skolen skapes derfor et tynt grunnlag for å komme med antagelser omkring deres oppfatninger av Oslostandardens funksjon. Undersøkelsens omfang tar også utgangspunkt i en liten enhet i en av Oslos bydeler. Dette medfører at oppgavens funn og konklusjoner *ikke* vil kunne generaliseres eller gi et helhetlig perspektiv på de oppfatningene barnehagelærere, styrere og lærere har om Oslostandardens funksjon.

3 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Det finnes i dag en økt pluralisme i de teoretiske perspektivene og forståelsesrammene rundt studie av offentlige organisasjoner. Derav vil man også kunne se konturer av flere eksisterende organisasjonsformer i offentlig sektor, men valg av organisasjonsform vil ofte være avhengig av organisasjonens handlingsmiljø og oppgaver (Røvik, Roness, Læg Reid, & Christensen, 2009). I denne oppgaven vil jeg ta utgangspunkt i en organisasjonsteoretiske tilnærming som vektlegger det instrumentelle og institusjonelle perspektivet. Innen hvert perspektiv trekker jeg frem en hypotese knyttet til oppgavens problemstilling. Avslutningsvis oppsummeres de to perspektivene.

3.1 Det instrumentelle perspektivet

Innen det instrumentelle perspektivet vil det innledningsvis være sentralt å skissere opp enkelte trekk ved offentlige organisasjoner som kan være av betydning for forståelsen av Oslostandarden. I den sammenheng vil der også være relevant å belyse hvordan den markedsfokuserede tilnærmingen får prege nye reformtiltak i offentlig sektor.

I det instrumentelle perspektivet betraktes offentlige organisasjoner som et instrument eller et redskap for å utføre politiske føringer og vedtak for å nå spesifikke mål (Røvik et al., 2009, s. 35). Oslostandarden betraktes i denne sammenheng som et konkret verktøy Oslo kommune bruker for å sikre gode rutiner for samarbeid, en meningsfull sammenheng i opplæringsløpet, sikre en trygg skolestart og sikre tidlig innsats for barn med særskilte behov (Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning, 2013). Offentlig sektor forsøker med andre ord å styre en kollektiv atferd for å løse de gitte samfunnsproblemer kommunen står ovenfor. Ved at flere aktører, i denne sammenheng barnehager og skoler, samordnes kan organisasjonene jobbe opp mot et felles mål. Sammenlignet med andre kommuner i europeiske land har de nordiske kommunene en sentral stilling i samfunnet, og har tradisjon for å være verksted for reformarbeid (Baldersheim & Rose, 2005). Man ser eksempelvis en økende bruk av elementer fra bedrifts- og markedsøkonomien, der formålet er å forbedre den politiske oversikten og styringen, oppnå høyere effektivitetsgevinster og bli mer brukerorientert (Baldersheim & Rose, 2005). Denne markedsorienterte reformbølgen har fått betegnelsen *New Public Management*³, og ansees som en samlebetegnelse for det omstillings- og fornyelsesarbeidet man har sett i offentlige sektor det siste tiåret (Øgård, 2005, s. 23).

³ Videre forkortet til NPM

Strukturelle og instrumentelle virkemidler som kvalitetssikring, mål- og resultatstyring, benchmarking, brukerundersøkelser og elektronisk service er kjennetegn ved tilnærmingen. Dette er elementer som er gjenkjennbare i *Prosjekt Oslobarnehagen* (Oslo Kommune Byrådet, 2012). utfordringene kan oppstå dersom de politiske føringene er skilt fra organisasjonens iverksettere av politikken. Oslostandarden kan derfor møte motstand hos de ansatte på bakgrunn av at de politiske føringene ikke samsvarer med deres virkelighet og arbeidshverdag. Etersom departementene og politikere i større grad overtar for profesjonsutøverne vil de politiske føringene også kunne medføre en forskyvning av profesjonsmakten der de faglige argumentene kan ha vanskeligheter med å få innpass på systemnivå. Politikerne er likevel avhengig av at de ansatte internaliserer og iverksetter føringene. Etter hvert som de ulike styringsverktøyene implementeres i organisasjonene vil det derfor være viktig å se på effektene og gjøre politikere kjent med eventuelle dysfunksjoner.

NPM-tilnærmingen vil stå i kontrast til den tradisjonelle forvaltningsmodellen og utfordrer dermed de etablerte forvaltningsdoktrinene, rettsikkerheten, offentlig etikk og det politiske demokratiet. Sett ut ifra den tradisjonelle forvaltningsmodellen bærer offentlig sektor likevel stor grad preg av politisk kontroll (Opstad, 2006). Den politiske påvirkningskraften vil derfor være fremtredende og styrende for innholdet og oppgavene i både barnehage og skole. Utgangspunktet for de offentlige organisasjonene er at de er sammenvevd i et komplekst politisk og samfunnsmessig nettverk av organiserte interesser, borgere, brukergrupper og klienter (Røvik et al., 2009). I tillegg til å ivareta politisk lojalitet, styring, kontroll og kostnadseffektivitet, skal de offentlige organisasjonene ivareta representasjon og deltagelse fra berørte parter, medbestemmelse fra ansatte, lydhørhet ovenfor brukerne, åpenhet, offentlighet og innsyn i beslutningsprosessene, forutsigbarhet, likebehandling, upartiskhet, nøytralitet, tjenestekvalitet og faglig uavhengighet (Røvik et al., 2009, s. 18). Offentlig sektor har ofte blitt kritisert for å være ineffektive og ha manglende oversikt og innsikt over tjenestetilbudet. Det ytre presset handler om å effektivisere tjenestene og møte ulike behov og forventninger fra brukerne (Löffler & Bovaird, 2009).

Med andre ord må både barnehage og skole forholde seg til komplekse utfordringer, sammensetninger og behov. Dette kan være noen av den bakenforliggende argumentasjonen for hvorfor Oslo kommunes byrådsavdeling for kultur og utdanning innført en noe mer markedsorientert tilnærming til Oslostandarden og *Prosjekt Oslobarnehagen*. Oslostandarden

må derfor sees ut fra en organisasjonsteoretisk tilnærming som forutsetter at man forstår innholdet i den offentlige politikken og myndighetsbeslutningene i sammenheng med analysen av styringsverkets organisering og virkemåte i offentlig sektor (Røvik et al., 2009, s. 11). Ettersom standarden skal implementeres og brukes av to forskjellige offentlige organisasjoner med ulik organisasjonsstruktur, er det grunn til å tro at implementeringen av Oslostandarden vil være problematisk. Rent organisatorisk er barnehage og skole inndelt under forskjellige administrative ledelser, som igjen vil kunne forsterke organisasjonenes ulikheter. På den ene siden er barnehagen en institusjonell ordning som har til hensikt å løse samfunnets problemer knyttet til foreldres yrkesdeltagelse, sikre barns behov for omsorg og sørge for en adekvat utvikling gjennom å være en pedagogisk virksomhet. Til tross for at KD overtok ansvarsområdet for barnehagen og gjorde den til første ledd i utdanningsløpet, vektlegges den norske barnehagetradisjonen sterk. Lek, omsorg, danning og læring sees på som likeverdige elementer som skal integreres i virksomheten (NOU 2010:8, 2010). Skolen på sin side har en langt større faginnretning som baserer seg på en systematisk oppbygging av kunnskap. Formålet med fagene er å oppbygge elevenes kunnskap og skape akademisk danning der vitenskapelige metoder benyttes i undervisningen (Horrigo, 2014, s. 69). Organisasjonsstrukturen vil derfor kunne bidra til å belyse hvilke føringer som ligger til grunn for organisasjonens konsekvenslogikk, også kalt handlingslogikk.

Den underliggende handlingslogikken innen det instrumentelle perspektivet bygger på en konsekvenslogikk som er basert seg på *mål-middel-vurdering*, som vil være førende for hvordan de ansatte utfører handlingene i organisasjonen. De ansatte vil handle med en instrumentell rasjonalitet der idealet er rasjonelle handlinger. Dermed vil de ansatte benytte seg av de mest effektive handlingsalternativene for å oppnå organisasjonens mål. Måten de ansatte handler formålsrasjonelt på vil derfor kunne gi resultater av de ønskede handlingene (Røvik et al., 2009, s. 33). Likevel vil de ansatte i organisasjonene kunne velge handlinger, alternativer og verktøy de selv mener er hensiktsmessige for å oppnå de ønskede konsekvensene (Breivik, 2010). I denne sammenheng vil tilnærming virke noe motstridende med henhold til Oslostandarden, da den legger klare føringer for samarbeidsrutiner og derav gir de ansatte lav grad av egne handlingsalternativer. Det er ikke gitt at de ansatte betrakter Oslostandarden som det mest effektive handlingsalternativet. De politiske føringene kan dermed oppleves som overstyrende og skape motstand og distansering fra Oslostandarden og de politiske føringene. Det er et kjent tilfelle at det gjennomføres endringer i organisasjoner som går på bekostning av de ansattes ønske. I et instrumentelt perspektiv antar jeg derfor at

barnehagelærere, styrere og lærere vil oppleve motstand i møte med Oslostandarden fordi den fremstår som overstyrende, tidkrevende og mindre funksjonell tross de foreliggende intensjonene. Det er også grunn til å tro at den vil være vanskelig å implementere på bakgrunn av at de politiske føringene ikke samsvarer med de ansattes virkelighet og hverdag. Hypotesen tilsier derfor at:

Barnehagelærere, styrere og lærere vil avfeie Oslostandarden fordi den vil kreve for mye av de ansatte. – Hypotese 1

3.2 Det institusjonelle perspektivet

Det institusjonelle perspektivet, også kalt kulturperspektivet, forstår offentlige organisasjoner som relasjonelle. Organisasjonskulturen ansees som de uformelle normene og verdiene som påvirker selve livet og virksomheten i de formelle organisasjonene (Røvik et al., 2009, s. 52). Kulturbegrepet kan være vanskelig å definere, men kan betegnes som den helheten av overbevisninger, atferd, kunnskap, sanksjoner, verdier og mål som utgjør livsformen til et folk (Hatch & Thorbjørnsen, 2001, s. 229). Kulturen kan med andre ord defineres som selve kjernen i organisasjonens antakelser og etablerte overbevisninger, noe som vil involvere de ansatte i en sosial konstruert virkelighet. Organisasjonskulturen vil dermed utgjøre en referanserammen mellom de ansatte der meninger, forståelser, kunnskap, normer og verdier blir operasjonalisert. Verdiene vil spesifisere hva som er viktig for de ansatte, mens normene vil fastsette atferden man forventer av hverandre (Hatch & Thorbjørnsen, 2001, s. 230). Normene vil igjen påvirkes av de gjeldene lover, regler og selve stillingsinstruksene de ansatte forholder seg til, såkalte formelle normer. Organisasjonens atferd vil med andre ord bygge på både det kulturelle, normative og institusjonelle perspektivet. Gjennom å belyse organisasjonskultur vil barnehage og skole ha forskjellige utgangspunkt for deres handlingslogikk. Handlingslogikken i det institusjonelle perspektivet styres ut fra hva som oppfattes som passende atferd fremfor å handle rasjonelt ut fra en avveining av instrumentelle for- og motargumenter og konsekvenser (Røvik et al., 2009).

I prosjektet ”*Barnehage + skole = sant!*” (Fylkesmannen i Rogaland, 2006) aktualiseres utfordringene som kan oppstå i samarbeidet mellom barnehage og skole på bakgrunn av institusjonelle ulikheter. Prosjektet viser til at barnehager og skoler har ulike oppfatninger av hverandres virksomheter og pedagogiske tradisjoner. Prosjektet trekker i den sammenheng

fram forskning av Brostrøm som viser til at barnehager og skoler har lav grad av kunnskap om hverandres virksomheter (*Fylkesmannen i Rogaland, 2006, s. 35*). For eksempel vektlegges begreper som lek og læring ulikt, betydningen av barndommens egenart og hva som blir betegnet som en god overgang til skolen. Dersom barnehagelæreren har begrenset kunnskap om hva som skjer i skolen er det grunn til å tro at det skapes dikotomier om den formaliserte læringen. På den andre siden vil også lærerne ha tilsvarende lav kunnskap om barnehagen. Slike dikotomier vil utvilsomt kunne skape barrierer i et samarbeid. Prosjektet viser også til Neumans forskning som forsøker å avdekke barrierer som kan hindre samarbeidet mellom barnehage og skole, og henter sitt utgangspunkt i OECD-prosjektet "*Starting Strong*" (OECD, 2001). Her presiseres det at organisasjonenes ulike tradisjoner er et sentralt moment fordi man vil ha forskjellige utgangspunkt for verdier og fastsetting av mål. Barnehagen bærer preg av en sosial-pedagogisk tradisjon og en forståelsesramme som har et sterkt fokus på læring gjennom lek. Skolen på sin side har tradisjon for å være mer målstyrt med et kompetanseorientert læringssyn. Dette vil tilsi at organisasjonene utvikler hver sin pedagogiske metode og særpreg. I tillegg har barnehagelærere stor grad av metodefrihet i motsetning til lærerne som i større grad styres av formalisering og standardisering.

Manglende forståelse av hverandres arbeidsmetoder og pedagogikk kan også oppstå på bakgrunn av ulike profesjons- og utdanningsbakgrunn, som vil tilskrive noe av den kulturen og tenkesettene som råder i organisasjonen. I de fleste sosiologiske definisjonene av profesjonsbegreper ansees veien inn i en profesjon for å gå via en bestemt utdanning der man får tilgang til vitenskapelig kunnskap (Horrigmo, 2014, s. 16). Profesjonsutøverne vil gjennom utdanningen ha tilegnet seg en gitt kunnskap og en spesialisert tenkning som vil påvirke utøvelsen. OECD-rapporten (OECD, 2001) viser til at slike institusjonelle barrierer kan gjøre det utfordrende for to profesjoner å utforme et likeverdige samarbeid, selv om både Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og prinsipper for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløfte (Kunnskapsdepartementet, 2006) pålegger samarbeid mellom barnehage og skole.

I Kunnskapsdepartementets veileder "*Fra eldst til yngst*", vektlegges viktigheten av et likeverdige og relasjonelt samarbeid mellom barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2008). Organisasjonene oppfordres til å samarbeide på tross av sine ulikheter. Likevel vektlegges viktigheten av å ha en felles forståelse og kunnskap om hverandre likheter og

særpreg: ” *Det er ikke gitt at ansatte i barnehagen vet hva som skjer i skolen og hvordan lærerne arbeider i klasserommene (...) Samarbeidet mellom barnehage og skole vil først og fremst kunne utvikles og styrkes når det skjer i dialog og med gjensidig respekt som grunnlag. En av målsettingene er å bli bedre kjent med hverandres innhold og oppgaver og på den måten lettere kunne se og sørge for sammenheng mellom de to arenaene*” (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 13). Oslostandarden skal sikre samarbeid mellom barnehage og skole, likevel tilsier teorien at organisasjonene vil være oppbygd av sine kulturelle, normative og institusjonelle perspektiver. Ettersom den foreliggende forskningen har påvist barrierer med henhold til profesjon, pedagogiske tradisjoner og lav grad av kunnskap om hverandres virksomheter venter jeg å finne tilsvarende utfordringer omkring samarbeidet mellom barnehage og skole i datamaterialet. Jeg antar derfor at Oslostandarden ikke oppfattes å fungere etter intensjonene. Min andre hypotese vil derfor være:

Det vil fremkomme institusjonelle ulikheter mellom barnehage og skole som medfører at samarbeidet kan oppleves som utfordrende. – Hypotese 2

3.3 Oppsummering av de ulike organisasjonsperspektivene

Kort oppsummert vil det instrumentelle perspektivet se offentlige organisasjoner som et disponibelt verktøy for politiske føringer. Rasjonaliteten er nedfelt i den formelle organisasjonsstrukturen som skaper kapasitet til å realisere bestemte mål og verdier, ofte definert av beslutninger på toppnivå i organisasjonen. Ettersom mål og verdier kan være komplekse og noe uklare i offentlige organisasjoner, kan NPM-tilnærmingen implementeres som et forsøk på å gjøre dem klarere og mer instrumentelle. Dette er Oslostandarden et tydelig eksempel på. Som nevnt tidligere kan NPM-tilnærmingen medføre en maktforskyvning av profesjonsbestemmelsene og skape en byråkratisering av pedagogikken og dermed også frata profesjonsutøverne medvirkning i form av faglig og pedagogisk argumentasjon med henhold til fastsatte bestemmelser. Oslostandarden kan derfor oppleves problematisk jo lenger ned man kommer i organisasjonen, noe som forventes å fremkomme i datamaterialet. Ettersom skolen i større grad jobber ut fra standardiseringer vil de ansatte i barnehagen trolig oppleve Oslostandarden mer utfordrende enn de ansatte i skolen. Jeg antar at Oslostandarden ikke vil oppleves som et nyttig verktøy, og derfor avfeies.

På den andre kan offentlige organisasjoner sees ut fra et institusjonelt perspektiv. Her vil organisasjonens egne regelsett, verdier og normer skape innflytelse på handlingslogikken (Røvik et al., 2009). Forskningen har allerede påpekt reelle barrierer i et samarbeid mellom to ulike profesjoner. Både profesjon, pedagogiske tradisjoner, kunnskap om hverandres virksomheter og skapte dikotomier kan derfor skape konkrete utfordringer knyttet til samarbeidet mellom barnehage og skole. Dette venter jeg å finne i datamaterialet.

4 FUNGERER OSLOSTANDARDEN ETTER INTENSJONENE?

I det kommende kapittelet vil jeg forsøke å belyse problemstillingens første del: *i hvilken grad oppfatter barnehagelærere, styrere og lærere at Oslostandarden fungerer etter intensjonene.* Jeg vil i den sammenheng ta utgangspunkt i respondentenes oppfatninger omkring det jeg betegner som Oslostandardens intensjoner:

- 1) Sikre gode rutiner for samarbeid mellom barnehager og skole
- 2) Sikre en meningsfull sammenheng i opplæringsløpet
- 3) Sikre barn en trygg skolestart og tidlig innsats for barn med særskilte behov.

4.1 Første intensjon: Sikre gode rutiner for samarbeid.

For å belyse i hvilken grad respondentene oppfatter at Oslostandarden sikrer gode rutiner for samarbeid, har jeg tatt utgangspunkt i to sentrale rutiner som skal fremme samarbeid mellom barnehage og skole:

- 1) Foreldremøte med barnehage og skole
- 2) Faglig/pedagogisk møte

4.1.1 Foreldremøte med barnehage og skole

Det avholdes et ekstra foreldremøte for skolestarterne i starten av vårhalvåret, som er en nedfelt rutine for samarbeid i standardens årshjul. Jeg var tilstede på foreldremøte, der alle barnehagelærerne i barnehageområdet var representert, samt en av styrerne. Det deltok ingen lærere på dette møte, da de tre nærliggende skolene hadde valgt å sende en av sine inspektører som representant for skolen. Både barnehage og skole hadde som intensjon å presentere ulike momenter fra det pedagogiske arbeidet som er tilknyttet skolestarterne. For å avdekke om dette foreldremøtet sikrer gode rutiner for samarbeid, og derav også fungerer etter intensjonene, ble respondentene spurt om hvordan de opplevde dette møte:

”Jeg tenker at det er veldig bra at skolen kommer på banen og sier noe om hva de mener er viktig i den første delen der ungene skal begynne på skolen. Det viser jo noe av det samarbeidet vi har tenker jeg.” – Områdestyrer

”Det syntes jeg var veldig bra. Jeg tenker det er mest trygghet for foreldrene. Jeg føler vi er såpass trygge i barnehagen på det vi gjør, at det er veldig gode forberedelser på de fleste områdene, men at det er mest trygghet for foreldregruppa.”

- Styrer 1

”Ut ifra tilbakemeldingene, både fra personalet og styrer og foreldre, så virker det som det er et innholdsrikt møte, og spesielt foreldrene, som syntes det er allright de får et møte såpass tidlig.” – Styrer 2

”Sånn jeg opplever det har det vært et godt møte hvor man kan si noe om forventningene og hva barnehagen skal legge opp til og hvordan skolen, eller hva de forventer i forhold til når barna kommer dit. For de foreldrene som ikke har erfaring innen skolen starter tror jeg det er veldig informativt og praktisk, men kanskje litt mer vagt for de som har kjennskap til skolen og skolestart fra tidligere, men jeg opplever det som gode møter og at foreldrene har godt utbytte av det.” – Styrer 3

”Jeg tenker det er masse viktig informasjon for foreldrene, i hvert fall for de som ikke har eldre søsken for å vite litt hva forventer skolene, hva må vi trene de på, hva må de gjøre hjemme.” – Barnehagelærer 1

”Jeg opplever det som veldig bra og avklarende. Hvis jeg ser det fra foreldrene sitt synspunkt så tror jeg det er veldig betryggende, særlig hva skolen tenker er viktig i forhold til barnehagen. Og at man kan kanskje slappe litt av på en måte, som foreldre, i forhold til hva slags forventninger som stilles til barna i forhold til skolestart. At hva kan legges til sides, kanskje det skolefaglige, men mer det, sosiale ferdighetene og selvstendighetstrening og sånne ting, og kanskje er mer relevant i forhold til skolestart som også skolen syntes er viktig.” – Barnehagelærer 3

”Jeg syntes det fungerer veldig bra jeg. Jeg syntes det kommer jo fram veldig mye hva vi jobber med siste året her (...) jeg syntes jo det var fint at det var representanter fra skolen også.” – Barnehagelærer 4

”Det er veldig informativt” – Barnehagelærer 5

Datamaterialet viser til at respondentene fra barnehageområdet sitter igjen med svært gode erfaringer fra dette møtet. Det oppleves som informativt og ansees for å ha en spesiell god nytteverdi for foreldrene. På bakgrunn av respondentenes svar anta jeg derfor at foreldremøtet i *dette* barnehageområdet er en velfungerende samarbeidsrutinene som oppfyller en av Oslostandardens intensjoner. I dette tilfellet var det en av inspektørene som representerte de tre skolene, men mener lærerne selv det hadde vært nyttig for dem å deltatt?

”Ja, jeg tror det, det hadde vært veldig nyttig det.” – Lærer 1

”Ja, det tror jeg. Det er jo vi som er der og vet hva som foregår. Selvfølgelig så er en sosiallærer og inspektør, de har jo ofte god kontroll de også, men det er noe med at det er kanskje vi som lærere som har det helt under huden, hva vi ønsker. Og så er det ikke alltid det er gjennomførbart at noen av oss kan komme, fordi man kanskje ikke er tilsatt eller sånn type ting da, men ja, det tror jeg hadde vært lurt. Uten at jeg har hørt noe om hvordan man har informert på et sånt møte, men ja, jeg tror det hadde vært lurt.” – Lærer 2

4.1.2 Faglig/pedagogisk møte

Videre ble respondentene spurt om hvordan de opplever det faglig/pedagogiske møte mellom barnehage og skole, som er en annen fastsatt samarbeidsrutine. Respondentene svarte:

”Det var egentlig ganske informativt.” – Barnehagelærer 2

”Det er første gangen, så jeg opplever det som lærerikt og liksom, ja, interessant.” - Barnehagelærer 3

”Jeg syntes jeg opplever de som relevante i forhold til overgangen og sånn da, men jeg tenker også sånn at det er jo mye som er lagt opp av skolen, jeg lurte jo litt på om skolen også har sånne møter i forhold til hva vi jobber med i barnehagen det siste året. - Barnehagelærer 4

”Det ga jo litt mer innblikk i hva skoledagen består av, det syntes jeg var fint. Gikk veldig greit i gjennom momenter i skolen , spesielt AKS også syntes jeg det var greit å få vite noe om.” – Barnehagelærer 5

”Det møtet som er på høsten og som står i årshjulet også, da har det vært en fra skolen som har lagt fram litt hvordan det første året er, og det har vært veldig bra, for da har pedlerne fått litt oversikt på områder som de jobber med og områder som de kanskje bør jobbe enda mer med, men jeg syntes fremdeles, det er jo det det har vært snakk om hele tiden, at det er vi som skal føye oss etter skolen, ikke motsatt, og at jeg savner en liten bolk hvor skolen også må høre hva som er viktig for oss.” – Styrer 1

Hovedinntrykket fra datamateriale viser at det faglig/pedagogiske møte oppleves som nyttig og informativt ettersom barnehagen gis innsikt i skolens virksomhet og hva som vektlegges det første året i skolen. Samtidig uttrykker enkelte at skolen tildeles større plass enn barnehagen, og undrer seg hvorvidt skolen får tilgang til tilsvarende informasjon om barnehagen. Denne oppfatningen forsterkes gjennom dokumentet som ble tilsendt per e-post fra skolen i forkant av møte. Utsnittet fra dokumentet understreker den skjeve kunnskapsutvekslingen mellom barnehage og skole.

INNKALLING TIL FAGLIG/PEDAGOGISK MØTE MELLOM BARNEHAGE OG SKOLE

SKOLE ONSDAG 22. OKTOBER KL 9.00

- Informasjon fra skolene om skolestarterne
- Orientering om Kunnskapsløftet
- Den første lese- og skriveopplæringen
- Statlige kartleggingsprover
- Presentasjon av kartleggingverktøyet: *Norsk som læringsspråk*
- Aktivitetsskolen
- Orientering om det pedagogiske arbeidet i barnehagen

På vegne av skolene

Inspektør [redacted] skole

Figur 4-1: Innkalling til faglig/pedagogisk møte. Utklipp fra dokument tilsendt per e-post.

Hensikten bak møte er å skape en gjensidig kunnskapsutveksling om hverandres virksomheter (Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning, 2013). Dette ser dessverre ikke ut til å være tilfellet i dette barnehageområdet. En annen hensikt bak dette møtet er å sikre et faglig samarbeid mellom barnehage og skole. Ettersom jeg selv var tilstede på møtet fikk jeg innsikt i hvem som presenterte de ulike bolkene som fremkommer av innkallingen. Det var seksjonssjefen ved barnehagekontoret i bydelen som orienterte om det pedagogiske arbeidet i barnehagen. Fra skolen presenterte to assisterende rektorer, en inspektør, en sosiallærer, en baseleder fra Aktivitetsskolen og en lærer med hovedansvar for lese- og skrive-opplæringen skolens områder. Jeg fikk en følelse av at det faglige samarbeidet ikke var tilstede mellom barnehagelærer og lærer, men på et administrativt nivå. Dette bekrefter respondentene:

”Jeg savner litt at man ikke møter noen av lærerne så det blir veldig sånn overordnet plan.” – Barnehagelærer 5

”Jeg tror som sagt dette møtet burde vært, altså det står jo: ”Pedagoger som jobber med femåringene, pedagogisk fagsenter og eventuelt andre ressurspersoner. Målgruppe: lærere som jobber på første trinn, ledere for aktivitetsskolen, sosiallærer og eventuelt andre”. Og det er klar, her står det jo faktisk presisert at det er for lærere som jobber på første trinn, men jeg kan ikke huske at jeg så noen lærere på dette møte, og at det var mer pedledere, og at de må være forpliktet til å komme på det møte.” – Styret 1

”Når det gjelder møtet er vi kontaktlærerne veldig sjelden med på disse, dessverre. Det er som regel bare ledelsen på skolen her (...) jeg var ikke med på det møte i våres. Så alt det jeg har fått vite har jo vært via det som ligger i mappen til eleven, som dette skjema, eventuelt fra ledelsen og sosiallæreren her på skolen. Jeg har aldri vært i noe møte med styret eller førskolelærer i barnehagen.” – Lærer 1

”Nei, jeg har ikke hørt noe om det.” – Lærer 2

På bakgrunn av skjev kunnskapsutveksling, og at det faglige samarbeidet foregår ser ut til å foregå på et mer administrativt nivå, er det grunn til å tro at det faglig/pedagogiske møte i denne sammenheng ikke sikrer gode samarbeidsrutiner mellom barnehage og skole.

4.2 Andre intensjon: sikre meningsfull sammenheng i opplæringsløpet

Gjennom å belyse samarbeidsrutinene ovenfor kommer det tydelig fram av datamaterialet at foreldremøte bidrar til å sikre sammenhengen i opplæringsløpet. Respondentene uttrykker i den sammenheng at skolen bekrefter at de skoleforberedende aktiviteter barnehagen gjennomfører er i tråd med hva som forventes første året i skolen:

”På det møte vi har hatt så har hun (inspektøren) på en måte gått litt gjennom hvordan skolen fungerer, spesielt det første året, men så bekrefter hun jo bare det som vi sier, at det er kjempebra, det som vi jobber med.” – Styret 1

”Der fikk jo også foreldrene vite hvordan vi i barnehagen forbereder barna, samtidig som de fikk høre fra skolen og fikk en bekreftelse fra dem på at det vi gjør i barnehagen faktisk leder fram til det skolen ønsker (...) sånn at de får en bekreftelse på at vi i barnehagen faktisk gjør det skolen, og skolen samarbeider da, det er jo en viktig trygghet for dem, at de føler at det er en rød tråd gjennom dette.” – Barnehagelærer 5

En av lærerne kan også bekrefte dette, til tross for at vedkommende ikke deltok på foreldremøtet da denne informasjonen ble presentert. Dette forsterker antagelsen om at Oslostandarden bidrar til å sikre en god sammenheng i opplæringsløpet:

”Jeg opplever at veldig mange barnehageunger er flinke sosialt sett, at de har øvd masse på det. Så er det selvfølgelig varierende, men jeg syntes stort sett at ungene nå er veldig sosialt flinke. Og faglig er det veldig vanskelig å si hvor mye barnehagen har jobbet for det er kjempe stort forskjeller, og noen har sikkert masse hjemme og noen har lært noe i barnehagen å sånne ting, men jeg syntes egentlig de gjør en god jobb, ja det syntes jeg.” – Lærer 2

4.3 Tredje intensjon: sikre trygg skolestart og tidlig innsats

Oslostandardens tredje intensjon er å sikre barn en trygg skolestart, samt sikre tilrettelegging for barn med særskilte behov. Respondentene blitt spurt hvorvidt de opplever dette som reelt:

”Det er vanskelig å si. For jeg, ja, den hjelper vel til å sikrer at alle er nødt til å følge de reglene, og at man har noen faste rammer. Så det gjør den jo til en viss grad, så er det jo forskjellig hvordan man forholder seg til standarden da.”

– Lærer 2

”Det trenger nødvendigvis ikke bli det, men en legger jo til rette for at det skal bli best mulig, eller det vi kan gjøre, men det er jo en kjempe stor overgang så jeg tenker vi får jo ikke gjort nok for å trygge dem, men det er jo mye bedre enn ingenting, så jeg tenker det er bra (..) Her har vi jo gått på besøk til de ulike skolene som de skal til, som jo er for den enkelte, men ellers er det jo ikke så mye den Oslostandarder går ut på i det daglige.” – Barnehagelærer 1

”Jeg vet ikke hvor mye det hadde hjulpet ut ifra det jeg ville gjort likevel (...) det er jo det med rapporteringen da.” – Barnehagelærer 2

”Sikrer vet jeg ikke, men den gjør oss i hvert fall bevisst på at det er en viktig del av vår jobb (...) vi skal på en måte tilrettelegge og skal tenke gjennom, og vi skal ikke bare tilrettelegge for barnegruppa, men det enkelte barn, så ja, jeg mener det bidrar mer til det, ja.” – Barnehagelærer 3

”Jeg tenker jo litt på blant annet det skjemaet vi fører ut da, at det er jo på en måte å sikre enkeltbarnet litt på en måte, det står at, på den måte får barnet uttrykt seg og man kommer litt nærmere inn på hvert enkelt da og ser hvert enkelt barn.” – Barnehagelærer 4

”Både ja og nei (...) Ved spesielle behov er det jo allerede et system som fanger det opp. Så jeg ser ikke at det har noen innvirkning på det, for de skal ha en tettere oppfølging på det gjennom IOP og tverrfaglig samarbeid og PPT å sann. Så sann sett overfor de barna så føler jeg ikke har så mye å si.” – Barnehagelærer 5
”Absolutt. Nå har vi jo hatt noen barn med spesielle behov, og vi ser jo at de blir godt ivaretatt altså. Både de som har hatt tiltak i barnehagen, eller hatt vedtak på diverse tiltak, men også barn som vi ser trenger det lille ekstra, at de har blitt ivaretatt nå i og med at man skriver, altså de blir intervjuet, det er rapporter, foreldrene kommer på banen.” – Områdestyrer

”Den sikrer nok ikke 100%, den er god, men det kan hende det burde vært noen flere punkt som sikrer at utviklingen er på plass, eller i takt med det som forventes i skolen.” – Styre 1

”Jeg vet vel ikke om den sikrer, det vet jeg ikke (...) alt i alt hvis man klarer å følge det opp og at skolen følger det opp når de kommer inn, så vil det sikkert gi de en litt tryggere start.” – Styre 2

”Standarden i seg selv sikrer det, eller skal sikre det, også blir det jo det menneskelige aspektet med at pedler eller førskolelærer skal følge det opp, og mitt inntrykk er vel at pedler/førskolelærer gjør det, og at man hadde gjort det uavhengig om standarden hadde hvert der eller ikke.” – Styre 3

4.3.1 Informasjonsskjema

Oslostandardens intensjon om å sikre en trygg skolestart ser ut til å være noe tvetydig. Jeg stiller derfor spørsmålsteget til om informasjonsskjemaet som overføres mellom barnehage og skole ikke fungerer optimalt. Informasjonsskjemaet skal sikre informasjon om enkeltbarnet og derav bidra til å skape en tryggere skolestart. Skolen vil i forkant av skolestart kunne få tilgang til relevant informasjon om det enkelte barn som kan være nødvendig for å sikre god oppfølging og tilrettelegging. Respondentene fikk spørsmål om hvordan de opplever informasjonsskjemaenes funksjon:

”Opplevelsen er jo at ungene syntes det er ganske spennende å få lov til å være med å fortelle litt om seg selv, og det de ønsker, og foreldrene syntes det er ganske bra. Så har vi vel også opplevd at når det blir sendt til skolen er det noen skoler som tar det seriøst og noen som ikke tar det fullt så seriøst. Så jeg tenker her også må vi få til et samarbeid så det blir viktig, for det blir mange timers jobb. Og jeg tenker at ungene får lov til å presentere seg selv på ”Dette er meg”. Så jeg tenker at det er en god måte å kunne bli littegrann kjent.” – Områdestyre

”Jeg syntes det var voldsomt greit å fylle det ut og litt kjekt å ha med ungene selv å høre hva de har å si, og foreldrene, hva de mener om ungen, og da forstår de kanskje litt mer hva de må øve på hjemme også. Så er det jo diskutert det om

lærerne skal få, eller om ungene skal få begynne med blanke ark og ikke skal settes i en bås helt fra starten av, men med at læreren får vite om det er noe spesielle ting, så kan jo de tilrettelegge for at de blir blanke ark, med at de legger til rette. Jeg tenker de er voldsomt positive de skjemaene, hvis de blir lest.”

– Barnehagelærer 1

”Jeg tror det er bra så de vet litt hva de får.” – Barnehagelærer 2

”Jeg opplever at det skjemaet er nyttig i forhold til det at skolen får et lite innblikk i barna, og at det kan være med på å styrke læringen, så jeg har gode erfaringer med det.” – Barnehagelærer 4

”På en måte syntes jeg det er fint at barna kan stille med blanke ark når de kommer på skolen, men samtidig er det viktig å forberede skolen på ting de kanskje må tilrettelegge litt på, kanskje noen har lærevansker eller spesielle behov da som er viktig å fange opp, men samtidig er jeg opptatt at vi ikke problematisere bra fungerende barn på en måte.” – Barnehagelærer 3

”Det er veldig god hjelp, for det har jo ofte en, det er jo ikke helt tilfeldig at ting, altså når det gjelder atferd og lærevansker og sånn, at det plutselig skjer over natten. Det har jo vært gradvis helt siden fra barnehagen. Så det er veldig viktig den informasjonen barnehagen gir til skolen (...) det har veldig mye å si for at vi skal være forberedt til å ta imot barna. Sette inn ressurser og ekstra voksnetthet, det har mye å si (...) det er klart at barna skal på mange måter starte på skolen med et hvitt blank ark, men jeg tenker det er jo en ny start og det kan jo fort være sånn at mange barn endrer atferd eller forutsetninger for læring fordi alt er så nytt rundt de, ikke sant, med mennesker og venner og det sosiale miljøet så, men jeg tenker det er viktig vi vet mest mulig om barnet..” – Lærer 1

”Det er artig å lese. For du tenker på de ungene har uttalt seg litt på? Det er en fin måte å få lese litt før ungene kommer så du kan få bli litt kjent før du møter dem (...) altså jeg syntes det er fint, men det er jo klart, jeg bruker det jo ikke så mye i etterkant, men det er spennende å lese litt om de før man blir kjent med de selv.” – Lærer 2

Respondentene fra både barnehage og skole ser ut til å oppfatte informasjonsskjemaet som hensiktsmessige, spesielt med tanke på tidlig tilrettelegging for enkeltbarnet i skolen. Likevel viser datamaterialet til funn der respondentene fra barnehagen uttrykker en form for usikkerhet med henhold til hvordan skolen benytter seg av skjemaene og hvordan de tolkes. Lærerne på sin side opplever at barnehagelæreren utfyller skjemaet i varierende grad:

”Jeg aner ikke hvordan skolen bruker det videre, om de bare kikker på det eller om de har en slags prat med hver og en når de starter, det vet jeg ikke.”

– Områdestyrer

”Jeg har jo trodd at det fungerte veldig bra inntil jeg fikk den tilbakemeldingen nå i høst fra det ene foreldrepåret, hvor den ene skolen ga uttrykk for at det leste dem ikke, det hadde dem ikke tid til, så da ble jeg jo litt sånn.. lei meg (...) Men de skolene som sier at de bruker det sier de har masse nytte av det, så jeg tenker hvis alle gjør det de skal i forhold til standarden så skal det være veldig bra.”

– Styrer 1

”Kanskje det hadde vært fint å ha et møte ved overleveringer av de skjemaene, at man kunne lest gjennom de og fått avklart eventuelle misforståelser eller sikre at læreren hadde forstått innholdet i det. (...) jeg vet jo at det er skoler som nesten ikke bruker det og bruker den informasjonen” (...) jeg har bare sendt fra meg rapporter, så vet jeg ikke hva de, hva som skjer med dem, jeg har ikke fulgt saken lengre enn til postkassen.” – Barnehagelærer3

”Jeg er veldig usikker på hvilke betydning det har fordi jeg ikke vet hvordan, altså jeg føler det er litt tilfeldig å. Hvis jeg og den læreren er på bølgelengde uten at vi har snakka sammen ført så fungerer det bra, hvis ikke kan det krasje.”

– Barnehagelærer 5

”Sånn som jeg har forstått så er det jo litt individuelt det der, hva styrerne og førskolelærerne i barnehagene gjør, men det er i hvert fall veldig viktig at vi lærerne er godt forberedt på de elevene som kommer.” – Lærer 1

”Så er det veldig varierende hvordan det blir utført (...) noen skriver veldig utfyllende, mens andre skriver veldig lite.” – Lærer 2

Det er med andre ord momenter som tyder på at informasjonsskjemaene ikke fungerer optimalt. Det kommer også tydelig frem at lærerne har en annen innfallsvinkel med henhold til bruken og hensikten bak informasjonen. Som nevnt tidligere må foreldre samtykke for at skjemaet sendes til skolen. I den sammenheng stiller lærerne spørsmål til om dette burde være en forpliktende del av Oslostandarden:

”Sånn som jeg har forstått det, er det frivillig. Jeg mener det skulle være bundet. At det skulle være faste rutiner og regler for at det skal fylles ut. Da er det jo ofte sånn, at når de kommer på skolen så, det kan ikke være noe stor overraskelse for foreldrene at ting skjer. Det gjelder for eksempel logopedhjelp, kan være tidligere hjelp med støttepedagog i barnehagen, at vi får vite om det og også det her med ja, PPT og BUP for eksempel har vært med inn i bildet. Det er veldig viktig at vi vet om.” – Lærer 2

I denne sammenheng viser helheten i datamaterialet ulike tilnærminger og tanker omkring selve bruken og funksjonen av informasjonsskjemaet. Jeg tolker det dit hen at Oslostandarden til en viss grad oppfyller sin tredje intensjon.

4.4 Oppsummering av problemstillingens første del

Oslostandardens tre intensjoner ser alle ut til å fungere, men det er likevel enkelte momenter som skaper tvil om hvorvidt Oslostandarden fungerer optimalt med henhold til de fastsatte intensjonene. Oslostandardens første intensjon er å sikre gode rutiner for samarbeid mellom barnehage og skole. Enkelte samarbeidsrutiner ser ut til å fungere forholdsvis bra, mens andre har momenter som skaper ”støy” i samarbeidet. Fraværet av samarbeid mellom barnehagelærer og lærer er en gjentakende faktor og det etablerte samarbeidet ser ut til å foregår på et mer administrativt nivå. Dette kan se ut til å skape en svakhet i Oslostandarden. Standardens andre intensjon ser ut til å fungere noe bedre, da skolen kan bekrefte viktigheten og relevansen av barnehagens skoleforberedende aktiviteter. Skolen er også deltagende i informasjonsutvekslingen med barnets foreldre, som bidrar til å skape en større sammenheng og trygghet omkring skolestart. Oslostandardens tredje intensjon er å sikre barn en trygg

skolestart, men ingen av respondentene kan si med hundre prosent sikkerhet at standarden sikrer dette. For barn med særskilte behov hevdes det å være et system som allerede fanger dem opp, uavhengig av standarden. Til tross for at informasjonsskjemaet ansees som hensiktsmessig vises det også til variasjon med henhold til innhold og bruk. Med andre ord kommer det frem tvetydige oppfatninger om Oslostandarden fungerer etter intensjonene.

5 HVA KAN FORKLARE HVORFOR, EVENTUELT HVORFOR IKKE , OSLOSTANDARDEN FUNGERER ETTER INTENSJONENE?

Hovedfunnene fra kapittel 4 viser at Oslostandarden fungerer delvis etter intensjonene, og at derfor foreligger enkelte momenter som påvirker den optimale effekten. Det kommende kapittelet vil forsøke å forklare hvorfor, eventuelt hvorfor ikke, Oslostandarden fungerer etter sine intensjoner og vil ta utgangspunkt i det instrumentelle og det institusjonelle perspektivet.

5.1 Funn knyttet til det instrumentelle perspektivet

Innen det instrumentelle perspektivet har jeg vist til at den politiske påvirkningskraften vil være fremtredende og styrende for innholdet og oppgavene i en organisasjon. Det er derfor grunn til å tro at implementeringen av Oslostandarden fra øverst til nederst i organisasjonen vil oppleves som problematisk. Respondentene kan derfor vise motstand til Oslostandarden på bakgrunn av at de selv ikke har vært delaktige i prosessen fram mot å fastsette standardens intensjoner, mål og struktur. Dette kan være en forklarende grunn til hvorfor Oslostandarden ikke oppfattes å fungere etter intensjonene. Etersom styrerne i barnehageområdet har den daglige ledelsen ble de spurt om de har opplevd vanskeligheter med implementeringen av standarden:

”Jeg ser det har tatt litt tid, og når vi har hatt nye folk innom også, så har jeg måtte mint de på, husk informasjonsskrivet om barnet, og det kom litt brått på i fjor, da ble de litt stressa, for fristen var 1.mai, og året før der var det 1.juni, så det kom litt brått på dem. Så klart man må være litt obs på å minne de på når det er noe nytt, men jeg tror det er likt for pedagogene som det er for meg, at man må bruke et år på å komme inn i det.” – Styrer 1

”Nei, det føler jeg egentlig ikke (...) det kan være utfordrende for de å rekke over alt, men i forhold til å følge den har jeg i hvert fall ikke sett eller fått tilbakemeldinger på at de syntes det er utfordrende.” – Styrer 2

”Jeg tror ikke utfordringer, altså, det har ikke vært noe problem med selve standarden.” – Styrer 3

”Det som er vanskelig, det er jo, eller det er jo ikke vanskelig, men man må få med seg selv tenker jeg, fordi at det er kanskje en sånn sunn skepsis, men også en skepsis hvor noen setter på noen bremses uten at man egentlig skjønner hvorfor man setter de på. Det tenker jeg kanskje at det må vi gå litt igjennom, for jeg ser jo at det er, altså ut ifra de andre standarden er det jo en endring fra vi starta fram til nå, de fleste syntes egentlig det er greit med de føringene som ligger der, det er forutsigbart. Vi vet når vi skal hva, dette er ikke noe å lure på lenger (...) altså vi har jo diskutert, hva er dette her? Men altså, det er nok noen andre holdninger fordi vi representerer kommunen som ledere på en annen måte. Hvis vi ikke gjør dette her så kan vi rett og slett ikke være i disse jobbene, så vi prøver heller å løse det på best mulig måte og se ”Hm, hvordan kan vi få med oss folk, hva er det vi skal nå? Så det har ikke vært noe tema og ikke få med seg resten av styrerne. Litt sånn sunne møter til å begynne med til å bruse litt med fjæra, men etter det så skjønner folk at dette er en del av å jobbe i Oslo kommune, ferdig.”

– Områdestyrer

Til tross for at det har tatt tid å bli kjent med Oslostandarden, avkrefter styrerne antagelsen om at det er vanskelig å implementere standarden i organisasjonen. Dette er overraskende funn på bakgrunn av den foreliggende teorien innen det instrumentelle perspektivet. Områdestyrer viser også stor grad av politisk lojalitet ovenfor kommunens føringer. I et instrumentelt perspektiv vil offentlige organisasjoner ikke bare bære preg av politiske føringer, men også betraktes som et redskap for å utføre de politiske føringer for å nå spesifikke mål (Røvik et al., 2009). I således måte kan Oslostandarden betraktes som et konkret redskap Oslo kommune har brukt for å sikre samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Jeg antar derfor at Oslostandarden vil oppleves overstyrende fordi den er utarbeidet på et politisk-administrativ nivå. Den vil kunne fremstå som tidkrevende og dysfunksjonell ettersom den blir et tilleggsmoment i de allerede etablerte arbeidsoppgavene. Respondentene ble i den sammenheng bedt om å fortelle hvilke tanker de gjorde seg da de ble introdusert for Oslostandarden:

”Jeg tenker jo det er voldsomt bra de har en sånn standard, at det blir faktisk litt sånn, både litt samarbeid og at det blir best mulig for ungene (...), jeg var positiv fra starten av og er fortsatt positiv.” – Barnehagelærer 1

” Hurra, en ting til...Det er liksom det, vi får jo så mye. Så skifter de hele tiden hva som de satser på.” – Barnehagelærer 2

”Det er fint å ha en felles plan på en måte, noe rundt skolestart, at vi liksom jobber mot det samme, for både barnehagen og skoler (...) den gir oss jo ikke noen begrensninger, den bare har et minstekrav føler jeg, til hva vi skal jobbe med.” – Barnehagelærer 3

”Jeg tenkte det var et veldig konkret arbeidsdokument, som la på en måte et veldig fint løp da, gjennom det siste året. Og at det på en måte bygger opp hvordan man skal jobbe” – Barnehagelærer 4

”Nei, det er jo mye som er positivt da, i forhold til plansjen med hva de skal kunne til skolen. Det gjør det jo veldig greit og oversiktlig. Det gjorde meg vel egentlig litt mer trygg i rollen på hva de skulle lære i løpet av året.” – Barnehagelærer 5

”Man er jo i utgangspunktet litt skeptisk, det er jo sånn at de fleste endringer, det skaper noe utrygghet (...) folk er jo villige til å samarbeide tenker jeg, og jeg tenker man tenker at dette skal være for det beste til ungene, og at det har vært et godt utgangspunkt, man har faktisk tenkt barn.” – Områdestyrer

”Dette er vi forpliktet til, så får man gjøre det beste ut av det og prøve å sette seg inn det og overføre det til pedlerne også, så de kan få det under huden. Det er klart hvis jeg som styrer er negativ til det, så vil det ikke få noe bra effekt av det heller.” – Styrer 1

”Jeg tenkte vel at det var et greit hefte å forholde seg til, at det stod litt konkret, det årshjulet for eksempel, hva som skal gjøres til ulik tid (...) når man blir bedre kjent med den, så ser man jo at det kan være et godt verktøy og at man ikke lett glemmer ting (...) sånn alt i alt tenker jeg det kan være fint å ha som et verktøy.” – Styrer 2

”Jeg tror de første tankene mine var at jeg syntes det var fint at det ble en forpliktelse mellom barnehage og skole (...) jeg tenker vi er jo forpliktet til å jobbe med overgangen barnehage-skole, og det at alle i Oslo har felles rutiner for å jobbe med hvordan det skal gjennomføres er egentlig greit for da er det en felles forventning fra begge parter” – Styrer 3

”Det er jo egentlig bare satt i system det man tenker hele tiden egentlig. Så sånn sett så er det jo ikke så veldig mye nytt.” – Lærer 2

Funnene er svært overraskende. Kun *en* av ni respondenter fra barnehageområdet viser en mer negativ holdning til Oslostandarden. Standarden fremstår som konkret, oversiktlig og oppfattes å bidra til økt trygghet i arbeidet med skolestarterne. Fordi den formaliserer og forplikter samarbeidet mellom barnehage og skole ansees den derfor som et nyttig verktøy. Hypotesen om at barnehagelærere, styrere og lærere vil avfeie Oslostandarden blir dermed avkreftet. Ville de likevel valgt den bort dersom de hadde hatt mulighet?

”Nei, jeg tenker at det Oslo kommune har fått til nå, ikke bare med denne standarden, men også de andre, er viktig nå, både i forhold til barnehagen som læringsarena, det er det ene (...) så jeg tenker at dette er gode føringer for barnehagen, så det blir gjort likt, at unger får det samme tilbudet, og da blir du ivare tatt individuelt samtidig tenker jeg, at det er noe av det viktigste. Så jeg syntes det er bra med en sånn standard jeg, rett og slett. Det er målrettet arbeid, jeg skjønner ikke hvorfor vi skal kvitte oss av det. Jeg tenker, altså evaluering nå i framtiden er viktige, for eventuelt å fylle på eller trekke fra, men ikke for å ta det bort, det tenker jeg ikke har noe hensikt i det hele tatt.” - Områdestyrer

”Ja, men jeg er ikke så sikker på det hadde vært så systematisk.” – Styre 1

”Nei, jeg tenker at det er like greit å ha en standard å følge, selv om kanskje noe er bedre enn noe annet, men sånn alt i alt tenker jeg det kan være fint å ha som et verktøy.” – Styre 2

”Oi...Det er litt vanskelig, fordi jeg tenker vi er jo forpliktet til å jobbe med overgangen barnehage-skole, og det at alle i Oslo har felles rutiner for å jobbe

med hvordan det skal gjennomføres er egentlig greit for da er det en felles forventning fra begge parter.” – Styret 3

”Så tror jeg ikke det hadde blitt så mye forskjell. Jeg syntes jo det er greit å ha de punktene sånn helt konkret. Jeg føler ikke det blir noe ekstra jobb ut ifra det.”

– Barnehagelærer 2

”Å, det var et vanskelig spørsmål. Jeg ville nok brukt den sånn cirka sånn som det er på en måte, ja, jeg ville nok det.” – Barnehagelærer 3

”Jeg syntes at standarden gir på en måte et godt, det gir forventninger om hva vi skal jobbe med å sånn, og det er godt å ha et dokument som på en måte er gjeldene for Oslo kommune, som skal gjelde, ligge i grunnen til arbeidet vi gjør, så jeg syntes at det er med på å øke kvaliteten og sikre at vi faktisk jobber med det vi skal fram mot det siste året.” – Barnehagelærer 4

”Den er jo nyttig i form av at det er et felles, altså at man jobber sammen med skolen, det er viktig å ha det samarbeidet. Og i og med at det nå er lagt føringer for at det skal være et samarbeid så gjør det at skolen tar det mye mer på alvor, og det mener jeg absolutt det burde være en standard.” – Barnehagelærer 5

Respondentene ser ut til å være tilfreds med Oslostandarden og viser heller ikke til at den ønskes bort. Igjen er dette overraskende svar. Til tross for de positive oppfatningene omkring Oslostandarden som verktøy fremkommer det også utfordringer relatert til tidsaspektet. Kan dette være en forklarende faktor for hvorfor standarden ikke fungerer etter intensjonene? Respondentene fikk i den sammenheng spørsmål om hvordan de opplever å jobbe ut fra årshjulet:

”Jeg tenker at Oslostandarden har gjort noe bra ved å ha et sånn type årshjul, for det er forpliktende og da skjønner vi at vi må koble oss på. Så jeg tenker at det er veldig lurt, hvis vi skal få til enda bedre kvalitet så bør dette her følges. Jeg har ingen problemer med å, jeg ser ikke at det er en hemsko i det hele tatt, ja, dette ligger i føringen.” – Områdestyret

”Første året syntes jeg det var litt pes fordi vi ikke var kjent med den, hadde ikke fått tid nok til å sette oss ordentlig godt inn i den, så vi ble litt hengende etter, både i barnehagen og i bydelen. Men nå som vi har fått den under huden føler jeg vi klarer sånn noenlunde å være i rute i forhold til årshjulet.” – Styrer 1

”Det er jo ganske lite i forhold til hva som står på det hjulet som vi skal gjøre. Så jeg syntes jo det er voldsomt greit, og det er jo voldsomt oversiktlig i forhold til foreldrene og at de vet hva som skal skje, hva skolen har ansvar for, hva barnehagen har ansvar for.” – Barnehagelærer 1

”Det er litt sånn jeg trenger så det ikke blir så mye surr.” – Barnehagelærer 2

”Jeg syntes det er fint å ha det på en måte. Det sikrer jo vårt arbeid da, at vi kan dokumentere og se hva vi skal ha og hvilke planer vi har.” – Barnehagelærer 3

”Jo, det går jo egentlig greit, det gir jo en oversikt over hele året, men det ikke sånn at det er veldig mye som er bundet opp mot oss sånn tidsmessig føler jeg.”
– Barnehagelærer 4

”Det er jo veldig oversiktlig og fint å vite når du har de forskjellige møtene. At det er en standard skaper jo trygghet både for foreldre og oss som jobber med barna, til den og den tiden så er det og det gjort og det og det skal gjøres, og, ja det gir en trygghet.” – Barnehagelærer 5

”Det gjør vi her på skolen, det må vi jo. Vi har jo årshjul når det gjelder alle fag, så har vi jo årshjul også når det gjelder sosiale advents, altså ting som skjer på skolen og markeringer og tradisjoner. Nei, jeg syntes det er veldig greit.”
– Lærer 1

Til tross for at Oslostandarden er noe tidkrevende å sette seg inn i med henhold til rutinene, oppfattes ikke årshjulet problematisk, snarere tvert i mot. Respondentene uttrykker stor grad av tilfredshet omkring årshjulet og betegner det som oversiktlig og forutsigbart. Funnene er nok en gang overraskende.

Som nevnt innledningsvis har forskning vist et reelt behov for å fastsatte felles føringer for samarbeidsrutiner mellom barnehage og skole (Rambøll, 2010, 2011). I den sammenheng ser Oslostandarden ut til å bidra i riktig retning. Ettersom jeg gjentatte ganger finner positive oppfatninger til Oslostandarden er det interessant å se på hvorvidt respondentene mener den bidrar til å øke kvaliteten på samarbeidet mellom barnehage og skole:

”Jeg føler jo absolutt at den styrker, for før vi begynte med det her så hadde vi jo nesten ingen kontakt med skolen i det hele tatt, det var vel bare sånn at man droppa innom, det er også tilfeldig hvem man fikk sånn skjema av.” – Styret 1

”Jeg tror vel at den har økt, men nå er det litt spesielt for meg, for jeg har ikke vært styret så lenge, sånn at før jeg ble styret hadde vi jo ikke denne, og jeg har jo ikke jobbet med de eldste barna, så jeg er litt sånn usikker på hvor mye dårligere det eventuelt var før, men jeg føler jo det er jo en styrke å ha denne, og jeg føler at hvis jeg tenker tilbake at det er mer fokus på overgang barnehage-skole nå, kanskje enda mer pedagogisk, enda mer dokumentasjon, at det blir snakket mye mer om nå enn før. Så mitt inntrykk er jo kanskje det at det har økt kvaliteten, men som sagt nå har jeg liten erfaring fra det fra før.” – Styret 2

”Jeg opplever vel at kvaliteten i overgangen, eller fokuset på overgangen har blitt bedre, og at man også har fått et bedre samarbeid, i hvert fall skolene i vårt område, fått bedre samarbeid med de, mer enn det var tidligere.” – Styret 3

”Jeg tror absolutt at det har økt kvaliteten.” – Områdestyret

”Jeg føler vel egentlig at det øker kvalitet, for da har du det svart på hvitt hva du skal gjøre.” – Barnehagelærer 2

”Jeg tror den øker det, sånn helt i helt, og den gir oss jo ikke noen begrensninger, den bare har et minstekrav føler jeg, til hva vi skal jobbe med.”
– Barnehagelærer 3

”Jeg syntes det øker kvaliteten.” – Barnehagelærer 4

5.2 Funn knyttet til det institusjonelle perspektivet

Det er ingen fremtredende momenter innen det instrumentelle perspektivet som kan forklare hvorfor Oslostandarden *ikke* fungerer etter intensjonen. Datamaterialet fra kapittel 4 viser likevel til at enkelte momenter ikke fungerer. Fraværet av lærere har jevnlig blitt poengtert som en mangel under de ulike spørsmålssvarene. Betyr dette at samarbeidet ikke fungerer på et relasjonelt nivå? Datamaterialet har vist til at skolens administrasjon har vært sterkt representert på de ulike samarbeidsmøtene, som for eksempel det faglig/pedagogiske møte. Her var det ingen lærere representert, til tross for at de ansees som en av målgruppene for møtet (Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning, 2013). Skolens administrative oppmøte står dermed i kontrast til barnehagene, som i større grad blir representert av barnehagelærere. Vil skjevheten i representanter svekke samarbeidet?

”Jeg savner litt at man ikke møter noen av lærerne, så det blir veldig sånn overordnet plan.” – Barnehagelærer 5

”I forhold til samarbeid blir det litt sånn enveiskommunikasjon ofte, det var jo muligheter for innspill og diskusjoner, men jeg tror at det det faglige samarbeidet og utbyttet av møtet hadde vært bedre hvis lærerstaben også hadde vært der, for jeg opplever at lærerne kjenner for lite til det vi jobber med.” – Styret 1

”Jeg vet det er ledelsen som har den kontakten før førskolestart, og da får de disse skjemaene tilsendt, og hvis det er spesifikke behov hos elevene så får de vite det. Så på førskoledagen så får vi lærerne i forkant vite hvilke elever som trenger ekstra støtte, så det. Vi kontaktlærerne har ikke noe med barnehagen, ingenting.”
– Lærer 1

”Jeg syntes jo det er ganske lite samarbeid, sånn mellom lærerne og de som jobber i barnehagen. Det er jo liksom sosiallæreren som reiser på besøk til barnehagen og som har alle disse her møtene og... Det eneste vi får er egentlig disse skjemaene.” – Lærer 2

Jeg tolker datamateriale dit hen at samarbeidet fungerer på systemnivå, men er fraværende på et relasjonelt plan. I følge veilederen *”Fra eldst til yngst”* (Kunnskapsdepartementet, 2008) er

det relasjonelle perspektivet essensielt for å utvikle og styrke et samarbeid, da med utgangspunkt i dialog og med gjensidig respekt. Fraværet av det relasjonelle samarbeidet mellom barnehage og skole ser derfor ut til å være en forklarende faktor for hvorfor Oslostandarden ikke oppfattes å fungere etter intensjonene. Da respondentene ble spurt om de opplevde å ha et reelt samarbeid med barnehagelærer/lærer ble denne forklaringsvariabelen ytterligere forsterket:

”Det er jo ikke mye kontakt vi har med de. Det er ikke akkurat samarbeid, men litt kontakt i disse møtene.” – Barnehagelærer 1

”Nei, egentlig så gjør jeg ikke det.” – Barnehagelærer 3

”Nei.” – Barnehagelærer 4

”Nei, det går liksom en vei, og det er at vi ikke får noe, altså, de ser ikke på hvordan vi har jobba, men vi ser mye på hvordan de jobber.” – Barnehagelærer 5

”Jeg syntes jo det er ganske lite samarbeid, sånn mellom lærerne og de som jobber i barnehagen. Det er jo liksom sosiallæreren som reiser på besøk til barnehagen og som har alle disse her møtene (...) det eneste vi får er egentlig disse skjemaene (...) jeg tror absolutt på at litt samarbeid hadde vært bra.”

– Lærer 2

Det er svært tydelig at samarbeidet ikke oppleves som reelt, til tross for at de tidligere har vist til at de opplever Oslostandarden øker kvaliteten på samarbeidet. Jeg tolker datamateriale dit hen at respondentene relaterer den økte kvaliteten til et mer standardisert samarbeid på systemnivå fremfor et relasjonelt samarbeid. Jeg antar at fraværet av det relasjonelle samarbeidet dermed medfører ”støy”, som forplanter seg videre i de ulike aspektene ved samarbeidsforholdet. Respondentene etterlyser selv en tettere dialog og foreslår i den sammenheng møter i for- og etterkant av skolestart for å optimalisere informasjonsutvekslingen og bedde overgangen mellom barnehage og skole:

”Det kan være bare småting som man egentlig lurer på, men som ikke man får spurt om (...) Det var jo litt det vi var inne på ista, og kanskje ha en sånn

oppfølgingssamtale etter hvert. Det er jo klart, det å finne tiden til det er alltid en utfordring.” – Lærer 2

”Kanskje det hadde vært fint å ha et møte ved overleveringer av de skjemaene, at man kunne lest gjennom de og fått avklart eventuelle misforståelser eller sikre at læreren hadde forstått innholdet i det.” – Barnehagelærer 3

”Jeg tenker at den samtalen eller dialogen man tidligere hadde med de barna om skulle over, man har det i form av dette skjema, men likevel får man ikke sagt alt så jeg tenker man likevel burde hatt en dialog om de barna som skal over, selvfølgelig med samtykke fra foreldrene.” – Styret 3

Når det relasjonelle samarbeidet er fraværende er det grunn til å tro at respondentene vil ha ulike oppfatninger av hverandre og skape dikotomier om profesjonsutøverne og selve organisasjonen. Oppfatninger er nødvendigvis ikke basert på egne erfaringer, noe jeg finner tendenser til i det foreliggende datamaterialet:

”Mamma som er lærer i småskolen sier at en førskolelærer og en lærer ofte tenker litt ulikt. Så i en første klasse er det voldsomt bra å ha en førskolelærer og en lærer som sammen kan bygge opp en, da blir det bra, da får du både den førskolelærerpedagogikken og skolepedagogikken. Så dermed tenker man nok ikke helt likt.” – Barnehagelærer 1

”Jeg føler ofte at man kanskje får litt lite tilbakemelding fra skolen (...) det har vært mye snakk om at vi i barnehagen, at vi alltid må tilpasse oss skolen, og at vi får kanskje litt mer innblikk i hvordan, hva slags innhold, og deres struktur og deres dag, hvordan det er, og vi skal besøke de. Det er vi som, vi følger møter når de kan. Det har vært veldig sånn vi følger de, og at kanskje har vært lite inn her, og har kanskje lite innblikk i hvordan en barnehagehverdag er (...) jeg har hørt at andre har påpekt det, at de syntes at skolen følger litt lite opp og det kan være vanskelig å få tak i skolen å sånn.” – Styret 2

”Altså, det er jo veldig forskjell fra barnehage til barnehage har jeg forstått, selv om de forskjellige barnehager prøver å gå inn i den standarden så tror jeg de gjør

litt forskjellige ting (...) sånn som jeg har forstått så er det jo litt individuelt det der, hva styrerne og førskolelærerne i barnehagene gjør.” – Lærer 1

Jeg stiller spørsmålsteget til om disse antagelsene er reelle. Respondentenes oppfatninger som her trekkes fram ser ut til å basere seg på noe de har hørt eller blitt fortalt, men kanskje ikke selv erfart. Jeg lurer derfor på om det fremkommer tilsvarende tendenser hos respondentene som bruker sitt eget erfaringsgrunnlag omkring oppfatningene om barnehage og skole:

”Barnehagene er jo på, skolen er ikke så på, skolen har det alltid litt travelt (...) det er jo dette med å få skolen skikkelig på banen, uten at man skal henge ut noen. Jeg skjønner jo at det er travelt, men jeg tenker at det må være forpliktende alle veier for å få til et best mulig samarbeid. Sånn at når vi kommer til september, oktober, november må skolen også koble seg på hvis vi skal ha et reelt samarbeid.” – Områdestyrer

”Barnehagene har gjerne ønsket mer samarbeid med skolene, mens man kanskje ikke har møtt like mye ønske om samarbeid andre veien (...) jeg har vel opplevd at det blir litt sånn aha-opplevelser igjen at det er mer samarbeidsvilje fra barnehagenes side enn skolens (...) det har i hvert fall i starten vært litt vanskeligheter i forhold til at skolen da ikke har tatt initiativ i forhold til de tingene som ligger til deres område, for eksempel foreldremøtet (...) og at man ofte må purre på og terpe på, og det er ofte barnehagen som må injisere det og ikke omvendt.” – Styret 3

”Vi er jo på en del forberedende ting i forhold til det å begynne på skolen å sånn da, og jeg vet ikke om på en måte lærerne og skolen har det samme, så det hadde jo vært interessant å kunne snakket med noe lærere og høre hva de vet om barnehagen i forhold til siste året da, om overgangen, for jeg syntes jo det er, det må jo være like relevant for dem å vite hva vi jobber med siste året, som vi vet dem jobber med første året og skolestart og sånn da (...) det skulle sikkert også vært en lærer fra første trinn som informerte litt mer om velkomsten og liksom sånn da. Både fordi at, for foreldrene sin del, men jeg tenker også litt for oss som førskolelærere også, at vi får litt sånn innblikk i de første ukene, med synspunkter fra en førsteklasselærer.” – Barnehagelærer 4

” At de i barnehagen lærer mye om skolen, mens skolen ikke lærer om hva vi driver med i barnehagen og ikke har en forståelse av hva som skjer i barnehagen og ser på det som to forskjellige arenaer. Og at de på en måte ikke trenger, jeg har pratet med lærere før som har sagt at de trenger ikke å vite hva som skjer i barnehagen fordi det ikke er relevant med hva de skal lære på skolen.”

– Barnehagelærer 5

Det er tydelig at respondentene har sterke oppfatninger om hverandre, også på bakgrunn av egne erfaringer. Jeg blir derfor nysgjerrig på om det kan være de ulike profesjonsbakgrunnene som skaper grunnlag for mer negative oppfatninger av hverandre. Som profesjonsutøvere har barnehagelærere, styrere og lærere tilegnet seg en gitt kunnskap og spesialisert tenkning med bakgrunn i utdanning (Horrigmo, 2014). Dette medfører også at barnehage og skole vil bære preg av ulike pedagogiske tradisjoner og læringssyn. Respondentene ble derfor spurt om hvordan de opplever barnehage/skole har forståelse for deres arbeidsmetode og pedagogikk:

”Jeg tror de har fått innblikk i at vi faktisk jobber godt og at vi er en pedagogisk virksomhet og at vi er viktig, ja, det opplever jeg etterhvert.” – Områdestyrer

”De er mer opptatt i sin egen profesjon og sine egne metoder å undervise på og lære på, mens barnehagens perspektiver er litt annerledes. Så det kommer litt an på hvem du møter i sammenhengen og hvem du snakker med, men jeg tror det har vært, eller blitt en mer forståelse for hvordan barnehagen jobber kontra skolen, ja.” – Styrer 3

”Mamma som er lærer i småskolen sier at en førskolelærer og en lærer ofte tenker litt ulikt (...) dermed tenker man nok ikke helt likt, men jeg tror de forstår. Det er jo nokså lekpreget i første klasse også, så jeg tror de forstår oss til en viss grad.” – Barnehagelærer 1

”Hvis vi er på to forskjellige planeter, noe som er ganske høy sannsynlighet for, siden vi har to forskjellige utdanninger og prater to forskjellige språk, så blir jo det en utfordring å treffe. Så derfor har jeg på følelsen at det kan svekke kvaliteten fordi man snakker to forskjellige språk.” – Barnehagelærer 5

”Man kunne kommet inn i undervisningen og sett hva som skjer. Fordi en ting er at man er på et møte på kveldstid med ledelsen på skolen, men noe helt annet er å komme inn i en klasse og se hva som virkelig skjer håndfast, og da tror jeg faktisk mange førskolelærere ville dra nytte av å tenke på hva dem kunne gjort for å forberede barna da, så det kunne jeg gjerne vært åpen på som kontaktlærer i første trinn og tatt i mot førskolelærere som har barn som skal begynne på skolen neste år bare for å rett og slett se hvordan hverdagen er og hva som på en måte forventes da. For det er veldig forskjell fra det som står i bøkene, eller ikke veldig forskjell, men man får jo større innsikt ved å gå inn i klassen. Sånn er det jo i barnehagen også, man skjønner jo ikke barns behov hvis du selv ikke har barn og aldri har vært inne i en barnehage, så vet du ikke helt hva som skjer. Så det tenker jeg kunne vært positivt.” – Lærer 1

”Faglig er det veldig vanskelig å si hvor mye barnehagen har jobbet for det er kjempe store forskjeller, og noen har sikkert masse hjemme og noen har lært noe i barnehagen å sånne ting, men jeg syntes egentlig de gjør en god jobb, ja det syntes jeg.” – Lærer 2

Oppfatningene er noe delt, men respondentene bekrefter likevel den foreliggende teorien og forskningen når de nevner at profesjon, ulike perspektiver, språk og utdanning skaper utfordringer i samarbeidet. Jeg vil fremheve uttalelsen fra lærer 2, som jeg mener kommer med et interessant poeng. Vedkommende hevder informasjonen fra en lærer vil være ulikt enn den man får fra ledelsen på et møte, og at barnehagelærerens deltagelse i klasserommet ville være positivt for å øke forståelsen av skolens arbeidsmetode. Dette hentyder at ulike stillinger inne en profesjon også vil kunne ha betydning for hvilke perspektiver og informasjon som vektlegges, samtidig som tilstedeværelse i hverandres virksomheter kan være en forebyggende faktor for å øke forståelsen av hverandres arbeidsmetoder og pedagogikk.

5.3 Oppsummering av problemstillingens andre del:

Jeg har forsøkt å belyse mulige momenter som kan forklare hvorfor, og hvorfor ikke, Oslostandarden fungerer etter intensjonene. Ut fra et instrumentelt perspektiv tolker jeg datamaterialet dit hen at Oslostandarden øker kvaliteten på samarbeidet mellom barnehage og skole på systemnivå. Til tross for at standarden er en politisk føring oppfattes den som et

nyttig verktøy, og betegnes som konkret, forutsigbar og trygghetsskapende. Selv om den har vært noe tidkrevende i oppstartsfasen ansees den ikke som en ekstra belastning med henhold til de nåværende arbeidsoppgavene, og har heller ikke vært problematisk å implementere nedover i organisasjonen. Jeg har derav vanskeligheter med å fastslå fremtredende momenter som kan forklare hvorfor Oslostandarden *ikke* fungerer etter intensjonene i et instrumentelt perspektiv. Funnene er med andre ord overraskende med henhold til den foreliggende teorien. Hypotesen om at barnehagelærere, styrere og lærere vil avfeie Oslostandarden avkreftes:

”Jeg tenker at det Oslo kommune har fått til nå, ikke bare med denne standarden, men også de andre, er viktig nå, både i forhold til barnehagen som læringsarena, det er det ene. Og hva er det vi skal drive med? Så jeg tenker at dette er gode føringer for barnehagen, så det blir gjort likt, at unger får det samme tilbudet, og da blir du ivaretatt individuelt samtidig tenker jeg, at det er noe av det viktigste. Så jeg syntes det er bra med en sånn standard jeg, rett og slett. Det er målrettet arbeid, jeg skjønner ikke hvorfor vi skal kvitte oss av det. Jeg tenker evaluering nå i framtiden er viktige, for eventuelt å fylle på eller trekke fra, men ikke for å ta det bort, det tenker jeg ikke har noe hensikt i det hele tatt.” – Områdestyrer

Innen det institusjonelle perspektivet er det flere momenter som kan forklare hvorfor Oslostandarden *ikke* fungerer etter intensjonene. Det mest sentrale funnet er fraværet av et relasjonelt samarbeid mellom barnehagelærer og lærer. Dette medfører at respondentene har lav grad av kunnskap og forståelse av hverandres virksomheter, arbeidsmetoder og pedagogikk. Datamaterialet viser til at profesjon, utdanning, språk og ulike perspektiver medfører ulike oppfatninger om profesjonsutøverne og organisasjonen. Dette vil derfor skape barrierer i samarbeidet, og bekrefter hypotesen om at det vil fremkomme institusjonelle ulikheter mellom barnehage og skole som gjør at samarbeidet oppleves utfordrende:

”Det kan være økt kvalitet hvis man treffer hverandre, det kan være tilfeldig, for hvis man treffer læreren, og hvis det jeg tenker er likt som det læreren tenker så blir det jo bedre kvalitet, men hvis vi er på to forskjellige planeter, noe som er ganske høy sannsynlighet for siden vi har to forskjellige utdanninger og prater to forskjellige språk, så blir jo det en utfordring å treffe. Så derfor har jeg på følelsen at det kan svekke kvaliteten fordi man snakker to forskjellige språk.”

– Barnehagelærer 5

6 KONKLUSJON

Både Rammeplanen for barnehagens innhold og oppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2011) og Prinsipper for opplæringen i læreplanverket for Kunnskapsløfte (Kunnskapsdepartementet, 2006) har et felles ansvar for å etablere et samarbeid mellom barnehage og skole. Rambølls rapport (Rambøll, 2011) vises likevel varierende grad av systematikk og rutiner i samarbeidet mellom barnehager og skoler i Oslo. Det viser derfor til et reelt behov for å implementere tydeligere føringer for samarbeid i både skoleadministrasjon og bydelsadministrasjonen. Oslostandarden, som et delprosjekt under *Prosjekt Oslosbarnehagen*, har i den sammenheng være en viktig brikke for fastsettelsen av systematikk og rutiner. I oppgaven har jeg derfor hatt et ønske om å belyse i hvilken grad barnehagelærere, styrere og lærere oppfatter at Oslostandarden fungerer etter sine intensjoner.

Datamaterialet har i denne sammenheng vist til tvetydige oppfatninger om hvorvidt Oslostandarden fungerer etter intensjonene. Sett ut fra det instrumentelle perspektivet ser standarden ut til å fungere godt, noe som var overraskende med henhold til den foreliggende teorien og hypotesen. Respondentene fra både barnehage og skole oppfatter standarden som oversiktlig, forutsigbar og hevder den bidrar til god struktur. Styrerne opplever heller ikke at den har vært utfordrende å implementere i de tre barnehagene. Det instrumentelle perspektivet bidrar i denne sammenheng til å forklare *hvorfor* Oslostandarden fungerer etter intensjonene. Likevel ser ikke alt ut til å fungere, for innen det institusjonelle perspektivet finner jeg flere tendenser til at samarbeidet mellom barnehage og skole har utfordringer Oslostandarden ikke fanger opp. Kulturaspektet vil derfor være min forklaringskraft til hvorfor standarden *ikke* oppfattes å fungere etter intensjonene. Forskning (OECD, 2001) har vist til at momenter som lovverk, pedagogiske tradisjoner og profesjon kan skape barrierer for samarbeidet mellom barnehage og skole. Dette bekreftes gjennom oppgavens datamateriell. Til tross for at respondentene oppfatter standarden øker samarbeid på systemnivå er det likevel fraværende på et relasjonelt nivå. Dette ansees som oppgavens viktigste funn. Med andre ord bekreftes hypotesen innen det institusjonelle perspektivet. I veilederen *"Fra eldst til yngst"* (Kunnskapsdepartementet, 2008) påpekes viktigheten av et relasjonelt samarbeid mellom barnehage og skole. Dette ansees for å utvikles og styrkes dersom det er en gjensidig dialog og respekt mellom de ulike aktørene. Når to ulike tradisjoner møtes i et samarbeid vil også profesjonens handlingsrepertoar utfordres. Hvem skal tilpasse seg forventningene som stilles?

6.1 Veier til videre utvikling

Forståelsen og kunnskapen om hverandres likheter og særpreg vil være essensielt i et samarbeid, så hvordan kan Oslo kommune oppnå et tettere, mer funksjonelt og relasjonelt samarbeid mellom barnehage og skole? En gjentakende faktor i datamaterialet er mangelen på et relasjonelt samarbeid mellom barnehage og skole. Fraværet av felles møtepunkter mellom barnehagelærer og lærer kan se ut til å være selve kjernen til Oslostandardens dysfunksjon, og bidrar videre til at respondentene har ulike oppfatninger av hverandre og selve organisasjonen. Jeg vil derfor oppfordre byrådsavdelingen for kultur og utdanning i Oslo kommune til å se nærmere på de nåværende samarbeidsrutinene. I den sammenheng kan prosjektet "*Barnehage + skole = sant!*" være til inspirasjon og lærdom (Fylkesmannen i Rogaland, 2006). Prosjektet har klart å snu samarbeidsforholdet mellom barnehage og skole i en positiv retning, blant annet ved å opprette et pedagogisk forum der barnehagelærere og lærere møtes for å drøfte pedagogikk og arbeidsmetoder for å danne et felles pedagogisk grunnsyn. I sluttrapporten presiseres viktigheten av å ha opparbeidet en gjensidig forståelse av hverandres historie, kultur og oppgaver. Prosjektet har med andre ord klart å skape en felles pedagogikk og forståelsesramme for hverandres virksomheter, samtidig som de mestrer å romme forskjellene. Det å få komme tettere på hverandre, lære av hverandres arbeidsmetoder, faglighet og pedagogiske tenkning sies å ha skapt ringvirkninger inn i det relasjonelle forholdet mellom barnehagelærer og lærer (Fylkesmannen i Rogaland, 2006).

Oslostandarden mangler med andre ord et forum der barnehagelærere og lærer kan være i dialog og utveksle tanker og meninger omkring det pedagogiske arbeidet. Det relasjonelle samarbeidet avhenger ikke bare av en gjensidig dialog, men opparbeidelse av tillitt mellom organisasjonene. Dette kan bety at barnehagelærere og lærere må være tilstede der det skjer for å erfare hvordan organisasjonene fungerer i sitt pedagogiske virke. Med andre ord kan hospitering være et aktuelt tiltak, som også benyttes i prosjektet *Språkløftet*, der hospitering skal gi aktørene i samarbeidet mellom barnehage og skole et godt innblikk i hvordan det pedagogiske arbeidet blir gjennomført (Oslo kommune Utdanningsetaten, 2013). Hospitering vil likevel kreve langt større ressurser en dagens samarbeidsrutiner i Oslostandarden grunnet organisasjonenes ulike arbeidstid, struktur og geografisk beliggenhet. Jeg mener at likevel disse prosjektene kan gi byrådsavdelingen inspirasjon til en ny vinkling av samarbeidsrutiner i Oslostandarden. Kan byrådsavdelingen likevel klare å realisere et slik samarbeid? I den sammenheng vil jeg trekke inn kunnskapsorganisasjoner i et nettverksperspektiv, og vise til

arkitekturbygget ”Stjernen” i Herning kommune i Danmark (Herning Kommune, 2012). Arkitekturbygget er et eksempel på hvordan kommunen har samlokalisert barnehage og skole og brukt fysiske strategier for å fremme samarbeid. Bygget integrerer de to organisasjonene i en naturlig helhet, der byggets arkitektur beror på en visjon om at lærere og pedagoger skal ha et tett samarbeid med barnet i sentrum. Blant annet deler organisasjonene felles pauserom der kollegaer møtes på tvers av sine profesjoner. Det skapes dermed naturlige og uformelle møtepunkter gjennom hele dagen, og med de fysiske rammen som grunnmur blir samarbeidet derav mer funksjonelt. Stjernen er derfor et svært interessant case. Mon tro om dette kan bli Oslo kommunes fremtidige barnehage- og skolebygg?

Stjernen har hatt som mål å skape en trygg base for det enkelte barn og samtidig skape et lærende og lekende miljø gjennom sin arkitektur (Herning Kommune, 2012). Barnet vil dermed bevege seg i kjente omgivelser fra barnehage til skole. Oppgaven har i denne sammenheng viet barneperspektivet lite oppmerksomhet, til tross for at barnet er et av de viktige elementene for hvorfor samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole ansees som viktig. Stjernens samlokalisering vil ikke bare øke mulighetene for et relasjonelt samarbeid, men vil også kunne bidra til økt trygghet for barna grunnet sin fysiske struktur. En av barnas hovedarenaer før skolestart er i barnehagen, og et jevnlig møte med lærere vil trolig kunne gi barnet mulighet til å presentere seg selv på trygg grunn. Barnet vil være i sitt naturlige og etablerte leke- og læringsmiljø, og lærerne vil på sin side få mulighet til å observere barnet i større grad. På tilsvarende måte vil både barnehagelærer og det enkelte barn ta større del i skolens omgivelser og læringsmiljø. Jeg antar dette ville bidratt til en bedre informasjonsflyt omkring barnet ved skolestart enn hva som fremkommer i dagens informasjonsskjema i Oslostandarden.

6.2 Avslutning

Skulle jeg videreført undersøkelsen i en senere anledning hadde det vært interessant å intervju skolens administrative ledelse og barnehagekontoret i bydelen, ettersom de har mange ansvarsområder i årshjulet. Dette ville gitt meg et enda mer helhetlig perspektiv på Oslostandardens funksjon i området datamaterialet tar utgangspunkt i. Det ville også vært interessant å se nærmere på hvilke oppfatninger foreldregruppen har av Oslostandarden. Foreldrene er barnehagens og skolens viktige samarbeidsinstans, og påvirkes også av føringene fra Oslostandarden. Ettersom oppgaven er utført i et begrenset område, med et

mindre utvalg respondenter, kunne det også vært interessant å gjøre en mer omfattende undersøkelse i en av Oslos bydeler eller kommunen i sin helhet. Dette ville kunne gi et mer helhetlig bildet av den faktiske situasjon, og bekrefte eller avkrefte om mine funn tilsvarer majoriteten.

I fremtiden vil det være spennende å se om Oslostandarden kun sikrer samarbeid på et strukturelt nivå, eller om byrådsavdelingen går i en ny retning for å fremme et relasjonelt samarbeid. Oppgavens datamateriell har alt i alt vist at Oslostandarden er et positivt bidrag ved å sikre systematikk og rutiner for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Ved å videreutvikle standarden slik at den *også* sikrer relasjonelle samarbeidsrutiner mener jeg standarden vil kunne optimalisere sine intensjoner og øke kvaliteten i Oslos barnehager og skoler ytterligere.

7 KILDEHENVISNINGER

Litteratur

- Bae, B., Gulbrandsen, L., Johansson, J.-E., Løberg, H., & Os, E. (2012). Hva betyr livet i barnehagen for barn under tre år? I E. Bjørnestad & I. P. Samuelsson (Red.), *En forskningsoversikt* (2 utg.). Kunnskapsdepartementet: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Baldersheim, H., & Rose, L. (2005). Kommunale reformer som teoretiske utfordringer. Linjer og paradokser i lokal politikk og organisering. I H. Baldersheim & L. Rose (Red.), *Det kommunale laboratorium: Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (s. 17-24). Bergen: Fagbokforl.
- Breivik, B. (2010). Mål- og resultatstyring i praksis, *En studie av styringsdialogen mellom Arbeids- og inkluderingsdepartementet og Arbeids- og velferdsdirektoratet* (Notat 9-2010 utg.). UNI Research, Bergen: Stein Rokkan Senter for flerfaglige samfunnsstudier.
- Byrådsavdeling for kultur og utdanning. (2011a). *Prosjekt oslobarnehagen - mandatutkast til delprosjekt: Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole*. Oslo Kommune.
- Byrådsavdeling for kultur og utdanning. (2011b). *Prosjektmandat "oslobarnehagen"*. Oslo: Oslo Kommune.
- Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning. (2013). Oslostandard for samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole. Oslo: Oslo Kommune.
- Frønes, I. (2010). Barnehagen er kunnskapssamfunnets grunnmur. *Første Steg, 4/2010*, 10-11.
- Fylkesmannen i Rogaland. (2006). *Barnehage + skole = sant!: Sluttrapport fra prosjektet*. Stavanger: Fylkesmannen i Rogaland.
- Greve, A., Mørreaunet, S., & Winger, N. (2013). *Ytringer: Om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Bergen: Fagbokforl.
- Gulbrandsen, L., & Eliassen, E. (2012). Kvalitet i barnehager *Rapport fra en undersøkelse av strukturell kvalitet høsten 2012* (NOVA Rapport 1/2013 utg.).
- Hatch, M. J., & Thorbjørnsen, K. M. (2001). *Organisasjonsteori: Moderne, symbolske og postmoderne perspektiver*. Oslo: Abstrakt forl.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Fafo.
- Horrigo, K. J. (2014). *Barnehagebarn i nærmiljø og lokalsamfunn: Fagdidaktikk - aktiviteter og opplevelser*. Bergen: Fagbokforl.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2 utg.). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *Kompetanse i barnehagen: Strategi for kompetanseutvikling i barnehagesektoren 2007-2010*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Löffler, E., & Bovaird, T. (2009). *Public management and governance*. London: Routledge.
- Mogstad, M., & Rege, M. (2009). Tidlig læring og sosial mobilitet: Norske barns muligheter til å lykkes i utdanningsløpet og arbeidslivet. *Samfunnsøkonomen, Årg. 63, nr. 5* (2009), 4-22.
- OECD. (2001). *Starting strong: Early childhood education and care*. Paris: OECD.

- Opstad, L. (2006). *Økonomistyring i offentlig sektor*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Oslo Kommune Byrådet. (2012). *Oslobarnehagen: Økt kvalitet og styrket læringsarena*. (Bystyremelding nr. 1/2012, Byrådssak 178/12.). Oslo: Oslo Kommune.
- Røvik, K. A., Roness, P. G., Læg Reid, P., & Christensen, T. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor: Instrument, kultur, myte* (2 utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3 utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Zachrisson, H. D., Lekhal, R., & Mykletun, A. (2011). Hva gjør barnehagene med barna? [Tidsskrift]. *Norsk Psykologforening*, 48(6), 578-581.
- Øgård, M. (2005). New public management – fornyelse eller fortapelse av den kommunale egenart? I H. Baldersheim & L. Rose (Red.), *Det kommunale laboratorium: Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering* (s. 23-49). Bergen: Fagbokforl.

Nettbasert

- Herning Kommune. (2012). Stjernen i tjørring - fortellingen om et unikt byggeri. Hentet fra <http://stjernen.herning.dk/FrontEnd.aspx?id=361476>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Prinsipp for opplæringa*. Utdanningsdirektoratet Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Veileder: Fra eldst til yngst - samarbeid og sammenheng mellom barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/veiledninger_brosjyrer/2008/fra-eldst-til-yngst-samarbeid-og-sammenh.html?id=517292.
- NOU 2010:8. (2010). Med forskertrang og lekelyst, systematisk pedagogisk tilbud til alle førskolebarn Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/nou-2010-8.html?id=616123>
- Oslo kommune Utdanningsetaten. (2013). Språkløftet. *Sluttrapport fra Utdanningsetaten i Oslo Kommune*. Hentet fra <http://nafo.hioa.no/wp-content/uploads/2013/11/Oslo-Utdanningsetaten.pdf>
- Rambøll. (2010). Kartlegging av det pedagogiske innholdet i skoleforberedende aktiviteter i barnehager. Hentet fra <http://archive-no.com/page/321879/2012-09-27/http://www.ramboll-management.no/~media/2EB9BF8C14534E14BC5C8F588FACC23D.ashx>
- Rambøll. (2011). Kartlegging av språktiltak og sammenheng mellom barnehage og skole i bydelene i oslo kommune. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Fylkeslag/Oslo/Barnehage/Oslo_barnehagen/2/Vedlegg_-_rapport_fra_Ramb%C3%B8ll_Management.pdf
- St.meld. nr. 41. (2008-2009). *Kvalitet i barnehagen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-41-2008-2009-.html?id=563868>.
- Standard.no. (2014). Standardisering. Hentet 28/10, 2014, fra <http://www.standard.no/standardisering/>

8 FIGURLISTE

FIGUR 1-1: MÅL OG DELMÅL I PROSJEKTET (BYRÅDSAVDELING FOR KULTUR OG UTDANNING, 2011B, s. 5)	3
FIGUR 1-2: HOVEDSTRATEGIER FOR Å OPPNÅ MÅL OG VISJON (OSLO KOMMUNE BYRÅDET, 2012, s. 6)	4
FIGUR 4-1: INNKALLING TIL FAGLIG/PEDAGOGISK MØTE. UTKLIPP FRA DOKUMENT TILSENDT PER E-POST.....	22

VEDLEGG

VEDLEGG 1 – ÅRSJUL	II
VEDLEGG 2 - INTERVJUGUIDE	III

Vedlegg 1 – Årshjul

Årshjulet er hentet fra Oslostandarden (Byrådsavdelingen for kunnskap og utdanning, 2013, s. 6).

<h3>Årshjul</h3> <p>Årshjulet må leses sammen med veiledningen som begynner på side 7. Rutinens nummer viser hvilken beskrivelse som hører til.</p>		
NÅR	RUTINE	ANSVAR
august	1. Informasjon om hvem som er leder i den enkelte barnehage sendes samlet til skolene. Barnehagen utarbeider en oversikt over de eldste barnas skoletilhørighet.	Barnehageansvarlig i bydelsadministrasjonen Barnehagens leder
	2. Oppfølging av enkeltbarns behov, tilrettelegging og oppstart av det pedagogiske tilbudet til de eldste barna i barnehagen.	Barnehagens leder
september	3. Barn med omfattende særskilte behov.	Rektor Barnehagens leder
	4. Barn som har behov for ekstra støtte i barnehagen og som vurderes å ha behov for støtte ved skolestart.	Barnehagens leder
	5. Faglig/pedagogisk møte mellom barnehage og skole.	Rektor
	6. Foreldremøte med barnehage og skole.	Barnehageansvarlig i bydelsadministrasjonen
september-oktober	7. Utviklingssamtale på skolen.	Kontaktlærer
	8. Foreldresamtaler i barnehagen.	Barnehagens leder
oktober-november	9. Årlig evaluering av samarbeidet mellom bydelene og skolene.	Bydelsdirektør
	10. Informasjon om skoleinnskrivning sendes til foresatte og til alle barnehagene.	Rektor
desember	10. Innskriving på skolen.	Rektor
	11. Kontakt med foresatte til barn som ikke går i barnehage.	Barnehageansvarlig i bydelsadministrasjonen
mars	12. Skolen informerer aktuelle samarbeidspartnere om besøksdager, skolestart og søknad til aktivitetsskolen.	Rektor
	3 og 4. Møter angående barn med omfattende særskilte behov og barn som har behov for ekstra støtte.	Rektor
mars - april	13. Informasjonsoverføring (foreldresamtaler i barnehagen).	Barnehagens leder
mai - juni	14. Skolen gjør seg kjent med informasjonen som er oversendt fra barnehagen.	Rektor
	15. Førskole/-besøksdager.	Rektor
	Informasjon om første skoledag og oppstart ved aktivitetsskolen sendes til de foresatte.	Rektor

Vedlegg 2 - Intervjuguide

INTERVJUGUIDE FOR BARNEHAGELÆRERE OG STYRERE
Kategori 1 [spm. 1-5]: Spørsmål knyttet til effekten av standarden:
Kan du si noe om dine første tanker i møte med standard "Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole"?
Vil du si holdningene dine har endret seg over tid?
Hvordan mener du standarden sikrer og tilrettelegger for det enkeltes barns behov?
Hvordan opplever du standarden øker/svekker kvaliteten på samarbeidet og sammenhengen mellom barnehage og skole?
Opplever du skolen kjenner de barna du "gir fra seg" i forhold til hva de mestrer, liker å gjøre og hva de trenger ekstra hjelp til?
Kategori 2 [spm. 6-9]: Spørsmål knytte til den institusjonelle variabelen:
Kan du si noe om hvordan du opplever det faglig/pedagogiske møtet i bydelen?
Hensikten bak møte er å gi barnehagen og skolen mer kunnskap om hverandres virksomheter og utvikle et faglig samarbeid, på hvilke måte opplever du dette som reelt?
Hvordan opplever at du skolen forstår barnehagens arbeidsmetode og pedagogiske arbeid?
Opplever du å ha et samarbeid med lærerne i skolen på første trinn?
Kategori 3 [spm. 10-15]: Spørsmål knytte til den institusjonelle variabelen:
Hvordan opplever du å jobbe ut fra årshjulet i standarden?
Hvilke rutiner syntes du er gode og hva ville du eventuelt tilført eller fjernet?
Har barnehagen andre samarbeidsrutiner utover årshjulet? Hvis ja, hvilke?
Hvordan opplever du foreldremøtet der skolen stiller som representant?
Hvordan opplever du informasjonsskjemaet fungerer?
Hvis du kunne velge bort standarden for å jobbe ut ifra barnehagens egne rutiner, ville du da gjort det, og i tilfelle hvorfor?
Kategori 4 [spm. 16]: Spørsmål knyttet til den instrumentelle variabelen:
Har du opplevd noe som vanskelig med henhold til implementeringen av Oslostandarden når det gjelder de pedagogiske lederne? (Tilleggsspørsmål til områdestyrer: Har du opplevd utfordringer med implementeringen knyttet til de andre styrerne?).

INTERVJUGUIDE FOR LÆRERE I 1.TRINN

Kategori 1 [spm. 1-5]: Spørsmål knyttet til effekten av standarden:

Kan du si noe om dine første tanker i møte med standard "Sammenheng og samarbeid mellom barnehage og skole"?

Vil du si holdningene dine har endret seg over tid?

Hvordan mener du standarden sikrer og tilrettelegger for det enkeltes barns behov?

Hvordan opplever du standarden øker/svekker kvaliteten på samarbeidet og sammenhengen mellom barnehage og skole?

Opplever du som lærer at du kjenner de barna du første skoledag? I forhold til hva de mestrer, liker å gjøre og hva de trenger ekstra hjelp til?

Kategori 2 [spm. 6-9]: Spørsmål knytte til den institusjonelle variabelen:

Kan du si noe om hvordan du opplever det faglig/pedagogiske møte i bydelen?

Hensikten bak møte er å gi barnehagen og skolen mer kunnskap om hverandres virksomheter og utvikle et faglig samarbeid, på hvilke måte opplever du dette som reelt?

Hvordan opplever at du barnehagen forstår skolens arbeidsmetode og pedagogiske arbeid?

Opplever du å ha et samarbeid med barnehagelærerne i barnehagen?

Kategori 3 [spm. 10-17]: Spørsmål knyttet til den instrumentelle variabelen:

Hvordan opplever du å jobbe ut fra årshjulet i standarden?

Hvilke rutiner syntet du er gode og hva ville du eventuelt tilført eller fjernet?

Har skolen andre samarbeidsrutiner utover årshjulet? Hvis ja, hvilke?

Hvordan opplever du foreldremøtet, der skolen stiller som representant?

Hvordan opplever du informasjonsskjemaet fungerer?

Hvis du kunne velge bort standarden for å jobbe ut fra skolens egne rutiner, ville du da gjort det, og i tilfelle hvorfor?