

ABSTRACT

This thesis is a case study about the forms of appearance and the consequences of relations and communication in collaborative work between school and child-care providers. The empirical data consists mainly of interviews, but include also a number of written documents.

The aims of the study are:

- First, to review how relations and communication appear in collaborations between school and child-care.
- Second, to examine the consequences of relations and these communications for cooperation between different professions in school and child-care.
- Third, to review how these relations and communications between child-care and school are influenced by organizational conditions.

The theoretical frame of reference has four sections. The first comprises some comprehensive assumptions for the thesis. The second deals with perspectives on relation and communication. The third discusses cooperation as organizing of social processes. The fourth examines, from a neo-institutional standpoint, how organizational conditions influence professional relations and communication in these collaborations.

Regarding relations, the analysis shows that there was regular face-to-face contact between different professional groups but variations in frequency of contact. One contributing cause to the variations was geographical distance. Another cause was the extent to which the groups shared common interests. It also became evident that there were variations in the distribution of power partly caused by systemic, structural, conditions and partly by episodic and temporary aspects.

The analysis also shows that communication has four content types. First, work communication, refers to the everyday communication in cooperation. News- and status communication concerns actors, at different levels, informing other actors about their status. Management communication, partly concerned the coordination of areas of responsibility on the management level. It also concerned the managers' direction of the operative level. Value and culture communication, included discussions about the underlying assumptions of different programs.

Relations and communication affected those areas of knowledge and those programs that would be a part of the cooperation. If the actors did not agree with one another they had to negotiate to reach an agreement that both parties accepted. Communication also influenced the opportunity to organize cooperation around children's needs. For example communication influenced flexibility in the cooperation. To make this possible continuous communication was necessary as was the opportunities to create similar knowledge about each other's competence and how it was manifested in the practical work.

Regarding the organizational conditions, institutional rules affected the actors opinions about whom they should cooperate, and therefore communicate, with. In spite of that, the actors on the operative level had a space to act strategically. Therefore the implementation of cooperation, to a great extent, was formed in communication between actors who were involved in the every day work.

Key words: school/child-care, cooperation, professions, relations, communication, organization.

Language: Swedish (with a summary in English)

Title in translation: Cooperation on the Borderland – On relations and communication in collaborations between school and child-care

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

1. PROBLEMMOMRÅDE OCH UTGÅNGSPUNKTER	11
1.1 EGNA ERFARENHETER AV SAMARBETE MELLAN SKOLA OCH BARNOMSORG	11
1.2 INTERAKTIONEN I SAMARBETE MELLAN SKOLA OCH BARNOMSORG – ETT LITE BETONAT OMRÅDE	13
1.3 SKOLA OCH BARNOMSORG – POTENTIELLA ARENOR FÖR SOCIALT ARBETE	15
1.4 SYFTE	16
1.4.1 Förtydligande och avgränsningar av undersökningsobjektet	16
1.5 AVHANDLINGENS FORTSATTA UPPLÄGGNING	18
2. TIDIGARE FORSKNING OM SAMARBETE MELLAN VERKSAMHETER INOM SKOLA OCH BARNOMSORG	20
2.1 SAMARBETE SOM MELLANMÄNSKLIGT SAMSPEL	21
2.1.1 Tolkning, praktik och samhälleliga sanktioner	22
2.1.2 De tre kraftfälten	23
2.2 VERKSAMHETERNAS ORGANISERING	25
2.2.1 Samhällsfunktioner och traditioner	25
2.2.2 Avtal, regler och organisatoriska villkor	26
2.3 EXEMPEL PÅ INTERNATIONELL FORSKNING OM SAMARBETE MELLAN SKOLA OCH BARNOMSORG	28
2.4 KONKLUSION OCH MÖJLIGHETER TILL FÖRDJUPADE KUNSKAPER	32
3. TEORETISK REFERENSRAM	34
3.1 NÅGRA ÖVERGRIPANDE UTGÅNGSPUNKTER	34
3.1.1 Organisation: individ och system	34
3.1.2 Organisationen i en samhällelig kontext	36
3.2 PERSPEKTIV PÅ RELATION OCH KOMMUNIKATION	40
3.2.1 Avstånd i yrkesrelationer	40
3.2.2 Maktförhållanden i yrkesrelationer	42

3.2.3	Kommunikation – förmedling av information och skapande av mening	44
3.2.4	”Tyst” och ”tystad” kunskap	47
3.3	SAMARBETE SOM ORGANISERING AV SOCIALA PROCESSER	48
3.3.1	Samarbete – möjligheter till anspråk	49
3.3.2	Samarbete – en behovsorienterad organiseringsprocess	52
3.4	SKOLA OCH BARNOMSORG SOM MÄNNISKO-BEHANDLANDE ORGANISATIONER	54
3.4.1	Utrymme för strategiskt handlande	54
3.4.2	Konfliktfyllda förhållanden	57
3.5	DE CENTRALA BEGREPPEN VID ANALYSEN	59
4.	METOD OCH GENOMFÖRANDE	61
4.1	FALLBESKRIVNING	61
4.1.1	Skol- och barnomsorgsverksamheten i Sålunda	61
4.1.2	Organisationsstrukturens framväxt	63
4.2	FORSKNINGSMETOD OCH VETENSKAPSTEORETISKA REFLEKTIONER	64
4.2.1	Fallstudien som metod	64
4.2.2	Vetenskapsteoretiska reflektioner beträffande studieobjektet	67
4.3	DATAINSAMLINGSMETOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT	68
4.3.1	Datainsamlingsmetoder	68
4.3.2	Urval inom fallet	70
4.3.3	Genomförandet av intervjuundersökningen	72
4.3.4	Analys av intervjumaterialet	75
4.3.5	Validitet och reliabilitet	78
4.3.6	Etiska reflektioner	80
5.	YRKESRELATIONERNAS FRAMTRÄDELSE-FORMER	82
5.1	AVSTÅND I YRKESRELATIONER	83
5.1.1	Låg frekvens av kontakt i relationerna mellan förskollärare i förskolan och övriga yrkesgrupper	84
5.1.2	Hög frekvens av kontakt mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna	87
5.1.3	Förändrade föreställningar om arbetsuppgifter	88

5.1.4 Låg frekvens av personlig kontakt i yrkesrelationerna på ledningsnivån	91
5.1.5 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp	94
5.2 MAKTFÖRHÅLLANDEN I YRKESRELATIONER	96
5.2.1 Samarbete på lika villkor	96
5.2.2 Samarbete på olika villkor	99
5.2.3 Möjligheter till inflytande inom vissa ramar	103
5.2.4 Varierande former av styrning	106
5.2.5 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp	109
5.3 SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSENA	111
5.4 ÅTERKOPPLING TILL STUDIENS ÖVERGRIPANDE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	112
5.4.1 Organisation: individ och system	112
5.4.2 Organisationen i en samhällelig kontext	113
6. KOMMUNIKATIONENS FRAMTRÄDELSEFORMER	115
6.1 KOMMUNIKATION SOM INNEHÅLL OCH PROCESS	115
6.1.1 Arbetskommunikation	115
6.1.2 Nyhets- och lägeskommunikation	121
6.1.3 Styrkommunikation	123
6.1.4 Värderings- och kulturkommunikation	126
6.1.5 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp	129
6.2 KONKRETA ERFARENHETER: TYST OCH TYSTAD KUNSKAP	130
6.2.1 "Osynlig" kunskap	131
6.2.2 Att skapa mening utifrån konkreta erfarenheter	133
6.2.3 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp	136
6.3 SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSENA	138
6.4 ÅTERKOPPLING TILL STUDIENS ÖVERGRIPANDE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	140
6.4.1 Organisation: individ och system	140
6.4.2 Organisationen i en samhällelig kontext	140
7. RELATIONERNAS OCH KOMMUNIKATIONENS KONSEKVENSER FÖR SAMARBETET	143

7.1	ANSPRÅK PÅ KUNSKAPS- OCH PRAXISOMRÅDEN	143
7.1.1	Anspraak på resursförstärkning	144
7.1.2	Att hävda sitt yrkeskunnande	146
7.1.3	Gemensam kunskap: uppluckring av gränser	149
7.1.4	Avsaknad av kunskapsanspraak	151
7.2	ATT ORGANISERA UTIFRÅN BARNENS PROBLEM- VERKLIGHETER	152
7.2.1	Kommunikation: att skapa och förändra rutiner	153
7.2.2	Att skapa en ”plattform”	155
7.2.3	Att stödja det specifika inom ramen för det generella	157
7.2.4	När synsätten kolliderar	160
7.3	SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSERNA	165
7.4	ÅTERKOPPLING TILL STUDIENS ÖVERGRIPANDE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER	166
7.4.1	Organisation: individ och system	166
7.4.2	Organisationen i en samhällelig kontext	167
8.	VERKSAMHETERNAS ORGANISERING	170
8.1	UTRYMME FÖR STRATEGISKT HANDLANDE	171
8.1.1	Förändrade föreställningar om samarbete	172
8.1.2	Att ge institutionella begrepp en lokal innebörd	175
8.1.3	Nya föreställningar och befintliga traditioner	178
8.2	KONFLIKTFYLLEDA FÖRHÅLLANDEN	181
8.2.1	Att förhålla sig till ett flertal föreställningar	181
8.2.2	Spänningar mellan institutionella föreställningar och samarbetets vardagspraktik	186
8.3	SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSERNA	194
9.	ATT ISCENSÄTTA SAMARBETE	196
9.1	SAMARBETET KONSTRUERAS I KOMMUNIKATIVA GRÄNSSNITT	198
9.2	ETT DYNAMISKT FÖRHÅLLANDE MELLAN RELATION OCH KOMMUNIKATION	204

9.3	NYTT VIN I GAMLA LÄGLAR	208
9.4	MÅNGSKIFTANDE BEHOV KRÄVER KREATIVA LÖSNINGAR	211
9.5	AVSLUTNING	214
	SUMMARY	216
	REFERENSER	223
	APPENDIX	231
	Bilaga 1 Intervjufrågor till områdeschefer	231
	Bilaga 2 Intervjufrågor till rektorer	235
	Bilaga 3 Intervjufrågor till föreståndare	239
	Bilaga 4 Intervjufrågor till lärare	242
	Bilaga 5 Intervjufrågor till fritidshemspersonal	246
	Bilaga 6 Intervjufrågor till förskollärare i förskoleklass samt lärare med erfarenhet av att arbeta i förskoleklass	250
	Bilaga 7 Intervjufrågor till förskollärare i förskolan	254

FÖRORD

Att färdigställa en avhandling innebär givetvis att man är beroende av alla relevanta och skarpsinniga synpunkter på det man skrivit från handledare, kollegor och andra granskare. När jag nu står inför att tacka alla människor som varit viktiga för mig under avhandlingsarbetet är det emellertid inte i första hand dessa skarpsinniga synpunkter som framträder för mig. Istället kommer jag främst att tänka på alla de människor som genom sitt sätt att vara har gett mig energi. Det är en sak att få relevanta synpunkter, en annan sak att få kraft att göra något åt dem.

Det finns så många personer som jag borde tacka för att de gjort det möjligt att färdigställa avhandlingen. Därför får det nedanstående närmast betecknas som ett utsnitt.

Först och främst vill jag tacka Sara, Hampus och Hedda. Samtidigt som ni har varit min största källa att samla kraft ur så har ni fått stå ut med en sambo/far som ibland har varit både (mentalt) frånvarande och som pendlat i humöret. Därför vet jag inte om jag skall säga tack eller förlåt. Det kanske ni är mest lämpade att avgöra.

Jag vill också tacka mamma Ann-Charlotte och pappa Harry samt Ulf och Elisabet Hansson (svärmor och svärfar). Era hem har varit en plats för vila, både mentalt och kroppsligt. Ni har också hjälpt till med barnpassning när vi, som stressade småbarnsföräldrar, försökt att få ihop arbete och privatliv. Jättetack!

Därutöver vill jag också tacka alla kollegor, tillika vänner, som inte enbart bidragit med viktiga synpunkter på mitt skrivande utan också till att göra arbetet till en plats för trivsamt samvaro. Jag skulle kunna nämna väldigt många episoder av mer eller mindre lättsinnig karaktär. Det är emellertid svårt att förbigå den försvunne björnjägaren, kontorsstolsrallyt, hockeytipset, pubkvällarna eller det privata umgänget med middagar, pepparkaksbak och bastubad. Dessa och andra tilldragelser har för mig varit viktiga källor till att må bra och samla kraft till att skriva. Därför riktar jag ett stort tack till Lennart Sauer, Owe Grape, Lars Evertsson, Jens Ineland, Anna-Lena Perdal, Ewa Wikström, Björn Blom, Stig-Arne Berglund, Lars Nordlander, Katarina Andersson, Petra Norén m.fl.

Tack även till Anna-Lena Stenmark, Inger Karlsson, Maria Berg och Ewa Persson för allt praktiskt stöd och för alla pratstunder. Ett stort tack för alla pratstunder vill jag också rikta till Evelyn Khoo. Din språkgranskning behövdes verkligen, men framförallt är det alla samtal om barn och om tillvaron i övrigt som jag kommer att tänka på.

När det gäller mina handledare, Stefan Morén och Leif Holmström, har de genom sin noggrannhet och kreativitet visat på såväl brister som möjligheter att komma vidare i skrivandet. Dessa språkekvilibrister har dessutom bidragit till att jag gått till varje handledningstillfälle med en spänd förväntan över vad jag skulle få höra. Mest av allt vill jag dock tacka dem för det stöd jag fått i de perioder när jag ”tappat fart” och tvivlat på mig själv. Det stödet har varit ovärderligt.

Jag vill även tacka Sålunda kommun för att jag fick möjlighet att genomföra studien. Mest av allt vill jag rikta ett tack till alla de intervjupersoner som delade med sig av sin redan begränsade tid för att jag skulle få tillgång till ett empiriskt material.

Tack också till Roine Johansson som genom relevanta synpunkter visat mig nya stigar att vandra i det akademiska skrivandets djungel.

Sist men inte minst vill jag tacka Loke samt alla de älgar och jaktkamrater i norr- och västerbotten som bidragit till att skogen utgjort en plats för själslig vila och reflektion.

Stöcke, oktober 2005

KAPITEL 1

PROBLEMMOMRÅDE OCH UTGÅNGSPUNKTER

1.1 EGNA ERFARENHETER AV SAMARBETE MELLAN SKOLA OCH BARNOMSORG

I mitt tidigare yrkesliv som fritidspedagog vid olika fritidshem medverkade jag i samarbete med såväl förskola som skola och upplevde att värdet av samarbetet var flerfaldigt. Samarbetet med förskolan bidrog till en ökad trygghet för barnen genom att de fick möjligheter att bekanta sig med fritidshemmets miljö och att lära känna personal och barn vid fritidshemmet. En trygghet som enligt min mening är en viktig förutsättning för barns utveckling.

Beträffande samarbetet med skolan, vilket var det mest omfattande samarbetet, var det positivt i flera avseenden. Genom samarbetet lärde man känna lärarna och det blev lättare att ta kontakt om det fanns frågor angående några barn, man fick helt enkelt ett ”ansikte” i skolan. Det infann sig också en känsla av ökad gemenskap med lärarna, där vi arbetade tillsammans för att gynna barnens utveckling. Dessutom fick man, som fritidspedagog, en ökad kunskap om barnens tillvaro i skolan. Dels genom att vara verksam i skolan, dels som en följd av samtalen med lärarna. Därmed blev det lättare att stödja barnen även i fritidshemsverksamheten eftersom man kunde sätta in deras reaktioner i ett större sammanhang. Något hade kanske hänt under skoldagen som kunde förklara varför ett barn var ledset eller irriterat. Min upplevelse var att lärarna likaledes såg det som positivt att få ta del av våra erfarenheter av hur barnen fungerade i fritidshemsmiljön.

Även om erfarenheterna många gånger var positiva, fanns där samtidigt en känsla av att samarbetet i stor utsträckning skedde på lärarnas villkor. Som fritidspedagoger kunde vi givetvis påverka samarbetets utformning men det var ofta lärarnas behov som styrde. I det befintliga samarbetet i skolan var det t.ex. lärarnas undervisning som många gånger var utgångspunkt i planeringen. Sedan skulle vi som fritidspedagoger arbeta med ”praktiska” moment som anknöt till lärarnas ”teoretiska” undervisning. Samarbetet var också relativt ”enkelriktat” på verksamhetsnivå, då man som fritidspedagog arbetade i skolan men däremot deltog inte lärarna i fritidshemsverksamheten. Jag upplevde också att delar av ”vårt” yrkeskunnande inte blev en del av samarbetet (på det sätt som det hade kunnat vara) eftersom det ibland var svårt att beskriva vår kompetens för lärarna. Mina svårigheter att beskriva vårt yrkeskunnande blev särskilt tydliga vid ett tillfälle när vi hade en förskollärrarpraktikant från lärarhögskolan vid fritidshemmet. Praktikanten väckte frågan om vad som kännetecknar vår (fritidspedagogernas) specifika kompetens och på vilket sätt den skiljer sig från förskollärares och lärares kompetenser. Mitt svar var långt ifrån entydigt. I princip blev jag svaret skyldig och det blev uppenbart för mig att min förmåga att beskriva vårt yrkeskunnande var begränsad.

När jag i efterhand blickade tillbaka mot samarbetet med lärarna kunde jag se att jag hade relativt ambivalenta erfarenheter. Det var positivt med den ökade gemenskapen över verksamhetsgränserna, men samtidigt innebar samarbetet att vi delvis underordnade oss lärarnas behov. Det var även positivt att vi, genom samarbetet, fick ökad kunskap om barnens situation i skolan men samtidigt hade det funnits en frustration över att jag ibland inte hade kunnat uttrycka min kompetens i samtalen med lärarna. Jag började också se att vi (och kanske även lärarna) – ibland medvetet, ibland omedvetet – påverkades av verksamheternas organisatoriska inbäddning när vi utformade samarbetet. Vi hade på ett medvetet plan förhållit oss till att det var praktiskt svårt för lärarna att arbeta i fritidshemsverksamheten under eftermiddagen eftersom de planerade sin undervisning under den tid då de var ”barnfria”. Däremot var uppfattningen att skolan är viktig så självklar att jag (och kanske även de andra pedagogerna) många gånger inte reflekterade över det annat än i form av en känsla av att vara mindre viktig och att det därför var rimligt att lärarnas arbete var utgångspunkt vid planeringen av samarbetet.

Den bild som började växa fram ur mina (ambivalenta) erfarenheter var att det fanns en ”dubbel gränsproblematik” i samarbetet. Dels mellan oss pedagoger i vårt samspel över yrkes- och verksamhetsgränserna, ett samspel med många nyanser som på olika sätt tycktes få konsekvenser för samarbetet. Dels mellan vårt samspel och dess organisatoriska inbäddning, vilket påverkade hur jag/vi tänkte och handlade i samarbetet. Det är också vad som sker i dessa två gränssnitt som jag blev nyfiken att fördjupa mig i. För det första, hur man kan förstå interaktionen över yrkes- och verksamhetsgränserna och dess konsekvenser för samarbete mellan skola och barnomsorg. För det andra, hur interaktionen påverkas av dess organisatoriska inbäddning.

För att kunna omsätta mina intentioner i praktiken krävdes emellertid tillträde till de fora och de personer som utgjorde delar av det dåvarande samarbetet. Så småningom fick jag en sådan möjlighet, men inte som fritidspedagog, utan som socionom. I mitten av 1990-talet utbildade jag mig till socionom och 1998 påbörjade jag en anställning som skolkurator (50%) och utredningssekreterare inom förvaltningen för barnomsorg och grundskola (50%) i Sålunda kommun.¹ Även i Sålunda blev jag involverade i samarbete mellan skola och barnomsorg, om än i en annan yrkesroll än då jag var fritidspedagog. Mitt intryck var att det, i likhet med mina tidigare erfarenheter, fanns en ”gränsproblematik” i samarbetet mellan skola och barnomsorg. Samarbete betraktades som något positivt och eftersträvanvärt av såväl personal ute i verksamheter som i ledningspositioner.² Samtidigt uttrycktes ett behov av att träffas, lära känna varandra och få en större kunskap om vad som fanns på ”andra sidan”. Därför ställde jag en fråga till politiker och förvaltningschefer om de var intresserade av att jag, inom ramen för en dok-

¹ Kommunen har i verkligheten ett annat namn, men kommer fortsättningsvis att benämnas ”Sålunda” i studien.

² Samarbete mellan skola/förskola/fritidshem var även ett prioriterat område i kommunens skolplan.

torsavhandling, studerade samarbetet mellan skola, förskola och fritidshem. Min förfrågan accepterades och det är också samarbetet i Sålunda utgör det empiriska fallet i denna studie.³

Mot bakgrund av att huvudintresset i studien är interaktionen mellan yrkesgrupper i samarbete mellan skola och barnomsorg presenteras i det följande några exempel i tidigare forskning som fokuserat på interaktion i samarbete. En interaktion som många gånger har beskrivits i termer av relation och kommunikation. En utförligare forskningsgenomgång sker i kapitel 2.

1.2 INTERAKTIONEN I SAMARBETE MELLAN SKOLA OCH BARNOMSORG – ETT LITE BETONAT OMRÅDE

Utifrån de litteraturstudier jag genomfört är min bild att förekomsten av studier där huvudfokus riktas mot interaktionen i samarbete mellan skola och barnomsorg förekommer relativt sparsamt i Sverige. Det finns dock några undantag. Både Hansen (1999) och Calander (1999) fokuserar på interaktionen mellan fritidspedagoger och lärare, men ur delvis olika perspektiv. Hos Calander ligger huvudintresset på hur interaktionen i samarbetet med lärarna påverkar fritidspedagogernas yrkesidentitet. Hansens studie har en etnografisk ansats där syftet är att få en djupare förståelse för de processer som utvecklas i samarbete mellan lärare och fritidspedagoger. Utgångspunkten är de yrkeskulturer (subkulturer) som yrkesgrupperna utgör och författaren betraktar dessa och deras möte i skenet av historiska aspekter och den samhälleliga synen på respektive yrke.

Både Hansen och Calander synliggör relationen mellan lärare och fritidspedagoger i termer av över- och underordning i samarbetet. Hansen menar att skolan har en mer ”synlig” pedagogisk praktik än fritidshemmen, vilket kan tänkas bidra till att lärarkulturen dominerar över fritidspedagoger i förhandlingar.

Calander anser att det är tre områden som bidrar till att lärare är överordnade fritidspedagogerna i samarbetet. För det första vad författaren betecknar som ”*samverkansnormen*”, vilket berör faktorer som legitimitet och sanktioner. Legitimitet skapas genom utbildning, styrdokument, lagstiftning och avtal och dessa reglerar yrkespositionernas rättigheter och skyldigheter. Genom att närma sig skolans pedagogik, i det samarbete som till uteslutande del återfinns på skolans domäner, erhåller fritidspedagogerna positiva sanktioner och ges legitimitet. Det andra området berör de ”*kulturella verktygen*” för verksamheterna. Skolan har starkare ”verktyg” (t.ex. löner, undervisare, obligatorium) vilket bidrar till att fritidspedagogerna anpassar sig till lärarnas förståelse av samverkansbehoven. Det tredje och sista området berör förhållandet mellan yrkesgruppernas *tolkningsscheman* i förhållande till respektive verksamhet. Skolans tolkningsschema har större tillgänglighet för yrkesgrupperna genom att alla åtminstone har mångårig erfarenhet av sin egen skoltid och därför god kunskap om skolpedagogiskt

³ Utförligare beskrivning av fallet Sålunda sker i metodkapitlet.

centrala begrepp. Därför är det utifrån skolans tolkningsschema som det är möjligt att föra en meningsfull kommunikation.

I likhet med mina personliga erfarenheter pekar Hansen och Calander på att fritidspedagoger ofta är underordnade lärare i samarbete och att denna underordning påverkas av organisatoriska villkor. Däremot menar jag att barnomsorgens underordning inte är det enda sätt på vilket relationerna framträder i samarbete och att innebörden av relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg är ett delvis utforskat område.

Om man vidgar horisonten en aning och riktar blickarna mot studier inom socialt arbete kan man finna exempel där relation och kommunikation i samsarbetsprocesser framträder i ett flertal former. Ett exempel är Odratt (1999). Samsarbetsprocessen är enligt författaren ett bygge av relationer mellan människor. Dessa skapas utifrån karaktäristika som tillit, gemenskap, stöd, förtroende, respekt, engagemang och kunskaper. Inom ramen för relationerna är kommunikationen central för att skapa gemensamt språk som bidrar till att aktörerna förstår varandras rationaliteter. För att skapa ett gemensamt språk krävs att samtliga aktörer, genom en förståelseinriktad dialog, försöker skapa en grund utifrån vilken utformning och planering av samarbetet kan ske.

Ett annat exempel är Seemann (1996) som menar att kommunikationen i samarbetet är viktig för såväl effektiviteten som möjligheterna att nå en ökad värdegemenskap. Beroende på i vilken utsträckning yrkesgruppernas mål och värderingar varierar, krävs dock olika mycket resurser för de kommunikativa processerna: *Kommunikative beslutninger er derfor ressourcekraevende i situationer med store forskelle i deltagernes virkelighedsopfattelser, interesser, kompetencer og vaerdier, og hvor dagsordenen er uoverskuelig...* (a.a., sid. 214).

Likartade ståndpunkter presenteras även av Brännberg (1995). Genom att samverka mellan olika enheter eller myndigheter innebär en interaktion menar Brännberg att samarbete måste betraktas som relationer mellan yrkesgrupper som: *... sinsemellan kan ha olika motiv för sin existens* (a.a., sid. 81). I detta relationistiska möte menar författaren att kommunikationen är central för att få kunskap om och förståelse för varandras rationaliteter. Det är då frågan om en: *... dialogisk kommunikation där syftet inte är att segra utan att nå fram till bättre och djupare förståelse av situationen.* (a.a., sid. 80). Den förståelseinriktade kommunikationen kan enligt Brännberg bidra till att såväl minska risken för olösliga konflikter som att olikheter mellan yrkesgruppers perspektiv ses som en tillgång i samverkansprocessen.

I det som beskrivits ovan framträder, i likhet med mina egna erfarenheter, relation och kommunikation i ett flertal former som på olika sätt får konsekvenser för samsarbetsprocessen. Det tycks därför vara av vikt att, i förhållande till samarbete mellan skola och barnomsorg, öka kunskapen om relationens och kommunikationens framträdelseformer och konsekvenser för samarbetet. Samtidigt kan man se att det mellanmänniska samspelet inte sker förbehållslöst utan pedagoger förhåller sig till de organisatoriska villkor som finns för verksamheterna. Därför är

det även centralt att undersöka hur organisatoriska villkor påverkar relationerna och kommunikationen i samarbetet.

1.3 SKOLA OCH BARNOMSORG – POTENTIELLA ARENOR FÖR SOCIALT ARBETE

Skolan betraktas traditionellt som en pedagogisk arena men har även viktiga inslag som är giltiga för det sociala arbetets område. För det första omfattar skolan i princip ”alla” barn. I den meningen inkluderas även barn som befinner sig i, eller riskerar att hamna i, en socialt utsatt livssituation. Härvidlag har skolan en viktig uppgift att fylla i att inte enbart arbeta med lärande, i en snävare ämnesorienterad betydelse, utan att även stödja barns och ungdomars sociala utveckling.

Lagerberg och Sundelin (2000) utförde, inom ramen för CUS⁴ verksamhet, en forskningsöversikt beträffande riskfaktorer i förhållande till barns framtida utveckling. Författarna fann att det fanns ett samband mellan barns skoltillvaro och framtida utsatthet i termer av t.ex. kriminalitet eller missbruk. Därför betonar Lagerberg och Sundelin skolans betydelse som arena för att skapa en gynnsam utveckling för barn eftersom: *Inget annat system i vårt samhälle erbjuder sådana möjligheter att kontinuerligt och under lång tid forma barns sociala anpassning, beteende, kunskaper och framtidsutsikter* (a.a. sid. 331). Skolan framstår med andra ord inte enbart som en arena för lärande utan också som en viktig arena för att motverka att barn och ungdomar hamnar i socialt utsatta livssituationer.

Även när det gäller samarbete mellan skola och barnomsorg, vilket utgör avhandlingens fokus, kan man se exempel på att barns sociala utveckling betraktas som en del av skolans, och barnomsorgens, arbete. I läroplanen för det obligatoriska skolväsendet (Lpo 94) menar man att:

Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande.” (Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet (Lpo 94), sid. 8)

Ett ömsesidigt möte mellan synsätten inom skola och barnomsorg anses uppenbarligen inte enbart vara till gagn för barns lärande utan också för deras utveckling i vidare bemärkelse.

Även i tidigare forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg pekar man på samarbetets betydelse för barns sociala utveckling. Ett exempel är Wiechel (1981) som menar att det är viktigt med en fördjupad och utökad samverkan mellan skola och barnomsorg eftersom inskolningssvårigheter för barnen vid övergångarna från förskola till skola skulle minska. Wiechel menar också att samarbete mellan olika personalgrupper kan leda till att barnen och deras problem kan få en mer allsidig belysning. Likartade erfarenheter återfinns hos Gran

⁴ CUS är en förkortning av Centrum för utvärdering av socialt arbete.

(1982) som i sin avhandling om samverkan mellan förskola och lågstadium konstaterar att både lärare och förskollärare upplever att barns sociala utveckling har gynnats genom samverkan.

Det är dock inte enbart som arenor för att motverka eller förebygga barns ut-satthet som skola och barnomsorg visar upp inslag som är giltiga för socialt arbete. Man kan, för det andra, också säga att studiens fokus på samarbete mellan skola och barnomsorg är giltig i förhållande till ett av det sociala arbetets problemområden, nämligen hur organisatoriska villkor påverkar det sociala arbetets praktik. Nygren och Soydan (1997) pekar, i en artikel i *Scandinavian Journal of Social Welfare*, på ett antal problemområden för kunskapsproduktionen inom socialt arbete. Det finns, menar författarna, ett antal olika problemområden för forskning inom socialt arbete. Ett av dessa områden utgörs av hur organisatoriska villkor påverkar konkreta handlingar/aktiviteter i det sociala arbetets praktik.

Hur de organisatoriska villkoren påverkar det sociala arbetets praktik berör ett av de ”gränsproblemområden” som jag pekade på ovan. Även om det är interaktionen i samarbetet, i termer av relation och kommunikation, som utgör huvudfokus i studien så sker inte denna interaktion förbehållslöst. Därför är det viktigt att ta hänsyn till den organisatoriska kontext som villkorar samspelet i samarbete mellan företrädare för olika yrkesgrupper inom barnomsorg och skola. I den meningen berör avhandlingen ett av det sociala arbetets problemområden genom att studera hur organisatoriska villkor påverkar kommunikationshandlingar i det sociala arbetets praktik.

1.4 SYFTE

Mot bakgrund av det behov av ökad kunskap om relation och kommunikation som jag sett har avhandlingen ett tredelat syfte.

För det *första*, är syftet att granska hur relation och kommunikation framträder i samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg.

För det *andra*, är syftet att undersöka relationens och kommunikationens konsekvenser för samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg.

För det *tredje*, är syftet att granska hur relationerna och kommunikationen i samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg villkoras av verksamheternas organisering.

För att förtydliga undersökningsobjektet, sker i det följande en närmare förklaring av vad som avses med ett antal centrala begrepp i studien.

1.4.1 Förtydligande och avgränsningar av undersökningsobjektet

De *relationer* som avses i studien återfinns inom ramen för samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Relationerna i samarbetet är en del av yrkesgruppernas vardagspraktik. De karaktäriseras i hög utsträckning av ansikte-mot-ansikte-relationer och är en del av yrkesgruppernas kontinuerliga

arbete. Min ståndpunkt är att dessa relationer utgör yrkesrelationer eftersom det är frågan om relationer över verksamhetsgränser mellan företrädare för olika yrkesgrupper. När jag fortsättningsvis talar om yrkesrelationer (eller relationer) åsyftas, med utgångspunkt i Calanders (1999) definition av yrkesrelationer, förhållandet mellan olika företrädarens yrkesfunktioner i samarbetet. Med yrkesfunktion avses: ... *en samlande beteckning för alla olika funktioner som knyts till yrket i mötet med andra aktörer och de institutionella och organisatoriska omständigheterna.* (a.a., sid. 43).

Angående *kommunikationen* i samarbetet riktar studien uppmärksamheten mot den talspråkliga kommunikation som äger rum mellan aktörerna inom ramen för deras yrkesrelationer i samarbetets vardagspraktik. I enlighet med Larsson (1997) betraktas kommunikation som en: ... *process där deltagarna tillsammans skapar och delar information i syfte att nå en ömsesidig förståelse* (a.a., sid. 22). Med information avses innehållet i kommunikationsprocessen.

Studien granskar enbart relationerna och kommunikationen i samarbetet. Samtidigt måste relationerna och kommunikationen även betraktas som ett villkor för samarbete eftersom ett samarbete utan personlig kontakt knappast skulle kunna genomföras (jfr. Lind, 1999). Därmed är det endast en del av aktörernas yrkesrelationer och kommunikation som omfattas av studien.

I denna studie behandlas relation och kommunikation analytiskt åtskilda i syfte att synliggöra deras respektive framträdelseformer och konsekvenser för samarbetets organisering. Även om relation och kommunikation behandlas analytiskt åtskilda är utgångspunkten att de i samarbetet utgör delar av samma mellanmänskliga samspel. Inom ramen för ett samarbete, exempelvis mellan skola och barnomsorg, är det svårt att föreställa sig relationer som inte inrymmer någon form av talspråklig kommunikation eftersom ett samarbete kräver någon form av personlig kontakt. Likaledes är det svårt att föreställa sig en kommunikation i samarbete mellan olika yrkesgrupper som inte är en del av en yrkesrelation i något avseende.

Det *samarbete* som står i fokus för studien sker inom ramen för förvaltningen för barnomsorg och grundskola i Sålunda. Samarbetet äger m.a.o. rum inom ramen för de villkor som organisationen tillhandahåller.⁵ Samarbetet sker på två olika nivåer inom förvaltningen som antas påverka varandra. Dels på ledningsnivå mellan rektorer (fritidshem, förskoleklass samt skola) och föreståndare (förskola), dels mellan företrädare för olika yrkesgrupper på den operativa nivån, d.v.s. lärare, fritidspedagoger och förskollärare. När det gäller samarbete används begrepp som samverkan, samarbete, samordning ofta synonymt med varandra (Brännberg, 2002; Mallander, 1998). Mallander (a.a.) menar dock att samarbete kan betecknas som en mer övergripande term som inrymmer såväl samverkan,

⁵ En utförligare beskrivning av studiens övergripande teoretiska utgångspunkter när det gäller "organisation" sker i inledningen av den teoretiska referensramen under rubriken "Organisation: individ och system".

samordning, integration och sammansmältning.⁶ Avhandlingens ambition är emellertid inte att granska samarbetets skiftande former utan är satt på yrkesrelationerna mellan aktörerna och kommunikationen inom ramen för dessa relationer. Därför utgör ”samarbete”, i avhandlingen, en samlande beteckning för de aktiviteter där aktörer inom förskola/skola/fritidshem arbetar tillsammans utifrån gemensamma målsättningar.

De verksamheter som avses med ”*Skola och barnomsorg*” är förskola, fritidshem, skola och förskoleklass. Angående *förskolan* kan den bedrivas i form av såväl ”daghem” som ”deltidsförskola”. I studien är det endast daghemmen som omfattas och som kommer att benämnas som ”förskolan”. Beträffande *fritidshemmen* utgör de den största delen av den barnomsorg som riktar sig till barn i skola respektive förskoleklass under den tid de inte går i skolan under ”skoldagen”. När jag fortsättningsvis använder mig av begreppet *barnomsorg* avses i det följande daghem och/eller fritidshem.⁷ Beträffande *skolan* är det skolverksamheten från årskurs 1 upp till årskurs 6 som avses. *Förskoleklassen*, d.v.s. den skolform som riktar sig till 6-åringar, kommer att hållas isär från övriga skolan och betecknas som ”förskoleklassen”.

1.5 AVHANDLINGENS FORTSATTA UPPLÄGGNING

Avhandlingens fortsatta uppläggning ser ut på följande sätt:

- *Kapitel 2*. I kapitlet presenteras tidigare forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg. Ambitionen med kapitlet är tredelad. För det första, att synliggöra hur det mellanmännsliga samspelet framträder i tidigare forskning. För det andra, att kontextualisera det mellanmännsliga samspelet i samarbete mellan skola och barnomsorg eftersom samarbetet inte enbart består av mellanmännsligt samspel. För det tredje, att synliggöra tidigare forskning som en del av min förförståelse och därmed som en del av mina referenspunkter i utformningen av den teoretiska referensramen.
- *Kapitel 3*. I kapitlet redogörs för studiens teoretiska referensram. Referensramen omfattar fyra delar. Inledningsvis presenteras studiens övergripande teoretiska utgångspunkter. Därefter redogörs för avhandlingens teoretiska perspektiv på relation och kommunikation. Sedan följer en närmare beskrivning av att studiens teoretiska perspektiv beträffande samarbete. Avslutningsvis sker en redogörelse för studiens organisationsteoretiska utgångspunkter.
- *Kapitel 4*. Studiens metodkapitel. Kapitlet omfattar dels reflektioner och ställningstaganden beträffande metodval samt synen på verklighet och

⁶ För en liknande typifiering och en utförligare beskrivning av de olika samarbetsformerna, se även Blom (1998), Boklund (1995), Danermark och Kullberg (1999), Westrin (1986).

⁷ I fallbeskrivningen (se kap. 4) sker en utförligare beskrivning av förskoleverksamheten respektive fritidshemsverksamheten.

kunskap i förhållande till de centrala företeelserna i studien. Dels sker en presentation av mitt tillvägagångssätt under datainsamlings- och analysarbetet.

- *Kapitel 5.* Avhandlingens första resultatkapitel. Här presenteras yrkesrelationernas framträdelseformer.
- *Kapitel 6.* Studiens andra resultatkapitel. I kapitlet redovisas kommunikationens framträdelseformer.
- *Kapitel 7.* Avhandlingens tredje resultatkapitel. Här redogörs för relationens och kommunikationens konsekvenser för samarbetet.
- *Kapitel 8.* Det fjärde resultatkapitlet i studien. I detta kapitel redovisas hur verksamheternas organisering villkorar relationerna och kommunikationen i samarbetet.
- *Kapitel 9.* Kapitlet utgör avhandlingens slutkapitel. Här diskuteras ett antal centrala teman i studien med avsikten att betrakta iscensättning av samarbetet på ett nytt sätt. I kapitlet pekar jag även på hur avhandlingen bidragit till ökade kunskaper om kommunikationens och relationens framträdelseformer och konsekvenser för samarbete mellan skola och barnomsorg.

KAPITEL 2

TIDIGARE FORSKNING OM SAMARBETE MELLAN VERKSAMHETER INOM SKOLA OCH BARNOMSORG

I detta kapitel presenteras en genomgång av tidigare forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg. Genomgången gör inte anspråk på att vara uttömmande utan består av ett antal nedslag i litteratur som kan betraktas som relevant inom forskningsområdet. Forskningsgenomgången omfattar ett antal svenska avhandlingar mot bakgrund av att de i viss mån visar inriktningen på forskningen inom ett visst kunskapsområde. Samtidigt håller de en viss "nivå" eftersom de skall utgöra en kvalifikation för att författa vetenskapliga verk (jfr. Dellgran och Höjer, 2000). Genomgången innehåller även några översiktliga granskningar av ett större antal rapporter om/utvärderingar av samarbete mellan skola och barnomsorg i Sverige eftersom de kan ge en mer generell bild av forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg. Därutöver omfattar genomgången internationell forskning som i olika avseenden har berört relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg.

Utgångspunkten för genomgången har varit studiens syften, vilka presenterades i det första kapitlet. Därför har uppmärksamheten riktats mot hur det mellanmänniska samspelets framträdelseformer och konsekvenser framställts i tidigare forskning. Mot bakgrund av att det är relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg som står i fokus antas även kunskaper om organisatoriska villkor för samarbete äga relevans. Därför omfattar genomgången även hur tidigare forskning framställt de organisatoriska villkoren för samarbete.

Ambitionen med forskningsgenomgången är, för det första, att peka på ett antal relevanta aspekter som framträder i tidigare forskning. För det andra är föresatsen att genomgången skall utgöra en av mina referenspunkter i utformningen av den teoretiska referensramen. För det tredje är syftet att kunna visa hur kunskapen om relationernas och kommunikationens framträdelseformer och konsekvenser kan utvecklas.

Sökningen av litteraturen har huvudsakligen skett i olika databaser. För det första genomfördes en sökning i Libris. Här var sökorden: samarbete OR samverkan AND skola AND barnomsorg OR förskola OR fritidshem. Här var det främst svensk forskning som återfanns.

För det andra skedde en multipel sökning i databaserna Sociological abstracts, Social services abstracts och Eric i syfte att söka efter internationell litteratur som var relevant för studien. Sökorden var: collaboration OR cooperation OR transition AND preschool OR childcare OR kindergarten AND school. Sökningen resulterade i 247 referee-granskade artiklar och 380 böcker. Inom ramen för denna sökning läste jag samtliga abstracts för artiklarna samt för de böcker som var utgivna under de senaste åren för att granska vilken forskning som kunde vara relevant för föreliggande avhandling.

Av böckernas abstracts framgick att de endast hade indirekt koppling till avhandlingens syften. Vissa böcker utgjorde handböcker för att utforma fungerande övergångar från hem eller barnomsorg till skolan. Andra böcker berörde hur man som lärare bör förhålla sig i samarbete med barn och familjer vid övergången från förskola till skola. Beträffande artiklarna fanns det ett 15-tal artiklar som, utifrån abstracten, föreföll intressanta för studien. Dessa artiklar lästes också igenom. I presentationen av den internationella forskningsgenomgången (se 2.3) presenteras de artiklar som var relevanta för studien.

I det följande redovisas inledningsvis den svenska forskning som riktat huvudintresset mot det mellanmännsliga samspelet i samarbete mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Därefter följer ett antal teman i svensk forskning avseende hur verksamheternas organisering villkorar samarbete mellan skola och barnomsorg. Sedan presenteras några exempel på internationell forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg. Avslutningsvis sker en konklusion av forskningsgenomgången där jag pekar på vilket sätt jag ser möjligheter att fördjupa kunskapen om betydelsen av relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg.

2.1 SAMARBETE SOM MELLANMÄNSKLIGT SAMSPEL

Beträffande den forskning som problematiserat det mellanmännsliga samspelet mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg kan Wiechel (1981) sägas utgöra ett exempel eftersom hon i sin avhandling bl.a. pekar på att olikheter i förskollärares och lågstadielärares föreställningar om barn och om varandras verksamheter kan försvåra samarbetet. Ett annat exempel utgörs av Davidssons (2002) avhandling ”Mellan soffan och katedern”. Davidssons övergripande syfte är att granska hur fyra arbetslag vid två skolor arbetar för att åstadkomma en pedagogisk integration av förskolans och skolans traditioner. Ett intressant resultat i förhållande till denna studies ambitioner är att kommunikationen om konkreta berättelser var positiv för att utveckla integrerade aktiviteter. I de konkreta exemplen menade författaren att aktörerna fann gemensamma begrepp, regler och förhållningssätt utifrån vilka de kunde utgå. Innan de hade hittat fram till att diskutera de konkreta erfarenheterna var det svårt att veta vad de skulle samtala om. Därför kunde de inte heller utveckla verksamheten och den pedagogiska integrationen.

Även Nilsson (2003) är ett exempel på en avhandling som belyser kommunikation i samarbete mellan yrkesgrupper – förskollärare i förskoleklass, fritidshemspersonal och lärare – inom skola och barnomsorg. Nilsson studerar implementeringen av en specifik organisationsform, kallad vertikala spår (vertical trac), och hur den kunde bidra till förändrad skolpedagogik. Implementeringen skedde med stöd av ett särskilt program vid namn fifth dimension (5thD). Syftet med studien var att upptäcka möjligheter och alternativa mål för förändring och utveckling av den rådande skolpedagogik och klassrumspraktik som impliceras genom integrationen mellan skola och barnomsorg.

Enligt författaren utgör vertikala spår en möjlighet till förändring av den pedagogiska praktiken. För att detta skall vara möjligt måste interaktionen emellertid medieras av kommunikativa och begreppsliga verktyg. Med kommunikativa verktyg avser författaren verktyg som underlättar aktörernas kommunikation om nuvarande och framtida verksamhet. Med begreppsliga verktyg menas begrepp, teorier och metoder som kan förmedla föreställningar om vad det ”nya” objektet skulle innebära i praktiken. Enligt Nilsson utgör 5thD ett exempel på ett sådant verktyg.

De två avhandlingar som, enligt min bedömning, i störst utsträckning haft som syfte att granska relationen mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg (lärare och fritidspedagoger) är dock Calander (1999) och Hansen (1999). Calander undersöker hur fritidspedagogers *yrkesidentitet* påverkas av att lärare och fritidspedagoger möts i interaktion i samarbete inom ramen för arbetslag i skolan. Hansen (1999) synliggör i sin tur samarbetet mellan lärare och fritidspedagoger – utifrån ambitionen att studera interaktionen mellan yrkesgrupperna för att få en djupare förståelse av yrkestillhörighetens innebörd i samarbetet – som ett *möte* mellan två yrkeskulturer. Både Hansen och Calander pekar på hur relationerna präglas av lärares överordning och fritidspedagogers underordning. Dessutom visar de hur fritidspedagogerna internaliserade begrepp och arbetssätt som kan sägas härröra från skolans traditioner. Vad som (delvis) skiljer avhandlingarna är vilka ”krafter” som bidrar till över-/underordningen. I det som följer har dessa två avhandlingar fått ett förhållandevis stort utrymme mot bakgrund av att de riktar uppmärksamheten mot det som utgör denna avhandlings fokus.

2.1.1 Tolkning, praktik och samhällliga sanktioner

Enligt Hansen (a.a.) är det främst tre faktorer som bidrar till att lärarna är överordnade fritidspedagogerna. För det första gör yrkesgrupperna skilda tolkningar beträffande innebörden av begrepp som är centrala i verksamheten och som används gemensamt. Ett exempel är innebörden av ”pedagogisk verksamhet”, där lärare relaterar till strukturerade situationer med planerat innehåll och med relativt väl definierade kunskapsmål. Fritidspedagogerna relaterar i högre utsträckning betydelsen av begreppet ”pedagogisk” till förhållningssätt än innehåll och struktur. Ett annat exempel utgörs av synen på raster, där fritidspedagogerna ser raster som en del av det pedagogiska arbetet, medan lärarnas perspektiv är att rast innebär att lärararbetet upphör.

För det andra finns det skillnader mellan verksamheternas praktik genom att fritidshemmen har en ”svagare inramning” än skolan. Detta visar sig bl.a. i att skolan avgränsar lektioner från raster eller matematik från svenska. På motsvarande sätt finns olika lokaler för olika aktiviteter, t.ex. klassrum för lektioner, skolgård för raster eller skolmatsal för måltider. För fritidspedagogerna är gränserna mer flytande. Olika aktiviteter pågår parallellt och avlöser varandra utan tydliga gränser. Dessutom är ansvarsfördelningen mindre strikt och samarbets-

tuationer genomförs i interaktion mellan vuxna. Följden blir att lärarna har en mer ”synlig” pedagogik än fritidspedagogerna.

För det tredje bidrar även samhällets sanktionering till att lärarna blir överordnade fritidspedagogerna i samarbetet. De olikheter beträffande synsätt och praktik som beskrivits ovan leder enligt Hansen till konflikter mellan yrkesgrupperna; konflikter där lärarna dominerar. En starkt bidragande orsak till att lärarna dominerar är samhällets sanktionering och de statuskillnader som följer därav. Skolan är obligatorisk och allmänt accepterad medan förskola och skolbarnomsorg fortfarande kan ifrågasättas.⁸ Dessa skillnader mellan verksamheternas (yrkesgruppernas) sanktionering manifesteras i: ... *det tolkningsföreträde som studiens lärare har gentemot fritidspedagogerna – ett tolkningsföreträde som erkänns av båda parter, grundat på att ”skolan är viktig”*. (a.a., sid. 355). För fritidspedagogerna innebär underordningen att de bl.a. har svårt att urskilja en tydlig ”domän” för sina kunskaper inom ramen för samverkan med lärarna. Dessa områden är dessutom svåra att omsätta i skolans verksamhet eftersom de utvecklats i en verksamhet som på många sätt skiljer sig från skolan. Istället antar fritidspedagogerna skolans fokus på ”innehåll” där arbetet i större utsträckning måste lämna synliga spår i form av t.ex. teckningar eller utställningar. Följden blir att fritidspedagogernas kompetens i termer av grupprelationer, barns övergripande sociala och allmänna utveckling och att arbeta i praktiska och konkreta sammanhang med barns lärande inte tas tillvara. Istället utgör de många gånger ”andra klassens lärare”.

2.1.2 De tre kraftfälten

Även i Calanders (1999) avhandling framträder över-/underordningen i termer av att fritidspedagogerna får fungera som ”understödare” till lärarna. I kapitel 1 berördes kortfattat tre huvudteman som enligt Calander bidrar till att lärare är överordnade fritidspedagoger i samarbetet mellan yrkesgrupperna; *samverkansnormen*, *de kulturella verktygen* samt *tolkningsformaten*. Dessa teman befinner sig inom var sitt ”kraftfält”, vilka även samspelar med varandra. Kraftfälten bidrar till en rörelse, beträffande såväl samarbetets utformning som fritidspedagogernas yrkesidentitet, i riktning mot vad som kan sägas utgöra skolans pedagogik.

Samverkansnormen – det sanktionerade kraftfältet. Samverkansnormen befinner sig i och konstitueras av vad Calander definierar som det sanktionerade kraftfältet. Yrkespositionernas legitimitet skapas genom den utbildning samt de styrdokument, den lagstiftning och de avtal som reglerar yrkespositionernas rättigheter och skyldigheter. Fritidspedagogerna har begränsade möjligheter att vägra agera nära den ”skolpedagogiska polen” om de vill få ett erkännande och uppfattas som kompetenta. Följden blir att det finns ett sanktionerande tryck i riktning

⁸ Förskoleklassen, d.v.s. den formellt frivilliga skolformen för sexåringar, intar här en mellanställning genom att den om än inte formellt så i praktiken utgör ett ”obligatorium” eftersom nästan alla barn går förskoleklassen (Christersson, 1995).

mot handlingsmönster och synsätt som ligger närmare skolan än fritidshemmen. Därigenom skapar sig fritidspedagogerna en yrkesidentitet som formas mer av undervisningens krav och behov än de fritidshemspedagogiska och yrkesrelationen mellan fritidspedagoger och lärare konstitueras som mellan verksamhetens drivare (lärare) och understödjare (fritidspedagoger).

Kulturella verktyg – maktens kraftfält. Maktens kraftfält avser de kulturella verktyg som yrkesgrupperna har. Lärarna har enligt Calander en högre legitimitet genom sin roll som undervisare. Tillsammans med det faktum att skolan utgör obligatorium till skillnad från fritidshemmen (som utgör en frivillig tjänst, se t.ex. Christersson, 1995) ges lärarna tillgång till ett ”kulturellt verktyg”. Eftersom det är fritidshemmen som flyttat in till skolan och inte tvärtom kommer många av de kulturella verktygen som fritidspedagogerna måste använda att vara förbundna med lokalen skola (t.ex. läroböcker, klasstavlor, klassrummens stolar, bord och bänkar). Detta medför att lärarna får större makt att dela upp skoldagen i skoltraditionella block, t.ex. lektion-rast, än vad fritidspedagogerna kan hävda sin tradition där vardagslivets logik (måltider, busstider, tider för hemgång) delar in dagen. Ytterligare en faktor som utgör ett ”kulturellt verktyg” till förmån för lärarna är de lokala avtal som medför att fritidspedagogerna har en skyldighet att arbeta i skolan, medan lärarna inte har motsvarande skyldighet utanför den obligatoriska skoldagen. Dessutom visar skilda lönenivåer (där lärarna har en högre lönenivå) hur man från samhällets sida värderar yrkesgrupperna. Sammantaget bidrar allt detta till att de symboliska tillgångar som är knutna till respektive position för fritidspedagogerna i riktning mot den skolpedagogiska polen och att yrkesrelationen mellan grupperna konstitueras som den mellan överordnade (lärare) och underställda (fritidspedagoger).

Tolkningsschemat – det kommunikativa kraftfältet. Calander menar, i likhet med Hansen (a.a.), även att skolans pedagogiska arbete i högre utsträckning än fritidshemmens är allmänt känt, vilket påverkar samarbetets utformning. Detta synliggörs i det tredje och sista kraftfältet som utgörs av det *kommunikativa*, där verksamheternas tolkningsscheman ställs mot varandra i samarbetet. Tolkningsschemat utgörs enligt Calander⁹ av: ... *aktörers sätt att organisera världen, och innefattar deras förråd av kunskaper* (a.a., sid. 195). Genom att aktörer delar ett likartat tolkningsschema blir det möjligt att skapa och upprätthålla en meningsfull kommunikation. Skolan och fritidshemmen har olikartade tolkningsscheman. Det schema som är lättast att tillgå för såväl lärare som fritidspedagoger är det skolpedagogiska eftersom alla har erfarenhet av mångåriga studier i skolan. Den fritidshemspedagogiska begreppsapparaten är däremot inte ”allmängods” på motsvarande sätt. Tillsammans med fritidspedagogernas lägre legitimitet inom det sanktionerade kraftfältet och lärarnas dominerande ställning inom maktens kraftfält bidrar det kommunikativa kraftfältet till att det sannolikt är det skolpedagogiska tolkningsschemat som kommer att dominera. En eventuell harmoni mellan

⁹ Calander refererar till Anthony Giddens (1984): ”The constitution of society: Outline of the theory of structuration”. Cambridge: Polity.

yrkesgrupperna grundar sig antingen på att fritidspedagogerna underordnar sig lärarna ”för husfridens skull” eller att de övertar ett skolpedagogiskt perspektiv på sin yrkesfunktion i samarbetet med skolan. Författarens slutsats är att det är det senare som är fallet och menar att resultaten tyder på att fritidspedagogernas yrkesidentitet kommer att förändras i riktning mot den ”skolpedagogiska polen”.

2.2 VERKSAMHETERNAS ORGANISERING

2.2.1 Samhällsfunktioner och traditioner

Merparten av tidigare forskning har främst synliggjort de organisatoriska villkoren i förhållande till samverkan, inte för relation och/eller kommunikation i samarbete. Ett sådant villkor är olikheter i skolans och barnomsorgens samhällsfunktioner, vilket Tage Ljungblad (1979) pekar på i sin avhandling beträffande förutsättningar och hinder för samverkan mellan skola och förskola. Utbildningspolitik och pedagogik¹⁰ utmärker skolan medan förskolans mål och funktioner har växlat över tid som en följd av förändringar i samhället. Förskolan har enligt författaren tre funktioner: en utbildningspolitisk, en familjepolitisk och en arbetsmarknadspolitisk funktion. Den funktion som dominerat är den arbetsmarknadspolitiska, där målet varit att bereda plats inom den kommunala barnomsorgen för alla barn i förskoleåldrarna till förvärvsarbete eller studerande föräldrar. Konsekvensen av att förskola och skola betonar olika samhällsfunktioner är enligt författaren att en djupare samverkan försvåras eftersom en sådan bl.a. kräver gemensamt formulerade målsättningar och möjligheter att omsätta dessa i praktisk handling.

Verksamheternas olika samhällsfunktioner har även haft ett inflytande över de traditioner som utvecklats inom skola och barnomsorg (Dahlberg & Lenz Tagochi, 1994).¹¹ Dahlberg och Lenz Tagochi menar att barnomsorg och skola har vuxit fram ur delvis skilda samhälleliga behov och därför har de utvecklat såväl specifika arbetssätt som specifika sätt att tänka och förstå omvärlden. Förskola och fritidshem har delvis vuxit fram ur sociala behov. Därför har det varit möjligt att utveckla arbetssätt som också tar sikte på barns sociala utveckling och inte enbart på deras inläring, kunskaper och färdigheter. I skolan finns däremot en starkt pragmatisk aspekt där man i huvudsak fokuserar på den framtida ”nyttan” för samhället och att barnen skall lära sig ämneskunskaper. Av den anledningen handlar samverkan mellan förskola och skola om ett möte mellan två kulturer, eller traditioner, där ambitionen är att aktörerna ömsesidigt skall bidra med sitt professionella kunnande, sin kultur och sin tradition. För att åstadkomma detta i

¹⁰ Här avses med pedagogik, såväl att ge elever kunskaper och färdigheter som ett brett socialt ansvar.

¹¹ Dahlberg och Lenz Tagochi var ursprungligen en bilaga i SOU (1994:45) ”Utbildningsdepartementets utredning om förlängd skolgång”.

praktiken krävs dock att man tillskapar en mötesplats där man kan utveckla en likartad syn på barn, på pedagogens roll och på det pedagogiska arbetet.

Två avhandlingar som behandlar traditionernas betydelse i samverkan är Rohlin (2001) och Munkhammar (2001). Båda författarna visar, med inspiration av Foucault, hur diskursiva föreställningar får konsekvenser för samarbete mellan barnomsorg och skola. Munkhammar studerar samverkan i tre arbetslag och är intresserad av hur förskollärare, lärare och fritidspedagoger formar gemensamma aktiviteter samt vilken syn de har på barn, lärande och kunskap. Författaren kommer i sin avhandling fram till att det finns ett nätverk av diskurser som påverkar hur pedagoger med olika yrkestillhörigheter formar samverkan. Diskurser som ofta tas för givna och som konstituerar aktörernas möjlighetsutrymme. Rohlin studerar å sin sida fritidshemmens samordning med skolan genom att analysera statliga, fackliga och utvärderingstexter. Författaren kommer bl.a. fram till att konstruktionen av dagens fritidshem och dess samordning med skolan har påverkats av förändringar i uppfattningarna om vad som utgör fritidshemmens pedagogiska identitet.

Ett annat exempel som pekar på att olika traditioner kan få konsekvenser för samarbetet är Flising (1995). I sin översiktliga granskning av drygt 50 lokala samarbetsprojekt mellan fritidshem och skola menar Flising att lärare, vid de tillfällen de medverkat i fritidshemsverksamheten, har varit "vilsna" och osäkra på vad de egentligen skall göra. Därför är det lätt att falla in i sin lärarroll. Även Gunilla Fredrikssons (1993) avhandling, som är en granskning/utvärdering av ett integreringsprojekt mellan förskola, skola och fritidshem vid Barnskolan i Tungelsta, visar på traditionernas konsekvenser för samverkan. Fredriksson menar att kunskap om och respekt för olikheter, såväl beträffande "tänkande" som den praktiska verksamheten, är centralt för att åstadkomma ett fungerande samarbete. Det krävs ett utvecklande av medvetenhet om hur olika personer och yrkesgrupper ser på barn, hur barn lär och vad som är viktigt att lära sig.

2.2.2 Avtal, regler och organisatoriska villkor

Regler, riktlinjer och avtal

Av tidigare forskning framgår att de regler, riktlinjer och avtal som finns för verksamheterna och yrkesgrupperna villkorar samarbetet mellan skola och barnomsorg. Ett exempel finner man i Flising (1995) översiktliga granskning av samarbete mellan fritidshem och skola. Flising menar att de skillnader som finns beträffande yrkesgruppernas tjänstekonstruktioner och arbetstidsavtal har medfört en irritation bland fritidshemspersonal eftersom de bidragit till att samarbetet sker på skolans och lärarnas villkor. Liknande erfarenheter presenteras av Fredriksson (1993). Utöver olikheter i anställnings- och arbetsvillkor menar Fredriksson att skolan har starkare statlig styrning och kontroll än förskola och fritidshem, vilket bidrar till att det blir svårt att samarbeta på lika villkor. Likartade ståndpunkter presenteras av Wiechel (1994) som har granskat och sammanställt ett sextiotal rapporter från lokala försök, forskning, kunskapsöversikter och ut-

redningar angående samverkan mellan förskola och skola. Wiechel menar att samhället har högre kunskapskrav på skolan vilket bidrar till att samarbetet sker på skolans villkor. Tillsammans med att skolan har en längre tradition än förskolan medför det att den anses viktigare och därigenom har en högre status än förskolan.

Ytterligare en faktor som påverkar samarbetet är verksamheternas olikartade upptagningsprinciper. Gran (1982) pekar, i sin avhandling om samarbete mellan skola och förskola, på att skolans distriktsindelning är baserad på bostadsadresser medan förskolans upptagningsområden delvis baseras på andra principer. Barn kan placeras där det finns plats tillgänglig, vilket kan vara långt från bostaden. Det kan också vara så att föräldrar har önskemål om placering utifrån exempelvis närhet till sin arbetsplats. Detta leder enligt Gran till att möjligheterna till en djupare samverkan försvåras. Dels genom att barn i förskolan inte får möjlighet att lära känna skolmiljön, dels svårigheter för pedagogerna att utbyta information eftersom varje lärare måste ha kontakt med många förskollärare och vice versa. Därmed uppstår en konfliktsituation mellan två olika administrativa system, skolans och förskolans, och ett behov av att: ... *antingen samordna regelsystemet eller att utforma ett särskilt regelsystem för det gemensamma verksamhetsområdet.* (Gran, a.a., sid. 207).

Organisationsstrukturen

Även organisationsstrukturen framhålls som ett centralt villkor för samarbete. Det kan då vara frågan om ett behov av ett effektivt ledningssystem. Flising (1995) menar t.ex. att det är viktigt med någon form av gemensam ledning för att kunna utveckla samarbetet mellan skola och fritidshem. Det kan också vara ett behov av en arbetsgrupp att vända sig till med önskemål, synpunkter och frågor beträffande samverkan eller förekomsten av s.k. ”länkpersoner”, d.v.s. befattningshavare med uppgift att särskilt arbeta med övergångsfrågor mellan olika verksamheter, eftersom samverkansfrågor tenderar att ”falla mellan borden” (Gran, 1982).

Även faktorer i organiseringen av den operativa verksamheten kan påverka möjligheterna till samarbete. Det kan då vara frågan om skilda rutiner och dagsrytmer, vilket kan medföra svårigheter i genomförandet av samverkansaktiviteter (Gummesson et al., 1992; Wiechel, 1994). Som exempel nämner Wiechel att skolan har sina schematider och förskolan har sina tider för måltider, vila, utevistelse, hämtningstider m.m.

En annan omständighet är i vilken utsträckning det finns utrymme för planeringstid. Ett exempel finner man i Ds (1997:10) där Barnomsorg och skolakommittén presenterar sitt förslag till ett nytt måldokument för den pedagogiska verksamheten riktad till barn och ungdomar i åldrarna 6-16 år. Arbetsgruppen menar att en förutsättning för att kunna åstadkomma en verksamhetsmässig integration i praktiken är att arbetet i skolan bedrivs i arbetslag där förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger gemensamt planerar och kommer överens om hur arbetet skall fördelas så att var och ens kompetenser tas till vara. Även Fredriksson

(1993) menar att möjligheterna till gemensam planering får konsekvenser för samarbetets utformning. Fredriksson konstaterar i sin studie att det för skola och förskola sällan gavs tid till gemensam planering tillsammans med fritidshemmet, vilket innebar att dessa fick en undanskymd roll i samarbetet. Förskolan och skolan planerade under eftermiddagar när barnen hade gått hem eller till fritidshemmet. Följden blev ibland att förskola och skola planerade för fritidshemmets medverkan och att personalen på fritidshemmet fick kunskap om planeringen först när de skulle delta i genomförandet. Liknande erfarenheter framträder i Skolverket (1998) som menar att det kan vara svårt att få till stånd gemensam barnfri tid. Även förutsättningarna för enskild planering skiljer sig mellan personalgrupper inom skola och barnomsorg. Lärare har avtalsenliga rättigheter till enskild planering och förberedelser, medan förskollärare och fritidspedagoger sällan har tid avsatt för detta.

Fysiska faktorer

Av tidigare studier om samarbete mellan skola och barnomsorg kan man även se att "fysiska" faktorer får konsekvenser för möjligheterna till samarbete. En sådan faktor är *geografiska/lokalmässiga avstånd*. Gran (1982) menar att *geografiska avstånd* försvårar möjligheter till samarbete genom att det föder ett behov av speciella arrangemang för förflyttningar mellan verksamheterna. På motsvarande sätt skapar geografisk närhet mellan verksamheterna möjligheter till flexiblare samverkan. Wiechel (1994) menar i likhet med Gran att lokalers läge har stor betydelse för samverkan och att avstånd mellan verksamheter kan skapa svårigheter vid förflyttning. De bästa förutsättningarna har enligt författaren funnits när förskolans och skolans lokaler har funnits under samma tak. Gummesson et al. (1992) lyfter även fram betydelsen av lokalernas utformning. Författarna menar att skolans och barnomsorgens lokaler har utformats utifrån olika syften och därför kan de påverka samarbetets innehåll. Samtidigt kan olikheter i lokalers utformning vara en tillgång i samarbetet om man undviker revirproblem mellan yrkesgrupperna och utnyttjar dem gemensamt.

2.3 EXEMPEL PÅ INTERNATIONELL FORSKNING OM SAMARBETE MELLAN SKOLA OCH BARNOMSORG

Den litteratur som refererats ovan är uteslutande forskning som studerat svenska förhållanden. Därför kan det vara befogat med en utblick mot forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg i andra länder. När det gäller anglosaxisk forskning kan man se att det finns ett flertal amerikanska studier som pekat på betydelsen av kommunikation i samarbete vid övergångarna mellan förskola och skola, vilket är intressant eftersom det utgör ett av denna avhandlings fokus.¹²

¹² Här kan det vara på sin plats att förtydliga att det amerikanska skolsystemet är annorlunda utformat än det svenska. Förskolan i USA benämns som *Preschool*. Det finns emellertid inte

Kommunikationen har dock inte varit huvudintresset i studierna utan utgjort en av ett flertal aspekter som betraktas som centrala för att skapa en fungerande övergång.

Ett tema som framträder är att kommunikationen är viktig för att skapa ”länkar” och flexibilitet mellan olika sociala kontexter, bl.a. mellan förskola och kindergarten (Rimm-Kaufmann & Pianta, 2000). Kommunikationen är också viktig för att samordna de läroplaner, aktiviteter och synsätt som arbetet i förskola och kindergarten utgår ifrån (Kagan & Neuman, 1998; Pianta et al., 1999). Jewett et al. (1998) menar att kommunikationen därutöver även är betydelsefull för att komma förbi schablonmässiga föreställningar om barnen vid informationsöverföring från förskola till kindergarten. Författarna anser att ingen annan typ av informationsöverföring kan mäta sig med personliga möten över yrkes- och verksamhetsgränser. Exempelvis riskerar diagnoser att skapa stereotypa bilder av barnen om det inte finns personliga möten där parterna kan diskutera barns styrkor och svagheter.

Kommunikationen förefaller emellertid inte alltid ske i enlighet med vad som betraktas som önskvärt. I många fall förekommer regelbundna personliga kontakter relativt sparsamt vid övergångarna mellan förskola och kindergarten (Early et al., 2001; Pianta et al., 1999; Pianta et al., 2001). Kagan (1998) menar, i en genomgång av de tre senaste årtiondenas statliga forskning om övergångarna mellan förskola och kindergarten, att det inte finns en kontinuitet mellan verksamheterna till följd av att kommunikationen inte fokuserat på att skapa förenliga synsätt och lämpliga läroplaner.

En bidragande orsak till de tillkortakommanden som framställts ovan utgörs enligt Early et al. (2001) av att klasslistor över vilka barn som skall börja i olika kindergartenklasser sammanställs och distribueras för sent. Kommunikationen mellan, och koordineringen av, verksamheterna är avhängig kindergartnlärarnas kunskaper om vilka barn som skall börja i klassen. Eftersom lärarna många gånger inte fick information om vilka barn som skulle börja i klassen i tid så blev det svårt att veta vilka förskolor de skulle ta kontakt med. Andra hinder som författarna nämner är tid och vilja hos personalen att utveckla ett fungerande samarbete samt hur många olika förskoleverksamheter som de barn som skall börja i en kindergartenklass är spridda i.

En annan studie som kan vara intressant i förhållande till studiens syfte att problematisera kommunikationens framträdelseformer och konsekvenser för samarbetet är Fink och Fowler (1997). Författarna undersöker samspelet (interplay) mellan yrkesgrupperna i en privat barnomsorgsverksamhet för barn 2 – 7 år och en specialundervisningsklass för barn 3 – 4 år som samlokaliseras. Författarna fann fem olika typer av social interaktion i samarbetet: förening/blandning

något enhetligt förskoleprogram i USA (Corsaro & Molinari, 2000). Barnen börjar sedan kindergarten vid fem års ålder. Kindergarten är vanligtvis en del av den amerikanska grundskolan (elementary school) och skulle såtillvida kunna jämföras med den svenska förskoleklassen som barnen börjar vid sex års ålder. Därefter börjar barnen i årskurs 1 (first grade).

av barngrupperna på skolgården, ett gemensamt ansvar för verksamheten under loven, kommunikation om planerade besök mellan klassrummen av utvalda barn, kommunikation om barn som var inskrivna i bägge verksamheterna samt kommunikation beträffande gemensamt planerade aktiviteter. Fink och Fowler konstaterade också att när två verksamheter behåller sina olikartade praktiker, om än de är samlokaliserade, kommer det att finnas ”logistiska barriärer” (såsom t.ex. dåligt matchande scheman) vilket försvårar kommunikationen.

Även Little (1990) granskar samspelet i samarbete mellan personal inom skolan. Författaren gör det dock inte utifrån föresatsen att studera samarbete över yrkes- och verksamhetsgränser. Ambitionen är istället att analysera den samlade litteraturen om kollegiala relationer för att formulera en begreppsmodell som tar hänsyn till variationer i såväl lärares engagemang i varandra som de konsekvenser som följer av dem. I så motto kan resultaten vara teoretiskt intressanta för studiens ambitioner att granska relationernas och kommunikationens framträdesformer och konsekvenser i samarbete mellan skola och barnomsorg. Little fann fyra olika typer av kollegiala relationer som på olika sätt fick konsekvenser för lärarrollen. Den *första* typen, historieberättande och ”skummande” (scanning) efter idéer, innebär att lärare får information och idéer från varandra genom ett utbyte av berättelser/aneddoter. Denna typ av kollegiala relationer påverkar inte den rådande lärarrollen i någon större utsträckning. Den *andra* typen var bistånd och assistans, vilket avser tillgången på ömsesidig hjälp. Inte heller denna typ av kollegiala relationer påverkade lärarrollen i någon nämnvärd utsträckning. Den *tredje* typen, delande (sharing), bestod av att lärarna rutinmässigt delade med sig till varandra av material och metoder, idéer eller uppfattningar. Genom att samtala om sitt eget arbete och sina förväntningar med andra lärare skapas förutsättningar för ett ömsesidigt lärande. Den *fjärde* typen utgjordes av gemensamt arbete (joint work). Här avses möten som vilar på ett delat ansvar för arbetet. I det gemensamma arbetet menar författaren att skolans mikropolitik synliggörs och det blir möjligt för lärare att engagera sig i konkreta diskussioner om moraliska, intellektuella och tekniska aspekter.

Ett annat exempel på en studie som diskuterar skolans mikropolitik är Ball (1987). Ball fokuserar på arbetsgruppsnivån och organisationen, den s.k. mesonivån, vilken enligt författaren har underbetonats i tidigare forskning om utbildning. Därför är ambitionen att bl.a. identifiera gemensamma teman och utveckla begrepp för vad som kännetecknar det författaren betecknar som skolans ”mikropolitik”. Ett resultat som, i förhållande till föreliggande studie, kan vara av intresse är att gränserna mellan olika aktörers ansvar och kontroll många gånger inte är en konsekvens av abstrakta organisationssystem utan växer fram i förhandlingar mellan individer och grupper i organisationen.

Mot bakgrund av att samlingsproblematiken mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg i hög utsträckning är kontextberoende (Neuman, 2002) kanske forskningen om samarbete i andra nordiska länder är av störst intresse eftersom de har relativt likartade socialpolitiska förhållanden som Sverige. En forskare som intresserat sig för samlingsproblematiken vid övergångarna från förskola

till skola/förskoleklass i Danmark är Stig Broström. I likhet med Sverige pekar Broström på att samarbete mellan barnomsorg och skola i Danmark har inneburit ett möte mellan två olika traditioner. Skolans undervisnings- och inlärningsstradition och förskolans lek- och utvecklingsstradition (Broström, 1999). Att samarbete innebär ett möte mellan traditioner får enligt Broström (2002) konsekvenser för möjligheterna att skapa ett fungerande samarbete vid barnens övergångar från förskola till förskoleklass.¹³ Den största barriären för ett fungerande samarbete är enligt författaren en otillräcklig förståelse för de olikartade utbildningsstraditionerna. Detta bidrar till att pedagoger i förskola och förskoleklass ofta har svårt att kommunicera med varandra och att samarbeta i praktiken. Även Broström och Frandsen (2000) menar, i förhållande till sin granskning av ett samarbetsprojekt mellan förskola och förskoleklass, att det kan vara svårt att skapa ett fungerande samarbete i praktiken. Som en bidragande orsak nämner författarna tidsaspekten. Det är av avgörande betydelse att det är avsatt mycket tid för att samarbetet skall få växa fram i den takt som aktörerna orkar med.

Ett norskt exempel där samarbete mellan barnomsorg och skola studerats utgörs av Haugs (1992) avhandling. Författaren studerade en försöksverksamhet, beträffande sexåringar, där en läroplan skulle utformas och prövas i tre modeller som alla inrymde ett samarbete mellan förskola och skola.¹⁴ Haug pekar, i likhet med det som refererats ovan, på att förskolans och skolans traditioner påverkar verksamhetens utformning. Förskola och skola har skilda koder, föreställningar och regler/föreskrifter. Förskolan är ”barnorienterad” och prioriterar personlig utveckling och att barnen själva får uttrycka sig. Uppmärksamheten riktas mot beteende och nytta här och nu. Skolan har å sin sida en ämnesbaserad kod där barnen skall lära sig ämnen som andra bestämt för dem och ”nyttan” fokuserar på framtiden, inte här och nu. Dessa traditioner utövar ett starkt inflytande över verksamhetens utformning. Haug fann att om verksamheten var lokaliserad till skolans lokaler var den i hög utsträckning vuxenstyrd, vilket är i överensstämmelse med traditionen i skolan. Om verksamheten däremot var lokaliserad till förskolan hade barnen större möjligheter att själva välja aktiviteter, vilket är i överensstämmelse med förskoletraditionen.

Haug fann också att graden av statlig kontroll påverkar dominansförhållandet i samarbetet. Skolan är föremål för en starkare statlig kontroll i såväl ekonomiskt, rättsligt och ideologiskt hänseende och huvudmålet är att förmedla kunskap. Förskolan har däremot en mer vag roll där omsorg, tillsyn och personlig utveckling är frågor som står i fokus. Skolan har under lång tid även haft en läroplan vilket inte är fallet för förskolan.¹⁵ Detta visar enligt Haug på att skolan är föremål för

¹³ I Danmark benämns motsvarigheterna till förskola och förskoleklass som børnehave och børnehaveklass.

¹⁴ Haugs studie omfattade en förskolemodell, en skolmodell samt en kombinerad modell av förskola och skola.

¹⁵ Om vi fokuserar på svenska förhållanden kan man konstatera att skolan, i likhet med Norge, har haft en läroplan under en lång tid, vilket inte varit fallet för förskolan. Sedan den 1/8 1998

en mycket starkare statlig kontroll och därigenom har den ett långt mer inskränkt handlingsutrymme än förskolan. Till följd av den starkare kontrollen har skolan mycket högre status och tillmäts en större betydelse än förskolan; den har ett starkare "mandat". Konsekvensen av detta blir att den "starkare" institutionen, skolan, dominerar över den "svagare" institutionen, förskolan.

Haug menar också att hans egen studie endast bekräftar en mer generell tendens i form av att en institution med lägre status och position önskar att bli närmare kopplad till en institution med en högre status och position, men inte vice versa. Erfarenheter från koordinering och sammanslagningar inom utbildningsområdet i Norge och andra länder visar samma mönster. Den skolform som har den starkaste betoningen på akademisk och teoretisk undervisning dominerar i förhållande till skolor av mer praktisk natur.

2.4 KONKLUSION OCH MÖJLIGHETER TILL FÖRDJUPADE KUNSKAPER

Utifrån ovanstående forskningsgenomgång förfaller uppmärksamheten många gånger ha riktats mot hur strukturella villkor i verksamheternas organisering får konsekvenser för samarbetet. Det kan vara frågan om hur samhällsfunktioner, traditioner, regler och avtal eller organisatoriska villkor påverkar såväl möjligheterna till djupare samverkan som makt- och dominansförhållanden i samarbete mellan skola och barnomsorg. Ett mindre antal studier har dock huvudsakligen fokuserat på det mellanmänniska samspelet i samarbetet och hur det villkoras av strukturella förutsättningar, vilket även utgör mitt huvudintresse. Både Calander (1999) och Hansen (1999) pekar t.ex. på hur fritidspedagoger underordnas lärare i samarbetet och hur strukturella villkor understödjer en sådan "ordning".

Även om mycket av den tidigare forskningen kan antas vara relevant i förhållande till min studie kan man samtidigt se att det finns möjligheter att fördjupa kunskapen om det mellanmänniska samspelet och dess betydelse för samarbete mellan skola och barnomsorg. För det första har den tidigare forskningen inte riktat sitt huvudsakliga intresse mot relationens och kommunikationens framträdelseformer i samarbete mellan skola och barnomsorg och man har endast till viss del tagit de teoretiska utgångspunkterna i relation och kommunikation.¹⁶ För

har dock även förskoleverksamheten blivit föremål för en läroplan genom tillskapandet av Lpfö 98.

¹⁶ Den som i störst utsträckning kan sägas ha, teoretiskt, problematiserat kommunikationen i samarbetet är Calander (a.a.) som, utifrån Habermas teori om kommunikativt handlande, har granskat kommunikationen mellan lärare och fritidspedagoger. Utgångspunkten har dock varit det övergripande syftet att studera hur interaktionen mellan fritidspedagoger och lärare påverkade fritidspedagogernas yrkesfunktion i samarbetet och i förlängningen vilka konsekvenser den kan få för fritidspedagogers yrkesidentitet. Även Nilsson (2003), vilken utgick från ett sociokulturellt perspektiv, problematiserar kommunikationen teoretiskt men gör det utifrån ambitionen att granska hur ett specifikt program kan bidra till en förändrad skolpedagogik (se 2.1).

det andra, eftersom man inte granskat relationernas och kommunikationens framträdelseformer, finns det möjligheter till fördjupade kunskaper om relationens och kommunikationens konsekvenser för samarbete mellan skola och barnomsorg. För det tredje, mot bakgrund av att man inte riktat uppmärksamheten mot relationens och kommunikationens framträdelseformer och konsekvenser, finns det även möjligheter till ökad kunskap om hur de villkoras av verksamheternas organisering. Som beskrivits tidigare är det i dessa möjligheter till fördjupade kunskaper som avhandlingen tar sin utgångspunkt. Hur framträder relation och kommunikation, vilka konsekvenser får de för samarbetet och hur villkoras de av verksamheternas organisering?

KAPITEL 3

TEORETISK REFERENSRAM

I det här kapitlet presenteras den teoretiska referensram som ligger till grund för analysen av det empiriska materialet. En sammanfattning av de centrala begreppen redovisas i slutet av kapitlet. Den befintliga referensramen låg dock inte till grund för datainsamlingen utan den förändrades under forskningsprocessen för att, på ett bättre sätt, bidra till analysen av det empiriska materialet (se 4.3.3).

Som framgår av det första kapitlet utgår studien från tre delsyften. För det *första*, att granska hur relation och kommunikation framträder i ett gränsöverskridande samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. För det *andra*, att undersöka relationens och kommunikationens betydelse/konsekvenser för samarbete mellan skola och barnomsorg samt för det *tredje*, att granska hur relationerna och kommunikationen i samarbetet villkoras av verksamheternas organisering. De två förstnämnda delsyftena avser det mellanmänniska samspelet på individnivån. Det är också här som studien har sitt huvudfokus. Det sistnämnda delsyftet avser istället det organisatoriska sammanhang i vilket det mellanmänniska samspelet sker. Man kan därför säga att studien riktar uppmärksamheten mot samspelet på individnivån, det organisatoriska sammanhanget för detta samspel samt förhållandet mellan individ/-er och organisation. Därför introduceras inledningsvis de övergripande antaganden som studien utgår ifrån; ett slags begreppsligt paraply för studien. Dels redogörs för de antaganden om individ, organisation, och deras inbördes förhållande som studien utgår ifrån. Dels presenteras en karaktäristik över den samhälleliga kontext i vilken organisationen finns. Dessa antaganden utgör även studiens ”övergripande tolkningsraster” i analysen av det empiriska materialet.

3.1 NÅGRA ÖVERGRIPANDE UTGÅNGSPUNKTER

3.1.1 Organisation: individ och system

Studien utgår, för det *första*, från antagandet att organisationer är sociala system av mellanmänniska relationer som uppvisar strukturella egenskaper. Det är genom mänskliga samhandlingar som organisationer skapas och upprätthålls. Men samtidigt som organisationer är beroende av ett mellanmänniskt (sam-)handlande för sin existens är de inte beroende av varje enskild individ. Istället äger de ofta en varaktighet som ”går utöver” de individer som för tillfället ”bär upp” dem (jfr. Ahrne, 1991). Någon kan t.ex. sluta och byta arbetsplats utan att organisationen därför upphör att existera. Någon annan individ kan komma i dennes ställe, ”ersätta” den som slutat, och därmed bidra till att upprätthålla organisationen. Man kan därför tala om organisationer som sociala system av reproducerade relationer mellan aktörer och kollektiv som är organiserade som regelbundna sociala praktiker (jfr. Giddens, 1984).

Organisationer som sociala system uppvisar vissa strukturella egenskaper som bidrar till att upprätthålla systemet över tid och rum. Dessa strukturer kan framträda i form av regler och resurser. *Reglerna* utgör normativa element och betydelsebärande koder medan *resurserna* består av personella och materiella resurser (Giddens, a.a.). Mot bakgrund av att de strukturella egenskaperna upprätthåller systemets regler och resurser över tid och rum, kan de förstås som varaktiga mönster av menings- och betydelsebärande system av mellanmännsliga relationer och den materiella verklighet som är förbunden med dessa strukturer (Larsson & Morén, 1988).

För det *andra* utgår studien från antagandet att organisationen som socialt system och de individer som för tillfället ”bär upp” systemet står i ett dialektiskt förhållande till varandra. Systemets strukturella egenskaper påverkar individernas verklighetsuppfattning (och därmed också organisationen), de ”orienterar” individerna och deras handlingar. Samtidigt är förhållandet även det ”omvända”, d.v.s. strukturerna är beroende av det mellanmännsliga samspelet för att reproduceras. Det är genom (mellan-)männsliga handlingar som strukturen hos det sociala systemet vidmakthålls eller omformas (Berger & Luckmann, 1998). Strukturerna utgör därmed både medel i och resultat av ett mellanmännsligt samspel (Giddens, 1984).

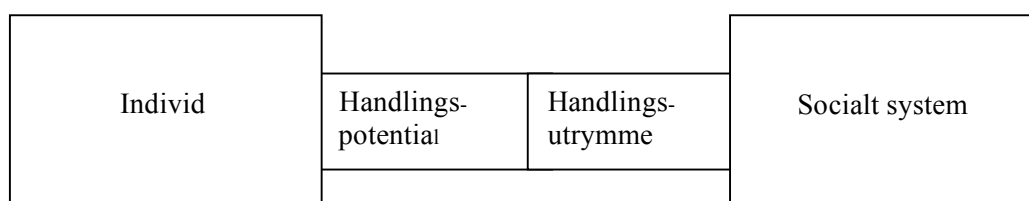
För det *tredje* utgår studien från antagandet att individerna i systemet är intentionella aktörer som givet sina kunskaper och föreställningar handlar avsiktligt.¹⁷ Att systemets strukturella egenskaper ”orienterar” individerna innebär inte att deras handlingar ”bestäms” av strukturerna. Det är endast människor som intentionella aktörer som handlar i sociala relationer. Däremot kan strukturerna självfallet begränsa aktörernas kunskaper och föreställningar om handlingsmöjligheter. Samtidigt innebär dock strukturer även möjligheter för aktörerna genom att tillhandahålla tolkningsramar utifrån vilka aktörerna kan överväga vilka handlingar som är möjliga (Giddens, a.a.).

De antaganden som beskrivits ovan pekar på att det är två olika ”nivåer” som båda är centrala att belysa i studien. Dels en individnivå som avser individens föreställningar om sina handlingsmöjligheter i det sociala systemet. Dels en systemnivå där systemets strukturer påverkar individernas handlingsmöjligheter. Dessutom råder det en dialektik mellan nivåerna. För att förstå vad som händer i en organisation måste man därför ta hänsyn till både individens förståelse av sin situation och de regler och principer som reglerar samhandlandet mellan individerna. En central fråga inför den fortsatta framställningen är därför hur man kan ”länka samman” individ- och systemnivån. Ett exempel från ämnesområdet socialt arbete utgörs av Larsson och Morén (1988) som med stöd av begreppsparet handlingspotential och handlingsutrymme försöker att länka samman individ och system.

¹⁷ Att individerna handlar intentionellt innebär dock inte att de alltid reflekterar över sina handlingar. Mycket av det männsliga handlandet sker istället rutinmässigt och utförs på ett förgivet taget sätt (Giddens, 1984).

Handlingspotential riktar uppmärksamheten mot individens självförståelse och avser de handlingsmöjligheter hon ser i det sociala system hon ingår i. Individens möjligheter att handla i en verksamhet är, enligt författarna, inte enbart beroende av dennes vilja och kompetens utan också hur hon upplever och tolkar sin situation och sina handlingsmöjligheter. Individerna ”ser” endast de handlingsmöjligheter som finns inom hennes egen tolkningsram.

Handlingsutrymme fokuserar istället på systemnivån och de villkor och skeenden som utgör hinder och möjligheter för individerna i systemet. Detta avser de tolknings- och handlingsmöjligheter som det sociala systemet med dess regler och principer ger tillgång till.



Figur 1. Förhållandet mellan individers handlingspotential och det sociala systemets handlingsutrymme (Larsson & Morén, 1988).

Om vi utifrån Larsson och Moréns begreppspar vänder blickarna mot avhandlingens fokus, d.v.s. relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg, äger detta samspel rum i det ”gränsland” där individens/individernas handlingspotential och systemets handlingsutrymme möts.

3.1.2 Organisationen i en samhällelig kontext

De yrkesgrupper som studien omfattar är samtliga verksamma i vad som betecknas som ”human service organisations” (Hasenfeld, 1992). I Sverige har denna typ av organisationer ofta benämnts som ”människobehandlande organisationer” (Danermark & Kullberg, 1999). Människobehandlande organisationer är de typer av offentliga, icke vinstdrivande, myndigheter och organisationer som återfinns inom den sociala välfärdssektorn, exempelvis utbildning, hälso- och sjukvård och socialvård (Hasenfeld, a.a.). Ett kännetecken för människobehandlande organisationer är att människor utgör ”råmaterial” och att organisationerna är utformade för att behandla eller förändra människor i olika avseenden. För skola och barnomsorg består detta ”råmaterial” av barn och ungdomar. Avsikten med verksamheterna är såväl att barnen skall erhålla omsorg som att ”förändra” dem genom att bidra till deras sociala och kunskapsmässiga utveckling.

Ett annat kännetecken för människobehandlande organisationer är att de i hög grad är beroende av omgivningens stöd för sin existens och därför försöker de koppla ihop sig med normativa system i omgivningen. Till följd av beroendet av omgivningen kännetecknas framgångskriterierna mer av anpassning till rådande

normer än av effektivitet i tekniskt hänseende. Skola och barnomsorg är i hög grad styrda av normer i omgivningen. Dels som de kommer till uttryck i lagar och läroplaner,¹⁸ dels genom förväntningar från intressegrupper i samhället från vilka de behöver erhålla legitimitet. Det kan då handla om samhällelig tilltro, acceptans eller förtroende i förhållande till normsystem som inte behöver vara kopplade till den formella rättsordningen (Berg et al., 1999). Mot den bakgrunden kan det vara relevant att peka på de kontextuella villkor inom vilka verksamheterna och samarbetet dem emellan har att verka. Ståndpunkten att organisationers handlande i hög grad är beroende av omgivningen är också i linje med den nyinstitutionella organisationsteorin. Vad som är kännetecknande för den nyinstitutionella organisationsteorin utvecklas närmare senare i kapitlet (se 3.4). Emellertid bör redan här beröras några övergripande utgångspunkter i denna teoribildning.

Med utgångspunkt i den nyinstitutionella organisationsteorin kan skola och barnomsorg sägas tillhöra samma organisatoriska fält. Organisatoriska fält innefattar de verksamheter och professioner som har ungefär samma uppgifter och som därmed kan antas vara föremål för samma förändringsprocesser (jft. DiMaggio & Powell, 1991a; Lindqvist, 1998). Dessa verksamheter konstituerar enligt DiMaggio och Powell (1991b) tillsammans ett erkänt och institutionaliserat område där de i hög utsträckning förses med resurser från samma aktörer i omgivningen, är föremål för samma aktörer som reglerar verksamheten och har likartade avnämare av sina tjänster. Det fält som skola och barnomsorg tillhör skulle kunna betecknas som *barnsocialisation*. Verksamheterna har till uppgift att socialisera barn i olika avseenden utifrån de regler och riktlinjer som bl.a. staten tillhandahåller i form av läroplaner och förordningar. Med socialisation avses här vad Angelöw och Jonsson (1990) benämner som sekundär socialisation. Socialisationen är då främst knuten till utbildningssystemet och avser hur individer, här i termer av barn, införlivar färdigheter så att de fungerar i enlighet med de normer och värderingar som råder i samhället.

Tillhörigheten till samma fält kan utgöra både en källa till samarbete och till konflikter. I vilken utsträckning som samarbete är möjligt påverkas av hur gränserna mellan verksamheternas (legitima) anspråk är definierade. Här utgår Lindqvist (1998, 2000) från begreppen domänanspråk och domänkonsensus. Med domänanspråk avses de anspråk som organisationen har beträffande att tillhandahålla människor med varor och tjänster.¹⁹ Med domän åsyftar Lindqvist de områden där organisationer med likartade uppgifter och strukturer kan komma att konkurrera om vem som skall få utföra (och slippa att utföra) vissa arbetsuppgifter. Möjligheterna till samarbete kan därför antas påverkas av i vilken utsträckning det finns en konsensus kring vad som tillhör den ena eller den andra verk-

¹⁸ Som framgått tidigare sker en statlig styrning av skola och barnomsorg bl.a. genom läroplaner. Lpo för skola och fritidshem, Lpfö för förskolan.

¹⁹ Lindqvist refererar till Scott (1992) "Organizations: Rational, Natural and Open systems." Englewood Cliffs: Prentice Hall.

samhetens rättmätiga domän. Domänanspråken kan dock, enligt Lindqvist, förändras över tid beroende på t.ex. nya regler och riktlinjer.

Beträffande barnsocialisationsfältet kan omsorg och tillsyn om barnen ses som ett exempel på en domän där *barnomsorgen* gör anspråk. Barnomsorgen, här i form av förskola och fritidshem, har till stor del vuxit fram utifrån arbetsmarknadspolitiska ambitioner. Förskolans utbyggnad under 1960- och 70-talen kan t.ex. ses mot bakgrund av dels behovet av att frigöra kvinnlig arbetskraft, dels jämställdhetssträvanden för att män och kvinnor skulle få möjlighet att konkurrera på arbetsmarknaden på lika villkor (Dahlberg & Lenz Tagochi, 1994). Därför är det främst behovet av omsorg och tillsyn som utgjort förskolans grundläggande ansvarsområde även om förskolan också har en pedagogisk uppgift (Johansson & Åstedt, 1996). Likartade förhållanden råder också för fritidshemmen. Även om fritidshemmens pedagogiska arbete har kommit att betonas alltmer i offentliga skrivningar (se t.ex. Rohlin, 2001) är ett av skolbarnomsorgens grundläggande ansvarsområden att utöva tillsyn och omsorg om barnen under den tid då föräldrarna arbetar, eller studerar, och barnen inte vistas i skolan (Gummesson et. al., 1992; Johansson, 1986; Rohlin, 1996).

När det gäller *skolan* så kan förmedling av (ämnes-)kunskaper utifrån samhällets framtida behov ses som ett exempel på en domän där skolan gör anspråk. Skolans huvudsakliga samhällsfunktion har utbildningspolitiska förtecken (Ljungberg, 1979). Den utbildningspolitiska ambitionen kan sägas inrymma ett ”nyttoperspektiv” i form av att den ansvarar för att utbilda barn och ungdomar utifrån samhällets framtida behov av kunskap. Den grundläggande uppgiften för skolan är dels kulturreproduktion i termer av att reproducera värderingar, attityder och kunskaper, dels att kvalificera barnen för olika uppgifter i samhället. Därmed skulle skolan ansvara för att tillgodose produktionens krav på utbildad och allmänbildad arbetskraft (Dahlberg & Lenz Tagochi, 1994).

Att tillhörigheten till samma organisatoriska fält kan utgöra en källa till samarbete är något som har aktualitet inom barnsocialisationsfältet. Där har man från statligt håll betonat vikten av en ökad integrering och samarbete mellan skola och barnomsorg.

Statliga ambitioner om ökad integrering mellan skola och barnomsorg

I syfte att öka integreringen och samarbetet mellan skola och barnomsorg genomförde staten ett flertal förändringar under 1990-talet. Man kan säga att staten, genom förändringarna, strävade efter att förändra verksamheternas förhållande till varandra inom barnsocialisationsfältet. En förändring var att förskoleklassen infördes som skolform. Organisatoriskt skall sexåringarna tillhöra en egen förskoleklass. Den skall dock vara knuten till den allmänna skolan istället för att som tidigare vara en del av barnomsorgen (Davidsson, 2002). I den meningen kan förskoleklassen ses som ett uttryck för en utbildningspolitisk ambition där de kan göra legitima anspråk på att ansvara för utbildningen av sexåringar inom skolan. Samtidigt tycks ambitionen från statligt håll även vara att förskoleklassen skall utgöra en ”gränsöverbryggare” mellan skola och barnomsorg. Dels genom att

bidra till en smidigare övergång mellan förskola och skola för barnen (Johansson, 2000). Dels för att utveckla mer likartade målsättningar, arbetsformer och synsätt mellan skola och barnomsorg (Davidsson, 2002). Som en konsekvens av olika samhällsfunktioner har skola och barnomsorg utvecklat olikartade traditioner beträffande arbetets innehåll och organisering. Eftersom barnomsorgen har vuxit fram ur sociala behov har det varit möjligt att utveckla arbetssätt som i större utsträckning fokuserar på barns sociala utveckling än vad fallet är i skolan (se 2.2.1). Arbetet utformas också till stor del utifrån barns behov och intressen. Man använder sig i stor utsträckning av lek, skapande och temainriktade arbetssätt i syfte att bearbeta och vidareutveckla barns upplevelser. Utgångspunkten är att inläring och utveckling sker hela tiden, inte enbart i arrangerade inläringstillfällen. Därför kan man säga att det inom barnomsorgen har utvecklats en barncentrerad tradition (jfr. Dahlberg & Lenz Tagochi, 1994). Även skolans tradition har påverkats av dess samhällsfunktion. För skolans del har det inneburit att arbetet organiseras utifrån de ämneskunskaper som den förväntas förmedla. Därför bestäms arbetet, och delas in, utifrån ämnen som andra än barnen själva väljer i högre utsträckning än inom barnomsorgen. Skolans tradition kan därför beskrivas i termer av en ämnescentrering (jfr Dahlberg & Lenz Tagochi, a.a.).

Tillskapandet av förskoleklassen var emellertid inte den enda förändringen av regler och principer i syfte att öka integreringen och samarbetet mellan skola och barnomsorg. I samband med att förskoleklassen infördes som skolform övergick bestämmelserna för förskoleverksamheten och skolbarnomsorgen från socialtjänstlagen till skollagen i januari 1998. Även läroplanen för det obligatoriska skolväsendet, Lpo 94, förändrades så att den omfattade förskoleklassen och fritidshemsverksamheten. Dessa förändringar kan ses mot bakgrund av de diskussioner som föregick reformen. Av regeringens skrivelse (1996/97:112) framgår att ett prioriterat område var integreringen mellan sexårsverksamheten (sedermera förskoleklassen), fritidshemmen och det obligatoriska skolväsendet. Genom en integrering menade regeringen att den samlade verksamheten skulle förbättras för barnen. Främsta syftet med integreringen var att utveckla mer gemensamma mål, förhållningssätt, arbetsformer och synsätt i de olika verksamheterna. Utifrån tankarna om domänanspråk kan man ställa sig frågan om ambitionen att verksamheterna skall utveckla mer likartade arbetssätt och synsätt även innebär att gränserna mellan verksamheternas domänanspråk förändras.

Som en viktig del i integreringen framhöll man från statligt håll arbetslagen där förskollärare i förskoleklass, lärare och fritidshemspersonal skulle arbeta tillsammans inom ramen för skolverksamheten. Arbetslagen kunde enligt skrivelsen utgöra ett möte där olika kompetenser kunde utvecklas för att bättre tillgodose barns behov av stöd och stimulans. Även i ett av de förarbeten som föregick reformen (Ds 1997:10) pekade man, från statligt håll, på arbetslagens betydelse för integreringen mellan sexårsverksamheten, skolbarnomsorgen och den obligatoriska skolan. Utöver att förorda införandet av förskoleklassen ansåg den tillsatta arbetsgruppen – barnomsorg och skolakommittén – att det var nödvändigt att bedriva arbetet i arbetslag.

I de följande avsnitten redogörs för några aspekter som utifrån studiens delsyften är centrala att belysa i den teoretiska referensramen. I det första avsnittet presenteras några teoretiska antaganden om relation och kommunikation som är relevanta för att förstå det mellanmännliga samspelet i samarbete mellan barnomsorg och skola. Därefter följer ett avsnitt som belyser olika organiseringsprinciper för samarbete inom och mellan offentliga organisationer. I det tredje avsnittet riktas avslutningsvis uppmärksamheten mot hur det organisatoriska sammanhanget kan villkora handlingsutrymmet för mänskligt (sam-)handlande i organisationer.

3.2 PERSPEKTIV PÅ RELATION OCH KOMMUNIKATION

I avsnittet presenteras mina teoretiska utgångspunkter beträffande relation och kommunikation. Relation och kommunikation är i många avseenden avhängiga varandra. Utan relationer skulle det sannolikt inte förekomma någon kommunikation. Det är likaledes högst osannolikt att det skulle existera några relationer utan en kommunikation (jfr Asplund, 1987; Fiske, 1990; Mead, 1976/1995). I det följande kommer emellertid relation och kommunikation att på en teoretisk/analytisk nivå behandlas åtskilda i syfte att synliggöra deras respektive framträdelseformer och konsekvenser i samarbetet.

3.2.1 Avstånd i yrkesrelationer

Som beskrivits i det inledande kapitlet kan relationerna inom ramen för samarbete mellan skola och barnomsorg i hög utsträckning karaktäriseras som ansikte-mot-ansikte-relationer. Ansikte-mot-ansikte-relationer innebär att aktörerna finns nära varandra i termer av att de delar tid och rum. Man skulle därmed kunna tala om att det är små avstånd i tid och rum i relationerna mellan aktörerna i samarbetet.

En författare som fördjupat sig i frågan om olikheter i avstånd i mellanmännliga relationer är Roine Johansson (1992). Med utgångspunkt i Schutz²⁰ tankar om sociala relationer pekar Johansson på att olika former av relationer visar upp olikheter när det gäller avstånden mellan parterna, eller närmare bestämt graden av direkthet.²¹ Johansson menar att relationerna äger rum inom olika sociala

²⁰ Schutz (1932/1972) ”The Phenomenology of the Social World”. London: Heinemann.

²¹ Det grundläggande för att man skall kunna tala om en social relation är att det finns en andreorientering. Detta avser att parterna uppfattar den andre parten som en medveten och upplevande varelse. Däremot behöver det inte finnas någon kommunikation mellan parterna. Denna andreorientering måste också vara ömsesidig mellan de i relationen ingående parterna. Om någon av parterna dessutom försöker att framkalla en reaktion hos den andra parten är det frågan om en speciell typ av social relation, nämligen social interaktion. Med utgångspunkt i Johanssons definitioner kan de relationer som äger rum inom ramen för samarbetet närmast beskrivas som social interaktion. Det skulle vara svårt att, i enlighet med denna studie, tala om samarbete som

världar. De två mest direkta sociala världarna beskriver författaren som den direktupplevda sociala verklighetens värld och de samtidas sociala värld.

Beträffande relationerna inom ramen för *de samtidas sociala värld* handlar det om relationer mellan aktörer som man vet existerar men som man inte upplever direkt, här och nu. Här kan man tala om att aktörerna har en indirekt inriktning gentemot varandra. Ju längre in i de samtidas sociala värld som relationen befinner sig, desto mer anonym blir parterna för varandra och i allt större utsträckning kommer de att betrakta varandra i termer av generella typer eller idealtyper. Det är då inte den samtida som specifik individ som man är orienterad mot utan mot den idealtyp som personen representerar. Detta hindrar inte att aktören kan ha en specifik individ i åtanke men denne är enbart definierad utifrån sin typ och är därför en "anonym" individ. Johansson betonar emellertid att de samtida kan vara anonyma i varierande grad. Handlar det om en vän som jag för tillfället är skild ifrån så är denne rimligtvis mindre anonym än någon som jag endast kan identifiera utifrån dennes funktion (t.ex. "posttjänstemannen" eller "ambulansföraren").

När det istället gäller *den direktupplevda sociala verklighetens värld* så är det här som ansikte-mot-ansikte-relationerna äger rum. Inom denna värld finns det en rumslik och tidslig omedelbarhet mellan aktörer som ingår i en ansikte-mot-ansikte-situation. Om båda parterna är ömsesidigt medvetna om varandras närvaro menar Johansson att man kan tala om en ansikte-mot-ansikte-relation.

Även i den direktupplevda verklighetens sociala värld använder vi oss av idealtyper. Här tjänstgör emellertid idealtyperna som bakgrundskunskap, eller tolkningsscheman, för att förstå andra aktörer. Vad som dock skiljer ansikte-mot-ansikte-relationerna i den direkta sociala verklighetens värld från de "indirekta" relationerna i den samtida verklighetens värld är att idealtyperna hela tiden förändras allteftersom parterna lär sig av/om varandra. Man kan säga att närheten i tid och rum tycks bidra till att förändra bilden av andra parter i relationen. Om vi återknyter till samarbetet förefaller det, mot bakgrund av att det finns en hög grad av ansikte-mot-ansikte-relationer, rimligt att anta att aktörernas föreställningar om förhållandet mellan yrkesfunktionerna kan förändras i takt med att de träffas och lär sig mer om varandra.

Johansson pekar emellertid på att relationerna inte enbart är en fråga om i vilka former som aktörerna har kontakt med varandra. Avstånden i relationerna handlar även om varaktigheten i kontakten. Med varaktighet avses *hur ofta* man träffas, *hur långt* varje möte är samt *hur lång tid* som parterna har *återkommande* kontakt med varandra. Desto fler, tätare och långvarigare kontakter man har desto närmare kommer parterna i relationen varandra. När författaren i detta sammanhang talar om närhet avser det inte i vilken utsträckning som parterna delar tid och rum. Istället berör det i vilken utsträckning som parterna får en personlig

aktiviteter där parterna arbetar tillsammans utifrån gemensamma målsättningar utan att de samtidigt försökte att framkalla någon form av reaktion hos varandra.

kontakt där deras individualitet kan framträda. I förhållande till förevarande studie kan man säga att relationerna inrymmer en personlig, individuell dimension där föreställningarna om förhållandet mellan olika aktörers funktioner i samarbetet kan gå utöver yrkesspecifika karaktäristika.

Johanssons tankar om varaktigheten i relationerna har främst relationen mellan gräsrotsbyråkrat och klient i fokus. Den relationen har självfallet sina specifika karaktäristika. Diskussionen är, enligt mitt förmenande, emellertid även relevant för relationer mellan företrädare för olika yrkesgrupper genom att den pekar på en personlig dimension av sociala relationer. Däremot utvecklar inte Johansson närmare hur man, teoretiskt, skall förstå den personliga dimensionen. Ett sätt att förstå den personliga dimensionen är att betrakta den i skenet av vad Goffman (1963/2004) beskriver som ”personliga identiteter” (personal identities). Den personliga identiteten innebär att enskilda personer framträder som ”unika” inför andra personer. Det är, enligt Goffman, väl känt att inom ramen för små sociala grupper som håller samman över en längre tid så framträder medlemmarna som unika för varandra. Uniciteten formas av att olika personer visar upp en unik kombination av egenskaper. Goffman definierar dessa egenskaper som ”positiva markeringar” (positive mark) eller ”hållhakar för identiteten” (identity peg) vilka påverkar andra personers uppfattningar om dem. Exempel på sådana markörer kan vara att andra aktörer har en ”fotografisk bild” av individen i sitt minne eller att det handlar om kunskaper om individens speciella plats i ett gemensamt nätverk av relationer. Vad som emellertid gör personen unik är kombinationen av dess egenskaper. Andra personer kan bära på likartade karaktäristika men inte samma kombination av karaktäristika.

Att aktörerna framträder inför varandra i mer personliga karaktäristika bör, enligt mitt förmenande, inte betraktas som något entydigt positivt. Det faktum att man lär känna en person utifrån personliga karaktäristika kan även innebära att man får en mer negativ bild av personen ifråga. Huruvida aktörernas bilder av andra aktörer förändras i positiv eller negativ riktning bör därför snarast betraktas som en empirisk fråga.

I förhållande till studien av yrkesrelationernas framträdelseformer kan det som diskuterats ovan bidra till analysen genom att dels peka på att det kan finnas olikheter i avstånd i relationer, dels att synliggöra att ansikte-mot-ansikte-relationer kan framträda med olika frekvens.

3.2.2 Maktförhållanden i yrkesrelationer

Beträffande maktförhållanden i mellanmännsliga relationer anser Israel (1992) att man kan tala om två olika typer av relationer. Antingen är aktörerna likställda parter eller också är den ena parten överordnad och den andra underordnas. Andresen (2002) gör en likartad distinktion men använder sig av begreppsparet symmetri – asymmetri för att beskriva graden av jämlikhet i relationer. Symmetriska relationer kännetecknas av likställda parter medan asymmetriska relationer utmärks av att den ena parten är överordnad den andra parten. Maktförhållanden

framträder även som en förklaring till utformning och utfall av samarbete mellan skola och barnomsorg. I samarbete mellan lärare och barnomsorgspersonal har relationerna många gånger varit asymmetriska genom att de senare har underordnats de förra (se t.ex. Calander, 1999).

Vad kan då maktfördelningen bero på? Ett sätt att förstå maktförhållandena i relationerna är att se dem som uttryck för normer och värderingar – visavi skola och barnomsorg – i samhället. Det är då frågan om vad Lawrence et al. (2001) betecknar som systemisk makt. Med systemisk makt avses en makt som verkar genom rutiner i de löpande aktiviteterna. Den gynnar vissa grupper, ofta utan att dessa grupper har varit involverade i etablerandet eller upprättandet av praktiken på ett medvetet eller uttalat sätt. Ett exempel på hur den systemiska makten gynnar vissa grupper i förhållande till andra grupper inom skolans område kan man se hos Hansen (1999). Där framgår att fritidspedagogernas underordning i samarbetet med lärarna till viss del var en konsekvens av samhälleliga sanktioner som verkade till lärarnas fördel (se även 2.2.1). I förhållande till studien kan diskussionen om systemisk makt bidra till analysarbetet genom att peka på hur strukturella villkor kan påverka maktförhållanden i yrkesrelationer.

Om man tillskriver aktörer ett visst mått av handlingsutrymme (vilket är fallet i denna studie) är det dock inte tillräckligt att enbart betrakta maktfördelningen i relationerna i systemiska termer eftersom det ger aktörer vissa möjligheter till strategiskt handlande (jfr. Grape, 2001; Lawrence et. al., 2001). Därför kan maktfördelningen i relationerna även vara av mer episodisk karaktär. Episodisk makt utgår från föreställningen att makt är en fråga om en relation mellan ömsesidigt beroende aktörer som har olika former av handlingskapacitet i en viss specifik situation (Grape, a.a.). Dessa uppfattningar kan sammanfattas som följer: *En aktör, A, som förfogar över resurser som kan användas för att få aktör B att anpassa sig till A:s handlingar eller beslut har makt över B i en given situation.* (Grape a.a., sid. 30). Makt är därigenom i grunden något episodiskt och strategiskt. Dess tillämpning är temporär och instabil eftersom den kan förändras beroende på aktörers vilja och möjligheter att utöva makt och motstånd. Att makten regleras i lagar, regler eller policys, d.v.s. strukturella villkor, är sedan ett sätt att stabilisera och ”fixera” maktförhållanden och därmed göra dem mindre beroende av enskilda individer.

Maktfördelningen i mellanmänniska relationer kan därmed vara en konsekvens av såväl strukturella villkor som mer episodiska, tillfälliga, beroendeförhållanden. Därför kan makten betraktas som ett relationellt begrepp (Franzén, 1995). Franzén menar att man samtidigt bör beakta både de intentionella (handlande) subjekten och de maktstrukturer de har att verka inom. Makten är ”situationsbunden” såtillvida att strukturella villkor tjänstgör som utgångspunkt för makt i mellanmänniska relationer. Inom ramen för dessa villkor kännetecknas de konkreta relationerna av ett ”taktiskt” spel mellan aktörerna.

Där det finns makt finns det emellertid också motstånd. Någon part kan vara underordnad och någon annan part kan vara överordnad, men rådande maktförhållanden kan motstås och förändras (Franzén, a.a.). Detta motstånd kan enligt

Johansson (1992) vara: ... *både medvetet och omedvetet, aktivt och passivt, öppet och dolt, och det kan grundas i såväl likgiltighet inför som motvilja mot maktens mål.* (a.a., sid. 89). Ett omedvetet, passivt, motstånd som utövas i det fördolda kan ge sig till känna för makten som en ”tröghet”. Följaktligen behöver inte motståndet ta sig uttryck i en öppen konflikt. Det kan även finnas motstånd där maktförhållandena accepteras av de aktörer som är underordnade. Ett sätt kan vara att de försöker lindra eller modifiera dess effekter alternativt att de aktivt försöker undvika att bidra till dess fortbestånd.

Utifrån ett relationellt perspektiv på makt utgör den systemiska makten ”fästpunkter” som villkorar, men inte bestämmer, maktfördelningen i yrkesrelationer. Därigenom kan det relationella maktbegreppet bidra till att peka på vilka sätt som skilda aktörer kan förhålla sig till, och göra motstånd mot, maktförhållanden i yrkesrelationer som har sin utgångspunkt i strukturella villkor.

3.2.3 Kommunikation – förmedling av information och skapande av mening

Som framgår i kapitel 1 riktas studiens intresse mot kommunikationen *i* samarbete mellan skola och barnomsorg. Kommunikation inom organisationer har i traditionella kommunikationsmodeller företrädesvis framställts som en ”linjär” process där syftet är att effektivt hantera meddelanden. Kommunikationsproblem betraktas då som tekniska överföringsproblem mellan sändare och mottagare (Johansson, 1995). De linjära modellerna har sin utgångspunkt i den basmodell som Shannon och Weaver utvecklade under 1940-talet. I summarisk, förenklad, form utgör kommunikationen enligt de linjära modellerna en förmedlingsprocess av ett meddelande mellan sändare och mottagare. Olika former av ”störningar” (brus) kan medföra att mottagaren inte förstår innehållet i meddelandet på ett ”korrekt” sätt och därmed blir inte effekterna av kommunikationen de avsedda (Fiske, 1990; Larsson, 1997).

Alvesson (1991) företräder ett perspektiv som delvis skiljer sig från den linjära synen på kommunikation. Författaren anser att kommunikation i organisationer inte enbart bör ses som överförande av information utan ges en vidare innebörd, närmare bestämt som den process vari mening och förståelse skapas. Kommunikationen utgör då en konstitutiv process där meningen skapas *i* kommunikationen (Deetz, 1994). Kontakten är snarare ”cirkulär” (eller spiralformad) än linjär och aktörerna strävar efter att, i socialt samspel, nå så djupt som möjligt i sin kommunikation (Larsson, 1997).²²

Beträffande samarbete mellan skola och barnomsorg tycks kommunikationen många gånger handla om svårigheter att skapa gemensam förståelse om barn och om varandras verksamheter i ett mellanmänniskt samspel snarare än förmedling

²² Linjära och cirkulära ”teorimodeller” utgör också de två övergripande utvecklingslinjerna inom kommunikationsvetenskapen (Larsson 1997).

av meddelanden (Calander, 1999; Hansen, 1999; Wiechel, 1981).²³ Därför är det rimligt att anta att kommunikationen i den föreliggande studien kan ta sig uttryck i såväl ”linjära” förmedlingsprocesser som konstitutiva processer och att den konstitutiva kommunikationen utgör ett väsentligt inslag. En författare som riktat uppmärksamheten mot kommunikationens konstitutiva aspekter är Bengt Molander (1988). Författaren gör en distinktion mellan två ”idealtyper”, dialog respektive diskussion.²⁴ I dialogen finns öppenhet och ömsesidighet mellan parterna²⁵ och den kännetecknas av en reflektionsgång där aktörerna växlar mellan perspektiv och mellan del och helhet. Det primära målet är att uppnå en gemensam förståelse och ömsesidig kunskapsbildning. I diskussionen har kommunikationen en annan karaktär. Syftet är inte primärt att nå en gemensam förståelse utan att argumentera för och emot olika ståndpunkter i syfte att övertyga andra om det riktiga i de egna ståndpunkterna. Det är snarare frågan om en ”förhandlingssituation” än en ”öppen” kommunikation där parterna försöker nå en gemensam förståelse. Dialog och diskussion kan dock vara delar av en och samma kunskapsbildningsprocess. Närmare bestämt är dialogen en del av all kunskapsbildning, vilket inte är fallet för diskussionen. Dialogen framträder i form av att man försöker: ... *uppnå en rättfärdigad ömsesidig förståelse av begrepp, normer, skäl, teorier, sätt att handla och så vidare --- Ju mer man måste ta ställning till >>sakfrågor>>, desto mer diskussion, på basen av fakta, kan behövas.* (a.a., sid. 93).

En ömsesidig förståelse kan också vara betydelsefull för att olika parter skall kunna förverkliga sina intentioner. För att beskriva vikten av en förståelseinriktad kommunikation i detta avseende använder sig Habermas (1988) av begreppet kommunikativt handlande. Genom en distinktion mellan kommunikativt handlande och strategiskt handlande gör Habermas en åtskillnad mellan förståelseinriktat handlande och andra former av sociala handlingar. Det strategiska handlandet kännetecknas av att någon part, med språkliga medel, försöker förmå den andra parten till ett visst beteende i syfte att främja den egna framgången. Med kommunikativ handling avses istället när aktörernas handlingar koordineras via uppnående av ömsesidig förståelse. Den enskilde aktören kan vara inriktad på sin egen framgång, men för att aktörerna skall kunna samordna sina handlingar krävs en inbördes förståelse. Därmed kräver det kommunikativa handlandet ett samför-

²³ Innebörden av förståelse kan, i studien, betraktas utifrån Ödmans (1979) distinktion mellan förståelse och begripande. Begripandet berör de kognitiva aspekterna medan förståelsen även omfattar viljande, kännande och etiska aspekter. Förståelsen gäller den mänskliga existensen, dess villkor och möjligheter medan begripandet berör enskilda pusselbitar som utgör delförklaringar av en mer omfattande bild som man försöker förstå.

²⁴ Denna distinktion skall betraktas just som ”idealtyper” eftersom diskussionen även kan förekomma i en dialog. Däremot är diskussionen inte det väsentligaste inslaget i dialogen (Molander a.a.).

²⁵ Här kan man se hur relation och kommunikation är olika aspekter av ett mellanmänniskt samspel (och även påverkar varandra). Den ömsesidighet som Molander beskriver kan sägas beteckna en relation mellan två subjekt (jfr. Israel, 1979; 1999).

stånd med stöd av vilket varje enskild aktör kan förverkliga sina egna intressen och planer. Det finns således ingen motsättning mellan målinriktade aktiviteter och förståelseinriktade utan målinriktad aktivitet utgör en central beståndsdel i såväl förståelse- som framgångsinriktat handlande. Minimikravet för att kommunikationen skall kunna sägas ha lyckats är att aktörerna förmår att uppnå en gemensam innebörd i det som kommunicerats. Maximibetydelsen är att de är överens om det riktiga i det som yttrats.

Både Molander och Habermas betonar den konstitutiva karaktären hos kommunikation. Samtidigt belyser de dess värde på något olika sätt vilket gör att de i förhållande till denna studie kompletterar varandra. Molander pekar på dialogen som en möjlighet till kunskapsbildning. Därmed skulle kommunikationen inte enbart kunna ses som ett uttryck för aktörers handlingspotential utan också en källa till förändring av aktörernas handlingspotential. Habermas visar istället hur förståelseprocessen är betydelsefull för att olika aktörer skall kunna samordna sina handlingar, vilket kan vara av intresse i förhållande till samarbetet.

Kommunikation handlar emellertid inte enbart om en process utan även om ett ”innehåll”. Vad som, med anledning av studiens ambitioner att granska kommunikationens framträdelseformer och konsekvenser i samarbetet, kan vara av intresse är därför *vad* man samtalar om. Det är då frågan om vad Larsson (1997) beskriver som informationen i kommunikationsprocessen. Larsson pekar på fyra typer av kommunikation i organisationer där innehållet varierar.

- *Arbetskommunikation* – avser det medarbetarna behöver för att sköta sina vanliga arbetsuppgifter.
- *Nyhets- och lägeskommunikation* – avser information om det aktuella dagsläget och om vad som hänt och ska hända i organisationen.
- *Styrkommunikation* – avser information om mål, planer och riktlinjer, inklusive ekonomisk utveckling av exempelvis budget och bokslut. Denna information behövs för att kunna styra verksamheten.
- *Värderings- och kulturkommunikation* – omfattar organisationens attityder, etik och medarbetarsyn.

Larssons typologi kan utgöra ett viktigt ”tolkningsverktyg” i analysarbetet genom att peka på att innehållet kan variera beroende på vad som avses med kommunikationen. Men om kommunikation i organisationer innehåller exempelvis värderingar, attityder och styrning, är det inte enbart frågan om ”information” i någon allmän mening. Den kan också säga något om relationerna mellan olika aktörer i samarbetet. Ett exempel från ämnesområdet socialt arbete som, i förhållande till organisationer, belyser detta är Larsson och Morén (1988). Författarna menar att information avser de ”data” som kommunikationen omfattar. Därutöver måste man vid studiet att mänsklig kommunikation ta hänsyn till kommunikationens relationsaspekt. Relationsaspekten är enligt Larsson och Morén en form av metakommunikation och avser till skillnad från innehållsaspekten hur kommunikatio-

nen skall uppfattas: "Det här är en order" eller "Jag bara skämtar" är verbala exempel på kommunikation om kommunikation (a.a., sid. 139).

Det som beskrivits ovan kan bidra till den kommande analysen av det empiriska materialet genom att peka på kommunikationen i tre avseenden. För det första hur kommunikationsprocessen kan bidra till kunskapsbildning och samordning av aktörers handlande. För det andra vad det är man kommunicerar om. För det tredje vad kommunikationen säger om relationerna mellan olika aktörer och yrkesgrupper.

I samtliga avseenden handlar det om vad som kommer till uttryck i språkliga kommunikationsprocesser. I följande avsnitt riktas istället uppmärksamheten mot den "tyst"(-de) kunskap som av olika anledningar inte blir föremål för språklig kommunikation.

3.2.4 "Tyst" och "tystad" kunskap

Skola och barnomsorg utgör exempel på verksamheter där personalen många gånger har svårt att beskriva sitt yrkeskunnande via språket. Barnomsorgspersonal har t.ex. ofta svårt att förklara för utomstående vari deras kunskaper består. Ofta saknas ord men många gånger handlar det om att arbetets karaktär medför att kompetensen är svår att beskriva (Håkansson, 1990). Det förefaller därför som ett rimligt antagande att delar av aktörernas yrkeskunnande riskerar att inte bli föremål för kommunikationen i samarbetet. Samtidigt tycks det vara väsentligt att yrkeskunnandet blir föremål för kommunikation för att det skall bli en del av de gemensamma aktiviteterna i samarbetet (Calander, 1999). Därför kan det vara relevant att inför den kommande analysen diskutera innebörden av och möjliga orsaker till att delar av yrkeskunnandet inte blir föremål för språklig kommunikation.

Den kunskap som inte låter sig förmedlas med stöd av vårt (tal-)språk betraktar Molander (1997) som "tyst" kunskap. Molander menar att det finns två typer av kunskapstraditioner inom västvärlden. Dels en teoretisk kunskapstradition som bl.a. vilar på övertygelsen att kunskap kan formuleras i ord och matematiskt språk, dels en praktisk kunskapstradition som i kontrast till den teoretiska kunskapstraditionen bygger på deltagande och dialog med andra människor. Kunskap och tillämpning bildar här en enhet. Inom den praktiska kunskapstraditionen finns en övertygelse om att kunskap i grunden är "tyst":

Begreppet "tyst kunskap" etiketterar inte en given verklighet utan fungerar, tillsammans med exempel, genom att väcka frågor, styra uppmärksamheten på kunskande i form av omdöme och förtrogenhet, föra reflektion vidare, lyfta fram likheter och olikheter mellan olika kompetenser. Det öppnade inte minst för ett erkännande av aspekter av yrkeskunnandet som man inte kunde uttrycka direkt språkligt... (a.a., sid. 40)

Skola och barnomsorg är exempel på verksamheter där den praktiska kunskaps-traditionen har ett stort inflytande. Den praktiska kunskapstraditionen är central i skolan och konkretiseras i form av "lärarkonsten". En kunnig lärare är bra på att lära ut, har förmågan att reflektera över sitt arbete och att lära av sina misstag och reflektioner (Molander, 1996). Molander förnekar inte språkets funktion som kunskapsförmedlare i skolan, men menar att dess förtjänster är begränsade eftersom det endast är möjligt att förmedla kunskap till personer som förstår de begrepp, det språk, som används.

Den "tysta" kunskapen behöver emellertid inte enbart vara en konsekvens av begränsade möjligheter att språkligt förmedla sitt yrkeskunnande. Molander (1990) pekar på tre olika innebörder av "tyst" kunskap.

Den första innebörden, "*det obeskrivbara*", är sådan kunskap som inte kan beskrivas eller uttryckas i ord. När man talar om att "inte kunna beskriva" handlar det inte om att kunskapen är omöjlig att beskriva utan att den är svår att beskriva så att andra, utomstående, aktörer förstår.

Den andra innebörden, "*det underförstådda*", avser t.ex. handlingsvanor och trosföreställningar som man litar på. Det underförstådda berör förgivettagna aspekter av yrkeskunnandet. Det ifrågasätts inte och det är många gånger inte heller något man reflekterar över i det vardagliga arbetet.

Den tredje innebörden, "*den tystade kunskapen*", syftar på det som inte fått eller inte tillåtits få röst. Dels handlar det om att få möjligheter att beskriva sin kunskap i ord, dels om möjligheten att "stå upp" för sin kunskap. Det "tystade" pekar ibland tillbaka mot olika förutsättningar för kunskap. Det kan beröra aktörers möjligheter att, inom en verksamhet, uppmärksamma sin kunskap och upprätthålla ett språk. Det kan också vara frågan om social status, maktrelationer och andra sociala strukturer som "tystar" vissa grupper och individers kunskap.²⁶

Utifrån studiens fokus på kommunikationens framträdelseformer och konsekvenser i samarbetet kan Molanders typologi över olika innebörder av "tyst/tystad" kunskap bidra till analysarbetet i ett flertal avseenden. Det blir, exempelvis, relevant att ställa sig frågan om vilka *innebörder* av tyst kunskap som framträder i materialet, *vems* kunskap som är tyst, vilka *orsaker* som kan finnas och vilka *konsekvenser* det får för samarbetet.

3.3 SAMARBETE SOM ORGANISERING AV SOCIALA PROCESSER

En av studiens utgångspunkter är att samarbete innebär en organisering av mellanmänskliga processer. Tidigare forskning visar att samarbete mellan barnomsorg och skola kan beskrivas som ett mellanmänskligt samspel över traditionella verksamhetsgränser – där individerna många gånger har olika perspektiv på hur

²⁶ Kanske är det så vi ska förstå den "osynliga" pedagogik som tycks känneteckna barnomsorgen (jfr. Hansen, 1999 i kapitel 2). Istället för att vara "osynlig" kanske den snarare är "osynliggjord" av de villkor under vilka kommunikationen äger rum.

samarbetet bör utformas – snarare än som en statisk och stabil företeelse. Detta är inte något unikt för barnomsorg och skola utan det är kännetecknande för samarbete mellan människobehandlande organisationer (Mallander, 1998). Samarbete mellan människobehandlande organisationer sker i ett organisatoriskt fält där omgivningen är föränderlig, vilket medför att de individer som genomför samarbetet behöver få ett stort handlingsutrymme för att kunna anpassa verksamheten. Av den anledningen är det snarare normativa och kognitiva element som står till buds för de individer som genomför samarbetet än etablerade arbetsätt och detaljstyrning. Därför är det rimligt att betrakta samarbete som en organisering av sociala processer snarare än som organisation. Skillnaden mellan organisering och organisation beskrivs på följande sätt av Blom (1998). *Organisering* avser sociala processer, vilket kan utgöras av ett samarbete såväl inom, mellan som vid sidan av formella organisationer, där människor inleder en strukturerad samhandling. *Organisation* avser istället en planmässigt inrättad sammanslutning vilken kan uppstå som en följd av organisering.

3.3.1 Samarbete – möjligheter till anspråk

Ett sätt att betrakta samarbetets organisering är att se den som uttryck för förhandlingar där olika yrkesgrupper gör anspråk på att definiera situationen. Som diskuterats tidigare påverkar maktfördelningen i relationerna vilket inflytande som olika aktörer får över samarbetets utformning och utfall. Hur makten fördelas kan i stor utsträckning antas ske med hänsyn till de resurser som företrädare för olika yrkesgrupper förfogar över (se 3.2.2). Det har också beskrivits att en konstitutiv kommunikation, vilken framstår som en central del av det mellanmänskliga samspelet i samarbetet, kan ses som en förhandlingssituation där parterna försöker att komma fram till en gemensam ståndpunkt (se 3.2.3). Mot den bakgrunden är det relevant att tala om samarbetets organisering som en konsekvens av förhandlingar där olika yrkesgrupper försöker att definiera situationen.

Här är det emellertid viktigt att peka på att förhandlingar kan betraktas som en specifik form av interaktion. En central utgångspunkt hos Johansson (1997) är att förhandlingar syftar till att olika parter skall komma fram till betingelserna för en fortsatt samexistens. I förhållande till samarbete, vilket också utgör studiens fokus, innebär det att förhandlingar utgör ett sätt för olika parter att: *komma överens om villkoren för samarbete* (a.a., sid. 15). En förutsättning för att det skall uppstå en förhandlingssituation är att parterna har ”blandade” intressen. Med detta avser Johansson att det finns delvis sammanfallande, delvis motstridiga intressen mellan parterna. Om det inte fanns sammanfallande intressen skulle det inte föreligga något behov av förhandling eftersom parterna inte hade några beröringspunkter. Inte heller skulle det föreligga något behov av förhandling om det inte fanns intressekonflikter mellan parterna, de skulle ju s.a.s. redan vara ”överens” om villkoren för den fortsatta samexistensen. En annan utgångspunkt hos Johansson är att förhandlingar äger rum mellan *representanter* för olika kollektiv. Begreppet ”representanter” avser här att peka på att parterna visserligen för-

handlar på någons uppdrag, och därmed påverkas av den organisatoriska kontexten. Samtidigt har dock aktörerna ett utrymme att själva sätta sin prägel på villkoren för den fortsatta samexistensen.

Ett sätt att teoretiskt belysa olika yrkesgruppers ambitioner att definiera situationen är att utgå från ett professionsteoretiskt perspektiv. Inom professionsforskningen har man tidigare strävat efter att upprätta en tydlig distinktion mellan vad som kan betraktas som professioner respektive yrkesgrupper. Detta har bl.a. kommit till uttryck i den egenskapsorienterade traditionen där man definierar professioner utifrån en uppsättning egenskaper. Dessa försök har emellertid fått kritik i ett flertal avseenden, bl.a. för att det har varit svårt att finna egenskaper som är giltiga oberoende av kontext och som står sig över tid. Tillika visar alltfler yrkesgrupper upp fackliga och professionella strategier i sina försök att göra kunskapsanspråk även om de, utifrån ett egenskapsorienterat synsätt, inte kan betraktas som professioner. Professionella strategier avser exempelvis att olika yrkesgrupper strävar efter att stänga ute konkurrerande yrkesgrupper från specifika delar av arbetsmarknaden. Ett exempel på en facklig strategi är användandet av den öppna kartellens princip. Då handlar det om att yrkesgrupper, genom kollektiv anslutning, försöker att motverka att priset på arbetskraft "dumpas" i fria förhandlingar mellan enskilda löntagare och arbetsgivare (Evertsson, 2002).

Mot den bakgrunden har det varit svårt att dra någon entydig gräns mellan professioner och yrkesgrupper och alltfler har kommit att överge föreställningen om att professioner kan definieras utifrån egenskaper (Torstendahl, 1989). Istället har man börjat tala om "kunskapsbaserade grupper" som använder sig av sin kunskap som resurs för att muta in olika verksamhetsdomäner (Parkin, 1979). I den mån organiseringen av samarbetet sker genom att olika yrkesgrupper använder sin kunskap för att kunna göra anspråk på att definiera samarbetets organisering, kan ett professionsteoretiskt perspektiv vara användbart i mitt tolkningsarbete, oavsett om yrkesgrupperna i studien kan betecknas som professioner eller inte.

Abbott (1988) menar att olika professioner/yrkesgrupper strävar efter att kontrollera olika kunskaps- och verksamhetsområden. Dessa områden betecknar författaren som jurisdiktioner. Professioners/yrkesgruppers anspråk på jurisdiktion äger rum på tre arenor: den allmänna opinionen (public opinion), den legala arenan samt arbetsplatsen. *Den allmänna opinionen* avser anspråk på jurisdiktion som exempelvis sker genom massmedia eller i handböcker som publiceras och distribueras av professionella organisationer. Anspråk på den *legala arenan* kan formuleras i lagstiftning, domstolar eller olika former av administrativa strukturer. Här är anspråken mer specificerade än på den offentliga arenan. Anspråken kan avse kontroll över vissa specifika aktiviteter men också över olika arbetsplatser. Den tredje arenan som Abbott nämner, vilken också är studiens huvudfokus, utgörs av *arbetsplatsen*. Vad som kännetecknar jurisdiktionerna på arbetsplatsen är att de inte alltid är i paritet med hur de formuleras på de offentliga och rättsliga arenorna. Istället skapas den faktiska arbetsfördelningen många gånger genom förhandlingar och vanor. Även om huvudfokus i studien inte är den allmänna

eller den legala arenan är de intressanta i så motto att de villkorar förhandlingarna på arbetsplatsen.

Abbott pekar på ett flertal faktorer som bidrar till att det blir nödvändigt med en lokal anpassning av jurisdiktionerna. Det kan handla om att det ofta är en relativt stor personalomsättning. Det kan också vara en följd av att det är svårt att rekrytera utbildad personal. Ett exempel på svårigheter att rekrytera personal kunde man se i Sålunda. Som framgår av kapitel 4 var det många gånger svårt att rekrytera fritidspedagoger i Sålunda varför det fanns en stor andel förskollärare verksamma i fritidshemmen (se 4.2.2). Som en följd av rekryteringsproblem menar Abbott att professionell personal ersätts med personal med en annan utbildningsbakgrund utan att yrkesfunktionen för den skall förändras. Vid sådana tillfällen måste gränserna för den ”faktiska” arbetsfördelningen på arbetsplatsen många gånger omförhandlas. Till följd av att anspråken i hög utsträckning formas i lokala förhandlingar tenderar gränserna mellan olika yrkesgruppers jurisdiktioner att fördunklas i arbetets praktik.

De jurisdiktioner som förhandlingarna utmynnar i behöver inte nödvändigtvis innebära att någon profession/yrkesgrupp har fullständig kontroll över ett kunskaps- eller verksamhetsområde. Istället pekar författaren på fem olika typer av jurisdiktioner där gränserna mellan aktörernas kontroll varierar.

- *Full (fullständig) jurisdiktion*: innebär att en aktör kan göra anspråk på ensamrätt inom ett specifikt område. Som exempel nämner författaren juridikens rätt till kontroll över tvistemål mellan olika parter i den sociala världen.

- *Underordning*: avser över-/underordning mellan parterna där den ena parten har begränsade möjligheter att definiera situationen i jämförelse med den andra parten. Här menar författaren att förhållandet mellan läkare och sjuksköterskor är ett exempel på underordning. Det är läkare som definierar situationen men sjuksköterskorna tillåts utföra vissa delar av arbetet under läkarnas kontroll.

- *Intellektuell jurisdiktion*: vid intellektuell jurisdiktion bibehåller en profession den kognitiva kontrollen över kunskapen inom ett område. Däremot tillåts andra professioner/yrkesgrupper att utöva kunskapen på mer eller mindre oinskränkt basis. Ett exempel på intellektuell jurisdiktion som Abbott nämner är socialarbetares rätt att utföra psykoterapi, vilket betraktas som psykologernas legitima kunskapsområde. Däremot behåller psykologerna rätten att utöva kontrollen över psykoterapi som kunskapsområde.

- *Delning*: innebär att gränserna mellan aktörernas jurisdiktion är uppdelad i funktionellt interberoende delar där det ofta finns en tydlig uppdelning av ansvarsområden. Delning sker främst när det uppstår nya arbetsuppgifter som ”tvingar samman” grupper som tidigare varit åtskilda. Som exempel nämner Abbott arkitekternas ökade behov av samarbete med andra grupper, exempelvis ingenjörer, till följd av en ökad komplexitet i arbetsuppgifterna.

- *Rådgivning*: avser hur yrkesgrupper strävar efter att legitimera sitt sätt att tolka, eller delvis modifiera, handlingar som andra aktörer gör inom ett område där de har full jurisdiktion. De främsta exemplen på rådgivning utgörs enligt Abbott

av prästerskapets förhållande till medicinen och psykiatrin samt av juristernas förhållande till bankväsendet.

Gränserna mellan de olika typerna av jurisdiktion är enligt författaren inte fasta utan de kan förskjutas. Därför kan varje typ av jurisdiktion utgöra en övergång till en annan typ av jurisdiktion.

Abbott menar även att externa krafter, exempelvis välfärdspolitiken, kan skapa nya verksamhetsområden för jurisdiktion som skall fyllas. Det samarbete som står i fokus i denna studie kan betraktas som ett exempel där välfärdsstaten öppnat upp ett område som överskrider traditionella verksamhetsgränser och som måste fyllas med jurisdiktion. De statliga ambitionerna om en ökad integrering får betraktas som ett uttryck för detta (se 3.1.2). Betoningen på samarbete mellan skola och barnomsorg från statligt håll är emellertid inte någon ny företeelse. Ända sedan slutet av 1960-talet (Lgr 69) har man pekat på vikten av samarbete från statligt håll. Däremot har man inte närmare preciserat vad som skall göras, när det skall göras eller vem som skall göra vad. Därför är det i stor utsträckning en öppen fråga vems eller vilken kunskap som skall vara en del av (sam-)arbetets praktik.

Mot den bakgrunden omfattar behovet av förhandlingar på arbetsplatsen sannolikt inte enbart rätten att kontrollera och/eller utföra arbetet inom olika kunskapsområden. Det kan också handla om att aktörerna, inom ramen för ett relativt stort handlingsutrymme, måste förhandla om på vilket sätt och i vilken utsträckning som olika yrkesgruppers kunskaper/kunskapsområden skall vara en del av samarbetets praktik. Exempel som pekar i den riktningen i tidigare forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg har redovisats i kapitel 2. Där framgick att det många gånger var lärarna som kunde hävda sina kunskapsområden i samarbetet med fritidspedagogerna och att samarbetet därför i stor utsträckning skedde på lärarnas villkor (Calander, 1999; Hansen, 1999).

Abbotts professionsteoretiska resonemang bidrar till analysen genom att peka på dels vilka typer av jurisdiktioner som kommer till uttryck i samarbetet, dels vem/vilka som får definiera vilka kunskaper som skall vara en del av samarbetet.

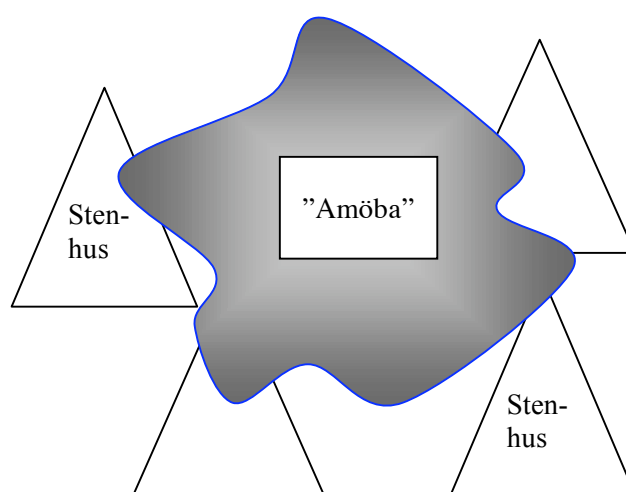
3.3.2 Samarbete – en behovsorienterad organiseringsprocess

Organisering av samarbete mellan skola och barnomsorg är inte enbart en fråga om olika yrkesgruppers möjligheter att göra anspråk på att kontrollera olika kunskaps- och verksamhetsområden. Det handlar också om att ta hänsyn till behoven hos de avnämare som verksamheten primärt är till för, d.v.s. barnen och deras föräldrar. En författare som riktar uppmärksamheten mot problematiken med att organisera verksamheter inom offentlig sektor, t.ex. barnomsorg och skola, utifrån avnämares behov är Benny Hjern. Hjern (1995) menar att organisationsprincipen inom offentlig sektor bygger på specialisering utifrån kompetens och att syftet främst är att underlätta politisk ledning och administrativ kontroll. Specialiseringen kommer till uttryck i enheter som författaren betecknar som ”sten-

hus”. Stenhusen har egna revir inom vilka de verkar och kan inom offentlig sektor beskrivas i termer av olika förvaltningar, exempelvis skola eller socialtjänst, men även som skilda enheter inom samma förvaltning. I förhållande till den här studien kan fritidshem, skola och förskola betraktas som exempel på sådana stenhus. Arbetet i verksamheterna har, för det första, egna revir i form av olika samhällsfunktioner. I skolan är det främst förmedling av teoretisk kunskap utifrån ett nyttoperspektiv som dominerar (Dahlberg & Lenz Tagochi, 1994). Inom barnomsorgen, här i form av förskola och fritidshem, är den primära samhällsfunktionen att ge barnen omsorg och tillsyn medan föräldrarna arbetar och (skol-) barnen inte är i skolan (Ljungblad, 1979). För det andra är det yrkesgrupper med olikartade yrkeskompetenser som huvudsakligen arbetar i de olika verksamheterna; fritidspedagoger inom fritidshemmen, förskollärare i förskolan och lärare i skolan.

Stenhusens specialiserade kompetenser är emellertid otillräckliga för att tillgodose behoven hos avnämarna eftersom de endast utgör delaspekter av deras behovssituation. Därför efterlyser författaren en organisering som har sitt ursprung i föreställningen om ett behov av generalistkompetens och där arbetet utgår från avnämarnas problemverklighet. Den enhet som tillgodoser en grupp individer med likartade behov blir då inte något av de specialiserade stenhusen (exempelvis skola, förskola eller fritidshem) utan en samarbetsenhet som involverar ett flertal stenhus.

Som en följd av att skilda individer eller grupper av individer har olika problemverklighet/-er skapas det dock ett behov av föränderliga former av samarbete mellan stenhusen. Detta samarbete betecknar Hjern som en ”amöba”. Inom ramen för samarbetet kan olika stenhus involveras alltefter de krav avnämarnas behov ställer på samarbetet. Detta innebär även en förändrad princip för organiseringen av aktiviteterna, en förskjutning från organisation mot organisering.



Figur 2. Behovsorienterad organisering genom samarbete (Delvis utifrån Hjern 1995).

För att en sådan föränderlig organisering skall vara möjlig krävs dock regler och rutiner som gör det möjligt för företrädare för olika yrkesgrupper sätta sig samman och organisera sig systematiskt tvärs den specialiserade logiken (Hjern, 2000). Ett exempel på vikten av sådana rutiner utgörs i tidigare forskningen om samarbete mellan skola och barnomsorg av gemensam planeringstid. Som redovisats i kapitel 2 pekade Fredriksson (1993) på hur begränsade möjligheter till gemensam planeringstid bidrog till att fritidspedagogerna fick en undanskymd roll i samarbetet mellan förskola, skola och fritidshem.

Utifrån Hjerns terminologi kan samarbete mellan skola och barnomsorg sägas utgöra en föränderlig organisering *mellan* de mer formella och ”trögrörliga” verksamheterna vilka kännetecknas av specialiseringstankens revirfokuserade organiseringsprincip. I analysen bidrar Hjern till att synliggöra hur relationerna och kommunikationen påverkar möjligheterna att organisera samarbetet utifrån avnämarnas behov. Detta genom att uppmärksamma vikten av att anpassa samarbetet utifrån avnämarnas problemverkligheter.

3.4 SKOLA OCH BARNOMSORG SOM MÄNNISKOBHANDLANDE ORGANISATIONER

Som nämnts tidigare är de organisationer som yrkesgrupperna i studien är verksamma inom, att betrakta som människobehandlande organisationer. Ett kännetecken för människobehandlande organisationer är att de är beroende av omgivningens stöd för sin existens. Därför försöker de att koppla ihop sig med normativa system i omgivningen (se 3.1.2).

Ståndpunkten att organisationers handlande i hög grad är beroende av omgivningen är också i linje med den nyinstitutionella organisationsteorin. Fortsättningsvis kommer den nyinstitutionella organisationsteorin att betecknas som ”nyinstitutionalismen”. I det följande sker en presentation av ett antal aspekter inom nyinstitutionalismen. Framställningen är inte en uttömmande beskrivning av nyinstitutionalismen utan består av delar som är relevanta för att förstå hur organisationers omgivning kan villkora mänskligt (sam-)handlande i organisationer.

3.4.1 Utrymme för strategiskt handlande

En central utgångspunkt inom nyinstitutionalismen är att organisationer kan betraktas som sociala konstruktioner (Lindqvist, 2000) som påverkas av mer allmänt utbredda och accepterade föreställningar om socialt handlande som finns i omgivningen.²⁷ Sådana föreställningar betecknas som institutioner. Vad som an-

²⁷ Att organisationer betecknas som sociala konstruktioner innebär emellertid inte att de saknar materiella egenskaper. Däremot är det viktigt att särskilja organisationers materiella verklighet från de institutionella processer som påverkar, influerar och genomsyrar organisatorisk verksamhet (Grape, 2001).

ses kännetecknande för institutioner varierar emellertid mellan olika författare. Jepperson (1991) betonar t.ex. kognitiva aspekter och hur de manifesteras i olika regelsystem. Dessa regelsystem påverkar sedan det mänskliga handlandet genom att de uppfattas som självklara och för-givet-tagna sätt att handla. Meyer och Rowan (1991) ger institutionsbegreppet en vidare innebörd och menar att även normativa element bör innefattas. En definition som inrymmer de flesta samtida uppfattningar, och som jag kommer att utgå ifrån, finner man hos (Scott, 1995). Scott föreslår en bred definition som innebär att institutioner består av kognitiva, normativa och regulativa strukturer och aktiviteter som tillhandahåller stabilitet och mening till det sociala handlandet. Den *regulativa* aspekten av institutionsbegreppet åsyftar enligt Johansson (2002) regelskapande, övervakning och sanktioner. Den *normativa* aspekten avser föreställningarna om vilka mål som bör eftersträvas och vilka medel som anses legitima för att nå dessa mål. Det handlar också om rättigheter och skyldigheter för olika aktörer, vilka är en konsekvens av de förväntningar som finns på innehavare av olika roller. Den *kognitiva* aspekten av institutionsbegreppet syftar, som beskrivits ovan, i sin tur på för-givet-tagna handlingar som sociala aktörer företar sig. Man handlar på ett visst sätt därför att man inte ser några alternativ, det är ett ”självklart” sätt att handla.

För att erhålla legitimitet från omgivningen försöker organisationer att införliva institutionella föreställningar i den formella strukturen (Meyer & Rowan, 1991). Föreställningarna kan ta sig uttryck i mer specifika regler om hur aktiviteter bör utföras inom en viss organisatorisk struktur. Dessa regler, vilka exempelvis kan ha sitt ursprung i den allmänna opinionen eller i lagstiftning, betecknar Meyer och Rowan som rationaliserade myter. Rationaliserade myter avser uppfattningar om att vissa aktiviteter lämpar sig bäst att utföras på ett visst sätt av vissa organisationer, ofta utan att de har visat sig mer ”effektiva” än andra sätt att utföra arbetet. Genom att införliva reglerna i den formella strukturen erhåller organisationerna legitimitet och ökar därigenom även sina möjligheter att erhålla resurser från omgivningen. Det kan t.ex. handla om att införliva mål, policys eller procedurer i organisationen som överensstämmer med institutionella regler.

I förhållande till skola och barnomsorg kan lagar och riktlinjer, t.ex. skollag, läroplaner och förordningar, ses som exempel på där staten, med regulativa medel, reglerar handlandet. Den statliga regleringen av skolan har emellertid förändrats under senare år. Enligt Berg (1999) har olika institutioner kommit att konkurrera med den ”svenska modellen”, vilken karaktäriseras av begrepp som ”välfärdsstat”, ”folkhem” och ”fördelningspolitik”. Dessa institutioner har en närmare koppling till marknadstänkande, tillgång/efterfrågan och andra marknadsekonomiska honnörsord än vad fallet är för de traditionella institutionerna. Förändringarna har enligt Berg även påverkat den statliga styrningen av skolan. Från att tidigare ha utgjorts av detaljregler har den förändrats till mer allmänt hållna ramregler för organiseringen på lokal nivå. Utifrån studiens övergripande teoretiska utgångspunkter kan man säga att statliga regler och principer utgör ”ramar” för verksamheten i enskilda organisationer.

På vilket sätt institutionella regler även omsätts i samarbetets vardagspraktik kan, med en nyinstitutionell utgångspunkt, antas variera. Organisationer betraktas inom nyinstitutionalismen inte som autonoma och/eller rationella enheter vilket ofta är fallet inom traditionella organisationsteorier. Istället ses organisationer som en uppsättning löst kopplade element (Lindqvist, 2000). Tankarna om organisationer som löst kopplade element har sitt ursprung i Karl Weicks (1976) artikel "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems". Weick menar att organisationer, däribland utbildningsorganisationer, i många fall utgör löst kopplade system av enheter. Med löst kopplade system avses att olika enheter i organisationen, såväl på ledningsnivå som på operativ nivå, visserligen är mottagliga för och reagerar på påverkan men samtidigt bevarar de också en egen identitet och avskildhet.

Om man betraktar samarbete mellan skola och barnomsorg i ljuset av Weicks resonemang om olika enheters egen identitet och avskildhet, kan man anta att föreställningar som införlivas i den formella strukturen visserligen påverkar arbetet i olika samarbetsenheter inom organisationen, men att utformningen kan variera. Det innebär också att man utifrån studiens övergripande teoretiska utgångspunkter kan tala om ett utrymme för strategiskt handlande för aktörerna i samarbetets vardagspraktik. Dessa kan sägas utgöra vad DiMaggio (1992) beskriver som "praktiska aktörer" (practical actors). Deras handlande och beslut är då inte målrationella i traditionell mening utan sker inom ramen för det regelsystem och rutiner som organisationen tillhandahåller. Ett sådant regelföljande behöver inte stå i kontrast till handlingsfrihet och självständiga överväganden. Varje regelsystem ger ett visst (ibland stort) utrymme för tolkningar från den enskilde aktörens sida (Johansson, 2002).

Ett exempel inom skolans område som pekar på att aktörerna har ett visst handlingsutrymme är Berg (1999), vilken betraktar aktörerna på den operativa nivån som gräsrotsadministratörer.²⁸ Enligt författaren är förklaringen till handlingsutrymmet, för det första, att det finns en stor spännvidd i skolans åtaganden. Därför kan dess praktik vara utformad på ett flertal sätt utan att bryta mot den statliga styrningen eller rådande föreställningar inom och utom skolan. För det andra har den statliga styrningen förändrats, där skolan har gått från att i huvudsak ha varit regelstyrd till att i huvudsak vara mål- och resultatstyrd.²⁹ Därför kan staten endast ge uttryck för sina intentioner via vaga och mångtydiga styrmedel. Konsekvensen har, enligt Berg, blivit att aktörer på den operativa nivån har ett relativt stort utrymme att själva tolka statliga intentioner och omsätta uppdragen i sin praktik.

Vid analysen i min studie har tankarna om organisationer som löst kopplade system belyst på vilket sätt institutionella föreställningar som införlivats i organi-

²⁸ Här utgår författaren från Lipskys (1980) tankar om "street level bureaucrats".

²⁹ Staten (genom regering och riksdag) formulerar och fastställer numer de övergripande målen och riktlinjerna samt tillhandahåller statsbidrag. Sedan är det kommunerna som ansvarar för att implementera de övergripande målen (Berg et al., 1999; Wennås, 1994).

sationens formella struktur villkorar samspelet i samarbetets praktik, samtidigt som det lämnar utrymme för strategiskt handlande.

3.4.2 Konfliktfyllda förhållanden

Ibland kan behovet av att anpassa sig till föreställningar i omgivningen vara problematisk för människobehandlande organisationer såsom skola och barnomsorg. Meyer och Rowan (1991) pekar på två konfliktfyllda förhållanden som kan vara besvärliga för organisationen att hantera. För det *första* kan föreställningarna, de rationaliserade myterna, stå i konflikt med tekniska krav som är knutna till vissa arbetsuppgifter. För det *andra* kan det finnas ett flertal legitima föreställningar som står i ett konfliktfyllt förhållande till varandra. Ett exempel från skolans område som pekar på att det kan finnas konfliktfyllda förhållanden mellan olika föreställningar finner man hos Berg et al. (1999). Författarna menar att skolan ända sedan efterkrigstiden har befunnit sig i ett korstryck mellan statens formella förväntningar och förväntningar från andra intressenter i omgivningen.

De konfliktfyllda förhållandena ställer enligt Meyer och Rowan (a.a.) organisationerna inför två motstridiga krav. Dels att utföra arbetet i enlighet med vad som betraktas som lämpligt. Dels att upprätthålla legitimiteten ”utåt” och därmed erhålla fortsatt stöd från omgivningen. För att tillgodose båda dessa krav kan organisationen införliva myterna i den formella strukturen samtidigt som man mer eller mindre ”kopplar loss” det praktiska utförandet av arbetsuppgiften från strukturen. Därigenom kan organisationen även fortsättningsvis erhålla legitimitet samtidigt som man utformar den operativa verksamheten utifrån mer praktiska överväganden.³⁰

Relaterat till skolans område utgör staten ett exempel på en viktig aktör i omgivningen.³¹ Staten försöker, företrädesvis med regulativa medel, att ”tvinga” organisationer och dess aktörer till vissa former av handlande. Därför är det knappast anmärkningsvärt att statliga föreställningar om samarbete införlivats i den formella strukturen i Sålunda kommun.³² Vikten av samarbete mellan skola och barnomsorg betonas i nationella riktlinjer och förordningar för skola och barnomsorg. Ett exempel kan man se i läroplanen för det offentliga skolväsendet (Lpo 94). Där betonas vikten av ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten inom förskoleklass, skola och fritidshem i syfte att berika elevernas utveckling och lärande. Likaledes menade man i den lokala skolplanen i Sålunda att det var viktigt att personal i skola och barnomsorg skulle få ta del av varandras kunskaper och erfarenheter. Anledningen till detta var en ambition att all

³⁰ Inom ämnesområdet socialt arbete finner man liknande tankegångar hos Morén (1994). För att överleva måste organisationerna upprätthålla vad Morén beskriver som januslegitimitet. Dels måste de visa ett ansikte ”utåt” mot omgivningen och dess förväntningar, dels ett ansikte ”inåt” i förhållande till de omständigheter som råder i det dagliga arbetet.

³¹ Att staten utgör en viktig aktör i omgivningen är inte något unikt för skolan utan det är kännetecknande för människobehandlande organisationer (Mallander, 1998).

³² Jfr. Calanders (1999) diskussion om ”samverkansnormen” som presenterades i kapitel 2.

personal inom skola och barnomsorg skulle eftersträva en helhetssyn, gemensam pedagogisk grundsyn och värdegrund på barnet från 1 till 16 års ålder (Barnomsorgsplan och skolplan för det obligatoriska skolväsendet i Sålunda kommun 1995-1998).

Trots statens försök att tvinga fram vissa typer av handlingar finns det exempel som tyder på att man inom skolan ibland ”kopplar loss” det operativa arbetet från den formella strukturen. Tillberg (1999) menar t.ex. att det inte kan tas för givet att politiska riktlinjer står i samklang med uppfattningarna hos aktörerna på den operativa nivån. Skolan är ett viktigt politiskt område och därför kan centralt utfärdade riktlinjer ha som syfte att visa på handlingskraft och skapa legitimitet för en viss politisk linje. Överordnade organ förändrar i olika skeden sin syn på hur skolan bör vara utformad vilket t.ex. kommer till uttryck i skollag, läroplaner och skolplaner. Nya reformer innebär emellertid inte att förändringsintentionerna omsätts i skolans praktik på något självklart sätt. Reformerna har varit många, men Tillberg menar att mycket tyder på att personalen har lärt sig att ”ducka” för sådana intentioner.

Ett annat exempel som pekar på att den operativa verksamheten ibland mer eller mindre kopplats loss från den formella strukturen finner man i skolverkets rapport nr. 190 (2000) där man granskar i vilken utsträckning kommunerna tar ansvar för att det finns en helhet i elevernas utveckling. Kravet på en helhet finns enligt rapporten uttryckligen stadgat i läroplanen för förskolan. Däremot är den inte uttryckligen stadgad för övriga skolformer, men tankar om helhet och kontinuitet har stöd i åtskilliga bestämmelser i lag, skolförordningar och läro- och kursplaner.³³ Som ett exempel nämner man de riktlinjer som gäller för samverkan och samarbete.

I rapporten menar man att helhetsbegreppet har fått ett stort genomslag ute i kommunerna. Det har en positiv laddning och förekommer i de flesta kommuners måldokument i en eller annan form. Däremot konstaterar man att kopplingen mellan de kommunala skolplanerna och det operativa arbetet inte alltid var entydig. Många gånger förekommer det att kommuner inte följer upp eller utvärderar verksamheten på ett systematiskt sätt och inte heller styrs resursfördelningen i riktning mot de prioriterade målen. De lokala målen tycks i dessa fall snarast utgöra offentlig retorik enligt rapporten: *Även om övergångarnas betydelse för att skapa en helhet finns formulerad i skol- och arbetsplaner synliggörs detta inte alltid resursmässigt. Man kan i dessa fall tala om ett retoriskt förhållningssätt till helheten från kommunens sida* (a.a., sid. 49).

Ett antagande utifrån det som beskrivits ovan är att det inte är självklart att rationaliserade myter som införlivats i organisationens formella struktur omsätts i den operativa verksamheten. Vid studiet av samarbetet i Sålunda har tankarna om konfliktfyllda förhållanden därför varit ett viktigt tolkningsverktyg för att studera

³³ När det gäller riktlinjer och utredningar på statlig nivå är Allmänna råd för fritidshemmen (1999:2); SOU (1991:54) och Dahlberg och Lenz Tagochi (1994) exempel på där tankar om helheten kommer till uttryck.

om och i vilken utsträckning den formella strukturen även genomsyrar det mellanmänniska samspelet i samarbetet, eller om detta samspel har ”kopplats loss” från en legitimerande struktur.

3.5 DE CENTRALA BEGREPPEN VID ANALYSEN

Tidigare i detta kapitel har studiens teoretiska referensram redovisats. I syfte att mer strukturerat åskådliggöra mina begreppsliga utgångspunkter vid analysen presenteras nedan en sammanställning av de begreppen i analysarbetet. Begreppen är relaterade till de aspekter av samarbete – relation, kommunikation, samarbete samt organisatoriska villkor – som jag anser som centrala att belysa utifrån studiens delsyften.

Relation

Avstånd i yrkesrelationer

- Olikheter i avstånd mellan relationer inom de samtidas sociala värld och den direktupplevda sociala verklighetens värld.
- Olikheter i frekvens av kontakt inom ansikte-mot-ansikte-relationer.

Maktförhållanden i yrkesrelationer

- Asymmetriska och symmetriska relationer
- Systemiska maktaspekter som förklaring till maktfördelning i relationer
- Episodiska maktaspekter som förklaring till maktfördelning i relationer
- Motstånd

Kommunikation

Kommunikation som process

- Förmedling
- Kunskapsbildning

Kommunikation som innehåll

- Arbetskommunikation
- Nyhets- och lägeskommunikation
- Styrkommunikation
- Värderings- och kulturkommunikation

Kommunikationens relationsaspekt

- Vad säger kommunikationen om relationerna?

Kommunikationens tysta och tystade sidor

- Det obeskrivbara
- Det underförstådda
- Det tystade

Samarbete

Samarbete som möjligheter till anspråk

- Förhandlingar om rätten att kontrollera och utföra olika arbetsuppgifter
- Förhandlingar om vilka yrkeskunskaper som skall vara en del av samarbetets praktik.

Möjligheter att anpassa samarbetet utifrån avnämarnas behovsverkligheter

Organisatoriska villkor

Övergripande teoretiska utgångspunkter

Organisation: individ och system

- Handlingspotential och handlingsutrymme

Organisationens samhälleliga kontext

- Domänanspråk
- Integrering

Nyinstitutionellt perspektiv

Utrymme för strategiskt handlande

- Organisationer som löst kopplade system
- Praktiska aktörer

Konfliktfyllda förhållanden

- Konflikter mellan olika legitima föreställningar i omgivningen
- Konflikter mellan legitima föreställningar och tekniska krav

I nästa kapitel presenteras studiens metodologiska utgångspunkter och det praktiska genomförandet av studien.

KAPITEL 4

METOD OCH GENOMFÖRANDE

I detta kapitel presenteras mina metodologiska överväganden och mitt tillvägagångssätt vid genomförandet av studien. Kapitlet innehåller tre huvudavdelningar. Inledningsvis görs en beskrivning av fallet Sålunda. Därefter följer ett avsnitt som riktar fokus mot vetenskapliga aspekter. Där sker inledningsvis en diskussion om innebörden av en fallstudie. Därefter följer en reflektion över naturen hos de centrala företeelserna i studien samt hur kunskap kan erhållas om dessa företeelser.

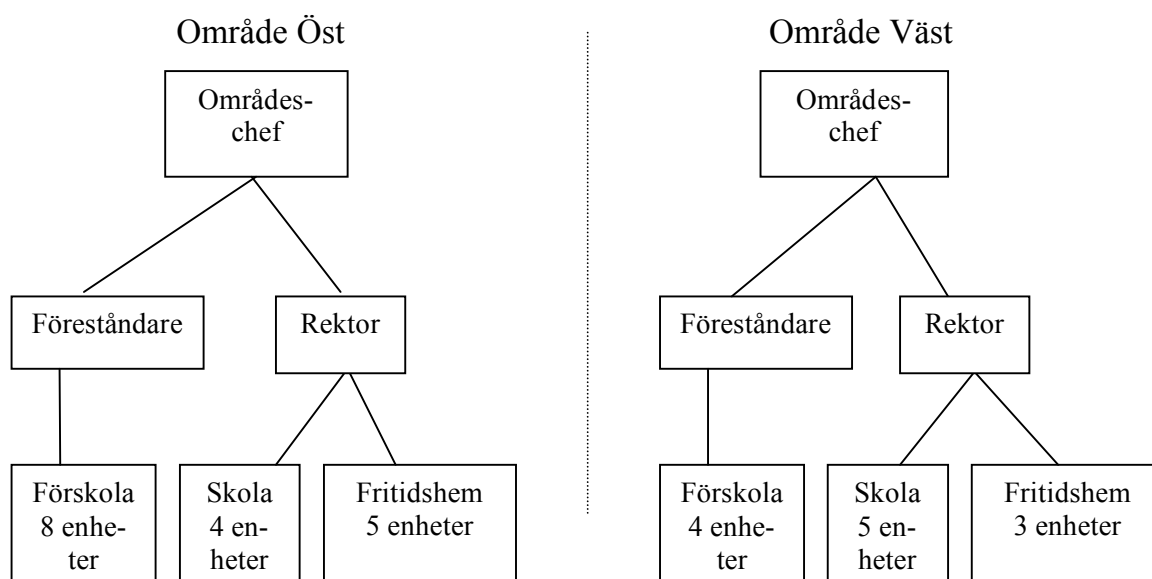
Det tredje avsnittet berör vad som kan beskrivas som det ”praktiska arbetet” och huvudfokus flyttas till ”hur jag gjort”. Där redovisar jag mina överväganden och tillvägagångssätt vid genomförandet av studien. Inledningsvis presenteras mitt val av metod och tillvägagångssätt vid datainsamlingen. Därefter redovisas hur jag gått tillväga vid analysen av det empiriska materialet. Sedan följer en diskussion om studiens validitet och reliabilitet. Avslutningsvis presenteras de etiska överväganden som gjorts såväl före och under datainsamlingen som under skriv- och analysprocessen.

4.1 FALLBESKRIVNING

Fallbeskrivningens syfte är tudelat. Dels är ambitionen att beskrivningen ska ge läsaren en uppfattning om skol- och barnomsorgsverksamhetens organisering i Sålunda. Dels är avsikten att beskriva de bakomliggande anledningarna till den (vid tidpunkten för studien) rådande organiseringen av kommunens skol- och barnomsorgsförvaltning. Den beskrivningen är av vikt för läsarens möjligheter att tillägna sig resultatpresentationen i efterföljande kapitel.

4.1.1 Skol- och barnomsorgsverksamheten i Sålunda

Det så kallade fallet i studien utgörs av skol- och barnomsorgsverksamheten i Sålunda. Kommunen kan beskrivas som en relativt liten men ”vanlig” kommun (med svenska mått) med ca 18 000 invånare. Dess skol- och barnomsorgsverksamhet var vid tidpunkten för studien delad i två områden, öst respektive väst. Det fanns två s.k. områdeschefer (vilka motsvarade skolchefsfunktionen) som hade ett övergripande ansvar för var sitt område. Däremot var de inte pedagogiska ledare för verksamheterna inom området utan dessa utgjordes istället av förestandare (förskola) samt rektorer (skola och fritidshem).



Figur 3. Förvaltningen för barnomsorg och grundskola i Sälunda.

Förskolan är en verksamhet som riktar sig till barn mellan 1 och 6 år och omfattar såväl omsorg som pedagogisk verksamhet. Förskoleverksamhet kan enligt Regeringens proposition (1997/98:93) finnas i skiftande former: förskola, familjedaghem eller öppen förskola. Förskola innebär enligt propositionen att verksamheten organiseras som daghem eller deltidsförskola. I studien utgjorde daghemmen fokus beträffande förskoleverksamheten. Anledningen var att daghemmen var den förskoleform som omfattades av samarbetet i Sälunda. Daghemmen är även den del av förskoleverksamheten som enligt Regeringens proposition bör regleras i lagstiftning och där samverkan mellan förskola, skola och fritidshem ses som en central fråga. I fortsättningen kommer begreppet förskola att användas och då avses vad som ovan definieras som ”daghem”. Det fanns vid tidpunkten för studien sammanlagt 12 olika förskoleenheter i kommunen med sammanlagt 26 avdelningar och en personalstyrka på cirka 115 personer. Enheterna var fördelade så att 4 av enheterna (9 avdelningar) fanns inom det västra rektorsområdet och 8 enheter (17 avdelningar) inom det östra. Det totala barnantalet inskrivna vid förskolan var vid tidpunkten för studien ca 540 barn.

Fritidshemsverksamheten är riktad till barn från 6-12 år, under den tid barnen inte vistas i skolan. Fritidshemmen kan anta olika former. De kan exempelvis vara fristående och/eller integrerade med förskolebarn men den vanligaste formen är att de finns i samma lokal som eller i anslutning till skolan. I Sälunda fanns vid tidpunkten för studien drygt 30 anställda inom fritidshemsverksamheten, fördelade på 8 enheter med sammanlagt 14 avdelningar. Enheterna fördelade sig mellan rektorsområdena så, att 3 enheter (4 avdelningar) fanns inom det västra rektorsområdet och 5 enheter (10 avdelningar) inom det östra området. Det totala barnantalet inskrivna vid fritidshemmen var vid tidpunkten för studien drygt 400 barn.

Beträffande *skolan* fanns vid tidpunkten för studien närmare 160 anställda personer som pedagoger från förskoleklass till och med årskurs 6, fördelade på 9 enheter. Enheterna var fördelade mellan områdena så att område väst omfattade 5 enheter och område Öst 4. Det totala barnantalet som gick i skolan (från förskoleklass till och med årskurs 6) var drygt 1600 barn. Förskoleklassen utgör en relativt ny skolform, varför en närmare beskrivning kan vara av värde. I juni 1991 infördes ”flexibel skolstart” i Sverige, (Johansson & Åstedt, 1996). Det innebär att föräldrar/vårdnadshavare till sexåringar själva får avgöra om deras barn skall börja skolan vid sex eller sju års ålder. Sexåringar kan därigenom återfinnas i såväl förskolans som skolans verksamheter. Sedan den 1 januari 1998 är kommunerna skyldiga att anordna s.k. förskoleklass för sexåringarna och verksamheten är en del av det offentliga skolväsendet. Sexårsverksamhet med samarbete mellan förskollärare och lågstadielärare hade dock funnits i Sålunda sedan början av 90-talet, då benämnt som ”plusetan”. Fr.o.m. 1998 ändrades benämningen till förskoleklass.

4.1.2 Organisationsstrukturens framväxt

Den organisationsstruktur som fanns vid tidpunkten för studien var resultatet av en process som hade sin bakgrund i att en ny kommunallag infördes i Sverige 1992.³⁴ Den nya kommunallagen innebar att det blev fritt för kommunerna att själva utforma sin nämndorganisation. I Sålunda kommun inleddes därför redan 1991 en utredning där syftet var att – mot bakgrund av det regeringsförslag som föregick införandet av kommunallagen – utforma en ny nämndorganisation. Värde av en organisationsförändring ansågs dels vara av ekonomisk karaktär i form av möjligheter till besparingar. Dels såg man innehållsmässiga fördelar av en samlad organisation för skola, barnomsorg och skolbarnomsorg. Tidigare hade förskolan och skolbarnomsorgen tillhört socialnämndens organisation. En organisationsförändring skulle enligt utredarna markera att personal från olika områden skulle gå in i en förändrad verksamhet med förändrade förutsättningar. Den nya verksamheten skulle utgöra en sammansmältning av olika kunskaper, erfarenheter, kulturer och traditioner; en verksamhet där alla kunde lära av varandra. Sammansmältningen och lärandet skulle enligt utredningsgruppen vara ömsesidigt och de betonade att den ena organisationskulturen inte skulle ”kväva” den andra. I korthet innebar utredarnas förslag att alla kommunala aktiviteter som fanns runt barnet till dess att skolplikten upphör skulle finnas inom en gemensam barn- och ungdomsnämnd. Förslaget innebar även att skola, förskola och fritidshem skulle återfinnas inom samma förvaltningsorganisation.

Efter ytterligare två utredningar kom sedan den förvaltningsorganisation som tidigare beskrivits att genomföras den 1/1 -93. I stället för en centralt placerad skolchef tillsattes två områdeschefer mellan vilka ansvaret för förvaltningen av

³⁴ Beskrivningen av organisationsstrukturens framväxt bygger på tre utredningar som gjordes i Sålunda i samband med organisationsförändringen (se även 4.3.1).

barnomsorg och grundskola delades i ett östligt område och ett västligt område. *Områdescheferna* placerades även geografiskt ute på "sina" områden. Inom respektive område fanns ursprungligen tre *rektorer* som hade det övergripande pedagogiska ansvaret för verksamheten inom skola och barnomsorg. Inom varje område fanns även en *lokal ledningsgrupp* som bestod av områdeschef och rektorer. De lokala ledningsgrupperna var ansvariga för det pedagogiska arbetet inom området. Dessutom fanns en *central ledningsgrupp* – bestående av områdeschef, representanter för Barn- och ungdomskontoret (administrativ del) samt politiker – vilken hade till syfte att förbereda för de ärenden som skulle föredras på politisk nivå samt att diskutera administrativa frågor.

Det var även den senare ledningsgruppen som fick anledning att reflektera över att personalen i verksamheterna uttryckte ett missnöje med ledningsfunktionen. Detta framgick av den granskning som Komrev genomförde 1997 och som visade på brister i personalens förtroende för skolledningen. Den centrala ledningsgruppen skrev i en svarsskrivelse att orsaken till bristerna i förtroendet var en alltför stor spännvidd i ansvarsområde för de rektorer som var pedagogiska ledare för verksamhet fr.o.m. barnomsorg t.o.m. åk 9. Dessutom menade ledningsgruppen att föreståndarna inom barnomsorgen var självständiga i sitt arbete och i liten utsträckning efterfrågade rektorer som pedagogisk ledare.

Vid genomförandet av studien var ledningsstrukturen därför förändrad (i enlighet med det organisationsschema som beskrivits i avsnitt 4.1.1). På område Väst fanns tre rektorer som ansvarade för skolans verksamhet, medan föreståndarna vid förskolorna var ansvariga för förskoleverksamheten och direkt underställda områdeschefen. På område Öst övertog föreståndarna formellt det pedagogiska ledarskapet vid förskolan från och med 1/1 -99, d.v.s. i direkt anslutning till genomförandet av de intervjuer som studien omfattar.

4.2 FORSKNINGSMETOD OCH VETENSKAPSTEORETISKA REFLEKTIONER

4.2.1 Fallstudien som metod

Som beskrivits ovan utgörs fallet i studien av barnomsorgs- och skolverksamheten i Sålunda kommun (se 4.1.1). Av karaktäriseringen av forskningsfältet i kapitel 2 framgick att det fanns en mångfald av faktorer som påverkar samarbete mellan skola och barnomsorg. Forskningsuppgiften innebär därför ett synliggörande av specifika företeelser i ett fält där det finns en hög komplexitet och den innebär en fallstudie. En fallstudie utgörs av: ... *en undersökning av en specifik företeelse, t.ex. ett problem, en händelse, en person, ett skeende, en institution eller en social grupp* (Merriam, 1994, sid. 24). Fallstudier är speciellt användbara när man försöker förstå en speciell målgrupp, ett speciellt problem eller en unik situation "på djupet" (Patton, 1990) och när de fenomen som står i fokus är svåra att skilja ur sin kontext (Yin, 1993). Förklaringarna till dessa förhållanden består då

ofta av komplexa mönster som kan omfatta såväl politiska, sociala, historiska som personliga kontexter (Stake, 1995).

Yin (1993) menar att fallstudier kan vara användbara vid såväl explorativa, deskriptiva som förklarande studier. Föreliggande studie har stora likheter med det Yin definierar som deskriptiv fallstudie. Den har tydliga deskriptiva inslag och datainsamlingen har väglett av en teoretisk referensram. Teoretiska referenser har emellertid inte enbart utgjort ”glasögon” vid datainsamlingen utan de har också tjänat som utgångspunkter vid analys och tolkning av materialet. Det har dock funnits en reflexiv hållning till de teoretiska utgångspunkterna i så motto att de varit föremål för kritisk reflektion under forskningsprocessen (jfr. även Merriam, 1994).³⁵ I mitt fall innebar den reflexiva hållningen, vilket även beskrivits i inledningen av kapitel 3, att den teoretiska referensramen förändrades under forskningsprocessen för att, på ett bättre sätt, utgöra ett stöd i analysen av det empiriska materialet. Därför är den teoretiska referensram som legat till grund för analysen av materialet inte identisk med den som var utgångspunkten för datainsamlingen.

En central fråga i förhållande till fallstudier är vilka generaliseringsanspråk som kan ställas beträffande studiens resultat? Stake (1995) gör en distinktion mellan ”intrinsic” och ”instrumental” case studies. *Intrinsic* case study avser när det är fallet ”i sig” som man är intresserad av. Ambitionen/anspråken är då inte att lära sig om andra ”fall”. *Instrumental* case study avser istället när fallstudien är ett instrument för att kunna generalisera resultaten utöver det enskilda fallet. Ambitionen med studien av Sålunda är att bidra till kunskaper som sträcker sig utöver det enskilda fallet, varför den kan beskrivas som en ”instrumentell” fallstudie.

Om ambitionen är att generalisera resultaten medför detta ökade krav på valet/valen av det/de ”fall” som studeras. Stake menar att även om fallstudier inte innebär något statistiskt urval, och att tonvikten ligger på att förstå det enskilda fallet, så är vissa fall mer lämpade för att utgöra grund för generaliseringar. Många gånger begränsas emellertid valet/valen av forskarens tid och resurser och av tillgänglighet till fall (jfr. Silverman, 2000; Stake, 1995). Den föreliggande studien består av ett fall. Valet av detta fall påverkades dels av tillgänglighet till det aktuella fallet, dels av begränsningar i tid och resurser. Tillgängligheten underlättades genom att jag i Sålunda fick möjlighet/tillåtelse att studera de företeelser som låg inom mitt intresseområde i samband med att jag påbörjade min anställning som kurator/utredningssekreterare. Begränsningarna har sin bakgrund i att jag planerade studien och genomförde datainsamlingen parallellt med ett hel-

³⁵ En fallstudie där informationen används för att belysa, stödja eller ifrågasätta de teoretiska utgångspunkter som fanns innan studien betecknar Merriam som en tolkande fallstudie. Trots en något skiftande typifiering finns det som jag ser det stora likheter mellan Yins deskriptiva fallstudie och Merriams tolkande fallstudie i synen på teorins betydelse. Båda författarna menar att teorin i ovan nämnda typer av fallstudier utgör såväl utgångspunkter för datainsamling och analys som att de kan bli föremål för kritisk granskning och omprövning under forskningsprocessen.

tidsarbete. Därför fanns det begränsade möjligheter att inkludera ytterligare fall i studien.

Begränsningarna innebär dock inte att ”fallet Sålunda” inte skulle utgöra ett intressant fall för en mer generell kunskap om samarbete mellan skola och barnomsorg. Stake (1995) hävdar att en utgångspunkt vid val av fall bör vara den informationsrikedom som fallet/fallen kan bidra med i förhållande till de företeelser som intresserar forskaren. I Sålunda var samarbete mellan skola och barnomsorg en central fråga vid organiseringen av skola och barnomsorg. När man i början av 1990-talet förändrade den kommunala organisationen var ett av skälen att integrera skola och barnomsorg i samma förvaltning. Ambitionen var att därigenom åstadkomma en helhetssyn på barn och ungdomar. Likaledes var samarbete mellan barnomsorg och skola ett prioriterat område i den lokala skolplan som trädde i kraft 1995. Enligt planen var målsättningarna bl.a. att samarbete mellan skola och barnomsorg skulle bidra till en helhetssyn på barn från 1-16 år och till en gemensam pedagogisk grundsyn bland personalen. Följaktligen har samarbete mellan skola och barnomsorg varit en central fråga i kommunen under 1990-talet. Därför är det rimligt att betrakta Sålunda som ett tillräckligt informationsrikt fall i förhållande till studiens ambitioner.

Begränsningarna behöver heller inte innebära att resultaten av studien inte kan äga en giltighet utöver det enskilda fallet. I någon mån kan man säga att det alltid sker någon form av generalisering genom att läsare av forskningsrapporter betraktar resultaten i skenet av sina tidigare kunskaper om en specifik företeelse (Stake, 1995; 1998).³⁶ Stake betecknar detta som naturalistisk generalisering och menar att fallet egentligen inte kan vara något annat än en kombination av tidigare fall eftersom ett fall utan ”allmänna” kännetecken inte kan förstås av läsaren.

Därutöver har min strävan varit att studien även skall skapa möjligheter till vad Yin (1989) beskriver som analytisk generalisering. Det är då inte frågan om en generalisering i någon statistisk mening där valet av fall styrs av dess representativitet i förhållande till den population man uttalar sig om (Silverman, 2000). Istället är ambitionen att, med stöd av teoretiska utgångspunkter, utveckla och generalisera den teoretiska förståelsen av vissa specifika företeelser. Yin (1989) menar att fallstudier är möjliga att generalisera till teoretiska antaganden men däremot inte till populationer. De representerar inte slumpmässiga urval utan det är snarare frågan om att utveckla och generalisera teorier genom att tolka och analysera resultaten i förhållande till en ”bredare” teori. Mina generaliseringsanspråk bygger därmed på en påståendelogik där argumentationen stödjer sig på teori (jfr. Kvale, 1997). Dels genom att jag har utgått från en teoretisk referensram vid analysen av det empiriska materialet. Dels genom att jag därefter har försökt att abstrahera resultaten till en teoretisk nivå.

³⁶ Kunskaperna kan enligt Stake (1995) härstamma från t.ex. författare, lärare eller läsarnas egna erfarenheter.

4.2.2 Vetenskapsteoretiska reflektioner beträffande studieobjektet

Som nämnts ovan utgör (yrkes-)relation, kommunikation och samarbete tre centrala företeelser i studien. Av vikt blir därför att reflektera över om dessa företeelser kan betraktas som ting i den yttre världen eller om de är resultatet av människans inre föreställningar (Johansson, 1995). Min uppfattning är att de kan existera oberoende av om jag som forskare studerar dem. De är därmed inte enbart en följd av mina inre föreställningar. Samtidigt är de beroende av mellanmänniska aktiviteter för att skapas, vidmakthållas och eventuellt förändras. Eftersom de är företeelser i den sociala världen och för sin existens är beroende av mellanmänniska aktiviteter framstår det som rimligt att betrakta dem som sociala konstruktioner. De kan dock uppfattas som ”objektiva” delaspekter av verkligheten, men det blir då frågan om en ”konstruerad” objektivitet som producerats av mänskliga handlingar (Berger & Luckmann, 1998).

För studien innebär det att aktörer inom skola och barnomsorg är medskapare av yrkesrelationer, kommunikation och samarbete eftersom det krävs mänskliga aktiviteter för att de skall skapas, vidmakthållas eller förändras. Samma aktörer är även uttolkare av hur företeelserna kan förstås, d.v.s. de är både medskapare till och uttolkare av innebörden av företeelserna.

Det är emellertid inte bara aktörerna i samarbetet som skapar och ger innebörd till skilda företeelser i studien. I min position som forskare påverkar även jag ”kunskapandet” genom min interaktion med aktörer och mina tolkningar av samarbetet. Mina ställningstaganden är avhängiga de sociala sammanhang jag är en del av (Glaser & Strauss, 1967). Jag är exempelvis utbildad socionom och utbildad fritidspedagog, jag är för närvarande en del av forskarsamhället vid ett universitet etc. med allt vad det medför i termer av perspektiv på tillvaron. Följden blir att jag närmat mig samarbetet i studien med en förförståelse som kan antas ha påverkat min förståelse av den empiriska verkligheten. Därför är det centralt att reflektera över förhållandet mellan förståelse och förförståelse.

Forskningsprocessen kan betraktas som en pendling mellan förförståelse och förståelse, vilka (om-)formar varandra i en dialektisk process. Alvesson och Sköldberg (1994) beskriver detta förhållande i relation till analysarbetet och menar att forskningsarbetet kan betraktas som en pendling mellan deduktion och induktion. I mitt fall var utgångspunkterna teoretiska begrepp i den teoretiska referensramen. Såttillvida fanns det deduktiva inslag där den teoretiska förförståelsen utgjorde mina ”glasögon”. Samtidigt fanns det en ambition att det empiriska materialet skulle bidra till att berika den teoretiska förståelsen av de företeelser som stod i fokus vilket kan betraktas som ett induktivt inslag i forskningsprocessen. Pendlingen mellan förförståelse och förståelse är något som kännetecknar hela forskningsprocessen. För den föreliggande studien framträder därmed pendlingen i förhållande till såväl datainsamling som analys.

- *Datainsamlingen*: Insamlandet föregicks av en teoretisk förförståelse som påverkade vad jag ”såg” och ”hörde”. Samtidigt skapades, vid datainsamlingstillfäl-

lena, möjligheter till en förändrad förståelse som sedan utgjorde förförståelse vid den fortsatta datainsamlingen.

- *Analysarbetet*: Som beskrivits utgjorde studiens teoretiska referensram mina ”glasögon” i analysarbetet. Samtidigt bidrog det empiriska materialet till en förändring av den teoretiska referensramen under analysprocessen (se 4.3.3). Det empiriska materialet bidrog m.a.o. till att förändra de teoretiska ”glasögonen” för studien.

De implikationer det ger för studien är att kunskap formas och omformas i pendlingen mellan förförståelse och förståelse. Kunskapen om relation, kommunikation och samarbete kan därmed förstås som en föränderlig process, ett ”kunskapande”.

I den följande delen av kapitlet redogörs för hur jag praktiskt gått tillväga vid datainsamling och analysarbete.

4.3 DATAINSAMLINGSMETOD OCH TILLVÄGAGÅNGSSÄTT

De överväganden som beskrivits ovan har även påverkat mitt tillvägagångssätt i genomförandet av studien. Exempelvis så har ståndpunkten att kunskapen är socialt konstruerad inneburit att utgångspunkten för *val av datainsamlingsmetod* (i termer av intervjuer) varit en strävan efter att förstå aktörernas uppfattningar om samarbetet. Även i utformningen av *intervjuguiderna* framträder mina överväganden genom att min teoretiska förförståelse har varit en källa till de frågeteman som intervjuguiden omfattar. Perspektivering har också påverkat mitt tillvägagångssätt för att uppnå giltiga och tillförlitliga resultat eftersom dialog, argumentation och reflektion varit centrala element i strävandet efter en hög grad av *validitet och reliabilitet*.

I det följande sker inledningsvis en beskrivning av de ställningstaganden som legat till grund för mitt val av datainsamlingsmetod. Efter detta följer en redogörelse för hur jag praktiskt gått tillväga för att samla in data. Sedan presenteras mitt tillvägagångssätt vid analysen av intervjumaterialet. Därefter följer en beskrivning av tillvägagångssätt och överväganden som gjorts i syfte att skapa giltiga och tillförlitliga resultat i studien. Avslutningsvis beskrivs hur jag förhållit mig till etiska aspekter under forskningsprocessen.

4.3.1 Datainsamlingsmetoder

I ambitionen att granska relationens och kommunikationens framträdelseformer i och konsekvenser för samarbetet valde jag att använda mig av en kvalitativ metod, d.v.s. intervju. Kvalitativa metoder har sin styrka i att de kan skapa en ökad förståelse för sociala processer och sammanhang (Holme & Solvang, 1997). De kan tillhandahålla rik information om interaktionsmönster mellan aktö-

rer/aktörsgrupper och de vardagliga problem som möter individer (Chen, 1990). Synliggörandet av de sociala processerna skapar även förutsättningar för att förstå hur företeelserna är relaterade till varandra genom att: ... *den kvalitativa analysen syftar till att upptäcka företeelser, egenskaper och innebörder vars ingående element är internt relaterade till varandra samt att delarna endast kan förstås i ljuset av en helhet...* (Starrin 1994, sid. 29).

Ett sätt att gå tillväga vid datainsamling kan vara att genomföra observationer. Genom observationer kan man ta del av direkt information om hur individer och grupper handlar i en specifik kontext (Gerson & Horowitz, 2002). I mitt fall skulle det ha kunnat innebära en möjlighet till direkta kommunikationsdata från yrkesgruppernas interaktion i det vardagliga arbetet och vid olika typer av träffar. Vad talar man om, hur talar man, vem talar o.s.v. Det hade också kunnat innebära att man undvek den risk för bias som finns när datamaterialet utgörs av andrahandsinformation, exempelvis vid intervjuer. Forskaren gör då s.a.s. tolkningar utifrån intervjupersonernas tolkningar av situationen.

Samtidigt har observationer sina begränsningar i förhållande till studier av samarbete inom människobehandlande organisationer. Det samarbete som studien avser sker i kommunal regi inom de organisatoriska ramar som förvaltningen för barnomsorg och grundskola i Sålunda utgör. Enligt Johansson (1995) kan man i s.k. ”mjuka” verksamheter³⁷ förvänta sig att skilda yrkesgrupper på olika nivåer i organisationen har olika värderingar beträffande hur organiseringen av verksamheten bör utformas. Samtidigt uppfattas de olika yrkesgruppernas perspektiv som legitima vilket medför att samordning och styrning av verksamheterna utövas med hjälp av kompromisser mellan olika aktörer. För organisationen gäller det m.a.o. att ”balansera” aktörsgruppernas perspektiv och värderingar så att man möjliggör ett samarbete. Förståelsen av de sociala processerna blir intimt sammanvävda med aktörernas/aktörsgruppernas upplevelser och det framstår som väsentligt att få en ökad kunskap om individernas uppfattningar om de företeelser som utgör studiens fokus. Min åsikt var därför att intervjuer är ett lämpligt tillvägagångssätt för att möta studiens kunskapsbehov. Om de företeelser som står i fokus inte uppfattas som identiska för alla aktörer är intervjuer den mest lämpade vägen för att kunna upptäcka och porträttera ”multipla perspektiv” (Stake, 1995). Därigenom kan man i bästa fall få viss tillgång till de intervjuades tankar och värderingar. Dessutom innebär det att man inte begränsas i tid och rum på samma sätt som vid observationer; eller som Patton (1990) uttrycker det:

We cannot observe feelings, thoughts, and intentions. We cannot observe behaviours that took place at some previous point of time --- We cannot observe how

³⁷ Med mjuka verksamheter avser Johansson verksamheter där det är svårt eller omöjligt att finna prestationsmått som på ett tydligt sätt visar att syftet och målet med verksamheten uppnås. I vardaglig mening utgör begreppet ”mjuka verksamheter” en samlingsbenämning för kultur-, utbildnings- och omsorgsverksamheter inom svenska kommuner. Dessa verksamheter kan sägas motsvara vad som här betecknats som människobehandlande organisationer.

people have organized the world and the meanings they attach to what goes on in the world. We have to ask people questions about those things. (a.a., sid. 278).

Utöver intervjuer har jag även gjort en genomgång av skriftliga dokument. Dokumenten bestod av tre utredningar som genomfördes i Sålunda i samband med att man avsåg att förändra den kommunala nämnd- och förvaltningsorganisationen. Syftet med genomläsningen var dels att erhålla kunskap om förvaltningens organisering, dels att få kunskap om bakgrunden till förändringen av nämnd- och förvaltningsorganisationen inför intervjuerna. Genomgången av dokumenten har också delvis legat till grund för den fallbeskrivning som presenterades i inledningen av kapitlet (se 4.1).

4.3.2 Urval inom fallet

Ett första steg i intervjuprocessen var att ta ställning till vilka grupper och individer inom fallet som skulle omfattas av intervjuerna. Angående urvalet av grupper var min ambition att omfatta personer inom olika (yrkes-)positioner mot bakgrund av att olika yrkesgrupper kan antas ha olikartade perspektiv på, och information om, samarbetet. Vid tidpunkten för studien fanns det sju olika grupper som omfattades av samarbetet. Tre av grupperna hade ledningsbefattningar på olika positioner. *Områdescheferna*³⁸ hade ett övergripande och ekonomiskt ansvar för grundskola och barnomsorg. Det fanns vid tiden för studiens genomförande två områdeschefer i Sålunda. Områdescheferna ansvarade för varsitt geografiska område, det östra respektive västra området. Däremot var de inte pedagogiskt ansvariga för verksamheterna. Det pedagogiska ansvaret hade istället *rektorer* (skola respektive fritidshem) och *föreståndare* (förskoleverksamheten).

På den operativa nivån fanns vid tidpunkten för studien fyra grupper av personal inom skola och barnomsorg som berördes av det samarbete som studien omfattar: personal vid *förskola*, *förskoleklass*, *fritidshem* samt *grundskola*. Organisatoriskt finns det tre verksamheter i form av förskola, fritidshem och skola (och där förskoleklassen utgör en ”skolform”). Förskoleklassens personals närvaro som ”grupp” motiveras av dess ställning som ”kitt” mellan skola och barnomsorg. För det första var förskoleklassen inte obligatorisk vid tidpunkten för studien till skillnad från övriga grundskolan men samtidigt är det nästan alla barn som deltar i verksamheten. För det andra är den intressant genom att den skiljer sig från övriga skolformer såtillvida att det i Sålunda var förskollärare som var ansvariga för verksamheten. Därmed kan förskoleklassen betraktas som förskollärarnas ”inträde” i skolans värld. För det tredje hade lärare i de yngre årskurserna fått möjlighet att under ett års tid arbeta i förskoleklassen tillsammans med förskollärarna. Sammantaget medförde det att förskoleklassens verksamhet framstod som en intressant mötesplats mellan olika traditioner.

³⁸ Områdeschef motsvarar en position som skolchef.

Vid urvalet av individer inom respektive grupp var utgångspunkten att studien skulle omfatta s.k. ”*informationsrika fall*” som kunde bidra till ökad kunskap om samarbetet (jfr. Patton, 1986; Stake, 1995). Urvalet på individnivå har även styrts av personalens *utbildning*. Personalen i de olika verksamheterna utgör utbildningsmässigt inte homogena grupper. Inom förskolan arbetar företrädesvis förskollärare även om personal med annan utbildning förekommer. Motsvarande förhållanden gäller även för skolan. I båda fallen är förskollärare respektive lärare de dominerande grupperna och de anses även ha adekvat utbildning för arbetet. Det är också dessa grupper som från förskola respektive skola omfattas av intervjuerna i studien.

För fritidshem och förskoleklass har urvalet skett utifrån delvis andra ställningstaganden och omständigheter. Inom förskoleklassen fanns vid tidpunkten endast förskollärare som pedagogiskt ansvariga i verksamheten, men som tidigare beskrivits hade lärare tidigare varit verksamma inom förskoleklassen. Därför var det även av intresse att omfatta lärare med erfarenhet av arbete i förskoleklassen. För fritidshemmen råder ett något annorlunda förhållande än för övriga verksamheter. Fritidspedagoger är den yrkesgrupp som anses ha adekvat utbildning för fritidshemsverksamheten och det var även fritidspedagoger som eftersträvades vid rekrytering av personal i Sålunda. Samtidigt hade det varit svårt att rekrytera utbildade fritidspedagoger. Detta medförde att det, i jämförelse med övriga verksamheter, fanns en förhållandevis stor andel personal med annan utbildning (företrädesvis förskollärare). Därför har även en förskollärare som arbetade vid ett fritidshem omfattats av urvalet. En korrekt benämning av den grupp av intervjupersoner som representerar fritidshemsverksamheten vore därför ”fritidshemspersonal”. För att göra texten mer läsvänlig kommer emellertid personalen vid fritidshemmen att betecknas som fritidspedagoger i avhandlingen.

Mot bakgrund av mina begränsade kunskaper om de människor som arbetade i olika verksamheter vände jag mig till områdescheferna vid urvalsförfarandet. Områdescheferna var de personer som hade överblick över den totala verksamheten inom respektive område. Därför fick de utifrån, av mig, givna kriterier³⁹ ge förslag på tre personer (inom varje ”grupp”) som i största möjliga utsträckning skulle kunna bidra till ökad kunskap om samarbetet. Inom ramen för förslagen från respektive områdeschef valde jag sedan slumpmässigt ut intervjupersoner med den reservationen att det skulle finnas minst en person i varje grupp från det östra respektive västra området. Den enda grupp där intervjupersonerna inte valdes ut enligt denna princip var områdescheferna mot bakgrund av att det endast fanns två områdeschefer i förvaltningen.

Antalet intervjuer kom att omfatta 21 personer fördelade på: två *områdeschefer*, tre *rektorer*, tre *föreståndare*, tre *lärare* verksamma vid de tidiga åren i grundskolan, två *förskollärare* verksamma vid förskoleklassen och en *lärare* som varit verksam i förskoleklassen, tre *fritidspedagoger* och en *förskollärare* som var verksamma vid fritidshem samt tre *förskollärare* vid förskola.

³⁹ Här avses grupp-nivå, ”informationsrika fall” samt utbildning.

4.3.3 Genomförandet av intervjuundersökningen

De intervjuer som omfattas av studien innebar vad Lantz (1993) beskriver som halvstrukturerade intervjuer med öppna svarsalternativ. Intervjuerna utgick från ett antal frågeteman kring vilka intervjupersonerna kunde ge uttryck för sina uppfattningar och erfarenheter. Däremot fanns det inga på förhand utformade svarsalternativ utan intervjupersonerna kunde formulera sig i egna termer. Som stöd i genomförandet av intervjuerna utformades en intervjuguide (se bilagor 1-7). Intervjuguiden utgick från en delvis annorlunda teoretisk referensram som hade organisationskultur, samarbete och kommunikation som grundläggande element. Dessa element finns även representerade i intervjuguiderna. Därutöver finns ett antal teman där kopplingen till de teoretiska utgångspunkterna inte framgår lika tydligt av temans rubriker. "Föräldrasamverkan" anknöt till de teoretiska utgångspunkterna om organisationskultur, närmare bestämt i vilken utsträckning som avnämarna (föräldrar) hade möjligheter till inflytande i olika verksamheter. Beträffande "Helhetssyn" och "gemensam pedagogisk grundsyn" var det begrepp som härrörde ur den lokala skolplanen. Syftet med dessa frågeteman var dels att kunna problematisera i vilken utsträckning samarbetet styrdes av formella mål eller av informella normer och värderingar. Dels var ambitionen även att åskådliggöra vad man samtalande om/inte samtalande om i samarbetet och i vilken utsträckning man hade likartade innebörder av centrala begrepp i skolplanen. Till följd av en förändrad förståelse av samarbetet i Sålunda har dock den teoretiska referensramen delvis förändrats under forskningsprocessen. Främst är det i tre avseenden som referensramen förändrats. För det första, genom att jag har använt mig av den nyinstitutionella organisationsteorin istället för ett (organisations-) kulturellt perspektiv (3.4). För det andra i form av att min syn på kommunikation förändrades från att ensidigt utgå från kommunikation som en linjär process till att även omfatta kommunikation som en konstitutiv process (3.2.3). För det tredje genom att det teoretiska avsnittet om samarbete även omfattar professionsteoretiska resonemang (3.3.1).

Pilotstudien

Innan huvudstudien tog sin början genomfördes en pilotstudie där tanken var att inom ramen för urvalet intervju en person ur respektive grupp som studien omfattar. Pilotstudien syftade till att pröva om intervjuguiderna var anpassade till vad de avsåg att undersöka, men även om de underlättade kommunikationen med intervjupersonerna. Pilotstudier kan ses som en central del i ambitionen att utforma intervjufrågor som avspeglar de behov av information som finns för en studie (Stake, 1995).

Under hösten 1998 inleddes pilotstudien och två intervjuer genomfördes. Min bedömning var att intervjuguiderna skapade goda förutsättningar för kommunikation eftersom intervjupersonerna kunde känna igen sig i språket. Vad som framkom i intervjuerna speglade även de områden som huvudstudien avsåg att omfatta. Trots detta avbröt jag genomförandet av pilotintervjuerna efter två intervjuer. Anledningen var att Sålunda är en relativt "liten" kommun och jag fick

intrycket av att det fanns en risk för att personer som deltagit i pilotintervjuerna skulle diskutera intervjufrågorna i kollegiala sammanhang. Den uppföljande intervjun i huvudstudien skulle därigenom riskera att präglas av "arbetsgruppens" definitioner och värderingar snarare än intervjupersonernas personliga uppfattningar. Intervjupersonerna utgör självfallet en del av grupper och deras värderingar, men genom urvalet tillskrivs de även en unicitet som särskiljer dem från att enbart vara representanter för en arbetsgrupp, yrkeskategori etc. Dessutom tydde intervjupersonernas följdfrågor under intervjuerna på att de frågade sig vad jag ville veta när frågorna omfattade vilken innebörd de tillskrev skilda begrepp eller företeelser. Därför bedömde jag att det fanns en risk för att de snarare reflekterade över vad jag som forskare ville veta än att de delgav mig sina egna spontana värderingar och tolkningar. De genomförda intervjuerna utgjorde dock underlag vid den uppföljande intervjun med dessa två personer för att anknyta till det intervjupersonerna redogjorde för vid det första intervjutillfället. Däremot ingår pilotintervjuerna inte i det empiriska material som varit föremål för analysarbetet.

Intervjuundersökningen

Intervjuundersökningen inleddes i december 1998 och avslutades i april 1999. Valet av tid och lokaler för intervjuerna utgick från intervjupersonernas önskemål. Genomgående valde de att antingen genomföra intervjuerna i ett avskilt rum i anslutning till sin arbetsplats eller i mitt arbetsrum. Vid såväl den inledande kontakten, när de tillfrågades om de var intresserade av att delta i studien, som vid genomförandet av intervjuerna informerades de om studiens syfte, vilka övergripande teman som skulle beröras under intervjun och hur urvalsförfarandet gått till. De informerades även om att det endast var jag och mina handledare vid Institutionen för socialt arbete i Umeå som skulle veta att de deltagit i studien. Dessutom informerades de om att de skulle få möjligheter att läsa igenom intervjuutskriften och ändra eventuella felaktigheter och tveksamheter.

Angående själva intervjuprocessen höll jag mig i de inledande intervjuerna till de frågeteman och den ordning som fanns i intervjuguiden. Intervjuer av den här typen är emellertid ett mellanmänskligt möte som innebär ett erbjudande om ökad och förändrad kunskap. I detta möte bör man som forskare förhålla sig öppet och reflexivt till intervjupersonerna och därigenom ställa följdfrågor och förändra intervjuerna efterhand som förståelsen och kunskapen förändras (Kvale, 1997). I mitt fall innebar det att jag efterhand som intervjuundersökningen pågick blev "friare" i mitt förhållningssätt till intervjuguiden. Dels var min strävan att under intervjuerna reflektera över vad som framkom och att ställa relevanta följdfrågor så att "nya" och "oväntade" kunskaper omfattades. Dels reflekterade jag efter intervjuerna över i vilken utsträckning det eventuella "nya" som framkommit borde omfattas i efterföljande intervjuer.

Vid tidpunkten för genomförandet av intervjuerna var jag själv yrkesverksam inom Sälunda kommun men inte i de verksamheter som berördes i studien. Jag hade därför en "närhet" till de verksamheter jag studerade. Denna närhet kan in-

nebära både fördelar och nackdelar. Fördelarna kan vara att man har en god kännedom om det som beforskas vilket kan påverka förståelsen i positiv riktning. Denna kunskap kan också vara värdefull vid intervjuer eftersom det kan bidra till att skapa tillit och förståelse i intervjusituationer (Malterud, 1998). Närheten kan emellertid även ha en baksida. Malterud menar att närheten kan bidra till att man som forskare delar de ”skyggglappar” som miljöns egna aktörer har utvecklat kring sin egen självförståelse. Sådana skyggglappar skulle som jag ser det även kunna vara en följd av att jag var anställd i kommunen och därför ville framställa den i positiv dager. I vilken utsträckning som jag själv varit behäftad med skyggglappar är svårt att uttala sig om eftersom de rimligtvis ofta befinner sig på en omedveten nivå. Det man kan konstatera är dock att närheten inte är oproblematisk och att det finns en risk för bias.

Om vi flyttar uppmärksamheten från mig som forskare till mitt möte med intervjupersonerna så var min upplevelse att intervjupersonerna genomgående var uppriktiga när de delgav mig sina erfarenheter. I de flesta fall fanns en avspänd atmosfär och många gånger upplevde jag att min kännedom om verksamheterna och organisationen bidrog till att skapa en ömsesidig förståelse i intervjusituationerna. Det var t.ex. möjligt för mig att ställa följdfrågor under intervjuerna som en utomstående förmodligen inte kunnat göra i samma utsträckning. Vid ett par intervjuer kunde jag dock ana att intervjupersonerna inte kände den trygghet och tillit som bör prägla en bra intervjusituation. Deras återhållsamhet gjorde att jag fick intrycket att de kände sig osäkra på hur deras utsagor skulle framställas och hur detta skulle påverka det fortsatta samarbetet. Därför upplevde jag att de avhöll sig från att beröra ”känsliga” frågor.

Varje intervju spelades in på band efter tillåtelse från intervjupersonerna. Längden på intervjuerna varierade mellan en timme och drygt två timmar. I de flesta fallen varade intervjuerna mellan en timme och en och en halv timme. Efter att intervjuerna genomförts skrevs de ut av mig för genomläsning och godkännande av respektive intervjuperson. Omfattningen av det utskrivna materialet var ca 400 sidor. Intervjuerna skrevs ut ordagrant och pauser i talet markerades. Det innebar att intervjuutskriften innehöll upprepningar, ofullständiga satser och avvikelser från ämnet. Upprepningar och ofullständiga satser kan emellertid vara jobbigt att läsa i publicerad text. Det kan också vara sårande för en intervjuperson att läsa sina talspråkliga, ordagrant utskrivna, formuleringar eftersom de framstår som osammanhängande och förvirrade. Att publicera sådana formuleringar kan därför vara etiskt tveksamt (Kvale, 1997). Avhandlingens övriga etiska överväganden behandlas senare i kapitlet (se 4.3.6).

Mot den bakgrunden har jag bearbetat intervjuцитaten innan jag publicerat dem i avhandlingen. Pauser i talet, upprepningar och talspråkliga ord som ”va” eller ”då” har tagits bort. När det gäller avvikelser från ämnet har jag använt symbolen ”...” när det varit ett fåtal ord som avlägsnats. Har det varit mer än en mening som exkluderats har jag använt mig av symbolen ”---” (jfr. Ejvegård, 1993).

4.3.4 Analys av intervjumaterialet

Som påpekats tidigare i detta kapitel har analysen utgått från den teoretiska referensram som beskrivits i kapitel 3. Att utgå från en teoretisk referensram kan vara en fördel i flera avseenden. Det kan öka möjligheterna att (analytiskt) generalisera resultaten (Yin, 1993). Det kan också underlätta analysarbetet genom att rikta uppmärksamheten mot olika aspekter av datamaterialet (Yin, 1989) och att skapa mening och synliggöra mönster (Rubin & Babbie, 1997). Samtidigt riskerar man att missa "rikedomen" i det empiriska materialet genom att man "tvingar in" intervjupersoners utsagor i tolkningar utifrån befintlig teori. Förförståelsen, vare sig den betingas av litteratur eller personliga erfarenheter, går emellertid inte att radera. Istället handlar det om att förhålla sig till vad som är teoretiskt möjligt eller sannolikt och vad som utgör upptäckter i det empiriska materialet (Glazer & Strauss, 1967). Denna fråga har varit ständigt närvarande under analysprocessen. Centrala begrepp i referensramen har utgjort "riktmärken" under analysarbetet, men samtidigt har jag hela tiden strävat efter att reflektera över i vilken utsträckning mina tolkningar var "förankrade" i det empiriska materialet.

På en övergripande nivå har analysprocessen stora likheter med vad som enligt Alvesson och Skoldberg (1994) bör känneteckna en hermeneutisk tolkningsprocess i pendlandet mellan del/helhet och mellan förförståelse/förståelse. När det gäller mitt konkreta tillvägagångssätt så kan det därför framstå som relativt "statistiskt" att beskriva detta i termer av ett antal "steg". Att analysera ett empiriskt material är inte ett enskilt "moment" av/under studien utan en fråga om att ge mening till såväl de första intrycken som den slutgiltiga sammanställningen (Kvale, 1997; Stake, 1995). I så motto är även mina reflektioner under intervjuerna och de "teman" som jag tyckte mig se under transkriberingen en del av mitt analysarbete likväl som de tolkningar som presenteras i studiens resultatkapitel. Men för att beskriva en mer strukturerad analysprocess i studien så kan den sägas ha ägt rum i fyra olika steg. Dessa steg kan liknas vid en abstraktionsstege (jfr. Miles & Huberman, 1994). Inledningsvis förhöll jag mig så nära intervjupersonernas självförståelse som möjligt för att i slutfasen röra mig bort från deras konkreta beskrivningar i riktning mot en teoretisk förståelse av det empiriska materialet.

Steg 1 – Genomläsning av intervjuerna. Samtliga intervjuer lästes igenom i syfte att få en helhetsuppfattning, en översiktlig "bild", av intervjupersonernas egen beskrivning och upplevelse av samarbetet med andra yrkesgrupper och verksamheter.

Steg 2 – Kodning och kategorisering av materialet. I ett andra steg kodades det empiriska materialet. Här utgjorde den begreppsliga ramen för studien övergripande kategorier för kodningen. Inom ramen för de övergripande kategorierna kunde koderna dels ha sin grund i teoretiska begrepp, dels i det empiriska materialet (se tabell 1 nedan). För att motverka att man blir alltför begränsad av sin förförståelse menar Miles och Huberman (1994) att det kan vara fruktbart att söka

efter återkommande fraser eller gemensamma trådar i intervjupersonernas berättelser. Ett tillvägagångssätt är att ställa frågor till sig själv angående texten. Även om frågorna har sitt ursprung i forskarens självförståelse kan de bidra till att ”öppna upp” materialet så att även sådant som inte varit en del av forskarens förståelse kan bli synliga (Ödman, 1979). I mitt fall ställde jag mig frågor angående textstycken och fraser där jag upplevde att det fanns ”gemensamma trådar”. Exempel på sådana frågor är om det fanns likheter mellan olika textutsnitt, vari likheterna bestod och om textsegmenten kunde sägas tillhöra samma kategori?

Som stöd i analysarbetet använde jag mig under detta steg av ett program för analys av kvalitativa data, QSR NUD*IST version 6. Genom att använda NUD*IST kan man skapa en större systematik i analysprocessen (Lee & Fielding, 1998). I mitt fall användes programmet för att indexera det empiriska materialet på ett systematiskt sätt. I anslutning till indexeringen av materialet fördes även minnesanteckningar, s.k. memos, i programmet. Memos avser en funktion där man kan laga reflektioner och minnesanteckningar.

Steg 3 – Utveckling/”förfining” av kodning och kategorisering. Detta steg har stora likheter med vad Ödman (1979) beskriver som inre och yttre kontroll. Ambitionen var att ”validera” analysen genom att kritiskt granska min egen kodning och kategorisering under det föregående steget. Det handlade därför om att kritiskt förhålla sig till vad som är teoretiskt möjligt eller sannolikt och vad som utgör upptäckter i det empiriska materialet (jfr. Glazer & Strauss, 1967). Även i detta analyssteg använde jag mig av NUD*IST eftersom det kan underlätta sökandet och jämförandet av koder (Coffey et al., 1996; Barry, 1998). Med stöd av NUD*IST analyserade jag, för det första, om koderna kunde betraktas som ”empiriskt förankrade”. För det andra granskade jag om textsegmenten i samma kod/kategori kunde sägas beröra samma aspekt. För det tredje undersökte jag om underkategorier som var kodade till samma övergripande kategori kunde sägas beröra samma företeelse/aspekt av en företeelse.

Steg 4 – Teoretisk analys av det empiriska materialet. I ett fjärde steg genomfördes sedan en teoretisk analys där jag tolkade det empiriska materialet med utgångspunkt i studiens delsyften. Under denna fas förändrades även den teoretiska referensramen i den utsträckning som det upplevdes bidra till en ökad förståelse av det empiriska materialet.

Tillsammans utgjorde dessa steg analysen av det empiriska materialet. Analysarbetet har även strukturerat redovisningen av resultatkapitlen. Därför kommer presentationen i resultatkapitlen i stor utsträckning att utgå från den kodstruktur som växte fram under analysprocessen. I den tabell som följer nedan framgår hur den slutliga versionen av kodningen kom till uttryck i NUD*IST.

Tabell 1. Noder och koder i NUD*IST

<u>Nodadresser</u>	<u>Koder</u>	<u>Generering</u>
(1)	HANDLINGSPOTENTIAL OCH HANDLINGSUTRYMME (Kod som avser studiens övergripande teoretiska utgångspunkt beträffande organisation)	
(2)	RELATION	
(2 1)	Avstånd	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(2 1 1)	<i>Låg frekvens av kontakt</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(2 1 2)	<i>Hög frekvens av kontakt</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(2 1 3)	<i>Förändrade föreställningar</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(2 2)	Maktförhållanden	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(2 2 1)	<i>Symmetriska relationer</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(2 2 2)	<i>Asymmetriska relationer</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(2 2 2 1)	<u>Inflytande inom vissa ramar</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(2 2 3)	<i>Episodiska maktaspekter</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(2 2 4)	<i>Systemiska maktaspekter</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(2 2 5)	<i>Motstånd</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3)	KOMMUNIKATION	
(3 1)	Kommunikationen som innehåll	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 1 1)	<i>Arbetskommunikation</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 1 1 1)	<u>Samtal om barn</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 1 1 2)	<u>Samtal om organisering</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 1 2)	<i>Nyhets- och lägeskommunikation</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 1 2 1)	<u>Övergripande frågor</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 1 2 2)	<u>Kunskap om det operativa arbetet</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 1 3)	<i>Styrkommunikation</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 1 3 1)	<u>Samordning</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 1 3 2)	<u>Styrdokument</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 1 4)	<i>Värderings- och kulturkommunikation</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 1 4 1)	<u>Kunskaper om synsätt</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 1 4 2)	<u>Att forma gemensamma synsätt</u>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 2)	Kommunikationen som process	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 2 1)	<i>Förmedlingskommunikation</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 2 2)	<i>Kommunikationen som konstitutiv process</i>	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 3)	Kommunikationens relationsaspekt	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 4)	Kommunikationens tysta och tystade sidor	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(3 4 1)	<i>Osynlig kunskap</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(3 4 2)	<i>Kunskap genom erfarenheter</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(4)	SAMARBETE	
(4 1)	Möjligheter till anspråk	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(4 1 1)	<i>Resursförstärkning</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(4 1 2)	<i>Hävda sitt yrkeskunnande</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(4 1 3)	<i>Uppluckring av gränser</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod

(4 2)	Anpassning till avnämarnas problemverkligheter	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(4 2 1)	<i>Förändra rutiner</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(4 2 2)	<i>Kunskaper som plattform</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(4 2 3)	<i>Föränderligt samarbete</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(4 2 4)	<i>Olikartade synsätt på samarbetets organisering</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(5)	ORGANISATORISKA VILLKOR	
(5 1)	Utrymme för strategiskt handlande	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(5 1 1)	<i>Förändrade föreställningar om samarbete</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(5 2 2)	<i>Lokala innebörder</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(5 2 3)	<i>Nya föreställningar och befintliga traditioner</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(5 3)	Konfliktfyllda förhållanden	<u>Teoretiskt</u> genererad kod
(5 3 1)	<i>Förhåller sig till ett flertal föreställningar</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod
(5 3 2)	<i>Lösa kopplingar mellan målsättningar och vardagspraktik</i>	<u>Empiriskt</u> genererad kod

Tabellen ovan åskådliggör nodträdet i NUD*IST. Här framgår vilka koder som är relaterade till respektive nod samt om koderna är teoretiskt eller empiriskt genererade. Det är emellertid viktigt att påpeka att gränsen mellan vad som kan betecknas som teoretiska respektive empiriska koder inte alltid är så entydig som det framställs ovan. Exempelvis betecknas koderna "Låg frekvens av kontakt" (2 1 1) respektive "Hög frekvens av kontakt" (2 1 2) som empiriska koder. Samtidigt utgår kodningen från Johanssons (1992) tankar om att sociala relationer kan innehålla olikheter i frekvens av kontakt. Huruvida koderna kan betraktas som empiriskt eller teoretiskt genererade är därför inte helt självklar.

4.3.5 Validitet och reliabilitet

Validitet och reliabilitet avser i vilken utsträckning studiens resultat är giltiga (validitet) och tillförlitliga (reliabilitet). Formerna för att uppnå resultat med en hög grad av validitet och reliabilitet påverkades av studiens perspektivering i förhållande till "verkligheten" och hur kunskap om denna verklighet erhålls. Som tidigare beskrivits är utgångspunkten för studien att de företeelser som står i fokus (relation, kommunikation och samarbete) kan betraktas som sociala konstruktioner där individer i ett kontextuellt sammanhang skapar, vidmakthåller och omskapar företeelserna. Såväl de individer som omfattas av intervjuerna som jag som forskare ger uttryck för perspektiv och tolkningar i förhållande till företeelserna. En sådan utgångspunkt påverkar även formerna för validering (Kvale, 1989). Genom att social vetenskap karaktäriseras av en "sannolikhetslogik", snarare än empiriskt verifierad logik som visar att en slutsats är sann, är argumentationen det primära i valideringen av studiens resultat (Tshudi, 1989). Valideringen kännetecknas då av val mellan konkurrerande och falsifierbara tolkningar där forskaren granskar och ger argument (Kvale, 1997).

Därmed är det tolkning och argumentation som står i centrum under valideringsprocessen i ambitionen att finna sannolika beskrivningar av verkligheten. Därför har personer som arbetade i Sålundas skol- och barnomsorgsverksamhet givits möjligheter att ge synpunkter på en preliminär version av avhandlingsmanuset. Personerna arbetade vid tidpunkten för datainsamlingen inom de yrkesgrupper som studien omfattar. Därutöver genomförde jag även en muntlig föredragning av manuset i Sålunda. Till följd av missförstånd var det emellertid endast ett fåtal personer som muntligen tog del av mina resultat. De personer som jag talade med verifierade dock mina tolkningar.

Det är dock inte enbart personer i Sålundas skol- och barnomsorgsverksamhet som utgjort källa till validering. Även andra forskare kan genom argumentation och ifrågasättande bidra till att stärka giltigheten av en studies resultat (Merriam, 1994). I studien har, förutom personer i Sålunda, även forskare – exempelvis via handledning och seminariegranskning – granskat och lämnat synpunkter på studien under processens gång.

Beträffande *reliabilitet* avser begreppet traditionellt att samma resultat skall uppnås om undersökningen görs av olika människor men med samma eller liknande instrument (Holme & Solvang, 1997). Forskaren som person skulle då i princip vara utbytbar mot vilken annan forskare som helst (Enerstvedt, 1989). En sådan utgångspunkt framstår som problematisk i förhållande till denna studie där perspektivet istället är ”forskaren som medskapare”. Därigenom är jag som forskare sannolikt inte utbytbar utan att det skulle påverka studiens resultat. Detta innebär dock inte att resultaten av studien inte kan anses som tillförlitliga eller att tillvägagångssättet inte skulle vara noggrant. Reliabilitet och (inre) validitet är intimt förknippade med varandra under forskningsprocessen (Merriam, 1994), eller med egna ord, om man ökar giltigheten av tolkningarna som en sannolik beskrivning av ”verkligheten” så blir följden att även tillförlitligheten ökar. Merriam menar att eftersom forskning inom pedagogiska verksamheter utgör ett område som ständigt förändras – och som är mångdimensionellt och kontextberoende – blir följden att reliabilitet i traditionell bemärkelse är en omöjlighet (se även Enerstvedt, 1989). Istället kan forskaren genom att beskriva sin position skapa reliabilitet. Detta kan exempelvis ske genom att förklara de antaganden och teorier som ligger till grund för undersökningen, kriterierna för urvalet av intervjupersoner eller beskrivningen av det sociala sammanhang ur vilket informationen är hämtad.

Det innebär att studiens reliabilitet i hög utsträckning återspeglas av i vilken utsträckning jag noggrant övervägt och genomfört de olika stegen i studien samt hur noggrant och omsorgsfullt genomförandet och ställningstaganden återges i avhandlingen. De överväganden som gjorts under forskningsprocessen samt utvecklandet av de intervjuguiderna som varit utgångspunkt vid intervjuerna har skett i dialog med handledare. Handledarna har också tjänstgjort som ”granskare” av intervjuutskriften. Utskrifterna har, som tidigare beskrivits, även godkänts av respektive intervjuperson. Beträffande studiens utformning presenteras såväl mitt perspektiv på kunskap och verklighet, mitt perspektiv på mig själv som forskare

och mitt tillvägagångssätt i intervjuprocessen. Tillika har studiens teoretiska referensram redovisats. Dessutom har studien varit föremål för granskning av både personer i Sålunda och forskare under forskningsprocessen. Sammantaget medför det att studien, enligt min bedömning, kännetecknas av en hög grad av reliabilitet.

4.3.6 Etiska reflektioner

Forskningsetiska reflektioner och ställningstaganden är en kontinuerlig process som pågår från studiens början till dess avslutning i termer av en ”färdig” (skrivna) produkt (Eriksson & Månson, 1991; Kvale, 1997). En etisk utgångspunkt är att inte kränka eller tillfoga enskilda personer fysisk eller psykisk skada. I syfte att värna om dessa etiska aspekter har det f.d. Humanistiska och samhällsvetenskapliga forskningsrådet⁴⁰ (HSFR) utformat fyra etiska huvudkrav som humanistisk och samhällsvetenskaplig forskning bör utgå ifrån: informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet samt nyttjandekravet. Min ambition i denna studie har varit att utgå från HSFR:s etiska principer vid såväl genomförandet av intervjuprocessen som under ”skriv- och analysprocessen”.

Beträffande intervjuprocessen så inleddes den med en kontakt med tilltänkta intervjupersoner via telefon. Där redogjordes för studiens *syfte*, vilka *övergripande teman* intervjuerna skulle omfatta samt att materialet var avsett för ett avhandlingsarbete. Dessutom tydliggjordes att deras deltagande skedde på *frivillig basis*. Även det *urvalsförfarande* som beskrivits ovan redogjordes för. Eftersom urvalet gjordes med hjälp av områdescheferna var det viktigt att göra intervjupersonerna medvetna om att områdescheferna därigenom hade kunskap om ”ramarna” för urvalet inom respektive område. Det gjordes dock tydligt att ingen utom jag och handledare vid Umeå Universitet skulle få ta del av deras respektive intervjuer. *Tid och plats*⁴¹ för intervjuerna bestämdes sedan utifrån intervjupersonernas önskemål.

Vid intervjutillfället upprepades detta, dels i informationssyfte, dels för att skapa trygghet i intervjusituationen. Genom att informera intervjupersonerna om *syftet* med studien, *vem* som skulle använda datamaterialet, *hur* datamaterialet skulle användas och resultaten publiceras samt på vilket sätt deras *konfidentialitet* hanterades, var ambitionen att skapa en ökad trygghet för intervjupersonerna (jfr. Jensen, 1995). Dessutom delgavs intervjupersonerna på vilket sätt jag avsåg att sammanställa och publicera intervjumaterialet. De informerades om att materialet inte skulle publiceras på ett sådant sätt att deras namn framgick eller vid vilken enhet de arbetade. Utgångspunkten skulle istället vara deras yrkes-

⁴⁰ De forskningsetiska principerna antogs 1990. Den version som här refereras till är den som reviderades i april 1999 och som återfanns på HSFR:s hemsida: <www.hsfr.se>. Numer finns principerna på vetenskapsrådets hemsida: <www.vr.se>.

⁴¹ Val av tid och plats utgick från intervjupersonernas egna förslag eller någon av för mig tillgänglig lokal.

gruppstillhörighet.⁴² Man kan därmed säga att jag åtog mig en ”etisk/moralisk” förpliktelse gentemot intervjupersonerna att inte publicera materialet på ett mer ”utlämnande” sätt än vad jag förespeglade. Efter transkriberingen av intervjuerna fick sedan varje intervjuperson ta del av sin intervju och även möjlighet att ge synpunkter på felaktigheter och/eller tveksamheter.

De flesta intervjupersoner gav intrycket av att känna sig trygga och avslappnade i intervjusituationen. I några fall gav intervjupersonerna explicit uttryck för att de ”stod för sina åsikter” eftersom de annars inte skulle ha medverkat i studien. Som beskrivits tidigare kunde jag dock vid ett par intervjuer ana att intervjupersonerna ”vaktade” sina ord även om det inte uttalades. Detta kan ha varit en följd av att de inte ville identifieras och/eller att de kände sig osäkra på hur intervjuaterialet skulle användas.

Angående skriv- och analysprocessen så har etiska överväganden även där följt med mig under arbetets gång. För det första har utgångspunkten för presentationen varit den information som jag gav intervjupersonerna under intervjuprocessen. Därför är de personnamn och de namn på skolor och förskolor som förekommer i avhandlingens resultatkapitel fingerade. Dessutom har jag undvikit att ange inom vilket område som intervjupersonerna är verksamma (öst/väst). I vissa fall är det dock sannolikt, för att inte säga ofrånkomligt, att vissa personer löper en risk att identifieras och då främst av personer som är verksamma inom förvaltningen för barnomsorg och grundskola i Sålunda. Detta gäller främst chefspositionerna (områdeschefer, rektorer, föreståndare) där det är färre personer på respektive position.

Det andra etiska övervägandet aktualiserades av att jag kunde se att enskilda personer som var verksamma i organisationen riskerade att identifieras och framställas på ett negativt sätt. Samtidigt var utsagorna intressanta i forskningshänseende. Därför uppstod en situation där jag fick göra en avvägning mellan mitt eget kunskapsintresse och den skada som utsagorna riskerade att åstadkomma (jfr. Eriksson & Månson, 1991; Hermerén, 1996). Min bedömning var att risken för att åsamka lidande för enskilda personer skulle få företräde framför mitt kunskapsintresse och därför uteslöts material som var intressant och relevant ur den färdiga ”produkten”. Min bedömning är dock att detta inte påverkat avhandlingens kvalitet.

⁴² Detta sagt med reservation för den lärare som hade erfarenhet av att arbeta i förskoleklass samt förskolläraren som var verksam vid ett fritidshem. Vid intervjutillfället med dessa redogjordes för att de skulle beskrivas som ”lärare med erfarenhet av att arbeta i förskoleklass” respektive ”förskollärare som arbetade i fritidshemsverksamhet”.

KAPITEL 5

YRKESRELATIONERNAS FRAMTRÄDELSEFORMER

I detta kapitel beskrivs och analyseras yrkesrelationernas framträdelseformer i samarbetet mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Kapitlet inleds med ett avsnitt som riktar uppmärksamheten mot hur *avstånden i yrkesrelationerna* mellan aktörsgrupperna framträdde i samarbetet. Därefter följer ett avsnitt som behandlar hur *maktförhållandena i yrkesrelationerna* framträdde samarbetet. I anslutning till de empiriska beskrivningarna inom respektive avsnitt görs en strukturering av de empiriska iakttagelserna utifrån de teoretiska nyckelbegreppen beträffande yrkesrelationernas framträdelseformer. Avslutningsvis sker en sammanfattning av de viktigaste empiriska iakttagelserna samt en återkoppling till studiens övergripande teoretiska utgångspunkter (se 3.1).

I syfte att underlätta läsarens förståelse av innehållet i de efterföljande kapitlen i avhandlingen presenteras i tabellen nedan en karaktärisering av domänanspråk och traditioner som är kännetecknande för verksamheterna i studien. Karaktäriseringen tar sin utgångspunkt i den tidigare beskrivningen av verksamheternas samhälleliga kontext i kapitel 3 (se 3.1.2). Den gör inte anspråk på att vara empiriskt uttömmande. Däremot kan den ses som en idealtypisk beskrivning av ett antal centrala inslag i verksamheterna. Som framgått tidigare inrymmer t.ex. både skola och barnomsorg inslag av såväl omsorg som pedagogiskt arbete.

Tabell 2. Idealtypisk karaktärisering av verksamheternas domänanspråk och traditioner

	<u>Skola</u>	<u>Förskoleklass</u>	<u>Fritidshem</u>	<u>Förskola</u>
<u>Domänanspråk</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Utbildningspolitisk funktion. - Anspråk på ansvar för utbildning av barn från 7 år. - Anspråk på förmedling av ämneskunskap. 	<ul style="list-style-type: none"> - Utbildningspolitisk funktion. - Anspråk på utbildning av sexåringar. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbetsmarknadspolitisk funktion. - Anspråk på ansvar för omsorg och tillsyn om barn 6 – 12 år. 	<ul style="list-style-type: none"> - Arbetsmarknadspolitisk funktion. - Anspråk på ansvar för omsorg och tillsyn om barn 0 – 5 år.
<u>Tradition</u>	<ul style="list-style-type: none"> - Ämnescentrering. Arbetet utformas till stor del utifrån de ämneskunskaper som skolan förväntas förmedla. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ingen ”egen” tradition. Förväntas bidra till, en förändring av förskolans och skolans traditioner i riktning mot mer gemensamma synsätt och arbetsformer. 	<ul style="list-style-type: none"> - Barncentrering. Barns erfarenheter utgör utgångspunkten i högre utsträckning än i skolan. Lek, skapande och temainriktade arbetssätt används för att bearbeta och utveckla barns erfarenheter. - Större fokus på barns sociala utveckling än i skolan. 	<ul style="list-style-type: none"> - Barncentrering. Barns erfarenheter utgör utgångspunkten för arbetet i högre utsträckning än i skolan. Lek, skapande och temainriktade arbetssätt används för att bearbeta och utveckla barns erfarenheter. - Större fokus på barns sociala utveckling än i skolan. - Leken betonas.

5.1 AVSTÅND I YRKESRELATIONER

I detta avsnitt redovisas hur avstånden i yrkesrelationerna mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg framträdde i det empiriska materialet. Den övergripande teoretiska utgångspunkten vid presentationen av det empiriska materialet har utgjorts av Johanssons (1992) tankar om att varaktigheten i relationerna kan variera inom ramen för sociala relationer. Variationerna kan beröra hur

ofta man träffas, hur lång tid varje möte är samt om man har återkommande kontakter.

De två inledande rubrikerna i den följande presentationen utgörs av *Låg frekvens av kontakt i relationerna mellan förskollärare i förskolan och övriga yrkesgrupper* samt *Hög frekvens av kontakt i relationerna mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna*. Där presenteras hur det empiriska materialet visade på olikheter i frekvensen av kontakt mellan yrkesgrupperna på den operativa nivån.

Under rubriken *Förändrade föreställningar om arbetsuppgifter* pekar jag på hur förhållandet mellan aktörernas yrkesfunktioner i samarbetet förändrades inom ramen för de relationer där det fanns en hög frekvens av kontakt mellan yrkesgrupperna.

Därefter visar jag, under rubriken *Låg frekvens av kontakt i relationerna på ledningsnivån*, att det fanns en låg frekvens av kontakt i relationerna mellan yrkesgrupper inom förskola och skola på ledningsnivån.

5.1.1 Låg frekvens av kontakt i relationerna mellan förskollärare i förskolan och övriga yrkesgrupper

Av det empiriska materialet framgår att relationerna i samarbetet mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg, var relativt olikartade med avseende på frekvensen av ansikte-mot-ansikte-kontakt mellan parterna. När det gällde förskollärarnas samarbete med andra yrkesgrupper tycks det ha präglats av en låg frekvens av kontakt mellan parterna:

Vi måste ju ta mer kontakt med varandra. Vi har ingen kontakt. Det är något att jobba jättemycket på ... vi jobbar ju helt för oss själva fortfarande tycker jag.
(Förskollärare i förskolan)

Förskollärarens erfarenheter kan knappast betraktas som ett exempel på relationer till andra yrkesgrupper som präglas av samhörighet. Snarare verkar den låga frekvensen av kontakt med andra yrkesgrupper ha bidragit till att förskolläraren kände att de arbetade för sig själva.

Utifrån det empiriska materialet förefaller dock frekvensen av kontakt mellan förskollärare i förskola och andra yrkesgrupper ha varierat. Samarbetet mellan förskollärare i förskola respektive förskoleklass tycks visserligen ha präglats av en låg frekvens av kontakt men man hade trots allt en återkommande kontakt med varandra. Det mesta samarbetet mellan förskola och förskoleklass skedde vid barnens övergångar från förskola till förskoleklass under våren och då träffade personalen i de flesta fall varandra personligen. Vid en förskola genomförde man dessutom bl.a. gemensamma manifestationer tillsammans med förskoleklassen och övriga skolan.

I förhållande till relationerna mellan förskollärarna i förskolan och fritidspedagogerna gav ett flertal intervjupersoner uttryck för att det inte fanns något direkt samarbete mellan yrkesgrupperna. Såväl bland fritidspedagoger som bland

förskollärare i förskolan framträder uppfattningar om att man inte hade någon (personlig) kontakt med varandra. En fritidspedagog menade emellertid att de fick ta del av förskolans erfarenheter av barnen genom sin kontakt med förskollärarna i förskoleklassen. Flera intervjupersoner inom förskolan betraktade avsaknaden av kontakt med fritidspedagogerna som en miss:

... jag tror att fritids ofta känner att de kommer i skymundan (för förskollärarna i förskoleklassen, egen anm.). Och det märker man nu, när man sitter och diskuterar såhär. Den verksamheten är ju precis lika viktig. Det är halva resten av dan.
(Förskollärare i förskolan)

Så att de mål som vi har med förskoleklassen, de rutinerna. De ska även gälla fritidshemmen. Det är bara det att fritidshemmen inte har kommit med. Jag tror inte att de har tänkt på den delen. Det är en jätteblunder...
(Föreståndare)

”Missen” bestod följaktligen i att man hade förbisett fritidspedagogerna. Till följd av förgivettagna föreställningar om vad som var viktigt/mindre viktigt hade dessa hamnat i skymundan. Det var viktigare att upprätthålla en kontakt med förskollärarna i förskoleklassen. När man sedan reflekterade över det hela blev det till ett konstaterande att det inte var klokt. Hur synen på vad som är viktigt/mindre viktigt gjorde avtryck i relationerna mellan yrkesgrupperna utvecklades närmare i samband med framställningen av hur maktförhållandena framträder i yrkesrelationerna (5.2).

I utsagorna kan man också se att intervjupersonerna började se en anledning till att skapa en ökad kontakt med fritidspedagogerna. De var ju lika viktiga att samarbeta med som förskollärarna i förskoleklassen eftersom de var ansvariga för ”andra halvan” av barnens kommande skoltillvaro. Man såg följaktligen beröringspunkter som skulle motivera till en återkommande kontakt med fritidspedagogerna.

Just en låg grad av beröringspunkter framträder som en bidragande orsak till att det fanns en låg frekvens av kontakt i relationerna mellan förskollärarna i förskolan och övriga yrkesgrupper inom skolan och barnomsorgen. Flera intervjupersoner gav exempel på att det på vissa håll hade funnits gemensamma fora (s.k. husträffar) där yrkesgrupper från skola och förskola träffades. Detta hade emellertid upphört:

Vi hade husträffar förr men de har runnit ut i sanden ... all personal är så stressad jämnt ... Dagens hade något annat att göra och vi i skolan hade något annat, så vi strök det. Vi diskuterade aldrig barnen ändå...
(Förskollärare i förskoleklass)

Sen har vi haft husträff också, men det är nästan nedlagt. Det var en gång per termin då vi träffades all personal. Både lärarpersonal och annan personal. Men

på slutet kände vi att det bara var skolan. Vi kände inte att vi fick ut något av det, så då sa vi ifrån faktiskt. Fast jag tycker att det är lite synd. Jag var nog inte den som ville det mest, för det hade varit bra att ha den anknytningen i alla fall.
(Förskollärare i förskolan)

Personalen hade alltså svårt att se beröringspunkter mellan varandra. Därför blev det svårt att motivera för sig själv (och kanske andra) att upprätthålla den personliga kontakten i form av husträffar. Det tycks med andra ord vara frågan om en kontinuerlig process där det inte enbart handlar om att finna beröringspunkter. Det är också viktigt att aktörerna under resans gång lyckas vidmakthålla beröringspunkterna för att det även fortsättningsvis skall vara meningsfullt att ha en personlig kontakt med varandra. Man kan dock, i en av förskollärarnas utsagor, se att denne inte var helt tillfreds med att det blivit en minskad kontakt. Det hade trots allt varit bra att upprätthålla en kontakt mellan yrkesgrupperna.

Kanske är det detta behov av kontakt som kommer till uttryck i flera intervjupersoners beskrivning av hur lokalmässiga förändringar påverkade möjligheterna till en personlig kontakt mellan aktörer inom förskola och övriga verksamheter. Ett geografiskt/lokalmässigt avstånd sågs som en försvårande omständighet för att skapa eller upprätthålla en personlig kontakt mellan yrkesgrupperna. Ett par intervjupersoner hade också erfarenhet av att förskolan tidigare fanns i skolans lokaler. Sedan flyttade emellertid förskolan till "egna" lokaler. En förskollärare i förskolan beskrev det som följer:

Sen har vi tidigare haft våra lokaler i skolan, det är bara två år vi har varit i våra nya lokaler. Då blev det mycket mer naturligt. Man var liksom i skolan hela tiden och man gick ut och hämtade grejer. Det saknar man lite tycker jag, den här nära kontakten man hade. För det var ju jättebra för övergången. Den blev ju väldigt mjuk. Det blir inte riktigt så nu tyvärr.
(Förskollärare i förskolan)

Vad som skett är en förändring av möjligheterna att, på ett informellt sätt, upprätthålla en hög frekvens av personlig kontakt genom att man fanns i samma lokaler. Tidigare möttes man på ett naturligt sätt och fick en nära kontakt med företrädare för andra yrkesgrupper i och med att man fanns i samma lokaler. Därför behövde man inte ha några särskilda skäl för att träffas. Detta var också något som gagnade samarbetet vid övergångarna. När förskolan sedan flyttades till egna lokaler förändrades förutsättningarna för informella, personliga, kontakter.

Behovet av att personal i förskola och skola skulle träffas i större utsträckning än vad som skedde var också något som betonades av ett flertal intervjupersoner:

Men jag tror att det här skulle kunna vara intressanta möten om vi släpper lite på vår prestige. För skolan tycker väl inte att de har så mycket att lära av förskolan och vi har ju "lärarna som är trögtänkta", om jag ska hårdra det. Jag tror att vi har mycket att lära av varandra...
(Föreståndare)

Men jag menar, just det där att du känner igen ansikten. Att man träffas tillsammans och att du vet vem nån är, att man inte är en främmande människa för varandra. Vi jobbar så nära våra arbetslag (i förskolan, egen anm.), men sen vet vi liksom ingenting om de runt omkring.

(Förskollärare i förskolan)

Vad man säger är att en högre frekvens av personlig kontakt skulle kunna bidra till att man inte enbart var yrkesföreträdare för varandra. Man skulle också vara personer som man kände igen. Genom sådana möten skulle man också kunna komma bakom schablonmässiga föreställningar om varandra.

5.1.2 Hög frekvens av kontakt mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna

Till skillnad från relationerna mellan förskollärarna i förskolan och övriga yrkesgrupper tycks det ha funnits en högre frekvens av personlig kontakt i samarbetet mellan lärare, förskollärare i förskoleklass och fritidspedagoger. Utifrån det empiriska materialet verkar det som att man inom ramen för relationerna inte enbart var en yrkesföreträdare för varandra utan att även personliga karaktäristika framträdde för aktörerna. En lärare beskrev relationerna på följande sätt:

... jag ser det inte som fritidshemmet-skolan. Jag tänker inte så, utan det har med de individer som är här och jobbar. Sen har vi olika utbildningar ... kanske olika arbetsuppgifter. Nu i år så har jag ansvar för en 4-5:a, men nästa år kanske jag har förskolan. Det är ju vilka personer ...

(Lärare)

Föreställningen om aktörer från andra yrkesgrupper genereras uppenbarligen inte enbart av yrkesspecifika karaktäristika. Visst hade man olika utbildningar och arbetsuppgifter men man bar också på personliga och individuella särdrag.

De mer personliga aspekterna av relationerna beskrevs av flera intervjupersoner i termer av ”personkemi”, att man passade bra ihop som individer. En fritidspedagog sade sig ha mer kontakt med de lärare som var i samma ålder än med andra lärare. På min fråga om vad detta berodde på sade sig intervjupersonen ha mer likartade intressen och vara mer samspelt med lärare i sin egen ålder. En av lärarna pekade istället på betydelsen av föräldraskapet. I sin beskrivning av relationen till en förskollärare i förskoleklass menade läraren att bl.a. det förhållande att båda var föräldrar bidrog till att de, förutom att de var arbetskamrater, även fick en ”väninnerrelation”.

Som en bidragande orsak till att det fanns en hög frekvens av personlig kontakt i samarbetet mellan lärare, fritidspedagoger och förskollärare i förskoleklass framhöll ett flertal intervjupersoner de organisatoriska förutsättningarna. Dels fanns man nära varandra eftersom man numer arbetade i arbetslag där samtliga yrkesgrupper fanns representerade. Dels fanns de olika verksamheterna – fritidshem och skola (inklusive förskoleklass) – i de flesta fallen i samma lokaler. An-

tingen arbetade man vid samma (skol-)enhet och fanns i lokaler som låg i anslutning till varandra eller också ”delade” man helt enkelt lokaler med varandra. Detta var framförallt vanligt mellan fritidshemmen och förskoleklassen. Där bedrev man fritidshemsverksamhet på morgnar och eftermiddagar och under dagtid fanns förskoleklassens verksamhet i lokalerna.

Den höga frekvensen av kontakt mellan dessa aktörer verkar emellertid inte enbart vara en organisatorisk fråga. Det tycks även vara viktigt att finna beröringspunkter över yrkes- och verksamhetsgränser. Till skillnad från relationerna till förskollärarna i förskolan verkar man inom arbetslagen ha funnit beröringspunkter över yrkesgränserna. En områdeschef menade att man, genom en gemensam fortbildning för lärare och förskollärare i förskoleklass, skapade en ökad gemenskap mellan yrkesgrupperna. En fritidspedagog pekade på vikten av delaktighet. Denne menade att delaktigheten gör att man växer som människa eftersom: *Man tillför sin del. För det tror jag är viktigt. Att är man ett arbetslag, att alla får tillföra sitt.* Då känner man, menade intervjupersonen, att man gör ett bra jobb.

En annan beröringspunkt som framträder i materialet är barnen. Ett flertal intervju personer poängterade att man fanns till för barnens skull och att man arbetade med samma barn. En fritidspedagog menade exempelvis att man numer såg barnen som allas barn. Intervjupersonen menade också att gränsen mellan yrkesgrupperna hade förändrats i riktning mot ett större ”vi”. Det var med andra ord ingen skillnad på om barnen för tillfället fanns i förskoleklassens verksamhet eller om de var vid fritidshemmet; man hade ett gemensamt ansvar för alla barn. En av rektorerna ansåg att det inte enbart var barnen som var en beröringspunkt. Det handlade också om att (skol-)enheten utgjorde en gemensam arbetsplats och att på denna arbetsplats arbetade man med samma barn.

Om man kontrasterar relationerna mellan yrkesgrupperna i arbetslagen i skolan med relationerna till förskollärarna i förskolan framträder skillnaderna tydligt. Till skillnad från relationerna i arbetslagen fanns det inte så många beröringspunkter. Därför fanns det heller inte så många formaliserade, återkommande, möten. Man såg helt enkelt inte så många anledningar att träffas. Dessutom fanns det lokalmässiga/geografiska avstånd som bidrog till att det inte förekom så mycket informella möten mellan aktörerna. Därigenom kom relationerna i samarbetet att karaktäriseras av en relativt låg frekvens av kontakt mellan yrkesgrupperna.

5.1.3 Förändrade föreställningar om arbetsuppgifter

I det föregående framgick att gränserna mellan yrkesgrupperna hade förändrats eftersom man hade fått en högre grad av personlig kontakt genom bl.a. arbetslagets tillkomst. En av lärarna beskrev relationen till fritidspedagogerna såhär:

Och sen ... fritidspersonerna är med som en del i verksamheten - - - jag ser inte fritids, det är Liljaskolan.

(Lärare)

Gränserna mellan verksamheterna och yrkesgrupperna tycks inte längre vara så entydiga för aktörerna. Istället verkar det växa fram ett alternativt sätt att förstå tillhörigheten där aktörerna, åtminstone delvis, tillhörde samma grupp. Aktörerna hade en ”traditionell” tillhörighet – som fritidspedagog, förskollärare i förskoleklassen och lärare i skolan – där grupptillhörigheten styrdes av att man arbetade inom respektive verksamhet och ofta hade liknande utbildningsbakgrund. Därutöver hade aktörerna även en annan grupptillhörighet, inom arbetslaget, där man arbetade tillsammans över traditionella yrkes- och verksamhetsgränser.

Inom ramen för de nära relationerna mellan förskollärare i förskoleklass, lärare och fritidspedagoger verkar det också ha skett förändringar i föreställningarna om förhållandet mellan aktörernas yrkesfunktioner. Enligt en rektor var det:

... en del av hela processen av att jobba ihop och gemensamt hitta sitt uppdrag och fundera över sin roll, sin yrkesroll. ”Vad har jag att bidra med”. Och jag menar, alla som befinner sig i skolan nu står inför detta att omdefiniera, eller redefiniera, sin yrkesroll.

(Rektor)

Utifrån rektorns beskrivning av omdefinieringen av yrkesrollerna verkar det vara frågan om en pågående förändring av förhållandet mellan aktörernas yrkesfunktioner genom att deras arbetsuppgifter omformas. Vad innebär det att vara lärare, förskollärare i förskoleklass eller fritidspedagog inom ramen för den ”nya” skolan och hur ser förhållandet mellan funktionerna ut? I denna process jobbade man ihop för att tillsammans utforma förhållandet mellan yrkesfunktionerna. Relationerna mellan aktörerna präglades m.a.o. av en hög frekvens av personlig kontakt. I detta möte stod aktörerna inför att omforma och förändra sina föreställningar om vad som utgjorde deras respektive arbetsuppgifter. Detta var något som omfattade samtliga yrkesgrupper i skolan, såväl förskollärare i förskoleklass, lärare som fritidspedagoger.

I början var det enligt flera intervjupersoner svårt att hitta sina arbetsuppgifter. En fritidspedagog menade t.ex. att det i början hade varit svårt veta vad man skulle göra i arbetslaget. Nu hade man, i högre utsträckning, börjat hitta sina arbetsuppgifter. Ett exempel där förhållandet mellan aktörernas arbetsuppgifter hade förändrats kunde man se i samarbetet mellan förskollärarna i förskoleklassen och lärarna. Som beskrivits tidigare var sexårsverksamheten tidigare inte en del av skolans verksamhet. Dels fanns det s.k. deltidsgrupper för sexåringar, dels kunde barnen vara inskrivna på förskolor eller hos dagbarnvårdare. I och med att förskoleklasserna startades som en skolform kom de flesta barn istället att gå i förskoleklassen. Förskoleklassen var inte obligatorisk men, som en rektor uttryckte det, alla går där ändå. Flera intervjupersoner ansåg att det var just förskoleklassens intåg i skolan som hade medfört att gränserna mellan ”ni” och ”vi” hade försvagats.⁴³ Likaledes menade man att förskoleklassens tillkomst hade bi-

⁴³ Här avsåg intervjupersonerna gränsen mellan skola och barnomsorg.

dragit till att utveckla och förändra arbetet med sexåringarna. Anledningen var, enligt en av förskollärarna i förskoleklassen, att de hade fått möjligheter att arbeta tillsammans med lärarna i förskoleklassen. I Sålunda hade flertalet av de lärare som var verksamma i de lägre årskurserna i skolan fått möjligheter att, under ett år, arbeta i förskoleklassen tillsammans med förskollärarna. Därigenom hade det blivit mer accepterat att överskrida gränserna för vad som traditionellt betraktades som förskolans arbete:

...gamla förskolan. Då var man ju mycket konservativ tycker jag, när vi skulle jobba ihop med lärare - - - man höll på den här gången vi hade. Och sen släppte man. Ja, det var väldigt stimulerande att få jobba ihop med en lärare. Då jobbade man ju in mot lärarna, förskollärarna. Det var väldigt roligt. Och så blev det ju lite mer lagligt att vi pratade bokstäver och siffror också.

(Förskollärare i förskoleklassen)

Min tolkning är att förändringen, i termer av ökade möjligheter att dagligen arbeta tillsammans, bidrog till förändringar i förhållandet mellan aktörernas arbetsuppgifter. Därmed förändrades också föreställningen om vad man kunde arbeta med i förskoleklassen. Tidigare beträdde man, som förskollärare i förskoleklass, ”förbjudet” område när man arbetade med bokstäver och siffror. Detta var sådant som förknippades med det arbete som bedrevs i skolan. I och med att man nu träffades i större utsträckning och även arbetade tillsammans förändrades föreställningarna om vem som kunde utföra olika arbetsuppgifter men också var dessa arbetsuppgifter kunde utföras.

De förändrade föreställningarna tycks ha tagit sig delvis olika uttryck. Bland såväl lärare som förskollärare i förskoleklass framträder uppfattningar om att man hade förändrat sitt arbetssätt. Citatet ovan betraktas som ett exempel på detta. Främst verkar dock förändringen ha skett genom att både förskollärare och lärare såg nya möjligheter att använda sina yrkeskunskaper. Ett exempel på detta framträder i en intervju med en lärare. På frågan om på vilket sätt förskollärare respektive lärare kunde bidra till arbetet i förskoleklassen svarade läraren att:

De är jätteduktiga på det här att fånga in barnen med hjälp av dockor, kasperdockor och att kommunicera med barnen på deras nivå. Jag kände mig helt bortkommen förra gången jag var där och skulle sitta med en igelkott och prata om igelkotten. Det var inte min grej, utan vi kompletterar varandra. Man märker ganska fort vad man är bra på. Så jag ska inte gå in på förskollärarens område. Vi ska inte försöka gå in och tänka att "o, nu måste jag bli lika bra som han eller hon på det", utan jag ska liksom visa vad jag är bra på och hon vad hon är bra på.

(Lärare)

Genom möjligheten att arbeta tillsammans under en längre tid, ansikte-mot-ansikte, fick lärare och förskollärare möjligheter att utforska och (kanske) föränd-

ra förhållandet mellan sina arbetsuppgifter. Utifrån lärarens beskrivning verkar det främst vara frågan om en komplementär relation. Det handlade i första hand inte om att man som lärare, eller förskollärare, skulle ta över varandras arbetsuppgifter. Snarare bestod förändringen i att man såg nya möjligheter att komplettera varandra genom att använda sitt yrkeskunnande i nya sammanhang. Man skulle kunna tala om ”gamla” kunskaper på ”nya” arenor.

Även i samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare verkar förändringen i relationerna ha bestått av ett komplementärt förhållande mellan yrkesgruppernas arbetsuppgifter. Det samarbete som nu fanns mellan fritidspedagoger och lärare bedrevs till nästan uteslutande del inom ramen för skolarbetet. I detta samarbete hade fritidspedagogerna en kompletterande funktion gentemot lärarna. Dels som resurs till lärarna där man utgjorde en ”extra vuxen” i klassrummet och dels utifrån sina kompetensområden. När fritidspedagogerna kompletterade lärarna utifrån sin kompetens kunde det handla om att de arbetade med något praktiskt som anknöt till det lärarna behandlade teoretiskt i klassrummet. I detta sammanhang menade flera intervjupersoner att fritidspedagogernas roll hade förändrats mycket under senare år. Det tycks dock som att man i hög utsträckning höll kvar vid gränserna mellan respektive yrkesgrupps yrkeskunskaper:

Men det var tal en period när vår arbetsledare ville att vi skulle gå fortbildning i matte och svenska. Men då sa jag ifrån, för jag tyckte att det här är ju lärarna trots allt så oerhört bra på. Det här kan de i sin utbildning. Så att är det nåt som vi behöver så kan vi gå till dem alltså. För vi har ju så mycket annat vi kan fortbilda oss på istället - - - Men samtidigt så kanske det är ett bra komplement. Om man nu ska finnas i klasserna så kan det vara bra att ha gått någon sån fortbildning också.

(Fritidspedagog)

I likhet med samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare kan man tala om gamla kunskaper på nya arenor. Här är det främst fritidspedagogerna som använder sitt yrkeskunnande på en ny arena. Förändringen bestod till stor del i att fritidspedagogerna använde sitt yrkeskunnande inom ramen för skolarbetet i större utsträckning än tidigare. Man kan dock även se att närvaron i skolan tycktes föda ett förändrat synsätt på vad en fritidspedagog behöver kunna. Eftersom fritidspedagoger deltar i den reguljära undervisningen ser man fördelar med att förkovra sig i teoretiska ämnen.

5.1.4 Låg frekvens av personlig kontakt i yrkesrelationerna på ledningsnivån

Jag har tidigare pekat på en relativt låg frekvens av kontakt mellan personal inom förskolan och övriga verksamheter på den operativa nivån. Om man istället riktar uppmärksamheten mot ledningsnivån, och relationerna mellan föreståndare och

rektorer, verkar det även här ha funnits en relativt låg frekvens av kontakt i relationerna mellan förskolan och övriga verksamheter:

Det kan hända ibland att vi är kallade på samma möte, men inte en träff för att vi ska träffas. Så det är väldigt sällan egentligen.

(Föreståndare)

Den låga frekvensen förefaller vara en följd av en omorganiseringsprocess som tog sin början i att man försökte utforma en gemensam, sammanhållen, ledningsorganisation mellan skola och barnomsorg. Ursprungligen var föreståndarna pedagogiska ledare för såväl fritidshems- som förskoleverksamheten. I en strävan efter att åstadkomma en gemensam ledning för skola och barnomsorg så blev rektorerna formellt pedagogiska ledare för såväl förskola, skola som fritidshem. Föreståndarna hade även fortsättningsvis ett ledningsansvar för förskolan, men de var underställda rektorerna.

Det verkar dock ha varit svårt för rektorerna att i praktiken fungera som pedagogiska ledare för den sammanhållna verksamheten. De rektorer som rekryterats hade en varierande bakgrund. Vissa rektorer hade tidigare arbetat i skolan medan andra var rekryterade från förskolan/barnomsorgen. Rektorernas bakgrund kom även att bli ett problem i relationerna till den operativa personalen. En av områdescheferna beskrev problemen såhär:

Det var ett delat pedagogiskt ledaruppdrag på det sättet att rektor skulle kunna följa barn från det de började i förskolan till de slutade nian. Men det motarbetades. Det motarbetades från personalen i förskolan för de tyckte inte att en rektor som tidigare hade varit adjunkt på högstadiet hade nåt att tillföra förskolans verksamhet. Samma sak var det ju att en rektor som var rekryterad förskollärare, vad hade han att tillföra lärarna som var adjunkter på högstadiet eller var ämneslärare på högstadiet. Så att det här smulades sönder inifrån...

(Områdeschef)

Avsaknaden av tillit i relationerna mellan ledning och operativ personal bidrog till att det inte gick att upprätthålla en sammanhållen ledningsorganisation mellan skola och barnomsorg. Vad kunde en ledare med en annan yrkes- och utbildningsbakgrund tillföra verksamheten?

Det var dock inte enbart den operativa personalen som ifrågasatte ledningsorganisationen utan även på ledningsnivån var man kritiska. Detta kom till uttryck i att man ställde sig frågan om det var meningsfullt att upprätthålla den organisation där rektorer var "överordnade" föreståndarna. En rektor menade att ledningsuppdraget i förhållande till förskolan var diffust. Därför var det svårt att se vilken roll rektor hade i förhållande till förskolan. En områdeschef menade istället att det handlade om kompetens. Eftersom föreståndarna var tillräckligt kompetenta att själva leda den pedagogiska verksamheten blev rektorerna överflödiga. När det i stället handlade om personal- eller ekonomiska frågor så var

det områdeschefen som var ansvarig för detta. Därför fanns det inte heller då någon anledning att ta kontakt med rektor. Liknande uppfattningar uttrycktes även av en av föreståndarna. Denne menade att ledningsorganisationen blev:

... nån slags överbyggnad som blev lite märklig. För att man vände sig inte till rektor. När man hade frågor så handlade det om ekonomi, anställningar. Då var det ju till områdeschefen man vände sig. Och sen blir det ju kollegorna när man diskuterar pedagogiska frågor för man finns i samma verksamhet. Problemen är ganska lika och sådär och jag kände ju att rektor var inte heller inne i verksamheten.

(Föreståndare)

Min tolkning är att det uppstod en informell organisering som snarare var en konsekvens av relationerna mellan aktörerna än att den utgick från den formella ledningsstrukturen. Som föreståndare var man kompetent att själv leda verksamheten. Och om man behövde hjälp och stöd så vände man sig inte till sin (formellt sett) pedagogiske ledare. Istället vände man sig till sina ”kollegor”, de andra föreståndarna. Dessa kollegor hade en likartad vardag och antogs förstå vad det innebar att vara pedagogisk ledare i förskolan. Inte heller deltog rektorerna i verksamheten. Mot den bakgrunden träffades inte rektorer och föreståndare särskilt ofta. Varför skulle man då vända sig till rektor?

Till följd av att den formella ledningsorganisationen närmast framstod som en kuliss som inte hade någon praktisk relevans för verksamheten kom den sedermera att förändras. Rektorerna framtogs ansvaret för förskoleverksamheten och föreståndarna blev (även) formellt pedagogiska ledare för förskolan och direkt underställda områdeschefen. I ambitionen att upprätthålla en länk, en personlig kontakt, mellan den pedagogiska ledningen för förskola och skola hade man under ett skede gemensamma ledningsgrupper på områdena för föreståndare och rektorer. Dessa kom emellertid att ifrågasättas av såväl rektorer som föreståndare:

Och tidigare fanns det ... gemensamma möten en gång i månaden. Men det var när organisationen var ny. Men sen kände man att man inte hade några gemensamma ärenden så då slutade man med det. Då blev det så att arbetsledarna i skolan och föreståndarna hade var sin.

(Rektor)

... under den tiden så jobbade jag på Norra området. Och ... man kan säga såhär, att det tar dubbelt så lång tid ... man kände att det var så mycket som diskuterades som inte berörde mig. Och de (rektorerna, egen anm.) kände likadant. Man har ont om tid och det är svårt att sitta i två timmar och känna att "här kunde jag ha gjort nåt annat".

(Föreståndare)

Återigen tycks begränsningen av beröringspunkter ha bidragit till att aktörerna inte fann det motiverat att upprätthålla en personlig kontakt med varandra, åtminstone inte i form av gemensamma ledningsgrupper. Man hade, som rektorn uttryckte det, inga gemensamma ärenden. När man dessutom hade ont om tid så framstod det inte som meningsfullt att upprätthålla den återkommande personliga kontakt som det innebar att träffas inom ramen för de gemensamma ledningsgrupperna.

Detta ledde till att man, återigen, förändrade ledningsfunktionen så att föreståndare och rektorer hade ”separata” ledningsgrupper när de träffade områdeschefen. Relationerna kom därmed att präglas av en minskad frekvens av kontakt mellan rektorer och föreståndare än vad som initialt var ambitionen med den gemensamma ledningsorganisationen.

5.1.5 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp

När man analyserar avstånden i yrkesrelationerna utifrån studiens teoretiska referensram kan man se att i de flesta relationer dominerade den form av kontakt som Johansson (1992) beskriver som ansikte-mot-ansikte-relationer. Skillnaderna mellan relationerna bestod, i de flesta fall, istället av olikheter i frekvensen av ansikte-mot-ansikte-kontakt mellan yrkesgrupperna. Det var endast i relationerna mellan förskollärarna i förskolan och fritidspedagogerna som kontakten mellan yrkesgrupperna begränsades till vad Johansson benämner som den samtida sociala verklighetens värld. Där har aktörerna inga ansikte-mot-ansikte-relationer med varandra. Om det förekommer någon kontakt så sker det genom mer indirekta kanaler. I relationerna mellan förskollärare i förskola och fritidspedagoger fanns det i de flesta fall ingen ansikte-mot-ansikte-kontakt. Ibland tycks det emellertid ha förekommit att man hade en indirekt kontakt via tredje part där fritidspedagogerna fick ta del av förskolans erfarenheter av barnen via förskollärarna i förskoleklassen.

Som en bidragande orsak till variationen i ansikte-mot-ansikte-relationer framstår de organisatoriska villkoren. Skolan, förskoleklassen och (i de flesta fallen även) fritidshemmen var lokalmässigt integrerade i samma (skol-)enheter. Genom den geografiska/lokalmässiga närheten underlättades möjligheterna till ansikte-mot-ansikte-relationer mellan yrkesgrupperna. Dessutom underlättade tillkomsten av arbetslagen i skolan möjligheterna till personlig kontakt mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna. Förskolan var däremot organisatoriskt ”åtskild” från övriga verksamheter. Därför tycks också möjligheterna till personliga kontakter mellan aktörerna att minska.

Vad man också kunde se var att varaktigheten i kontakten mellan yrkesgrupperna inte var statisk. Istället tycks den ha förändrats med hänsyn till förekomsten av beröringspunkter. En förklaring till föränderligheten kan vara det Goffman (1959/2000) betecknar som preliminärt fungerande enigheter. Med en preliminärt fungerande enighet avser Goffman att deltagarna i ett mellanmänniskt samspel, i en bestämd situation, kommer överens om vilken definition av situationen som,

för tillfället, skall gälla. De tillfälliga överenskommelserna behöver inte innebära att deltagarna är överens på ett djupare plan. Det kan mycket väl vara frågan om att man har kommit överens om vems eller vilkas anspråk i den ena eller andra frågan som tillfälligtvis skall favoriseras. Möjligheten att göra anspråk på att definiera situationen inrymmer därmed självfallet också en maktdimension. Maktförhållandena i relationerna kommer emellertid att behandlas i efterföljande avsnitt.

Goffman menar att dessa definitioner bör betraktas som tillfälliga eftersom det med all sannolikhet kommer att inträffa händelser under samspelets gång som bidrar till att överenskommelserna ifrågasätts. Då framstår en del av förutsättningarna för samspelet som ohållbara för aktörerna och den tidigare definierade situationen är inte längre angiven. Därför måste aktörerna omdefiniera situationen så att de kan återupprätta en preliminärt fungerande enighet.

Ett empiriskt exempel på där aktörerna omdefinierade situationen kan man se i den omorganiseringsprocess som ledde till att ledningsorganisationen förändrades. Där omdefinierades frekvensen av ansikte-mot-ansikte-relationer i ett flertal steg med hänsyn till deltagarnas föreställningar om beröringspunkter mellan varandra. Likaledes kan relationerna inom arbetslagen ses som ett exempel där man stod mitt i en omdefinieringsprocess. Aktörerna tycks ha skapat en ömsesidigt accepterad definition av att man hade beröringspunkter och att man därför borde upprätthålla en hög frekvens av kontakt mellan varandra. Däremot verkar man inte tillfullo ha kommit fram till hur förhållandet mellan yrkesrollerna skulle formas. Alla som arbetade i skolan stod ju, som en av rektorerna uttryckte det, mitt i en omdefinieringsprocess av yrkesrollerna.

En annan intressant aspekt var att relationerna med låg frekvens av ansikte-mot-ansikte-kontakt och relationerna med hög frekvens av ansikte-mot-ansikte-kontakt uppvisade olikheter beträffande i vilken utsträckning som företrädare för andra yrkesgrupper framträdde som ”personer”. I relationerna med en låg frekvens av personlig kontakt uttrycktes upplevelser av att man behövde träffas mer i syfte att lära känna ansikten och för att komma förbi schablonmässiga bilder av varandra. I relationerna med en hög frekvens av personlig kontakt beskrevs de andra aktörerna i större utsträckning i personliga ordalag. Man hade en bra ”personkemi” och man betraktade varandra i högre utsträckning utifrån personliga karakteristika. Detta blev framförallt synligt i relationerna mellan förskollärare i förskoleklass, fritidspedagoger och lärare vid skolenheterna.

Teoretiskt betraktat är en bidragande orsak till skillnaderna att olikheterna i frekvens gav aktörerna olikartade möjligheter att framträda i termer av en personlig identitet inför varandra (Goffman, 1963/2004). I sociala grupper där medlemmarna håller samman över en längre tid menar Goffman att de visar sig som ”unika” personer för varandra. Kännetecknen för personligheten kan framträda i termer av ”positiva markeringar” (positive mark) eller ”hållhakar för identiteten” (identity peg). Det unika är emellertid inte enskilda attribut hos en person utan kombinationen av egenskaper. Andra personer kan visa upp likartade attribut men kombinationen av egenskaper gör personen unik.

De personliga beskrivningarna av andra aktörer, som framförallt framträdde i relationerna vid skolenheterna mellan förskollärare i förskoleklass, lärare och fritidspedagoger, tolkar jag som en konsekvens av att aktörerna lyckades framträda med sin personliga identitet inför varandra. Här tänker jag inte i första hand på att man fick ett ansikte av varandra. Detta hade aktörerna rimligtvis även möjligheter till inom ramen för ansikte-mot-ansikte-relationer med en lägre frekvens av kontakt. Snarare handlar det om att kombinationen av aktörernas personliga karaktäristika fick större möjligheter att framträda. Därmed blev deltagarna inte enbart "fritidspedagogen" eller "läraren", de blev även "Lena" och "Kalle" för varandra. Personer som inte enbart framträdde som bärare av yrkesspecifika karaktäristika utan som också hade en egen biografi.

Att aktörerna framträder inför varandra i mer personliga karaktäristika behöver inte nödvändigtvis betraktas som något entydigt positivt. Det faktum att man lär känna en person utifrån personliga karaktäristika kan även innebära att man får en mer negativ bild av personen ifråga. Huruvida aktörernas bilder av andra aktörer förändras i positiv eller negativ riktning bör, enligt mitt förmenande, därför snarast betraktas som en empirisk fråga.

5.2 MAKTFÖRHÅLLANDEN I YRKESRELATIONER

I detta avsnitt beskrivs hur maktförhållandena i relationerna mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg framträdde i det empiriska materialet. Den övergripande teoretiska utgångspunkten vid analysen har varit att man kan tala om två typer av relationer. Antingen är relationen symmetrisk och parterna är likställda eller också är relationen asymmetrisk vilket innebär att den ena parten är överordnad den andra parten (Andresen, 2002).

I det följande kommer jag att presentera delar av det empiriska materialet utifrån fyra olika rubriker. Under de två inledande rubrikerna, *Samarbete på lika villkor* respektive *Samarbete på olika villkor*, pekar jag på hur strukturella villkor, såsom t.ex. löner eller arbetstidsavtal, påverkade maktförhållandena i relationerna.

Under rubriken *Möjligheter till inflytande inom vissa "ramar"* visar jag hur aktörer, trots en underordning när det gällde strukturella villkor, kunde ha makt och inflytande i vissa specifika situationer.

Därefter visar jag, under rubriken *Variérande former av styrning*, hur olikheter i maktförhållandena mellan ledning och operativ personal framträder och att detta även kom till uttryck i styrningen av verksamheten.

5.2.1 Samarbete på lika villkor

Samarbetet mellan förskollärarna i förskoleklassen och lärarna framställs till övervägande del i positiva ordalag av ett flertal intervjupersoner. Intervjuerso-

nerna menade att det fanns ett ömsesidigt inflytande över planering och genomförande där båda parterna anpassade sig efter varandra:

Och det (samarbetet, egen anm.) inledde vi för sex år sen. Innan dess så kände vi inte varandra. Och nu ger och tar vi. Vi har samarbete, femmor och förskoleklassen en dag i veckan. Hon är inne och har bild i fyrorna ... Och barnen går in dit och bakar ...

(Lärare)

... det får vi bedöma hitintills, i uppbyggnadsskedet och känna oss för lite och misslyckas och pröva. "När ska 6-åringarna komma in i skolverksamheten. Hur mycket per vecka". Och som jag sa, vi har börjat att prata om nu. Vi gör inte som förra året, kanske att alla ska komma in utan vi tittar på barnet och barnets behov, när det känner sig moget. Det är det vi håller på att testa nu.

(Lärare)

Relationerna mellan lärare och förskollärare i förskoleklass hade en relativt hög grad av symmetri där man kände sig för och sökte sig fram tillsammans i ambitionen att skapa ett fungerande samarbete. En bidragande orsak till detta var, enligt flera intervjupersoner, att yrkesgrupperna hade likartade villkor för sitt arbete när det gäller frågor som arbetstider, löner och möjligheter till planeringstid.

Symmetrin i relationerna hade dock inte funnits under hela den tid som samarbetet hade pågått. Av intervjumaterialet att döma verkar det inledningsvis ha funnits en större asymmetri i relationerna där förskollärarna hade lägre status än lärarna. Sedan förändrades relationerna när förskoleklassen introducerades i början av 1990-talet. Förskoleklassen, eller plusettan som den i början kallades i Sålunda, innebar att förskollärare för första gången var huvudansvariga för en verksamhet som fanns inom skolans ramar. I ett inledningsskede deltog, som beskrivits tidigare, också lärarna i arbetet i förskoleklassen under ett år, men det var förskollärarna som var huvudansvariga. Många intervjupersoner menade att det var lärorikt och intressant att arbeta tillsammans. Samtidigt framgår att det i början var jobbigt för förskollärarna i förskoleklassen att träda in i skolans värld:

Och det var ju väldigt arbetsamt om man tänker tillbaka på åren innan vi slogs ihop, alltså åren -91, -92, när vi genomförde det här. Då var det ju en oerhört tuff situation för de förskollärare som kom in i den här verksamheten --- Och det som kändes svårt för förskollärarna var, för det första, att de gick in i en organisation med sin pedagogik och de hade ansvar för verksamheten. Och det kommer in en professionell lärare i verksamheten som inte hade kanske så mycket till övers för förskolans pedagogik. Och dessutom så jobbade läraren med ett annat avtal än förskolläraren. Förskolläraren fick inte ens heltid och jobbade samma tid som läraren som jobbade heltid. Så det var en rätt så tuff situation för de förskollärare som gick in i den här verksamheten.

(Områdeschef)

Utifrån områdeschefens beskrivning fanns det alltså ett flertal faktorer som bidrog till att det blev en "tuff" situation för förskollärarna i förskoleklassen. Det var, för det första, förskollärarna som kom in i skolan. Skolan utgjorde av tradition lärarnas område och nu blev förskollärarna in på detta område, om än inom en ny verksamhet.

Det var, för det andra, jobbigt för förskollärarna att träda in i skolan till följd av att man inte värderades lika högt som lärarna. Till skillnad från förskollärarna var lärarna professionella. Jag tolkar detta som ett uttryck för skillnader i status mellan yrkesgrupperna och där lärarna, som professionella, har högre status än förskollärarna. Dessa professionella värdesatte dessutom inte de arbetssätt som förskollärarna företrädde. Förskollärarna skulle med andra ord ha huvudansvaret i verksamheten, och företräda ett arbetssätt som inte värdesattes av den yrkesgrupp de skulle samarbeta med, samtidigt som denna yrkesgrupp befanns sig på hemmaplan och värderades högre.

Dessutom hade förskollärarna, för det tredje, ett annat avtal än lärarna. Ett avtal som bidrog till att understödja asymmetrin i relationerna mellan yrkesgrupperna. Huruvida det rådande avtalet föreföll rimligt med tanke på att yrkesgrupperna skulle (sam-)arbeta tillsammans kom emellertid att ifrågasättas. Därför uppstod det, enligt en av lärarna, tråkigheter:

Det var inte på samma villkor alls. Det kändes ju inte bra. Och inte hade vi tiden att planera eller samarbeta som vi har nu när vi finns på skolan lika lång tid. Så det är väldigt stor skillnad tycker jag. Väldigt viktigt, det var mycket diskussioner. Det var lite tråkigheter då, att de inte hade mer än 86% men gjorde samma jobb som oss.

(Lärare)

Villkoren, olikheterna i arbetstidsavtalen, bidrog tydligen till problemen. Varför skulle man som förskollärare acceptera att värderas lägre än lärarna trots att man arbetade sida vid sida och utförde ett likartat arbete. Som framgår av citatet ovan kom sedermera ifrågasättandet av de befintliga villkoren att bidra till att en förändring kom till stånd. Genom förhandlingar, där bl.a. facket var inblandat, förändrade man på kommunal nivå avtalen såtillvida att förskollärare i förskoleklass och lärare fick likartade villkor när det gäller löner, arbetstid och planeringstid:

... när vi fick det här nya "avtal 2000". Det fanns ju signaler i det avtalet, att vi skulle kunna bereda väg för förskolans personal som var inne i skolan, att gå in under det avtalet. Och det hade man ju tryckt på väldigt länge från lärarförbundets sida. Och vad vi gjorde då var att vi, jag tror att det var i samband med första förhandlingen -95 ... så gick vi med på det. Och det har underlättat och jag tror att det är det bästa samarbetet som man kan se när det gäller skola och förskola, där man har fått in det här med 6-årsverksamheten på ett genomtänkt och bra sätt.

(Områdeschef)

Det fanns uppenbarligen en medveten strategi bakom förändringarna i avtalen. Man hade för avsikt att, genom att förändra villkoren för förskollärarna i förskoleklassen, skapa bättre förutsättningar för samarbete mellan förskollärare i förskoleklass och lärare. Förändringarna i löner, arbetstid och planeringstid skulle ge signaler till den operativa personalen om hur olika yrkesgrupper och deras arbete skulle värdesättas. Dessa signaler hade, enligt områdeschefen, dessutom avspeglats i samarbetet på ett positivt sätt. Även bland personalen på den operativa nivån tycks dessa signaler ha kommit till uttryck i relationerna mellan yrkesgrupperna. För, som en av lärarna uttryckte det: ... *det (de likartade avtalen, egen anm.) är väldigt positivt. Det måste ju vara så om man ska kunna samarbeta på samma, jämlikt. Det måste det ju.*

5.2.2 Samarbete på olika villkor

Relationerna mellan lärare och förskollärare i förskoleklass framstod som relativt symmetriska. Yrkesgrupperna hade relativt likartade villkor, i form av löner, arbetstider och planeringstid, för sitt arbete. Dessa villkor ansågs bidra till att relationerna var relativt symmetriska eftersom de betraktades som symboler för hur yrkesgrupperna värderades i förhållande till varandra. Båda dessa yrkesgrupper hade fördelaktigare villkor än yrkesgrupper inom barnomsorgen och därigenom värderades de högre än barnomsorgspersonalen. Ett flertal intervjupersoner inom förskola och fritidshem menade att de som barnomsorgspersonal hade en lägre status än personalen i skolan.

Som en bidragande orsak framhöll en av föreståndarna i förskolan de löneskillnader som fanns mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. En av områdescheferna uttryckte likartade uppfattningar. Områdeschefen menade, beträffande relationen mellan fritidspedagoger och lärare, att fritidspedagogerna inte kände sig lika mycket värda som lärarna. På min fråga om vilka förklaringar som kunde finnas till att fritidspedagogerna tillskrev sig en lägre status svarade områdeschefen:

Framförallt så tror jag det har att göra med lönen. Det är en stor del i det, att man inte är värderad lika högt som lärarna. Avtalet, det är också en sak som har legat lite grann här. Man tycker att läraravtalet är mer fördelaktigt.
(Områdeschef)

Lönen betraktas alltså, återigen, som ett uttryck för hur yrkesgrupper inom skola och barnomsorg värderas i förhållande till varandra. Man kan också se att ”avtalsfrågan” än en gång dyker upp som en förklaring till hur yrkesgrupper värderas i förhållande till varandra. Av områdeschefen beskrevs läraravtalet som mer fördelaktigt. Jag frågar därför på vilket sätt det är mer fördelaktigt?

Att det är fritt. Du kan friare disponera din tid. Ja, man känner att det är ett värde i sig, och det är det ju självklart. Man får ett större ansvar över sin egen tid.

Man får nån form utav schema på ett annat sätt i barnomsorgen som man ska gå efter.

(Områdeschef)

Här ser man återigen hur de villkor som finns för yrkesgrupperna är bidragande orsaker till hur man värderar sig själva i förhållande till andra yrkesgrupper. Här är det emellertid frågan om ett asymmetriskt förhållande mellan hur olika yrkesfunktioner värderas i förhållande till varandra. Graden av utrymme att utifrån egna överväganden disponera sin tid ses uppenbarligen som ett uttryck för hur yrkesgrupper värderas i förhållande till varandra, det har ett värde i sig.

Det asymmetriska förhållandet avgränsade sig emellertid inte till villkoren för yrkesgrupperna. Det tycks även ha funnits en asymmetri mellan yrkesgrupperna i samarbetet på den operativa nivån.

Ett exempel finner man i samarbetet mellan förskollärarna i förskoleklassen och fritidspedagogerna. Erfarenheterna av samarbete mellan förskollärare i förskoleklass och fritidspedagoger var relativt begränsade. I det samarbete som beskrevs arbetade förskollärarna i förskoleklassen ibland i fritidshemsverksamheten, men till övervägande del tycks samarbetet ha ägt rum inom ramen för förskoleklassens verksamhet. I detta samarbete framstår det som att fritidspedagogernas begränsade möjligheter att delta vid planeringen bidrog till asymmetriska relationer. Bland såväl fritidspedagoger som förskollärare i förskoleklass framträder uppfattningar om att dessa svårigheter bidrog till att man inte kunde samarbeta på lika villkor. En av förskollärarna i förskoleklassen brukade därför springa in och ”störa” fritidspedagogerna i deras verksamhet för att de skulle få lite tid att förbereda sig inför arbetet efterföljande dag. Förskolläraren gjorde också en reflektion över att man som förskollärare gick in och ”störde” i fritidshemmet under pågående verksamhet:

Och de känner sig frustrerade över att man kommer inrusande. Som förskollärare eller fritidspedagog kan man ju inte gå in och störa mitt i en lektion i skolan. Men som förskollärare och lärare går man ofta in och stör fritidspedagogerna i deras arbete --- och det är egentligen inte rätt. Men det är det enda sättet att förbereda henne på vad hon skall göra dagen efter ... Det är lite synd tycker jag.

(Förskollärare i förskoleklass)

Förskollärarens beskrivning kan enligt mitt förmenande ses som ett exempel på hur strukturella villkor bidrog till asymmetriska relationer mellan förskollärare i förskoleklass och fritidspedagoger. Dels bidrog yrkesgruppernas olikartade möjligheter att delta vid planeringen i arbetslaget till att det i hög utsträckning var förskollärarna i förskoleklassen som ansvarade för planeringen. Dels verkade det som att föreställningarna om vad som är viktigt/mindre viktigt påverkade förskollärarens handlande. Man kan inte ”störa” i skolan men det kan man göra på fritidshemmen. Annorlunda uttryckt; även om man såg ett behov av att tala med lärarna skulle man inte få för sig att göra detta under lektionstid.

Ett annat exempel på att skolan och barnomsorgen inte samarbetade på lika villkor finner man i samarbetet mellan förskola och förskoleklass. Här menade förskollärarna i studien att det i stor utsträckning var skolan som satte "ramarna" för vilket samarbete som var möjligt. Av materialet framgår att det endast var i begränsad utsträckning som förskolepersonalen sade sig ha något inflytande över planeringen av samarbetet med skolan. Ett exempel framträder dock i materialet och det var att man vid en förskola deltog vid planering av gemensamma manifestationer med skolan. Det kunde då handla om att man t.ex. sjöng tillsammans och att man från förskolans sida kunde bidra till att innehållet anpassades även efter de "små" förskolebarnen. En föreståndare menade att manifestationen var ett exempel på ett positivt samarbete genom att man från förskolans sida fick vara med och planera.

När det däremot gäller samarbetet vid barnens övergångar från förskola till förskoleklass sade sig förskolepersonalen inte ha något större inflytande över hur detta utformades. Samarbetet vid övergångarna syftade främst till att "skola in" barnen i skolan så att de lärde känna personal, skolmiljö och blivande (klass-)kamrater. Det handlade också om att man från förskolan skulle förmedla sina erfarenheter till skolan om såväl enskilda barn som samspelet mellan barnen. När det gällde planeringen av detta samarbete beskrevs det av en förskollärare som att: *Jag har väl också känt sista åren att det varit nästan färdigt när vi väl har kommit in i bilden och det tycker vi inte om. Vi vill gärna kunna påverka det lite.*

Asymmetrin beskrevs även i termer av att förskollärarna i förskoleklassen satte gränserna för hur mycket tid som var möjligt att avsätta till samarbete. Två av förskollärarna menade att de inte kände sig särskilt välkomna i skolan. Anledningen var det bemötande som de hade fått av personalen i förskoleklassen:

... de verkar så jäktade. När man ringer upp och frågar om man inte kan få komma upp och hälsa på lite, så har de så mycket att göra och de har planerat det och det. Ibland känns det precis som att de inte har tid med en. Och så kände jag när jag var på Högåsskolan också. När man tog kontakt med grundskollärarna så hade de inte tid med oss.

(Förskollärare i förskolan)

Min tolkning är att förskollärarna i förskolan menar att det i hög utsträckning var förskollärarna i förskoleklassen som satte ramarna för hur samarbetet utformades. Det var deras prioriteringar som satte gränser för vad som var möjligt/inte möjligt.

Ett annat exempel där skolan sätter ramarna för samarbetet framträder i samarbetet mellan lärare och fritidspedagoger. Här var det företrädesvis fritidspedagogerna som var verksamma i skolan. Det övergripande intrycket från intervjuerna med fritidspedagogerna var att de såg det som positivt att arbeta inom ramen för skolverksamheten. Liknande erfarenheter framträder även i intervjun med en av områdescheferna. Denne var snarast orolig för att fritidspedagogerna var *för* positiva till att arbeta i skolan:

... det här är ju ett litet dilemma för att de på fritids vill väldigt gärna jobba i skolan. De vill också lägga mer och mer tid där. Och de måste ju själva trycka på, att det som är viktigt för dem, det är ju fritidshemmet. Det är ju det de är utbildade för och det ska ju vara det huvudsakliga arbetet för dem. Men det är lätt hänt att de lägger större vikt på det andra (arbetet i skolan, egen anm.) om de bara får möjligheter till det.

(Områdeschef)

Fritidspedagogerna hade alltså, enligt områdeschefen, en vilja att arbeta i skolverksamheten. Problemet var snarare det omvända, d.v.s. att det fanns en risk för att de prioriterade skolverksamheten i alltför hög utsträckning. När jag sedan frågar områdeschefen vad som kunde tänkas vara anledningen till att även fritidspedagogerna skulle prioritera skolans verksamhet beskriver denne det som att: *... de lägger större värde i det själva.* Det skulle därmed, återigen, handla om vad som anses viktigt/värdefullt. Däremot var det sällsynt att lärare arbetade i fritidshemsverksamheten:

... det är ju inte riktigt båda verksamheterna så att säga. Så långt har vi ju inte kommit. Det är ju mer riktat på skolans verksamhet och den delen där vi går in där. Det är ju där samarbetet ligger som det ser ut idag.

(Fritidspedagog)

Det fanns dock önskemål och ambitioner, bland såväl fritidspedagoger som ledning, att lärarna i större utsträckning skulle arbeta i fritidshemsverksamheten. Lärarna hade, till viss del, tidigare varit verksamma i fritidshemsverksamheten. Samtidigt framgår det av intervjuerna med lärarna att de hade begränsade erfarenheter av att arbeta i fritidshemsverksamheten och att de hade ett relativt svalt intresse för att arbeta i fritidshemsverksamheten. En lärare beskrev det såhär:

Nää, det är vi inte. Vi har varit lite grann för att fritidspedagogerna skulle kunna gå in i arbetslagen när de har planering. Då var vi tvungna att täcka upp därinne. Förra året var det väl, men inte i år. De har tydligen lyckats lösa det ändå, så det har vi inte varit.

(Lärare)

Att döma av lärarens beskrivning verkar inte arbetet i fritidshemsverksamheten äga någon högre prioritet. Anledningen till att man som lärare arbetade i fritidshemmet året innan var att man var "tvungen" för att skapa förutsättningar för fritidspedagogerna att få planeringstid. Att ställa upp för andra yrkesgrupper kan betraktas som en lovvärd ambition men det kan knappast tolkas som ett uttryck för att läraren såg det som viktigt att arbeta i fritidshemsverksamheten för egen del.

Uppfattningen att arbetet i fritidshemsverksamheten inte hade någon högre prioritet bland lärarna kom även till uttryck på ledningsnivån. Ett par av rektorer-

na hade, i likhet med fritidspedagogerna, en ambition att åstadkomma ett ömsesidigt samarbete där även lärarna kunde arbeta i fritidshemsverksamheten. Det tycks dock ha varit svårt för rektorerna att åstadkomma ett sådant samarbete. En rektor menade att en orsak till att det fanns ett motstånd mot att arbeta i fritidshemsverksamheten var att det inte betraktades som lika värdefullt som arbetet i skolan. En annan rektor menade att man vid skolan hade fått backa i ambitionen att skapa ett ömsesidigt samarbete:

För att lösa ut planeringstiden för fritidspedagogerna så hade lärarna ett rullande schema ifjol där de var inne i fritidshemmet. Tyvärr så har vi fått backa på det i år. Vi har lyckats lösa ut planeringstiden ändå och har då fått backa på det här. Det är det här med tiden --- det "tog av deras tid", vilket det naturligtvis gjorde. Och när det gick att lösa det på ett annat sätt så fanns liksom inte tvånget kvar.
(Rektor)

Uppenbarligen hade rektorn initialt haft ambitionen att skapa ett ömsesidigt samarbete över verksamhetsgränserna. Samtidigt fanns det ett motstånd bland lärarna där de ville göra andra prioriteringar av sin tid än att arbeta i fritidshemsverksamheten. När sedan rektorn inte hade tillräckliga argument för att peka på att lärarna var tvungna att arbeta i fritidshemsverksamheten så blev det svårt att vidmakthålla ömsesidigheten i samarbetet.

På grund av lärarnas möjligheter att motsätta sig att arbeta i fritidshemsverksamheten, kombinerat med att skolarbetet betraktades som viktigare, är det inte så konstigt att samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare var "enkelriktat". Därmed var det också, i hög utsträckning, lärarna som satte ramarna för vilket samarbete som var möjligt, d.v.s. det som bedrevs inom ramen för skolans verksamhet.

5.2.3 Möjligheter till inflytande inom vissa ramar

Även om det i hög utsträckning var skolan som satte ramarna för samarbetet så fanns det tillfällen när yrkesgrupper inom barnomsorgen hade möjligheter till inflytande. I samarbetet mellan förskolan och förskoleklassen var det ofta förskoleklassen som bestämde när de hade tid och möjlighet att medverka i samarbetet. Samtidigt framgår det att den kunskap som förskollärarna i förskolan hade om barnen var viktig för förskollärarna i förskoleklassen. En rektor menade exempelvis att det var förskollärarna i förskolan som var "specialister" på barnen och att deras kunskap kunde bidra till att man i förskoleklassen inte behövde börja om med att skapa sig en bild av barnen. Även inom förskolan såg man möjligheter att utöva inflytande i samarbetet genom den kunskap man hade om barnen. En förskollärare i förskolan beskrev det på följande sätt: *Och sen det här med barn med behov av särskilt stöd och stimulans. Den biten klarar vi väl ganska bra, tycker jag. Där vill de (förskollärarna i förskoleklassen, egen anm.) gärna ha information.*

Utifrån intervjupersonernas beskrivningar kan man påstå att förskollärarna i förskolan hade viktiga kunskaper för förskollärarna i förskoleklassen. De var specialister på barnen genom att de hade arbetat med dem under flera år. Därigenom hade de kunskaper som förskollärarna i förskoleklassen gärna ville ta del av.

Även i samarbetet mellan de yrkesgrupper som ingick i arbetslagen vid skolan kan man se att barnomsorgspersonalen (fritidspedagogerna) ibland hade ett inflytande i samarbetet. Som beskrivits tidigare hade intervjupersonerna begränsade erfarenheter av samarbete mellan fritidspedagoger och förskollärare i förskoleklass. Av materialet framgår dock att fritidspedagogerna, i det samarbete som fanns, ibland kunde påverka hur samarbetet i förskoleklassen skulle se ut. En fritidspedagog sade att de främst utgjorde resurs till förskollärarna i förskoleklassen. En förskollärare i förskoleklassen gav istället uttryck för att fritidspedagogen hade ett visst inflytande i deras samarbete:

Lena (fritidspedagogen, egen anm.) är med rätt mycket i och med att vi är så stor grupp. Hon är med alla förmiddagar. Och hon vill även vara delaktig så att hon har samlingar också. Och så delar vi dem i tre (grupper, egen anm.) när vi kan.
(Förskollärare i förskoleklassen)

Likaledes hade fritidspedagogerna möjligheter till inflytande i samarbetet med lärarna. Detta skedde dock inom de ramar som lärarna satte upp. Samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare bedrevs nästan uteslutande inom ramen för skolverksamheten. Utformningen av samarbetet tog i hög utsträckning sin utgångspunkt i lärarnas arbete och sedan hade fritidspedagogerna en kompletterande uppgift. Det kunde exempelvis ske genom att fritidspedagogerna genomförde praktiska aktiviteter som anknöt till det lärarna behandlade teoretiskt. Det belyses i citatet nedan:

Om vi tittar här på Strandskolan så samarbetar vi väldigt mycket med fritids och skolan. Och t.ex. fritids har ju Elevens val, personal där har Elevens val. Sen går de också in när man grupperar. Då kan fritids t.ex. ta praktisk matematik. När läraren har matematik får de ha praktisk matematik, väga-mäta.
(Rektor)

Flera av de intervjuade fritidspedagogerna ansåg att det i alltför hög utsträckning var lärarnas undervisning, och de behov som lärarna såg i skolarbetet, som var utgångspunkten för samarbetet. En fritidspedagog hade tagit upp detta till diskussion med lärarna vid ett tillfälle och: *då sa de "ja, ska man vara ärlig så är det ju för att vi ska ha halvklasser". Det är ju det önskemålet man har.*

Även personer från andra yrkesgrupper inom skola och barnomsorg ansåg att fritidspedagogerna var underordnade lärarna i samarbetet. En förskollärare i förskoleklass formulerade sig på följande sätt:

Man springer "en klass här och en klass där och sen är man ute". För de (fritidspedagogerna, egen anm.) används mycket ute för lärarna är ju rädda för att vara ute. Det är det som de är schemalagda på egentligen, ute. --- Och sen hinner de knappt ha någon rast och så ska de jobba hela eftermiddagen i barngrupp (i fritidshemsverksamheten, egen anm.).

(Förskollärare i förskoleklass)

Det är alltså fritidspedagogerna som används i skolan av lärarna. Vad är det då som bidrar till fritidspedagogernas underordning? Som framgått tidigare fungerar exempelvis olikheter i löner och arbetstidsvillkor som "symboler" för statusförhållandet mellan olika yrkesgrupper. En fritidspedagog pekade på ytterligare en "symbol". Mycket av samarbetet skedde enligt intervjupersonen på skolans villkor. Därför menade denne att det skulle vara att föredra om det fanns två fritidspedagoger i arbetslaget när de samarbetade i skolan:

Det kan vara svårt när man sitter i ett arbetslag som jag gjorde då, ensam fritidspedagog mot fem lärare och de har undervisningsskyldighet --- Man (fritidspedagoger, egen anm.) har samma bakgrund på nåt sätt. För vi är inte där än, att vi är på samma villkor känner jag.

(Fritidspedagog)

Dels handlar det om en numerär aspekt, att vara färre i antal än lärarna i arbetslaget. Dels kan man återigen se att olikheter i villkoren för yrkesgruppernas arbete påverkar föreställningarna om förhållandet mellan deras status. Lärarnas undervisningsskyldighet utgör här en symbol för vad som är viktigt i förhållande till fritidspedagogernas arbete. Förutom att lärarna var fler till antalet i arbetslaget hade de undervisningsskyldighet och därför blev det svårt för fritidspedagogerna att hävda sina uppfattningar.

Även om lärarnas undervisning i hög utsträckning påverkade ramarna för lärarnas och fritidspedagogernas samarbete i skolverksamheten, innebar det inte att fritidspedagogerna saknade möjligheter att påverka innehållet i samarbetet. Det fanns två sätt på vilka fritidspedagogerna kompletterade lärarna. För det första genom sin kompetens. Det kunde då vara frågan om sådant som aktörerna relaterade till yrkesspecifika kunskaper, men även kunskaper som hängde ihop med personliga, individuella, intressen. För det andra kompletterade fritidspedagogerna även lärarna som "resurs" i deras undervisning. Här handlade det snarare om att vara en extra vuxen än att det var frågan om personliga och/eller yrkesspecifika kompetenser. En fritidspedagog beskrev det som följer:

Antingen går man in med den kompetens man har. Exempelvis kan man ha halvklasser eller grupper på det jag är bra på. Det kan vara No-biten, natur, miljö, bild, rörelse, motorik, som jag tror fritidspedagogerna har bra kompetens på ... Sen kan man gå in som resurs och då är man mer, ja vara en vuxen till, i klassrummet då.

(Fritidspedagog)

Relationerna mellan lärare och fritidspedagoger förefaller ha påverkats av i vilken form som fritidspedagogerna kompletterade lärarna. Om fritidspedagogerna kompletterade lärarna genom sitt yrkeskunnande hade de större möjligheter till inflytande över planeringen av samarbetet. Antingen planerade man tillsammans eller också fick fritidspedagogerna själva ansvara för planeringen av sin del i samarbetet. Om fritidspedagogerna däremot utgjorde resurs till lärarna i deras undervisning ansvarade lärarna själva för planeringen av samarbetet och delgav sedan fritidspedagogerna denna planering:

Vi har ganska stort inflytande i planeringen. Det måste jag väl säga, det har man ju. Men det beror ju på hur mycket man är med i klassen. Antingen är man en resurs som fritidspedagog. Då finns man ju bara och hjälper till va. Men har man nåt eget, att nu jobbar jag med bild här en period för nu är det viktigt liksom att ta den ... då känner man ett större värde på nåt sätt. Att nu har jag det här och det här är viktigt.

(Fritidspedagog)

Fördelningen av inflytande i relationerna mellan fritidspedagogerna och lärarna varierar alltså beroende på om man har något eget. Det tycks finnas utrymme för en, om än situationsbunden, symmetri mellan yrkesgrupperna när fritidspedagogerna har en kompetens att bidra med till samarbetet. Däremot verkar de vara underordnade vid de tillfällen där de utgör resurs till lärarna.

5.2.4 Varierande former av styrning

När det gäller relationerna mellan ledningsnivån och den operativa nivån kan man säga att relationerna präglas av ett asymmetriskt förhållande. Ledningen är överordnad den operativa personalen genom sin position i organisationen och det är likaledes ledningen som förväntas styra verksamheten. Exempelvis är föreståndare och rektorer, som pedagogiska ledare, ansvariga för respektive verksamheter och förväntas därmed styra och leda arbetet. Detta behöver emellertid inte innebära att den operativa personalen inte har något inflytande över arbetets utformning.

I det empiriska materialet kan man se att intervjupersonernas föreställningar om hur ledarskapet bör se ut var relativt samstämmig. Det handlar mindre om att ge order utan ledningen bör vara lyhörd och stötta personalen i deras arbete. Intervjupersoner på både den operativa nivån och ledningsnivån menade också att den operativa personalen bör ha ett relativt stort utrymme att själva utforma verksamheten. Samtidigt innebär detta inte att det är frågan om fria tyglar. En god ledare bör, enligt flera intervjupersoner, påverka och visa riktningen för arbetet men samtidigt ge den operativa personalen möjligheter att själva delta vid planering och utformning av arbetet:

Och då tycker jag att man måste låta de professionella arbeta på sitt sätt och i den takt de vill för att komma fram. Men man måste hela tiden känna att det går (framåt, egen anm.) även om det går med små steg.
(Områdeschef)

Den operativa personalen bör alltså ha ett relativt stort utrymme att, inom vissa ”ramar”, utforma och utveckla arbetet. I praktiken menade dock en av områdescheferna att det inte fanns ett tillräckligt stort utrymme för den operativa personalen att utforma verksamheten utifrån egna tankar och idéer. Anledningen var att man från ledningshåll inte visade tillräcklig tillit till den operativa personalen att själva utforma verksamheten inom de ramar som fanns för arbetet.

Av intervjumaterialet förefaller dock områdeschefens bild av styrningen att endast delvis bekräftas. Ett flertal intervjupersoner menade att ledningen styrde, men att det fanns ett relativt stort utrymme för aktörer på den operativa nivån att själva utforma (sam-)arbetet:

Och vi har fått löfte om att det vi vill göra, det blir bra, tror Stina (rektorn). Att det som kommer underifrån och byggs upp. Det blir bra. Och att vi redovisar vad vi gör med blandade grupper och hur samarbetet fungerar. Och så länge det fungerar och vi presterar nåt där så är Stina nöjd.
(Lärare)

Utifrån lärarens beskrivning ses alltså rektorn som en överordnad som sätter ramar för vad som är möjligt att göra. Samtidigt handlar det om att ta tillvara det som kommer underifrån. Jag tolkar detta som att intervjupersonen betonar vikten av att tillvarata de tankar och idéer om hur (sam-)arbetet kan utformas som växer fram på den operativa nivån.

Vikten av att ta tillvara tankar och idéer som kommer underifrån betonas även av andra intervjupersoner. I vissa fall hade de dock erfarenheter av att personalens kunskaper och idéer inte alltid togs tillvara. Istället ansåg de att ledningen bestämde hur arbetet borde utformas. Exempelvis menade en förskollärare i förskoleklass att rektorn många gånger redan hade bestämt sådant som man avsåg att diskutera. Ett annat exempel där ledningen styrde verksamheten utan att samråda med den operativa personalen framträdde i förhållande till samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare (se 5.2.1). Där beslutade man, enligt en områdeschef: *ovanför lärarnas huvuden om att de skulle samarbeta med förskollärarna i förskoleklasserna, eller plusettor som vi kallade det på den tiden.* Relationerna i de båda exemplen ger uttryck för en relativt hög grad av asymmetri där ledningen beslutar utifrån egna preferenser. I båda exemplen verkar dock den operativa personalen ha accepterat asymmetrin.

När det gäller samarbetet vid barnens övergångar mellan förskola och förskoleklass tycks den operativa personalen däremot ha motsatt sig den höga grad av styrning som skedde och där ledningen – i form av föreståndare och rektorer – själva utformade samarbetet. I samarbetet vid barnens övergångar från förskola

till förskoleklass fanns det i många fall utformade handlingsplaner för hur övergångarna skulle genomföras. Av materialet framgår att det fanns variationer beträffande vilken betydelse dessa handlingsplaner hade i det praktiska samarbetet. En föreståndare vid förskolan menade att de hade ett dokument som de följde när de utformade samarbetet vid övergångarna till den skola som låg geografiskt närmast. Ett flertal intervjupersoner ansåg emellertid att den handlingsplan som fanns för övergångarna hade ett begränsat inflytande över det praktiska samarbetet. En förklaring stod att finna i tillvägagångssättet vid utformningen av planen:

Här på förskolan har vi haft så att förskoleklassens förskollärare kommer. Vi (rektorer och föreståndare, egen anm.) bestämde att de skulle gå ner på förskolan och träffa barnen i den miljön. Och sen skulle man också utbyta tankar om varandras arbetssätt, som vi skrev i den handlingsplanen. Där kände jag att det inte alls fungerade förra våren, för jag kände att det inte var förankrat hos förskoleklassens personal.

(Föreståndare)

De som jobbade i förskoleklass hade ju velat vara med och ge synpunkter, men de tyckte inte att de hade fått det så att de var liksom inte med på den här planen.

(Förskollärare i förskolan)

Det var alltså ledningen som många gånger bestämde hur samarbetet skulle genomföras. Styrningen av samarbetet vid övergångarna, såsom den kom till uttryck i handlingsplanen, skedde med andra ord i relationer med en hög grad av asymmetri där ledningen inte samrådde med den operativa personalen.

Av föreståndarens beskrivning framgår att denna asymmetri inte accepterades av den operativa personalen. En bidragande orsak var att handlingsplanens innehåll inte var förankrad hos förskollärarna i förskoleklassen och därför genomförde man heller inte intentionerna i planen.

I det empiriska materialet framträder även andra orsaker som bidrog till att handlingsplanerna spelade en perifer roll i samarbetets praktik. En föreståndare menade att en bidragande orsak var att man från förskoleklassens sida ansåg att man inte hade tid med att genomföra det samarbete som formulerats i handlingsplanen.⁴⁴ Även en av områdescheferna menade att förskollärarna i förskoleklassen ansåg att man inte hade tid med det samarbete som fanns inskrivet i handlingsplanen. Denne pekade emellertid på ytterligare en orsak till att handlingsplanen inte genomfördes:

... vi har en plan för hur sexåringarna ska föras över från förskolan till förskoleklassen ... Men den planen tror jag inte fungerar särskilt bra, för man gör inte

⁴⁴ Kanske är det detta förhållande som framträder i 5.2.2, där samarbetet mellan förskola och förskoleklass utformades utifrån de villkor som förskollärarna i förskoleklassen ställde upp?

riktigt enligt planen. Man säger sig inte ha tid och rektor sanktionerar det. Då blir det inte riktigt bra, men det är sånt vi har på bordet som vi måste ta i.
(Områdeschef)

Det var alltså inte enbart upplevelsen av tidsbrist som var ett hinder för realiseringen av handlingsplanens intentioner. Det handlade också om att man från ledningens sida gav sitt godkännande till att inte följa planen. Därmed signalerade man, enligt mitt förmenande, samtidigt att tidsbrist var en rimlig tolkning av situationen och att den operativa personalen bör ha ett inflytande över utformningen av samarbetets praktik.

Det var även sådana uppfattningar som ledde till de revideringar av handlingsplaner som hade påbörjats i Sålunda. I ambitionen att utveckla handlingsplaner som hade ett reellt inflytande i samarbetets praktik menade ett flertal intervjupersoner att det var nödvändigt att involvera den operativa personalen i utformningen. En föreståndare menade exempelvis att den operativa personalen måste vara mer delaktig vid utformningen av handlingsplanen så att: ... *de verkligen känner för att genomföra den här planen. De måste finnas med när vi gör revideringen.* Även en av förskollärarna i förskolan betonade nödvändigheten av att den operativa personalen involverades. Intervjupersonen menade att delaktigheten var nödvändig, inte enbart för att olika yrkesgrupper skulle känna sig motiverad, utan även för att handlingsplanen skulle ta hänsyn till praktiska omständigheter.

5.2.5 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp

I föregående avsnitt har jag beskrivit att maktfördelningen i relationerna varierade. Vissa relationer karaktäriserades av ett asymmetriskt förhållande mellan företrädare för olika yrkesgrupper. Andra relationer framstod som relativt symmetriska. När jag utifrån studiens teoretiska utgångspunkter tolkat och analyserat maktförhållandenas framträdelseformer, tycks en bidragande orsak till variationen i maktfördelningen mellan yrkesgrupperna utgöras av vad Lawrence et al. (2000) beskriver som *systemisk makt*. Detta är en makt som verkar genom rutiner i de löpande aktiviteterna och som gynnar vissa grupper. I det ovanstående framträder den systemiska makten främst i termer av löner, arbetstidsavtal och undervisningsskyldighet. Dessa betraktades som symboler för yrkesgruppernas status i förhållande till varandra och påverkade även maktförhållandena i relationerna mellan aktörsgrupperna.

Två (olikartade) exempel på där den systemiska makten fick konsekvenser för maktförhållandena finner man i relationerna mellan förskollärare i förskoleklass och lärare respektive mellan fritidspedagoger och lärare. I relationerna mellan förskollärare i förskoleklass och lärare bidrog den systemiska makten – sedan man skapat likartade villkor – till att relationerna hade en hög grad av symmetri; man kunde samarbeta på jämlika villkor. I relationerna mellan fritidspedagoger och lärare gynnade den systemiska makten däremot lärarna. Olikheter i exempelvis löner, arbetstidsavtal och undervisningsskyldighet bidrog till en asymmetrisk

relation där lärarna var överordnad. Därför var det lärarna som satte gränserna för var samarbetet skulle genomföras.

En annan bidragande orsak till maktfördelningens framträdelseformer utgörs av vad Grape (2001) beskriver som *episodisk makt*. Episodisk makt utgår från föreställningen att makt är en fråga om en relation mellan ömsesidigt beroende aktörer som har olika former av handlingskapacitet i en viss specifik situation. I studien framträder den episodiska makten tydligast i samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare. Trots att lärarna var överordnade fritidspedagogerna i systemisk mening så hade fritidspedagogerna i vissa fall ett relativt stort inflytande över samarbetets utformning. Relationerna visade i dessa fall upp en relativt hög grad av symmetri inom de ramar som lärarna ställt upp. Som en rimlig tolkning framstår att fritidspedagogerna hade resurser, i form av sin kompetens, som lärarna ville ta del av inom ramen för skolarbetet. Genom att fritidspedagogerna hade viktig kunskap ökade deras handlingskapacitet vid dessa tillfällen och relationerna var relativt symmetriska.

Man kan också se att aktörers möjligheter att göra motstånd mot andra aktörers anspråk på att utöva makt påverkade relationernas framträdelseformer. Motstånd kan ta sig skiftande uttryck. Det kan vara aktivt eller passivt och det kan vara öppet eller dolt (Johansson, 1992). Vid utformningen av handlingsplanerna för barnens övergångar från förskola till förskoleklass var det i första hand ett passivt motstånd som bidrog till förändrade maktförhållanden mellan ledningen och den operativa personalen. Relationerna mellan ledningen och den operativa personalen gav uttryck för en hög grad av asymmetri. Personalen hade inte några möjligheter att påverka utformningen utan denna gjordes av ledningen. Mot bakgrund av att man från personalens sida – främst förskollärarna i förskoleklassen – inte accepterade maktfördelningen gjorde man motstånd. Detta motstånd tog sig uttryck i att man på ett medvetet sätt förhöll sig passiv till ledningens direktiv; man genomförde helt enkelt inte de intentioner som ledningen formulerat i handlingsplanen. Genom att göra motstånd fick den operativa personalen ett ökat inflytande över utformningen av handlingsplanerna i syfte att dessa, i högre utsträckning, skulle överensstämma med deras bild av hur de borde vara utformade.

Det ökade inflytandet kan bäst förstås som att den operativa personalen fick möjligheter till episodisk makt. Det var i den specifika situationen, vid utformningen av handlingsplanen, som deras makt ökade. Utifrån ett systemiskt maktperspektiv var de emellertid fortfarande underordnade ledningen. De sanktioner som finns för relationen ger uttryck för ett asymmetriskt förhållande mellan ledning och operativ personal. Man har olika positioner, olika löner och det finns förväntningar på ledningen att de, genom sin position i organisationen, skall styra och leda verksamheten.

Ett annat exempel på där en aktörgrupps möjligheter till motstånd påverkade maktförhållandena i relationerna finner man i lärarnas möjligheter att undvika att arbeta i fritidshemmen. Här ville både ledning och fritidspedagoger att lärarna skulle arbeta mer i fritidshemsverksamheten. Detta var inget som lärarna öppet

motsatte sig. Däremot kan man säga att det fanns en viss tröghet (jfr. Johansson, 1992). Motstånd behöver enligt Johansson inte ta sig uttryck i öppen konflikt utan det kan även finnas motstånd där maktförhållanden accepteras av de aktörer som är underordnade. Ett exempel på ett sådant motstånd är att man, genom ett omedvetet, passivt, motstånd åstadkommer en tröghet.

Huruvida motståndet från lärarna var omedvetet eller inte är svårt att utläsa av det empiriska materialet. Däremot tycks det ha funnits en viss tröghet genom att det krävdes övertygande argument för att lärarna skulle prioritera att arbeta vid fritidshemmen. Om sådana skäl inte förelåg fanns det begränsade möjligheter att tvinga lärarna att arbeta i fritidshemsverksamheten. Om man kontrasterar lärarnas behov av övertygande argument med fritidspedagogernas hållning till att arbeta i skolan blir lärarnas tröghet tydlig. För fritidspedagogerna behövdes det inga argument. Snarare fick man ibland bromsa deras ambitioner att arbeta i skolan. Sedermera bidrog motståndet till att samarbetet även fortsättningsvis var enkelriktat. Man kan säga att asymmetrin vidmakthölls och att lärarna satta ramarna för vilka arenor som samarbetet skulle bedrivas på.

5.3 SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSERNA

I kapitlet har jag beskrivit och analyserat hur yrkesrelationerna framträder i samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. I det första avsnittet analyserades hur *avstånden* i yrkesrelationerna framträdde i samarbetet. Där framgick att det i de flesta fall fanns återkommande kontakter mellan olika yrkesgrupper men att frekvensen i kontakten varierade. I samarbetet mellan förskollärarna i förskoleklassen, lärarna och fritidspedagogerna fanns det en relativt hög frekvens av kontakt. Mellan yrkesgrupper inom förskola och skola/skolbarnomsorg fanns det däremot en låg frekvens av kontakt på såväl operativ nivå som ledningsnivå. Det framgick också att avstånden och varaktigheten i relationerna påverkades av i vilken utsträckning parterna såg beröringspunkter med varandra. I relationerna mellan förskollärare i förskolan och övriga yrkesgrupper såg aktörerna en låg grad av beröringspunkter. Därför träffades man heller inte så ofta. Man kunde även se att organisatoriska villkor påverkade frekvensen i relationerna. Detta blev inte minst tydligt i samarbetet mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna. Dels fanns parterna geografiskt nära varandra eftersom de, till följd av organisationsförändringarna, fanns lokaliserade vid samma skolenheter. Dels arbetade man i arbetslag där samtliga yrkesgrupper fanns representerade. Därför ökade möjligheterna att träffas. De organisatoriska villkoren kommer att diskuteras närmare i kapitel 8.

Man kunde också se att avstånden och varaktigheten i relationerna var preliminärt fungerande enigheter i bemärkelsen att de var möjliga att ifrågasätta och förändra. En sådan förändringsprocess kunde man se exempel på i samarbetet

mellan yrkesgrupperna i arbetslagen i skolan. Där var man inne i en omdefinieringsprocess beträffande förhållandet mellan aktörernas yrkesfunktioner.

I det andra avsnittet behandlades istället hur *maktförhållanden* framträdde i relationer inom ramen för samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Maktförhållandena mellan olika yrkesgrupper varierade. I relationerna mellan förskollärare i förskoleklass och lärare framstod maktförhållandena som relativt symmetriska. Företrädare för båda yrkesgrupperna menade att de hade möjligheter till inflytande i samarbetet. I andra relationer fanns det en högre grad av asymmetri. Ett exempel på detta var relationerna mellan fritidspedagogerna och lärarna. Där var det i hög utsträckning lärarna som satte ramarna för vilket samarbete som var möjligt. Det var fritidspedagogerna som arbetade i skolan, men lärarna arbetade inte i fritidshemsverksamheten. Det var likaledes lärarnas arbete som var utgångspunkten i det befintliga samarbetet i skolan.

Det framgick också att maktfördelningen i relationerna påverkades av systemiska, strukturella, villkor såsom löner eller arbetstidsavtal. Här var samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare ett exempel. Där bidrog systemiska villkor till relativt symmetriska relationer mellan yrkesgrupperna. Man kunde även se att episodiska, situationsbundna, maktaspekter påverkade maktfördelningen i relationerna. Ett exempel på detta kunde man se i samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna. I många avseenden var fritidspedagogerna underordnade lärarna. Det var, som beskrivits ovan, lärarna som satte ramarna för samarbetet i skolan. Samtidigt kunde man emellertid se att relationerna ibland uppvisade en symmetri inom dessa ramar. Detta blev tydligt när samarbetet handlade om att yrkesgrupperna skulle komplettera varandra genom sina olika yrkeskompetenser.

5.4 ÅTERKOPPLING TILL STUDIENS ÖVERGRIPANDE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

5.4.1 Organisation: individ och system

Av studiens övergripande teoretiska utgångspunkter framgår att organisationen kan betraktas som ett socialt system av mellanmännsliga relationer. Utgångspunkten är också att organisationen skapas, vidmakthålls och förändras i ett dialektiskt förhållande mellan det sociala systemet och de individer som för tillfället bär upp systemet. Därför är det viktigt att beakta både individnivån och systemnivån. Begreppspar handlingspotential och handlingsutrymme framstod här som ett sätt att länka samman individnivån och systemnivån. Med *handlingspotential* avses individens självförståelse och de handlingsmöjligheter hon ser i det sociala systemet. Med *handlingsutrymme* avsågs systemnivån och de villkor och skeenden som utgör hinder och möjligheter för individerna i systemet.

Utifrån de övergripande teoretiska utgångspunkterna framstår yrkesrelationernas framträdelseformer som en konsekvens av dialektiken mellan det sociala systemets handlingsutrymme och individernas handlingspotential. Ett exempel ut-

görs av relationerna mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna. Där bidrog förändringar i handlingsutrymmet till att förhållandet mellan aktörernas yrkesfunktioner förändrades. Dels i form av tillkomsten av förskoleklassen, dels genom att yrkesgrupperna skulle arbeta i samma arbetslag (se 5.1.2). Dessa förändringar på systemnivån bidrog till att frekvensen i kontakten mellan yrkesgrupperna ökade, man träffades inom ramen för arbetslagen. Förändringarna på systemnivån fick också konsekvenser för aktörernas handlingspotential. Som framgått innebar förändringarna i organiseringen att alla i skolan genomgick en förändringsprocess där de omprövade sina yrkesfunktioner i förhållande till varandra (se 5.1.3). De började med andra ord att omtolka sina handlingsmöjligheter i det sociala systemet.

Samtidigt fick den förändrade handlingspotentialen även konsekvenser för handlingsutrymmet i organisationen. Detta blev inte minst tydligt i relationerna mellan lärare och förskollärare i förskoleklass (se 5.2.1). Där hade förskollärarna i förskoleklassen initialt sämre villkor i form av löner och arbetstidsavtal än lärarna trots att de arbetade sida vid sida. Villkor som sågs som symboler för vad som var viktigt/mindre viktigt. Förskollärarna accepterade emellertid inte de olikartade villkoren. Varför skulle man som förskollärare i förskoleklassen vara tillfreds med sämre villkor än sina nya ”kollegor”? Därför gjorde man motstånd mot det ojämlika förhållandet på systemnivån. Motståndet kom sedermera att resultera i att yrkesgruppernas villkor blev mer likartade. Man kan därför säga att förskollärarnas förändrade handlingspotential bidrog till att handlingsutrymmets regler och principer beträffande yrkesrelationerna ifrågasattes och förändrades.

5.4.2 Organisationen i en samhällelig kontext

När det gäller en ökad integrering mellan skola och barnomsorg tycks integreringstanken ha fått olikartade konsekvenser för relationerna mellan yrkesgrupperna. Som beskrivits i kapitel 3 återfinns de yrkesgrupper som studien omfattar inom verksamheter som tillhör samma organisatoriska fält, barnsocialisationsfältet (se 3.1.2). Det framgår även att det fanns statliga ambitioner att skapa en ökad integrering och samarbete mellan verksamheterna i syfte att utveckla mer likartade målsättningar, synsätt och arbetssätt. I ambitionen att åstadkomma en ökad integrering tillskapade man från statligt håll förskoleklassen, vilken skulle utgöra något av ”gränsöverbryggare” mellan skola och barnomsorg. En annan viktig del av integreringstanken var att arbetet vid skolenheter skulle bedrivas i arbetslag där lärare, fritidspedagoger och förskollärare i förskoleklass ingick.

Med utgångspunkt i ambitionerna om en förändringsprocess inom barnsocialisationsfältet förefaller integreringstanken bidra till att yrkesrelationerna omformades i förhållande till de yrkesgrupper som är verksamma vid skolenheterna. I det som tidigare i kapitlet beskrevs som den ”nya” skolan, där mycket av arbetet numer bedrivs i arbetslag, hade frekvensen av kontakt ökat (se 5.1.2). Dessutom hade det börjat växa fram ett alternativt sätt att förstå tillhörigheten där fritidspe-

dagoger, lärare och förskollärare i förskoleklass såg en gemensam tillhörighet i större utsträckning än tidigare.

Man kan även se exempel på att integreringstanken bidrog till att aktörer började att omdefiniera gränserna mellan verksamheternas domäner. Med domäner avses de områden där det kan uppstå konkurrens mellan organisationer om vem som skall få utföra (eller slippa utföra) vissa arbetsuppgifter (Lindqvist, 1998, 2000). Som visas i kapitlet innebar förändringarna i skolan att innebörden av att vara lärare, förskollärare i förskoleklass eller fritidspedagog i den nya skolan inte var något givet utan en del av en pågående förändringsprocess. I denna förändringsprocess kunde man se exempel där aktörerna började att omdefiniera gränserna mellan verksamheternas legitima domäner. Detta framgick främst i förhållandet mellan förskoleklassen och skolan. Beträffande skolan verkar ämneskunskapen fortfarande utgöra kärnan i verksamheten även om innehållet delvis förändrats till följd av att andra yrkesgrupper än lärare arbetar i skolan i större utsträckning än tidigare (se 5.2.3). Däremot kunde man se exempel på att det ökade samarbetet mellan lärare och förskollärare i förskoleklass bidrog till att det numer betraktades som legitimt att arbeta med siffror och bokstäver i arbetet med sexåringar på ett annat sätt än tidigare när arbetet med sexåringar var en del av förskolan. Numer, när arbetet med sexåringar bedrevs i förskoleklass och man samarbetade med lärare i större utsträckning, var det legitimt att beträda arbetsområden som tidigare betraktats som skolans och lärarnas domän (se 5.1.3).

Man kan emellertid se att omkonstruktionen av förhållandet mellan yrkesfunktionerna förefaller vara något som är förbehållet yrkesgrupperna vid skolenheterna. Beträffande förhållandet mellan förskolan och övriga verksamheter verkar däremot integreringstanken inte ha inneburit några egentliga förändringar av vare sig frekvensen av kontakt eller av förskolans domänanspråk i förhållande till övriga verksamheter. Det fanns en låg frekvens av kontakt med förskoleklassen och aktörerna såg en låg grad av beröringspunkter med varandra (se 5.1.1). Mot den bakgrunden förefaller tanken om förskoleklassen som ”gränsöverbryggare” mellan skola och förskola inte ha fått så stort genomslag i praktiken.

I nästa kapitel flyttas fokus från yrkesrelationernas framträdelseformer till den kommunikation som ägde rum inom ramen för relationerna.

KAPITEL 6

KOMMUNIKATIONENS FRAMTRÄDELSEFORMER

I detta kapitel beskrivs och analyseras kommunikationens framträdelseformer i samarbete mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Kapitlet inleds med ett avsnitt som redogör för hur *kommunikationens innehålls- och processaspekter* framträdde i samarbetet. Därefter följer ett avsnitt som behandlar *betydelsen av konkreta erfarenheter* för att de yrkesgrupper som samarbetade skulle kunna bilda sig kunskaper om varandras yrkeskunnande. I anslutning till de empiriska avsnitten struktureras det empiriska materialet med utgångspunkt i de teoretiska nyckelbegreppen beträffande kommunikation. Slutligen görs en summering av de centrala empiriska iakttagelserna samt en analys utifrån studiens teoretiska, övergripande, utgångspunkter.

6.1 KOMMUNIKATION SOM INNEHÅLL OCH PROCESS

Här presenteras hur kommunikationens innehålls- och processaspekter framträder i materialet. Den övergripande teoretiska utgångspunkten vid presentationen av det empiriska materialet har varit Larssons (1997) typifiering av innehållet i kommunikationen i organisationer. Typifieringen omfattar fyra olika typer av kommunikation:

- *Arbetskommunikation* – avser det medarbetarna behöver för att sköta sina vanliga arbetsuppgifter.
- *Nyhets- och lägeskommunikation* – avser information om det aktuella dagsläget och om vad som hänt och ska hända i organisationen.
- *Styrkommunikation* – avser information om mål, planer och riktlinjer, inklusive ekonomisk utveckling av exempelvis budget och bokslut. Denna information behövs för att kunna styra verksamheten.
- *Värderings- och kulturkommunikation* – omfattar organisationens attityder, etik och medarbetarsyn.

Presentationen av det empiriska materialet sker utifrån de olika typer av kommunikation som beskrivits ovan och den ordning de är angivna.

6.1.1 Arbetskommunikation

Kommunikation om barn

Angående arbetskommunikationen utgjordes ett centralt tema av att man kommunicerade om barn. Om man inledningsvis riktar uppmärksamheten mot samarbetet mellan förskollärare i förskola och förskoleklass så framgår det att kom-

munikationen om barnen främst avsåg att man från förskolans sida förmedlade sina erfarenheter till förskoleklassen.

Förmedlingen av erfarenheter skedde såväl muntligt som skriftligt. När det gäller den muntliga kommunikationen kunde den ta sig olika former. Enligt en förskollärare vid förskolan träffades rektorer och föreståndare under våren för att stämma av inför höstens grupsammansättningar i förskoleklassen. Sedan genomfördes även en överlämnandekonferens beträffande barn som av någon anledning ansågs ha särskilda behov och där deltog även operativ personal. En av rektorerna ansåg att överlämnandekonferensen var viktig för att personalen i förskoleklassen skulle få kunskap om hur man arbetat med barnen vid förskolan:

Då ska de föra över den kunskapen till den som ska ta emot dem i förskoleklassen så att de inte behöver börja om från början. Det är ju ren information ... hur har jag jobbat med det här barnet. Det här barnet tycker om att jobba med det. Det här barnet har inte kommit så långt med det. Språkutvecklingen, för det här barnet har vi haft talpedagog inkopplat.

(Rektor)

Beträffande den skriftliga kommunikationen så framträdde den främst genom att en del förskolor skrev s.k. ”loggböcker” om enskilda barn. Dessa loggböcker hade en mer generell prägel i form av att de omfattade alla barn och inte enbart de som ansågs ha särskilda behov. I likhet med den muntliga kommunikationen kunde loggböckerna innehålla beskrivningar av hur man vid förskolan uppfattat barnets personlighet, men också vilka intressen som barnet hade, hur man arbetat med barnet vid förskolan o.s.v. Syftet med loggböckerna var enligt en av föreståndarna att förskollärarna i förskoleklassen skulle vara bättre förberedda på hur man kunde utforma arbetet med barnen i förskoleklassen utifrån barnens behov.

Det var emellertid inte vid alla förskolor som personalen ansåg att man, i önskvärd utsträckning, lämnade information om barnen till efterföljande verksamheter.⁴⁵ En förskollärare menade att det vore bra om personalen i skolan visste mer om barnen innan de började i förskoleklassen. Intervjupersonen sade sig även ha talat med personal vid skolan som, i likhet med förskolläraren, ansåg att det vore bra med en större överföring av erfarenheter av barnen eftersom möjligheterna att stödja barnen skulle öka. Även en annan förskollärare i förskolan menade att deras kunskaper inte förmedlades i önskvärd utsträckning. Detta var också något som de samtalat om inom arbetsgruppen vid förskolan. Tidigare ville man från skolans sida inte ta del av förskolans kunskaper i ambition att inte skapa några förutfattade meningar om barnen. Detta hade nu förändrats och sedan något år tillbaka hade man börjat föra över information om barnen och hur man

⁴⁵ Med efterföljande verksamheter avses i avhandlingen fritidshem, förskoleklass och (de tidiga åren i) skolan, d.v.s. de verksamheter som, i förhållande till barns utvecklingsnivå, ansvarar för barnens omsorg och utbildning efter det att de lämnat förskolan.

arbetat med barnen vid förskolan. Intervjupersonen menade dock att det fanns utvecklingsmöjligheter:

Det är väl nåt vi har börjat diskutera nu sista månaderna, just kring att man är orolig för vissa barn, hur de ska följas upp. Att det blir rätt från början. Det är väl en sån tanke som har börjat vakna mycket hos oss också. Att vi måste hitta nåt bra arbetssätt, nån metod ihop där.

(Förskollärare i förskolan)

Man kan notera att intervjupersonen betonar att det är angeläget att utveckla informationsöverföringen om barnen, inte minst till följd av att de ibland är oroliga för vissa barn vid förskolan. Behovet av utveckling verkar emellertid främst ha diskuterats inom den egna arbetsgruppen och inte med företrädare för andra yrkesgrupper.

I det som beskrivits ovan framträder kommunikationen som ett sätt att överföra erfarenheter av barnen till efterföljande verksamheter. Av materialet framgår dock att kommunikationen om barnen även kunde innebära att aktörer ”länkade ihop” sina erfarenheter. Företrädare för olika yrkesgrupper hade då egna erfarenheter av barnen, men i kommunikationen kontrasterades dessa erfarenheter mot andra aktörers erfarenheter. I samarbetet mellan fritidspedagoger, lärare och förskollärare i förskoleklass vid skolenheterna så skedde mycket av kommunikationen genom att man samtalande om barnen utifrån sina erfarenheter i respektive verksamhet. Ett exempel var att man talade om barnen i syfte att komma fram till lämpliga grupsammansättningar. En av förskollärarna i förskoleklassen beskrev det som att man tillsammans ”spånade” om vilka barn som kunde tänkas passa ihop för att därigenom skapa fungerande grupper i samarbetet.

Samtalen om barnen avsåg inte enbart hur barnen samspelade med varandra, utan de kunde också handla om enskilda barn:

Man kan spontant, bara man är i samma rum, enkelt överföra lite information om hur barnet mådde på eftermiddan eller hur det mådde i skolan, de här bitarna. Och med förskole(klassen, egen anm.) varför det barnet agerar som det gör, 6-åringen, genom att man har samtalat med förskollärare. Det är alltså att få tillfälle att utbyta kommunikationer. Det är så elementärt, det är ju ofta så att ju mer man kan det. Då stöttar man ju, man undviker en massa missförstånd.

(Lärare)

Utifrån intervjupersonens utsagor verkar kommunikationen handla om att få en ökad förståelse för barns agerande. Det är genom att kontinuerligt samtala med aktörer från andra yrkesgrupper, vilka arbetar i andra verksamheter, som aktörerna kan få en ökad kunskap om händelser som kan förklara barns agerande. Något kan t.ex. ha inträffat i en annan verksamhet som förklarar ett barns agerande, vilket annars riskerar att framstå som irrationellt.

Genom att återkoppla till diskussionen om avstånd i yrkesrelationer i det föregående kapitlet kan man säga att förekomsten av en hög frekvens av ansikte-mot-ansikte-relationer tycks underlätta aktörernas möjligheter att samtala över yrkesgränserna. Det är genom att träffas ofta som man samtalar kontinuerligt och undviker missförstånd i förhållande till enskilda barns agerande.

Förståelsen för barns agerande avgränsade sig emellertid inte till i vilken utsträckning som personalen hade möjligheter att samtala om specifika händelser utan kunde också beröra kontextuella villkor:

Ja, det tycker jag, för att där har du också olika kompetenser. Ett barn kan bete sig på ett sätt i skolan och sen beter den sig på ett annat sätt på fritids. Och då får man ju se att "hur är det här barnet på fritids, jo det är ju såhär och såhär". Och då länkar man ju samman det.

(Rektor)

Kommunikationen är alltså viktig eftersom barn kan bete på olika sätt i olika kontexter. Genom att ta del av varandras erfarenheter blir det möjligt att synliggöra de kontextuella villkorens betydelse för barns beteenden i skola och barnomsorg.

Samtal om arbetets organisering

En annan aspekt som intervjupersonerna beskrev var hur man skulle kunna ta tillvara yrkesgruppernas kompetenser i samarbetet. I samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna samtalade man om hur fritidspedagogerna med sin yrkeskompetens skulle kunna komplettera lärarna i deras undervisning:

Och som vi satt och planerade vårverksamheten. Jag frågade Bengt (fritidspedagog, egen anm.) alltså, "vad vill du arbeta med, med mina barn. Vad känns positivt för dig att jobba med?". Att han ska tala om "det här vill jag göra", för då ger han bäst krut och då får barnen ut mest.

(Lärare)

Man kan notera att föreställningen om hur/på vilket sätt som aktörerna kan komplettera varandra inte tycks vara fastlagd på förhand. Istället formas föreställningarna i samtalen mellan aktörerna. Läraren inbjuder till ett sådant samtal genom att fråga "vad tycker du att vi ska göra"? Därmed öppnar läraren upp för en gemensam diskussion där parterna kan lägga fram förslag på hur de kan komplettera varandra.

Samtalen om organiseringen mellan aktörerna vid skolenheterna handlade inte enbart om yrkeskunnandet. I intervjuer med såväl lärare, förskollärare i förskoleklass som fritidspedagoger berättas om att yrkesgrupperna, givet kunskapen om varandras yrkeskunnande, samtalade om hur de skulle kunna forma det gemensamma arbetets organisering. En av lärarna beskrev samarbetet med förskollärarna i förskoleklassen på följande sätt:

Så att det finns ju en skolbit och en förskolebit, men det är lite naivt av mig att säga att "förskolan leker och skolan undervisar". Det är inte riktigt så enkelt. De har också mycket undervisning fast på ett annat sätt ... där man tittar väldigt mycket på "hur talar barnet". Man blir mer och mer uppmärksamma på språkbiten. Och så diskuterar man tillsammans, "kan inte ni börja med lite mer språklig medvetenhetsträning och lekar med ord och ramsor", och det gör de ju och sen bygger vi på det.

(Lärare)

Samtalet om hur det gemensamma arbetet skulle kunna organiseras förefaller ta avstamp i lärarens kunskaper om förskolläraernas yrkeskompetenser och hur de brukar använda sig av dessa kompetenser i förskoleklassen. För, som läraren säger, i förskoleklassen så arbetar man mycket med språket och hur barnen talar. Utifrån den kunskapen samtalar aktörerna sedan om hur de skulle kunna organisera arbetet.

En omständighet som underlättade möjligheterna för yrkesgrupperna vid skolenheterna att samtala om samarbetets organisering var arbetslagens tillkomst. Ett flertal intervjupersoner ansåg att arbetslagen var ett forum för att samtala om hur de gemensamma aktiviteterna skulle organiseras. En fritidspedagog menade exempelvis att arbetslagen bidrog till att de hade fått större möjligheter att utforma planeringen av det fortlöpande arbetet genom att de hade inplanerade tider för att träffas. Flera intervjupersoner betonade att möjligheterna att träffas i arbetslagen dessutom bidrog till att de kunde följa upp det arbete som genomförts:

Vi utvärderar ofta --- Och jag känner att vi utvärderar, tycker jag, noggrant och att vi är ärliga mot varandra. "Det där fungerar ju inte alls", då försöker vi ändra på det. Den kommunikationen, att ingenting måste vara på ett visst sätt.

(Lärare)

Planering och uppföljning tycks utgöra olika sidor av samma mynt. Kommunikationen inom ramen för den återkommande planeringstiden innebar att aktörerna inte enbart planerade det kommande arbetet. Den innebar också att aktörerna, kontinuerligt, kunde följa upp det arbete som genomförts. Man försökte skapa en gemensam föreställning av hur arbetet hade fungerat och vad som kunde förändras. Sedan planerade man det fortsatta samarbetet utifrån detta.

Förmedling av planering

Även om mycket av kommunikationen om organiseringen, mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna, skedde genom att aktörerna tillsammans formade organiseringen så förekom det även att en part ansvarade för planeringen, vilken sedan förmedlades till en annan part. Det tycks främst ha varit i två avseenden som kommunikationen om organiseringen skedde genom att en part informerade en annan part. Det första avseendet var när lärarna informerade fritidspedagogerna om villkoren för det befintliga samarbetet inom skolans verksamhet:

Utan det som är lagt, det är veckoschemat. Barnens schema är lagt, och sedan plockar de (lärarna, egen anm.) in oss på de schemana. Och sen så har vi också en chans att säga ifrån när vi tycker att det är för mycket. Att man inte får någon planeringstid eller vad det kan vara. Så det är lite ge och ta, bolla lite med "så mycket tid kan jag ge, men resten av tiden är redan upptagen på nåt annat" o.s.v. Men inte grovplaneringen, vad de har planerat att göra. Det är vi inte med på. Och det blir då varannan vecka som man pratar om "nu läser vi om Israel" t.ex. Och då får man försöka komma på nånting som man kan arbeta med barn om Israel.

(Fritidspedagog)

Det var alltså lärarna som lade schemat. Likaledes var det lärarna som ansvarade för den övergripande planeringen när det gällde innehållet. Denna planering förmedlades till fritidspedagogerna. Det aktörerna diskuterade gemensamt var snarare hur fritidspedagogerna, utifrån denna planering, kunde komplettera lärarna.

Det andra avseendet var när fritidspedagogerna utgjorde resursförstärkning till lärarna och förskollärarna i förskoleklassen i deras undervisning. Vid dessa tillfällen medverkade fritidspedagogerna inte vid planeringen av samarbetet i någon större utsträckning. Istället samtalande aktörerna om planeringen genom att lärare och förskollärare i förskoleklass talade om för fritidspedagogerna vad de skulle arbeta med. Här tycks fritidspedagogernas begränsade möjligheter att delta i planeringen ha försvårat möjligheterna till kommunikation. Eftersom fritidshemsverksamheten hade sin huvudsakliga verksamhet under eftermiddagarna så sammanföll den med den tid då merparten av den gemensamma planeringstiden i arbetslagen var förlagd. Därför försämrades möjligheterna för fritidspedagogerna att delta vid planeringen.

Här tycks ambitionen att skapa en organisation där det fanns mer gemensam planeringstid i arbetslaget, stå i ett konfliktfyllt förhållande till att verksamheterna har sin huvudsakliga verksamhet under olika delar av dagen. Fritidspedagogerna har begränsade möjligheter att delta i planeringen i arbetslagen eftersom de samtidigt förväntas arbeta i fritidshemsverksamheten. Hur de organisatoriska villkoren påverkade kommunikationen i samarbetet analyseras närmare i kapitel 8.

Även i samarbetet mellan förskollärarna i förskolan och förskollärarna i förskoleklassen så skedde samtalen om organiseringen i hög utsträckning genom att en part förmedlade information om planeringen till en annan part. Förskollärarna i förskolan hade ett begränsat inflytande över planeringen av samarbetet. Istället var det andra aktörer som förmedlade till förskollärarna hur samarbetet skulle genomföras. En av förskollärarna i förskolan menade att de från förskolans sida hade deltagit i planeringen av samarbetet tillsammans med förskolläraren vid den förskoleklass som låg geografiskt närmast. Detta var dock ett individuellt initiativ av förskolläraren i förskoleklassen. I övrigt ansåg intervjupersonen att planeringen sköttes på ledningsnivå av föreståndare och rektorer (se även 5.2). Två av förskollärarna menade emellertid att de inte hade haft något inflytande över plane-

ringen. En av förskollärarna vid förskolan gav uttryck för att det var ”färdigplanerat” när de blev involverade. Det var med andra ord frågan om en planering vars innehåll förmedlades till förskollärarna vid förskolan. En annan förskollärare vid förskolan beskrev planeringen vid de skolbesök som genomfördes. I samarbetet mellan förskollärarna vid förskolan och förskoleklassen gjorde man, från en del förskolor, besök vid skolan med de barn som sedermera skulle börja förskoleklassen. Syftet med besöken var att barnen skulle få bekanta sig med såväl skolmiljön som blivande klassföreståndare och klasskamrater. Enligt intervjupersonen var det personalen vid skolan som:

... brukar ringa ner till oss när Lena (förskolläraren i förskoleklassen, egen anm.) vill att vi ska komma upp och hälsa på. Så att hon tar kontakt med oss. Och Stefan (föreståndaren vid förskolan, egen anm.) brukar ta kontakt med skolan lite grann när det är dags. Och sen så säger Stefan det till oss.
(Förskollärare i förskolan)

Det var alltså personalen vid skolan som tog kontakt och meddelade när de hade tid. Av intervjupersonens utsaga kan man också se att man även från förskolans sida brukade ta kontakt med skolan. Då tycks det emellertid ha varit föreståndarna som tog kontakt och sedan förmedlades informationen till förskollärarna i förskolan.

Genom att återkoppla till föregående kapitel om yrkesrelationerna i samarbetet kan man se att kommunikationen om planeringen skedde i relationer där det fanns ett relativt stort avstånd mellan aktörerna på den operativa nivån. Antingen skedde förmedlingen av planeringen via telefonkontakt eller också via tredje part där föreståndarna agerade ”länk”.

6.1.2 Nyhets- och lägeskommunikation

Övergripande organisatoriska frågor

Ett tema som framträder när det gäller nyhets- och lägeskommunikationen i organisationen var att aktörerna kommunicerade om mer övergripande organisatoriska frågor. Till övervägande del berörde kommunikationen frågor som ekonomi, fortbildnings-, utvecklings- och personalfrågor. På ledningsnivån skedde kommunikationen om de organisatoriska villkoren främst inom ramen för områdeschefernas träffar med föreståndarnas och rektorernas ledningsgrupper. Som framgått av föregående kapitel hade föreståndare och rektorer separata ledningsgrupper (se 5.1). Därför var det sällan som områdescheferna träffade företrädare för yrkesgrupperna tillsammans. Detta bidrog, enligt en områdeschef, till att det främst var de som områdeschefer som hade en samlad bild av verksamheterna i organisationen.

Information om mer övergripande organisatoriska frågor förmedlades även till den operativa personalen för att dessa skulle hållas informerad om vad som hände i organisationen. Informationen kunde förmedlas såväl muntligt som skriftligt.

En av områdescheferna sade att de varje vecka skickade ut skriftlig information till den operativa personalen om vad som skulle hända i organisationen följande vecka. Dessutom sändes det ut informationsblad ett par gånger per år där man beskrev läget i organisationen.

När det gällde den muntliga kommunikationen gav intervjupersoner bland såväl föreståndare som rektorer uttryck för att man strävade efter att förmedla information till den operativa personalen. Ett flertal intervjupersoner menade att den informationsförmedlingen fungerade på ett tillfredsställande sätt. Även den muntliga informationsöverföringen från områdescheferna fungerade bra enligt flera intervjupersoner.

Kunskap om arbetet på den operativa nivån

Ett annat tema som framträder i förhållande till nyhets- och lägeskommunikationen är att kommunikationen syftade till att ledningen skulle erhålla kunskaper om arbetet på den operativa nivån. Här omfattade inte kommunikationen i första hand förhållanden som berörde hela förvaltningsorganisationen utan den var snarare relaterad till chefernas respektive ansvarsområde. För områdescheferna omfattade kommunikationen därför främst det egna området (Öst respektive Väst), för rektorer de skolor/fritidshem som de var pedagogiskt ansvariga för och för föreståndarna de förskolor som de var pedagogiskt ansvariga för.

När det gällde områdeschefernas kunskaper om arbetet på den operativa nivån så fick de information genom både skriftlig och muntlig kommunikation med andra aktörsgrupper. Det kunde vara lärare som skrev brev och informerade om arbetet. Det kunde också vara elever och föräldrar som tog kontakt och gav synpunkter på verksamheten. Därutöver förmedlade även föreståndare och rektorer sina erfarenheter till områdescheferna. Enligt en av områdescheferna kunde det då vara frågan om verksamhetsuppföljningar som rektorer hade genomfört och som de sedan förmedlade till områdescheferna.

Det var dock inte enbart genom muntlig och skriftlig kommunikation som förmedlades ”uppåt” i organisationen som områdescheferna fick kunskap om arbetet på den operativa nivån. De fick även lägesinformation genom verksamhetsbesök:

Sen när jag är ute på ställena, det är ju mina egna initiativ, det är ju mina egna uppföljningar av hur folk arbetar, tänker, genomför. Men det är ju muntligt, jag har inte gjort några kvantitativa utvärderingar på det sättet. Försöker se nåt mönster i alla fall, det gör jag.

(Områdeschef)

Vid verksamhetsbesöken förefaller det snarare ha varit genom att delta och samtala med pedagogerna i deras vardagspraktik som områdescheferna försökte bilda sig en uppfattning om hur verksamheten fungerar. I anslutning till föregående kapitelns diskussion om avstånden i relationerna kan man säga att kommunikationen här sker inom ramen för ansikte-mot-ansikte-relationer.

När det gäller rektorer och föreståndare tycks den muntliga kommunikationen ha varit central för deras möjligheter till kunskaper om den operativa verksamheten. Flera intervjupersoner, bland såväl föreståndare som rektorer, pekade på att återkopplingen från den operativa personalen var ett sätt att hålla sig ajour med hur arbetet på den operativa nivån fungerade.

6.1.3 Styrkommunikation

Kommunikationen på ledningsnivån – att samordna och att handleda

Områdeschefer och rektorer/föreståndare hade till stor del olika ansvarsområden i förhållande till den operativa verksamheten. Områdescheferna hade det övergripande ansvaret för personal-, ekonomiska och lokalmässiga frågor inom respektive område. Rektorer och föreståndare hade istället det pedagogiska ansvaret för verksamheten som sin huvudsakliga arbetsuppgift. En central aspekt av kommunikationen mellan områdeschefer och rektorer/föreståndare var att samordna deras respektive ansvarsområden. En av områdescheferna ansåg att samordningen var viktig för att de skulle kunna få en framförhållning i organisationen:

Jag tänker egentligen mest på hårdvaran (ekonomi, lokaler, personalfrågor, egen anm.). Inte så mycket på mjukvaran (innehållet i verksamheten, egen anm.). Det är de (rektorer och föreståndare, egen anm.) som sköter den. Jag tänker mest på såna saker som man ser framöver att man måste förändra --- Vi kanske står inför en förändring. Lågstadiet blir färre elever, det blir fler här o.s.v., så att hela tiden ha en dialog så att vi vet att vi hamnar rätt när vi är framme vid det. Så det är att styra och ha livaktiga diskussioner så vi vet att det passar. Att mina tankar passar deras tankar om pedagogiken, så att det inte blir fel utan vi hela tiden har nån slags fingertoppskänsla i organisationen...

(Områdeschef)

Det var alltså i kontinuerliga samtal mellan områdeschefer och rektorer/föreståndare som den övergripande styrningen av den operativa verksamheten formades. Områdeschefens föreställningar om exempelvis lokalfrågor måste passa rektorer och föreståndares tankar om det pedagogiska arbetet.

Av områdeschefens utsagor framgår också att gränserna mellan yrkesgruppernas roller framstod som tydliga för intervjupersonen. Det pedagogiska arbetet var inte en områdeschefs ansvarsområde. En dylik utgångspunkt var också något som låg i linje med de formella ansvarsområden som yrkesgrupperna hade.

Emellertid varierade områdeschefernas förhållande till det pedagogiska arbetet. Den andra områdeschefen förde i högre utsträckning samtal med rektorer och föreståndare om det pedagogiska arbetet. När jag frågade områdeschefen om dennes funktion i samtalen med rektorer och föreståndare svarade intervjupersonen att denne var i en handledningssituation och gav rektorer och föreståndare råd och stöd i deras arbete. Anledningen till att rektorer och föreståndare ville ta

del av områdeschefens reflektioner om det pedagogiska arbetet tillskrev denne sin tidigare bakgrund som lärare och rektor. Handledarfunktionen skulle alltså vara en konsekvens av att föreståndare och rektorer tillskrev områdeschefen en kompetens som innebar ett informellt mandat i förhållande till det pedagogiska arbetet. Ett mandat som snarare refererade till intervjupersonens personliga biografi än till den formella positionen som områdeschef.

Styrdokumentet hade ett begränsat inflytande

Ett annat tema som framträdde i materialet var att de styrdokument som fanns för samarbete mellan skola och barnomsorg hade ett begränsat inflytande över kommunikationen i samarbetet. Beträffande samarbetet mellan förskola och förskoleklass så kunde man i det föregående kapitlet se att den operativa personalen inte hade fått möjligheter att medverka vid utformningen av handlingsplanerna för barnens övergångar mellan förskola och förskoleklass (se 5.2). Min bedömning är därför att den operativa personalen inte deltog i samtalen vid utformningen av en av de planer som avsåg att styra det operativa samarbetet. Flera intervjupersoner på olika nivåer i organisationen betraktade tillvägagångssättet som otillfredsställande eftersom man riskerade att inte ta hänsyn till omständigheter som villkorade samarbetet. Till följd av tillvägagångssättet fanns det också variationer beträffande i vilken utsträckning som handlingsplanerna i realiteten användes vid genomförandet av samarbetet. I syfte att komma tillrätta med detta övervägde man att utforma en ny handlingsplan där aktörsgrupperna på såväl operativ som ledningsnivå skulle få ge synpunkter.

Ett annat exempel på att styrdokument endast i begränsad utsträckning påverkade vad man samtalade om på den operativa nivån, var den kommunala skolplanen i Sålunda. Enligt skolplanen var målsättningen bl.a. att man genom samarbete mellan skola och barnomsorg skulle uppnå en helhetssyn på barnet från 1 till 16 år. Av det empiriska materialet framgår dock att skolplanen inte hade varit föremål för diskussion i någon större utsträckning. På ledningsnivån hade man endast diskuterat skolplanen i begränsad omfattning. En av rektorerna menade emellertid att de tidigare, vid den gemensamma förvaltningsorganisationens begynnelse i början av 1990-talet, hade haft diskussioner om skolplanen men så var inte längre fallet. Inte heller på den operativa nivån hade aktörerna diskuterat skolplanen i någon större utsträckning, varken inom eller mellan yrkesgrupperna. Det var endast ett par intervjupersoner som hade diskuterat innebörden av en helhetssyn med andra aktörer i den egna arbetsgruppen. Inte heller mellan de yrkesgrupper som samarbetade hade det förekommit särskilt mycket diskussioner om skolplanen. Mellan yrkesgrupper inom förskola och övriga verksamheter förekom det i princip inga samtal om den rådande skolplanen.

På motsvarande sätt gav intervjupersoner uttryck för att man inom arbetslagen inte talade om innehållet i skolplanen i någon större omfattning. Ett par intervjupersoner sade sig dock ha erfarenhet av att skolplanen varit föremål för diskussioner mellan yrkesgrupperna. Enligt en fritidspedagog hade de under det senaste

året använt sig av skolplanen vid planeringen av samarbetet. Detta var emellertid första gången som skolplanen hade varit med vid planeringen.

För att styrdokumentet skulle få ett större inflytande över vad man talade om i samarbetets vardagspraktik menade ett flertal intervjupersoner att yrkesgrupperna behövde träffas och diskutera innebörden av de formuleringar som fanns i skolplanen. En av områdescheferna beskrev det på följande sätt:

Jag skulle vilja skapa tydligare arenor för pedagogerna (förskollärare, lärare och fritidspedagoger, egen anm.) att resonera kring det du frågar om. Precis samma frågor egentligen, alltså att få reflektera kring och ihop med andra. Vad betyder det här med helhet --- Jag tror att jag skulle kunna organisera de mötena men egentligen är det inte det som är grejen. För grejen är om rektorerna skapar en frihet hos varje person att tänka fritt och ... ge varje person en timma i veckan i reflektionstid och låt de sen skapa möten själva.
(Områdeschef)

Än en gång tycks organiseringen försvåra kommunikationen mellan aktörer på den operativa nivån. Tidigare har jag visat att fritidspedagogernas begränsade möjligheter att delta vid gemensamma träffar i arbetslaget bidrog till att kommunikationen företrädesvis berörde praktiska frågor vid de tillfällen som fritidspedagogerna kunde delta (6.1.1). I områdeschefens redogörelse belyses svårigheterna istället som en konsekvens av styrningen från ledningens sida. Ledningen hade inte skapat tillräckligt (fri-)utrymme för kommunikation mellan yrkesgrupper på den operativa nivån. Därför hade personalen haft begränsade möjligheter att samtala om innebörden i, och hur man skulle arbeta för, att uppnå målsättningarna i skolplanen. Därmed skulle man kunna säga att organisatoriska villkor bidrog till att det främst var praktiska frågor som diskuterades mellan yrkesgrupperna i arbetslagen. Detta tema utvecklas närmare i kapitel 8.

Även om aktörer på den operativa nivån inte samtalade om styrdokument i någon större utsträckning – och att den operativa personalen, som tidigare påvisats, hade ett relativt stort utrymme att utforma samarbetet inom vissa ramar – så gav ett flertal intervjupersoner uttryck för att ledningen styrde verksamheten på olika sätt. En av lärarna beskrev det som följer:

IP: Och Stina (rektor, egen anm.) slänger ut vissa frågor då, "hur vill ni utveckla samarbetet" eller "hur har ni gjort tills idag. Skriv ner några punkter". Hon frågar om det fungerar mellan oss vuxna och hon är med ibland och bara hör när vi pratar. Jag upplever att vår rektor inte styr härifrån utan hon kommer med små bollar och så diskuterar vi det. Men det är viktigt att vi redovisar vad vi har kommit fram till. Så att det inte bara blir en boll som åker iväg utan den ska tillbaka också.

JH: Ungefär som ett bollplank?

IP: mm. Men jag känner att Stina struntar inte i vad resultatet blir. Utan får hon ett resultat så kanske hon slänger in en ny boll. Så att den här bollen ska aldrig sluta rulla. Lite så har jag nog upplevt att det har varit. Och jag har också känt ett stöd när man har tagit snabba egna beslut när det t.ex. gäller ett barn. Att Stina har sagt "okej, då gör vi så" och så stöttar hon det. Att man kan få det stödet ibland känns bra.

(Lärare)

Det verkar inte finnas några vattentäta skott mellan nyhets- och lägeskommunikationen och styrkommunikationen. Det är bl.a. genom att delta och lyssna, inom ramen för ansikte-mot-ansikte-relationer, som rektor bildar sig en uppfattning om hur verksamheten fungerar. Kunskaper som i sin tur ökar möjligheterna att styra verksamheten.

Man kan också se att styrningen sker genom att rektor, inom vissa ramar, samtalat med den operativa personalen. Samtidigt kan man se att inom dessa ramar tycks utvecklingen komma underifrån där eventuella förändringar har sin utgångspunkt i tankar och idéer som växer fram hos personalen. Rektors roll blir att ställa frågor till personalen i syfte att skapa reflektion.

Av citatet framgår också att en del av styrningen skedde genom att rektor följde upp resultatet av samarbetet. Även ett flertal andra intervjupersoner pekade på att ledningen ålade den operativa personalen att följa upp verksamheten och sedan tog ledningen del av uppföljningarna. Inom arbetslagen vid skolan förekom det att man följde upp arbetet via planerade träffar. Detta skedde företrädesvis två gånger per år i anslutning till terminssluten. Flera intervjupersoner ansåg emellertid att det fanns ett behov av mer uppföljning i förhållande till samarbetet, främst i form av kontinuerlig uppföljning i det vardagliga arbetet. En fritidspedagog menade att det var lätt att glömma bort hur arbetet fungerat om utvärderingen endast skedde under en särskild utvärderingsdag i slutet av terminen. Därför behövdes det en kontinuerlig uppföljning.

När det gällde samarbetet mellan förskola och skola/förskoleklass menade flera intervjupersoner att det inte skedde någon mer planerad uppföljning av samarbetet där yrkesgrupper på den operativa nivån träffades. En förskollärare i förskolan ansåg därför att det borde skapas rutiner för uppföljning så att erfarenheterna av hur samarbetet fungerat togs tillvara inför nästföljande år.

6.1.4 Värderings- och kulturkommunikation

Varierade kunskaper om andra yrkesgruppers synsätt

Min tolkning är att den värderings- och kulturkommunikation som fanns mellan olika yrkesgrupper i första hand inte omfattade värderingar och synsätt som kännetecknade hela organisationen. Snarare berörde samtalen aspekter som var relaterade till mötet med andra yrkesgrupper i samarbetets vardagspraktik. En aspekt utgjordes av att företrädare för olika yrkesgrupper samtalade med varandra för att

få större kunskap om de synsätt som andra yrkesgrupper utgick ifrån när de utförde arbetet.

I samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare hade det förekommit mycket diskussioner mellan yrkesgrupperna. Genom samtalen menade ett flertal intervjupersoner att lärarna hade fått en ökad kunskap om det arbete som bedrevs i förskoleklassen. En av lärarna beskrev det på följande sätt:

Där är det mycket leken som måste styra. Det har ju Kristin (förskollärare i förskoleklass, egen anm.) lärt mig. Och jag blev vansinnig först, hålla på och leka och kan vi inte göra nåt vettigt? Men det har jag ju förstått --- lekens betydelse. Det har jag lärt mig genom samarbetet, att det är en viktig del. Hon har lärt mig synen på raster, det är därifrån det kommer. Förskolan eller dagis, "vadå raster, vi har inga raster så", ja alltså mer än att personalen går ifrån och tar en kopp kaffe. Men verksamheten är igång. Här (skolan, egen anm.) tycker jag att all verksamhet avstannar på nåt sätt och det känner inte jag, för barnen lär ju sig överallt ...

(Lärare)

Jag tolkar lärarens beskrivning som att samtalen med förskolläraren i förskoleklassen bidrog till att synen på förskollärare och deras arbete i förskoleklassen förändrades. Det var inte enbart kunskapen om *vad* man arbetade med i förskoleklassen som ökade. Dessutom fick läraren en ökad förståelse för de underliggande antaganden som arbetet i förskoleklassen utgick ifrån. Därigenom fick leken en annan innebörd än vad den hade tidigare och den framträdde som en del av en medveten pedagogisk strategi.

När det gällde fritidshemsverksamheten ansåg däremot ett flertal intervjupersoner på såväl operativ nivå som ledningsnivå att lärarna hade begränsade kunskaper. En fritidspedagog menade att lärarna visste ungefär vilka fasta aktiviteter, t.ex. idrott och naturliv, som fanns i fritidshemsverksamheten. Däremot visste inte lärarna *varför* fritidspedagogerna arbetade som de gjorde. En av rektorerna menade att en bidragande orsak till lärarnas begränsade kunskaper om fritidshemsverksamheten var att informationen från fritidshemmets sida var bristfällig. En fritidspedagog menade dock att de hade börjat tala om sin verksamhet i större utsträckning än tidigare även om det kunde utvecklas ytterligare. För att utveckla möjligheterna till samtal om fritidshemsverksamheten menade flera intervjupersoner att man behövde skapa mer utrymme för att träffas i arbetslagen:

För det är ganska lätt att bara hamna i det här praktiska, "hur gör vi och hur löser vi det". Och så blir det den pedagogiska diskussionen som kommer lite vid sidan av så att säga --- Vi träffas en timma och tjugo minuter i veckan. Det är svårt att få in allt på den tiden. Och på sikt tror jag, att ska man få arbetslaget så måste man vara beredd att lägga mer tid på arbetslaget än vad man gör idag. För vår del är det ju svårt som fritidspedagoger. För vi har ju inte så mycket

planeringstid. Men som lärare tror jag att man måste lägga mer tid i laget än vad man gör idag.
(Fritidspedagog)

Det är med andra ord samtalen om aktörernas underliggande antaganden som får stryka på foten när den gemensamma tiden i arbetslagen inte räcker till.

Även när det gäller kommunikationen mellan förskollärarna i förskolan och andra yrkesgrupper på den operativa nivån, så menade flera intervjupersoner att det fanns luckor i kunskapen om de värderingar och synsätt som låg till grund för verksamheternas utformning. Till följd av att man inte kände till varandras verksamheter ansåg en förskollärare att det var svårt att se någon ”röd tråd” i den verksamhet som lärarna bedrev i skolan.

Orsaken till att yrkesgrupperna hade begränsade kunskaper om varandras verksamheter var enligt en av områdescheferna att man inte hade klargjort innehållet i mötet mellan yrkesgrupper inom förskola och skola på den operativa nivån på ett bra sätt. I många fall fanns uppfattningar i personalgrupperna att man visste hur de arbetade i andra verksamheter. Utifrån sina samtal med personal i respektive verksamheter, där personalen bl.a. beskrev sina föreställningar om arbetet i andra verksamheter, ansåg emellertid områdeschefen att så inte var fallet. Utifrån beskrivningarna framgick det att personalen i många fall hade en rudimentär kunskap om det arbete som bedrevs i andra verksamheter. Därför såg områdeschefen ett behov av möten där yrkesgrupperna fick möjligheter att reflektera tillsammans kring arbetet i varandras verksamheter.

Att forma gemensamma synsätt

Samtalen om värderingar och synsätt handlade inte enbart om att få en ökad kunskap om de underliggande antaganden som andra yrkesgrupper utgick ifrån när de utformade sitt arbete. De kunde även handla om att skapa gemensamma synsätt över yrkes- och verksamhetsgränser. Ett exempel utgörs av ambitionerna att utforma gemensamma normer mellan olika verksamheter vid skolenheterna. Behovet av gemensamma normer relaterade flera intervjupersoner till den gemensamma vardagspraktiken. En lärare menade att det var viktigt att lärare och fritidspedagoger utvecklade likartade förhållningssätt eftersom olikartade förhållningssätt kunde te sig förvillande för barnen. En av rektorerna betonade istället att behoven av likartade normer och regler var en konsekvens av att skola och fritidshem fanns i gemensamma lokaler inom ramen för skolenheterna.

Även när yrkesgrupperna samtalade med varandra i syfte att skapa gemensamma normer tog de avstamp i problem som kunde uppstå i vardagspraktiken. En av lärarna beskrev hur de varje vecka hade diskussioner i arbetslaget om normer. Vid dessa tillfällen använde de sig ibland av ett spel som behandlade normfrågor:

Det väcker ju frågor. När man t.ex. sitter ner och pratar om elever med svårigheter eller hur vi har det i våra klasser ... Så det blir ju väldigt mycket prat om just

det. Varför vi ska göra si och varför vi ska göra så. Är det nån som tycker annorlunda, då blir det ju konflikt. Men det blir det sällan hos oss. Och har det blivit en annan åsikt nån gång så har vi pratat oss samman och förklarat. Och så har vi lyckats att enas faktiskt. Men det tar ju tid och det kräver att man lyssnar.
(Lärare)

Det tycks snarare vara *i* samtalen vid lokala (skol-)enheter som gemensamma normer formas än att det, på ett medvetet sätt, skulle vara frågan om normer som delas av hela organisationen.

6.1.5 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp

När jag utifrån studiens teoretiska referensram analyserat hur kommunikationens processaspekt framträder i materialet, har jag sett att kommunikationen framträdde i form av såväl linjära som konstitutiva processer. Med linjär process avses att ett meddelande förmedlas så effektivt som möjligt från sändare till mottagare (Fiske, 1990; Larsson, 1997). Ett exempel på en linjär process kunde man se i förhållande till kommunikationen om barnen mellan förskollärare vid förskolan och förskollärare i förskoleklassen (se 6.1.1). Där skedde kommunikationen i form av att en part, förskollärarna vid förskolan, förmedlade sina erfarenheter till en annan part, förskollärarna i förskoleklassen. Målsättningen var att mottagarna, aktörer i efterföljande verksamheter, skulle förstå det sändarna, förskollärarna i förskolan, försökte att förmedla. Ett annat exempel utgjordes av samtalen om samarbetets organisering vid de tillfällen när fritidspedagoger utgjorde resurs till lärare och förskollärare i förskoleklass. Det var den ena parten, lärare/förskollärare, som förmedlade planeringen av samarbetet till den andra parten, fritidspedagogerna. Frågan var inte om fritidspedagogerna hade några synpunkter på planeringen utan om de hade förstått informationen om planeringen på ett korrekt sätt.

I många fall framträdde emellertid kommunikationen som en konstitutiv process där meningen snarare skapas *i* kommunikationen än att det är frågan om en effektiv förmedlingsprocess (Alvesson, 1991; Deetz, 1994). Ett exempel där kommunikationen framstod som en konstitutiv process var samtalen om barnen mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna. Aktörerna hade egna konkreta erfarenheter av de barn som de samtalade om. I kommunikationen skapades sedan en ny (ökad) förståelse av barnens situation genom att aktörerna kunde "länka ihop" erfarenheterna. Teoretiskt kan man säga att den förändrade förståelsen växte fram genom att aktörerna växlade mellan olika perspektiv och mellan del och helhet (Molander, 1988). Det var när aktörerna betraktade sina egna erfarenheter i förhållande till andra aktörers erfarenheter som barnens situation fick en ny, och delvis förändrad, belysning.

En relevant fråga i sammanhanget är emellertid hur man kan förstå kommunikationens framträdelseformer? Varför framträder den ibland som en förmedlingsprocess och i andra sammanhang som en konstitutiv process? Ett sätt att för-

stå framträdelseformerna är att se dem som uttryck för att kommunikationen har en relationsdimension där kommunikationen säger något om relationerna mellan aktörerna (Morén & Larsson, 1988). Yrkesrelationerna skulle s.a.s. avspegla sig i kommunikationsprocessens framträdelseformer.

Att yrkesrelationerna påverkade kommunikationen i samarbetet kan man se exempel på i förhållande till maktfördelningen mellan olika yrkesgrupper, vilket analyserades i föregående kapitel. När relationerna hade en hög grad av symmetri verkar organiseringen i stor utsträckning ha skett genom en konstitutiv process. I samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare framträdde relationerna som relativt symmetriska vid de tillfällen då de kompletterade varandra utifrån sina respektive yrkeskompetenser (se 5.2.5). I föreliggande kapitel framgick det att kommunikationen vid det komplementära samarbetet i skolan utgjordes av en konstitutiv process (se 6.1.1). Ingen av parterna hade någon självklar ensamrätt att definiera samordningen av yrkeskunnandet. Därför var den snarare något som fritidspedagoger och lärare måste komma fram till i samtalen med varandra än att någon av parterna förmedlade sin planering till den andra parten.

När relationerna istället var asymmetriska tycks kommunikationen i samarbetet istället ha skett genom en linjär process där en part förmedlade en ”färdig” planering till en annan part. Ett exempel på detta var vid de tillfällen då fritidspedagogerna utgjorde ”resurs” till övriga yrkesgrupper i arbetslagen. Vid dessa tillfällen framstod relationerna som asymmetriska och fritidspedagogerna hade ett begränsat inflytande över planeringen. Istället gjordes planeringen av lärare och förskollärare i förskoleklass (se 5.2.3). Inom ramen för de asymmetriska relationerna förmedlade sedan lärare och förskollärare sin planering till fritidspedagogerna (se 6.1.1).

6.2 KONKRETA ERFARENHETER: TYST OCH TYSTAD KUNSKAP

I detta avsnitt återger jag på vilket sätt och i vilken utsträckning konkreta erfarenheter påverkade aktörernas möjligheter till kunskaper om varandras yrkeskunnande. Den teoretiska utgångspunkten vid presentationen av materialet har varit Molanders (1988) tankar om den praktiska kunskapstraditionen. Inom den praktiska kunskapstraditionen går en (stor) del av yrkeskunnandet inte att förmedla till andra aktörer via (tal-)språket. Därför är även konkreta erfarenheter av betydelse för aktörers möjligheter till kunskapsbildning om varandras yrkeskunnande.

Inledningsvis återges hur avsaknaden av möjligheter till både deltagande och dialog bidrog till att vissa yrkesgruppers yrkeskunnande blev ”osynligt” för utomstående yrkesgrupper. Därefter skildras betydelsen av konkreta erfarenheter och hur de, under specifika omständigheter, tycks utgöra centrala inslag för yrkesgruppers kunskaper om varandras yrkeskunnande.

6.2.1 "Osynlig" kunskap

Som beskrivits tidigare så begränsade sig kommunikationen i samarbetet mellan skola och barnomsorg till stor del till att företrädare för olika yrkesgrupper antingen samtalade om barn och deras behov eller om praktiska, organisatoriska, aspekter av samarbetets vardagspraktik. Däremot talade man inte, i någon större utsträckning, om varandras verksamheter och de synsätt som arbetet i verksamheterna utgick ifrån. Därför efterfrågades bl.a. ökade möjligheter till att samtala om vad man arbetade med i olika verksamheter men också om de underliggande antaganden som verksamheterna utgick ifrån.

Det tycks emellertid ibland ha funnits begränsade möjligheter att beskriva sitt yrkeskunnande och hur det kom till uttryck i verksamheten enbart med (tal-)språkliga medel. Flera fritidspedagoger gav uttryck för att de var dåliga på att beskriva sitt yrkeskunnande för andra yrkesgrupper. En av dem beskrev det som följer:

Och man har kanske ett ... jag vet inte vad jag ska kalla det. Det är det som är svårt, att sätta ord på vad fritidspedagogen gör. Man har ett annat synsätt kanske, ett pedagogiskt synsätt. Friare pedagogiskt synsätt.

(Fritidspedagog)

Det var alltså svårt att beskriva sitt yrkeskunnande inom vissa områden enbart med hjälp av språket. Att förmedla sitt synsätt, och på vilket sätt det kan berika samarbetet, till en annan yrkesgrupp framstår därför som en svår uppgift. Min tolkning är att det är med hänsyn till dessa svårigheter som man skall betrakta fritidspedagogernas begränsade information om fritidshemsverksamheten till lärarna, vilket berördes i förra avsnittet (6.1.4). I vissa avseenden var det inte möjligt att beskriva arbetet och därför begränsades möjligheterna att informera om fritidshemsverksamheten.

Förutom fritidspedagogernas begränsade möjligheter att förmedla sitt yrkeskunnande via språket, pekade en annan fritidspedagog även på betydelsen av att det fanns så få synliga avtryck av fritidshemsverksamheten. Därför ansåg intervjupersonen, i förhållande till samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare, att lärarna borde delta i fritidshemsverksamheten i större utsträckning:

Men vi ser ju mer av skolan än vad skolan ser av oss. Det är väl det man vill få dem att förstå, att fritids gör saker även om det inte ser lika strukturerat ut --- Men det är väl lite vårt eget fel med. Vi visar ju inte skriftligt vad vi gör. Och vi är själva dåliga på att tala om, att "det här gör vi och det här är vi bra på". Så ... allting ligger ju inte hos dem utan mycket är hos oss själva med. För de visar ju mer konkret. Har du lärt nån läsa och skriva, då har du gjort en del, uppfyllt en viss del. Hos oss kan du ju inte se lika konkret vad vi tränar. Och det är väl också mycket därför vi har sagt att de kan gå in.

(Fritidspedagog)

Man kan givetvis ställa sig frågan om i vilken utsträckning som det är lärarna som ”lär” barnen att läsa och skriva eller om det är barnen själva som utvecklar den förmågan. Oavsett vilket som är fallet så tycks barnens läs- och skrivutveckling vara aspekter av arbetet i skolan som dels är synliga för fritidspedagogen, dels tillskrivs lärarna ett yrkeskunnande i förhållande till barns läs- och skrivutveckling. Det är lärarna som ”lär” barnen att läsa och skriva och därför tar sig (resultatet av) deras arbete konkreta, synliga, uttryck. När det gäller fritidshemsverksamheten verkar det däremot svårare att se konkreta uttryck, eller snarare avtryck, av vad man arbetat med. Tillsammans med att fritidspedagogen har svårt för att beskriva delar av sitt yrkeskunnande blir verksamheten lätt ”osynlig” för utomstående. Av den anledningen betraktas det som nödvändigt att lärarna deltar i verksamheten för att den skall synliggöras.

Liknande uppfattningar presenteras även av flera lärare som menade att avsaknaden av konkreta erfarenheter bidrog till att de inte hade särskilt mycket kunskap om fritidspedagogernas yrkeskunnande. Den kunskap de hade begränsade sig i stor utsträckning till det som kom till uttryck i det befintliga samarbetet i skolan. En lärare sade sig t.ex. ha kunskap om att fritidspedagogerna var duktiga på drama. En annan lärare menade att fritidspedagogerna var duktiga på motorik vilket också var ett ämnesområde som de arbetade med i samarbetet mellan lärare och fritidspedagoger. Däremot sade sig inte lärarna ha särskilt mycket kunskap om hur fritidspedagogernas yrkeskunnande kom till uttryck i fritidshemsverksamheten eftersom de inte hade deltagit i fritidshemsverksamheten i någon större utsträckning.

Samtidigt som ett flertal intervjupersoner poängterade vikten av konkreta erfarenheter så är min tolkning att enbart konkreta erfarenheter inte på något självklart sätt utgör ”kungsvägen” till kunskaper om vare sig andra verksamheters underliggande antaganden eller andra aktörers yrkeskunnande. Vid de (få) tillfällen som lärare hade deltagit i fritidshemsverksamheten tycks stora delar av det fritidshemspedagogiska arbetet ha förblivit ”osynligt” för lärarna. Av kapitel 5 framgick att det tidigare hade förekommit att lärare arbetade i fritidshemsverksamheten när fritidspedagogerna hade behov av att gå ifrån och planera verksamheten. En av lärarna beskrev sina erfarenheter som följer:

Och jag var ju inne några gånger måste jag säga, men det var väl för lite --- Jag visste inte vad jag skulle göra. Jag tyckte barnen sprang hur som helst och de kom och gick och jag visste inte. Men det är ju sån skillnad på fritids och skolan och jag vill ha det mer uppstrukturerat. Och fritids är ju friare som det ska vara. Så att det tyckte jag var väldigt svårt att veta vad jag skulle göra.

(Lärare)

Det verkar som att de konkreta erfarenheterna inte bidrog till att synliggöra de underliggande antaganden som fritidshemsverksamheten utgick ifrån. Därför såg läraren ingen ”röd tråd” utan barnen upplevdes springa hur som helst. Inte heller fick läraren någon insikt om den vuxnes roll i fritidshemsverksamheten genom de

konkreta erfarenheterna. Här tycks den egna yrkesrollen som lärare inte ha utgjort en tillräcklig referensram för intrycken. Fritidshemmen hade en ”friare” verksamhet medan läraren, i sin yrkesroll, ville ha det mer strukturerat. Därför var det svårt att veta vad man, som pedagog i fritidshemsverksamheten, skulle göra.

Jag bedömer att en del av förklaringen till de tillkortakommanden som beskrivits ovan, står att finna i de behov av gemensam reflektion som flera intervjupersoner påtalade i förhållande till samarbetet mellan förskollärare i förskola och förskoleklass. Från förskolans sida ansåg förskollärarna att man på den operativa nivån hade begränsade kunskaper om varandras verksamheter. Flera förskollärare i förskolan menade att de kunskaper de hade om skolan härrörde ur deras föräldraroll. Däremot hade de inte mycket kunskap i egenskap av sin förskollärrroll. Liknande uppfattningar framträdde även på ledningsnivån. Till följd av de begränsade kunskaperna efterlystes att yrkesgrupperna på den operativa nivån skulle få möjligheter till ett arbetsutbyte över verksamhetsgränserna. En av områdescheferna uttryckte det på följande sätt:

... för att utveckla det samarbetet, så tror jag att man behöver låta förskollärarna i förskoleklassen jobba med förskolan, alltså med barnen där i 4 och 5-årsåldern och att de förskollärarna också skulle kunna få jobba i förskoleklassen på nåt sätt för att få nån slags kontinuitet i det --- jag tror att det är genom erfarenhetsutbytet dem emellan i den praktiska verkligheten, det är då man får det här lärandet på vuxennivå till stånd. --- Samma sak som att förskolläraren i förskoleklassen behöver ju, och det är på väg, man behöver ju jobba med 8-9-åringar också. Rent utbildningsmässigt jobba med dem inom nåt slags tema eller ämnesområde som de tar ansvar för själva. Och det pågår --- om jag är förskollärare och du är lågstadielärare, då kan jag ju prata med dig sen. "jaha, såhär har jag gjort nu och den här erfarenheten har jag fått nu". Det måste liksom bli konkret, erfarenhetsbaserat.

(Områdeschef)

Det skulle alltså vara erfarenhetsutbyte mellan yrkesgrupper på den operativa nivån som utgjorde ”nyckeln” till en ökad kunskap om varandras verksamheter och arbetssätt. Innebörden av erfarenhetsutbyte tycks dock överskrida enbart konkreta erfarenheter av arbetet i varandras verksamheter. Det behöver också finnas utrymme för dialog där yrkesgrupperna gemensamt kan reflektera över sina erfarenheter.

6.2.2 Att skapa mening utifrån konkreta erfarenheter

Ibland fanns aspekter av det pedagogiska arbetet som kunde vara svåra att förmedla enbart via (tal-)språket och aktörerna betonade vikten av konkreta erfarenheter för att kunna bilda sig en uppfattning om arbetet i andra verksamheter. Samtidigt pekade jag på att det inte alltid var tillräckligt med enbart konkreta

erfarenheter för att bilda sig kunskaper om andra verksamheters arbete eller andra aktörers yrkeskunskande (6.2.1).

För att konkreta erfarenheter skall bli meningsfulla verkar det antingen krävas att aktörer har en referensram som gör det möjligt att förstå meningen med erfarenheterna, eller att någon ”initierad” aktör hjälper till att tolka intrycken. Ett exempel där en initierad aktör hjälpte till att tolka intrycken var i samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare. Som beskrivits tidigare fick de flesta lärare i Sålunda möjligheten att under minst ett år arbeta i förskoleklassen tillsammans med förskollärarna. Genom att arbeta i förskoleklassen fick lärarna konkreta erfarenheter av de aktiviteter som bedrevs i verksamheten. En av förskollärarna i förskoleklassen ansåg att det är som lärarna arbetade i förskoleklassen var väldigt positivt för samarbetet. Därigenom menade förskolläraren att man, i stor utsträckning, hade lyckats undvika missförstånd i samarbetet. Liknande erfarenheter uttrycktes även av flera lärare som hade erfarenheter av att arbeta i förskoleklassen. I likhet med områdeschefen i det föregående avsnittet pekade en av lärarna dessutom på att deltagandet inte enbart var en möjlighet till konkreta erfarenheter:

... det kände jag lite i fria leken när jag började. Då kände jag "vad ska jag göra. Jag sitter här och de leker" ... men det var ju förskolläraren som sa att man inte skulle in och styra för mycket i leken, utan de skulle få vara. Så det fick jag lära mig. Men då hittade jag verkligen inte min roll i början. Åtminstone första året när jag jobbade i plusettan. Andra var ju lättare då. Så det är inte lätt att gå in i varandras bitar sådär, men det är nyttigt.

(Lärare)

Dialogen med förskolläraren tycks ha bidragit till att erfarenheterna av arbetet i förskoleklassen blev meningsfulla för läraren. Uppenbarligen hade läraren inte tillgång till egna referenser som gjorde det möjligt att förstå pedagogens roll i förskoleklassen. Därför var det inte tillräckligt med att delta i verksamheten utan det fordrades att någon ”initierad” tolkade intrycken för att de skulle bli meningsfulla.

Det var emellertid inte alltid nödvändigt att initierade aktörer tolkade erfarenheterna för att en mening med verksamheten i förskoleklassen skulle framträda för utomstående aktörer. Ett exempel på detta kunde man se i den beskrivning av förskoleklassens verksamhet som en av föreståndarna gjorde. Föreståndaren hade träffat förskollärare från olika förskoleklasser och utifrån det mötet betraktade föreståndaren verksamheten i förskoleklassen med blandade känslor:

... vissa saker blev jag positivt överraskad av. Vissa blev jag lite mer negativt inställd till. Och framförallt då, när jag såg hur vårplaneringen såg ut. Då var det "nu jobbar man med almanackan och tiden". Nu kommer jag inte ihåg ämnena, men "två veckor där och tre veckor där, fyra veckor där, två veckor där". Och har man gjort en sån planering redan nu, då kan inte jag se hur man tar

tillvara barnens intressen och nyfikenhet ... och jobba vidare med det. Det gjorde mig besviken. Så jobbade man på förskolan, ja kanske för 10 år sen. Så där har vi kommit längre och det hade jag hoppats att förskolan skulle påverka skolan mer. Skolan är ju väldigt indelad i schema.

(Föreståndare)

Föreståndaren förefaller, åtminstone delvis, bilda sig en uppfattning om verksamheten utifrån den planering som gjordes av förskollärarna i förskoleklassen. Det var med andra ord utifrån materialiserade avtryck av verksamheten som föreståndaren bildade sig en uppfattning snarare än att, i likhet med samarbetet mellan lärare och förskollärare i förskoleklass, dela tid och rum i den pågående verksamheten. Här kan man dock, till skillnad från lärarna, se att föreståndaren hade en referenspunkt som bidrog till det blev möjligt att göra en bedömning av förskoleklassen utifrån planeringen. Det var med utgångspunkt i sina erfarenheter från förskolan som avtrycken blev meningsfulla för föreståndaren. Därför menade föreståndaren också att förskoleklassen hade påverkats av förskolan i alltför liten utsträckning.

Av intervjun med föreståndaren framgick emellertid att även samtalen med förskollärarna i förskoleklassen var viktiga för föreståndarens intryck av planeringen:

Vad jag blev positivt överraskad ändå, var det här att även om jag såg att de hade det styrt med ämnen såhär. Så när de pratade om verksamheten, så var de inte lektionsbundna lika mycket ... de hade nåt större arbetspass där det kunde vara lite olika vad man gjorde. Så att det har blivit friare inom vissa ramar --- Och sen är det lite olika, det här med det forskande arbetssättet. Hur långt det har kommit in. Det är olika på olika ställen. Jättestor skillnad upplever jag det.

(Föreståndare)

Att lyssna till hur förskollärarna beskrev verksamheten bidrog alltså till att nansera de tolkningar av planeringen som föreståndaren gjorde utifrån sin egen referensram.

Även beträffande lärarnas arbete i skolan så tycks materialiserade aspekter av verksamheten vara centrala när andra aktörsgupper bildar sig uppfattningar om arbetet i skolan. En av förskollärarna i förskoleklassen menade att barnens arbete var individualiserat i högre utsträckning än tidigare vilket man bl.a. kunde se i att barnen arbetar mer med egna scheman och egna protokoll. En annan förskollärare i förskoleklassen refererade istället till det material som användes i skolan:

De använder ju olika ... det beror ju på vad man har för nånting. Men i svenskan jobbar de med svenskalådor och använder mycket det materialet, så de använder ju material mer än vad jag som förskollärare gör. Likadant med matte, där har vi

mattelådor. Så de använder väl färdigt material mycket mer, om man ska dra paralleller.

(Förskollärare i förskoleklass)

Återigen refererar man till materiella aspekter av verksamheten för att beskriva sin kunskap om lärarnas arbete i skolan. Lärarna använder ju mycket mer ”färdigt” material, såsom mattelådor och svenskalådor, i sitt arbete än vad man gör som förskollärare i förskoleklass. Man kan också notera att erfarenheterna från den egna verksamheten återigen fungerar som referenspunkt för att beskriva lärarnas arbete.

När det gäller aktörernas tillgång till referenspunkter är det, enligt mitt förmenande, rimligt att anta att skolan har en särställning i förhållande till andra verksamheter inom skola och barnomsorg. De flesta människor har sannolikt personliga erfarenheter av en egen skolgång vilket kan bidra till ökade möjligheter till att se en mening utifrån konkreta erfarenheter. Ett exempel på betydelsen av den egna skolgången kunde man se i en av fritidspedagogernas beskrivning av sin kunskap om lärarnas arbete i skolan. Intervjupersonen sade sig ha begränsade kunskaper om arbetet i klassrummen. Önskemålen från lärarna var att fritidspedagogerna skulle arbeta i halvklass när de samarbetade i skolan vilket innebar att man arbetade rumsligt åtskilda och att var och en ansvarade för ”sin” del. Därför hade intervjupersonen inte några konkreta erfarenheter av hur arbetet bedrevs i klassrummet. Däremot hade denne haft tillgång till andra möjligheter att bilda sig kunskap om skolarbetet:

Men sen hör man inom arbetslaget när vi pratar, hur det fungerar. Då ser jag en skillnad. Jag jämför då kanske med min skoltid --- Det är mer rörlighet än vad det var förr. Då var man kanske vid sin bänk hela dan. Det tycker jag att man kan se --- Sen kan inte jag säga. Jag är inte inne så mycket i det arbetet så att jag vet om det fungerar så, men man känner i alla fall att det är mer rörlighet på skolan.

(Fritidspedagog)

Det är med den egna skolgången som referensram som intervjupersonen konstruerar sin föreställning om arbetet i skolan. Dels genom att höra hur lärarna beskriver verksamheten. Dels genom konkreta erfarenheter av delar av verksamheten som finns utanför klassrummen. Den ökade rörligheten i korridoren betraktas exempelvis som ett uttryck för ett förändrat arbetssätt. Barnen sitter numer inte i sina bänkar hela dagarna, vilket var fallet när intervjupersonen gick i skolan.

6.2.3 Återkoppling till teoretiska nyckelbegrepp

När jag, utifrån studiens teoretiska referensram, analyserat aktörernas möjligheter att bilda sig kunskaper om varandras verksamheter så tycks en bidragande orsak till variationerna stå att finna i förhållandet mellan konkreta erfarenheter och dia-

log. Som beskrivits inledningsvis i avsnittet bygger den praktiska kunskapstraditionen på deltagande och dialog mellan människor där kunskap och tillämpning bildar en enhet. En stor del av kunskapen är därför "tyst" och kommer främst till uttryck i själva tillämpningen (Molander, 1997). Enligt Håkansson (1990) är barnomsorgspersonal exempel på yrkesgrupper som ofta har svårt att förklara för utomstående vari deras kunskap består. Detta kan enligt författaren vara en konsekvens av att det saknas ord men många gånger handlar det om att arbetets karaktär bidrar till att det är svårt för aktörerna att beskriva sin kompetens. I det empiriska materialet framstår fritidspedagogernas begränsade möjligheter att beskriva sitt yrkeskunnande som ett exempel där barnomsorgspersonal många gånger har svårt att beskriva sin kompetens för utomstående.

Till följd av begränsningarna i möjligheterna att beskriva sitt yrkeskunnande enbart med hjälp av språket tycks även konkreta erfarenheter vara centrala för att yrkesgrupperna skall erhålla kunskap om arbetet i varandras verksamheter. När det gäller samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare är min tolkning att deltagandet och dialogen utgjorde varandras förutsättningar när lärarna fick ökade kunskaper om arbetet i förskoleklassen. Genom att delta i verksamheten, under en längre tid, fick lärarna en referensram utifrån vilken det var möjligt att föra en meningsfull dialog. Samtidigt innebar dialogen med förskollärarna att intrycken från deltagandet i verksamheten blev meningsfulla genom att förskollärarna "tolkade" intrycken åt lärarna.

När det däremot gäller samarbetet mellan lärare och fritidspedagoger så tycks förutsättningarna för att synliggöra verksamhetens underliggande rationalitet ha varit sämre. Lärarna hade begränsade erfarenheter av att arbeta i fritidshemsverksamheten och vid de få tillfällen de hade deltagit så fördes ingen dialog. Därmed synliggjordes inte den underliggande rationaliteten för lärarna. Jag menar att en bidragande orsak till att fritidspedagogernas yrkeskunnande förblev osynligt var att yrkeskunnandet blev "tystat" (Molander, 1990). Den tystade kunskapen avser dels möjligheten hävda sin kunskap. Dels refererar den till hur sociala strukturer, såsom maktrelationer och statusförhållanden, bidrar till att "tysta" vissa grupper och individers kunskaper. I förhållande till fritidspedagogernas möjligheter att synliggöra sitt yrkeskunnande för lärarna så verkar maktförhållandena i relationerna ha bidragit till att tysta fritidspedagogernas yrkeskunnande. Fritidspedagogerna efterlyste att lärarna skulle delta i verksamheten i större utsträckning för att de skulle få tillgång till konkreta erfarenheter av fritidshemsverksamheten. Som framgått av beskrivningen av yrkesrelationernas framträdelseformer i föregående kapitel hade lärarna makt att motsätta sig sådana ambitioner (se 5.2.2). Därmed minskade sannolikt också möjligheterna att tillskapa erfarenheter utifrån vilka det var möjligt att föra en dialog. Jag menar att maktrelationerna bidrog till att "osynliggöra" fritidshemsverksamheten snarare än att den var "osynlig" i egentlig mening.

Jag anser att man även kan se exempel där det inte förefaller ha varit nödvändigt med ett deltagande för att aktörerna skulle kunna föra en meningsfull dialog om verksamheten. Detta blev tydligt i förhållande till såväl skolarbetet som arbe-

tet i förskoleklassen. Här kan man emellertid se att aktörerna redan hade tillgång till erfarenheter som gjorde det möjligt att skapa mening utan att för den skull delta i det konkreta arbetet. Ett exempel på detta var en av föreståndarnas reflektioner kring arbetet i förskoleklassen (se 6.2.2). Här utgjorde föreståndarens befintliga erfarenheter från förskolans arbete en referensram. Som nämnts tidigare var förskolan ansvariga för sexårsverksamheten innan förskoleklassens tillkomst, dessa erfarenheter utgjorde referenspunkt för föreståndaren. En referenspunkt som bidrog till att det blev möjligt att jämföra och göra en bedömning av arbetet i förskoleklassen utifrån den planering som förskollärarna i förskoleklassen hade gjort. Sedan nyanserades föreståndarens bild i dialogen med förskollärarna i förskoleklassen.

Min bedömning är att det är som ett behov av referenspunkt som man skall förstå den betydelse som tillskrivs lärares deltagande i förskoleklass som fritidshem. Det är inte nödvändigt att deltagande och dialog sammanfaller i tid och rum. Däremot är deltagandet centralt för att lärare skall få tillgång till erfarenheter som gör det möjligt att föra en meningsfull dialog. Utan sådana erfarenheter blir det svårt att samtala om de underliggande antaganden som verksamheten utgår ifrån. Svårigheter som inte minst blev synliga i förhållande till fritidshemsverksamheten.

6.3 SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSENA

I kapitlet har jag beskrivit och diskuterat kommunikationens framträdelseformer i samarbete mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Det första avsnittet (6.1) berörde hur kommunikationens innehålls- och processaspekter framträdde i samarbetet, d.v.s. vad aktörerna talade om och hur aktörerna talade med varandra. Presentationen av materialet utgick från den typifiering av *innehållsaspekten* som beskrevs inledningsvis i avsnittet. *Arbetskommunikationen* i samarbetet fokuserade på den information som yrkesgrupper inom ramen för samarbete på operativ nivå behöver för att sköta sina vardagliga (sam-)arbetsuppgifter. Kommunikationen omfattade dels information om barn och deras behov, dels samtal om hur samarbetet skulle organiseras. Beträffande *nyhets- och lägeskommunikationen* omfattade den såväl kommunikation på ledningsnivå som mellan ledningsnivån och den operativa nivån. Den tog sig främst uttryck i att olika aktörer informerade andra aktörer om läget i organisationen. När det gäller *styrkommunikationen* ägde den rum mellan såväl olika aktörer på ledningsnivån som mellan aktörer på ledningsnivå och operativ nivå. På ledningsnivå handlade det mycket om att ledningen samordnade varandras respektive ansvarsområden. Kommunikationen mellan ledningsnivån och den operativa nivån inriktade sig i hög utsträckning på att ledningen styrde den operativa verksamheten genom att skapa ramar för arbetet. *Värderings- och kulturkommunikationen* omfattade främst den operativa personalens kommunikation om de underliggande antaganden som ar-

betet i andra verksamheter utgick ifrån. Kommunikationen hade ofta ett ”lokalt” fokus såtillvida att det huvudsakligen var inom ramen för enskilda enheter som aktörer diskuterade synsätt och värderingar.

En viktig reflektion i förhållande till framställningen av det empiriska materialet är att man inte kan tala om några självklara demarkationslinjer mellan de innehållsliga aspekterna av kommunikation. Däremot kan typifieringen bidra till att peka på hur olika aspekter påverkar varandra. Ett exempel utgörs av förhållandet mellan arbetskommunikationen och styrkommunikationen. Det är svårt att påstå att det finns en självklar gränslinje mellan arbetskommunikation och styrkommunikation, om man antar att mål och planer avser att styra samarbetets vardagspraktik. Med en sådan utgångspunkt skulle arbetskommunikationen i samarbetet mycket väl kunna omfatta de mål och planer som avser att styra samarbetet. Samtidigt som gränslinjen inte är tydlig, var emellertid typifieringen värdefull för att synliggöra förhållandet mellan kommunikation som fokuserade på behov som uppstod i vardagspraktiken och kommunikation som riktade uppmärksamheten mot mål och planer. Min bedömning är att det främst var behov i vardagspraktiken som var utgångspunkt för kommunikationen om samarbetets organisering och att styrdokumentet hade ett begränsat inflytande över vad man talade om i samarbetet. Detta är också något som utvecklas närmare i kapitel 8.

Beträffande *processaspekten* framträdde kommunikationen både som linjära processer, där aktörerna förmedlade ”färdiga” meddelanden, och i form av konstitutiva processer där meningen formades i kommunikationen. Kommunikationen om samarbetets organisering mellan fritidspedagoger och lärare är ett exempel där kommunikationen visade upp såväl linjära som konstitutiva drag. När fritidspedagogerna utgjorde resurs till lärarna i skolarbetet skedde kommunikationen främst som en linjär process där lärarna förmedlade planeringen till fritidspedagogerna. I det komplementära samarbetet utifrån respektive yrkesgrupps kompetenser, visade kommunikationen upp tydligare konstitutiva drag där aktörerna konstruerade organiseringen tillsammans.

Man kunde också se att kommunikationen hade en relationsdimension i det att de maktförhållanden som fanns i relationerna avspeglade sig i hur aktörerna talade med varandra. Inom ramen för symmetriska relationer framträdde kommunikationen som en konstitutiv process. Inom ramen för asymmetriska relationer framträdde kommunikationen istället som en linjär process.

I kapitlets andra avsnitt riktades uppmärksamheten mot den ”tysta” kunskapen. Allt yrkeskunnande var inte möjligt att förmedla enbart via språket. Därför hade även konkreta erfarenheter en central betydelse för aktörernas kunskaper om arbetet i varandras verksamheter. När aktörerna inte hade tillgång till en egen referensram som möjliggjorde en förståelse av det man samtalande om så framstod konkreta erfarenheter och en dialog som varandras förutsättningar. Vid dessa tillfällen krävdes konkreta erfarenheter av den verksamhet som den språkliga kommunikationen refererade till för att aktörerna skulle kunna skapa en likartad förståelse i dialogen. På motsvarande sätt erfordrades en dialog med ”initierade”

aktörer för att konkreta erfarenheter skulle bli meningsfulla för utomstående aktörer.

6.4 ÅTERKOPPLING TILL STUDIENS ÖVERGRIPANDE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

6.4.1 Organisation: individ och system

I analysen i det föregående kapitlet visade jag att organisationen som socialt system av mellanmänniska (yrkes-)relationer konstitueras i ett dialektiskt förhållande mellan individernas handlingspotential och organisationens handlingsutrymme. Utifrån förevarande kapitel hävdar jag att kommunikationen i samarbete mellan aktörer inom skola och barnomsorg även tycks utgöra en process som kan bidra till en förändring av aktörernas handlingspotential. Ett exempel på hur aktörers handlingspotential förändrades i kommunikationen var samtalen om barnen (se 6.1.1). Där bidrog kommunikationen till att aktörerna fick en större kunskap om hur barns tillvaro i olika kontexter gestaltade sig. Den förändrade kunskapen innebar i sin tur att aktörernas tolkningsramar visavi barnens behov förändrades.

Det framgår dock att möjligheten att omsätta kunskapen i samarbetets vardagspraktik påverkas av vilket handlingsutrymme som det sociala systemet ger tillgång till. Ett tydligt exempel var den konstitutiva kommunikation om samarbetets organisering som ägde rum inom ramen för arbetslagen. Där förändrades aktörernas föreställningar om hur man, givet kunskapen om varandras yrkeskunskaper, kunde organisera samarbetet genom kommunikationen. Samtidigt begränsades emellertid aktörernas möjligheter att omsätta den förändrade handlingspotentialen i samarbetet av organisationens handlingsutrymme. I materialet uttrycktes exempelvis ett behov av ökade möjligheter till gemensam planeringstid för att kunna utveckla samarbetet. Möjligheterna att förändra organiseringen inskränktes dock av att verksamheterna har sin huvudsakliga aktivitet på olika tider under dagen. Därmed begränsade verksamheternas organisering aktörernas möjligheter att omsätta sina intentioner i samarbetets vardagspraktik.

6.4.2 Organisationen i en samhällelig kontext

Som diskuterades i kapitel 3 kan arbetet i skola och barnomsorg sägas utgå från delvis olika traditioner. Skolan har en mer ämnescentrerad tradition medan barnomsorgen har en mer barncentrerad tradition (se 3.1.2). Mot den bakgrunden var en av ambitionerna med integreringen att det skulle utvecklas mer likartade synsätt och arbetsformer mellan skola och barnomsorg. Som jag pekat på i förevarande kapitel verkar det emellertid ha varierat beträffande i vilken utsträckning som kommunikationen i samarbetet innebar ett möte mellan de traditioner som utvecklats inom skola och barnomsorg. Om, och på vilket sätt, yrkesgrupperna i studien hade möjligheter att samtala om de synsätt och arbetsformer som kom till

uttryck i verksamheternas praktik förefaller att påverkas av åtminstone två aspekter. Dels en tidsmässig aspekt som avser i vilken utsträckning aktörerna hade utrymme att träffas och samtala om synsätt och arbetsformer. Dels en innehållslig aspekt som berör aktörernas möjligheter att skapa en gemensam förståelse för varandras synsätt och arbetsformer genom kommunikationen.

När det gäller den *tidsmässiga* aspekten kan man se att den ökade kontakten i arbetslagen inte på något självklart sätt innebar att kommunikationen mellan företrädare för de olika yrkesgrupperna riktade uppmärksamheten mot de traditioner som kom till uttryck i deras arbete. I kapitlet fann jag exempel på att man inom arbetslagen diskuterade hur man skulle kunna utveckla mer likartade normer mellan olika verksamheter vid skolenheterna. Möjligheterna att utveckla mer likartade synsätt är dock något som kräver tid. Det var inte alltid som aktörerna ansåg att det fanns ett tidsmässigt utrymme för att både samordna det praktiska arbetet och att gemensamt reflektera över olikheter i synsätt och arbetsformer. Vid dessa tillfällen var man tvungen att prioritera och det som prioriterades var främst det praktiska arbetet (se 6.1.4).

Beträffande den *innehållsliga* aspekten så tycks det ha funnits olikartade möjligheter att skapa en gemensam förståelse för de underliggande antaganden som arbetet i respektive verksamhet utgick ifrån. I vilken utsträckning som det blev möjligt att skapa en gemensam förståelse förefaller konstitueras i förhållandet mellan aktörernas möjligheter att språkligt förmedla innebörden av sitt arbete och andra aktörers tillgång till konkreta erfarenheter.

I samarbetet mellan förskollärarna i förskoleklassen och lärarna verkar förutsättningarna för att skapa en gemensam förståelse för varandras traditioner ha varit relativt goda. Beträffande skolan så kan den sägas ha en särställning mot bakgrund av att de flesta människor har personliga erfarenheter av en skolgång. Därför finns det även tillgång till en referensram som gör det möjligt att tala om skolans traditioner på ett meningsfullt sätt (jfr. Calander, 1999). När det gäller arbetet i förskoleklassen hade lärarna haft möjligheter att arbeta i förskoleklassen. Därför skapades ökade möjligheter till en gemensam förståelse för vad förskollärarna i förskoleklassen försökte att förmedla via språket, man fick en referensram (se 6.2.2).

I samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna förefaller det inte ha varit möjligt att synliggöra fritidshemsarbetets innehåll och underliggande antaganden i lika stor utsträckning. Fritidspedagogerna hade svårigheter att beskriva sitt arbete och dess underliggande antaganden enbart via språket. Samtidigt hade lärarna begränsade erfarenheter av att arbeta i fritidshemmen. Vid de få tillfällen de deltagit hade det inte förts någon dialog om erfarenheterna varför de inte framstod som meningsfulla för lärarna (se 6.2.1). Det är därför en rimlig tolkning att kommunikationen i samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna inte i någon större utsträckning utgjorde ett möte där man reflekterade över de olika traditionerna.

När jag avslutningsvis riktar blicken framåt mot kapitel 7 och 8 är det främst två frågor som står i förgrunden. I kapitel 7 behandlas relationernas och kommu-

nikationens konsekvenser för samarbetet. I kapitel 8 analyseras sedan på vilket sätt verksamheternas organisering villkorar relationerna och kommunikationen i samarbetet. Kapitel 7 och 8 har en något annorlunda struktur än kapitel 5 och 6. Till skillnad från de två inledande resultatkapitlen sker analysen med hjälp av den teoretiska referensramen fortlöpande i framställningen. Anledningen till detta är tvåfaldig. För det första har det funnits en ambition att skapa en analytisk progression. För det andra knyter resultatkapitlen an till olika delsyften i studien. De två inledande kapitlen har riktat fokus mot relationens och kommunikationens framträdelseformer. Därför har de en mer deskriptiv karaktär. De två följande kapitlen knyter istället an till studiens två övriga delsyften; vilka konsekvenser har relationerna och kommunikationen för samarbete samt i vilken utsträckning kan framträdelseformerna ses som uttryck för organisatoriska villkor. Dessa kapitel har därför en mer analytisk och förklarande ambition än de två inledande resultatkapitlen.

KAPITEL 7

RELATIONERNAS OCH KOMMUNIKATIONENS KONSEKVENSER FÖR SAMARBETET

I detta kapitel analyseras vilka konsekvenser som yrkesrelationerna, och kommunikationen inom ramen för dessa relationer, fick för samarbetet.

I kapitlets inledande avsnitt beskrivs och analyseras relationernas och kommunikationens konsekvenser för aktörers möjligheter att göra anspråk på vilka kunskaps- och praxisområden som skulle vara en del av samarbetet. Därefter följer ett avsnitt där huvudfokus riktas mot i vilka avseenden som relationerna och kommunikationen påverkade möjligheterna att organisera samarbetet utifrån barns problemverkligheter. Till sist sker en sammanfattning av de centrala empiriska iakttagelserna samt en granskning med hänsyn till studiens övergripande teoretiska utgångspunkter.

7.1 ANSPRÅK PÅ KUNSKAPS- OCH PRAXISOMRÅDEN

Här presenterar jag på vilket sätt och i vilken utsträckning relationerna och kommunikationen påverkade aktörernas möjligheter att göra anspråk på vilka kunskaps- och praxisområden som skulle omfattas av samarbetet. Den *teoretiska utgångspunkten* utgörs av Abbotts (1988) perspektiv på professioners anspråk på att kontrollera och/eller utföra olika delar av arbetet, s.k. jurisdiktioner. Anspråket berör två aspekter. Dels vem som kan göra anspråk på att definiera vilken kunskap som skall vara en del av samarbetet som verksamhetsområde. Dels vem som kan göra anspråk på att kontrollera och/eller utföra olika delar av arbetet.

Presentationen sker utifrån fyra rubriker. Den första rubriken utgörs av *anspråk på resursförstärkning*. Här återges hur relationerna och kommunikationen påverkade aktörers möjligheter att erhålla hjälp och stöd av andra aktörer inom kunskaps- och praxisområden där de själva hade legitim kontroll över arbetet. Under den andra rubriken, *att hävda sitt yrkeskunnande*, skildras hur aktörernas möjligheter att göra anspråk på att deras yrkeskunnande skulle vara en del av samarbetet i hög utsträckning formulerades i kommunikationen med andra parter. Den tredje rubriken utgörs av *uppluckring av juridiktiva gränser*. Här framställs hur kommunikationen i samarbetet ibland kunde bidra till att förändra juridiktiva gränser mellan yrkesgrupper. Den fjärde rubriken utgörs av *avsaknad av kunskapsanspråk*. Här skildras att det ibland fanns en avsaknad av kommunikation om vilka kunskapsområden som skulle vara en del av samarbetet och vem som kunde göra anspråk på att kontrollera och/eller utföra olika delar av arbetet.

7.1.1 Anspråk på resursförstärkning

En aspekt av kommunikation som framträder i materialet var att olika parter gjorde anspråk på att andra yrkesgrupper skulle utgöra resursförstärkning i det egna (legitima) arbetet. Ett exempel kunde man se i samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare. Som beskrivits tidigare fanns det en gemensamt accepterad uppfattning mellan såväl den operativa personalen som ledningen att fritidspedagogerna skulle arbeta i skolan. Det var likaledes lärarna som kunde göra anspråk på att kontrollera ramarna för samarbetet i skolan. Här understödde systemiska villkor, såsom att skolans/lärarnas arbete är viktigt och att arbetet i skolan traditionellt utgör lärarnas domän en asymmetri i relationerna som inte ifrågasattes av aktörerna (se 5.3).

I det befintliga samarbetet i skolan utgjorde fritidspedagogerna i vissa fall ”resurs” till lärarna i deras arbete (se 5.2.3). Vid dessa tillfällen var jurisdiktionen mellan yrkesgrupperna närmast att beteckna som underordning (Abbott, 1988). Underordning avser över-/underordning mellan parterna där den ena parten har begränsade möjligheter att definiera situationen i jämförelse med den andra parten. Fritidspedagogerna hade begränsade möjligheter att göra anspråk på hur samarbetet skulle organiseras. Det var inte i egenskap av sin yrkeskompetens som de samarbetade med lärarna utan som en ”extra vuxen” i en del av skolarbetet där lärarna hade sitt (legitima) yrkeskunnande. Därför kunde lärarna även fortsättningsvis upprätthålla kontrollen över jurisdiktionen samtidigt som de fick hjälp och stöd i arbetet.

Däremot fanns det inte någon samstämmig uppfattning beträffande om lärarna på motsvarande sätt skulle arbeta i fritidshemsverksamheten. Som framgått tidigare förespråkade både ledningen (rektorer) och fritidspedagogerna ett samarbete där lärare arbetade i fritidshemsverksamheten. Att ”tvinga” lärare att arbeta i fritidshemsverksamheten framstod dock inte som någon framkomlig väg. Istället handlade det om att i diskussioner med lärare kunna argumentera för och emot olika alternativ (se 5.2.2). Lärarna motsatte sig emellertid många gånger att arbeta i fritidshemsverksamheten. En fritidspedagog beskrev det som följer:

Men jag tror att de kände att deras arbetssituation ... är så pass tuff idag, så de kände att det var ... tufft för dem att gå in på fritids också. De kände att det blev lite för mycket, jag vet inte. Men på nåt sätt så tycker jag att de diskussionerna måste ... för jag tror att kommer lärarna att hitta sin roll på fritids. De kan komma in och ta en öppning, de kan komma in och ta en stängning. Man är flexibel liksom åt alla håll.

(Fritidspedagog)

Diskussionerna mellan fritidspedagoger och lärare tycks ha utgjorts av vad Johansson (1997) betecknar som förhandlingar. Med förhandlingar avses att parterna försöker att komma överens om villkoren för den fortsatta samexistensen. För att en förhandlingssituation skall uppstå måste det enligt Johansson finnas ”blan-

dade” intressen. Med detta avses att parternas intressen delvis sammanfaller, delvis är motstridiga.

Utifrån intervjupersonens beskrivning verkar förhandlingarna ha omfattat i vilken utsträckning som lärarna skulle fungera som resurs inom ramen för fritidshemsverksamheten. Parterna var överens om att man vill upprätthålla ett samarbete där fritidspedagogerna arbetade i skolan. Däremot var de oense beträffande om lärarna skulle arbeta i fritidshemsverksamheten. Genom förhandlingen försökte fritidspedagogerna övertyga lärarna om det rimliga i att de skulle komma in i fritidshemsverksamheten och ta en öppning eller en stängning. Ett arbete som knappast refererar till kunskapsområden där lärarna har jurisdiktion. Det verkar emellertid som att lärarnas argument vägde tungt angående hur de skulle prioritera sin tid. Föreställningen om att arbetet i skolan var tidskrävande och att det var svårt att, utöver detta, hinna med att arbeta i fritidshemsverksamheten blev till en gemensamt accepterad uppfattning.

Det fanns emellertid exempel där fritidspedagoger hade funnit argument som bidrog till att även lärare arbetade i fritidshemsverksamheten. En fritidspedagog hade erfarenheter av att lärarna – om än inte i samma utsträckning som fritidspedagogerna arbetade i skolan – ibland arbetade i fritidshemsverksamheten. Enligt intervjupersonen förekom det att lärare gick in och arbetade i fritidshemsverksamheten:

Det kan vara när nån av oss måste vara med på ett eftermiddagsmöte eller nåt som de kan gå in. Om nån av oss är sjuka. Om det är så att vi gör nån aktivitet så att hela gruppen kanske är borta, säg mellan ett och tre. Och vid två kommer det in två större barn. Då kan läraren gå in och fixa mellanmål och vara med de här barnen till dess att vi kommer tillbaka. Det är såna grejer det mesta.

(Fritidspedagog)

Här framstår förhållandet mellan lärare och fritidspedagoger snarast som det omvända. Med utgångspunkt i Abbotts (1988) typifiering av olika former av jurisdiktion är det här lärarna som är underordnade fritidspedagogernas definition av situationen. Att ”fixa mellanmål” eller att vara med barnen till dess att fritidspedagogerna kommer tillbaka till verksamheten kan knappast betraktas som någon specifik lärarkompetens. Snarare är det fritidspedagogerna som ansvarar för kärnan av verksamheten. Det är de som ansvarar för någon planerad aktivitet medan lärarna utgör en ”resurs” som gör det möjligt för fritidspedagogerna att lämna verksamheten trots att det anländer ytterligare barn. Genom att övertyga lärarna om det rimliga i att de arbetar i fritidshemsverksamheten så omförhandlar man villkoren för den fortsatta samexistensen. En omförhandling som leder fram till att lärare utgör resurs till fritidspedagoger inom deras kunskapsområde. De överenskommelser om lärarnas eventuella närvaro som resursförstärkning i fritidshemsverksamheten som växer fram i förhandlingarna kan närmast tolkas som det Goffman (1959/2000) betecknar som preliminärt fungerande enigheter. Med en preliminärt fungerande enighet avser Goffman att deltagarna i ett mellanmänsk-

ligt samspel, i en bestämd situation, kommer överens om vilken definition av situationen som, för tillfället, skall gälla. Tidigare har jag i kapitel 5 pekat på att relationerna mellan yrkesgrupperna många gånger befann sig i en omdefinieringsprocess där förhållandet mellan yrkesfunktionerna var att betrakta som tillfälliga överenskommelser (se 5.1.5). Här kan man istället se att överenskommelserna inte behöver innebära att aktörerna är överens på något djupare plan. Snarare är de ett uttryck för aktörers många gånger olikartade möjligheter att presentera övertygande argument. Genom att fritidspedagogerna inte kunde presentera övertygande argument för lärarna förblev samarbetet, i de flesta fall, enkelriktat och fritidspedagogerna kunde inte göra anspråk på en resursförstärkning i fritidshemsarbetet.

7.1.2 Att hävda sitt yrkeskunnande

En annan aspekt av kommunikationens betydelse för aktörernas möjligheter till anspråk var om, och i vilken utsträckning, deras respektive yrkeskunnande skulle vara en del av samarbetet. Ett exempel på detta kunde man se i förhållande till samarbetet mellan lärare och förskollärare i förskoleklass. Som jag diskuterade i kapitel 5 var relationerna mellan förskollärare i förskoleklass och lärare relativt symmetriska. Detta kom bl.a. till uttryck i att de hade likartade möjligheter till inflytande över planering och genomförande. Den symmetriska relationen var, åtminstone delvis, en konsekvens av strukturella villkor. Genom att ledningen förändrade villkoren så att förskollärares och lärares löner och arbetstidsavtal var i paritet med varandra så hade aktörerna tillgång till likartade symboliska tillgångar (se 5.2.1). Med utgångspunkt i tankarna om möjligheter att göra anspråk på vilka kunskaper som skall vara en del av samarbetet kan man säga att maktförhållandena i relationerna innebar att ingen av parterna var underordnade någon annan parts definition av situationen ”på förhand”.

Dessutom hade aktörerna tillgång till en gemensam kunskap om respektive verksamheter. Jag visade i kapitel 6 att de flesta lärare i Sålunda hade haft möjligheter att delta i förskoleklassens verksamhet vilket gjorde att de hade tillgång till konkreta erfarenheter av arbetet i förskoleklassen. Tillsammans med dialogen med förskollärarna i förskoleklassen bidrog erfarenheterna till att lärarna fick ökade kunskaper om såväl vad man arbetade med i förskoleklassen som de underliggande antaganden som arbetet utgick ifrån (6.2.2). Enligt en av lärarna hade dessa kunskaper bidragit till att förskollärarnas yrkeskunnande även kom till uttryck i skolarbetet. Läraren jämförde med hur det var tidigare, innan tillkomsten av förskoleklassen, när sexårsverksamheten var en del av förskoleverksamheten:

Vi gick och hälsade på några gånger på våren och sen skulle vi ta dem i ettan. Nu har jag ju följt dem från början, har hela bilden av barnen från det att de kommer (till förskoleklassen, egen anm.). Det är ju jättebra. Och så kan förskolläraren följa med upp till de här barnen som behöver lite extra träning. Jobba

med dem, lite motorik eller språklig träning som de inte har fått under det här året eller tillgodogjort sig ... Så det är ju en fortsatt utveckling för förskolläraren att se barnen också. Det är ingenting hon släpper, utan hon fortsätter med upp i klasserna.

(Lärare)

Av lärarens beskrivning av döma förefaller kommunikationen mellan parterna ha utmynnat i den typ av jurisdiktion som Abbott betecknar som delning. Delning innebär att gränserna mellan aktörernas jurisdiktion är uppdelad i funktionellt interberoende delar där det ofta finns en tydlig uppdelning av ansvarsområden. Utifrån kunskapen om förskolläraernas yrkeskunnande tycks det ha utvecklats en gemensamt accepterad uppfattning om att förskolläraernas kunskaper bör samordnas med lärarnas yrkeskunnande inom ramen för skolarbetet. Därför kan förskollärarna göra legitima anspråk på att kontrollera och utföra arbetet med barns motorik och språkliga träning även inom ramen för vad som traditionellt har betraktats som lärarnas arena.

Här tycks diskussionerna emellertid inte innebära att det föreligger någon intressekonflikt mellan parterna. Teoretiskt uppfattar jag det som vad Habermas (1988) betecknar som kommunikativt handlande snarare än att det är frågan om förhandlingar mellan parter som är delvis oense. Med kommunikativt handlande avses att aktörers handlande samordnas via en ömsesidig förståelse och där det finns ett samförstånd med vilket varje enskild aktör kan förverkliga sina intressen och planer. Av lärarens utsaga ovan tolkar jag det som att parterna hade nått fram till ett samförstånd. Uppenbarligen såg inte läraren det som ett intrång att förskollärarna kunde göra anspråk på att arbeta med sitt yrkeskunnande i skolan. Snarare sågs det som något positivt och kring vilket det fanns ett samförstånd.

Samordningen av yrkeskunnandet mellan olika aktörsgrupper skedde dock inte alltid utan intressekonflikter. Detta kunde man se exempel på i förhållande till samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna i skolarbetet. Sådär beskrev en av lärarna sitt förhållande till fritidspedagogen:

... jag tycker jag har en underbart god relation med min fritidspedagog, men man kan se ett litet bevakningssystem av varandras kultur ... de vill inte bara gå in som nån resurs åt oss. Och det kan jag förstå, för man ska ju ta tillvara deras kompetens. Och då gäller det att finna former så att Bengt (fritidspedagog, egen anm.) känner sig nöjd med det arbete han gör med en grupp av mina elever eller med mig. Och då får man akta sig så att inte den ena kör över den andra. Då måste man ha förståelse för varandra.

(Lärare)

Utifrån intervjupersonens beskrivning kan fritidspedagogens komplementära funktion tolkas som en kompromiss som växer fram i förhandlingar mellan lärare och fritidspedagog. Det gäller att finna former för samarbete som båda parter är nöjda med. Det är med andra ord frågan om att, i förhandlingar, ge och ta. Mot

bakgrund av att fritidspedagogen bevakar sina (kunskaps-)intressen så vill han inte enbart gå in som resurs till läraren inom dennes kompetensområden. Han vill också att samarbetet skall omfatta kunskapsområden där fritidspedagoger har legitim kontroll. Ett argument som också accepterades av läraren.

Förhandlingarna kunde inte enbart avse i vilken utsträckning som fritidspedagogerna skulle utgöra resurs och i vilken utsträckning de skulle komplettera lärarna. Det kunde också avse på vilket sätt som fritidspedagogerna skulle komplettera lärarna utifrån sin kompetens. Såhär beskrev en fritidspedagog den process genom vilket det komplementära samarbetet hade formats:

IP: Gemensam planering, i alla fall för fritidspedagogerna läggs ju in som en fast punkt och sen tar man med sig det här schemat till laget. Sen är det ju inom laget då, att man lämnar önskemål. Och som det ser ut idag, så utgår önskemålen ifrån att man (lärarna, egen anm.) vill ha halvklasser. Kanske för mycket istället för att man utgår ifrån vilka behov som finns.

JH: är det lärarna som har de önskemålen eller är det fritidspedagogerna?

*IP: Nä, det är önskemål från lärarna, vad man vill ha.
(Fritidspedagog)*

Det var alltså lärarna som riktade önskemål till fritidspedagogerna om hur de skulle vilja "använda" fritidspedagogernas kunskaper i skolarbetet. Man ville ha halvklasser. Men intervjupersonen förefaller ha haft en delvis annorlunda uppfattning. Denne menade att fritidspedagogernas kompetenser inte utnyttjades i önskvärd utsträckning eftersom det inte var många lärare som ville släppa halvklassen. Därför kom fritidspedagogernas kunskaper om barnobservationer, konflikthantering och åtgärdsprogram inte till uttryck i samarbetet i den utsträckning som det, enligt intervjupersonen, borde göra. Dessa frågor hade också varit uppe till diskussion:

IP: Det är ju det här med att man vill ha grupptimmar. Och det har vi haft uppe för diskussion.

JH: vad säger lärarna om det. Om ni beskriver tillsammans med dem, att "såhär känner vi, att det är för att det är halvklass och att det inte är behovet som styr". Vad säger lärarna?

*IP: jag hade ju uppe det en gång. Då sa de "ja, ska man vara ärlig så är det ju för att vi ska ha halvklasser". Det är ju det önskemålet man har. Och tyvärr är det ju ganska stora klasser idag. Det spelar också en stor roll --- Och det känner man ju många gånger, att egentligen behöver man nog stå på sig lite mer. Ja, prata mer för vad det är man kan. Och där tror att jag vi är ganska dåliga också.
(Fritidspedagog)*

Utifrån intervjupersonens utsaga tycks det finnas "blandade" intressen mellan fritidspedagoger och lärare (jfr Johansson, 1997). Parterna var överens om att fritidspedagogerna skulle komplettera lärarna utifrån sitt yrkeskunnande. Däremot hade de olikartade uppfattningar om vilka kunskapsområden som skulle prioriteras. Lärarna anser att det är arbetet i halvklasser som skall prioriteras medan fritidspedagogerna anser att det finns kunskapsområden som borde få ett större utrymme men som inte omfattas av samarbetet. Därför måste parterna förhandla om vilka delar av fritidspedagogernas yrkeskunnande som skall inrymmas i samarbetet.

Utifrån intervjupersonens beskrivning verkar det vara lärarna som fick gehör för sitt synsätt. Det var stora klasser och därför var det rimligt att prioritera arbetet i halvklass. Även om intervjupersonen accepterade argumenten tycks denne inte vara i grunden övertygad om det rätta i prioriteringen. Istället menar intervjupersonen att de, som fritidspedagoger, måste stå på sig lite mer. De måste med andra ord bli bättre på att argumentera för sina ståndpunkter i förhandlingarna med lärarna.

7.1.3 Gemensam kunskap: uppluckring av gränser

Min analys är att kommunikationen mellan parterna även kunde bidra till att gränserna mellan aktörernas jurisdiktioner luckrades upp. I vilken utsträckning som gränserna luckrades upp tycks ha varit avhängig graden av kunskap om varandras kunskaps- och praxisområden. Detta kunde man se i förhållande till samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare. Där bidrog kunskapen om varandras yrkeskunnande ibland till att gränserna för yrkesgruppernas jurisdiktioner förändrades. Som framgick ovan hade yrkesgrupperna kunskaper om varandras yrkeskunnande likväl som de underliggande antaganden som arbetet i verksamheterna utgick ifrån. Denna kunskap verkar ha utgjort en förutsättning för aktörernas diskussioner om de juridiska gränserna i samarbetets praktik. Lärarnas kunskaper om förskollärarnas kompetenser bidrog enligt flera intervjupersoner till att man kunde samordna verksamheternas arbete i större utsträckning än tidigare. En av lärarna menade exempelvis att kunskaperna om att förskollärarna var kompetenta inom "sociala" aspekter innebar att man som lärare kunde lägga tyngdpunkten på andra delar av det pedagogiska arbetet. En annan lärare jämförde den rådande samordningen med hur det var tidigare när det pedagogiska arbetet med sexåringar var en del av förskolans verksamhet:

... för tidigare när det var den här gamla förskolegruppen. Vi hade ju liksom ingen kontakt fast vi var i samma hus. Förskolläraren vågade inte gå in på nånting som hade med skolan att göra. Så börja med bokstäver och sånt där eller nån bok som vi hade i skolan eller så. Det vågade hon inte, för hon tyckte att "det är inte min bit utan det ska de ha i skolan". Medan vi däremot diskuterar att "de barnen kanske kan komma upp i klassen och jobba med det och det eller jobba med det på fria leken".

(Lärare)

Min tolkning är att kunskapen om varandras arbete och yrkeskunnande bidrog till att den ”faktiska” arbetsfördelningen anpassades till lokala förhållanden i kommunikationen mellan aktörer i samarbetets vardagspraktik. Abbott (1988) menar att gränserna mellan yrkesgruppers jurisdiktion tenderar att fördunklas till följd av anpassningen till omständigheter i arbetets praktik. Författaren pekar bl.a. på att svårigheter med att rekrytera utbildad personal eller stor personalomsättning kan bidra till att den faktiska arbetsfördelningen förändras. Av lärarnas utsagor verkar emellertid inte anpassningen vara en konsekvens av svårigheter att rekrytera personal eller stor personalomsättning. Istället kan uppluckringen tolkas som en konsekvens av att lärare och förskollärare i förskoleklassen hade möjligheter att utveckla en kunskap om varandras arbete, såväl vad man gör som varför man gör det. Utifrån den gemensamma förståelsen kunde parterna sedan föra en diskussion om vem som skulle arbeta med vad. Av citatet ovan att döma tycks diskussionerna ha utmynnat i en överenskommelse om att läraren inte längre hade ensamrätt att arbeta med olika aspekter som traditionellt tillskrivits lärare och deras arbete i skolan. Tidigare, när kontakten mellan förskollärarna och lärarna var begränsad, var gränsen mellan förskollärares arbete med sexåringar och lärares arbete i skolan relativt entydig. I takt med att relationerna förändrades, och man förde diskussioner om hur man kunde samordna arbetet, förändrades synen på gränserna mellan lärares arbete i skolan och vad förskollärare kan arbeta med sexåringar. Därför kunde även förskollärare göra anspråk på att arbeta med sådant som ”har med skolan att göra”, om än i delvis andra former.

Av lärarens beskrivning verkar överenskommelsen om att ”luckra upp” gränserna inte betraktas som ett intrång på deras kunskapsområden. Snarare tolkar jag det som att läraren såg arbetsfördelningen som något positivt som låg i bägge parternas intressen. Den överenskommelse som växer fram i kommunikationen mellan parterna framstår närmast som en konsekvens av vad Habermas (1988) betecknar som kommunikativt handlande. Det finns då ett samförstånd med vilket varje enskild aktör kan förverkliga sina intressen och planer.

När det gäller samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare anser jag att den gemensamma kunskapen om fritidshemsverksamheten i de flesta fall begränsades till de kompetensområden som kom till uttryck i skolarbetet. Som påpekats tidigare menade flera lärare att de hade begränsade kunskaper om fritidshemsarbetet (se 6.2.1). Begränsningen av den gemensamma kunskapen förefaller emellertid även begränsa lärares möjligheter att göra anspråk på att definiera hur fritidshemarbetet borde organiseras. En av lärarna ansåg att dennes begränsade kunskaper om fritidshemsarbetet bidrog till att det var svårt att ha synpunkter på verksamheten:

Jag vill fortsätta och utveckla den delen, fortsätta kommunikationerna med förskolan (förskoleklassen, egen anm.) och själv bli duktigare på deras synsätt och lyssna in de mer --- jag skulle vara mer försiktig i min kritik om jag hade något mer mot fritidshemmen, hur de arbetar --- Det beror lite grann på att jag inte riktigt kan deras styrdokument och vad de har för förväntningar på sin egen

verksamhet. Och det kan göra att jag kanske skulle kritisera fel. Kunde jag mer om det så kanske jag skulle ändra vissa saker som jag blir irriterad över. Och därför väljer jag att retirera, för jag har kanske inte rätt.

(Lärare)

Jag tolkar avhållsamheten från kritik som en konsekvens av den begränsade kunskapen om fritidshemsverksamheten. Mot bakgrund av att läraren inte har kunskap om hur arbetet i fritidshemmen förväntas vara utformat är det säkrast att avhålla sig från kritik eftersom den kan vara orättfärdig. Här kan det dock noteras att läraren, i första hand, inte relaterar den begränsade kunskapen till kommunikationen med fritidspedagogerna utan till de styrdokument som finns för verksamheten. Det är med andra ord begränsningar i kunskaper som refererar till det Abbott (1988) betecknar som den legala arenan, vilket avser anspråk som formuleras i lagstiftning, domstolar eller olika former av administrativa strukturer.

Om man vänder på resonemanget så kan man säga att läraren menar att en ökad kunskap skulle öka möjligheten att ge kritik på sådant som denne irriterar sig på. Med andra ord skulle ökad kunskap öppna upp för anspråk på att definiera hur *inhållet* i fritidshemsarbetet borde utformas inom ramen för arbetet vid skolenheten. Kunskapen om fritidshemsverksamheten och dess organisering skulle därigenom kunna bli en möjlighet till anspråk i enlighet med den typ av jurisdiktion som Abbott beskriver som rådgivning. Rådgivning innebär att en yrkesgrupp försöker att legitimera sin rätt att tolka, eller delvis modifiera, handlingar som andra gör inom ett område där de har ensamrätt att definiera situationen. Mot den bakgrunden framstår den gemensamma kunskapen närmast som ett ”jurisdiktivt risktagande”. Samtidigt som parter kan utöka sina anspråk på jurisdiktion kan de även försvaga sin jurisdiktion.

7.1.4 Avsaknad av kunskapsanspråk

I det som återgivits ovan är det i första hand relationernas och kommunikationens betydelse för anspråken i samarbetet mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna som granskats. Däremot har inte samarbetet mellan förskollärarna i förskolan och efterföljande verksamheter stått i fokus. Som tidigare diskuterats i studien var samarbetet mellan yrkesgrupper inom förskola och efterföljande verksamheter begränsat. Samarbetet skedde främst i anslutning till barnens övergångar från förskola till förskoleklass. Dels genom informationsöverföring om barnen (se 6.1.1), dels genom verksamhetsbesök där barn i förskolan besökte förskoleklassen och att förskollärare i förskoleklass besökte förskolor där det fanns barn som senare skulle börja i förskoleklassen (se 5.2.2).

Av det empiriska materialet framgick att det främst var förskollärarna i förskolan, men även föreståndare, som ansåg att de hade begränsade möjligheter att påverka samarbetets organisering. De begränsade möjligheterna att påverka var emellertid inte något som accepterades av personalen inom förskolan. Det fanns m.a.o. ingen gemensamt accepterad uppfattning om vem eller vilka som skulle

kunna göra anspråk i förhållande till samarbetets organisering. Ett flertal intervjupersoner från förskoleverksamheten, såväl förskollärare som föreståndare, beskrev att de ville få större inflytande över samarbetets organisering och de hade även synpunkter på hur samarbetet skulle kunna förändras. Synpunkterna berörde såväl en utveckling av de besök som förskolepersonalen genomförde med barnen vid skolverksamheten som de besök som förskollärarna i förskoleklassen gjorde vid förskolorna. En föreståndare menade exempelvis att samarbetet kunde utvecklas genom att de från förskolans sida fick möjligheter att besöka skolan i större utsträckning än vad som skedde. Detta var också något som föreståndaren avsåg att ta upp till diskussion med skolpersonalen. Däremot tycks möjligheterna för förskollärarna vid förskolan att utöva inflytande över samarbetets utformning ha varit mer begränsade. Som beskrivits i kapitel 5 så fanns det en låg frekvens av kontakt mellan den operativa personalen i förskola och förskoleklass (se 5.1.1). Vid de tillfällen som man träffades så fördes det inga större diskussioner om hur samarbetet kunde utvecklas. Därigenom minskade också möjligheterna att göra anspråk på hur samarbetet skulle utformas.

Även om personal inom förskolan ville, och i vissa fall kunde, utöva inflytande över samarbetets organisering förefaller diskussionerna, utifrån ett professionsteoretiskt perspektiv, inte ha inneburit att parterna gjorde några kunskapsanspråk i förhållande till varandra. Parterna träffades sällan och när de träffades var det ingen av parterna som ifrågasatte vems eller vilka kunskapsområden som skulle komma till uttryck i samarbetet. Inte heller vem som skulle kontrollera olika kunskapsområden. Det var inte, som i samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare, en diskussion om huruvida en av yrkesgrupperna skulle underordna sig den andra yrkesgruppen inom ett dennes legitima kunskaps- och praxisområde (se 7.1.1). Det var inte heller frågan om en diskussion där gränserna mellan parternas jurisdiktion förändras, vilket var fallet i samarbetet mellan lärare och förskollärare i förskoleklass (se 7.1.3).

En bidragande orsak till avsaknaden av diskussioner om olika typer av kunskapsanspråk är sannolikt att samarbetet inte skedde mellan två yrkesgrupper i professionsteoretisk mening. Inom såväl förskola som förskoleklass är det förskollärare som anses ha jurisdiktion att kontrollera och utföra de kunskapsområden som kommer till uttryck i praktiken. Det är med andra ord frågan om en och samma yrkesgrupp om än i delvis olikartade verksamheter. Det framstår därför som osannolikt med en förhandling om vem som har rätt att utöva kontrollen över olika kunskaps- och praxisgränser i professionsteoretisk mening eller vems kunskap som skall komma till uttryck i samarbetet.

7.2 ATT ORGANISERA UTIFRÅN BARNENS PROBLEMVERKLIGHETER

I detta avsnitt flyttas huvudfokus från aktörernas möjligheter att göra kunskapsanspråk, till att granska i vilka avseenden som relationerna och kommunikationen

fick konsekvenser för möjligheterna att organisera samarbetet utifrån barns problemverkligheter.

Den *teoretiska utgångspunkten* utgörs av Hjerns (1995; 2000) tankar kring samarbete mellan olika enheter/förvaltningar som en ”amöba” där man anpassar organiseringen tvärs över traditionella revirgränser utifrån avnämarnas problemverklighet. Då bör ”för vem”-frågan stå i fokus om organiseringen av samarbetet skall kunna utgå från föränderliga problemverkligheter/behov hos avnämarna.

Presentationen av materialet sker utifrån fyra rubriker. Inledningsvis presenteras hur kommunikationen kan bidra till att förändra befintliga rutiner för samarbete mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Därefter redovisas hur kommunikationen i samarbetet ibland bidrog till att skapa en ”plattform” av kunskap om barnen som aktörerna kunde utgå ifrån i sitt ” eget” arbete. Sedan följer ett avsnitt som pekar på hur en kontinuerlig kommunikation, tillsammans med gemensamma kunskaper om varandras arbete, kan bidra till ett flexibelt samarbete över verksamhetsgränser utifrån enskilda barns behovssituation. Avslutningsvis återges vilka konsekvenserna blev när företrädare för olika yrkesgrupper hade olikartade synsätt på hur samarbetet borde organiseras utifrån barnens problemverkligheter.

7.2.1 Kommunikation: att skapa och förändra rutiner

En aspekt av kommunikationens betydelse i samarbetet tycks vara att den är betydelsefull för att anpassa rutiner utifrån barns behovssituation. Ett exempel där kommunikationen, eller snarare avsaknaden av kommunikation, bidrog till att rutinerna för samarbetet inte alltid var anpassade till barnens behovssituation kunde man se i samarbetet mellan förskola och efterföljande verksamheter. Som framgått tidigare utgjorde verksamhetsbesök en del av samarbetet. Dels genom att förskollärare i förskoleklass besökte förskolan, dels att personal från förskolan besökte förskoleklassen tillsammans med de barn som skulle börja förskoleklassen (se 6.1.1). När jag frågade intervjupersoner om syftet med samarbetet så pekade ett flertal intervjupersoner på att det övergripande syftet med samarbetet var att skapa trygga övergångar för barnen. Dels genom att lära känna blivande klassföreståndare och klasskamrater, dels genom att lära känna miljön vid skolenheterna.

Det tycks emellertid ha funnits variationer beträffande i vilken utsträckning som samarbetet ansågs tillgodose behoven hos barnen. Flera intervjupersoner menade att samarbetet var bra organiserat mellan vissa enskilda förskolor och förskoleklasser. I andra fall ansågs det däremot finnas behov av att utveckla samarbetet. Som beskrivits tidigare framträdde uppfattningar från förskolans sida att besöken av förskollärarna i förskoleklassen var för korta och att dessa inte tycktes prioritera besöken (se 5.2.2). Ett flertal intervjupersoner från förskolan ansåg att det även fanns ett behov av ökade möjligheter att besöka skolverksamheten tillsammans med barnen. Det fanns dock begränsade möjligheter att träffa personal i förskoleklassen för att följa upp och samtala om hur man kunde utveckla

samarbetet (se 6.1.3). Därför ansåg en förskollärare i förskolan att det borde skapas rutiner för uppföljning så att erfarenheterna av hur samarbetet fungerat togs tillvara inför nästföljande år.

De begränsade möjligheterna att träffas över yrkes- och verksamhetsgränserna tyder, enligt mitt förmenande, på att det inte fanns en organisationslogik som gjorde det möjligt för förskollärare i förskola och förskoleklass att följa upp och diskutera huruvida samarbetets organisering kunde, och behövde, utvecklas. Med organisationslogik avser Hjern (2000) regler och rutiner som underlättar eller försvårar möjligheterna för yrkesgrupper att sätta sig samman på ett systematiskt sätt och organisera sig tvärs över den specialiserade logiken.

Samtidigt kan man, utifrån det empiriska materialet, även vända på resonemanget och säga att möjligheterna att sätta sig samman på ett systematiskt sätt inte enbart framträder som en följd av de regler och rutiner som kommer till uttryck i organisationslogiken. På motsvarande sätt kan organisationslogiken betraktas som en konsekvens av den kommunikation som äger rum, och inte äger rum, i samarbetet. Som framgått tidigare hade det gjorts försök att skapa mer övergripande handlingsplaner för samarbetet mellan förskola och förskoleklass. Dessa hade emellertid inte styrt samarbetet till följd av att utformningen inte involverat den operativa personalen och deras synpunkter. Därför hade man också ambitioner att skapa en ny handlingsplan där även den operativa personalen var delaktig (se 5.2.4, 6.1.3). Sådär beskrev två intervjupersoner behovet av att utveckla rutinerna för samarbetet vid övergångarna:

... det här överlämnandet skulle man kunna utveckla mer tycker jag. Just det här när man kommer ut på förskolorna. Att det besöket var mer förberett än vad det har varit tidigare, så man hade tid att dels vara med i gruppen och titta lite grann och dels att få sätta sig med personalen och prata. Så det är sånt som vi får jobba med. Och på en del ställen fungerar det så och på en del ställen fungerar det inte så, så det måste vi prata om hur man ska lägga upp det. Så där tycker jag ... man är inte riktigt nöjd med vad man fick ut. Det måste vi se till nu till våren, hur vi ska lägga upp det --- en del personal, när de kom till ställen, visste personalen inte om att de skulle komma. Så det var liksom inte alls förberett och då får man inte ut vad man vill ha. Och andra ställen var väl förberett. Så att det är sånt jag måste ta upp med föreståndarna så att ... nu har jag bara hört det från ett håll, så jag vet ju inte hur den andra personalen upplever det här. Men i alla fall, det måste man ju diskutera och se hur man ska kunna göra.
(Rektor)

... då träffades ju vi arbetsledare. Jag var med i gruppen tillsammans med två rektorer och vi pratade igenom hur det skulle se ut. Och det var väl då vi kom fram till att det var kanske inte helt lyckat (att inte involvera den operativa personalen, egen anm.). Men ... nu verkar det ligga nere. Jag vet inte, det här hänger i luften. Nu när du tar upp det så känner jag ännu mer hur det hänger i luften, faktiskt. Så det kanske vore idé att ta upp. Men jag tycker det är lite grann som

allt det här funkar. Det finns ingen klar idé om hur det ska se ut, vad man vill. Och när man inte vet det. Hur sjutton skapar man då en struktur?
(Föreståndare)

Jag tolkar intervjupersonernas beskrivningar som ett uttryck för ett behov av att träffas över verksamhetsgränserna för att komma fram till hur den operativa personalen skall kunna sätta sig samman och organisera samarbetet tvärs över den specialiserade logiken. Uppenbarligen fanns det inga fungerande övergripande rutiner i organisationen för att personal i förskola och skola skulle kunna sätta sig samman på ett systematiskt sätt. Av föreståndarens utsagor framgår att föreståndare och rektorer träffades och utformade en handlingsplan för övergångarna. Tillvägagångssättet, att inte involvera den operativa personalen, var emellertid inte "helt lyckat" som föreståndaren uttryckte det. Som framgått ovan bidrog det till att handlingsplanen mer eller mindre "obstruerades" av den operativa personalen och därmed inte styrde samarbetet i någon större utsträckning.

Till följd av att det inte fanns några övergripande rutiner för hur den operativa personalen skulle sätta sig samman, pekade båda intervjupersonerna på ett behov av att träffas över de specialiserade verksamhetsgränserna och diskutera hur man skulle kunna skapa fungerande rutiner; diskussioner som även skulle omfatta den operativa personalens åsikter. Det är då snarast i kommunikationen mellan aktörerna som en gemensamt accepterad föreställning om organisationslogiken växer fram. En organisationslogik där det finns regler och rutiner som gör det möjligt att sätta sig samman på ett systematiskt sätt och organisera samarbetet tvärs över den specialiserade logik som annars präglade organisationen.

7.2.2 Att skapa en "plattform"

En annan aspekt av kommunikationen mellan olika yrkesgrupper i samarbetet var att den kunde utgöra en "plattform" för arbetet i den egna verksamheten. Genom att samtala om barnen med andra yrkesgrupper kunde aktörerna tillägna sig kunskaper som kunde vara till gagn i det egna arbetet för att stödja barnen. I samarbetet vid skolenheterna skedde kommunikationen närmast i form av en konstitutiv kommunikation där föreställningarna om barnens behovssituation konstruerades i kommunikationen. I kapitel 6 framträdde det i form av att fritidspedagoger, lärare och förskollärare i förskoleklass "länkade ihop" sina erfarenheter och att det därigenom växte fram en förändrad bild av barnen och deras behovssituation. Därför kunde olika yrkesgrupper också få en större förståelse för barns agerande (se 6.1.1). I samarbetet mellan förskolan och efterföljande verksamheter skedde kommunikationen snarare som en förmedling av information. Här hade inte personalen i efterföljande verksamheter några egna erfarenheter av barnen. Avsikten med informationsöverföringen var därför att personalen i efterföljande verksamheter skulle få ökad kunskap om barns problemverkligheter genom att förskolepersonalen förde över sina kunskaper om barnen men också hur man arbetat för att stödja barnen.

Som framgått tidigare omfattade informationsöverföringen från förskolan såväl kunskaper om enskilda barn som grupper av barn (se 6.1.1). Personalen i olika verksamheter värdesatte den befintliga kunskapsöverföringen. Samtidigt ansåg företrädare för såväl förskola som efterföljande verksamheter att kunskapsöverföringen kunde utvecklas. Flera intervjupersoner ansåg t.ex. att tillkortakommanden beträffande informationen om hur barnen fungerade tillsammans bidrog till att gruppindelningarna i förskoleklassen inte blev tillfredsställande. En fritidspedagog menade exempelvis att det hade blivit missar i gruppindelningarna i skolan till följd av att informationen inte fungerat.

Även i förhållande till enskilda barn framträdde uppfattningar om att informationsöverföringen kunde utvecklas. Här tycks problematiken beröra såväl vilken kunskap man skall föra över som vem man skall föra över kunskap om. Två föreståndare ansåg att det fanns ett behov av att utveckla återkopplingen från förskoleklass till förskolan. En av föreståndarna beskrev det som följer:

... när det gäller mindre saker som inte är så tydliga. Som inte kräver direkt extra resurser, utan kanske bara ett annorlunda beteende från mottagande lärare. Där ser vi inte resultatet. Det kan vara barn man kanske skrivit om i loggböckerna, att det är vissa saker det här barnet har svårt för. Då vet jag ju inte sen om det hjälpte eller inte. Den responsen har vi ju inte haft --- det är nåt man kanske skulle fundera på, att man skulle ha en bättre återkoppling. Framförallt för att vi ska veta hur vi ska göra nästa gång. Jag ska ju inte ha hand om barnet mer, men jag kanske kan lära mig till nästa barn i liknande situation. Gjorde vi på rätt sätt den här gången?

(Föreståndare)

Min tolkning är att kommunikationen mellan yrkesgrupperna är central för att komma fram till *vilken* kunskap om barnen som ”plattformen” skall omfatta. I föreståndarens beskrivning kommer det till uttryck i önskemål om en bättre återkoppling. Utifrån ett kommunikationsperspektiv kan man säga att intervjupersonen efterfrågade en större feedback från efterföljande verksamheter så att informationsöverföringen kunde utgöra en plattform som var anpassad till barnens behovssituation. Med feedback avses en återkoppling från mottagare till sändare beträffande hur mottagaren har uppfattat informationen (Larsson, 1997). I kommunikationen har förskolepersonalen förmedlat ett budskap. ”Så här kan ni utforma arbetet i förskoleklassen utifrån barnets problembild.” Huruvida förskollärarna i förskoleklassen såg denna information som relevant i förhållande till deras praktik hade föreståndaren emellertid inte någon uppfattning om eftersom det inte skedde någon feedback. Därför var det svårt att veta vilka erfarenheter som personalen i förskoleklassen såg som relevanta.

De utvecklingsmöjligheter som olika aktörer såg beträffande informationsöverföringen avgränsade sig inte till vilken information man skulle förmedla om enskilda barn. Utifrån en av förskollärarna i förskolans beskrivningar verkar det ibland ha funnits svårigheter att veta vilka barn man skall föra över kunskap om.

Förskolläraren ansåg att barn i ”gråzonen” riskerade att ”falla mellan stolarna” vid övergångarna mellan förskola och förskoleklass. Här avsågs t.ex. barn som hade sociala problem men där det inte fanns några dokumenterade behov i andra verksamheter, exempelvis HAB- eller psykologkontakter:

... ofta är det ju de som man oroar sig mest för, de som inte är inskrivna nånstans. De som är inskrivna nånstans, de följs ju alltid upp, de får alltid hjälp. Men de här barnen som ligger på gränsen, som har sociala problem. Jag kan ju ha vissa barn som jag känner mig jätteorolig för, hur det ska fungera för dem. Och jag kan inte känna ... att all den kunskap vi har om barnet, att nån tar över den.

(Förskollärare i förskolan)

I föreståndarens beskrivning ovan fokuserades på värdet av att formulera en gemensam idé om *vad* man skulle föra över för kunskap om enskilda barn. Här tycks det istället finnas en problematik som berör *vem/vilka* barn man skall föra över information om. Till följd av en osäkerhet om, och i vilken utsträckning, information om barn med sociala problem skall föras över till efterföljande verksamheter så menar intervjupersonen att kunskapen inte tas tillvara.

Man kan också se att frågan om vem eller vad man skall tala om har en organisatorisk dimension. I det föregående pekade jag på att det fanns en dialektik mellan kommunikationen och organisationslogiken. På motsvarande sätt som regler och rutiner påverkar möjligheterna att sätta sig samman så påverkas reglerna och rutinerna av kommunikationen i samarbetet. Utifrån förskollärarens beskrivning förefaller inte regler och rutiner vara något som avgränsar sig till att skapa eller förändra möjligheter att träffas. Här tycks de istället utgöra ett tillgängligt tolknings- och handlingsschema för samtalen om barnen. Vad och vem skall man tala om, vem skall man tala med? För de barn som hade dokumenterad kontakt med andra verksamheter fanns det, utifrån förskollärarens beskrivning, ett tillgängligt handlingsschema för informationsöverföringen. Därför var det självklart att föra över information om dessa barn. För de barn som ansågs vara i ”gråzonen” fanns inte likartade rutiner. Detta bidrog till att det inte var lika självklart att föra över information.

Frågan om de organisatoriska villkorens betydelse för relationerna och kommunikationen i samarbetet utvecklas närmare i nästa kapitel.

7.2.3 Att stödja det specifika inom ramen för det generella

I samarbetet vid skolenheterna förefaller möjligheterna att sätta sig samman och organisera samarbetet utifrån barns problemverkligheter ha varit större än i samarbetet mellan förskola och efterföljande verksamheter. Det fanns en geografisk närhet där yrkesgrupperna var verksamma vid samma skolenhet, dessutom var man organiserade i arbetslag. Detta bidrog till att det fanns en hög frekvens av personlig kontakt mellan yrkesgrupperna (se 5.1.2). Aktörerna hade även tillgång

till gemensam tid för planering och uppföljning av samarbetet (se 6.1.3). Därför hade man också större möjligheter att föra en kontinuerlig kommunikation i det vardagliga arbetet. I förhållande till samarbetet mellan lärare och förskollärare i förskoleklass kunde man se exempel på att kommunikationen i det vardagliga arbetet bidrog till ett flexibelt samarbete där man anpassade organiseringen till enskilda barns utvecklingsnivå. En lärare beskrev det på följande sätt:

Barnen är knutna till en klass där det finns ettor och tvåor. Men större delen av veckan kanske, något mer än halva veckan, så är de i en förskoleklass --- Så att vi diskuterar vad som passar att de är med i --- "Duktigare" barn kan gå in och jobba i klassen. Så kan ju också ettor, oftast är det ju pojkar som behöver, gå ner och leka. Och då har de den möjligheten. Så det är ju suveränt tycker jag, att det liksom kan gå åt båda håll. Jättebra. De som inte kan sitta still när de kommer på hösten. De har ju chans att gå ner bland förskolebarn och leka.

(Lärare)

Möjligheten till kontinuerlig kommunikation tycks ha bidragit till att skapa ett samarbete i enlighet med vad Hjern (1995) betecknar som en "amöba". Amöban kännetecknas av att den är en samsambetsenhet som har föränderliga former tvärs över den specialiserade logik som utmärker organiseringen av arbetet vid enskilda enheter. Utifrån lärarens utsaga verkar kommunikationen ha bidragit till en amöba där barnen kunde "vandra" mellan verksamheterna. Formellt var de knutna till en specifik klass men genom kommunikationen i samarbetet skedde en mer informell organisering som tog sin utgångspunkt i enskilda barns behov. Därför kunde barn som formellt tillhörde en klass där det fanns "ettor" och "tvåor" i lika hög utsträckning befinna sig i förskoleklassen.

Här anser jag att aktörerna, genom samarbetet, kunde stödja det specifika inom ramen för det generella. Arbetet i respektive verksamhet inrymmer en generell aspekt såtillvida att verksamheterna har sin särprägel och det är barngruppen som helhet som är utgångspunkten för organiseringen. Samtidigt framträder en specifik aspekt i det att kommunikationen i stor utsträckning handlar om specifika barn och hur man kan anpassa organiseringen av samarbetet till deras behov. Vilka barn som för tillfället återfinns i respektive verksamhet styrs därmed i hög utsträckning av enskilda barns behov och utveckling.

Samarbetet där specifika barn kunde "vandra" mellan verksamheterna tycks även ha utgjort en möjlighet att stödja barn som ansågs befinna sig i mer "utsatta" livssituationer. Här avsågs bl.a. barn, som hade svårt att hävda sig i åldershomogena grupper. Genom samarbetet mellan förskoleklass och efterföljande årskurser i skolan menade två intervjupersoner att dessa barn kunde stärka sin självbild. En lärare beskrev det på följande sätt:

I femman har vi barn ... som har hittat en tro på sig själva det här året som assistenter till Eva (förskollärare i förskoleklass, egen anm.). Alltså, man ser hur mycket de växer. De har väldigt knöligt med att läsa och skriva. De är utredda

och har olika diagnoser. Genom det här nära samarbetet har de fått en uppgift. I förskoleklassen har de fått barn som kommer från andra länder och som inte haft språket. Då behöver Eva hjälpledare. Så vi försöker hitta det här naturliga samarbetet. Det är inte så jätteorganiserat, det kommer ju inte påbud uppifrån.

(Lärare)

Förskolläraren ser ett behov av stöd i förskoleklassen mot bakgrund av att det har tillkommit barn med språkliga begränsningar i svenska till förskoleklassen. Läraren har i sin tur barn som har svårt att hävda sig i den egna klassen vilket påverkat deras självbild i negativ bemärkelse. Med detta som utgångspunkt tycks förskolläraren och läraren att ha satt sig samman och organiserat samarbetet så att de äldre barnen fick ikläda en roll som assistenter till förskolläraren. En roll som utifrån lärarens beskrivning även bidrog till en stärkt självkänsla hos barnen.

Möjligheterna att organisera samarbetet utifrån enskilda barns behovssituation tycks dock inte enbart vara en fråga om att kunna föra en kontinuerlig kommunikation. Av materialet förefaller även graden av gemensamma kunskaper om arbetet i varandras verksamheter vara betydelsefull. Som tidigare framgått hade lärarna fått möjligheter att delta i förskoleklassen. Tillsammans med dialogen med förskollärarna hade erfarenheterna bidragit till att det fanns en likartad förståelse för vad man gjorde i förskoleklassen, men också för de underliggande antaganden som fanns för verksamheten (6.2.2).

När det istället gällde samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare så hade inte yrkesgrupperna samma kunskaper om varandras verksamheter. Uppenbarligen bidrog det till att begränsa möjligheterna att organisera samarbetet utifrån barns behovssituation. Det fanns visserligen likartade möjligheter att sätta sig samman som för lärarna och förskollärarna i förskoleklassen. De fanns i de flesta fall lokaliserade vid samma skolenheter och ingick i samma arbetslag. Däremot fanns det begränsningar i aktörernas gemensamma kunskaper om arbetet i fritidshemsverksamheten. Som framgått var det många gånger svårt för fritidspedagogerna att, enbart via språket, beskriva sitt yrkeskunnande för utomstående aktörer. Därför ville de att lärarna skulle delta i verksamheten för att på så sätt öka möjligheterna till kunskap om såväl vad man arbetade med i fritidshemsverksamheten som dess underliggande antaganden (varför-aspekten). Det var emellertid endast i begränsad omfattning som lärarna hade erfarenheter av att delta i fritidshemsverksamheten (se även 6.2.1). Begränsningarna av den gemensamma kunskapen verkar samtidigt ha begränsat fritidspedagogernas möjligheter att synliggöra hur man skulle kunna samordna verksamheternas aktiviteter. Sådär beskrev en av fritidspedagogerna begränsningarna:

Mycket är förståelsen som man är ute efter. Att förstå vad vi gör och varför vi gör det --- Och just för att kunna förstå det kompletterande gentemot skolan. Och hur man då i samarbetet kan lägga upp en bra miljö kanske, om det är nåt speciellt barn eller nåt. Hur fritids kan stötta upp och hjälpa till.

(Fritidspedagog)

Utifrån intervjupersonens beskrivning tycks begränsningarna av den gemensamma kunskapen samtidigt satt gränser för på vilket sätt som man, inom ramen för samarbetet, kunde organisera arbetet utifrån barns behovssituation. Intervjupersonen såg möjligheter till att samordna verksamheterna för att stödja barnen. Till följd av avsaknaden av en gemensam kunskap om fritidshemsarbetet förblev emellertid det ”det kompletterande” gentemot skolan osynligt för lärarna. Därmed var det heller inte möjligt för fritidspedagogerna att argumentera för hur innehåll i verksamheterna skulle kunna samordnas.

Ett sätt att teoretiskt förstå problematiken är att utgå från Molanders (1988) distinktion mellan dialog och diskussion. Dialogen är förståelseinriktad och syftar primärt till att uppnå en gemensam förståelse och kunskapsbildning av begrepp, skäl, sätt att handla etc. I diskussionen är syftet inte primärt att uppnå en gemensam förståelse utan att övertyga andra om det riktiga i de egna ståndpunkterna.

Utifrån Molander kan man säga att det inte var möjligt för lärare och fritidspedagoger att föra en dialog om arbetet i fritidshemmen. Fritidspedagogerna hade svårt att förmedla innebörden av sitt arbete enbart via språket samtidigt som lärarna inte hade tillgång till en referensram. Därför var det inte möjligt att uppnå en gemensam förståelse kring det fritidshemspedagogiska arbetet. Att det därför inte blev några diskussioner där fritidspedagogerna kunde övertyga lärarna om det riktiga i de egna ståndpunkterna är kanske inte så förvånande. Hur skulle lärarna se värdet av exempelvis ”det kompletterande” mot skolan om de inte visste vari det bestod.

När man kontrasterar begränsningarna i den gemensamma kunskapen om fritidshemsverksamheten med den gemensamma kunskapen om förskoleklassen i samarbetet mellan lärare och förskollärare i förskoleklass så framträder olikheterna tydligt. Där hade parterna skapat en likartad förståelse om förskoleklassen genom att föra en dialog utifrån lärarnas erfarenheter av att delta i förskoleklassens arbete. Därför var det också möjligt att föra diskussioner om hur verksamheterna kunde samordnas utifrån barnens behovssituation.

7.2.4 När synsätten kolliderar

Att presentera övertygande argument

I föregående avsnitt visade jag att aktörernas möjligheter att göra anspråk på vilket yrkeskunnande som skulle komma till uttryck i samarbetet påverkades av i vilken utsträckning de kunde argumentera för sina ståndpunkter (se 7.1). Möjligheterna att presentera övertygande argument påverkade emellertid inte enbart aktörernas chanser att kontrollera och utföra olika arbetsuppgifter i samarbetet. Det var även betydelsefullt när aktörerna hade olikartade perspektiv på hur arbetet borde organiseras för att tillgodose barns behov.

Ett exempel där möjligheterna att argumentera för sina ståndpunkter påverkade hur man organiserade samarbetet utifrån barns behov, finner man i samarbetet mellan lärare och fritidspedagoger. Samarbetet var i de flesta fall enkelriktat så-

tillvida att det främst var fritidspedagogerna som arbetade i skolverksamheten men inte lärarna i fritidshemsverksamheten (se t.ex. 5.2.3). Genom att verka på flera arenor fick fritidspedagogerna tillgång till konkreta erfarenheter av barnen i olika kontexter. Flera intervjupersoner ansåg att dessa erfarenheter var värdefulla för att kunna anpassa organiseringen av verksamheten utifrån enskilda barns behov. En av föreståndarna ansåg att fritidspedagogerna var en tillgång i skolarbetet genom att de kunde nyttja sina erfarenheter från fritidshemsverksamheten. Därmed kunde de använda barns intressen, som de uppmärksammat i fritidshemsverksamheten, till att fånga barns intresse även i skolarbetet. En fritidspedagog sade sig istället få ”gratis” information om barns tillvaro i skolan genom att arbeta i skolverksamheten. Därigenom kunde intervjupersonen stödja de delar där ett enskilt barn hade svårigheter, inne i fritidshemsverksamheten. Det kunde då röra sig om sociala eller motoriska svårigheter som man kunde träna tillsammans med hela gruppen vilket även minskade risken för att ”peka ut” enskilda barn. Utifrån det som framställts ovan kan man säga att erfarenheterna av barnen i skolan bidrog till att intervjupersonen fick ökade möjligheter att stödja det specifika inom ramen för det generella (se 7.2.2).

Av materialet framgår också att fritidspedagogerna såg motsvarande ”vinster” med att lärarna skulle arbeta i fritidshemsverksamheten. Däremot tycks det ha varit svårt att övertyga lärarna om att förändra den rådande organiseringen så att även lärare arbetade med barn på flera arenor:

... de får mer insyn i vår verksamhet och vad vi gör. Det har de inte idag. Om man nu kan använda deras kompetens på fritids på något sätt ... de lär ju känna barnen också. De ser dem i en annan verksamhet --- De har ju läxor och de har frågor om skoldagen som vi inte kan. Vi har ju inte den kompetensen. Vi kan inte lära ut matte exempelvis. Vi vet inte vad de hade för läxa --- Men det kanske är det också, man känner att vi går in så mycket. Kom gärna in till oss. Vi kan behöva er med. Men man kanske inte kan trycka på vad. Man kanske behöver en vuxen till och det här är ju nån barnen känner igen från skolan.

(Fritidspedagog)

Här förefaller det ha funnits olika synsätt på hur man borde anpassa organiseringen till barnens problemverkligheter. Utöver att kunna utnyttja lärares kompetenser i samarbetet tycks lärares deltagande i fritidshemsverksamheten betraktas som ett tillfälle till konkreta erfarenheter barnen i olika kontexter. Genom att arbeta i fritidshemsverksamheten menar intervjupersonen att lärare skulle få möjligheter att lära känna barn i en annan verksamhet, en annan miljö, än skolarbetet. Erfarenheter av barnen som kanske även kunde vara värdefulla för lärarna i deras arbete i skolan.

Att samarbetet i de flesta fall förblev enkelriktat kan knappast tillskrivas en avsaknad av kommunikation mot bakgrund av de möjligheter att sätta sig samman som fanns för yrkesgrupperna vid skolenheterna. Snarare tycks det vara en konsekvens av fritidspedagogernas begränsade möjligheter att övertyga lärarna

om det värdefulla med att arbeta i fritidshemsverksamheten. Av citatet att döma förefaller fritidspedagogernas begränsade argument ha bidragit till att lärarnas synsätt på hur man skulle organisera arbetet blev rådande. Man hade, som intervjupersonen säger, svårt att "trycka på" varför lärare borde använda en del av sin tid till att arbeta med barnen i fritidshemsverksamheten istället för i skolan.

Som framgått tidigare menar Hjern (1995) att samarbete över verksamhetsgränser bör utformas som en föränderlig amöba som tar sin utgångspunkt i avnämarnas behovssituation. Med utgångspunkt i det som framställts ovan är min uppfattning att man istället kan tala om ett flertal "potentiella amöbor" som konkurrerar om utrymmet i samarbetet. Olika aktörer har ibland olikartade uppfattningar om vad som är det "bästa" sättet att organisera samarbetet utifrån barnens behovssituation. Vilken eller vilka "amöbor" som manifesteras i samarbetets organisering förefaller vid dessa tillfällen vara en konsekvens av aktörers möjligheter att presentera övertygande argument för andra parter.

Av materialet kan man dock notera att aktörers möjligheter att finna argument inte tycks vara oföränderlig. Ett exempel där en aktör förändrade sina föreställningar om sina möjligheter att finna argument kunde man se i förhållande till det befintliga samarbetet i skolan mellan fritidspedagoger och lärare. Som framgått av det föregående avsnittet var det lärarna som många gånger hade kontrollen över gränserna för samarbetet i skolan. Ibland ledde det till att samarbetet, till övervägande del, bedrevs i halvklass (se 7.1.2). En fritidspedagog menade att samarbetet i halvklass var alltför statiskt. Denne ansåg istället att man borde bli mer flexibel och anpassa samarbetets organisering utifrån behov som uppstod i det vardagliga arbetet. Det var emellertid inte enbart lärarna som var ansvariga för att samarbetet blev statiskt. Även fritidspedagogerna hade enligt intervjupersonen ett ansvar:

Och det ligger lite på oss kanske. Att beskriva verksamheten. Så det måste vi bli bättre på. Tala om vad det är vi har i vår utbildning, för att det vet man ju inte heller. Vi hade det till att börja med, i vårt lag, att man gick igenom lite. Men det måste komma lite mer kontinuerligt. Det räcker inte att en gång berätta vad utbildningen innehåller. Så egentligen skulle man, inträffar det nånting. Ja, det kommer ett nytt barn till en klass och man märker att det är nåt som inte stämmer och det påverkar hela gruppen. Då skulle jag ju kanske gå in och säga "jamen, det här skulle jag vilja titta på". Så att man har ju mycket man måste trycka på själv egentligen.

(Fritidspedagog)

Skiljelinjen i aktörernas ståndpunkter tycks gå mellan generella och specifika behov. Lärarna föredrog att använda det gemensamma arbetet till att dela klassen i mindre grupper vilket är något som alla barn är hjälpta av. Intervjupersonen ville istället göra en annorlunda prioritering så att man kunde anpassa organiseringen utifrån behov som uppstod i det fortlöpande arbetet. Intervjupersonens

perspektiv förefaller dock inte ha vunnit gehör mot bakgrund av att samarbetet huvudsakligen skedde genom att man delade klasserna.

Samtidigt kan man emellertid se att intervjupersonen såg en chans att öka sina möjligheter att lägga fram skäl för ett flexibelt samarbete utifrån mer specifika behov. Dels genom att lyfta fram sitt yrkeskunnande i större utsträckning. Dels måste argumentationen för en förändring också ske i samband med att det uppstår förändrade behov i barngruppen. Samtalen måste ju, som intervjupersonen beskriver det, ske kontinuerligt när det inträffar något som påverkar hela gruppen. Uppenbarligen kan förändringar i behoven hos avnämarna, i detta fall barnen, innebära att aktörernas möjligheter till att finna argument förändras. Man skulle därmed kunna tala om en dynamik mellan parternas möjligheter till argument och avnämarnas problemverkligheter. På motsvarande sätt som parternas argument påverkar stödets utformning så påverkas parternas möjligheter till argument av barnens behovssituation.

Att involvera "tredje part"

Ett annat tillvägagångssätt som aktörer ibland refererade till när de inte kom förbi oenigheter om hur samarbetet borde organiseras utifrån barns behov, var att involvera en "tredje part". Med tredje part avses här en aktör som inte varit en del av den inledande diskussionen men som tillskrivs en betydelse för hur situationen skall tolkas.

Ett exempel där tredje part fick en viktig roll kunde man se i förhållande till samarbetet vid skolenheterna. Här förefaller rektor ha fungerat som en medlare mellan aktörerna i det operativa arbetet. Som framgått tidigare i studien ansågs en uppgift för ledningen vara att stötta och visa riktningen för den operativa personalen (se 5.2.4, 6.1.3). En av lärarna ansåg exempelvis att det var viktigt att rektor deltog när de gjorde uppföljningar av samarbetet. Anledningen var att rektor hade mandat att styra när aktörerna hade olikartade synsätt på hur samarbetet kunde utvecklas. En av rektorerna pekade istället på hur man som pedagogisk ledare kan ha en viktig roll när aktörer på den operativa nivån har svårt att enas om hur stödet till enskilda barn bör organiseras:

... vi hade suttit massor med tillfällen och gjort uppföljningar runt ett enskilt barn som hade mycket behov av särskilt stöd och massor med insatser. Och nån tyckte att det var för mycket av det ena och nån tyckte att det var för mycket av det andra och man satt och bjäbbade om det här. Och då gjorde jag en heldagsobservation, d.v.s. jag plockade ut en sån här skiva då och beskrev den från klockan 8 till klockan 2. Vi gick skugga efter detta barn och noterade och skrev upp. Och kunde sen beskriva en bild, ja vilka sociala sammanhang, vilka grupperingar, hur länge, vilka aktiviteter. Och en liten kort intervju med barnet ifråga. Och det var ju intressant, för det var ju den första bilden som de här människorna hade av en hel dag. Hur ser den ut från ungens perspektiv, vad är den här ungen med om? Hur många vuxna möter den här ungen, hur många gruppering-

ar? "Oj fan, hade hon matte tre gånger i rad, det var det ju ingen som visste. Nämen, det kan bli så va.

(Rektor)

Av rektorns beskrivning att döma tycks inte möjligheterna att sätta sig samman och följa upp insatserna, i sig, ha varit tillräckliga för att parterna skulle enas om barnets behov och hur samarbetet skulle organiseras. Trots att man hade suttit tillsammans vid ett flertal tillfällen och diskuterat insatserna var det svårt att komma fram till en gemensamt accepterad uppfattning. Därför verkar rektor ha intagit en medlarroll. I syfte att komma förbi de låsta positionerna gjorde intervjupersonen en heldagsobservation för att skapa en mer heltäckande bild av barnets situation i verksamheten. En bild som, utifrån rektorns beskrivning, blev den första bilden som parterna hade av en hel dag och inte enbart utifrån sitt eget (yrkes-)perspektiv.

Man kan också se att avnämaren till insatserna, i det här fallet det enskilda barnet, blev involverad i rektorns ambition att presentera en alternativ bild av barnets situation till den operativa personalen. Att avnämaren till verksamheten tillskrevs en central roll om aktörer hade olikartade uppfattningar kunde man även se i förhållande till samarbetet mellan förskola och förskoleklass. Här var det istället föräldrar som betraktades som en viktig part. Såväl en föreståndare som en förskollärare i förskolan beskrev hur de i samarbetet med en skola hade fått synpunkter från föräldrar om att samarbetet borde utvecklas för att tillgodose behoven hos barnen på ett bättre sätt. Från skolans sida ansåg man emellertid att samarbetet fungerade tillfredsställande.

Ett sätt att gå vidare från de olikartade positionerna vore enligt förskolläraren att man skapade rutiner för uppföljning där även föräldrarna medverkade:

... det skulle vara bra med en utvärdering efter varje årskull man släpper iväg tycker jag. Och man skulle fråga föräldrarna hur de upplever det. Det tycker jag vore bra. För man hör mycket ... det blir ju så att man känner föräldrar ganska väl när man har haft dem många år. De kanske har syskon hos oss och då får man höra lite "det där var inget bra". Men i skolan har de inte hört så mycket, att det inte varit bra, när vi försöker framföra det. Så att det vore nog bra med nåt skriftligt tror jag.

(Förskollärare i förskolan)

Återigen efterfrågas rutiner för uppföljning i samarbetet mellan förskola och förskoleklass. Här är det emellertid inte enbart för att den operativa personalen skall få möjligheter att sätta sig samman och diskutera om hur samarbetet bör organiseras. Utifrån förskollärarens beskrivning förefaller uppföljningen också ses som en möjlighet att ta tillvara avnämarnas synpunkter i syfte att komma förbi oenigheten mellan parterna. Från förskolans sida förfäktar man ståndpunkten att samarbetet behöver utvecklas medan skolan hävdar att samarbetet fungerar tillfredsställande. Därför skulle en mer systematisk uppföljning av föräldrarnas åsikter,

gärna skriftligt, vara ett sätt att komma förbi meningsskiljaktigheterna mellan personal i skola och förskola.

7.3 SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSERNA

I kapitlet har jag beskrivit och diskuterat vilka konsekvenser som relationerna och kommunikationen fick för samarbetet. I det första avsnittet analyserades hur relationerna och kommunikationen påverkade aktörernas möjligheter till anspråk. Dels med hänsyn till vilka kunskapsområden som skulle vara en del av samarbetet, dels beträffande vem som kunde kontrollera och/eller utföra arbetet inom dessa kunskapsområden. Här framgick det att det i de flesta fall inte skedde några diskussioner om vem eller vilka som skulle kontrollera olika kunskapsområden. Däremot påverkade relationerna och kommunikationen vilka kunskapsområden, och vilka verksamheter, som skulle vara en del av samarbetet. I vissa fall, som i samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare i skolan, var det självklart att lärarnas kunskaper skulle vara en del av samarbetet. Därför var det inget som parterna diskuterade. Däremot diskuterade de om på vilket sätt, och i vilken utsträckning, som fritidspedagogernas kunskapsområden skulle vara en del av samarbetet. Ibland kunde parterna inte enas på något djupare plan varför de var tvungna att förhandla. Dessutom förhandlade parterna om vem som skulle utföra arbetet inom ramen för olika kunskapsområden. Här framträdde det främst i form av att en part gjorde anspråk på att en annan part skulle utgöra resursförstärkning inom ett område där den första parten hade legitim kontroll.

I det andra avsnittet granskades istället i vilka avseenden som yrkesrelationerna och kommunikationen inom ramen för dessa relationer påverkade möjligheterna att organisera samarbetet utifrån barnens problemverkligheter. I avsnittet pekade jag på att kommunikationen var central för att skapa regler och rutiner för att sätta sig samman och organisera samarbetet utifrån barnens behovssituation. Kommunikationen stod i ett dialektiskt förhållande till de regler och rutiner som fanns för samarbetet. Regler och rutiner påverkade aktörernas möjligheter att systematiskt sätta sig samman över traditionella yrkes- och verksamhetsgränser och organisera samarbetet utifrån barns behovssituation. På motsvarande sätt var möjligheterna att skapa regler och rutiner för att sätta sig samman på ett systematiskt sätt avhängig kommunikationen mellan olika yrkesgrupper på såväl ledningsnivå som operativ nivå. Det framgick även att kommunikationen om barnen med andra yrkesgrupper kunde utgöra en ”plattform” för arbetet i det egna, reguljära, arbetet. För att kommunikationen skulle utgöra en plattform framstod det som centralt att aktörerna kom fram till vilken kunskap som skulle föras över.

Man kunde också se att kommunikationen kunde bidra till ett flexibelt samarbete där man kunde anpassa organiseringen utifrån behov som uppstod i det fortlöpande arbetet. För att detta skulle vara möjligt var det viktigt med dels en kontinuerlig, fortlöpande, kommunikation och dels en likartad kunskap om andra

aktörers yrkeskunnande och hur det kom till uttryck i praktiken. Det framgick också att aktörerna ibland hade olikartade uppfattningar om hur man skulle organisera arbetet utifrån barnens behovssituation. Vid dessa tillfällen pekade aktörerna på olika sätt att komma förbi olikheterna. En strategi var att, i en konstitutiv kommunikation, argumentera för (och emot) olika alternativ. En annan strategi var att tredje part, här i form av föräldrar och ledning, kunde bidra till att den operativa personalen kom förbi låsta positioner.

Även om huvudfokus skiftar mellan avsnitten så kan man se att det inte finns några vattentäta skott mellan de olika aspekterna. Exempelvis är frågan om på vilket sätt som aktörerna organiserar samarbetet utifrån barns problemverkligheter även en fråga om kunskapsanspråk. Möjligheten att argumentera för sina ståndpunkter innebär, särskilt när synsätten skiljer sig, en förhandling om vem/vilka som kan göra anspråk på att definiera vilka kunskapsområden som skall inrymmas i organiseringen av samarbetet utifrån barns behovsbild.

7.4 ÅTERKOPPLING TILL STUDIENS ÖVERGRIPANDE TEORETISKA UTGÅNGSPUNKTER

7.4.1 Organisation: individ och system

Som jag argumenterat för tidigare påverkas möjligheterna att samtala om samarbetets organisering av vilket handlingsutrymme som det sociala systemet ger tillgång till (se 6.4). Ett exempel utgörs av hur avsaknaden av mötesplatser mellan personal inom förskola och förskoleklass innebar att aktörerna inte fick möjligheter att samtala om hur samarbetet kunde utvecklas för att tillgodose barns behov.

Samtidigt tycks emellertid kommunikationen mellan aktörerna även påverka handlingsutrymmet i samarbetet genom dess inflytande på det sociala systemets strukturella egenskaper. Som framgick av kapitlet formades mycket av överenskommelserna om samarbetets organisering i kommunikationen mellan olika yrkesgrupper. Ibland kom aktörerna fram till likartade uppfattningar om hur samarbetet borde organiseras. I andra fall hade de olikartade ståndpunkter. Man kan därmed tala om kommunikation som en process där ett flertal handlingspotentialer kan komma till uttryck. Här såg aktörerna möjligheter till samarbete men gjorde delvis olika tolkningar av situationen. När sådana meningsskiljaktigheter uppstod påverkades aktörernas möjligheter att definiera situationen av i vilken utsträckning de kunde presentera övertygande argument för andra parter.

De överenskommelser som kommunikationen resulterade i kan enligt mitt förmenande betraktas som strukturella egenskaper hos samarbetet som socialt system. Genom att aktörer kommer fram till gemensamt accepterade föreställningar om samarbetets organisering skapas samtidigt legitima tolknings- och handlingsmöjligheter som orienterar individerna i deras (sam-)handlingar. I så motto visar överenskommelserna upp likheter med vad Morén (1992, 1996) betecknar som en kollektiv relationsburen tolkningsmatris. Med kollektiv relationsburen tolkningsmatris avser författaren en uppsättning accepterade föreställning-

ar om arbetsuppgiftens karaktär. Dessa föreställningar ger uttryck för hur aktörer i organisationen bör tänka och handla och de förmedlas och vidmakthålls i samspellet mellan aktörerna.

Ett empiriskt exempel där kommunikationen påverkade den kollektiva tolkningsmatrisen utgörs av det enkelriktade samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare. Där ifrågasatte fritidspedagogerna många gånger det enkelriktade samarbetet och ville att samarbetet även skulle bedrivas i fritidshemsverksamheten. Man ville med andra ord förändra den rådande tolkningen av hur samarbetet borde organiseras. Mot bakgrund av att fritidspedagogerna hade svårt att presentera övertygande argument till varför lärare skulle prioritera att även arbeta i fritidshemsverksamheten förblev emellertid samarbetet enkelriktat. Därmed skulle man kunna säga att fritidspedagogernas begränsade möjligheter till argument bidrog till att det inte skedde någon förändring av aktörernas handlingsutrymme i samarbetet. Istället vidmakthölls den rådande föreställningen om hur samarbetet skulle organiseras.

7.4.2 Organisationen i en samhällelig kontext

Att, som fallet är för de verksamheter som ingår i studien, tillhöra samma organisatoriska fält kan innebära en möjlighet till samarbete. Beträffande skola och barnomsorg accentuerades möjligheterna till samarbete ytterligare i form av den integreringstanke som avsåg att bidra till en förändring i riktning mot ökat samarbete och mer likartade synsätt och arbetsformer (se 3.1.2). I det föregående har jag lyft fram exempel på att det också hade skett en förändring i riktning mot ett ökat samarbete, i första hand inom ramen för samarbetet vid skolenheterna (se 5.4.2).

I förevarande kapitel kan man se att på vilket sätt, och i vilken utsträckning, som integreringen innebar ett ökat samarbete påverkades av aktörernas möjligheter att nå en konsensus om hur man kunde samordna olika verksamheters och yrkesgruppers (legitima) domänanspråk inom ramen för samarbetet. Med konsensus åsyftas här att aktörerna kan nå fram till gemensamt accepterade uppfattningar. Med domänanspråk avses organisationers anspråk på att förse människor med tjänster (Lindqvist; 1998, 2000). Utifrån materialet kan det emellertid vara fruktbart att göra en åtskillnad mellan anspråk som relateras till respektive yrkesgruppers legitima yrkeskunnande och anspråk som relateras till respektive verksamhet. Danermark och Kullberg (1999) gör en distinktion mellan verksamhetsdomäner och sociala domäner. Verksamhetsdomäner avser en överordnad domän där staten intervenerar på ett specifikt område. Det berör skilda sektorer och specifika arbetsuppgifter som skall utföras och hur de relateras till politiska beslut på området. Sociala domäner riktar istället uppmärksamheten mot skilda yrkesgrupper och professioner och de exklusiva och unika kunskapsanspråk de har kring ett aktuellt samhällsproblem.

I samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare tycks parterna främst ha nått fram till en konsensus om hur man kunde samordna de *sociala domänerna*. I för-

sta hand skedde samarbetet genom att fritidspedagogerna arbetade i skolan, antingen som komplement till lärarna i deras undervisning eller som resurs (se 7.1.2). Man kan därför säga att fritidspedagogerna, som yrkesgrupp, blev en del av skolan som verksamhetsdomän i större utsträckning än tidigare. Lärarna hade sina legitima kompetensområden och fritidspedagogerna hade sina legitima kompetensområden; områden som kunde komplettera varandra inom ramen för utbildningen i skolan. Däremot förefaller parterna haft begränsade möjligheter att nå en konsensus om hur verksamhetsdomänerna, i termer av de tjänster som tillhandahölls i respektive verksamhet, kunde komplettera varandra. Som en bidragande orsak framstår begränsningarna av den gemensamma kunskapen om fritidshemmens traditioner. Som jag visade i föregående kapitel utgjorde inte samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare något egentligt möte där man gemensamt reflekterade över verksamheternas olikartade traditioner. Fritidspedagogerna hade svårt att förmedla innebörden av sitt arbete enbart med hjälp av språket samtidigt som lärarna hade begränsade erfarenheter av att delta i fritidshemsverksamheten. Därför (för-)blev fritidshemsarbetet till stor del ”osynligt” för lärarna (se 6.4.2). Av förevarande kapitel framgick att avsaknaden av en gemensam kunskap om fritidshemsverksamheten bidrog till att det blev svårt för fritidspedagogerna att, i förhållande till lärarna, peka på hur fritidshemsarbetet kunde komplettera arbetet i skolan (se 7.2.3). Det blev med andra ord svårt att samtala, och eventuellt nå en konsensus, om hur fritidshemmens omsorgs- och tillsynsdomän med dess barncentrerade tradition skulle kunna komplettera skolans utbildningspolitiska domän med dess ämnescentrerade tradition.

I samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare hade man däremot större möjligheter att komma fram till en konsensus om hur man kunde samordna *verksamhetsdomänerna*. Mot bakgrund av att det fanns gemensamma kunskaper om arbetet i varandras verksamheter var det möjligt att samtala, och komma fram till en konsensus, om hur verksamheternas domäner kunde samordnas (se t.ex. 7.1.3). Här kunde man också se exempel på att den konsensus som växte fram innebar en förändring av gränserna mellan verksamheternas domänanspråk. I kapitel 5 ger jag exempel på att det ökade samarbetet bidrog till att det var legitimt för förskollärarna i förskoleklassen att beträda arbetsområden som tidigare betraktats som skolans och lärarnas domän (se 5.4.2). I det innevarande kapitlet kunde man därutöver se att kommunikationen mellan parterna ibland bidrog till att gränserna mellan vilka åldersgrupper av barn som respektive verksamhet kunde göra anspråk på att arbeta med förändrades. Organiseringen tog, i större utsträckning än tidigare, sin utgångspunkt i barns problemverkligheter istället för vad som utgjorde verksamheternas (legitima) domäner enligt offentliga skrivelser. Därför deltog sexåringar i skolverksamheten även om de formellt var inskrivna i förskoleklassen. På motsvarande sätt deltog sjuåringar i förskoleklassens verksamhet även om de formellt var inskrivna i skolan (se 7.2.3). Gränserna för vilken verksamhet som skulle ansvara för utbildningen av sex- respektive sjuåringar blev m.a.o. mer flexibla. I den meningen kan man säga att även synen på vad som utgjorde förskollärarnas legitima kompetensområden, de sociala do-

mänerna, förändrades. Som förskollärare i förskoleklassen har man inte enbart kompetens att arbeta med utbildning av sexåringar utan även med utbildning av sjuåringar.

I nästa kapitel flyttas huvudfokus från relationernas och kommunikationens konsekvenser för samarbetet mot de organisatoriska villkorens konsekvenser för relationerna och kommunikationen i samarbetet. Utifrån de övergripande teoretiska utgångspunkterna kan man säga att huvudintresset riktas ”uppåt” mot organisationen som socialt system i större utsträckning än tidigare.

KAPITEL 8

VERKSAMHETERNAS ORGANISERING

I detta kapitel beskrivs och analyseras hur verksamheternas organisering påverkade relationerna och kommunikationen i samarbetet. Inledningsvis görs en återkoppling till studiens övergripande teoretiska utgångspunkter i syfte att underlätta för läsarna att följa mina tankar om organisationen som socialt system. När det gäller *förhållandet mellan organisationens individ- och systemnivå* framställdes, i det föregående kapitlet, kommunikationen om samarbetets organisering som en dynamisk process i skärningspunkten mellan aktörernas handlingspotentialer och organisationens handlingsutrymme (se 7.4.1). Utifrån det här kapitlet förefaller det emellertid finnas ett behov av att nyansera diskussionen om dialektiken mellan kommunikationen i samarbetet och organisationens handlingsutrymme. Skola och barnomsorg är, som exempel på människobehandlande organisationer, beroende av legitimitet från betydelsefulla aktörer i omgivningen för sin existens. Därför måste de också införliva institutionella föreställningar i den formella strukturen. På grund av detta menar jag att handlingsutrymmet, i termer av de tolknings- och handlingsmöjligheter som organisationen med dess regler och principer inrymmer, ibland refererar till föreställningar och beslut på samhällelig nivå. I den kommande framställningen utgör den reform som medförde förskoleklassens tillkomst och att förskoleklass, fritidshem och skola styrdes av samma läroplan (Lpo 94) ett exempel på styrning från samhällelig nivå (se 8.1.1).

Ibland överensstämmer emellertid inte sådana regler och principer med olika aktörers uppfattningar om vad som är möjligt att åstadkomma eller vad som är eftersträvansvärt. Man kan säga att aktörernas handlingspotential(-er) står i konflikt med det handlingsutrymme som kommer till uttryck i de föreställningar hos omgivningen som införlivats i organisationsstrukturen. Vid dessa tillfällen förefaller aktörerna, i kommunikationen, inte omforma den formella organiseringens handlingsutrymme. Istället skapar man informella regler och principer för hur man skall handla. Min tolkning är att aktörerna, i kommunikationen, utformar ett ”informellt” handlingsutrymme som finns i organisationen jämsides med de regler och principer som kommer till uttryck i den formella organisationsstrukturen. Det finns då två parallella uppsättningar av regler och principer för tänkandet och handlandet i organisationen som socialt system. En uppsättning regler som visar upp en ”fasad” utåt mot omgivningen beträffande hur organisationen fungerar och en uppsättning som vägleder aktörernas handlingar i det vardagliga arbetet.

När det istället gäller utgångspunkterna beträffande *organisationens samhällliga kontext* visade jag i kapitel 3 att integreringen avsåg att bidra till ett ökat samarbete mellan skola och barnomsorg. Förskoleklassen skulle här utgöra något av en gränsöverbryggare mellan skola och barnomsorg. Som framgått av tidigare resultatkapitel tycks dessa ambitioner delvis också ha infriats i samarbetets vardagspraktik. Samarbetet mellan den nuvarande sexårsverksamheten (förskoleklassen) och skolan hade förändrats och gränserna mellan såväl verksamhetsdo-

mäner som sociala domäner hade luckrats upp. Tillika hade samarbetet ökat mellan fritidspedagoger och lärare. Däremot förefaller integreringen inte ha inneburit några större förändringar för samarbetet mellan förskola och efterföljande verksamheter (se 5.4.2). I det föreliggande kapitlet argumenterar jag för att en bidragande orsak till olikheterna är de organisatoriska villkoren. Ett exempel på hur de organisatoriska villkoren påverkade möjligheterna till ett ökat samarbete var i vilken utsträckning aktörerna hade tillgång till en legitim idé om hur integreringen skulle organiseras i samarbetets vardagspraktik. För yrkesgrupperna vid skolenheterna utgjorde arbetslagen i den meningen en idé om hur man kunde organisera ett ökat samarbete mellan yrkesgrupperna som också kom till uttryck i praktiken (se 8.1.1). När det gällde samarbetet mellan förskola och efterföljande verksamheter tycks det emellertid inte ha funnits någon motsvarande idé om hur man genom integreringen kunde skapa ett ökat samarbete (se 8.1.3). Detta förefaller också ha bidragit till att det gränsöverbryggande arbetet mellan förskola och efterföljande verksamheter nedtonades till förmån för samarbetet vid skolenheterna.

I föreliggande kapitel utgörs den övergripande teoretiska utgångspunkten av den nyinstitutionella teoribildningens tankar om organisationer som löst kopplade system som är beroende av legitimitet från omgivningen för sin existens. Med löst kopplade system avses att organisationerna visserligen är mottagliga för, och reagerar på, föreställningar i omgivningen men att de samtidigt bevarar en egen identitet och avskildhet (Weick, 1976).

I kapitlet granskas hur två olika aspekter av organisatoriska villkor bidrog till att det mellanmänniska samspelet i samarbetet var relativt löst kopplat till organisationens formella struktur. I det första avsnittet berörs hur aktörernas utrymme för strategiskt handlande bidrog till att institutionella föreställningar som införlivats i den formella strukturen påverkade, men var relativt löst kopplade till, relationerna och kommunikationen i samarbetet. I det andra avsnittet granskas hur ett konfliktfyllt förhållande mellan institutionella föreställningar som införlivats i den formella strukturen och samarbetets vardagspraktik ibland bidrog till att implementeringen av föreställningarna begränsades.

8.1 UTRYMME FÖR STRATEGISKT HANDLANDE

I detta avsnitt återger jag hur aktörernas utrymme för strategiskt handlande bidrog till att implementeringen av institutionella föreställningar i hög utsträckning formades i samspelet mellan företrädare för olika aktörgrupper i organisationen. Den teoretiska utgångspunkten har varit att varje regelsystem ger ett visst, ibland stort, utrymme för tolkningar från enskilda aktörers sida (Johansson, 2002). Därför kan aktörerna i organisationen beskrivas som ”praktiska aktörer”. Deras handlande och beslut är inte målrationella i traditionell mening utan sker inom ramen för det regelsystem och rutiner som organisationen tillhandahåller (DiMaggio, 1992).

Presentationen sker utifrån tre rubriker. Den första rubriken utgörs av *förändrade föreställningar om samarbete*. Här återges hur institutionella föreställningar som införlivats i den formella strukturen påverkade aktörernas uppfattningar om vem de skulle samarbeta, och därmed samtala, med. Under den andra rubriken, *att ge institutionella begrepp en lokal innebörd*, skildras hur aktörer vid olika enheter i organisationen hade ett utrymme för strategiskt handlande. Detta medförde att implementeringen av institutionella föreställningar som införlivats i den formella strukturen, många gånger fick sin konkreta innebörd i det mellanmänniska spelet på operativ nivå. Avslutningsvis presenteras, under rubriken *nya föreställningar och befintliga traditioner*, hur implementeringen av idéer som kom till uttryck i den formella strukturen, ibland formades av redan befintliga föreställningar om förhållandet mellan olika aktörers yrkesfunktioner.

8.1.1 Förändrade föreställningar om samarbete

Av kapitel 5 framgick att förskoleklass, skola och, i de flesta fall, fritidshemsverksamheten var lokalmässigt integrerade vid samma skolenheter i Sålunda. Man arbetade också i stor utsträckning i arbetslag där såväl förskollärare i förskoleklass, lärare och fritidspedagoger ingick. Jag har också argumenterat för att tankar om integrering och arbetslag inte kan ses som något unikt för Sålunda (se 3.1.2). Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv kan de snarare betraktas som uttryck för en mer utbredd företeelse där staten, som betydelsefull aktör i omgivningen, påverkade föreställningarna om hur man borde organisera arbetet inom skola och (skol-)barnomsorg. Staten utgör, enligt Scott (1991), en betydelsefull aktör som påverkar tänkandet och handlandet i organisationer.

Tankarna om integrering och arbetslag förefaller också ha fått ett relativt stort genomslag i vardagspraktiken. Exempel som tyder på detta kan man finna i Skolverket (1998) där man granskade integreringen mellan barnomsorg och skola i tolv kommuner. Av de 200 skolor som omfattades var det endast tre skolor som inte arbetade integrerat. Tillika verkar arbetslagstanken vara relativt utbredd eftersom arbetet vid integrerade enheter numer bedrivs i arbetslag vid många skolor (Skolverket, 1999; Lidholt, 2001). Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv kan tankarna om integrering och arbetslag ses som exempel där organisationer införlivar rationaliserade myter i syfte att öka sin legitimitet. Med rationaliserade myter avses föreställningar om att vissa aktiviteter lämpar sig bäst att utföras på ett visst sätt av vissa organisationer. Detta behöver emellertid inte innebära att de har visat sig mer ”effektiva” än andra sätt att utföra arbetet. Det kan t.ex. handla om att införliva mål, policys eller procedurer i organisationen som stämmer överens med institutionella regler. Genom att införliva reglerna i den formella strukturen erhåller organisationerna legitimitet och ökar därigenom också sina möjligheter att erhålla fortsatt stöd från omgivningen (Meyer & Rowan, 1991).

När det gäller samarbetet i Sålunda kan man se att det genomfördes ett flertal insatser för att underlätta en integrering vid skolenheterna. Som beskrivits tidigare hade de flesta lärare i kommunen fått möjligheter att arbeta i förskoleklassen i

syfte att få en ökad kunskap om det arbete som bedrevs i verksamheten (se 6.2.2). Förskollärarna i förskoleklassen hade även fått likartade villkor för sitt arbete som lärarna (se 5.2.1). Dessutom hade man i kommunen genomfört en fortbildningsinsats med lärarna och förskollärarna i förskoleklassen:

... vi gjorde såhär att den gamla lekskolan som den hette, sexårsverksamheten --- vi tog bort den och gjorde det vi kallade för plusetta ... Sen plockade vi in dem i skolan och gav dem samma tid som årskurs 1 hade ... Vi tog med oss förskollärarna och satte in lågstadielärare (i förskoleklassen, egen anm.). Vi satte alltså in 2 pedagoger (en lärare och en förskollärare, egen anm.) på en grupp på 25 barn ungefär ... Vi ville att förskolans metodik skulle möta lågstadiets metodik, om vi använder de gamla begreppen. Och så rullade det på under ... det var säkert 5 år ... förskollärarna var alltid kvar där, de mötte nya lågstadielärare varje år. Och så hade vi en fortbildningsinsats från högskolan involverad. Sen utvecklade de en arbetsplan, vad 6-årsverksamheten skulle innehålla ... Så att när vi fick beslutet om förskoleklass så var vi ganska bra förberedda på vad det skulle vara, d.v.s. ett möte mellan förskolans och skolans metodik.

(Områdeschef)

Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv kan den fortbildning som intervjupersonen beskriver tolkas som ett sätt att legitimera förskoleklassen, och förskolans arbets sätt, som en integrerad del av skolans verksamhet. Scott (1991) menar att professioner, bl.a. genom utbildning, påverkar tänkandet och handlandet hos aktörer i organisationer. När man från centralt håll i kommunen använde sig av en betydelsefull representant för skolans och barnomsorgens område, högskolan, kan det tolkas som en strävan efter att legitimera ett nytt sätt att tänka och tala om arbetet med sexåringar. Ett perspektiv som utgick från idén om att sexårsverksamheten utgör en del av skolans verksamhet och att integreringen bör innebära ett möte mellan förskolans och skolans arbetssätt.

Min tolkning är att implementeringen av integreringstanken även har påverkat relationerna och kommunikationen i samarbetet. Av kapitel 5 framgick att den lokalmässiga integreringen bidrog till en hög frekvens av kontakt i relationerna mellan yrkesgrupperna vid skolenheterna. Relationer där aktörerna inte enbart framträdde som företrädare för olika yrkesgrupper utan som också öppnade upp för personliga och individuella karaktäristika att framträda (5.1.2). Jag har också visat att arbetslagen underlättade samtalen om hur man kunde samordna yrkeskunnandet i samarbetet genom att de utgjorde en möjlighet att träffas över yrkes- och verksamhetsgränser (6.1.1).

Utifrån studiens övergripande teoretiska utgångspunkter om organisationens sociala kontext, kan arbetslagen vid skolenheterna ses som en legitim, och konkret, idé om hur ett ökat samarbete mellan skola och barnomsorg kan och bör genomföras i vardagspraktiken. Därför bidrog arbetslagen, tillsammans med den lokalmässiga integreringen, till att fritidspedagoger, lärare och förskollärare i för-

skoleklass fick ökade möjligheter att träffas och samtala om hur samarbetet kunde organiseras.

Integreringen kan dock inte enbart förstås som ett sätt att öka möjligheterna för olika aktörer att träffas och samtala om samarbetet. Den kan även betraktas som en legitim idé om *vilka* aktörer man bör samtala med. Institutionella föreställningar reglerar inte enbart handlandet i organisationer. De kan också skapa stabilitet och mening genom att tillhandahålla tolkningsramar för hur organisationer och dess medlemmar bör handla (Johansson, 1994).

I kapitel 5 pekade jag på att förskoleklassens tillkomst bidrog till att aktörerna vid skolenheterna förändrade sina uppfattningar om förhållandet mellan varandra. Man hade, som ett flertal intervjupersoner uttryckte det, fått en ökad ”vilkänsla”. Man kunde också se exempel på att skolenheten betraktades som de olika yrkesgruppernas gemensamma arbetsplats där man, åtminstone delvis, hade sin tillhörighet i gemensamma arbetslag (se 5.1.3).

Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv kan de förändrade uppfattningarna tolkas som en konsekvens av att den lokalmässiga integreringen och arbetslagen utgjorde signaler om att yrkesgrupperna vid skolenheterna hörde ihop och att de borde samarbeta. Som beskrivits tidigare i studien var ju ett av motiven bakom arbetslagen att de kunde utgöra ett möte där olika kompetenser kunde utvecklas för att bättre tillgodose barns behov av stöd och stimulans (se 3.1.2). Med en sådan tolkning framstår tankarna om integrering och arbetslag inte enbart som en uppmaning till samarbete. De förefaller även utgöra en tolkningsram för aktörernas (kommunikations-)handlingar genom att peka på vem man företrädesvis bör samarbeta, och därmed också samtala, med. Såhär uttryckte två intervjupersoner motiven till att yrkesgrupperna vid skolenheterna borde samarbeta:

När det gäller fritidshemmen (och skolan, egen anm.) så är det ju självklart att det är ett samarbete, för jag menar, det är frågan om samma barn och de är i samma lokaler.

(Områdeschef)

IP: Nu är det ju inget samarbete med förskolan alls. Absolut ingenting, med den personalen som jobbar inom förskolan. Så det har försvunnit kan man säga.

JH: Vad beror det på?

IP: Det beror nog på att vi ska jobba tillsammans med skolan enligt ... Nu ska fritidspedagogerna in i skolan och vi ska samarbeta med lärarna istället. Och vi ska jobba i arbetslag. Det är ju kanske både på gott och ont, för att man kanske behöver ha den här tillbaka ... hur de har fungerat i förskolan också, barnen. För sen när de kommer till skolan, hur viktigt det är. Att man får den informationen. För det vet man ju, att det har hänt att man har satt barn i samma klass som absolut inte har fungerat på förskolan. Och jag menar, det måste vara en enorm

hjälp egentligen om man skulle veta det. Men jag upplever att samarbetet är noll idag mellan förskola och skola. Det är väldigt lite.
(Fritidspedagog)

Utifrån intervjupersonernas beskrivningar förefaller tanken om integration och arbetslag inte utgöra någon förbehållslös signal om att samarbete är positivt och eftersträvansvärt. Det talar också om *vem* man bör prioritera att samarbeta, och därmed samtala, med. I båda fallen tycks signalen vara att samarbetet vid skolenheterna bör prioriteras. Av områdeschefens utsagor framstår den lokalmässiga integreringen som en bidragande orsak till att intervjupersonen anser att fritidshemmen och skolan bör samarbeta. De arbetar med samma barn och dessutom är de integrerade i samma lokaler. Därför blir det självklart att de samarbetar. Fritidspedagogen verkar istället se arbetslagen som ett uttryck för vem man bör samarbeta med. Det är med lärarna som fritidspedagogerna bör samarbeta eftersom de ska ”in i skolan” och de arbetar i samma arbetslag. Inte med förskolan även om intervjupersonen själv ser det som viktigt.

8.1.2 Att ge institutionella begrepp en lokal innebörd

Även om integreringen och arbetslagen påverkade vem man talade med så tycks det ha funnits utrymme för aktörerna vid enskilda skolenheter att själva utforma arbetet inom ramen för den integrerade verksamheten. Som jag beskrev i kapitel 5 tillskrevs den operativa personalen ett relativt stort inflytande över utformningen av samarbetets vardagspraktik. Ledningens uppgift var främst att visa riktningen, sätta ramar, och fungera som bollplank (se t.ex. 5.2.4, 6.1.3). Likartade ståndpunkter kan man också se i tidigare forskning kring skola och barnomsorg. Exempelvis menar Berg (1999) att det finns en stor spännvidd mellan och inom skolans åtaganden som medför att dess praktik kan vara utformad på ett flertal sätt utan att därför bryta mot den statliga styrningen eller rådande föreställningar. Kanske är det mot den bakgrunden inte så förvånande att det tycks finnas variationer beträffande hur man organiserade arbetet vid olika skolenheter i Sålunda. Såhär beskrev två intervjupersoner orsakerna till att aktörer vid lokala skolenheter hade ett utrymme för strategiskt handlande:

Och det skiljer sig lite åt på så sätt att på de mindre skolorna i mitt område, så jobbar vi med 6, 7 och 8-åringar i samma grupp. Här på Humleskolan har vi inte, vad ska vi säga, tvingat fram åldersblandade grupper utan här håller man ihop 6-årsgruppen lite mera. Men man jobbar ju i arbetslagen. Eftersom arbetslagen är vertikala så jobbar man ju med 6 och 7 och 8-åringar ändå, men inte så integrerat som man gör på de mindre skolorna.
(Områdeschef)

För att det är en process som djupnar vartefter. När jag kom hit och började så fanns förskoleklassen i ett annat hus. Det var väldigt uppstylat och det var väl-

digt reglerat, centralt reglerat. Det skulle vara en lärare med. Sen skulle den läraren ta ettan, sen skulle den som släppte trean ta så. Nu har vi på nåt vis tagit makten över det och gör lite som vi vill.

(Rektor)

Variationerna framstår inte enbart som en följd av den statliga styrningen. Det verkar också vara en konsekvens av graden av styrning på kommunal nivå. Av områdeschefens utsagor framgår att man inte ville "tvinga" fram åldersblandade barngrupper. I rektorns utsagor framträder det i form av en förändring i riktning mot en "friare" organisering där man på enhetsnivå fick ett stort inflytande över utformningen av den integrerade verksamheten.

Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv kan den begränsade styrningen tolkas som ett uttryck för att organisationen utgjorde ett relativt löst kopplat system (Weick, 1976). Det fanns ingen entydig uppfattning om hur man skulle implementera en integrerad verksamhet vid skolenheterna i kommunen. Därmed fanns det ett relativt stort utrymme för enskilda skolenheter att utforma praktiken utifrån egna överväganden. Innebörden av en integrerad verksamhet blir därför, som rektorn uttryckte det, en process som djupnar vartefter.

Mot bakgrund av att det fanns ett utrymme för strategiskt handlande för aktörer vid enskilda skolenheter så växte integrationen i hög utsträckning fram i samspelet mellan aktörer i samarbetets vardagspraktik. Tre intervjupersoner uttryckte erfarenheter av att det förekommit mycket diskussioner om huruvida man skulle ha åldersblandade eller åldershomogena barngrupper vid skolenheterna. Dessa diskussioner kan, enligt mitt förmenande, betraktas i skenet av områdeschefens utsagor ovan om att man inte ville tvinga fram åldersblandade barngrupper i kommunen. Därför fanns det utrymme för diskussioner vid enskilda skolenheter om hur man skulle organisera barngrupperna.

Två intervjupersoner gav istället exempel på att innebörden av ett tematiskt arbetssätt inom ramen för arbetslagen var avhängig samspelet mellan olika aktörer. Ett samspel där aktörerna, i likhet med organiseringen av barngrupperna, förefaller ha haft olikartade synsätt på hur arbetet borde utformas. En förskollärare i förskoleklassen ansåg att denne som förskollärare hade för vana att arbeta med tema under längre tidsperioder. När samarbetet kring tema däremot skedde utifrån lärarnas villkor bedrevs temat under kortare tid, ibland endast över en dag. Likartade erfarenheter framträdde även hos en fritidspedagog. Sådär beskrev intervjupersonen olikheterna i synsätten på tema:

... det har vi kommit fram till nu, efter att vi har genomfört ett temaarbete så att säga. Från grundskolan lägger man ganska mycket energi på planeringen ... Praktiska förberedelser för det man ska göra. Inte så mycket det här med syftet och vilka delar vi kan få in. För som det känns nu, som vi tog upp när vi utvärderade det här, så tycker jag att temat ser man som en grej som vi gör bredvid den övriga skolverksamheten. Man måste hinna med allt annat också. Istället för att gå in i temat och se "vilka mål får vi med här nu och vilka delar som vi annars

jobbar med får vi in i det här temat”? Det är skillnaden tror jag, att vi tänker på tema på ett annorlunda sätt.
(Fritidspedagog)

Att samarbete vid integrerade verksamheter sker kring olika teman är inget unikt för Sålunda. Bland skolor som arbetar mer integrerat samarbetar man ofta kring olika teman, t.ex. natur eller miljö (Skolverket, 1998). Vad som däremot kan vara av intresse i intervjupersonens beskrivning är att det inte tycks ha funnits någon entydig uppfattning om hur innebörden av ett tematiskt arbetssätt skulle implementeras i samarbetets praktik. Skolans (lärarnas, egen anm.) uppfattning verkar, utifrån intervjupersonens beskrivning, innebära att tema är någonting ”bredvid” den reguljära verksamheten och man lägger mycket tid till praktiska förberedelser. Fritidspedagogerna såg däremot tema som ett sätt att integrera det reguljära arbetet. Därför kunde man, som intervjupersonen uttryckte det, få in delar som de annars jobbade med, i temat.

Till följd av de olikartade synsätten ansåg emellertid intervjupersonen att det fanns ett behov av att klargöra vad man egentligen avsåg med ett tematiskt arbetssätt inom ramen för arbetslagen:

... som det är nu så är vi ganska nybörjare på det här med tema ihop i arbetslag i skolan. Det är väldigt färskt hos oss, så jag tycker inte att vi har kommit kanske så ... det går att utveckla det betydligt mer. Fast vi står ju inför det nu, liksom att klargöra vad man menar. Det kan lika gärna vara tidsmässigt när man jobbar med tema. Så ser jag på tema, det är nånting som sträcker sig under en längre tid. Medan det kanske finns nån som tycker att ... ja, man har haft tema över en dag nu. Man har ju olika tolkningar av vad tema är och använder det olika. Så det tror jag att man får lägga ner ganska mycket tid på.
(Fritidspedagog)

Vilken innebörd av tema som skall bli rådande inom arbetslaget förefaller, i likhet med organiseringen av barngrupperna, vara föremål för diskussioner där aktörerna kan argumentera för sina synsätt. Den efterfrågan av samtal som framträder i citatet antyder ett behov av att formulera en gemensamt accepterad ståndpunkt. Man är, som intervjupersonen uttrycker det, ”nybörjare” på att arbeta tematiskt i arbetslag. Eftersom det finns ett flertal tolkningar av ett tematiskt arbetssätt behöver man sätta sig samman och klargöra vad man egentligen menar med tema. Diskussionerna syftade m.a.o. till att komma fram till vilket synsätt som, vid de lokala skolenheterna, skulle ge innebörd åt samarbete inom ramen för en integrerad verksamhet. Diskussioner som exempelvis kunde beröra såväl frågan om barngruppernas organisering som vad det innebär att arbeta tematiskt.

Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv framstår implementeringen av arbetslagen närmast att betrakta som vad Blomquist (1996) betecknar som översättningsprocesser. Översättning innebär, menar författaren, att exempelvis en idé förändras i något avseende och ges nya tolkningar. Dessutom omfattar innebörden en

rumslig dimension eftersom det kan handla om att, via en översättningsprocess, förflytta en idé från ett sammanhang till ett annat. I korthet går tanken om översättningsprocesser ut på att idéer, i ett första steg, översätts till objekt. Exempel på sådana objekt är, enligt Blomquist, texter, bilder och prototyper. Därefter översätts objekten i ett andra steg, av aktörer, till handlingar. Dessa översättningar stabiliseras sedan till en institution för att sedan ånyo översättas till nya, förändrade, konfigurationer av idéer, handlingar eller objekt.

Beträffande arbetslaget kan det tolkas som ett objekt som utmynnade ur idén om integrering och ökat samarbete mellan skola och barnomsorg. Det utgjorde en statligt initierad prototyp för hur man på kommunal nivå kunde organisera samarbetet mellan skola och barnomsorg. Hur denna prototyp kom att implementeras i samarbetets vardagspraktik tycks sedan ha varit föremål för en översättningsprocess där man, företrädesvis på lokal enhetsnivå, diskuterade hur arbetslagen skulle komma till uttryck i de handlingar som företogs inom ramen för samarbetet. En översättningsprocess där det inte fanns några entydiga föreställningar om vad det innebar att arbeta i arbetslag inom ramen för skolenheterna.

8.1.3 Nya föreställningar och befintliga traditioner

Som framgått tidigare var tanken om integrering inte något som avgränsade sig till verksamheterna vid skolenheterna. Även förskolan omfattades av en integreringstanke. Av fallbeskrivningen framgår att skola och barnomsorg i Sålunda integrerades såtillvida att de ingick i samma förvaltningsorganisation, förvaltningen för barnomsorg och grundskola, och löd under samma nämnd, barn- och ungdomsnämnden. Integrering mellan skola och barnomsorg i detta avseende tycks inte vara något unikt för Sålunda. Snarare kan det betraktas som en mer allmänt utbredd föreställning om att skola och barnomsorg "hör ihop". Tankar om samarbete och integrering mellan skola och barnomsorg har utretts och debatterats alltsedan 1970-talet (Lidholt, 2001). Under 1990-talet har emellertid skola och barnomsorg (förskola och skolbarnomsorg) kommit att knytas allt närmare varandra i många kommuner (Skolverket, 1998). Föreställningen om att skola och barnomsorg "hör ihop" kom också till uttryck i en av områdeschefernas beskrivning av motiven till den förvaltningsorganisatoriska integreringen. Områdeschefen menade att barnomsorg och skola "slogs ihop" nästan överallt. Ett motiv till detta var, enligt intervjupersonen, att det fanns en större medvetenhet, inom såväl förskola som skola, om att förskolan var en pedagogisk verksamhet. Med utgångspunkt i nyinstitutionell teoribildning skulle man därför kunna säga att integreringen, åtminstone delvis, hade sin grund i förändrade föreställningar om arbetet i förskolan. Områdeschefen ansåg också att integreringen hade inneburit personalrelaterade fördelar. Genom förändringen i organisationen hade det blivit lättare för personal att byta arbetsplatser, och arbeta i såväl barnomsorg som skola, när verksamheterna fanns inom samma förvaltningsorganisation.

Min tolkning är att integreringen däremot inte har påverkat avstånden i yrkesrelationerna i samarbetets vardagspraktik i någon större utsträckning. I kapitel 5

visade jag att det fanns en låg frekvens av kontakt i relationerna mellan förskola och övriga verksamheter – både på operativ nivå och ledningsnivå – till följd av att man inte såg så många beröringspunkter. Flera intervjupersoner vid såväl förskola som skolenheter menade att den förvaltningsorganisatoriska integreringen inte hade förändrat samarbetet i någon nämnvärd utsträckning. På frågan om samarbetet förändrats till följd av integreringen var ett vanligt svar som följer:

Nä, jag tycker inte att vi har kommit varandra närmare.

(Förskollärare)

Näe, det tycker jag inte. Det är samma som förut.

(Fritidspedagog)

Det hade dock gjorts försök att åstadkomma ett närmande mellan förskola och övriga verksamheter. Som ett led i ambitionerna att föra samman barnomsorg och skola menade en av områdescheferna att politiker och områdeschefer hade utformat en mer sammanhållen organisation. I den organisationen skulle rektor fungera som pedagogiskt ansvarig för såväl skola som barnomsorg. Föreståndarna var underställda rektorerna, men med ett ledningsansvar gentemot förskolorna. Som framgick av kapitel 5 kom emellertid organisationen att framstå som en ”kuliss” där förskoleverksamheten och skolenheterna i praktiken fungerade som åtskilda delar i organisationen. Föreståndarna var ansvariga för förskoleverksamheten och rektorerna var ansvariga för verksamheten vid skolenheterna.

En bidragande orsak till att avstånden i yrkesrelationerna inte förändrades tycks ha varit att integreringen inte åtföljdes av en accepterad idé om hur en mer sammanhållen organisering av arbetet i verksamheterna skulle implementeras. En rektor ansåg att det inte hade funnits något integrationsuppdrag för rektorerna och därför var det inte möjligt att fungera som ledare i en mer sammanhållen organisation. Två andra intervjupersoner beskrev det som följer:

Utan barnomsorgen för sig och skolan för sig om vi inte får politiska direktiv att "nu ska ni jobba så". Men jag känner inte att man jobbar närmare på nåt sätt och personalen har ju ingen kontakt med förskolorna, så det tror jag inte.

(Rektor)

... folk som har suttit som rektorer i gamla organisationen under många år kan inte genom att få en ny befattning plötsligt se den här sammanslagningen som nånting ... de visste inte riktigt vad de ville. Ingen visste vad de ville egentligen. Inte ens de som hade beslutat om omorganisationen och då funkar det inte ... Jag tror att om man ska få det här att lyckas, så krävs det personer som går in i det här med en vision, en idé om att "såhär ska det se ut". Sen ska man ha förutsättningar och det har ju mycket med lokaler och närhet att göra. Och sen skapa en strategi, att "här måste vi mötas och diskutera det här och hitta former". Det går inte av sig självt.

(Föreståndare)

Möjligheten att implementera organisationsförändringen förefaller inte avgränsa sig till att skapa nya befattningar. Det handlar också om att presentera en accepterad idé om hur det skall genomföras i praktiken. Annars är det svårt att åstadkomma ett närmande mellan olika aktörsgrupper i skola och förskola. Av intervjupersonernas beskrivningar att döma tycks implementeringen främst ha omfattat en formell ledningsstruktur i termer av olika aktörers positioner i förhållande till varandra. Rektorer skulle vara överordnade föreståndare i en sammanhållen organisation. Däremot tillhandahöll inte implementeringen en idé om förskolans och skolans närmande till varandra. Därför var det svårt för olika befattningshavare i organisationen att se hur detta närmande skulle genomföras i praktiken.

Teoretiskt kan svårigheterna vid implementeringen tolkas som ett uttryck för en avsaknad av en kollektiv relationsburen tolkningsmatris. Med kollektiv relationsburen tolkningsmatris avses en uppsättning accepterade föreställningar om arbetsuppgiftens karaktär. Dessa föreställningar ger uttryck för hur aktörer i organisationen bör tänka och handla (Morén, 1992). Man hade i Sålunda anammat idén om en integrerad förvaltningsorganisation. Så långt tycks alla ha varit överens. Däremot verkar det inte ha funnits någon entydig uppfattning om hur man, inom ramen för den integrerade förvaltningen, skulle gå tillväga för att förskola och skola skulle närma sig varandra.

Om man återvänder till studiens övergripande utgångspunkter om organisationens samhälleliga kontext blir kontrasten gentemot samarbetet vid skolenheterna uppenbar. Där tillhandahöll staten, i form av arbetslaget, en legitim prototyp för hur integreringen skulle implementeras i samarbetets vardagspraktik. Beträffande samarbetet mellan förskolan och efterföljande verksamheter tillhandahöll inte staten någon motsvarande prototyp. Inte heller förmådde man på lokal nivå komma fram till en gemensamt accepterad uppfattning om hur integreringen skulle organiseras för att öka samarbetet mellan förskola och efterföljande verksamheter.

Mot den bakgrunden kanske det inte är så förvånande att det främst var vid skolenheterna som det gränsöverbryggande arbetet mellan skola och barnomsorg ägde rum. Till följd av frånvaron av en accepterad idé om hur man kunde föra samman förskola och skola förändrades organisationen i riktning mot en mer "separerad" organisation. Sådär beskrev en av områdescheferna de organisationsförändringar av ledningsfunktionen som skedde:

Men sen blev det så att då träffades jag och Anna (rektor) --- och föreståndarna. Vi hade de här regelbundna mötena, där vi diskuterade förskolans utveckling ... Sen visade det sig att Anna som då var rektor där, vad hade hon för mandat i förskolan egentligen. Inget ekonomiskt ansvar, inget personalansvar. Ett utvecklingsansvar i en verksamhet som hon aldrig var i, det var inte särskilt bra. Och då blev det så att, då ville föreståndarna "nä, det här är vårt uppdrag, det klarar vi bättre själva". Och då gick vi in och ändrade på det. Så att då föreslog vi det till politikerna, att de (föreståndarna, egen anm.) ligger direkt under mig och de sköter det pedagogiska uppdraget själva.

(Områdeschef)

Uppenbarligen innebar avsaknaden av en accepterad föreställning om hur man skulle skapa ett närmande till att mer traditionella synsätt fick styra organiseringen inom ramen för den integrerade förvaltningsorganisationen. Eftersom förändringarna av rektorers och föreståndares positioner i förhållande till varandra inte åtföljdes av en accepterad idé om deras ansvarsfördelning så argumenterade de för en återgång till den tidigare ansvarsfördelningen. Av områdeschefens utsagor att döma fick argumenten även gehör från områdeschefer och politiker. Därför förändrades den formella organiseringen i riktning mot vad som var förenligt med redan befintliga uppfattningar om gränserna mellan förskola och skola. En organisation där det även fortsättningsvis fanns en låg frekvens av kontakt mellan aktörer på såväl ledningsnivå som operativ nivå, om än inom ramen för en integrerad förvaltningsorganisation.

8.2 KONFLIKTFYLLEDA FÖRHÅLLANDEN

I detta avsnitt pekar jag på hur konfliktfyllda förhållanden mellan dels olika institutionella föreställningar, dels mellan institutionella föreställningar och samarbetets vardagspraktik ibland påverkade relationerna och kommunikationen i samarbetet. Den teoretiska utgångspunkten utgörs av att det kan finnas konfliktfyllda förhållanden mellan formell struktur och det praktiska arbetet i organisationer (Meyer & Rowan, 1991). Dessa kan uppstå till följd av:

- Ett flertal legitima föreställningar som är oförenliga med varandra men som aktörer i organisationen måste förhålla sig till.
- Konflikter mellan institutionella regler och tekniska krav som är knutna till vissa arbetsuppgifter.

Presentationen sker utifrån två rubriker: *Att förhålla sig till ett flertal föreställningar* samt *Spänningar mellan formella strukturer och samarbetets vardagspraktik*. I den första delen återges hur det ibland fanns ett flertal legitima föreställningar som konkurrerade om utrymmet, vilket också påverkade det mellanmänskliga samspelet i samarbetet. Den andra delen riktar istället uppmärksamheten mot att det ibland fanns ett konfliktfyllt förhållande mellan institutionella regler som implementerats i den formella strukturen och krav som aktörerna relaterade till samarbetets vardagspraktik. Förhållanden som också påverkade vad man talade om i samarbetet.

8.2.1 Att förhålla sig till ett flertal föreställningar

I det föregående avsnittet framgick att de föreställningar om samarbete och integration som införlivats i den formella strukturen var tämligen löst kopplade till det operativa arbetet. Till följd av att företrädare för olika aktörsgrupper hade ett relativt stort utrymme för strategiskt handlande formades innebörden av samarbete

och integration i hög utsträckning i samspelet mellan företrädare för olika yrkesgrupper i samarbetets vardagspraktik.

Min bedömning är också att aktörerna, inom ramen för den löst kopplade organisationen, ibland tvingades att förhålla sig till institutionella föreställningar som stod i ett konfliktfyllt förhållande till varandra. Ett exempel på detta utgjordes av samarbetet mellan förskollärarna i förskolan och förskollärarna i förskoleklassen. Där tycks tankarna om integrering och samarbete ha stått i ett konfliktfyllt förhållande till skolans och barnomsorgens olikartade upptagningsprinciper. Som framgått tidigare var vikten av samarbete mellan yrkesgrupper inom skola och barnomsorg något som betonades i statliga styrdokument för skola och barnomsorg. Likaledes utgjorde samarbete ett prioriterat område i den kommunala skolplanen i Sålunda (se t.ex. 3.4.2). Den betoning av samarbete som skedde på statlig nivå fick alltså sin motsvarighet även på kommunal nivå. Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv kan man säga att man i Sålunda därigenom införlivade en rationaliserad myt om vikten av samarbete i den formella organisationsstrukturen. Med rationaliserad myt avses, som tidigare beskrivits, föreställningar i omgivningen om att vissa aktiviteter lämpar sig bäst att utföras på ett visst sätt av vissa organisationer (Meyer & Rowan, 1991).

Möjligheterna att även i vardagspraktiken prioritera samarbetet förefaller emellertid ha begränsats av skolans och barnomsorgens olikartade upptagningsprinciper. *Skolan* kan beskrivas som ett avgiftsfritt obligatorium där kommunerna fördelar platser utifrån principen om att barn skall gå i skola så nära sitt hem som möjligt. Barn är skyldiga att gå i skolan från det år de fyller sju år (Skollagen 3:1). Den är avgiftsfri (4:4) och det är kommunen som ”fördelar” platser utifrån principen om att barn skall gå i skola så nära sitt hem som möjligt. Föräldrar får önska plats men man betonar i lagen att det inte får ske på bekostnad av andra elevers placering i en skola i närheten till hemmet (4:6). Förskoleklassen är dock inte obligatorisk. Däremot är den avgiftsfri och kommunerna är skyldiga att anvisa sexåringar en plats i förskoleklassen så nära hemmet som möjligt (2b:3; 2b:5). *Barnomsorgen* kan däremot beskrivas som en avgiftsbelagd tjänst som kommunerna är skyldiga att tillhandahålla till föräldrarna vid behov (Christersson, 1995; Haug, 1992). Det är föräldrarna som ansöker om en plats och sedan är kommunerna ålagda att erbjuda en sådan plats (2a:7). Kommunerna får sedan ta ut en avgift för att man tillhandahåller platsen (2a:10).⁴⁶ Kommunen tillhandahåller

⁴⁶ Här är det viktigt att poängtera att upptagningsprinciperna för förskolan delvis har förändrats sedan studien genomfördes. Den 1 januari 2003 infördes allmän förskola för fyra- och femåringar i Sverige. Alla barn i dessa åldrar erbjöds därigenom 525 timmar per år i förskola utan avgift (Skolverket, 2003). Även om förskolan fortfarande är en frivillig verksamhet för barn och föräldrar så innebar förändringarna att villkoren ändrades i väsentliga avseenden. Dels genom att verksamheten, i viss utsträckning, blev avgiftsfri. Dels genom att kommunerna ålades att erbjuda plats till alla barn från fyra års ålder istället för att föräldrar skulle ansöka om plats vid behov. Upptagningsprinciperna kan därmed sägas ha blivit mer likartade de som råder i förskoleklassen.

med andra ord en tjänst som föräldrar betalar för. Man kan av skollagen också läsa att barnomsorgsplats skall erbjudas så nära hemmet som möjligt.

I Sålunda så framträdde det även i intervjuerna uppfattningar om att skola och barnomsorg hade olikartade upptagningsprinciper. En rektor ansåg att skillnaden mellan barnomsorgen och skolan var att skolan utgjorde ett avgiftsfritt obligatorium medan barnomsorgen var en tydligare service till föräldrarna som de också betalade för. Hur man från förvaltningens sida tillgodosåg denna tjänst var dock, enligt en av områdescheferna, en fråga om tillgång och efterfrågan. Föräldrar kunde ha önskemål om barnomsorgsplats i närheten av sitt hem eller sitt arbete. Om man från förvaltningens sida kunde tillgodose önskemålen var emellertid avhängig tillgången av lediga platser när föräldrarna ansökte om plats. De platser, nära hemmet, som man kunde erbjuda var med andra ord avhängig dels tillgången av lediga platser nära hemmet vid den tidpunkt som föräldrarna sökte barnomsorgsplats. Dels om föräldrarna önskade en plats nära hemmet eller inte.

Förskolans upptagningsprincip, i termer av tillgång och efterfrågan, tycks även ha påverkat yrkesrelationerna i samarbetet vid övergångarna mellan förskola och förskoleklass:

... då och då lämnar vi barn, som förra året hade vi nån till Bergsskolan. Ibland kanske vi har nån till Humleskolan. Det kan vara till Liljaskolan också, men det är de vi hade senast nu. Att där finns ju inte ett väl utvecklat samarbete då, emellan. Med Bergsskolan, har vi haft ett bra ... samarbete ska jag inte säga, men man har ett bra utvecklat mottagande av barn ... så att där har det fungerat bra ändå. Genom att vi har ringt upp och vi har kontaktat varandra ändå. Men det blir inte samma sak, det blir inte samma kvalitet på det, så det är ju en svårighet. Egentligen skulle vi försöka sträva efter att barnen var på en förskola som är ... i närheten av skolan. Det kan vi ju nå först när vi har full behovstäckning av platser. Vi har ju fler barn idag, som är i fel område så att säga på grund av att vi har sån brist på platser. En förälder önskar hit för att den bor här, men den kanske får på Eskilsberg (stadsdel, egen anm.) för det finns bara en plats där. Och då får vi de här problemen också.

(Föreståndare)

De kommer från Hajens förskola, de kommer från Drakens förskola. Några barn kommer från Vargens förskola. Sen har det ju varit nåt enstaka från Lodjurets förskola, nåt enstaka från Grävlingens förskola. Rätt många kommer också från Korpens förskola varje år. Men mest från Hajens förskola och Drakens förskola, det är de stora blocken som kommer.

(Förskollärare i förskoleklass)

Utifrån intervjupersonernas beskrivningar tycks aktörerna ibland ha blivit tvungna att skapa och upprätthålla en mångfald av relationer för att kunna samarbeta vid barnens övergångar från förskola till förskoleklass. De barn som skall börja i en och samma förskoleklass kan komma från ett flertal förskolor. I ambitionen att

skapa bra övergångar för barnen måste man från förskoleklassens sida därför upprätta kontakt med personal vid flera förskolor. Likaledes måste förskollärarna i förskolan upprätta kontakt med personal vid ett flertal förskoleklasser eftersom barn som går i en och samma förskola ibland skall börja vid olika förskoleklasser. Därmed blir det många aktörer som förskollärare i förskola och förskoleklass måste samtala med för att skapa ett fungerande samarbete vid barnens övergångar.

Utifrån föreståndarens beskrivning förefaller en bidragande orsak till mångfalden av relationer vara förskolans upptagningsprinciper. Föräldrars möjligheter att få sina önskemål om barnomsorgsplats tillgodosedda begränsas av kommunens tillgång av platser vid den tidpunkt som ansökan sker. Därför kan föräldrar (och barn) från samma bostadsområde bli erbjudna förskoleplatser i olika delar av staden även om de önskar sig en plats i närheten av sin hemadress.⁴⁷

Mångfalden av relationer tycks ibland ha medfört att det blev svårt att upprätthålla ett fungerande samarbete vid övergångarna. Sådär beskrev två intervjupersoner svårigheterna:

IP: ... förra året så fick vi från Kattens förskola och vi fick från Hundens förskola. Och så fanns det tydligen nåt på Drakens förskola. Det fanns två där och nåt från Korpens förskola och ett barn från Hajens förskola. Så det var väldigt spritt.

JH: Över hela stan?

IP: Mm. Men jag var inte på alla. Jag var inte på Hundens förskola --- man hinner inte. Var och en har så mycket. Det är så många kontakter.

(Förskollärare i förskoleklass)

... även om det bara är ett (barn, egen anm.) som ska till ny skola. Att den ska få samma möjlighet som de som är fem till samma skola. För så är det inte idag. Och ... nu menar jag inte att det bara är skolans fel, men det är lika svårt för oss att åka ifrån en personal med ett barn. Det är jätteknepigt att lämna två ensamma (personal, egen anm.) med 20 barn. Så jag menar, det är lika stort problem åt bägge håll. Men att jag upplevde det där jättekonstigt i våras, när vi gick upp till skolan fyra, fem gånger och de här barnen som inte tillhörde Bergsskolan, de åkte man och hälsade på en gång med. Vi hade inte möjlighet till mer och vi fick bara komma en gång och hälsa på. Så jag kände det nästan som att jag svek dem lite. Jag tyckte att det kändes orättvist. Hur barnen kände, det vet jag inte för vi försökte förklara för dem och vi pratade mycket med föräldrar. Men visst tyckte de att det var lite tråkigt att vissa får jättemycket kontakt och vissa inte. Så på nåt

⁴⁷ Här kan det vara befogat att peka på att även om kommunen har möjlighet att tillhandahålla plats i närhet till barnens hemadress kan föräldrars önskemål vara att erhålla en plats i en annan del av kommunen. Som områdeschefen pekade på ovan är det inte säkert att föräldrar efterfrågar plats i närhet till hemmet utan kanske i närheten av sin arbetsplats.

sätt måste man ju ... och sen om det ska hänga på oss eller om man ska göra det gemensamt med föräldrarna, det kan man ju diskutera. Men de ska få samma chans.

(Förskollärare i förskolan)

Uppenbarligen kan förskolans upptagningsprinciper ibland bidra till att personal i såväl förskola som förskoleklass måste ta ställning till huruvida de skall prioritera samarbetet eller det reguljära arbetet i respektive verksamhet. För att åstadkomma fungerande övergångar för alla barn erfordras ibland en ansenlig mängd av relationer till andra yrkesgrupper. Frågan blir om personalen anser sig ha den tid som krävs för att skapa och upprätthålla dessa relationer. Utifrån intervjupersonernas beskrivningar förefaller så inte vara fallet. Istället prioriteras det reguljära arbetet och samarbetet får stå tillbaka. Hos förskolläraren i förskoleklassen kommer det till uttryck i termer av att denne inte alltid haft möjlighet att besöka alla förskolor eftersom det är så många kontakter samtidigt som ”var och en har så mycket”. Hos förskolläraren i förskolan tar det sig uttryck i en vilja upprätta en högre frekvens i kontakten med ett flertal förskolor. Detta sågs emellertid inte som möjligt eftersom det skulle påverka det reguljära arbetet i alltför stor utsträckning.

Med utgångspunkt i nyinstitutionell teoribildning kan man därför säga att föreställningen om samarbete som något viktigt och eftersträvansvärt och de principer som reglerar upptagningen av barn i barnomsorgen förefaller vara oförenliga med varandra. Å ena sidan betonar man från såväl statligt som kommunalt håll vikten av samarbete mellan skola och barnomsorg. Å andra sidan bidrar förskolans upptagningsprinciper till att försvåra möjligheterna för ett samarbete eftersom aktörer på den operativa nivån måste upprätta en mångfald av relationer för att skapa ett fungerande samarbete för alla barn. Därför tvingas aktörerna ibland att prioritera. Det som många gånger ges företräde är den reguljära verksamheten. Samarbetet sker därigenom snarare i mån av det utrymme som det reguljära arbetet ger tillgång till än i enlighet med formella skrivningar.

Att samarbetet sker i mån av utrymme kan, utifrån de övergripande teoretiska utgångspunkterna om förhållandet mellan organisationens individ- och systemnivå, ses som ett exempel där aktörerna upprättar ett informellt handlingsutrymme i kommunikationen. Här visar det sig i form av en överenskommelse om att principen bör vara att prioritera det reguljära arbetet och att samarbetet sker i mån av utrymme. En prioritering som inte kommer till uttryck i de regler och principer som återfinns i den formella strukturen.

Utifrån studiens övergripande teoretiska utgångspunkter om organisationens sociala kontext kan man här se ytterligare ett exempel på hur de organisatoriska villkoren begränsade förskoleklassens gränsöverbyggande funktion gentemot förskolan. I det föregående avsnittet visade jag att man, till skillnad från samarbetet vid skolenheterna, inte hade tillgång till en legitim prototyp för hur man skulle organisera ett ökat samarbete (se 8.1.3). Här är det istället verksamheter-

nas olikartade upptagningsprinciper som begränsar möjligheterna att, i enlighet med statliga intentioner, skapa ett ökat samarbete mellan skola och barnomsorg.

Det motstridiga förhållandet mellan verksamheternas upptagningsprinciper och möjligheterna att samarbeta framträder även hos Gran (1982). Gran pekar på hur förskolans och skolans olikartade upptagningsprinciper bidrog till att ett djupare samarbete försvårades. Därför menar författaren att en samordning av regelsystemen vore ett sätt att komma tillrätta med problematiken (se även 2.1.2). Min tolkning är dock att det inte enbart handlar om olikheter i upptagningsprinciper. Snarare står förklaringen till mångfalden av relationer att finna i den upptagningsprincip, i termer av tillgång och efterfrågan, som råder inom barnomsorgen. Om man ponerar att såväl skola som barnomsorg organiserades utifrån tillgång och efterfrågan skulle båda verksamhetstyperna utgå från samma upptagningsprincip. Samtidigt skulle dock inte detta minska mångfalden av relationer i samarbetet vid barnens övergångar. Om föräldrar, utifrån tillgången av platser, fick utökade möjligheter att välja vid vilka skolenheter som barnen skulle skrivas in så skulle föräldrar till barn från samma bostadsområde kunna välja placering/bli placerade vid skolor i olika delar av staden. Ett förhållande som, utifrån det som beskrivits ovan, sannolikt inte skulle minska mångfalden av relationer mellan förskollärare i förskola och förskoleklass.

8.2.2 Spänningar mellan institutionella föreställningar och samarbetets vardagspraktik

Behov av informella lösningar

De spänningar som fanns kunde ibland också framträda i form av konfliktfyllda förhållanden mellan institutionella föreställningar och de tekniska krav som var knutna till arbetet i vardagspraktiken. Ett exempel på detta kunde man se i förhållande till samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare. Där bidrog verksamheternas komplementära samhällsuppdrag till att man, i samarbetets vardagspraktik, ibland var tvungen att finna lösningar vid sidan av den formella (samarbets-) strukturen för att skapa möjligheter till gemensam planeringstid. Som framgått tidigare i studien har skola och (skol-)barnomsorg delvis olikartade funktioner inom barnsocialisationsfältet. Inom skolan har den utbildningspolitiska funktionen utgjort ett utmärkande drag medan omsorgs- och tillsynsfunktionen har kännetecknat barnomsorgen i större utsträckning (se 3.1.2).

Att verksamheterna har delvis olikartade samhällsfunktioner framgick även av det empiriska materialet. När intervjupersonerna ombads att beskriva verksamheternas uppgifter framstod utbildningsaspekten som en, av två, huvuduppgifter för arbetet i skolan. Ett vanligt svar var att skolan dels hade en socialisationsuppgift som bl.a. avsåg att förmedla normer och värderingar och att utveckla barnens förmåga till socialt samspel. Dels en kunskapsaspekt som omfattade barnens förmåga att läsa, skriva och räkna. Nedanstående citat får exemplifiera den vanligast förekommande uppfattningen om skolans huvuduppgifter:

Men det är ju ett jätteuppgift. Jag säger inte att det är lätt och att vi lyckas, men vi har ju också det här att jag ska kunna samarbeta med andra. Jag ska kunna leva ett socialt liv. Jag ska inte utvecklas till någon slags individualist, även om jag ska ha ett gott självförtroende och en god självtillit. Sen är det faktiskt så att jag ska kunna leva i en social gemenskap. Och där skiljer sig egentligen inte förskolan och skolan åt för det är samma uppgift. Det är bara det att i skolan brottas vi hela tiden med "jaha, vad är skolan uppgift. Det här att inte hålla på med socialt arbete utan det är faktiskt att lära eleverna att läsa och räkna och skriva". Men det är inte skilt åt, det är ett dubbelt uppgift. Det ska gå att integrera.
(Områdeschef)

Beträffande fritidshemmets uppgift var det främst tre uppgifter som lyftes fram. I likhet med skolan ansåg två intervjupersoner att socialisationsaspekten var central. Flera intervjupersoner menade att uppgiften också var att utgå från barnens intressen och önskemål. En lärare ansåg t.ex. att det handlade om barnens fritid och att man därför borde utgå från barns önskemål i hög utsträckning. En annan lärare pekade istället på fritidshemmets uppgift som "ställföreträdande hem" och att man därför borde utgå från vad barnen brukade göra hemma.

Den alltså dominerande uppfattningen var dock att tillsynen och omsorgen om barnen var en central uppgift, en uppgift som de hade till följd av att föräldrarna arbetade. Flera intervjupersoner ansåg att detta var den grundläggande uppgiften. En av områdescheferna ansåg därför att fritidspedagogernas huvuduppgift var att bedriva omsorg och tillsyn om barnen inom ramen för fritidshemsverksamheten:

... man (lärarna, egen anm.) tycker också att det är väldigt bra att fritidspedagogerna är inne i verksamheten. Och fritidspedagogerna går också in, men inte kanske på samma sätt, utan det är mer att de är behjälpliga i vissa delar av undervisningen. Men sen har de ju sin bas i fritidshemmet och det är ju fortfarande basen i omsorgen. Men när det gäller förskolläraren som går in från förskoleklassen så är det ju faktiskt ... det är ju inte omsorg, utan här är det fråga om utbildning.

(Områdeschef)

Utifrån intervjupersonens beskrivning framstår fritidspedagogernas (sam-)arbete i skolan som något som sker utöver den "reguljära" samhällsfunktionen att bedriva omsorg om barnen under den tid de inte går i skolan och föräldrarna arbetar. Samarbete är positivt men basen är omsorgen. Därför är fritidspedagogerna endast behjälpliga i delar av undervisningen.

Att barnen vistas i skola och barnomsorg under olika delar av dagen innebär, enligt mitt förmenande, att man kan säga att verksamheterna har ett "komplementärt" förhållande till varandra när det gäller tillsynen av barnen. Barnen går i skolan under dagtid. Då är det "skoltid" och de yrkesgrupper som arbetar i skolan – främst lärare och förskollärare i förskoleklass – ansvarar för tillsynen av bar-

nen, om än utifrån en utbildningspolitisk ambition. Under den övriga tiden, barnens fritid, övergår ansvaret, om barnen är inskrivna, till fritidshemmen till dess att barnen lämnar verksamheten för dagen. Det är då främst fritidspedagoger som utövar tillsyn och omsorg om barnen.

Att yrkesgrupperna hade sin huvudsakliga sysselsättning i verksamheter som hade ett komplementärt förhållande till varandra påverkade även deras möjligheter till att samtala med varandra om hur samarbetet skulle organiseras. Det mest framträdande exemplet var att möjligheterna till gemensam planeringstid inom ramen för arbetslagen försvårades. En rektor menade att möjligheterna att samarbeta begränsades eftersom den ena personalgruppen hade ansvar för barnen när den andra gruppen var "barnfri". Detta bidrog till att yrkesgrupperna inte kunde ha gemensamma arbetsplatsträffar. En fritidspedagog pekade istället på att det var svårt att hitta möjligheter till planeringstid eftersom lärarna inte hade tid på förmiddagarna och de, som fritidspedagoger, inte hade möjligheter under eftermiddagarna.

Utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv kan man säga att det fanns ett konfliktfyllt förhållande mellan den formella strukturen och det operativa arbetet till följd av två legitima föreställningar som var oförenliga med varandra. Meyer och Rowan (1991) menar att det kan uppstå en konflikt mellan den formella strukturen och det operativa arbetet om det finns ett flertal oförenliga föreställningar. Här tycks de oförenliga föreställningarna utgöras av tankarna om samarbete och arbetslag å ena sidan och verksamheternas respektive samhällsfunktioner å andra sidan. När den ena yrkesgruppen är barnfri så har den andra yrkesgruppen ansvar för omsorgen om barnen. Därför var det svårt att finna tider där båda yrkesgrupperna kunde närvara och samtala om samarbetets organisering.

Flera intervjupersoner gav emellertid uttryck för att de hade lyckats skapa tid för gemensam planering. Då handlade det emellertid ofta om individuella lösningar. Sådär beskrev två intervjupersoner hur man försökte att lösa svårigheterna:

IP: Skolsamarbetet är ungefär tio timmar. Och så ligger planering förmiddagstid med. Men det är ju egen planering och planering tillsammans med andra fritidspedagoger. Vissa lärare har jag hittat tid med och planerar förmiddagstid, men det är ju inte lika lätt.

JH: har ni nån eftermiddagstid med planering ... om ni försöker knyta an till det de gör i skolan. Har ni hittat nån tid att planera det tillsammans med lärare?

IP: nä, det är svårt, det är det. Nu är jag lagledare i mitt lag, så att på grund av det så träffar jag arbetslaget en eftermiddag i veckan. Men för övrigt som fritidspedagog, så har man inte nån eftermiddagstid ... Det är dilemmat egentligen. Utan det jag har hittat tillsammans med enskilda lärare som jag jobbar med, det är när deras klass har idrott kanske eller nåt och jag har planeringstid då. Eller om de har musik eller nånting, det är såna luckor man letar efter --- de har ju sin

tid på eftermiddagstid. För när vi gör gemensamma grejer i arbetslaget så är det ju eftermiddagstid. Då försöker vi kanske nån gång, att nån kommer ifrån. Men det blir ju ett pusslande. Det finns ingen sån här ren tid som man alltid har, utan att det är om det går så att säga, beroende på barn och så --- Planeringstiden är det stora dilemmat faktiskt, att få ihop.

(Fritidspedagog)

IP: ... i och med att vi har nyorganiserat skolan och håller på att bygga upp verksamheten så är vi, det sägs på papperet att vi är ett arbetslag, alla i skolan. Men i praktiken jobbar vi inte så tycker jag, utan då är vi fyra lågstadielärare som har likadana paralleller, de två förskollärarna som har sexåringarna och sen ingår det fritidspedagog. Men de (fritidspedagogerna, egen anm.) kan aldrig vara med på den planeringen för de har ju sin fritidsverksamhet.

JH: på arbetslagets planering?

IP: nä, det kan de inte. Utan den kontakt jag har med min fritidspedagog, den måste jag söka vid enskilda tillfällen när vi kan träffas.

(Lärare)

Utifrån intervjupersonernas utsagor tycks det konfliktfyllda förhållandet mellan den formella strukturen och det operativa arbetet ha bidragit till att aktörerna tvingades att skapa individuella, och informella, lösningar utanför den gemensamma planeringstiden inom arbetslagen. Därför måste fritidspedagoger och lärare många gånger finna luckor och pussla tillsammans med enskilda samarbetspartners för att kunna träffas och samtidigt sköta sina huvudsakliga arbetsuppgifter.

Organisationen som ett löst kopplat system framstår här som en förutsättning för att verksamheten skall kunna upprätthålla legitimiteten utåt samtidigt som den operativa personalen utför arbetet utifrån mer praktiska överväganden. Till följd av att de institutionella föreställningarna var oförenliga sågs det inte som möjligt att träffas och samtala om samarbetets organisering inom ramen för den formella (samarbets-)struktur – i termer av arbetslagen och dess planeringstid – som implementerats. Därför var aktörerna tvungna att finna lösningar ”vid sidan” av den formella strukturen.

Utifrån studiens övergripande teoretiska utgångspunkter om förhållandet mellan organisationens individ- och systemnivå, kan de informella lösningarna ses som ytterligare ett exempel på hur aktörerna i kommunikationen utvecklade ett informellt handlingsutrymme. Eftersom den formella samarbetsstrukturen inte alltid var anpassad till behoven i samarbetet skapade aktörerna överenskommelser som fanns parallellt med de regler och principer som kom till uttryck i den formella organisationen.

Lösa kopplingar mellan målsättningar och det operativa arbetet

Ett annat exempel där organisationens formella struktur hade ett begränsat inflytande över samarbetets vardagspraktik, kunde man se i förhållande till målstyrningen av samarbetet. Som framgick av kapitel 3 utgör skola och barnomsorg exempel på målstyrda verksamheter. Staten formulerar och fastställer övergripande mål och riktlinjer. Kommunerna har sedan huvudansvaret för verksamheten och hur den organiseras för att de övergripande målen skall uppnås (se 3.2.2). Målstyrningen omfattar även mål och riktlinjer på kommunal nivå. Dessa mål kommer till uttryck i kommunala skolplaner. Skolplanerna omfattar områden som man i kommunen avser att prioritera. Som framgått ovan utgjordes ett sådant prioriterat område i Sålunda (för den tidsperiod då studien genomfördes) av samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg. Enligt skolplanen var det viktigt att personal inom skola och barnomsorg fick ta del av varandras kunskaper och erfarenheter. Anledningen var att all personal skulle eftersträva en helhetssyn, gemensam pedagogisk grundsyn och värdegrund på barnet från 1 till 16 års ålder (se 3.2.3). Tanken var alltså att man, genom kommunikationen mellan yrkesgrupperna, skulle kunna uppnå målen i skolplanen.

Som framgick av kapitel 3 är helhetssyn ett exempel på ett begrepp med en positiv laddning som fått ett stort genomslag i många kommuners skolplaner. Det är följaktligen inte något ”unik” för Sålunda. Istället kan helhetssynen, utifrån ett nyinstitutionellt perspektiv, betraktas som en rationaliserad myt som införlivats i den formella strukturen. Av det empiriska materialet framgår emellertid att målformuleringarna i den kommunala skolplanen hade ett begränsat inflytande över vad aktörerna i samarbetet samtalade om när de utformade målsättningar med samarbetet. Istället hade diskussionerna ett flertal olikartade utgångspunkter. Två intervjupersoner sade att de använde den kommunala skolplanen när de utformade samarbetet. Två andra intervjupersoner sade sig istället utgå från läroplanen (Lpo 94). En förskollärare i förskoleklass menade däremot att de utgick från den lokala skolenhetens arbetsplan. Det fanns m.a.o. ett flertal olika styrdokument, på olika nivåer, som tjänstgjorde som utgångspunkt för samtalen om vad man skulle uppnå med samarbetet.

Det tycks dock inte som att samtalen om vad man skulle uppnå genom samarbetet alltid utgick från någon form av styrdokument. Flera intervjupersoner gav istället uttryck för att de utgick från behov som uppstod i vardagspraktiken snarare än använde sig av mer formella riktlinjer. Sådär beskrevs det av två intervjupersoner:

Målet med att sexåringarna ska vara med på de olika aktiviteterna, det är att de ska få känna sin klasstillhörighet. Så att vi har nog inte så mycket nerskrivna mål egentligen med det. Utan det vi känner, det är att de ska slussas in i lagom mängd. Och vi tycker att samlingen är ett ypperligt tillfälle. Man sitter och ser vilka klasskamraterna är. På ett temaarbete, då har vi mycket skapande som passar ... sexåringarna gör väldigt mycket skapande när vi har det. Och sen kanske man är med i en grupp där man inspireras av att skriva lite och lär sig från de

äldre barnen. Så det är ett ypperligt tillfälle, så målet med det är att man kan vidga det.

(Förskollärare i förskoleklass)

Men det är inte så att "ja, varje tisdag är den där", utan det är mer utifrån behov och intresse för jag försöker organisera fram så lite som möjligt. Utan mer "ja, de som vill och törs, gör det". Så småningom är det nån annan som törs. Sen finns det mycket samverkan runt vissa enskilda barn och det blir ju också en arena där man kan mötas...

(Rektor)

Det förefaller som en rimlig tolkning att betrakta organisationens formella struktur, i termer av målsättningarna i skolplanen, som relativt löst kopplad till kommunikationen mellan aktörerna i samarbetets vardagspraktik. De tankar om helhetssyn och gemensam pedagogisk grundsyn som fanns formulerade i skolplanen tycks inte ha tjänstgjort som utgångspunkt vid samtalen mellan yrkesgrupperna i samarbetet i någon större utsträckning. Dels användes ett flertal olika styrdokument, dels riktades uppmärksamheten mot vardagspraktiken. Vid dessa tillfällen verkar det ha varit mer vardagsnära behov som hamnade i blickfånget. Hos förskolläraren i förskoleklassen kommer det, i citatet ovan, till uttryck i målsättningar som att "slussa in" och att barnen skall "känna klasstillhörighet". I rektorns utsagor framträder det som att samarbetet sker utifrån behov och intressen hos den operativa personalen snarare än att rektorn försöker att "organisera" fram ett samarbete.

Utifrån en återkoppling till de övergripande teoretiska utgångspunkterna om förhållandet mellan organisationens individ- och systemnivå, kan målskrivningarnas begränsade inflytande på kommunikationen i samarbetet ses som ett exempel där det utvecklades ett informellt handlingsutrymme. Istället för att samtala om, och arbeta utifrån, formuleringar i kommunala styrdokument tog samtalen i ett flertal fall sin utgångspunkt i principer som formulerades i vardagspraktiken. Det utvecklades med andra ord gemensamt accepterade regler som fanns parallellt med de regler som kom till uttryck i den formella strukturen.

Jag tolkar intervjupersonernas utsagor som ett exempel på att samarbetets praktik mer eller mindre kopplats loss från den formella strukturen. Därmed skulle organisationen erhålla fortsatt stöd från omgivningen samtidigt som det operativa (sam-)arbetet kunde utföras utifrån mer praktiska överväganden. Enligt Meyer och Rowan (1991) kan institutionella regler stå i konflikt med tekniska krav som är knutna till vissa arbetsuppgifter. Denna konflikt föder två motstridiga krav. Dels att utföra arbetet i enlighet med vad som betraktas som lämpligt. Dels att upprätthålla legitimiteten "utåt" för att erhålla fortsatt stöd från omgivningen. För att tillgodose båda dess krav kan organisationen införliva myterna i den formella strukturen samtidigt som man "kopplar loss" det praktiska utförandet av arbetsuppgiften.

Utifrån materialet framstår emellertid en sådan tolkning som ofullständig. Tre intervjupersoner gav uttryck för tveksamheter beträffande om helhetssynen var eftersträvansvärd. En av rektorerna frågade sig exempelvis om helhetssynen var något att sträva efter och vad barnen skulle tjäna på en helhetssyn. Med helhetssyn avsåg intervjupersonen den tidigare ledningsorganisationen där rektor var pedagogisk ledare för den samlade verksamheten inom såväl förskola, fritidshem som skola. Rektorn ställde sig, enligt mitt förmenande, frågan om på vilket sätt implementeringen av rationaliserade myter i det operativa arbetet skulle vara till gagn för verksamhetens avnämare.

En mer frekvent uppfattning var dock att anledningen till att samarbetet många gånger inte utgick från de formella målen i skolplanen var att det var svårt att omsätta målen till det operativa arbetet. Ett flertal intervjupersoner ansåg t.ex. att målen i skolplanen var ”luddiga” och därför svåra att överföra till samarbetets praktik. Så här beskrev två intervjupersoner innehållet i skolplanen:

Ja, det är ingen enkel definition. För det är ju som vi har pratat om, vilket perspektiv ska jag inta när jag ska definiera helhetssyn. Ska jag se till helhetssyn utifrån barnets perspektiv --- så ska jag få utvecklas i en miljö som tillgodoser mina grundläggande behov och att lärandet sker på ett sätt så att jag hela tiden har nyfikenheten och lusten kvar. Ifrån att jag kommer in som ett och ett halvtårning till att jag går ut här när jag är 16 år ... Men sen finns det ju också en helhetssyn utifrån pedagogen. Och anlägger jag pedagogens perspektiv så är det lite av det jag försökte att beskriva förut, d.v.s. pedagogen måste se på helheten också. D.v.s. helheten utifrån den här eleven som människa. Vad ska jag tillförsäkra den här människan.

(Områdeschef)

Alltså, man har använt skolplanen lite grann som ett instrument. Men nu är ju skolplanen väldigt luddig så att jag menar, då innebär det ju också att man får ett luddigt instrument. Och då vet man ju ... det är ju så med såna saker, att de ligger där de ligger ... när mandatperioden började så togs det väl upp mer. Sen har vi ju diskuterat och när politikerna har varit ute så har väl de tagit upp vissa punkter som de har gått igenom. Men det är ju samma sak där, att de inte har varit särskilt utvärderingsbara.

(Områdeschef)

Utifrån intervjupersonernas beskrivningar förefaller ”luddigheten” bestå i att det inte fanns någon entydig tolkning av centrala begrepp i skolplanen. Det fanns m.a.o. ingen definition, på kommunal nivå, tillgänglig för aktörerna i samarbetets vardagspraktik. Därigenom var det öppet för en mångfald av tolkningar. Frågan blir, som en av områdescheferna uttrycker det, om man skall anlägga ett professionellt perspektiv eller ett barnperspektiv på helhetssynen. En fråga som utifrån intervjupersonens utsagor kan få konsekvenser för vilken konkret innebörd man ger helhetssynen. Om vi knyter an till samarbetets sociala dimension, d.v.s. att

det bör vara till gagn för barnen, blir en relevant fråga vad exempelvis ”barnperspektivet” skulle innebära? Skulle helhetssynen med en sådan utgångspunkt vara något som gagnar barnen och i så fall i vilket avseende?

Luddigheten, eller mångfalden av potentiella tolkningar, tycks också ha bidragit till att målsättningarna i skolplanen inte implementerades. För, som en av områdescheferna uttryckte det, eftersom skolplanen utgör ett luddigt instrument så blir det att ”de ligger där de ligger”. Skolplanen ses uppenbarligen inte som ett tillämpbart styrinstrument i förhållande till samarbetets vardagspraktik.

Till detta verkar man också kunna anlägga ett ledningsperspektiv. Ett luddigt instrument begränsar möjligheterna att följa upp implementeringen. Det blir inte möjligt att granska i vilken utsträckning som den operativa personalen verkligen utgår från de målsättningar som formuleras på kommunal nivå. Man har visserligen samtalat om valda delar av skolplanen vid politikerbesök ute i verksamheterna men möjligheterna att granska i vilken utsträckning som arbetet bedrivs utifrån målsättningarna försvåras. ”Allt” ryms s.a.s. inom ramen för luddiga formuleringar.

Det förefaller dock inte enbart ha varit avsaknaden av entydiga formuleringar som bidrog till att formella mål många gånger inte implementerades i den operativa arbetet. Ett flertal intervjupersoner, vid såväl skolenheter som förskola, ansåg att en bidragande orsak till att skolplanen inte styrde arbetet var begränsade möjligheter att samtala om, och konkretisera innebörden av, de abstrakta formuleringarna i skolplanen. Sådär beskrevs det av två intervjupersoner:

Men jag tror att ska vi få ett bra samarbete och komma närmare varandra och få nån helhetssyn. Då måste vi ha möten mellan förskola och skola. Att man får träffas, att man får diskutera. Och liksom, vad man har för mål, för syfte med det --- Och jag tror att det är svårt att få nån helhetssyn genom att läsa alla måldokument. Det är jättebra med måldokument och planer. Men jag menar, det ska ju verkställas också. Man kan ju tolka allting så olika som man läser. Jag tror inte att man kommer nånstans om vi inte möts.

(Förskollärare i förskolan)

Men sen, jag vet ju att den här föreläsaren pratade "vad är helhetssyn då". Det är ju också ett begrepp. Vad är det egentligen. Det tycker jag också att man ska diskutera egentligen --- Att man ska få den här tiden att kunna reflektera. Vad är då t.ex. helhetssyn? Vad är det som är viktigt för oss just nu istället för att man kör på i det här vanliga.

(Fritidspedagog)

Utifrån intervjupersonernas beskrivningar tycks samtalen mellan aktörer på den operativa nivån betraktas som en möjlighet att skapa gemensamt accepterade definitioner av abstrakta målformuleringar. Därför efterfrågades ökade möjligheter till gemensamma möten för att kunna samtala om, och reflektera över, innebörden av exempelvis ”helhetssyn”. Samtal som kan utgöra ett sätt att implementera

kommunala målsättningar i samarbetets vardagspraktik. Vad betyder exempelvis helhetssyn i det konkreta samarbetet på den operativa nivån och hur skulle man kunna arbeta för att uppnå en helhetssyn?

Till följd av begränsade möjligheter att samtala om innebörden av begreppen i skolplanen verkar en sådan konkretisering emellertid inte ägt rum. Därför hade målsättningarna i skolplanen många gånger ett begränsat inflytande över samarbetet på den operativa nivån. Hos förskolläraren i förskolan kom det till uttryck i att avsaknaden av möten mellan aktörer i förskolan och övriga verksamheter bidrog till att tankar om helhetssyn inte verkställdes. Av fritidspedagogens beskrivningar framgår däremot att det fanns möten men uppenbarligen begränsat med tid till att gemensamt reflektera kring innebörden av mer abstrakta begrepp i kommunala styrdokument. Därför fortgick samarbetet utifrån befintliga rutiner, man ”körde på i det vanliga”.

Här är det emellertid på sin plats att påpeka att de lösa kopplingarna mellan de formella målen och det operativa (sam-)arbetet mycket väl kan bestå även om det finns större möjligheter till diskussion om innebörden av begreppen i skolplanen. Eftersom samtalen skulle äga rum mellan aktörer vid olika samarbetsenheter skulle det troligen inte formuleras någon gemensam definition på kommunal nivå. Däremot skulle förutsättningarna för att formella mål implementerades i praktiken sannolikt öka.

8.3 SAMMANFATTNING AV DE VIKTIGASTE EMPIRISKA IAKTTAGELSERNA

I kapitlet har jag beskrivit och diskuterat på vilket sätt relationerna och kommunikationen i samarbetet villkoras av verksamheternas organisering. I det första avsnittet riktade jag uppmärksamheten mot hur aktörernas utrymme för strategiskt handlande påverkade implementeringen av institutionella föreställningar om samarbete och integrering som införlivats i den formella organisationsstrukturen. Här pekade jag på att de regler och principer som införlivats i den formella strukturen många gånger påverkade aktörernas uppfattningar om vem man skulle prioritera att samarbeta, och därmed samtala, med. Däremot hade aktörer på den operativa nivån ett utrymme för strategiskt handlande som bidrog till att implementeringen i hög utsträckning formades i kommunikationen mellan aktörer i samarbetets vardagspraktik. Det fanns emellertid exempel där implementeringen av institutionella föreställningar om samarbete och integrering inte hade påverkat samarbetet i någon större utsträckning. Vid dessa tillfällen fanns det inte någon gemensamt accepterad idé för hur aktörerna, i praktiken, skulle tänka och handla för att närma sig varandra. Därför utgick samarbetet istället från redan befintliga föreställningar om förhållandet mellan aktörernas yrkesfunktioner.

I det andra avsnittet granskades på vilket sätt och i vilken utsträckning som konfliktfyllda förhållanden mellan dels olika institutionella föreställningar, dels mellan institutionella föreställningar och samarbetets vardagspraktik, påverkade

relationerna och kommunikationen i samarbetet. Det framgick att det ibland fanns ett spänningsfyllt förhållande mellan legitima föreställningar om samarbete som införlivats i den formella strukturen och verksamheternas reguljära arbete. Dessa spänningar försvårade möjligheterna att träffas och samtala om barnen och hur samarbetet kunde organiseras.

Det framgick, i likhet med i föregående avsnitt, också att tillgången av en idé, ett åtföljande tanke- och handlingschema, tycks vara en central aspekt vid implementeringen av institutionella föreställningar i samarbetets vardagspraktik. Här nyanserades dock diskussionen ytterligare genom att peka på att implementeringen förutsätter såväl att tanke- och handlingschemat uppfattas som legitimt som att aktörerna i det operativa arbetet ser, och har, möjligheter att omsätta föreställningarna i vardagspraktiken. Ett omsättande som många gånger kräver en kommunikation där aktörer i samarbetets vardagspraktik kan komma fram till en gemensamt accepterad tolkning.

I det följande kapitlet, studiens slutkapitel, diskuterar jag ett antal centrala teman i studien. Med teatern som metafor visar jag på nya möjligheter att betrakta dynamiken vid iscensättningen av samarbetet. Dessutom pekar jag på vilket sätt studien kan anses ha bidragit till ökade kunskaper om kommunikationens och relationens betydelse för samarbete mellan skola och barnomsorg.

KAPITEL 9

ATT ISCENSÄTTA SAMARBETE

I avhandlingens föregående kapitel har jag visat att relationerna och kommunikationen framträder i ett flertal aspekter i samarbetet. Beträffande relationerna har jag i kapitel 5 pekat på att maktförhållandena varierar mellan olika yrkesgrupper. Variationer som påverkas av såväl strukturella villkor, såsom löner, status etc., som av mer episodiska, tillfälliga, förhållanden där maktfördelningen påverkas av beroendeförhållandet mellan olika aktörer. Maktförhållanden kan också förändras genom att olika aktörer, eller aktörsgrupper, använder sig av motmakt för att förändra fördelningen av makten. Det har också framgått att avstånden och frekvensen av kontakt varierar i relationerna mellan olika yrkesgrupper. Varken avstånden eller frekvensen i kontakten är dock statiska utan kan snarare betraktas som preliminära överenskommelser. Överenskommelser som bl.a. påverkas av i vilken utsträckning som aktörerna ser beröringspunkter mellan varandra.

I kapitel 6 framgick att kommunikationen framträdde i ett flertal avseenden beträffande såväl innehåll som process. Ifråga om processaspekten kunde man se att kommunikationen ibland framträdde som en linjär process där aktörerna förmedlade ”färdiga” meddelanden till varandra. I många fall framträdde den emellertid som en konstitutiv process där meningen konstruerades i samtalen mellan olika aktörer. Angående innehållsaspekten omfattade kommunikationen såväl samtal om barnen, verksamhetens avnämare, som hur man kunde organisera arbetet. Kommunikationen kunde även avse att olika aktörer kunde hålla sig ajour om vad som hände i organisationen och vilka värderingar och synsätt som olika aktörer hade visavi arbetet. Dessutom kunde man se att vissa aspekter inte var möjliga att tala om enbart med hjälp av det talade språket. Därför hade även konkreta erfarenheter ibland en viktig funktion att fylla för att skapa en likartad förståelse.

I kapitel 7 analyserades vilka konsekvenser som relationerna och kommunikationen fick för samarbetet. Två övergripande teman framträdde. Dels påverkade relationerna och kommunikationen aktörernas möjligheter att göra anspråk på att definiera vilka kunskapsområden som skulle vara en del av samarbetet. Anspråk som till stor del formulerades i kommunikationen mellan olika aktörer. Dels påverkade relationerna och kommunikationen på vilket sätt och i vilken utsträckning som samarbetet utformades utifrån avnämarnas behov.

I kapitel 8 analyserades sedan på vilket sätt relationerna och kommunikationen påverkades av verksamheternas organisering. Här argumenterade jag för att det mellanmänniska samspelet villkorades av verksamheternas organisering i åtminstone två avseenden. Dels genom att sätta ramar och riktlinjer men samtidigt lämna ett relativt stort utrymme för strategiskt handlande för aktörer på såväl operativ nivå som på ledningsnivå. Dels genom att ibland skapa spänningsfyllda förhållanden mellan olika arbetsuppgifter för den operativa personalen. Spän-

ningar som den operativa personalen var tvungna att förhålla sig till när de utformade samarbetet.

I det följande åskådliggör jag, inspirerad av Goffmans (1959/2000) dramaturgiska framställning, några centrala teman i studien. Goffman anlägger ett dramaturgiskt perspektiv på mellanmänskligt samspel i vanliga arbetssituationer där han använder sig av teatern som metafor. Författaren utgår därför från begrepp som scen, aktörer och roller. Med *scen* avses den del av föreställningen där aktörernas framträdande äger rum. I scenerna framträder *aktörerna* i sina roller. Med *roller* avser författaren de redan i förväg fastställda handlingsmönster som spelas upp under ett framträdande. Handlingsmönster som också kan spelas upp vid andra tillfällen.⁴⁸

Anledningen till valet av teatern som metafor är att uppsättningen av en föreställning visar upp likheter med den dynamiska process varigenom samarbetet realiserades. Därmed ger den möjligheter att betrakta dynamiken vid iscensättningen av samarbetet på ett nytt sätt. I likhet med Goffmans dramaturgiska perspektiv kan man se att mycket av samarbetet formas i samspelet mellan företrädare för olika aktörsgrupper. Man kan också se att iscensättningen av samarbetet, i likhet med uppsättningen av en teaterföreställning, omfattar ett flertal funktioner på flera olika nivåer. Med teatern som metafor kan man urskilja åtminstone fem kategorier av aktörer som i olika avseenden tycks påverka framträdandet i samarbetsföreställningen:

- *Manusförfattarna*. De aktörer som skriver ”originalmanuset” för den föreställning som skall spelas upp. Det manus som fanns för samarbetsföreställningen formulerades främst av staten. Genom sina regler och riktlinjer kan man säga att staten tillhandahöll legitima uppfattningar som betonade vikten av samarbete.
- *Producenterna*. Med producenter avses de aktörer, på kommunal nivå, som ansvarade för att samarbetsföreställningen sattes upp och på vilket sätt den organiserades. I Sålunda var områdescheferna och kommunpolitiker i barn- och ungdomsnämnden exempel på producenter.
- *Regissörerna*. De som ansvarar för uppsättning och genomförande av ”nytolkningen” av originalmanuset. I studien utgörs regissörerna av föreståndare och rektorer.
- *Ensemblen*. De aktörer som framträder på samarbetsscenen. Här är det främst förskollärare i förskola och förskoleklass, fritidspedagoger och lärare som ingår i ensemblen.
- *Publiken*. Avser verksamhetens avsnämmande. Här utgörs de av de barn och föräldrar som verksamheten riktar sig till. I det här sammanhanget skall

⁴⁸ När det är frågan om ett samspel mellan företrädare för två, eller flera, (yrkes-)grupper använder sig Goffman (1959/2000) av begreppet team för att beteckna aktörernas respektive tillhörighet. Med team avser Goffman ”... en samling individer som samarbetar i framställningen av en rutin” (a.a., sid. 75). Här skulle man därför kunna tala om ”teamroller” där aktörernas framställningar är uttryck för deras roller som företrädare för olika yrkesgrupper.

inte publiken ses som en passiv konsument av den föreställning som ensemblen framför. Snarare finns det ett samspel där publikens behov och upplevelser återverkar på ensemblens framträdande. I materialet finns inte publikens direkta erfarenheter med. Däremot omfattas materialet av hur ensemblen vid rollfördelningen tar hänsyn till publikens behov och önskemål.

De fem aktörskategorier som beskrivits ovan skall inte tolkas som att en viss fysisk person, eller en viss grupp av fysiska personer, inte kan förekomma i flera kategorier vid iscensättningen av samarbetet. Exempelvis kan en person som är medlem i ensemblen även vara förälder till barn i skola eller barnomsorg. Samma fysiska person kan därigenom återfinnas inom både kategorierna ensemble och publik.

Med teatermetaforen som utgångspunkt kan man göra åtminstone fyra iakttagelser om dynamikens karaktär. Presentationen i det följande sker utifrån dessa iakttagelser.

- *Samarbetet konstrueras i kommunikativa gränssnitt.* Här avser jag att peka på att samarbetet konstrueras vid fyra olika kommunikativa gränssnitt och att innehållet i kommunikationen varierar mellan gränssnitten.
- *Dynamiskt förhållande mellan relation och kommunikation.* Här diskuteras hur dynamiken mellan relation och kommunikation kan betraktas som en konsekvens av att mycket av samarbetets organisering formas och omformas i kommunikationen mellan olika aktörer.
- *Nytt vin i gamla läglar.* Här pekar jag på att en avsaknad av rationell (mål-)styrning av samarbetet ibland ledde till att det snarast var traditionella handlingsmönster som präglade samarbetet, om än i nya former.
- *Från enfald till mångfald.* Här diskuteras avslutningsvis att avsaknaden av en enhetlig rationell styrning inte behöver ses som en svaghet eller ett misslyckande. Istället kan det vara en nödvändighet för att aktörer i samarbetets praktik skall kunna anpassa samarbetet till oförutsedda omständigheter.

9.1 SAMARBETET KONSTRUERAS I KOMMUNIKATIVA GRÄNSSNITT

Ett tema i studien är att implementeringen av samarbete mellan skola och barnomsorg i hög utsträckning tycks formas i kommunikationen mellan aktörer på olika nivåer i organisationen. Ett exempel på detta utgjordes av samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna. Där formades samarbetet i hög utsträckning i diskussioner där såväl rektorer, som pedagogiska ledare, som den operativa personalen var involverade. Liknande erfarenheter finner man även hos Johansson (1995). Johansson menar att ”mjuka” organisationer, vilket bl.a. avser det som här betecknats som människobehandlande organisationer, styrs interaktivt. Ingen

enskild aktörsgrupp har legitim ensamrätt att definiera organisationens uppdrag. Därför måste koordineringen ske genom ett samspel mellan de aktörer som representerar legitima normsystem.

Det var emellertid inte enbart aktörsgrupper i den lokala förvaltningen som var involverade i samarbetets implementering. Istället kan man urskilja åtminstone fyra olika kommunikativa gränssnitt där aktörer på olika nivåer hade ett inflytande över samarbetets utformning. Med kommunikativt gränssnitt avser jag en kommunikationsprocess, i syfte att implementera och samordna tankar och idéer visavi samarbete mellan skola och barnomsorg, som omfattar två eller flera av de aktörskategorier som beskrivits ovan.

Mellan varje gränssnitt finns det en förbindelse som gör att det sker en förmedling, en *mediering*, av innehållet från förevarande till efterföljande gränssnitt. Samtidigt har varje gränssnitt sina specifika egenskaper – dels beträffande uppställningen av aktörskategorier, dels ifråga om sitt innehåll – som bidrar till att innebörden av samarbete mellan skola och barnomsorg förändras. Man kan därför säga att det inte enbart sker en mediering utan också en *transformering*. Iscensättningen kan därigenom närmast betraktas som en kedja av översättningar där tanken om samarbete mellan skola och barnomsorg ges delvis nya innebörder vid varje gränssnitt.

- Gränssnitt 1. Regler och riktlinjer

Det första gränssnittet fanns mellan *manusförfattarna*, främst staten, och *producenterna*, områdeschefer och politiker. Att beteckna både politiker och områdeschefer som producenter kan te sig märkligt utifrån tanken om förvaltningen som en politiskt styrd organisation som har till uppgift att genomföra politiska beslut. I studien har jag dock kunnat hitta exempel på att förvaltningscheferna var involverade i beslutsprocesser rörande förvaltningens verksamhet. Att det är svårt att dra någon entydig gräns mellan politiker och förvaltning framgår även av tidigare forskning. Berg et. al. (1999) menar att det inte går att göra någon absolut skillnad mellan politik och förvaltning inom offentliga verksamheter. Särskilt påtaglig är svårigheterna i människobehandlande områden såsom vård, utbildning och omsorg. Även Lundgren (1999) pekar på att det är svårt att dra någon entydig gräns mellan politiker och förvaltning när det gäller beslutsfattande inom offentlig verksamhet. Genom att förvaltningscheferna har en kontinuerlig kontakt med politikerna kan de i hög utsträckning påverka vilka prioriteringar som görs. Dessutom, menar Lundgren, är förvaltningscheferna många gånger de som arbetat fram och formulerat de beslut som kommunpolitiker fattar.

Kommunikationen mellan manusförfattare och producenter ägde företrädesvis rum inom de samtidas sociala värld (Johansson, 1992). Det är då frågan om relationer mellan aktörer som är medvetna om varandras existens men som inte upplever varandra här och nu. Kommunikationen syftade främst till att förmedla regler och riktlinjer från statligt håll till kommunen. Som betydelsefull aktör i omgivningen formulerar och fastställer staten övergripande mål och riktlinjer för skolan. Sedan är det kommunerna som ansvarar för implementeringen (Berg et

al., 1999). Ett exempel på riktlinjer beträffande organiseringen utgjordes av den lokalmässiga integreringen vid skolenheterna och arbetslagstanken (Ds 1997:10). När det gäller målsättningar får tankarna om helhetssynen tjäna som ett exempel (Skolverkets rapport nr. 190, 2000).

Som framgår i studien var såväl den lokalmässiga integreringen, arbetslagen och tankarna om helhetssynen något som införlivats i den formella organisationsstrukturen i Sålunda. Med en dramaturgisk terminologi kan man säga att staten som manusförfattare därigenom tillhandahöll ett originalmanus för en samarbetsföreställning som man på den kommunala nivån beslutade sig för att sätta upp. Beslutet om att sätta upp samarbetsföreställningen var inte något unikt för Sålunda. Tanken om arbetslag var relativt utbredd vid de skolor där man hade integrerat skola och skolbarnomsorg (Skolverket, 1999; Lidholt, 2001). Tillika var helhetssynen ett begrepp som fått stort genomslag i många kommuners skolplaner (Skolverkets rapport nr. 190, 2000). Det var med andra ord en tämligen gångbar föreställning inom det som i studien betecknats som barnsocialisationsfältet. Med barnsocialisationsfältet avses de verksamheter som har till uppgift att socialisera barn i olika avseenden utifrån regler och riktlinjer som bl.a. staten tillhandahåller.

Även om det i studien främst var staten som skrev originalmanuset för samarbetsföreställningen så kan det vara viktigt att poängtera att det även finns andra källor. Det kan exempelvis finnas enskilda organisationer inom ett visst organisatoriskt fält som bryter mot rådande institutionella normer men som visar sig vara mer framgångsrika än andra organisationer. Ibland bidrar detta till att många andra organisationer förändrar sina former och rutiner i enlighet med det framgångsrika exemplet. Därigenom kan det uppstå en ny norm inom ett fält beträffande hur organisationer bör organiseras (Kondra & Hinings, 1998).

- Gränssnitt 2. Samordning och ansvarsfördelning

Det andra kommunikativa gränssnittet fanns mellan föreställningens *producenter* och *regissörer*. Med regissörer avses, som beskrivits ovan, den pedagogiska ledningen i form av rektorer och föreståndare. Här avsåg kommunikationen främst samordning och fördelning av ansvarsområden. Områdescheferna hade främst ett övergripande ansvar för personal, ekonomi och lokaler i förvaltningen. Föreståndare och rektorer hade istället huvudansvaret för själva genomförandet av samarbetsföreställningen. Kommunikationen mellan dem var därför viktig för att samordna deras respektive ansvarsområden (se 6.1.3). Kommunikationen hade inte enbart en funktion i att samordna producenternas och regissörernas ansvarsområden. Den var också viktig för att komma fram till en gemensamt accepterad överenskommelse om hur ansvarsområden mellan regissörerna skulle fördelas (se 5.1.4). Till skillnad från det första gränssnittet framträdde kommunikationen till stor del som en konstitutiv process. Meningen skapas då *i* kommunikationen mellan parterna snarare än att den förmedlas från sändare till mottagare (Deetz, 1994).

- Gränssnitt 3. Att ge föreställningen ett konkret innehåll

Det tredje gränssnittet fanns mellan regissörerna och föreställningens ensemble. Med ensemble avsågs, som framgått ovan, den operativa personalen. Här fick samarbetsföreställningen en konkret innebörd. I likhet med föregående gränssnitt framträdde kommunikationen främst som en konstitutiv process. Regissörerna hade ett inflytande över uppsättningen av föreställningen. Dels genom att sätta ”ramarna”, dels genom att fungera som ”bollplank”. Ledningens betydelse som bollplank framträder även i tidigare forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg. Fredriksson (1993) menar att ett fungerande samarbete förutsätter en ledning som, utöver en befogenhet att driva väsentliga frågor, är beredd att stödja och entusiasmera den operativa personalen.

När det gällde vad som skedde inom ovan nämnda ramar kunde de emellertid inte göra anspråk på samarbetsföreställningens utformning på något självklart sätt. Istället erfordrades många gånger övertygande argument som accepterades av den operativa personalen. Ett exempel på detta kunde man se vid utformningen av handlingsplanerna för övergångarna mellan förskolan och efterföljande verksamheter. Där hade handlingsplanerna ett begränsat inflytande över samarbetets organisering eftersom den operativa personalen inte ansåg att de gick att omsätta i samarbetets praktik (se 5.2.4). Att ledningen inte på något självklart sätt kunde göra anspråk på vad som sker inom ramarna kan ses som ett uttryck för att personal inom skolan har ett relativt stort utrymme för självständigt handlande. Berg (1999) betecknar den operativa personalen inom skolan som gräsrotsadministratörer vilka har en relativt stor autonomi. Det finns enligt Berg många gånger ett ”osynligt kontrakt” mellan lärare och skolledare som innebär att skolledares huvudsakliga ansvar inskränker sig till att sköta schemaläggning och andra administrativa uppgifter medan lärarna, utifrån sin specialistkunskap, ansvarar för det operativa arbetet utifrån egna överväganden. Mot den bakgrunden är det inte så förvånande att studiens regissörer hade ett begränsat inflytande över utformningen av det operativa arbetet.

- Gränssnitt 4. Att ta hänsyn till publikens behov och önskemål

Det fjärde gränssnittet utgörs av mötet mellan ensemblens framträdande och dess publik, d.v.s. barnen och deras föräldrar. Innehållet i kommunikationen avsåg då främst behoven hos avnämarna. Även om studien inte omfattat avnämarnas upplevelser av samarbetet så framträder de som viktiga aktörer för ensemblens utformning av samarbetsföreställningen. Det har framgått att föräldrars erfarenheter kunde vara betydelsefulla vid utformningen av samarbetet. Främst var deras erfarenheter något som aktörerna i samarbetet refererade till när de hade svårt att enas om hur samarbetet borde organiseras (se 7.2.4). Publikens betydelse framgick också i termer av yrkesgruppernas konkreta möten med barnen och de behov som de såg hos dem. I kommunikationen i samarbetet konstruerades sedan en gemensamt accepterad uppfattning om barnen och deras behov. Ibland innebar det att olika yrkesgrupper ”länkade ihop” sina erfarenheter av barnen från olika

kontexter vilket medförde att en ny bild av barnen och deras behov växte fram (se 6.1.1). Denna bild tog man sedan hänsyn till när man organiserade samarbetet (se 7.2.3). Med en dramaturgisk terminologi kan man säga att tidigare möten med publiken fick återverkningar på ensemblens uppfattningar om hur de skulle sätta upp föreställningen. Det skulle därmed finnas en dynamik i implementeringsprocessen i det avseendet att kommunikationen inom det fjärde gränssnittet får återverkningar på kommunikationen inom det tredje gränssnittet.

Betydelsen av föräldrars uppfattningar och erfarenheter framträder även i tidigare forskning om skola och barnomsorg. Exempelvis menar Gummesson et. al. (1992) att ett ökat samarbete mellan skola och fritidshem kan underlätta de professionellas kontakter med föräldrarna. Föräldrarnas kontakt med fritidspedagogerna i fritidshemsverksamheten är ofta mer informell än med lärarna i skolan. Därför är det inte ovanligt med en mer personlig kontakt där man talar om gemensamma intressen och bekymmer. Genom samarbetet kommer sedan kunskaperna från de informella kontakterna även skolpersonalen tillgodo. Därmed skapas ökade förutsättningar för att förstå barns och föräldrars intressen och bekymmer. Däremot menar författarna att det, utifrån deras studie, är svårare att veta om den förbättrade föräldrakontakten innebär att föräldrar får ett större inflytande på verksamheten i skola och fritidshem eller om det endast innebär att skolans och barnomsorgens insyn och kontroll över familjernas livssituation blev större.

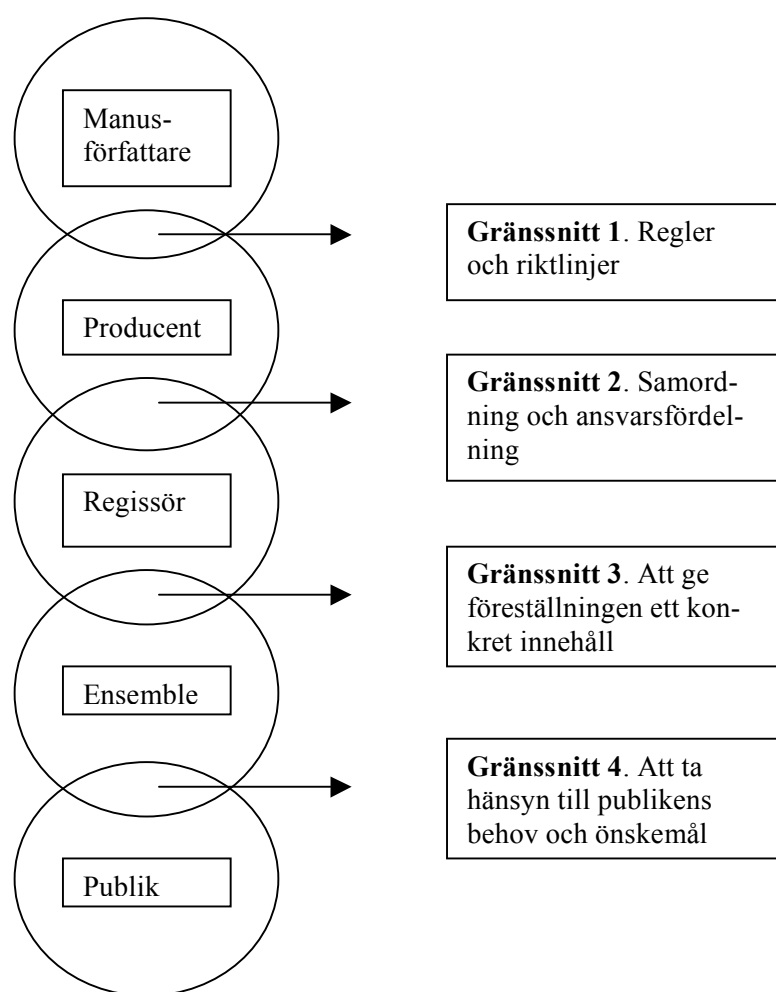
Det sistnämnda är en både intressant och relevant reflektion i förhållande till samarbete mellan skola och barnomsorg. Vad händer genom kommunikationen mellan olika professionella aktörer? I vilken utsträckning kan kunskaperna om avnämarnas behov betraktas som ökade möjligheter att tillgodose barns behovssituation och i vilken utsträckning kan den gemensamma kunskapen betraktas som ett kontrollinstrument för professionella? Detta är emellertid en fråga som sträcker sig bortom denna studies ambitioner. Inte heller har fokus funnits på i vilken utsträckning som kontakten med avnämarna – det som här betraktats som samarbetsföreställningens publik – har haft något reellt inflytande över samarbetets organisering.

Av tidigare forskning framgår dock att föräldrar har ett varierande inflytande över verksamheten i skola och barnomsorg. Exempelvis menar Andersson (2003) att det främst är föräldrar till barn som varit skolmotiverade som har upplevt kontakten med skolpersonalen som positiv. Däremot har barn i mer utsatta positioner, barn med inlärningssvårigheter eller sociala problem, erfarenheter av att det varit svårare att få gehör för sitt synsätt. Kanske skulle detta kunna ses som ett uttryck för att kunskapen om utsatta barn ibland blir till ett kontrollinstrument för personalen? Mötet med publiken påverkar samarbetsföreställningen men endast på det sätt och i den utsträckning som ensemblen själva finner relevant.

Att de kommunikativa gränssnitten, som framgått ovan, hade ett delvis olikartat innehåll är kanske inte så förvånande. I mjuka organisationer tar informationsbehovet i hög utsträckning sin utgångspunkt i vilka roller som olika aktörer har i organisationen. Beroende på vilken aktör man möter så behöver man därför få möjligheter att samtala om specifika saker (Johansson, 1995). Vad man talar

om blir s.a.s. ”rollberoende”. Som områdeschef förväntas man exempelvis ha ansvar för, och ett behov av att tala om, ekonomi och övergripande personalfrågor. Som rektor och föreståndare, här betecknade som regissörerna, har man ansvaret för det pedagogiska arbetet, eller uppsättningen av föreställningen om man så vill. Att samtalet, inom ramen för det andra kommunikativa gränssnittet, handlar om att samordna de olika aktörernas ansvarsområden är mot den bakgrunden kanske inte så förvånande.

I nedanstående figur sammanfattas de olika gränssnitten och deras egenskaper.



Figur 4. De kommunikativa gränssnitten vid implementering av samarbete mellan skola och barnomsorg i samarbetets vardagspraktik.

9.2 ETT DYNAMISKT FÖRHÅLLANDE MELLAN RELATION OCH KOMMUNIKATION

Ett annat tema som framträder i materialet är att det tycks finnas ett dynamiskt förhållande mellan relationerna i samarbetet och den kommunikation som ägde rum inom ramen för relationerna. Av kapitel 6 framgick att maktförhållandena i relationerna påverkade hur företrädare för olika yrkesgrupper samtalade i samarbetet. Fanns det exempelvis ett asymmetriskt maktförhållande i relationerna mellan aktörerna så skedde kommunikationen främst som en förmedling av information från den ena parten till den andra parten. Den överordnade parten hade makten att definiera situationen och sedan förmedlades definitionen till den underordnade parten. Fanns det istället ett symmetriskt maktförhållande i relationerna mellan aktörerna så skedde kommunikationen främst som en konstitutiv process där såväl aktörernas föreställningar om barnen som hur man skulle kunna organisera samarbetet formades *i* kommunikationen (se 6.1.5). Samtidigt verkar förhållandet mellan relationerna och kommunikationen även kunna betraktas som det omvända, d.v.s. att kommunikationen mellan aktörerna påverkar maktförhållandena i relationerna. Detta blev inte minst tydligt i samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna. Där påverkades aktörernas eventuella inflytande över samarbetets organisering många gånger av deras möjligheter att presentera övertygande argument till andra parter i samarbetet (se 7.1.1). Man kan därför säga att yrkesrelationerna och kommunikationen stod i ett dynamiskt förhållande till varandra. Men hur skall man förstå denna dynamik?

- Preliminärt fungerande enigheter

Ett sätt att betrakta dynamiken är att se den som uttryck för att relationerna många gånger utgjorde vad Goffman (1959/2000) betecknar som preliminärt fungerande enigheter. Med en preliminärt fungerande enighet avser Goffman att deltagarna i ett mellanmänniskt samspel, i en bestämd situation, kommer överens om vilken definition av situationen som för tillfället skall gälla. Om någon av parterna sedan ifrågasätter överenskommelsen så inleds nya diskussioner i syfte att nå fram till en ny överenskommelse. Empiriska exempel på sådana diskussioner kunde man se inom det som här beskrivits som det tredje kommunikativa gränssnittet; det gränssnitt där regissörer och ensemblen gav samarbetsföreställningen ett konkret innehåll. Ibland förändrades relationerna till följd av diskussionerna. Så tycks ha varit fallet vid utformningen av handlingsplanerna för barnens övergångar från förskola till efterföljande verksamheter (se 5.2.4). Där gjorde föreståndare och rektorer, de som här har betecknats som regissörer, anspråk på att själva utforma handlingsplanen. Med en dramaturgisk terminologi kan man säga att regissörerna gjorde anspråk på att själva utforma scenen vid barnens övergångar utan att tillfråga ensemblens medlemmar, d.v.s. förskollärare i förskola och förskoleklass. Delar av ensemblen, förskollärarna i förskoleklassen, kom emellertid att ifrågasätta maktförhållandet i relationerna mellan dem själva och regissörerna. Därför genomförde de samarbetet utan att utgå ifrån handlings-

planen. Samtidigt argumenterade de för att få inflytande över utformningen av handlingsplanen. Dessa argument fick de också gehör för från ledningen. Det utvecklades med andra ord ett samförstånd om det riktiga i att förändra maktförhållandena i relationerna mellan ledning och operativ personal vid utformningen av handlingsplanen.

I andra fall, som i samarbetet mellan fritidspedagoger och lärare, vidmakthölls det rådande förhållandet mellan yrkesfunktionerna trots att parterna förde diskussioner. Här utgjorde diskussionerna vad Johansson (1997) betecknar som förhandlingar. Förhandlingar innebär allmänt sett att parterna försöker att komma överens om villkoren för förändringar av relationsmönster. För att en förhandlingssituation skall uppstå måste det enligt Johansson finnas "blandade" intressen. Med detta avses att parternas intressen delvis sammanfaller, delvis är motstridiga. I förhållande till samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna ville såväl rektorer som fritidspedagoger att lärarna skulle arbeta i fritidshemsverksamheten på motsvarande sätt som fritidspedagogerna arbetade i skolan. Därför ifrågasattes den rådande överenskommelsen som innebar att samarbetet mellan parterna var enkelriktat (se 5.2.2). Med en dramaturgisk terminologi kan man säga att regissörerna och ensemblens aktörer förhandlade om vilka rolluppsättningar som skulle finnas i olika scener av samarbetsföreställningen. I de flesta fall kunde varken fritidspedagoger eller rektorer presentera övertygande argument för en förändring (se 7.1.1). Därför skedde ingen egentlig omförhandling av relationsmönstren utan samarbetet kom även fortsättningsvis att vara enkelriktat utifrån lärarnas definition av situationen. Det var med andra ord lärarna som, trots förhandlingar, lyckades att vidmakthålla asymmetrin i relationerna. Kanske skulle man kunna säga att förhandlingarna "strandade"?

- Utrymme för strategiskt handlande

Ett annat sätt att betrakta dynamiken är att se den som ett uttryck för ett utrymme för strategiskt handlande för aktörerna i organisationen. Av tidigare forskning om samarbete mellan skola och barnomsorg framgår att yrkesgruppers möjligheter att göra anspråk på hur samarbetet skulle utformas påverkades av organisatoriska och samhälleliga villkor. Hansen (1999) menar exempelvis att skolan har en mer "synlig" praktik än fritidspedagogerna vilket kunde utgöra en förklaring till att lärare hade ett överläge i förhandlingar mellan företrädare för yrkesgrupperna. Calander (1999) gör likartade slutsatser i det att han menar att skolans tolknings-schema är lättare att tillgå för såväl fritidspedagoger som lärare eftersom "alla" har erfarenhet av mångåriga studier i skolan. Därför är det lättare att skapa och upprätthålla en meningsfull kommunikation om arbetet i skolan, d.v.s. vad som av tradition utgjort lärarnas arena. Detta bidrar också till att lärarna överordnas fritidspedagogerna i samarbetet. Att det kan vara svårt att upprätthålla en meningsfull diskussion om fritidshemsarbetet har jag även pekat på i denna studie. Här framstod lärarnas begränsade erfarenheter av fritidshemsverksamheten som en bidragande orsak till att det var svårt att upprätthålla en meningsfull kommu-

nikation om fritidshemsarbetet (6.2.1, 7.2.3). Erfarenheter som de inte heller prioriterade.

Samtidigt menar jag att man även kan vända på resonemanget och säga att organisatoriska villkor inte enbart begränsar olika aktörers möjligheter att föra diskussioner om, och göra anspråk på, hur samarbetet kan organiseras. De kan också ses som en bidragande orsak till att det äger rum diskussioner mellan företrädare för olika yrkesgrupper om den sociala ordningen i organisationen. I samarbete mellan människobehandlande organisationer finns det ofta ett stort utrymme för strategiskt handlande för de aktörer som genomför samarbetet (Mallander, 1998). Om jag överför Mallanders resonemang till föreliggande studie betyder det att de organisatoriska villkoren innebär att det finns ett utrymme för företrädare för olika yrkesgrupper att forma och förändra förhållandet mellan yrkesfunktionerna. Att mycket av den sociala ordningen inom det som här betecknats som människobehandlande organisationer formas och omformas i diskussioner mellan företrädare för olika yrkesgrupper kan man se exempel på hos Strauss (1978). Visserligen, säger Strauss, påverkas aktörers handlingar av såväl strukturella egenskaper som den vidare sociala kontext som organisationen finns i. Samtidigt kan den sociala strukturen, i termer av regler och rutiner, vara vag och osäker. Därför formas, och utvecklas, yrkesrelationer över tid i förhandlingar när företrädare för olika yrkesgrupper skall arbeta tillsammans. Johansson (1997) förhåller sig kritiskt till Strauss definition av förhandlingar. Den är, menar Johansson, i flera avseenden oklar eftersom den bl.a. omfattar ”tysta” överenskommelser som förhandlingar. Här ansluter jag mig till Johanssons ifrågasättande av om tysta överenskommelser bör betraktas som förhandlingar. Snarare kan de tysta överenskommelserna liknas vid kognitiva strukturer som tas för givet och därför inte ifrågasätts av någon aktör. De blir till ett självklart sätt att tänka och handla (Berger & Luckmann, 1966/1998, Johansson, 2002). Därför blir de heller inte föremål för förhandlingar. Ett exempel på en sådan ”självklar” uppfattning kunde man se beträffande att det var lärarnas arbete som skulle utgöra utgångspunkten för samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna i skolan (se 5.2.3). Skolan utgör en utbildningspolitisk domän där lärare av tradition kan göra legitima domänanspråk. Därför var det heller inget som ifrågasattes och blev föremål för diskussioner mellan yrkesgrupperna (7.1.1). Med domänanspråk avses här de anspråk som organisationerna har beträffande att tillhandahålla människor tjänster (Lindqvist; 1998, 2000). Inte desto mindre är Strauss resonemang intressant eftersom det pekar på att mycket av förhållandet mellan yrkesfunktionerna formas och förändras i kommunikativa processer mellan aktörer i vardagspraktiken.

I studien av samarbetet i Sålunda kan implementeringen av arbetslagen ses som ett exempel där utrymmet till strategiskt handlande bidrog till en dynamik mellan relationerna och kommunikationen. Den lokalmässiga integreringen och tillkomsten av arbetslag vid skolenheterna kan betraktas som ett uttryck för att man i Sålunda, i likhet med många andra kommuner, införlivade legitima idéer om hur organisationen borde utformas i den formella strukturen. Idéer som hade

sitt ursprung i statliga intentioner. Som framgått tidigare utgör staten en betydelsefull aktör i organisationers omgivning som tillhandahåller legitima föreställningar om hur organisationer bör utformas (Scott, 1991). Utifrån ett dramaturgiskt perspektiv kan man säga att producenterna, inom ramen för det som beskrivits som det första kommunikativa gränssnittet, beslutade sig för att sätta upp en gångbar föreställning inom barnsocialisationsfältet.

Det manus om samarbetsföreställningen som införlivades i den formella strukturen var emellertid av övergripande karaktär. Organisationen tillhandahöll, i form av direktiv om lokalmässig integrering och arbetslag, scener i föreställningen där aktörer skulle framträda: samarbetet vid skolenheten inom ramen för arbetslagen. Tillika pekade man på vilka aktörer, vilken ensemble, som skulle medverka i scenerna: fritidspedagoger, lärare och förskollärare i förskoleklass. Dessutom tillhandahöll organisationen, i form av den gemensamma planeringstiden, förutsättningar för att repetera föreställningen. Vad man däremot kunde se vara att förändringarna av den formella strukturen många gånger inte åtföljdes av någon rationell styrning av implementeringen från producenternas sida. Istället framstod organisationen som ett löst kopplat system (Weick, 1976). Med löst kopplat system avses att olika enheter i organisationen visserligen är mottagliga för, och reagerar på, påverkan men att de samtidigt bevarar en egen identitet och avskildhet. Därför var det snarast inom ramen för diskussioner vid det tredje kommunikativa gränssnittet som överenskommelserna formades och ifrågasattes. Vem skulle få inflytande över definitionen av att arbeta i arbetslag. Skulle man, t.ex., framställa ”tema” som en företeelse som utspelades under kort tid vid sidan av det reguljära arbetet, vilket lärare förespråkade, eller skulle temat framställas som en del av den reguljära repertoaren? Beträffande dynamiken mellan relation och kommunikation kan man säga att det handlade om att, i diskussioner, komma fram till en kollektiv relationsburen tolkningsmatris på ”enhetsnivå”. Med kollektiv relationsburen tolkningsmatris avses en uppsättning accepterade föreställningar om arbetsuppgiftens karaktär. Dessa föreställningar ger uttryck för hur aktörer i organisationen bör tänka och handla och de förmedlas och vidmakthålls i samspelet mellan aktörerna (Morén, 1992).

Att mer övergripande tankar och idéer får sitt konkreta innehåll på enhetsnivån kan man också se exempel på hos Fernler (1994). I förhållande till implementeringen av den nya kommunallagen 1992 granskade författaren vilka organisationslösningar som kommunerna valde. Enligt Fernler hade kommunernas lösningar såväl inslag av mer generella legitima modetrender i samhället som lokala lösningar, vilket betecknades som ett ”lokalt förnuft”. Fernler menar emellertid att man inte enbart kan tala om ett lokalt förnuft på kommunal nivå. Istället argumenterar författaren för att man kan tala om helt frikopplade grupper för att peka på hur det lokalt specifika framträder. Det är, säger Fernler, i små grupper som består av ett begränsat antal personer som regelbundet träffar varandra som den lokala omtolkningen av institutionella idéer görs. Som exempel nämner Fernler barnstugor och sjukvårdsavdelningar. Själv skulle jag kanske inte gå så långt som att tala om helt frikopplade grupper när det gäller samarbetet i Sålun-

da. Vad som däremot är intressant är att även Fernler pekar på att den ”lokala” omtolkningen inte enbart äger rum på kommunal nivå utan även kan ske i samspillet mellan aktörer som återfinns inom det som här betecknats som det tredje gränssnittet.

9.3 NYTT VIN I GAMLA LÄGLAR

- Januslegitimering

Ett tredje tema som framträdde i studien var att styrningen av samarbetet inte alltid skedde i enlighet med den rationalistiska tanke som formulerades i den offentliga retoriken. Vad som kännetecknar den rationalistiska tanken är att organisationen ses som ett medel för att uppnå mål som satts upp av dess huvudman eller uppdragsgivare (Fredriksson, 1993). I förhållande till skola och barnomsorg utgör statliga direktiv övergripande regler och riktlinjer för arbetet. I den meningen är staten huvudman och uppdragsgivare inom barnomsorg och skola. Samtidigt har emellertid kommunerna fått ett ökat handlingsutrymme beträffande den lokala utformningen och utförandet av skolan genom förändringar i den statliga styrningen. Tidigare styrde staten i huvudsak via mer eller mindre detaljerade regler. Nu har styrningen förändrats till att, i huvudsak, utgöras av mål- och resultatstyrning (Berg, 1999). Staten ställer upp övergripande mål för skolan. Sedan är kommunerna ålagda att upprätta en skolplan utifrån de nationella målen (Skollagen 2:8).

I många avseenden kan man också säga att den rationalistiska tanken påverkar samarbetet mellan skola och barnomsorg på såväl kommunal nivå som samarbetets vardagspraktik. Ett exempel på detta visades ovan beträffande arbetslagen och den lokalmässiga integreringen (9.2). Här var det statliga intentioner, om än inte formulerade som ”tvingande” målsättningar, som implementerades i samarbetets vardagspraktik. Det fanns visserligen ett relativt stort utrymme för strategiskt handlande som medförde att innebörden många gånger formulerades i samspillet på enhetsnivå. Samtidigt kan man emellertid säga att det fanns en rationell styrning. Tankarna om samarbete och arbetslag som införlivades i den formella strukturen implementerades, om än i delvis olikartade former.

Jag anser att det rationalistiska synsättet emellanåt framstod som otillräckligt för att förstå iscensättningen av samarbetet. Ibland införlivades institutionella, legitima, idéer i den formella strukturen men de påverkade endast i begränsad omfattning innehållet i arbetet. Ett exempel utgjordes av de förändringar av ledningsstrukturen som initierades inom ramen för den integrerade förvaltningsorganisationen. Där bidrog begränsningar i legitimitet hos berörda aktörer till att de förändringar som initierades inte implementerades i enlighet med den kommunala huvudmannens intentioner. Utifrån ett rationalistiskt synsätt på den kommunala organisationen förväntas chefer i den kommunala organisationen att utgöra en ”länk” mellan personalen och huvudmannen för att förverkliga dennes intentioner (Lundgren, 1999). Detta kan knappast sägas ha varit fallet vid utformningen

av ledningsstrukturen. Som framgått tidigare så integrerades förskola och övriga verksamheter inom samma förvaltningsorganisation utifrån föreställningen om att förskola och skola "hör ihop". Från producenthåll, nämndpolitiker och områdeschefer, introducerades också en förändrad ansvarsfördelning mellan föreståndare och rektorer i syfte att underlätta ett närmande mellan förskola och övriga verksamheter i praktiken. Förändringen innebar att rektorerna formellt sett blev pedagogiska ledare för såväl skola/skolbarnomsorg som förskola.

Denna förändring ifrågasattes emellertid av rektorer och föreståndare, d.v.s. föreställningens regissörer. Istället förespråkade de en återgång till den traditionella uppdelningen av ansvarsområden där föreståndare var pedagogiskt ansvariga för förskoleverksamheten och rektorer för skolverksamheten. Det uppstod med andra ord diskussioner om vad som skulle utgöra den kollektiva relationsburna tolkningsmatrisen beträffande ledningsstrukturen. Den traditionella tolkningsmatrisen, att det var föreståndare som var ansvariga för förskoleverksamheten medan rektorer var ansvarig för skolverksamheten, hade man nu från producenthåll förändrat. Eftersom det i diskussionerna inte presenterades några gemensamt accepterade argument för den förändrade ledningsstrukturen kom man sedermera att återgå till en traditionell ansvarsfördelning. Därmed framstod förändringarna närmast som "nytt vin i gamla läglar". Man integrerades inom ramen för samma förvaltningsorganisation men arbetade i väsentliga avseenden på samma sätt som man gjorde innan integreringen.

Att styrningen av det som här betecknats som människobehandlande organisationer inte enbart kan ses som en rationell implementering utan också inbegriper frågan om legitimitet i organisationen kan man se hos Johansson (1995) i det som beskrivits ovan. Eftersom ingen enskild aktörsgrupp har ensamrätt att definiera organisationens uppdrag måste koordineringen ske genom ett samspel mellan de aktörer som representerar legitima normsystem. Mot den bakgrunden framstår implementeringsprocessen ibland snarare som en fråga om att hantera "dubbla" rationaliteter än en implementering i rationellt hänseende. Samtidigt som den kommunala huvudmannen förväntas implementera samhälleligt sanktionerade idéer, så måste den ta hänsyn till normer och värderingar hos berörda grupper i organisationen. Morén (1994) talar i det sammanhanget om organisationen som en januslegitimering. För att överleva måste organisationen dels visa ett ansikte "utåt" mot omgivningen och dess förväntningar, dels ett ansikte "inåt" i förhållande till de omständigheter som råder i det dagliga arbetet.

- Att omsätta statliga och kommunala intentioner i vardagspraktiken

Det var emellertid inte enbart legitimiteten hos olika aktörsgrupper i organisationen som påverkade i vilken utsträckning som statliga och kommunala uppdragsgivares intentioner implementerades i vardagspraktiken. Jag har tidigare i avhandlingen visat exempel på att möjligheterna att "bryta ner" statliga och kommunala intentioner är centralt för att regler och principer som införlivats i den formella strukturen skall styra det operativa arbetet. Detta kunde man se i förhållande till de målsättningar om samarbete och helhetssyn som formulerats i den

kommunala skolplanen. Som framgick ovan styr staten den kommunala skolan genom att ställa upp övergripande mål. Sedan skall kommunerna upprätta en skolplan utifrån de nationella målen. I Sålunda var helhetssynen, som framgick tidigare, ett av målen för samarbetet. Helhetssynen som målsättning i den kommunala skolplanen var inte något unikt för Sålunda utan den hade fått ett stort genomslag i många kommuners skolplaner. I så motto kunde helhetssynen betraktas som en rationaliserad myt (Meyer & Rowan, 1991). Den motsvarade en samhälleligt sanktionerad idé om att personal inom skola och barnomsorg bör samarbeta för att uppnå en helhetssyn på barnen.

Tankarna om samarbete och helhetssyn föreföll till största delen inte heller äga några legitimitetsproblem. Därför kan den kommunala huvudmannen inte sägas ha haft att hantera svårigheter med dubbla rationaliteter vilket var fallet beträffande integrationen mellan förskola och skola. Däremot medförde tankarna om helhetssynen andra svårigheter. Vad är en helhetssyn och vad betyder det för samarbetet i vardagspraktiken? Helhetssynen som begrepp är inte något nytt, inte heller dess positiva laddning. Inom ämnesområdet socialt arbete har det t.ex. en historia som på allvar började växa fram redan under 1960-talet (Bergmark, 1998). Samtidigt har helhetssynen emellertid behäftats med två centrala problem. Det ena problemet är att det har blivit till något självklart gott eller önskvärt. Det andra problemet är att man vanligtvis inte närmare har definierat dess innebörd. Följden har blivit att det närmast har uppstått en betydelsemässig inflation beträffande helhetssynen.

Det var också här som svårigheterna med implementeringen av målsättningarna stod att finna. Det självklart goda var luddigt formulerat. Vad betydde egentligen helhetssynen? "Allt" rymdes inom ramen för en luddig formulering i skolplanen. När den operativa personalen hade begränsade möjligheter att träffas för att samtala om, och konkretisera innebörden av, de abstrakta formuleringarna var helhetssynen inte något som styrde samarbetet i realiteten. Det som vid första anblicken kunde tolkas som ett uttryck för bristande legitimitet handlade därför om svårigheter att omsätta kommunala intentioner i vardagspraktiken.

Att målsättningar som formulerats i kommunala styrdokument ibland är alltför vida till sin karaktär, och därför inte styr verksamheten i någon större utsträckning, kan man även se exempel på hos Lundgren (1999). Lundgren menar i sin studie av den kommunala styrningen av bl.a. skola och barnomsorg att det, i princip, finns en fungerande målstyrning i den bemärkelsen att målen pekar på en viss inriktning och vissa resultat som är eftersträvansvärda. Däremot är det endast i begränsad utsträckning som målen styr personalens agerande. En bidragande orsak till detta är enligt författaren målformuleringarna. Målen kan vara alltför vida vilket medför ett betydande handlingsutrymme för personalen utan att de därför kan sägas avvika från målen. Detta är också vad som framkommer i denna studie, med det tillägget att det är frågan om ett samarbete över yrkes- och verksamhetsgränser. Därför är det inte tillräckligt med att en person, eller yrkesgrupp, ger sig i kast med att uttolka innebörden av vida målsättningar. Det krävs, i någon mening, en gemensamt accepterad definition över dessa yrkes- och verksam-

hetsgränser för att man i realiteten skall kunna tala om en målstyrning. Lundgren pekar emellertid på ytterligare en aspekt av målformuleringsproblematiken som kan vara av intresse, nämligen att målen också kan vara alltför detaljerade. Då riskerar de att inte täcka in alla aspekter av den verksamhet som bedrivs. Kanske är det också här vi skall leta svårigheten att formulera styrande målsättningar? För att mål inte enbart skall utgöra nytt vin i gamla läglar måste de, utöver att vara legitima, också vara lagom konkreta för att i någon reell mening styra arbetet i vardagspraktiken.

9.4 MÅNGSKIFTANDE BEHOV KRÄVER KREATIVA LÖSNINGAR

- Att tillgodose mångskiftande behov hos publiken

I det föregående hävdade jag att styrningen av skola och barnomsorg utgick från en rationalistisk tanke om hur samhälleligt formulerade intentioner skulle implementeras i vardagspraktiken. I den meningen utgör samverkan mellan skola och barnomsorg ett medel, eller en metod, i syfte att utföra ett samhällsuppdrag (Lundgren & Persson, 2003). Det är emellertid inte tillräckligt med politiska ambitioner på samhällelig nivå. Det krävs även en politisk viljeinriktning och ett ställningstagande visavi samarbete, på kommunal nivå, för att skapa förutsättningar för en lyckad implementering i vardagspraktiken (Christersson, 1995). Samarbete mellan skola och barnomsorg kan med andra ord betraktas som ett uttryck för en medveten strävan, på såväl statlig som kommunal nivå, efter att implementera samhälleligt definierade behov.

Av de diskussioner som förts ovan kan man emellertid se att implementeringen av samarbetet inte alltid skedde i enlighet med det rationella synsätt som kom till uttryck i den offentliga retoriken. För det första i form av legitimitetsproblem, för det andra till följd av svårigheter att ”bryta ner” kommunala målsättningar så att de var relevanta i samarbetets vardagspraktik. Många gånger finns det också en betydande diskrepans mellan chefs agerande och den rationella idealtypen av styrning. Dels sker styrningen osystematiskt och begränsat till följd av att den operativa personalen många gånger utgörs av s.k. ”gräsrotsbyråkrater”. Dels som en konsekvens av att ledningen många gånger måste söka ad hoc – lösningar utan hänsyn till långsiktiga mål, uppgjorda strategier, politiskt fattade beslut etc. (Lundgren, 1999). Med utgångspunkt i ett rationellt synsätt skulle implementeringsprocessen vid sådana tillfällen kunna betraktas som problematisk eller rent av ”misslyckad”. Verksamheterna gör inte vad de förväntas göra av sina statliga och kommunala huvudmän.

Kanske behöver det dock inte ses som ett misslyckande om samarbetsföreställningen inte sker i enlighet med intentionerna från de aktörsgrupper som här definierats som manusförfattare och producenter. Om man istället tar avstamp i behov som framträder i det vardagliga arbetet kanske det kan vara nödvändigt att frångå målsättningar och uppgjorda strategier för att tillgodose behoven hos

verksamheternas avnämare. Barns behov är, som Gummesson et. al. (1992) uttrycker det, både mångfacetterade och föränderliga:

Barn behöver många olika saker. Barn behöver trygghet, respekt och bekräftelse på sin egen kompetens och identitet, de behöver äventyr och spännande utmaningar. Barn behöver vuxna som bryr sig om, tydliga normer och gränser, frihet, stort utrymme för egna initiativ, tid och rum som är fria från vuxnas kontroll och styrning. Barn behöver stabilitet, kontinuitet, förändring, omväxling och nya erfarenheter. Dessutom behöver olika barn olika saker och samma barn behöver olika saker vid olika tidpunkter. Självklart ska man arbeta för att tillgodose barns behov, men detta allmänna påpekande räcker inte som ledning för verksamhetens form och innehåll. Barn är olika, det finns inga typiska barn.
(a.a., sid. 225)

Med en sådan utgångspunkt blir det nödvändigt att åstadkomma olikartade och föränderliga former av samarbete. Utifrån en dramaturgisk terminologi skulle man kunna säga att det ibland är nödvändigt för aktörsgrupper inom det som här betecknats som det tredje gränssnittet – där samarbetsföreställningen får ett konkret innehåll – att delvis överskrida manuset och gå utanför förutbestämda rollfigurer för att kunna anpassa framträdandet till specifika och föränderliga behov hos föreställningens publik.

För att kunna anpassa verksamheten efter behoven hos avnämarna krävs vid dessa tillfällen att aktörerna äger en förmåga till ett slags konstnärligt skapande så att de kan improvisera utifrån situationer som är svåra att förutsäga på förhand. Ett exempel på detta kunde man se inom ramen för samarbetet mellan förskollärare i förskoleklass och lärare. Genom en kontinuerlig kommunikation kunde man förändra organiseringen av samarbetet utifrån behov som uppstod i vardagspraktiken (se 7.2.3). I vissa fall refererade behoven till barns utvecklingsnivå. I andra fall refererade behoven till en stärkt självbild hos barnen. Samarbetet behöver därför kanske inte betraktas som misslyckat eller problematiskt för att det inte alltid sker med utgångspunkt i målsättningar som formulerats på statlig och kommunal nivå.

Här skulle man också kunna tillägga att det var i mötet mellan ensemblen och publiken, inom ramen för det fjärde gränssnittet, som behovet av att delvis förändra föreställningen uppstod. Ett behov som i sin tur fick återverkningar på diskussionerna inom det tredje gränssnittet. Förändringen implicerar med andra ord, i likhet med det som beskrivits tidigare, att det inte alltid handlar om en rationell implementeringsprocess. Ibland finns det istället en dynamik där mötet mellan aktörer inom ett efterliggande gränssnitt får återverkningar på samspelet inom ett föreliggande gränssnitt.

Jag tror att det är i föränderlighet och olikartade behov hos avnämarna som man kan se en bidragande orsak till svårigheterna att formulera relevanta målsättningar som styr vardagspraktiken. Är målsättningarna alltför vida kan de visserligen sägas omfatta det (sam-)arbete som bedrivs i vardagspraktiken. Som jag

visat tidigare så ryms ”det mesta” inom ramen för abstrakta målformuleringar. Däremot styr de inte det praktiska arbetet i organisationen i någon större utsträckning eftersom det blir ”luddigt”. Är målformuleringarna istället alltför ”precisa” riskerar de sannolikt att inte ta hänsyn till olikartade och föränderliga behov hos avnämarna. De riskerar därmed att bli till ett uttryck för enfald snarare än mångfald. De skulle bli konkreta och möjliga att omsätta i vardagspraktiken men samtidigt skulle de inte ta hänsyn till mångfacetterade behov som uppstod och förändrades i det fortlöpande arbetet.

- Att hantera spänningar mellan statliga intentioner och det operativa arbetet. Det förefaller inte enbart vara föränderliga och mångfacetterade behov hos barnen som medför ett behov av kreativitet och improvisationsförmåga hos de aktörsgrupper – ensemblen och regissörerna – som återfinns i det tredje kommunikativa gränssnittet. Även spänningar mellan den statliga styrningen och vardagspraktiken verkar skapa ett behov av kreativa lösningar. Som beskrivits tidigare är människobehandlande organisationer beroende av omgivningens stöd för sin existens. Därför försöker de koppla ihop sig med normativa system i omgivningen (Hasenfeld, 1992). Detta kan ske genom att man införlivar mer specifika regler och principer i den formella strukturen (Meyer & Rowan, 1991). Samtidigt kan det finnas ett spänningsfyllt förhållande mellan de föreställningar i omgivningen som organisationer förväntas att anpassa sig till och det operativa arbetet. Berg (1999) menar att skolan ända sedan efterkrigstiden har befunnit sig i ett korstryck mellan statens formella förväntningar och förväntningar från andra intressenter i omgivningen. Att de aktörer som ska genomföra samarbetet hamnar i vad som här beskrivs som ett korstryck har vi sett exempel på i tidigare forskning. Exempelvis menar Ljungblad (1979) att förskolans och skolans olikartade samhällsfunktioner kan utgöra ett hinder i samarbetet.

Likartade spänningar har jag även visat i denna studie (se 8.2.2). Man kunde emellertid även se exempel där aktörerna hanterade spänningarna genom att finna kreativa lösningar vid sidan av det formella manuset. Detta kunde man se i förhållande till samarbetet mellan fritidspedagogerna och lärarna inom ramen för arbetslagen. Där bidrog verksamheternas komplementära förhållande till varandra, beträffande omsorgen om barnen, till att det kunde vara svårt att finna tid till gemensam planeringstid för samarbetet inom ramen för den formella organisationen. När den ena yrkesgruppen var ”barnfri” så hade den andra yrkesgruppen huvudansvaret för omsorgen om barnen och vice versa. Med en dramaturgisk terminologi kan man säga att aktörsgrupperna i ensemblen var engagerade i ett flertal föreställningar som spelades upp samtidigt. Lärarna var engagerade i skolföreställningen och fritidspedagogerna var engagerade i fritidshemsföreställningen. Dessutom skulle de, tillsammans, medverka i samarbetsföreställningen. Samtidigt innebar emellertid engagemanget i ett flertal föreställningar till att försvåra möjligheterna att finna tid till gemensam planering, d.v.s. att repetera samarbetsföreställningen. Därför var regissörerna och ensemblen tvungna att finna lösningar vid sidan av de formella rutinerna för gemensam repetition. Ibland innebar

det att man träffades på kvällstid eftersom det var den tid när ingen av yrkesgrupperna hade ansvaret för omsorgen om barnen. Andra gånger hittade man en stund under dagen när både fritidspedagoger och lärare kunde ”komma ifrån”. I båda exemplen handlade det om att ensemblen och regissörerna, genom kreativitet och improvisationsförmåga, försökte att hantera de mångskiftande förväntningar som riktades mot arbetet i vardagspraktiken.

9.5 AVSLUTNING

I inledningen av studien pekade jag på att det fanns möjligheter att fördjupa kunskapen om det mellanmänniska samspelet och dess betydelse för samarbete mellan skola och barnomsorg. En fråga som därför infinner sig såhär i slutet är på vilket sätt studien kan anses ha bidragit till ökade kunskaper om kommunikationens och relationens betydelse för samarbete mellan skola och barnomsorg?

Om man lyfter fram enskildheter så kan kommunikationens betydelseskapande funktion vid organiseringen av samarbetet tjäna som ett exempel. Kommunikationen innebar, i de flesta fall, inte enbart att aktörerna förmedlade och tog del av varandras uppfattningar. I många fall växte bilden av såväl barnens situation som hur man skulle organisera arbetet fram i diskussioner, eller rent av förhandlingar, mellan olika aktörer. Kommunikationen fick i den meningen en gestaltande funktion.

Jag har också visat hur samarbetets organisering villkoras av ett invändigt förhållande mellan dialog och deltagande i varandras verksamheter när aktörerna inte har egna referenspunkter som gör innehållet i den språkliga kommunikationen meningsfullt. I dialogen blir erfarenheter meningsfulla genom att man samtalar om de underliggande antaganden som verksamheten utgår ifrån. På motsvarande sätt bidrar konkreta erfarenheter till att det blir möjligt att föra en dialog eftersom man får något att referera till i samtalen. Möjligheterna att skapa en likartad mening om arbetet i varandras verksamheter framstod i studien som centrala för att synliggöra olika alternativ på hur man kunde organisera samarbetet utifrån barns behovssituation.

Om jag istället försöker mig på en mer övergripande sammanfattning menar jag att studien bidragit till en ökad kunskap om den dynamik som präglar iscensättningen av samarbete mellan skola och barnomsorg. Ett sätt på vilket dynamiken belystes var hur yrkesrelationerna konstruerades och omkonstruerades i kommunikationen mellan företrädare för olika yrkesgrupper. Detta skulle kunna betraktas som *dynamikens gruppnivå*. Som jag visat påverkade maktförhållanden i yrkesrelationerna vem som fick inflytande över samarbetets organisering. Jag hävdar att dessa maktförhållanden inte enbart går att reducera till uttryck för organisatoriska regler och principer. Även om yrkesrelationerna påverkades av regler och principer på organisationsnivån, eller rent av samhällsnivån, så formades och omformades de kontinuerligt i förhandlingar mellan aktörer i samarbetets vardagspraktik.

Iscensättandets dynamik har i studien även synliggjorts på *organisationsnivån*. Detta blev inte minst tydligt i studiens avslutningskapitel. Här har iscensättandet, med teatern som metafor, framställts som en kedja av översättningar där samarbetets innebörd delvis förmedlas men också delvis förändras vid olika kommunikativa gränssnitt.

Om det förra perspektivet utgör dynamikens ”inifrånperspektiv”, där det mellanmänniska samspelets mikroprocesser står i centrum, så kan det senare betraktas som dynamikens ”utifrånperspektiv” där mikroprocesserna sätts i ett organisatoriskt sammanhang. I en studie av kommunikationens och relationernas framträdelseformer och konsekvenser för samarbetet kan de olika perspektiven på iscensättandets dynamik ses som varandras förutsättningar. Man kan förstå den dynamik som framträder i konkreta möten mellan företrädare för olika yrkesgrupper genom att sätta dem i sitt organisatoriska sammanhang. På motsvarande sätt kan man förstå organisationen utifrån de kommunikativa (del-)processer som äger rum vid olika gränssnitt. Det är processer som också får konsekvenser för på vilket sätt samarbetet organiseras med hänsyn till barns behovssituation.

Den dynamik som präglar iscensättningen kan illustreras med en av områdeschefernas ord: *Så det är att styra och ha livaktiga diskussioner så vi vet att det passar. Att mina tankar passar deras tankar om pedagogiken, så att det inte blir fel utan vi hela tiden har nån slags fingertoppskänsla i organisationen...*

SUMMARY

COOPERATION ON THE BORDERLAND – ON RELATIONS AND COMMUNICATION IN COLLABORATIONS BETWEEN SCHOOL AND CHILD-CARE

The background to this thesis is derived from my previous experiences as recreation instructor at different recreation centres. In my prior work as recreation instructor I worked together with both primary and preschool school teachers.

The ways in which our collaborations were formed seemed to be dependent on a “double boundary problem”. One boundary problem was in the interaction between those of us who were educators across occupational boundaries. In the study, this interaction has been characterized in terms of professional relations and communication. Professional *relations* refers to the relationship between different professional functions in the collaboration. Professional functions is a unifying denotation for all functions that belong to a profession in its interaction with other actors and institutional and organizational circumstances. *Communication* refers to the processes whereby the participants create and share information to reach a common understanding. My experiences of these interactions were ambivalent in several ways. On the positive side, we got to know each other through working collaborations, which made it easier to contact each other if there were thoughts about any child. At the same time, however, I felt that our skills as recreation instructors were not always taken advantage of in these collaborations, partially because we sometimes had difficulties describing our skills to teachers.

The other boundary problem was between our interactions and the organisational context. I could see afterwards that we, consciously and unconsciously, had related to organizational conditions when we shaped collaborations. We had, for example, consciously taken an ‘understanding’ position by accepting that it was difficult for the teachers to work in the recreation center in afternoons because they used that time when the children were not at school for making teaching plans.

It is this double boundary problem that is the focus of this thesis and lays the foundation for the study’s three aims:

- First, to review how relations and communication appear in collaborations between school and child-care.
- Second, to examine the consequences of relations and these communications for cooperation between different professions in school and child-care.
- Third, to review how these relations and communications between child-care and school are influenced by organizational conditions.

The different types of programs in school and child-care included in the study are: school, preschool class, preschool and recreation centre. Concerning the *school* program, grades 1 to 6 are included in the study. The *Preschool class* is the type of program for six-year-old children. *Preschool* refers to child-care for children aged 0 to 5 years. *Recreation centres* provide before and after school care for school-aged children and children in the six-year-old preschool class whose parents are working or studying.

Chapter 2 contains a review of previous research on cooperation between school and child-care. The review mainly contains previous research in Sweden and other Nordic countries because they have similar socio-political conditions.

A great deal of the previous research has focused on how societal and organizational conditions affect cooperation on a practical level. Nevertheless, some studies have focused on human interaction in cooperation. However, those studies have different purposes than this thesis. Therefore, it is possible to see an opportunity to increase knowledge about the appearance or characteristics of different relationships and forms of communication, how they are influenced by organizational conditions, and the consequences of these on cooperation.

Chapter 3 deals with the theoretical starting points of this dissertation. The chapter has four different sections. In the first section the comprehensive starting points for the thesis are presented. The section includes, in part, meta-theoretical starting points concerning the relationship between individual and organization, and in part, gives a description of the societal context of child-care and schooling in Sweden.

Chapter three also deals with relations and communication on a theoretical level. The relation between professions is discussed partly on the basis of distance in professional relations and partly from the viewpoint of distribution of power – how and why power is distributed in professional relations. Communication is problematized from its appearance in process but also in terms of substance. Furthermore, the meaning of tacit knowledge is considered since both school and child-care are examples of programs where staff often have difficulty describing their professional skills in words.

This chapter then examines collaboration as an organizing of social processes. Collaboration is examined from the theoretical perspective of professions to elucidate different occupational claims of control over different areas of knowledge. The section also discusses the organizing of collaboration vis-à-vis *customers'* needs and the demands it makes on the organizing.

Finally it examines, from a neo-institutional stand point, how organizational conditions influence professional relations and communication in the cooperation between child-care and school.

Chapter 4 is the methods chapter of this study. The study is a case study with empirical data consisting mainly of interviews but also including a number of

written documents. The documents have mainly provided important background knowledge about the design and the origin of the organization to have at hand before the interviews were carried out. The empirical material from the interviews consists of 21 interviews with persons in different positions in the organization: 2 area directors (which correspond to the position of school director), 3 principals, 3 preschool superintendents, 4 teachers, 2 preschool teachers in preschool class, 3 recreation instructors and 1 preschool teacher working in recreation centres, and 3 preschool teachers working in preschool.

The analysis of the interviews was carried out in four steps:

Step 1 – Reading interview transcripts. To outline a picture of the respondents' own descriptions of the cooperation all interviews were read.

Step 2 – Coding and categorizing of the material. In this step a computer aided qualitative analysis was conducted using NUD*IST version 6.

Step 3 – Development and refining of coding and categorizing. This step also was conducted using NUD*IST version 6.

Step 4 – Theoretical analysis of the empirical material.

The results of the study are presented in chapters five through eight. *Chapter 5* presents the various appearances of professional relations. It appeared that there was regular face-to-face contact between representatives of different professional groups but there were variations in the frequency of these contacts. One contributing cause was geographical distance. In relations where there was short distance between the groups there was a higher degree of contact than between groups with longer distance between them. Another contributing cause was the extent to which the groups felt they shared common interests.

It also became visible that there were variations in the distribution of power. Some relations were relatively symmetrical while others were characterized by a high degree of asymmetry. The distribution of power was partly caused by systemic, structural conditions such as salaries and other conditions of employment contracts. In addition, episodic and temporary aspects also influenced the distribution of power. In those situations, the distribution of power was related to the actors' available resources in terms of desired knowledge and/or competence.

It was also possible to observe changes in relations. One cause was the government's plans to improve cooperation and integration between school and child-care, which were implemented in the organization. Integration was most obvious between preschool teachers in preschool class, recreation centre personnel and teachers where the organizational conditions contributed to changed relations. Here, conditions such as cross-professional work teams and common locations contributed to changed conceptions of occupational roles. However, the

relations between preschool teachers in preschool and other professions did not change.

Chapter 6 focuses on the appearance of the communication. The content of communication was of four different types. First was work communication, which refers to everyday communication. Work communication can be understood as a sharing of information about children and their needs, as well as discussion about the organization of cooperation between parties. The second type, news- and status communication, involved actors at different levels who informed other actors about the conditions of the organization and their status within it.

The third type, management communication, occurred between actors on the management level as well as between the management level and the operative level. On the management level, communication mainly concerned coordination of actors' different areas of responsibility. Communication between the levels consisted mostly of the managers directing operations through creating boundaries for the practical work.

The fourth type of communication, value and culture communications, primarily involved discussions about the underlying assumptions of work in preschool, school, preschool class and recreation centre. The communication had a "local" focus in the sense that it took place within different, individual units, not in the organization as a whole.

The possibility of having a common understanding about work in each other's programs was dependent not only on a dialogue between the professions. It was also important that the actors had access to a frame of reference that made the content of the communication understandable. Otherwise, the actors had difficulty mediating their competence to other actors. Frequently, concrete experiences of work in each other's organisations were essential for the professions' ability to create similar knowledge about the work of others.

Likewise it became evident that communication appeared as both linear processes, where the actors mediated "prefabricated" messages to each other and as constitutive processes where meaning was formulated *in* the communication.

Communication also had a "relational dimension" in that the distribution of power between the actors was reflected in the communication. This could be observed in communications about the organization of cooperation. In the symmetric relations, communication appeared as a constitutive process where the actors constructed the organization of their collaborations together. In the asymmetric relations, communication appeared to be a linear process where the superior actor mediated his/her planning of the cooperation to the subordinated actor.

Chapter 7 illustrated the relations and the communications consequences for collaboration. In most cases there were no discussions about which professions should control different areas of knowledge. However the relations and the communication affected which areas of knowledge, and which programs, that

would be a part of the cooperation. In some cases it was natural that one profession's competence should be part of the cooperation. For that reason there were no discussions between the actors. Yet sometimes the actors could not, in any deeper sense, agree about which areas of knowledge that should be part of the cooperation. On those occasions, they were forced to negotiate to reach an agreement that both parties could accept. Furthermore, the actors negotiated around whom should carry out the work in different knowledge areas. This emerged where one party claimed that another party should be a resource in an area where they had control themselves.

This chapter shows that communication influenced the possibility of organizing cooperation vis-à-vis the children's needs. For example, communication was central to create rules and routines to settle on together and to organize the collaborations around the children's needs. Here the communication between the parties had a dialectic relationship to the rules and routines for the cooperation. Rules and routines affected the actors' chances of systematically settling on occupational and program boundaries. In a similar way, these opportunities to create rules and routines together in a systematic manner were dependent on the communication between professions at a management level as well as at an operative level.

Communication could also help bring about flexibility in collaborative efforts where the program could adjust according to needs arising in ongoing work. To make this possible, it was necessary to have continuous communication but also that the parties had similar knowledge about each other's competencies and how they were manifested in practical work.

Chapter 8 delineates the organizational conditions for relations and communication. Institutional rules, which had been incorporated in the formal structure, many times affected the actors' opinions about with whom they should prioritize working, and therefore also communicate. However, on the operative level, the actors had the space to act strategically thus making it widely possible to implement collaborations via communication between actors involved in the every day work.

Nevertheless, there were examples where the implementation of institutional ideas about cooperation and integration did not have as much impact on collaborative efforts. In those cases, there was no common accepted idea of how actors, in the everyday work, should think and act to get closer to each other. As a result, collaboration started out from already existing ideas about the relationships between the occupations.

One could also see it is not sufficient to have a legitimate idea about implementing increased cooperation. The actors involved in the cooperation must also see and have the opportunity to transform ideas into practice – a transformation that many times calls for communication between actors in every day practice to reach a commonly accepted interpretation.

In addition, tensions between different institutional ideas, and between institutional ideas and every day collaborations, affected relations and communication. It was, for example, shown that sometimes tensions arose between legitimate ideas about cooperation that had been implemented in the formal structure, and the regular work in different programs. Those tensions complicated the possibility of meeting and discussing children's needs and how collaborations should be organized.

The *concluding chapter* discusses some central themes in the study. One theme was that the staging of cooperation was constructed at four different communicative boundary lines. At these boundary lines, the content of the communication was mediated from the preceding to the subsequent boundary line. At the same time, each boundary line had its own specific characteristics concerning content as well as set of actors, which contributed to a change of meaning of cooperation at each of the boundaries. Consequently there was not just a mediation of content; there was also a transformation. The staging of cooperation therefore constitutes a chain of transformations where the notion of cooperation is given, in part, new meanings at different boundary lines.

Another theme was the dynamic relationship between communication and professional relations. For example, the distribution of power affected how the professions talked with each other. In the same way, the communication affected the distribution of power between the professions in the cooperation. One contribution to the dynamic relationship was the fact that the actors had space to act strategically. Therefore, there were opportunities to question and re-negotiate the relationship between the professional functions.

In this chapter, it was also evident that cooperation was not always formulated with regard to rationalistic thought characterizing public rhetoric. A feature of public rhetoric is that organizations are viewed as a means to reach goals formulated by the authorities. Even if impetus from the state and the local authorities influenced cooperation, there were also examples where the rationalistic thought was insufficient to explain the staging of the collaboration. Sometimes institutional ideas were incorporated in the formal structure but because of a lack of legitimacy, they had limited impact on the content of the collaboration in practice. And thus, the organization had to handle "double" rationalities. One rationality was expressed as an expectation that the organization should implement ideas having public sanction. At the same time, the organization had to handle norms and values held by the actors in the organization. Because no single group has the sole right to define the organizational tasks, coordination had to take place through interaction between actors that represent legitimated systems of norms. Hence the implementation in those cases appeared to be a question of handling "double" rationalities rather than an implementation according to rationalistic thought.

It was also pointed out that it does not necessarily have to be seen as a failure if implementation does not take place according to rationalistic ideals. Some-

times it may be necessary to deviate from goals and settled strategies. In the thesis, examples of this can be seen with regard to the customers' needs. Because of changing needs it was sometimes necessary for the actors in the cooperation to deviate from goals and settled strategies. In those cases where they had to accommodate the collaboration to customers' needs or requests, actors had to draw upon their own talents of improvising in unpredictable situations.

To summarize this study's contribution to increased knowledge about the professional relations and the communications meaning in cooperation between child-care and school – it has increased knowledge about the dynamics that characterize the staging of cooperation.

This study illuminated how professional relations were constructed and re-constructed in the communication between representatives of different professions. This can be seen as the *group-level* dynamic. As observed earlier, the distribution of power could not be reduced to an expression of organizational rules and/or routines. Even if the professionals were influenced by rules and routines on the organizational level, or even on the public level, the relations were formed and re-formed in continuous negotiations between actors in their every day work.

The dynamic of the staging was also evident on the *organizational level*. One example of this was the chain of transformations through which the cooperation was mediated partially but also was changed at different communicative boundary lines.

In a study of communications and professional relations forms of appearance and their consequences for cooperation between child-care and school, perhaps each dynamic can be understood as a prerequisite of the other. The dynamics in the human interactions may be placed in an organizational context. In the same way, the organizational dynamics in communicative (partial-) processes may be understood to occur at different communicative boundary lines. These processes also affect the way in which collaborations are organized with regard to children's needs.

The best way to understand the dynamic that characterize the staging is vividly expressed by one of the area directors: *In order to manage and have those living discussions so that we know that it fits. My thoughts fit in with their thoughts about pedagogics, so that we do not end up wrong and rather that we have some kind of finger-tip sensitivity in the organization...*

REFERENSER

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: an essay on the division of expert labor*. Chicago: University of Chicago Press.
- Ahrne, G. (1991). *Om sociologin och organisationsbegreppet*. Sociologisk forskning 28: 45-60.
- Alvesson, M. (1991). *Kommunikation, makt och organisation*. Stockholm: Fritzes.
- Alvesson, M. & Sköldböck, K. (1994). *Tolkning och reflektion – vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Andersson, I. (2003). *Föräldrars möte med skolan*. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Andresen, R. (2002). Perspektiv på arbete med kollektiv och sammanhang. I Andresen, R. (Red.) *Sociala nätverk, grupper och organisationer*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Angelöw, B. & Jonsson, T. (1990). *Introduktion till socialpsykologi*. Lund: Studentlitteratur.
- Asplund, J. (1987). *Om hälsningsceremonier, mikromakt och asocial pratsamhet*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Ball, S. (1987). *The micro-politics of the school*. London: Routledge.
- Barry, C. (1998). *Choosing qualitative data analysis software: Atlas/ti and Nudist compared*. I Sociological Research Online, vol. 3, no. 3, <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/3/3/4.html>>
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U. & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutionsperspektiv*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1999). Skolpolitik och skolans gräsrotsadministratörer. I Lindkvist, L., Löwstedt, J. & Torper, U. (Red.) *En friare skola – Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1979/1998). *Kunskapssociologi*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Bergmark, Å. (1998). *Nyckelbegrepp i socialt arbete*. Lund: Studentlitteratur.
- Blom, B. (1998). *Marknadsorientering av socialtjänstens individ- och familjeomsorg*. Avhandling för doktorexamen. Umeå: Umeå Universitet.
- Blomquist, C. (1996). *I marknadens namn – Mångtydiga reformer i svenska kommuner*. Avhandling för doktorexamen. Stockholm: Nerenius & Santérus förlag.
- Boklund, A. (1995). *Olikheter som berikar?* Avhandling för doktorexamen. Stockholm: Socialhögskolan.
- Broström, S. (1999). *En god skolestart – fælles ansvar for fælles udvikling*. Århus: Systime.
- Broström, S. & Frandsen, M. (2000). Brobygning mellem børnehavn og skole. I Vejleskov, H. & Broström, S. (Red.) *Børnehavn, skole, fritid*. Århus: Systime.
- Broström, S. (2002). Communication and continuity in the transition from kindergarten to school. I Fabian, H. & Dunlop, A-W. (Red.) *Transitions in the early years*. London: Routledge.

- Brännberg, T. (1995). *Plus för unga i Göteborg*. Stockholm: Fritzes.
- Brännberg, T. (2002). Tio år av samverkan – en utvecklingsprocess. I Ungdomsstyrelsens skrifter (2002:2) *Tillsammans – Samverkansprojekt i teori och praktik*. Stockholm: Ungdomsstyrelsen.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare*. Avhandling för doktorsexamen. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Chen, H-T. (1990). *Theory-driven evaluations*. Newbury Park: Sage.
- Christersson, R. (1995). *Samverkan barnomsorg – skola*. Stockholm: Liber Utbildning.
- Coffey, A., Holbrook, B. & Atkinson, P. (1996). *Qualitative data analysis: technologies and representations*. I Sociological Research Online, vol. 1, no. 1, <<http://www.socresonline.org.uk/socresonline/1/1/4.html>>
- Corsaro, W. & Molinari, L. (2000). *Priming events and Italian children's transition from preschool to elementary school: representations and action*. I Social Psychology Quarterly, vol. 63, no. 1 (Mar., 2000), 16 – 33.
- Dahlberg, G. & Lenz Taguchi, H. (1994). Förskola och skola – om två skilda traditioner och om en vision om en mötesplats. Bilaga 3 i SOU 1994:45: *Grunden för livslångt lärande*. Utbildningsdepartementet.
- Danermark, B. & Kullberg, C. (1999). *Samverkan – välfärdsstatens nya arbetsform*. Lund: Studentlitteratur.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern*. Avhandling för doktorsexamen. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Deetz, S. (1994). Future of the discipline. I Deetz, S. (Red.) *Communication yearbook/17*. London: Sage.
- Dellgran, P. & Höjer, S. (2000). *Kunskapsbildning, akademisering och professionalisering i socialt arbete*. Avhandling för doktorsexamen. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1991a). Introduction. I Powell, W. & DiMaggio, P. (Red.) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. & Powell, W. (1991b). The iron cage revisited: institutional isomorphism and collective rationality in organization fields. I Powell, W. & DiMaggio, P. (Red.) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- DiMaggio, P. (1992). Nadel's paradox revisited: relational and cultural aspects of organizational structure. I Nithin Noria & Eccles, R. (Red.) *Networks and organizations*. Boston: Harvard Business School Press.
- Early, D., Pianta, R., Taylor, L. & Cox, M. (2001). *Transition practises: findings from a national survey of kindergarten teachers*. I Early Childhood Education Journal, vol. 28, no. 3, 2001.
- Ejvegård, R. (1993). *Vetenskaplig metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Enerstvedt, R. (1989). The problem of validity in social science. I Kvale, S. (Red.). *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.

- Eriksson, B.M. & Månson, P. (1991). *Den goda tanken. Om etik och moral i forskning med människor*. Stockholm: Allmänna Förlaget.
- Evertsson, L. (2002). *Välfärdspolitik och kvinnoyrken. Organisation, välfärdsstat och professionaliseringens villkor*. Avhandling för doktorsexamen. Umeå: Umeå Universitet.
- Fernler, K. (1994). Generella modeller och lokala lösningar. I Jacobsson, B. (Red.) *Organisationsexperiment i kommuner och landsting*. Stockholm: Nerenius & Santénius förlag.
- Fink, D. & Fowler, S. (1997). *Inclusion, one step at a time: a case study of communication and decision making across program boundaries*. I Topics in Early Childhood Special Education: Fall 97, vol. 17, issue 3, p337.
- Fiske, J. (1990). *Kommunikationsteorier*. Stockholm: Wahlström & Widstrand.
- Flising, B. (1995). *Samverkan skola-skolbarnomsorg – en utvärdering*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Franzén, M. (1995). Maktfrågan. I Goldberg, T. (Red.) *Samhällsproblem*. Stockholm: Liber.
- Fredriksson, G. (1993). *Integration förskola, skola, fritidshem – utopi och verklighet*. Avhandling för doktorsexamen. Stockholm: HLS förlag.
- Gerson, K. & Horowitz, R. (2002). Observation and interviewing: options and choices in qualitative research. I May T. (Red.) *Qualitative research in action*. London: Sage.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society*. Cambridge: Polity Press.
- Glazer, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory*. New York: Aldine.
- Goffman, E. (1959/2000). *Jaget och maskerna*. Stockholm: Prisma.
- Goffman, E. (1963/2004). *Stigma*. Stockholm: Prisma.
- Gran, B. (1982). *Från förskola till grundskola*. Avhandling för doktorsexamen. Lund: Lunds Universitet.
- Grape, O. (2001). *Mellan morot och piska*. Avhandling för doktorsexamen. Umeå: Umeå Universitet.
- Gummesson, M., Flising, B., Qvarsell, B. & Wener, I-L. (1992). *Samverkan för utveckling i skola och barnomsorg*. Stockholm: Socialstyrelsen.
- Habermas, J. (1988). *Kommunikativt handlande*. Göteborg: Daidalos.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte – läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Avhandling för doktorsexamen. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Hasenfeld, Y. (1992). The nature of human service organizations. I Hazenfeld, Y. (Red.) *Human services as complex organizations*. Newbury Park: Sage.
- Haug, P. (1992). *Educational reform by experiment*. Avhandling för doktorsexamen. Stockholm: HLS.
- Hermerén, G. (1996). *Kunskapens pris*. Uppsala: Humanistisk-samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR).
- Hjern, B. (1995). *Svenskt regimbyte – organisering av kommunal kompetens*. Jönköping: Internationella Handelshögskolan.

- Hjern, B. (2000). *Välfärdsstatens institutioner och multipla behovsmänniskor*. Artikelmanus 2000-10-25. Jönköping: Internationella Handelshögskolan.
- Holme, I. & Solvang, B. (1997). *Forskningsmetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Håkansson, C. (1990). *Kan man säga vad en förskollärare bör kunna?* I Nordisk pedagogik nr. 3/90.
- Israel, J. (1979). *Om relationistisk socialpsykologi*. Göteborg: Bokförlaget Korpen.
- Israel, J. (1992). *Martin Buber – dialogfilosof och sionist*. Stockholm: Natur och Kultur.
- Israel, J. (1999). *Handling och samspel*. Lund: Studentlitteratur.
- Jensen, K.M. (1995). *Kvalitativa metoder för samhälls- och beteendevetare*. Lund: Studentlitteratur.
- Jepperson, R. (1991). Institutions, institutional effects, and institutionalism. I Powell, W. & DiMaggio, P. (Red.) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Jewett, J., Tertell, L., King-Taylor, M., Parker, D., Tertell, L. & Orr, M. (1998). *Four early childhood teachers reflect on helping children with special needs make the transition to kindergarten*. I The Elementary School Journal, vol. 98, no 4.
- Johansson, G. & Åstedt, I. (1996). *Förskolans utveckling*. Stockholm: HLS Förlag.
- Johansson, I. (1986). *Fritidspedagogens yrkesroll*. Stockholm: Liber.
- Johansson, I. (2000). *Innehållet i den nya skolan*. Stockholm: Socialtjänstförvaltningen, forsknings- och utvecklingsenheten.
- Johansson, R. (1992). *Vid byråkratin gränser – om handlingsfrihetens organisatoriska begränsningar i klientrelaterat arbete*. Avhandling för doktorexamen. Lund: Arkiv.
- Johansson, R. (1994). *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen*. Stockholm: Stockholms Universitet.
- Johansson, R. (1997). *Organisationer emellan: om förhandlingar, makt och handlingsutrymme*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, R. (2002). *Nyinstitutionalismen inom organisationsanalysen*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansson, S. (1995). *Verksamhetsbedömning i mjuka organisationer*. Avhandling för doktorexamen. Göteborg: Centrum för forskning om offentlig sektor (CEFOS).
- Kagan, S. & Neuman, M. (1998). *Lessons from three decades of transition research*. I The Elementary School Journal, vol. 98, no 4.
- Kondra, A. & Hinings, C.R. (1998). *Organizational diversity and change in institutional theory*. I Organization Studies 1998 vol. 19, issue 5, p 743-767.
- Kvale, S. (1989). To validate is to question. I Kvale, S. (Red.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Kvale, S. (1997). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Lund: Studentlitteratur.

- Lagerberg, D. & Sundelin, C. (2000). *Risk och prognos i socialt arbete med barn*. Stockholm: Gothia.
- Lantz, A. (1993). *Intervjumetodik*. Lund: Studentlitteratur.
- Larsson, H. & Morén, S. (1988). *Organisationens mänskliga insida*. Avhandling för doktorsexamen. Umeå: Umeå Universitet.
- Larsson, L-Å. (1997). *Tillämpad kommunikationsvetenskap*. Lund: Studentlitteratur.
- Lawrence, T., Winn, M. & Jennings, P. (2001). *The temporal dynamics of institutionalism*. I *Academy of Management Review*, vol. 26, issue 4: 624-645.
- Lee, R. & Fielding, N. (1998). User's experiences of qualitative data analysis software. I Kelle, U. (Red.) *Computer-aided qualitative data analysis*. London: Sage.
- Lidholt, B. (2001). *Integrationen förskoleklass, grundskola och fritidshem*. Rapport till regeringen. Skolverket: Avdelningen för uppföljning och utvärdering.
- Lind, L. (1999). *Två världar – samarbetet mellan barnomsorg och socialtjänst*. Stockholm: Runa Förlag.
- Lindqvist, R. (1998). Gränser mellan organisationer – exemplet arbetslivsinriktad rehabilitering. I Lindqvist, R. (Red.) *Organisation och välfärdsstat*. Lund: Studentlitteratur.
- Lindqvist, R. (2000). *Att sätta gränser*. Umeå: Boréa.
- Little, J. (1990). *The persistence of privacy: autonomy and initiative in teachers' professional relations*. I *Teachers College Record*, summer 90, vol. 91, issue 4.
- Ljungblad, T. (1979). *Förskola - grundskola i samverkan*. Avhandling för doktorsexamen. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Lundgren, M. (1999). *Den kommunala förvaltningen som rationalistiskt ideal*. Avhandling för doktorsexamen. Uppsala: Uppsala Universitet.
- Lundgren, M. & Persson, B. (2003). *Barn och unga i riskzonen*. Stockholm: Svenska Kommunförbundet.
- Mallander, O. (1998). Samverkan. I Denvall, V. & Jacobson, T. (Red.) *Vardagsbegrepp i socialt arbete*. Stockholm: Nordstedts Juridik AB.
- Malterud, K. (1998). *Kvalitativa metoder i medicinsk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Mead, G.H. (1976/1995). *Medvetandet, jaget och samhället*. Uppsala: Argos.
- Merriam, S.B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod*. Lund: Studentlitteratur.
- Meyer, J. & Rowan, B. (1991). Institutionalized organizations: formal structure as myth and ceremony. I Powell, W. & DiMaggio, P. (Red.) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Miles, M. & Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage.
- Molander, B. (1988). *Kunskap i handling*. Göteborg: Daidalos.
- Molander, B. (1990). *Kunskapens tysta och tystade sidor*. I *Nordisk pedagogik* nr. 3/90.

- Molander, B. (1996). *Synlig och dold kunskapsteori i skolforskningen*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Molander, B. (1997). *Arbetets kunskapsteori*. Stockholm: Dialoger.
- Morén, S. (1992). *Förändringens gestalt*. Stockholm: Publica.
- Morén, S. (1994). *Social Work Organizations from Within*. I *International Social Work*, vol. 37, 277 – 293.
- Morén, S. (1996). *Att utvärdera socialt arbete*. Stockholm: Publica.
- Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration*. Avhandling för doktorsexamen. Luleå: Luleå Universitet.
- Neuman, M. J. (2002). The wider context: an international overview of transition issues. I Fabian, H. & Dunlop, A-W. (Red.) *Transitions in the early years*. London: Routledge.
- Nilsson, M. (2003). *Transformation through integration*. Avhandling för doktorsexamen. Karlskrona: Blekinge Tekniska Högskola.
- Nygren, L. & Soydan, H. (1997). *Social work research and its dependence on practice*. I *Scandinavian Journal of Social Welfare*, vol. 6, no. 3, 217 – 224.
- Odbrott, G. (1999). *ESSAM – Ekerö i social samverkan*. Vällingby: Handkraft.
- Parkin, F. (1979). *Marxism and class theory: a bourgeois critique*. London: Tavistock.
- Patton, M.Q. (1986). *Utilization focused evaluation*. London: Sage.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pianta, R., Cox, M., Taylor, L. & Early, D. (1999). *Kindergarten teachers' practices related to the transition to school: results of a national survey*. I *The Elementary School Journal*, vol. 100, no 1.
- Pianta, R., Kraft-Sayre, M., Rimm-Kaufman, S., Gercke, N. & Higgins, T. (2001). *Collaboration in building partnerships between families and schools: The national center for early development and learning's kindergarten transition intervention*. I *Early Childhood Research Quarterly* 16 (2001), 117 – 132.
- Rimm-Kaufman, S. & Pianta, R. (2000). *An ecological perspective on the transition to kindergarten: a theoretical framework to guide empirical research*. I *Journal of Applied Developmental Psychology* 21(5): 491 – 511.
- Rohlin, M. (2001). *Att styra i namn av barns fritid*. Avhandling för doktorsexamen. Stockholm: HLS förlag.
- Rubin, A. & Babbie, E. (1997). *Research methods for social work*. Pacific Grove: Brooks/Cole publishing company.
- Scott, R. (1995). *Institutions and organizations*. Thousand Oaks: Sage.
- Scott, R. (1991). Unpacking institutional arguments. I Powell, W. & DiMaggio, P. (Red.) *The new institutionalism in organizational analysis*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Seemann, J. (1996). *Når organisationer skal samarbejde*. Köpenhamn: Munksgaard.
- Silverman, D. (2000). *Doing qualitative research*. London: Sage.

- Skolverket (1998). *Integration mellan barnomsorg och skola – beslut, genomförande och ekonomiska konsekvenser i tolv kommuner*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverkets rapport nr. 190 (2000). *Nationella kvalitetsgranskningar 2000*. Stockholm: Skolverket.
- Starrin, B. (1994). Om distinktionen kvalitativ – kvantitativ i social forskning. I Starrin, B. & Svensson, P-G. (Red.) *Kvalitativ metod och vetenskapsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. London: Sage.
- Stake, R. (1998). Case studies. I Denzin, K. & Lincoln, Y. (Red.) *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks: Sage.
- Strauss, A. (1978). *Negotiations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tillberg, U. (1999). Organisationsidentitet och handling. I Lindkvist, L., Löwestedt, J. & Torper, U. (Red.) *En friare skola – Om styrning och ledning av den lokala skolan*. Lund: Studentlitteratur.
- Tschudi, F. (1989). Do qualitative and quantitative methods require different approaches to validity. I Kvale, S. (Red.) *Issues of validity in qualitative research*. Lund: Studentlitteratur.
- Torstendahl, R. (1989). Professionalisering, stat och kunskapsbas. Förutsättningar för en teoribildning. I Sellander, S. (Red.) *Kampen om yrkesutövning, status och kunskap. Professionaliseringens sociala grund*. Lund: Studentlitteratur.
- Weick, K. (1976). *Educational organizations as loosely coupled systems*. Administrative Science Quarterly, vol. 21, issue 1.
- Wennås, O. (1994). *Så styr vi vår skola*. Göteborg: Förlagshuset Gothia.
- Westrin, G. (1986). *Social och medicinsk samverkan – begrepp och betingelser*. I Socialmedicinsk tidskrift (1986), häfte 7-8.
- Wiechel, A. (1981). *Olika personalgruppers åsikter om barn i förskola och på lågstadium*. Avhandling för doktorexamen. Lund: Lunds Universitet.
- Wiechel, A. (1994). *Erfarenheter från lokala utvecklingsprojekt angående samverkan mellan förskola och skola* (SOU: 1994:45). Malmö: Lärarhögskolan.
- Yin, R. (1989). *Case study research – design and methods*. London: Sage.
- Yin, R. (1993). *Applications of case study research*. London: Sage.
- Ödman, P-J. (1979). *Tolkning, förståelse, vetande. Hermeneutik i teori och praktik*. Stockholm: Almqvist & Wiksell Förlag AB.

Övrig litteratur och källor

- Allmänna råd med kommentarer för fritidshemmen* (1999:2). Stockholm: Skolverket.
- Ds 1997:10: *Samverkan för utveckling – om förskolan, skolan och skolbarnomsorgen*. Stockholm: Fritzes.
- Humanistisk, samhällsvetenskapliga forskningsrådet (HSFR). *Etiska riktlinjer*. <http://www.hsfr.se/humsam/index.asp?id=24&dok_id=838>.
- Lgr 69. *Läroplan för grundskolan*. Skolöverstyrelsen (1969).
- Lpfö98. *Läroplan för förskola*. Stockholm: Lärarförbundet.

Lpo 94. *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet*. Utbildningsdep., Regeringskansliet : Stockholm: Fritzes.

Regeringens proposition (1997/98:93). *Läroplan för förskolan*.

Regeringens skrivelse (1996/97:112). *Utvecklingsplan för förskola, skola och vuxenutbildning — kvalitet och likvärdighet*. Stockholm: Fritzes.

Skollagen. Stockholm: Gothia.

Skolverket (2003). *Information om allmän förskola*. Stockholm: Skolverket.

SOU (1991:54). *Skola – skolbarnomsorg, en helhet*. Stockholm: Allmänna förlaget.

APPENDIX

Bilaga 1

INTERVJUFRÅGOR TILL OMRÅDESCHEFER

BAKGRUND

- Utbildning
- Tidigare anställning
- Hur länge arbetat i sin nuvarande position
- Om jag var med dig en typisk arbetsdag. Vad skulle jag se dig göra
- Vilka är dina huvudsakliga arbetsuppgifter
- Vilka är rektors/föreståndares huvudsakliga arbetsuppgifter
- Vilka arbetsuppgifter har du som berör samarbetsformerna mellan skola-barnomsorg
- Vilka arbetsuppgifter (ansvar) i förhållande till samarbetsformerna mellan skola-barnomsorg har du delegerat till rektorerna

KULTUR

- Vilka är enligt dig:
 - 1a) Skolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall skolan tillgodose
 - 2a) Förskoleklassens uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall förskoleklassen tillgodose
 - 3a) Förskolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall förskolan tillgodose
 - 4a) Fritidshemmens uppgifter
 - b) Vilka behov skall fritidshemmen tillgodose
- Hur skulle du beskriva de pedagogiska arbetssätten inom:
 - 1a) Skolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 2a) Förskoleklassen
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 3a) Förskolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 4a) Fritidshemmen

b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet

FÖRÄLDRASAMVERKAN

- Vilka former av föräldrasamverkan finns idag inom skola och barnomsorg
- På vilket sätt kan föräldrarna påverka innehållet i verksamheterna
- Vilka positiva effekter kan du se av föräldrasamarbetet
- Vad i föräldrasamarbetet upplever du fungerar bra
- Finns det någonting beträffande föräldrasamverkan som du skulle vilja förändra/utveckla

SAMARBETE

- Vilka former av samarbete finns idag mellan skola och barnomsorg
- Vilka mål finns det för samarbetet/vad är det ni vill uppnå
- Vilket innehåll har de olika samarbetsformerna (vad samarbetar man om)
- Vilka positiva effekter kan du se av samarbetet mellan skola och barnomsorg
- Vad upplever du har fungerat bra i samarbetet
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg har påverkat möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något i samarbetet mellan verksamheterna som du skulle vilja förändra/utveckla
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg förändrats på något sätt till följd av integreringen
- Hur tror du att samarbetet kommer att utvecklas i framtiden
- Är din framtidsvision något som påverkar ditt förhållningssätt/motivation.

HELHETSSYN

- Hur skulle du definiera innebörden av en helhetssyn på barnet från 1-16 år
- Vilket/vilka syften kan du se med en helhetssyn
- Har helhetssynen diskuterats :

a) inom arbetsgrupperna

b) mellan de olika verksamheterna (skola-barnomsorg)

c) mellan områdeschefer/rektorer - personal vid förskola, skola och fritidshem

- Anser du att det idag finns en helhetssyn inom skolan och barnomsorgen

- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en helhetssyn något som du upplever påverkar/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en helhetssyn

GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

- Vilken innebörd har begreppet gemensam pedagogisk grundsyn för dig
- Vad anser du att en gemensam pedagogisk grundsyn skulle innehålla/omfatta
- Vilket/vilka syften kan du se med en gemensam pedagogisk grundsyn
- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan grupperna
 - c) med rektorer/föreståndare- personal vid förskola, skola och fritidshem
- Anser du att det idag finns en gemensam pedagogisk grundsyn mellan skolan och barnomsorgen
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som du upplever påverkat/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något du skulle vilja förändra i strävandet efter en gemensam pedagogisk grundsyn

KOMMUNIKATION

- I vilken/vilka former har du kontakt med de olika verksamheterna (former, innehåll)
- Hur upplever du kontakten med de olika verksamheterna
- Återkoppling (former, innehåll) av hur samarbetet fungerar
- Planering (former, innehåll)
- Uppföljning (former, innehåll)
- Är samarbetsformerna något som diskuterats i de centrala och/eller lokala ledningsgrupperna
- Finns det några andra sammanhang/forum, där du brukar diskutera samarbetet mellan förskola/skola/fritidshem

ÖVRIGT

- Finns det några ytterligare positiva effekter av integreringen mellan förskola och skola som du kan se, men som vi inte berört
- Finns det något angående integreringen förskola-skola som fungerat mindre bra, men som vi inte berört
- Finns det några förändringar du skulle vilja åstadkomma, men som vi inte berört i intervjun
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet har fungerat bra
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet fungerat mindre bra

Bilaga 2

INTERVJUFRÅGOR TILL REKTORER

BAKGRUND

- Utbildning
- Tidigare anställning
- Hur länge har du arbetat i sin nuvarande position
- Om jag var med dig en typisk arbetsdag. Vad skulle jag se dig göra
- Vilka är dina huvudsakliga arbetsuppgifter
- Vilka är områdeschefens huvudsakliga arbetsuppgifter
- Vilka är föreståndarnas huvudsakliga arbetsuppgifter
- Vilka arbetsuppgifter (ansvar) har du som berör samarbetsformerna mellan skola-barnomsorg

KULTUR

- Vilka är enligt dig:
 - 1a) Skolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall skolan tillgodose
 - 2a) Förskoleklassens uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall förskoleklassen tillgodose
 - 3a) Förskolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall förskolan tillgodose
 - 4a) Fritidshemmens uppgifter
 - b) Vilka behov skall fritidshemmen tillgodose
- Hur skulle du beskriva de pedagogiska arbetsätten inom:
 - 1a) Skolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 2a) Förskoleklassen
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 3a) Förskolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 4a) Fritidshemmen
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet

FÖRÄLDRASAMVERKAN

- Vilka former av föräldrasamverkan finns idag inom skola och barnomsorg
- På vilket/vilka sätt kan föräldrarna påverka innehållet i verksamheterna
- Vilka positiva effekter kan du se av föräldrasamarbetet
- Vad fungerar bra beträffande föräldrasamarbetet
- Finns det någonting beträffande föräldrasamverkan som du skulle vilja förändra/utveckla

SAMARBETE

- Vilka former av samarbete finns idag mellan skola och barnomsorg
- Vilka mål finns det för samarbetet/vad är det ni vill uppnå
- Vilket innehåll har de olika samarbetsformerna (vad samarbetar man om)
- Vilka positiva effekter kan du se av samarbetet mellan skola och barnomsorg
- Vad upplever du har fungerat bra
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg har påverkat möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det idag något i samarbetet mellan skola och barnomsorg som du skulle vilja förändra/utveckla
- Upplever du att samarbetet mellan barnomsorg och skola förändrats på något sätt till följd av integreringen
- Hur tror du att samarbetet kommer att utvecklas i framtiden
- Är din framtidsvision något som påverkar ditt förhållningssätt/motivation.

HELHETSSYN

- Hur skulle du definiera innebörden av en helhetssyn på barnet från 1-16 år
- Vilket/vilka syften kan du se med en helhetssyn
- Är helhetssynen något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgrupperna
 - b) mellan de olika verksamheterna (skola-barnomsorg)
 - c) mellan områdeschefer/rektorer - personal vid förskola, skola och fritidshem
- Anser du att det idag finns en helhetssyn inom skolan och barnomsorgen
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet

- Är en helhetssyn något som du upplever påverkar/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd

- Finns det något du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en helhetssyn

GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

- Vad innebär begreppet gemensam pedagogisk grundsyn för dig

- Vad anser du att en gemensam pedagogisk grundsyn skulle innehålla/omfatta

- Vilket/vilka syften kan du se med en gemensam pedagogisk grundsyn

- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som diskuterats:

a) inom arbetsgruppen

b) mellan grupperna

c) med områdeschef/rektorer/föreståndare- personal vid förskola, skola och fritidshem

- Anser du att det idag finns en gemensam pedagogisk grundsyn inom skola och barnomsorg

- Hur kan man se det i det konkreta arbetet

- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som du upplever påverkat/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd

- Finns det något som du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en gemensam pedagogisk grundsyn

KOMMUNIKATION

- I vilken/vilka former har du kontakt med de olika verksamheterna

- Hur upplever du kontakten med de olika verksamheterna

- Återkoppling (former, innehåll) av hur samarbetet fungerar

- Planering (former, innehåll)

- Uppföljning (former, innehåll)

- Är samarbetsformerna något som diskuterats i de centrala eller lokala ledningsgrupperna

- Finns det några andra sammanhang/forum, där du brukar diskutera samarbetet mellan förskola/skola/fritidshem

ÖVRIGT

- Finns det några ytterligare positiva effekter av integreringen mellan förskola och skola som du kan se, men som vi inte berört

- Finns det något angående integreringen förskola-skola som fungerat mindre bra, men som vi inte berört
- Finns det några förändringar du skulle vilja åstadkomma, men som vi inte berört i intervjun
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet har fungerat bra
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet fungerat mindre bra

Bilaga 3

INTERVJUFRÅGOR TILL FÖRESTÅNDARE

BAKGRUND

- Utbildning
- Tidigare anställning
- Hur länge arbetat i sin nuvarande position
- Om jag var med dig en typisk arbetsdag. Vad skulle jag se dig göra
- Vilka är dina huvudsakliga arbetsuppgifter
- Vilka är områdeschefens/rektors huvudsakliga arbetsuppgifter
- Vilka arbetsuppgifter (ansvar) har du som berör samarbetet mellan skola-barnomsorg

KULTUR

- Hur skulle du beskriva:
 - a) Förskolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall förskolan tillgodose
- D:o beträffande de verksamheter som förskolan har samarbete med + ev. skillnader
- Hur skulle du beskriva de pedagogiska arbetsätten inom:
 - a) Förskolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- D:o beträffande de verksamheter som förskolan har samarbete med + ev. skillnader

FÖRÄLDRASAMVERKAN

- Vilka former av föräldrasamverkan finns idag inom förskolan
- På vilket/vilka sätt kan föräldrarna påverka innehållet i verksamheterna
- Vilka positiva effekter kan du se av föräldrasamarbetet
- Vad upplever du fungerar bra beträffande föräldrasamarbetet
- Finns det någonting beträffande föräldrasamverkan som du skulle vilja förändra/utveckla

SAMARBETE

- Vilka former av samarbete finns idag mellan förskolan och andra verksamheter inom skola och barnomsorg
- Vilka mål finns det för samarbetet/vad är det ni vill uppnå
- Vilket innehåll har de olika samarbetsformerna (vad samarbetar man om)
- Vilka positiva effekter kan du se av samarbetet
- Vad har fungerat bra
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg har påverkat möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det idag något beträffande samarbetet som du skulle vilja förändra/utveckla
- Upplever du att samarbetet mellan barnomsorg och skola förändrats på något sätt till följd av integreringen
- Hur tror du att samarbetet kommer att utvecklas i framtiden
- Är din framtidsvision något som påverkar ditt förhållningssätt/motivation.

HELHETSSYN

- Hur skulle du definiera innebörden av en helhetssyn på barnet från 1-16 år
- Vilket/vilka syften kan du se med en helhetssyn
- Är helhetssynen något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgrupperna
 - b) mellan de olika verksamheterna (skola-barnomsorg)
 - c) mellan områdeschefer/rektorer - personal vid förskola, skola och fritidshem
- Anser du att det idag finns en helhetssyn inom skolan och barnomsorgen
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en helhetssyn något som du upplever påverkar/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en helhetssyn

GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

- Vad innebär begreppet gemensam pedagogisk grundsyn för dig
- Vilket/vilka syften kan du se med en gemensam pedagogisk grundsyn
- Vad anser du att en gemensam pedagogisk grundsyn skulle innehålla/omfatta

- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan grupperna
 - c) med områdeschefen/rektorer
- Anser du att det idag finns en gemensam pedagogisk grundsyn inom skola och barnomsorg
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som du upplever påverkat/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något som du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en gemensam pedagogisk grundsyn

KOMMUNIKATION

- I vilken/vilka former har du kontakt med de verksamheter du är arbetsledare för inom förskolan
- I vilken/vilka former har du kontakt med andra verksamheter inom skola och barnomsorg utöver förskolan
- Hur upplever du kontakten med de andra verksamheterna
- Återkoppling (former, innehåll) beträffande samarbetet
- Planering (former, innehåll)
- Uppföljning (former, innehåll) beträffande samarbetet
- Är samarbetsformerna något som diskuterats i de centrala eller lokala ledningsgrupperna
- Finns det några andra sammanhang/forum, där du brukar diskutera samarbetet mellan förskola/skola/fritidshem

ÖVRIGT

- Finns det några ytterligare positiva effekter av integreringen mellan förskola och skola som du kan se, men som vi inte berört
- Finns det något angående integreringen förskola-skola som fungerat mindre bra, men som vi inte berört
- Finns det några förändringar du skulle vilja åstadkomma, men som vi inte berört i intervjun
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet har fungerat bra
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet fungerat mindre bra

Bilaga 4

INTERVJUFRÅGOR TILL LÄRARE

BAKGRUND

- Utbildning
- Tidigare anställning
- Hur länge har du arbetat i din nuvarande position
- Om jag var med dig en typisk arbetsdag. Vad skulle jag se dig göra

KULTUR

- Vilka är enligt dig:
 - 1a) Skolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall skolan tillgodose
- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader
- Hur skulle du beskriva de pedagogiska arbetsätten inom:
 - 1a) Skolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader

FÖRÄLDRASAMVERKAN

- Vilka former av föräldrasamverkan finns idag inom skolan
- På vilket sätt kan föräldrarna påverka innehållet i skolans verksamhet
- Vilka positiva effekter kan du se med föräldrasamverkan
- Vad upplever du fungerar bra
- Finns det någonting beträffande föräldrasamverkan som du skulle vilja förändra/utveckla

SAMARBETE

- Vilka former av samarbete finns idag mellan skola och barnomsorg
- Vad är anledningen till att du samarbetar med X
- Vilka andra alternativ till samarbete finns om du inte skulle samarbeta med X
- Vilka mål finns det för samarbetet/vad är det ni vill uppnå
- Vilket innehåll har de olika samarbetsformerna (vad samarbetar man om)
- Vem/vilka är det som formulerat målen för samarbetet

- Vilka positiva effekter kan du se av samarbetet mellan skola och barnomsorg
- Vad upplever du har fungerat bra
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg har påverkat möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det idag något beträffande samarbetet mellan skola och barnomsorg som du skulle vilja förändra/utveckla
- Upplever du att samarbetet mellan verksamheterna förändrats på något sätt till följd av integreringen mellan förskolan och skolan
- Upplever du att ni inom er egen verksamhet förändrats någonting till följd av integreringen mellan förskola och skola
- Upplever du att ni inom er verksamhet har fått större kunskap om andra verksamheter till följd av integreringen mellan förskola och skola
- Hur tror du att samarbetet kommer att utvecklas i framtiden
- Är din framtidsvision något som påverkar ditt förhållningssätt/motivation.

HELHETSSYN

- Hur skulle du definiera innebörden av en helhetssyn på barnet från 1-16 år
- Vilket/vilka syften kan du se med en helhetssyn
- Är helhetssynen något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan de olika verksamheterna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschefer/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en helhetssyn inom skolan och barnomsorgen
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en helhetssyn något som du upplever påverkar/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en helhetssyn
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande helhetssynen
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande helhetssynen
- Upplever du att det skett någon förändring beträffande helhetssynen till följd av integreringen

GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

- Vad innebär begreppet gemensam pedagogisk grundsyn för dig
- Vad anser du att en gemensam pedagogisk grundsyn skulle innehålla/omfatta
- Vilket/vilka syften kan du se med en gemensam pedagogisk grundsyn
- Är detta något som ni diskuterat:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan grupperna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschef/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en gemensam pedagogisk grundsyn inom skola och barnomsorg
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som du upplever påverkat/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Upplever du någon förändring beträffande en gemensam pedagogisk grundsyn till följd av integreringen mellan förskola och skola

KOMMUNIKATION

- Återkoppling till områdeschef, rektorer, föreståndare (former, innehåll) hur samarbetet fungerar
- Planering (former, innehåll)
- På vilket sätt har styrdokument (lagar och andra nationella riktlinjer, skolplan, lokal arbetsplan) funnits med vid utformningen av samarbetet
- Uppföljning (former, innehåll)
- På vilket sätt har du kontakt med barnomsorgen mellan de olika träffarna (text brukar ni diskutera samarbetet mellan träffarna)

ÖVRIGT

- Finns det några positiva effekter av integreringen mellan förskola och skola som du kan se, men som vi inte berört
- Finns det något angående integreringen förskola-skola som fungerat mindre bra, men som vi inte berört

- Finns det några förändringar du skulle vilja åstadkomma, men som vi inte berört i intervjun
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet har fungerat bra
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet fungerat mindre bra

Bilaga 5

INTERVJUFRÅGOR TILL FRITIDSCHEMSPERSONAL

BAKGRUND

- Utbildning
- Tidigare anställning
- Hur länge har du arbetat i din nuvarande position
- Om jag var med dig en typisk arbetsdag. Vad skulle jag se dig göra

KULTUR

- Vilka är enligt dig:

1a) Fritidshemmens uppgifter som institution

b) Vilka behov skall skolan tillgodose

- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader
- Hur skulle du beskriva de pedagogiska arbetsätten inom:

1a) Fritidshemmen

b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet

- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader

FÖRÄLDRASAMVERKAN

- Vilka former av föräldrasamverkan finns idag inom fritidshemmen
- På vilket sätt kan föräldrarna vara med och påverka innehållet i fritidshemmens verksamhet
- Vilka positiva effekter kan du se av föräldrasamverkan
- Vad upplever du fungerar bra
- Finns det någonting beträffande föräldrasamverkan som du skulle vilja förändra/utveckla

SAMARBETE

- Vilka former av samarbete finns idag mellan skola och barnomsorg
- Vad är anledningen till att du samarbetar med X
- Vilka andra alternativ till samarbete finns om du inte skulle samarbeta med X
- Vilka mål finns det för samarbetet/vad är det ni vill uppnå
- Vilket innehåll har de olika samarbetsformerna (vad samarbetar man om)

- Vem/vilka är det som formulerat målen för samarbetet
- Vilka positiva effekter kan du se av samarbetet mellan skola och barnomsorg
- Vad har fungerat bra
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg har påverkat möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det idag något beträffande samarbetet mellan skola och barnomsorg som du skulle vilja förändra/utveckla
- Upplever du att samarbetet mellan verksamheterna förändrats på något sätt till följd av integreringen mellan förskolan och skolan
- Upplever du att er egen verksamhet förändrats någonting till följd av integreringen mellan förskola och skola
- Upplever du att ni inom er verksamhet har fått större kunskap om andra verksamheter till följd av integreringen mellan förskola och skola
- Hur tror du att samarbetet kommer att utvecklas i framtiden
- Är din framtidsvision något som påverkar ditt förhållningssätt/motivation.

HELHETSSYN

- Hur skulle du definiera innebörden av en helhetssyn på barnet från 1-16 år
- Vilket/vilka syften kan du se med en helhetssyn
- Är helhetssynen något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan de olika verksamheterna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschefer/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en helhetssyn inom skolan och barnomsorgen
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en helhetssyn något som du upplever påverkar/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en helhetssyn
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande helhetssynen
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande helhetssynen

- Upplever du att det skett någon förändring beträffande helhetssynen till följd av integreringen

GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

- Vad innebär begreppet gemensam pedagogisk grundsyn för dig
- Vad anser du att en gemensam pedagogisk grundsyn skulle innehålla/omfatta
- Vilket/vilka syften kan du se med en gemensam pedagogisk grundsyn
- Är detta något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan grupperna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschef/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en gemensam pedagogisk grundsyn inom skola och barnomsorg
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som du upplever påverkat/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Upplever du någon förändring beträffande en gemensam pedagogisk grundsyn till följd av integreringen mellan förskola och skola

KOMMUNIKATION

- Återkoppling till områdeschef, rektorer, föreståndare (former, innehåll) hur samarbetet fungerar
- Planering (former, innehåll, vilka medverkar)
- På vilket sätt har styrdokument (lagar och andra nationella riktlinjer, skolplan, lokal arbetsplan) funnits med vid utformningen av samarbetet
- Uppföljning (former, innehåll, vilka medverkar)
- På vilket sätt har du kontakt med skolan/förskolan mellan de olika träffarna (t.ex. brukar ni diskutera samarbetet mellan träffarna)

ÖVRIGT

- Finns det några positiva effekter av integreringen mellan förskola och skola som du kan se, men som vi inte berört

- Finns det något angående integreringen förskola-skola som fungerat mindre bra, men som vi inte berört
- Finns det några förändringar du skulle vilja åstadkomma, men som vi inte berört i intervjun
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet har fungerat bra
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet fungerat mindre bra

Bilaga 6

INTERVJUFRÅGOR TILL FÖRSKOLLÄRARE I FÖRSKOLEKLASS SAMT LÄRARE MED ERFARENHET AV ATT ARBETA I FÖRSKOLEKLASS

BAKGRUND

- Utbildning
- Tidigare anställning
- Hur länge har du arbetat i din nuvarande position
- Om jag var med dig en typisk arbetsdag. Vad skulle jag se dig göra

KULTUR

- Vilka är enligt dig:
 - 1a) Skolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall skolan tillgodose
 - 2a) Förskolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall förskolan tillgodose
 - 3a) Förskoleklassens uppgifter som verksamhet
 - b) Vilka behov skall förskoleklassen tillgodose
- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader
- Hur skulle du beskriva de pedagogiska arbetssätten inom:
 - 1a) Skolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 2a) Förskolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
 - 3a) Förskoleklassen
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader

FÖRSKOLEKLASSENS VERKSAMHET

- Vad kan du som lärare/förskollärare bidra med i förskoleklassens verksamhet
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Vad kan läraren/förskolläraren bidra med i förskoleklassens verksamhet
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Vilka positiva effekter kan du se av verksamheten

- Vad har varit positivt med verksamheten
- Vad upplever du har fungerat bra
- Finns det något som fungerar mindre bra
- Finns det något i verksamheten som du skulle vilja förändra eller utveckla
- Vilka förväntningar upplever du att du har på dig i verksamheten inom förskoleklassens verksamhet

FÖRÄLDRASAMVERKAN

- Vilka former av föräldrasamverkan finns idag beträffande förskoleklassen
- På vilket sätt kan föräldrarna vara med och påverka innehållet i förskoleklassens verksamhet
- Vilka positiva effekter kan du se med föräldrasamverkan
- Vad upplever du fungerar bra
- Finns det någonting beträffande föräldrasamverkan som du skulle vilja förändra/utveckla

SAMARBETE

- Vilka former av samarbete finns idag mellan förskoleklassen och andra verksamheter inom skola och barnomsorg
- Vad är anledningen till att du samarbetar med X
- Vilka andra alternativ till samarbete finns om du inte skulle samarbeta med X
- Vilka mål finns det för samarbetet/vad är det ni vill uppnå
- Vilket innehåll har de olika samarbetsformerna (vad samarbetar man om)
- Vem/vilka är det som formulerat målen för samarbetet
- Vilka positiva effekter kan du se av samarbetet mellan skola och barnomsorg
- Vad har fungerat bra
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg har påverkat möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det idag något beträffande samarbetet med skola/barnomsorg som du skulle vilja förändra/utveckla
- Upplever du att samarbetet mellan verksamheterna förändrats på något sätt till följd av integreringen mellan förskolan och skolan

- Upplever du att er egen verksamhet har förändrats på något sätt till följd av integreringen mellan förskola och skola
- Hur tror du att samarbetet kommer att utvecklas i framtiden
- Är din framtidsvision något som påverkar ditt förhållningssätt/motivation.

HELHETSSYN

- Hur skulle du definiera innebörden av en helhetssyn på barnet från 1-16 år
- Vilket/vilka syften kan du se med en helhetssyn
- Är helhetssynen något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan de olika verksamheterna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschefer/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en helhetssyn inom skolan och barnomsorgen
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en helhetssyn något som du upplever påverkar/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en helhetssyn
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande helhetssynen
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande helhetssynen
- Har du upplevt någon förändring beträffande helhetssynen sedan integreringen

GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

- Vad innebär begreppet gemensam pedagogisk grundsyn för dig
- Vad anser du att en gemensam pedagogisk grundsyn skulle innehålla/omfatta
- Vilket/vilka syften kan du se med en gemensam pedagogisk grundsyn
- Är detta något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan grupperna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschef/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en gemensam pedagogisk grundsyn inom skola och barnomsorg

- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som du upplever påverkat/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Upplever du någon förändring beträffande en gemensam pedagogisk grundsyn sedan integreringen mellan förskola och skola

KOMMUNIKATION

- Återkoppling till områdeschef, rektorer, föreståndare (former, innehåll) hur samarbetet fungerar
- Planering (former, innehåll, vilka medverkar)
- På vilket sätt har styrdokument (lagar och andra nationella riktlinjer, skolplan, lokal arbetsplan) funnits med vid utformningen av samarbetet
- Uppföljning (former, innehåll, vilka medverkar)
- På vilket sätt har du kontakt med skolan/förskolan mellan de olika träffarna (text brukar ni diskutera samarbetet mellan träffarna)

ÖVRIGT

- Finns det några positiva effekter av integreringen mellan förskola och skola som du kan se, men som vi inte berört i intervjun
- Finns det något angående integreringen förskola-skola som fungerat mindre bra, men som vi inte berört
- Finns det några förändringar du skulle vilja åstadkomma, men som vi inte berört i intervjun
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet har fungerat bra
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet fungerat mindre bra

Bilaga 7

INTERVJUFRÅGOR TILL FÖRSKOLLÄRARE I FÖRSKOLAN

BAKGRUND

- Utbildning
- Tidigare anställning
- Hur länge har du arbetat i din nuvarande position
- Om jag var med dig en typisk arbetsdag. Vad skulle jag se dig göra

KULTUR

- Vilka är enligt dig:
 - 1a) Förskolans uppgifter som institution
 - b) Vilka behov skall skolan tillgodose
- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader
- Hur skulle du beskriva de pedagogiska arbetssätten inom:
 - 1a) Förskolan
 - b) Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- D:o beträffande de verksamheter de samarbetar med + ev. skillnader

FÖRÄLDRASAMVERKAN

- Vilka former av föräldrasamverkan finns idag inom förskolan
- På vilket sätt kan föräldrarna vara med och påverka innehållet i förskolans verksamhet
- Vilka positiva effekter kan du se med föräldrasamverkan
- Vad upplever du fungerar bra
- Finns det någonting beträffande föräldrasamverkan som du skulle vilja förändra/utveckla

SAMARBETE

- Vilka former av samarbete finns idag mellan skola och barnomsorg
- Vad är anledningen till att du samarbetar med X
- Vilka andra alternativ till samarbete finns om du inte skulle samarbeta med X
- Vilka mål finns det för samarbetet/vad är det ni vill uppnå
- Vilket innehåll har de olika samarbetsformerna (vad samarbetar man om)

- Vem/vilka är det som formulerat målen för samarbetet
- Vilka positiva effekter kan du se av samarbetet mellan skola och barnomsorg
- Vad upplever du har fungerat bra
- Upplever du att samarbetet mellan skola och barnomsorg har påverkat möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det idag något beträffande samarbetet mellan skola och barnomsorg som du skulle vilja förändra/utveckla
- Upplever du att samarbetet mellan verksamheterna förändrats på något sätt till följd av integreringen mellan förskolan och skolan
- Upplever du att er egen verksamhet förändrats någonting till följd av integreringen mellan förskola och skola
- Upplever du att ni inom er verksamhet har fått större kunskap om andra verksamheter till följd av integreringen mellan förskola och skola
- Hur tror du att samarbetet kommer att utvecklas i framtiden
- Är din framtidsvision något som påverkar ditt förhållningssätt/motivation.

HELHETSSYN

- Hur skulle du definiera innebörden av en helhetssyn på barnet från 1-16 år
- Vilket/vilka syften kan du se med en helhetssyn
- Är helhetssynen något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan de olika verksamheterna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschefer/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en helhetssyn inom skolan och barnomsorgen
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en helhetssyn något som du upplever påverkar/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Finns det något du skulle vilja förändra/utveckla i strävandet efter en helhetssyn
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande helhetssynen
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande helhetssynen

- Upplever du att det skett någon förändring beträffande helhetssynen till följd av integreringen

GEMENSAM PEDAGOGISK GRUNDSYN

- Vad innebär begreppet gemensam pedagogisk grundsyn för dig
- Vad anser du att en gemensam pedagogisk grundsyn skulle innehålla/omfatta
- Vilket/vilka syften kan du se med en gemensam pedagogisk grundsyn
- Är detta något som diskuterats:
 - a) inom arbetsgruppen
 - b) mellan grupperna (skola-barnomsorg)
 - c) med områdeschef/rektorer/föreståndare
- Anser du att det idag finns en gemensam pedagogisk grundsyn inom skola och barnomsorg
- Hur kan man se det i det konkreta arbetet
- Är en gemensam pedagogisk grundsyn något som du upplever påverkat/skulle påverka möjligheterna att stödja barn med behov av särskilt stöd
- Vilken uppfattning tror du att andra inom din arbetsgrupp har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Vilken uppfattning tror du att de verksamheter ni samarbetar med har beträffande om det finns en gemensam pedagogisk grundsyn
- Upplever du någon förändring beträffande en gemensam pedagogisk grundsyn till följd av integreringen mellan förskola och skola

KOMMUNIKATION

- Återkoppling till områdeschef, rektorer, föreståndare (former, innehåll) hur samarbetet fungerar
- Planering (former, innehåll, vilka medverkar)
- På vilket sätt har styrdokument (lagar och andra nationella riktlinjer, skolplan, lokal arbetsplan) funnits med vid utformningen av samarbetet
- Uppföljning (former, innehåll, vilka medverkar)
- På vilket sätt har du kontakt med skolan/fritidshemmen mellan de olika träffarna (tex brukar ni diskutera samarbetet mellan träffarna)

ÖVRIGT

- Finns det några positiva effekter av integreringen mellan förskola och skola som du kan se, men som vi inte berört

- Finns det något angående integreringen förskola-skola som fungerat mindre bra, men som vi inte berört
- Finns det några förändringar du skulle vilja åstadkomma, men som vi inte berört i intervjun
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet har fungerat bra
- Kan du ge något konkret exempel på när samarbetet fungerat mindre bra