



GÖTEBORGS  
UNIVERSITET

# Samverkan mellan fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan

En litteraturstudie



Andreu Tusach, David Jakobsson

Grundlärarprogrammet med inriktning mot arbete i fritidshem

Uppsats/Examensarbete: 15 hp  
Kurs: LRXA1G  
Nivå: Grundnivå  
Termin/år: VT-2020  
Handledare: Catarina Andishmand  
Examinator: Johan Söderman

## Sammanfattning

Denna litteraturstudie berör samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet. Med hjälp av 11 forskningspublikationer försöker vi redogöra hur samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet beskrivs, hur den kan se ut och vilka ramfaktorer som kan ha betydelse för samverkan. De teoretiska perspektiv som används är socialkonstruktivism och ramfaktorteori. Dessa teoretiska angreppssätt lämpar sig bra för att försöka förstå samverkan. Socialkonstruktivism fokuserar på hur kunskap och uppfattningar uppkommer till följd av sociala handlingar, interaktioner och konstruktioner. Ramfaktorteori kan förklara hur olika ramfaktorer ger förutsättningar för samverkan och den undervisning som ska bedrivas men också hur sociala konstruktioner som ramar, normer och regler kan ha betydelse för samverkan. Den belyser också vikten av organisation och hur verksamheter struktureras.

Studien visar att synen på samverkan kan skilja beroende på olika uppfattningar om varandras yrken och verksamheter men också vilken yrkesbakgrund och yrkesutbildning som finns. Det framträder också en bild av att fritidshemmet har en underordnad position i förhållande till den obligatoriska grundskolan i den dagliga verksamheten men också på systemnivå. Samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet kan ske genom ett kompletterande uppdrag där personal bidrar med yrkeskompetens men också med kompetens utifrån egna intressen. Ett vanligt mönster är att fritidshemmet kompletterar den obligatoriska grundskolans kunskap- och ämnesinnehåll med sociala kunskaper och praktiska moment. Samverkan kan möjliggöra halvklassundervisning i skolan samt skapa en helhetssyn på elevens dag i skola och fritidshem. Samverkan kan också leda till trygghet, säkerhet och en lättad arbetsbörda för personalen. Ramfaktorer har också betydelse, viktiga aspekter är organisation och strukturering av verksamheten samt hur personalen och rektorer samarbetar.

## Förord

Vi vill tacka Catarina Andishmand för klok handledning under processens gång. Vi vill även tacka den personal vi har träffat under utbildningens gång.

# Innehållsförteckning

Förord .....	1
Innehållsförteckning .....	2
1. Inledning .....	3
1.1 Syfte och frågeställning .....	4
2. Bakgrund .....	5
2.1 Definition på samarbete, samverkan och integration .....	5
2.2 Yrkesbenämningar .....	5
2.3 Samverkan mellan skola och fritidshem i ett historiskt perspektiv.....	5
2.4 Vad säger styrdokumentet om samverkan? .....	7
3. Teoretisk anknytning .....	8
3.1 Socialkonstruktivism.....	8
3.2 Ramfaktorteori.....	8
4. Metod och genomförande.....	10
4.1 Insamlingsmetod, avgränsning och urval.....	10
4.2 Tematisk analys .....	11
5. Resultat .....	12
Hur beskrivs samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet? .....	12
5.1 Synen på varandras yrken och verksamheter .....	12
5.2 Yrkesidentitet och yrkeskunskaper .....	13
5.3 Fritidshemmets kompletterande uppdrag .....	15
5.4 Helhetssyn.....	16
Hur kan samverkan se ut?.....	17
5.5 Samverkan i praktiken .....	17
5.6 Fritidshemmets underordnade position.....	18
Vilka ramfaktorer kan ha betydelse för samverkan? .....	22
5.7 Organisatoriska förutsättningar.....	22
5.8 Ledarskapets betydelse .....	23
6. Diskussion .....	24
6.1 Metoddiskussion .....	24
6.2 Resultatdiskussion och slutsatser .....	25
6.3 Konklusion och implikation.....	27
7. Referenser.....	29
8. Bilagor .....	32
Bilaga 1. Sökhistorik .....	32
Bilaga 2. Forskningsunderlag för studien.....	33

# 1. Inledning

Fritidshemmet har sedan 1998 tillsammans med skolan haft ett gemensamt uppdrag då fritidshemmen övergick till Skolverket, regeringens uppdrag var då att integrera förskola, skola och skolbarnomsorg till en pedagogisk helhet för utveckling och lärande för barn). Flera olika reformer från år 2010 i form av ny skollag, ny lärarutbildning, ny läroplan och nya allmänna råd för fritidshemmet har förtydligat och förstärkt det gemensamma lärandeuppdraget för den samlade skolverksamheten. De berörda verksamheterna för detta förtydligande är grundskola, fritidshem och förskoleklass (Pihlgren, 2015).

Skollagen (2010:800) konstaterar att det finns ett gemensamt utbildningsuppdrag mellan skola och fritidshem där eleverna ska inhämta och utveckla kunskaper och grundläggande värden. Enligt Skolverket (2011, s. 14) ska fritidshemmet och skolan samverka på ett förtroendefullt sätt med varandra för att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. Skolinspektionens (2010) kvalitetsgranskning visar att skolans och fritidshemmets samverkan behöver förbättras. Även rapporter gjorda av Skolverket (2018) och Skolinspektionen (2018) pekar på att skola och fritidshemmet har det problematiskt i sin samverkan.

Falkner och Ludvigsson (2016) framhäver att av den forskning som gjorts om fritidshemmets verksamhet så är integrationen mellan fritidshem och den obligatoriska delen av skolan den mest undersökta och i synnerhet fritidslärares uppfattningar om hur samverkan mellan de två verksamheterna fungerar. Det finns ett flertal forskare som har fördjupat sig inom skillnaderna mellan fritidsverksamheten och den obligatoriska skolan och de olika kulturer som uppstår i respektive område. I genomgången av forskning mellan den obligatoriska skolan och fritidshemmet blir det tydligt att fritidshemmet, som den frivilliga skolformen, ofta tycks upplevas ha en underordnad natur i en hierarki som är konstruerad av skolans system, vilket gör att de som arbetar i fritidsverksamheten ofta upplever att den samverkan som finns oftast sker på klasslärares (skolans) villkor och att fritidshemsverksamheten alltid måste arbeta på att hitta sätt att anpassa sig till dem. Detta medför konsekvenser för fritidsläraren, bland annat att arbetsuppgifterna i skolan gör att fritidsläraren generellt sett inte innehar orken att kunna upprätthålla den egna ambitionen de haft om sin egen fritidspedagogiska verksamhet på eftermiddagarna (Skolinspektionen, 2010). Detta visar att det finns ett behov av att få klarhet i vad forskning om samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet säger.

## *1.1 Syfte och frågeställning*

Genom en systematisk litteraturstudie är syftet att undersöka hur forskning beskriver fritidshemmets samverkan med den obligatoriska grundskolan och vilka ramfaktorer som beskrivs ha betydelse för samverkan. Vi vill med hjälp av tillgänglig forskning beskriva samverkan mellan fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan, hur forskning beskriver att denna samverkan kan se ut och vilka ramfaktorer som beskrivs ha betydelse för samverkan. Med detta syfte formulerades frågeställningarna:

- Hur beskrivs samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet?
- Hur kan samverkan se ut?
- Vilka ramfaktorer beskrivs ha betydelse för samverkan?

## 2. Bakgrund

I det här kapitlet definierar vi de begrepp som anses vara relevanta för uppsatsen och hur vi använder begreppen fritidspedagog och lärare i fritidshem. I kapitlet beskrivs också hur synen på samverkan har förändrats genom åren. Det redovisas också vad styrdokument säger om samverkan. De styrdokument som redovisas i detta kapitel är skollagen (2010:800), allmänna råd för fritidshemmet från Skolverket (2014) samt läroplanen för grundskolan (Skolverket, 2018).

### *2.1 Definition på samarbete, samverkan och integration*

Skolverket (2011) skriver att begreppen samverkan, samordning och integration används i diskussioner som rör det arbete som fritidspedagoger utför tillsammans med annan pedagogiskt utbildad personal i arbetslaget. Dessa begrepp används ofta som att de vore synonyma.

- Samarbete som begrepp föreskriver tillvägagångssätt, exempel på det kan vara antal besök eller material eller innehåll som kan beaktas.
- Samverkan har både som innebörd och användning en mer övergripande tolkning. Det kan användas för att beskriva en helhetssyn, det avser exempelvis förhållningssätt till barn och hur läroplaner tolkas men kan även innefatta konkreta samarbetsituationer. Samtal om värdegrund och gemensamma synsätt blir värdefulla i samverkan.
- Integration föreskriver vara målet för samarbete och samverkan, enkelt uttryckt handlar det om dit man strävar (Skolverket, 2011)

### *2.2 Yrkesbenämningar*

I texten kommer det att finnas två olika benämningar på yrkesverksamma inom fritidshemmet. Tidigare studier använder sig av benämningen fritidspedagog för att det var den aktuella benämningen på den tiden, sedan 2001 utbildas inga nya fritidspedagoger på grund av förändringar i utbildningen. Senare studier benämner istället yrkesverksamma som lärare i fritidshem eller grundlärare med inriktning mot fritidshem. Vi kommer att använda oss av den benämningen som respektive författare har använt.

### *2.3 Samverkan mellan skola och fritidshem i ett historiskt perspektiv*

Under 1980-talet växte fritidshemmen snabbt fram. Former och ambitionsnivåer i verksamheterna varierade kraftigt i varje kommun. Det tillsattes en kommitté för att utreda integreringen mellan skola och fritidshem. Utredningen skulle påverka och stimulera utvecklingen i riktning mot en god heldagsomsorg av hög kvalitet och den skulle vara i en ekonomiskt rationell organisation (SOU 1991:54). Vid den här tiden påbörjades en riktningförändring mot decentralisering, avreglering, privatisering, individualisering och marknadsivering. Denna förändring påbörjades i Sverige och andra välfärdsstater.

Den nya styrningen med dess centralisering påverkade all pedagogisk verksamhet starkt under 1990-talet och fritidshemmet var inget undantag. Ett decentraliserat system möjliggjorde ett system där det fanns frihet att tolka nationellt uppsatta mål i förhållande till lokala behov (Andersson, 2013). En följd av detta var att det uppkom variationer i vilka prioriteringar som gjordes på lokal nivå, detta blev särskilt tydligt i fritidshemmen.

Lågkonjunkturen som slog till mot Sverige på 1990-talet slog hårt mot fritidshemmen trots att den så kallade kvalitetsparagrafen formulerades i socialtjänstlagen år 1995, denna paragraf skulle klargöra mål och uppgifter i fritidshemmet. Förutsättningarna försämrades främst på grund av minskade ekonomiska ramar (Andersson & Claeson-Söderström, 2002; Calander, 1999; Johansson & Ljusberg, 2004). Konsekvenser av den ekonomiska minskningen var att personaltätheten halverades och barngruppernas storlek fördubblades. Skolverket (2000) slog klart att fritidshemmen under senare 1990-tal inte uppnådde tillräcklig kvalitet. Samordning mellan skola och fritidshemmet fortsatte och år 1998 överfördes ansvaret från Socialstyrelsen till Skolverket.

De fritidshem som inte var integrerade i skolans lokaler flyttades in i skollokaler och det påbörjades också en integrering av fritidshemmen. Personal i fritidshemmen började nu delvis arbeta under den obligatoriska skoldagen. Sedan fritidshemmet övertogs av utbildningssektorn 1998 fick personalen i fritidshemmet tre centrala dokument att förhålla sig till. Skollagen reglerade vilka uppgifter fritidshemmet skulle förhålla sig till, 1998 anpassades läroplanen för den obligatoriska grundskolan så att den också skulle gälla fritidshemmet, dessutom fanns också Skolverkets allmänna råd för fritidshemmet (Skolverket, 1999). I läroplanens förarbeten fanns formuleringar som beskrev hur fritidspersonal hade ansvar för att utföra en lämplig helhet för fritidshemmets uppdrag i samverkan med förskoleklass och skola (Prop. 1997/98:94). 2006 påpekade Skolverket i sin lägesbedömning att fritidshemmets utveckling fortfarande var eftersatt. På grund av detta skulle verksamheten fortsatt ingå i de kvalitetsredovisningar som gjordes i skolan. Skolverket formulerade nya allmänna råd som skulle förtydliga kvalitetsgranskning och de kopplingar till nationella mål och riktlinjer i skollag och läroplan som var en förutsättning för att nå god kvalitet i fritidshemmet (Skolverket, 2007).

Under 2000-talets första decennium var fortfarande urholkningen av resurser för fritidsverksamheterna påtaglig. I regel underprioriterades resurser till fritidshemmen av kommunerna, på skolnivå var rektorer beordrade att fördela medel ur en gemensam ram för skola och fritidshem, detta missgynnade ofta fritidshemmen enligt Skolverket (2009a). Personaltätheten som Skolverket anser vara en viktig faktor för kvalitet fortsatte att minska i cirka 70% av landets kommuner. År 2008 gick i snitt 20,5 barn per årsarbete, det kan jämföras med 7,5 barn per årsarbete under 1970-talet. Trots att Skolverket under en tioårsperiod återkommande påpekade detta faktum fanns det en diskrepans mellan nationella mål och ambitioner för verksamheten och förhållandena på lokal nivå (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2009b).

Hjalmarsson (2019) beskriver att fritidshemmet har en stark tradition av omsorg, i denna omsorg står barns sociala utveckling, trygghet och trivsel i fokus för verksamheten. Skolverkets nya läroplan som infördes 2016 förtydligar fritidshemmets uppdrag, en av orsakerna till att fritidshemmet i denna läroplan fick ett eget kapitel av regeringen var att det ansågs finnas för stora kvalitetsskillnader både inom och mellan kommunerna (Skolverket, 2018).



Den nya läroplanen har bidragit till att fritidshemmet inte längre betraktas som en arena för verksamhet, istället betraktas den som en arena för undervisning. Tidigare benämndes de inskrivna som "barn", det har nu ersatts av benämningen "elever". Detta kan enligt Hjalmarsson vara ett tecken på tätare band mellan fritidshemmet och den obligatoriska skolan. Den ändrade benämningen från barn till elever är ett resultat av Skollagen (2010:800).

#### *2.4 Vad säger styrdokumentet om samverkan?*

Fritidshemmet ska komplettera utbildningen i förskoleklassen, grundskolan, grundsärskolan, specialskolan, sameskolan och särskilda utbildningsformer som skolplikt kan utföras i. Fritidshemmet ska erbjuda en meningsfull fritid samt stimulera elevernas utveckling och lärande. Fritidshemmet ska utgå från en helhetssyn på eleven och elevens behov, verksamheten ska också främja allsidiga kontakter och social gemenskap (Skollag, 2010:800).

Skolverket (2011) föreskriver att förskoleklass, fritidshem och skola på ett förtroendefullt sätt ska samverka med varandra för att stödja elevernas utveckling och lärande i ett långsiktigt perspektiv. De berörda skolformerna och fritidshemmet ska inför övergångar utbyta kunskaper, erfarenheter och information om innehållet i utbildningen för att skapa sammanhang, kontinuitet och progression i elevernas utveckling och lärande. Skolverket skriver också att fritidshemmet ska komplettera förskoleklassen och skolan genom att lärandet i högre grad ska vara situationsstyrt, upplevelsebaserat och grupporienterat samt utgå från elevernas behov, intressen och initiativ. Undervisningen ska också komplettera förskoleklassen och skolan genom att erbjuda rekreation och vila i sin verksamhet.

Vid planering och genomförande av verksamheten bör personalen utgå från individens och gruppens behov samt en samverkan mellan fritidshemmet, förskoleklassen och skolan. När fritidshemmet, förskoleklassen, skolan och hemmet samverkar kan personalen skapa ett helhetsperspektiv på elevens utveckling, lärande och utbildning där elevens bästa står i fokus för verksamheten. Vid samverkan mellan de olika verksamheterna behöver personalen ha kunskap om vilka olika uppdrag verksamheterna har. Integration och samverkan mellan skolan och fritidshemmet är viktigt vilket tydliggörs i skollagen, i den framgår det att fritidshemmet ska komplettera utbildningen i de olika skolformerna tids- och innehållsmässigt (Skolverket, 2014).

### 3. Teoretisk anknytning

Det teoretiska ramverk vi har valt anser vi vara relevant för att besvara den frågeställning som har formulerats. Både socialkonstruktivism och ramfaktorteori kan användas för att försöka förklara hur olika sociala konstruktioner och sociala interaktioner ger förutsättningar för samverkan men också hur kunskaper, normer, regler, ramar och uppfattningar uppkommer.

Det är också viktigt att betona att en teori inte kan förklara allt (Svensson, 2018). Svensson menar att en konsekvens av en teori är att det är en förenkling och renodling av världen och att en teori utgår från ett visst perspektiv och lyfter fram vissa aspekter av det som studeras, det gör också att andra aspekter hålls i bakgrunden eller försvinner helt ur fokus.

#### 3.1 Socialkonstruktivism

Wenneberg (2000) beskriver att kärnan i sociala institutioner är att de är socialt konstruerade och att de genom en rad olika sociala handlingar har byggts upp. Vanligt är att teorier formuleras om hur dessa institutioner uppstår eller skapas. Vår sociala verklighet består av många olika institutioner som är socialt konstruerade. Socialkonstruktivisten påstår enligt Wenneberg att kunskap och vetande är konstruerade av sociala faktorer. Kunskap vi har kommer bland annat från det språk som vi tillägnar oss under uppväxten. Vi kan utvecklas till tänkande varelser på grund av att vi har lärt oss ett språk som redan på förhand strukturerar verkligheten för oss. Språket är en stor utgångspunkt i socialkonstruktivismen, den utgör en social storhet och det är något vi människor skapar tillsammans. Eftersom språket är en social konstruktion blir vår uppfattning av och vår kunskap om verkligheten socialt konstruerad.

Kunskap skapas i en intersubjektiv kontext där den språkliga interaktionen konstruerar relationer mellan subjekt men också mellan subjekt och objekt. Dessa konstruktioner bidrar till att självförståelse och verklighetsuppfattning kan etableras. I språkliga relationer och sociala gemenskaper vi ingår i uppkommer det kunskap, kunskapsprocesser ska därmed primärt inte ses som individuella. Kunskap kan uppstå och utprövas i sammanhang som är sociala och samhällsliga, och dessa är underkastade sociala och samhällsliga strukturer (Thomassen, 2007)

#### 3.2 Ramfaktorteori

Lindblad, Linde & Naeslund (1999) skriver att ramfaktorteori ursprungligen ville förklara samband mellan undervisningens ramar i aspekter av tid, innehåll, elevkaraktäristika och dess resultat. Genom sådana undersökningar visades att vissa resultat är omöjliga att uppnå inom vissa ramar och att tid som är ett begränsande förhållande styr undervisningens genomförande. Dahllöf (1967) ville undersöka effekterna med avseende på undervisningsresultat, han undersökte sammanhållna och nivågrupperade skolklasser. Undersökningen utvecklades från den enkla frågan om samband mellan en oberoende och en beroende variabel till en analys av hur olika betingelser påverkar undervisningsförloppet.

För att förstå hur undervisningens resultat hänger ihop med undervisningsförloppet krävdes en teori, dessa begränsas i sin tur av yttre betingelser som exempelvis tid till förfogande och vilken gruppammansättning elevgruppen har. En enkel form av ramfaktorteori kan beskrivas med en simpel figur:

Ramar => Process => Resultat

Den här modellen synliggör att politiska och administrativa beslut om antagningsregler, timplaner, gruppstorlek etc. har en påverkan på vad som är möjligt att genomföra i undervisning vilket också leder till vilka resultat av undervisningen som möjliggörs. Uttryckt på ett annat sätt kan modellen beskrivas som ett sätt att undersöka konsekvenser av politiska beslut om utbildning och undervisning (Lindblad, Linde & Naeslund, 1999).

Vidare skriver Lindblad & Sahlström (1999) att ramfaktorteorin kan förstås som en teori som förklarar hur yttre faktorer påverkar undervisningsprocessen och det sammanhängande resultatet. Läroplanens angivelser och tillgången på tid, lärarnas bedömningar och struktureringar av verksamheten bidrar till att detta sker och har betydelse för undervisningens resultat. Förstås ramfaktorteorin utifrån detta synsätt blir teorin en selektiv sådan med avseende på vissa aktörer, vissa resultat och vissa ramar. I detta synsätt kan vi då finna att aktörerna i teorin är skolreformatörer och lärare, resultaten rör kunskapsprov och de ramar som berörs är tid som betraktas som en betingelse för den lärarstyrda undervisningens arbetstakt. Lindblad & Sahlström menar att en teori som omfattar undervisningens villkor, genomförande och resultat även skulle kunna omfatta andra aktörer, begränsningar och resultat än de som har nämnts ovan, samt att undervisning kan tolkas som en socialt och lokalt konstruerad verksamhet.

## 4. Metod och genomförande

I detta kapitel beskrivs tillvägagångssätt för insamlande av data och hur vi har resonerat kring urval av den forskning som har använts. Den forskning som har valts ut har också granskats genom vissa kriterier vilket vi beskriver nedan. De metoder som har använts för att analysera forskningen beskrivs också, de metoder som har valts ut är sortering, beskärning, sällning och tematisk analys.

### *4.1 Insamlingsmetod, avgränsning och urval*

Vi har sökt efter forskning genom att använda oss av nyckelord. Vi har främst velat hitta forskning mellan åren 2000–2020 för att försöka få forskning som ligger så nära vår tid som möjligt. Frågeställningen som har formulerats har legat till grund för vilken forskning som har sökts. Frågeställningen var: Hur beskrivs samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet? Hur beskriver kan samverkan se ut? och Vilka ramfaktorer beskrivs ha betydelse för samverkan?

Sökord som har använts är exempelvis: fritids, leisuretime-center, skola, school, samverkan, cooperation, samarbete och collaboration. Vi har använt oss av sökmotorerna ub.gu.se, Libris, DiVA och ERIC. Vi började med sökningar på ERIC, exempelvis gav sökningen “leisure-time centres, school, cooperation” med descriptor på “leisure-time” sedan 2001 27 resultat. Däremot valdes inte någon av artiklarna ut då vi inte upplevde att de kunde besvara frågeställningen tillfredsställande, mycket av resultatet visade utländsk forskning som inte behandlade fritidshemmet. Mer forskning hittades istället genom att söka på “samverkan, skola, fritidshem” och avgränsa genom att söka på “avhandlingar” med hjälp av sökmotorn Libris. Detta gav oss 7 resultat varav 3 kunde användas.

Sökningar gjordes också på ub.gu.se där vi sökte med hjälp av sökorden “samverkan, skola, fritidshem” med ett filter som bara visade tidskriftsartiklar och avhandlingar. Vi fick upp 7 resultat där 1 resultat ansågs vara av intresse för vårt syfte. Ett riktat försök att hitta forskning mellan 2015–2020 gjordes också, vi tog hjälp av databasen DiVA och sökte på “fritidshem” mellan 2015–2020 med avgränsningar för artiklar i tidskrifter och refereegranskade. Det gav oss 26 resultat varav 2 av dessa valdes ut. En sökning på engelska i samma databas gjordes också, sökningen gjordes genom att använda begreppen “leisure-time, profession” mellan 2015–2020 och med en avgränsning på refereegranskade texter och artiklar i tidskrifter. Det gav oss 5 resultat varav 1 av dessa valdes ut.

Något som var tydligt var att de sökningar som gjordes inte gav oss ett tillfredsställande underlag, det kan bero på att fritidshemmet i forskningssammanhang är ett relativt nytt fenomen samt att fritidshemmet främst är ett inslag i utbildning i Sverige, Norge och Danmark vilket gör att urvalet i en internationell kontext är mycket begränsat. För att skapa ett större underlag tog vi därför också hjälp av forskningsöversikter från Skolverket (2011), Falkner & Ludvigsson (2016) samt Hjalmarsson (2019) och undersökte vilken forskning som låg till grund för dessa översikter.

När vi hade samlat all forskning som kunde tänkas vara av intresse läste vi översiktligt igenom dessa texter för att se hur det kunde vara relevant för att besvara den formulerade frågeställningen, sedan gjordes tematiska analyser på den forskning som hade valts ut.

Den forskning som har valts ut har varierade utgångspunkter, viss forskning har samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet som utgångspunkt medan vissa andra forskningstexter har andra utgångspunkter, trots det förekommer samverkansaspekten på något sätt i alla texter. De sökmotorer som har valts ut är att betrakta som seriösa och trovärdiga.

Utifrån den kvalitetsgranskning som har gjorts kan vi se att den forskning som ligger till grund för litteraturstudien alla tar hänsyn till etiska överväganden, detta visar sig genom att forskningen tar hänsyn till etiska riktlinjer men också att det reflekteras över olika etiska överväganden som finns och kan uppkomma. Två av forskningstexterna har dock inte med etiska överväganden, dessa har analyserat andra texter. Forskningen beskriver syften, frågeställningar och tillvägagångssätt i form av metod och urval på ett grundligt sätt även om utsträckningen skiljer sig åt beroende på vilken forskning det handlar om. Metod och urval motiveras också med argument.

#### *4.2 Tematisk analys*

Bryman (2018) skriver att tematisk analys är ett av de vanligaste sätten för att analysera kvalitativa data. Till skillnad från grundad teori eller kritisk diskursanalys har detta synsätt på analys inte en tydlig bakgrund eller några tydliga tekniker, det saknas specifikationer av de ingående stegen eller dess innehåll. Detta har dock förändrats på senare tid och i stort sett kan ett tema sägas följa vissa kriterier:

- Analytikern identifierar en kategori utifrån hans eller hennes data
- Temat har anknytning till forskningens fokus och forskningsfrågorna
- Koder som har identifierats i utskrifter eller fältanteckningar utgör grunden
- Forskaren får en grund med teoretisk förståelse i anknytning till hans eller hennes data som kan leda till teoretiska bidrag på det aktuella området.

Tematisk analys kan göras genom vissa steg som Bryman (2018) formulerar i sin bok. Första steget innebär att läsa igenom valda delar av det material som ska analyseras. Att lära känna sitt material är av stor vikt. Steg ett följs av en kodning av materialet, forskaren utvecklar tankar om sin data, det görs genom att sätta namn på det som utgör mindre textdelar. Dessa koder ska sedan utvecklas till teman, och syftet är att minska antalet koder och söka efter gemensamma drag i koderna så att de kan lyftas till högre nivåer med koder eller teman. Koder och teman sammanfattas och ges betydelse och namn. Det fjärde steget innebär att teman får etiketter och eventuella delteman, formulering av namn på ett bra sätt kan göra att koder speglas vilket leder till att man kan fånga relevanta data. Namnen ska fånga stora delar av data och dessutom ge goda insikter om data. När detta är gjort behöver forskaren ta ställning till om begreppen kan relateras till varandra i någon form av sekvens eller värdera begreppens styrka och variation. Det är viktigt att motivera varför de teman som har framtagits är intressanta, det är alltså viktigt att de teman som har formulerats kan kopplas till forskningsfrågorna och den litteratur som har samband med forskningens fokus (Bryman, 2018).

Rennstam och Wästerfors (2018) menar att det finns tre återkommande problem när ett empiriskt material ska analyseras. Kaosproblemet innebär att det finns oöverskådlighet och oordning, för att hantera detta problem behöver empirin sorteras. Om studenten eller forskaren kan sortera sitt material på ett bra sätt skapas ordning som är en förutsättning för att kunna göra en analys. För att bemöta representationsproblemet som innebär att det finns en omöjlighet i att visa allt behöver material sållas och beskäras utan att göra avkall på nyanser och komplexitet. Sållning och beskärning kan också beskrivas med att analytikern gör nödvändiga val av vad som ska uppmärksammas, detta ska stå i relation till den teori och tidigare forskning som projektet ska riktas mot. Auktoritetsproblemet bemöts med argumentation, det handlar om att argumentera för sin tes med hjälp av den empiri som finns, det görs för att formulera ett bidrag till forskar och kunskapssamhället.

## 5. Resultat

I det här kapitlet kommer vi att redogöra vad forskningen säger. Kapitlet kommer att delas in i våra frågeställningar, i dessa frågeställningar kommer underrubriker finnas för att strukturera innehållet men även för att göra resultaten överskådliga. De underrubriker som har formulerats kommer från en tematisk analys av forskningen. Varje kategori inleds med en kort sammanfattning för att få struktur och överskådlighet över innehållet.

### Hur beskrivs samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet?

#### *5.1 Synen på varandras yrken och verksamheter*

Det råder skillnader i synen på varandras yrken och verksamheter, störst skillnader uppenbarar sig främst när man pratar om “de andras” kompetens. Beskrivningar av det egna yrket visar dock att det finns likheter mellan yrkesgrupperna. Det råder också kulturella skillnader mellan lärare beroende på utbildningsbakgrund. Skillnader visar sig främst i syn på lärande, kunskap, samarbete och hur arbetet ska organiseras. Lärare agerar och bedömer utifrån gemensamma kulturella skillnader och föreställningar inom grupper, statusskillnader mellan lärare anses också ha betydelse för samspel och synen på varandra och arbetet.

Hansen (1999) har studerat mötet och interaktionen mellan lärare och fritidspedagoger, det framkommer en bild av att ens egna yrke ofta ses som komplex, djup och varierad. Bilden av “de andras” yrke visar sig istället vara ytlig och onyanserad trots att det finns en stor kontakt mellan yrkena. När respektive yrkesgrupp ska beskriva “de andras” kompetens uppenbarar sig stora skillnader främst inbördes men i respektive yrkesgrupp beskrivning av det egna yrket visar sig likheter mellan yrkesgrupperna, detta sker utan att man förefaller vara medveten om det.

Det visar sig också att det existerar skillnader i hur centrala och gemensamma begrepp tolkas, ett tydligt exempel som nämns är “pedagogisk verksamhet”. Lärarna i den obligatoriska skolan knyter detta begrepp till strukturerade situationer med planerat innehåll och förhållandevis definierade kunskapsmål. Fritidspedagogerna tolkar pedagogisk verksamhet med hjälp av termer som beskriver förhållningssätt istället för innehåll och struktur (Hansen, 1999). Munkhammar (2001) visar med sin studie att den praktik som konstitueras i arbetslagen skapar frågeställningar som arbetslagen får svårigheter med att hantera och därmed undviker. Frågor

som uppkommer är vilken barnsyn, kunskapssyn och lärandesyn de olika pedagoger bär samt vilken barnsyn, kunskapssyn och lärandesyn som uppkommer i den tillhörande praktiken. Munkhammar menar att individerna i arbetslagen tar vissa saker för givet och med självklarhet vilket kan utesluta alternativa tankar och pedagogiska strategier.

Enligt Ludvigsson (2009) råder också kulturella skillnader mellan lärare beroende på vilken utbildningsbakgrund som finns. Skillnaderna handlar främst om synen på lärande, kunskap, samarbete och hur arbetet ska organiseras. Exempelvis menar vissa grundskollärare att undervisningen i den obligatoriska skolan är det viktigaste och att fritidshemmet därmed har en sekundär roll, lärare inom sina egna verksamheter sluter sig också samman för att de värnar olika intressen. Ludvigsson menar också att lärare gör bedömningar och agerar utifrån gemensamma kulturella intressen och föreställningar inom grupper, det som kan ses som positivt för en grupp kan ses negativt av en annan grupp. I studien framhävs också statusskillnader mellan lärare från olika utbildningar, det får betydelse för samspelet och för hur de ser på varandra och arbetet.

## *5.2 Yrkesidentitet och yrkeskunskaper*

Fritidshemmets arbete grundar sig främst i att lära ut sociala färdigheter medan lärare i den obligatoriska grundskolan lär ut kognitiva processer, det finns också ett synsätt där man arbetar utifrån det intresse och den kompetens som finns. Det är viktigt att framhäva de egna yrkeskunskaperna, arbetssätten och förhållningssätten som kännetecknar den verksamhet man jobbar i.

Calander (2001) belyser att det finns innehållsmässiga skillnader i sin studie med beskrivningen av två olika pedagogiska pooler. Den skolpedagogiska poolen består av handlingar som kan förknippas tätt med en skolkultur där utbildningsinnehåll och mål och pedagogernas intentioner främst har fokus på kognitiva processer. Den fritidspedagogiska poolen består av handlingar som är förknippade med fritidskultur. Utbildningsinnehåll, mål och intentioner från pedagogerna i fritidshemmet grundar sig i en social uppfostran. Denna sociala uppfostran innehåller exempelvis etik, gemenskap och värderingar. Barnens egna intentioner får en större påverkan på innehållet i de aktiviteter som görs i den fritidspedagogiska poolen kontra den skolpedagogiska poolen.

Haglund (2004) beskriver den integrerade praktiken som en arena för att förena skillnader, det finns en acceptans och en ömsesidighet för att de olika arbetslagen har speciella traditioner. I Haglunds studie försökte vissa fritidspedagoger avgränsa sig själva från lärarna i den obligatoriska skolan genom att bidra med annat innehåll under skoldagen genom en socialt riktad praxis i fritidsverksamhetens lokaler.

Fritidspedagogerna avgränsade även lärarna i den obligatoriska grundskolan ifrån den sociala aspekten av arbetet för att upprätthålla sitt revir (Haglund, 2004). Bilden av att upprätthålla ett revir och stå upp för sitt yrke samt framhäva fritidspedagogers egen kompetens beskrivs även av Dahl & Karlsudd (2015).

Lärande är idag fritidspedagogers professionella objekt enligt Andersson (2013), detta visar sig i den nya examensbenämningen grundlärare med inriktning mot fritidshem. Det existerar dock skillnader, lärarnas lärandeobjekt utgörs av kognitivt och skolämnesrelaterat lärande medan fritidspedagogernas lärandeobjekt huvudsakligen utgörs av värdegrund, relationer och sociala färdigheter med estetiska uttryckssätt. Även om båda lärarkategorierna behöver vara förtrogna med respektive lärandeobjekt finns olika tyngdskillnader.

Andersson poängterar också problematiken kring skillnader i terminologi som bidrar till uppdelning och kan göra det svårt att tala samma språk. I fritidshemmet har inte begrepp som elev eller undervisning använts tidigare, Andersson tillägger dock att senare årens förordningar har haft som mål att implementera detta (Skollagen 2010 benämner exempelvis barnen som elever och läroplanen från 2011 beskriver undervisning i fritidshemmet). Istället har betoning legat på lek, vardagslärande, utveckling, kamratskap och frivillighet, detta kan enligt Andersson (2013) bidra till att fritidshemmet och fritidspedagogernas arbete framstår som otydligt i förhållande till lärarnas arbete.

Andersson beskriver att den kompetensutveckling som har erbjudits främst har präglats av skolinnehåll även om det på senare tid har kommit kompetensutveckling som lär ut fritidspedagogik. Vissa fritidspedagoger har enligt Andersson i sin medverkan i skolans arbete tydliggjort sin kunskapsbas och sina traditionella yrkeskunskaper och således utökat deras handlingsutrymme. Medverkan i skolverksamhet ses i dessa fall som positiva tillskott i yrkesutövningen, samtidigt anger andra fritidspedagoger att deras arbete har blivit otydligare eftersom uppgifterna i skolan saknar en klar definition.

Att framhäva vikten av sina egna yrkeskunskaper, arbetssätt och förhållningssätt gjorde de flesta informanterna i Anderssons studie oavsett om den tillfrågade hade tyngdpunkt i skolan eller fritidshemmet. Andersson drar en annan slutsats än Calander, Andersson menar att fritidspedagogers yrkesidentitet riktar sig mot en fritidspedagogisk pool, enligt Andersson finns en gemensam tradition och kunskapsbas som visar sig vara central för yrkesutövarna. Lärande och utveckling av relationer, sociala kunskaper och färdigheter samt värdegrundsfrågor utgör stora delar av kunskapsbasen.

Fritidspedagoger framhäver också fritidshemmets kärna och särprägel genom att sätta fritidshemmet i kontrast mot skolans undervisning, de menar också att fritidshemmet ska vara mer barniniterat och präglas av att vuxna kan ta in barnens intressen och behov (Närvänen och Elvstrand, 2014). Dahl & Karlsudd (2015) menar att fritidshemmet har bytt form från omsorg till skola, lärare i fritidshem har genom en tydlig tillhörighet i en utbildningsorganisation fått en högre status, de delar läroplan och har också fått andra uppgifter i skolan. De beskriver också att många lärare i fritidshem anser att det är viktigt att stå upp för sin yrkesgrupp och att professionen som lärare i fritidshem inte ska förväxlas med läraren som har ett traditionellt undervisningsuppdrag. De ger uttryck för att det finns en egen kunskap (Dahl och Karlsudd, 2015)



### *5.3 Fritidshemmets kompletterande uppdrag*

Sammanfattningsvis kan komplettering kan ske genom att social fostran och utveckling förenas med kunskap och lärande. Ofta erbjuder fritidshemmet sociala aktiviteter för att öka elevernas sociala kompetens. Samtidigt kan vi se att komplettering främst verkar innebära att det ska ske under skoltid. Ibland ses komplettering som att frisätta resurser eller att komplettera skolans arbete med egen yrkeskompetens och egna intressen. Fritidshemmets pedagogik kompletterar genom att ha övergripande sammanhang i kontrast till skolans mer "statiska" verksamhet med avgränsade skolämnen.

Rohlin (2001) beskriver att arbetslaget bestående av lärare och fritidspedagoger har som uppgift att minska avgränsningen mellan social fostran/utveckling och kunskap/lärande. Komplettering kan också enligt Haglund (2004) innebära att det erbjuds socialt inriktade aktiviteter för att komplettera det innehåll som elever vanligtvis möter i klassrummet, aktiviteterna har då som mål att utveckla elevernas sociala kompetens. Haglund beskriver också fostrare som arbetar med att stötta barnen i deras utveckling av social kompetens vilket ses som ett komplement för det arbete som bedrivs av lärarna i klassrummet. Fostrarna avgränsar den socialt inriktade regionen från lärarens arbete i klassrummet, detta görs för att bibehålla kontroll över innehåll och arbetspraktiken samt undvika att bli assistent för läraren i klassrummet.

Komplettering kan enligt Hjelte (2005) ske genom att de yrkesverksamma i fritidshemmet använder sin kompetens, med kompetens menas yrkesspecifika kunskaper men också kunskaper som hängde ihop med personliga och individuella intressen. Att vara resurs för läraren i deras undervisning sågs också som komplettering, i detta fall handlade det mer om att vara en extra vuxen snarare än personliga intressen eller yrkeskunskaper. Relationen mellan lärare och fritidspedagoger verkar ha påverkats av i vilken form som fritidspedagogerna kompletterade lärarna. När fritidspedagogerna kompletterade genom sitt yrkeskunnande fick de större möjligheter att få inflytande över planeringen av samarbetet.

Andersson (2013) menar att tolkningen av fritidshemmets komplettering av skolan främst riktar in sig på att denna komplettering ska ske under skoldagen. Exempelvis visar det sig genom att vikt har lagts på läroplanens innehåll om värdegrund medan fritidshemmets innehåll om samma fenomen fått stå åt sidan. Meningsfull fritid är ett begrepp som diskuteras marginellt mellan rektorer och fritidspedagoger och det gavs inte samma vikt som exempelvis arbetet med relationer och värdegrundsfrågor i läroplanens innehåll. En anledning som Andersson nämner är att fostransmål kan ses som generella och applicerbara på alla barn vilket leder till att meningsfull fritid kan innebära olika saker för olika barn. Fritidshemmet beskrivs ha en flexibel anpassningsförmåga med det informella lärandet som fångas i flykten som grund, det informella lärandet passar för att möta barnen som de är istället för att de ska tvingas till att anpassa sig till den statiska skolan. Skolan med dess avgränsade och fragmenterande skolämnen kompletteras av fritidshemmets fritidspedagogik som har ett övergripande sammanhang (Ljusberg och Holmberg, 2019). Fritidshemspedagogiken beskrivs hjälpa till att skapa en sammanhängande bild av undervisningen i relation till skolans lärande som hjälper eleverna att koppla ihop lärandet, informellt lärande nämns i både Närvänen & Elvstrand (2014) samt Ljusberg & Holmberg (2019) som drivkrafter i fritidshemmet.

#### 5.4 Helhetssyn

Motiven för helhetssyn är främst att barnen har nytta av att träffa lärare/pedagoger från båda verksamheterna under dagen. Det framkommer också att pedagogerna verkar se vinster med att lärare från båda verksamheterna deltar på utvecklingssamtal. Fritidspedagogers kunskaper efterfrågas och tydliggörs i bedömningar av barn och i arbetet med IUP samt som resurs för att uppnå läroplanens värdegrundsmål.

Andersson (2013) uttrycker att förändrade villkor för fritidshem och skola i flera avseenden påverkat fritidspedagogers arbete. Fritidspedagoger som har intervjuats i Andersson studie ger uttryck för att det uppkommer likartade och olika sätt för att agera och hantera förändring. Trots detta är alla de intervjuade i studien positiva till den förändrade organisationen, dels handlar det om att fritidspedagogerna kan erlagga heltidstjänster men även att samverkan med skolan ses som en potentiell möjlighet att inrätta en helhetssyn på barnen och verksamheten. Andersson menar att fritidspedagogers medverkan under skoldagen ses som ett väsentligt bidrag till att uppnå läroplanens värdegrundsmål och strävan för en helhetssyn på barn. Andersson beskriver även "den skolkompletterande fritidspedagogen", denna roll innebär att fritidspedagogens funktion blir att omsätta och förstärka skolkunskaper på olika sätt i fritidshemmet. Trygghet och omsorg ses som förutsättningar för lärande och fritidspedagogers deltagande i utvecklingssamtal blir ett bidrag för att få helhetssyn på barnen. Strävan efter helhetssyn hos fritidspedagoger legitimerar också att deras ansvarsområde blir bredare, de används överallt där det anses vara av vikt att se hela barnets situation. Detta utvidgande kan ses som stärkande för fritidspedagogers yrkesutveckling eftersom de får uppgifter som kräver deras speciella kompetens.

Dahl & Karlsudd (2015) beskriver även hur fritidspedagoger i sin undersökande forskningsstudie delat upp arbetet. När en fritidspedagog har det tufft på grund av varierande orsaker får en annan kliva in. Detta hjälpsamma arbete sker inte bara inom fritidspedagogernas arbetslag utan de stöttar även varandra yrkesgrupperna emellan och generellt ogillar de hierarkier.

Dessutom efterfrågas och tydliggörs kunskaper från fritidspedagoger i arbetet med bedömningar av barn och i arbetet med IUP. Detta är i linje med vad Dahl & Karlsudd skriver om helhetssyn - att det är barnen som är vinnarna av att pedagogerna mellan dessa yrkesgrupper samverkar då de får bemöta personal från båda verksamheterna under dagen (a.a.). Vinster med en helhetssyn för elever och föräldrar uttrycks även i yrkesgruppernas deltagande och samverkan i utvecklingssamtalen motiveras med att det skapas en helhetssyn kring elevens skolgång (Ludvigsson och Falkner, 2019).

Hur kan samverkan se ut?

### *5.5 Samverkan i praktiken*

Sammanfattningsvis visar resultat att samverkan verkar leda till en ökad trygghet, säkerhet och att det lättar på arbetsbördan för den enskilde läraren, det visar sig också att fritidspedagogerna arbetar mycket med praktiska moment.

Hansen (1999) skriver att enligt aktuell forskning är det vanligaste mönstret för fritidspedagogers arbete i skolan att denne följer upp lärarens undervisning och innehåll under skoldagen på eftermiddagarna med praktiska aktiviteter. Ett exempel på detta är när fritidspedagoger styr upp aktiviteter där de bygger solsystem i skokartonger efter att läraren under skoltid undervisat om rymden. Barnen brukar uppskatta dessa aktiviteter men gör nödvändigtvis ingen koppling mellan de olika verksamheterna.

Att fritidspedagoger jobbar med praktiskt arbete bekräftas även av Munkhammar (2001) studie där arbetet med samverkan från olika arbetslag (A, B, C) beskrivs, samverkan i arbetslag A bidrog till att läraren inte hade lika stort ansvar för alla ämnen vilket borde betraktats som en lättnad för läraren, istället upplevde läraren svårigheter i att mista kontrollen på grund av att lärare brukar betraktas "ha koll på allt". Samverkan bedrevs genom att läraren ansvarade för basfärdigheter som att läsa, skriva och räkna. Fritidspedagogen erbjöd matematik i experimentella och praktiska former samt även drama.

Även i arbetslag B underlättades arbetsbördan på grund av fler vuxna, fritidspedagogens arbete gjorde att läraren kunde fokusera mindre på de "praktiska bitarna" och fokusera mer på de områden som intresserade henne som att barnen lär sig att läsa, skriva och räkna. Fritidspedagogen tyckte att arbete med självkänsla, självkänedom, bild, formskapande och rörelse var viktiga bitar att jobba med. I arbetslag C fanns också tendenser på att det erbjöds praktiska moment, som exempel nämns det att fritidspedagogen jobbade med praktisk svenska om läraren ska undervisa eleverna i svenska (Munkhammar, 2001).

Hansen (1999) visar också att de flesta lärarna anser att fördelen i samverkan med fritidspedagoger främst är att "bli fler" i det dagliga arbetet med barnen. Att "bli fler" kan avse att bli fler vid klassrumsarbete och i andra aktiviteter utanför klassrummet, det kan också åsyfta att barnen får fler att vända sig till och att det finns fler vuxna som kan göra iakttagelser av barnen. Det kan också motiveras med trygghet genom att barnen får träffa samma vuxna genom hela dagen. En delad ansvarsbörda kring kommunikation med barn och föräldrar ses också som en fördel.

Hjelte (2005) lyfter att utgångspunkten för samverkan mellan fritidspedagoger och lärare i obligatorisk skola i hög utsträckning utgår från lärarnas arbete, medan fritidspedagogers arbetsuppgifter blir av kompletterande natur genom att praktiskt anknyta lärarnas teoretiska innehåll till aktiviteterna de utför praktiskt.

Calander (1999) skriver i sin studie om ett fall där man i en skola utvecklat en form av avtal mellan fritidspedagoger och lärare i skolan samt lyfter fram en hel del kring samverkan. Bland annat tas det upp att klasslärarna accepterar att fritidspedagoger får använda klassrum och andra skolutrymmen under fritidstid så länge det inte sker på skolundervisningens bekostnad. Fritidspedagogerna måste i samklang med detta avtal anpassa sina aktiviteter i skolutrymmena samt erkänna och respektera klasslärarnas autonomi i dessa utrymmen. Utöver detta så förväntas fritidspedagogerna vara positiva till att anpassa sitt innehåll på fritidsverksamhet utefter lärbehovet som finns på skolan och vara förberedda på att ta över vissa delar av skolundervisningen för att möjliggöra för läraren att utföra sina arbetsuppgifter på ett bättre sätt. I gengäld skulle lärarna enligt detta avtal erkänna fritidspedagogernas autonomi i fritidsregioner och värdesätta fritidspedagogers arbete lika mycket som sitt eget. Fritidspedagoger behövde rycka in för en frånvarande ordinarie lärare om så behövs, så länge det inte tog stryk på fritidsverksamhetens kvalitet (a.a.).

### *5.6 Fritidshemmets underordnade position*

Mycket forskning visar att fritidspedagoger har en underordnad position i förhållande till skolverksamheten. Det handlar om dagliga situationer i verksamheterna men också att fritidshemmet verkar ha en underordnad position i en större kontext, lärare i grundskolan verkar ha ett större socialt kapital och en högre status på systemnivå. Andersson (2013) hävdar dock att fritidspedagoger förstärker sin underordnade position genom att bli uppslukade av skolans arbete och uppgifter.

Skolans resultatriktning gör enligt Hansen (1999) att fritidspedagoger måste lämna spår efter "konkreta" produkter, det leder till att fritidspedagogens unika bidrag till den samlade skolkompetensen hamnar i skymundan. Det verkar också vara svårt att skapa en tydlig "domän" som tillhör fritidspedagogen i relation till andra yrkesgrupper, detta kan leda en till ojämn position i arbetslaget. Många fritidspedagoger upplever också att de ibland får positioner som mest handlar om utfyllnad och som ett slags sammanhållande kitt. Det förekommer också svårigheter för fritidspedagoger respektive lärare i obligatorisk skola i övergången till samverkan.

Hansen (1999) menar också att fritidspedagoger stöter på problem när de behöver inta en dubbel yrkesroll (arbete i skola och fritidshem) i två olika verksamheter med olika syften och förutsättningar, Hansen beskriver det som en mental omställning. De förhållningssätt och arbetssätt som utvecklats i yrket för fritidshemmet kan inte utan vidare appliceras på en skolkontext. Lärarnas problem handlar till störst del om nya och förändrade arbetsformer och arbetssätt, i synnerhet övergången från att vara ensam i sitt arbete till att hamna i lagarbete där man inte lika lätt kan ta egna exekutiva beslut.

Rohlin (2001) är inne på en liknande problematik som Hansen (1999) belyser. Rohlin menar att det är problematiskt att fritidspedagoger deltar under delar av skoldagen men att lärarna sällan deltar inom fritidshemmets verksamhet, hon nämner även problematiken kring att de anställda i arbetet med omsorg inom den integrerade skolan är verksamma inom flera arbetslag. Rohlin beskriver deltagande i arbetslag inom eftermiddagens skolbarnsomsorg men också under förmiddagen i samband med den obligatoriska undervisningen, dessa förhållanden gäller inte för lärarna.

Munkhammar (2001) beskriver också en position med en underordnad betoning med beskrivningen av hjälpgummor, arbetslaget talar om att inte göra barn skoltrötta vilket gör att de vill hålla en balans i verksamheten mellan den fria leken och skolarbetet, men den variation som skapas arbetar främst fritidspedagogen med i andra rum. Således ställer denna variation inga krav på att läraren behöver förändra sitt sätt att arbeta i klassrummet, det leder till att fritidspedagogen kan betraktas som en hjälpgumma som bidrar med legitimitet till lärarens arbete, fritidspedagogen blir också en förutsättning för att läraren ska kunna arbeta som hon gjort tidigare. Andersson (2013) menar att det breddade ansvarsområdet som uppkommer till följd av en strävan efter helhetssyn på barnen också kan få konsekvenser för fritidspedagoger. En rektor i studien ger uttryck för att fritidspedagoger kan få en gummibandfunktion där de blir inhoppare för diverse uppgifter här och där vilket kan leda till ett utnyttjande av fritidspedagogen under skoldagen.

En liknande bild av fritidspedagogens underordnade position framkommer i Calander (2001). I Calanders studie hade en fritidspedagog svårt att upprätthålla en funktion med grund i en fritidspedagogisk pool i samarbetet med lärare under den obligatoriska skoldagen, istället dominerade den skolpedagogiska poolen och fritidspedagogens funktion under samarbetstider var att agera övervakare eller hjälpare. Det ska tilläggas att detta förhållande delvis skapades av fritidspedagogernas egna avsiktliga handlingar, de motsatte sig också den skolkulturella dominansen. Relationen mellan lärare och fritidspedagoger i samarbetet i arbetslaget kunde beskrivas som ett förhållande med en mästare och en assistent. Calanders studie lyfter också att fritidspedagoger i sitt dagliga arbete i skolverksamhet alltmer närmar sig skolkulturen genom att inta andra arbets- och förhållningssätt än vad som ses som klassisk fritidspedagogik, som i sin tur gläder och nöjer lärarna. Som belöning för detta ges dessa fritidspedagoger en högre trovärdighet med positiva sanktioner. Detta anses vara en ensidig affär som bara gynnar lärare i obligatorisk skola, det resulterar i att fritidspedagoger närmar sig den skolpedagogiska poolen för att få dessa belöningar.

Samverkan mellan yrkesgrupperna i skolvärlden skapar även press på fritidspedagoger, dels från lärarnas håll men även från föräldrar och förskoleklasslärare vilket lett till en tvingad förändring på fritidsverksamheten (Munkhammar, 2001). Att det råder skillnader i föreställningar om arbetet mellan verksamheterna visar Munkhammar där en fritidspedagog uttrycker att samverkan handlar om hur mycket läraren vågar vara öppen för det nya och släppa den traditionella undervisningen.

Fritidspedagogen menar att skolans starka karaktär gör att fritidspedagoger som yrkesgrupp tvingas slå ur underläge och höja rösten för att de också finns i skolan. Läraren försöker nyansera bilden genom att hävda att det lika mycket handlar om vilket ansvar som tas för att dessa frågor tas upp och behandlas. Fritidspedagogen efterfrågade större flexibilitet kring lektionstid och raster men påpekade samtidigt att det inte är hennes ansvar att förändra dessa frågor.

Calander (2001) visar också att framhävandet av lärarens arbete möjliggjorde ett maktutövande för lärarna i högre grad i jämförelse med fritidspedagogerna. Fritidspedagoger som orienterade sig mot en skolpedagogisk pool hade större möjligheter att utöva makt i samarbetet med lärare. Även i en kommunikativ mening hade en skolkulturell tolkning företräde, det visade sig framförallt i arbetslagsmöten och även här befastes mönstret av att fritidspedagoger behövde anpassa sig till en skolpedagogisk pool. Enligt Calander uttrycktes relationen mellan pedagogisk legitimering starkare i ett skolkulturellt ramverk, detta ledde till att det utvecklades ett kraftfält med sanktionering mellan två olika pooler. De handlingar och avsikter som grundade sig i en skolkulturell kontext blev mer positivt sanktionerade och med en högre trovärdighet än den fritidspedagogiska poolen. Det resulterade i att fritidspedagoger orienterade sig mot en skolpedagogisk pool. Lärarpositionen visade sig ha större makt på systemnivå vilket uttrycktes med kulturella verktyg, det mest tydliga verktyget var att framhäva skolaktiviteter som mer viktiga och betydelsefulla än fritidsaktiviteter.

Den skolorienterade praktiken som Haglund (2004) beskriver utövas för att utveckla och reproducera arbetspraktiker som i en traditionell mening har setts som skolorienterade och har som mål att förstärka praktiker med ämneskunskaper, skrivande, läsande och aritmetik i den formella skolan. Denna ordning ses som förvirrande och svår att använda, dessutom verkar den ha en naturlig ordning. Motivet för att utföra denna typ av praktik är att "det är vad som måste göras i skolan" (Haglund, 2004). Denna bild förstärks av Hjelte (2005) som för ett resonemang om att lärarens undervisningsskyldighet utgör en symbol för vad som är viktigt i förhållande till fritidspedagogernas arbete.

Hansen (1999) förmedlar en bild av att fritidspedagoger behöver hoppa in i skolverksamheten och ta sig an arbetsuppgifter ingen annan har tid för medan lärare i obligatorisk skola inte deltar i fritidsverksamheten på eftermiddagarna. Hjelte (2005) lyfter också upp faktumet att utgångspunkten för samverkan mellan fritidspedagoger och lärare i obligatorisk skola i hög utsträckning utgår från lärarnas arbete, fritidspedagogers arbetsuppgifter blir istället av kompletterande natur genom att praktiskt anknyta lärarnas teoretiska innehåll till aktiviteterna de utför praktiskt. Vad gäller planering påstår Hjelte att en av maktobalansens skepnader är att klasslärare samt förskoleklasslärare tar sig friheten att störa i fritidsverksamheten för att de skulle kunna få lite tid att förbereda arbetet inför nästa dag, medan det är otänkbart för fritidspedagoger att göra detsamma under lektionstid.

Fritidslärare anses i skolans värld vara väldigt flexibla och kan, som tidigare nämnts, vid behov ersätta klasslärare i ämnesundervisning och betraktas, i vissa fall, som en funktion för ett problem istället för som kompetensbidragare (Ludvigsson och Falkner, 2019). Maktobalansen i samverkan uppstår ytterligare när klasslärare kan välja att avstå att täcka upp för frånvarande personal på fritidsverksamheten medan fritidspedagoger inte har tolkningsföreträde och nästan alltid måste anpassa sig efter skolans behov och vilja (a.a.).

Hjelte (2005) menar att samarbetet sker i hög utsträckning i lärarnas undervisning och utifrån de behov som finns där. En fritidspedagog som tog upp detta för diskussion fick svar av lärarna: “ja, ska man vara ärlig så är det ju för att vi ska ha halvklasser”. Andersson (2013) visar i likhet med Hjelte (2005) att fritidspedagoger används som resurs för att möjliggöra halvklassundervisning, detta sker på bekostnad av fritidshemmet. Andersson poängterar dock att bilden inte är entydig, vissa menar att det kompenseras för att fritidshemmet har begränsats genom att arbeta med exempelvis värdegrundsfrågor, skapande aktiviteter och friluftsliv under skoldagen istället. Fritidshemmets underordnade position beror inte enligt Andersson bara på lärares större sociala kapital och självklarare positioner i skolan. Fritidspedagoger bidrar omedvetet till skolans dominans att styra över resurser (lokalanvändning, tidsaspekter och personella resurser) genom att de låter sig själva uppslukas av skolans uppgifter och att de sätter fritidshemmet i andra hand, bland annat används mycket planeringstid till att planera arbetsuppgifter under skoltid.

Ludvigsson & Falkner (2019) uttrycker att det finns två gränsländer (fritidsverksamheten och den obligatoriska skolan) som kan betraktas som sociala världar av olika slag, det råder skillnader i föreställningar kring skolan, eleverna och arbetet mellan lärare i fritidshem och lärare i den obligatoriska skolan. I detta kan det uppstå enskilda lärarintressen och Ludvigsson & Falkner bekräftar bilden av att fritidshemmet anpassar sig när de skriver att lärare i fritidshem som grupp oftast inte har tolkningsföreträde. Exempel på detta är att lärare i den obligatoriska skolan kan välja att avstå att samverka med lärare i fritidshem eller täcka upp vid bortfall av ordinarie personal i fritidshemmet.

Vilka ramfaktorer kan ha betydelse för samverkan?

### *5.7 Organisatoriska förutsättningar*

Organisatoriska förutsättningar anses vara att kunna prata och reflektera om varandras arbete och yrkesuppgifter, det verkar även vara viktigt att ha närhet mellan arbetslagen, med närhet menas främst att de olika yrkesgrupperna blir representerade och att lokalerna för de olika verksamheterna ligger i anslutning till varandra. Det har även betydelse hur resurser fördelas mellan skola och fritidshem, hur resurser fördelas kan vara en anledning till de olika variationerna mellan fritidshem inom kommuner när det gäller utbildning, barngruppers storlek och personaltäthet.

Munkhammars (2001) studie om tre olika arbetslag visade att det finns avgörande faktorer för att en integrering mellan lärare och fritidshem ska kunna ske, en viktig förutsättning är tid för att mötas i arbetslagen, under denna tid behöver arbetslaget problematisera, kritiskt granska, värdera och diskutera olika synsätt tillsammans med den kompetens som finns inom arbetsledningen. Det behöver erbjudas möjligheter för de olika arbetslagen att synliggöra och göra alla medvetna om vilka synsätt som finns, detta kan genomföras genom att dokumentera och reflektera med stöd av skolledningen. Att synliggöra olika synsätt verkar också vara en förutsättning för samspel även i Ludvigssons (2009) studie, vikten av att ta fram varandras perspektiv i förhandlingsprocesser och att skolledaren är lyhörd inför olika synsätt för att förstå vad som sker i de olika verksamheterna nämns.

Även Hjelte (2005) beskriver att en bidragande orsak till en hög frekvens av kontakt i samarbetet mellan lärare, fritidspedagoger och förskollärare grundade sig i organisatoriska förutsättningar. Att arbeta i arbetslag där möjligheten att vara nära varandra med alla yrkesgrupper representerade samt att de olika verksamheterna fritidshem och skola i de allra flesta fall var i samma lokaler ansågs som bra organisatoriska förutsättningar. Arbetet var belagt vid samma skolenhet med lokaler som låg i anslutning till varandra eller så delades lokaler med varandra.

Andersson (2013) tillskriver också organisatoriska förutsättningarna betydelse och pekar också på ett konkurrensförhållande mellan skola och fritidshem där kommuner och skolor till stor del idag själva kan avgöra hur mycket av deras begränsade resurser som ska användas. Andersson (2013) menar att fritidshemmet oftast drar det kortaste strået, hon drar också slutsatsen att de likheter och skillnader som framträder i studien främst kan kopplas till den lokala styrningen och organisationen på skolan, hur personella och tidsmässiga resurser fördelas mellan skola och fritidshemmet verkar ha betydelse, även minskat handlingsutrymme befaras också vara en följd av minskade resurser. Dahl & Karlsudd (2015) menar att det verkar som att fritidspedagoger med många år i yrket förmår att ändra sin professionella roll i takt med att villkoren förändras. De ändringar som har skett pekar också på att det främst är organisatoriska förutsättningar som har förändrats, förändringarna har mest rört inriktning mot skola, nya samarbetsmodeller, större barngrupper och lägre personaltäthet.



### *5.8 Ledarskapets betydelse*

Ledarskapet har betydelse för hur arbetslagen samverkar med varandra. Rektors förhållningssätt och kunskap kring verksamheterna och yrkesgrupperna får betydelse för hur arbetslagen agerar på de budskap och uppgifter som finns. Rektorer behöver också organisera och tydliggöra verksamheten så att en samverkan mellan fritidshem och skola kan äga rum.

I Ludvigsson (2009) framkommer det vad lärarna föredrar i ledarskapet från skolledaren. Förhållningssätt som främjar ömsesidighet bland lärarna anses vara att skolledaren bemöter lärarna jämbördigt utan att för den delen få för personliga kamratrelationer, lärarna vill bli bemötta med rättvisa och det ska inte ske någon favorisering. Det läggs också stor vikt på ett bemötande som både är socialt och empatiskt, vad det mer explicit innebär är att lärarna och skolledarna kan förstå varandras intentioner (Ludvigsson, 2009). Samtidigt uttrycks också att skolledaren behöver vara tydlig i sin kommunikation för att det skapar förutsättningar för att lättare agera på de budskap som skolledaren för fram. Mål som ska uppnås i verksamheten behöver förklaras på ett klart och sakligt sätt från skolledaren. Skolledaren behöver också ibland kunna ta beslut på eget bevåg med verksamhetens bästa i åtanke, de beslut som tas behöver också vara grundligt genomtänkta.

Ludvigsson & Falkner (2019) visar också att det råder okunnighet bland rektorer om fritidshemmets yrke och uppdrag, det verkar också finnas problematik kring hur rektorer förhåller sig till de olika arbetslagen. Ludvigsson & Falkner visar likt Ludvigsson (2009) att rektors ledarskap har konsekvenser. Lärare belyser ett förhållningssätt som skiljer sig åt beroende på vilken lärargrupp som rektorerna kommunicerar med. Ett exempel som benämns är att rektorer tydligt informerar kollegiet när lärare i den obligatoriska skolan ska gå på fortbildning, när lärare i fritidshem ska göra detsamma behöver det istället motiveras. Rektors bristande kunskap om fritidshemmets uppdrag visar sig också när en rektor inför kollegiet berömmar lärare i fritidshems rastverksamhet med motiveringen "de är ute i alla väder".

## 6. Diskussion

### 6.1 Metoddiskussion

Studien har ett relativt brett urval av studier vilket kan ses som positivt då många perspektiv på samverkan kan föras fram. Ett brett urval stärker också trovärdigheten för det resultat som framkommer. Det som kan vara problematiskt är att forskningen har olika utgångspunkter. Viss forskning har samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet som utgångspunkt för den forskning som har bedrivits medan vissa texter har en annan utgångspunkt och då förekommer samverkan som en aspekt i texten. Det kan göra att viss forskning beskrivs mer och viss forskning beskrivs mindre och det kan därmed finnas en viss obalans i hur vi återger forskningen. Vi har tidigare reflekterat över att forskningsunderlaget inom fritidshemmet är bristfälligt. Den forskning som har valts ut för den här studien har utgångspunkt i Sverige vilket gör att vi inte behöver reflektera över om det är applicerbart på en svensk kontext.

I texten är vi medvetna om att beskrivningen av samverkan kan bli något ensidig, det beror på olika anledningar. En anledning är att forskningen till stor del har fritidshemmet som fokus, en annan anledning är att våra studier genom åren främst har varit inriktade på fritidshemmet vilket gör att man blir färgad av fritidsperspektivet. Med detta i åtanke blev det viktigt för oss att föra fram de perspektiv som också finns från den obligatoriska grundskolans sida, trots det kan vi inte utesluta att en viss bekräftelsebias visar sig. Exempelvis kan kapitlet om den underordnade positionen framstå som något ensidig. Vi har också under processens gång behövt justera vår frågeställning. I början lutade vi oss mest mot fritidspedagogens "sida", det berodde på delvis annorlunda frågeställningar från grunden där den initiala tanken var att förstå hur fritidspedagoger upplever samverkan med lärare i skolan. Med tidens gång upplevde vi att frågeställningen behövde justeras mer mot att istället framföra hur forskningen beskriver samverkan mellan skola och fritidshem. De kategorier som kom fram till följd av den tematiska analysen har också genomgått justeringar under processens gång.

## 6.2 Resultatdiskussion och slutsatser

Resultat från Hansen (1999) och Munkhammar (2001) visar att det råder skillnader i synen på varandras verksamheter och yrke samt dess arbete. De olika utbildningsbakgrunderna bidrar också till att det finns skillnader i synen på lärande, kunskap, samarbete och hur arbetet ska organiseras (Ludvigsson, 2009). I en socialkonstruktivistisk kontext kan skillnader mellan verksamheterna förklaras med att olika fenomen har tolkats och uppfattats i en intersubjektiv kontext där den språkliga interaktionen konstruerar relationer mellan subjekt men också mellan subjekt och objekt. Konstruktionerna skapar en självförståelse och en verklighetsuppfattning om hur ens eget yrke och verksamhet (fritidshemmet) ska betraktas men också hur de andras yrke och verksamhet (obligatoriska grundskolan) ska betraktas. Denna förståelse och uppfattning kan vara en följd av att yrkesgrupperna tolkat läroplaner och dess begrepp men också bristande kunskap och insyn i varandras verksamheter.

Utbildningen har också förändrats genom åren. 2001 förändrades lärarutbildningen med en lärarutbildningsreform, i denna reform instiftades en lärarexamen som skulle omfatta alla lärarkategorier (här ingick fritidshemmet). Den tidigare fritidspedagogutbildningen omfattade 3,5 år, med den nya reformen utbildades man istället till lärare i fritidshem men längden på 3,5 år behölls. Tanken med denna gemensamma lärarutbildning var att bidra till gemensamma kunskaper och synsätt för lärare vilket skulle gagna de integrerade verksamheterna. Trots reformen visade det sig att det var svårt att generera tydliga yrkesidentiteter för blivande lärare med olika inriktningar. 2009 fattades beslut om en ny lärarutbildning som skulle starta hösten 2011, gränserna mellan olika lärarkategorier skulle nu förtydligas, detta innebar att utbildningen för lärare i fritidshem kortades ner med en termin. Med denna reform blev examinerade lärare nu istället grundlärare (Andersson, 2013). I dessa olika utbildningar har alltså olika budskap och innehåll förmedlats. När verksamheterna ska samverka möts därmed individer med olika utbildningsbakgrunder. Med de egna sociala konstruktionerna av sitt yrke, verksamhet och de olika utbildningsbakgrunderna med ter det sig rimligt att det kommer att uppstå motsättningar och väsentliga skillnader i hur samverkan som fenomen ska tolkas och bedrivs. Dessutom menar Ludvigsson (2009) att det finns statusskillnader beroende på vilken lärarutbildning du har gått vilket kan ha betydelse för hur samarbetet fungerar och hur man ser på varandra och varandras arbete.

Kunskap kan enligt socialkonstruktivistisk teori uppstå och utprövas i sociala och samhälleliga gemenskaper som underkastar sig sociala och samhälleliga strukturer (Thomassen, 2007). Skolan och kunskapen som lärs ut i den har fått en hög social och samhällelig status i samhället vilket kan ha bidragit till fritidshemmet underordnade position. Denna position, som har beskrivits tidigare, visar sig främst genom att den obligatoriska grundskolan har tolkningsföreträde, får mer resurser och prioriteras i högre utsträckning både i den dagliga verksamheten men också på systemnivå. Skolans starkare position i samhället speglar också av sig i synen på kompetensutveckling, enligt Skolinspektionen (2010) fokuserar inte skolans kompetensutveckling särskilt mycket på fritidshemmets uppdrag.

Skolinspektionen (2010) beskriver att många anställda inom fritidshemmet uppger att verksamheten utvärderas utifrån skolans verksamhetsmål och bortser från det som handlar om fritidshemmets specifika uppdrag vilket också indikerar att fritidshemmet har en underordnad position och att den obligatoriska grundskolans status både socialt och samhälleligt är betydligt högre. Samtidigt hävdar Andersson (2013) att fritidspedagoger förstärker skolans starka position genom att låta skolans arbete ta över deras vardag och agenda. Även Calander (2001) indikerar att detta kan uppkomma som en följd av fritidspedagogers egna avsiktliga handlingar.

Ramfaktorteori kan förstås genom att förklara hur yttre faktorer påverkar undervisningsprocessen och det sammanhängande resultatet, faktorer som läroplanens angivelser och hur verksamheten organiseras är betydelsefullt (Lindblad och Sahlström, 1999). Lindblad & Sahlström menar att de ramar som sätts upp inte alltid behöver vara fastställda av aktörer inom utbildningspolitik eller genom läroplanens beslut, istället kan begränsningar och möjligheter uppstå på många olika sätt. De kan exempelvis uppkomma genom beslut inom skolväsendet men även i konstruerandet av regler och normer av olika art. Undervisning kan ses som en lokalt och socialt konstruerad verksamhet som grundar sig i aktörers förhandlingar.

Resultat från Munkhammar (2001), Hjelte (2005) och Ludvigsson (2009) pekar på att organisatoriska förutsättningar som social och fysisk närhet, lokalsammansättning, rektorers ledarskap och organisation av verksamheten kan ha betydelse för hur olika verksamheter samverkar. Samverkan är ett resultat av socialt konstruerade processer, dessa processer grundar sig i personalen och ledningens förhandlingar och konstruktioner av verksamheten. Ramar i verksamheten konstrueras av deltagare i konkreta interaktioner. Likheter och skillnader kring hur samverkan tolkas och bedrivs kan uppstå mellan de båda yrkesgrupperna genom lokala tolkningar av läroplanen och beroende på hur verksamheterna organiseras. Det ligger i linje med det decentraliserade system som Andersson (2013) beskriver. Detta system möjliggör en lokal frihet att tolka nationella uppsatta mål i förhållande till lokala behov vilket kan förklara varför det har uppkommit variationer i vilka prioriteringar som görs av fritidshemmet på lokal nivå.

Det uppkommer också regler och normer av olika art inom de enskilda yrkesgrupperna men också i det gemensamma arbetslaget där de båda yrkesgrupperna möts. Detta kan vara gynnsamt om det går att hitta normer och regler som båda yrkesgrupperna kan gå med på, samtidigt visar våra resultat att regler och normer främst verkar ha gynnat skolans verksamhet. Dessa regler och normer kan alltså uttrycka sig som dominans för en enskild yrkesgrupp vilket kan ge ojämlikhet mellan verksamheterna. Det visar att det är viktigt för verksamheterna att få tid till att träffas och reflektera om olika synsätt mellan verksamheterna, det kan förhoppningsvis utstaka en klarare bild av det är man vill uppnå med sin samverkan och hur kompetenser och resurser ska förvaltas på bästa sätt, detta stöds av Munkhammar (2001), Hjelte (2005) och Ludvigsson (2009). Skolinspektionen (2018) belyser att rektorer i en högre utsträckning behöver organisera verksamheten så att den stödjer samarbete och erfarenhetsutbyte mellan personalen i den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet.

Det är också viktigt att analysera samverkan ur ett ramfaktorteoretiskt perspektiv i skenet av den urholkning av fritidshemmets resurser som har pågått sedan 2000-talets första decennium där resurser till fritidshemmet har underprioriterats av kommuner och av rektorer på skolnivå (Skolverket, 2009a). Den viktiga ansedda personaltätheten har också minskat, exempelvis gick 2008 det i snitt 20,5 barn per årsarbete som kan jämföras med 7.5 barn per årsarbete under 1970-talet (Skolinspektionen, 2010; Skolverket, 2009b).

### *6.3 Konklusion och implikation*

Det som blir tydligt när allting ska summeras är att fritidshemmets underordnade position kvarstår. Lärare i fritidshem anses vara anpassningsbara till de förändringar som sker och skolan drar oftast det längsta strået när resurser ska fördelas. Mycket av den samverkan som bedrivs sker på skolans villkor. Det visar också sig i synen på vilka mål som ska utvärderas och hur kompetensutvecklingen inom de olika verksamheterna fördelas, här står den obligatoriska grundskolan i klar favör. Det råder delade meningar huruvida fritidshemmet har fått en tydligare yrkesidentitet och kunskapsbas. Vissa menar att arbetet i skolan har stärkt fritidshemssidentiteten medan vissa menar att det har gjort arbetet otydligare. Ett exempel som tas upp är att det kan upplevas problematiskt att vara verksam i två olika verksamheter med olika syften och förutsättningar.

Arbetet i verksamheterna emellan liknar arbetet som bedrevs för 20 år sedan, fritidshemmet kompletterar skolans ämnesinnehåll och kunskapsmål med att lära ut sociala färdigheter, praktiska moment är också vanliga inslag. I vissa skolor bidrar fritidspersonalen med kompetens utifrån yrkeskunskap och intressen, i andra skolor ses fritidspersonalen mer som en resurs som ska möjliggöra undervisning på skolans villkor. Vissa mönster kring att personalen samverkar för att få helhetssyn på eleven finns också. Hur arbetet och verksamheter organiseras av rektorer och personal får betydelse för hur samverkan ser ut och artar sig. Ramfaktorer i form av organisatoriska förutsättningar kan också ha betydelse för hur samverkan fungerar och ser ut.

Denna litteraturstudie kan bidra med information om samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet. Samtidigt får studien tas för vad den är, en litteraturstudie där vi har gjort ett urval och sedan beskrivit och tolkat utifrån teorier som för fram ett visst perspektiv på samverkan och utelämnar många andra perspektiv. Det är viktigt att poängtera att det också finns andra förklaringar till varför det ser ut som det gör. Trots försök att integrera verksamheter och förtydliga uppdrag så visar våra resultat att det alltså råder oklarheter i hur samverkan ska bedrivas. Skolverket (2011) beskriver att samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet ska ske på ett förtroendefullt sätt. För att samverkan ska betraktas som trovärdig och förtroendefull behövs en tydlig särart och kunskapsbas i fritidshemmet. Det kan leda till att den kompetens och de fördelaktiga arbetssätt som präglar fritidshemmets verksamhet synliggörs och kan användas i samverkan med den obligatoriska grundskolan. Det kan enligt oss vara ett sätt att försöka förena verksamheterna och få tydligare förhållningssätt till varandras verksamheter.

Samtidigt är det viktigt att vara realistisk och inse att den obligatoriska grundskolans sociala och samhälleliga status är hög, vi anser att denna status är så stark vilket gör det rimligt att anta att den obligatoriska grundskolan även i fortsättningen kommer att ha en överordnad position i förhållande till fritidshemmet. Det är därför rimligt att fråga sig om samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet på lika villkor är ett realistiskt mål?

Olika reformer från 2010 i form av ny skollag, ny lärarutbildning, ny läroplan och nya allmänna råd för fritidshemmet bidrog med ett förtydligande och en förstärkning av ett gemensamt lärandeuppdrag för den samlade skolverksamheten (Pihlgren, 2015). 2015 fick Skolverket i uppdrag att förtydliga läroplanen kring den redan befintliga regleringen angående hur samverkan ska ske mellan grundskolan och fritidshemmet samt övergångar mellan dessa verksamheter, detta förtydligande har varit gällande i läroplanen sedan 2016 (Skolverket, 2018). 2016 tillkom i läroplanen också ett förtydligande av uppdraget för fritidshemmet (Hjalmarsson, 2019). Forskning och utvärdering kring vilken betydelse dessa förändringar har haft på samverkan mellan den obligatoriska grundskolan och fritidshemmet blir därför nödvändig och välbehövlig.

## 7. Referenser

- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Umeå: Umeå universitet, Institutionen för tillämpad utbildningsvetenskap, Umeå universitet.
- Andersson, B. (2014). Vad händer med fritidspedagogycket och fritidshemspedagogiken i Sverige? *Barn*, 3, 61–74.
- Andersson, Birgit & Claeson-Söderström, Carina (2002). Hur ska jag få ihop det? – några fritidspedagogers beskrivning av fritidshemmets uppgift. Umeå universitet. (D-uppsats).
- Barlebo, Wenneberg, Sören (2000). Sociakonstruktivism. s. 12. Malmö: Liber.
- Bryman, A. (2018). Samhällsvetenskapliga metoder. Stockholm: Liber.
- Calander, F. (1999). Från fritidens pedagog till hjälplärare. Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag. (Uppsala Studies in Education, 80). Uppsala, Sweden: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Dahl, M., Karlsudd, P. (2015). Leisure-time teachers in a changed profession. Problems of education in the 21st century, 68, 22–35. ISSN 1822-7864.
- Dahllöf, U. (1967). Skoldifferentiering och undervisningsförlopp. Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Falkner, C. Ludvigsson, A. (2016). Fritidshem och fritidspedagogik – en forskningsöversikt. Printhusen Electra i Malmö.
- Falkner, C. Ludvigsson, A. (2019). Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, E-ISSN 2387–5739, Vol. 5, s. 13-26
- Haglund, B. (2004). Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, M. (1999). Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan. (Göteborg Studies in Educational Science, 131). Göteborg Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hansen, M. (2000). Fritidspedagogen och framtiden. I I. Johansson & I. Holmbäck Rolander (Red). Vägar till pedagogiken i förskola och fritidshem. Stockholm: Liber.
- Hjalmarsson, M. (2019). Fritidshemmet – en utbildningsarena i spänningen mellan omsorgstradition, ökade kvalitetskrav och förtydligat uppdrag. I KAPET Karlstads Pedagogiska Tidskrift, Årgång 15 (2), 11–21.
- Johansson, I. (1984). Fritidspedagog på fritidshem. En yrkesgrupps syn på sitt arbete. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 48). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Johansson, I. & Ljusberg, A-L. (2004). Barn i fritidshem. Stockholm: Lärarhögskolan.
- Lindblad, Linde & Naeslund. (1999). Ramfaktorteori och praktiskt förnuft. Pedagogisk Forskning i Sverige 1999, Årgång 4 (1), 93–109.
- Lindblad & Sahlström. (1999). Gamla mönster och nya gränser: Om ramfaktorer och klassrumsinteraktion. Pedagogisk Forskning i Sverige 1999, Årgång 4 (1), 73–92.

- Ljusberg, A-L., Holmberg, L. (2019). Lärare, barn och lärande i kurslitteratur – ideologiska dilemman i talet om fritidshem
- Ludvigsson, A. 2009. Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete. Doktorsavhandling. Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköping. Hämtad från <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:236777/FULLTEXT01.pdf>
- Munkhammar, I. (2001). Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar. (Doktorsavhandling.) Luleå: Luleå Tekniska Universitet.
- Närvänen, A-L., Elvstrand, H. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. Barn, 3, 9–25.
- Proposition 1997/98:94. Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet m.m.
- Pihlgren, A.S. (red.) (2015). Fritidshemmet och skolan: det gemensamma uppdraget. (1. uppl.) Lund: Studentlitteratur.
- Rennstam, J. & Wästerfors, G. (2015). Att analysera kvalitativt material., I G. Ahrne & P. Svensson, (Red.), Handbok i kvalitativa metoder (2.uppl.). (s. 220 - 236). Stockholm: Liber.
- Rohlin, M. (2012). Fritidshemmets historiska dilemman. En nutidshistoria om konstruktionen av fritidshemmet i samordning med skolan. Stockholm: Stockholms Universitets Förlag.
- Rohlin, M. (2001). Att styra i namn av barns fritid: En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan. Doktorsavhandling, Stockholms universitet.
- SFS 2010:800. Skollag. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolinspektionen (2010) Kvalitet i fritidshem Stockholm: Ej angivet (Diarienummer 40–2009:477).
- Skolinspektionen (2018). Undervisning i fritidshemmet. Stockholm: Ej angivet (Diarienummer 400-2016:207).
- Skolverket. (2000a). Finns fritids? En utvärdering av kvalitet i fritidshem. Skolverkets rapport Nr 186. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2009b). Skolverkets lägesbedömning 2009. Förskoleverksamhet, skolbarnsomsorg, skola och vuxenutbildning. Rapport 337. Stockholm: Fritzes.
- Skolverket (2007). Kvalitetsgranskning av studie- och yrkesorientering i grundskolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2007). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Fritidshem. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2014). Skolverkets allmänna råd med kommentarer. Fritidshem. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2011). Fritidshemmet – i lärande samspel med skolan. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket (2018). Nya läroplansdelar för fritidshemmet och förskoleklassen: En utvärdering av Skolverkets insatser samt implementeringen av läroplansdelen för fritidshemmet



- Skolverket. (2019). Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019. Hämtad från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Skolinspektionen (2010). Kvalitet i fritidshem. Kvalitetsgranskning Rapport 2010:3. Stockholm: Skolinspektionen.
- Skolinspektionen (2018). Undervisning i fritidshemmet: inom områdena språk och kommunikation samt natur och samhälle. Kvalitetsgranskning Rapport 400–2016:207. Stockholm: Skolinspektionen.
- SOU 1991:54. Skola - skolbarnsomsorg, en helhet : slutbetänkande
- Svensson, P. (2015). Teorins roll i kvalitativ forskning., I G. Ahrne & P. Svensson, (Red.), Handbok i kvalitativa metoder (2.uppl.). (s. 209). Stockholm: Liber.
- Thomassen, M. (2007). Vetenskap, kunskap och praxis. Malmö: Gleerups utbildning.

## 8. Bilagor

### *Bilaga 1. Sökhistorik*

<b>Datum</b>	<b>Databas</b>	<b>Sökord/limits/Booleska operatörer</b>	<b>Antal träffar</b>	<b>Lästa abstracts</b>	<b>Urval</b>
2020-03-27	ERIC	Leisure-time centres, school, cooperation  Peer-review  Senaste 20 åren	27	6	0
2020-03-31	Libris	Samverkan, skola, fritidshem  Avhandlingar	7	5	3
2020-04-01	Ub.gu.se	Samverkan, skola, fritidshem  Tidskriftsartiklar och avhandlingar	7	5	1
2020-04-02	DiVA	Fritidshem  2015-2020  Artikel i tidskrift  Referegranskat	26	6	2
2020-04-02	DiVA	Leisure-time, profession  2015-2020  Artikel i tidskrift  Referegranskat	5	5	1

Bilaga 2. Forskningsunderlag för studien

Publiceringsår Land	Författare	Titel	Syfte	Metod Urval	Slutsats
2009 Sverige	Ann Ludvigsson	Samproducerat ledarskap: Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete	Undersöka hur ledarskapet formas i och av samspelet mellan skolledare och lärare i vardagsarbetet på tre skolor.	Observationer och intervjuer 3 skolor	Ledarskap skapas mellan skolledare och lärare tillsammans  Sociala, kulturella och politiska dimensioner i samspelet influerar skolledare och lärares agerande och ledarskap
2019 Norden	Ann Ludvigsson och Carin Falkner	Fritidshem – ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet	Analysera hur lärare konstruerar identiteter inom institutionen	Studie av 2 fokusgruppsamtal med sammanlagt 8 lärare	Lärarna har gemensamma föreställningar om vad som utgör deras institutionella identitet
2019 Sverige	Anna-Lena Ljusberg och Linnéa Holmberg	Lärare, barn och lärande i kurslitteratur – ideologiska dilemman i talet om fritidshem	Erbjuda en skildring av den samtida fritidshemsdiskursen som utmanar vedertagna och förgivet-tagna synsätt	Analys av kurslitteratur	Återkommande ideologiska dilemman används som språkliga verktyg för att hantera motsägelser
2014 Sverige	Anna-Lisa Närvänen och Helene Elvstrand	På väg att (om)skapa fritidshemskulturer Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete	Skapa kunskap om hur fritidshemmets verksamhet utifrån pedagogers perspektiv kan förändras	Aktionsforskning 3 skolor (8 fritidshem)	Kultur och identitetsskapande har blivit viktigt för fritidshemmet vilket kan bero på omfattande reformer.
2013 Sverige	Berit Andersson	Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer	Belysa och ge kunskap om fritidspedagogers yrkesidentitet och hur den kan förstås i ljuset av förändrad styrning	Enkäter Intervjuer Observation 23 fritidspedagoger, 6 rektorer och 2 utvecklingsledare	Decentralisering, new public management, bristande resurser påverkar fritidspedagogers arbete

Publikationsår Land	Författare	Titel	Syfte	Metod Urval	Slutsats
2004 Sverige	Björn Haglund	Traditioner i möte. En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan	Beskriva och analysera vilka föreställningar som vägleder fritidspedagoger i deras praktiska arbete och hur detta arbete gestaltar sig i samlingar som genomförs	Observationer och intervjuer av 13 personer verksamma i olika kommuner i västra Sverige	Lärare dominerar nödvändigtvis inte innehållet i fritidspedagogers samlingar. Fritidspedagoger har möjlighet att dra gränser och kontrollera sitt eget arbete.
2001 Sverige	Ingmarie Munkhammar	Från samverkan till integration. Arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar	Studera vad som händer när pedagoger från olika professionella kategorier med varierade men delvis delade traditioner möts för att samarbeta i skapandet av en verksamhet	Observationer och intervjuer. 3 skolor (ett arbetslag på varje skola)	Fritidspedagoger kontrolleras och kontrollerar sig själva genom starka diskurser.
2001 Sverige	Malin Rohlin	Att styra i namns av barns fritid: En nutidshistoria om konstruktionen av dagens fritidshem i samordning med skolan	Försöka förstå hur dagens styrning av fritidshemmet bidragit till en möjlig pedagogisk identitet	Analysera olika texter (rapporter, propositioner, professionella texter)	I spänningsfältet mellan skola och samhällets problematik får fritidshemmet sina växlande definitioner
2015 Sverige	Marianne Dahl och Peter Karlsudd	Leisure-time teachers in a changed profession	Syftet med forskningen var att sätta ljus på fritidspedagogers roll då, nu och i framtiden. Det baseras på koncept från professionell utveckling.	Intervjuer 10 fritidspedagoger	Det finns vissa faktorer som har gjort att de intervjuade har stannat i en profession som har varit föremål för tydliga förändringar.
1999 Sverige	Monica Hansen	Yrkeskulturer i möte - Läraren, fritidspedagogen och samverkan	Söka en djupare förståelse av yrkestillhörigheters innebörd i samarbetet mellan två närstående yrkesgrupper med skilda yrkeskulturer	Etnografi 2 skolor	De två olika kategorierna av lärare har olika uppfattningar om deras professionella identitet beroende på vilken tradition de tillhör.

