



GÖTEBORGS
UNIVERSITET

Att bli sams i den pedagogiska sandlådan

En litteraturstudie om möjliggörande och hindrande faktorer i samverkan mellan fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan

Christer Modigh och Karl Olsson
Grundlärarprogrammet med inriktning mot
arbete i fritidshem



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

Nyckelord: fritidshem, skola, samverkan, samarbete, yrkesspråk

Sammanfattning

Fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan ska samverka kring elevernas utveckling och lärande. Utifrån att dessa är två olika verksamheter som ska samverka är syftet att granska och göra en översikt av svenska fritidspedagogiska forskningsresultat kring samverkan mellan fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan för att främja samverkan mellan verksamheterna. Den metod som använts är systematisk litteraturstudie där resultaten av den systematiska sökningen tematiskt analyserats. Analysen visar både möjliggörande och hindrande faktorer för samverkan både på en organisatorisk samt grupp- och individnivå. Det framkommer att det för samverkan är viktigt med en närvarande och kunnig ledare, gemensam planeringstid och stabilitet i personalgruppen. Vidare framkommer att en bristande gemensam förståelse för styrdokumentet och att yrkesgrupperna har olika synsätt och förhållningssätt kan utgöra ett hinder för samverkan, medan en gemensam förståelse för begreppsdefinitioner och kommunikation mellan yrkesgrupperna kan främja samverkan. Det förekommer även maktförhållanden som påverkar samspelet mellan yrkesgrupperna. Slutsatser som dras utifrån resultaten är att ett gemensamt yrkesspråk spelar en betydelsefull roll och återfinns i ett flertal faktorer kring samverkan, samt att en samarbetsform som bygger på att ta tillvara på varandras kompetenser och arbeta mot gemensamma mål möjliggör samverkan mellan yrkesgrupperna.

Förord

Från början hade vi tänkt genomföra en intervjustudie. Men på grund av rådande omständigheter i världen, där coronavirusets pandemiska framfart satt större delar av världen i isolering, valde vi istället att göra en litteraturöversikt för att inte påfresta den svenska skolan mer än nödvändigt.

Vi vill tacka Maria Bellstrand och Mirjam Larsson som stöttat oss under processen. Vi riktar även ett tack till Catarina Andishmand för handledning under kursen och examensarbetets gång.

Till sist vill vi även tacka Simon Muskantor för rådgivning.

Christer Modigh och Karl Olsson, maj 2020.

Innehållsförteckning

1	Introduktion.....	1
1.1	Syfte och frågeställning	1
2	Bakgrund.....	1
2.1.1	Utvecklingen av samverkan mellan fritidshem och skola.....	1
2.1.2	Utbildning för arbete inom fritidshem	2
2.1.3	Samverkan mellan fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan	3
2.1.4	Definitioner och begrepp	3
2.2	Teoretisk utgångspunkt.....	4
2.2.1	Konstruktionism	4
2.2.2	Yrkesspråk	4
2.2.3	Samarbetsmodeller	5
3	Metod.....	6
3.1	Datainsamling	6
3.2	Databearbetning	9
4	Resultat.....	9
4.1	Faktorer på en organisationsnivå	9
4.1.1	Ledning	9
4.1.2	Tid	10
4.1.3	Kunskap om styrdokument	11
4.2	Faktorer på grupp- och individnivå	12
4.2.1	Föreställningar om sig själva och varandra	12
4.2.2	Språkanvändning mellan yrkesgrupperna	12
4.2.3	Uppdelning av ansvarsområden	14
4.2.4	Samarbete i grupp	14
4.2.5	Dominerande traditioner	17
4.2.6	Personliga egenskaper	18
4.3	Sammanfattning av resultatet	19
5	Diskussion	19
5.1	Metoddiskussion	19
5.2	Resultatdiskussion	20
5.3	Slutsats och implikation.....	23
6	Referenser	25

1 Introduktion

Vad är en god samverkan? Vad krävs för att det ska kunna uppnås, och hur ska det åstadkommas med två yrkesgrupper som ska arbeta tillsammans men talar olika språk? Läroplanerna säger att lärare i den obligatoriska skolan och fritidshemmet ska samverka (Skolverket, 1998, Skolverket, 2019). Dessa verksamheter inkluderades under samma styrning under 1990-talet (Falkner & Ludvigsson, 2016). Samverkan har därmed varit en pågående process fram till idag. Enligt Torstenson-Ed och Johansson (2000) visade forskningsläget vid sekelskiftet att samarbete mellan yrkesgrupperna hade börjat komma till stånd, men att fritidspedagoger mötte hinder med de olika roller de hade i sin yrkesutövning i samverkan. Vidare behövde de tydliggöra sin kompetens de hade att bidra med, samt att skolan tenderade få en dominerande position i förhållande till fritidspedagogerna.

Majoriteten av forskningen kring samverkan mellan fritidshem och skola bedrevs runt sekelskiftet med enstaka studier utgivna under de första årtiondena, vilket framkommer i den här litteraturstudien. Därmed framkommer ett värde i att göra en fokuserad sammanställning av dessa studier för att se vilka resultat som fortfarande är relevanta och blir synliga än idag.

En granskning och översikt över studier på området bidrar till att öka generaliserbarheten av enskilda studiers resultat då gemensamma faktorer kan synliggöras. Likhet i sammanhang är ett sätt att generalisera kvalitativ forskning (Larsson, 2009). Att granska tidigare forskning utifrån olika teoretiska referensramar kan även öppna upp för nya perspektiv och ny kunskap på området.

Vad har då studier som genomförts i fritidspedagogisk forskning kring samverkan mellan åren 1996 och 2020 kommit fram till, och på vilket sätt kan den kunskapen vara till nytta idag?

1.1 Syfte och frågeställning

Syftet med litteraturstudien är att granska och göra en översikt av svenska fritidspedagogiska forskningsresultat kring samverkan mellan fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan för att främja samverkan mellan verksamheterna.

Den frågeställningen studien avser att besvara är:

- Vilka faktorer framkommer som möjliggörande respektive hindrande för samverkan?

2 Bakgrund

2.1.1 Utvecklingen av samverkan mellan fritidshem och skola

En integrering av skolan och fritidshemmet påbörjades redan mot slutet av 1980-talet, även om verksamheterna vid den tidpunkten fortfarande reglerades av olika styrdokument. Det var först 1994 som fritidshemmet skulle börja arbeta efter läroplanen som kom samma år och verksamheten blev då en del av utbildningsområdet istället för socialtjänsten (Falkner & Ludvigsson, 2016). Lokalintegreringen av skola och barnomsorg fastställdes 1996 i en regeringsförklaring (Torstenson-Ed & Johansson, 2000). Fritidshemmet och skolan fick under den här tiden då en gemensam huvudman i och med att fritidshemmet inte längre skulle komplettera hemmet utan skolan. Under 1990-talet decentraliserades även skolan och blev målstyrd och intentioner om arbetslag inom skolan lyftes i syfte att möjliggöra en helhet och

ett kompletterande arbete mellan skolans olika verksamheter och yrkesgrupper (Skolverket, 2011).

Även om fritidshemmet innefattades inom skolans verksamhet i och med den nya läroplanen 1994, Lpo94 (Skolverket, 1994), dröjde det till revideringen av läroplanen 1998 (Skolverket, 1998) innan fritidshemmet omfattades av styrdokumentet och skulle tillämpa det i verksamheten. Revideringen av Lpo94 från Skolverket (1998) gör gällande att "Fritidshemmet skall bidra till att målen uppnås." (s.2). Skolverket (1998) skriver också att "Ett ömsesidigt möte mellan de pedagogiska synsätten i förskoleklass, skola och fritidshem kan berika elevernas utveckling och lärande." (s.8). Lärare skall även utveckla samarbetet mellan skola och fritidshem samt att rektor ansvarar för att detta sker (Skolverket, 1998). År 1999 utgavs även Allmänna råd för fritidshemmet av Skolverket vilket innebar att fritidshemmet hade två styrdokument att förhålla sig till istället för det Pedagogiska programmet för fritidshemmet som var gällande då verksamheten låg under under Socialstyrelsen (Torstenson-Ed & Johansson, 2000). De allmänna råden från 1999 angav att samverkan bör utgå från elevernas behov för att främja lärande och utveckling, att det kan öka möjligheterna för stöd till barn i behov samt bidra till att stödja barnen i övergångar mellan verksamheter. Utöver det lyfts även samverkan fram som ett sätt att skapa en gemensam syn mellan verksamheter och lyfter det som en fördel för det pedagogiska arbetet att olika kompetenser samspelar. Dokumentet lyfter även fram förutsättningar för samverkan i form av att fokusera på barnen istället för på personalens behov och intressen, tid för gemensam planering, gemensam ledning med kunskap om verksamheterna och verksamhetsanpassade lokaler (Skolverket, 1999).

I och med att den nya skollagen trädde i kraft år 2010 skedde ett skifte av definitioner för fritidshemmet som verksamhet. Skollagen från 1985 som var den tidigare gällande (SFS 1985:1100) benämnde fritidshemmet som skolbarnsomsorg för barn. I den nuvarande skollagen från 2010 (SFS 2010:800) benämns fritidshemmet som en utbildning där det sker undervisning och begreppet barn byttes till elever. År 2011 utkom även en ny läroplan, Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011 (Lgr11), och i en revidering 2016 fick fritidshemmet en egen del i läroplanen. Lgr11 gör gällande att fritidshemmet ska komplettera skolan, lärare ska samverka med varandra för att nå mål och stödja utveckling och lärande hos eleven samt utväxla kunskaper, erfarenheter och information med varandra (Skolverket, 2019).

År 2014 utkom även ett nytt allmänna råd för fritidshem (Skolverket, 2014) som anger att samverkan mellan fritidshem och skola ska bilda en helhetssyn på lärande och utveckling för eleven. Råden lyfter även vikten av ömsesidig kunskap om varandras verksamheter samt att rektorn ser till att det finns gemensam planeringstid mellan verksamheterna för att utveckla det. I samband med fritidshemmets egen del i läroplanen kom även ett kommentarmaterial där Skolverket (2016) anger att fritidshem och skola kan arbeta kring ett gemensamt innehåll men bidra med olika perspektiv och arbetssätt kring innehållet.

2.1.2 Utbildning för arbete inom fritidshem

Från och med 2001 försvann utbildning till fritidspedagog och istället började en utbildning till lärare med inriktning mot fritidshem, men innehåll och beteckning var inte reglerad vilket ledde till skillnader mellan utbildningar på olika lärosäten. År 2011 förändrades lärarutbildningen igen till en gemensam grundlärarutbildning med olika inriktningar, förskoleklass till årskurs 3, årskurs 4-6 samt fritidshem, som innehåller en gemensam utbildningsgrund för de olika lärarna (Falkner & Ludvigsson, 2016).

2.1.3 Samverkan mellan fritidshemmet och den obligatoriska grundskolan

Nedan följer en sammanfattande redogörelse av tidigare kunskaps- och forskningsöversikter samt en rapport från Skolverket kring fritidshemmets samverkan med skolan.

Torstenson-Ed och Johansson (2000) lyfter fram forskning som förespråkar en gemensam benämning och utbildning för att vidare främja samarbete. De lyfter även fram att planering är en viktig del för att mötas i gemensamma förhållningssätt, och visar en kunskapslucka kring informella möten i arbetslag.

Skolverket (2011) lyfter att i samarbete kring planering är det av vikt att varje yrkesgrupps kompetens blir framträdande, och visar även på forskning som säger att gemensamma mål, uttalade ansvarsområden samt öppenhet kring kollegors arbete som stödjande faktorer för ett fungerande samarbete. Däremot uppmärksammas att fritidshemmets komplettering av skolan ofta blir en komplettering för läraren i skolan. Kring detta påvisas även en brist på forskning som kan visa andra sidor av skolans dominerande position gentemot fritidshemmet och visa på ett gemensamt och ömsesidigt möte. Vidare kommenteras även att avsaknaden av egen läroplan kan bidra till att fritidspedagoger kan möta svårigheter i att beskriva sin egen yrkesroll. Skolverket (2011) lyfter även fram forskning som visar på att skillnader i arbetstider blir hindrande i samverkan då de båda yrkesgrupperna till stor del är verksamma vid olika tider på dagen.

Falkner och Ludvigsson (2016) visar på att gemensam reflektion mellan yrkesgrupperna för att delge varandra sina föreställningar och förhållningssätt samt en skolledning som möjliggör detta är stödjande faktorer för samverkan. De reflekterar kring om detta även kan bidra till att tydliggöra hur fritidshemmets kompletterande uppdrag kan yttra sig samt om medvetenhet om maktförhållanden mellan yrkesgrupperna kan underlätta samarbete.

I en rapport från Skolverket lyfter Elisabeth Ahlstrand (2003a, 2003b) i två kapitel faktorer som stödjer och hindrar samverkan mellan yrkesgrupper i fritidshem och skola. Hon skriver att arbetslag behöver tid för att bygga relationer med varandra och tid för att mötas i gemensam planering, vilket även kan utgöra en möjlighet för att reflektera kring olikheter i synsätt. En grups tidigare erfarenhet av samverkan hittades inte vara en betydande faktor i samarbetet, utan tiden som gruppen arbetat tillsammans lyfts som det mest avgörande. Utöver det är stöd från en ledning i arbetsprocess och målbildning viktigt samt att personal inte byts för ofta. Däremot kan även ett nytt tillskott till ett arbetslag vara fördelaktigt då uttalade antaganden i gruppen kan komma att lyftas fram (Ahlstrand, 2003a). Ahlstrand (2003b) påvisar även att vilka förutsättningar som ges organisatoriskt påverkar hur väl ett gemensamt synsätt skapas i ett arbetslag. Ges inte förutsättningar kan tidigare rådande synsätt ta över. Organisatoriska förändringar kan även komma att försvåra ett välfungerande samarbete i ett arbetslag. Avslutningsvis skriver Ahlstrand även att förändringar kring personal är en försvårande faktor i processen att utveckla ett gemensamt yrkesspråk.

2.1.4 Definitioner och begrepp

Davidsson (2000b) har efter en läsning av olika styrdokument i svenska skolan mellan åren 1962-1998 definierat begreppen samverkan och samarbete. Samverkan syftar till ett större perspektiv med helhetssyn, långsiktiga mål, gemensamma förhållningssätt och förståelse av styrdokument som sker i kontinuerlig process. Samarbete syftar mer till det faktiska mötet mellan aktörer och arbetssätt.

Studien använder både begreppet samverkan och samarbete. Studien baserar sig på Davidssons (2000b) definitioner av begreppen och ser samverkan som ett övergripande perspektiv mellan verksamheter och samarbete som vad som händer på individ- och gruppnivå, det faktiska arbetet som sker rent konkret mellan individer i verksamheterna som samverkar.

Både begreppet lärare i fritidshem och fritidspedagog används i litteraturöversikten. Fritidspedagog används i samband med referenser till de inkluderade studier som använder det begreppet och motsvarande gäller även angående begreppet lärare i fritidshem. Vid mer allmänt benämning av utbildad och behörig personal inom fritidshem som inte direkt anknyts till en refererad studie används begreppet fritidshemspersonal på grund av att de inkluderande studierna använder olika benämningar.

2.2 Teoretisk utgångspunkt

2.2.1 Konstruktionism

Studien grundar sig på en konstruktionistisk utgångspunkt. Bryman (2011) beskriver konstruktionism som att sociala fenomen och mening ses som språkligt konstruerade av sociala aktörer. Sociala konstruktioner uppstår därmed i samspel med andra och skapas och omskapas oupphörligen. Det innebär att aktörerna inte är helt styrda av en yttre verklighet, utan även är medskapare till den. Utifrån det kan sociala konstruktioner skilja sig mellan olika tider och platser. Även forskningsresultat kan, enligt Bryman, ses som sociala konstruktioner där den verklighet som omnämns är i förändring vilket gör kunskapen bunden till ett socialt samspel på en viss plats i en viss tid.

Ett konstruktionistiskt förhållningssätt till studien och dess resultat har valts då samverkan består av och skapas av olika aktörer i språkligt samspel utifrån olika föreställningar och tankar om sin omvärld. Samtidigt utgörs studien av ett antal forskningsresultat framtaget av olika forskare och speglar på det sättet deras medskapande av ämnet. Till sist utgör även den här litteraturöversikten ett bidrag till konstruktionen av det här området.

2.2.2 Yrkesspråk

Ett centralt begrepp för studien är yrkesspråk, vilket Colnerud och Granström (2015) beskriver som ett gemensamt språk för en yrkesgrupp. Yrkesspråket består av kunskap inom yrkesområdet och blir på det sättet ett verktyg i reflektion för utövaren inom yrket att synliggöra olika samband och förklaringar till fenomen inom sin verksamhet samt för att kunna kommunicera dessa till andra inom området. Ett yrkesspråk innefattar modeller, begrepp, teorier, förhållningssätt och antaganden som är gemensamma för yrket och utgör en förutsättning för ett reflekterat och analyserande förhållningssätt till yrkespraktiken. Användandet av yrkesspråket på ett reflekterat sätt där praktiken lyfts till en teoretisk nivå kallas för ett metaspråk, till skillnad från ett vardagsspråk som inte har samma möjligheter till reflektion utifrån den samlade yrkeskunskapen (Colnerud & Granström, 2015).

Yrkesspråket får då alltså en framträdande roll i kommunikationen med kollegor när det kommer till professionellt handlande och tänkande i yrkespraktiken och för att nå gemensam förståelse i olika frågor (Colnerud & Granström, 2015). Det påverkar hur planering och problemlösande fungerar i arbetslaget genom att tankar och idéer med ett metaspråk kan tydliggöras för sig själv och kollegor samt även leda till förståelse och nya handlingsmöjligheter. Vidare är även yrkesspråket inbegripet i identitetsskapande för

yrkesgruppen och är en grund för individens yrkesroll. Ett sätt att utveckla yrkesspråket är genom samtal mellan yrkesutövare där gemensam reflektion kring erfarenheter kan ske, vilket kräver organisatoriska förutsättningar för yrkesutövare att mötas. Ett annat sätt är att observera andra utövarers yrkespraktik, vilket däremot kräver ett redan etablerat yrkesspråk. Tid att ta till sig forskning och teorier kring yrkesområdet kan också fungera yrkesspråksutvecklande (Colnerud & Granström, 2015).

2.2.3 Samarbetsmodeller

För att synliggöra olika nyanser av samarbetet mellan yrkesgrupperna i samverkan mellan skola och fritidshem grundar sig studien även på tre olika samarbetsmodeller av Granström (2003): konkurrensmodellen, konsiderationsmodellen och kompanjonmodellen.

- Konkurrensmodellen beskriver ett samarbete där olika meningar ställs mot varandra och en konflikt uppstår kring vad som är ett problem eller vad som är rätt sätt att lösa det på. Vidare söks inte en lösning på problemet genom samarbete utan det blir i slutändan att en individ driver igenom sin lösning, vilket kan leda till en känsla av maktlöshet för övriga gruppmedlemmar och skapa misstro. En konflikt av det här slaget beror ofta på att ett gemensamt mål inte är tydliggjort eller att det finns olika syn på hur målet ska nås.
- Konsiderationsmodellen beskriver ett samarbete som präglas av hänsyn till andra, ett harmonitänk där konflikter undviks och man inte lägger sig i varandras arbete. Respekt för andras kompetens och yrkesområde kan vara en anledning till detta. En konsiderationsmodell kan leda till att samarbete uteblir annat än i fördelning av arbetsuppgifter och återsamling efteråt, i övrigt sker enskilt arbete med olika arbetsuppgifter vilka kompletterar varandra. En risk med ett samarbete enligt den här modellen är att gemensamma mål hamnar i skymundan och ersätts av individuella mål.
- En kompanjonmodell kännetecknas av ett delat ansvar över verksamheten där allas olikheter, erfarenheter och kompetenser tas tillvara på och utnyttjas i ett gemensamt arbete mot ett gemensamt mål. Konflikter kan förekomma, men inte utifrån att man har olika målbilder. En förutsättning för ett arbete enligt modellen är regelbundna samtal kring målet och vägar för att nå målet. Att sätta ord på uppfattningar och lyssna till andra är också avgörande för att uppnå en kompanjonmodell.

Vidare skriver Granström (2003) kring samarbete att yrkesgrupper med olika utbildningar, som exempelvis grundskollärare och fritidspedagoger, kan ha olika föreställningar kring fenomen i yrkespraktiken och på det sättet även ha olika uppfattningar om både vilka mål som ska eftersträvas och med vilka medel de målen ska uppnås. Begreppet värderationalitet används i det här sammanhanget för att beteckna vad man ser som målet för en verksamhet, och begreppet strategirationalitet för att beteckna vad man ser som ändamålsenligt tillvägagångssätt. Skillnader i syn på mål och vad som är viktigt är en vanlig anledning till konflikter, vilket kan leda till att en konkurrensmodell i samarbete uppstår eller att konflikterna undviks i en konsiderationsmodell. Granström betonar även här yrkesspråkets vikt för samarbete för de olika yrkesverksamma att synliggöra sina föreställningar och tillsammans utnyttja sina kunskaper och komma fram till gemensamma mål och tillvägagångssätt.

3 Metod

Litteraturstudien bygger på vad Bryman (2011) beskriver som en systematisk litteraturgenomgång. Enligt Millar (refererad i Bryman, 2011) utgår en systematisk litteraturgenomgång alltid från ett specifikt syfte. Detta för att avgöra vad som skall inkluderas och exkluderas. För att avgöra vilken litteratur som skall inkluderas bestäms kriterier, exempelvis tid, plats, område eller typ av forskning, samt även vilken kvalitet forskningen ska ha. För att avgränsa datainsamlingen bestäms även sökord som används i de olika databaserna för att försöka få fram relevant data för studien. De inkluderade studierna beskrivs i huvuddrag för att läsare skall kunna få en överblick av dem. De resultat som framkommer ur de inkluderande studierna ska sammanfattas.

Utifrån valet av litteraturstudie som metod innebär det då att vi har gjort en systematisk sökning, bearbetning och tematisk analys av tidigare forskning. Detta skedde med ett specifikt syfte med tillhörande frågeställningar som vi var intresserade över att få svar på. Litteraturen till studien fick vi fram genom att göra en systematisk sökning i olika databaser och genom andra kanaler. Tillslut fick vi fram ett urval som granskades, bearbetades och tematiskt analyserades. Det var viktigt att vi hade litteratur som var relevant för frågeställningen och att den i sina resultat kunde uppvisa framkomna forskningsresultat som var relevanta för oss att ta med för jämförelse mellan de olika artiklarna.

3.1 Datainsamling

För att kunna begränsa mängden av tidigare forskning och rikta den mot vårt syfte tog vi fram relevanta sökord, då det enligt Bryman (2011) krävs relevanta sökord för att generera relevanta resultat. Detta för att kunna finna vetenskapliga artiklar som kan hjälpa oss att svara på syfte och frågeställning. Att ta fram rätt sökord i de olika databaserna krävde ett systematiskt arbete. Viktigast var att hitta forskning som var relevant enligt exklusions- och inklusionskriterierna som beskrivs nedan. För att inte sökresultaten i databaserna skulle bli för stora smalnade vi av antalet träffar i de olika databaserna med olika sökord. När datainsamlingen var genomförd och en samling av litteratur fanns som underlag för studien lästes och analyserades detta material. Till detta utfördes även en kvalitetsgranskning enligt checklistan (se bilaga B). Kvalitetsgranskningen genomfördes för att säkerställa kvaliteten och hur de har tagit etiska spörsmål i beaktande.

Sökorden användes i olika former i databaserna, detta på grund av hur stort sökresultaten blev. Tabell 1 nedan visar hur vi gått tillväga. Vi använde oss av sökord som "fritids", "samverka" och "skola" i första hand. "Fritids" angavs med boolesk operatör för att alla ord med fritids i sig i de databaser som det var möjligt, det gällde även "samverka". I vissa av databaserna fick vi utöka eller minska sökorden för att få fram artiklar. Där vi har ökat antalet sökord var det för att antalet träffar var för stort och för att göra ytterligare begränsningar lades "yrkesspråk" till som sökord. När sökresultaten blev för få tog vi istället bort sökord men behöll alltid "fritids" i någon form då vi endast var intresserade av samverkan där fritidshemmet var en del av forskningen. I de engelskspråkiga databaserna användes "leisure-time" följt av "centre" eller "teacher" som översättning av fritidshem.

Tabell 1. Sökhistorik.

Datum	Databas	Sökord/Limits/Booleska operatörer	Antal träffar	Lästa abstracts	Urval
2020-04-01	Google Scholar	fritids* samverka* skola yrkesspråk	263	7	2
		“leisure-time centre” OR “leisure-time teacher” collaboration	534	15	3
2020-04-01	ERIC	“leisure-time centre” OR “leisure-time teacher”	3	1	0
2020-04-01	Educational Research Complete	“leisure-time centre” OR “leisure-time teacher”	11	4	2
2020-04-01	Microsoft Academic	“leisure-time centre” OR “leisure-time teacher”	15	6	0
		fritids OR fritidshem OR fritidspedagog OR fritidspedagoger samverkan	34	13	1
		Båda sökningar utgick även från kategorin “pedagogik”			
2020-04-01	Göteborgs universitetsbibliotek Supersök	samverkan skola fritids*	36	7	5

Tabell 1 visar hur vi systematiskt sökte och gick igenom de olika databaserna. I varje databas gick vi igenom träffarna och de gånger vi läste abstract gjordes ett urval om träffen var aktuell för vår studie eller ej. För att ytterligare begränsa vårt urval hade vi en bestämd tidsperiod. Tidsperioden mellan 1996 till 2020 sattes för att vi skulle hålla oss till forskning som rymdes inom den specifika tidsperiod som är av intresse för oss, samt för att ge oss ett tillräckligt stort tidsintervall för att kunna täcka in syfte och frågeställning. Årtalet 1996 som startpunkt för datainsamlingen valdes för att vi anser det representera en mittpunkt i processen av införandet av samverkan mellan fritidshem och skola, samt med stöd i Torstenson-Ed och Johansson (2000) som skriver att lokalintegreringen av skola och barnomsorg fastställdes i en regeringsförklaring det året.

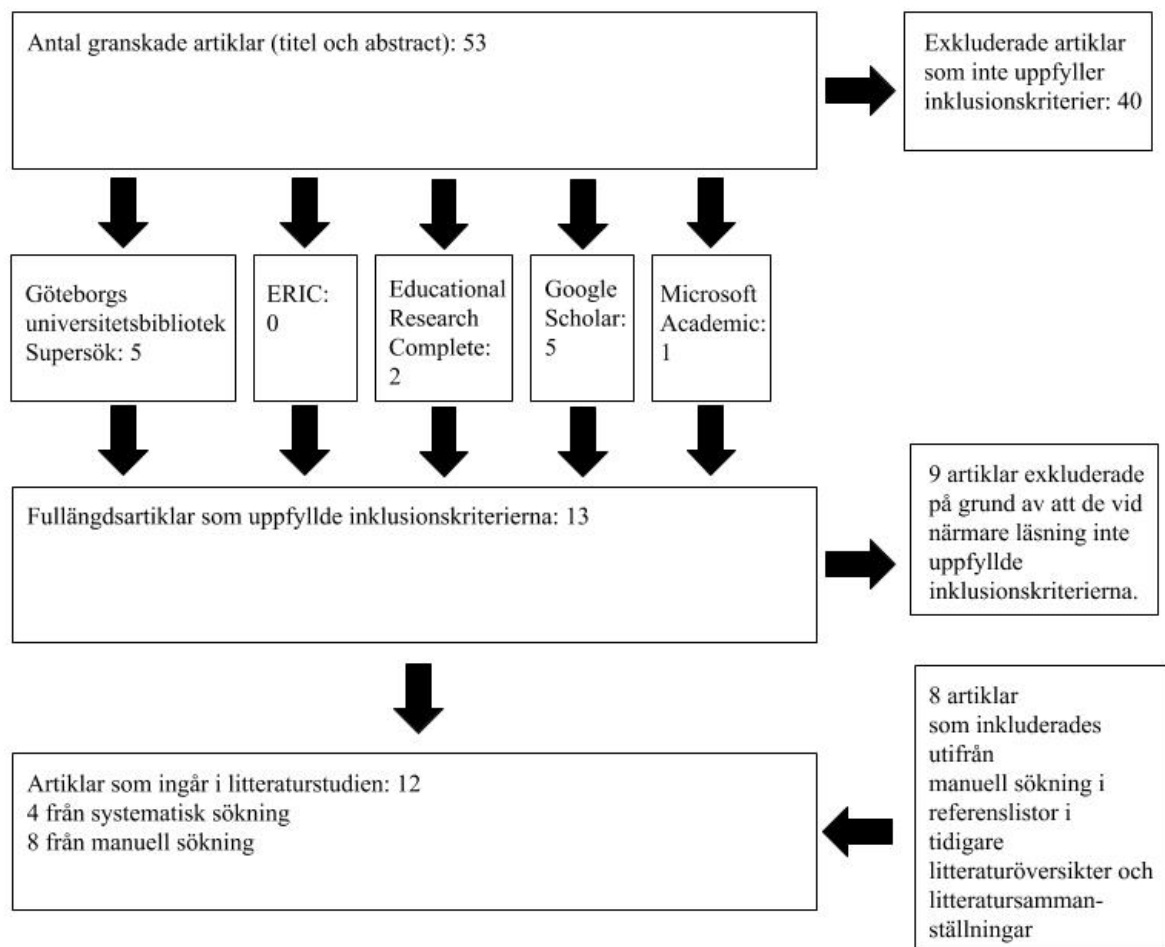
För att ytterligare begränsa insamlingen av data och hitta relevanta artiklar som empiri för vår studie hade vi också exklusions- och inklusionskriterier som togs med när vi gjorde vår systematiska sökning av artiklar. De ligger också till grund för våra sökord i de olika databaserna som presenterades i tabell 1 (se ovan).

Exklusions- och inklusionskriterier:

- Svenska vetenskapliga studier publicerade i vetenskapliga tidskrifter eller doktorsavhandlingar, som genomgått vår kvalitetsgranskning.
- Vetenskapliga studier utgivna mellan åren 1996-2020.
- Forskning om samverkan mellan personal i fritidshem och skola.

Enstaka titlar har data som är insamlad före 1996, men dessa har ändå inkluderats då de är utgivna inom vår avgränsningsperiod och har resultat relevanta för studien. Tidsavgränsningen finns för att få ett tidsperspektiv och en tillräcklig omfattning i studien, men resultat relevanta för syftet är viktigare än exakt årtal.

Ett flödesschema över hur arbetet med datainsamlingen gick till visas i figur 1. Figur 1 visar de olika stegen vi tog i den systematiska sökningen av artiklar i de olika databaserna i vår studie. Notera att inte alla artiklar inkluderade i studien kommer från genomsökning av databaser. Flertalet av artiklarna framkom av manuella sökningar i referenslistor och i tidigare litteraturöversikter och litteratursammanställningar av fritidspedagogisk litteratur.



Figur 1: Flödesschema för sökning och gallringsprocess

En fullständig lista över de tolv artiklar som ingår i studien finns i bilaga A. Detta är en översikt över de olika forskningsstudier vi har granskat och analyserat resultaten ur i vår studie. Urvalet av artiklar som ingår sträcker sig från 1997 till 2019. Det är inte endast kvalitativa studier utan även kvantitativa samt en som har båda inriktningarna. De inkluderade studierna är markerade med asterisk (*) i referenslistan men inte i löpande text.

3.2 Databearbetning

Enligt Bryman (2011) är det inte fördelaktigt att ta med allt material i en litteraturstudie, då material som inte är relevant kan göra det svårare att föra en trovärdig argumentation. Första steget i databearbetningen utgjordes av en reducering utifrån syfte och frågeställning eftersom det insamlade materialet var för omfattande. Rennstam och Wästerfors (2015) tar upp reducera som begrepp vilket innebär att begränsa sin empiri för att den skall kunna bli hanterbar. Kvalitativa studier tenderar enligt dem att anskaffa sig väldigt stora kvantiteter av empiri. Detta för att dels få en mer hanterbar och överskådlig empiri och även i slutändan få relevant empiri utifrån syfte och frågeställning. Reduceringen innebar att identifiera delarna av empirin som kunde vara relevant för vår studie i de artiklarna vi systematiskt sökt fram. Det för att skapa mer koncentrerad massa av empirin. Andra steget i databearbetningen bygger på en tematisk analys med tillvägagångssättet Framework. Det bygger på att ta fram centrala teman och subteman utifrån återkommande företeelser i det insamlade materialet (Bryman, 2011). Det insamlade materialet sorterades i två centrala teman: faktorer på organisationsnivå och faktorer på grupp- och individnivå. Faktorer på organisationsnivå delades i tre subteman: ledning, tid och styrdokument. Faktorer på grupp- och individnivå delades i sex subteman. Parallellt med sorteringen av data i subteman i den tematiska analysen skedde även vidare reducering av icke-relevant material. De centrala teman och subteman som den tematiska analysen utmynnade i återspeglas i hur resultatet nedan är kategoriserat.

Arbetet genomfördes både digitalt och analogt. Den inledande reduceringen skedde digitalt och var en första kritisk granskning av vårt insamlade material för att säkerställa i största möjliga mån att vi hade relevant underlag utifrån syfte och frågeställning. Inför andra reduceringen var massan tillräckligt koncentrerad att det gick att sortera de olika resultaten analogt. Att arbeta analogt gav oss möjligheten att lättare finna likheterna och skillnaderna samt även en tydligare och övergripande syn på hur forskningen ser ut vid de olika artiklarnas tidpunkter kopplat till varandra.

4 Resultat

Nedan följer resultatet av litteraturstudien utifrån de tolv inkluderade artiklarna. Resultatet är uppdelat i två huvudrubriker: faktorer på organisationsnivå och faktorer på grupp- och individnivå. Dessa är i sig också uppdelade i underrubriker som representerar de teman vi fått fram i analysen. Resultatet är framskrivet utifrån dessa teman.

4.1 Faktorer på en organisationsnivå

Rubriken syftar på de olika faktorer som framkommit där ledningen i skolorna och fritidshemmens verksamhet påverkar möjligheten till samverkan mellan dem. Vi har lyft fram tre olika teman som redovisas nedanför.

4.1.1 Ledning

Resultatet visar att faktorer som är viktiga för samverkan är en närvarande skolledare med kunskap om fritidshem, gemensam planeringstid och stabilitet i personalgruppen.

Munkhammar (2001) beskriver hur en rektor har en önskan om att arbetslaget själva skall forma och utveckla arbetet tillsammans. Fritidspedagogerna i studien önskar en mer närvarande ledare för att stötta upp vid schemaläggning av olika fasta aktiviteter som till

exempel mattider. Att en mer närvarande ledare/rektor önskas av arbetslagen visar sig även i Gustafsson (2003). Rektorn i Gustafssons avhandling anses, av personalen, ha mindre med det pedagogiska arbetet att göra och mer med det administrativa. Vidare beskriver personalen i studien att rektorn inte är aktiv i verksamheten och att all kontakt sker utanför verksamhetens bas. Ludvigsson (2009) och Andersson (2013) stödjer även de i sina studier en önskan om mer närvarande ledning. I Ludvigssons (2009) studie är det dock inte viljan utan bristen på tid som ses som förhinder att, i detta fall, skolledaren inte hinner med det pedagogiska ansvaret av sitt uppdrag utan måste fokusera på det administrativa. I Anderssons (2013) studie är personalen inte indelad i arbetslag. Önskan här ligger istället i vad som beskrivs som en önskan av pedagogiskt stöd av ledningen i sitt arbete. Munkhammar (2001) skriver i sin studie om att det är fritidspedagogens förändrade uppdrag, som resultat av att fritidspedagoger och grundskollärare nu arbetar tillsammans i arbetslag, som gör att ett stöd från ledningen efterfrågas.

Perselli och Hörnell (2019) beskriver att brist av intresse bland skolledningen för fritidshemmets verksamhet påverkar möjligheten att det kompletterande uppdraget uppfylls. Hur en skolas ledning ser på fritidshemmets verksamhet och fritidspedagogernas status är i Anderssons (2013) studie förknippat med vilken erfarenhet och kunskap om olika verksamheter den ansvarige har. I Anderssons studie har de en rektor som inte har kunskap eller erfarenhet om fritidshemmets verksamhet vilket påverkar fritidspedagogerna. De känner sig lämnade för sig själva. Resultatet visar att fritidspedagogerna i studien känner sig åsidosatta från ledningens håll.

I Hjelte (2005) beskrivs svårigheten i att skapa ett fungerande arbetslag bestående av grundskollärare och fritidspedagoger. Tanken, enligt en rektor, är att samverkan skall ske åt båda hållen. Detta till trots har rektorn svårt att motivera varför lärarna skall arbeta på fritidshemmet. I samma studie pekar en områdeschef att det är en självklarhet att ha ömsesidig samverkan och syftar då på att det är samma barn man har och att ansvaret för dem är ett gemensamt uppdrag. Ludvigsson (2009) skriver att lärarna i studien tar upp olika faktorer som påverkar samarbetet i arbetslaget. Arbetslagets storlek och förändring av sammansättningen med personalbyten är de mest framträdande. Skolledaren i samma studie vill istället få lärarna att släppa på garden och öka tilliten till sina kollegor i arbetslaget och att alla gör sitt. Hur ett arbetslags sammansättning och ansvarsområden fördelas skriver Perselli och Hörnell (2019) att rektorer såväl lärare uppvisar bristande intresse inför vad fritidspedagoger och dess verksamhet kan bistå med i skolans undervisning.

I Andersson (2013) använder en rektor sig av metaforen gummiband för att beskriva hur fritidspedagogerna behöver vara flexibla för att hjälpa den obligatoriska skolan att fungera. I Andersson framkommer också en förändring i fritidspedagogernas roll på skolan. Fritidspedagogerna gör fler och fler timmar under obligatoriska skoltimmar vilket påverkar möjligheten att bedriva en fritidsverksamhet enligt dess egna önskemål. I studien är det minskningen av timmar de faktiskt gör på fritidshemmets som lyfts upp som det största bekymret.

4.1.2 Tid

Resultatet visar att det kan vara svårt att få till gemensam planeringstid mellan skola och fritidshem då verksamheterna till stor del bedrivs på olika tider på dagen. För att kompensera avsaknad av gemensam planeringstid visar resultaten att personal hittat informella mötesplatser för att kunna bedriva samverkan.

Att tid är en bristvara och genererar hinder i samverkan yttrar sig i Munkhammar (2001) genom att en lärare klargör att fritidspedagogen och förskolläraren som hon arbetar med är noggranna med att ta ut sin planeringstid. Att planeringstid är svårt att få ihop i ett arbetslag bestående av grundskollärare och fritidspedagoger syns tydligt i de inkluderade studierna. Andersson (2013), Gustafsson (2003), Hjelte (2005), Ludvigsson (2009) och Perselli och Hörnell (2019) beskriver i sina resultat frustrationen att behöva samverka och samarbeta i arbetslag och verksamheterna när respektives verksamheter har barngrupperna när den andre inte har det. Möjligheten att finna gemensam planeringstid blir ett svårmanövrerat hinder. Hjelte (2005) tillsammans med Munkhammar (2001) och Andersson (2013) beskriver hur fritidspersonalen försöker hitta informella mötesplatser för att verksamheten skall fungera tillsammans med lärarna. I Ludvigsson (2009) påpekas bristen på lärarnas närvaro på arbetslagsmöten som ett problem. Perselli och Hörnell (2019) tar upp citat som stödjer detta då det framkommer att lärarna väljer att planera in annat istället för att närvara på möten med motiveringen att det inte är speciellt viktigt. Som kontrast i Anderssons (2013) studie finns det exempel på när fritidspedagogerna motiverar varför planeringstillfällena alltid ligger på fritidshemmets tid med att de inte prioriterar fritidshemmet då deras kompetens erbjuds barnen oberoende av när det sker och att det i slutändan gynnar de barn som inte är inskrivna på fritidshemmet.

4.1.3 Kunskap om styrdokument

Resultatet visar att det finns en bristande gemensam förståelse för styrdokument samt att om man inte för gemensamma diskussioner om läroplanen kan det leda till att arbetet utförs utifrån tidigare erfarenheter snarare än styrdokumentet.

Styrdokumentens betydelse för samverkan blir framträdande i de granskade studierna. Både Munkhammar (2001), Gustafsson (2003) och Hjelte (2005) lyfter fram resultat där personal inom både skola och fritidshem önskar möten mellan yrkesgrupper för att gemensamt gå igenom och skapa förståelse för styrdokumentets skrivelser. Munkhammar (2001) och Gustafsson (2003) skriver även om fall där det bara är lärare i skolan som varit förtrodda med styrdokument vilket ledde till att fritidspedagoger fick en tillbakadragen och tyst roll i möten för att först efter tid bli mer deltagande och bidragande till arbetet. Vidare lyfter Munkhammar (2001) ett arbetslag där det inte tydligt framgick vilket styrdokument de följde, läroplanen eller det pedagogiska programmet för fritidshem, samt en fritidspedagog som samverkat med stöd i skolämnen snarare än fritidshemmets styrdokument. Andersson (2013) skriver om både ledning och fritidspedagoger som hade otydlig förståelse för rådande styrdokument och lokala mål de säger sig ha internaliserat, samt att majoriteten hade en utbildning äldre än de rådande styrdokumentet.

Gustafsson (2003) skriver i sin avhandling om en skola där två arbetslag har olika förhållningssätt till styrdokumentet. Det ena arbetslaget, bestående av lärare i skolan, fritidspedagoger och förskollärare, anser att den nya läroplanen (Lpo 94/98) går i linje med och speglar hur de arbetar men saknar uppföljning och gemensamma pedagogiska diskussioner kring den för att få en samsyn. Det andra arbetslaget, bestående av lärare i skolan, upplever en osäkerhet kring förändrade kunskapskrav och kunskapssynen i läroplanen och väljer att inte arbeta efter den utan istället arbeta i enlighet med vad de anser fungerar. Avsaknaden av gemensamma diskussioner och kunskap om läroplanen ledde då till att arbetet formades utefter tidigare erfarenheter istället för styrdokumentets mål.

4.2 Faktorer på grupp- och individnivå

Nedan redogörs för olika faktorer kring samarbete som framkommit i mötet mellan grupper och individer.

4.2.1 Föreställningar om sig själva och varandra

Resultatet visar att lärare i skolan och fritidshemmet har olika synsätt på verksamheten samt att de har olika föreställningar om varandra.

Calander (1997) beskriver det som att lärare i skolan och i fritidshemmet följer olika kulturella scheman i sina synsätt på verksamheten. I ett skolkulturellt schema ligger fokus på arbetet och styrning av vad barnet ska göra, medan i det barnomsorgskulturella schemat ligger fokus på lek och barnet och dess vilja. Hansen (1999) visar skillnad genom en liknelse mellan skolan som en arbetsplats, och fritidshemmet som ett hem. Hon skriver även att de båda yrkesgrupperna uttrycker att de har olika synsätt på lärande och kunskap. Fritidspedagogerna uttrycker att de har ett fokus på barnets intressen och utvecklande av personliga och relationella färdigheter samt praktisk-estetiska ämnen snarare än de teoretiska de tillskriver som lärarnas områden. De säger sig även se mer till en helhetssyn på barnen och verksamheten. Ett tidsperspektiv betonas också där fritidspedagogerna kan anpassa sig efter barnens verksamheter i större grad än lärarna i skolan som det uttrycks ofta har mer brist på tid. Skollärarna uttrycker att de finns skillnad i deras kompetenser, och härrör sitt fokus mer till inläring av kunskaper. En tydlig skillnad betonas även i att läraren i skolan har krav utifrån som inte fritidshemmet inte har. Gustafsson (2003) visar också att lärare betonar styrning av lärande medan barnomsorgspedagoger betonar barnens intresse och motivation. Gustafsson beskriver det även som att de båda yrkesgrupperna följer olika diskurser i sina förhållningssätt. Lärarna i skolan följer en sammansatt diskurs där skola och fritidshem hålls isär och fritidspedagoger följer en integrerad diskurs där skola och fritidshem ses som delar i en helhet. Även Ludvigsson (2009) visar på att lärare i skolan anser att de olika yrkesgrupperna har olika pedagogiska förhållningssätt.

Sett till föreställningar om varandra skriver Hansen (1999) och Munkhammar (2001) att fritidspedagoger uttrycker föreställningar om hur lärare i skolan är, men även att de föreställningarna inte innefattar de lärare de arbetar med. Även Andersson (2013) visar på ett intervju svar där en fritidspedagog anser att lärare i skolan inte bryr sig om vad för arbete de gör i halvklass i skolan, men att detta inte gällde de lärare fritidspedagogen själv arbetat med. Hansen (1999) skriver även att lärare i skolan har olika bilder av vad fritidspedagoger gör då deras förståelse till stor del bygger på egna erfarenheter av yrket och enskilda fritidspedagoger de mött. Hansen beskriver också en lärare i skolan som gjorde skillnad mellan att se andra lärare i skolan som kollegor och fritidspedagoger som arbetskamrater.

4.2.2 Språkanvändning mellan yrkesgrupperna

Resultatet visar att gemensam förståelse för begreppsdefinitioner tillsammans med kommunikation mellan yrkesgrupperna är viktiga faktorer för att möjliggöra samverkan. Att förstå varandra är en förutsättning för att skapa ett tydligt gemensamt mål.

Munkhammar (2001) skriver att faktorer för att uppnå en verksamhetsutveckling är att det finns tid att mötas för att prata mellan yrkesgrupper samt att lyssna på varandra och att lyfta fram de olika tankar som finns representerade i gruppen. Ett sådant möte kan också leda till att i de olika yrkesgrupperna synliggöra delar av sin egen verksamhet för sig själv och skapa möjlighet att sätta ord och begrepp på den. Även Hjelte (2005) skriver om att mötet mellan

yrkesgrupper kan bidra till ett lärande mellan kollegor som kan främja ens egen verksamhet. Vidare beskriver han även en lärare som såg en vikt i att skapa sig liknande förhållningssätt, samt en rektor som ansåg det vara ett behov av liknande regler och synsätt utifrån lokalintegreringen av skola och fritidshem. Hjelte skriver också att brist av gemensam kunskap kan göra att målet med samverkan blir svårdefinierat samt inverka på hur man samarbetar genom att de begränsar möjligheterna i arbetssätt. Enligt Hansen (1999) kan även olika synsätt leda till konflikter. Perselli och Hörnell (2019) skriver om fritidspedagoger som känt sig hindrande av lärare i skolan utifrån att de inte har förståelse för vad fritidshemmet har för uppdrag.

Gustafsson (2003) beskriver ett arbetslag där skollärare och fritidspedagoger inte fört djupare diskussioner kring mål och styrdokument utan istället landat i en ytligare samstämmighet kring ämnet som upprätthålls för att inte skapa konflikter. De diskussioner som förs behandlar istället främst vardagliga och konkreta frågor. Detta leder då, menar han, till att en djupare förståelse endast skapas enskilt. Gustafsson beskriver hur lärarna i skolan väljer att undvika att diskutera begreppsdefinitioner för att inte sätta fel definition på dem, medan fritidspedagogerna eftersträvar att diskutera det. Tema lyfts fram som ett begrepp de inte kunnat enas om vilket leder till en upplevelse av osäkerhet i arbetet och olika sätt för yrkesgrupperna att hantera det på. Lärarna i skolan hanterar det genom tydligare tidsplanering och fritidspedagogerna söker i detta begreppsdefinitioner, men som då undviks av skollärarna.

Olika begreppsdefinitioner framkommer även i Hansen (1999) som skriver att fritidspedagoger och lärare i skolan ser olika på rastvakt. Skollärare använder ord som att "vakta" eller "hålla ögon på" barn och markerar även att det inte handlar om pedagogik, medan fritidspedagogerna använder ord som "gå ut med barnen" och "vara ute" och ser ett pedagogiskt värde i utevistelsen. Hon visar även på att skillnaden i hur begreppet definieras kan skapa konflikter mellan yrkesgrupperna utifrån att lärarna i skolan inte anser att fritidspedagogerna vaktar barnen tillräckligt, samt att fritidspedagogerna ser det som att lärarna i skolan lägger över en uppgift på dem som inte är eftertraktad. Ett annat begrepp Gustafsson (2003) skriver om är undervisning där ett arbetslag med lärare i skolan anser att det är endast applicerbart på skolan och inte på verksamhet i fritidshemmet.

Även begreppet "resurs" kan ses olika av yrkesgrupperna. Hansen (1999) skriver att fritidspedagoger önskar vara resurs och tillföra något till undervisningen, och inte bara någon som hjälper till. Lärarna i skolan i sin tur ser en resurs som någon som bidrar till att genomföra det planerade. Haglund (2004) lyfter fram intervju svar från en fritidspedagog som inte vill vara en resurs åt läraren som hjälper till, men får ta den rollen emellanåt. Begreppet resurs förekommer även i Perselli och Hörnell (2019) som lyfter fram lärare i fritidshem som vill tillföra den fritidspedagogiska kompetensen i skolans verksamhet och inte var resurser. Att vara resurs beskrivs även av lärarna i fritidshem som ett hinder för fritidshemmets kompletterande uppdrag till skolan.

Sett till kommunikationen av de synsätt man har beskriver Hjelte (2005) i sin studie att fritidspedagoger verkade ha svårt att sätta ord på vad de gör och vad de kan, vilket leder till hinder i samarbete med andra yrkesgrupper, eller kunde ge tillräckliga argument till att lärare i skolan skulle vara delaktiga i arbetet på fritidshem. Detta framförs även i Andersson (2013) där en rektor uttrycker att fritidshemmet alltid haft svårt att sätta ord på sin verksamhet, men hon skriver också att fritidspedagoger beskriver sitt uppdrag förhållandevis lika. Vidare lyfter hon ett exempel på en fritidspedagog som uttrycker sig ha blivit bättre på att kommunicera sina kompetenser och målbilder och även hur deras kompetenser då fått mer utrymme i

samverkan. Enligt Ackesjö m.fl. (2016) framkommer det att lärare i fritidshem använder ett språkbruk från skolan för att få utrymme för sin egen yrkesgrupp.

Gustafsson (2003) beskriver i sin avhandling att lärare i skolan och fritidspedagoger har olika trygga regioner i lokaler och arbetsområden utifrån vilken diskurs de följer. Inom dessa trygga regioner finns det en rådande diskurs och inget utrymme för någon ny diskurs att skapas. Utöver det lyfts även mellanregioner fram där båda diskurser möts vilket öppnar upp möjligheter för förändring av omformande av identiteter och arbetssätt mellan de båda yrkesgrupperna.

4.2.3 Uppdelning av ansvarsområden

Resultatet visar att det ofta finns en uppdelning och föreställning av att olika ansvarsområden tillhör den ena eller andra yrkesgruppen, där lärarna i skolan ansvarar för teoretiska ämnen medan fritidspedagoger ansvarar för de praktisk-estetiska ämnena samt social utveckling. Det finns även resultat som visar på en uppdelning av ansvarsområden utifrån individens kompetens snarare än yrkesrollen.

Hansen (1999) skriver i sin avhandling att det inte stod helt klart mellan fritidspedagoger och lärare i skolan om vad en integration mellan verksamheterna skulle innebära. Yrkesgrupperna hade olika förväntningar på varandra. Fritidspedagogerna förväntade sig att lärarna i skolan även skulle delta i verksamheten under fritidshemmets tid, medan lärarna förväntade sig att fritidspedagogerna skulle delta mer i skolans undervisning för att avlasta för läraren och inte bara delta i verksamhet kring praktiskt arbete.

Både Davidsson (2000a), Munkhammar (2001) och Gustafsson (2003) lyfter fram en förekommande bild av att de båda yrkesgrupperna har fokus på olika ansvarsområden baserat på professionens kompetens. Skolan har ansvar för basämnena som matematik och svenska och teoretisk kunskap överlag medan fritidshemmets ansvarsområden förhåller sig till praktiskt-estetiska ämnen och social utveckling. Även Ludvigsson (2009) skriver om detta i form av att de båda yrkesgrupperna har olika uppdrag där skolan har ett krav att förmedla kunskaper och inte ska behöva engagera sig i elevers fritid. Vidare lyfter även Munkhammar (2001), Gustafsson (2003) och Haglund (2004) ett annat sätt att se på uppdelning av ansvarsområden. Istället för en uppdelning i olika kompetenser baserade på professionen sker en uppdelning av ansvarsområden utifrån individuell kompetens, att den pedagog som är mest lämpad för undervisning bedriver den. Haglund (2004) skriver om det i form av en integrerad praktik med ett arbetslag som i samarbete strävar mot gemensamma mål och utnyttjar de kompetenser som finns bland deltagarna. En kontrast till detta återfinns i Gustafsson (2003) som skriver om ett arbetslag med lärare i skolan som använde sig av utestängningsstrategier för att hålla isär yrkesgrupperna och på det sättet behålla sitt ensamansvar till skolämnen när fritidspedagogerna eftersträfvade ett kollektivt arbete.

4.2.4 Samarbete i grupp

Resultatet visar att det kan finnas olika föreställningar och förväntningar mellan yrkesgrupperna om hur samarbete ska gå till, samt att fritidspedagoger är vana vid att arbeta i arbetslag medan lärare i skolan är vana att arbeta ensamma. Vidare framkommer även två olika mönster i hur yrkesgrupperna samverkar. Antingen tar de tillvara varandras kompetenser och arbetar mot ett gemensamt mål, eller så håller yrkesgrupperna isär verksamheterna och arbetar självständigt.

Hansen (1999) menar att lärare i skolan och fritidspedagoger följer olika modeller i sitt arbete. Lärarmodellen innebär en förväntning kring samarbete att man endast en åt gången undervisar med en kollega som assistent eller alternativt byter roller, medan fritidspedagogmodellen medför en förväntning om att till större grad gemensamt ansvara för arbetet och växla sinsemellan i ett stöd för varandra. Hansen tar upp ett exempel på en situation där det uppstod en konflikt då en lärare i skolan och en fritidspedagog hade delat upp ansvarsområden inför ett klassråd och följde sina respektive modeller. Uppdelningen var att läraren skulle ansvara för klassrådet och fritidspedagogen för en sidouppgift, men det slutade med att läraren blev mer tillbakadragen ju mer fritidspedagogen deltog i lärarens ansvarsområde. Båda två upplevde sig överkörda i situationen. De olika modellerna med förväntningar på hur samarbete ska gå till blir som mest framträdande i situationer som i exemplet där en ur varje yrkesgrupp möts. Förekommer det två ur en yrkesgrupp och en från den andra gruppen tenderar samarbetet till större grad fungera utan konflikt.

Både Hansen (1999) och Ludvigsson (2009) skriver att lärare i skolan kan uppleva obehag när andra vuxna är närvarande i deras undervisningspraktik. Hansen (1999) lyfter även fram att lärare i skolan ser det som en misstro om en kollega lägger sig i deras arbete. Hon skriver även att fritidspedagoger inte verkar uppleva samma grad av obehag när andra närvarade i deras arbete, och att arbetslaget för fritidspedagoger kan finnas som stöd för nyanställda. Ludvigsson (2009) skriver att lärare i skolan är vana att arbeta ensamma och upplever att det inte är ofta de ser varandra arbeta, samt lyfter fram ett intervjustvar från en skolledare som uttrycker att fritidspedagoger har vana att ingå i arbetslag och att varje individ inte ensam behöver ha kontroll över situationen. Hjelte (2005) lyfter även fram en skillnad i och med en lärare i skolan som upplevde svårigheter att delta i fritidshemmet då lärarens roll eftersträvade en mer strukturerad verksamhet snarare än det friare upplägget i fritidshemmet.

Sett till arbetslaget är stabilitet i gruppen en faktor som påverkar samarbete. Munkhammar (2001) skriver om ett arbetslag som hade format en planering för hur de skulle samverka, men då en ny lärare tillkom till arbetslaget föll de planerna och alla började arbeta som de gjort innan utan samarbete sinsemellan. Gustafsson (2003) skriver om ett arbetslag som hade för många olika grupper med ansvarsområden inom arbetslaget som rörde ihop arbetet och skapade förvirring bland barnen. Lösningen blev att minska ner antalet grupper. I Ludvigssons (2009) resultat framkommer tid för samtal för att arbeta mot gemensamma mål och att inte ha för många personalbyten som faktorer för att samarbete ska fungera.

Munkhammar (2001) skriver om ett exempel där skolans och fritidshemmets verksamheter kunde komma i konflikt med varandra vilket upphörde när personalen såg till barnens hela dag som en enhet. Ett annat exempel lyfts fram i ett arbetslag som upplever sig nöjda med sitt arbete och har en gemensam tanke om att barnen är i centrum för verksamheterna och att onödiga konflikter vuxna sinsemellan inte förekommer. Davidssons (2000a) resultat visar att lärare i skolan och fritidspedagoger till större grad kunde enas i samarbete kring natur som område jämfört med andra ämnen, samt att skapande verksamhet också är ett område där fritidshemmet kan påverka till större grad och där deras kompetenser till utnyttjas. Haglund (2004) lyfter fram resultat som visar att arbetslag med lärare i skolan och fritidspedagoger format ett samarbete där yrkesgrupperna inte hålls åtskilda, utan ser sig som pedagoger med gemensamma mål kring gemensamma barn och tar vara på varandras kompetenser där de behövs utifrån barns behov, lär sig av varandra och har en helhetssyn i barnets dag där skola och fritidshem kan sammanföras i vissa moment. Det förekom även att lärare i skolan börjat vara delaktiga i fritidshemmets verksamhet.

Att ta vara på varandras kompetenser skrivs även fram i Hjelte (2005), där en fritidspedagog uttryckte delaktighet och att bidra med sin del som viktigt i ett arbetslag. Hjelte skriver även att fritidspedagoger kunde få ett större inflytande i samarbete med lärare om de bidrog med sin yrkeskompetens som komplement. Hur fritidshemmet ska komplettera skolan beskrivs av Hjelte i en situation som en förhandling mellan yrkesgrupperna. Vidare resultat visar även hur fritidspedagoger kunde bidra med värdefull erfarenhet kring barnen i skolans verksamhet, och fritidspedagoger såg värde i att få insyn i hur barnen hade det i skolan. Däremot var det svårare för fritidspedagoger att få lärare i skolan att se motsvarande värde i att delta i fritidshemmets verksamhet, även om de ibland kunde gå in och stötta fritidshemmet vid personalbrist. Andersson (2013) lyfter också fram ett samarbete där en fritidspedagog tillför sin kompetens till skolan. Innan det innebar fritidspedagogens arbete att vara assistent till läraren, men lyfte fram att de började ta tillvara på varandras kompetenser då de blev bättre på att uttrycka dem. Även Ludvigsson (2009) samt Perselli och Hörnell (2019) lyfter fram arbetslag där personal tog vara på varandras kompetenser och upplevde en god samverkan. Perselli och Hörnell (2019) skriver däremot om att många fritidspedagoger känner att deras kompetens inte kommer till sin rätta i verksamheten, och vill inte endast fungera som en hjälplärare eller resurs till läraren i skolan.

En annan samarbetsform som framkommer i de granskade studierna kännetecknas snarare av en åtskillnad istället för gemenskap. Munkhammar (2001) skriver om ett arbetslag där det skedde en fördelning av ansvar och uppgifter, men där reflektion och kritisk syn på verksamheten och eget förhållningssätt inte förekom. Ett annat arbetslag i resultatet uttrycker svårigheter i att skapa en verksamhet utifrån olika kompetenser och att de alla skapar och arbetar utifrån en individuell bild av hur det ska vara. Dessa bilder uttrycks och synliggörs inte bland arbetslagets medlemmar. Samma arbetslag använder även temaarbete som en så kallad överlevnadsgrej för att kunna arbeta var för sig och inte behöva möta varandra i lika stor grad. Calander (2000) skriver om personal som undvek konflikter sinsemellan, men där samarbete heller inte förekom utan alla gjorde sitt. Ludvigsson (2009) lyfter resultat som visar lärare i skolan som vill hålla isär skola och fritidshem och att de båda verksamheterna har olika områden att arbeta med. En annan faktor i samarbete som Ludvigsson (2009) nämner är en fritidspedagog som uttrycker svårighet i att ifrågasätta exempelvis regler som varit rådande länge på skolan.

Tema är även något som förekommer i Gustafssons (2003) avhandling där temaarbete som arbetsform mellan skola och fritidshem blir en medelväg mellan den sammansatta och integrerade kursen som råder i de två arbetslag som samverkar. De båda yrkesgrupperna har inte gemensamt definierat vad tema innebär och har olika perspektiv på hur lång tid som ska ges till olika teman. Ett av arbetslagen som endast består av lärare i skolan uttrycker att de inte vill diskutera pedagogiska metoder eller läroplan innan lokala kursplaner och kunskapsmål är klara. De ser en kursplan som en grund att diskutera kring utifrån deras olika synsätt, men ville inte ha med fritidspedagoger eller förskollärare i utformningen av en sådan plan. Samma arbetslag ser sig själva inte heller som ett arbetslag utan arbetar var för sig. De uttrycker även att det andra arbetslagets (som består av både lärare och fritidspedagoger) sätt att arbeta och temaarbete påverkar den sociala miljön i klassrummet till det sämre. Däremot säger de att de inte varit närvarande eller vet hur det andra arbetslaget arbetar. Gustafsson skriver även att de alla undviker konflikter kring vad tema innebär, vilket gör det svårare för dem att få en gemensam förståelse.

4.2.5 Dominerande traditioner

Resultatet visar ett upplevt maktförhållande mellan skola och fritidshem där fritidshem får en underställd position i förhållande till skolan. Detta visar sig både i hur samverkan bedrivs och i hur lokaler utformas.

Att den obligatoriska skolan har en dominerande position gentemot övriga verksamheter i organisationen framkommer i de inkluderande studierna. I Hansens (1999) studie kopplas skolans dominans till att samhällets krav på skolan är större och att det är därför obligatoriska skolan har företräde framför fritidshemmet. Ludvigsson (2009) beskriver en grundskollärares syn som också styrker Hansens (1999) resultat. Grundskollärares syn på samverkan är att föreställningen av att skolan är viktigare kommer från samhället och av att den är obligatorisk vilket inte fritidshemmets verksamhet är. Även Calander (2000) är inne på samma sak. Verksamheterna är inte likvärdiga varken i utbildningssystemet eller ur ett samhällsperspektiv. Detta kan enligt Calanders resultat motverka en samverkan mellan verksamheterna. Calander visar även på ett arbetslag mellan fritidspedagoger och lärare i skolan där de båda yrkesgrupperna slöt ett ömsesidigt avtal kring hur de skulle värdera varandras professioner och vad deras samarbete skulle innebära med att stötta varandra. I slutändan däremot blev det att fritidspedagogerna stöttade lärarna mer än tvärt om. I Calander (1997) framkommer det att fritidspedagogerna och lärarna arbetar separat. Fritidspedagogerna stärker, med acceptansen av detta arbetssätt, lärarens position som den ansvariga för undervisning. Fritidspedagogerna i studien arbetar aktivt för att behålla denna struktur för att inte sväljas av skolan.

Att fritidspedagoger ses som underordnade grundskollärare av samhället återspeglas i samarbetet mellan de olika yrkesgrupperna i studiens empiri. Hansen (1999) återspeglar hur det är lärarnas syn och definitioner som dominerar samarbetet. Att fritidspedagoger blir instruerade eller informerade vad det är som skall ske i samarbetet återfinns i både Haglund (2004) och Hjelt (2005). I båda studierna ses fritidspedagogerna som hjälpredor som är där för att stötta läraren i första hand och inte undervisningen. Lärarnas utgångspunkt för samarbete var i Hjelt's studie de behov i skolarbetet som läraren såg. I samma studie var fokus på halvklasser viktigt för lärarna. Lärarna ville dock inte överlåta halvklasserna helt utan informerade fritidspedagogerna vad som skulle göras. Enligt en lärare i Munkhammar (2001) upplever hen att yrkesgruppen lärare bestämmer mer eller mindre och tar beslut utan att samråda med övrig personal. Det försvaras i studien av läraren med motiveringen att fritidspersonalen kommer till skolan som för dem är okänd och för lärarna sin egen miljö. I samma studie uttrycker en fritidspedagog hur hon upplever att skolan är viktigare. Och att hon som fritidspedagog hela tiden behöver hävda sig ur underläge. Ackesjö m.fl. (2016) återkopplar till detta med att citera en lärare på fritidshemmet som anses sig vara rangordnad sist efter skolan och förskoleklass och att arbetsuppgifterna i första hand går ut på att hjälpa de andra verksamheterna att fungera. Resultatet blev att läraren i fritidshemmet fick klara av sin egen verksamhet på den tid som blev över. Att fritidshemmet hamnar i andra hand stödjer även Anderssons (2013) resultat. Studiens resultat tyder på att flexibiliteten utgör ett hot för att kunna bedriva fritidshemmets verksamhet enligt önskan och ambition. Även i Ludvigsson (2009) kan man läsa resultat som stödjer Ackesjö's m.fl. (2016) och Anderssons (2013) resultat om rangordningen av skolans verksamheter.

Hansen (1999) skriver om hur fritidspedagoger försöker anpassa sig till en roll som fröken genom att anpassa sitt beteende mer än innehållet av rollen. Detta i ett försök att visa att fritidspedagogerna kan lära ut och inte bara leka utifrån skolans status enligt samhället. Liknande återfinns i Anderssons (2013). I resultatet framkommer det att på grund av att rollen

som fritidspedagogerna har i skolan är oklar har några försökt ändra sitt arbetssätt. Förändringen innebar att de anpassade sin kompetens till skolans verksamhet. I studiens resultat visar detta att fritidspedagogerna framhäver sin kompetens och uppvisar ett tryggare beteende i sina arbetsuppgifter. Några enskilda fritidspedagoger har gått så långt att de undervisar i skolan och har tagit på sig mer en lärarroll än fritidspedagog i ett steg för att stärka sin position gentemot skolan. I Hansen (1999) har en lärare en önskan om att fritidspedagogerna skall ha mer öppen lek och mindre verksamhet under den obligatoriska skoltiden och framhäver då att det är en roll som läraren själv måste ta.

Ludvigsson (2009) skriver i sitt resultat att det är fritidspedagogernas uppgift att arbeta i skolans verksamhet enligt studien. Att samverka går åt båda håll och att lärarna arbetar i fritidshemmets verksamhet kunde ske men inte i någon större utsträckning. I Hjelte (2005) beskrivs hur lärarna var tvungna att arbeta i fritidshemmets verksamhet för att fritidspedagogerna skulle kunna ha planeringstid. I Hjeltes resultat framkommer det att arbete i fritidshemmets verksamhet inte var högt prioriterat av lärarna.

Även kring lokaler framkommer maktförhållanden. Lokalerna är uppdelade efter yrkesgrupp och verksamhet på ett tydligt sätt. Calander (1997) tar i sin studie upp att det är naturligt att lärarna har bestämmanderätt över vad de definierar som klassrum. Detta förstärks i Calander när fritidspedagogerna erkänner denna rättighet. Det ger lärarna en makt att behålla kontrollen över klassrummet och att fritidshemmets påverkan av lokalerna i skolans verksamhet blir mindre synlig. Haglund (2004) och Hansen (1999) stödjer Calanders (1997) resultat i sina studier och beskriver de olika verksamheternas ovilja att använda varandras lokaler för den egna verksamheten. Hansen (1999) tar i sina resultat upp ett exempel där ett gemensamt rum skall inredas och hur det i slutändan blir mer anpassat efter skolans verksamhet. Trygghet i sin egen verksamhets lokaler och hur det påverkar samverkan mellan verksamheterna är något Gustafssons (2003) studie visar är en faktor. Även Hansens (1999) och Haglunds (2004) studier visar på att även om man vill arbeta över gränserna, lokalmässigt, stannar fritidspedagoger och grundskollärare i respektive lokaler för verksamheten. Ludvigsson (2009) beskriver hur lokalernas placering kan vara avgörande. Hur nära lokalerna ligger varandra påverkar i Ludvigssons studie samarbetet positivt. Läraren i årskurs 1 i studien beskriver att lokalernas integrering gynnar samarbetet nu när de ligger bredvid varandra, till skillnad från tidigare.

4.2.6 Personliga egenskaper

Resultatet visar att flexibilitet för fritidspedagoger är viktig för samverkan i deras yrke, med risk för att det leder till att fritidshemmets verksamhet blir lidande.

Munkhammar (2001) beskriver hur personalen tänjer på sig själva för att hitta olika möjligheter att träffas under pågående verksamhet för att få samverka att fungera. För att samverka och samarbete skall fungera i ett arbetslag menar Gustafssons (2003) studie att fritidspedagogerna behöver vara flexibla. Anderssons (2013) studie stödjer även detta resultat men lägger även till att det är viktigt att man ändå står på sig för att orka med arbetet. Hjelte (2005) skriver att det är viktigt att klara av att stå upp för sig själv för att inte bli utnyttjad av lärarna. Andersson (2013) tar upp att fritidspedagogers självinsikt är viktig för att kunna hantera sitt uppdrag. Anderssons studie utvecklar detta med att med en stor flexibilitet under obligatoriska skoltimmar riskerar eftermiddagarna på fritidshemmet att bedrivas utan ork. Sett till lärare i skolan framkommer det i ett intervjuvar i Munkhammar (2001) att en lärare uttrycker att de är duktiga på att ha kontroll på verksamheten, vilket innebar att det inte blev en lättnad för henne att hon inte hade samma ansvar för vissa ämnen som hon haft innan.

4.3 Sammanfattning av resultatet

Sammanfattningsvis framkommer det att viktiga organisatoriska faktorer för samverkan är hur närvarande och kunnig skolledaren är, vilken möjlighet det finns för gemensam planeringstid och till vilken grad personal byts ut. Vidare förekommer ett maktförhållande mellan skola och fritidshem där fritidshem hamnar i ett underläge. Det här underläget visar sig både kring lokaler, förväntningar på fritidspersonalens roll i samverkan med skolan och att det oftast är fritidshemmet som stöttar upp skolan och inte tvärtom. Det visar sig även att fritidshemspersonal i vissa situationer tänjer på sig för mycket för att möta skolans och ledningens krav vilket leder till att fritidshemmets verksamhet blir lidande. Egenskapen att vara flexibel lyfts som viktig för fritidshemspersonal. Sett till styrdokument visar resultaten att bristande kunskap om dem både hos personal och skolledare försvårar samarbete.

De båda yrkesgrupperna har till stor del olika synsätt på och förhållningssätt till områden där de ska samverka, samt olika föreställningar om varandra som kan bygga på tidigare personliga erfarenheter av den andra yrkesgruppen. Det lyfts också att det är viktigt att skapa ett gemensamt förhållnings- och synsätt och därmed viktigt att få tid och möjlighet till detta. Brist på exempelvis djupare pedagogiska diskussioner kan leda till konflikter, alternativt att konflikter undviks genom att diskussioner inte hålls. Vissa studier visar också på att lärare i skolan har ett bristande intresse för fritidshemmet. Det framkommer även att fritidshemspersonal har svårt att sätta ord på fritidshemmets verksamhet och sin egen kompetens.

Det framgår också i inkluderade studier att fritidshemspersonal är vana att arbeta i arbetslag och att lärare i skolan har en vana av att arbeta ensamma, vilket kan inverka på samarbetet yrkesgrupperna emellan. I samarbetet mellan yrkesgrupperna blir två mönster synliga: ett isärhållande av verksamheterna där yrkesgrupperna arbetar självständigt och ett där yrkesgrupperna utgår från gemensamma mål och tar tillvara på varandras kompetenser.

5 Diskussion

Diskussionen inleds med en metoddiskussion följt av en sammanfattning av de viktigaste resultaten för att sedan gå över till resultatdiskussion. Till sist följer slutsats och implikationer av vad litteraturstudien kommit fram till.

5.1 Metoddiskussion

Valet av litteraturstudie som metod valdes för att kunna ta del av ett större antal forskningsresultat på området för att kunna besvara syfte och frågeställning kring vad som möjliggör och hindrar samverkan. Metoden bidrar därmed till ett brett underlag för resultatet vi kommit fram till.

En styrka med litteraturstudie som metod är att det ökar generaliserbarheten på grund av att vi granskar flera olika studier snarare än att ta ställning till enstaka studiers resultat. Vidare kan vi med metoden få ett tidsperspektiv vilket möjliggör att vi kan jämföra äldre och mer aktuella studier för att få perspektiv på förändring över tid. Sett till examensarbetets tidsbegränsade form var det däremot tvunget att begränsa materialets omfattning vilket kan inverka på generaliserbarheten då vi kan ha missat resultat. En sådan begränsning av omfattningen är valet av urvalsperiod. Då samverkan infördes successivt under en lång tidsperiod var valet av startår för urvalet svårbestämt. I slutändan valde vi 1996 då det var ett

år i mitten av tidsperioden då samverkan ökade, samt att det fanns stöd för det året i en regeringsförklaring. Detta kan då medfört att relevanta studier från 90-talets första hälft kan ha missats i litteraturstudien. Däremot är aktuella studier till större värde utifrån vårt syfte vilket styrker valet av en begränsning av omfattningen för ett mer aktuellt material.

Vid den systematiska sökningen av databaserna användes olika sökord och booleska operatörer för att hitta relevanta studier. Användandet av specifika sökord kan också utesluta studier i databaserna som kunnat vara relevanta för vår litteraturstudie. Vi anser dock att våra sökord och booleska operatörer gav oss ett urval av artiklar att systematiskt gå igenom för vår tidsbegränsade litteraturstudie.

Tematisk analys som analysmetod ser vi som ändamålsenlig utifrån att frågeställningen, vad som är möjligheter och hinder för samverkan, ämnar sig väl för att analyseras utifrån en sortering i teman. Sett till analysen blir vår konkreta frågeställning kring vad som är möjliggörande och hindrande en styrka då blir det tydligt vad som ska lyftas i materialet.

De etiska överväganden vi tagit ställning till är att de inkluderade studierna genomgick en kvalitetsgranskning för att se att de uppfyller krav kring forskningskvalitet samt att de tagit etiska aspekter i beaktande. Alla de inkluderade artiklarna uppfyllde tillräckliga krav utifrån att det var en klar majoritet av ja-svar i checklistan (se bilaga B). Till det hade vi även ett inklusionskriterie att de inkluderade studierna skulle komma från vetenskapliga tidskrifter som var peer-reviewed eller vara doktorsavhandlingar. Då litteraturstudie som metod inte innebär en egen insamling av empiri är Vetenskapsrådets (2017) etiska riktlinjer inte lika applicerbara, snarare hur de inkluderade studierna förhåller sig till dem. En annan etisk aspekt att ta i beaktande i en litteraturstudie är korrekt referenshantering till de inkluderade studierna samt att förhålla sig till vad studierna visar och förmedla det på ett sätt som inte snedvrider deras resultat. Det blir även viktigt att ta med allt relevant resultat, och inte utesluta något som kan ge en felaktig bild av resultatet i slutändan (Rennstam & Wästerfors, 2015).

Då vi är aktörer i skapandet av kunskapen kring området, blir det viktigt att vara helt transparenta med att vi är i slutskedet av vår utbildning för att bli grundlärare med inriktning mot fritidshem. Den förkunskap och föreställning vi har kring vårt framtida yrke måste också beaktas i vad vi har hittat och synliggjort i de inkluderade studiernas resultat. Det är också anledningen till att vi valt att söka och inkludera fritidspedagogiska forskningsartiklar.

5.2 Resultatdiskussion

Efter analysen av studiens resultat visar sig både möjliggörande och hindrande faktorer för samverkan mellan skola och fritidshem. Faktorerna visar sig på en organisationsnivå och ända ner till en grupp- och individnivå. En majoritet av resultaten visar på hinder för samverkan, men hinder kan även utgöra en möjlighet för samverkan om hindret identifieras och arbetas med. Det som blir mest framträdande och genomgående i majoriteten av resultaten är yrkesspråkets roll för samverkan. Ingen av de inkluderade studierna använde yrkesspråk som begrepp i sina resultat, men i granskningen av dessa blir yrkesspråk som begrepp en gemensam nämnare för flera av faktorerna.

Med utgångspunkt i Colnerud och Granströms (2015) definition av yrkesspråk menas en yrkesgrupps samlade kunskap och förhållningssätt vilket utgör ett verktyg för kommunikation och yrkesutövande. Utifrån den definitionen blir kopplingen mellan yrkesspråk och studiens resultat utifrån att det i resultaten tydligt framträder faktorer som olika föreställningar och synsätt kring varandra, verksamheterna och mål och tillvägagångssätt i arbetet mellan lärare i

skolan och fritidshemspersonal. Vidare visar även resultatet att gemensam kunskap och förståelse är möjliggörande för samverkan, vilket då visar på vikten av ett gemensamt yrkesspråk. Granström (2003) skriver att när olika yrkesgrupper samarbetar kan det finnas olika värderationalitet, vilket mål som ska uppnås, och strategirationalitet, vilket medel som ska användas för att nå målet, vilket kan leda till konflikter. Resultaten i studien visar på och stödjer detta, exempelvis Hansen (1999) som skriver om en lärare och en fritidspedagog som tillsammans höll i ett klassråd och hamnade i konflikt för att de hade olika synsätt på hur samarbetet sinsemellan konkret skulle gå till, eller Perselli och Hörnell (2019) som skriver om lärare i fritidshem som upplever att deras arbete försvåras av att lärare i skolan inte känner till fritidshemmets uppdrag. Behovet av ett gemensamt yrkesspråk finns det även stöd för i tidigare litteraturöversikter på området. Skolverket (2011) lyfter fram i sin översikt att gemensamma mål bidrar till ett fungerande samarbete. Falkner och Ludvigsson (2016) lyfter fram att gemensam reflektion och att synliggöra varandras föreställningar stödjer samverkan. Sammanfattningsvis blir då ett gemensamt yrkesspråk en möjliggörande faktor för samverkan då det kan bidra med en gemensam förståelse och formande av mål och tillvägagångssätt. Resultaten visar även att bristande kunskap om styrdokumentet hindrar samarbete, vilket skulle kunna leda till hinder att forma en gemensam värde- och strategirationalitet. Däremot skulle man då kunna se styrdokumentet som ett verktyg för att skapa en gemensam värderationalitet då de anger mål som är gemensamma för båda yrkesgrupper.

Kring hur samverkan går till mellan yrkesgrupperna framkommer det i resultaten olika sätt samarbete kan gå till på. Ett samarbete som grundar sig i att ta tillvara på varandras kompetenser och arbetar mot ett gemensamt mål kan kategoriseras utifrån Granströms (2003) kompanjonmodell. Att låta varandras kompetenser utnyttjas i arbetet kan tyda på att en gemensam strategirationalitet formats, samt att arbeta mot ett gemensamt mål tyder på en gemensam värderationalitet. Sätt till vad läroplanerna, Lpo94 (Skolverket, 1998) och Lgr11 (Skolverket, 2019), anger om samverkan, att det ska ske ett samarbete med utbyte mellan yrkesgrupperna mot ett gemensamt mål, kan man se en likhet med Granströms (2003) kompanjonmodell. Ett samarbete utifrån en kompanjonmodell kan då alltså ses vara i linje med vad styrdokumentet anger.

Ett sätt som resultaten visar där en kompanjonmodell uppstår är att sätta barnen i centrum, vilket då innebär att man format en gemensam värderationalitet. Detta framgår i Munkhammar (2001) där en personalgrupps konflikter upphörde när de började se till barnens dag som en helhet. Även Haglund (2004) tar upp exempel som formar sitt samarbete med barnen som gemensamt mål. Detta sammanfaller även med hur läroplanerna anger att elevens utveckling och lärande är ett övergripande mål att samverka kring. Att arbeta utifrån ett gemensamt mål kan därmed ses som en faktor som möjliggör samverkan, och till exempel sätta barnen i centrum kan vara en sådan värderationalitet som kan ena yrkesgrupperna.

Ett annat sätt att samarbeta på är att man håller isär verksamheterna och arbetar självständigt med minimalt samröre sinsemellan. Vilket blir det som Granström (2003) kallar konsiderationsmodellen. Granström menar att en risk med den här modellen är att gemensamma mål ersätts med individuella. Vilket motsäger vad läroplanerna (Skolverket, 1998, 2019) anger om målet med samverkan. Munkhammar (2001) och Gustafsson (2003) tar båda upp exempel på arbetslag där man undviker konflikter och samröre med varandra vilket ledde till avsaknad av gemensam reflektion. Vidare visar både Gustafsson (2003) och Ludvigsson (2009) i sina resultat på lärare i skolan som ville hålla isär de båda yrkesgruppernas verksamheter. Sammanfattningsvis kan ett arbete utifrån en konsiderationsmodell ses som ett sätt att samarbeta men inte som inte har samma stöd i styrdokumentet vilket istället gör att modellen utgör ett hinder för samverkan.

I resultat kring maktförhållandet mellan skola och fritidshem framkommer konkurrensmodellen. Både Calander (1997) och Hansen (1999) lyfter fram situationer kring lokaler där skolan som verksamhet fått bestämmanderätt kring hur lokalerna ska användas och vara utformade utifrån maktförhållanden mellan yrkesgrupperna. Att ett maktförhållande finns mellan de båda yrkesgrupperna framkommer i ett flertal inkluderade studier, där skolan har den dominerande positionen. Läroplanerna (Skolverket, 1998, 2019) anger en ömsesidig samverkan mellan yrkesgrupperna vilket kan ses påvisa en mer jämbördig position i arbetet. Utifrån resultaten kan därmed maktförhållanden mellan yrkesgrupperna ses som ett hinder för samverkan. Granström (2003) skriver att en konkurrensmodell kan skapa känslor av maktlöshet och misstro, vilket då gör att ett samarbete utifrån den modellen också kan ses som ett hinder mot samverkan. Falkner och Ludvigsson (2016) reflekterar även kring om medvetenhet om maktförhållanden mellan yrkesgrupperna kan främja samarbete dem emellan. Det finns resultat i vår studie som visar på att det finns medvetenhet om maktförhållandet i båda yrkesgrupper. Det råder dock ingen tydlig koppling till att detta skulle vara en möjliggörande faktor för samverkan. Det främjar i första hand en ensidig samverkan i vårt resultat vilket inte går i linje vad läroplanerna anger om en ömsesidig samverkan.

Granström (2003) skriver att olika värde- och strategirationalitet kan leda till konflikter, och skillnader i värde- och strategirationalitet kan ses som brist på gemensamt yrkesspråk. Detta kan då leda till en konkurrensmodell utifrån att yrkesgrupperna har olika synsätt. Den yrkesgrupp eller individ som innehar den dominerande positionen skulle då till större grad kunna gå vinnande ur meningsskiljaktigheter kring mål och tillvägagångssätt. Ett sätt för fritidshemmet att få större inflytande gentemot skolan visar sig i Ackesjö m.fl. (2016) där lärare i fritidshem genom att prata, vad de kallar, skolans språk får större utrymme i arbetet. Både Hjelte (2005) och Andersson (2013) visar på resultat att fritidspedagoger har svårt att sätta ord på sin verksamhet och kompetens, vilket kan ses som ett bristande yrkesspråk. Utifrån Ackesjö m.fl. (2016) resultat om lärare i fritidshem som använder skolans språk finns därmed antydning till att en förändring kan ha skett i fritidshemspersonalens yrkesspråk. Sett till årtalen som dessa studier är utgivna sammanfaller det här med förändringar i både lärarutbildningens och styrdokumentet 2011. Vilket medföljde att grundlärare i både skola och fritidshem utbildades med en gemensam kunskapsbas och den ändrade fritidshemsterminologin där fritidshemmet blev en utbildning där det sker undervisning för elever. Det här kan då ses som ett tecken på en förändring mot ett gemensamt yrkesspråk vilket kan vara en möjliggörande faktor för samverkan.

I Hansens (1999) studie tas begreppet resurs och begreppets olika betydelse för de olika yrkesgrupperna upp. För fritidspedagogerna är begreppet resurs definierat som att man har en kompetens som tillför till samarbetet och något man vill vara. Lärarna i studien definierar istället resurs som en hjälpreda som är där för att stötta läraren i dess arbete. Detta utgör ett exempel på hur olika föreställningar skulle kunna leda till konflikter eftersom de har olika strategirationalitet. I senare utgivna studier framkommer däremot vad som skulle kunna ses som en förändring i definitionen av begreppet resurs hos fritidshemspersonal. Haglund (2004) skriver om en fritidspedagog som inte ville vara resurs, vilket skulle kunna innebära att den definition av begreppet resurs som framkommer i Hansen (1999) anammats av fritidspedagogen i Haglund (2004). Vidare stöd för den här förändringen återfinns även i Perselli och Hörnell (2019) som lyfter att lärare i fritidshem vill tillföra sin kompetens och inte vara resurser. Den definition av begreppet som resurs som används av fritidspedagoger i Hansen (1999) är därmed inte densamma som lärare i fritidshem använder i Perselli och Hörnell (2019). Utifrån detta kan man se att en skillnad i begreppsdefinitioner kan leda till konflikter, vilket blir ett hinder för samverkan. Då begreppsdefinitionen kan ha förändrats

under den tjugofemårsperiod som resultaten visar på kan man ställa sig frågan hur det blir i mötet mellan de som arbetat länge och de som är nyutexaminerade? Även där skulle det kunna visa sig skillnader i definitioner och därmed yrkesspråk vilket skulle kunna påverka samarbetet.

Då ett gemensamt yrkesspråk är möjliggörande för samverkan samt spelar en betydande roll i de olika samarbetsmodellerna, vad krävs då för att utveckla ett gemensamt yrkesspråk? Colnerud och Granström (2015) skriver att ett yrkesspråk kan utvecklas genom samtal mellan yrkesutövare vilket kräver organisatoriska möjligheter att mötas. Både Torstenson-Ed och Johansson (2000) samt Ahlstrand (2003a, 2003b) lyfter också fram betydelsen av tid för planering och att mötas. Skolverket (2011) lyfter fram att skillnader i arbetstider hindrar samverkan. Förutsättningar för möte mellan yrkesgrupperna framkommer som en faktor för samverkan i och med svårigheter att få till gemensam planeringstid. Detta återfinns i ett flertal inkluderade studier, och med tanke på deras utgivningsår som sträcker sig en femtonårsperiod kan man se att detta verkar vara ett problem som kvarstår (Andersson, 2013; Gustafsson, 2003; Hjelte, 2005; Ludvigsson, 2009; Perselli & Hörnell, 2019). Tid för gemensamma möten kan därmed ses som en förutsättning för att utveckla ett gemensamt yrkesspråk och en kompanjonmodell. Vilket då gör det till en möjliggörande faktor för samverkan. Munkhammar (2001), Hjelte (2005) och Andersson (2013) visar även att informella mötesplatser kan fungera som en konstgjord andning för att få samverkan att fungera i brist på formell tid att mötas, vilket gör informella mötesplatser till en möjliggörande faktor för samverkan. Informella mötesplatser bör även kunna fungera främjande för samverkan även då det finns tid och möjlighet att mötas. Informella mötesplatser var något som Torstenson-Ed och Johansson (2000) skrev att det fanns en kunskapslucka kring, något som resultaten ovan visar att det tillkommit ny kunskap kring.

Ahlstrand (2003a, 2003b) skriver att förändringar i personalgruppen kan försvåra det gemensamma arbetet. Detta blir synligt även i Munkhammar (2001) och Ludvigsson (2009) där personalbyten påverkar samarbetet negativt. Ahlstrand (2003b) menar att sådana förändringar gör det svårare att utveckla ett gemensamt yrkesspråk. Sammanfattningsvis kan man därmed se att omstrukturering och byte av personal kan vara en hindrande faktor för samverkan. Även ledaren är en viktig faktor för samverkan som Ahlstrand (2003a) lyfter fram vikten av en ledare som ger stöd i arbetsprocessen. Detta blir även synligt Munkhammars (2001), Gustafssons (2003), Ludvigssons (2009) och Anderssons (2013) resultat där personal efterfrågar stöd och ledning i sitt arbete med andra yrkesgrupper. Andersson (2013) visar även på resultat där skolledaren inte haft kunskap om fritidshemmets uppdrag vilket ledde till att fritidspedagoger upplevde sig åsidosatta och fick klara sig utan stöd. Utifrån resultaten kan man alltså se att en närvarande och kunnig ledare kan främja utvecklandet av en kompanjonmodell och på det sättet utgöra en möjlighet för samverkan.

5.3 Slutsats och implikation

Den huvudsakliga slutsatsen studien kommer fram till är att yrkesspråket spelar en betydelsefull roll i de olika aspekter som utgör samverkan mellan fritidshemmet och skola. Ett gemensamt yrkesspråk kan främja utformningen av gemensamma värde- och strategirationaliteter. Resultatet tyder även på att en gemensam värderationalitet som kan främja samverkan är att sätta barnen i centrum som fokus för arbetet. Yrkesspråk som begrepp skulle även kunna fungera som ett verktyg för att få helhetsbild över samverkan, för att se hur olika faktorer hänger samman. Tabell 2 nedan visar en sammanställning av faktorer som är vidare slutsatser av studien.

Tabell 2. Sammanställning av möjliggörande och hindrande faktorer för samverkan mellan fritidshem och skola.

Möjliggörande faktorer	Hindrande faktorer
Ett gemensamt yrkesspråk	Maktförhållanden mellan yrkesgrupperna
Tid och möjlighet att mötas	Omstruktureringar av personalgruppen
En närvarande och kunnig ledare	Bristande kunskap om styrdokument
Kompanjonmodell	Konsiderationsmodell
Gemensam värderationalitet	Konkurrensmodell
Informella mötesplatser	

Sammanställningen i tabell 2 av möjliggörande och hindrande faktorer kan ses som ett hjälpmedel. Kunskapen om att en faktor är hindrande gör att den indirekt kan bli en möjliggörande faktor för samverkan och tvärtom. Som exempel kan vetskapen om ett arbetslags bristande kunskap om styrdokumentet göra att man skulle kunna bedriva ett utvecklingsarbete med syfte att öka kunskapen om styrdokumentet, vilket då kan göra det till en möjliggörande faktor.

Den här studien har som utgångspunkt att samverkan är något som ska ske inom skola och fritidshem då styrdokumentet anger det, däremot kan man ställa sig frågan till vilken grad samverkan är ändamålsenlig utifrån de båda verksamheternas olika syften och särart? Vidare frågor som väckts utifrån studien är hur en skolifiering av fritidshemmet påverkar lärare i fritidshem som profession och fritidshemmet som verksamhet? Frågorna väcktes utifrån att det framkom resultat kring att ett användande av skolans språk kan ses som ett steg på vägen mot ett gemensamt yrkesspråk för yrkesgrupperna och på det sättet främja samverkan. Däremot behandlar de här frågorna områden som faller utanför ramen av litteraturstudien vilket gör att de inte kan besvaras här.

6 Referenser

- *Ackesjö, H., Nordänger, U.-K., & Lindqvist, P. (2016). "Att jag kallar mig själv för lärare i fritidshem uppfattar jag skapar en viss provokation": Om de nya grundlärarna med inriktning mot arbete i fritidshem. *Educare 1*, 86-109.
- Ahlstrand, E. (2003a). Tid, ledning och organisation för det integrerade arbetslaget. I B. Lidholt, K. Granström, E. Ahlstrand, & A. Arnqvist (Red.), *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s.29-50). Stockholm: Fritzes.
- Ahlstrand, E. (2003b). Kulturer möts och påverkas. I B. Lidholt, K. Granström, E. Ahlstrand, & A. Arnqvist (Red.). *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s.51-66). Stockholm: Fritzes.
- *Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger – i spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer* (Doktorsavhandling). Umeå universitet: Umeå. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:603114/FULLTEXT02>
- Bryman, A. (2011). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Stockholm: Liber.
- Colnerud, G., & Granström, K. (2015). *Respekt för lärarprofessionen - om lärares yrkesspråk och yrkesetik*. Stockholm: Stockholms universitetsförlag.
- *Calander, F. (1997). Lärarna, fritidspedagogerna och kampen om vita tavlan. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 2(2), 105-118.
- *Calander, F. (2000). From 'the Pedagogue of Recreation' to Teacher's Assistant. *Scandinavian Journal of Educational Research*. 44(2), 207-224. doi: [10.1080/713696671](https://doi.org/10.1080/713696671)
- *Davidsson, B. (2000a). "Vi vill mer än vi klarar av" Om samarbete mellan förskollärare, grundskollärare och fritidspedagoger. *Skrifter från institutionen för pedagogik*(1). Borås: Borås högskola.
- Davidsson, B. (2000b). Om begreppen samarbete, samverkan och integration i svenska läroplaner. I G. Kärrby (Red.), *Skolan möter förskolan och fritidshemmet* (s.39-58). Lund: Studentlitteratur.
- Falkner, C. & Ludvigsson, A. (2016). Fritidshem och fritidspedagogik - en forskningsöversikt. *Forskning i korthet 1*.
- Granström, K. (2003). Om vuxnas samarbete och kompetensutnyttjande. I B. Lidholt, K. Granström, E. Ahlstrand, & A. Arnqvist (Red.), *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s.13-28). Stockholm: Fritzes.
- *Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik - En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen* (Doktorsavhandling). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/15952?mode=full>

- *Haglund, J. (2004). *Traditioner i möte En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Science, 224). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från <https://gupea.ub.gu.se/handle/2077/16424?locale=sv>
- *Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte. Läraren, fritidspedagogen och samverkan* (Doktorsavhandling, Göteborg Studies in Educational Science, 131). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/7609/1/gupea_2077_7609_1.pdf
- *Hjelte, J. (2005). *Samarbete i gränsland: Om relation och kommunikation i samarbete mellan skola och barnomsorg* (Doktorsavhandling). Umeå: Umeå universitet. Hämtad från <http://www.avhandlingar.se/avhandling/707072057e/>
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalization in qualitative research. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- *Ludvigsson, A. (2009). *Samproducerat ledarskap. Hur rektorer och lärare formar ledarskap i skolans vardagsarbete* (Doktorsavhandling). Jönköping: Högskolan för lärande och kommunikation, Jönköpings högskola.
- *Munkhammar, I. (2001). *Från samverkan till integration : arena för gömda motsägelser och förgivet tagna sanningar : en studie av hur förskollärare, fritidspedagoger och lärare formar en samverkan* (Doktorsavhandling). Luleå: Luleå tekniska universitet. Hämtad från <http://www.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A990355&dswid=-4266>
- *Perselli, A.-K., & Hörnell, A. (2019). Fritidspedagogers förståelse av det kompletterande uppdraget. *Barn*, 37(1), 63-79.
- Rennstam, J. & Wästerfors, D. (2015). Att analysera kvalitativt material. I G. Ahrne, P. Svensson (Red.), *Handbok i kvalitativa metoder* (s. 220-224). Stockholm: Liber.
- SFS 1985:1100. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- SFS 2010:800. *Skollag*. Stockholm: Utbildningsdepartementet.
- Skolverket. (1994). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet Lpo94*. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31298/1/gupea_2077_31298_1.pdf
- Skolverket. (1998). *Läroplan för det obligatoriska skolväsendet, förskoleklassen och fritidshemmet Lpo94: reviderad 1998*. Hämtad från https://gupea.ub.gu.se/bitstream/2077/31147/1/gupea_2077_31147_1.pdf
- Skolverket. (1999). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a6535ac/1553956560648/pdf536.pdf>
- Skolverket. (2011). *Fritidshemmet - lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Skolverket.

- Skolverket. (2014). *Allmänna råd med kommentarer för fritidshem*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/allmanna-rad/2014/allmanna-rad-for-fritidshem>
- Skolverket. (2016). *Fritidshemmet - Ett kommentarmaterial till läroplanens fjärde del*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/publikationsserier/kommentarmaterial/2016/fritidshemmet>
- Skolverket. (2019). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011: reviderad 2019*. Hämtad från <https://www.skolverket.se/getFile?file=4206>
- Torstenson-Ed, T., & Johansson, I. (2000). *Fritidshemmet i forskning och förändring: en kunskapsöversikt*. Stockholm: Statens skolverk.
- Vetenskapsrådet. (2017). *God forskningssed*. Hämtad från Vetenskapsrådet: <https://www.vr.se/analys/rapporter/vara-rapporter/2017-08-29-god-forskningssed.html>

Bilagor

Bilaga A.

En översikt av inkluderade forskningsartiklar.

Författare År	Design	Urval	Syfte
Ackesjö, Lindqvist & Nordänger (2016)	Enkätstudie	40 studenter	”[...] följa och studera denna nykonstruerade grupps lärare i deras fem första år på arbetsmarknaden” (Ackesjö m.fl. 2016, s. 88).
Andersson (2013)	Enkät- och intervjustudie	105 fritids- pedagoger	”[...] att belysa och ge kunskap om hur fritidspedagogers yrkesidentitet kan förstås i skenet av förändrad styrning och nya arbetsuppgifter till följd därav” (Andersson, 2013, s. 4).
Calander (1997)	Fältstudie	Sex lärare, tre fritidspedagoger	”Syftet är att använda struktureringsteorin som verktyg för att belysa hur de professionella relationerna mellan lärare och fritidspedagoger konstitueras i integrerade verksamheter” (Calander, 1997, s. 106).
Calander (2000)	Fältstudie	Två arbetslag bestående av både lärare och fritidspedagoger	”The aim of this study was, briefly stated, to find out what really happens in the encounter between teachers and recreational instructors” (Calander, 2000, s. 208).
Davidsson (2000a)	Fältstudie	Sju personer fördelat på lågstadie lärare, fritidspedagoger och förskoleklasslärare	”Att ge ett bidrag till förståelsen av hur pedagoger med skilda yrkesutbildningar och traditioner kan arbeta med sex- och sjuåringars lärande” (Davidsson, 2000a, s. 2).
Gustafsson (2003)	Policyetnografisk fallstudie	En rektor, 25 årsarbetare och lärare	”Mitt intresse fokuserar på hur man inom det lokala utbildningssystemet konsumerar, producerar, tolkar, förhandlar och genomför Lpo 94/98 i en social praktik” (Gustafsson, 2003, s. 16).
Haglund (2004)	Fältstudie	13 fritidspedagoger	”Vad jag intresserar mig för är de föreställningar som vägleder fritidspedagogerna i deras praktiska arbete och hur detta arbete, i form av innehållet i samlingar de genomför, gestaltar sig” (Haglund, 2004, s. 18).
Hansen (1999)	Etnografisk studie	Två skolor. 31 personer fördelat på rektorer, lärare, fritidspedagoger, förskollärare, barnskötare	”Syftet är att genom ett nära studium av mötet och interaktionen mellan lärare och fritidspedagoger söka en djupare förståelse av yrkestillhörighetens innebörd i de processer som utvecklas i ett påbudet

		samt 27 barn	samarbete mellan två närstående yrkesgrupper med skilda yrkeskulturer” (Hansen, 1999, s. 17).
Hjelte (2005)	Fallstudie	21 personer fördelat på områdeschefer, rektorer, föreståndare, lärare, förskollärare, fritidspedagoger	<p>”För det <i>första</i>, är syftet att granska hur relation och kommunikation framträder i samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg.</p> <p>För det <i>andra</i>, är syftet att undersöka relationens och kommunikationens konsekvenser för samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg.</p> <p>För det <i>tredje</i>, är syftet att granska hur relationerna och kommunikationen i samarbete mellan olika yrkesgrupper inom skola och barnomsorg villkoras av verksamheternas organisering” (Hjelte, 2015, s. 16).</p>
Ludvigsson (2009)	Fallstudie	Tre skolledare, 29 lärare fördelat på förskola, förskoleklass, grundskola och fritidshem	”Syftet med avhandlingen är att undersöka hur ledarskapet formas i och av samspelet mellan skolledare och lärare i vardagsarbetet på tre skolor” (Ludvigsson, 2009, s. 79).
Munkhammar (2001)	Intervju- och observationsstudie	Tre lärare, tre förskollärare, tre fritidspedagoger	<p>”Det första syftet för denna studien är att försöka beskriva hur förskollärare, lärare och fritidspedagoger formar en samverkan i en gemensam verksamhet, samt hur möjlighetsvillkoren ser ut för att kunna forma ett kollegialt arbete tillsammans” (Munkhammar 2001, s. 57).</p> <p>”[...] att, med inspiration från Foucault, synliggöra de diskurser som pedagogerna är inskrivna i och hur pedagogerna opererar i dessa samt vilken betydelse diskurserna får när det gäller synen på barn, kunskap och lärande” (Munkhammar 2001, s. 57).</p>
Perselli & Hörnell (2019)	Enkätstudie	4036 personal i fritidshem	”[...] att analysera och beskriva fritidspedagogers förståelse för hur fritidshem och dess verksamhet kompletterar skolan i Sverige” (Perselli & Hörnell, 2019, s. 63).

Bilaga B. Checklista för att mäta studiens kvalitet

1. Är hypoteser, syfte och eventuella frågeställningar klart beskrivna?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

2. Är problemet och rationalen för studien tydligt beskrivet?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

3. Är väsentliga begrepp definierade?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

4. Kvalitativ artikel: Får vi kunskap om forskarens förförståelse/perspektiv?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

5. Var urvalsstrategin lämplig med tanke på syftet?

Ja

Nej

För att svara ja bör det framgå tydligt varifrån undersökningsgruppen valdes, vilka som valdes och varför samt hur de valdes ut och varför? Tydliggörs eventuella inklusions- och exklusionskriterier?

Eventuell kommentar:

6. Kvantitativ artikel: Framgår det tydligt utifrån vilka grunder urvalets storlek bestämdes?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

7. Är egenskaperna/karaktäristika hos de deltagare som ingår i studien tydligt beskrivet?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

8. Interventionsstudie: Är försökspersonerna randomiserade till interventionsgrupp(er)?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

9. Interventionsstudie: har interventionen (programmet/en ny form av undervisning etc.) som ska jämföras beskrivits tydligt?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

10. Har studien använt en adekvat datainsamlingsmetod?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

11. Har vilken typ av instrument som använts (ex enkäter, intervjuguider och observationsscheman) samt tillvägagångssättet vid datainsamlingen tydligt beskrivits?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

12. Är den redovisade analysmetoden lämplig?
De metoder som används måste vara lämpliga för data.

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

13. Har etiska aspekter beaktats?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

14. Är de viktigaste resultaten av studien tydligt beskrivna?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

15. Svarar resultatet mot syftet?

Ja

Nej

Eventuell kommentar:

16. Har man tagit hänsyn till eventuella bortfall i resultatet?

Om antalet deltagare som ”droppat av” (bortfallet) inte har redovisats, bör man svara att man är oförmögen att avgöra

Ja

Nej

Oförmögen att avgöra

Eventuell kommentar:

17. Är resultaten praktiskt relevanta?

Ja

Nej

Eventuell kommentar: