

”Vi har väldigt lite tid för varandra här”. Temporala och spatiala förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem

Lina Lago & Helene Elvstrand

ABSTRACT

This study contributes to knowledge of teachers' perspectives and experiences of conditions for collaboration between compulsory school, preschool class and school age-educare. Time and place as prerequisites for collaboration was recurring topics in interviews and conversations with teachers. To be able to build collaboration between different categories of teachers, time is essential in the teachers' talk about opportunities for collaboration. Tensions between closeness and distance, and organized or spontaneous collaboration are identified as important aspects of the core category prerequisites for collaboration. Thus, collaboration becomes linked to everyday meetings where physical closeness determines whether teachers find time to collaborate or not.

Keywords: collaboration, cooperation, school, preschool class, school-age educare

LINA LAGO

*Lektor i tema barn
Institutionen för Tema
Linköpings universitet
lina.lago@liu.se*

HELENE ELVSTRAND

*Docent i pedagogiskt arbete
Institutionen för beteendevetenskap och lärande
Linköpings universitet
helene.elvstrand@liu.se*

INLEDNING

De flesta yngre skolbarn möter olika skolformer och undervisningstraditioner under sin skoldag i förskoleklass, skola och fritidshem. Tanken om att dessa traditioner ska samverka har funnits i den svenska skolan sedan mitten av 1990-talet då förskoleklass som skolform etablerades och fritidshemmet blev en del av skolans organisation. Därav har samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem varit en uttalad intention i skolans styrdokument sedan mitten av 1990-talet. När *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet*, LGR11 (Skolverket, 2016) reviderades 2016 skrevs samverkan fram som ett än mer förtydligt uppdrag. Läroplanen är tydlig med att samverkan ska vara ömsesidig och att grundskola, förskoleklass och fritidshem har ett gemensamt uppdrag att samverka för att skapa bästa möjliga förutsättningar för elevers utveckling och lärande. Samtidigt visar forskning att denna samverkan är svår att få till i praktiken och att lärare i exempelvis förskoleklass och fritidshem beskriver att det finns vattentäta skott mellan verksamheterna, framförallt mellan förskoleklass respektive fritidshem i relation till grundskolan (Ackesjö, 2010; Calander, 1999). När ovan beskrivna förändringar skedde under 1990-talet genomfördes ett antal studier där samverkan stod i fokus (Granström, 2007; Davidsson, 2002; Hansen, 1999). Sedan det tidiga intresset för samverkan under 1990-talet har studier under senare tid fortsatt att framförallt uppmärksamma svårigheter kring samverkan (Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015; Elvstrand & Närvänen, 2014; Lago, Ackesjö & Persson, 2018). Utmärkande för forskningen är också att perspektiv på samverkan från lärare som arbetar i grundskolan ofta saknas. Forskningens välvilja att lyfta fram förskoleklasslärares eller fritidslärares perspektiv riskerar genom detta att paradoxalt nog bidra till att reproducera en bild av att det framförallt är dessa lärarkategorier som har ansvar för samverkan.

Resultat för den studie som presenteras i denna artikel har en annan utgångspunkt då den utgår från ett aktionsforskningsprojekt där ett uttalat fokus i studien är att bidra till att utveckla former för samverkan mellan förskoleklass, skola och fritidshem där lärares perspektiv från dessa tre verksamheter synliggörs och utgör utgångspunkt för förändring.

Samverkan mellan lärare och mellan verksamheter

Samverkan som begrepp kan förstås på olika sätt och har beskrivits i relation till begrepp som samarbete och integration (Hjalmarsson, 2010). I denna studie förstås samverkan som ett socialpsykologiskt fenomen som sker mellan människor men som också är beroende av en organisations villkor och förutsättningar, i det här fallet är skolans organisation. Johansson (1984; 2011) var en av dem som följde den tidiga integreringen mellan grundskola och fritidshem. Han framhåller att vissa faktorer måste vara uppfyllda för att samverkan ska kunna ske. Dessa faktorer är att ha formulerade gemensamma mål, definierade ansvarsområden, ömsesidighet och en vilja att ge varandra insyn. En annan utgångspunkt i forskning om samarbete mellan olika yrkesgrupper är att de har specifika kompetenser knutna till sin profession som utgör en viktig grund för samverkan. Det innebär att grundskollärare, förskoleklasslärare och lärare i fritidshem har vissa likheter i sitt uppdrag men att det också finns skillnader som bygger på olika historia och tradition samt att man arbetat med olika uppgifter i utbildningssystemet. Detta kan också beskrivas i termer av olika värderationaliteter (Granström, 2007), vilket handlar om att olika värden står i förgrunden för hur läraruppdraget ska utföras som exempelvis vad elevers delaktighet betyder eller hur ordning ska skapas i en lärandesituation. Utifrån Johanssons respektive Granströms beskrivningar handlar samverkan framförallt om att de olika professionerna både måste tillerkänna likheter och skillnader

dem emellan men också se att de skilda lärarkategoriernas specifika yrkeskunnande erkänns som en tillgång i samverkan.

Syftet med studien är att bidra med kunskap om lärares¹ perspektiv på och erfarenheter av samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem samt hur tid och plats (spatial och temporal ordning) används för att förstå förutsättningar för samverkan. Utifrån detta ställs forskningsfrågorna:

- Hur ser förutsättningar för samverkan ut?
- På vilka sätt blir tid och plats betydelsefulla i lärarnas tal om förutsättningarna för samverkan?

TIDIGARE FORSKNING OM SAMVERKAN

Samverkan inom och mellan olika professioner i skolan ses ofta som en framgångsfaktor i diskussioner om kvalitet i skolan (Fischer, Radisch & Schüpbach, 2014; Frost, 2001). För att begränsa forskningsgenomgången tas framförallt utgångspunkt i svensk forskning om samverkan mellan verksamheter i skolan. En stor del av dessa studier tog sin utgångspunkt i 1990-talets integrering av grundskola, förskoleklass och fritidshem. De studier som gjordes om fritidshemmets och grundskolans integrering visar att trots goda intentioner var det svårt att se de olika verksamheternas särart och att fritidspedagogerna ofta reducerades till assistenter till grundskollärarna (Calander, 1999) och att en *ömsesidighet* i samverkan var svår att få till (Hansen, 1999). I Haglunds (2004) avhandling om fritidshemmet där samverkan är en del, beskriver han tre olika praktiker: den skolinriktade, den socialt inriktade och den integrerade praktiken. Hans studie visar att i den skolinriktade praktiken bidrar inte fritidspedagogerna till att utveckla skolans verksamhet genom att exempelvis förnya innehåll och arbetssätt. Istället underlättar de skolans traditionella undervisning. Liknande resultat visas i studier om förskoleklassens införande (t.ex. Gustafsson, 2003; Davidsson, 2002). Gemensamt för dessa studier är att grundskolan blir dominerande i samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. Även i senare studier framkommer att sådana upplevda statuskillnader kvarstår när lärare i förskoleklass och fritidshem beskriver samverkan med grundskolan (Andishmand, 2017; Elvstrand & Lago, 2020; Elvstrand & Närvänen, 2014; Haglund, 2018; Hjalmarsson & Löfdahl Hultman, 2015; Lago m.fl., 2018; Ludvigsson & Falkner, 2019). Vad som också kan sägas känneteckna dessa studier är att alla lärarkategorier ofta beskriver en vilja till samarbete men att exempelvis traditioner, strukturer och organisering av arbetstid försvårar detta.

Det som också är gemensamt för studierna ovan är att de nästan uteslutande fokuserar en lärargrups syn på möjligheten till samverkan mellan grundskola, förskoleklass och/eller fritidshem. Framförallt har det varit svårt att hitta forskning som har studerat grundskollärares perspektiv på samverkan. Exempel på undantag är Hansen (1999) som studerade både fritidspedagoger och lärares perspektiv och Munkhammar (2001) vars studie fokuserade alla tre lärarkategorierna. Munkhammar visar att ett hinder för en fungerande samverkan är att de olika lärarkategorierna tar utgångspunkt i olika pedagogiska traditioner, en förskolediskurs och en skoldiskurs. Det innebär att lärarna tenderar att ta saker förgivna och att de, istället för att gå till botten med vad de menar, talar förbi varandra. Studien visar också att samverkan försvåras av att de olika lärargrupperna saknar tydligt stöd och vägledning för att hantera de frågor och problem som uppkommer i samverkan. Detta går att relatera till Granströms studie från (2007) som beskriver hur olika värderationaliteter bidrar till svårigheter för de olika lärarkategorierna att förstå varandra (jmf. Elvstrand & Lago, 2020) Liknande resultat finns i Kallbergs (2018) studie om lärares arbete med övergången från förskoleklass till grundskola. Hon menar att de olika lärarkategorierna ofta utgår från en

schablonbild av varandras verksamheter vilket innebär att lärarkategoriernas olika roller och verksamheternas skilda traditioner sällan blir ordentligt diskuterade. På så sätt menar Kallberg att de föregivetagna föreställningarna riskerar att reproduceras snarare än att skapa förutsättningar för gemensamt arbete mellan lärarna. Med relevans för detta blir den egna yrkesrollen viktig i relation till samverkan. Andersson (2013) som har studerat fritidspedagogers förändrade yrkesroll lyfter fram just vikten av att skapa en gemensam kollektiv bas i det egna professionsutövandet.

Det finns också studier av samarbete inom samma lärarkategori. Då samarbete också är en viktig dimension av samverkan mellan lärarkategorier blir även detta relevant för denna studie. Stedt (2013) har studerat samarbete i arbetslag och visat hur arbetsfördelning, det vill säga de enskilda lärarnas arbetsuppgifter, har betydelse för om och hur samarbete sker. Hon beskriver hur samarbete förutsätter gemensamma frågor men också gemensamma fysiska utrymmen. Att *se* varandras arbete blir en viktig konkretisering av samarbetets förutsättning då det är viktigt att samarbetet ses som meningsfullt för att fylla en tydlig funktion. Det finns också forskning som visar att rektors roll i att initiera och upprätthålla samverkansstrukturer blir avgörande för hur samverkan ska uppfattas av lärare (Balyer, Karantas & Ali, 2015).

Sammantaget visar den tidigare forskningen att trots goda intentioner med samverkan finns det hinder, exempelvis i form av ojämlikhet mellan olika lärarkategorier, bristande kunskap om varandras professioner och risk för missförstånd när olika lärarkategorier ska samverka med varandra. Det framkommer också att förutsättningarna för samverkan påverkas av lärares många olika uppdrag och arbetsuppgifter.

METOD

Övergripande design

Studiens aktionsforskningsdesign valdes utifrån utgångspunkten att forskningens och utvecklingsarbetets fokus ska formuleras utifrån verksamhetens behov (Närvänen & Elvstrand, 2019). Studien är en del av ett större projekt som syftar till att både bidra till skolutveckling och att studera processen och resultatet för denna utveckling. Konkret har det inneburit att projektets syfte och genomförande diskuteras, planeras och följs upp i samverkan mellan de deltagande lärarna och forskarna. På varje skola har en projektgrupp etablerats som genom arbetsformen reflektionsmöten tillsammans med forskare drivit en förändringsprocess i syfte att stärka samverkan på den egna skolan. Processen har följt det som brukar benämnas aktionsforskningsspiralen (Kemmis, 2010), vilket handlar om att reflektion och handlingar genomförs i en ständig växelverkan med varandra. Parallellt med skolutvecklingsdelen har ett kompletterande datamaterial samlats in för att få fördjupad kunskap om projektets övergripande frågor samt de områden som blir aktualiserade av lärarna under processen, vilket utgör forskningsmaterialet.

Studiens sammanhang

Studien är som nämnts en del av ett större aktionsforskningsprojekt med syfte att nå kunskap om och skapa förutsättningar för samverkan mellan olika verksamheter i skolans tidiga år. Vi inledde med att beskriva aktionsforskningsmetoden som helhet för att därefter mer ingående beskriva den data som denna delstudie bygger på.

Det föreliggande aktionsforskningsprojektet hade som syfte att genom arbete med språk och språkutvecklande arbetssätt skapa förutsättningar för och kunskaper om samverkan mellan

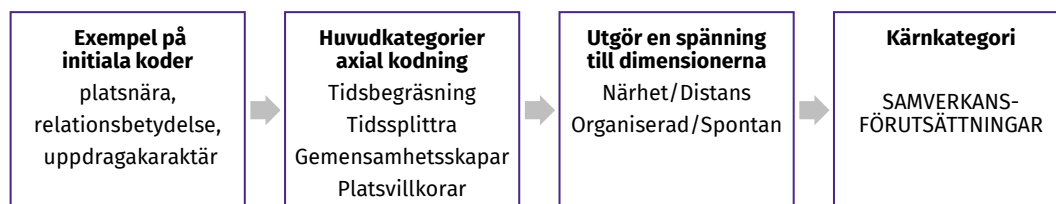
grundskola, förskoleklass och fritidshem. Tre skolor i en kommun deltar i projektet – Prästkrageskolan, Vallmoskolan och Blåklintskolan. På varje skola skapades en projektgrupp bestående av sex lärare, två från varje verksamhet vilket innebär att totalt 18 lärare ingår i studien. Två kriterier var vägledande då urval av deltagande skolor gjordes. Det ena handlade om deltagarnas vilja att genomföra ett förändringsarbete då aktionsforskning bygger på deltagarna aktiva deltagande och det andra att få en spridning gällande typ av skola. De olika skolorna speglar en mångfald avseende geografisk spridning, storlek och upptagningsområde.

Materialet som ligger till grund för denna artikel består av två olika typer av data; data från individuella intervjuer och data från reflektionsmöten. De individuella intervjuerna genomfördes inför uppstarten av projektet med ett urval av några lärare på varje skola för att få en initial bild inför projektets start av lärarnas erfarenheter av samverkan. Under intervjun fick lärarna också reflektera över hur de såg på förutsättningarna för samverkan på sin skola. Totalt intervjuades tre grundskollärare, två förskoleklasslärare och fyra fritidshemslärare, sammanlagt nio individuella intervjuer. I beskrivningen av lärarna är de kategoriserade utifrån den verksamhet de arbetade i. Variationen dem emellan är dock stor gällande typ av utbildning och antal år i yrket. Flera av dem hade erfarenhet av att ha arbetat i olika verksamheter i skolan. Urvalet bedömdes räcka för att erhålla en initial bild av deltagarnas erfarenheter. Reflektionssamtalen består av de tre första samtalen på respektive skola som genomfördes inom ramen för aktionsforskningsprojektet. I reflektionssamtalen deltog varje skolas projektgrupp. Vid några av reflektionstillfällena saknades enstaka deltagare på grund av sjukdom eller svårighet att lämna sina ordinarie arbetsuppgifter. Deltagarna är i huvudsak kvinnor, men i gruppen fritidshemslärare är hälften män.

Reflektionssamtalen följde en på förhand given struktur där forskarna ledde samtalen men gav stort utrymme för diskussion mellan deltagarna. Vid det första samtalet var fokus på att diskutera visioner för samverkan samt att deltagarna beskrev sina egna arbetsuppgifter, uppdrag samt erfarenheter av samverkan. Under möte två och tre följdes frågor upp som initierats i möte ett. Fokus låg också på att deltagarna fick diskutera och arbeta fram mål för de lokala aktionerna. I dessa samtal var frågan om villkor för samverkan något som lärarna återkom till varför även dessa samtal är underlag för denna artikel. Både de enskilda intervjuerna och reflektionssamtalen spelades in, därefter transkriberade vi dessa i sin helhet.

Analys

Det samlade datamaterialet har analyserats utifrån principerna för en konstruktivistisk grounded theory (GT). Ett centralt begrepp inom GT är *main concerns*, det vill säga vad deltagarna är *upptagna med*, vad de återkommer till och vad som framstår som viktigt för dem (Charmaz, 2014). Redan vid de första genomlysningarna av data framstod aspekterna tid och plats som centrala när lärarna skulle beskriva förutsättningarna för och erfarenheter av samverkan. Utifrån dessa *main concerns*, genomfördes först en så kallad öppen kodning av materialet för att sedan fortsätta till nästa steg där en kategorisering skedde av de initiala koderna med fokus på *tid* och *plats* i relation till samverkan. Efter det genomfördes en strukturerad kodning där analysen synliggjorde mönster och strukturer i lärarnas utsagor och där ett centralt analysverktyg varit att jämföra likheter och skillnader. I nästa steg relaterades den framväxande analysen till teoretiska utgångspunkter om tid och rum. Även om teoretiska utgångspunkter, framförallt symbolisk interaktionism, fanns med då studien påbörjades fördjupades de och relaterades till datamaterialet. Slutligen utmynnande analysen i kärnkategorin *Samverksansförutsättningar* som i sin tur relateras till två huvudsakliga spänningar: närhet kontra distans samt organiserat kontra spontant.



Figur 1. Modell över den analytiska processen och hur kodning och kategorisering växte fram.

Forskningsetiska ställningstaganden

Studien följer Vetenskapsrådets (2017) forskningsetiska riktlinjer. Det innebär att deltagande i studien är frivilligt och skolorna har själva fått anmäla intresse till deltagande genom huvudmannens utbildningsförvaltning. De lärare som ingår i respektive skolas projektgrupp har också själva valt att delta i det arbete. Deltagarna har enskilt informerats och tillfrågats om samtycke både för individuella intervjuer och reflektionssamtal. Studiens design bygger alltså på ett självselekerande urval, vilket vi bedömer som en förutsättning i ett aktionsforskningsprojekt som kräver aktivt deltagande under en längre tid. Vid deltagande i ett längre projekt som detta finns givetvis särskilda hänsyn att ta. Det kan exempelvis vara svårt för en enskild lärare att avbryta deltagande i studien eftersom man då riskerar ”skada” projektgruppens gemensamma arbete. Det är därför särskilt viktigt att kontinuerligt arbeta med reflexivet i både samtal och genomförande för att fånga upp lärarnas frågor och behov (jmf. Närvänen & Elvstrand, 2019; Kemmis, 2010). Vi har särskilt varit måna om att kontinuerligt stämt av deltagarna upplevelse av deltagandet och också haft beredskap för att fånga upp olika typer av spänningar eller konflikter som kan uppstå i ett förändringsarbete.

Alla namn som används är fingerade för att värna forskningsetiska krav på konfidentialitet. Vi har gett varje lärare i de olika lärarkategorierna förnamn olika begynnelsebokstav. Lärare i grundskolan namnges med förnamn med begynnelsebokstaven A, lärare i förskoleklass namnges med begynnelsebokstaven E och lärare i fritidshem anges med begynnelsebokstaven I. Namngivningen följer deltagarnas kön. Inspelningar och transkriberat material har förvarats på ett säkert sätt.

TEMPORALITET OCH SPATIALITET – EN TEORETISK RAM FÖR ATT FÖRSTÅ FÖRUTSÄTTNINGARNA FÖR SAMVERKAN

Symbolisk interaktionism (SI) och dess förståelse av att social ordning är något som konstrueras i samspel mellan människor utgör övergripande teoretisk ram för studien. Utgångspunkten är att människor i sina ord och handlingar utgår från hur de förstår den situation de befinner sig i (defining situations) (Charmaz, Harris & Irvine, 2019). Det innebär att människors ord och handlingar utgår från hur de förstår sin situation, vilket i sin tur innebär att lärarnas sätt att tala om samverkan utgår från hur de förstår förutsättningarna för samverkan på den lokala skolan. Ord och handlingar är alltså kontextberoende men bidrar samtidigt till att upprätthålla och förändra den sociala ordningen (jmf. Närvänen, 2003). SI är också nära förbunden till GT då de båda utgår från ett aktörsperspektiv där handlingar och interaktion är centrala (Charmaz m.fl., 2019).

I denna artikel läggs särskilt fokus på hur lärarna förhåller sig till tid och plats, temporal och spatial ordning, från deltagarnas main concern. Detta utgör därför också en teoretisk utgångspunkt för studien.

Skolan brukar betraktas som en plats med en stark temporal ordning, det vill säga tiden i skolan är relativt detaljreglerad. Klocktiden utgör en ram inom vilken tiden ska användas och fördelas mellan ämnen, verksamheter och möten. Den temporala ordningen ger (tids)ramar för hur livet organiseras. Zerubavel (1981) beskriver detta i termer av en *sociotemporal* ordning, vilket innebär att klocktiden måste förstås i förhållande till det sociala sammanhanget. Tid är alltså mer än klocktid och den temporala ordningen ska ses som socialt konstruerad. Även om tid/temporalitet kan upplevas som fast och objektiv så sker en ständig förhandling och förvandling. Föreställningar om bestämda tidsmönster eller den rätta tiden att göra något är något som hela tiden görs i sociala sammanhang (Adam, 1995; Närvänen & Näsman, 2007).

I förhållande till detta blir scheman viktiga verktyg. Zerubavel (1981) menar att schemaläggning möjliggör social ordning då tiden blir förutsägbar och då individers tid därmed kan *koordineras*. Scheman kan också ses som ett medel för gruppidentifikation. De människor som styrs av gemensam schemaläggning (och därmed avgränsas från andra) görs till några som har något gemensamt. I schemaläggningen sammanförs den temporala aspekten med en spatial (rumslig) aspekt. Schemaläggning är byggd på dessa två beståndsdelar samt på vad tiden ska innehålla: *Vad* som sker, *var* det sker och *när* det sker. Tid, rum och innehåll, med andra ord schemaläggning, är instrument som ger förutsättningar för arbetet med att skapa social ordning.

Zerubavel (1981) framhåller också i relation till detta att tiden kan ses som *segmenterad*, det vill säga att den delas upp mellan olika roller, uppdrag och arenor. Det innebär i sin tur att tiden knyts till dessa arenor eller segment och att tid på så sätt otillgängliggörs i relation till andra roller, uppdrag och arenor. Utifrån våra analyser ser vi att tillgänglighet är en nyckel för att förstå tid i relation till samverkan. Zerubavels resonemang om segment kan användas i relation till detta eftersom det pekar på betydelsen av temporala gränser mellan olika uppdrag. Han talar i sammanhanget om olika segment som privat och publik tid – vi väljer istället att tala om individuell och kollektiv tid eftersom tid i ett professionellt sammanhang inte kan ses som privat.

I denna studie används dessa temporala och spatiala aspekter för att förstå lärarnas tal om social ordning och förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem.

RESULTAT

I resultatdelen lyfts den av analysen genererade kärnkategorin *Samverkansförutsättningar* fram som består av underkategorierna: Tidsbegränsa, tidssplittra, gemensamhets sakna och platsvillkora. Avslutningsvis relateras kärnkategorin till två spänningar: Närhet kontra distans och Organiserat kontra spontant.

Tidsbegränsa

Något som synliggörs både i de individuella intervjuerna och i reflektionssamtalen är att deltagarna beskriver ett pressat uppdrag där de jämte samverkan förväntas lägga tid på uppdrag som är specifika för respektive verksamhet. Tid förstås här som en begränsad resurs där varje lärare har en begränsad mängd tid som måste fördelas mellan olika uppdrag. I det måste också varje lärare och lärarkategori prioritera användningen av sin tid. Detta kommer till uttryck genom att lärarna talar om att ”ta” tiden för samverkan från något annat vilket exempelvis fritidshemsläraren Isabell uttrycker på följande sätt:

Det är ju så mycket hela tiden så då måste vi se till att vi *tar* den tiden, om man *vill* få till förändring.

Isabell beskriver hur många olika läraruppdrag ska samsas inom en begränsad tid då det är ”så mycket hela tiden” vilket innebär att frågan om samverkan blir en prioriteringsfråga, det vill säga om man *vill* samverka så måste man se till att *ta* den tiden. Prioriteringen av samverkan blir då relaterad till prioriteringen av andra arbetsuppgifter. Klart är att lärarna ständigt upplever att de behöver göra sådana prioriteringar mellan uppdrag som alla har gemensamt och uppdrag som är specifika för de olika lärarkategorierna. I samtalen och intervjuerna ger lärarna också uttryck för att vissa uppdrag är mer prioriterade både utifrån hur de själva uppfattar sina uppdrag men också utifrån hur ledningen prioriterar. Prioriteringar görs således både på individnivå och på kollektiv skolnivå då det gäller att själv hantera olika krav vilket Isabells *vi* synliggör. Överlag beskrivs tid som en begränsad resurs i relation till mängden uppgifter där samarbete och samverkan inte alltid får plats vilket grundläraren Annika ger uttryck för på följande sätt:

Det är så himla mycket man ska hinna med på den här [tiden]. Och då blir det mycket korridorssnack liksom, bara för att lösa tillfälligt så där.

Annika beskriver just mängden av olika uppgifter och att samverkan framförallt sker i flykten och inte i organiserade sammanhang. Generellt beskriver lärarna på detta sätt individuell tidsbrist som ett hinder för samverkan. Munkhammar (2001) beskrev i början av 2000-talet en skillnad, mellan grundskola å ena sidan och fritidshem och förskola å andra sidan, i termer av krav där hon menar att skolan har en tydligare reglering än fritidshemmet och förskoleklassen. Även om de formella kraven sedan dess har ökat både i fritidshem och i förskoleklass med egna läroplanskapitel (t.ex. Elvstrand & Lago, 2020; Lago m.fl., 2018) så visar analysen att grundskollärarna i något högre grad beskriver en sådan känsla och att övriga lärarkategorier gör liknande beskrivningar av grundskollärarens arbete. Detta gör att definitionen av grundskollärares arbete som tidspressat görs både av dem själva och i samspel med de andra lärarkategorierna, vilket tydliggör hur förståelsen av en situation görs i samspel med andra (jmf. Charmaz, 2018). I följande exempel beskriver grundläraren Alice mängden uppdrag:

Få tid att utföra det pedagogiska uppdraget så bra som möjligt. Skala bort det som är onödigt, typ. Jag tycker att det är mycket saker som görs som mest stressar upp en, alla dessa grupper till exempel. Alla dessa skrivgrejer som ska skrivas. Vi går kurser varenda. Det är inget jag har gjort onödigt, för det är ju bra kurser, men sen jag började jobba här för fem och ett halvt år sen har jag gått en kurs vartenda år, och varenda år har det varit matteutbildning, språkutbildning. Nu är det både läsutbildning och det är NPF-grej, alltså det är alltid någonting. Och det är klart att det är bra innehåll, men...

Skolans tid ses alltså som i exemplet ovan som starkt reglerad och samverkan blir därför inte alltid prioriterad när den enskilda lärarens tid ska fördelas på många olika uppgifter. Här blir det en konkurrens om vilka uppdrag som ska prioriteras. Även om detta tydligast framträder bland grundskollärarna för alla lärarkategorier sådana resonemang om prioriteringar där samverkan får stå tillbaka för andra uppdrag knutna till den egna verksamheten.

Den begränsade tiden kan också förstås som en individuell resurs – individuell tid – inom vilket samverkansuppdraget får samsas med många andra uppdrag för respektive verksamhet inom den enskilda lärarens tidsutrymme. I detta fall blir tiden knapp och för att prioriteras måste uppdraget ses antingen som *centralt*, det vill säga att det inte går bedriva verksamheten annars, eller som

beordrat att någon annan, ofta ledningen, har pekat ut detta som prioriterat, eller som ett *mervärde* som att genom samverkan uppnås även andra saker.

Alice: Sen är det som ni säger en dag när fritids är stängt, och då vill så klart fritids ha planering med fritids, men vi vill ju också ha skola-fritids, alla arbetslag, och kunna planera framåt. Hur ser det ut, hur ser schemat ut? Precis, få mer tid. Både den och tid till fritidsplanering, kanske lärarplanering. Alla dessa papper som ska skrivas.

Ivan: Jag kände att de här studiedagarna förr var mer ämnat till grupp, alltså arbetsgruppsplaneringen. De här som var efter sommarlov och såna saker. Alltså min känsla var att man träffar arbetsgruppen så lite efter sommaren, för man ska planera ihop någonting.

Alice: Nu var det ju den här halvdagen som kommunen hade. Det här, vad hette den nu?

Ivan: Det känns som att det blir mindre och mindre.

Inga: Den här föreläsaren, precis.

Ella: Och då tycker jag ofta att man ofta sitter så här och men gud, varför ska jag sitta på det här för när jag har så mycket att göra? (Skratt)

I samtalet ovan uttrycker lärarna att de själva inte upplever att de äger sin tid, vilket också bidrar till att tidspressen ökar och leder i förlängningen till att de måste prioritera hårdare med den tid de har. Här blir det tid tillsammans som försvinner enligt Ivan. Samtidigt uppfattas inte alltid det innehåll på studiedagar som bestämts på central nivå som meningsfullt då den upplevs ligga långt ifrån de behov som finns på skolan. Tiden uppfattas som starkt styrd utifrån vilket gör att den egna, individuella tiden som lärarna själva behöver prioritera mellan olika uppdrag är begränsad. Tidsbegränsning innebär på så sätt att prioriteringarna blir än hårdare vilket i exemplet ovan går ut över olika former av samverkan mellan lärare.

Tidssplittra

I föregående underkategori handlade det om hur lärarna beskriver att tiden är begränsad och därmed svår att få att räcka till. Ytterligare en förutsättning handlar om splittring och där beskriver lärarna en tid som på förhand är uppbunden till olika uppdrag, exempelvis vilken klass/grupp de ska undervisa när och vilka möten de ska delta i. Vi kan se dessa resonemang hos alla lärarkategorier och i alla skolor. Särskilt utmärkande är detta dock för fritidshemslärarna, i synnerhet på Vallmoskolan. Fritidshemsläraren Inga beskriver delar av sina arbetsuppgifter på följande sätt:

Och sen på eftermiddagen, efter, så äter jag med barnen ute. Sen går jag in igen när jag har haft min rast, och täcker in en lärare, därför att år två får... Det räcker inte till, så får man säga, det är så svårt att säga "får inte" när det inte räcker inte till med specialundervisning, eller det extra, så då är det vi som får driva vår egen specialundervisning, och då är det jag som får gå in och ta klass. Och då går jag in och tar klass igen. Och på onsdagar är jag ensam kvar i tvåan, och då är det det här samarbetet som innebär att jag och Idun har varsin eftermiddag där vi är helt själva. Förra onsdagen hade jag 30 elever kvar, och jag har huvudansvar för dem själv, att kolla listor, prata med föräldrar, få in dem till mellis.

I citatet ovan beskriver Inga en eftermiddag som består av en mängd olika arbetsuppgifter som sammantaget innebär att lärarna beskriver en tidstillvaro där olika arbetsuppgifter uppfattas som starkt reglerade – var de ska vara, när – men också splittrad i en mängd olika uppgifter, vilket gör att tiden kan förstås som segmenterad (jmf. Zerubavel, 1981) där varje segment tar sin tid i anspråk. Lärarna ger uttryck för att de sällan befinner sig på samma plats samtidigt och därmed inte har möjlighet, eller tid, att diskutera gemensamma frågor och uppdrag. Förutsättningarna för samverkan uteblir där med, inte minst då tiden blir oförutsägbar. Speciellt fritidshemslärarna beskriver hur de täcker upp i olika situationer och måste utveckla en flexibilitet ”att kunna hoppa in” (jmf. Elvstrand & Närvänen, 2014). Lärarna beskriver själva att de har svårt att få överblick över när de ska vara var och ännu svårare att veta när de kan få tag på sina kollegor. Emmy och Ella som båda arbetar i förskoleklassen beskriver (och skämtar om) detta på följande sätt:

Emmy: Jag är ändå relativt ny här på Vallmoskolan. Alltså det har tagit jättelång tid att bara att, alltså att en dag ser likadan ut. Även om jag har mitt schema som jag ska försöka lära mig så är det så här ”ja, men glöm inte att mellan tio i två och tjugo över tre ska du vara där, och sen är det läsning där”. Alltså det är väldigt mycket hattande i tider, och små duttar.

Ella: Och sen det här ”Nu vill jag ha rast, du ska gå ut för du ska lösa av Ida, för sen ska Ida lösa av Ivy, för sen ska hon läsa och sen ska hon gå dit”. ”Okej” (skratt).

Det som Zerubavel (1981) beskriver som viktigt för en social och gemensam ordning, det vill förutsägbarhet, rubbas därmed då tiden blir oförutsägbar och individer har svårt att koordinera sin tid och sina gemensamma frågor och uppdrag. Även om tiden är starkt reglerad är den också splittrad och svår att överblicka – segmenten är för många. På så sätt saknas förutsättningarna för det som lärarna beskriver som centralt för samverkan, nämligen gemensam tid. Istället förblir tiden individuell och lärarna lämnas ensamma i sitt arbete då överlappningar och utbyte mellan lärarkategorier och verksamheter försvåras.

Samtidigt visar lärarnas utsagor här på den starka temporala ordningen som råder i skolan. Tidsscheman framstår som relativt orubbliga och lärarna beskriver en situation där de upplever sig som detaljreglerade av denna schemaläggning och det egna utrymmet att bryta detta uppfattas som liten. Tiden – schemat – som lärarna hänvisar till blir på så sätt starkt ordnande och det individuella – och kollektiva – handlingsutrymmet litet. Utifrån lärarnas perspektiv blir därför förutsättningarna för samverkan något som de själva har liten möjlighet att styra.

Gemensamhetssakna

I de två föregående underkategorierna beskrivs tidens som begränsad och splittrad. Ytterligare en samverkansförutsättning handlar om brist på gemensam tid, vilket beskrivs som den viktigaste förutsättningen för att få samverkan att fungera. Denna upplevda brist framhålls i alla skolor. Förutom att det är svårt att få till möten i vardagen som beror på tidsbrist och splittring saknas på alla deltagande skolor organiserande strukturer för att utveckla och upprätthålla en samverkanskultur.

I följande exempel beskriver förskoleklassläraren Eda (som också har uppdrag på fritidshemmet) hur det saknas tydliga arenor för pedagogiska frågor där alla som arbetar på fritidshemmet deltar.

Eda: Och då skulle man behöva ha Fritids-möte, det saknar jag faktiskt. Och där man har forum avsatta för pedagogik, alltså pedagogiska samtal, inte praktiska lösningar.

Anna: Inte så mycket organisation.

Eda: Nej.

Isak: Men, jag är bara nyfiken, ni skriver ingen, alltså Fritids-nytt eller någonting?

Eda: Jo, men det är inte det jag menar utan jag menar.

Irma: Hela arbetslaget, precis så.

Eda: Ja.

Intervjuare: Med Fritids-möte menar du att fritidshem, förskoleklass, skola, ja, alltså alla?

Eda: Nej, alltså, det vore ju, det tror jag är en utopi (skratt). Jo i och för sig, men min mera realistiska tanke vore att alla som faktiskt arbetar på fritidshemmet träffades mer än en timme per termin.

I exemplet ovan lyfter Eda fram en önskan om att få en gemensam tid för att diskutera pedagogiska frågor i relation till fritidshemmet. Då hon inte har fritidshemmet har huvudsaklig arbetsuppgift är hon inte med på planering utan får förhålla sig till att komma till fritidshemmet och vara där.

Lärarna beskriver på detta sätt en längtan efter gemensam tid men gemensam tid är också något de saknar och som är svårt – till och med utopiskt – att få till. De beskriver hur de ser detta som ett hinder för samverkan. Den lilla tid de ändå har tillsammans används främst till att lösa problem eller som Eda och Anna uttrycker det ovan, att prata ”praktiska lösningar”. Återkommande i samtal och intervjuer är en önskan om att få möjlighet att prata pedagogiska frågor mellan olika lärare och lärarkategorier.

Bristen på gemensam tid hänger både samman med att lärarna upplever att de måste prioritera mellan olika uppdrag och till att deras individuella tid är splittrad mellan olika uppdrag. Förskoleklassläraren Eda beskriver detta när hon talar om hur hon arbetar med sina kollegor Irma och Erik [förskoleklasslärare] som hon arbetar tillsammans med i förskoleklassen.

Det är ju självklart att det skulle vara jättebra om Irma, Erik och jag kunde ha en eller kanske till och med två timmars planeringstid ihop i veckan men då måste man ju ta bort det någon annanstans ifrån och det är svårt för som det är nu ligger ju fritidspedagogernas planeringstid ligger på dagtid och det skulle ju vara jättesvårt om vi alla tre skulle vara borta från klassen. Det går ju liksom inte, eller det går men det är inte optimalt.

Schemalagningen kan på detta sätt förstås som en bidragande orsak till att lärarna beskriver att de främst samarbetar inom den egna lärarkategorin även när de tydligt delar gemensamma uppdrag som här undervisning i samma verksamhet och med samma elevgrupp. Den gemensamma tiden för planering eller svårigheterna att få till gemensam tid för planering bidrar till skapandet av en social ordning där samarbete främst blir en fråga för lärare inom samma lärarkategori då det är inom lärarkategorierna tiden främst är koordinerad. Om man som Zerubavel (1981) förstår schemalagning som ett medel för gruppidentifikation görs förskoleklasslärarna (Eda och Erik) till ett gemensamt vi, medan Irma genom denna tidsavgränsning görs till någon som inte tydligt ingår i detta vi. Förutsättningarna för samverkan mellan olika lärarkategorier (eller mellan dem som inte delar tid) försvåras därmed. Inga och Ella beskriver dessa olika förutsättningar på detta sätt:

Inga: Det här handlar inte om att det är orättvist, det handlar om att det inte är lika förutsättningar att gå in i någonting. Och sen på de här kvällsmötena så står man och pratar om att ja ni kommer ihåg den föreläsningen. Nej, det gör vi ju inte!

Ella: Nej, alltid när det är två studiedagar, då får vi, forskollärare och fritidspedagoger, vara med på en studiedag, inte den andra. Vad är det? Vi ska jobba tillsammans men vi får inte vara med på alla studiedagar.

I lärarnas tal om samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem framstår gemensam tid som en nyckel till samverkan. Att dela tid är också – som i exemplet – att dela erfarenheter och en förutsättning för gemensamt arbete. När de olika lärarkategorierna får olika tidsförutsättningar dras, menar lärarna, förutsättningarna för samverkan undan.

I brist på koordinerad och schemalagd gemensam tid blir informella möten – tid i skarvarna mellan olika aktiviteter – viktiga. Lärarna betecknar detta som ”korridorsnack” eller ”prat på raster”. Lärarna återkommer ofta till att mer gemensam tid skulle öka förutsättningarna för samverkan. I de första reflektionssamtalen återkom lärarna flera gånger till hur bra det kändes att få just en sådan gemensam tid med varandra och hur denna ökade lärarkategoriernas förståelse för varandras uppdrag och verksamheter.

Annika: Jag tyckte det här som vi gjorde nu [berätta om respektive lärares olika uppgifter] var så spännande, så jag skrev så här: att ha mer kunskap om varandras arbetsuppgifter, alltså mellan olika pedagoger, det man gör om dagarna så. Att man får en större inblick.

Platsvillkora

Tid är det som lärarna uppehåller sig mest vid men i relation till resonemangen om tid så diskuterar de även platsens betydelse. På samma sätt som tiden påverkar förutsättningarna för samverkan så har platsen en liknande betydelse och det går att prata om att även de spatiala förutsättningarna är begränsade, splittrade och att det saknas gemensamma mötesplatser. I den beskrivna vardagen där tiden är begränsad och splittrad blir det ofta en fråga om plats – inte minst närhet och distans – som avgör när och med vem lärarna har gemensam tid med och därmed möjlighet att samverka.

En vanligt återkommande utsaga är att lärarna är ”inlåsta” i sitt klassrum/i sin verksamhet eller att de olika verksamheterna eller arbetslagen beskrivs som ”öar”. Bristen på mötesplatser gör som grundskolläraren Anna uttrycker det att:

Men jag känner så här att man är ju lite insnöad, man sitter i sitt klassrum och man vet inte så mycket.

Många gånger är det just en fysisk åtskillnad mellan lärarna som beskrivs bidra till att de har svårt att få till samverkan. Den fysiska åtskillnaden beskrivs också förstärkas genom skolornas fysiska utformning där långa avstånd försvårar samverkan. Här är det inte alltid mellan verksamhetsformerna eller lärarkategorier som avstånden finns, utan det kan också handla om att olika arbetslag har sina lokaler på olika platser. Vallmoskolan är ett tydligt exempel på detta. Skolan är byggd i ett plan vilket innebär att olika arbetslag befinner sig i ”olika ändar” av huset, något som gör att man ”aldrig ses”. När samverkan fungerar beror det på att lärare eller verksamheterna befinner sig i ”samma del av huset” vilket vi kan se i grundskolläraren Anjas resonemang.

Vi har ju vägg i vägg med förskoleklassen så jag känner att vi har ett bra samarbete med dem, sen vet man ju givetvis inte allting men däremot är det någonting så kan man bara fråga hur var det här, hur gjorde ni med om den här situationen uppstod till exempel. Och vi har ju en ordentlig överlämning, de pratar om barnen och berättar litegrann vad de har gjort under F-klass och så, så att jag tycker att det fungerar bra.

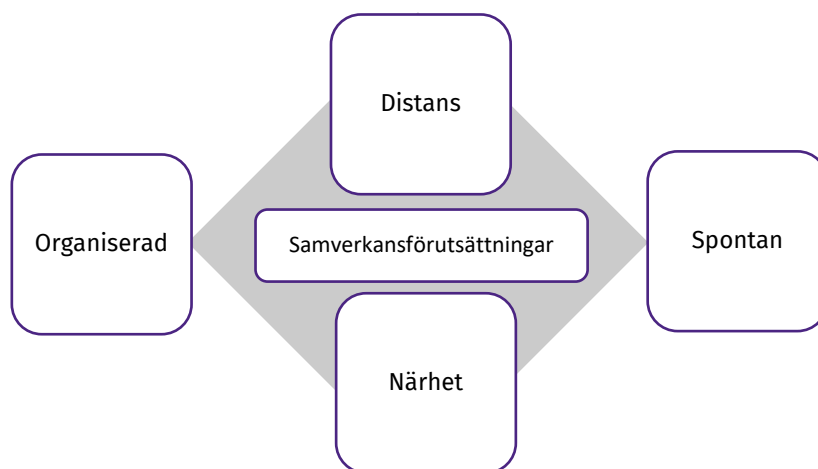
Anja beskriver formella strukturer för samverkan där exempelvis överlämnande av information ingår. Den fysiska närheten innebär dock att samverkan blir ännu tätare eftersom lärarna ”bara kan fråga” om det är något de undrar över. Anja hänvisar till brist på tid men en närhet till varandra och varandras verksamheter tycks i lärarnas beskrivningar främja ökad samverkan även om tidsbristen pressar. Samtal och intervjuer innehåller många uttryck för detta när lärarna talar om vikten av ”korridorprat”, att kunna ”stoppa” varandra eller på andra sätt mötas i mellanrummen mellan sina upplevt pressade tidscheman. På samma sätt uttrycker de att de saknar en sådan möjlighet med andra kollegor som ”är i andra huset” eller ”där borta”. Här är den fysiska närheten viktigare än vilken lärarkategori man tillhör. Alice förklarar:

På den där sidan så är ju arbetsrummet lite utanför fritids, så jag träffar ju Isa och Ilse, vi pratar hela tiden. Just det, det här har hänt, kan du ta det här med en förälder, eller det här hände, jag ska ringa hem, ja, hur gör vi i morgon? Nu stod jag och pratade med Isa när hon skulle plocka fram vad hon skulle göra på fritids, ja just det, programmering, jag tänkte ha det, kan du visa hur ni gör? Och då hade jag en liten 10 minuter där. Så det är lite korridorsnack.

På detta sätt blir spatiala förutsättningar en förutsättning för gemensam tid. När vardagliga möten får en framskjuten plats i samverkan mellan lärare på det sätt som Alice beskriver så ökar platsens betydelse för att lärare ska få gemensam tid med varandra.

Samverkansförutsättningar och dess spänningar

Som beskrivits har tid och rum stor betydelse i relation till *samverksamförutsättningar* som skapas i de deltagande skolornas samverkansarbete. Analysen visar också hur dessa förutsättningar kan relateras till spänningarna beskrivna i nedanstående modell.



Figur 2. Illustration över spänningar i relation till samverkansförutsättningar

Närhet kontra distans får stor betydelse när lärarna i studien diskuterar förutsättningar för samverkan. Närhet kan förstås både utifrån en rumslig aspekt, det vill säga om du har fysiskt nära

varandra i skolbyggnaden, som exempelvis klassrummen bredvid varandra, så kan en samverkan skapas som bygger på spontanitet men också att man faktiskt har lätt att samtala med varandra. Närhet kan också handla om närhet i relation till uppdrag då likheten i uppdraget, exempelvis arbeta i samma verksamhet eller med samma elevgrupp betyder att det finns samverkansarenor och/eller ett gemensamt fokus för samverkan. Distans blir motpolen till närhet och försvårar samverkan utifrån båda ovan beskrivna aspekterna.

I analysen framkommer också en spänning mellan om samverkan är organiserad kontra spontan. Deltagarna i detta material beskriver hur samverkan mellan olika lärarkategorier framförallt är spontan och att organiserade arenor för samverkan ofta saknas. När distansen är stor så ökar också behovet av organiserad samverkan. Strukturer som koordinerar de olika lärarkategoriernas uppdrag och tid blir då viktiga.

Studiens resultat skulle kunna tolkas vara att de två förutsättningar mest gynnar samverkan är om det både finns närhet och att den är organiserad. Deltagarna i denna studie beskriver dock att samverkan ofta är spontan och att den då förutsätter en närhet. Närhet kan alltså i viss mån sägas kompensera för organiserad samverkan även om denna typ av samverkan kan sägas var mer bräcklig och bygga på enskilda personers vilja att samverka. För att uppnå de gynnande förutsättningarna närhet och organiserad krävs dock en tydlig organisation. Här blir inte minst tid viktigt. Det handlar om att tiden mellan olika lärargrupper måste koordineras för att gemensam tid ska kunna skapas. För att detta ska kunna åstadkommas blir ledning och organisation centrala då lärarna beskriver att de som enskild lärargrupp inte äger frågan.

DISKUSSION OCH SLUTSATSER

I denna studie undersöks på vilka sätt tid och plats blir betydelsefulla i lärarnas tal om erfarenheter av och förutsättningarna för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem. Den modell som generats genom GT-analysen visar hur olika tids- och rumsliga förutsättningar skapar villkor för samverkan. Ska samverkan fungera behöver de ha tid tillsammans men också konkreta och fysiska mötesplatser.

Att samverkan mellan skolans olika verksamheter är svår att få till i praktiken har återkommande visats sedan Johansson (1984) visade på bristande samverkan mellan fritidshem och skola. Sedan dess har grundskola, förskoleklass och fritidshem dels organisatoriskt och dels genom tydligare gemensamma uppdrag förts närmare varandra. Trots detta visade flera studier som genomfördes i samband med integrationen av verksamheterna under 1990-talet att samverkan fortsatt var en knäckfråga. Exempelvis har Calander (1999), Davidsson (2002) och Haglund (2004) visat hur svårigheterna att samverka kan kopplas till fritidshemmets respektive förskoleklassens upplevda underordning i relation till grundskolan. Våra resultat visar att svårigheterna att samverka verkar kvarstå och att en bidragande orsak är att tid och rum organiseras utifrån varje verksamhet och lärarkategori snarare än utifrån gemensamma uppdrag. I detta blir uppdraget att samverka blir något som lärarna själva förväntas prioritera snarare än något som det finns tydliga strukturer för. Detta går att relatera till Balyer m.fl. (2015) som visar på vikten av rektors roll i samverkansarbete för att organisera former för samverkan. Denna typ av samverkansarenor saknas i lärarnas beskrivningar.

Den samverkansforskning som finns fokuserar i hög grad på en eller två lärarkategoriernas syn på samverkan. Denna studie bidrar genom att öka kunskapen om hur samverkansförutsättningar skapas och förhandlas *mellan* tre lärarkategorier och deras olika utgångspunkter. Detta är särskilt

viktigt då samverkansuppdraget är gemensamt. Utöver att, liksom Munkhammar (2001), koppla samverkanssvårigheter till olika traditioner visar denna studie att svårigheterna att samverka i hög grad handlar om *gemensamma* samverkansförutsättningar och hur dessa kan förstås utifrån teorier om temporalitet och spatialitet. Lärarnas schema struktureras på individuell eller på grupp-nivå – ofta för en lärarkategori, ibland för ett arbetslag men sällan för hela skolan. Det går att tala om lärares tid som segmenterad där varje tidsslott upplevs som bunden till specifika uppdrag. Enligt Zerubavel (1981) så innebär en sådan segmentering att tid görs otillgänglig för annat, exempelvis samverkan. Studiens resultat visar att tiden först och främst görs individuell i den mening att varje individ har en rad olika uppgifter som hen själv måste prioritera och genomföra inom en bestämd tidsram. De individuella prioriteringsbehoven, som ofta är splittrade, innebär att den kollektiva och gemensamma tiden för samverkan hindras. Detta skapar en situation där tiden både upplevs som starkt styrd samtidigt som lärarna själva ska prioritera samverkan. Samverkansuppdraget måste ges tid (och plats) i organiseringen av lärarnas arbete för att de olika lärarkategorierna ska uppleva att de har förutsättningar att samverka. Det visar på vikten av den som är både *organiserad* och kännetecknas av *närhet*.

Bristen på gemensam tid kan även kopplas till olika lärarkategoriernas skilda förutsättningar där deras huvuduppdrag ligger olika tider på dagen. Skolans sociotemporal ordning är på så sätt kopplad till verksamhetsform och lärarkategori snarare än till samverkan och helhet. Schemalaggningsbidraget bidrar på så sätt till att skapa och upprätthålla de öar som lärarna beskriver att de olika verksamheterna kan vara. Schemalaggningsbidraget förstås som ett medel för identifikation där de olika lärarkategorierna schemaläggs enligt olika principer. Konsekvensen blir att de olika lärarkategorierna sällan blir gemensamt planerade i tid och rum och identifikationen mellan lärarkategorierna uppkommer därför sällan (jmf. Zerubavel, 1981).

Trots svårigheter att samverka på ett övergripande sätt konstruerar lärarna olika typer av samverkan. Denna sker *spontan* och varierar stort. För att möjliggöra spontan samverkan är *närhet* viktigt, vilket till en viss gräns kan väga upp att den inte sker på ett organiserat sätt. Närhet och organisation är förutsättningar för den gruppidentifikation som kan ses som central för att samverkan ska fungera (jmf. Zerubavel, 1981). Ofta sker detta mellan lärare i samma lärarkategori men vi ser också att detta sker i relation till lärare ur olika lärarkategorier när en tydlig tids-/rumslig gemensamhet finns (lärarmöten, fritidshemsmöten etc.). Det kan också handla om att man undervisar samma elever eller att man delar/har lokaler som är rumsligt nära eller kan uppstå för att individer trivs tillsammans och utvecklat en informell samverkanskultur.

Sammantaget indikerar denna studies resultat att för att samverkan ska fungera på ett övergripande sätt behövs en tydlig tids-/rumslig struktur för samverkan där lärare ur olika lärarkategorier görs till några som har något gemensamt. Om samverkan ska gå från något som sker på individuell basis därför att enskilda lärare delar tids-/rumsliga sammanhang så är schemalaggningsbidraget och en tydlig riktning från skolledning om hur och varför samverkan ska ske en nyckel till att organisatoriskt skapa förutsättningar för kollektiv samverkan.

Studiens begränsningar och bidrag

Denna studie bygger på tre avgränsade fall. Studiens resultat kan därför inte generaliseras till andra kontexter utan utgör exempel på hur lärare från tre olika lärarkategorier beskriver förutsättningarna för samverkan. Studien gör heller inte anspråk på att beskriva hur det faktiskt är utan utgår från

lärarnas beskrivningar. Utifrån detta är det relevant att vidare studera samverkanspraktiker genom exempelvis fältstudier men också elevers perspektiv på samverkan då de är mottagare för samverkan.

Studien visar dock på samverkansuppdragets komplexitet, vilket är viktigt att ha förståelse för i diskussioner om samverkan. I samverkansuppdraget måste lärare ställa det gemensamma uppdraget – det som grundskola, förskoleklass och fritidshem tillsammans ska åstadkomma – mot respektive verksamhetsforms olika uppdrag. Det innebär att det behöver finnas en tydlig intention med samverkan men också tydliga förutsättningar för de olika lärarkategorierna. Om samverkan ska vara ett prioriterat uppdrag behöver lärarna själva men också skolläda och huvudman bidra till att skapa dessa förutsättningar där lärarna får *gemensam tid* för att samverka.

¹ I texten används för läsbarhetens skull begreppet lärare för dem som arbetar i grundskola, förskoleklass och fritidshem. I grundskolan arbetar lärare med någon form av grundskollärary- eller grundläraryutbildning, i förskoleklass arbetar förskollärare eller grundskollärare medan både grundlärary med inriktning mot arbete i fritidshem och fritidspedagoger arbetar i fritidshem. I framförallt förskoleklass och fritidshem har såväl behörighet som utbildning för dessa lärarkategorier och verksamhetsformer genomgått en rad förändringar under de senaste decennierna varför det förekommer en rad olika beteckningar i braktiken.

REFERENSER

- Ackesjö, H. (2010). *Läraridentiteter i förskoleklass: Berättelser från ett gränsland*. Licentiatuppsats. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Adam, B. (1995). *Timewatch: The social analysis of time*. London: Polity.
- Andersson, B. (2013). *Nya fritidspedagoger: I spänningsfältet mellan tradition och nya styrformer*. Doktorsavhandling. Umeå: Umeå universitet.
- Andishmand, C. (2017). *Fritidshem eller servicehem?: En etnografisk studie av fritidshem i tre socioekonomiskt skilda områden*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Balyer, A., Karatas, H. & Alci, B. (2015). School Principals' Roles in Establishing Collaborative Professional Learning Communities at Schools. *Procedia: Social and Behavioral Sciences*, 197(2015), 1340-1347.
- Calander, F. (1999). *Från fritidens pedagog till hjälplärare: Fritidspedagogers och lärares yrkesrelation i integrerade arbetslag*. Doktorsavhandling. Uppsala: Uppsala universitet.
- Charmaz, K. (2014). *Constructing grounded theory*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Charmaz, K., Harris, S.R. & Irvine, L. (2019). *The social self and everyday life: Understanding the world through symbolic interactionism*. Hoboken: Wiley-Blackwell.
- Davidsson, B. (2002). *Mellan soffan och katedern: En studie av hur förskollärare och grundskollärare utvecklar pedagogisk integration mellan förskola och skola*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Elvstrand, H. & Lago, L. (2020). Do they have a choice?: Pupils' choices at LTCs in the intersection between tradition, values and new demands. *Education Inquiry*, 11(1), 54-68.
- Elvstrand, H. & Närvänen AL. (2014). På väg att (om)skapa fritidshemskulturer: Om visioner, gränsdragningar och identitetsarbete. *Barn*, 3, 9-25.
- Fischer, N., Radisch, F. & Schüpbach, M. (2014). International perspectives on extracurricular activities: Conditions of effects on student development, communities and schools. *Journal for Educational Research Online*, 6(3), 5-9.
- Frost, N. (2001). Professionalism, change and the politics of life-long learning. *Studies in Continuing Education*, 23(1), 5-17.
- Granström, K. (2007). Om vuxnas samarbete och kompensationsutnyttjande. I B. Lidholt, K. Granström, E. Ahlstrand, A. Arnqvist (Red.), *Lagarbete och tidig läs- och skrivutveckling* (s. 12-28). Stockholm: Skolverket.
- Gustafsson, J. (2003). *Integration som text, diskursiv och social praktik: En policyetnografisk fallstudie av mötet mellan skolan och förskoleklassen*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haglund, B. (2004). *Traditioner i möte: En kvalitativ studie av fritidspedagogers arbete med samlingar i skolan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Haglund, B. (2018). "Men dom flesta har en liknade situation": En narrativ om bristande personella resurser och omgivningen begränsade förväntningar. *Barn*, 2, 75-92.
- Hansen, M. (1999). *Yrkeskulturer i möte: Läraren, fritidspedagogen och samverkan*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Hjalmarsson, M. (2010). *Fritidshemmet: Lärande i samspel med skolan*. Stockholm: Skolverket.
- Hjalmarsson, M. & Löfdahl Hultman, A. (2015). Confirming and resisting an underdog position: Leisure-time teachers dealing with a new practice. *European Early Childhood Education Research Journal*, 23(4), 434-443.
- Johansson, I. (1984). *Fritidspedagog på fritidshem: En yrkesgrupps syn på sitt arbete*. Doktorsavhandling. Göteborg: Göteborgs universitet.
- Johansson, I. (2011). *Fritidshemspedagogik: Idé – ideal – realitet*. Stockholm: Liber.

- Kallberg, P. (2018). *Två lärarkategoriernas arbete med sociala relationer i övergången från förskoleklass till årskurs 1*. Doktorsavhandling. Västerås: Mälardalens högskola.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done?: The place of action research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Lago, L., Ackesjö, H. & Persson, S. (2018). Erkännandets dynamik. Förskoleklasslärares tolkningar av ny läroplanstext. *Educare*, 1, 7-25.
- Ludvigsson, A. & Falkner, C. (2019). Fritidshem: Ett gränsland i utbildningslandskapet: Lärare i fritidshems institutionella identitet. *Nordisk tidskrift för pedagogikk og kritikk*, 5, 13-26.
- 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.
- Närvänen, AL. (2003). *Time, space and identities: A dramaturgical approach*. Norrköping: Linköpings universitet.
- Närvänen, AL. & Elvstrand, H. (2019). Kunskapsutveckling i fritidshem. I H. Elvstrand, L. Lago, M. Simonsson (Red.), *Fritidshemmets möjligheter: Att arbeta fritidspedagogiskt* (s. 43-66). Lund: Studentlitteratur.
- Närvänen, AL. & Näsman, E. (2006). Ålderism och forskningsetik. I AL. Närvänen, E. Näsman (Red.), *Etik i forskningens vardag* (s. 129-155). Linköping: Linköpings universitet.
- Skolverket (2016). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet 2011, Lgr11: reviderad 2016*. Stockholm: Skolverket.
- Stedt, L. (2013). *Samarbete och lärande: Om friktion, uppgifters komplexitet och erfarenhetsutbyten i samarbete*. Doktorsavhandling. Stockholm: Stockholms universitet.
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Zerubavel, E. (1981). *Hidden rhythms: Schedules and calendars in social life*. Berkeley: University of California Press.

Vol 14, nr 1 2020

Utbildning & Lärande

“Därför blir det som det blir, när vi gör som vi gör”. En kvalitativ fallstudie av lärares uppfattningar om kollegialt lärande

Andreas Jacobsson & Michael Laurell

Avhopp och framtidstro: En jämförande studie av två lärargenerationer

Ulla Karin Nordänger & Per Lindqvist

Lärarstudenters utsagor om kvalitetsaspekter i handledning under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen

Helena Anderström, Lena Manderstedt, Johan Bäcklund & Rebecka Florin Sädbom

Identitet, etik och historiemedvetande: En analys av filmen Sameblod som potentiellt undervisnings-material i ämnena religionskunskap och historia

Maria Deldén & Gull Törnegren

En god utbildning för alla: En litteraturstudie om reflektionsverktyg som kan understödja utveckling av inkluderande förskolor

Ulrika Larsdotter Bodin & Johanna Lundqvist

Styrerblick på foreldreundersøkelser i barnehagen

Ann Kristin Larsen & Mette Vaagan Slåtten

”Vi har väldigt lite tid för varandra här”. Temporala och spatials förutsättningar för samverkan mellan grundskola, förskoleklass och fritidshem

Lina Lago & Helene Elvstrand