

# Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter

## VETENSKAPLIG ARTIKEL

DOI: <https://doi.org/10.58714/ul.v18i1.17878>

*Maria Olsson*

### ABSTRACT

This article contributes knowledge regarding professionals' expectations and conceptions of what initiatives in pedagogical practice, multiprofessional cooperation for supporting children "at risk", can generate or has generated. The data derive from semi-structured interviews with professionals involved in a project in a Swedish municipality that aimed by means of improved multi-professional collaboration to prevent children from getting into difficulties. In this article, Billig's concept of ideological dilemmas was used as theoretical framework, and the data analysis was inspired by qualitative content analysis. The presented ideological dilemmas – *rhetoric versus practice* and *the individual versus the collective* – relate to contrasting overarching logics associated with education and social services: promoting all children's health and development versus treating individuals' potential deficiencies. This article suggests that discussions about the intentions of multiprofessional collaboration need to be held when opposing positions can be articulated. Such discussions, based on professionals' experiences and knowledge, may lead to the development of multiprofessional collaboration.

**Keywords:** multiprofessional collaboration, preventive initiatives, children "at risk" pedagogical practice, ideological dilemmas

### MARIA OLSSON

PhD, School of Teacher Education  
Dalarna University  
<http://orcid.org/0000-0002-1570-1817>  
E-post: [moo@du.se](mailto:moo@du.se)

## INLEDNING

Artikeln belyser tvärprofessionell samverkan som ett sätt att förebygga att barn hamnar i svårigheter. Att professionella i olika verksamhetsfält, såsom utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård, samverkar är inget nytt (t.ex. Blomqvist, 2012; Englund, 2017; Guvå & Hylander, 2011; Knotek, 2003; Widmark, 2015). Dock är tvärprofessionell samverkan med *förebyggande* ambitioner ännu sparsamt beforskad (Hjörne & Säljö, 2021).

Tilltron till tvärprofessionell samverkan i generell mening är hög, vilket kan illustreras genom lagstiftning, statliga utredningar och regeringsuppdrag (t.ex. Skollag [SFS 2010:800]; SOU 2021:34; Utbildningsdepartementet, 2017). Exempelvis framställer regeringsuppdraget (Utbildningsdepartementet, 2017) sådan samverkan som nödvändig för att tillgodose barns behov av tidiga och samordnade insatser. Även om tvärprofessionell samverkan, som Englund hävdar (2017), i det närmaste framstår som en universallösning på problem, så karakteriseras välfärdsverksamheter, exempelvis utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård, av specialisering och fragmentisering. Trots intentioner om samverkan kan insatser för barn genomföras parallellt i olika verksamheter och utan kontakt mellan dessas professionella aktörer (Anderberg & Forkby, 2021; Blomqvist, 2012; Englund, 2017; Widmark, 2015). Fastän idén om tvärprofessionell samverkan ges positiva förtecken är dess realisering således inte given. Inte heller framstår tvärprofessionell samverkan som okomplicerad. Av Myndigheten för skolutveckling, Rikspolisstyrelsen och Socialstyrelsen (2007, s.7) beskrivs samverkan som ”en komplex process som kräver prioritering, kunskap och planering”. Vidare skildrar Thornberg (2012) otydliga ansvar och mandat för professionella aktörer som involveras i samverkansprocesser. Hansson (2018), å sin sida, ifrågasätter vad samverkan resulterar i när processerna snarare tycks handla om att fastställa de involverades ansvar än att ge stöd till barn.

Sedan länge har WHO (1997) framhållit skolan som en särskild lämpad arena för tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser. Dessa är då tänkta att konkretiseras i mötet mellan lärare och barn. Dock råder det oklarheter, enligt Bergnéhr (2015), avseende hur sådana insatser ska konkretiseras och vem eller vilka som ska axla ansvaret. Forskning med fokus på förskolan och skolan som arenor för tvärprofessionell samverkan med förebyggande ambitioner är således angelägen. Med detta fokus tar den här artikeln sin utgångspunkt i en tvärvetenskaplig forskningsstudie rörande ett pilotprojekt i en svensk kommun. (I det följande relaterar [forsknings]studie till forskarnas undersökning och [pilot]projekt till det arbete som kommunens professionella aktörer genomförde.) Pilotprojektets intention var att förebygga att barn hamnar i svårigheter genom förbättrad samverkan mellan utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård (se Olsson et al., 2023). Detta projekt genomfördes (2018–2020) i en medelstor tätort och inbegrep professionella inom ovan nämnda verksamhetsfält, till exempel lärare (däribland speciallärare/specialpedagoger), rektorer, verksamhetschefer för utbildning, socialtjänst och elevhälsa, familjebehandlare, sjuksköterskor och psykolog. Projektet var tänkt att gagna de barn som ännu inte var i svårigheter<sup>1</sup> men som skulle kunna hamna i sådana. I denna artikel benämns dessa barn för barn ”i risk”. Kommunens socialtjänst hade initierat projektet och dess genomförande tog sin grund i ett kommunalt politiskt beslut. Fyra förskolor och en grundskola inkluderades i projektet, och efter dess avslut var intentionen att samtliga av kommunens för- och grundskolor skulle involveras i sådan samverkan.

En tvärprofessionell forskargrupp, i vilken artikelförfattaren ingick, undersökte pilotprojektet över tid med särskilt fokus på aspekter som behövde beaktas för ett vidare genomförande i kommunen (x kommun, opublicerat dokument<sup>2</sup>). I sin helhet syftade forskningsstudien till att öka kunskapen om tvärprofessionell samverkan avseende professionellas roller, däribland en koordinerande roll (se Olsson et al., 2023), identifiering av barn ”i risk” (se Randell et al., 2023) och påverkan i det praktiska arbetet, såsom i för- och grundskola. Föreliggande artikel syftar till att bidra med kunskap om professionellas, lärares, rektorers och verksamhetschefer, förväntningar på och uppfattningar om vilka insatser tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk” kan generera och har genererat i den pedagogiska praktiken<sup>3</sup>. Den ovan nämnda bristen på forskning om tvärprofessionell samverkan med förebyggande ambitioner är särskilt påtaglig avseende professionellas perspektiv (Cross & Cheyne, 2018). Därigenom utgör denna artikel med fokus på pedagogisk praktik ett viktigt kunskapsbidrag för det aktuella forskningsfältet.

## TIDIGARE STUDIER

Tidigare studier visar att tvärprofessionell samverkan är gynnsam för barns utveckling och lärande jämfört med enskilda professionellas, till exempel lärares insatser. Exempelvis har sådan samverkan reducerat barns utmanande agerande (t.ex. Brown & Bolen, 2008) och skolfrånvaro samt främjat barns skolresultat (t.ex. Gall et al., 2000) och stöd till barn och vårdnadshavare (t.ex. Börjesson, 2017). Dessa exemplifierade studier rör emellertid samverkan när problem har identifierats. Forskning rörande tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser är som tidigare nämnts ännu sparsam.

Med grund i Andersheds och Andersheds (2015) forskningsöversikt rörande risk- och skyddsfaktorer för barn i förskoleåldern framstår förebyggande insatser som komplicerade. Riskfaktorer leder per automatik inte till framtida problem. Därtill visar studier (t.ex. Randell et al., 2023; Englund, 2017) svårigheter för professionella aktörer att identifiera barn ”i risk”. Identifiering kräver, enligt Andershed och Andershed (2015), såväl kunskap som god kommunikativ förmåga för att undvika negativa kategoriseringar av barn samt negativa relationer med vårdnadshavare. Vidare visar Guvå och Hylander (2011) ett glapp mellan talet om och genomförandet av förebyggande insatser. Professionella förespråkade sådana insatser medan åtgärdande insatser, riktade mot barn som redan identifierats som i behov av särskilt stöd, iscensattes i praktiken. En studie (Coles et al., 2016) om tvärprofessionell samverkan inom ramen för den skotska satsningen *Getting it right for every child* (GIRFEC), är av särskilt intresse i sammanhanget genom satsningens internationella spridning, däribland till Sverige (Anderberg & Forkby, 2021). Tvärprofessionell samverkan inom ramen för GIRFEC syftar, förutom till att förebygga att barn hamnar i svårigheter, även till att främja alla barns välmående och att stödja barn i svårigheter (Coles et al., 2016). Även om samverkan anges ha minskat allvarliga problem såsom skolavstängning, tydliggör Coles et al. (2016) i likhet med ovan nämnda studier, svårigheter för professionella att identifiera barn ”i risk”. Vidare visar studien professionellas svårigheter att urskilja vad barns välmående inbegriper. Professionellas fokus tycks, enligt forskarna, snarare riktas mot barns ansvar för deras eget välmående än satsningens uttalade jämlikhetssträvanden för barns hälsa, inbegripet omgivningens stöd och ansvar. I studien skildras dock inte några konkreta insatser i pedagogisk praktik, vilka också tycks vara sparsamt förekommande i andra studier där svenska satsningar, så som föreliggande pilotprojekt, har tagit sin grund i eller inspirerats av GIRFEC (Anderberg & Forkby, 2021; Anderberg et al., 2023; Olsson et al., 2023; Randell et al., 2023).

Gällande samverkansprocesser generellt, tydliggör Robinson (2002) vikten av att all berörd personal involveras där professionella uttalar sig utifrån olika roller och kompetenser. Även om tvärprofessionell samverkan kan öka lärares självtillit och kunskap om ändamålsenliga insatser för barn (Octarra, 2017), är lärares engagemang i sådana samverkansprocesser inte given (Slonski-Fowler & Truscott, 2004). Tvärprofessionell samverkan tar tid att initiera och etablera (Robinson, 2002) samt kan vara förenad med såväl möjligheter som svårigheter. För lärares engagemang identifierar Slonski-Fowler och Truscott (2004) exempelvis följande aspekter som väsentliga: lärares uppfattningar om hur deras uttalanden eller handlingar bemöts av andra professionella, föreslagna insatsers relevans och gemensamt ansvarstagande bland involverade. Om däremot lärare uppfattar att de undervärderas eller ignoreras, att föreslagna insatser redan har prövats eller är vaga och att andra involverade inte engagerar sig i uppföljning av insatser, skapas ovilja bland lärare att engagera sig (se även Gregory, 2010). Andra studier (Enell & Denvall, 2018; Germundsson, 2011; Spratt et al., 2006; Thornberg, 2012) visar att otydlighet avseende professionellas uppdrag och skilda förväntningar på vad som skulle åstadkommas skapade misstroende och konflikter mellan olika professioner, däribland lärare. Även Robinson (2002) synliggör relationer präglade av misstro där lärare uttryckte misstänksamhet mot professioner ”utifrån”, såsom socialarbetare och psykologer. Förutom att de inte var bekväma med att hantera frågor rörande det pedagogiska arbetet, antog lärare att dessa professionella inte heller förstod sådana frågor. Studien visar även att lärare betraktade tvärprofessionell samverkan som ett specialpedagogiskt projekt, i vilket de inte ansåg sig ha tillräcklig kompetens för att medverka.

Genom att resultatet av tvärprofessionell samverkan framför allt är tänkt att realiseras i lärares möten med barn (Bergnéhr, 2015) tillskrivs lärare ett större ansvar för genomförandet av insatser jämfört med andra professioner (t.ex. Sjöman, 2018). Eftersom lärare ansvarar för undervisning blir de mest professionellt associerade med barnen (Knotek, 2003). Övriga professionella involveras i en mer perifer process, och därigenom kan tvärprofessionell samverkan skapa utsatthet för lärare där deras anseende står på spel. I Knoteks studie (2003) framkommer att lärare i samtal med andra professionella i högre grad fokuserade på barns uppfattade tillkortakommanden än på undervisningen. Ett sådant fokus beskrivs även av Hjärne och Säljö (2014), som synliggör att lärares uttalanden om barns tillkortakommanden stöddes av övriga involverade professioner. Flera studier (t.ex. Robinson, 2002; Klingner & Harry, 2006; Thornberg, 2012) visar att när brister tillskrevs enskilda barn ledde detta snarare till insatser som skulle behandla barnet än till utveckling av den pedagogiska praktiken. För sådana insatser förmedlade andra professioner råd till lärare i stället för att problemlösning sågs som en gemensam angelägenhet. Att framställa det individuella barnet som bärare av problem har en lång tradition inom såväl internationella som nordiska utbildningssammanhang (t.ex. Buli-Holmberg et al., 2022).

Den mångfacetterade bild av tvärprofessionell samverkan som framträder genom ovan exemplifierade studier rör framför allt sådan samverkan i generell mening. Avseende samverkan med förebyggande intentioner, och som även berörts ovan, är konkreta insatser i pedagogisk praktik sparsamt illustrerade. Det är just ett sådant fokus som föreliggande artikel bidrar med.

## TEORETISKA ÖVERVÄGANDEN

Som teoretisk fond och analysverktyg har Billigs (1991) teoretiska och metodologiska begrepp ideologiska dilemman använts. Ideologier är, enligt Billig, uppbyggda av motstridiga

åsiktspositioneringar eller ställningstagande, vilka skapar återkommande dilemman inom exempelvis utbildningssammanhang. Ett ideologiskt dilemma kan här illustreras genom uttrycket ”en skola för alla”. Vid en första anblick kan uttrycket framstå som koherent och som något självklart, men likväl inbegriper det skilda åsiktspositioneringar, dels att erbjuda alla barn en likvärdig utbildning, dels att tillvarata barns olikheter (Nilholm, 2005).

Även om olika sidor av ett ideologiskt dilemma kan vara närvarande i uttryck eller uttalanden behöver dilemman inte vara synliga för människor själva. Tvärtom kan formuleringar i likhet med ”en skola för alla”, framstå som uttryck för sunt förnuft (Billig, 1991). Vad som betraktas som sådant är emellertid inte givet över tid utan kan variera beroende på vad som ges företräde för att vara ”det rätta” där och då. Att hantera uppfattade problem inom förskola och skola genom tvärprofessionell samverkan kan förstås som en sådan given, ”rätt” idé.

Dilemman indikerar att något uppfattas som svårt och begränsande, men Billig et al. (1988) framhåller att ideologiska dilemma är produktiva. Billig et al. beskriver motstridiga ställningstaganden, vilka både en och samma individ respektive olika individer kan ge uttryck för, som förhandlingar och språkliga resurser för att formulera idéer och erfarenheter. Därmed framstår skilda ställningstaganden som värdefulla, vilket kan exemplifieras genom frågan om huruvida barn bör kategoriseras som stödbehövande. Å ena sidan kan en sådan kategorisering uppmärksamma barns stödbehov så att dessa kan tillgodoses. Å andra sidan kan kategoriseringen tillskriva barn individuella brister, påverka barns självuppfattning negativt samt osynliggöra den omgivande kontextens betydelse (jfr Nilholm, 2005). Om båda ställningstagandena synliggörs kan frågan om kategorisering av barn fördjupas, vilket kan ha betydelse för hur professionella aktörer agerar. En ensidig argumentation däremot, riskerar att resultera i endera försummelse av barns behov av stöd eller negligering av sammanhangets inverkan på det aktuella stödbehovet.

Ideologiska dilemman återkommer över tid och i egentlig mening är de inte möjliga att lösa (Billig et al., 1988), men likväl behöver motstridiga krav inom exempelvis ett utbildningssystem hanteras av dess professionella aktörer. I den här artikeln har jag relaterat ideologiska dilemman till professionellas förväntningar på och uppfattningar om vilka insatser tvärprofessionell samverkan kan generera och har generat i pedagogisk praktik inom ramen för det aktuella pilotprojektet. Under analysprocessen, vilken beskrivs i det följande avsnittet, kom sådana dilemman att användas för att synliggöra olika ställningstaganden och logiker i informanternas resonemang (jfr Börjesson & Palmblad, 2013; Olsson et al., 2023).

## METOD

Föreliggande artikel presenterar ett delresultat av en studie, där, som tidigare nämnts, ett pilotprojekt (2018–2020) undersöktes. Som tidigare berörts syftade projektet till att förbättra samverkan mellan utbildning, socialtjänst och hälso- och sjukvård. Till en början inbegrep projektet tre förskolor samt en grundskola i den aktuella tätorten, och efter ett år tillkom ytterligare en förskola. För att styra, samordna och utveckla projektet bildades grupper bestående av aktörer med olika professioner (t.ex. specialpedagoger/speciallärare, rektorer, familjebehandlare, sjuksköterskor och psykolog) inom de aktuella verksamhetsfälten.

Inom ramen för studien, som involverade samtliga deltagande förskolor samt grundskolan, har kvalitativa och kvantitativa data genom intervjuer, observationer och enkäter samlats in under två

år (2018–2020). Denna artikel bygger på ett urval av empiri genererad genom semistrukturerade intervjuer. Dessa gjorde det möjligt att utveckla en fördjupad förståelse av informanternas olika förväntningar på och uppfattningar om tvärprofessionell samverkan, i enlighet med artikelns syfte (jfr Kvale & Brinkmann, 2014).

Intervjuerna genomfördes i slutet av pilotprojektets första och andra år av mig och tre andra forskare. Informanterna hade olika professioner inom olika verksamhetsfält och organisatoriska nivåer i kommunen respektive regionen (bl.a. för- och grundskollärare, specialpedagoger/speciallärare, verksamhetsutvecklare för förskola, psykologer, sjuksköterskor samt verksamhetschefer för utbildning, socialtjänst och elevhälsa). Det första intervjutillfället (35 intervjuer) involverade samtliga deltagare i de ovan nämnda projektgrupperna. Det andra intervjutillfället (23 intervjuer) inkluderade ett urval av tidigare informanter, nytilträdna med liknande uppdrag samt för- och grundskollärare som var verksamma inom projektets skolformer men som inte deltagit i någon av grupperna. Urvalet vid det andra intervjutillfället inbegrep informanter med kännedom om ett så kallat verktyg som hade initierats inom projektet för att lärare skulle kunna identifiera barn ”i risk”. Därtill utgjordes urvalet av informanter som antogs vara involverade i eller ha kännedom om insatser i den pedagogiska praktiken.

Urvalet kan beskrivas som både strategiskt och snöbollsurval (Bryman, 2016), bestående av informanter med förmodad god kännedom om projektet samt förskollärare och grundskollärare till vilka rektorer förmedlat kontaktuppgifter. Med relevans för artikelns syfte, har ett urval av empiri gjorts där intervjuer med utsagor rörande lärare, för- eller grundskola har inkluderats. Från den första intervjuomgången kom urvalet att bestå av 11 intervjuer, vilka involverade två speciallärare/specialpedagoger, en verksamhetsutvecklare för förskolan, fem rektorer och tre verksamhetschefer. Från den andra omgången bestod urvalet av 17 intervjuer, vilka involverade ytterligare en rektor och fem förskollärare/grundskollärare.

Intervjuerna varade mellan 30 och 90 minuter och genomfördes med stöd i en intervjuguide. Med relevans för den här artikeln, efterfrågades bland annat informanternas förväntningar på och uppfattningar om möjliga, pågående och genomförda insatser i förskolorna och i grundskolan. Intervjuerna spelades in och transkriberades i sin helhet.

## Forskningsetiska överväganden

Studien har godkänts av Etikprövningsmyndigheten (Dnr: 2019-02115) och Vetenskapsrådets (2017) etiska principer har följts. Följaktligen har informerat, skriftligt samtycke inhämtats och informanterna har när som helst kunnat avbryta sin medverkan. I föreliggande artikels resultatavsnitt har jag beaktat kravet på konfidentialitet genom att avlägsna lokala benämningar kopplade till pilotprojektet. Givet få informanter inom respektive tjänstebefattning har jag relaterat utsagor till informanternas professioner (lärare, rektorer och verksamhetschefer) utan att särskilja specifika kategorier av lärare respektive verksamhetschefer verksamhetsfält. Här eftersträvade jag en balans mellan att försvåra identifiering av ett litet antal informanter av vardera kategorin och att presentera tydliga resultat.

## Analysprocessen

Inledningsvis analyserade jag det empiriska materialet induktivt med inspiration från kvalitativ innehållsanalys (Graneheim & Lundman, 2004). Analysen gjorde det möjligt att synliggöra mönster

i utsagorna samt att tolka såväl manifest (det direkt uttalade) som latent (det som sades mellan raderna) innehåll. Till en början vägledde följande frågor analysarbetet: Vad förväntas tvärprofessionell samverkan resultera i? Av vem, hur och för vem eller vilka är insatserna tänkta att genomföras eller genomfördes insatserna? Vilka intentioner uttrycks?

Inledningsvis läste jag den aktuella empirin i sin helhet för att bekanta mig med innehållet. Därefter färgmarkerade jag återkommande respektive betydelsefulla formuleringar (t.ex. ”snabbare insatser”, ”få ärenden som landar enligt idealbilden”, ”man ser inte dom gula för dom rödas skull”, ”lärarna på golvet”, ”att ta in verktyget i ett visst arbetsområde”) och förde dem samman till kategorier (förväntningar, intentioner, insatser och målgrupp). För varje kategori skrev jag notiser av såväl sammanfattande som av mer reflexiv karaktär. Genom att vid flera tillfällen ha pendlat mellan materialets delar, helhet och egna noteringar analyserade jag textens underliggande mening. Spänningar kom att framträda avseende exempelvis insatser (insatser för vissa barn kontra för alla barn). Sådana spänningar kom att förstås som ideologiska dilemman, där olika övergripande logiker såsom individ kontra kollektiv synliggjordes (jfr Billig et. al, 1988). Teman skapades som rubricerades i termer av ideologiska dilemman. Temana kom att omarbetas ett flertal gånger för att slutligen inordnas under rubrikerna: *Retorik – praktik* samt *Individ – kollektiv*.

För att säkerställa rimligheten i mina tolkningar har dessa samt analysens tillvägagångssätt diskuterats med forskare som har varit involverade i studien.

## RESULTAT

Resultaten visar att informanterna är eniga om betydelsen av tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn hamnar i svårigheter. När informanter mer konkret skildrar vilka insatser sådan samverkan förväntas generera eller har genererat i den pedagogiska praktiken framträder emellertid en spänningsfylld bild. Den presenteras i följande avsnitt vilka rubricerats som de ovan nämnda ideologiska dilemmanas dikotomier: *Retorik – praktik* samt *Individ – kollektiv*.

### Retorik – praktik

Pilotprojektet initierades, som tidigare nämnts, av kommunens socialtjänst, medan den pedagogiska praktiken framställs som given för projektets genomförande:

...genom att vi har skolplikt. Och där, oavsett vad man har för behov i hemmet eller på fritiden så ska man ju fortsätta gå i skolan. Och det är det som blir den naturliga plattformen och sen kanske få i gång det som behöver ske i hemmet.  
(Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Givet den pedagogiska praktikens uppfattade självklarhet tillskrivs lärare en särskild betydelse för att realisera projektets formulerade ideal: förbättrad tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn hamnar i svårigheter. Men denna retorik uttrycktes framför allt på avstånd från den pedagogiska praktiken, det vill säga av informanter som inte deltog i den ordinarie, vardagliga praktiken. När det handlade om att utveckla, samordna och styra projektet involverades ett fåtal lärare som vardagligen undervisade eller genomförde pedagogiska aktiviteter i mötet med barn. I de grupper som bildades för sådana övergripande uppgifter deltog i stället framför allt andra kategorier av lärare, nämligen verksamhetsutvecklare och specialpedagoger/speciallärare samt professionella med överordnade funktioner, det vill säga rektorer och verksamhetschefer.

Informanternas positiva formuleringar rörande vad tvärprofessionell samverkan skulle kunna resultera i, handlar framför allt om snabbare insatser för barn i behov av sådana. De formella kontaktvägar som hade skapats inom projektet mellan olika professioner, framställs av rektorer som en garant för insatserna. Också tilltron till samverkans möjligheter för relationsskapande och möten med professionellas kompetenser framkommer, vilket illustreras nedan genom en av verksamhetschefernas uttalande:

Man behöver lita mer på varandras olika kompetensområden och inte ge sig in på något som man inte känner till. Det är fantastiskt att vi kan mötas över organisationsgränser, upparbeta relationer och framkomliga vägar. (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Rörande insatser är ovanstående argument av mer generell eller vag karaktär, men här är det intressant att notera till vilka informanten riktar tilltro. Talet om ”framkomliga vägar” och relationsskapande tycks röra professionella som möttes för att styra, samordna och utveckla projektet. Här inbegrips således inte projektets uppfattade nyckelpersoner, lärarna. Till dem framträder i stället bristande tilltro:

Personalen som ska göra jobbet vet inte vad jobbet innebär. Lärarna på golvet vet inget.... Har man fattat ett beslut om hur man ska jobba så ska alla följa det.

Om inte skolans personal engagerar sig så blir det inget av. Deras chefer måste vara mer synliga. (Verksamhetschefer, intervjuomgång 1)

Retoriken om projektets ideal rörande tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk” blir här motsägelsefull. Professionella med övergripande uppgifter och ansvar riktar misstroende mot lärare som skulle ”göra jobbet”. Lösningen på det uppfattade problemet, det vill säga att lärares brister riskerade att omöjliggöra projektets genomförande, formuleras i termer av ökad synlighet från professionella i en överordnad position. Här ställs aktörer mot varandra: lärare som okunniga mot professionella med överordnade positioner som kunniga. Retoriken skapar en hierarki där tvärprofessionell samverkan verkar inbegripa de senare aktörerna, medan lärare som förväntas ”göra jobbet” tycks behöva tydligare styrning ovanifrån.

Ovan tydliggörs spänningar mellan talet om tvärprofessionell samverkan och genomförandet av insatser, det vill säga mellan retorik och praktik. Detta kan förstås som ett ideologiskt dilemma där ideal formuleras på en övergripande nivå, på avstånd från praktiken och av andra än de som har till uppgift att genomföra de formulerade idealen. Den ovan beskrivna positioneringen av lärare som mindre kunniga, och som illustreras genom verksamhetscheferns uttalanden, är dock inte entydig. När lärare själva uttalar sig om sin betydelse för insatser i den pedagogiska praktiken framhåller de vikten av att bli lyssnade på. Det är just lärare som kan erfara och uttala sig om genomförandet och sina intentioner:

Och att det är viktigt att hela tiden lyssna in personer ute i verksamheten för att se hur funkade det här nu? Vad har det här gett? [Gör sig till tals för lärarna:] ”Och varför gör vi de här sakerna vi gör? Och förstå att på soc. har man helt andra funderingar utifrån projektet [projektets namn borttaget], jämfört med skola. För soc. kommer man till när det finns ett problem eller bekymmer. Skola står med barnen varje dag. Det är helt



olika utgångspunkter. Hur ska det här passa de olika delarna liksom... (Lärare, intervjuomgång 2)

Ovan framkommer argument för att professionellas intentioner med grund i olika verksamhetsfält tar sin utgångspunkt i skilda logiker. I den pedagogiska praktiken möter lärare barn med olika förutsättningar och i behov av olika insatser. Lärare behöver således genomföra insatser för att främja alla barns lärande och hälsa. Det innebär att insatser behöver genomföras för barn som riskerar att hamna i svårigheter, barn som redan är i svårigheter och för barn som inte riskerar att hamna i svårigheter. "Skolan står med barnen varje dag" som det uttrycks ovan. Socialtjänsten däremot möter enskilda barn som redan är i svårigheter, och som följaktligen är i behov av individuellt anpassade, åtgärdande insatser. Båda verksamheternas logiker behöver beaktas, eller som informanten formulerar det: "Hur ska det här passa de olika delarna liksom". Men ovan antyds även motsättningar mellan retoriken och praktiken. Det framstår inte som självklart att aktörer på "soc." utifrån sina intentioner för tvärprofessionell samverkan har förståelse för den pedagogiska praktikens villkor där insatser är tänkta att realiseras.

Det ideologiska dilemmat, retorik kontra praktik, kommer även till uttryck i informanternas resonemang rörande möten om projektet och genomförandet av projektet. Rektorer och lärare (speciallärare/specialpedagog och verksamhetsutvecklare) argumenterar för att möten tar tid från deras ordinarie arbete i den pedagogiska praktiken. Arbete med projektet sägs snarare röra frågor om projektet än insatser för barn:

Här är vi, så här många engagerade människor, som borde vara ute på fältet nu med barnen och familjerna. /.../ Ja, men den här känslan: När blir det här en tillgång för våra barn och ungdomar och familjer? När vi sitter här så många timmar å gånger ...nu sitter vi tio personer i fyra timmar. /.../ Jag har ibland sagt att jag inte deltar i dag. Jag vill veta att det är någonting som jag kan tillföra, därför att jag behöver vara på fält. (Lärare, intervjuomgång 1)

Jag skulle vilja säga att jag har jobbat mer med möten om projektet än i projektet /.../. Det tar av ens tid när man har brist på tid för att då vara i projektet. (Rektor, intervjuomgång 2)

Ett sätt att överbrygga det beskrivna gapet mellan retorik och praktik kan förstås som det stöd som skolans professionella skulle erhålla av professionella aktörer med en samordnande funktion inom ramen för projektet. Till dessa skulle rektorer meddela barns behov av förebyggande insatser, eller "praktiska" ärenden som det uttrycks i det följande:

Det [syftar på de professionella aktörerna med den samordnande funktionen] är bryggan mellan skolan och familjen, när vi ser att det finns gemensamma utmaningar. Ofta en skolutmaning, ett skolproblem för ett enskilt barn har inte bara med skolan att göra, utan i nästan alla tillfällen; relationer och familjen kommer in centralt. Så med kunskapen som socialtjänsten har och till viss del också landstinget [nuvarande regionen], så blir det bryggan väldigt mycket i dom här praktiska ärendena. (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Trots skildrade strävanden efter att erbjuda stöd för att genomföra insatser verkar inte glappet mellan retorik och praktik ha minskat. Stödet gav i stället upphov till frågor rörande vem eller vilka som skulle ges stöd och avseende vad:

I början tror jag att det fanns en missuppfattning vad gruppen [av professionella med samordnande funktion] skulle göra. En del hade liksom uppfattat att de skulle komma ut i klasserna och hjälpa till där. Liksom förenkla och göra det bättre för...eller stötta och inte förstått liksom att det framför allt var för familjen som gruppen finns. /.../ Så att informationen var inte så tydlig från början. Varken till dom som jobbar eller till föräldrar. Så jag kan tycka att det har börjats i fel ände. (Lärare, intervjuomgång 1)

Av informanternas uttalanden att döma verkar inte frågor kring stödet ha besvarats. I stället resulterade otydligheten, enligt informanter, att projektet omorganiserades för att samverkan skulle involvera lärare i större utsträckning. Därigenom skulle projektet ”komma närmare” praktiken. Omorganisationen kan således förstås som ytterligare ett försök att navigera mellan retorik och praktik. Dock tycks förändringen inte ha bringat klarhet i vilka insatser som skulle genomföras och för vem eller vilka de skulle riktas mot, något som jag återkommer till i nästa resultatavsnitt.

Avseende projektets första år framträder en tydlig obalans mellan retorik och praktik. På den pedagogiska praktiken hävdar lärare att projektet ”inte haft så stor inverkan”. Rektors förväntningar om snabbare insatser tycks ännu inte ha realiserats. Avsaknad av eller få genomförda insatser förklarar verksamhetschefer som att ”det är svårt att bryta nya vägar, det tar tid” och att den pedagogiska praktiken är ”ganska tungjobbad med mycket personal”. Emellertid kan talet om ”nya vägar” kontrasteras med lagstadgade krav på för- respektive grundskolans pedagogiska praktik (Skollag [SFS 2010:800]). Här har professionella redan som uppgift att samverka med andra professioner exempelvis genom elevhälsoarbete samt att främja alla barns utveckling, lärande och hälsa oavsett i vilka behov de anses vara. Pilotprojektet var heller inte tänkt, och som verksamhetschefer också beskriver det, som något ”nytt” som skulle genomföras utöver den befintliga verksamheten. Samtidigt anses inte verksamheten att leva upp till styrdokumentens krav, utan i behov av förändring. Informanter hävdar att barn ”valsar runt” i olika ”stuprör” och att ”den ena aktören vet inte vad den andra gör”, ”vi springer efter” och ”skolan ska inte behöva lösa allt”.

Även vid slutet av pilotprojektets andra år karakteriseras retoriken av för-givet-taganden rörande tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser, samtidigt som informanter riktar kritik mot den pedagogiska praktikens brist på insatser. Men också ett minskat glapp mellan retorik och praktik kan anas. De fortsatta strävanden efter att urskilja målgruppen som informanterna skildrar, verkar i sin tur ha inverkat på den ordinarie pedagogiska praktiken, närmare bestämt på lärares samtal med barn och vårdnadshavare samt undervisning, om än i begränsad omfattning. Detta leder oss till nästa avsnitt och dess ideologiska dilemma rörande det enskilda barnet och kollektivet av barn.

## Individ – kollektiv

För att urskilja en specifik målgrupp som insatser skulle riktas mot kategoriserades barn i olika färger (se även Randell et al., 2023): ”gröna barn” som inte riskerade att hamna i svårigheter, ”gula barn” som riskerade att hamna i svårigheter men som i nuläget inte var i sådana samt ”röda barn” som redan var i svårigheter. Kategorierna av färger har likheter med socialtjänstens signalsystem för olika insatser (jfr Wide & Axelsson, 2021). Det aktuella projektets intention var att rikta förebyggande insatser mot de ”gula barnen”, det vill säga barn ”i risk”. Kategoriseringen kan därmed förstås som att skolans professionella skulle genomföra selektiva insatser riktade mot enskilda barn.

Färgkategoriseringen tycks dock inte ha skapat tillräcklig tydlighet för att urskilja dessa barn. När rektorer förmedlade enskilda barns uppfattade behov av insatser, framstod dessa inte som ”de rätta”:

Och grundtanken har ju varit ett förebyggande långsiktigt arbete /.../ där inte utmaningen för det enskilda barnet har gått så långt, utan att här kan dom vara med och styra upp det i ett tidigt skede. Tidig insats för familjen, för barnet, så att barnet kommer på rätt kurs. Så ser idealbilden ut. /.../ Det [är] väldigt få ärenden som landar enligt idealbilden. /.../ Ja, det är väl där det är svårt för rektor att identifiera barnen. Så det är ju ingen tydlig ärendegång. Det har ju varit en viss frustration [gör sig till tals för rektor]: ”Ja vi kommer ju med barn, men dom [syftar på professionella som skulle ge förslag på insatser] vill inte ha, för dom är...ja...” (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Ovan framställs proceduren, det vill säga ”ärendegången” för att identifiera målgruppen av barn som otydlig. Möjligen kan även talet om färger med grund i ett annat verksamhetsfält än utbildning ha vållat bekymmer. I särskiljningen av kategorierna ställs olika kategorier av barn mot varandra: gula mot röda, det vill säga barn ”i risk” kontra barn som redan ansågs befinna sig i svårigheter:

Man ser ju bara dom röda. Så man kommer ju ... man ser ju inte dom gula för dom rödas skull. Så man måste ha bort dom på något sätt för att kunna jobba effektivt. (Verksamhetschef, intervjuomgång 1)

Identifiering av ”ärenden” för att skapa insatser för vissa barn kan dock förstås som en mer komplicerad fråga än gällande proceduren. Pilotprojektet var tänkt att, som tidigare nämnts, utgöra en del av en pågående pedagogisk praktik där lärare på en och samma gång mötte barn som kollektiv och som individer som sinsemellan var olika (jfr t.ex. Olsson, 2016). Här framträder således det ideologiska dilemmat avseende individ och kollektiv som lärare behövde hantera, det vill säga utbildning för alla barn kontra speciella insatser för barn i behov av sådana. I enlighet med lagstadgade krav (Skollag [SFS 2010:800]), ska utbildning inbegripa dels proaktivt arbete för barn utan behov av särskilda insatser och för barn ”i risk”, dels reaktivt arbete för barn som har identifierats i behov av särskilda insatser. För professionella, såsom rektorer och lärare, bör det inte ha varit möjligt att frånga sitt lagstadgade utbildningsuppdrag och prioritera bort en grupp av barn, även om aktörer med grund i projektets idé önskade prioritera proaktiva eller förebyggande insatser. Som informanten ovan uttrycker, förutsatte projektet att professionella kunde skilja på barn som riskerar respektive inte riskerar att hamna i svårigheter. Men oavsett, handlade lärares arbete i detta fall om proaktiva insatser för barn som ingår i ett kollektiv.

Efter ett år och som ett svar på de uppfattade svårigheterna att urskilja målgruppen, initierade projektets utvecklingsledare ett ”verktyg” för detta ändamål. Lärare skulle då använda verktyget för att i identifiera barn ”i risk”. Verktyget bestod vid den aktuella tidpunkten av vad som beskrivs som olika indikatorer på barnets välbefinnande. De formulerades som trygghet, respekt, relationer, fritid, omvårdnad, hälsa, utbildning och utveckling (x kommun & region, 2020<sup>4</sup>). Indikatorerna var tänkta att styra vad lärare skulle fokusera på exempelvis i samtal med barn och vårdnadshavare, för att kunna kartlägga barnets ”livssituation” utifrån en ”helhetssyn” (x kommun & regionen, 2020). Därigenom skulle riskfaktorer för enskilda barn kunna urskiljas. Här framträder återigen det ideologiska dilemmats motsatta positioner, individ kontra kollektiv, genom lärares och rektors funderingar rörande verktygets användning. Vilka barns livssituation skulle kartläggas; inbegrep detta alla barn eller vissa barn?

Ett syfte var ju att om det här [verktyget] är känt av alla och en modell vi använder för alla, då blir det heller inget konstigt när vi vill screena en familj och titta på vad finns för någonting: här har vi frågetecken. Mot att vi skulle ta fram ett sånt här verktyg när vi känner att det är någonting som kan vara konstigt i familjen. Men det var ju ganska mycket frågor eller funderingar kring hur gör man det på bästa sätt? (Lärare, intervjuomgång 2)

Informantens argumentation rymmer etiska aspekter där det framstår som problematiskt att peka ut enskilda barn och familjer med grund i ”frågetecken” på att barnet skulle kunna befinna sig ”i risk”. Vidare väcker verktyget, som initierats av andra än professionella verksamma i förskola och grundskola, frågor om syftet för dess användning i pedagogisk praktik. Lärare pekar på brist på information, utbildning och diskussioner med andra professioner om verktyget och dess möjliga underliggande antaganden samt praktiska användning. Dock beskriver lärare omfattande diskussioner sinsemellan rörande verktygets syfte och dess relevans för deras utbildningsuppdrag:

Så har det ju varit lite svajigt vad egentligen är syftet med allt det här som vi testat på att göra? /.../ Alltså om pedagoger och verksamma ska använda ett metodmaterial så måste det vara väldigt tydligt vad vi ska göra med det. Vad är syftet med det? För det var väldigt mycket prat på skolan. Det var en lång diskussion vi hade om att är det här vi egentligen ska titta på som pedagoger? (Lärare, intervjuomgång 2)

Från utvecklingssamtal där fokus ligger allra mest på målen i relation till läroplansmålen, kunskapskraven, ska vi då börja prata om hur går det med sömnen och tandborstningen? Är det verkligen...? Och vart går integritets...? (Lärare, intervjuomgång 2)

I argumentationen ovan framträder spänningar mellan utbildningens generella kunskapskrav riktade mot alla barn och vad som kan förstås som aspekter av hälsa relaterade till enskilda barns förhållanden i hemmet. Verktyget verkar förmedla en bild av utbildningsuppdraget som vittomfattande och som möjligen gränsöverskridande i förhållande till informantens förståelse av uppdraget. Att hantera omfattande och måhända motsägelsefulla krav framställs som mer eller mindre möjliga för lärare i för- respektive grundskolan:

I förskolan blir det lättare för där är det omsorg vi jobbar med, så mycket mer tydligt. Då blir det mindre konstigt att prata om de här sakerna. I skolan vart det ju en diskussion om är det här verkligen det vi ska göra? Är det här vår roll som pedagoger att sitta och prata om alla de här delarna? Hur funkar det på fritiden? Vad finns det för fritidsaktiviteter? Jag vet inte. Jag säger inte att det är rätt eller fel. Jag kan förstå frågorna men jag kan också se syftet med att vi ska titta på helheten kring barnet. Men det måste vara tydligt då varför vi ska göra det, och hur vi ska göra det och vad målet och syftet är. (Lärare, intervjuomgång 2)

Ovan framställs ”helheten kring barnet” som något för-givet-taget positivt och som skulle kunna rättfärdiga lärares användning av verktyget. Samtidigt framstår verktyget som mer eller mindre kontextlöst genom dess svaga koppling till den pedagogiska praktiken. Lärare tycks ha behövt skapa ett sammanhang för verktyget, och ovan kan dess koppling till omsorg förstås som en sådan ambition. Verktygets användning i mötet med alla barn och vårdnadshavare ses då som ”mindre konstigt”. Men varför lärare skulle ställa vissa frågor ter sig ändå oklart.

Spänningar mellan individ och kollektiv tycks ha hanterats på olika sätt. Informanter beskriver att verktyget användes i samtliga utvecklingssamtal i förskolan och i grundskolans tidigare årskurser. På högstadiet däremot skildras att diskussioner förts om att verktyget bör användas för specifika barn och där andra än lärare bör ansvara för dess användning med argument om att verktygets huvudsakliga fokus utgörs av enskilda barns ”mående”:

Svårigheten är ju att det blir kanske för mycket fokus på måendet. Om det är vi som ska hämta in utifrån verktyget så möter man på skolan ett motstånd: ”Nej, men det där är inte vårt jobb”. Även om det lägger grunden till min undervisning, så tycker man inte... ”Nej, det här får kurator eller skolsköterska eller någon annan hantera” /.../ Jag hade inte utformat det på det viset. (Rektor, intervjuomgång 2).

Att navigera mellan individ och kollektiv verkar inte ha varit helt enkelt för professionella i den pedagogiska praktiken. En av lärarna formulerar sig som att ”vi ska leta efter barn som mår dåligt” samtidigt som verktyget sägs relatera till något ”livsviktigt” som rör alla barn. I excerpten nedan exemplifieras att lärare också tagit egna initiativ beträffande verktyget som då använts i vidare bemärkelse än enbart i samtal. Det har inkluderats i den ordinarie undervisningen för barn på låg- (årskurs 1–3) och mellanstadiet (årskurs 4–6):

Vi måste tänka på vad har vi som mål eller syfte med att arbeta med detta [verktyg]. Och det här syftet kan vara att ta in verktyget i ett visst arbetsområde eller ämne, som en metod, eller jobba med som värdegrundsarbete till exempel, eller bara för att få mer kunskap om eleverna. /.../ Vissa mår dåligt på grund av sömn eller...mat eller..... allt annat. ... Och jag ska absolut hjälpa. Men det är inte bara de som jag ska hjälpa. Jag ska hjälpa alla att få kunskapen hur man ska göra som en människa för att må bra. (Lärare, intervjuomgång 2)

Ovanstående resonemang kan sägas att balansera mellan individen och kollektivet genom att hälsoaspekter och individers mående relateras till värdegrundsarbete rörande alla barn och generella kunskaper beträffande människors välmående. I argument om den enskildes mående – som lärare anges kunna få mer kunskap om och stödja – och generell kunskap ”hur man ska göra som en människa för att må bra”, skapas ingen motsättning. Den ena av dilemmats positioner utesluter således inte den andra, utan båda framställs som väsentliga på en och samma gång. Dock förefaller det inte ha varit okomplicerat att inkludera verktyget i undervisningen. Det sammanhang som lärare tycks ha behövt skapa för verktyget exemplifieras förutom av lärares egna erfarenheter och kunskaper inom värdegrundsarbetet också av dess uppfattade koppling till barnkonventionen (UNICEF Sverige, 2018):

Jag jobbade med mina elever med barnkonventionen kopplat till verktyget men det är ju för att det är mina ämnen och mina frågor ... Jag tror att det inte är så självgående alls som man kan tro. Man kan bli ganska hämmad av att titta på det här verktyget och den här texten. (Lärare, intervjuomgång 2)

Hur verktyget mer konkret skulle inkluderas i undervisningen för hela barngruppen tycks ha krävt tankemöda för lärare där de prövat sig fram i mötet med barnen:

Hur ska jag börja jobba med det? [verktyget] /.../ Jag tänkte utgå från den punkten i mitten [i verktyget]: ”Hälsa och lärande går hand i hand” [syftar på formulering vid

undervisningstillfälle] och sedan diskuterade vi det. Vad betyder den? Vad tänker ni? Och sedan började jag berätta att livsstilen påverkar inläringen. Sömn, det man äter, hur mycket stress som man har. Det påverkar livet. Och hur mår vi det påverkar hur lär vi oss: ”Hur ska vi göra för att må bra?” (Lärare, intervjuomgång 2)

De uttryckta strävanden efter att relatera lärande och hälsoaspekter till varandra på ett generellt plan, tycks även, som exemplifieras i det följande, ha gripit in i enskilda barns levnadsförhållanden:

Jag har läst den texten [åsyftar verktygets formuleringar rörande trygghet] om att barn ska ha vuxna i sitt liv som får dem att känna sig trygga. Barn ska känna sig trygga i den miljö de befinner sig och så vidare. Vi diskuterar, stannar /.../ Det, vissa saker som jag tänker att det är lite oroligt [enskilda förhållanden i hemmet borttagna med beaktan av etiska aspekter]. Jag vill att vi ska komma någonstans. Inte bara lyssna på dem. Jag vill hjälpa dem. /.../ för att de ska förstå bättre och jag ska få ordentligt svar att hur de känner och hur de gör, då jag ställer frågorna [till hela gruppen]: Till exempel: Vad gör du på fritiden? Vad har du för intressen? (Lärare, intervjuomgång 2)

Med den uttryckta ambitionen att främja kollektivet av barn samt dess enskilda individer skildrar läraren hur frågor formulerats till gruppen om företeelser i enskilda barns liv. Men det är huvudsakligen livet utanför skolan och inte i skolan som berörs i lärarens utsagor, och som antas inverka på barns livssituation och lärande. Frågor om det motsatta förhållandet, det vill säga hur barnets möjligheter till lärande i skolan inverkar på barnets liv utanför skolan exemplifieras inte. Därigenom synliggörs inte heller hur indikatorer kunde kopplas samman och växelverka. I det enkla orsakssambandet som framträder ovan förlades möjliga risker således utanför den pedagogiska praktiken – den arena som formuleras som given för tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk”.

## DISKUSSION

Den här artikeln bidrar med kunskap om vilka insatser tvärprofessionell samverkan för barn ”i risk” kan generera och har genererat i pedagogisk praktik med grund i professionella aktörers perspektiv. Resultaten visar entydigt positiva förväntningar på tvärprofessionell samverkans möjligheter, vilket ligger i linje med tidigare forskning (t.ex. Brown & Bolen, 2008; Börjesson, 2017; Englund, 2017), även om samverkan då huvudsakligen syftat till att åtgärda och inte förebygga svårigheter. Det glapp som föreliggande resultat visar mellan talet om samverkan och konkreta insatser i praktiken framkommer även i Guvås och Hylanders studie (2011), men föreliggande artikels resultat skildrar även ett närmande mellan retorik och praktik – om än i ringa omfattning. Genom denna förskjutning framträder i sin tur de professionellas svårigheter att navigera mellan kollektivet av barn och dess individer – ett återkommande och vad som kan förstås som ett ideologiskt dilemma som genomsyrar utbildning (jfr Nilholm, 2005).

Ideologiska dilemmans motsatta positioner behöver synliggöras för att inte riskera ensidighet beträffande förståelsen av en företeelse eller dess genomförande (Billig, 1991; Börjesson & Palmblad, 2013). Detta kan illustreras av den obalans som framträder i föreliggande resultat avseende dikotomin retorik och praktik genom retorikens huvudsakliga dominans. Varken retorik eller handlingar i den pedagogiska praktiken är oviktiga, utan dessa aspekter är beroende av varandra. Men de behöver balanseras och överbryggas. Om retoriken blir alltför dominerande – och till och med ett mål i sig – kan den framstå som diffus och avlägsen från, i detta fall den pedagogiska

praktiken i för- och grundskolan. Om praktikens ”görande” däremot blir ett mål i sig och ”står fritt” från retorik, kan handlingar komma att tjäna andra syften än vad som är tänkt. Resultatens skildrade obalans ställer dock frågor om vem som har makt att definiera vad tvärprofessionell samverkan ska syfta till och vem eller vilka som ska involveras. Detta relaterar i sin tur till frågor om den pedagogiska praktikens styrning. Å ena sidan behöver praktiken genomsyras av intentioner som är förenliga med nationella styrdokument (t.ex. Skolverket, 2018, 2022), det vill säga att styras ovanifrån. Å andra sidan behöver praktiken anpassas till omgivande, lokala förutsättningar och med andra ord att styras underifrån av dess professionella. I den här artikeln framkommer att projektets intentioner har formulerats på avstånd från den pedagogiska praktiken, av andra än dess professionella och initierats av ett annat verksamhetsfält, socialtjänsten, med andra villkor och krav. Här möts således verksamheternas skilda logiker: att utbilda ett kollektiv av individer där vissa – men inte alla – är i behov av specifika insatser kontra att behandla individer som redan befinner sig i svårigheter. Givet dessa skillnader förvånar inte de skildrade svårigheterna för den pedagogiska praktikens professionella att identifiera målgruppen för tvärprofessionell samverkan, barn ”i risk”. Tidigare forskning visar på sådana svårigheter med grund i att riskfaktorer inte per automatik leder till framtida svårigheter (Andershed & Andershed, 2015; Randell, et al., 2023). I ljuset av ideologiska dilemman kompliceras dock frågan ytterligare, även om förebyggande insatser framstår som behjärtansvärda och svåra att argumentera mot också i den pedagogiska praktiken. Men här ansvarar dess professionella för att utbilda barn oavsett om de befinner sig ”i risk” eller inte, alternativt redan är i svårigheter. Därigenom behöver mer vittomfattande intentioner som omfattar alla barn att realiseras. Givet de krav som omgärdar den pedagogiska praktiken – den arena som här tas för given för samverkan (se även Bergnéhr, 2015) – framstår intentionen för samverkan som alltför snäv. Att lärares ansvar och uppdrag då, i likhet med andra studier (t.ex. Enell & Denvall, 2018; Germundsson, 2011; Thornberg, 2012), kan förstås som vaga och även väcka motstånd, är inte heller förvånande. En alltför snäv intentionen för tvärprofessionell samverkan är således riskabel, men inte enbart för de professionella utan också för det enskilda barnet, individen.

Genom intentionen att förbygga individers svårigheter förläggs just svårigheter till individen. Att fokusera på individens brister, eller i detta fall risk för framtida brister, är emellertid inget nytt i utbildningssammanhang (t.ex. Buli-Holmberg et al., 2022; Knotek, 2003; Hjärne & Säljö, 2014). Snarare än att ”bryta ny mark” kan projektets uttryckta ideal, tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser, sägas att harmoniera med och möjligen förstärka ett traditionellt bristfokus. Därigenom riskerar det enskilda barnet att bli problembärare där barnet hellre än den pedagogiska praktiken blir föremål för åtgärder. Fokuset på individens brister kan kontrasteras mot ett fokus på det som redan anses fungera – det friska – och som kan relateras till främjande insatser vilka inbegriper alla barn. Resultaten synliggör också lärares uttryckta strävanden att involvera kollektivet av barn i frågor rörande hälsa och lärande. Men också här tycks framför allt individens enskilda förhållanden ha uppmärksammats och framstått som dess angelägenhet och ansvar. Utbildningssammanhanget och dess möjligheter att främja barns lärande och hälsa verkar däremot inte ha synliggjorts. Genom ett förskjutet fokus från det riskfyllda till det friska, kan rimligen insatser i högre grad utvecklas med intentionen att främja alla barns lärande och hälsa, inbegripet barn som kan befinna sig ”i risk”. Därtill kan utbildningskontextens inverkan på och betydelse för enskilda barns stödbehov komma att tydliggöras. Möjligen kan då även den pedagogiska praktikens professionellas kunskaper och erfarenheter tas tillvara i större utsträckning än vad som framkommit i föreliggande artikel och i tidigare forskning (t.ex. Thornberg, 2012).

Givet att tvärprofessionell samverkan tar tid att etablera (Rubinson, 2002) är det viktigt att notera att föreliggande artikel belyser ett utsnitt av ett tvåårigt pilotprojekt där informanter uttalat sig om en förhållandevis kort tidsperiod. Därigenom säger inte denna artikel något om hur tvärprofessionell samverkan kan ha utvecklats och vilka insatser som kan ha genererats i pedagogisk praktik i efterhand. Vidare kan urvalet av informanter diskuteras i och med att rektorer förmedlat kontaktuppgifter till lärare. Möjligen kan de ha varit mer positiva till projektet än andra. Om andra lärare hade involverats skulle ytterligare aspekter kunnat ha framkommit, även om den aktuella empirin var omfattande och rik. Dock saknar artikeln barns och vårdnadshavares perspektiv trots ambitionen att synliggöra sådana. Emellertid visade det sig att vara svårt att erhålla kontaktuppgifter till familjer som varit involverade i projektet inom studiens tidsram. Följaktligen är barns och vårdnadshavares uppfattningar om och erfarenheter av tvärprofessionell samverkan och genererade insatser angelägna att fortsättningsvis beforska.

För att summera: I den här artikeln har en företeelse och idé med en för-givet-tagen karaktär – tvärprofessionell samverkan för förebyggande insatser – analyserats med grund i ideologiska dilemman. Därmed bidrar artikeln med fördjupad förståelse för hur komplicerad och mångfacetterad sådan samverkan kan te sig, inte minst avseende den pedagogiska praktiken. Så som exemplifierats behöver professionella, i likhet med andra frågor i ett utbildningssammanhang, också hantera dilemman rörande tvärprofessionell samverkan (jfr Billig, 1991). Att diskutera intentionen med sådan samverkan där olika ställningstaganden artikuleras och kontrasteras blir således angeläget. Skiljaktiga ställningstaganden behöver då inte konstrueras som felaktiga eller relateras till individers tillkortakommanden och möjligen skapa bristande förtroende för andra aktörer – något som i likhet med andra studier (jfr Gregory 2010; se även Rubinson, 2002) framkommit i denna artikel. Olika positioneringar med grund i professionellas skilda erfarenheter och kunskaper, som Slonski-Fowler och Truscott (2004) framställer som väsentligt, kan i stället skapa möjligheter för att utveckla tvärprofessionell samverkan. Fortsättningsvis kan då hela utbildningsuppdraget avseende barn i och utan behov av särskilda insatser komma att beaktas, något som föreliggande artikel förhoppningsvis kan bidra till.

## Tillkännagivanden

Författaren vill rikta sitt varma tack till deltagarna i studien och till forskarkollegor för gott samarbete: docent Désirée von Ahlefeldt Nisser, Högskolan Dalarna, docent Eva Randell, Uppsala universitet och docent Jenny Ericson, Högskolan Dalarna.

Studien genomfördes med stöd av medel från Högskolan Dalarna och en svensk kommun [anslag 9.1-2018/1409].



## REFERENSER

- Anderberg, M. & Forkby, T. (2021). Planer för samverkan kring barn och unga i Skottland och Sverige – ett jämförande perspektiv. *Paedagogisk Psykologisk Tidskrift*, 2, 39–51.
- Anderberg, M., Jess, K. & Forkby, T. (2023). Reinventing the wheel? Children's wellbeing in the journey along the GIRFEC stream. *Nordic Social Work Research*, förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1080/2156857X.2023.2207087>
- Andershed, A.-K. & Andershed, H. (2015). Risk and protective factors among preschool children: Integrating research and practice. *Journal of Evidence-Informed Social Work* 12(4), 412–424. <https://doi.org/10.1080/15433714.2013.866062>
- Bergnéhr, D. (2015). Föräldrastöd genom skolan. *Nordic Studies in Education*, 35(1), 70–83.
- Billig, M. (1991). *Ideology and opinions: Studies in rhetorical psychology*. Sage.
- Billig, M., Condor, S., Edwards, D., Gane, M., Middleton, D. & Radely, A. (1988). *Ideological dilemmas: A social psychology of everyday thinking*. Sage.
- Blomqvist, C. (2012). *Samarbete med förhinder – om samarbete mellan BUP, socialtjänst, skola och familj*. Doktorsavhandling. Göteborgs universitet.
- Brown, M., B. & Bolen, L., M. (2008). The school-based health center as a resource for prevention and health promotion. *Psychology in the Schools*, 45(1), 28–38. <https://doi.org/10.1002/pits.20276>
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5:e uppl.) Oxford University Press.
- Buli-Holmberg, J., Høybråten, H., M., Morken, I. & Hjörne, E. (2022). From the idea of inclusion into practice in the Nordic countries: a qualitative literature review. *European Journal of Special Needs Education* 38(1), 79–94. <https://doi.org/10.1080/08856257.2022.2031095>
- Börjesson, M. (2017). *Hur bör sociala insatser tillhandahållas? En studie av Linköpings kommuns arbete med servicetjänster inom socialtjänsten*. (Centrum för kommunstrategiska studier, Rapport 2017:1). Linköping University Electronic Press. <http://liu.diva-portal.org/smash/get/diva2:1079460/FULLTEXT01.pdf>
- Börjesson, M. & Palmblad, E. (2013). Styrning och ideologiska dilemman i Skolverkets skolutveckling: exemplet ANDT-undervisning. *Sociologisk Forskning*, 50(2), 93–115.
- Coles, E., Cheyne, H., Rankin, J. & Daniel, B. (2016). Getting it right for every child: A national policy framework to promote children's well-being in Scotland, United Kingdom. *The Milbank Quarterly*, 94(2), 334–65. <https://doi.org/10.1111/1468-0009.12195>
- Cross, B. & Cheyne, H. (2018). Strength-based approaches: a realist evaluation of implementation maternity services in Scotland. *Journal of Public Health*, 26, 425–436. <https://doi.org/10.1007/s10389-017-0882-4>
- Enell, S. & Denvall, V. (2018). *Att överskrida gränser för barnens bästa. Tidigt och förebyggande i Växjö kommun*. (Rapportserie i Socialt arbete, 2018:1). Institutionen för socialt arbete, Linnéuniversitetet.
- Englund, U. (2017). *Samverkansprojekt – och sen då? En uppföljande studie om samverkansprocessen kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Gall, G., Pagano, M., E., Desmond, M., S., Perrin, J., M. & Murphy, J., M. (2000). Utility of psychosocial screening at a school-based health center. *Journal of School Health*, 70(7), 292–298. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2000.tb07254.x>
- Germundsson, P. (2011). *Lärare, socialsekreterare och barn som far illa. Om sociala representationer och interpersonell samverkan*. Doktorsavhandling. Örebro universitet.
- Graneheim, U., H. & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse Education Today*, 24(2), 105–112. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>

- Gregory, A. (2010). Teacher learning on problem-solving teams. *Teaching and Teacher Education*, 26(3), 608–615.
- Guvå, G. & Hylander, I. (2011). Diverse perspectives on pupil health among professionals in school-based multi-professional teams. *School Psychology International*, 32(2), 135–150. <https://doi.org/10.1177/0143034311415900>
- Hansson, J. (2018). Tillit och professionell samverkan i elevhälsan – en fallstudie av Falu kommun. I L. Bringselius (Red.), *Styra och leda med tillit. Forskning och praktik. Forskningsantologi från Tillitsdelegationen* (s. x–x). (SOU 2018:38). Nordstedts Juridik.
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2014). Analyzing and preventing school failure: Exploring the role of multi-professionality in pupil health team meetings. *International Journal of Educational Research*, 6, 5–14. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2012.09.005>
- Hjörne, E. & Säljö, R. (2021). Elevhälsoarbetet i utveckling. I E. Hjörne & R. Säljö (Red.), *Elevhälsa och en hälsofrämjande skolutveckling: i teori och praktik*, (s. 41–78). Gleerups.
- Klingner, J., K. & Harry, B. (2006). The special education referral and decision-making process for English language learners: Child study team meeting and placement conferences. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 108(11), 2247–2281. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00781.x>
- Knotek, S., E. (2003). Making sense of jargon during consultation: Understanding consultees social language to effect change in student study teams. *Journal of Education and Psychological Consultation*, 14(2), 181–207. [https://doi-org.www.bibproxy.du.se/10.1207/s1532768xjepc1402\\_5](https://doi-org.www.bibproxy.du.se/10.1207/s1532768xjepc1402_5)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2014). *Den kvalitativa forskningsintervjun*. Studentlitteratur AB.
- Myndigheten för skolutveckling, Rikspolisstyrelsen, & Socialstyrelsen (2007). *Strategi för samverkan – kring barn och unga som far illa eller riskerar att fara illa*. Myndigheten för skolutveckling, Polisstyrelsen, & Socialstyrelsen. <https://kunskapsbanken.nck.uu.se/nckkb/nck/publik/fil/visa/340/42.pdf>
- Nilholm, C. (2005). Specialpedagogik: Vilka är de grundläggande perspektiven? *Pedagogisk forskning i Sverige*, 10(2), 124–138.
- Octarra, H. S. (2017). *Making visible inter-agency working process in children's services*. Doktorsavhandling. The University of Edinburgh.
- Olsson, M. (2016). *Lärares ledarskap som möjliggörande och begränsande i mötet med 'alla' barn. En deltagarorienterad studie*. Doktorsavhandling. Stockholms universitet.
- Olsson, M., Ericson, J., von Ahlefeld Nisser, D. & Randell, E. (2023). Between an educational task and an idea for treatment: multiprofessional collaboration for supporting children “at risk” – a coordinator role in pedagogical practice. *Scandinavian Journal of Educational Research*, förhandspublicering online. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2185809>
- Randell, E., Olsson, M., von Ahlefeld D., & Ericson, J. (2023). A qualitative study of professionals' experiences and challenges in the early identification of psychosocial concerns in children. *Health & Social Care in the Community*, förhandspublicerad online. <https://doi.org/10.1155/2023/9645306>
- Rubinson, F. (2002). Lessons learned from implementing problem-solving teams in urban high schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 13(3), 185–217. [https://doi.org/10.1207/S1532768XJEP1303\\_03](https://doi.org/10.1207/S1532768XJEP1303_03)
- Sjöman, M. (2018). *Peer interaction in preschool: necessary, but not sufficient. The influence of social interaction on the link between behavior difficulties and engagement among children with and without need of special support*. Doktorsavhandling. Jönköpings universitet.
- Skollag (SFS 2010:800). Utbildningsdepartementet. [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800\\_sfs-2010-800/](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-och-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/skollag-2010800_sfs-2010-800/)

- Skolverket (2018). *Läroplan för förskolan. Lpfö 18*.  
<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a65d5aa/1553968116077/pdf4001.pdf>
- Skolverket (2022). *Läroplan för grundskolan, förskoleklassen och fritidshemmet. Lgr 22*.  
<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>.
- Slonski-Fowler, K., E. & Truscott, S., D. (2004). General education teachers' perceptions of the prereferral intervention team process. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 15, 1–39. [https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501\\_1](https://doi.org/10.1207/s1532768xjepc1501_1)
- SOU 2021:34. *Börja med barnen! En sammanhållen och god vård för barn och unga*.  
<https://www.regeringen.se/rattsliga-dokument/statens-offentliga-utredningar/2021/05/sou-202134/>
- Spratt, J., Shucksmith, J., Philip, K. & Watson, C. (2006). Interprofessional support of mental well-being in schools: A Bourdieuan perspective. *Journal of Interprofessional Care*, 20(4), 391–402.  
<https://doi.org/10.1080/13561820600845643>
- Thornberg, R. (2012). A grounded theory of collaborative synchronizing in relation to challenging students. *Urban Education*, 47(1), 312–342. <https://doi.org/10.1177/0042085911427735>
- UNICEF, Sverige (2018). *Barnkonventionen: FN:s konvention om barnets rättigheter*.  
 UNICEF\_Barnkonventionen\_fullversion\_2024\_\_1\_.pdf
- Utbildningsdepartementet (2017). *Uppdrag att genomföra ett utvecklingsarbete för tidiga och samordnade insatser för barn och unga*.  
<https://www.regeringen.se/contentassets/69578833127048e4a3ebc0d48344d214/uppdag-att-genomfora-ett-utvecklingsarbete-for-tidiga-och-samordnade-insatser-for-barn-och-unga.pdf>
- Vetenskapsrådet (2017). *God forskningssed*.  
[https://www.vr.se/download/18.5639980c162791bbfe697882/1555334908942/Good-Research-Practice\\_VR\\_2017.pdf](https://www.vr.se/download/18.5639980c162791bbfe697882/1555334908942/Good-Research-Practice_VR_2017.pdf)
- WHO (1997). *Promoting health through schools*. WHO.
- Wide, J. & Axelsson, T. (2021). *En vision om barns jämlika hälsa, trygghet och lärande. Utvärdering av Borlänge kommuns utvecklingsarbete Tvärprofessionella team HTL Pilotskolor 2019-2021. (Rapport nr 13, Interkulturellt utvecklingscentrum Dalarna [IKUD]). Högsolan Dalarna*.
- Widmark, C. (2015). *Divergent conceptions: Obstacles to collaboration in addressing the needs of children and adolescents*. Doktorsavhandling. Karolinska Institutet.

---

<sup>1</sup> I artikeln ges svårigheter en vid innebörd som inbegriper sociala, emotionella och kognitiva aspekter (t.ex. sociala relationer, skolnärvaro, trivsel, utveckling och lärande).

<sup>2</sup> x kommun. Opublicerat och anonymiserat dokument.

<sup>3</sup> I artikeln relaterar pedagogisk praktik framför allt till lärares konkreta möten med barn i förskola och skola, och som exempelvis kan inbegripa undervisning, samtal och händelser som uppstår. Därtill relateras även lärares samtal med vårdnadshavare till pedagogisk praktik. Begreppet ”praktik” används synonymt med pedagogisk praktik.

<sup>4</sup> x kommun och Region (2020). Anonymiserat dokument.

Vol 18, nr 1 2025

# Utbildning & Lärande

Introduktion: Samarbete och frihet i lärande. Perspektiv på skolutveckling och pedagogisk praxis

*Iris Ridder*

Speciallärares och specialpedagogers relationskompetens i arbete med elevers kamratrelationer och med relationer till elevernas föräldrarektors rörlighet i Sverige: En kunskapsöversikt

*Jonas Aspelin, Daniel Östlund & Anders Jönsson*

Kunskapsbildning för professionellt lärande genom kollegiala samtal

*Jaana Nehez, Katina Thelin, Veronica Sülau, Eva Kane & Karin Rönnerman*

STREAM-didaktik i förskola med litteracitet(er) i fokus – mellan att öppna för det okända och söka efter det kända

*Helena Hansen & Ann-Christine Vallberg Roth*

A School Improvement Project about Digital Technology and Differentiated Instruction: Outcomes and a Project Model

*Johanna Lundqvist, Margareta Sandström, Karin Franzén, Gun-Marie Wetso, Ulrika Larsdotter Bodin & Petra Runström Nilsson*

Erbjudanden om barns meningsskapande i lärarledda aktiviteter i fritidshem

*Sanna Hedrén & Maria Hjalmarsson*

Risk eller frisk? Tvärprofessionell samverkan för att förebygga att barn i förskola och skola hamnar i svårigheter

*Maria Olsson*

Masterutdannede barnehagelærere – mellom myndighetenes intensjoner og barnehageeierens ansvar

*Kristina Axelsen Ivarson*