

TIDIGA INSATSER I FÖRSKOLAN

ERFARENHETER FRÅN
ETT UTVECKLINGSARBETE
I VARA KOMMUN

Lena Nilsson
Daniel Olof Wiedel

Rapport i
korthet

Vara kommun inledde våren 2014 en utökning av tidiga insatser i förskolan. Målen är att stödja barn och familjer, att utveckla verktyg för särskilda stödinsatser samt att underlätta för barn att uppnå pedagogiska mål. För att utveckla förskolans specialpedagogiska och inkluderande arbete anställdes tre socialpedagoger samt tre specialpedagoger. De sex nya pedagogerna, som i denna rapport benämns teamet, fördelades över Vara kommuns tre förskoleområden.

Samtidigt inleddes samverkansforskning med Högskolan Väst för att följa hur förskolornas förebyggande arbete utvecklas. Tidigare forskning har visat att tidiga insatser i förskolan är framgångsrika och socioekonomiskt lönsamma, men eftersom det är oklart vad ett social- och specialpedagogiskt arbetsätt i förskolan innebär behövs mer praktisk forskning om hur insatserna kan implementeras och utformas. Vi forskare har därför träffat teamet och förskolecheferna vid ett tiotal tillfällen 2014–2016. Mellan dessa samforskningsträffar har teamet iakttagit situationer i förskolan och gjort reflektioner med utgångspunkt i dessa händelser. Vidare har två fokusgruppsintervjuer hållits med representanter för förskolepersonalen och en enkät genomförts med all personal. Vid ett avslutande tillfälle har all personal deltagit i gruppamtal om tidiga insatser.

Två frågeställningar som diskuterades fram gemensamt var att undersöka hur teamets arbete med tidiga insatser utformats och vilka eventuella skillnader som utvecklats mellan social- och specialpedagoger. Vidare har vi undersökt hur tidiga insatser uppfattas av förskolans ledning och av avdelningspedagogerna samt vilket lärande som kan urskiljas i respektive grupp. Resultatet visar att förskolans ledning och all personal uppfattar tidiga insatser som viktiga och nödvändiga, samt att specialpedagogerna i första hand hanterat språksvårigheter och socialpedagogerna hanterat familje-

FÖRFATTARE



Lena Nilsson är docent i pedagogik och lektor i pedagogik med inriktning mot hälsofrämjande arbete vid Högskolan Väst. Lena forskar om och undervisar i olika former av samverkan kring barns och ungdomars hälsa, lärande och skolutveckling. Hennes övergripande forskningsintresse är olika aktörers delaktighet och lärande vid verksamhetsutveckling. Lena deltar i nationella nätverk för utveckling av interaktiv forskning och samverkansforskning och är medredaktör för antologin *Inkludering: möjligheter och utmaningar*. Hon har också undervisat vid ett masterprogram i utbildningsvetenskap med inriktning mot specialpedagogik vid Uppsala universitet.



Daniel Olof Wiedel, mest kallad Olof, är fil.mag. i socialt arbete och socialpedagogik och adjunkt vid Högskolan Väst. Han är också socionom och handledare i psykosocialt arbete och har grundutbildning i familje- och nätverksinriktad psykoterapi. Olof forskar om och undervisar i olika former av samverkan kring barn och ungdomars livsvillkor och hur det sociala arbetet kan hantera detta. Han har många års erfarenhet av praktiskt socialt arbete med barn, ungdomar och familjer, främst i socialtjänstens regi. Numera är han också verksam som handledare i socialt arbete och fortsätter till viss del behandlingsarbetet med familjer.

relaterade problem. Multifaktoriella problem med inslag av emotionella, kognitiva eller beteendelaterade svårigheter har delats mellan social- och specialpedagoger eller hanterats gemensamt. Detta sammantaget talar för att bägge yrkeskategorierna behövs.

Teamets arbete sker i stor utsträckning tillsammans med avdelningspedagoger och föräldrar. Avdelningspedagogerna uppfattar teamets arbete som ett stöd, en bekräftelse på sitt eget kunnande och en utveckling av arbetet med alla barn. Fler barn än förväntat har genom teamets försorg fått tidiga insatser, vilket kan ses som ett tecken på att föräldrars kanske dolda oro bemöts och att personalen får stöd i att ge tidiga insatser på ett flexibelt sätt.

Närheten till verksamheten och till barn och föräldrar gör att teamet är välkänt på förskolorna, vilket är en styrka. Det är enkelt och naturligt för personal och föräldrar att ställa frågor och be om hjälp. Samtidigt pekar avdelningspersonalen, men även teamet och förskolecheferna, på betydelsen av att teamet är ”lite utanför” för att kunna se verksamheten och specifika händelser med nya ögon och förmedla flera perspektiv på situationer och på hur dessa kan lösas.

För att lärande och utveckling ska ske kontinuerligt krävs tid till reflektion, och betydelsen av och möjligheter till reflektion har successivt ökat i verksamheten. Tidiga insatser med hjälp av den extra kompetens som social- och specialpedagoger tillför ger stora möjligheter till kompetensutveckling för all personal samt till en ökad medvetenhet om förskolans betydelse för barns lärande och välfärd. Den tid vi som forskare har följt de tidiga insatserna i Vara kommun har inneburit ett kontinuerligt lärande och varit en utvecklingsprocess för samtliga inblandade. Det är viktigt att den processen ges möjlighet till en hållbar fortsättning, dels över tid, dels för att följa dessa förskolebarn genom deras grundskoletid.

INNEHÅLL

Bakgrund	4
Förskolans uppdrag.....	4
Kunskapsläget.....	5
Metod	9
Syfte.....	9
Frågeställningar	9
Mål.....	9
Forskningsmetod.....	10
Material och deltagare.....	10
Resultat	11
Vilka barn behöver särskilt stöd?.....	11
Vad är <i>Tidiga insatser i förskolan</i> ?.....	12
Ett tvärprofessionellt arbete.....	16
Sammanfattning.....	17
Diskussion	18
Tidiga insatser som ett sätt att skapa resurser i barns vardagsmiljö.....	18
Tidiga insatser som ett sätt att finna vägar till stöd.....	19
Tidiga insatser som ett tvärprofessionellt projekt.....	19
Slutsatser	21
Referenser	23

BAKGRUND

Ar 2014 startades projektet *Tidiga insatser i förskolan* i Vara kommun. Projektet ingår i kommunens breda intresse för skolutveckling, vilket uttrycks i formuleringen ”Vara lyfter skolan”, och har en bakgrund med resursförskola, resursskola, familjestöd och olika slags samarbete med socialtjänsten (vara.se). Det projekt som beskrivs i denna rapport började i gemensam utbildning och med de socioekonomiska rapporter från 2013 som dåvarande bildningschef, socialchef och elevhälsochef med flera stod bakom. Projektet stöds av kommunens uppskattade kostnader av vad utanförskap i samhället kostar på lång sikt, vilket talar för att tidiga insatser i förskolan är en lönsam social investering.

Målen med projektet är att stödja barn och deras familjer och skapa förutsättningar för att barn ska nå de pedagogiska målen och få ett tryggt socialt nätverk. För att uppnå målen anställdes under våren 2014 tre socialpedagoger och tre specialpedagoger till kommunens förskolor. De nya pedagogernas uppgift är att medverka vid behovskartläggning i tidigare skeden än förut och vid utveckling av verktyg för särskilt stöd i förskolan. Stöd ska erbjudas familjer utan att det upplevs som ett misslyckande i föräldraskapet.

Ett övergripande mål är att alla elever ska avsluta grundskolan med godkända betyg och minskat utanförskap. Processmål är att utveckla metoder för kartläggning, analys och bättre stöd till familjer och barn, till exempel genom föräldrautbildning, handledning och kompetensutveckling för förskolepersonal samt kompensatoriska åtgärder. Det handlar om att ändra synsätt och tänka tidiga insatser och långsiktighet. Tidiga insatser ska ses som en social investering i stället för en kostnad, vilket kräver politiskt mod och en vilja att satsa på förskolan.

Som forskare från Högskolan Väst har vi följt projektet under nästan två års tid, från våren 2014 till senhösten 2015. Vårt arbetssätt har varit samverkansforskning, vilket innebär ett delat ansvar för utformning av frågeställningar och presentation av resultatet. Hela processen och dess slutsatser har kontinuerligt diskuterats med förskolans ledning och de sex social- och specialpedagoger som vi i denna rapport benämner teamet. Vi vill betona att projektet *Tidiga insatser i förskolan* ägs och drivs av kommunen. Forskningen ägs gemensamt av kommunen och oss forskare. Utform-

ningen av denna slutrapport ansvarar vi som forskare för. Rapporten inleds med en kort beskrivning av förskolans mångfaldiga uppdrag och en översikt av kunskapsläget inom aktuell forskning om specialpedagogik, socialt arbete och tidiga insatser i förskolan. Därefter följer ett metodavsnitt där tillvägagångssätt och samverkansforskning redovisas, följt av resultat, diskussion och slutsatser. Rapportens innehåll har utformats i dialog med förskolans ledning och teamet.

Förskolans uppdrag

Förskola har alltid varit en tidig insats för ökat välbefinnande och minskat utanförskap. Förskolan är till för alla barn, vilket poängteras i förskolans läroplan (Lpfö98/rev2010, s 4):

Förskolan vilar på demokratins grund. Skollagen (2010:800) slår fast att utbildningen i förskolan syftar till att barn ska inhämta och utveckla kunskaper och värden. Den ska främja alla barns utveckling och lärande samt en livslång lust att lära. En viktig uppgift för förskolan är att förmedla och förankra respekt för de mänskliga rättigheterna och de grundläggande demokratiska värderingar som det svenska samhället vilar på. Var och en som verkar inom förskolan ska främja aktningen för varje människas egenvärde och respekten för vår gemensamma miljö.

Läroplanens formuleringar uttrycker det som internationellt brukar benämnas en nordisk modell: EDUCARE, en kombination av omsorg och lärande med generösa öppettider (Tallberg Broman m fl, 2015, s 20). Förskolans uppdrag är att ge alla barn omsorg medan föräldrarna arbetar eller studerar. Samtidigt ska den stimulera lärande och lust till fortsatt lärande samt förbereda för skolan. Den ska också förankra respekt för grundläggande demokratiska värderingar och bedrivas med respekt för barns rättigheter. Alla barn har rätt till en minimitid i förskolan. I dag går praktiskt taget alla barn i Sverige i förskolan (96 procent i åldrarna 4–5 år enligt Skolverkets statistik) innan de börjar skolan.

Socialpedagoger och specialpedagoger i förskolan

Specialpedagogik är förknippat främst med skolan. Det nya i projektet *Tidiga insatser i förskolan* är att anställa social- och specialpedagoger särskilt för förskolan. Det finns inte mycket erfarenhet av eller forskning om social- eller specialpedagogiskt arbete i förskolan, vilket vi återkommer till. Socialpedagoger i förskolan är nytt, men samtidigt en återknytning till förskolans sociala rötter. Förskollärare utbildades tidigare bland annat vid det socialpedagogiska seminarium som startades av Alva Myrdal på 1930-talet (Stockholmskällan, 1939). Att synliggöra tidiga insatser i förskolan markerar ett närmande mellan en nordisk socialpedagogisk tradition och en kontinental tradition med en förskola som ska förbereda för skolan (Persson, 2015).

Kunskapsläget

Förskolans flerdubbla uppdrag

Det finns inte mycket tidigare forskning om vare sig förskolan eller tidiga insatser i svensk kontext (Tallberg Broman m fl, 2015). Däremot finns omfattande internationell forskning om förskolans stora betydelse för barns utveckling och hälsa, till exempel i de amerikanska Head Start-projekten på 1960-talet vars deltagare har följts allt sedan dess. Dessa studier visar att bra förskola leder till bättre skolresultat och minskat utanförskap. Investering i bra förskola ger en vinst som

är åtminstone sju gånger större än kostnaden. Schweinhart (2013) konstaterar i en långtidsuppföljning att förskolläraernas kompetens och engagerade föräldrar är betydelsefullt för att goda resultat ska uppnås. Förskola med hög kvalitet har långsiktigt positiva effekter på barns utveckling och lärande, i synnerhet för underprivilegierade barn. Dessa effekter tenderar att vara stabila över tid (Heckman, 2006; Havnes & Mogstad, 2009).

Under 2000-talet har forskningen om förskolan ökat i omfattning, vilket kan kopplas till ett ökat intresse efter att förskolan fick en egen läroplan 1998 (Tallberg Broman m fl, 2015). Stora förändringar pågår och det finns ett ökande intresse för tidiga insatser och för barns utveckling, lärande och välbefinnande. Svensk förskola befinner sig i skärningspunkten mellan socialpedagogisk betoning på omsorg och lek och ett mer kontinentalt inriktat fokus på lärande och skolförberedelse (Bennet, 2008). Vid internationella jämförelser anses svensk förskola ha god kvalitet och hög personaltäthet. Förskola har motiverats med att vara för barnens skull, men också för skolans, socialtjänstens, arbetsmarknadens, jämlikhetens och jämställdhetens (Folke-Fichtelius, 2008).

Såväl i politiska utredningar, i lagstiftning och i läroplanen som i den forskning som producerats under 2000-talet betonas och problematiseras förskolans komplexitet. I internationell litteratur framkommer en stor tilltro till förskolan, men Karlsson (2009) pekar på motstridiga beskrivningar: såväl medias bild av barnuppfostran och kunskapsstillägnet som lärar-



Child care had strong positive effects on children's educational attainment and labor market participation, and also reduced welfare dependency. (Havnes & Mogstad, 2009)

utbildningsutredningen och skolverkets utvärdering, båda från 2008, visar på motsägelsefulla synsätt. Den tidigare betoningen på lärande i lek och omsorg utmanas av en ny kunskapssyn där barns brister och förmågor ska kartläggas och åtgärdas. Ekström (2006) visar att läroplanens betoning av lärande inte helt stämmer med pedagogers bild av verksamheten, vilken ofta handlar om att sätta omsorg i fokus. Förskolepersonalens kompetens och förhållningssätt är avgörande för kvaliteten och det är viktigt att aktörerna i ett arbetslag kompletterar varandra (Lutz, 2013).

Specialpedagogik och tidiga insatser

Begreppet specialpedagogik för tankarna till separation, fragmentisering och avvikelser, det vill säga inom pedagogik negativt laddade begrepp. Persson (2013) menar att den internationella termen ”special education” – som kan översättas med både specialundervisning och specialpedagogik – bör ersättas med *inkluderande undervisning*, som i stället handlar om delaktighet. Då kan alla elever få det stöd de behöver för att utveckla sin potential optimalt och få vänner. Förskolan är till för alla barn, vilket också gäller grundskolan där godkända betyg blir en biljett ut i livet. Grundskolan är obligatorisk, vilket innebär att målet att alla ska få godkända betyg är ett rimligt och självklart krav på skolan. För att ge alla möjlighet att lyckas måste förskola och skola utveckla en genuin ambition att förändra, att granska alla delar av sin verksamhet samt fokusera på vad förskola och skola faktiskt kan göra (Persson, 2013).

I rapporten *Förskola Tidig intervention* (Tallberg Broman m fl, 2015) ges en översikt över 2000-talets forskning om förskolan. Rapportens titel pekar på förskolans generella betydelse som tidig insats för alla barns lärande och välbefinnande. Fokus för specialpedagogisk forskning om förskolan har förskjutits från att handla om insatser för enskilda barn till att undersöka den pedagogiska verksamheten på grupp-, organisations- och systemnivå (Palla, 2015). Inkluderingsvisioner är framträdande i styrdokumenterna i de nordiska länderna, men inkludering ger upphov till pedagogiska utmaningar kring de förväntningar vi har på barns beteende, exempelvis utåtagerande eller välfungerande. Barn förväntas inte vara för tysta men inte heller käfta emot. Ska barn gå fint eller springa omkring?

Warming (2011) visar att med professionellt stöd kan personal uppmärksammas på och utvecklas i hur de tänker om förväntningar och kategorisering av barns beteende. Förskolepersonal ger en ambivalent beskrivning av sin kompetens – en del har en bred och långsiktig bild av hur man ska arbeta, medan andra menar att de behöver och vill lära sig mer. De nämner

brister i samarbetet med resurspersoner som psykolog, specialpedagog och socialtjänst (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Personal kan ge prov på ögonblickskompetens, att här och nu agera i svåra situationer. Det ger stora möjligheter att påverka barns delaktighet och inkludering.

Tidiga insatser bör utföras av pedagoger i den miljö barnet befinner sig, men pedagogerna behöver stöd för att komma på även de enkla åtgärder som det ofta handlar om. Genom samverkan kan arbetet underlättas och anpassas (Wetso, 2006). Hur förskolepersonal talar och tänker är betydelsefullt för att skapa förutsättningar för inkludering. Om förskolepersonal får möjlighet att analysera och reflektera över sitt arbetssätt kan barns olikheter få utrymme. Genom sådan fortbildning kan verksamheten förändras och barnen bli bättre på att samverka inom givna ramar (Palla, 2015).

Specialpedagogers yrkesroll

Det finns ett stort behov av forskning om vilka arbetsätt som understödjer en inkluderande förskola och hur specialpedagogers uppdrag och roll i förskolan kan utformas (Palla, 2015). Specialpedagogens uppgift är att tillsammans med rektor vara en garant för att förskolan främjar alla barns utveckling genom att bidra till att kvaliteten är sådan att en god lärandemiljö kan erbjudas (Persson, 2013). I det ligger att vara samtalspartner och rådgivare till både personal och föräldrar. Specialpedagoger förväntas arbeta nära arbetslag och enskilda lärare och medverka vid individuella planeringar, samt i vissa fall både genomföra och utvärdera dessa. Enligt Persson (2013) innebär examensmålen för specialpedagogexamen att vara utbildad för en pedagogisk ledningsfunktion. Det medför krav på att ha ett ”professionellt handlag” och tydliga mandat från rektorer. Specialpedagogik kan förstås ur ett kompensatoriskt perspektiv knutet till prestation, där det med kompensatoriska åtgärder gäller att lyfta barnet till andras nivå. Ur ett demokratiskt deltagarperspektiv däremot ska institutionen bemästra heterogenitet och pluralism och klara av att hantera de behov som finns.

Yrkesrollen för specialpedagoger är otydlig (Lindqvist m fl, 2011). Den befinner sig i en professionaliseringsfas, trots att utbildningen och därmed yrket har funnits i drygt 20 år (von Ahlefeldt Nisser, 2009). I specialpedagogers arbete värderas närhet högre än distans, liksom arbete med barnen värderas högre än arbete med personal. Detta behöver inte stå i motsatsställning. Fyra viktiga uppgifter är: individuella aktiviteter med barn, samtal med föräldrar, handledning av pedagoger samt utbildning av pedagoger.

Enligt förskolans läroplan ska *särskilt stöd* ges till barn som befinner sig i svårigheter av olika slag (Lpfö98/rev2010, s 11). Det är en uppgift som ligger på arbetslaget, men det är förskolechefens ansvar att se

till att verksamheten utformas så att alla barn får det stöd de behöver. Begreppet särskilt stöd har successivt införts i förskolan, och eftersom definitionen är otydlig ges stort utrymme för lokala aktörers tolkning (Lutz, 2006). Särskilt stöd kan ha fokus på det enskilda barnets avvikelse, och då är det experter som avgör vad som är avvikande eller normalt (Lutz, 2013). Med ett annat synsätt kan problem ses som något som uppstår i mötet mellan barnet och miljön. Insatser mot avvikelser kan vara reaktiva, det vill säga riktade mot ett särskilt barn. I inkludering ligger att insatser ska vara proaktiva, det vill säga förebyggande och generella och riktas mot hela barngruppen för att undvika utpekande (Lutz, 2013).

Socialpedagogik och tidiga insatser

Det finns likheter mellan socialpedagogik och specialpedagogik. Båda handlar om att arbeta med frågor som rör avvikande från det definierade normala, men att inte bara ägna sig åt det problematiska utan även sätta ljuset på de processer som skapar det onormala. Andra likheter är att arbetet sker på flera (system)nivåer samt de pedagogiska arbetsmetoder som finns att tillgå. Storö (2012, s 25) beskriver socialpedagogik:

Practicing social pedagogy can be understood as a collective term for pedagogy orientated practices on a professional assessment and carried out in ordinary everyday situations. These are directed towards children and young people who need help, or situations where the need for help can be prevented, and towards their families, network and immediate environment. The main aim of the work is inclusion in a community. Interventions are guided by values and theory.

Syftet med socialpedagogisk praktik och förståelse handlar om att människor ska kunna delta i olika sammanhang, som medlemmar i ett samhälle. Hämaläinen (2003) menar att socialpedagogikens huvudsyfte är att "promote people's social functioning, inclusion, participation, social identity and social competence as members of society" (s 76). Familj, förskola och skola bildar för de allra flesta barn basen för deltagande i samhället och blir därmed självklara arbetsplatser för socialpedagogiken. Arbetet med familjer och skolsocialt arbete har länge varit en självklar del av socialt arbete, men att just socialarbetare arbetar inom förskolan är inte helt vanligt i svensk kontext. Det organiseras oftare som en del av öppna förskolan/familjeförskolor. Det finns ingen nationell forskning kring socialpedagogiskt arbete i förskolan men den forskning kring barn, förskola och specialpedagogiskt arbete som redovisas ovan är relevant även för socialt arbete.

I det socialpedagogiska förhållningssättet ingår också en kritisk reflektion. Ett exempel på det är Markströms studie (2005) om förskolan som en normaliseringspraktik, där ljuset sätts på hur den institutionella miljön med handlingar, aktiviteter och synsätt blir medskapare till barns och föräldrars förutsättningar att delta i sammanhang. Frågor kring makt, disciplinering, underordning och rätt till sitt språk blir här centrala frågor som måste ställas. Vad är normalt/onormalt och vad kan det skapa för processer av stigmatisering och utanförskap?

Socialpedagogik i förskolan handlar om barns vardagliga sammanhang, barnet i familjen och arenor för lärande, stöd och omsorg. Det handlar om att arbeta med och i det "vanliga", som Storö (2012) definierar det. Det innebär arbetsmetoder som ingår i det vardagliga livet, men som utförs av speciella skäl. I valet mellan att arbeta i barns vardagliga sammanhang och i speciella avgränsade rum blir valet, om det är möjligt, att arbeta i "normala" sammanhang. Det innebär en förmåga att arbeta i sammansatta, ibland svårtolkade, mångrostade och osäkra situationer tillsammans med andra aktörer. Att tillsammans med andra skapa mening kring situationer och genom reflektion och deltagande ta sig vidare i det som är svårt. Verktyg som socialpedagogen använder är till exempel: metoder för att i dialog arbeta med mening och förståelse, kommunikation, relationsskapande, hjälp till självhjälp, systemiskt arbete på flera (verksamhets)nivåer samt pedagogiska, sociala och kreativa metoder.

Samarbete med familjer

Det är känd kunskap inom socialt arbete att det är svårt att få till stånd ett långvarigt arbete med utsatta familjer, men genom att lyssna till föräldrar berikas verksamheten med flera perspektiv. Föräldrars insyn kan bidra till att öka deras sociala och kulturella kapital (Persson, 2015). Förskollärare ser samarbete med föräldrar som positivt och nödvändigt, men utövar det endast i begränsad omfattning (Drugli, Clifford & Larsson, 2008). Sandberg och Ottosson (2010) lyfter fram att kunskap, tillgänglighet och information från professionella är grundläggande för att föräldrar ska känna stöd och trygghet. En finsk studie (Holst & Pihlaja, 2011) visar att förskollärare och specialpedagoger i förskola skattar sin egen kompetens som god när det gäller föräldrarsamarbete och familjecentrerat arbete, men det finns en delvis annan bild då många förskollärare upplever sig sakna utbildning för samarbete med föräldrar. Warming (2011) diskuterar vad familjestöd till föräldrar som inte kan sätta gränser innebär – handlar det om att "återuppfostra" barnen och förbättra deras beteende? Personalen kan känna hjälplöshet inför föräldrars problem (Wetso, 2006).



En hög processkvalitet – de pedagogiska relationerna mellan förskolans personal och barn – har stor betydelse för barns lärande och socio-emotionella utveckling, på kort och på lång sikt. (Persson, 2015, s121)

När förskolepersonal misstänker att barn far illa i sin hemmiljö behövs ett nyanserat och proaktivt förhållningssätt för att utveckla tidiga insatser för såväl föräldrar som barn. Här påvisas en bristande tilltro till socialtjänsten, liksom att det ofta kan vara ett känslomässigt slutet klimat mellan föräldrar och förskolepersonal när barn misstänks fara illa i hemmet. Svensson (2013) menar att förskolan inte arbetar förebyggande i tillräcklig utsträckning. Det finns tendenser till att förskolans personal väljer att undvika problematiken. Svensson framhåller vikten av tidiga samtal med föräldrarna kring eventuella orosbilder.

Avis m fl (2007) lyfter fram avsikter, upplevelser och skäl uttryckta av föräldrar som erbjudits tidiga insatser (Sure Start, en rad insatser med öppen förskola, gruppträffar, rådgivning, hembesök, förskola och samordning av välfärdsinsatser som erbjuds unga familjer i socialt och ekonomiskt utsatta områden i England). Studien visar på en mängd olika orsaker till både att delta och att inte delta i dessa tidiga insatser. Ett skäl att delta handlade om att minska sin isolering och träffa andra föräldrar, ett annat att barnen skulle få erfarenhet och träna social färdighet tillsammans med andra barn. Barriärer som hindrade föräldrar var låg självkänsla och en rädsla både för att gå ut och för att få kritik kring sina barn och sitt föräldraskap (Avis m fl, 2007). Rädslan och behovet av integritet kallar författarna för ”keep themselves to themselves”. En del ansåg att deltagande i sig skulle ge upphov till stigma medan andra inte alls såg denna koppling. Faktorer som underlättade deltagande var att de bemöttes med ett ”friendly

face”, det vill säga vänlighet, samt nyfikenhet på hur de själva skapar mening och att de blev sedda som aktörer i sina egna liv. Möjligheten att vara till stöd och hjälp för andra ökade motivationen att delta i insatserna.

Relationers betydelse

Relationer mellan förskolepersonal och barn är en viktig processkvalitet (Tallberg Broman m fl, 2015). Nära kontakter mellan barn och vuxna visar positiva samband med barns beteende och självständighet och hur de senare lyckas i skolarbetet. I pedagogiska relationer kan sociala, emotionella och kognitiva interaktionsmönster vävas samman. Nära, varma och konfliktfria relationer främjar barns lärande (Persson, 2015). Personalens sätt att samtala och ställa frågor har betydelse för barns nyfikenhet, tilltro till sin egen förmåga samt kognitiva och språkliga utveckling. Uppmärksamhet på barns lärande kan stödja deras kognitiva utveckling. En miljö som kännetecknas av omsorg och stöd gör att barn känner sig omtyckta. Det kan bidra till färre konflikter och till att barnen lär sig kontrollera sina impulser.

METOD

Syfte

I *Förskola Tidig intervention* (Tallberg Broman m fl, 2015) visas att tidiga insatser i förskolan har stor betydelse för barns utveckling såväl socialt som kognitivt, särskilt för barn i behov av särskilt stöd. I samma skrift konstateras ett behov av forskning om hur ett specialpedagogiskt arbetssätt kan utformas och om det stöder det inkluderande synsätt som uttalas i förskolans läroplan. Projektet *Tidiga insatser i förskolan* i Vara kommun stämmer väl överens med de forskningsförslag som ges i *Förskola Tidig intervention*. Det övergripande syftet med vår forskning är att undersöka hur projektet tas emot, används och utvecklas i kommunens förskolor.

I kommunens underlag för projektet uttrycks en rad uppgifter för de social- och specialpedagoger som anställdes:

- identifiera och kartlägga barn i behov av tidiga insatser, vilka livsområden som visar på problematik, vilka åtgärder som vidtas och vilka effekter vi kan se av dessa
- starta en process med syfte att utveckla strukturer för samarbete samt synkronisering av åtgärder och insatser runt barn i förskolan
- lyfta fram förebyggande och främjande arbetssätt inom skola och socialtjänst
- öka kunskapen hos chefer och politiker om tidiga insatser och förståelse för andra aktörers uppdrag och dess möjligheter respektive begränsningar i samarbete.

Som så ofta i liknande projekt finns det, utöver det övergripande syftet, utrymme för tolkningar om innehållet, hur de olika uppgifterna ska utföras, vilka som deltar och hur resultatet ska mätas. Det är inte ovanligt inom socialt och pedagogiskt arbete att starten på detta sätt är öppen. Man litar till att kunskapen finns i de professioner som anställs, i det samarbete som kommer att uppstå och i de metoder som redan finns tillgängliga och att den måste anpassas till den lokala kontexten. En alternativ implementering är att välja mer tydliga, evidensbaserade, metoder där det på förhand är bestämt och tydligt reglerat vad, hur och med vem

arbetet ska utföras och hur det ska utvärderas. Med det arbetssätt som Vara kommun har valt lär sig såväl de nya social- och specialpedagogerna som andra aktörer inom förskolan vad tidiga insatser är samtidigt som de utför arbetet.

Frågeställningar

Inom förskolans verksamhet dokumenteras kontinuerligt flera uppgifter kring tidiga insatser på olika sätt. Inom ramen för samverkansforskning har vi som forskare successivt och i gemensam process med förskolechefer och pedagoger formulerat frågeställningar att besvara och diskutera i denna rapport. Fler frågeställningar kommer att bearbetas i kommande uppsatser och artiklar.

- Hur beskriver social- och specialpedagogerna arbetet med *Tidiga insatser i förskolan*?
- Vilka skillnader finns mellan social- och specialpedagogernas arbete?
- Hur uppfattas *Tidiga insatser i förskolan* av avdelningspedagogerna – det vill säga förskollärare och barnskötare – på avdelningarna?
- Vilka skillnader finns mellan hur ledningen, teamet och avdelningspedagogerna uppfattar *Tidiga insatser i förskolan*? Hur kan skillnaderna beskrivas och förstås?
- Vilka lärande processer kan utskiljas mellan ledningen, teamet och avdelningspedagogerna?
- Hur förhåller sig *Tidiga insatser i förskolan* till ett inkluderande och förebyggande arbetssätt?

Mål

Målet med rapporten är att bidra till fortsatt utveckling av *Tidiga insatser i förskolan* genom att ge underlag för reflektioner, lärande och kompetensutveckling bland förskolans personal och ledning. Vi vill även ge underlag för samtal om förskolans betydelse och fortsatta utveckling bland politiker och föräldrar.

Forskningsmetod

Samverkansforskning

I Högskolan Västs samarbete med Vara kommun används en modell för samverkansforskning som utvecklats i högskolans barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljö (BUV). Modellen innebär en framväxande forskningsprocess där frågeställningar formuleras successivt och gemensamt. I processen används verksamhetens erfarenheter och praktiska kunskap i kombination med tidigare forskningsresultat. Den kunskap som växer fram kan vara av två slag: dels kunskap som direkt kan omsättas i praktiken, dels teoretisk kunskap formulerad på en mer generell nivå för vetenskaplig publicering.

Aktionsforskning

Vi har även inspirerats av aktionsforskning med interaktiva metoder. Aktionsforskning används för arbetslivsutveckling, lärande och professionell utveckling. Poängen är inte aktioner utan den reflektion och det lärande som aktionen ger upphov till. Fokus flyttas från att med färdiga modeller försöka lösa problem till att genom reflektion, analys och kritisk granskning utveckla en djupare förståelse och formulera frågor som kan ge upphov till nya arbetssätt (Thingstrup, 2016). Forskningen sker i samverkan mellan praktiker och forskare knutna till högskolan. En utgångspunkt är att människor är kompetenta aktörer som kan bidra till utveckling av den verksamhet de arbetar med. Kunskap skapas och formuleras genom dialog och gemensamt utforskande av situationer (Lindhult, 2016).

Utbildningens villkor har förändrats under de senaste årtiondena och det finns behov av professionsutveckling genom aktionsforskning (Carr & Kemmis, 2005; Bleach, 2014). Upplägget av *Tidiga insatser i förskolan* innebär att social- och specialpedagoger ska bidra till att utveckla förskolans förmåga att tidigt upptäcka och på olika sätt stödja barn som är i behov av särskilt stöd, vilket kan tolkas som en ökad professionalisering på alla nivåer i verksamheten. Vårt fokus har varit dialog, reflektion och analys – i gruppen av social- och specialpedagoger byggd på deras erfarenheter av hur *Tidiga insatser i förskolan* har utvecklats och i chefsgruppen byggd på såväl erfarenheter som förväntningar på projektet.

Material och deltagare

Samforskningsträffar

Projektet *Tidiga insatser i förskolan* startade successivt under våren 2014. De nya social- och specialpedago-

gerna anställdes under mars–maj och under denna period hade vi som forskare flera möten med såväl chefer och initiativtagare som de nya pedagoger som vi i denna rapport kallar *teamet*. Gemensamt började vi utforska projektets förutsättningar och arbeta med frågeställningar. Under hösten 2014 och våren 2015 hade vi samforskningsträffar med förskolecheferna och teamet, var för sig och tillsammans, cirka fyra gånger per termin. Tillsammans med teamet valde vi aktioner eller teman med anknytning till händelser i verksamheten. Pedagogerna reflekterade skriftligen kring valda teman och skickade texterna till oss för bearbetning och sammanställning. Aktionerna diskuterades sedan under mötena.

Fokusgruppsintervjuer

För att innefatta fler personalgrupper i processen genomförde vi vid två tillfällen fokusgruppsintervjuer med avdelningspersonal, förskollärare och barnskötare, från alla förskolor i kommunen. De tre första intervjuerna gjordes i september 2014. De tog mellan 1,5 och 2 timmar och vid varje intervju deltog 5–6 personer. Syftet med intervjuerna var att skapa en utgångspunkt kring hur personalen upplevde arbetet ute på förskolorna och hur de ditintills upplevt stödet från teamet. Fokusgruppsintervjuerna upprepades i juni 2015 med delvis samma representanter.

Enkäter

I januari 2015 fick all pedagogisk personal, barnskötare och förskollärare, besvara en kort enkät som handlade om vad tidiga insatser inom förskolan betyder och hur kunskapen och samspelet med teamet hade utvecklats. Enkäterna delades ut av förskolecheferna vid ett personalmöte på respektive område. Totalt lämnades 91 enkäter in – 35 stycken från Frejgården och Torsgården, 35 stycken från ALV-området och 21 stycken från Kvänum-Tråvadsområdet. Vi har inte den exakta svarsfrekvensen men uppfattar att praktiskt taget all personal som tjänstgjorde under den aktuella perioden har besvarat enkäten.

Gruppdiskussioner

I oktober 2015 genomfördes en heldag för kompetensutveckling, en så kallad stängningsdag, för all förskolepersonal i Vara kommun. Programmet innehöll en föreläsning om dokumentation i förskolan, information om förskolans nya kvalitetssystem samt en avslutande föreläsning om projektet *Tidiga insatser i förskolan* som vi forskare höll. Dagen avslutades med gruppvisa diskussioner om personalens synpunkter på vad projektet gett och hur de såg på fortsättningen.

RESULTAT

Vilka barn behöver särskilt stöd?

Ett av Vara kommuns mål var att identifiera och kartlägga barn i behov av tidiga insatser. Teamet involverades i att skapa former för denna process, vilket de gjorde i nära samarbete med avdelningarnas personal. Den kvantitativa sammanställning som teamet gjort visar att de varit direkt involverade i 187 barn mellan maj 2014 och november 2015, alltså under drygt ett och ett halvt år. Vid ett givet tillfälle (januari 2016) fanns 580 barn inskriva i förskolan. Flera barn har fått stöd i

Antal barn i förskolan (januari 2016)	Ca 580
Antal barn teamet varit involverade i	187
Kön	
Pojkar	106
Flickor	81

Tabell 1. Antal barn som teamet varit engagerade i mellan maj 2014 och november 2015.

vardagliga situationer. Det kan vara så att teamet också arbetat med barn som inte förskolan definierat som i behov av särskilt stöd och att föräldrarna sökt hjälp.

I en studie (Sandberg m fl, 2010) tillfrågades förskolepersonal om vilka barn som är i behov av särskilt stöd. Personal på 571 avdelningar i ett tjugotal kommuner bedömde att cirka 20 procent av barnen är i behov av särskilt stöd för att vara delaktiga i vardagen. Två områden som särskilt lyftes fram var tal- och språkproblem samt svårigheter med samspel och konflikter.

De problem som gjorde att teamet i Vara engagerades (se tabell 2) stämmer väl överens med undersökningen av Sandberg m fl (2010). Ytterligare problem har teamet kategoriserat som familjerelaterade, till exempel

Beteende/samspel (emotionella/kognitiva/fysiska)	78
Språkliga	82
Familjerelaterade	59

Tabell 2. Orsaker till teamets engagemang.



När ska specialpedagogen gå in och när är det socialpedagogen? Det diskuterar vi hela tiden. [...] Det har upplevts som ett otroligt bra stöd från föräldrar. (förskolechef, mars 2016)

bekymmer, oro i familjen, samarbetssvårigheter, att föräldrar söker råd och stöd och så vidare. Flera problem kan kopplas till ett och samma barn, varför det sammanlagda antalet i tabell 2 är större än antalet hjälpta barn i tabell 1.

Den stora andelen uppdrag som teamet definierar som familjerelaterade indikerar att förskolan kan ha utökat sitt arbetsområde i relation till föräldrar och barns hemmiljö. Teamet har arbetat aktivt mot föräldrar genom föräldramöten, informationslappar och föräldraråd och aktivt föreslagits som samarbetspartners av ordinarie personal. Teamet beskriver att det i cirka 40 uppdrag haft ett familjeinriktat arbete som varit mer än att till exempel vara med vid överlämningar och ge information till föräldrar. Detta mer omfattande arbete handlar om stöd i hemmet och föräldrasamtal av stödjande karaktär, och har inte tidigare prövats i denna form i Vara.

Vad är Tidiga insatser i förskolan?

Teamets perspektiv

Teamet arbetar på flera olika relations- och verksamhetsnivåer. Tabell 3 visar exempel på arbetsuppgifter som knyts till dessa olika nivåer.

Den vardagliga närheten

Teamets arbete är organiserat enligt en vardaglig närhetsprincip. Teammedlemmarna har sina arbetsrum på förskolan och även om de ansvarar för ett antal olika avdelningar på geografiskt skilda förskolor befinner de sig dagligen ute i verksamheten.

... och jag är med ute på gården... dom kan komma till mig... ”vad tycker och tänker och tror du om det här?”... eller bara ventilerar, och då återkommer jag veckan efter för att se vad vi gör av det...

[teammedlem]

I mitt dagliga arbete försöker jag vara nära barn, personal och pedagoger. Jag vill vara en naturlig del av verksamheten.

[teammedlem]

Den vardagliga närheten är central på flera sätt. Närheten till barn, verksamhet och övrig personal innebär att teammedlemmarna själva gör konkreta observationer – både av enskilda barn och hela miljön och av bemötandet av barn och grupper – som kan leda vidare

Team-barn/barngrupper	Språkgrupper, kartläggning, observation, tester, bildstöd.
Team-föräldrar	Bildstöd i hemmet, familjebehandling/rådgivning, samordning genom samverkan/information, orosamtal, förklara/fylla i blanketter, konfliktlösning, utvecklingssamtal, samhällsorientering, utreda utökad tid.
Team-pedagoger	Reflektionssamtal, handledning, undervisning, sammanställa material kring stöd/kommunikation/språk, arbeta fram och införa verktyg för att synliggöra barn i risk, filmobservation, arbeta ihop personalgrupp, observationer, dokumentation.
Team-chef	Samverkan, samverkan tillsammans med pedagoger och/eller föräldrar.
Team-andra aktörer	Samordna insatser med andra instanser som logoped/BVC/psykolog/socialtjänst, arbeta med överflyttning till skola/elevhälsa/elevcoach och till annan kommun och förskola.

Tabell 3. Arbete på många nivåer.

till samtal. De får uppdrag av ordinarie personal att observera barn, grupper eller verksamheten för att det finns en oro eller frågor som personalen vill diskutera. Möjligheten att få direkta erfarenheter av barn och deras vardagsmiljö uppfattas av teammedlemmarna som en styrka, men den innebär också att de samlar på sig information som de måste återföra till och hantera tillsammans med övrig personal.

En rad mer eller mindre snabba beslut, som medlemmar i teamet också ska genomföra, måste fattas kring förskolans dagliga arbete. Teamet ser dessutom att personalen ibland inte räcker till och upplever emellanåt att personalen ser dem som ett par extra händer i verksamheten. En del av arbetet handlar därför om att skapa positionen av att vara ”lite utanför”. Teamet menar att denna position är nödvändig för att kunna se processer, såväl som positiva som försvarande. Positionen lite utanför är observerande, vilket gör att fenomen kan betraktas på nya sätt. Just avståndet kan

göra att det finns utrymme för ny kunskap och nya erfarenheter av enskilda barns behov, deras relationer och gruppen de tillhör samt relationen till pedagoger och organiserandet av verksamheten och så vidare. Teamets strategi är handledande, konsultativt och reflekterande arbete gentemot övriga personalgrupper. Denna ordning bildar en struktur för hur man synliggör barn, relationer, aktiviteter och processer som kan ses som ett speciellt förebyggande arbetssätt bland barn inom förskolan.

Jag arbetar förebyggande och handledningen syftar till att utveckla personalgruppens tänk och arbetssätt. Den huvudsakliga pedagogiska kompetensen finns i personalgruppen.

[teammedlem]

... man jobbar genom personalen... går genom personalen... via handledning och reflektion...

[teammedlem]

I teamet har funnits en frustration över att utrymmet att reflektera tillsammans med personalen, och därigenom utveckla verksamheten, är marginellt. Det kan ses som en konsekvens av ett pressat schema och att det mellan personalgrupper finns skillnader i synsätt kring det egna bidraget till förändring. Den vardagliga närheten bidrar dock till att personal spontant och i stunden söker upp teamet för råd och reflektion och att teamet kan aktivt föreslå förändringar.

Andra delar som teamet varit engagerade i är pedagogisk dokumentation samt kartläggning av barn som man bedömer är i behov av särskilt stöd. En del av detta arbete gör teamet för att underlätta för den ordinarie personalen. Teamet har också vid flera tillfällen fått arbeta med handledning av personalgrupper, både när de är nya och snabbt måste bli funktionella och när de är av olika skäl inte fungerar. Enligt Persson (2013) är specialpedagoger utbildade för handledning av personal i ordinarie verksamhet och tidigare forskning visar att sådana arbetsuppgifter kan bidra till kompetensutveckling (Warming, 2011).

Relationen till barnen

Den vardagliga närheten innebär att teamet blir synligt i barnens vardag och medlemmarna upplever att deras närvaro ofta känns självklar för barnen. Barnen är vana vid att det kommer nya förskollärare och andra som vikarierar, och deras åsikter och funderingar kan vara:

Är du fröken? Vem är du? Vad ska du göra här i dag? Varför är du med ute? När ska

*jag få följa med dig in i det där rummet?
Du har samling med x, y och z – varför då?
Hur många nya fröknar ska det vara här egentligen? Jag har saknat dig? Jag är kär i dig!*

[teammedlem]

Teamet har även försökt fånga något av de mindre barnens agerande:

... små barn som vänder sig till oss ber om att få sin blöja bytt, kramar... sätter sig i våra knän... en distanslöshet när barn tar kontakt, söker på ett sätt som är mer naturligt till en trygg vuxen... de tar inte till sig tillsägelser om vi inte har relationen... och markerar tydligt att vi inte är tillräcklig kända...

[teammedlem]

De relationer teamet får till de yngre barnen kan vara av olika karaktär och variera från förtroendefull till att vara en markering av de inte hör till den ordinarie personalen. Det finns frågor kring hur teamet ska förhålla sig till gränssättning, relationsskapande och organisering av vardagliga aktiviteter med barnen då de inte ses som en del av den vardagliga verksamheten.

Arbetet med familjer

Den dagliga närvaron på förskolan och deltagandet i föräldramöten gör att teamet är känt bland föräldrar. Teamet träffar föräldrar som efterfrågar det och för ett eller flera samtal antingen på förskolan eller i hemmet. Kontakten initieras på olika sätt. Medlemmar i teamet kan bli uppsökta av föräldrar eller så hamnar de i en situation där de direkt kan påbörja ett samtal. Teamet deltar i vissa utvecklingssamtal och när föräldrar ansöker om utökad tid. Dessa formella situationer blir tillfällen där ett uppdrag om stöd kan diskuteras. Den ordinarie personalen är central för att skapa kontakt mellan föräldrar och teamet. Vid arbete med familjer lyfter teamet fram att hela familjen bör vara involverad i stödet och att läroprocesser bör inbegripa familjens vardagsliv.

Vi kan prata om mjölk och språket och då får man gå och hämta äpplen... nu har jag varit där två gånger i rad och vi har lekt kurragömma i timtal med en igelkott... ja, du har gömt den under sängen, mm... det blir ett sånt vardagligt språk med barnet och föräldrarna ser ju hur vi leker...

[teammedlem]

... stöd i hemmet dels för pojken, dels för språket och visa lite vad man gör tillsammans med sina barn ... får med mig hela familjen på promenad...

[teammedlem]

Teamet berättar bland annat att de arbetat med bildstöd i hemmet, att de involverar båda föräldrarna i uppfostran och förbereder föräldrar för ytterligare ett barn i familjen. Det är främst socialpedagogerna som arbetar i hemmet och de utgår från samma synsätt på lärande och utveckling som i förskolan, till exempel beträffande språk och social förmåga.

Men det handlar väl mycket om att gå från ett kategoriskt tänkande till ett relationellt, för i det här fallet är föräldrarna väldigt inriktade på att det är barnet det är fel på. Vi vill lyfta det till att om man bemöter honom på ett annat sätt så fungerar allting mycket bättre. Vi ser ju en enorm skillnad i hur det är nu på förskolan, det är ju egentligen inga problem i dag... så vi har två olika beskrivningar av barnet.

[teammedlem]

Samverkan med andra

Teamet blir ofta engagerat när aktörer som BVC, logoped, habilitering och socialtjänst blir involverade i barnens liv. Teamet ser då till att rätt processer kommer till stånd (om ingen annan gör det) och är med som både stöd och informationsbärare. Samverkan, eller kanske frånvaro av samverkan, med socialtjänsten påverkar teamets arbete med familjerna.

Under projektet har teamet och ledningen diskuterat hur omfattande familjearbetet kan vara i tid, vilka bekymmer som förskolan kan anses hantera och hur man ska se på arbetet i hemmen. Teamet definierar sitt eget arbete som likartat socialtjänstens familjearbete och det skapar frågor kring rollfördelning. Även när det handlar om gränsdragningar kring orosanmälningar och hur arbetet i dessa situationer ska ske finns det frågor. Det finns också frågor kring samverkan inom den egna organisationen när det gäller barn som ska vidare till förskoleklass och hur kunskap, relation och stöd kan flyttas över till skolan.

Teamet berättar om en mängd situationer och uppgifter som finns formaliserade eller som uppstår i vardagen som gör att de gång på gång måste konstruera sina professionella roller och sitt kunnande. Eftersom de varken själva eller utifrån några förebilder vet hur arbete med tidiga insatser i förskolan ska organiseras blir det ett prövande. De måste lära sig efterhand. Att

arbete med tidiga insatser är sammansatt och flexibelt och att den egna yrkesrollen och identiteten sätts på prov bekräftas av Lindqvist m fl (2011), Persson (2013) och Palla (2015).

Föreställningar om Tidiga insatser i förskolan

I teamets samtal om barn och tidiga insatser lyser några föreställningar igenom extra tydligt. Tidiga insatser handlar om att teamet bidrar till att införa och lyfta fram ett synsätt på barn som relationella varelser, att förändra förutsättningarna för barn genom att förändra deras omgivning, relationer och aktiviteter. Att leken och samspelet är centralt för lärandet och att pedagogen (och föräldern) är ansvarig för att det kommer till stånd. Tidiga insatser handlar om att hitta arbetsformer för att hantera situationer som uppstår och skapa kunskap utifrån de förutsättningar som redan finns.

I ett handledande och reflekterande arbetssätt tillsammans med enskilda pedagoger, arbetsgrupper och föräldrar finns det en underliggande tanke om att det redan finns kunskap, färdigheter och förmågor för att skapa goda förutsättningar för barn – men att de måste lyftas fram. Arbetet handlar därför om att identifiera dessa processer för barn i allmänhet och för vissa barn i synnerhet. Ett sådant arbetssätt stämmer väl överens med de förmågor som ligger i examensordningen för specialpedagoger (Persson, 2013). De aspekter som identifieras av teamet i förskolans verksamhet handlar om relationella processer mellan deltagare, om att bygga in lek och omsorg i hela vardagen och genom det skapa engagemang hos barnen samt om att förståelse och samarbete skapas mellan förskola och hem – det vill säga den nordiska EDUCARE-modellen för förskola som betonas i förskolans läroplan och i internationell forskning (Bennet, 2008).

Den ordinarie personalens perspektiv

Den bild som teamet ger av tidiga insatser styrks av övrig personal. Det finns en samstämmig uppfattning om att tidiga insatser i förskolan är viktiga, att de bidrar till barns utveckling och lärande och kan förebygga framtida problem. Personalen menar att de i stort sett har kompetens att hantera besvärliga situationer, att de är bra på att lyssna på barnen och att de snabbt uppmärksammar situationer som kan gå över styr. De anser sig alltså ha den ögonblickskompetens som Drugli, Clifford och Larsson (2008) talar om. De menar att de har en god relationell kompetens och att de ser när de behöver stödja barn som riskerar att få låg status i barngruppen eller behöver hjälp för att komma in i gruppen. Men personalen betonar att teamet ger utökad tillgång till tidigt stöd, och att det är bra att få bekräftat att man har handlat rätt och att få idéer till att handla annorlunda (jfr Wetso, 2006; Drugli, Clif-

ford & Larsson, 2008). Teamet ger också stöd och hjälp vid föräldrasamtal.

... kan få en bekräftelse på att det vi arbetar med gör nytta ... bollplank att diskutera med ... utbyter tankar och erfarenheter ... fokusera på det bra i stället för att se det som barnet inte kan.

[personalenkät januari 2015]

Teamet blir en extra resurs för att se barnen och för att bidra till förståelse kring vad den oro som finns betyder och vad man kan göra åt det. När teamet resonerar om arbetet med enskilda barn ställer de ofta frågor kring samspel och miljö, hur lärandet organiseras och hur barnet har det i andra vardagliga arenor som till exempel hemmet.

Teamet har alltså bidragit till att bekräfta personalens arbete och skapa kompetenshöjande reflektioner, vilket är viktigt vid utveckling av särskilt stöd som det omnämns i förskolans läroplan. Av den pedagogiska personalen anser 80 procent att stödet från teamet är *mycket användbart* och resterande 20 procent svarar *ganska användbart*. På frågan om man fått nya insikter svarar 50 procent att de fått *några nya insikter*, resterande har fått *många nya insikter* med undantag från ett par personer som inte fått några nya insikter alls.

Sammantaget innebär det att förskolepersonal anser sig ha ganska god kunskap om hur man arbetar med barn i svårigheter, men att de med stöd från teamet har fått nya infallsvinklar på problematiska situationer. Stöd eller handledning har exempelvis getts gällande barn med olika slags språksvårigheter eller barn/familjer med annat modersmål, eller vid kartläggning av barn och barngrupper. Främst specialpedagogerna har gett språkstöd på olika sätt, till exempel i form av bildstöd eller med språkträning i grupp. Andra situationer där personalen fått stöd har handlat om hur enskilda barn eller barngrupper ska bemötas eller att någon behövt stöd inför utvecklingssamtal med föräldrarna. Många har också fått stöd vid planering och reflektion samt genom att ha någon att ventilera problem med. Stödet har gjort att de känt sig bekräftade och fått trygghet och säkerhet kring de lösningar som valts i olika situationer. Socialpedagogerna har oftast gett stöd vid direkta kontakter med föräldrar, gällande alltifrån familjens behov av gränssättning till svåra incidenter och situationer.

Om personalen inte hade haft tillgång till det extra stödet skulle de antingen ha rådfrågat kollegor, kontaktat den tidigare specialpedagogen med hela kommunen som arbetsområde, läst på i litteratur eller på nätet eller sökt stöd hos sin chef. Det innebär att förskolecheferna har avlastats en del arbete samt att stödet har kunnat ges snabbare och säkrare.

Sammantaget är förskolepersonalen mycket positivt inställd till tidiga insatser. De extra insatserna ger ökade möjligheter att ge barn en bättre utveckling. Samhällsvinster med tidiga insatser nämns i enkätsvaren, men fokus ligger främst på barnens välbefinnande. Personalen anser sig ha god egen kompetens men vill gärna ha någon att fråga. De uppskattar att få tips om särskilt material, om hur kartläggning kan göras, om vad de ska titta efter och om att vara lyhörda, men även när de kan avvakta med att ge särskilt stöd. Vidare nämns behov av extra resurser, av att ha tid, och att det kan behövas mer personal och mindre barngrupper.

Ett ämne som återkommit i många samtal är att många barn har långa dagar i förskolan och att barngrupperna i många fall är stora. Vi konstaterar att det är en fråga som engagerar förskolans personal. Under 2015 kom flera artiklar och böcker i ämnet från en forskargrupp vid Göteborgs universitet. [Williams, Sheridan & Samuelsson, 2016]

Deras forskning visar att stora barngrupper kan vara ett hinder för små barns utveckling och för barn i behov av särskilt stöd. Forskargruppen konstaterar återigen att personalens förhållningssätt, utbildning och kompetens är avgörande kvalitetsfaktorer.

Betydelsen av närhet till verksamheten betonas i fokusgruppsintervjuer och personalenkäter. Det uppfattas som viktigt att teamet känner barnen, och att både barn och föräldrar känner teamet, så att kontakten blir enkel och naturlig.

De känner till barnen eftersom de vistas i verksamheten, lyssnar och kommer med nya tankar.

[personalenkät januari 2015]

Samtidigt pekar den ordinarie personalen på hur viktigt det är att teamet kommer med "nya ögon" och kan se vad som händer ur nya perspektiv. Här finns alltså ett dilemma i att vara nära och bekant och samtidigt komma utifrån.

Det är bra med möjligheten att ha någon att diskutera med och få hjälp av som ser på verksamheten utifrån, med en utomstående ögon.

[personalenkät januari 2015]

Ledningens perspektiv

Förskolecheferna har både följt forskningsprocessen och haft ansvar för rekrytering och arbetsledning av teamet. Inledningsvis var även cheferna osäkra på hur de nya pedagogerna skulle arbeta. Projektet var förberett av några förvaltningschefer i samråd med elevhälsochefen och hade starkt politiskt stöd.

Cheferna vet att tidiga insatser är en naturlig del i förskolans arbete och successivt har de upptäckt vad projektet går ut på och hur det kan infogas i förskolans vardag. Även cheferna har alltså lärt sig vartefter arbetet utvecklats. De har stöttat teamet samtidigt som de har förlitat sig på deras kompetens. I februari 2015 genomfördes en så kallad spridningskonferens där projektet genomlystes ur flera perspektiv genom medverkan från såväl politiker och bildningschef som teamet och oss forskare. Då började bitarna falla på plats och konferensen bidrog till aha-upplevelser och till ett samtal om tidiga insatser där man såg möjligheter och nytta med att göra något tillsammans.

Ledningen pekar på att det är betydelsefullt att teamet är nära verksamheten men också har distans, alltså att de kan både delta och observera, och att det har särskild kompetens för exempelvis kartläggning och stödåtgärder när särskilda behov konstateras. Att stödja familjer på detta sätt är nytt för förskolans personal, men trots att föräldrar upplevt att de fått ett otroligt bra stöd betonar ledningen att en diskussion måste föras om hur mycket man ska ge föräldrastöd och när/hur man ska lämna över till andra instanser. Man

måste kontinuerligt diskutera både målbilden och hur den ska nås. Det handlar om att gemensamt skapa de bästa förutsättningarna för lärande och en bra förskola för barn och familjer. Många frågor har ännu inte fått några svar, vilket ytterligare talar för att man måste fortsätta att följa insatsen *Tidiga insatser i förskolan* på flera sätt och nivåer.

Ett tvärprofessionellt arbete

Teamet resonerar om vilka gränsprocesser som finns mellan dem och övrig personal på avdelningarna. De ska inte överta arbete som den ordinarie personalen gör utan vara det komplement och stöd som beskrivs ovan. De uppfattar som sin uppgift att arbeta för att den ordinarie personalen ska känna sig stärkt och utvecklas i sitt arbete, och att personalen känner sig stärkt bekräftas både i fokusgruppsintervjuerna och i enkäterna.

För att teamet ska kunna se barn och deras sammanhang utifrån sina kunskapsområden är det också beroende av den ordinarie personalens kompetens och stora erfarenhet av barn och sammanhang. Flera professioners sätt att se, förstå och handla kring barn i förskolan möts. Det kräver något som Edwards (2010) kallar *relationell agency*, det vill säga förmågan att skapa en samarbetande relation där alla kan identifiera vad de andra parterna uppfattar och kan göra något åt det samtidigt som man förändrar sitt eget arbete. Då kan en gemensam kunskap om hur man ska arbeta vidare kring barn och verksamhet växa fram.



Jag ser på dem som handledande och observerande och ett gott exempel. De är verksamhetsnära, nära men inte i verksamheten. Teamet behöver också ledning och bolla med chefen om vad deras uppgift är i olika situationer. Alla måste hjälpas åt. (förskolechef, mars 2016)

Förutsättningarna för gemensamt kunskapande är såväl skillnaden mellan parterna som deras förmåga att arbeta tillsammans. Vi menar att personalen genom *Tidiga insatser i förskolan* har utvecklat sina professionella sidor i förskolearbetet, ett resultat som överensstämmer med Bleach (2014) som uttrycker att personal kan utveckla inte bara kunskap kring sin egen roll och sitt lärande utan också att de ”acquired the professional language required to discuss children’s learning and their practice with others” (s 195).

Vid stängningsdagen i oktober 2015 genomfördes gruppvisa samtal där all personal deltog. En samstämmig uppfattning var att det är värdefullt att få lättillgänglig och snabb experthjälp av teamets medlemmar, vilka ser verksamheten med andra ögon och kan fungera som bollplank. Genom en god relation med specialpedagogerna har personalen kunnat fråga, diskutera och själva utvecklas, och det har förts professionella samtal där de kunnat reflektera över och ifrågasätta sitt vanliga arbetssätt. Med nära och enkel tillgång till extra stöd kan de göra vardagen enklare för familjer.

Vidare efterfrågades klargörande av praktiska och administrativa frågor, som till exempel teamets schema så att personalen vet när det finns på plats. Man pekade också på ett behov av att klargöra vad förskollärare och barnskötare förväntas klara själva. Sammantaget finns ett behov av tydliggörande – vad kan man få stöd i och hur kommer fortsättningen att se ut?

Sammanfattning

I förskolan finns en generell kompetens att hantera olika slags svårigheter, men personalen behöver och har fått stöd att utföra kartläggningar och ge särskilt stöd. Kanske behöver de också ökad kompetens kring material och arbetssätt. I många av de exempel som ges finns en ambivalens. Personalen anser sig ha en generellt god kompetens, men vill ändå ha stöd och bekräftelse på att de gör rätt. Några konkreta exempel på stöd är bildstöd, språkträning och stöd vid utagerande barn eller barn som inte kommer med i barngruppen. Här korsas yrkeskompetenser – vad ingår i varje förskollärares kompetens, vad skiljer denna från specialpedagogens kompetens och vari ligger socialpedagogens speciella kompetens? Dessa frågor genomsyrar projektet. Specialpedagogerna har huvudsakligen en specialpedagogisk funktion som den som beskrivs i examensordningen för specialpedagoger (Persson, 2013), de ger stöd och handledning och har ett visst ledningsansvar. I intervjuer och enkäter framträder även ett behov av specialkompetens – av att göra svårare bedömningar, att bedöma när man kan avvakta, att se till helheten, att pröva olika lösningar och att avgöra när man ska gå vidare. Här visar sig behovet av den särskilda kompe-

tens som teamet har och som används i reflektioner för kompetensutveckling och lärande för övrig personal.

Teamets medlemmar är skickliga i att nå och möta familjer på ett bra sätt. Deras arbetssätt innebär en utvidgning av förskolans arbete med familjestöd. Att social- och specialpedagogerna finns med i vardagen underlättar, de känner barnen och barnen känner dem. Även föräldrarna känner igen teamet, vilket avdramatiserar behovet av stöd. Det finns möjlighet att träffa teamet utan att det skapas oro och dramatik runt stödbehovet. Men det finns familjer som inte vill bli nådda. Goda råd kan vara både lätta och svåra att ta emot, vilket gäller både föräldrar och personal.

Det finns dock en risk att den ordinarie personalen tappar i kompetens eller inte litar till sin egen förmåga efter att ha vant sig vid att experthjälp finns att tillgå. Det kan ställas i kontrast till att personalen säger att de skulle vilja ha ännu mer tips kring hur man löser vardagliga situationer och hur verksamheten kan förbättras. Hur gör man bättre samlingar, hur får man till en bra tambursituation? Det man vill ha hjälp med spänner från språkträning till att utveckla en övergripande struktur i verksamheten. Det finns också en risk att teamets närhet gör att de blir hemmablinda. En annan risk kan vara att förskolan söker fel, det vill säga blir för granskande och därmed kategoriserande.

DISKUSSION

Vara kommun vill utveckla hållbara strukturer för samarbete samt synkronisering av åtgärder och insatser runt barn i förskolan. Det innefattar att identifiera barn i behov av särskilt stöd, att veta vad man ska göra för att se förskolan som en tidig insats och att undersöka hur detta arbete kan och ska utökas i relation till barnens hem och familj. Förskolan är en aktör vid sidan av andra aktörer. Verksamheten är ett viktigt men svårt arbete med processer på många nivåer som påverkar barns förutsättningar och hur de har det, hur personal i förskolan och föräldrar har det och vilka resurser de för tillfället besitter. Förändringar på arbetsmarknaden, fattigdom, krig i andra delar av världen, kommunens ekonomi och synsätt på barn och fostran är bara några av de faktorer som spelar in när man ska försöka arbeta för att barn ska ha det tillräckligt bra och samtidigt bygga upp resiliens (motståndskraft) för framtida riskfaktorer.

Det finns övertygande bevis för att förskolan kan medverka till en gynnsam uppväxt för barn, både i ett här och nu-perspektiv och i ett längre perspektiv. Ett enkelt svar på frågan *Vad innebär tidiga insatser och hur ska man arbeta?* utgår från den forskning som redan finns. Vara kommun vill utveckla det, då det är skillnad mellan forskning med generella och teoretiska resonemang och att göra en satsning i en lokal kontext med de förutsättningar som finns i just Vara. Det som utmärker denna satsning är teamet som knyts till förskolans vardag och vad det innebär för hela förskolan att arbeta med ett förebyggande arbete. Det gäller också i relation till föräldrar och externa aktörer.

Social- och specialpedagogerna poängterar att målet är i fokus, det vill säga det mål att erbjuda en trygg omsorg som stimulerar alla barns utveckling och lärande som anges i skollag och förskolans läroplan. Här finns ett behov av riktad kompetensutveckling, av att stärka den generella kompetensen och utbilda för de situationer som uppstår. Vi har återkommande ställt frågan *Hur hade personalen löst problemet om ni inte var där?* till teamet och fått svaret att vissa saker hade retts ut, andra hade inte lösts eller lösts med ett annat resultat. Många barn hade man inte nått.

Vårt arbete minskar chefens stress. Med tidiga insatser kan man göra mer. Vi letar inte fel, vi vill uppmuntra till att göra mer av

det som funkar, lyfta pedagogerna och stärka deras yrkesroll.

[teammedlem]

Nedan diskuterar vi tidiga insatser kring tre teman:

- som ett sätt att skapa resurser i barns vardagsmiljö (ett inkluderande och förebyggande synsätt)
- som ett sätt att finna vägar till stöd
- som ett tvärprofessionellt projekt.

Tidiga insatser som ett sätt att skapa resurser i barns vardagsmiljö

Som vi förstår *Tidiga insatser i förskolan* är teamets strategi att bidra till att den ordinarie verksamheten hanterar så många barn och situationer som möjligt. Tidiga insatser ska så långt som möjligt ske i ordinarie verksamhet, då barn – trots olikheter och särskilda behov – har rätt att ingå i en verksamhet där de flesta andra barn finns. Resurserna måste finnas i verksamheten, i stället för att det skapas externa sammanhang för barn i behov av stöd. Det är ett inkluderande synsätt på barn och verksamhet.

Vi menar att genom *Tidiga insatser i förskolan* bygger man in resurser för att hantera olika typer av risker för barn. Det kan handla om flera fenomen: enskilda barn som inte utvecklas eller inte finner sig i det önskvärda beteendet, grupper av barn som hamnar i konflikt, problem i familjen eller i relationen barn–pedagoger eller pedagoger–föräldrar eller personalfrågor.

När den ordinarie verksamheten inte klarar av sitt uppdrag med de resurser i form av kunskap, färdigheter och kunnande som finns till hands uppstår problem som måste lösas. De kan lösas på flera sätt. Ett sätt handlar om att tillföra resurser till den vanliga verksamheten. Ett annat är att skapa speciella ”rum” i verksamheten där problemet ska lösas och därmed avlasta den vanliga verksamheten. Exempel på rum kan vara en liten grupp, enskild undervisning, aktiviteter i speciell grupp eller enskilda samtal med pedagog. Ett mer dras-

tiskt sätt är att helt separera arbetet till ett annat sammanhang, det vill säga en specialskola. De olika sätten kan ses som olika slag av inkludering och jämföras med ett relationellt perspektiv där orsaker och lösningar placeras i barnets vardag eller ett kategoriskt perspektiv där de oftare placeras som individuella tillkortakommanden och separerande lösningar (Persson, 2013).

Genom *Tidiga insatser i förskolan* tillförs förskolan ytterligare kompetens kring barns individuella utveckling, men också kring hur verksamhet och familj kan arbeta för att främja barns utveckling. Förskolans strukturerade och systematiska arbete med utsatta barn sätts i fokus och genom handledning, verksamhetsutveckling och kritisk reflektion kommer den ordinarie personalens kunskap, bemötande och synsätt i fokus. Förskolan kan med projektet hantera fler situationer än tidigare och samarbetet med föräldrar stärks. Att kunna arbeta med barnet både i en förskolekontext och i familjen är en styrka.

Tidiga insatser som ett sätt att finna vägar till stöd

Inom socialt arbete behövs personer som genom bemötande och relationsskapande kan stödja den som söker hjälp och få denne att känna sig som en aktör (Avis m fl, 2007). Förskolan bygger nu in personer i sin ordinarie verksamhet som har till uppgift att skapa kontakter med föräldrar som behöver stöd, och det finns flera exempel på föräldrar som spontant sökt upp teamet.

Teamet blir synligt och medlemmarna blir personer som man kan ha en bredare relation till än med en funktion. Det hindrar inte att den ordinarie personalen är lika central som stöd till föräldrar, men kapaciteten har ökat när det gäller såväl att fånga upp situationer som uppstår vid hämtning och lämning som mer organiserade samtal och pedagogiskt arbete tillsammans med familjer. Det är processer som kan ta tid och att teamet finns på förskolan kan underlätta när det är dags att ta kontakt. Att förskolans pedagoger generellt har ett bra anseende gör att de kan vara bärare av positiva förväntningar på en kontakt med teamet.

Förskolan har inte till uppgift att arbeta med allvarliga sociala problem. Därför är samverkan med andra aktörer, till exempel socialtjänsten, central. Förskolans personal måste lära sig avgöra vilka problem de själva kan hantera och vilka som måste överlämnas till socialtjänsten som arbetar med skydd och säkerhet. Det är en ny uppgift för förskolan, men tack vare teamets närhet till verksamheten kan dess kunskap användas i barnens vardagssituationer.

Tidiga insatser som ett tvärprofessionellt projekt

Teamet beskriver hur de behöver flera olika sätt att bemöta personal och föräldrar och lära sig de olika personalgruppernas sätt att bli en del av arbetet. De behöver hela tiden växla mellan närhet och avstånd för att hitta rätt nivå. Munro (2010) menar att tvär-



Learning [...] requires an acceptance of the complexity of the work, the essential role of professional judgement and the need for feedback loops in the system where lower-level workers are not afraid to communicate honestly about their experiences, both good and bad, and senior managers treat their feedback as a valuable source of learning. (Munro, 2010, s1135)

professionella team behöver lära sig av det arbete de gör. Det förutsätter ett intresse och en förmåga att skapa lärande miljöer runt ett barn eller en familj. Munro (2010) pekar på att ett alltför regelstyrt och standardiserat arbete kan hindra gemensamt och utvecklande lärande och skapa en rädsla för att göra fel.

I och med att social- och specialpedagoger har anställts för att utveckla något nytt har man utnyttjat yrkesgruppens potential och låtit dem pröva sig fram. Arbetsituationen är utmanande då de alltid är gäster som måste klara av att landa i den situation de hamnar i, men de tycks ha funnit en tillhörighet både i förskolorna och i den sköra ledningsposition de har. Tidigare forskning visar att den specialpedagogiska yrkesrollen är oklar. Persson (2013) poängterar att specialpedagoger är utbildade för en pedagogisk ledningsfunktion. Vi kan se både tvärprofessionellt och kollegialt lärande både mellan avdelningspedagogerna, teamet och förskolecheferna och inom respektive yrkesgrupp. Det vardagliga förskolearbetet har utvecklats genom tidiga insatser, tidiga insatser som idé har utvecklats och ledningsnivån har utvecklats vartefter man har fått erfarenhet av att ha förstärkta tidiga insatser förankrade i verksamheten.

Tidiga insatser i förskolan har avgörande betydelse för samhällets välfärdsutveckling. Tidiga insatser motiveras både som en social investering och som avgörande för barns välbefinnande på kort och lång sikt. Uppgiften som Vara kommun har tagit sig an är att utveckla arbetet i en riktning som innebär att tidigt kunna stödja barn. Den kunskapssyn och de syften som poängteras med aktionsforskning är att skapa direkta samband mellan teori och praktik (Lindhult, 2016). Hur växer kunskap fram och blir användbar? Hur kan de som arbetar i verksamheten bidra för att skapa en bättre verksamhet? Vilken auktoritet och legitimitet har den personal som arbetar med den viktiga uppgiften att ge omsorg och förutsättningar för barns lärande och utveckling?

I Vara används begreppet *Tidiga insatser i förskolan* och motiveringen av projektet betonar att man ska kartlägga och diskutera vilka särskilda behov som finns. Det kunskapsläge vi har redovisat i denna rapport är samstämmigt i att tidig intervention är ett kostnadseffektivt sätt att bidra till minskat utanförskap, lärande och delaktighet i samhället, men för att åstadkomma det behöver förskolan hålla hög kvalitet. Samtidigt är förskolans uppdrag komplext och mångfasetterat och befinner sig i en skärningspunkt mellan att åstadkomma optimal omsorg och optimalt lärande för de resurser som står till buds. Man kan säga att vi vet svaret – att förskola är lönsamt – men att vi inte vet hur den optimala tidiga insatsen ska utformas.

Målet är formulerat och teamet som har anställts ska bidra till att ”främja alla barns utveckling och

lärande samt en livslång lust att lära” (Lpfö98/rev2010). Tidiga insatser kan uppfattas som ett svar genom att de når alla barn och familjer på ett bättre sätt, men det finns inget färdigt svar på hur man utför denna tvärprofessionella uppgift. Tidig intervention både innebär och förutsätter god kvalitet. Skärningspunkten mellan god kvalitet och tidiga insatser i form av social- eller specialpedagogik innebär ett behov av kontinuerlig kompetensutveckling, en kamp för att nå den potential som en god förskola har. Det är en av de grundläggande tankarna i projektet *Tidiga insatser i förskolan* som den har formulerats i den politiska utgångspunkten.

Payler och Georgeson (2013) menar att det saknas forskning kring interprofessionellt arbete där personal för de tidiga åldrarna är engagerade. Deras roll behöver belysas. Dessa grupper strävar efter en tydligare professionalisering och status. I Sverige finns en tradition att experter utanför det vardagliga sammanhanget – till exempel BUP, externa elevvårdsteam, BVC och socialtjänst – blir ansvariga för att ta hand om barnet i stället för att den vardagliga miljön används. Payler och Georgeson (2013) menar att de resurser som behövs för att arbeta med barnet ska ses som kollektiva. Då krävs samverkan och ett inkluderande perspektiv där barn får stöd i det sammanhang och med de personer de vanligtvis har runt sig. Experter kan bidra med kompetens till just det sammanhanget, men det kräver samarbetsförmåga hos de externa parterna och den ordinarie personalen. Det kräver enligt Edwards (2010) också att organisationen tillåter förändring och utveckling av arbetet. Det vardagliga samspelet och samtal mellan barn och vuxna är centralt (Tayler, 2015). Erfarna och kunniga pedagoger kan iscensätta en bra ordinarie verksamhet tillsammans med barn, föräldrar och andra professionella.

SLUTSATSER

Kunskapsläget från tidigare forskning och erfarenheterna från *Tidiga insatser i förskolan* kan sammanfattas i följande punkter. Tidiga insatser ska:

- ske i de vardagliga arenor som de flesta barn befinner sig i
- organiseras så att alla barn involveras och därmed skapa ett helt sammanhang av lärande och omsorg
- så långt som möjligt bedrivs av personal (förskolepedagoger och annan personal) som finns och sannolikt kommer att finnas runt barnet över tid
- ske genom speciella experter som bistår den vanliga verksamheten med de resurser den behöver – experterna måste kunna se, förstå och arbeta fram vad verksamheten behöver och ge tillbaka i en form som verksamheten kan ta till sig (*relational agency*, Edwards, 2010), vilket innebär krav på att skapa gemensam kunskap via dialog och att deltagare i arbetet lär sig av de erfarenheter de får av att lösa problem (Munro, 2010)
- ställa frågor kring och skapa en medvetenhet om de relationer som finns i verksamheten, de aktiviteter som sker och de synsätt/normer som påverkar aktiviteten
- se hela verksamheten som en miljö för lärande och utveckling eller upptäcka att miljön kan vara skadlig för lärande och utveckling
- ge möjlighet att utbyta information och samarbeta
- göra konkret arbete i barnens andra vardagsarenor, som till exempel hem eller skola
- arbeta med barns ekologiska övergångar i form av hur kunskap och erfarenheter överförs, och låta barn och föräldrar medverka till detta
- bygga in resurser för ett lärande i arbetet, vilket kan ske genom former för reflektion och handledning, och vara en del av vidareutbildning och andra kompetenshöjande åtgärder

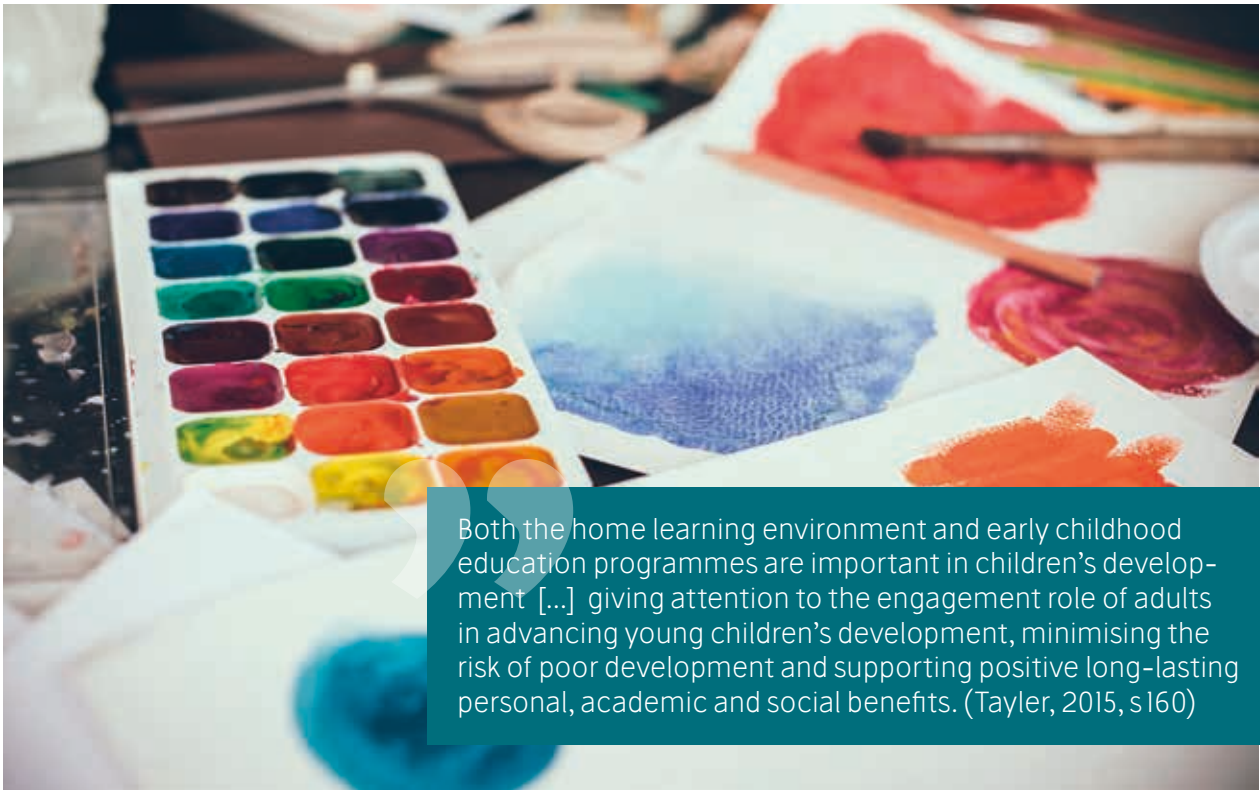
- undersöka hinder för lärande i arbetet, som till exempel alltför lite reflektionstid eller alltför regel- och rutinstyrt arbete.

Tidiga insatser inom förskolan handlar om att göra förskolan till en så bra plats som möjligt för så många barn som möjligt. Det handlar om samarbete mellan olika aktörer inom välfärdssektorn, vilket ofta innebär besvärliga processer inom administration, professionsfrågor, budgetfrågor, sekretessfrågor och så vidare.

Vi har hela tiden poängterat – och Vara kommun är givetvis medvetna om – att tidiga insatser är ett långsiktigt arbete. Projektet har pågått i cirka två år och de barn som har fått ta del av insatserna hittills går ut skolan först om tio år. Projekttiden har använts till att finna former, vilket man har börjat göra i och med att de nytilkomna medarbetarna i teamet har uppfattat arbetssättet som tydligare än hur det inledningsvis uppfattades.

I forskningsprocessens slutfas har vi forskare träffat såväl all personal (vid stängningsdagen i oktober 2015) som teamet och förskolecheferna (i mars 2016). De avslutande diskussioner vi haft stämmer väl överens med våra erfarenheter från samforskningsprojektet. En vanlig fråga gäller osäkerhet om hur projektet ska fortsätta. En annan fråga är om förskolan får utvidgat ansvar i och med socialpedagogernas erbjudande om familjestöd. Personalens kompetens är den främsta kvaliteten och i den förändringsväg som pågår i förskolan finns ett stort behov av både kompetensutveckling och tillgång till experthjälp. Personalen uppfattar sig vara i en tidspressad organisation och såväl de själva som teamet pekar på behov av tid för reflektion som ett sätt att lära i vardagen.

Vi menar att modellen för teamets arbete är en intressant och fungerande form för utveckling av tidiga insatser i förskolan. Det är ett långsiktigt arbete för att minska framtida utanförskap och uppnå målet att alla barn ska lämna grundskolan med godkända betyg. Man behöver finna vägar att föra de grundläggande idéerna kring tidiga insatser upp genom hela grundskolan och för att lyckas med det måste tidiga insatser lyftas till verksamhetsnivå och anammas av de chefer som finns där. Det handlar om en lyhörd verksamhet som lyssnar på de erfarenheter man hittills fått och som ligger väl i linje med läroplanens formuleringar och internationella



Both the home learning environment and early childhood education programmes are important in children's development [...] giving attention to the engagement role of adults in advancing young children's development, minimising the risk of poor development and supporting positive long-lasting personal, academic and social benefits. (Tayler, 2015, s160)

forskningsresultat. När vi i mars 2016 samtalade med teamet och förskolecheferna menade de att det behövs någon som kan både vara nära verksamheten och se vardagssituationer i förskolan med nya ögon för att utifrån ge förslag på nya perspektiv och handledning.

Projektets utgångspunkt handlade om individfokusering. Nu har man lärt från teamet att sätta en triad i fokus: barnet, gruppen och läraren. Vilket fortsatt stöd behövs för att klara av att utveckla barngruppens samspel och personalens samspel? Projektet startade från en snarast socioekonomisk idé att tidiga insatser är lönsamt. Hur det skulle sjösättas var ingen på det klara med. Nu i slutfasen uttrycker såväl förskolans personal som ledningen och teamet att de har lärt sig mycket, men också att de behöver fortsätta lära sig och ta in olika perspektiv på hur verksamheten fungerar och hur de kan arbeta i olika situationer.

Några frågor inför fortsättningen kan vara:

- Hur påverkas förskolan som helhet av projektet *Tidiga insatser i förskolan*? Uppstår ett förändrat arbetssätt och ett förändrat synsätt på barn och på förskolans verksamhet och uppgift?
- Hur kan man hitta ett systematiskt sätt att följa barnen, över tid och upp genom grundskolan, och låta idéerna från *Tidiga insatser i förskolan* integreras i kommunens eget arbetssätt?
- Hur sker samarbetet med andra aktörer som har liknande syften, det vill säga arbetar med tidiga insatser för barn, till exempel socialtjänst och

BVC? Utgångspunkten är att man behöver samla gemensam kunskap kring barn med utsatta livsvillkor och samarbeta för att kunna ge hjälp och stöd som verkligen är till nytta.

REFERENSER

- von Ahlefeldt Nisser, D.** (2009). *Vad kommunikation vill säga: en iscensättande studie om specialpedagogers yrkesroll och kunskapande samtal*. Stockholm: Specialpedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Avis, M., Bulman, D. & Leighton, P.** (2007). Factors affecting participation in Sure Start programmes: A qualitative investigation of parents' views. *Health & Social Care in the Community*, 15(3), 203–211.
- Bennet, J.** (2008). Early childhood education and care systems in the OECD countries: The issue of tradition and governance. *Encyclopedia of Early Childhood Development*, Canadian Council on Learning.
- Bleach, J.** (2014). Developing professionalism through reflective practice and ongoing professional development. *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(2), 185–197.
- Carr, W. & Kemmis, S.** (2005). Staying critical: Becoming critical in retrospect. *Educational Action Research Journal*, 13(3), 347–358.
- Drugli, M. B., Clifford, G. & Larsson, B.** (2008). Teachers' experience and management of young children treated because of home conduct problems: A qualitative study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(3), 279–291.
- Edwards, A.** (2010). *Being an expert professional practitioner: The relational turn in expertise*. Springer Science & Business Media. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ekström, K.** (2006). *Förskolans pedagogiska praktik – ett verksamhetsperspektiv*. Umeå: Umeå universitet.
- Folke-Fichtelius, M.** (2008). *Förskolans formande: statlig reglering 1944–2008*. Uppsala: Acta Universitatis Upsaliensis.
- Havnes, T. & Mogstad, M.** (2009). No child left behind: Subsidized child care and children's long-run outcomes. Discussion Papers No. 582, May. Statistics Norway, Research Department.
- Heckman, J.** (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 312(5782), 1900–1902.
- Holst, T. & Pihlaja, P.** (2011). Teachers' perceptions of their personal early childhood special education competence in day care. *Teacher Development*, 15(3), 349–362.
- Hämäläinen, J.** (2003). The concept of social pedagogy in the field of social work. *Journal of Social Work*, 3(1), 69–80.
- Karlsson, R.** (2009). *Demokratiska värden i förskolebarns vardag*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Lindhult, E.** (2016). Towards democratic scientific inquiry? Participatory democracy, philosophy of science and the future of action research. I E. Gunnarsson m fl (red.). *Action research for democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia*. New York: Routledge. 199–215.
- Lindqvist, G.** m fl (2011) Different agendas? The views of different occupational groups on special needs education. *European Journal of Special Needs Education*, 26(2), 143–157.
- Lpfö 98/2010** (2010). *Läroplan för förskola, Lpfö 98, reviderad 2010*. Stockholm: Skolverket.
- Lutz, K.** (2006). *Konstruktionen av det avvikande förskolebarnet: en kritisk fallstudie angående utvecklingsbedömningar av yngre barn*. Malmö: Malmö högskola.
- Lutz, K.** (2013). *Specialpedagogiska aspekter på förskola och skola: möte med det som inte anses lagom*. Stockholm: Liber.
- Markström, A.-M.** (2005). *Förskolan som normaliseringspraktik: en etnografisk studie*. Linköping: Linköpings universitet.
- Munro, E.** (2010). Learning to reduce risk in child protection. *British Journal of Social Work*, 40(4), 1135–1151.
- Palla, L.** (2015). Delstudie 3: Specialpedagogik i förskola. I I. Tallberg Broman m fl (2015). *Förskola: tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Payler, J. K. & Georgeson, J.** (2013). Personal action potency: early years practitioners participating in interprofessional practice in early years settings. *International Journal of Early Years Education*, 21(1), 39–55.
- Persson, B.** (2013). *Elevers olikheter och specialpedagogisk kunskap*. Stockholm: Liber.
- Persson, S.** (2015). Delstudie 4: Pedagogiska relationer i förskolan. I I. Tallberg Broman m fl (2015). *Förskola: tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet.
- Sandberg, A. & Ottosson, L.** (2010). Pre-school teachers', other professionals', and parental concerns on cooperation in pre-school: All around children in need of special support: The Swedish perspective. *International Journal of Inclusive Education*, 14(8), 741–754.
- Sandberg, A.** m fl (2010). "Special support" in preschools in Sweden: Preschool staff's definition of the construct. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(1), 43–57.
- Schweinhart, L. J.** (2013). Long-term follow-up of a preschool experiment. *Journal of Experimental Criminology*, 9(4), 389–409.
- Svensson, B.** (2013). *Barn som riskerar att fara illa i sin hemmiljö: utmaningar i ett förebyggande perspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Stockholmskällan** (1939). <http://www.stockholmskallan.se/Soksida/Post/?nid=28431>, hämtad 2015-12-07.
- Storö, J.** (2012). The difficult connection between theory and practice in social pedagogy. *International Journal of Social Pedagogy*, 1, 17–29.
- Tallberg Broman, I.** m fl (2015). *Förskola: tidig intervention*. Stockholm: Vetenskapsrådet. https://publikationer.vr.se/wp-content/uploads/2015/04/VR1527Foerskola-tidig-intervention_web.pdf
- Taylor, C.** (2015). Learning in early childhood: experiences, relationships and "learning to be". *European Journal of Education*, 50(2), 160–174.
- Thingstrup, S. H.** (2015). Action research with teachers: Action and critique in a project on multicultural education. I E. Gunnarsson m fl (red.). *Action research for democracy: New ideas and perspectives from Scandinavia*. New York: Routledge. 129–146.
- Vara.se** (2016). <http://vara.se/barn-och-utbildning/skolutveckling/projekt/tidiga-insatser>, hämtad 2016-01-08.
- Warming, H.** (2011). Inclusive discourses in early childhood education? *International Journal of Inclusive Education*, 15(2), 233–247.
- Wetso, G.-M.** (2006). *Lekprocessen – specialpedagogisk intervention i (för)skola: när aktivt handlande stimulerar lärande, social integration och reducerar utslagning*. Stockholm: HLS Förlag.
- Williams, P., Sheridan, S. & Pramling Samuelsson, I.** (2016). *Barngruppens storlek i förskolan: konsekvenser för utveckling och kvalitet*. Stockholm: Natur & kultur.

Barn- och ungdomsvetenskapliga forskningsmiljön på Högskolan Väst arbetar strategiskt med forskningssamverkan med externa regionala aktörer och verksamheter som har fokus på barn, ungdomar och unga vuxna. Målet för forskningsmiljön är att sprida kunskap om barns och ungdomars livsvillkor och därmed stärka ungas ställning i samhället. Forsknings-samverkan med externa verksamheter är ett av de sätt som miljön arbetar på för att nå detta mål. Samarbetet sker i form av en samverkansmodell som avser att skapa goda förutsättningar för både forskningen och den externa samverkansparten. Samverkansmodellen utgår från en dialog mellan forskare och samverkanspart där parterna tillsammans utarbetar och formulerar undersökningsområde och forskningsfrågor.



HÖGSKOLAN VÄST



VARA KOMMUN

Lena Nilsson, Högskolan Väst
lena.a.nilsson@hv.se

Daniel Olof Wiedel, Högskolan Väst
olof.wiedel@hv.se

Åsa Kåryd, Vara kommun
asa.karyd@vara.se