

genomgående varit att leda en pedagogisk verksamhet. Titeln för den som leder en förskoleverksamhet har däremot växlat flera gånger under relativt kort tid och de exempel som nämnts här, har fokuserat på ett föreståndarskap.

Det förtydligade uppdraget för förskolechefer med fokus på de övergripande frågorna för förskoleverksamheten, där förskollärarna förväntas ta ansvar för det pedagogiska arbetet, kan till exempel innebära en förskjutning för förskolechefen mot en mer övergripande administrativ roll. Kanske inte en helt önskad utveckling för den som valt att ta ett förskolechefsuppdrag med utgångspunkt från sin pedagogiska kompetens. Men om detta är en viktig och önskvärd förändring av ledarskapsrollen behöver den kommuniceras, diskuteras och utvecklas. Det kräver att det ges möjlighet för förskolechefer att träffas och arbeta med för dem viktiga frågor som tillhör chefskapet. För att kunna framträda och agera som förskolechef behöver man utveckla rollen tillsammans med andra med samma ledaruppdrag.

Ur ett rollperspektiv agerar en rektor också som chef men en förskolechef ska i enlighet med titelförändringen - inte agera som en rektor! Genom att använda metaforer som är hämtade från teatern dramaturgi ger Goffman (1974) oss begrepp som på ett begripligt och åskådligt sett beskriver hur en yrkesroll utvecklas. Behovet av en *bakre region*, framträder särskilt tydligt i denna studie och utbildning är ett exempel på tillfälle där man har möjlighet att träffa andra med samma uppdrag. För nuvarande finns det ingen särskild utbildning för förskolechefer vilket man kan ha anledning att fundera över.

4.3 Barnskötarna, förskollärarna och det förtydligade pedagogiska uppdraget

Mattias Nilsson

I förskolans verksamhet är det framförallt två stora yrkesgrupper som kommer i direktkontakt med barnen. Detta är förskollärarna och barnskötarna. Den 1 juli 2011 ersattes den tidigare läroplanen för försko-

lan, Lpfö 98, med en reviderad utgåva. I denna reviderade utgåva har riktlinjer och ansvarsområden för såväl förskolechefen som förskollärarna och arbetslaget förtydligats och preciserats. En skillnad mot tidigare är att ett tydligare pedagogiskt planeringsansvar nu faller på förskollärarna som yrkeskategori. Ett uppdrag som tidigare lade betoning på hela arbetslaget inbegripet båda yrkeskategorierna. Det är mot denna bakgrund som föreliggande syfte formulerats.

Syftet med rapporten är att belysa hur man som yrkesverksam i förskolan upplever den åtskillnad i uppdrag som skrivs fram i den reviderade läroplanen samt undersöka vilka följderna för det dagliga teamarbetet och den dagliga yrkespraktiken kan komma att bli. Vidare belyser rapporten förskolepersonals tankar och åsikter kring förskolechefens uppdrag.

- Hur upplevs ansvarsfördelningen i läroplanen av olika yrkeskategorier i förskolan?
- Vilken betydelse får den för det dagliga arbetet?
- Hur kan förskolechefen vara en god ledare för alla?

Teoretiska utgångspunkter: Identitetsbegreppets mångfacettering

Frågor gällande människans *jag* och identitetsskapande processer har engagerat många tänkare genom tiderna. Tankegångarna har ofta rört frågan om huruvida identitet härrör från inre biologiska och psykologiska processer eller yttre sociala faktorer, eller rent av att identiteten konstitueras i interaktionen mellan inre och yttre betingelser.

En som utvecklat en teori kring människans identitetsskapande är Henri Tajfel (2010). Han anser att en individs totala identitet kan delas i två delidentiteter: en *personlig* och en *social* identitet. Den personliga identiteten betraktas i allmän mening ofta som en inre psykisk, eller själslig, ”kärna” som oavsett yttre förändringar går att luta sig emot när man – för sig själv eller andra – beskriver vem man är (vad som är ens inre beständiga *jag*). Vilka kännetecken bestämmer då den sociala delen av identiteten?

genomgående varit att leda en pedagogisk verksamhet. Titeln för den som leder en förskoleverksamhet har däremot växlat flera gånger under relativt kort tid och de exempel som nämnts här, har fokuserat på ett föreståndarskap.

Det förtydligade uppdraget för förskolechefer med fokus på de övergripande frågorna för förskoleverksamheten, där förskollärarna förväntas ta ansvar för det pedagogiska arbetet, kan till exempel innebära en förskjutning för förskolechefen mot en mer övergripande administrativ roll. Kanske inte en helt önskad utveckling för den som valt att ta ett förskolechefsuppdrag med utgångspunkt från sin pedagogiska kompetens. Men om detta är en viktig och önskvärd förändring av ledarskapsrollen behöver den kommuniceras, diskuteras och utvecklas. Det kräver att det ges möjlighet för förskolechefer att träffas och arbeta med för dem viktiga frågor som tillhör chefskapet. För att kunna framträda och agera som förskolechef behöver man utveckla rollen tillsammans med andra med samma ledaruppdrag.

Ur ett rollperspektiv agerar en rektor också som chef men en förskolechef ska i enlighet med titelförändringen - inte agera som en rektor! Genom att använda metaforer som är hämtade från teatern dramaturgi ger Goffman (1974) oss begrepp som på ett begripligt och åskådligt sett beskriver hur en yrkesroll utvecklas. Behovet av en *bakre region*, framträder särskilt tydligt i denna studie och utbildning är ett exempel på tillfälle där man har möjlighet att träffa andra med samma uppdrag. För nuvarande finns det ingen särskild utbildning för förskolechefer vilket man kan ha anledning att fundera över.

4.3 Barnskötarna, förskollärarna och det förtydligade pedagogiska uppdraget

Mattias Nilsson

I förskolans verksamhet är det framförallt två stora yrkesgrupper som kommer i direktkontakt med barnen. Detta är förskollärarna och barnskötarna. Den 1 juli 2011 ersattes den tidigare läroplanen för försko-

lan, Lpfö 98, med en reviderad utgåva. I denna reviderade utgåva har riktlinjer och ansvarsområden för såväl förskolechefen som förskollärarna och arbetslaget förtydligats och preciserats. En skillnad mot tidigare är att ett tydligare pedagogiskt planeringsansvar nu faller på förskollärarna som yrkeskategori. Ett uppdrag som tidigare lade betoning på hela arbetslaget inbegripet båda yrkeskategorierna. Det är mot denna bakgrund som föreliggande syfte formulerats.

Syftet med rapporten är att belysa hur man som yrkesverksam i förskolan upplever den åtskillnad i uppdrag som skrivs fram i den reviderade läroplanen samt undersöka vilka följderna för det dagliga teamarbetet och den dagliga yrkespraktiken kan komma att bli. Vidare belyser rapporten förskolepersonals tankar och åsikter kring förskolechefens uppdrag.

- Hur upplevs ansvarsfördelningen i läroplanen av olika yrkeskategorier i förskolan?
- Vilken betydelse får den för det dagliga arbetet?
- Hur kan förskolechefen vara en god ledare för alla?

Teoretiska utgångspunkter: Identitetsbegreppets mångfacettering

Frågor gällande människans *jag* och identitetsskapande processer har engagerat många tänkare genom tiderna. Tankegångarna har ofta rört frågan om huruvida identitet härrör från inre biologiska och psykologiska processer eller yttre sociala faktorer, eller rent av att identiteten konstitueras i interaktionen mellan inre och yttre betingelser.

En som utvecklat en teori kring människans identitetsskapande är Henri Tajfel (2010). Han anser att en individs totala identitet kan delas i två delidentiteter: en *personlig* och en *social* identitet. Den personliga identiteten betraktas i allmän mening ofta som en inre psykisk, eller själslig, ”kärna” som oavsett yttre förändringar går att luta sig emot när man – för sig själv eller andra – beskriver vem man är (vad som är ens inre beständiga *jag*). Vilka kännetecken bestämmer då den sociala delen av identiteten?

Den sociala identiteten kan relateras till yttre sociala krafter som ger en beskrivning och definition av vem man som individ är. Den sociala identiteten kan med detta synsätt härledas till de grupper individer ingår i och (vill) tillhör(a). Detta innebär en känsla av mening, en känsla av kategoriserande och (o)likhet som markeras genom tillhörigheten till vissa grupper. Människor har ett lika stort behov av att kategorisera sig själva som andra för att skapa begriplighet och mening i sitt *jag*. Man talar i detta sammanhang om in- och utgrupper, vilket innebär ett nödvändigt *dom* vilka inte är *vi*; ett *vi* vilka inte är *dom* (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007; Macionis & Plummer, 2008; Passer m.fl., 2009). Som yrkesverksam i förskolan är man inte enbart en mer eller mindre erfaren, omsorgsfull, fostrande och pedagogisk person utan man är även barnskötare respektive förskollärare.

I sin avhandling om yrkeskategoriers samverkan i en skolkontext likställer Monica Hansen (1999) social gruppidentitet med yrkesidentitet. Yrkesidentiteten som baseras på vårt medlemskap av en grupp är dock begränsad och inte totalt determinerande. Hansen, med avstamp i Tajfels teori kring identitetsskapandets tudelade processer, menar således att som gruppmedlem måste den sociala identiteten betraktas som partiell då den inte kan beskriva hela människan. ”Individen som helhet är betydligt mer komplex och den fulla identiteten likaså, jämfört med vad som ryms inom begreppet social identitet” (Hansen, 1999:31).

Även om yrkesidentiteten – den sociala gruppidentiteten – enbart är en del av den totala identiteten går det inte att bortse från den starka inverkan som den faktiskt har när vi definierar oss själva och markerar vem vi är. Vad jobbar du med? är som regel den fråga samtals i olika sociala sammanhang inleds med.

Status och makt

I ett samhälle där begreppet *kunskap* i vid bemärkelse inte sällan sammankopplas med status och makt (Macionis & Plummer, 2008) blir antal år inom skolväsendet samt nivå på utbildning av stor betydelse.

Än viktigare blir det kanske också då den samtida politiska retoriken beskriver Sverige som en kunskapsnation. Logiken blir följaktligen att ”kunskap” värderas högt i det kollektiva medvetandet och sätter sin prägel på den enskilda individens tankar och förhållningsätt. I ett samhälle där det alltid finns en hierarkisk skiktning – en social stratifiering – på något plan (Berger, 1963/2001) blir kunskapen/utbildningsnivån en slags status att luta sig emot och definiera sig själv utifrån för att öka sitt anseende. Med blicken riktad mot en förskolekontext innebär detta en yrkeskategorisk rangordning beroende av utbildningsstatus.

Habitus, kapital, fält

För att förstå hur den sociala identiteten kan påverka yrkesgruppernas formationer och rörelse i den dagliga förskoleverksamheten, men även de enskilda gruppmedlemmarnas tankar och handlingar, kan sociologen Pierre Bourdieus (1995) begrepp *habitus*, *kapital* och *fält* vara väl passande. Bourdieu ser den sociala identiteten som en egenskap vilken gör människors levnadshistoria begriplig och sammanhängande. I ett virrvarr av livshändelser blir yrkestillhörigheten en relativt rigid och beständig beteckning för den totala identiteten. Yrkesgruppstillhörighet kan betraktas som en av många egenskaper vilka ligger till grund för det som Bourdieu benämner habitus.

Habitus kan beskrivas som ett i individen individuellt förkroppsligande av sociala strukturer. Habitus bör inte betraktas som någonting lätt att skaka av sig, utan måste istället förstås som ett i kropp och sinne djupt lagrat system av erfarenheter och vanor som ligger till grund för hur människor uppfattar, förstår och värderar sin omvärld. Habitus är ett begrepp som kan användas för att förklara såväl individers som grupperns likheter och skillnader i bland annat uppfattningar, åsikter, val och handlingar, och i ett vidare perspektiv även hur makt och status kommer till uttryck i ett samhälle. Dessa uttryck för tankar och handlingar måste beskrivas som både medvetna och omedvetna.

För att förstå människors habitus måste även människors förfogande av olika kapitalarter beaktas. Kapital är i Bourdieus anda något människor i olika mängd har till sitt förfogande, varav *ekonomiskt*, *kulturellt* och *socialt* kapital är av större betydelse. Innehållet i begreppet ekonomiskt kapital är uppenbart, och de två andra består i tur och ordning av exempelvis graden på utbildningsnivå samt de tillgångar våra sociala nätverk och grupptillhörigheter för med sig. Olika kapitalarter förvandlas alltid, enligt Bourdieu, till *symboliskt kapital* när de uppfattas av individer med likartad erfarenhetsgrund – (grupp)habitus – som gör att de tillskriver ett specifikt kapital ett värde. Alla människor uppfattar inte allt kapital som symboliskt, eller med andra ord: olika (grupp)habitus tillskriver olika kapital olika värde. Detta under förutsättning att det finns människor som införlivat gemensamma tanke- och handlingsmönster, varmed ett uppfattande, erkännande och underordnande av det symboliska kapitalet kan ske. I relation till förskoleverksamhet blir i denna rapport utbildningsnivå, grupptillhörighet samt erfarenhet av – vilket även inbegriper tid på – fältet signifikanta kapitalarter som kan tillskrivas ett symboliskt värde.

Vad är då ett fält? Bourdieus fält ska liknas vid ett socialt rum inom vilket individers relationer kan ses som ett slags bindningar mellan de positioner, eller punkter, individerna i det sociala rummet intar och agerar utifrån. Förskoleverksamheten kan betraktas som ett fält inom vilket enbart aktörer med erkända och gångbara kapital har rätt att verka, och inom detta fält, detta sociala rum, uppstår lättare grupperingar bland individer som står varandra nära bundet av habitus och kapital. Annorlunda formulerat bestäms individernas positioner inom fältet av den mängd kapital de förfogar över och detta kapitals värde. Barnskötare och förskollärare förenas på detta fält men differentieras även beroende av kapitalartsvärde.

Förskolefältet kan med Bourdieus ordalag förvandlas till ett ”maktens fält”. Olika fält har olika strider, och förskolefältet har sina. Oavsett yrkeskategori vet alla på fältet vilka intresseområden man strider om

genomgående varit att leda en pedagogisk verksamhet. Titeln för den som leder en förskoleverksamhet har däremot växlat flera gånger under relativt kort tid och de exempel som nämnts här, har fokuserat på ett föreståndarskap.

Det förtydligade uppdraget för förskolechefer med fokus på de övergripande frågorna för förskoleverksamheten, där förskollärarna förväntas ta ansvar för det pedagogiska arbetet, kan till exempel innebära en förskjutning för förskolechefen mot en mer övergripande administrativ roll. Kanske inte en helt önskad utveckling för den som valt att ta ett förskolechefsuppdrag med utgångspunkt från sin pedagogiska kompetens. Men om detta är en viktig och önskvärd förändring av ledarskapsrollen behöver den kommuniceras, diskuteras och utvecklas. Det kräver att det ges möjlighet för förskolechefer att träffas och arbeta med för dem viktiga frågor som tillhör chefskapet. För att kunna framträda och agera som förskolechef behöver man utveckla rollen tillsammans med andra med samma ledaruppdrag.

Ur ett rollperspektiv agerar en rektor också som chef men en förskolechef ska i enlighet med titelförändringen - inte agera som en rektor! Genom att använda metaforer som är hämtade från teatern dramaturgi ger Goffman (1974) oss begrepp som på ett begripligt och åskådligt sett beskriver hur en yrkesroll utvecklas. Behovet av en *bakre region*, framträder särskilt tydligt i denna studie och utbildning är ett exempel på tillfälle där man har möjlighet att träffa andra med samma uppdrag. För nuvarande finns det ingen särskild utbildning för förskolechefer vilket man kan ha anledning att fundera över.

4.3 Barnskötarna, förskollärarna och det förtydligade pedagogiska uppdraget

Mattias Nilsson

I förskolans verksamhet är det framförallt två stora yrkesgrupper som kommer i direktkontakt med barnen. Detta är förskollärarna och barnskötarna. Den 1 juli 2011 ersattes den tidigare läroplanen för försko-

lan, Lpfö 98, med en reviderad utgåva. I denna reviderade utgåva har riktlinjer och ansvarsområden för såväl förskolechefen som förskollärarna och arbetslaget förtydligats och preciserats. En skillnad mot tidigare är att ett tydligare pedagogiskt planeringsansvar nu faller på förskollärarna som yrkeskategori. Ett uppdrag som tidigare lade betoning på hela arbetslaget inbegripet båda yrkeskategorierna. Det är mot denna bakgrund som föreliggande syfte formulerats.

Syftet med rapporten är att belysa hur man som yrkesverksam i förskolan upplever den åtskillnad i uppdrag som skrivs fram i den reviderade läroplanen samt undersöka vilka följderna för det dagliga teamarbetet och den dagliga yrkespraktiken kan komma att bli. Vidare belyser rapporten förskolepersonals tankar och åsikter kring förskolechefens uppdrag.

- Hur upplevs ansvarsfördelningen i läroplanen av olika yrkeskategorier i förskolan?
- Vilken betydelse får den för det dagliga arbetet?
- Hur kan förskolechefen vara en god ledare för alla?

Teoretiska utgångspunkter: Identitetsbegreppets mångfacettering

Frågor gällande människans *jag* och identitetsskapande processer har engagerat många tänkare genom tiderna. Tankegångarna har ofta rört frågan om huruvida identitet härrör från inre biologiska och psykologiska processer eller yttre sociala faktorer, eller rent av att identiteten konstitueras i interaktionen mellan inre och yttre betingelser.

En som utvecklat en teori kring människans identitetsskapande är Henri Tajfel (2010). Han anser att en individs totala identitet kan delas i två delidentiteter: en *personlig* och en *social* identitet. Den personliga identiteten betraktas i allmän mening ofta som en inre psykisk, eller själslig, ”kärna” som oavsett yttre förändringar går att luta sig emot när man – för sig själv eller andra – beskriver vem man är (vad som är ens inre beständiga *jag*). Vilka kännetecken bestämmer då den sociala delen av identiteten?

Den sociala identiteten kan relateras till yttre sociala krafter som ger en beskrivning och definition av vem man som individ är. Den sociala identiteten kan med detta synsätt härledas till de grupper individer ingår i och (vill) tillhör(a). Detta innebär en känsla av mening, en känsla av kategoriserande och (o)likhet som markeras genom tillhörigheten till vissa grupper. Människor har ett lika stort behov av att kategorisera sig själva som andra för att skapa begriplighet och mening i sitt *jag*. Man talar i detta sammanhang om in- och utgrupper, vilket innebär ett nödvändigt *dom* vilka inte är *vi*; ett *vi* vilka inte är *dom* (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007; Macionis & Plummer, 2008; Passer m.fl., 2009). Som yrkesverksam i förskolan är man inte enbart en mer eller mindre erfaren, omsorgsfull, fostrande och pedagogisk person utan man är även barnskötare respektive förskollärare.

I sin avhandling om yrkeskategoriers samverkan i en skolkontext likställer Monica Hansen (1999) social gruppidentitet med yrkesidentitet. Yrkesidentiteten som baseras på vårt medlemskap av en grupp är dock begränsad och inte totalt determinerande. Hansen, med avstamp i Tajfels teori kring identitetsskapandets tudelade processer, menar således att som gruppmedlem måste den sociala identiteten betraktas som partiell då den inte kan beskriva hela människan. ”Individen som helhet är betydligt mer komplex och den fulla identiteten likaså, jämfört med vad som ryms inom begreppet social identitet” (Hansen, 1999:31).

Även om yrkesidentiteten – den sociala gruppidentiteten – enbart är en del av den totala identiteten går det inte att bortse från den starka inverkan som den faktiskt har när vi definierar oss själva och markerar vem vi är. Vad jobbar du med? är som regel den fråga samtal i olika sociala sammanhang inleds med.

Status och makt

I ett samhälle där begreppet *kunskap* i vid bemärkelse inte sällan sammankopplas med status och makt (Macionis & Plummer, 2008) blir antal år inom skolväsendet samt nivå på utbildning av stor betydelse.

Den sociala identiteten kan relateras till yttre sociala krafter som ger en beskrivning och definition av vem man som individ är. Den sociala identiteten kan med detta synsätt härledas till de grupper individer ingår i och (vill) tillhör(a). Detta innebär en känsla av mening, en känsla av kategoriserande och (o)likhet som markeras genom tillhörigheten till vissa grupper. Människor har ett lika stort behov av att kategorisera sig själva som andra för att skapa begriplighet och mening i sitt *jag*. Man talar i detta sammanhang om in- och utgrupper, vilket innebär ett nödvändigt *dom* vilka inte är *vi*; ett *vi* vilka inte är *dom* (Kenrick, Neuberg & Cialdini, 2007; Macionis & Plummer, 2008; Passer m.fl., 2009). Som yrkesverksam i förskolan är man inte enbart en mer eller mindre erfaren, omsorgsfull, fostrande och pedagogisk person utan man är även barnskötare respektive förskollärare.

I sin avhandling om yrkeskategoriers samverkan i en skolkontext likställer Monica Hansen (1999) social gruppidentitet med yrkesidentitet. Yrkesidentiteten som baseras på vårt medlemskap av en grupp är dock begränsad och inte totalt determinerande. Hansen, med avstamp i Tajfels teori kring identitetsskapandets tudelade processer, menar således att som gruppmedlem måste den sociala identiteten betraktas som partiell då den inte kan beskriva hela människan. ”Individen som helhet är betydligt mer komplex och den fulla identiteten likaså, jämfört med vad som ryms inom begreppet social identitet” (Hansen, 1999:31).

Även om yrkesidentiteten – den sociala gruppidentiteten – enbart är en del av den totala identiteten går det inte att bortse från den starka inverkan som den faktiskt har när vi definierar oss själva och markerar vem vi är. Vad jobbar du med? är som regel den fråga samtals i olika sociala sammanhang inleds med.

Status och makt

I ett samhälle där begreppet *kunskap* i vid bemärkelse inte sällan sammankopplas med status och makt (Macionis & Plummer, 2008) blir antal år inom skolväsendet samt nivå på utbildning av stor betydelse.

Än viktigare blir det kanske också då den samtida politiska retoriken beskriver Sverige som en kunskapsnation. Logiken blir följaktligen att ”kunskap” värderas högt i det kollektiva medvetandet och sätter sin prägel på den enskilda individens tankar och förhållningsätt. I ett samhälle där det alltid finns en hierarkisk skiktning – en social stratifiering – på något plan (Berger, 1963/2001) blir kunskapen/utbildningsnivån en slags status att luta sig emot och definiera sig själv utifrån för att öka sitt anseende. Med blicken riktad mot en förskolekontext innebär detta en yrkeskategorisk rangordning beroende av utbildningsstatus.

Habitus, kapital, fält

För att förstå hur den sociala identiteten kan påverka yrkesgruppernas formationer och rörelse i den dagliga förskoleverksamheten, men även de enskilda gruppmedlemmarnas tankar och handlingar, kan sociologen Pierre Bourdieus (1995) begrepp *habitus*, *kapital* och *fält* vara väl passande. Bourdieu ser den sociala identiteten som en egenskap vilken gör människors levnadshistoria begriplig och sammanhängande. I ett virrvarr av livshändelser blir yrkestillhörigheten en relativt rigid och beständig beteckning för den totala identiteten. Yrkesgruppstillhörighet kan betraktas som en av många egenskaper vilka ligger till grund för det som Bourdieu benämner *habitus*.

Habitus kan beskrivas som ett i individen individuellt förkroppsligande av sociala strukturer. Habitus bör inte betraktas som någonting lätt att skaka av sig, utan måste istället förstås som ett i kropp och sinne djupt lagrat system av erfarenheter och vanor som ligger till grund för hur människor uppfattar, förstår och värderar sin omvärld. Habitus är ett begrepp som kan användas för att förklara såväl individers som grupperns likheter och skillnader i bland annat uppfattningar, åsikter, val och handlingar, och i ett vidare perspektiv även hur makt och status kommer till uttryck i ett samhälle. Dessa uttryck för tankar och handlingar måste beskrivas som både medvetna och omedvetna.

För att förstå människors habitus måste även människors förfogande av olika kapitalarter beaktas. Kapital är i Bourdieus anda något människor i olika mängd har till sitt förfogande, varav *ekonomiskt*, *kulturellt* och *socialt* kapital är av större betydelse. Innehållet i begreppet ekonomiskt kapital är uppenbart, och de två andra består i tur och ordning av exempelvis graden på utbildningsnivå samt de tillgångar våra sociala nätverk och grupptillhörigheter för med sig. Olika kapitalarter förvandlas alltid, enligt Bourdieu, till *symboliskt kapital* när de uppfattas av individer med likartad erfarenhetsgrund – (grupp)habitus – som gör att de tillskriver ett specifikt kapital ett värde. Alla människor uppfattar inte allt kapital som symboliskt, eller med andra ord: olika (grupp)habitus tillskriver olika kapital olika värde. Detta under förutsättning att det finns människor som införlivat gemensamma tanke- och handlingsmönster, varmed ett uppfattande, erkännande och underordnande av det symboliska kapitalet kan ske. I relation till förskoleverksamhet blir i denna rapport utbildningsnivå, grupptillhörighet samt erfarenhet av – vilket även inbegriper tid på – fältet signifikanta kapitalarter som kan tillskrivas ett symboliskt värde.

Vad är då ett fält? Bourdieus fält ska liknas vid ett socialt rum inom vilket individers relationer kan ses som ett slags bindningar mellan de positioner, eller punkter, individerna i det sociala rummet intar och agerar utifrån. Förskoleverksamheten kan betraktas som ett fält inom vilket enbart aktörer med erkända och gångbara kapital har rätt att verka, och inom detta fält, detta sociala rum, uppstår lättare grupperingar bland individer som står varandra nära bundet av habitus och kapital. Annorlunda formulerat bestäms individernas positioner inom fältet av den mängd kapital de förfogar över och detta kapitals värde. Barnskötare och förskollärare förenas på detta fält men differentieras även beroende av kapitalartsvärde.

Förskolefältet kan med Bourdieus ordalag förvandlas till ett ”maktens fält”. Olika fält har olika strider, och förskolefältet har sina. Oavsett yrkeskategori vet alla på fältet vilka intresseområden man strider om

– vilka kan vara mera svåra att identifiera för utomstående – och detta för att fältets intressen har inkorporerats i individens tanke- och handlingsmönster. Utifrån en objektiv struktur (skollag och läroplan) som tillskriver viss kapitalart ett symboliskt värde uppstår en maktkamp på fältet som förändrar habitus position i det sociala rummet varmed även relationerna förändras och fältets struktur antar nya former.

Intervjuer med förskolepersonal – två yrkeskategorier

För att täcka in problemområdet har förskolläraernas och barnskötarna tankar, åsikter, känslor och erfarenheter varit av centralt intresse. För att fånga människors förståelse kring ett fenomen är intervju som metod det mest lämpliga alternativet (Denscombe, 2009; Widerberg, 2002). I föreliggande rapport är det den enskilda intervjun som legat till grund för insamlandet av det empiriska materialet.

Fyra intervjuer med medarbetare i förskolan har genomförts under september månad 2011 i en sydkånsk storstad. Av de fyra som ställde upp för intervju var två förskollärare och två barnskötare – alla kvinnor. Ur vardera yrkeskategorin intervjuades en mycket erfaren person respektive en lite mindre erfaren. Intentionen är att intervjuerna kan ligga till grund för en djupare förståelse och en vidare diskussion baserad på medarbetares upplevelser med utgångspunkt i yrkestillhörighet och erfarenhet från fältet. Ett subjektivt urval har gjorts, men de intervjuade har inte någon betydande samhörighet med vare sig varandra eller med mig. Alla fyra arbetar på olika förskolor och intervjuerna skedde helt oberoende av varandra.

För att informanterna skulle ha möjlighet att se temat i ett större perspektiv var intervjufrågorna av öppen art. Vid komplexa fenomen som kräver utrymme för komplexa svar är den semistrukturerade intervjumodellen att föredra (Denscombe, 2009; Widerberg, 2002). Detta är en modell där informanten tillåts säga sin mening rakt ut vilket är ett bättre sätt att upptäcka saker i komplexa frågor än i strukturerade intervjuer med standardiserade frågor (Denscombe, 2009). En

– vilka kan vara mera svåra att identifiera för utomstående – och detta för att fältets intressen har inkorporerats i individens tanke- och handlingsmönster. Utifrån en objektiv struktur (skollag och läroplan) som tillskriver viss kapitalart ett symboliskt värde uppstår en maktkamp på fältet som förändrar habitus position i det sociala rummet varmed även relationerna förändras och fältets struktur antar nya former.

Intervjuer med förskolepersonal – två yrkeskategorier

För att täcka in problemområdet har förskolläraernas och barnskötarna tankar, åsikter, känslor och erfarenheter varit av centralt intresse. För att fånga människors förståelse kring ett fenomen är intervju som metod det mest lämpliga alternativet (Denscombe, 2009; Widerberg, 2002). I föreliggande rapport är det den enskilda intervjun som legat till grund för insamlandet av det empiriska materialet.

Fyra intervjuer med medarbetare i förskolan har genomförts under september månad 2011 i en sydkånsk storstad. Av de fyra som ställde upp för intervju var två förskollärare och två barnskötare – alla kvinnor. Ur vardera yrkeskategorin intervjuades en mycket erfaren person respektive en lite mindre erfaren. Intentionen är att intervjuerna kan ligga till grund för en djupare förståelse och en vidare diskussion baserad på medarbetares upplevelser med utgångspunkt i yrkestillhörighet och erfarenhet från fältet. Ett subjektivt urval har gjorts, men de intervjuade har inte någon betydande samhörighet med vare sig varandra eller med mig. Alla fyra arbetar på olika förskolor och intervjuerna skedde helt oberoende av varandra.

För att informanterna skulle ha möjlighet att se temat i ett större perspektiv var intervjufrågorna av öppen art. Vid komplexa fenomen som kräver utrymme för komplexa svar är den semistrukturerade intervjumodellen att föredra (Denscombe, 2009; Widerberg, 2002). Detta är en modell där informanten tillåts säga sin mening rakt ut vilket är ett bättre sätt att upptäcka saker i komplexa frågor än i strukturerade intervjuer med standardiserade frågor (Denscombe, 2009). En

på förhand konstruerad intervjumall har vid alla intervjuer utgjort en stabil grund att utgå ifrån. En flexibilitet gällande frågornas ordningsföljd har emellertid varit möjlig då intervjuerna mer antagit formen av samtal. Genom en flexibel och relativt öppen intervjumodell är det lättare för informanten att utveckla sina svar, och genom att, precis som Widerberg (2002) påpekar, i intervjusituationen följa upp vissa svar med följdfrågor så utvecklades även informanternas svar.

Intervjuerna spelades in med diktafon. Fördelen med ljudupptagning är att detta erbjuder en nästintill fullständig upptagning av det som sägs vid intervjun. Nackdelar med ljudinspelning är att informanterna kan känna sig hämmade till en början (vilket jag dock inte upplevde var fallet i dessa intervjuer) samt att en diktafon inte samlar in den icke-verbala kommunikationen (Denscombe, 2009). Utskrift av intervjumaterialet har sedan skett varefter de intervjuade personerna getts möjlighet att förtydliga sina svar.

Tolkning och analys av intervjusvar

För att göra texten mer levande och läsvänlig varvas i detta avsnitt det empiriska materialet med analys och kvalitativ tolkning. Vid genomläsning av intervjuerna har olika teman kunnat identifieras. Detta är teman som i alla intervjusvaren löper som en röd tråd, även om inte alla svarat likadant i relation till det belysta stoffet. Alla intervjuerna bygger på samma intervjumall och det är utifrån denna som olika temata utkristalliserar sig och citat presenteras. Kring en viss frågeställning kan det vara så att alla fyra informanter svarat ungefär likadant, vid en annan är svaren mer baserade på yrkesgruppstillhörighet. I ännu en är det erfarenhet som ligger till grund för informanternas svar. Vi rör oss med andra ord kring Bourdieus begrepp habitus, kapital och position på fältet som grundval för informanternas upplevelse kring rapportens befintliga problemområde.

Förskolepersonals upplevelser gällande det förtydligade pedagogiska ansvaret

Hur upplevs då den åtskillnad i uppdrag mellan förskollärare och arbetslag som skrivs fram i den reviderade läroplanen för förskolan? Skiljer sig svaren något på basis av förskolepersonalens yrkesgruppstillhörighet och/eller erfarenhet? Eller annorlunda formulerat: vilken effekt har habitus, kapital och position på fältet för personalens upplevelser kring ovan anförda problematik?

Alltså vi har ju olika utbildning i botten. Barnskötarna har mer haft sin omsorgsutbildning eller vad man ska säga, och vi har haft högskoleutbildning och pedagogisk utbildning med allt vad det innefattar, själva högskoleutbildningen. (Förskollärare, 33 år i yrket)

Det finns i intervju svaren en viss samstämmighet om att förskollärare har något som är mer värdefullt än vad barnskötarna har, och detta är en högre utbildning. En samstämmighet som även gäller att ett tydligare pedagogiskt ansvar bör ligga på den personal som har en högskoleutbildning, dock gör sig erfarenhet som symboliskt kapital i viss mån gällande. En förskollärare betonar dessutom att det är av betydelse med ett förtydligat pedagogiskt ansvar för yrkeskategorin förskollärare för att kvaliteten i förskolan samt förskollärarnas status ska höjas.

En viss skepsis

I intervjuerna sägs det att utöver utbildning kan erfarenhet utgöra ett signifikant kapitalvärde i den dagliga pedagogiska verksamheten. Erfarenhet som kapitalart kan i den nu aktuella läroplanen få ett ändrat värde. Ett citat från en utbildad barnskötare med en lång och gedigen erfarenhet från förskoleverksamhet får belysa en viss skepsis kring den allt tydligare ansvarsuppdelningen:

Jag tycker det känns väldigt konstigt när man har jobbat som ett arbetslag innan. (Barnskötare, 17 år i yrket)

Vidare reflekteras det över att nytexaminerade förskollärare kan komma att bli överordnade mycket erfaren personal med barnskötarutbildning, ett begrundande som verkar utmyнна i förvåning och viss bestörtning.

Pedagogiskt ansvarig eller arbetsledare?

Vad blir egentligen de olika yrkeskompetensernas nya ansvarsområden och vilken form kommer dessa anta i den dagliga praxisen?

... det ska vila på förskolläraren att den pedagogiska planeringen blir av, och det är bra att man nu även fått det formulerat och på pränt så att vi kan visa att vi har en hög status. (Förskollärare, 33 år i yrket)

Vid närmre reflektion över de riktlinjer som förskollärarna ska *ansvara för* och som arbetslaget ska *genomföra* för att förskolans uppdrag ska uppnås, anas att förskollärarens yrkesroll kan komma att närma sig en arbetsledares. En av informanterna är på väg att säga arbetsledare när hon menar förskollärare, men hejdar sig i slutet av ordet. Det påpekas även att det är personliga egenskaper som påverkar om en förskollärare agerar som en bra ”arbetsledare” eller inte. Att arbetslaget fortfarande har ett ansvar betonas emellertid likväl, men det är förskollärarna som ska ta det yttersta ansvaret. Förskolläraren med en lång och gedigen arbetslivserfarenhet menar att det slutgiltiga ansvaret till syvende och sist hänger på förskollärarna för att ”puffa på” barnskötarna om inte arbetet blir gjort som det ska.

I intervjuerna vädras en oro över ökade skillnader mellan de olika yrkeskategoriernas medlemmar inom arbetslaget. Det bör betonas att alla intervjusvaren genomsyras av ett ödmjukt förhållningssätt gentemot sitt eget arbetslag och personalen på den egna förskolan, men på andra förskolor kan man däremot tänka sig att en viss problematik kan uppstå. Alla arbetsteam är inte alla gånger i total harmoni hävdas det, och då kan det möjligtvis uppstå en viss spänning på fältet mellan olika habitus. Det förtydligade pedagogiska ansvaret kan då på sina

håll få oönskade konsekvenser för arbetsgrupperna och den dagliga praktiken.

Ett förändrat fält – ett förändrat arbetssätt

Förskolepersonals samverkan i arbetslaget kan komma att prövas till det yttersta eftersom erfarenhet, som tidigare räknats som ett betydande kapitalvärde, nu istället blir underordnat utbildning som symboliskt kapital. Detta eftersom båda yrkesgrupperna är verksamma inom ett och samma fält som gör att de förstår och accepterar utbildning som signifikant kapital. Hur påverkas teamarbetet och den dagliga verksamheten när kapital i den aktuella läroplanen får ”nytt” symboliskt värde?

Kanske så ”att det gör bara förskollärarna och det gör bara barnskötarna”. (Barnskötare, 3 månader i yrket)

[- - -] det kan bli lite konstigt för barnen ... om dom [barnskötarna] inte har samma, inte är likadant insatta i planeringen om man nu utesluter henne [barnskötaren] från planeringen. Vilket vi inte gör i och för sig – inte än. (Förskollärare, 8 månader i yrket)

Den objektiva strukturen (Bourdieu, 1995), dvs. skollag och läroplan, får en inverkan på de olika yrkeskompetensernas ansvarsområde. Skollagen och läroplanen betonar ett förtydligt ansvar baserat på utbildning som symboliskt kapital, varmed erfarenhet som symboliskt kapital får minskat värde. Om arbetsteamet förändras i sin struktur beroende på vilka kapitalarter som värderas så påverkas även fältets struktur. Där det tidigare varit en relativ närhet mellan personal oberoende av utbildning, kanske istället baserad på erfarenhet, är det tänkbart att fältet nu kommer att formeras så att barnskötare respektive förskollärare drivs till två mer separata och enhetliga enheter. Arbetslaget är fortfarande i viss mån med i planeringen, men det kan komma att finnas en risk för ett uteslutande av gruppen barnskötare i framtiden.

den. En oro över att utbildning som kapital som symboliskt värde helt tar överhanden från erfarenhet som kapitalvärde gör sig gällande.

Vad händer då med individerna i en sådan utveckling? Den sociala identiteten, eller yrkesidentiteten, som enligt Tajfel (2010) alltid ligger till grund för människors definition av sig själva, påverkas av mera enhetliga grupsammansättningar. Avståndet till utgruppen kan komma att bli större beroende av att man i beskrivningen av sig själv tar avstamp i den egna gruppens ansvars- och arbetsområden. Detta är områden som i läroplanen har blivit förtydligade och preciserade och därmed i realiteten mer differentierade från varandra. Med andra ord finns en utvecklingstendens inom förskolefältet som konstituerar ett vi-och-dom mellan yrkesgrupperna förskollärare och barnskötare. Ett vi-och-dom som kanske tidigare varit annorlunda strukturerat men som genom en transformering av fältet ändrar karaktär och även omorganiserar ”kampen” om planeringsansvaret.

Det förtydligade pedagogiska ansvaret: ett fall framåt eller ett steg tillbaka?

Det förtydligade och preciserade pedagogiska ansvaret som är tänkt att stärka förskolans kvalitetsutveckling kan komma att få en annan utvecklingstendens. Den objektiva strukturen – det reviderade läroplansinnehållet – leder måhända inte enbart till ett vi-och-dom, utan möjligen även i förlängningen till att lärande och omsorg åtskiljs. Förskollärare anser att utbildning som kapitalart till viss del måste höjas medan barnskötarna är av delvis annan åsikt:

... förr var det så att barnskötarna bara bytte blöjor och matade barnen, är man kanske tillbaka till det? Vem vill vara barnskötare då? (Barnskötare, 17 år i yrket)

Det ska inte vara för stor skillnad på förskollärare och barnskötare för då kanske man märker på barnen att det är för stor skillnad. (Barnskötare, 3 månader i yrket)

Fältets förändrade relationer kan komma att få verkan på det dagliga (team)arbetet eftersom ansvarsuppdelningen påverkar olika habitus på olika sätt. En oro för att mer differentierade arbetsuppgifter kan komma att återspeglas på barngruppen och barnens upplevelser skyntas i ett av svaren. Likaså att de ”nya” ansvarsområdena ger form åt en förskola som kan komma att skilja allt mer mellan lärande- och omsorgssituationer. Innebär detta att begreppet *EduCare*, som varit ett signum för svensk förskola, är på väg att förlora sitt värde som varumärke? På denna fråga ges här inga svar. Däremot går det av den bild som den intervjuade förskolepersonalen målar upp, att ana en sådan utveckling. Åtskillnaden av arbetsuppdrag får då mindre bra följder för den dagliga förskoleverksamheten.

Ytterligare konsekvenser som kan få mindre positiva effekter för den dagliga verksamheten är att en mer segregerad pedagogisk planering påverkar kommunikationen inom arbetslagen. Kommunikationsbrister på grund av ett ökat avstånd mellan de olika yrkeskategorierna:

Om inte barnskötarna är med om vad vi ska göra överhuvudtaget, då kan det bli jättefel i kommunikationen. (Förskollärare, 8 månader i yrket)

Om kommunikationen inte fungerar i arbetslaget påverkas också den dagliga verksamheten i arbetet med barngrupperna. Barnen blir till slut de som kan komma att förlora på ett innehåll i ett statligt dokument som egentligen strävar efter att höja förskolornas kvalitet. Ett tydligt exempel på hur företeelser på nationell nivå kan komma att få betydelse även på relationell och individuell nivå.

Förskolläraren med en gedigen arbetslivserfarenhet menar att teamarbetet och därmed den dagliga verksamheten kan komma att utmanas i och med det förtydligade pedagogiska uppdraget. Hon menar att det oavsett yrkeskompetens blir viktigt att tänka på arbetslaget som ett *vi*. Då man är van vid att arbeta nära varandra oavsett yrkeskompetens

blir det vid en transformering av fältet om möjligt än viktigare med en väl sammanhållen arbetsgrupp och en god kommunikation inom arbetslaget. Att alla medarbetare ska känna sig behövda och bekräftade blir viktigt för att slitningar inom arbetslaget ska undvikas. All verksam personal måste vara uppmärksam så att dessa ”slitningar” inte färgar av sig i mötena med barnen. Inte minst förskolechefen ställs här inför en betydande uppgift.

Den gode förskolechefen

En förändring av förskolefältet påverkar all förskolpersonal. På temat ”*Ledarskap och förändrat arbetssätt i förskolan*” är det av intresse att även ta del av medarbetarnas åsikter kring hur förskolechefen bör agera för att vara en ”god” ledare för alla medarbetare oavsett yrkeskategori. Finns det vissa egenskaper framför andra som betonas?

Dels måste man prata om kvaliteten i förskolan ... Att man har med alla på banan, då är man en förskolechef som är för en kvalitetsutveckling. Och att förskolechefen får alla att känna sig betydelsefulla ... Att se till att alla tillsammans kan vi göra något bra... (Förskollärare, 33 år i yrket)

En chef som bekräftar all förskolepersonal oavsett yrkeskompetens framhålls. I alla fyra intervjuerna poängteras även att förskolechefen ska vara 1) tillmötesgående och lyhörd inför medarbetares önskemål om vidareutveckling, 2) komma med förslag till intressant och i tiden relevant kompetensutveckling, 3) röra sig mycket ute och vara synlig i den dagliga verksamheten för att se hur det dagliga arbetet verkligen ter sig samt agera ”bollplank”.

Sammanfattande kommentar

Bourdieu (1995) begreppsram kan hjälpa oss att förstå hur den dagliga förskoleverksamheten, arbetslagsformationer och medarbetares yrkespositioner tenderar att förskjutas mot mer segregerade arbetsätt som ett resultat av den ansvarsuppdelning och den åtskillnad i uppdrag mellan förskollärare och arbetslag som görs i den reviderade läroplanen. Nationella styrdokument för förskolan genererar organisatoriska såväl som relationella och individuella omdaningar. Organisatoriskt blir konsekvensen en tydligare yrkesgruppsdifferentiering som påverkar arbetsförhållanden beroende på förändringar av både intra- och intergruppslig karaktär. Genom relationella slitningar mellan yrkeskompetenser baserade på kapitalartsvärde förändras förskolefältets inre struktur och ett förtydligt vi-och-dom konstitueras. Den statliga styrningen av förskolan för att det pedagogiska uppdraget ska stärkas riskerar då få följder där kommunikationsbrister och makt-hierarkier avspeglas på barnen.

Upplevelser gällande den nu aktuella läroplanens allt tydligare ansvarsuppdelning uppfattas och värderas i viss mån olika baserat på lagrade system av erfarenheter och på det/de kapital man som yrkesverksam i förskolan förfogar över. Det förtydligade pedagogiska uppdraget värderas i annan mån även relativt samstämmigt eftersom att alla verksamma i förskolan arbetar mot ett och samma mål: att bedriva en omsorgsfull, meningsfull och pedagogisk verksamhet för nationens (yngsta) barn.

Styrdokumentens tydliggörande av den pedagogiska verksamheten tränger även in i förskolepersonalens identitetsskapande processer. Yrkesidentiteten, den sociala identiteten, som i viss mån baseras på ett innehåll i ett statligt dokument, är en beständig del av den totala identiteten (Tajfel, 2010). När yrkesuppdraget till viss del förändras förskjuts yrkesidentiteten åt något håll – i ena riktningen mot ett förtydligt pedagogiskt ansvar, i den andra mot ett omsorgsinriktat uppdrag. Så när arbetsdagen är slut och det är dags att vandra hemåt kan det för

de olika yrkeskategoriernas medlemmar innebära en hemfärd med ett nykonstituerat *jag*. En fråga att ställa sig i ljuset av denna differentiering är huruvida detta betyder att det helhetstänkande kring pedagogisk barnomsorg som varit ett signum för svensk förskola är på väg att utarmas?

Förskolechefens uppdrag blir mycket betydelsefullt. Många aktörer vill påverka förskolans innehåll och förskolechefen blir en nyckelperson för verksamhetens måluppfyllelse och kvalitet. Förskolechefen har att förhålla sig till en statlig målstyrning och till riktlinjer framskrivna i läroplansinnehållet. Likaså måste förskolechefen förhålla sig till det ”nya uppdrag” som den tydligare ansvarsuppdelningen för med sig, det vill säga vara vaksam över förskolefältet som ett omformerat konfliktfält. Förskolechefens uppdrag är således mångdimensionellt, och uppdraget blir inte mindre mångdimensionellt av de försvärande omständigheter som det förtydligade pedagogiska uppdraget kan föra med sig. För samtidigt som det innebär att vara ansiktet utåt mot aktörer med förskoleverksamhet i intressefokus så medför chefskapet även att vara en närvarande, stödjande och bekräftande medmänniska för all förskolepersonal. Det sistnämnda ifall medarbetarnas önsningar och behov ska få gehör. Både yrkeserfarenhet och utbildningsnivå får betydelse för den dagliga förskoleverksamheten.

4.4 ”Vägen blir till medan man går, men man måste börja gå!”

Chris Borggren

I det föregående kapitlet belystes hur förskolefältet kan komma att omformas på grund av den reviderade läroplanens allt tydligare åtskillnad i uppdrag mellan yrkeskategorier. Förskolechefen pekas ut som en betydande aktör med ett mångdimensionellt uppdrag. Ansvarsuppdraget har även för förskolechefens del tydliggjorts i den reviderade läroplanen (2 Mål och riktlinjer, 2.7 Förskolechefens