

## **Tillgodogörandet av pedagogiska kapital i lärarutbildning och skolutveckling**

Anna Henningsson-Yousif  
Haukur Viggósson

I denna artikel ska vi diskutera relationen mellan fenomenen skolutveckling och lärarutbildning med hjälp av att pröva ett nytt begrepp – pedagogiskt kapital. Vi bygger vårt resonemang framförallt på forsknings- och utvecklingsarbete som vi genomför vid lärarutbildningen i Malmö sedan år 2003. Liksom många andra har vi under en längre period funderat över och studerat relationen mellan utbildning av lärare inom den statliga lärarutbildningen och utvecklingen av skolorna. Vi har närmat oss området från flera håll, som forskare;

- genom att pröva en idé och studera hur lärarstudenter kan bidra i skolornas utveckling under sin verksamhetsförlagda tid (Henningsson-Yousif, A. & Viggósson, H. 2006),
- genom att studera hur en grupp rektorer på lärarutbildningens partnerskolor resonerar kring och analyserar relationen mellan den egna skolan och lärarutbildningen när det gäller skolutveckling (Henningsson-Yousif, 2006) och
- genom att i samarbete med lärarutbildningen i Storköpenhamn forska kring en grupp svenska respektive danska studenters utveckling av lärarkompetensen utifrån deras egna perspektiv (Henningsson-Yousif, A; Jacobsen, J.C. & Viggósson, H. 2007).

I samband med det senast nämnda forskningsprojektet har begreppet pedagogiskt kapital vuxit fram. Vi ska här begränsa oss till att pröva att använda det för att belysa relationen mellan skolutveckling och lärarutbildning. I fortsatt forskning vidareutvecklas och diskuteras begreppet ur flera andra perspektiv, se vidare nedan. Vi har också i egenskap av lärarutbildare (och tidigare även rektorsutbildare) prövat att utveckla kurser kring skolutveckling som bygger på en särskild syn på lärarnas möjliga funktion. Här har vi använt oss av pedagogiskt kapital som ett inslag i kurser på magisternivå, i fristående kurser och framförallt i kurser inom den reguljära lärarutbildningen.

Gemensamt för vår forskning och kursutveckling är att lärarstudenters och kursdeltagares erfarenheter, analyser och bidrag samt deras vilja till professionell och personlig utveckling är i fokus.

I det första av våra ovannämnda forskningsarbeten utgick vi ifrån antagandet att alla människor till sin natur är utforskande och att utforskning i sig varken är positiv eller negativ, konstruktiv eller destruktiv, utan ett av människans verktyg för att överleva i sin omgivning. För att systematiskt kunna använda denna vardagliga grundkraft i skolutvecklingsammanhang behöver den disciplineras med hjälp av vetenskapliga verktyg och förhållningssätt. Vår andra ståndpunkt är att skolan är en demokratisk institution där människorna har både rättigheter att påverka och skyldigheter att låta sig påverkas. Därför är tillvaratagande av andras bedömningar och idéer viktigt. I ett lärarutbildningssammanhang har både campus och praktikskolor stor betydelse för att disciplinera studenternas utforskande och understödja respekten för sökandet efter kunskap och tillvaratagandet av den (Henningsson –Yousif & Viggósson 2006).

Blivande lärare förbereds för arbete i den demokratiska institution som skolan är. (Vi går här inte närmare in på demokratibegreppet eller den roll som skolan kan spela i ett demokratiskt samhälle.) ”Skolutveckling” som begrepp kan inte förbehållas större satsningar och projekt, utvecklingen av skolan rör alla som arbetar i och kring den. Vi menar därför att även om det för lärarstudenter kan vara till synes avlägset att tala om skolutveckling då man befinner sig i sin utbildning, så är det viktigt att införliva en kompetens och ett intresse att orientera sig i det reformpolitiska sammanhang man kommer att arbeta. Och än viktigare är att den blivande läraren införlivar tilltron till sin egen och andras förmåga att utforska och ta tillvara kunskaper, resonemang och bedömningar som grund för utveckling av skolan. Detta är vår ståndpunkt och den får konsekvenser för arbetet både inom lärarutbildningen och utvecklingen i och av skolorna.

### **Lärare och rektorer på partnerskolorna – synen på den egna insatsen i utveckling av skolan och av blivande lärare.**

I studien Lärarstudenters bidrag i skolutvecklingen (Henningson-Yousif & Viggósson, 2006) genomfördes och analyserades ett försök att lansera ett utforskande samarbete mellan partnerskollärare<sup>1</sup> och lärarstudenter vid två av lärarutbildningens praktikskolor (grundskolor).

Avsikten var att man genom samarbetet skulle bidra till skolornas utveckling. Men den skolutvecklarsäkerhet som lärare behöver känna och agera utifrån var ganska frånvarande. Vad vill ni att vi ska göra?, Hur har ni tänkt er detta? Är detta rätt? Var frågor som partnerskollärarna ställde återkommande till oss. Partnerskollärarna kände sig osäkra och sökande när det gällde att arbeta med lärarstudenter kring skolutvecklingsfrågor. Vi fann bl a annat att partnerskollärarna hade bristande tillit till sin egen förmåga att vara lärarutbildare fullt ut. Detta kunde bl a härledas till oklarheter när det gällde arbetsfördelning mellan lärarutbildare på campus och lärarutbildarna i praktikskolorna. Denna oklarhet och osäkerhet när det gäller den egna förmågan och det egna mandatet att göra en insats som lärarutbildare och skolutvecklare bör få konsekvenser för lärarutbildningen. Vi är övertygade om att utbildningen av lärare behöver utgå från förhållningssättet att man som lärare *både* är kompetent att utveckla sin egen verksamhet tillsammans med andra *och* att man har något att bidra med i utbildningen av blivande kollegor. Alltså en syn på lärares insatser som skolutvecklare som genomsyrar hela utbildningen. Hur dessa förmågor ser ut och vilka bidrag som lärarstudenter och verksamma lärare kan och är intresserade av att bidra med är i fokus för vårt intresse.

Rektorerna på skolorna är givetvis en centrala när det gäller skolornas och lärarnas syn på skolutveckling och den egna förmågan och mandatet. I studien med partnerskolerektorer (Henningson-Yousif, 2006) visade fler av dem att de hade en tilltro till eller hyste en förhoppning om att lärarutbildningen snarare än den egna skolan står för frontlinjen i skolutvecklingen. Att den går i täten i utbildningen av lärare och i utvecklingen av skolan. Visst har skolorna mycket att komma med, men det är deras uppgift på lärarutbildningen att vara i framkanten, resonerar några av rektorerna. Detta kan delvis tolkas som ett pragmatiskt sätt att se på fördelning av arbete mellan olika samhällseliga instanser. Rektorerna tycktes således ha en tilltro till att kunna tillhandahålla en skolverklighet för studenterna och erbjuda dem något de behöver, men inte till att kunna bidra med skolutveckling i paritet med lärarutbildningen (ibid). De flesta av rektorerna visade samtidigt

---

<sup>1</sup> Partnerskolor kallas de praktiskskolor som är knutna till lärarutbildningen i Malmö och där lärarstudenterna genomför sin praktik återkommande.

en tillförsikt till att deras lärare är lämpade att bidra till lärarstudenternas utbildning på praktikskolorna.

I vårt komplexa samhälle behöver vi utgå från att det vi planerat och försökt att organisera fungerar. Vi måste ofta förlita oss på att det fungerar, även om det egentligen inte gör det, eller bara bristfälligt, hjälpligt. Man kan associera till Giddens (1997, s 33) som i en diskussion kring abstrakta systems bräcklighet skriver att: ”Tillit flyter ofta samman med pragmatiskt accepterande: det är en sorts ’kohandel’ som individen bedriver med modernitetens institutioner.” Och kanske kan en hel del åstadkommas och frammanas utifrån förväntningar, om inte annat så som placeboeffekter. Man kan i skolutvecklingssammanhang tala om förhoppningskedjor, dvs antaganden om att en insats ska leda till en annan i en kedja av önskad utveckling (Henningsson-Yousif & Viggósson, 2006). Dessa förhoppningskedjor behöver synliggöras, granskas och diskuteras bland dem som bygger upp sina verksamheter kring dem. Förhoppningar kan lätt glida över i förgivettaganden. Ett exempel kan vara: Lärarutbildning är en gemensam angelägenhet för lärarutbildare på campus och på partnerskolorna. De känner till sina mandat och agerar utifrån sina lika värderade kompetenser och utifrån ett gemensamt ansvar. Ett annat förgivettagande kan vara: Skolutveckling drivs bäst av dem som känner till verksamheten och arbetar i skolan. Detta synsätt omfattas även av lärarna själva och de känner att de har det mandatet och kan därmed agera därefter. Men om dessa två till förgivettagande gränsande förhoppningar verkligen var verklighet så skulle de få betydelse för skolornas utvecklingsarbete, för debatten kring skolan och för utbildningen av blivande lärare. Dvs dessa företeelser skulle med viss sannolikhet se annorlunda ut idag.

Hur man kan stärka både verksamma lärare, lärarutbildare på partnerskolorna och de blivande lärarna i att utforska sina sammanhang och ta tillvara egna och andras erfarenheter och analyser i en självklar roll att utveckla det egna arbetet är något vi arbetar med i utvecklingen av lärarutbildningen.

### **Konsekvenser för lärarutbildning och förberedelse för skolutvecklingssidan av yrket.**

För att fånga det som lärarna och lärarstudenterna har att bidra med för vi här in begreppet pedagogiska kapital. Vi ska här diskutera begreppet utifrån exemplet lärarstudenter.

Pedagogiskt kapital kan ses som uppsamlade subjektiva livserfarenheter som medvetet eller omedvetet appliceras i lärarstudentens utbildning både som praktiskt görande och mental inställning till den och dess nytta. Det pedagogiska kapitalet är varken positivt eller negativt. Oavsett hur kapitalet bildas är det en slags fond av erfarenheter, referensramar – meningsperspektiv och förståelsesvanor och känslor som i detta fall (men det gäller i övrigt alla) lärarstudenten kan ta av och använda – dvs en slags ”capital employment”. Teoretiskt sett kan man tänka sig det som ett liggande orört kapital, men då har det liten betydelse – det investeras inte. Det är applikationen av detta kapital som är avgörande, dvs. hur man konverterar sitt kapital till pedagogisk eller social verksamhet som gör det till en sund eller missriktad, kanske även en vådlig investering. Det pedagogiska kapitalet, även om det oftast växer fram i ett socialt sammanhang, skiljer sig från Bourdieus begrepp socialt -, kulturellt- och symboliskt kapital genom att det inte är grundat på social tillhörighet eller socialt arv utan är i hög grad individuellt. Det är således livserfarenheter kognitivt och känslomässigt filtrerade och tolkade och det är i ständig förändring. Det pedagogiska kapitalet utgör de

mentala och känslomässiga tillgångar eller kompetenser individen har att använda sig av i pedagogiska och övrigt i sociala sammanhang.

### **Vad har det pedagogiska kapitalet för betydelse i lärarutbildning och skolutveckling?**

Pedagogiska kapital, är upplevt betydelsefulla livserfarenheter som återspeglas i lärarstudenters val av yrke, deras syfte med lärarinsatsen och hur det utvecklas i samspelet med lärarutbildningen och under hela den yrkesverksamma tiden. Det innebär att alla studenter som söker sig till lärarutbildningen har en anledning att söka sig dit och de förväntar sig något av den. Och det samma gäller de personer som arbetar med utbildning av lärare både på campus och på praktikskolor. Det oavsagda betyder att kapitalet växer privat, men även genom disciplinerad utbildning och praktik där organiserad utbildning försöker rikta både det befintliga kapitalet och det kapital som erbjuds i utbildningen i viss färdväg genom massutbildningen. Knappast någon akademisk professionsutbildning i Sverige har en lika reglerad examensordning som lärarutbildningen.

Trots att lärarutbildningar till en viss del visar ett intresse för studenternas erfarenheter, är detta intresse ofta relaterat till studenternas skolerfarenheter. Det är inte ovanligt att studenter får svara på frågan om varför de valde att bli lärare och att de får nämna exempel på goda och dåliga förebilder. Detta blir dock sällan föremål för mer än kortvariga diskussioner. Erfarenheter från vår forskning kring studenters livserfarenheter och i relation till lärarutbildningen visar att studenternas kompetenser – dvs det kapital som de tar med sig till utbildningen är väldigt olika. Studenternas behov av utveckling och deras syfte med utbildningen är olika. De kan råda över stora kunskapsmässiga kompetenser som t.ex. språkkunskaper, arbetslivserfarenheter som t.ex. ledarskap eller yrkeskunskaper. De kan vara mycket beresta eller ha en hel del erfarenhet av pedagogiskt arbete, är föräldrar till skolbarn etc. Allt detta kapital är av stor betydelse i deras yrkesutbildning. Men mycket av detta ligger vid sidan om utbildningen och förblir alltså kapital som används ytterst lite i utbildningssammanhanget. Detta beror kanske i sin tur på att det är i förväg bestämt vad lärare behöver för yrkeskunskap, men även på grund av att de möjligheter som finns att utnyttja detta kapital inte används eller upplevs vara små.

Erfarenheterna både från vår forskning och från kursutvecklingsarbetet visar att när studenternas erfarenheter efterfrågas och tas fram i undervisningen har det i hög grad uppskattats av studenterna. Genom att t ex ge dem möjlighet att i korthet berätta upplevt relevanta delar från sina egna livshistorier och analysera dem samt diskutera dessa med andra, menar de att de inte bara upptäckt en ny sida av sina kolleger utan också hos sig själv. Ett exempel på detta är ett kursinslag där studenter bildade fiktiva arbetslag utifrån självvalda utvecklingsområden med uppgift att göra en utvecklingsstrategi för sin skola. Studenterna fick skriva sitt pedagogiska kapital – en kort livshistorisk berättelse och analysera den med tanke på valet av läraryrket. Alla i lärarlaget fick sedan redogöra för varandra om sitt pedagogiska kapital, sin inställning till skolan och till lärande. Utifrån detta skulle de komma överens om vilken pedagogisk filosofisk syn lärarlaget representerade och utifrån denna syn angripa det skolutvecklingsområde de valt.

I en fristående kvällskurs i utbildningsledarskap och skolutveckling där deltagarna bildat som fiktiva skolledarlag med uppgift att under en termin planera utveckling av sin fiktiva skola, har en av grupperna självmant tagit fram sina pedagogiska kapital och presenterat dem som ett led i att grunda det gemensamma arbetet. Ytterligare ett exempel är den lärarstudent som

på eget beväg skriver sin forskningsplan utifrån frågan hur ett arbetslag kan bygga upp ett gemensamt pedagogiskt kapital. Detta är exempel på hur man kan använda pedagogiskt kapital som både medvetandegörande och lärande inslag.

Pedagogiskt kapital som begrepp och fenomen har börjat användas spontant av våra kursdeltagare och lärarstudenter. Allteftersom vi prövar att använda 'pedagogiskt kapital' i utbildningarna ifrågasätts och diskuteras också begreppets innebörd och möjligheter. Det bidrar till en diskussion om skolutveckling och lärarutbildning och till vår forskning där begreppet prövas och analyseras ytterligare. Användningen av det pedagogiska kapitalet har även större potentialer inriktade på individens personliga och professionella utveckling genom att det synliggör grunden för ett skolutvecklat lärande. Olika metodologiska närmanden visar på betydelsen av människors bakgrund både när det gäller hur de tar till sig kunskap och hur de anpassar sig till nya situationer och hur de tolkar sitt uppdrag (Bourdieu, 1997; Goodson, 1996, 2005). Andra som t.ex. Ziehe (1986) talar om *kulturell friställning* från gamla normer och traditioner och att människan i det moderna samhället är lämnad åt sig själv att skapa och forma sitt liv. Alltså, det sociala kapitalet i Bourdieus mening räcker inte längre till för att förklara och tolka människors karriärvägar eller livsstil (jfr Bourdieu, 1977; 1997). Ziehe (1982/2008) lägger dock stor vikt vid det förflutna som en del av människans behov för trygghet vilken i sin tur hotas av förändring och lusten till förändring. Här för Ziehe in begreppen *regression* och *progression*, vilka beskriver dialektiken mellan å ena sidan behovet, intresset för trygghet och å andra sidan lusten att pröva sig fram i det okända. Regression är "på ett psykiskt sätt konservativt vis: lust i form av återvändande till tidigare kända självtillstånd, lust genom upprepning av det ständigt likadana" (Ziehe 1986, s 123). Här finns en viss samstämmighet med det som Illeris (2007) kallar *kumulativt* och *adaptivt* lärande. För att undvika ett stillastående måste lusten för progression finnas - lusten att gå framåt, något som "uppstår genom en självreglerad förändring" (Ziehe 1986 s.123), vilket i sin tur kan skapa ångest.

Liksom i flesta av senare tids lärandeteorier är dialektiken och balansen mellan två motsatta poler viktig där rubbningar i balansen är betydelsefulla dock här med riktning mot progression om denna dialektik ska utmynna i förändring eller med Illeris (2007) ackommodativt och transformativt lärande. Transformativt lärande enligt Mezirow "...hänför sig till den process där vi transformerar de referensramar vi tar för givna (våra meningsperspektiv, förståelsesvanor, tankeformer) i syfte att göra dem mer omfattande, insiktsfulla, öppna, respekterade och känslomässigt flexibla, så att de kan generera övertygelser och åsikter som visar sig vara mer sanna eller berättigade som vägledning för handling" (Mezirow, 2005 s. 91, övers. i Illeris, 2007). Praktiskt sett handlar då transformativt lärande i lärarutbildningen om pendling mellan regression och progression inom de olika sammanhang lärarutbildningen utspelar sig, dvs i det akademiska sammanhanget (t.ex. uppgifter, diskussioner, kunskapsinhämtning), det institutionella sammanhanget (t.ex. konkreta händelser präglade av lokala förhållanden på utbildningsinstitutionerna campus och praktikskolor), det personliga sammanhanget (t.ex. familj, vänner och privata händelser) och det samhälleliga sammanhanget i stort.

Studentens livshistoria är för oss därför en viktig faktor för att förstå hur studenten tar till sig utbildningen, vilka resurser hon använder sig av i utbildningen och hur hon resonerar kring sitt kommande yrke och tolkar sitt uppdrag som lärare. "De kunskapsformer som vi skapar och använder brukar vara nära relaterade till våra föreställningar och de framställningar vi gör - av oss själva" (Goodson, 2005, s. 19). Därmed återspeglas vår självbild - vår sociala och psykologiska identitet i vårt professionella liv - vår uppfattning om och relation till det professionella uppdraget.

Det pedagogiska kapitalet hänvisar mycket till det förgångna, till det som byggts upp eller som framstår som viktigt och relevant för studenter och lärare i pedagogiska situationer. Men även vad lärarstudenter och lärare riktar sitt intresse mot och i vilket sammanhang de ser sin lärarinsats är relevant i lärarutbildning och skolutvecklingssammanhang. Och detta oavsett vilka förklaringar man kan ge till dessa intresseinriktningar och fokuseringar. Här finns förutom det pedagogiska kapitalet andra och kompletterande möjligheter att lyfta fram olika aktörers ingångar i och sätt att se på t ex skolutvecklingsproblematik. Aspektbilder<sup>2</sup> och rumsmodeller<sup>3</sup> är två sådana verktyg som också används i kurser inom lärarutbildningen och i fristående kurser. Gemensamt för pedagogiskt kapital och de två analysinstrumenten är att de avser att på olika sätt fånga upp och illustrera, synliggöra det som studenterna har med sig in i utbildningen och de perspektiv de har att bidra med här och nu. Här läggs inga specifika värderingar eller mallar över studenternas bidrag. De betraktas som fullvärdiga i förhållande till andras bidrag.

Fokus både i vår forskning och i vår kursutveckling rör dels innehållet, vad som finns i de olika pedagogiska kapitalen, vilka bidrag de utgör. Och dels rör det hur dessa bidrag kan tillgodogöras i utbildningen av studenterna och i utvecklingen av skolorna. Hur vi ska relatera de analytiska instrumenten aspektbilder och rum till pedagogiskt kapital är något vi arbetar med. På detta vis menar vi att vi på olika sätt gör genuina försök att lyfta fram, illustrera och tillgodogöra oss lärarstudenters respektive lärares bidrag både i lärarutbildningen och i skolutvecklingssammanhang. Detta ser vi i sin tur som förebildligt när det gäller det sätt på vilket vi behöver arbeta med eleverna i skolan och hur vi behöver förhålla oss mot varandra i samhället i stort.

I detta paper har vi presenterat ett begrepp och ett instrument som vi kallar pedagogiskt kapital. Vi har resonerat kring vår grundade syn på vad lärare behöver utbildas i för att också kunna ta sina initiativ i utveckling av de egna skolorna. Det pedagogiska kapitalet kan här spela en väsentlig roll för att både praktiskt lyfta fram våra perspektiv och erfarenheter för andra människor och bidra till att något medvetandegöra oss själva. Vi har visat på hur vi arbetar med detta i lärarutbildning och fristående kurser. Forskningen kring lärarstudenters pedagogiska kapital fortsätter under ytterligare en treårsperiod i samarbete med professionshögskolan i Skovlunde i Danmark och högskolan i Akuryeri i Island.

## Referenser

- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge University Press.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. In: A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown and A.S. Wells (Eds) *Education: Culture, economy, society*, (pp. 46-58). Oxford: Oxford University Press.
- Giddens, A. (1997). *Modernitet och självidentitet. Självet och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Goodson, I. (2003). *Vad är professionell kunskap? Förändrande värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Henningsson-Yousif, A. (2003). *Skolperspektiv – utveckling av redskap för analys av politikers, lärares och elevers resonemang om skolan*. Acta Universitatis Upsaliensis, Uppsala studies in education 100.

---

<sup>2</sup> Aspektbilder är ett sätt i analys av människors resonemang om skolan illustrera vilka aspekter och processer de främst tycks rikta in sig på vid ett visst intervjutillfälle (Henningsson-Yousif, 2003).

<sup>3</sup> Med hjälp av rumsmodellen illustrerar intervjuade lärare m fl vad de menar är relevant och av betydelse för dem då de gör sin lärarinsats (man kan här tala om händelserum och samtidarum), de sammanhang de menar att de arbetar i (ibid).

- Henningsson-Yousif, A & Viggósson, H. (2006). *Lärarstudenters bidrag i skolutvecklingen: Förutsättningar och reaktioner*. Educare vetenskapliga skrifter. Lärarutbildningen, Malmö högskola, Malmö.
- Henningsson-Yousif, A. (2006). *Skissbok för utvecklingsbenägna*. Rapport från projektet Skolledarna, skolutvecklingen och de blivande lärarna. Rapporter om utbildning 5/2006. Lärarutbildningen, Malmö högskola.
- Henningsson-Yousif, A; Jacobsen, J.C. & Viggósson, H. (2007). *The development of pedagogical capital of student teachers in Denmark and Sweden*. Conferenspaper presenterat på Redesigning Pedagogy. Cultur, Knowledge and Understanding. National Institute of Singapore den 28-30 maj 2007.
- Illeris, K. (2007). *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Mezirow, J. (2005). At lære at tænke som en voksen. I. K. Illeris & Signe Berri(red.): *Tekster om voksenalæring*. København: Roskilde Universitetsforlag.
- Ziehe, T. (1986). *Ny Ungdom. Om ovanliga läroprocesser*. Malmö: Norstedts.