

Pedagogiskt kapital

Ett begrepp under utveckling

HAUKUR VIGGÓSSON
Läraryrket, Malmö högskola

Under några år har begreppet *pedagogiskt kapital* använts inom olika kurser i läraryrket vid Malmö högskola. Pedagogiskt kapital avser de betydelsefulla faktorerna i studentens liv som formar dennes personliga syfte med sin utbildning och syn på läraryrket. Begreppet myntades genom en analys av intervjuer med svenska och danska lärarstudenter som genomfördes 2006. Hittills har endast en preliminär definition av begreppet funnits. Syftet med den följande artikeln är att ge begreppet en teoretisk ram: vad begreppet innebär, hur studenten kan utforska sitt pedagogiska kapital och varför denna utforskning är så viktig både för studentens utbildning och dennes praktiska genomförande i läraryrket:

Vad ska jag göra? undrade han hjälplöst. Jag uppmanade honom att tänka på varför han var den han va, jag sade det inte som ett råd; därför att jag inte skulle kunna hjälpa honom i frågan, det här var något han måste gå igenom själv. (Pamuk 2007 s 62)¹

Livsberättelser, till exempel biografier, är en form av litteratur som huvudsakligen handlar om personer med någon unik livserfarenhet eller som har haft och har viktiga samhälleliga poster, exempelvis inom politik, kultur och nöje. Denna litteraturform har funnits i århundraden. Släktforskning har också länge varit en populär hobby och verkar nu även ha nått in i nöjesbranschen genom tv-programskonceptet »Vem tror du att du är?», ett program som har blivit så populärt att det har återkommit i både svensk, engelsk och amerikansk version i Sveriges Radio Television under två år.

Ett annat exempel på växande intresse för det egna förflutna och den moderna människans sökande efter självidentitet (jfr Giddens 2005) är inledningen till Barack Obamas (2004) memoarer *Min far hade en dröm*, där Obama berättar om bokens tillkomst. Obama hade fått i uppdrag att skriva en samhällspolitisk bok om rasproblematik, jämlikhet och medborgarrätt och gräsrotsarbete. När han väl inleder skrivandet börjar minnen från barndomen, om hans familj strömma fram. Obama kände sig tvingad att bearbeta

dessa minnen och gräva djupare i sin familjs historia för att kunna fortsätta sitt arbete. Han skriver sedan över en 450 sidor lång bok, *Min far hade en dröm*. Då var Obama endast trettiofyra år gammal. Obama kände alltså behov av att förstå sin historia, förstå sin identitet, för att förstå sig själv och för att på ett tillfredställande sätt förstå sin relation till sitt arbete. Detta visar att den egna bakgrunden kan vara en förutsättning för att få ordning på sina egna tankar och förståelse av sitt eget synsätt och sina sociala beteenden.

Det stora intresset för sitt eget ursprung och identitet kan härledas till människans strävan att anpassa sig och positionera sig i globaliseringen av samhällsliga institutioner, familjens splittring och mekanisering och institutionalisering av de sociala relationerna. Dessa förändringar kallar på en ny anpassning inom institutionerna, inte minst skolan. Här blir med Hargreaves (2004) ord *medkänsla, gemenskap* och *kosmopolitisk identitet* en ny uppgift för skolan. Detta gör i sin tur det nödvändigt för läraren att känna sig själv för att i likhet med Obama förstå den egna relationen till uppgiften.

Trots att lärarutbildningarna till en viss del visar ett intresse för studenternas livserfarenheter, är detta intresse ofta begränsat till studenternas skolerfarenheter. Det är inte ovanligt att studenter får svara på frågan om varför de valde att bli lärare och att de får ge exempel på goda och dåliga förebilder. Detta blir dock sällan föremål för mer än kortvariga diskussioner.

Erfarenheter från vår forskning (Henningson-Yousif, Jacobsen & Viggósson 2007; Viggósson, Jacobsen & Henningson-Yousif 2010) kring studenters livserfarenheter och i relation till lärarutbildningen visar att studenternas kompetenser, det »kapital» de tar med sig till utbildningen är väldigt olika. De kan råda över stora kunskapsmässiga kompetenser liksom till exempel språkkunskaper, arbetslivserfarenheter som till exempel olika yrkeskunskaper; de kan vara beresta eller ha en hel del erfarenhet av pedagogiskt arbete; de är kanske föräldrar till skolbarn och liknande².

Allt detta kapital är av stor betydelse i deras utbildning till lärare, men mycket av det ligger vid sidan om utbildningen och används ytterst lite av lärarutbildningen i utbildningssammanhanget, även om det sannolikt i hög grad påverkar utfallet av utbildningen. Varför studenternas livserfarenheter inte direkt blir föremål för uppmärksamhet i lärarutbildningen kan delvis bero på att lärarutbildningens innehåll i hög grad kontrolleras centralt och att betoningen ligger på de teoretiska och tekniska yrkeskunskaperna.

Denna didaktiska och akademiska betoning i utbildningen benämner Aspe-lin och Persson (2008) professionell utveckling, till skillnad från personlig utveckling och relationell kompetens. De menar att samtliga utvecklingsdimensionerna är viktiga i det de kallar »lärarblivandets process». Det kan alltså tolkas som att möjligheterna att utnyttja studenters livserfarenheter som utbildningsresurs upplevs vara små. Men det kan också delvis bero på didaktiska och organisatoriska svårigheter som hur, när och var livserfarenheterna ska integreras i utbildningen. Dessutom har frågan tydliga etiska aspekter vad gäller individens integritet.

VAD ÄR PEDAGOGISKT KAPITAL?

Laursen (2004), influerad av Charles Taylor (Taylor & Geelan 2001), använder begreppet *autenticitet* om egenskaper hos »en hängiven kompetent» professionell lärare. Hans begrepp är sammansatt av olika egenskaper: att vilja något med sin undervisning, ha ett syfte; att lägga kropp och själ i undervisningen; att vara elevorienterad; att söka egna vägar i undervisning och samarbete med kolleger som gynnar de egna syftena; att vara ämnesmässigt kunnig, att söka och ta ansvar för sin yrkesmässiga utveckling.

Jag tolkar Laursens (2004) teori på så sätt att grunden till lärarens autenticitet ligger i det personliga syftet, eller i det som ibland kallas lärarens kall. Laursen anser dock att autenticitet nödvändigtvis måste erövrats genom utbildning och erfarenhet. Läraren blir inte autentisk enbart på grund av syftet. Om nu syftet med yrket är grundläggande och därmed har stor betydelse för hur man skaffar sig teoretiska och praktiska verktyg, måste syftet vara viktigt för lärarutbildningen. Med andra ord, syftet kan inte betraktas som lärarens ensak.

Sedan 2006, har jag och Anna Henningsson-Yousif använt oss av det bourdieuspirerade begreppet *pedagogiskt kapital* i undervisning inom olika kurser vid lärarutbildningen i Malmö³. Begreppet formulerades ursprungligen inom ramarna för ett forskningsprojekt vi bedrev tillsammans med danska kolleger och som delvis handlade om att se vilka bevekelsegrunder som låg bakom lärarstudenters (danska och svenska) val av läraryrket som profession och delvis vilka i deras omgivning som påverkade deras syn på läraryrket under utbildningstiden.

Vid analys av intervjuer med lärarstudenterna visade det sig att samtliga hänvisade lika mycket långt tillbaka i sin livshistoria som till mindre avlägsna händelser eller påstådda påverkansfaktorer och situationer, när de förklarade sitt val att utbilda sig till lärare. Detta »resultat» var intressant, inte minst på grund av att vi som intervjuade inte hade någon färdig intervjuguide att förhålla oss till. Därför blev intervjuerna ofta olika beroende på intervjuare och de intervjuade. Dessutom var vi inte ute efter informanternas livshistoria, barndomsminnen eller familjesituationer.

Men genom analyser av intervjuerna växte resultatet fram som en konsekvens av studentens olika berättelser eller förklaringar till sitt yrkesval, det vill säga att under intervjuens gång höll en, oftast osammanhängande och eventuellt mer eller mindre omedveten, orsakskedja på att konstrueras inom ramen för informantens berättelse (Henningsson-Yousif, Jacobsen & Viggósson 2007). Det är kärnan i denna konstruerade orsakskedja som också bildar kärnan i det vi kallar det »individuella pedagogiska kapitalet».

Genom att begränsa vår analys till några olika kontexter i intervjumaterialet, till exempel vad studenterna har att säga om föräldrar, skolgång, tidigare arbete, fritidsintresse, varför man vill bli lärare och ämnesval på lärarutbildningen, kan man se händelser och erfarenheter inom de olika kontexterna och även samband däremellan, som verkar kunna ha stor betydelse för bland annat hur studenterna ser sig som lärarstuderande och blivande lärare, det vill säga vart de vill komma med sin utbildning och sitt blivande yrke.

Lärarstudenternas tidigare erfarenheter följer med dem in på lärarutbildningen och färgar delvis deras syn på den liksom deras förväntningar och syften med den. Det påverkar därmed deras förståelse av och handlingar inom utbildningen. Vår undersökning ledde till ett första försök att formulera begreppets innebörd:

Det »pedagogiska kapitalet» är de erfarenheter som studenten bär med sig in på lärarutbildningen. Kärnan i det individuella pedagogiska kapitalet är endast delvis kopplat till den sociala bakgrunden men verkar också relaterat till personliga syften med individens professionella liv. Dessa syften är ofta väckta av starka psykologiska upplevelser tidigare i livet eller av biologiska faktorer, som har orsakat problem i deras skolgång t ex dyslexi. Dessa upplevelser kan påverka studentens sökande efter verktyg för att nå sina personliga syften med utbildningen. Det pedagogiska kapitalet är i likhet med begreppen lärande och kreativitet varken positiv eller negativ i sig självt, utan det är en kapitalfond som när den först sätts i rörelse och konverteras till pedagogisk verksamhet kan få en konstruktiv eller destruktiv konsekvens.⁴

Här menade vi att vi, kanske inte så överraskande, kommit fram till en intressant resurs som lärarutbildningar inte tillräckligt uppmärksammat och som genom att under studentens utbildning behandlas på lämpligt sätt skulle kunna bli av stort värde både för utbildningen och lärarstudenterna själva. Mezirow (2003) hävdar att våra förväntningar starkt påverkar hur vi konstruerar vår erfarenhet och att förväntningar tenderar leda till att självuppfyllande profetior infrias. Han säger vidare:

The process by which we tacitly construe our believes may involve taken-for-granted values, stereotyping, highly selective attention, limited comprehensions, projection, rationalizations, minimizing, or denial. That is why we need to be able to critically assess and validate the assumptions supporting our believes and expectations and those of others. (Mezirow 2003 s 1)

Lärarutbildningen skulle på så sätt kunna dra nytta av studentens pedagogiska kapital, ta reda på och tillvarata, ofta outtalade, förväntningar och syften med utbildningen. Utbildningen skulle kunna utveckla och använda dessa förväntningar och syften för att skapa förutsättningar för studenten att bearbeta dem. På så sätt skulle utbildningen kunna hjälpa studenterna att skapa de egna verktyg som är nödvändiga i det professionella arbetet. Men då krävs att lärarstudenten på något sätt synar det som är underliggande i deras förväntningar och syften, det pedagogiska kapitalet, och gör det synligt i den professionella lärmiljön. Även om studenterna mycket väl är medvetna om sina syften och de förhållanden som skapat dem, behöver de ändå reflektera kring och bearbeta detta teoretiskt och praktiskt i relation till läraryrket för att kunna få ett professionellt förhållningssätt till sina känslor, synsätt och handlingar.

LIVSERFARENHETER: GRUNDEN TILL PEDAGOGISKT KAPITAL

Internationell forskning har genom olika metodologiska närmanden påvisat vikten av människors bakgrund både när det gäller hur de tar till sig kunskap, hur de anpassar sig till nya situationer och hur de tolkar sitt uppdrag i samhället (Bourdieu 1997; Phelan, Dansson & Cao 1991; Goodson 1996; 2005a, b; Wedege 1999; Goodson & Numan 2003; Rhöse 2003; Bravette 2005; Aðalbjarnardóttir 2007). Mezirow (1997 s 5) menar även att:

[a] defining condition of being human is that we have to understand the meaning of our experience /.../ in contemporary societies we must learn to make our own interpretations rather than act on the purposes, beliefs, judgments and feeling of others. Facilitating such understanding is the cardinal goal of adult education.

Andra, exempelvis 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 enligt detta är de, ganska deterministiska begreppen, *socialt* eller *symboliskt kapital* i Bourdieus mening inte tillräckliga för att förklara begreppet *pedagogiskt kapital* trots deras styrka att tolka människors karriärvägar eller livsstil (jfr Bourdieu 1977, 1997), inte minst på grund av begränsad syn på den individuella psykologiska dynamiken i människors val av görande (Ziehe 1986, Broady 2008). Trots att begreppen inkluderar den subjektiva individuella upplevelsen av kulturen menar jag att de snarare beskriver social reproduktion än en individuell rekonstruktion (jfr Mezirow 2003)⁵.

Ziehe (2008) lägger stor vikt vid det förflutna som en del av människans behov av 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 av trygghet och å andra sidan lusten att pröva sig fram i det okända. Regression är »på ett psykiskt sätt konservativt: lust i form av återvändande till tidigare kända självtillstånd, lust genom upprepning av det ständigt lika dana» (Ziehe 1986 s 123). Här finns en viss samstämmighet med det som Illeris (2007) kallar *kumulativt* och *adaptivt lärande*, där individen, i en lärande situation, använder sig av »etablerade mentala scheman» (Illeris 2007 s 58).

För att undvika ett stillastående måste lusten för progression finnas, lusten att gå framåt är något som »uppstår genom en självreglerad förändring» (Ziehe 1986 s 123), vilket i sin tur kan skapa ångest. Liksom i de flesta av senare tiders lärandeteorier är dialektiken och balansen mellan två motsatta poler viktigt där rubbningar i balansen är en förutsättning för att föra individen vidare i lärandet (jfr Piaget 1972), här i en progressiv riktning. 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; i Illeris 2007 s 66)

Praktiskt sett handlar då transformativt lärande i en lärarutbildningskontext om pendling mellan regression och progression inom de olika sammanhang lärarutbildningen utspelar sig, det vill säga 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). Goodson (2005 s 19) hävdar att:

de kunskapsformer som vi skapar och använder brukar vara nära relaterade till våra föreställningar och de framställningar vi gör – av oss själva.

Lärarstudentens livshistoria och hennes reflektioner kring hur hennes livserfarenhet har format henne som person är, som jag ser det, därför en viktig faktor för henne att förstå varför hon väljer att utbilda sig till lärare, vilka resurser hon använder sig av i utbildningen och hur hon resonerar kring sitt kommande yrke och tolkar sitt uppdrag som lärare. Därmed återspeglas delvis vår självbild, vår sociala och psykologiska identitet, i vårt professionella liv, vår uppfattning om och relation till det professionella uppdraget.

ATT MEDVETANDEGÖRA SITT PEDAGOGISKA KAPITAL

Hur kan studenten upptäcka sitt pedagogiska kapital? Hur väljer hon händelser från sitt tidigare liv för att sätta ord på sin egen personliga utveckling? Det är i hög grad en konstruktion av verkligheten, målat i grova penseldrag som ska symbolisera ett helt galleri av känslor som hon har omtolkat om och om igen genom livet, allt eftersom de involveras i nya känslor och erfarenheter. Människan är i sig själv en vandrande idéhistoria. Varje person har sin personliga kulturella historia. Under sin livstid har individen formats av andra människor, av händelser, av kultur och fysisk omgivning och av subjektiva förväntningar och tolkningar, oavsett om de är verkliga eller inte.

Varje individ förkroppsligar en mängd politiska, religiösa och ideologiska uppfattningar relaterade till det vardagliga livet (jfr Bourdieu 1977, 1997). Individen kan därför ses som ett sammelsurium av ett otal röster vilka talar eller uttrycker sig genom individen. Individens förhållande till dessa inre röster är beroende av hennes egen unika tolkande filtrering av dessa röster och hur hon rekonstruerar dem och gör dem till sin egen röst som i sin tur kan ses som hennes bassyn på livet, på andra människor och samhället. Individen står inte bara på förfädernas axlar, som Karl Marx (Marx & Engels 1968) uttryckte det, utan hon står i mångt och mycket historiskt och ideologiskt på sina egna axlar.

Ofta har vi kåserat om händelser ur livet utan att egentligen vara riktigt medvetna om deras betydelse för den egna utvecklingen och val senare i livet. Sådana anekdoter förekommer ofta när vänner träffas och minns »gamla

dagar». Varför sådana historier dyker upp beror ofta på sammanhanget man befinner sig i, men de berättas därför att de medvetet eller omedvetet på något sätt har betydelse. De beskriver hur saker var eller varför något blev som det blev och liknande.

När jag själv ser tillbaka på mitt eget liv och relaterar händelser i min utveckling till min nuvarande situation i livet, väljer jag vissa händelser eller någon allmän känsla jag upplevt eller känt under vissa perioder: Det kan vara människor jag mött, miljöer jag har befunnit mig i. Det kan vara historiska händelser, ideologier eller fiktiva litterära personer från böcker, teater eller filmer som har berört mig så att de väckt känslor som fått mig uppleva det som att jag varit mitt i händelserna, eller att de på något annat sätt påverkat mitt medvetande.

Jag sorterar alltså in objekt och känslor ur en stor fond av minnen (både mina verkliga minnen och minnen andra skapat i mitt huvud) i min berättelse och på så sätt rekonstruerar jag min utvecklingsbana exempelvis till min lärarprofession. Rätt eller fel spelar inte någon roll i denna konstruktion. Den är vad den är, min konstruktion av min utveckling till lärare, ingenting annat, det vill säga mitt pedagogiska kapital.

Om däremot min berättelse handlade om min utveckling som förälder, mitt föräldrakapital, skulle jag i hög grad välja samma objekt och känslor men skulle även lägga till andra objekt och känslor i den berättelsen, som mer har med min relation till mina barn att göra. Dock skulle jag utelämna andra berättelser som relaterar till mitt läraryrke. På så sätt är mitt pedagogiska kapital inte lika med mitt kapital som förälder.

Några exempel på detta är hur jag har valt ut händelser i mitt liv i det bildspel som jag alltid använder mig av i första mötet med mina studenter som presentation av begreppet pedagogiskt kapital. Jag delar upp mitt bildspel i några delar: först min födelseplats⁶ och dess geografiska miljö, min barndomsfamilj, uppväxtingsmiljöns kultur, mina vänner, min skola, flytten hemifrån, mina kriser, mina arbets- och utbildningsbanor, min lärarutbildning, min relation till olika filosofiska och pedagogiska teorier.

Till varje bild väljer jag en eller flera berättelser som jag anser vara av betydelse och hur jag tolkar dessa delar in i min historia som pedagog. En av dessa berättelser handlar om mina svårigheter att lära mig läsa och de konsekvenser det fick för min skolgång. Genom att använda Illeris (2007) lärandemod⁷ visar jag hur mina lässvårigheter ledde till olika försvarsmekanismer vilka under denna tid ansågs som störande för skolarbetet, men som ändå har blivit en del av mitt lärande och utvecklats konstruktivt för mig senare i livet, även om de obehagliga känslorna från skoltiden i olika grad har funnits kvar och satt sina spår under olika perioder i livet.

Ett annat exempel är hur jag som andra barn i detta samhälle ägnade stor tid i vuxnas närvaro både i arbete och lek och hur samhällets kultur mer var inriktat på det vardagliga livet än på läxor. Vi barn arbetade och fick lön (mitt första lönekuvert fick jag när jag var sju år gammal). Vi lekte lekar som återspeglade samhället eller förverkligade våra äventyrliga drömmar medan skolan var passiverande med för oss liten relevans för livet. Jag menar att bland annat denna självständighet i ungdomen, lekarnas naturliga utforsk-

ning och meningsfullt arbete kontrasterad mot skolans passiva och auktoritära undervisning med tiden hade stor betydelse för min syn på läraryrket; hur upproriskt jag betedde mig, när jag på 1970-talet, som vuxen 26 år gammal och tvåbarnsfar, började min lärarutbildning.

Jag insåg då att utbildningen höll på att reproducera mina gamla lärare, varför jag automatiskt drogs till progressiva pedagogiska teoretiker och konstruktivister. Varken Rousseau, Dewey, Pestalozzi, Freinet, Makarenko eller Neills undervisningsteorier stod i konflikt med min lärandesyn, för mig var det ingen »alternativ pedagogik» eller »alternativ didaktik» som man här i Sverige brukade kalla det. De beskrev snarare mitt fria liv på 50- och 60-talet, långt borta från skolbänken.

Genom dessa berättelser och bilder ville jag att studenterna skulle börja associera till sin egen utvecklingshistoria och redan under berättelsens gång börja sortera händelser och känslor i sin egen berättelse och på så sätt börja tänka kring det pedagogiska kapitalet, ett avstamp för professionell självreflektion där man vågar ifrågasätta sig själv, sina tankar och handlingar.

DET PEDAGOGISKA KAPITALET'S RELEVANS FÖR LÄRARPROFESSIONEN

Det jag däremot inser är att historien återvänder den dagen och det med besked. Det förflutna är aldrig som Faulkner påminner oss, dött och begravet; det är inte ens förflutet. (Obama 2008)

Att bli uppmärksam på och medveten om sina syften och underliggande förväntningar med att bli lärare är ingen enkel sak. Det kräver mycket och ibland smärtsamma insatser av studenten.⁸ Vår erfarenhet av att använda livshistoria som ingångsuppgift i våra kurser har inte alltid varit helt problemfri. Trots att vi mycket tydligt påpekar att studenten inte behöver berätta något som de inte vill berätta om, och att ingen kommer att läsa deras uppgift annat än möjligen kursansvarig lärare, finns det alltid studenter som ser uppgiften som utlämnande och svår.

Även om man behåller svåra erfarenheter för sig själv och låter bli att skriva ner dem, kan uppgiften i sig väcka till liv upplevelser och obehagliga minnen som studenten helst vill slippa ta upp till medvetandet. Lärarutbildningen har inga formella instrument för att möta detta. Lärarutbildarna får inte gå in i en terapeutisk roll, även om de på olika sätt kan stödja studenterna och ge dem råd. Oavsett om den studerande bearbetar sina känslor eller inte, finns de där och spökar i vardagen. Anthony Giddens tar i sin bok *Självvet och samhället i den senmoderna epoken* upp Janette Rainwaters självterapi som ett sätt att lägga det förflutna bakom sig och att det självbiografiska tänkandet är ett led i detta:

För att utveckla en känsla av att den egna livshistorien är sammanhängande, kan man undvika att bli slav under det förflutna och öppna sig själv för framtiden. /.../ Självbiografen är en korrigerande intervention i det förflutna, inte bara en uppteckning av inträffade händelser. (Giddens 2005 s 91)

Pedagogiskt kapital är, som vi ser det, uppsamlade subjektiva livserfarenheter som medvetet eller omedvetet tillämpas i lärarens yrke och lärarstudentens utbildning både som praktiskt görande och mental träning för yrket eller utbildningen och dess nytta. Eftersom läraryrket riktar sig mot barns och ungas behov i en verksamhet där kognitiva, psykodynamiska och sociala spektrum representeras, kräver det lärarens medvetenhet om sina egna känslor för att till exempel undvika att projicera dem på sina elever.

I intervjuer med lärarstudenter, som vi har haft i samband med våra studier, där de beskriver sin praktik, förekommer berättelser om hur studenterna ute på partnerskolan letade efter sig själv bland eleverna; den lilla tysta flickan, den mobbade pojken. Även om dessa känslor i hög grad är empatiska kan en sådan projektion eller identifikation leda till fel tolkningar, beslut eller agerande gällande elevens behov eftersom man inte tillräckligt skiljer mellan sig själv och andra.

Det säger sig självt att pedagogiskt kapital inte bara är ett nyttigt begrepp för lärarstudierande. Verksamma lärare skulle också tjäna på en analys av sitt eget pedagogiska kapital. Det är i deras yrkessituationer det pedagogiska kapitalet sätts i rörelse och praktiseras på levande människor, vuxna och barn. Ett stort antal lärare har dessutom ansvaret att vara blivande lärares förebilder, eller åtminstone ledsagare när lärarstudenterna tar sina första steg att sätta sitt eget pedagogiska kapital i rörelse.

Ingen har bättre utgångspunkt att uppmärksamma hur lärarstudenten använder sig av det pedagogiska kapitalet än de lärare som handleder dem; ingen har heller bättre möjligheter att sätta igång en självreflektion hos sina praktikanter kring deras VFU (verksamhetsförlagd utbildning). Detta kan visserligen vara en svår situation eftersom det finns strukturer som försätter lärarstudenten i en beroendeställning till sin handledare (jfr Henningsson-Yousif 2010). Men med medvetna, öppna och självkritiska handledare skulle reflektion kring det pedagogiska kapitalet kunna bli ett extra lyft för lärarutbildningen i sin helhet. Här skulle ett direkt samarbete mellan campus och praktikskola vara idealiskt för att skapa meningsfullt professionellt tänkande och ge verktyg för teoretisk och praktisk syntes.

Det borde vara obligatoriskt att göra en självvrannsakan till grund för lärarens uttalade syn på professionen. Läraryrket förväntas präglas av utveckling och demokratiskt samarbete vuxna emellan. Det pedagogiska kapitalet är på sitt sätt också en utgångspunkt för detta. Även om pedagogiskt kapital inte direkt har med skolutveckling att göra, utan handlar om individens förhållande till sig själv och till andra människor, kan det vara avgörande för hur individen fungerar i sammanhang som till exempel samarbete med kolleger och hur man förhåller sig till undervisning och elever.

I våra utbildningsgrupper inom magisterutbildningen i utbildningsvetenskap och fristående kurser inom utbildningsledarskap och skolutveckling, där verksamma lärare beskriver och diskuterar sitt pedagogiska kapital, får vi ofta höra hur samarbete mellan lärare begränsas av olika tänkesätt, bristande utforskande samt brist på pedagogiska diskussioner vilket hindrar skapandet av samsyn och strategiskt tänkande för gruppens gemensamma mål. Den individuella grundsynen är nämligen sällan uttalad och ofta privat.

Men skolan är inget privat företag med för lärarens privata syften, utan en professionell institution som ska bära upp de demokratiska värden där rätten till inflytande innebär skyldigheten att påverkas, vilket kräver av den professionella läraren att granska och åtminstone medvetandegöra för sig själv grunderna för sin egen syn på och syften med sitt professionella arbete. Med andra ord: En lärare bör, på grund av sitt känsliga yrke, reflektera kring grunderna för sitt pedagogiska kapital i förhållande till det uppdrag som yrket formellt är ålagt, för att ärligt kunna redogöra för sina förväntningar på sina medarbetare och därmed öppna för andras möjligheter till inflytande på sig själv. På så sätt innebär det pedagogiska kapitalet kanske inte själva förutsättningen för demokratiskt medarbetarskap, men det är dock en viktig faktor i den ömsesidighet som demokratiskt samarbete innebär.

SLUTSATS

Det pedagogiska kapitalet kan således ses som samlade subjektiva livserfarenheter som medvetet eller omedvetet tillämpas i lärarstudentens eller pedagogens yrke, både som praktiskt görande och mental inställning till utbildningens eller yrkets nytta. Pedagogiskt kapital är delvis kopplat till den sociala bakgrunden och delvis relaterat till lärarstudentens och pedagogens personliga syften med sitt professionella liv, ofta väckt av starka sociala och psykodynamiska upplevelser tidigare i livet eller av biologiska faktorer.

Det pedagogiska kapitalet är varken positivt eller negativt. Oavsett hur kapitalet formas är det ett slags fond av erfarenheter, referensramar, meningsperspektiv och förståelsesvanor och känslor, som lärarstudenten liksom pedagogen kan ta av och använda. Det är tillämpningen av pedagogiskt kapital, om hur man konverterar sitt kapital till pedagogisk verksamhet, som skapar sund eller olämplig, även vådlig satsning av kapitalet. Även om det pedagogiska kapitalet oftast uppstår i ett socialt sammanhang, skiljer det sig från socialt, kulturellt och symboliskt kapital genom att det inte är grundat på social tillhörighet eller socialt arv utan är i hög grad är individuellt och subjektivt.

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 pedagogen har att använda sig av i pedagogiska sammanhang. Det pedagogiska kapitalet, liksom det utvecklats i lärarutbildning och läraryrket, är det som ligger till grund för lärarens autenticitet (Laursen 2004) och därmed lärarens syfte med sitt arbete.

De personliga erfarenheterna som formar det pedagogiska kapitalet är visserligen delvis av privat karaktär och därmed svårhanterade i lärarutbildningen. Hur lärarstudenten eller pedagogen tolkar sina erfarenheter in ett professionellt sammanhang kan inte betraktas som lärarens privata angelägenhet såvida de ingår i syfte med det professionella arbetet. Lärstudenten och pedagogen har därmed skyldighet att medvetandegöra och offentliggöra sina professionsrelaterade syften för att i en demokratisk anda till sammans med kolleger och elever syna dem och på så sätt ge andra möjligheter att förstå syftena och ha inflytande över dem.

NOTER

1. Nobelpristagare 2006.
2. Enligt Högskoleverkets studentspegel (2007) är de lärarstuderandes genomsnittsålder högre än inom övriga högskoleutbildningar, dvs 27 år. Runt 30 procent av de lärarstuderande är äldre än 35 år.
3. Begreppet *pedagogiskt kapital* presenterades först på EADTU'S 20th anniversary conference i Singapore 2007. Sedan dess har begreppet använts i olika former i våra skrifter (Viggósson, Jacobsen & Henningsson-Yousif 2010; Henningsson-Yousif & Viggósson 2008; Henningsson-Yousif 2010).
4. Handout till lärarstudenter baserat på Henningsson-Yousif, Jacobsen och Viggósson (2007).
5. Därför kommer jag trots Bourdieus inledande inspiration till detta arbete med pedagogiskt kapital inte att använda mig av hans begreppsapparat.
6. Jag är född och uppvuxen på Island, i en liten fiskeby på 900 invånare på Islands östkust där jag bodde till 17 års ålder.
7. Illeris (2007 s 37 ff) talar om lärandets processer och dimensioner, dvs *mening; bemästrande funktionalitet*, vilket har med innehållet i lärandet att göra; *psykisk balans; sensitivitet*, vilket styr drivkraften i lärandet och till sist talar han om integration; samt *socialitet* som står för samspelet i lärsituationerna.
8. Flera hundra studenter har inom ramen för våra kurser skrivit sina livsberättelser och det finns alltid studenter som tycker uppgiften är svår och utlämnande. Vi har dock uppmuntrat dessa studenter att skriva vad de tycker sig klara av eftersom huvudsyftet är att få igång reflektion som kan fortsätta under utbildningen och eventuellt i fortsättningen i själv yrket.

LITTERATUR

- Aspelin, J. & Persson, S. 2008: *Lärarens professionella/personliga utveckling*. (Educare, 2008:1) Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Bengtsson, J. 2003: Possibilities and limits of self-reflection in the teaching profession. *Studies in Philosophy and Education*, 22(3/4), 295–316.
- Bourdieu, P. 1997: The forms of capital. I A.H. Halsey, H. Lauder, P. Brown & A.S. Wells (red): *Education: Culture, economy, society*. Oxford: Oxford University Press.
- Bravette, G. 2001: Transforming lives: Towards bicultural competence. I P. Reason & H. Bradbury (red): *Handbook of action research*. London: Sage.
- Broady, D. 2008: En illa vald titel. Noteringar till 2008 års utgåva på svenska av Pierre Bourdieu och Jean-Claude Passeron, *Reproduktionen*. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 13(3), 176–192.
- Giddens, A. 2005: *Själv och samhället i den senmoderna epoken*. Göteborg: Daidalos.
- Goodson, I.F. 2005a: *Learning, curriculum and life politics. Selected works of Ivor F. Goodson*. London: Routledge.
- Goodson, I.F. 2005b: *Vad är professionell kunskap? Förändrande värderingar av lärares yrkesroll*. Lund: Studentlitteratur.
- Goodson, I.F. & Numan, U. 2003: *Livshistoria och professionsutveckling. Berättelser om lärares liv och arbete*. Studentlitteratur: Lund.
- Hargreaves, A. 2004: *Läraren i kunskapssamhället – i osäkerhetens tidevarv*. Lund: Studentlitteratur.
- Henningsson-Yousif, A. 2010: *Blåkulla tur och retur. Ett lärarlags utbildningsarbete*. (Rapport om Utbildning 4/2010) Malmö: Malmö högskola, lärarutbildningen.

- Henningsson-Yousif, A. & Viggósson, H. 2006: *Lärarstudenters bidrag i skolutvecklingen: Förutsättningar och reaktioner*. (Educare, 2006:3). Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen.
- Henningsson-Yousif, A. & Viggósson, H. 2008: *Tillgodogörandet av pedagogisk kapital i lärarutbildningen och skolutveckling*. Paper presenterat vid Den 10:e Nordiske Lærerutdannelseskongress: Relationen mellan lærerutdannelsen og skoeutviklingen, 21–24 maj, 2008. Islands Pædagogisk Universitet, Reykjavik.
- Henningsson-Yousif, A., Jacobsen, J.C. & Viggósson, H. 2007: *The development of pedagogical capital of student teachers in Denmark and Sweden*. Paper presenterat vid konferensen Redesigning pedagogy, knowledge and understanding, 20–30 maj 2007. National Institute of Education, Singapore.
- Illeris, K. 2007: *Lärande*. Lund: Studentlitteratur.
- Knutagård, H. 2003: *Introduktion till verksamhetsteori*. Lund: Studentlitteratur.
- Laursen, P.F. 2004: *Bli en bra och effektiv lärare – om du vill. Den autentiska lära- ren*. Stockholm: Liber.
- Marx, K. & Engels, F. 1968: *Úrvalsrit I*. Reykjavik: Heimskringla.
- Mezirow, J. 2003: *Epistemology of Transformative Learning*. http://transformativ elearning.org/index_files/Mezirow_EpistemologyTLC.pdf (2010-07-10)
- Mezirow, J. 1997: *Transformative Learning: Theory to practice*. <http://www.ecola s.eu/content/images/Mezirow%20Transformative%20Learning.pdf> Publiceshers (2010-10-07)
- Obama, B. 2008: *Min far hade en dröm. Memoarer*. Stockholm: Bonniers.
- Pamuk, O. 2007: *Den vita Borgen*. Stockholm: Norstedts.
- Phelan, P., Dansson, A.L. & Cao, H.T. 1991: Students' multiple worlds: Negotiating the boundaries of family, peer and school cultures. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(3), 224–250.
- Piaget, J. 1972: *Psykologi och undervisning*. Stockholm: Bonniers.
- Taylor, P.C. & Geelan, D.R. 2001: Writing our lived experience: Beyond the (pale) hermeneutic? *Electronic Journal of Education*, 5(4). <http://ejse.southwestern.edu /article/Wiewarticle/7663/5430> (2010-10-07)
- Wedge, T. 1999: To know or not to know: Mathematics that is a question of context. *Educational Studies in Mathematics*, 39(3), 205–227.
- Viggósson, H., Jacobsen J.C. & Henningsson-Yousif, A. 2010: *Student Teachers »Pedagogical Capital» – a Development of a Concept – Basis and Approaches*. Malmö: Malmö högskola, Lärarutbildningen. (manus)