

Nyhedsbrev

For Foreningen HEXIS

Nr. 21. December 2004

Nyhedsbrevet er foreningen HEXIS' forum for diskussion og faglig udveksling. HEXIS' formål er at videreføre den franske sociolog Pierre Bourdieus tænkemåde med særligt henblik på empirisk forskning i samfundsmæssige praksisformer. Deadline for indlæg til næste nummer: 15 februar 2005. Nr. 22 udkommer omkring 1. marts.

Redaktør: Carsten Sestoft carsten@sestoft.dk

Redaktionel assistance: Anders Høg Hansen

Hjemmeside og arkiv for nyhedsbreve, arbejdsrapporter m.v.: <http://www.hexis.dk>

Indhold

1. Redaktionelt (s1)

Meddelelser og arrangementer:

2. Staf Callewaert og OECDs PISA studier (s2)

3. Bourdieu svarer på spørgsmål fra gymnasieelever (s3)

4. Cultural Studies konference i Norrköbing, Juni 2005 (s4)

Bogomtaler:

5. To nye bøger fra Bourdieu-kredsen i Paris (s4)

6. Praktikker i erhverv og uddannelse (s5)

Arbejdsrapporter og læserindlæg:

7. Samfundets nye konfliktlinje: Redefinitionen af politik ud fra kultural kapital. Carsten Sestoft (s6)

8. Nyt fra feltanalyseworkshoppen på RUC. Anders Mathiesen (omtale af speciale) (s9)

9. Hvad er en disposition? Carsten Sestoft (s15)

1. Redaktionelt

Bemærk ny email adresse: carsten@sestoft.dk

I denne rubrik har redaktøren denne gang anbragt et antal observationer af variabel relevans. F.eks. denne: I November tilbragte redaktøren knap tre uger forskellige steder i USA. Hvis man undtager tv-programmerne, var indtrykket overmåde positivt. Samtlige mennesker, jeg talte med – der var naturligvis en stærk overvægt af universitetsfolk – beklagede Bushs genvalg. Selv hvor der ikke var kommercielle bagtanker, var

venligheden nærmest overvældende; fremmede mennesker hjælper én spontant med at betjene en tankstation eller med at finde den rette bus. I Austin, Texas, var jeg med til indvielsen af byens nye avantgardistiske rådhus (tegnet af arkitekten Antoine Predock), og den helt ubegrænsede adgang til huset på indvielsesdagen symboliserede på det smukkeste, hvor åbent USA kan være: Man kunne gå rundt i hele huset og f.eks. nyde udsigten fra borgmesterens kontorstol eller se, hvordan forholdene for sekretærerne i the city manager's office var. En hjemløs, som jeg talte med i Austin, vidste sågar, at København lå i Danmark. I San Diego i det sydlige Californien, hvor der er solskin og 22 grader i november, fik man et glimt af den velhavende middelklasses behagelige og nærmest friktionsløse liv, når man kørte rundt i åben bil mellem seværdigheder, solnedgange over Stillehavet, indkøbscentre og glimrende restauranter. De fleste steder var der endda – på offentligt eller privat initiativ – zoner uden kommercielle hensigter, f.eks. parker, museer eller steder med uhindret adgang til kysten. Og hvad kan man så lære af det? Ikke andet end, at USA er et stort og til dels ubegribeligt land med både gode og dårlige sider. De dårlige er vi rigeligt bekendt med; de gode måske mindre.

Regeringen ønsker, at dansk forskning skal være i verdensklasse. Men hvordan er det nu lige, at f.eks. Københavns Universitet med knap 33.000 studerende og et budget for 2003 på 2,7 milliarder kroner skal konkurrere med Harvard University, der i 2003 brugte 2,4 milliarder dollars på godt 19.000 studerende? Harvards økonomiske uafhængighed er dertil sikret af deres formue på 22,6 milliarder dollars. Selv omregnet med den nuværende lave dollarkurs er forskellen markant. Og selv om Harvard sammen de to andre ældste privatuniversiteter i USA, Princeton og Yale, ligger i toppen mht. formuer og udgifter pr. studerende, så er afstanden mellem et højtrangerende, men fattigere statsuniversitet som Berkeley og de danske universiteter stadig betragtelig. Berkeley bruger 1,4 milliarder dollars på en studenterbestand, der er på størrelse med KUs. Det er cirka tre gange så meget pr. studerende. Så måske skulle regeringen opfordre sine venner i erhvervslivet til at give nogle seriøse penge til de danske universiteter? For afkastet af de 2,4 mia. kr, som Mærsk Møller betalte for operaen, kan man jo ikke engang drive et halvt fakultet ...

Nå, men ellers ønsker redaktionen glædelig jul og godt nytår – med endnu et langt nummer, der handler om lidt af hvert – nu også med fodnoter! Redaktøren er specielt interesseret i kommentarer til artiklen om ”samfundets nye konfliktlinie”. Desuden: Bliv endelig ved med at skrive! Og kunne Anders Mathiesens fortræffelige beskrivelser af fortræffelige specialer mon ikke animere nogen til at skrive noget om det, nogen laver (det må også gerne være om det, man selv laver)?

Meddelelser og arrangementer:

2. Staf Callewaert og OECDs PISA-studier

Staf Callewaerts protest mod den megen snak om den seneste af OECDs såkaldte PISA-studier kom på forsiden af Information (og blev nævnt i Politiken samme dag: 10.12.2004). Niels Egelund protesterer naturligvis mod Stafs protest, men demonstrerer samtidig, at han ikke forstår kritikken, når han som belæg for undersøgelsens videnskabelighed bl.a. nævner, at de ”fremmeste eksperter fra universiteter verden over” og 41 undervisningsministerier ikke kan tage fejl. Jo, de kan. Ministerier er ikke garanter for

videnskabelighed. Og hvornår har Niels Egelund været en garant for videnskabelighed? Artiklen fra Information kan læses her:

<http://webavis.information.dk/Fremvisning/Webavis/AviArtVis.dna?pVisID=33116607454186439>

og Politikens version her:

<http://politiken.dk/visArtikel.iasp?PageID=348790>

3. Bourdieu svarer på spørgsmål fra gymnasieelever

På nettet har redaktøren fundet en ganske interessant tekst, som gengiver udskriften af et møde mellem Bourdieu og en gymnasieklasse fra en forstad til Marseille. Titlen er, med en allusion til et berømt cykelløb, ”Paris-Bourdieu-Marseille”, og teksten har været trykt i tidsskriftet *DEES* (nr. 127, marts 2002). Mødet fandt sted 13. marts 2001 og blev angiveligt filmet af Pierre Carles, manden bag Bourdieu-dokumentaren ”La sociologie est un art de combat”, af hvilken Hexis har et eksemplar, som kan lånes hos redaktøren.

Teksten indledes og afsluttes af den gymnasielærer, der arrangerede elevernes ekskursion til Paris. Motivationen var at vise eleverne, at Paris ikke bare var magtens centrum, men også centrum for en frigørende kultur, ”der tilhører alle borgere og endda hele verden”. Og da klassen havde arbejdet med nogle af Bourdieus tekster om skolen, faldt det naturligt – om end også let skræmmende – at opsøge Bourdieu, dette kulturelle monument, hvis billede stod side om side med Marxs og Webers i lærebogen. Han modtog dem ifølge læreren med ”stor venlighed og ligefremhed”.

Bourdieu svarer på elevernes spørgsmål om bl.a. skole, stat, politik og tv. Konteksten gør hans svar interessante. Klassen kommer nemlig fra et ZEP-gymnasium og består efter navnene at dømme overvejende af indvandrere fra de nordafrikanske lande, dvs. Maghreb, og muligvis også fra Afrika syd for Sahara. ZEP betyder ”Zone d’éducation prioritaire” (cirka lig ’særligt prioriteret uddannelsesområde’), som betegner et sted, hvor skolesystemet har fået ekstra ressourcer til at udligne elevernes – eller rettere deres forældres – mangel på kulturel kapital. Når Bourdieu derfor forklarer, hvad han kalder ”dominansens antinomier” og det særligt i forbindelse med skolesystemet, så gør han det over for unge mennesker (vistnok 2. G.ere), der selv kender problemet på egen krop. Han taler f.eks. om ambivalensen i netop betegnelsen ZEP eller i niveaudelingen af klasser, som på den ene side har tendens til at blive en stigmatiserende betegnelse, og på den anden side netop var tænkt som et forsøg på at sikre større lighed i uddannelsen ved at give flere ressourcer til uddannelse af dem, der ikke har den kulturelle kapital med hjemmefra. Som Bourdieu siger, kan man ”ikke korrigere for handicaps uden at bekræfte dem” – der ”findes ikke nogen enkle måder at gøre det på”. Det er dog helt sikkert, at Bourdieu er imod at give de ikke-favoriserede lettere adgang til studentereksamen eller til Frankrigs Grandes Ecoles. Tværtimod vil han, at de svage får en ’hård’ uddannelse uden genveje – de skal arbejde med stoffet og blive virkelig dygtige, så de reelt kan tage konkurrencen op med dem, der har fået det hele med hjemmefra.

En af eleverne spørger også Bourdieu, hvordan han blev sociolog, og udover beskrivelsen af hvordan det konkret gik til (som findes mere uddybet i Bourdieus *Esquisse d’une auto-analyse*, der skulle være under oversættelse til dansk), siger han, at der fra hans tidligste aktiviteter i Algeriet i 50’erne var en ”trang til at

være nyttig både videnskabeligt og politisk”: ”Jeg ville intervenere politisk, men bevæbnet på en videnskabelig måde, og på det punkt har jeg ikke ændret mig det mindste”.

Teksten findes på adressen:

<http://www.cndp.fr/lesScripts/bandeau/bandeau.asp?bas=http://www.cndp.fr/RevueDEES/som127.htm>

4. Cultural Studies konference i Norrköbing, Juni 2005

Kolleger ved Malmö Högskola har gjort mig opmærksomhed på en konference til sommer. Det er Advanced Cultural Studies Institute of Sweden ved Norrköbing Universitet, der holder konference 13-15 juni 2005. Temaet er ‘Kulturstudier i Sverige: National forskerkonferens’. I tillæg til programmet med plenarforelæsninger og paneler er 35 mulige parallelle paper sessions opslået på hjemmesiden med en kort orientering om emnet og kontaktperson til hver enkelt. Deadline for papers er 31. januar. Registrering fra 31. jan til 15. maj.

Læs mere på: <http://www.isak.liu.se/acsis/konferenses>

Anders Høg Hansen

Bogomtaler:

5. To nye bøger fra Bourdieu-kredsene i Paris

Patrick Champagne, Louis Pinto & Gisèle Sapiro: *Pierre Bourdieu, sociologue* (Fayard, 2004)

Johan Heilbron, Rémi Lenoir & Gisèle Sapiro: *Pour une histoire des sciences sociales. Hommage à Pierre Bourdieu* (Fayard, 2004)

Da redaktøren endnu ikke har set disse bøger af folk fra Bourdieus center i Paris, gengives omtalen (vistnok forlagets ord) på en eller anden hjemmeside blot. Om den første hedder det: ”Denne bog er hverken en antologi af Bourdieus tekster eller en samling af erindringer om hans person, ej heller er der tale om øvelser i lærd udlægning blandt fortolkere og tempelvogtere. Den samler en række nye og hidtil uudgivne studier af værkets genese, af de vigtigste begreber, som Bourdieu har udformet, og som i dag hører til socialvidenskabernes ordforråd (habitus, felt, osv.), og af de forskellige områder, Bourdieu har behandlet og bidraget til at forny (uddannelse, litteratur, filosofi, jura osv.). Men Bourdieu opfattede ikke sin aktivitet som afskåret fra verden. Han ville opfattes som både politisk [militant] og videnskabelig. Derfor gør nogle af bidragene rede for hans politiske engagementer og for deres reception i de intellektuelle, journalistiske og politiske miljøer. *Pierre Bourdieu, sociologue* tilbyder således et fælles blik på en af de store franske intellektuelle som han tager sig ud for et kollektiv af de mest kompetente specialister i værket.” – Hvor interessant bogen er, afhænger bl.a. af, hvor meget empirisk arbejde den indeholder. En forskningsbaseret

redegørelse for receptionen af Bourdieus politiske engagementer eller for de teoretiske traditioner, han byggede på, ville f.eks. være spændende.

Om den anden står der: ”*Pour une histoire des sciences sociales* realiserer et projekt, som alle dage interesserede Pierre Bourdieu, og som var et gennemgående træk ved hans sidste arbejder, nemlig det at skrive socialvidenskabernes historie. Fra sin opståen i slutningen af det nittende århundrede har sociologien som bekendt måttet kæmpe mod tilhængerne af den officielle diskurs om moralen, familien og samfundet for at erobre sin autonomi og for at få anerkendelse som legitimt videnskabelig disciplin. Fordi socialvidenskaberne skaber en diskurs, der har til hensigt at objektivere samfundet, og fordi de underkaster det sociale en kritisk videnskabs ekspertise, udgør de en vigtig ideologisk indsats for store institutioner som Kirken, Staten eller forskningsverdenen.” – Man kan minde om, at Johan Heilbron tidligere har forfattet en slags forløber til denne bog, nemlig historien om forformerne til det, der senere blev socialvidenskaberne, hvori han overraskende peger på de franske moralister (La Rochefoucauld og La Bruyère eksempelvis) i det syttende århundrede som nogle af de tidligste sociale tænkere. Heilbrons bog hedder *The Rise of Social Theory* (Polity Press, 1995) og kan også antyde det overraskende, at Bourdieu på sin vis i dobbelt forstand er en slags intellektuelt barnebarn af positivismens opfinder, Auguste Comte. Dels fordi Durkheim genoptog nogle af Comtes ideer (ved at forkaste andre), dels fordi den historiske epistemologi à la Bachelard også bygger på nogle rester af comtesk tanketradition.

6. Praktikker i erhverv og uddannelse

Karin Anna Petersen (red.) (2004) *Praktikker i erhverv og uddannelse*. København: Frydendahl.

Af Morten Nørholm [let forkortet af redaktionen]



Dette er ingen anmeldelse; jeg er selv en af bidragerne. Det er derimod en omtale af en genudgivelse som jeg ved har været efterspurgt længe. Antologien *Praktikker i erhverv og uddannelse*, redigeret af Karin Anna Petersen blev ret hurtigt og senest i august 2003 udsolgt fra Akademisk Forlag, efter at have solgt 541 eksemplarer siden 15/2-2001. Imidlertid ønskede Akademisk Forlag ikke at genudgive bogen, så derfor synes jeg det er glædeligt at forlaget Frydenlund har villet overtage rettighederne og nu har genudgivet bogen. Antologien udkom i 2001 og udsprang oprindeligt af et ønske om at afrapportere *Bourdieu-programmets* symposium "Mellemuddannelserne og mellem-erhvervene på videnskabelig grund" på NFPF-konferencen i København i 1999. Antologien indeholder dog ikke alene bidrag fra dette symposium og/eller fra deltagere i *Bourdieu-programmet*, men indeholder desuden bidrag fra en lang række andre undervisere og studerende ved institut for Filosofi, Pædagogik og Retorik (fra bogens p. 17).

Andet oplag er netop udkommet som et genoptryk af første oplag, med enkelte rettelser i Kirsten Beedholms artikel "En spontan undren og dens metamorfose - med inspiration fra Foucault" (pp. 635-657), og med opdateringer i adresselisten over bidragerne (pp. 720-725).

Fordi det gerne senere skulle kunne lade sig gøre at udgive andre bøger fra miljøet på Frydenlund, vil jeg på denne måde omtale og anbefale antologien til undervisningsbrug i enhver sammenhæng hvor sociale forhold bundet til forholdet mellem skole og praktisk mestring måtte være på dagsordenen. Men målgruppen er bredere end som så; antologien indeholder en længere række artikler som hver for sig i det hele taget er substantielt interessante for udviklingen og forståelsen af pædagogik som videnskabsfag.

Fra bogens bagsidetekst: *"I bogen præsenteres en række artikler som omhandler social praktik, kulturel reproduktion og uddannelsesforskning i bred forstand. Der tages bl.a. udgangspunkt i uddannelserne til pædagog, folkeskolelærer, læge og sundheds- og sygeplejerske. Der stilles spørgsmål til hvad man forstår ved kulturel reproduktion inden for hjemmet såvel som inden for erhvervet."*

Bogen er på 725 sider og koster 398 kr. Ring: +45 3393 2212, eller mail: frydenlund@frydenlund.dk
Se mere på: <http://www.shop.frydenlund.dk/product.asp?product=394>
Medlemmer af Frydenlunds bogklub *Sund & Social* kan erhverve bogen for en reduceret pris: 268 kr.

Arbejdspapirer og læserindlæg:

7. Samfundets nye konfliktlinie: Redefinitionen af politik ud fra kulturel kapital

Af Carsten Sestoft

Følgende meget simple analyse af den konfliktlinie, der nu synes at definere de politiske modsætninger i både Danmark og USA og sikkert i nogle andre lande, vidner både om, hvor effektive Bourdieus teoretiske modeller er til at forstå en udvikling, som han ikke selv synes at have beskrevet (så vidt vides), og hvor ubegribeligt lang tid, det kan tage at nå frem til analysen. Eller måske er det bare mig, der er langsom og ikke har fattet det, alle ved. (I så fald kunne I godt have fortalt mig det!) Og måske står det allerede et eller andet sted hos Bourdieu, som så meget andet af det, man selv med umådeligt besvær får tænkt sig frem til, men netop ikke kunne se og forstå, før man selv havde tænkt det. Sådan gik det som bekendt også for Bourdieu selv, der i *Méditations pascaliennes* skrev (s. 17): "Jeg forbavsnes ofte over den tid, det sommetider har taget mig – og det er sikkert ikke slut – virkelig at forstå nogle af de ting, jeg havde sagt i lange tider med følelsen af fuldstændigt at vide, hvad jeg talte om."

Analysen er følgende. Den 'gamle' konfliktlinie mellem de dominerede og de dominerende var defineret i økonomiske termer af modsætningen mellem på den ene side det sociale rums mest dominerede i alliance med de intellektuelle (dvs. den dominerede fraktion af magtfeltet) og på den anden side magtfeltets økonomisk og politisk dominerende. Altså alliancen mellem arbejderklassen og de intellektuelle (og deres repræsentanter i statsbureaukratiet) mod alliancen mellem de rige og forskellige slags establishment og borgerskab – dommere og biskopper og andre øvrigheder, som af traditionelle grunde delte interesser med staten. Sagt på en anden måde: venstrefløj mod højrefløj, som vi kender dem. Mere præcist er det afgørende

for tilhørsforholdet til den ene eller anden fløj *det økonomiske aspekt af kapitalstrukturen*: relativ mangel på økonomisk kapital disponerede for venstreorientering, overvægt af økonomisk kapital for højrefløjen.

Den nye konfliktlinie definerer stadig en modsætning mellem de dominerede og de dominerende, men sådan som Venstre, Dansk Folkeparti og Bushs republikanere har haft held til at redefinere modsætningen, er de undertrykte dem, der er undertrykt af den kulturelle elite (f.eks. den famøse Bermuda-trekant bestående af Politiken, Gyldendal og DR), som forsøger at påtvinge folket deres egne arrogante holdninger osv. Dominansstrukturen er altså stadig defineret ud fra kapitalstrukturen, men nu af den relative vægt af *kulturel kapital*: relativ mangel på kulturel kapital disponerer for det nye højre, mens overvægt af kulturel kapital definerer en (dvs. os) som undertrykkerne. Når den sidste sætning kan siges sådan, skyldes det naturligvis, at denne modsætning er konstrueret af den nye højrefløj, ligesom den gamle formentlig var konstrueret af den kulturelle venstrefløj fra 1960erne. Og i begge tilfælde tildækker den definerende alliance en potentiel interessemodsætning baseret på en reel kapitalforskel. I den gamle form forblev den potentielle interessemodsætning mht. retten til at definere den legitime kultur relativt usynlig, fordi definitionen af politisk modsætning ved økonomisk kapital bidrog til at underbetone forskellen mellem arbejderklassens minimale kulturelle kapital og de intellektuelles maksimale kulturelle kapital inden for venstrefløjsalliancen. Tilsvarende underbetoner definitionen af politisk modsætning ved kulturel kapital i den nye form den potentielle interessemodsætning mellem minimal og maksimal økonomisk kapital. F.eks. i form af, at den utryghed og usikkerhed, som plager Dansk Folkepartis vælgere, netop er skabt af deres alliancepartnere i Venstre, dvs. af den neoliberalistiske politik, som arbejder på at svække lønmodtagerrettigheder, arbejderbevægelse, uafhængig forskning og velfærdsstaten, samt alt andet der ikke følger en markedsøkonomisk logik.

Denne usandsynlige alliance mellem de økonomisk rigeste og fattigste er nok det mærkeligste ved den nye definition af politisk modsætning – og det farligste for verdens muligheder for at udvikle sig til et bedre sted at være for alle mennesker. Det er dog tydeligere i USA, hvor der ikke er et Dansk Folkeparti til at trække Bush i velfærdsretningen, så resultatet ikke bliver det kapitalens uindskrænkede herredømme, som giver Marx' og Engels' beskrivelse af verdens tilstand anno 1848 i *Det kommunistiske manifest* en sommetider forbløffende aktualitet. I Danmark er resultaterne af denne besynderlige alliance ikke desto mindre alarmerende nok, selv når man ser bort fra tendensen til at genopfinde en repressiv religiøsitet centreret omkring *familien* og den dertil hørende fordømmelse af alle afvigelser af f.eks. seksuel art. Utrygheden fordrer syndebukke, her som hisset. I USA er det den bizarre "krig" mod terror. Herhjemme tilfalder skylden for den usikkerhed, som den neoliberalistiske politik frembringer, de "fremmede", som intet har med sagen at gøre. Retspolitikken bliver et af de kampfelter, hvor utrygheden forvandles til en populistisk politik, der fører til en svækkelse af alle retsgarantier for dem, "vi" ikke kan lide, fra rockere til hash-handlere. De skal spærres inde, og fængsler er sammen med kaserner og politistationer den eneste slags offentlige institutioner, som den nye højrefløj gerne ser en vækst i.

Definitionen af politisk modsætning er altså ændret, men det sociale rums strukturer er intakte. Dette er værd at gentage: Politikken er en ny, men samfundet er i grove træk det samme. Hvorfor ændringen i politikken har været mulig, er ikke helt klart. Skyldes det en mindre forskydning i den relative vægt af de grupper, der definerer kapitalpolerne? F.eks. at arbejderklassen både er blevet absolut mindre siden dens danske højdepunkt i midten af 1960erne og relativt meget mindre i forhold til væksten i offentligt ansatte med overvægt af kulturel kapital siden den tid? Eller skyldes det det intense ideologiske redefinitionsarbejde, som

højrefløjstænkning og -partier verden over har udført siden 1970'erne? Måske er det sammenhængen mellem de to forhold. Arbejderklassens reproduktionskrise og forfaldet i arbejderbevægelsens solidaritet i takt med velstandsstigning og en boligpolitik, der har fastlåst dem i ejerboliger og nye forbrugsmønstre for lånte penge, har muligvis gjort dem følsomme for nye ideologiske stemmefiskere. Men at selve det ideologiske redefinitionsarbejde har været effektivt kan vel også ses i den nye legitimitet, som erhvervslivets værdier har antaget. På en eller anden måde er det lykkedes at delegitimere hele den del af den offentlige sektor, som ikke er militær, politi eller fængsler. Det fremstår som om det kun er den private sektor, der producerer værdi, mens den offentlige står for "forbrug", også når det gælder produktion, som udgør investeringer i hele samfundets – dvs. også erhvervslivets – mulighed for at fungere, som f.eks. uddannelse, infrastruktur og sygepleje. I New Public Management synes grundideen at være, at den offentlige sektor – især uddannelse og sundhed – skal kontrolleres, beskæres og stresses. Samfundets borgere er blevet redefineret som "skatteydere" eller sågar "skatteborgere", dvs. folk, der meget mod deres vilje betaler det "offentlige forbrug" (selv om den gode vilje til at betale skat er stærkt udbredt i Danmark, hvis man undtager Venstres rigeste vælgere). Alt dette vidner om et vellykket ideologisk korstog, der har haft held til at redefinere mulighedsbetingelserne for at føre politik.

Det interessante ved denne modellisering af skiftet i politikdefinition er, at den kan gøre rede for et antal observerbare forhold. Venstrefløjens krise og i særdeleshed socialdemokratiets (i USA demokraternes) består i, at alle deres tanker er defineret af den gamle konfliktlinie, mens den nye bliver ved med at handicappe dem. Hverken socialdemokraterne eller USA's demokrater kan komme uden om, at det, der tidligere var deres stolthed, nemlig alliancen mellem de dominerede i det sociale rum som helhed og magtfuldets dominerede (de kulturstærke) nu på en ny og ubegribelig måde er blevet forvandlet til et handicap af den nye højrefløj.

Modelliseringen gør det også begribeligt, hvorfor den danske regering og dens pseudointellektuelle håndlangere i Berlingske og Jyllandsposten har brugt så megen energi på at angribe alle tænkelige kulturinstitutioner gennem den såkaldte kulturkamp. Det er simpelthen, fordi den kulturelle kapital repræsenterer hovedfjenden. Vi intellektuelle (jeg bruger ordet her om alle os, hvis kapitalstruktur er defineret af en overvægt af kulturel kapital) kan på en vis måde tage kulturkampen roligt. Højrefløjen kan så at sige definitionsmessigt ikke vinde kulturkampen på en kulturel måde, fordi den er en kamp mod kultur. Men måske kan vi risikere at tabe den, hvis betingelserne for en udfoldelse af en autonom kultur bliver dårligere end de allerede er. Udviklingen på universiteterne og særligt på humaniora virker i den henseende foruroligende. I forbindelse med implementeringen af den nye universitetslov, som også implicit eller eksplicit er en fornyelse af hele universitetets arbejdskultur, forekommer det mig påfaldende, at der overhovedet ikke er nogen, der i al snakken om større styring af forskningen (som ikke i sig selv er af det onde, hvis den blev brugt til at skabe reelt forskningssamarbejde med forskernes frie tilslutning) – og institutsammenlægninger og samfundsrelevans og alt muligt andet – har nævnt, at forskningens mål stadig må være at frembringe sand og objektivende erkendelse. En sådan målsætning – som kunne støtte sig til Kant, der i *Der Streit der Fakultäten* siger, at sandheden er den "væsentligste og første betingelse for lærdhed overhovedet" – synes på det nærmeste at være fortrængt inden for humaniora, og dét af hovedaktørerne selv, dvs. de nuværende ledere af universitetet på alle planer. (Kunne man ikke f.eks. forestille sig, at en ny og stærk institutledelse ville foreslå medarbejderne at deltage i det samfundsrelevante projekt at iværksætte en kritisk analyse af nutidens sociale og kulturelle mytologier, sådan som de udformes på handelshøjskolerne? Her kunne man i sandhed være del af en international forskningsfront og finde

videnskabeligt højt anerkendte samarbejdspartnere på de bedste universiteter i f.eks. Frankrig, England, Tyskland og USA.)

Modelliseringen kan endelig forklare, hvorfor forholdet mellem de konservative og Dansk Folkeparti er så ambivalent. Selv om det ganske vist ikke er synderligt synligt i kulturministerens tilfælde, kunne de konservatives forhold til kulturen siges at have sin paradigmatisk form i det kulturforhold, man finder hos det dannede borgerskab, f.eks. en advokat fra Gentofte med længere anciennitet i borgerskabet. Altså folk, der har arvet kulturel kapital og fået papir på den via universitetet, som ikke er offentligt ansat (eller i givet fald i statsadministrationens topposter), og som tilhører en både kulturel og økonomisk overklasse. Sådanne folk kunne mistænkes for at læse bøger, gå til opera og i Det kgl. Teater og på museum. Den paradigmatisk konservative repræsenterer dermed også en form for kulturel kapital (i lighed med gammelrige østkyst-republikanere i USA), som må forekomme Dansk Folkeparti suspekt. Ligesom Dansk Folkeparti virker vulgært og populistisk på sådanne konservative.

Det er klart, at – for os intellektuelle – er denne redefinition af politikken hverken er i sandhedens eller vores interesse, fordi vi har interesse i sandhed og universalitet, som forbliver sandhed og universalitet, selv om vi har interesse i dem, i al fald hvis gør vores arbejde ordentligt. Men det betyder så også, at vi netop må gøre vores arbejde ordentligt. Send derfor straks eventuelle kommentarer til denne analyse og lad os i fællesskab finde frem til en sand analyse af forholdene.

8. Nyt fra *feltanalyse*-workshoppen (Socialvidenskab, RUC)

Kort præsentation af et speciale om feltet for lærerarbejde i folkeskolen

Af Anders Mathiesen

Camilla Gregersen & Stinus Storm Mikkelsen: Ingen arme, ingen kager
- om forandringer i feltet for lærerarbejde i folkeskolen (RUC 2004).

Det foreliggende speciale tager udgangspunkt i en case – en beskrivelse af arbejdet på Bakkelyskolen (det kan umiddelbart læses som en hverdagslivsbeskrivelse). Camilla Gregersen og Stinus Storm Mikkelsen (CG/SSM) fulgte og lavede deltagende observationer i en periode af 3 ugers varighed af arbejdet med den obligatoriske projektopgave, som det konkret udspandt sig i tre ottendeklasser på Bakkelyskolen (anonymiseret). Det forhold at skolen ligger 'i en forstad til København i et socialt sammensat kvarter, hvor der både er villaer, rækkehuse og højhuse med ghettoagtigt præg, medfører, at skoleklasserne også er socialt sammensatte', (...og) det gav forfatterne 'god mulighed for at undersøge relationen mellem elever med meget forskellige forudsætninger og en konkret "moderne" pædagogisk praksis, som projektarbejdet' (s7).

Casestudiet – projektarbejdsforløbet på Bakkelyskolen – indgår i den handlesammenhæng, som forfatterne kalder *feltet for lærerarbejde i folkeskolen*' (s5). Således angiver CG/SSM, at de tager udgangspunkt i et

'øjebliksbillede' fra et specifikt udsnit af feltet for lærerarbejdet i folkeskolen, og at det er feltets kampe om den konkrete udformning af skolens pædagogiske aktiviteter, der er analyseobjektet. 'Et felt kan defineres som det "sociale rum", hvor tovtrækkeriet om indretningen af en given samfundsinstitution foregår. Et felt er altså en analytisk konstruktion af *de sammenhænge, der er relevante for at forstå et givent udsnit af den sociale virkelighed*. Styrkeforholdet mellem de forskellige pædagogiske rationaler i 'øjebliksbilledet' antages at *repræsentere* styrkeforholdet mellem de modstridende positioner i feltet for lærerarbejde i folkeskolen (s93). Endvidere understreger forfatterne, at de har tilstræbt at anskue 'feltets aktiviteter' fra elevernes synspunkt (s6). Dvs. at de har sat sig for at synliggøre – *objektivere* – hvad lærerarbejdets forskellige 'praksisformer' betyder/får af betydning for de relationer, som elever med forskellige sociale og kulturelle forudsætninger får til skolens undervisning, og hvad *det* kan betyde for 'hele deres livssituation' (se også s95).

Det er dette 'møde', der gives et 'øjebliksbillede' af i afhandlingens Del 1. Afhandlingens anden del bruges til at historisere 'feltets tilstand' – dvs. til at objektivere de sociale magtrelationer, der konstituerer den forefundne lærerpraksis, og som giver de dominerende praksisformer gyldighed (se s100). Forfatterne redegør mere udførligt for både undersøgelsesarbejdet og fremstillingens opbygning i afhandlingens afsluttende refleksioner (Del 3), hvor de også delagtiggør læseren i nogle af de problemer, den valgte feltanalytiske arbejdsmetode har tvunget dem til at tage stilling til, og hvad de har lært af det. De demonstrerer med denne disponering af fremstillingen et sikkert greb om den feltanalytiske arbejdsmetode, som den franske sociolog Pierre Bourdieu har udviklet, og 'feltanalysemodellen', som er udviklet af Anders Mathiesen (s.91). Bourdieu har med *La misère du monde* (1993 – forfatterne henviser til den engelske oversættelse fra 1999) - henledt opmærksomheden på, at metode- og metodologiske refleksioner først giver mening, når læseren har været igennem præsentationen af det undersøgelses- og analysearbejde, hvis problemer og 'valg' af metoder og kategorier mm. er anledningen og genstand for refleksionerne. Det er disse principper der ligger til grund for afhandlingens disposition.

CG/SSM tager os i Del 1 med til Bakkelyskolen, hvor vi i kapitel 1 hører om lærernes "Introduktion" til den obligatoriske projektopgave. I kapitel 2 beskrives og analyseres den angiveligt frie gruppedannelsesproces. 'Det grundlæggende rationale er, at eleverne selv er ansvarlige for, om de kommer i en gruppe eller ej' (s11). I analysen understreges det, at 'eleverne ikke kender deres standpunktkarakterer på dette tidspunkt; det er desuden første gang i deres skoleforløb, eleverne modtager standpunktskarakterer. Den objektivt set tætte sammenhæng mellem karakterer og gruppedannelse (se kapitel 2 og 3) kan derfor dårligt beskrives som resultat af en *bevidst* strategi fra elevernes side (se hertil spec. s103). Eleverne vælger snarere gruppepartnere ud fra en praktisk sans for hvem de "passer" sammen med; en praktisk sans, som er resultatet af en inkorporering af et socialt univers, der er hierarkiseret på en måde, som bl.a. finder et objektiveret udtryk i karaktersystemet' (s16).

Her ser vi et første udtryk for 'mødet' mellem Bakkely-elevernes *forskellige* habituelle dispositioner og den specifikke måde projektarbejdsforløbet er organiseret. 'Børn har meget forskellige forudsætninger for at få udbytte af den "samme" undervisning. ... Og netop sådanne forskelle får måske ekstra betydning i en projektorganiseret undervisning' – hedder det afsluttende i analysen af gruppedannelsesprocessen (s23). Med disse analyser forklares iøvrigt meget præcist, hvad Bourdieus habitusteori går ud på. Analyserne og objektivering af 'gruppedannelsesprocessen', som den er organiseret på Bakkelyskolen – 'karakteriseret

ved en *laissez-faire*-”systematik” kombineret med en orientering mod faglig præstation’ bidrager primært til at *synliggøre elevernes forskellige habituelle dispositioner* (s24).

Hvor store disse forskelle i elevernes forudsætninger for at ’være med’ i arbejdet med projektopgaven er, konkretiseres yderligere i kapitel 3, hvor CG/SSM analyserer ’fire grupperes meget forskellige forløb i synopsisudfærdigelsesfasen’ (s26). De fire grupper er udvalgt, fordi de (jvf oversigten s22) *repræsenterer* forskellige positioner i det sociale rum (s27). Men de fire grupper arbejder med at udfærdige en synopsis bruges også til at anskueliggøre – og forklare, hvad Bourdieus kapitalteori går ud på. ’Synopsisudfærdigelsen er ikke en neutral disciplin; den kræver nogle bestemte forudsætninger’ (specifikke kapitalformer). Bourdieus kapitalteori har som grundantagelse, ’at de forskellige ”økonomier” (*feltes*) netop er *specifikke*, dvs. at de er konstitueret gennem de pågældende felters interne kampe (og gennem deres relation til andre feltes og det sociale rums magtforhold)’ (s33).

Skoleinstitutionens principper for distinktion (hierarkiseringsprincipper), som de praktiseres i forbindelse med Bakkely-projektets karaktergivning (s36), og projektgruppernes markant forskellige evaluering af forløbet synes både at bekræfte – og forstærke – skolens ’klasseracisme’ (som Bourdieu kaldte skolens symbolske voldsudøvelse allerede i sine tidlige uddannelsessociologiske studier – se også 2002:110). På Bakkely giver det sig udtryk i, at ”skoletaberne” placerer skylden for de dårlige karakterer hos sig selv (s38). CG/SSM peger i sammenfatningen af analyserne i kapitel 3 på det mere langsigtede perspektiv i erfaringerne fra Bakkelyskolens projektarbejde (domineret af *laissez-faire*, konkurrence og krav om formalviden og selvstændighed). ’Som sådan peger feltets ”logik” (dets aktuelle styrkeforhold) på en sandsynlig fremtidig tilstand af feltet, hvor forskellene mellem eleverne vil blive yderligere uddybet’ (s39). Hvordan det går til og specielt *hvorfor*, uddybes i historiseringen i Del 2 (jvf. note 34 og s43).

Her i kapitel 3 er den analytiske opgave at synliggøre og forklare, hvad Bakkelyskolens specifikke udformning af projektarbejdet i overensstemmelse med det dominerende pædagogiske rationale i feltet for lærerarbejde kommer til at betyde for elever med ’meget forskellige sociale og kulturelle forudsætninger’. Observationerne fra ’arbejdsugen’, som her kun eksplicit er inddraget i analyserne med de to ’eksempler’ (s41-43), gengives i Feltdagbog A og B og er selvfølgelig en afgørende forudsætning for forfatterens ’blik for de pædagogiske praksisformers specifikke forskelles sociale betydning’.

De to eksempler fra ’lærernes praksis’ i projektugen på Bakkelyskolen viser, at der stadig her ved indgangen til det 21. århundrede pågår ’et tovtrækkeri mellem modstridende pædagogiske rationaler i feltet for lærerarbejde. Og disse eksempler viser, at lærernes praksisformer kan gøre en endog meget stor forskel for elever, der *ikke* er ’refleksivt individualiserede’ hjemmefra (eks. med Niels og de tre piger med projektet om psykisk syge). Men i kapitel 4 sættes der primært fokus på ’feltets dominerende position’ med udgangspunkt i lærernes vurderinger af de forskellige grupperes fremlæggelser, der kan anskueliggøre, hvad der tillægges *betydning* i feltet (se den eksplicite begrundelse s44).

CG/SSM fremanalyserer her lærernes ”forskellige” bedømmelseskriterier, der *repræsenterer* feltets modstridende pædagogiske rationaler. På denne måde konstrueres feltet for ’projektforløbet på Bakkelyskolen’, og samtidig får læseren anskueliggjort – og forklaret, hvad Bourdieus feltteori går ud på. Fremstillingen skifter her karakter fra primært analytisk beskrivelse til at lægge mere vægt på teoretisk konstruktion og forklaring. Forklaring af hvordan lærernes specifikke måde at arbejde med projektopgaven

kommer til at gøre de forskelle, der er mellem eleverne, større. I hvor høj grad de forskellige elevers/gruppers 'meget forskellige forudsætninger' kommer til udfoldelse og 'bliver kvalificeret', det beror på den specifikke organisering af projektarbejdet og lærernes praksisformer, deres måde at forholde sig til eleverne, deres måde at være vejleder (jvf. eks. med Niels).

I dette kapitel fremanalyseres så iøvrigt primært den – på Bakkely – 'dominerende' praksisforms *uudtalte* interesseorientering. Samtidig med den faglige vurdering lægger lærerne nemlig i bedømmelserne stor vægt på elevernes kropslige og mentale hexis: '...Lærerne fremhæver elevernes "timing", et udtryk der er så upræcist, at det ret præcist udtrykker det forhold, at kravene til eleven på én gang er så uudtalte og så fintmaskede, at det kræver en kropsliggjort, umiddelbar *praktisk sans* for skolens krav at kunne leve op til dem. En praktisk sans for, hvordan man afpasser sine virkemidler, disponerer sit oplæg, fremstår fornuftig og veltalende osv.' (s45 se også s56). Bakkely-feltets 'dominerende' position *forudsætter* med andre ord reflektivt individualiserede, selvsikre og frem for alt *verbaliserede* elever (se s51). CG/SSM påpeger, at lærerne på Bakkely på denne måde bidrager til 'at (re)producere (lærerarbejds)feltets doxa ved at *naturalisere* arbitrære og historisk konstituerede distinktioner' (s46 med note 39 og 40). Men andre – dominerede – praksisformer ses altså også repræsenteret i lærernes bedømmelser af gruppernes projektforsløb: f.eks. 'et kollektivt eller problemorienteret pædagogisk rationale' repræsenteret i forbindelse med Jais' projekt om mobning (s50 jvf også Niels og de 3 piger).

Analyserne i kapitel 4 tjener, som allerede anført, primært til at konstruere 'det hierarkiske taksonomisystem, som lærerne anvender i deres bedømmelser' – kort sagt feltets symbolske orden: '...De forskellige måder at *opfatte* og at *gøre* lærerarbejdet på, som vi har anskueliggjort i de foregående analyser, repræsenterer med andre ord forskellige positioner i et udsnit af feltet for lærerarbejde i folkeskolen' (s56 se også s93). CG/SSM demonstrerer i kapitel 4 en eminent evne til at anvende og forklare, hvad Bourdieus feltanalytiske arbejdsmetode går ud på: 'De foregående analyser har forsøgt lidt efter lidt at samle trådene til et øjebliksbillede, ikke blot af 'projektarbejdet som det tog sig ud' i en specifik situation (deltagerobservation)', men også til en forklaring af hvad 'det konkrete udsnit af feltet for lærerarbejde repræsenterer (deltagende objektivisering)' – nemlig lærerarbejdsfeltets modstridende positioner, 'som vi skal anskueliggøre i del 2' (s57).

Historieringen i afhandlingens Del 2 er altså forfatterens objektivisering af den samfundsmæssige betydning af 'feltets modstridende pædagogiske positioner', hvad det er for interesser de modstridende positioner i feltet for lærerarbejde *repræsenterer* – og ikke mindst i lidt højere grad at få synliggjort de aktuelt dominerede positioner (pædagogiske rationaler), som vi kun undtagelsesvist har set komme til udtryk i Bakkely-projektforsløbet (se dog Feltdagbog A og B).

I 1960'erne og 70'erne var forskellige lighedsorienterede rationaler dominerende i det skolepolitiske felt (kapitel 5). I 'øjebliksbilledet' fra Bakkelyskolen bl.a. repræsenteret ved Niels' 'meddelagtige' måde at udfordre de tre piger der arbejder med problematikken om psykisk syge (s41). Hans lærerpraksis repræsenterer et socialpædagogisk rationale, der – via problemorientering og inddragelse af elevernes forskellige livssituation – tager sigte på at udvikle social handlekompetence ('kvalificere elevernes forskellige sociale og kulturelle forudsætninger') (jvf s41, 50, 58 samt s88).

I løbet af 1980'erne (kapitel 6) blev mere eliteorienterede rationaler sat på dagsordenen i det skolepolitiske felt (individualisering og konkurrencerationaler), men den restaurative pædagogik og det 'kundsabsfaglige rationale' mødte massiv modstand fra primært lærerne i folkeskolen (lærerprofessionerne og deres organisationer – s72). Alligevel blev 'konkurrencerationaler' og individualisering efterhånden 'den skjulte læseplan' (s74). En dobbelthed som projektforsøget på Bakkely også opviser masser af eksempler på (s44,37,31,25f,17).

Med 1990'ernes undervisningsdifferentiering (kapitel 7) reduceres den socialliberale lighedsorientering ('lige muligheder') til individualisering som norm: 'den enkelte elev er blevet sat i centrum for sin egen undervisning'. 'Ansvar for egen læring' bliver individuelt og læringsmålene fastsættes centralt (CKF'erne). Videnssamfundsdiskursen gav sig udtryk i kravet om 'et målbart faglighedsbegreb' (s79 jvf. formalviden og 'doppeltheden' i Bakkelylærernes bedømmelseskriterier).

Nu efter 2001 (kapitel 8) er den nyliberalistiske eliteorientering blevet doxa i både uddannelsespolitikken og i skolens pædagogiske praksis (se f.eks. s44 – Bakkelyskolens 'nomos'), selv om markedsorienteringen stadig får modspil fra både lærerne og Danmarks Lærerforening (s.85 og igen eks. med Niels). Også *projektarbejdet* er blevet et hjælpemiddel for markedsorienteringen ('formaliseret individualisering'). 'Øjeblikbilledet' fra Bakkelyskolen synliggør, at *projektarbejdsformen* er blevet omfunktioneret (s88), som følge af det ændrede styrkeforhold mellem de modstridende pædagogiske rationaler (positioner) i feltet for lærerarbejde i folkeskolen, der – omend med en vis træghed og modstand fra lærerprofessionerne – repræsenterer det aktuelle styrkeforhold ('tilstanden') i det skolepolitiske felt (se s92). Det lighedsorienterede velfærdsrationale er blevet fortrængt/domineret af det nyliberalistiske og eliteorienterede markedsøkonomiske konkurrencerationaler. Folkeskolen – og projektarbejdet – er blevet 'moderniseret' (s85f).

CG/SSM har i kapitel 2 med Bourdieus habitusteori forklaret, hvordan det går til, at eleverne grupperer sig, som de gør. I kapitel 3 har de anvendt Bourdieus kapitalteori til at synliggøre elevernes/gruppernes meget forskellige forudsætninger for at gøre sig gældende i Bakkelyskolens specifikke udformning af projektarbejdet. I kapitel 4 har de forklaret Bourdieus feltteori, som udgør det analytiske princip for de to kandidaters empiriske feltarbejde og deres måde at fremstille de analytiske pointer, ved at objektivere, hvad lærernes forskellige modstridende pædagogiske handlingsrationaler og bedømmelseskriterier betyder for 'elever med (meget) forskellige sociale og kulturelle forudsætninger'.

Analyserne i Del 1 forklarer med andre ord, hvordan situationen (på Bakkelyskolen) fungerer, og hvad lærernes specifikke praksisformer kommer til at betyde for de forskellige elevers udbytte af undervisningen. Historiseringen i Del 2 objektiviserer 'historien i feltets institutioner', og i opsummeringen skitseres en forklaring på, hvordan det er gået til at styrkeforholdet mellem feltets modstridende positioner er blevet ændret siden begyndelsen af 1980'erne, og hvad 'moderniseringen' af skolens praksisformer kan komme til at betyde for de sociale magtrelationer i samfundet (s87f – se hertil også 103f). Men den præsenterede historisering gør altså ikke krav på at give feltets samlede socialhistorie (s104).

I afhandlingens Del 3: "Refleksioner – over en analytisk praksis" giver CG/SSM en kort, men meget præcis og velbegrunderet redegørelse for afhandlingens disposition (dvs. *fremstillingens* opbygning). Meget kort fortalt redegør de for, hvorfor de har medtaget de forskellige nedslagspunkter fra de forskellige

'niveauer' i den valgte fremstilling af historiseringen. Dvs. nogle af de 'forhold', der kan 'forklare', hvad det er for interesser, som det de har set på Bakkelyskolen *repræsenterer* (s92ff og 95). Altså for at synliggøre, hvad det er for 'magtpositioner', der er dominerende i den aktuelle situation (se også s104). Det er de iagttagne 'praksisformer' i institutionsfeltet, der skal forklares, men også hvordan det går til, at eliteorienteringen er blevet så dominerende og 'selvfølgelig' – at lærerne *ikke* forstår deres måde at arbejde med og bedømme projektarbejdet som 'vold' (klasseracisme) (s.53 og 56).

Ifølge de to kandidater skal det empiriske udgangspunkt sætte dagsordenen for, hvad det er vigtigt at få med i en historiserende feltkonstruktion. Men rækkefølgen i analysearbejdet har været alt andet end lineær – netop kendskab til 'feltets politiske kampe over tid' har skærpet deres blik for betydningsfulde forskelle i 'det de har set' i praksisfeltet (Bakkelyskolen), og det har skærpet deres – og læserens – blik for, hvad disse 'forskelle' betyder (s94 og 95). Når man har været igennem analyserne i del 1 og historiseringen i del 2, så giver 'refleksionerne i del 3 overblik og indsigt – også i mulighederne *og* betingelserne for at påvirke og ændre 'tilstanden i feltet for lærerarbejdet i folkeskolen'.

Der er datatekniske detaljer, metodiske problemer og fremstillingmæssige dispositioner, der kan diskuteres. Men Camilla Gregersen og Stinus Storm Mikkelsen redegør udførligt og præcist for, *hvad* de har gjort, og *hvordan* de har brugt og analyseret deres empiriske materialer. De forklarer meget anskueligt, hvad de mener med en 'selvobjektivering', der er en uomgængelig forudsætning for Bourdieus arbejdsmetode i *La misère du monde* (deltagende objektivering), som de er stærkt inspireret af. Men de redegør også meget overbevisende for en række problemer, de havde med at leve op til principperne for en sådan arbejdsmetode (s100-103). De gør opmærksom på, at samtidig med at de (i deres observationer) som udgangspunkt 'forstår' lærerne som 'en trængt gruppe', så '...foretager vi sideløbende en utrolig hård kritik af lærerne, når de *ikke* lever op til vores ideal om den socialt ansvarlige velfærdsarbejder' (s102), og det har de så måttet tage højde for i det efterfølgende analysearbejde.

Erfaringerne med den "uønskede tilbagemelding" anskueliggør, hvad en historiserende objektivering tjener til (dvs. vigtigheden af at objektivere magtrelationerne i det skolepolitiske felt, og hvad de betyder for lærernes mulighedsbetingelser). I tilbagemeldingen til lærerne på Bakkely præsenterede CG/SSM alene nogle socialt indignerende 'beskrivelser' af elendigheden på Bakkely og *ikke* den historiserende objektivering af feltets 'objektive institutionelle betingelser' (s103) – dvs. i stedet for at delagtiggøre lærerne i den indsigt i 'de forhold der betinger den specifikke interaktion mellem lærerne og eleverne i projektarbejdet', som de netop havde fået skærpet gennem feltarbejdet på Bakkelyskolen, og som forfatterne i den færdige afhandling har objektiviseret ved hjælp af en historiserende feltkonstruktion.

Sammenfattende kan afhandlingen karakteriseres som en indsigtsgivende "vidensproduktion", der uden tvivl repræsenterer ny viden for mange af deltagerne i det pædagogiske felt. Men måske er dens titel først forståelig, når man har læst Feltdagbog A for 6. november. Her sammenfatter én af lærerne meget præcist, hvad feltets dominerende position går ud på: De elever, der ikke har de nødvendige forudsætninger for at arbejde med på det elitære 'skoleprojekt' – hvad det så end skyldes, *må klare sig selv* (INGEN ARME, INGEN KAGER).

9. Hvad er en disposition?

Af Carsten Sestoft

Når man en gang har beskæftiget sig med historisk semantik og begrebshistorie, f.eks. i forlængelse af Reinhart Koselleck, sker det, at man bliver i tvivl om betydningen af ord, man troede at kende. Det skete for mig med ordet 'disposition'. Habitus er som bekendt for Bourdieu et "system af dispositioner"; men hvad er i grunden en disposition? Den meget skolastiske orddiskussion i det følgende kan måske være til gavn for nogle, for jeg har fornemmelse af, at det for mange ikke står helt klart, hvad en disposition er for noget.

Ordet 'disposition' har et antal betydninger på dansk. Det kan være noget med ordning: man disponerer sin sproglige fremstilling af noget ved at skrive en disposition. Det kan være noget med at råde over: "jeg disponerer over min tid" – eller noget med at være til rådighed: "Jeg er til Deres disposition" (jf. ejendomsmæglernes "disponible" kælderrum). Endvidere kan det handle om at vælge eller beslutte noget: "jeg har truffet den disposition, at..." eller mere sjældent: "jeg har disponeret sådan, at jeg altid holder fri om søndagen". Endelig kan det være noget med anlæg eller tilbøjelighed: "jeg har altid været disponeret for migræne".

Ind til nu troede jeg, at det kun var den sidste betydning, som har noget med habitus-begrebet at gøre – altså at være "disponeret for" (det er allerede en del af habitusbegrebet hos Thomas Aquinas)¹ – men den første betydning er også involveret. Det kan man se et sted i Bourdieus *Science de la science et réflexivité* (2001: 84), hvor perfektum participiet af verbet "disposer" (disponere) bruges i de to betydninger. Det hedder om videnskabsmænd, at deres habitus gør dem "disponerede for" (disposés à) at se det videnskabelige felts regler og regelmæssigheder, og det gør den, fordi de gennem socialisering er blevet "disponerede" (disposés), dvs. "ordnede", "formede" eller "arrangerede" i en betydning, der på dansk kun delvist eksisterer i udtrykket "disposition" for en skematisk ordning af skriftlige arbejder.

Disse to betydninger dækker to aspekter af Bourdieus brug af dispositionsbegrebet (og habitusbegrebet). I *Le Sens pratique (The Logic of Practice)* hedder det i begyndelsen af kapitel 3, at habitus er "systemer af varige og overførbare dispositioner, [dvs.] strukturerede strukturer, der er prædisponerede for at fungere som strukturerende strukturer" (s. 88). Betydningen af 'disposition' som noget, der er ordnet eller arrangeret (som den skriftlige disposition) og dermed har antaget en *form*, svarer til de strukturerede strukturer, dvs. dem, der frembringes af inkorporeringen af de objektive strukturer, man vokser op og socialiseres under. Dispositioner er altså i denne betydning ikke noget medfødt, men noget erhvervet eller tillært (på en ikke-bevidst måde). 'Disposition' i betydningen "anlæg" eller "tilbøjelighed" er det, der ligger i de strukturerende strukturer, som *disponerer for* bestemte måder at handle på, f.eks. at forsøge at placere sig i en høj eller lav, central eller marginal position på et felt.

Når Bourdieu taler om sin "dispositionelle handlingsteori" – han taler fx i *Science de la science* s. 68 om en "dispositionalistisk handlingsfilosofi" – er det altså en handlingsteori, der er baseret på antagelsen af, at mennesker gennem socialiseringen inkorporerer dispositioner, der 1) er ordnede eller strukturerede, 2) er strukturerende "dispositioner for" at handle.

¹ Jfr. Staf Callewaert: *Kultur, pædagogik og videnskab* (Akademisk Forlag, 1992), s. 83.

Men hvad vil det så sige at være disponeret for? Bourdieu lægger selv vægt på, at dispositionsforklaringen er en variant af handlingsforklaring og adskiller sig fra de to andre af slagsen, nemlig den objektivistiske determinisme og den subjektivistiske finalisme. Førstnævnte forklarer handling som resultatet af objektive strukturers tvang, som den handlende udfører, ofte uden bevidsthed om strukturerne. Finalismen forklarer derimod handling som resultatet af en individuel bevidst beslutning, der sætter et mål. I begge tilfælde er der et 1:1-forhold mellem det, der skal forklares – handlingen – og det, der forklarer den – strukturen eller det besluttede mål. Dette 1:1-forhold eksisterer ikke i dispositionsforklaringen. At være disponeret for at handle på en bestemt måde vil sige, at der er et sandsynlighedsforhold mellem handlingen og dispositionen, der forklarer handlingen. Med andre ord er det ikke sikkert, at handlingen blive foretaget, selv om den fornødne disposition er til stede. Forholdet mellem en disposition og en handling kunne f.eks. siges at være 1:½, hvis handlingen foretages i halvdelen af de tilfælde, hvor dispositionen er til stede. Det kan illustreres med en idé fra filosofen Gilbert Ryle, som Bourdieu gengiver i *Méditations pascaliennes* (s. 177): I stedet for at sige, at glasset gik i stykker, fordi en sten ramte det, bør man sige: glasset gik i stykker, da en sten ramte det, fordi det var skrøbeligt. Skrøbeligheden er altså her en disposition for at gå i stykker, som kan realiseres eller ikke, men – som man ved – ofte bliver det. Teoretisk set kunne man ligefrem lave statistiske analyser, som ville vise den historiske sandsynlighed for, at glas går i stykker i løbet af en given tidsperiode. Det væsentlige ved Ryles formulering er, at det flytter det forklarende ”fordi” fra begivenheden (en sten rammer glasset) til dispositionen (glas er skrøbeligt).

Dispositionsbegrebet har naturligvis været genstand for mere indgående filosofisk behandling. En af de mest omfattende er forfattet af Bourdieus søn Emmanuel Bourdieu i bogen *Savoir faire. Contribution à une théorie dispositionnelle de l'action* (Seuil, 1998). I vor ven Jacques Bouveresses artikel ”Règles, dispositions et habitus”² kan man også finde nogle interessante diskussioner af dispositionsbegrebet. Han citerer bl.a. et af de få steder, hvor Wittgenstein diskuterer begrebet,³ og ender sin artikel med en overraskende, men muligvis

² Artiklen er oprindelig et foredrag holdt i Berlin i 1989, derefter publiceret på tysk i G. Gebauer & C. Wulf: *Praxis und Ästhetik: Neue Perspektiven im Denken Pierre Bourdieus* (Suhrkamp, 1993) og i en revideret version på fransk i *Critique* nr. 579-580, 1995, og den findes i den i de sidste nyhedsbreve omtalte Bouveresse-bog *Bourdieu, savant & politique* (Agone, 2004).

³ Der er også et ret interessant sted i *Philosophische Untersuchungen*, § 149, hvor Wittgenstein skriver: ”Når man siger, at det at kunne alfabetet er en tilstand i sjælen, så tænker man på den tilstand i et sjæleapparat (f.eks. vores hjerne), ved hjælp af hvilken vi kan forklare *ytringerne* af denne kunnen. En sådan tilstand kalder man en disposition. Det er imidlertid ikke uproblematisk at tale om en tilstand i sjælen, fordi to kriterier for tilstanden skal være opfyldt; nemlig en erkendelse af konstruktionen af apparatet, uafhængig af dets virkninger. (Intet ville her være mere forvirrende end brugen af ordene ”bevidst” og ”ubevidst” for modsætningen mellem bevidsthedstilstand og disposition. Thi det første modsætningspar skjuler en grammatisk forskel.)” – Dette kræver nok lidt udlægning. Som jeg forstår den, er Wittgensteins argumentation følgende: For at forklare, hvad det vil sige at kunne alfabetet – dvs. på opfordring at kunne reproducere dette korrekt – antager vi, at der er tale om en disposition, dvs. om en tilstand i mennesket eller i dets sjæl eller hjerne, som er varig, men ikke er situeret i bevidstheden. Alfabetet kan bringes til ytring, men om det sker bevidst eller ubevidst er et irrelevant spørgsmål; de to termer kan ikke bruges på samme måde som forskellen på bevidsthedstilstand og disposition (det er den ”grammatiske” forskel). Men for at have ret til at betegne denne alfabetkunnen som en disposition skal vi ikke kun kunne sige, hvordan den ytrer sig, men også hvordan den er konstrueret eller opstået. Hvordan kommer alfabetet ind i sjæleapparatet på en sådan måde, at det bliver derinde og kan tages frem på opfordring? At sige at man har lært det udenad, er blot en anden måde at beskrive fænomenet på; det er ikke en forklaring eller ”erkendelse af konstruktionen”. Og det er her, man kunne sige, at Bourdieu netop har forsøgt at skitsere en forklaring på konstruktionen af dispositioner – sagt meget skematisk: Sociale strukturer inkorporeres som mentale strukturer, idet de sociale strukturer ligesom erfaringen af egen krop, af tyngdekraft og andre fysiske fænomener er relativt stabile og dermed kan inkorporeres som varige strukturer ved verden, som man må forholde sig til. Dermed bliver de mentale strukturer til dispositioner, til kognitive dispositioner, som varierer med den sociale

god forklaring på den modstand, Bourdieus ideer møder (her i fri gengivelse): modstanden skyldes ikke, at Bourdieu leverer deterministiske 1:1-forklaringer om social handlen, men stammer tværtimod fra tendensen til at tro, at man endelig ville have forstået samfundet, hvis man fandt sådanne forklaringer – hvilket Bourdieu netop ikke vil.

position, de sociale strukturer erfares ud fra. – Spørgsmålet er så, om Bourdieu bruger ordet 'disposition' på samme måde som Wittgenstein. Det synes ikke helt at være tilfældet, fordi Wittgenstein netop synes at opfatte dispositioner som noget mekanisk. Tag eksemplet med alfabetet. Det giver ikke rigtig mening at sige, at man kan alfabetet på en vag måde eller halvt. Det er enten-eller. Men sådan fungerer dispositioner jo ikke hos Bourdieu; her er der masser af vaghed i praksis; den mentale disposition frembringer snart det ene, snart det andet (men kun undtagelsesvis det tredje og fjerde); dispositionerne giver kun probabilistisk mening, de er tendenser og ikke mekanismer. Sagt på wittgensteinsk må i al fald nogle af ordets betydninger være forskellige, fordi de sproglige sammenhænge, beskrivelserne af dispositioner indgår i hos Wittgenstein og Bourdieu, er forskellige.