

## Nyhedsbrevet # 38

### Nye publikationer

Carsten Sestoft

#### **Aktuel forskning om klasse og kulturel kapital**

Hovedresultaterne i Aalborg-undersøgelsen under ledelse af Annick Prieur er publiceret i en artikel i *Poetics* (Vol 36: 1, s. 45-70) under titlen "Cultural Capital Today: A case study from Denmark". Medforfattere er Lennart Rosenlund og Jakob Skjøtt-Larsen. Det må blive en standardtekst for interesserede i dansk klasse- og livsstilsanalyse og for nordiske læsere af Bourdieus *Distinction*.

En anden tekst fra Aalborg-projektet er Stine Thidemann Fabers ph.d.-afhandling, som også dannede grundlag for Hexis-arrangementet i Århus 25. marts 2009: *På jagt efter klasse* (2008). Den empiriske baggrund er 20 interviews om køn og klasse. Afhandlingen er læselig og læseværdig og udviser stor lydhørhed, f.eks. over for den lavtuddannedes forhold til indvandrere, som er betydeligt mere subtilt end man skulle tro. Læs selv på

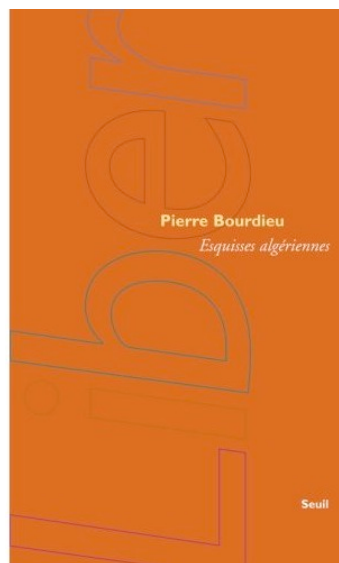
[http://www.socsci.auc.dk/compas/udgivelser/Paa\\_jagt\\_efter\\_klasse.pdf](http://www.socsci.auc.dk/compas/udgivelser/Paa_jagt_efter_klasse.pdf)

Og når man er ved ph.d.-afhandlinger, er det også værd at nævne, at Jens Peter Thomsens afhandling *Social differentiering og kulturel praksis på danske universitetsuddannelser* (2008) ligger i en fuldtekstversion på nettet. Den undersøger social rekruttering til litteraturvidenskab og statskundskab på KU samt erhvervsprog på CBS og indskriver de tre undersøgte uddannelser mere overordnet i et felt af socialt differentieret rekruttering – og giver dermed også et blik på det danske universitetsfelt.

<http://diggy.ruc.dk:8080/retrieve/11072>

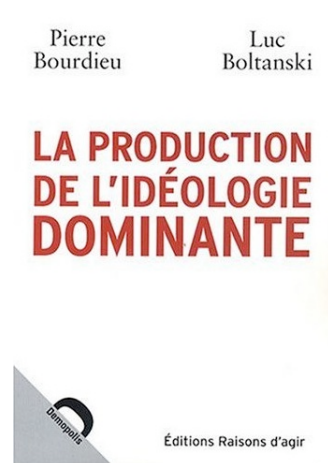
### Bourdieu i Algeriet

Eftersom Bourdieu jo døde i 2002, skulle man ikke tro, at han kunne udgive flere bøger, men *Esquisses algériennes* ("Algeriske skitser", Seuil, 2008) er faktisk en ny bog af Bourdieu, omend med gamle tekster. Meget gamle endda: Det er nogle af hans tidligste tekster om Algeriet, der er genoptrykt her, dog kun dem, som har været udgivet i tidsskrifter, ikke bøgerne, så det er ikke hans samlede algeriske skrifter. Tassadit Yacine har redigeret bogen, og hun har også skrevet både en indledning og en meget interessant introduktion til den kontekst, Bourdieus skrifter indskrives i, hvilket er både instruktivt og noget forbløffende: Hvad Loïc Wacquant et sted har kaldt Bourdieus måde at "behandle brændende problemer på en kølig måde på", bliver sat i relief, når Bourdieu køligt studerer de sociale effekter af "regroupement", og det viser sig, at dette ord dækker over en deportation af to millioner algeriere, der tåler sammenligning med sydafrikansk apartheid. Man aner for øvrigt, at en del af målet med bogen er at indskrive Bourdieu i de debatter om postkolonialisme, som i nogen har tid været under import fra USA til Frankrig – måske for at vise, at Bourdieu var der 40-50 år før.



### Produktionen af den herskende ideologi

En anden Bourdieu-tekst, som ikke før har været udgivet som bog, er en lang artikel, han skrev sammen med Luc Boltanski i 1976 og udgav i *Actes de la recherche en sciences sociales* (nr. 2-3, 1976, s. 3-73): "La Production de l'idéologie dominante" ("Produktionen af den herskende ideologi"). At den er nu genudgivet som bog på forlaget Demopolis i Paris, er ikke så interessant i sig selv, eftersom originalversionen kan downloades på [www.persee.fr](http://www.persee.fr). Det interessante er mere, at Luc Boltanski i anledning af genudgivelsen har udgivet en anden lille bog på samme forlag om konteksten for artiklen, herunder de let eventyrlige omstændigheder omkring oprettelsen af *Actes de la recherche en sciences sociales*, samt en form for kommentering af, hvordan den gamle tekst forholder sig til nutidens dominerende ideologi: *Rendre la réalité inacceptable* (Demopolis, 2008) – en bog, som dermed supplerer Boltanski og Chiapellos meget omtalte bog om "kapitalismens nye ånd" på en interessant måde. Tesen er her, at forandring er et nyt dominansprincip, som gen-



nem sin insisteren på nødvendigheden legitimerer to slags handlinger: På den ene side virkelighedsforandrende tekniske foranstaltninger (især vha. beherskelsesteknikker som budget og regnskab), der har en ringe grad af almenhed og diskuteres meget lidt; dels ændringer i bl.a. lovgivning, der jo må tilpasses til de nye situationer, som skabes af de "tekniske" ændringer. Men der er mange andre interessante iagttagelser i denne righoldige lille bog.

### Forbrug i antropologisk lys

Den britiske antropolog Daniel Miller, som jeg finder interessant bl.a. fordi han er god til at stille spørgsmål til intellektuelles tankevaner, har på sin hjemmeside en fin lille artikel med titlen "What's wrong with consumption?" (2008). Forbrug er netop en af de ting, han har studeret, og han minder også om et projekt, hvor han studerede sammenhængen mellem menneskers forhold til ting og menneskers forhold til andre mennesker – med den konklusion, at mennesker, der var i stand til at etablere gode relationer til andre mennesker, også etablerede stærke relationer til ting. I artiklen advarer han også mod en alt for ureflekteret brug af ordet "kapitalisme", som muligvis er ved at vende tilbage i større stil.

[http://www.ucl.ac.uk/anthropology/staff/d\\_miller/mil-14](http://www.ucl.ac.uk/anthropology/staff/d_miller/mil-14)

### Bourdieu i USA og Finland

To nyere artikler, som jeg ikke længere kan huske, hvordan jeg har fundet frem til, kortlægger Bourdieu-receptionen i hhv. USA og Finland:

"Bourdieu in American Sociology, 1980–2004" af Jeffrey J. Sallaz, Jane Zavasca (*Annual Review of Sociology*, August 2007, Vol. 33, pp. 21-41) – se [http://www.u.arizona.edu/~jsallaz/sallaz\\_ars.pdf](http://www.u.arizona.edu/~jsallaz/sallaz_ars.pdf)

"Bourdieu in Finland: An Account of Bourdieu's Influence on Finnish Sociology" af Keijo Rahkonen (*Sociologica*, 2/2008) – se <http://www.sociologica.mulino.it/journal/articlefulltext/index/Article/Journal:ARTICLE:251>

### Citat

"Jeg var slået af i hvilken grad kendskabet hos denne unge mand (og de andre meget få mandlige venner af disse unge piger) til tøj og måden at bære det på, til engelske drikkevarer eller heste – og som han beherskede ned til de mindste detaljer med en hovmodig ufejlbarlighed, der var på højde med den lærdes tavse beskedenhed – var udviklet for sig selv uden at være ledsaget af den mindste intellektuelle dannelse."  
Marcel Proust, *A l'ombre des jeunes filles en fleurs*

### Reproduktionen på svensk

Til svensk er nu oversat Bourdieu og Passerons klassiske værk *Reproduktionen. Bidrag till en teori om utbildningssystemet*. Bogen er oversat af Gunnar Sandin og publiceret i serien "Moderne klassiker" på Arkiv förlag 2008. Donald Broady har skrevet et interessant og koncist forord om-handlende titlen, Bourdieus baggrund og arbejde med bogen samt receptionen af *Reproduktionen*. Broady sætter samtidig bogen den i sammenhæng med Bourdieus øvrige uddannelsessociologiske arbejder særligt *Les héritiers* ("arvtagerne" eller "arvingerne").

Bogens forside og info findes her:

<http://www.arkiv.nu/ListBooks/tabid/68/ProductID/387/List/1/Default.aspx?SortField=Free3%20DESC,ProductName>



## Entre les murs / Klassen

Filmomtale v/Anders Høj Hansen

**Entre les murs. Frankrig, 2008. Instruktion: Laurent Cantet. Forlæg og manuskript: Francois Bégaudeau.**

Foreningen Hexis har tidligere i nyhedsbrevet og ved arrangementer debatteret temaer som *uddannelse og læring, boglig og ikke-boglig kapital, og magtmæssige spændinger i uddannelsesinstitutioner*. I januar nåede den franske *Entre les murs* (indenfor murene) med den danske titel "Klassen" så til landets biografier og selvom filmomtaler traditionelt ikke er at finde i Praktiske Grundes nyhedsbrev, vover jeg her springet.

Da jeg ved et tilfælde så filmen et par dage efter premieren, uden endnu at have læst en linje om den, blev jeg overrasket over dens tvetydighed, som den skred frem. Vi følger undervisningen i hvad der svarer til en 8. klasse på en skole i et af Paris' mere belastede kvarterer, det 20. arrondissement: En ung og tilsyneladende ganske



god lærer kæmper med en flok 14-15 årige unge af varierende etnisk og social baggrund. De unge kæmper med den hvide franske lærer og hinanden – og alle kæmper med sig selv!

Filmen går i et lidt andet ærinde end nogle af de mest kendte amerikanske pendanter de sidste årtier. Dette er ikke en tårevædet historie om den utvetydigt fantastiske lærer der med en usædvanlig dosis flid, poesi, empati og pædagogisk snilde får en hel klasse i sin hule hånd – a la Robin Williams, der får alle eleverne til at messe Walt Whitmans "My captain" (henvendt til deres nye lærer) i *Dead Poets Society*, eller en Michelle Pfeiffer der med en Dylan-tekst får en gruppe unge i et fattigt kvarter til at se lyset og mulighederne i livet i *Dangerous Minds*. Klassen er dog heller ikke modstykket til helte-lærer filmene. Klassens hovedperson, læreren François – som spilles af læreren og med-manuskriptforfatteren François Bégaudeau – er langt fra nogen lektor Blomme. Han er uden tvivl tættere på Robin Williams og Michelle Pfeiffer figurerne i og med at vi har at gøre med en idealist, der forsøger sig med dialogen.

Langt størstedelen af filmen finder sted i klasserummet. Vi ledes igennem et skoleår i *Fransk* med hovedlæreren Francois. Instruktøren Laurent Cantet havde 3 kameraer kørende og indspillede forløb af 25 minutter ad gangen. De lange forløb gjorde også at det var svært at tale om egentlige scener. Deltagerne glemte at de var på, forklarer Cantet til Weekendavisen (Green Jensen 23. Jan 2009). De lange stræk med pludselig indskud og fragmentarisk dialog og mundhuggeri skjuler fornemmelsen af film og klipning og lader os sidde som tilskuere og se til med etnografens øje.

Film, dokumentariske eller ej, er dog klippet sammen – og her bliver det tydeligt at Cantet har arbejdet særligt med at få nogle bestemte eller udvalgte temaer frem. *Sprog* indtager en hovedrolle: Hvordan er det vi gennem sprog bliver medlemmer af fællesskaber? Sproget kommer måske uvilkårligt til at spille en særlig rolle, da det er fransk-timer, vi følger – og ikke kemi eller fysik. En elev beklager sig over, at Francois i et par eksempler udelukkende anvender hvide franske navne, som hun ikke kan identificere sig med. Francois er ufølsom overfor den postkoloniale virkelighed og må påmindes af en elev om hvilken palet franskmænd/kvinder udgør. Francois går lidt halvklodset i defensiven frem for at påskønne elevens kvikke bemærkning. Men ellers er Francois læreren der på sokratiske manér taler for, at eleverne ikke bare skal lære korrekt fransk – men også lære gennem at udtrykke og dele deres personlige erfaringer med andre. Francois introducerer i fransktimerne dagbogsøvelser, hvor eleverne selv skal præsentere – men også for at diskutere materialet og give eleverne styrke til at klare sig og ville lære (Francois anvender også Anne Franks dagbog for at illustrere en anden teenagers store udtrykskraft). Francois er interesseret i samspillet mellem selvet og samfundet, og her kan han bruge elevernes egne skriverier og gestaltninger (der er nogle øvelser med fotografi) og Anne Franks dagbog.

Filmen synes at lægge en tese frem: For at få det optimale ud af timerne i klassen er eleverne også nødt til at blive anerkendte medspillere i det system, der vil lære dem noget. I en pendlen mellem dosering og dialog og en uforudsigelig rusken med

pensum henter filmen sin dynamik. Hele tiden udstilles og afprøves grænserne i små ensemblespil mellem grupper af elever og Francois. Det anskueliggøres, uden at det males ud på lærredet, at der er magtspil mellem pigerne, mellem drengene, mellem afrikanerne, mellem Francois og eleverne, mellem hvide og ikke-hvide osv. Det er en film om en kort periode (teenageårene), hvor eleverne kastes ud i at balancere mellem de identifikationer der er mulige og i spil, det forældregenerationen forventer, og de mærkater der pådattes dem. Drengen i hjørnet er, ja, en dreng eller en mand, men også franskmand, afrikaner, vestafrikaner, hiphop fan, fodboldfan, ikke fra nogen boglig familie, men en dygtig fotograf, og mødt med bestemte øjne af med-elever, lærere, verden udenfor osv.

Filmen har titlen *Klassen* eller *Indenfor murene* på fransk – men verden udenfor er derinde. Eller også er det i virkeligheden verden udenfor det hele handler om.

I andre scener berøres såvel talemåder og grammatik, der afslører ikke bare generationsforskellen men også den daglige sproglige stil, som er lige dele "switching" og derved fler-sproget på en anden måde end hos en person, der har lært sig mere end et sprog og bruger dem hver for sig. Som Cantet siger, så blander eleverne sprogene for at skabe deres eget (Cantet i Green Jensen 23. Jan 2009). De bliver ikke anerkendt af autoriteter og udtrykker derfor også modstand i forhold til det autoriteter lægger frem som det rette fransk og den rette grammatik.

I en scene et godt stykke henne i filmen kommer læreren og eleverne op at toppes over et bestemt ord som læreren anvender overfor to elever – efter at de har været lidt fraværende som elev-repræsentanter under et lærermøde. Ordet som falder i en time, mens alle de andre elever hører på (kritik kan ramme særligt hårdt når ens ligesindede lytter med), skal ikke afsløres her. Cantet siger selv til Bo Green Jensen, at den engelske oversættelse ikke var helt passende. Filmen præmierede i 2008 ved Cannes festivalen med engelske undertekster. Den danske oversættelse lægger sig op ad den engelske. Ordet er ifølge Cantet ikke så groft som det fremstår i filmen – men for eleverne var tolkningen klar. De mis/forstår det som en stor fornærmelse – og et ord bliver dråben, der får en konflikt til at bryde ud.

*Klassen* undgår at drive os ud i en følelsesmæssig soleklar eller sort/hvid position for eller imod læreren eller visse elever. Det dramatiske ligger heller ikke i en ydre histories udvikling, men i karakterernes udvikling og forandring, deres små sejre og større nederlag. Gennem livet akkumulerer vi alder, men ikke alle evner forbedres. Filmen viser dynamikken mellem "ung" og "lidt ældre" kapital i læringsmiljøer. Den viser også hvor svært det kan være at bryde et mønster – og uden at male det overtydeligt op ser vi det i selve institutionens "grammatik", om jeg må bruge det som et billede på et system, hvis former er svære at bøje – men dog giver rum for et vist, ja, spillerum – om man kan "spillet". Vi er i en etnisk blandet del af byen med store sociale forskelle, men lærermøder og snak i personalerummet afslører at her er ikke andet end hvide franske lærere. At få gennembrud som vestafrikaner er en kantet linedans gennem de forskellige identifikationer og den manglende ballast til at gå med ind i en fransk "grammatik", som han oven i købet ikke er budt velkommen ind

i. For at rokke ved det etablerede må man lære, hvad dette bygger på. Svært, hvis man ikke altid har været med "indenfor".

Se den i biografen – eller køb den på DVD når den kommer.

## Sanders lig på bordet

En politisk kommentar til ekstern finansiering af forskning på universitetet

*Morten Nørholm, ph.d., adjunkt, Institut for Pædagogisk Sociologi, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole ved Aarhus Universitet*

### Indledning

I forbindelse med forskningsminister Helge Sanders nærmest monomane krav om at der skal lig på bordet før universitetsloven eventuelt kunne tænkes at blive revideret, diskuteres i denne lille artikel visse af de materielle omstændigheder for en vidensproduktion, konkret de økonomiske omstændigheder vedrørende allokeringen af forskningsmidler. Egentlig er det en artikel som burde udformes som et politisk indlæg eller som et indlæg som kunne oplyse en politisk diskussion. Imidlertid ved den videnskabsmand som indlader sig på en politisk diskussion, at han i udgangspunktet gør det fra en domineret position fordi han flytter sig fra et videnskabeligt felt hvor principielt en bedste indsigt står på spil, til et politisk-administrativt felt, som bl.a. kendetegnes ved at man ikke behøver tale sandt for at opnå anerkendelse, og hvor sandheden er til afstemning mindst hvert fjerde år. At dette samtidig viser noget om karakteren af den forskning som anvendes til at legitimere bestemte politisk-administrative indgreb, dvs. som anvendes i politiske sammenhænge, er en anden side af hele balladen.

Ærindet er den ensretning af forskningen på universiteterne som modstanderne af den nuværende universitetslov desværre har lidt svært ved at påvise. Det mener Sanders i det mindste. Og måske har han ret, og måske kan jeg heller ikke. Men i det mindste kan man vise og diskutere visse af konsekvenserne af de mekanismer som virker. Man kan fx anvende et banalt krimi-princip og spørge *cui bono*, hvem gavner det, og dermed hvem gavner det ikke? Kommentaren handler især om forholdene på humaniora/samfundsvidenskab. Min uddannelse som biolog og min erfaring fra naturvidenskab har dog vist at i vid udstrækning gør de samme forhold sig gældende her.

### Finansiering af en universitær VIP-stilling

Arbejdstiden i min faste stilling som adjunkt på Institut for Pædagogik på DPU er som for alle andre videnskabelige stillinger på DPU sammensat således i papiret "Kontrakter og incitamenter på DPU" dateret d. 30. december 2008:

For at sikre og garantere den frie forskningstid for VIP, indføres denne derfor som et princip svarende til 25 % af den samlede arbejdstid. Denne forskningstid bruges til egen-initieret forskning og formidling inden for instituttets forskningsområde og vedkommendes ansættelsesområde.<sup>1</sup> Medfinansiering kan indgå i den frie forskningstid for så vidt som den ligger inden for VIP-medarbejderens naturlige forskningsområde. Målet er, at der sikres en symbiose mellem VIP'ens ansættelses- og interesseområde og de eksterne bevillinger. Retten til opsparring udløses, når der er udført indtægtsgenererende virksomhed (eksternt finansieret forskning, strategiske puljer samt DPU-undervisning) svarende til det fastsatte mål, 60 %. Udføres der mere indtægtsgenereret virksomhed end målet, således at den frie forskningstid ikke kan udnyttes, kan denne opspares og udnyttes til "sabbaticals" m.v., dvs. semestre der er fritaget for kravet om eksternt finansieret forskning eller undervisning. Fordelingen mellem fri forskningstid og indtægtsgenereret virksomhed skal derfor ikke overholdes inden for hvert enkelt år, men som et længerevarende gennemsnit, idet uhensigtsmæssigt store udsving (fx store forskningstids-opsparinger) bør undgås.

De 60 % indeholder ikke medfinansiering, men kan indeholde DPU-finansierede aktiviteter såsom rekvirerede ansøgninger eller strategisk forskning etc. Finansieringen hertil tages fra de strategiske ledelsespuljer.

Herudover indeholder de 60 % tid forbrugt til bedømmelsesudvalg, interne nævn, og lignende nødvendige men ikke-meriterende opgaver, så der fastholdes et incitament til eller i hvert fald en kompensation for at medvirke til sådanne opgaver.

Den resterende tid (15 %), anvendes til administration, formidling, medfinansiering og fri forskning alt efter mulighed og behov og efter aftale med institutlederen. Ifølge målinger går der cirka 10% procent til administration, institutmøder mm, hvorfor denne bør friholdes for medfinansiering.

Opsummerende er

**25%** afsat til fri forskning og formidling inden for instituttets forskningsområde og vedkommendes ansættelsesområde (jf. universitetsloven).

**60%** afsat til finansieret arbejde, dvs. indtægtsgenererende virksomhed (eksternt finansieret forskning, strategiske puljer samt DPU-undervisning). Af disse 60% skal en sjettedel, dvs. 10%-point altid leveres som undervisning (stipuleres andetsteds i "Kontrakter og incitamenter på DPU").

---

<sup>1</sup> Jf. lov om universiteter.



15% afsat til administration, formidling, medfinansiering og fri forskning alt efter mulighed og behov og efter aftale med institutlederen. Af disse kan 5%-point anvendes til medfinansiering.

### Analyse af finansieringsmodellen

Tallene er naturligvis symbolske for at en vidensarbejder efterhånden alene arbejder som lønarbejder og ikke *con amore*. Men det er en anden sag. Det interessante er at der er tale om en art akkordarbejde, noget arbejde har en god akkord, andet har en elendig akkord. Og egentlig ser det jo fint ud. Enhver har en del af sin arbejdstid betalt og kan inden for visse grænser arbejde med det der interesserer ham/hende.

Problemet opstår imidlertid når man ser på en ekstern finansiering af de 50% som kan frikøbes. Tilsyneladende tager DPU sig vel betalt for at leje forskere ud: 44% i overhead kunne give penge til universitetets øvrige aktiviteter: Det maksimale frikøb (50% af tjenesten) indbringer altså DPU hvad der svarer til 72% af den ansattes fulde løn. At der overhovedet betales et overhead af en sådan størrelse, er sikkert ikke anderledes end andre steder. Men det har visse fatale konsekvenser for den såkaldt fri forskning et sted som erkendes og anerkendes for at stå for den bestemte form for vidensproduktion. At der overhovedet betales for forskning, indebærer nemlig at for at den forsker som investerer sin "fri forskning", har en konkurrencefordel. Det er det som dækkes af begrebet medfinansiering, og det indebærer i klartekst at den enkelte medarbejder betaler DPU's overhead med sin tid til "fri forskning".

75% af en tjeneste kan m.a.o. købes for 72% af prisen. Det er da billigt. Men pointen kan trækkes endnu skarpere op: Den forsker hvis forskning ligger inden for det som efterspørges af den som tilbyder en ekstern finansiering, kan efter forhandlinger med en institutleder tilbyde yderligere dele af de 15% som er afsat til administration, formidling og fri forskning efter aftale. Mindst 80% af tiden og muligvis mere kan leveres ved finansiering af 50% af tjenesten plus 44% i overhead. 80% (eller 85%) for 72% er en fin pris, men at kalde det ekstern finansiering er en tilsnigelse.

De eksterne midler dækker kun delvis den forskning som ordningen ellers suggerer dækkes fuldt ud og mere til med et overskud til universitetets drift og forskernes fri forskning. Allerede under en økonomisk økonomisk synsvinkel ses det at en ekstern finansiering er en underskudsforretning: Alene på grund af modellen med ekstern finansiering får skatteyderne – som betaler for den resterende del af universiteternes drift – helt enkelt ikke hvad de betaler for; pengene går til skjult subsidiering af eksternt finansieret forskning. Hvis ikke andre argumenter kunne bide på ministeren, kunne et sådant argument vel gøre det. En model som den nuværende, som medvirker til en afvikling af en universitetets relative autonomi, og som dermed viser et af de væsentligste kendetegn for samfund efter det moderne, nemlig en afvikling af relativt autonome felter, må m.a.o. qua neoliberal helt enkelt anses for at være anti-demokratisk: Her forhindres den unyttige forskning som er til gavn for demokratiet.

Så problemet er ikke så meget hvor stort et overhead er, men selve ordningen med ekstern finansiering, selve det forhold at universitetet – uanset hvordan – skal finde midlerne til sin forskning gennem at udbyde forskning til betaling af en ekstern opdragsgiver frem for ved basisbevillinger.

Den forskning som umiddelbart ser billig ud, er billig på bekostning af den såkaldt "fri forskning" som ellers må opfattes som universitetets fornemste forpligtelse. De forskere som i deres "fri forskning" interesserer sig for det som de eksternt finansierede opdrag dækker, favoriseres. Tillykke til dem. Men det er ikke alle, og det kan ganske let påvises at den eksternt finansierede forskning er ganske ensidig: Systemet til ulempe for den forsker som – med fx Durkheim – mener at forskning som er formålsrationel, handlingsanvisende eller på anden måde normativ over for objektet (en praktisk teori) kun er så meget værd som den videnskab om de samme forhold den bygger på (en teoretisk teori). Uden videnskab ingen formålsrationel forskning som er navnet værd. Nu forsvinder imidlertid videnskaben, bl.a. på grund af en finansieringsmodel som hentes fra det private erhvervsliv, og som er del af en New Public Management.

Den forsker som ud over eksternt finansieret forskning hvor prisen dumpes vha. "fri forskningstid", vil lave videnskab om de samme forhold, står m.a.o. meget svagt i konkurrencen. Det overhead som kunne anvendes til universitetets øvrige aktiviteter, er væk; der er ingen penge tilbage og snarere er den eksternt finansierede forskning en underskudsforretning. Dette giver en *de facto*-ensretning af forskningen som ikke står nogen steder i loven, og som man ikke kan komme til at diskutere med d'herrer politikere eller uddannelsesplanlæggere, fordi det eneste som kan diskuteres, er lovens intentioner. Og intentionerne er sikkert fine nok. De virker bare modsat. Som sædvanlig. At dertil politikere såvel som uddannelsesplanlæggere (således også på DPU) kendetegnes ved ikke at have nogen videnskabelig indsigt i det de evaluerer og planlægger – jf. fx min afhandling om den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer<sup>2</sup> – gør blot tingene endnu værre: Også forskere på universiteterne må qua deres forskning i mange tilfælde konstrueres i et decideret afhængigt sub-felt i magtens felt.

### Konsekvenserne for undervisningen

Ser man derefter på hvilken konsekvens dette har for undervisningen (som naturligvis efter alle kunstens regler skal være forskningsbaseret), så bliver den skitserede finansieringsmodel ophav til en sortering efter vilkårlige forhold; den bygger på bestemte sociale (historiske, materielle osv.) vilkår som dog omhyggeligt aldrig medreflekteres. Den forskning som (for at leve op til forestillingen om at nyt er bedre end gammelt, uanset indhold) dermed anvendes i undervisningen, bliver altså en nyproduceret

---

<sup>2</sup> I min afhandling konstrueres den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer med tilhørende socialt og symbolsk nødvendig normal evalueringsforskning. Imidlertid er enhver praktisk teori normativ over for objektet, hvilket indebærer en vurdering, dvs. en evaluering (villet eller ikke). Dvs. at egentlig konstrueres i afhandlingen den sociale og symbolske funktion af praktiske teorier.

forskning. Eftersom vi nu ved hvad der kan produceres mest af for tiden, nemlig forskning som er fremstillet for en opdragsgiver som i langt størstedelen af tilfældene vil have anvendelsesorienteret forskning, evidensbaseret eller "what works" som det sidste inden for skoleforskningen hedder, ved vi også hvilke konsekvenser de om end indirekte prioriteringer har. At prioriteringerne er indirekte er imidlertid med til på samme tid at skjule og forstærke dem.

Den slags forskning som ikke efterspørges, videnskabelige undersøgelser, bliver ofret. Videnskabelige undersøgelser fx af betingelserne for hvad der virker, fx om eller i hvilken udstrækning det overhovedet er undervisningen som virker når skolen opfylder sin samfundsbestemte funktion som er at sortere eleverne til en social arbejdsdeling efter allerede eksisterende sociale forskelle og at tildele den legitime kultur til de legitime modtagere (jf. *La reproduction*). Hvis forskningen tager udgangspunkt i en idemæssig forestilling om skolens funktion, kan enhver se hvilke elendige vilkår en videnskabelig, rekonstruerende forskning om skolen har: Forskningen får ingen midler fordi den ikke opfylder en (politisk-administrativ) opdragsgivers idemæssigt betingede krav om anvendelighed, omsættelighed osv. Dvs. fordi de ikke opfylder krav som kommer fra en bestemt politisk position og ikke fra bestemte andre. At kravene om anvendelighed, omsættelighed osv. formuleres over hele det partipolitiske spektrum fra højre til venstre, gør forholdene vanskeligere at overskue.

### ***Cui bono* en gang til?**

*Cui bono*? Hvem har glæde af dette her? Egentlig er svaret at ingen har glæde af det fordi et universitets demokrati-*underbyggende* funktion (universitetets eksistensberettigelse) udhules ved en ensretning af universiteternes arbejde til kun at give mulighed for den slags forskning som under ganske bestemte, vilkårlige omstændigheder (som aldrig medreflekteres), direkte efterspørges. Men man må spørge igen: *Cui bono*? Og svaret er at den som producerer det som efterspørges, tilgodeses af ordningen, hvilket i første omgang er banalt. Det som dog samtidig kan vides, er at den der producerer det som efterspørges, ikke producerer videnskab som pr. definition og omvendt økonomi, pr. feltkræfter er det som under en given konjunktur ikke efterspørges – jf. diskussionerne i Callewaerts hedersdoktorsforelæsning i Uppsala (p. 54) – eller hans afskedsforelæsning på KUA (p. 66): "[...] videnskab [er] altid [...] den kundskab som mangler i en given konjunktur, mod-kundskaben i Bachelards ånd". Dermed er svaret ikke længere banalt.

For universitetsområdet er flerfold en betingelse for demokratiet: Allerede Kant argumenterer i *Der Streit der Facultäten (Striden mellem fakulteterne)* fra 1798 (1998, pp. 298-299) for nødvendigheden af både en højrefløj og en venstrefløj på højtlærdhedens parlament ("Das Parlament der Gelahrtheit") som Kant kalder universitetet. Ud over universitetets højrefløj, de tre øvre fakulteter (teologisk, medicinsk, juridisk) må der også findes et oppositionsparti, en venstrefløj bestående af det nedre fakultet (filosofisk) med empiriske videnskabsfag respektive ren matematik og ren filosofi. Diskussionen af Kants tekst vender jeg tilbage til i artiklen "Selskabstømning i akade-

miet" i næste nummer af *Praktiske Grunde*. Konsekvensen af den neoliberale finansieringsmodel er at snart er kun højrefløjen tilbage.

Det er meget interessant, og det er den funktion af universitetsloven som forsvinder i en diskussion af om der nu findes eller ikke findes eksempler på at universitetsloven har udelukket den ene eller den anden fra at forske frit. Det er næppe muligt at vise så kontant, hvilket beror på at forestillingen om hvordan mekanismerne virker, træder i stedet for en tilsvarende viden. Desuden er – som sædvanlig – de bortsorterede ikke ligefrem medie-egnede, i modsætning til de succesfulde. Men lige så sædvanligt er frafaldet, de bortsorterede egentlig også de mest interessante for en belysning af sorteringsmekanismerne. Men hvis man, som jeg har gjort det antydningvis, undersøgte betingelserne for den forskning som reguleres af en ny universitetslov, så ville man se at en model med ekstern finansiering fremmer en bestemt form for forskning, anvendelsesorienteret forskning, på bekostning af den forskning som ingen beder om, som giver svar ingen (ved at de) er interesserede i, og som er universitetets eneste eksistensberettigelse. At dette pga. de herskende feltkræfter fremmer og naturaliserer bestemte politiske stillingstager, kan man samtidig vide uden tvivl.

*Cui bono* endnu en gang: Dette gavner altså en politisk-administrativ elite som med henvisning til forskning – som foretages i decideret afhængige sub-felter i magtens felt, men som kan fremstå *som om* det produceredes uafhængigt (fordi det administrativt allokeres til universitetet) – gennemsætter vilkårlige politiske synspunkter som om de var universelle. Og konsekvensen er at ét bestemt, vilkårligt socialt dominansforhold gennemsættes, naturaliseres som om det var det eneste og på bekostning af en forskning som ellers kunne fremvise de mekanismer som virker til gavn for dem som betaler for denne ordensopretholdende forskning. (Er nogen bange for at blive afsløret?).

Alt dette kræver naturligvis aktiv medvirken fra en lang række forskere, hvilket blot er med til at gøre forholdene vanskeligere at forstå: Der er ikke tale om at en lille gruppe undertrykkere som er onde, undertrykker en stor udsat gruppe af forskere det er synd for. Dette udtrykker ikke og må ikke læses som en banal økonomistisk position, hvor alene pengene bestemmer, dvs. i en art strukturalistisk eller struktur-funktionalistisk vision. Det er ikke som hos Storm P. i tegningen "Sociallovgivning": Her skærer den fede onde mand halen af hunden og fodrer hunden med halen, hvilket hunden ser ud til at være tilfreds med. Her er det hunden selv som skærer halen af, æder den og logrer fornøjet med den blødende stump – bl.a. fordi de givne omstændigheder aldrig medreflekteres. Eller for at sige det anderledes: Dominansforholdene opretholdes med aktiv medvirken og gennem erkendelse og anerkendelse af deres rimelighed fra enhver, også fra den som systemet er til direkte ulempe for.

### Afslutning

Alt dette behøvede ikke komme bag på nogen. Der findes naturligvis undersøgelser som dokumenterer disse forhold, og som på en empirisk-videnskabelig grund viser hvordan disse mekanismer fungerer. *Par excellence* Pierre Bourdieus *La reproduction*

(fra 1970 – om skolesystemets sociale og symbolske funktion), *Homo Academicus* (fra 1984 – om universitetsprofessorerne, videnskabelig *versus* administrationskapital) og *La noblesse d'État* (fra 1989 – om hvordan statsadelen afløser blodsadelen, og hvordan dominansen opretholdes i en meritokratisk vision). I den udstrækning sådan forskning er kendt, afvises den imidlertid oftest med henvisning til en politisk uanvendelighed, hvilket atter eksemplificerer naturaliseringen af det bestemte, vilkårlige synspunkt at videnskabelig forskning skal og overhovedet kan tjene politiske formål. Det er ikke sandt. Videnskab fortæller ikke hvordan tingene skal være, men hvordan tingene forholder sig.

I det ovenstående er der ikke taget hensyn til bl.a. den sociale og symbolske betydning fx af at kunne betegne eller opfatte sit arbejde som "frit". Alene betegnelsen *fri* forskning suggererer at al anden forskning er ufri. Tilsvarende er heller ikke den sociale og symbolske betydning af betegnelser "forskning", "videnskab" osv. taget i betragtning. I min kommende artikel "Selskabstømning i akademiet" vender jeg tilbage til en diskussion af visse af disse forhold i relation til forskellige symbolske økonomier og i relation til konsekvenserne af en sammenblanding af især en økonomisk økonomi med en erkendelsesøkonomi.

### Øvrige referencer

- Callewaert, G. (Staf) (2005): "Videnskab og engagement". Afskedsforelæsning fra lærestols-professoratet i pædagogik afholdt ved Det humanistiske Fakultet på Københavns Universitet d. 14. juni 2002. In: *Utbildningsforskning som vetenskap och som professionens kunskap/Udannelsesforskning som videnskab og som professionsviden*. ESEP: Ethos in Society, Education and Practices, Rapport nr 1, Pedagogiska Institutionen, Uppsala universitet, pp. 65-97. Downloades via [http://resources.ped.uu.se/repository/3/ESEP/Rapport\\_1.pdf](http://resources.ped.uu.se/repository/3/ESEP/Rapport_1.pdf).
- Callewaert, G. (Staf) (2005): "Utbildningsvetenskap, en vetenskap eller professionsvetande?". Paper presenterat som hedersdoktorsföreläsning på Uppsala universitet den 26 januari 2005. Sammededs, pp. 47-64.
- Durkheim, É. (1975): "Om pædagogikkens væsen og metode" In: *Opdragelse, uddannelse og sociologi*. 11x18/samfund, Carit Andersens Forlag, pp. 60-80.
- Kant, I. (1998/1798): *Der Streit der Facultäten in drey Abschnitten*. Schriften zur Anthropologie Geschichtsphilosophie Politik und Pädagogik, Band VI, Wissenschaftliche Buchgesellschaft Darmstadt.
- Nørholm, M. (2005): "Danske producenter af det som kalder sig og anerkendes for at være evalueringsforskning: Felt eller subfelt? Relativ autonomi eller ikke?". In: *Kulturstudier i Sverige*. Linköping Electronic Conference Proceedings, pp. 743-758, Linköping University Electronic Press. Kan downloades via <http://www.dpu.dk/site.aspx?p=11170&pureid=11963&puretype=pub&lang=dan&retur=1>.
- Nørholm, M. (2008): *Om den sociale og symbolske funktion af uddannelsesevalueringer*. Ph.d.-afhandling. Forlaget Hexis. Kan downloades via <http://www.hexis.dk/bog-4.html>.
- Nørholm, M. (2008): "Om evalueringsforskningens relative autonomi: dansk normal evalueringsforskning som et ikke-autonomt (sub)felt i magtens felt." In: Nørholm, M. et al. (eds.): *Studier af pædagogisk praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag, pp. 131-160.
- Storm P. (1983): "Sociallovgivning". In: *Udvalgte smil*. Stig Vendelkjærs Forlag, København, p. 48.

## Livshistorieforskning og kvalitative interview

Anders Mathiesen

**Replik** til kritikken af Carsten Sestoft, Kristian Larsen og Kim Esmark (i PG 3-4 / 2008) vedrørende anmeldelse (i PG 2 / 2008) af Karin Anna Petersen, Stinne Glasdam og Vibeke Lorentzen (red.), *Livshistorieforskning og kvalitative interview*, Viborg: Forlaget PUC (2007).

Jeg kan selvfølgelig ikke undgå at blive lidt ilde berørt, når Carsten Sestoft, Kristian Larsen og Kim Esmark (i PG 3-4/2008) gør min kritik af Karin Anna Petersen, Stinne Glasdam og Vibeke Lorentzen (red.), *Livshistorieforskning og kvalitative interview*, Viborg: Forlaget PUC (2007) (i PG 2/2008) til et spørgsmål om ord.

Min kritik af Karin Anna Petersens artikel om *Erhvervskaldet* (i livshistoriebogen) går primært på, at hun anvender Muel-Dreyfus til at fremstille folkeskolelærerne som et korps med en korpsånd, en fælles professionel identitet. Det fremstilles som om de, der bliver lærere, identificerer deres individuelle identitet med en fælles identitet (jf. *Felteffekt og korpseffekt* i PG 3-4, s. 32) og tager erhvervskaldet på sig (analogt til at sygeplejerskerne optages i korpset, når de får "nålen"). Dette professionsbegreb, der fremstiller de forskellige faggrupper som korps med en – og kun én – professionel faglig identitet eller fælles professionsidentitet, har Bourdieu afvist og kritiseret utallige gange. Han anvender betegnelsen professioner om alle de forskellige grupper af erhvervsudøvere inden for de forskellige specifikke felter, og han opfatter de enkelte professioner som kampfelter (for referencer se fx PG 3-4, s. 33). Med reference til en helt anden artikel påpegede jeg i anmeldelsen (PG 2/2008), at det har Muel-Dreyfus forstået, og undrede mig derfor over Karin Anna Petersens anvendelse af Muel-Dreyfus' socialhistoriske analyser til at fremstille det, som om den kundskabsfagligt orienterede skole er et produkt af lærernes livshistorie / deres småborgerlige habitus (se Livshistoriebogen s. 166). Som kontrast kan henvises til den korte præsentation af Henriette Holmsgaards feltanalytisk speciale om "den rummelige skole" – med inspiration fra *Misère*-projektets anvendelse af interview (se nedenfor). Mine tre kritikere gør det til et spørgsmål om oversættelsen af Muel-Dreyfus, hvor jeg alene henviser til hendes artikel om samarbejdet med Bourdieu – hvor hun redegør for et feltanalytisk perspektiv på, hvordan "normalskolens" kriterier / specifikke krav producerer "problembørn" – for at begrunde min undren over Karin Anna Petersens anvendelse af Muel-Dreyfus. Lærernes professionsfaglige (erklærede, teoretiske) selvforståelse (som jeg nogle gange kalder "professionsidentitet" – til forskel fra deres "professionshabitus", der er baseret på deres erhvervs erfaring) er bl.a. et produkt af de 'professionskampe' i det felt for institutionaliseret opdragelse af børn og unge med dets forskellige "normale" og "specielle" institutioner og dette specifikke felts relationer til det politiske felt og til videnskabsfeltets forskellige specifikke videnskabsdiscipliner, som Muel-Dreyfus henviser til i det omstridte citat (PG 3-4/2008, s. 36).

Det interessante er for mig ikke ordene, men derimod "den sociale anvendelse af" ord og tekster – svarende til Bourdieus afgørende perspektivskifte "From rules to strategies"<sup>3</sup> (og forskellen mellem skolastisk begrebsanalyse og sociologisk reflektiv praksisanalyse<sup>4</sup>). Bourdieu forklarer eksplicit i *Understanding*, at de i *Misère* anvender kvalitative interview på en anden måde end fx de "naivt personalistiske tape-recorder-sociologer" (fx socialkonstruktionister), de psykologiserende opinionsundersøgelser og de psykoanalytiske terapeuter. Men Staf Callewaert indleder i *Forståelse og forklaring i de sociale videnskaber* (der præsenteres om en udlægning af *Understanding* – begge tekster indgår i livshistoriebogen) med nogle teoriehistoriske refleksioner over begrebet forståelse og forfølger dette spor med refleksioner over nogle af de anvendte ords eller begrebers definition i den sene middelalders skolastiske filosofi; han begrænser så i øvrigt det analytiske perspektiv til at "forklare" interviewpersonernes udtalelser og deres subjektive forestillinger som udtryk for deres habitus – og ser på denne måde bort fra *Misère*-forskerholdets strategi: At objektivere de(t) felt(er) og de afgørende strukturelle "brud" i interviewpersonernes arbejdsliv, der har formet deres livshistorie og produceret deres habitus (fx de fremmedfjendske småborgere og de ulykkelige gymnasiepigere). Det er genstanden for min kritik af Staf Callewaert for at psykologisere Bourdieus redegørelse for "interview-fortællingerne" i *Understanding*, en kritik som Staf Callewaert stiller sig uforstående overfor (PG 2, s. 92). Hovedpointen i min anmeldelse af livshistoriebogen (PG 2/2008, s. 79-91) er, at henlede opmærksomheden på "den sociale anvendelse af" interviewfortællingerne i *La misère du monde*, og jeg foreslog netop at præsentere denne kritiske anmeldelse sammen med oversættelsen af *Habitus – en praktisk orienteringssans*, hvor Bourdieu advarer mod at bruge habitusbegrebet isoleret, som de fleste bidragydere til livshistoriebogen gør: "Det skal derimod anvendes i relation til feltbegrebet, der i sig selv og i relation til habitus repræsenterer et dynamisk princip" (sm.st. s. 76). Min (retoriske?) strategi er at anvende Bourdieus tekster (og anmeldelsen) til at skærpe blikket for nogle afgørende forskellige måder at anvende kvalitative interview.

Men jeg er Carsten Sestoft, Kristian Larsen og Kim Esmark meget taknemmelig for, at de så direkte (PG 3-4, s. 37) trækker Staf Callewaerts "akademisk ubevidste" tankesæt frem i lyset (jf. hertil Bourdieu: *Forskning og handling*. PG 3-4/2007, s. 26), hvor jeg i anmeldelsen kun med nogle enkelte henvisninger (PG 2/2008, s. 85 med note 11 og s. 89) antydede den systematik eller det tankesæt, der styrer hans 1998-udlægning af *Understanding*, der er trykt op i livshistoriebogen. Staf Callewaert er, som Carsten Sestoft, Kristian Larsen og Kim Esmark gør gældende, uddannet katolsk teolog – og hans udlægning af *Understanding* bærer i høj grad præg af hans universitære teologiske habitus (jf. de tilbagevendende referencer til middelalder-teologiens begrebsdefinitioner). En sådan tilbøjelighed til tekstgranskning og

<sup>3</sup> Se interviewsamtalen om Béarn-studierne og om den afgørende betydning af bruddet med den strukturalistiske etnologi, hvor Bourdieu bl.a. siger: "I tend to think that, in the social sciences, talking in terms of rules is often a way of hiding your ignorance." – *In Other Words* (1994) s. 72.

<sup>4</sup> Jf. Bourdieus tilbagevendende advarsel mod at forveksle "tingenes logik" med "logikkens ting" med reference til den unge Marx.

begrebsdefinitioner, som han deler med bl.a. filologer og sprogfilosoffer, opfatter jeg som den sandsynlige forklaring på Staf Callewaerts fokusering på de religiøse termer i Bourdieus tekst – og hans tilføjelse af andre (jf. ovf.). Det var baggrunden-/bevæggrunden for min skitse til en sociologisk pragmatisk redegørelse for *Misère*-forskergruppens feltanalytiske anvendelse af kvalitative interview i anmeldelsen af livshistoriebogen.

Det er rigtigt, som Carsten Sestoft, Kristian Larsen og Kim Esmark gør opmærksom på, at Bourdieus sprog og tekster er fyldt med termer fra den katolske religion og fra religionsforskningens verden. Som jeg forstår det, anvender Bourdieu netop disse termer på en anden måde end teologerne og præsterne, fx som benævnelser for nogle af de "sociale mekanismer" han har analyseret bl.a. inden for uddannelserne og i det bureaukratiske felt; og han anvender de religiøse termer som led i sit sociologisk reflektive arbejde med at bryde – objektivere – religionens symbolske vold, samtidig med at han afmystificerer f.eks. eksamensinstitutionens (konsekrationens) sociale magi.<sup>5</sup> At udlægge Bourdieu som religiøs filosof, fordi han bruger den katolske middelalderteologiske termer, svarer til at fremstille ham som økonomistisk strukturalist, fordi han bruger økonomiske termer. Vi bliver nok ikke enige om Staf Callewaerts udlægning af *La misère du monde*. Men jeg vil insistere på, at anmeldelsens modstilling af en livshistorisk psykologiserende (habitus)analyse og en sociologisk reflektiv eller historiserende feltanalyse er en nyttig distinktion, der kan skærpe blikket for, hvor forskelligt Bourdieus tekster rent faktisk anvendes – ikke bare af Staf Callewaert og undertegnede.

## Nyt fra *feltanalyse-workshoppen*, Socialvidenskab, RUC

Anders Mathiesen

Kort præsentation af et speciale om den aktuelle tilstand i feltet for lærerarbejde i folkeskolen, hvor ideologien om "den rummelige skole" i kombination med de skærpede kundskabsfaglige krav i stigende grad synes at disponere – måske især de yngre – lærere for at tilslutte sig den dominerende nyliberalistiske eliteorienterede kundskabsfaglige position.

### **Henriette Holmsgaard: Inden for rummelighedens grænser - en konstruktion af feltet for lærerarbejde (RUC, Socialvidenskab august 2008).**

1. Det foreliggende speciales analyser er udsprunget af en bekymring for, hvad effekten kan blive af, at "folkeskolen som samfundsinstitution bevæger sig mod at blive

<sup>5</sup> Se fx Bourdieu-temanummeret, *Dansk Sociologi*, 16. årg., nr. 4, Januar 2006, s. 38.



mere markeds- og eliteorienteret" (s3), dvs. en skole hvor eleverne mødes af krav om standardiseret kundskabsfaglighed, samtidig med at en politisk diskurs om at skolen skal rumme "flere elever med vanskeligheder" er blevet dominerende. Denne problematik belyses gennem en sociologisk feltanalyse af de strukturelle forandringer i lærerarbejdets institutionelle betingelser med henblik på at objektivere – synliggøre og forklare – de sociale konsekvenser af denne udviklingstendens (s4). Inspirationen kommer fra Pierre Bourdieus teoretiske og empiriske arbejde – specielt med henvisning til *La misère du monde* (1993) og dens analyser af den nyliberalistiske omorganisering af den offentlige sektors forskellige velfærdsinstitutioner og de deraf følgende ændrede institutionelle betingelser for velfærdsprofessionernes arbejde. Afhandlingens analyser er et bidrag til at forklare rationalet – interesseorienteringen – i de aktuelle forandringer i feltet for lærerarbejde i folkeskolen.

2. Henriette Holmsgaard (HH) redegør i kapitel 1 indledende for, hvordan hun anvender Bourdieus feltanalytiske begreber (felt, habitus og kapitalformer) til at fremanalysere / konstruere de modstridende positioner i feltet for lærerarbejde og til at synliggøre relationen mellem feltets sociale kampe og kampene om den symbolske orden (dvs. den dominerende dagsorden) i det uddannelsespolitiske felt og kampene i det bureaukratiske felt om de ændrede reguleringsformer i relation til de enkelte folkeskoler – se sammenfatning i afsnit 1.4: "Det tager tid, og man er nødt til at famle sig frem. Men gradvis danner der sig et billede af et socialt rum, der består af objektive helt abstrakte relationer, der udgør den sociale virkelighed". HH redegør kort og præcist for afhandlingens disposition i afsnit 1.5, og hvordan hun anvender interviewanalyser. I kapitel 2 redegøres for problemformuleringen, og der redegøres i kapitel 3 mere udførligt for afhandlingens problemfelt – feltet for lærerarbejde. HH præciserer her specielt, hvordan det analytiske felt er empirisk funderet og afgrænset med fokus på de institutionelle rammer for lærerarbejdet (s18), og at de feltanalytiske interviewanalyser tjener til at synliggøre nogle "effekter" af de pågående ændringer i de institutionelle rammer.

De strukturelle forandringer anvendes med andre ord som "forståelsesramme" for interviewanalyserne, dvs. fokuseringen på ændringerne i de institutionelle betingelser tjener til at "forklare" de pågående ændringer i lærernes praksisformer (s19). I den analytiske arbejdsproces er specialets historiserende feltkonstruktion i kapitel 4 affødt af arbejdet med det empiriske materiale (en eksplorativ spørgeskemaundersøgelse, 3 lærerinterview og et skolelederinterview – jf. redegørelsen for forskningsprocessen i kapitel 7), men de modstridende positioner i feltet, som arbejdet med empirien har skærpet blikket for, er altså i afhandlingens fremstilling forudgående skitseret som en perspektiverende ramme, der også objektiviserer – får ekspliciteret – de positioner, der er domineret (og måske helt udgrænset) i feltets aktuelle tilstand, hvor testdiskursen og idealet om målbar kundskabsfaglighed (s23) repræsenterer feltets dominerende eliteorienterede position (s28), som det også blev registreret med ajourføringen af formålsparagraffen i 2006-skoleloven. Formuleringen i formålsparagraffen blev dog

først ændret flere år efter, at den strammere målstyring og de nye regulerings- og kontrolformer var iværksat rent administrativt – primært som led i en politisk legitimering af den strammere styring og kontrol af lærernes arbejde.

3. Analyserne af interviewsamtalerne i kapitel 5 viser, at de interviewede lærere i forskellig grad har feltets historie i kroppen. HH har med historiseringen af feltet fået skærpet blikket for, hvad det lærerne fortæller om deres arbejdsbetingelser betyder, og den forudgående historisering af feltet (kap. 4) sikrer det samme for læseren. Fokus er på de begrænsninger i lærernes daglige arbejde, der fremtræder som konflikter mellem lærernes pædagogiske rationaler og skoleledelsens bureaukratiske rationaler, dvs. som "feltinterne tovtrækkerier" i feltet for lærerarbejde. Den sociale betydning af ændringerne i lærernes arbejdsbetingelser beror på det specifikke felts eksterne relationer til forskellige politiske, bureaukratiske og fx specialpædagogiske felter og relationer til arbejdsmarkedet ("den overordnede samfundsmæssige udvikling" – s29).

Katrine er en relativt nyuddannet lærer, der er blevet kastet ud i at være klasselærer for en 5.-klasse "med en gruppe adfærdsforstyrrede drenge" (AKT-elever). Læreruddannelsen havde tydeligvis ikke forberedt hende på de nugældende "institutionelle betingelser", men det er ikke kun Katrine, der har vanskelige elever og fag, som hun ikke er specialuddannet i. Læreruddannelsen lægger i stigende grad vægt på teoretisk viden og forudsætter dygtige og lærevillige elever (specialpædagogik blev afskaffet som obligatorisk del af uddannelsen med 1997-læreruddannelsesloven). Men HH fokuserer ikke på Katrines personlige problemer, hun fokuserer sine analyser på de afgørende ændringer i de institutionelle rammer, som Katrine agerer indenfor: to-lærerordninger er sparet væk, normalklasserne skal "rumme" de fleste AKT-elever, folkeskolereformens mere komplekse kundskabsfaglige krav, den foreskrevne individualisering af undervisningen i overensstemmelse med de enkelte elevers behov med særlig hensyn til de dygtige (s36) – hertil kommer så, at den tiltagende lærermangel betyder, at "nye" lærere må tage de fag, skolerne mangler lærere til (42). På denne "slagmark" har Katrine set sig nødsaget til at begrænse sin undervisning til traditionel katederundervisning (35) og til at nedprioritere hensynet til at få de svage elever med (kynisk laissez faire-pædagogik – 38). Skolelederens tilbud til hende er bistand til personlig professionalisering: hun må lære "at få mere kontante rammer og sådan mere kæft trit og retning" ind i sin undervisning (39). På denne måde bliver Katrine disponeret for at tilslutte sig "den dominerende neoliberalistiske position i feltet for lærerarbejde" (42), ligesom den øgede fokus på kundskabsfaglighed opleves som en selvfølgelig og uomgængelig "forskrift" (fællesmålene) (40), der nærmest virker som en hjælp for hende (41).

Dorit er klasselærer i en 8.-klasse på en skole, hvor hun har arbejdet i mere end 25 år og nu varetager en del af skolens specialundervisning (læsevejleder). Dvs. hun har erfaring med "vanskelige elever" (AKT), Men det er ikke længere lærernes pædagogisk-faglige vurdering, der er afgørende for, hvor mange "problematisk" elever den enkelte klasse kan "rumme". Forældrenes "frie valg" og skolebureaukraternes

begrænsede ressourcer sætter de afgørende rammer for lærerarbejdet, der i stigende grad frustrerer Dorits habituel betingede lærerfaglige ambitioner (49). Hun praktiserer undervisningsdifferentiering (orienteret efter de dygtige elevers behov - 46). Den ændrede ledelsesorganisation med selvstyrende lærerteams (new public management) har flyttet fokus i lærerarbejdet fra "lærerfaglig udvikling" og dialog om problemer med såvel de dygtige som de problematiske elever til rent administrative problemer med at fordele arbejdsopgaverne. Det er lærerne selv, der har fået uddelegeret at fordele elendigheden (de manglende ressourcer), men det har medført, at der bruges mindre tid på "at få tingene til at fungere socialt" (pædagogisk-faglige problemer). Dorits lærerfaglige ambitioner repræsenterer et mere socialpædagogisk orienteret rationale over for feltets dominerende professionelle økonomistyring og personale-management i kombination med "krav om øget faglighed", der synes at føre til, at lærerne og lærerarbejdet opsplittes. Dorit er i stigende grad henvist til alene at tage ansvar for sin egen undervisning (jf. problemet med at være "mentor for nyuddannede lærere" - s51). Både lærerne og undervisningen individualiseres.

Annette har været med i forsøgs- og udviklingsprojekter på sin skole i næsten 30 år, og lige nu er hun ekstraordinært trådt til som klasselærer for en "kaosramt" 4.-klasse. Hun opfatter det "at få sin klasse til at fungere socialt" som en forudsætning for, at eleverne kan opfylde de mere formaliserede kundskabsfaglige krav (s56), men hun er også opmærksom på, at "lærerne kan risikere at lade sig begrænse" af disse kundskabsfaglige fællesmål og trinmål (s56 - jf. Katrine ovf.). Annettes erfaringer med klassens "værste AKT-drenge" kan ses som udtryk for, at det for læreren ikke er et spørgsmål om enten at agere socialt eller strengt kundskabsfagligt, men hun understreger også behovet for "at være meget opmærksom på de svage elever", når hun differentierer undervisningen (s61). Annette er en næsten "utidssvarende" repræsentant for det endnu i 1970'erne dominerende reformpædagogiske rationale i den danske folkeskole / skolepolitik (afsnit 4.1). Hun er meget engageret i sine elever, men hun mener også det kan gå for vidt - måske bl.a. som følge af, at de specialpædagogiske instanser svigter / bliver beskåret af bureaukratisk spareiver (jf. drengen med HA-relationer og efterfølgende stofafhængighed - s65). Pointen i Anettes fortælling er, at den "professionelle" skoleleder totalt undlader at tage pædagogisk ansvar, dvs. Annette repræsenterer det reformpædagogiske rationale overfor det nyliberalistiske økonomiske rationale og de eliteorienterede pædagogiske praksisformer (kundskabsfaglighed, elevernes ansvar for egen læring, nationale test, individuelle elevplaner,). Hun er ikke i tvivl om, at det er muligt at lave en mere "rummelig" undervisning. Men en rummelig skole uden ressourcer forstærker / skaber tilslutning til de aktuelt dominerende eliteorienterede praksisformer i lærerarbejdet, og den skaber arbejdsbetingelser, der skræmmer de nyuddannede lærere væk og dermed skærper den lærermangel, der er med til at gøre det til en betingelse for at overleve som lærer, at undervisningen tilrettelægges så hensynet til "de svage elever" tilsidesættes (jf. Katrine s37).

Frank er relativ ny som skoleleder på Dorits skole. Han er uddannet lærer med en fortid i forsvaret og inden for de "frie" skoler – senest som leder af en produktionshøjskole. Hvor han tidligere som skoleleder også har været leder af det pædagogiske arbejde, så er ledelsesarbejdet i folkeskolen – ifølge Frank – reduceret til økonomistyring. Han er reduceret til time-administrator, ligesom lærerarbejdet i stigende grad begrænses til "at opfylde de formelle krav", de målbare kundskabsfaglige testkrav. Kvalitetssikringssystemets arbejdsnormer virker som et kontrolsystem, der har disponeret lærerne for "en noget-for-noget mentalitet" (afs. 5.4.3). For Frank er problemet, at lærerne er uvillige til klare flere nye opgaver inden for den timeramme, som de tildelte ressourcer fra den kommunale forvaltning fastsætter. De nye opgaver og de vanskelige elever udløser ikke flere ressourcer, men Frank retter kritikken mod lærerne (s77) – og især lærerforeningens kamp for at sikre den pædagogiske faglighed i lærerarbejdet. Han er mere optaget af konkurrencen med de andre skoler om testresultater og indforstået med at "blive sammenlignet på økonomital".

4. I kapitel 6 konstrueres tilstanden i feltet for lærerarbejde mere systematisk. Med afsæt i de fire interviewanalyser ekspliciteres de sociale mekanismer, der strukturer lærerarbejdet i folkeskolen i dag, og som i forskellig grad allerede har ændret lærernes praksisformer

- lærernes pædagogiske rationaler domineres af de professionelle leders økonomiske rationaler
- forskellige praksisformer (Katrine, Dorit og Annette) i feltet under forandring (s87)
- økonomisk rammestyring af de enkelte skoler og decentral selvforvaltning (s49f og 84f)
- mere målstyring af lærernes undervisning (kundskabsfaglig eliteorientering – s83)
- mere kontrol af lærerarbejdet (elevplaner og nationale test).

Den kundskabsfaglig eliteorientering forklares som en konsekvens af, at den ny-liberalistiske position er dominerende i det skolepolitiske felt (s90), og det samme gælder for det økonomiske rationale i den ændrede organisering af skoleledelsen og i det bureaukratiske felts ændrede kontrol- og reguleringsformer. Feltet for lærerarbejde er i høj grad domineret af eksterne relationer til det bureaukratiske felts forskellige niveauer og det uddannelsespolitiske felts dominerende position(er). Det politisk ideologiske krav om at også "elever med særlige behov" skal blive i normalklasserne i kombination med kravet om øget kundskabsfaglighed skaber nogle særlige mekanismer. "Den rummelige skole" uden de nødvendige ressourcer "kan gå hen at få en nærmest ekskluderende effekt" (s84). Når der ikke er ressourcer ("timer") til alle opgaver, bliver det legitimt at såvel ledere som lærere prioriterer hensynet til de dygtige, kundskabs-eliten og dermed bidrager til at ekskludere de mindre-boglige og utilpassede elever (s91 – kun Annette gør oprør). HH's analyser viser at Katrine og til dels også Dorit bukker under for denne nyliberalistiske symbolske vold, og Frank finder ligefrem den "nye" doxa fornuftig (s89). HH har med sin feltanalyse vist, at

læremangel både fungerer som en forudsætning for og som en konsekvens af "den strammere regulering" af lærernes arbejdsbetingelser (s93).

5. Henriette Holmsgaard har lavet en feltanalyse i overensstemmelse med Bourdieus feltanalytiske principper, sådan som de er anvendt i det kollektive værk *"La misère du monde"* (1993) – HH refererer til den tyske "studieudgave" (2005). Hun ekspliciterer og forklarer i kapitel 7, hvordan forskningsprocessen i praksis netop har været en heuristisk søgeproces (jf. citat ovf. og redegørelsen for en eksplorativ spørgeske- maundersøgelse). I en feltanalyse bliver de centrale teoretiske begreber sat "på arbejde" i empiriske sammenhænge, og de praksisteoretiske begreber (felt, kapital, habitus) fungerer som en form for arbejdsmetode. I overensstemmelse hermed består metoderedegørelsen i kap. 7 "i en efterfølgende grundig diskussion af, hvordan den foreliggende empiri er genereret og ikke i en abstrakt diskussion af regler og retningslinjer" (s94 – se spec. afsnit 7.3). De fire interviewanalyser anvendes til at rekonstruere systematikken i, hvad interviewpersonerne gør – deres forskellige lærerfaglige praksisformer, der repræsenterer modstridende positioner i feltet for lærerarbejde: standardiseret kundskabsfaglighed (Katrine), 1990'ernes individualiseringsrationale (Dorit), reformpædagogikkens socialpædagogiske rationale (Annette) og endelig "professionel" ledelse og den økonomisk rationelle team-ledelsesorganisation (Frank) til forskel fra lærerråd og kollegialt demokrati på de enkelte skoler. Afhandlingens feltanalyse er på denne måde baseret på en dobbelt historisering af empirien og det anvendte analytiske blik (dvs. dels en objektivisering af undersøgelsesobjektets / problemfeltets kategorier og differentieringsprincipper, og dels en objektivisering af det anvendte analytiske blikets kategorier og principper for at anskue og opdele den sociale virkelighed). Afsluttende redegøres for "systematikken" i, hvordan Henriette Holmsgaard har arbejdet med empirien.