

Moderne skolebyggeri: Om forholdet mellem *multifunktionelle rum*, ideologi og individ

Jonas Krageskov Vad & Morten Nørholm

Modern school buildings – on the relation between multifunctional rooms, ideology and individual. The article presents the analysis of schools and school room from the beginning of the 21st century, setting out from Bourdieu's theory of practice, *i.e.* his theory about structure and genesis of human practical action and his theory of social reproduction in school. It is analysed how the rooms in schools from the beginning of the 21st century, designed for learning (from a single room to the whole school) are described in three books. The schools and rooms are described signalling flexibility or loose or no frames or limits, no rules, and as if anything were possible. The notion *the multifunctional room* is constructed for the analysis in order to catch not only the functionality of the physical conditions, but even the pupils' subjective need for *education* (in the widest sense) being subjected to these physical conditions. The notion builds upon a praxeological analysis of Utterslev School in Copenhagen. It is shown that the ideas in politicians and planners that *multifunctional rooms* implies that there are no rules for the use of the rooms, does not hold. This is related to the analysis of the *hygiene school* (the end of the 19th century) where there were explicitly narrow limits for what was physically and *educationally* possible, and it is shown that the *multifunctional room* in practice involves just as narrow frames and limits and for the pupils as the explicitly narrow frames and limits in the *hygiene school*. Too it is shown how both the *multifunctional room* (the beginning of the 21st century) and the *hygiene school* (the end of the 19th century) express and reproduce the norms, views and social relations of dominance of society.

Keywords: *multifunctional rooms*, *hygiene school*, praxeology, school architecture, Bourdieu, social reproduction

Indledning

Interessen i artiklen er at belyse og perspektivere skoleplanlæggeres argumenter for, at nye skolebygninger og tilbygninger skal udformes og indrettes, så der skabes en art synergieffekt mellem de fysiske rammers mulighed for fleksibilitet og nutidige elevers almene dannelsesmæssige behov. I fysisk forstand argumenteres for, at rummene situationsadækvat skal kunne tilpasses og formes, og at rummene i deres grundlæggende udformning skal give optimale muligheder

herfor. I dannelsesmæssig forstand argumenteres for, at sådanne rammer samtidig bedst muligt tilgodeser elevernes individuelle behov, idet dannelsesbehovene efterhånden defineres i korrelationen mellem rammernes mulighed og elevens subjektive dannelsesbehov. Således tænkes ikke blot, at skolerummet skal være en funktionel indretning, men også at skolerummet skal formgives, så det kan løse endnu ikke forudsete opgaver. Der tænkes så at sige *multifunktionelle* rammer, idet de eller det, som skal udfylde rammerne, ikke er endeligt eller fuldt ud defineret.

Dette beror sandsynligvis på, at skolearkitektur i diskussionen herom såvel som i de konkrete forslag implicit og eksplicit forventes at række ud over det nutidige behov og ind i fremtiden. Og måske er det også årsagen til, at anstrengelserne for at skabe de bedst mulige arkitektoniske løsninger, ser ud til at være en omstændelig proces med mange forskellige interessenter involveret, både hvad angår en økonomisk og materiel betragtning, og hvad angår pædagogiske tanker om arkitekturens medvirken til elevernes almene dannelse. Det er primært det sidste denne artikel handler om.

Artiklen bygger frem for alt på og formidler visse pointer fra en specialeafhandling (Vad upubl. 2005, vejledt af ph.d.-studerende Morten Nørholm og afdøde Ulf Brinkkjær). Artiklen blev skrevet til en – desværre – kuldsejlet antologi, som var tænkt at afrapportere nogle af de første specialer fra den nye kandidatuddannelse i pædagogisk sociologi på det dengang nyoprettede og siden nedlagte Danmarks Pædagogiske Universitet. Siden den undersøgelse, som afrapporteres, blev gennemført og specialet skrevet, er forskningen på området fortsat. Af rent pragmatiske grunde er denne forskning dog ikke behandlet. Ikke desto mindre er det forfatterens indtryk, at et praxeologisk perspektiv, som det blev anlagt i undersøgelsen på det som kaldes *multifunktionelle rum*, dels stadig er aktuelt, dels ikke er main stream i forskningen. Endelig er det under alle omstændigheder væsentligt, relevant og interessant i sig selv at afrapportere/dokumentere eventuelt ny forsknings rødde, særligt når denne offentliggøres så relativt skjult som i et kandidatspeciale; i det mindste dengang var tilgangen relativt original.

At fokusere på det konkrete tidspunkt har altså rent pragmatiske årsager. Dertil kommer at der i den periode, undersøgelsen blev gennemført, skete noget nyt på området, hvilket fx kan ses i og med udgivelsen af og de første linjer i Undervisningsministeriets temahæfte RUM, *FORM, FUNKTION i folkeskolen*: ”Det fysiske rum er medaktør på skolens arena. Et af vor tids mest aktuelle spørgsmål er derfor: I hvilke bygninger kan de pædagogiske intentioner i folkeskoleloven af 1993 bedst komme til udfoldelse?” (Undervisningsministeriet 1999, forside).

Selve udgivelsen kan ikke ses som *årsag*, men må tages som et udtryk for at der skete noget nyt og usædvanligt på området. Artiklens analyser tyder på det samme. Artiklens analyser tyder dog også på, at at dette nye samtidig var udtryk for at der blev hældt gammel vin på nye flasker.

Det multifunktionelle rum

For at komme ind på forholdet mellem dem, der er med til at definere, hvad der er gode arkitektoniske løsninger, og de individer, der skal gå i skolen (eleverne), er det essentielt i første omgang at kigge på, hvilke argumenter, der bringes til torvs af de involverede interessenter, herunder at definere og differentiere, hvor de forskellige argumenter henter deres legitimitet.

Artiklen vil specifikt fokusere på det *multifunktionelle* ved rummet; hele skolen såvel som selve klasserummet. Betegnelsen det *multifunktionelle rum* er konstrueret i forhold til undersøgelsen bag Vad (upubl. 2005), men betegnelsen er ikke grebet ud af den blå luft. Som det fremgår af det analyserede materiale, benyttes betegnelsen ikke direkte i materialet, men derimod fx at ”Den danske folkeskole år 2010 er kendetegnet ved fleksible bygningsmæssige rammer, der er indrettet på at skabe et godt læringsmiljø, sikrer et sundt arbejdsmiljø og giver et aktivt samspil mellem pædagogik og arkitektur.” (Rasmussen og Poulsen 2000, 25), at rummet skal kunne tilpasses indholdet, som ”... foregår netop nu og her.” (Christensen 1999, 20), og tanken om skolen som et afgrænset rum, der ”... giver indtryk af at kunne skabe ro og mangfoldighed på samme tid.” (Byggedirektoratet 1999, 54), samtidig med at rummet giver mulighed for ”... at træde ud af det store fællesskab.” (Byggedirektoratet 1999, 59). Hvis analysens fokus blot var de fysiske rammers funktionalitet, var betegnelsen *det fleksible rum* dækkende som analytisk betegnelse. Men idet den fysiske fleksibilitet antages at opfylde et individuelt, subjektivt dannelsesbehov sammen med de fleksible rammer, er den dækkende betegnelse for det, der tænkes skabt, nærmere en fler-dimensional funktionalitet eller en *multifunktionalitet*. Som det ses af de fire ovenstående brudstykker, indeholder de alle forhold, der rækker ud over en funktionel virksomhed, hvor form følger indhold. Her ses, at der ud over den direkte funktionalitet også tænkes, at skolerummet skal give mulighed for at bevæge sig *væk fra* eller *ud over* de funktionsdefinerede rammer. Altså tænkes det, at eleven skal kunne benytte skolerummet som et kontrolleret laboratorium for subjektive dannelsesbehov og på den måde fortsat være medskabere af rummet. Det *multifunktionelle rum* er en betegnelse, der i hvert fald i den umiddelbare, abstrakte anvendelse opfylder flere af interessenternes behov, og af denne grund rummer betegnelsen både det konkrete materielle – fx at rummet skal kunne moduleres i retning af konkrete behov (flytbare, gennemsigtige vægge for bedre orientering m.m.) – samtidig med at det er en betegnelse, der implicit understreger, at skolearkitektur skal tilgodese flere behov, nemlig principielt set de individuelle behov, som den enkelte elev i den enkelte klasse eller på den enkelte skole måtte have.

For at komme helt tæt på, hvad betegnelsen det *multifunktionelle rum* konkret implicerer og forudsætter, analyseres tre bøger, der alle omhandler det fysiske rum for læring, lige fra det enkelte klasserum til hele skolen. Bøgerne er: *Skolens Rum – ideer til indretning af skolens rum* (Christensen 1999), *Rum for læring* (Rasmussen og Poulsen 2000) og *En konkurrence om Rum, Form, Funktion i folkeskolen*. Dommerbetænkningen og medfølgende video (Byggedirektoratet

1999). Artiklen indeholder desuden et kort rids af Pierre Bourdieus praktikteori (jf. Bourdieu 1972; 1977; 1990; praktikteorien gennemgås med hjælp af Brinkkjær & Nørholm 2000a; 2000b). Bourdieus praktikteori vælges, fordi den giver mulighed for en distinkt skelnen mellem praktisk og teoretisk erkendelse, hvilket er nødvendigt for analytisk at komme tættere på argumenternes selvevidens og dermed på beskrivelsen af forholdet mellem det *multifunktionelle rum* og individet i det. Bourdieus teori viser denne forskel, og viser samtidig, hvordan menneskelig handlen og erkendelse kommer i stand og fungerer (deres genese og struktur). For at komme endnu tættere på forholdet mellem rum og individ gennemgås desuden kort resultatet af Pierre Bourdieus og Jean-Claude Passerons empirisk funderede analyse af de grundlæggende mekanismer i franske skoler, præsenteret i *La Reproduction* fra 1970 (engelsk andenudgave 1992; her citeres efter uddragene oversat til dansk i 1977), fordi denne analyse viser, hvordan skole og individ er underlagt en mængde objektive betingelser, samt at der er tale om en kompleks interaktion, som gør det umuligt at tale om frie individer og autonome skoler.

Argumentationen for det *multifunktionelle*

Argumentationen i de analyserede bøger for det *multifunktionelle* ses tydeligt i forbindelse med ny- og ombygning af skoler. Dette har der de seneste år¹ har været stor politisk interesse for af primært to årsager: Dels kommer der store årgange i skole fra starten af det nye årtusinde (Christensen 1999, 16), dels, hvilket er mere interessant i denne sammenhæng, har det været et krav i den nye folkeskolelov, at det fysiske rum for læring skal medtænkes i fremtidig undervisning.² Disse formuleringer opfordrer til at diskutere udformningen af skolens fysiske rum for undervisning. Med dette formelle krav viser der sig et formelt grundlag for at gøre noget ved skolens bygninger og indretningen af disse, og det er altså tanken, at arkitekter og pædagoger (læs: lærere og/eller skoleplanlæggere) skal arbejde sammen for at nå målet.

Et gennemgående argument, som optræder i hele det analyserede materiale, er, at dette drejer sig om nødvendigheden af det *multifunktionelle klasserum*. Dette argument knytter sig til de betegnelser og de begreber, der bruges til at beskrive indholdet – bestemte forventninger til interaktionsformer, der skal tilrettelægges mangesidigt (eller altså *multifunktionelt*) – *såvel som* til ydre og fysiske, manifesterede former og rammer, som i væsentlighed drejer sig om fysisk fleksibilitet, bevægelse og gennemsigtighed. Argumenterne kommer til udtryk eksplicit og implicit. Eksplicit i tekst og tegninger i det analyserede materiale og implicit i de bagvedliggende forståelser af begreber og betegnelser på funktionerne.

I videoen *En konkurrence om Rum, Form, Funktion i folkeskolen* (Byggedirektoratet 1999) fremkommer følgende udsagn, der også peger i retning af, at rummene skal stimulere flere facetter samtidig: "Det [rummet] skal skabe en vifølelse", "Der skal være et fællesrum, og det skal være centralt placeret". "Der skal være fællessal og samling i skolens hjerte", "Man skal væk fra de lange

gangforløb”, og ”Man vil have faglokale-landskaber”. Det anses med andre ord for helt essentielt, at der skal gives plads til, at nysgerrigheden stimuleres, og dette skal bl.a. ske via de fysiske omgivelser. Indretninger og bygninger skal give mulighed både for det grænseoverskridende og samtidig for det intime, og skole skal udtrykke pædagogisk udvikling ikke efter pædagogisk tradition, men på basis af nytænkning. Man argumenterer for, at bygningen kan give et pædagogisk ”spark”, når der benyttes ”ny forskning” samt ”ny pædagogisk praksis”, og man vil lave skole, ”der passer til samfundet” (Byggedirektoratet 1999).

Argumentationen for det *multifunktionelle* ses også tydeligt i Svend E. Pedersens artikel ”Fra skolestue til arbejdsplads” i antologien: *Rum for læring*, hvor han skriver: ”Vi har brug for en skole, der i det mindste følger med i kørselsretningen.” (Rasmussen og Poulsen 2000, 25). Han opstiller Folkeskolerådets visioner for det fysiske rum år 2010, som ”... er kendetegnet ved fleksible bygningsmæssige rammer, der er indrettet på at skabe et godt læringsmiljø, sikrer et sundt arbejdsmiljø og giver et aktivt samspil mellem pædagogik og arkitektur.” (ibid., 25).³

I bogen *Skolens Rum - ideer til indretning af skolens rum* beskrives nødvendigheden af *multifunktionelle rum* med henvisning til, at vor tids undervisning har bevæget sig, ”... fra en scene til en arena.” (Christensen 1999, 12). Og senere, at det fysiske rum må medtænkes, da der er visioner om – i første omgang fra folkeskoleloven af 1993 – projektarbejde og projektforsløb, der betyder, ”... at klasselokaler skal give mulighed for flere forskellige møbleringsmodeller...” (ibid., 15). Desuden ses følgende argumentation for et *multifunktionelt rum*: ”Eleverne skal i samarbejde med lærerne fastlægge arbejdsformer, metoder og stofvalg, hvilket bedst kan foregå i eget klasselokale, hvor de har muligheder for at indrette det, så det passer til de funktioner, der foregår netop nu og her.” (ibid., 20).

I Forordet til Dommerbetænkningen vedrørende *En konkurrence om Rum, Form, Funktion i folkeskolen* står, at visionen med konkurrencen har været ”... at indlede et eksemplarisk samarbejde mellem arkitekter og medarbejdere med pædagogisk baggrund [læs: lærere og/eller skoleplanlæggere], der som resultat skulle kunne give de bedst tænkelige fysiske rammer for en tidssvarende undervisning.” (Byggedirektoratet 1999, 5). Den samlede dommerkomité's indstilling til vinderprojektet af en nybygget skole illustrerer, i såvel tegning (se fig. 1) som i den efterfølgende tekst, hvordan visionerne manifesterer sig.⁴

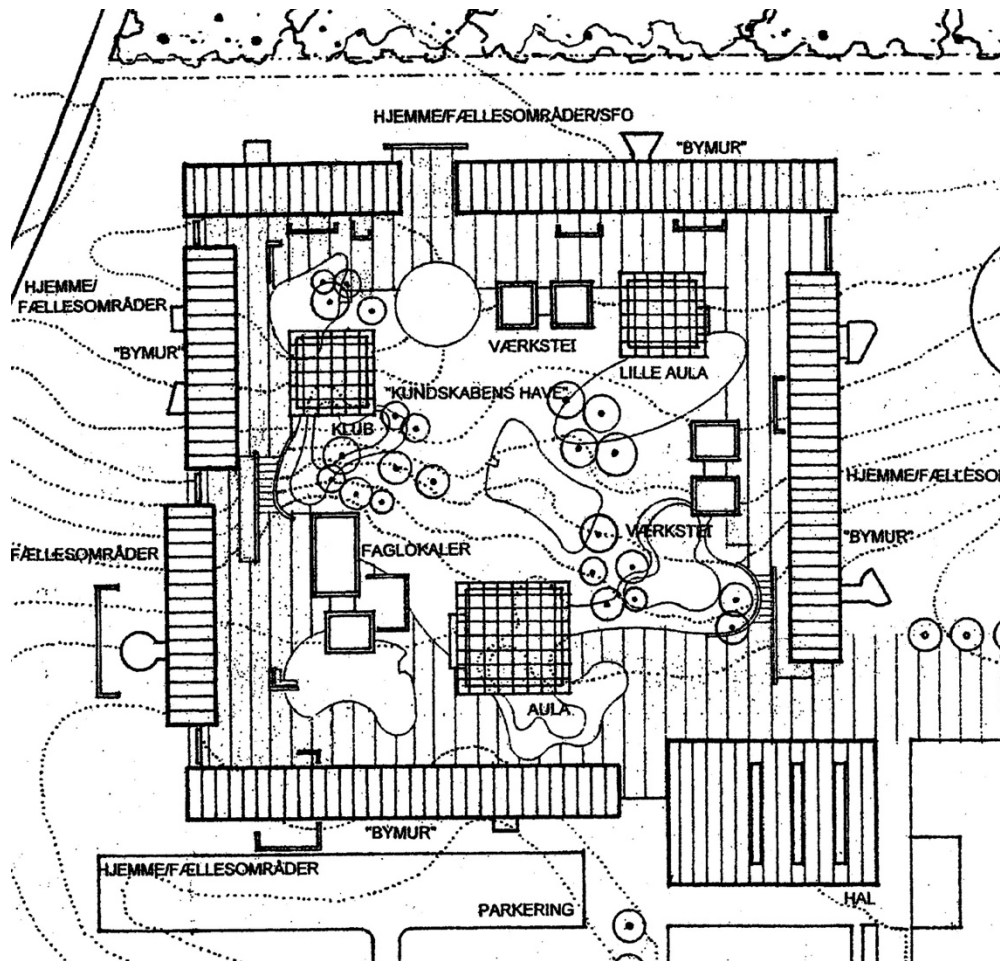


Fig. 1. Illustration af vinderprojektet (udsnit). Tre Kroner Skole, Roskilde. Tegnet af Tegnestuen Vilhelm Lauritzen AS (Byggedirektoratet 1999)

Dommerkomitéen har disse bemærkninger til vinderforslaget: "Forslaget udmærker sig umiddelbart ved sin klart afgrænsede grundplan, der samtidigt virker åben, primært fordi den så tydeligt er struktureret og proportioneret over en menneskelig målestok." (ibid., 53). De "... korte gåafstande mellem husene og deres placering i forhold til hinanden synes at relatere til menneskets bevægelsesmønster og orienteringsevne." (ibid., 53). "Det store gård- og haverum skal ses som skolens vigtigste rum. Naturens dynamik og foranderlighed er indbygget i skolen, og skolens liv udfolder sig også i naturen. Haven tillægges ekstra betydning i og med, at den forsyner skolen med alle nødvendige interne forbindelser og ganglinier." (ibid., 54). Den ydre afgrænsning på selve skolebyggeriet, også kaldet "Bymur", har nogle 'knaster', der beskrives som givende mulighed for "... at træde ud af det store fællesskab." (ibid., 59). Illustrationen af "det gennemlyste rum" (se fig. 2) og "den lille skole i den store skole" (se fig. 3) kan dels, som det siges, give mulighed for at kigge ud og op og samtidig på langs, dels være både hjemmearealer og fællesarealer: "Dommer-

komitéen ser dette enkle og ligefremme hovedgreb som værende helt nyskabende, ikke kun hvad angår bygningernes udformning, men i lige så høj grad med hensyn til skolens pædagogiske indhold” [...] ”Forslaget giver indtryk af at kunne skabe ro og mangfoldighed på samme tid.” (Byggedirektoratet 1999, 54)

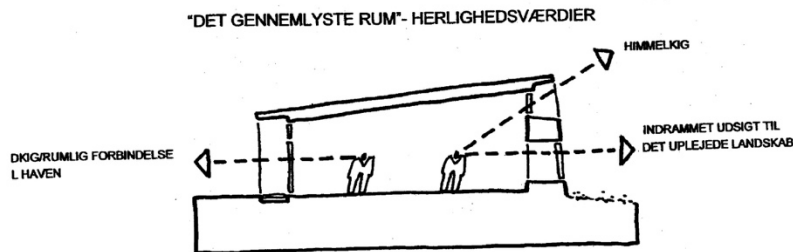


Fig. 2. Illustrationen af "det gennemlyste rum". Illustration i forbindelse med præsentation af forslag til Trekroner Skole. Tegnet af tegnestuen: Vilhelm Lauritzen AS (Byggedirektoratet 1999)



Fig. 3. Illustrationen af "den lille skole i den store skole". Illustration i forbindelse med præsentation af forslag til Trekroner Skole. Tegnet af tegnestuen: Vilhelm Lauritzen AS (Byggedirektoratet 1999)

Ved illustrationen af "det gennemlyste rum" (fig. 2) og "den lille skole i den store skole" (fig. 3), ses det på samme måde som beskrevet vedrørende skolens "nødvendige interne forbindelser og ganglinier", at muligheden for at vælge mellem forskellige orienteringsretninger prioriteres. Det indiceres især i "den lille skole i den store skole" (fig. 3), at der konstant er mulighed for bevægemønstre, der er afhængige af det aktuelle formål, og der gives altid flere bevægelsesmuligheder. Muligheden for at kigge både på langs, til højre, til venstre og op mod 'himlen' understreger, at der arkitektonisk er lagt vægt på, at eleven konstant skal kunne danne sig et overblik over sin egen placering i forhold til det omgivende. Ved illustrationen af *Konkylien* (se fig. 4) og Vejle-skolen *Gylletanken* (se fig. 5) ses, hvordan det fysiske rum – klasseområdet eller hele skolen ved hjælp af indgange, rum og bygning – giver mulighed for at bevæge sig til forskellige rum, samtidig med at der vises en cirkelbevægelse, der, uanset hvilken retning, der følges, viser dels mod centrum, dels mod indgangspunktet. Det er med andre ord

muligt at opholde sig i de enkelte rum, samtidig med at det kan vurderes, om det næste rum egner sig bedre afhængig af det aktuelle formål.

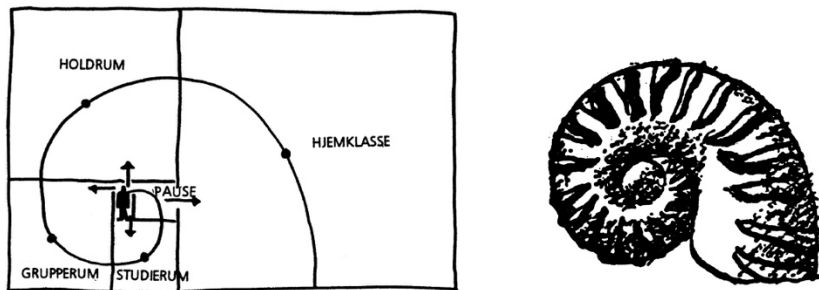


Fig. 4. Illustration af *Konkylien* (klasseområde). Illustration i forbindelse med præsentation af forslag til Trekroner Skole. Tegnet af arkitekterne Harlang & Stephensen (Byggedirektoratet 1999)

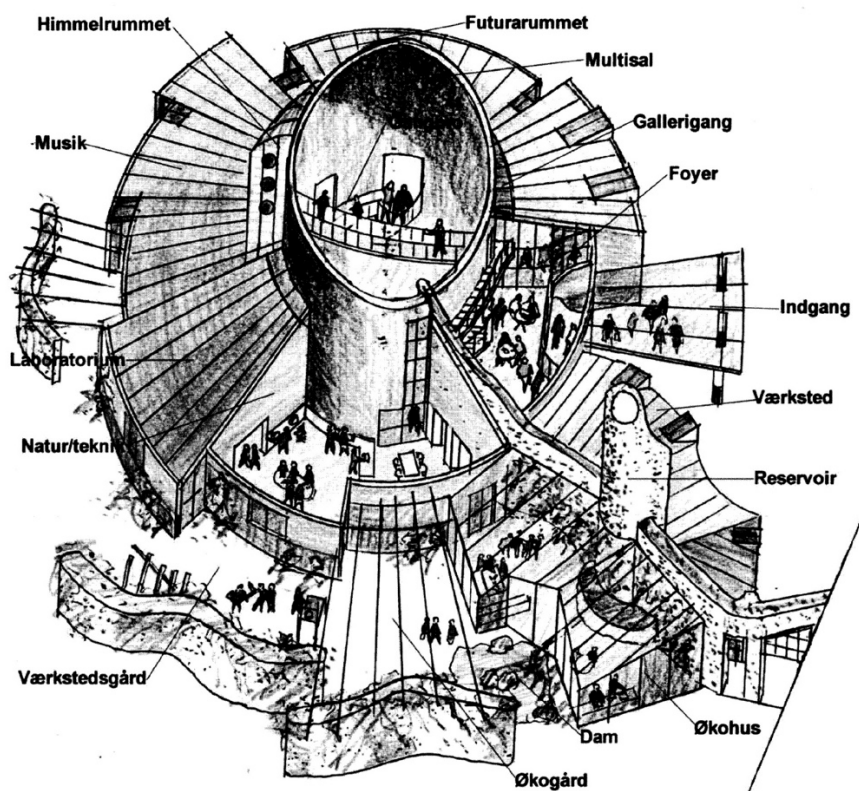


Fig. 5. Illustration af *Gylletanken*. Damhavens Skole, Vejle. Tegnet af Crone & Duedahl (Byggedirektoratet 1999)

Sammenfatning af argumentationen i det analyserede materiale

I de ekspliciteringer, der er opridset i det foregående, kommer en række behov til udtryk, både hvad angår de bredere pædagogiske dannelsesbehov, og hvad angår det, der af arkitekter anses som optimale fysiske løsninger, der kan udmøntes i bygninger. Blandt disse behov er der tilsyneladende store sammenfald. Man anvender i det mindste i stor udstrækning de samme ord, betegnelser, begreber og illustrationer, når man skal forklare og vise det fysiske rum for *den gode undervisning*. Der er stor enighed om de forudsætninger, der giver den optimale undervisning: Fx ideen om, at det *multifunktionelle klasserum* kan give en "vi-følelse" ved, at der gives mulighed for det grænseoverskridende og det intime. Man vil give plads for individuelle og sociale eksperimenter, både de store eksperimenter og tættere mellemmenneskelige oplevelser, alt sammen inden for den ramme, man kunne kalde *skole*.

Samtidig vises, at en ufleksibel fysisk ramme ikke giver optimale dannelsesbetingelser. Den fysiske ramme må være fleksibel i forhold til aktuelle situationsadækvate behov, hvor de situationsadækvate behov er medskaber af både indholdet og rammerne, idet rammerne er etableret, så de konstant kan omformes. I dette ligger implicit, at også grænserne kan overskrides, men dette vises ikke umiddelbart som noget negativt, så længe dette foregår inden for det kontrollerede "skolerum". På denne måde kan det siges, at det grænseoverskridende så at sige skaber en "vi-følelse", idet grænseoverskridelsen implicerer, at der er en grænse. Selvom der udtrykkes forskellige opfattelser af formen, og selvom grænsen for skolen ikke er vist som en bastant og streng afgrænsning til omverdenen, er behovet for grænsen gennemgående. Muligheden for at være uden for bygningen, men samtidig dog indenfor, er essentiel. Dette ses fx ved bygningens 'knaster'. Der er sammenfald mellem den immaterielle "vi-følelse" og det *multifunktionelle* i fysisk forstand: Både fig. 1 og fig. 5 udtrykker det samlende og integrerende og samtidig muligheden for 'udfald', der – ved bygningens konstruktion – opsamles, ind-cirkuleres og vurderes i en fortsat bevægelse. Netop i fig. 5 ses behovet for grænsen tydeligt ved den cirkulære bygnings placering i forhold til de øvrige bygninger, nemlig i midten af de omsluttende bygninger. Ideen om det *multifunktionelle klasserum* udtrykker i sig selv, at det skal kunne flere ting på samme tid, og mængden af muligheder, dette giver, synes at være afgørende. Arkitekter og skoleplanlæggere har skabt fysiske rum, hvad enten det er de enkelte klasserum eller en hel skole, der samler og integrerer og samtidig opsøger grænsen. Der synes at være enighed om, at dette er behovet for den kommende generation.

Foreløbig analyse af det *multifunktionelle*

I udgangspunktet er der noget der tyder på sammenfald hos arkitekter og skoleplanlæggere i opfattelse af skolen i forhold til omverdenen eller omverdenen i det hele tager. Udtrykkene – fysiske konstruktioner respektive skole-faglige argumenter – afspejles i hinanden. Der fremkommer mange ideologiske udtryk i

læsningen. Bl.a. "Det gode læringsrum" sammen med forskellige forskningsresultater, der sættes sammen i beskrivelser, som viser andre skoleplanlæggeres erfaringer og ideologiske opfattelser af, hvad der er det bedste for eleven. Idet der anvendes og refereres til ord, betydninger og symboler, som er legitime i en skolepædagogisk logik såvel som i en bredere samfundsmæssig antagelse om elevernes nutidige og fremtidige behov, giver *multifunktionelle* rammer god mening i sig selv. Dvs. at ord, betydninger og symboler legitimeres ved at henvise til den eller de logikker, som skaber behovet for det *multifunktionelle*, og dermed bliver referencen en selv-evident reference. Rammerne implicerer i sig selv dét, der anses for kommende elevers fremtidige behov, idet det er en situationsadækvat funktionalitet, som interessenterne forventer, er fremtidens krav.

De faggrupper, der samarbejder om at skabe de optimale betingelser for de kommende generationer af skoleelever, er personer, der, uanset om de er skoleplanlæggere med den administrative betegnelse "lærer" eller "arkitekt", har/får den legitime ret til at definere behov og dermed til at definere, hvad der giver mening. Disse definerede behov vil påvirke kommende elever, ikke bare ved at fx størrelsen af de enkelte rum tilbyder bestemte handle-mønstre, men også ved den måde, hvorpå kommende elever vil opfatte skolen. Det, man så at sige er enige om, er, at netop denne påvirkning er den *bedste* for kommende elever. De bygninger, der konstrueres, indeholder budskaber eller visioner, der er normative/ideologiske, idet de begrundes på forventninger til fremtidens behov, og de bygger og er funderet på en blanding af pædagogiske læringsteorier, andres praktiske erfaringer og politiske såvel som almene antagelser om 'den gode skole' eller 'det gode liv', dvs. på praktiske teorier af forskellig slags – se senere.

Ideologi eller teori?

Som en del af analysen af forholdet mellem det *multifunktionelle rum* og individet i det præsenteres nu Bourdieus praktikteori, for ad denne vej at komme tættere på forståelsen af dette forhold og dermed af, hvad der ligger til grund for bestemte definitioner af fx 'den gode skole' eller 'det gode liv'. Ved Bourdieus teori bliver det nemlig tydeligt, hvordan 'den gode skole' kan diskuteres, funderes og etableres ud fra forskellige erkendelsesmæssige udgangspunkter.

I det følgende resumeres og diskuteres Durkheims teori om tredelingen af (pædagogisk) viden i *praktisk praktik* eller *kunst*, *teoretisk teori* eller *videnskab*, respektive *praktisk teori* (jf. Durkheim 1975). I relation til det, som diskuteres i denne artikel, sættes Durkheims tredeling i forhold til Bourdieus skelnen mellem teoretisk og praktisk erkendelse med udgangspunkt i tre artikler om forholdet (Brinkjær og Nørholm 2000a; 2000b; 2002). Relationen til de analyserede tekster diskuteres desuden med perspektiver til en tidligere analyse af relationen mellem *habitus* og skolebygninger (Siegumfeldt 1995).

Praktisk praktik eller kunst

Praktisk erkendelse er forskellig fra teoretisk erkendelse, fordi en praktik er/sker

... i en konkret situation hvor handling er tvingende nødvendigt, og hvor beslutningen om hvilken handling der skal udføres, træffes nu og hér på det grundlag som er til rådighed i situationen. Handlingen findes ikke på forhånd, men skabes *mens* der handles, og udtrykker det som er nødvendigt, passende og muligt at gøre. (Brinkkjær og Nørholm 2000a, 40).

Handlingen skabes af en *handletvang*, i forhold til kontekstens muligheder og begrænsninger og af tidligere forkrops-liggjorte *erkendelser*. Disse tidligere *erkendelser* akkumuleres som individets praktiske sans; Bourdieu konstruerer den praktiske sans med habitusbegrebet, et teoretisk begreb, der i Britta Siegumfeldts analyse af *Hygiejneskolen* beskrives som:

... de objektive strukturer, vores livsvilkår, som principper eller logikker, der sætter sig igennem i fremgangsmåden for vore handlinger som strategier. Dette sætter nogle grænser for, hvad det er muligt af 'finde på'; men den individuelle habitus giver også nogle muligheder for improvisation og dermed for ændring af vores livsvilkår. (Siegumfeldt 1995, 130)

Habitus (som er den teoretiske rekonstruktion af en praktisk sans, som er det, der benyttes videre frem) betegner de inkorporerede eller forkropsliggjorte, forbevidste (prærefleksive) muligheder og begrænsninger, der fx i den praktiske sammenhæng *støtter og leder* handlingen. Praktikken *støttes*, fordi praktisk sans ikke kun rummer nutiden og fortiden, men også rummer fremtiden. Ikke at den kan *vide* udfaldet af, hvad handlingen vil *skabe* (jævnfør, at det er en nu og hér-handling), men en praktisk sans rummer muligheden for at forudsige eller giver en forventning til fremtiden (Brinkkjær og Nørholm 2000a, 40). Praktisk sans hjælper så at sige til at orientere handlingen i en bestemt retning via forventningen til fremtiden og via opfindsomhed eller en "... fornemmelse for spillet." (ibid., 40, 41). Et andet vigtigt element i beskrivelsen af praktikken er den tid eller det tempo denne foregår i. At den foregår i tid, er indlysende, fordi handlingen hele tiden kommer i stand i det øjeblik den gøres, og tidsforløbet er derfor lineært, og der forekommer ikke refleksionstid i selve handlingen. Tempoet spiller imidlertid også en rolle som en strategi i selve handlingen (ibid., 42). En handling får nemlig ikke det samme udfald i vilkårlige tempi, og praktikken kan få forskellige udfald, alt efter hvorledes fx en armbevægelse finder sted. Praktik kan sammenfattes som *noget* situationsadækvat, der kommer i stand pga. et *ydre behov*, der kun lader sig løse i en *nu og hér-proces*, hvor den praktiske sans' fornemmelse for rigtigt og forkert i den givne situation spiller ind i den enkeltes *valg* (erfaret som frit) af det, som gøres.

Teoretisk teori

Teoretisk teori er den distinkte modsætning til praktisk praktik, fordi teoretisk erkendelse - teoretisk teori eller videnskab - altid foregår som en rekonstruktion af

opsamlet eller *indsamlet* empiri ud fra spørgsmål som: Hvorfor, hvordan kan det være, og under hvilke omstændigheder fremtræder og virker fænomenet (fx en handling) (Brinkkjær og Nørholm 2000a, 38)? Videnskab er funderet på empiri, og derfor må forskeren (re)konstruere sit objekt refleksivt og retrospektivt, og analysen bliver derfor deskriptiv, eksplicit og diskursiv (ibid., 38). Videnskab eller teori i streng forstand kan af denne grund ikke blive handleanvisende, dvs. at den ikke beskriver, hvad man *bør* eller kunne *gøre bedre*; den må derimod "... produceres *imod* enhver dagligdags eller umiddelbar opfattelse." (ibid., 41). Den legitimerer sig selv ved at hævde retten til at konstruere sit objekt uden handle-tvang. Dermed får tid en anden værdi for videnskabsmanden/forskeren end for den praktisk handlende. Forskeren må reducere betydningen af tidsfaktoren, så den ikke forstyrrer i analysen af et givet fænomen, som kræver, at fænomenet fremtræder alene eller som flere, men i en situation, der er kontrolleret/rekonstrueret. Derfor kommer tid ikke til at spille samme rolle som i praktisk erkendelse. Man kan så at sige ikke få et validt resultat, hvis man ikke kontrollerer tidens påvirkning af fænomenet.

Bourdieu taler om et *dobbelt brud* og mener hermed, at i forsøget på at opnå den rette analyse af et socialt fænomen må forskeren dels *forstå* det *sociale rum*, hvori dette sociale fænomen optræder, dels medtænke sig selv som en del af dette *rum*, i det øjeblik han eller hun træder ind. Forskeren må bryde med sit eget udgangspunkt, fordi dette, ved sin (re)konstruktion af det *sociale rum*, skaber et "... syn, der går fra et bestemt punkt, ..." (Bourdieu 1994a, 59). Desuden må forskeren bryde med sin egen placering i det felt (af forskere) han eller hun selv er en del af. Bourdieu mener, at man må gå både objektivt og subjektivt til værks, ved at konstruere *sociale rum* eller opfattelsen af den *sociale verden* på et objektivt såvel som et subjektivt niveau. På det objektive ses, at "... egenskaber knyttet til agenterne eller institutionerne præsenterer sig selv i kombinationer, som har meget ulige sandsynligheder ... [så derfor] ... er indehaverne af en sofistikeret bemestring af sprog mere sandsynlige på museum end dem, der ikke har denne bemestring." (ibid., 62). Det subjektive niveau strukturerer "... fordi de opfattelses- og evalueringsmæssige modeller, især de nedskrevne, udtrykker tilstanden for den symbolske magts relationer." (ibid., 62). Både det objektive og det subjektive niveau forsøger "... en minimums-enighed om den sociale verden." (ibid., 63), og forskeren, der undersøger en social interaktion, må vide ikke alene, at han påvirker fænomenet ved sin tilstedeværelse (fx nedskrevne undersøgelseskema o.a.), men også at fx hans sprogbrug og kropssprog påvirker resultatet. Derfor må forskeren ifølge Bourdieu "... reintrodere det, det var nødvendigt at udelukke for at konstruere den sociale verden." (ibid., 59). Dermed må han også reintrodere sin egen rolle i forskningen og ikke bare på det objektivt strukturerede niveau – som indehaver af fx én bestemt praktisk sans (faglig) – men også som indehaver af magt-position i forhold til fænomenet, dvs. som den legitime *ejer* af sandhed.

Praktisk teori

Mellem teori og praktik, siger Durkheim (1975), findes praktisk teori. Praktisk teori er en form for teori, alene i og med at det består af ord. Praktisk teori spænder helt fra handlingsanvisninger, som fx manualer, til fuldt udbyggede og velunderbyggede ide-systemer (ibid., 70).

I forbindelse med *multifunktionelle rum*, som undersøges her, forudsættes eller impliceres forhold som minder om en magtfri kommunikation (en socialfilosofi, en praktisk teori) som hos fx Habermas (1996): en tavs forestilling om, at *multifunktionelle rum* står magt- eller dominansfrit, neutralt til rådighed for hver enkelt elevs fri udfoldelse inden for ingen rammer. Samtidig forudsættes *hygiejneskolen* (jf. Siegmundfeldt 1995, se også senere) som en usynlig, underforstået modpol, som en, under de givne omstændigheder (som aldrig medreflekteres), politisk uacceptabel modposition kendetegnet ved stramme rammer om elevens udfoldelse, og det ses, at denne modposition er både uønsket og på samme tid en nødvendig betingelse for forestillingen om de *multifunktionelle rum*; de to positioner eksisterer kun i kraft af hinanden.

Når man opstiller scenarier om forskellige handlinger, ideelle såvel som det modsatte, udtrykker det normative forståelser, der ikke nødvendigvis er forankret i den sociale virkelighed, og dette også selvom forestillingerne er skabt i bedste mening. Opstiller man normative forudsætninger, som bygger på ideer – fx en undervisningstime i skolen, eller det ideelle rum for denne undervisning – og beskriver man samtidig, hvad og hvilke handlinger, der giver det bedste resultat, så opstiller man handleanvisninger (praktiske teorier) på forudsætninger, som er usystematiserede. Selvom man konkret og operationelt beskriver de ønskede eller uønskede handlinger, er resultatet en usystematisk (uvidenskabelig) eksplicitering af normative *bør-forestillinger* som fungerer ideologisk (Brinkkjær og Nørholm 2000a, 44). I følge Bourdieu kommer man til at "... vende om på den problematik, som den objektive videnskab om den sociale verden, set som et system af objektive relationer, har skabt." (Bourdieu 1994b, 73). Omvendingen betyder, at man fremviser mulige 'forbedringer' på bestemte, men normative afsæt, som dog til forveksling kan ligne teori i streng forstand. Hvad man *bør* eller kunne *gøre bedre* bliver fremstillet som om det er eller bygger på en teoretisk teori. Men ifølge Brinkkjær og Nørholm (2005; 2002) mister man fodfæstet, idet de foreslåede handleanvisninger enten implicerer eller direkte refererer til en sammenblanding af praktisk teori og teoretisk teori uden at rette opmærksomheden på deres distinkte forskellighed og udgangspunkt.

I Brinkkjær og Nørholm (2002; 2005) vises det, eksemplificeret med analysen af en bog, der angiveligt beskriver, hvordan man lærer at køre på ethjulet cykel, hvordan bogen, qua praktisk teori, giver indtryk af at kunne lære læseren at blive god til at køre på ethjulet cykel, selvom det, der må ske, er, at man øver sig, og derved lærer kunsten. Det anføres i artiklen, at man skal være varsom med, at "... udpege ... handleanvisninger som kilden til den erkendelse som leder praktiske menneskelige handlinger." (Brinkkjær og Nørholm 2002, 90). Og for det andet

”... opfordre[s] til større ydmyghed med hensyn til at udpege de udtrykte intentioner som grund for handling.” (ibid., 90). Det ses nemlig i samme analyse, at praktisk teori med større sandsynlighed giver muligheden for at *tale* om, og således indøve en *attitude* over for praktikken, end en mulighed for at udføre praktikken. Brinkjær & Nørholm argumenterer for, at praktisk teori må ses som en del af praktikken, dvs. som et af mange aspekter ved praktikken. Selvom produktionen af lærebøger med *bør-forestillinger* er fysisk og på anden måde adskilt fra det konkrete arbejde i fx skolen, så udgør den praktiske teori i lærebøgerne en eller flere dele eller sider af praktikken; de udgør en fortælling eller en ledsagende diskurs, der følger handlingerne (ibid., 90). Uanset om fx en lærer fortæller sin kollega, hvad hun vil gøre eller har gjort, med begrundelser i form af snusfornuft legitimeret som snusfornuft eller i form af mere eller mindre direkte referencer til lærebøger, så er det dele af en ledsagende diskurs eller en praktisk teori, som i sin tur er en socialt nødvendig del af praktikken. Det ser endvidere for Brinkjær & Nørholm ud til, at ”... praktisk teori bliver et redskab i forbindelse med reproduktionen af ét, grundlæggende vilkårligt syn på hvordan praktiske kompetencer opøves.” (ibid., 90), dvs. kommer til at fungere som en ideologi. Af denne grund må man analytisk i det mindste konstatere, at det er umuligt at vide, hvilken rolle de praktiske teorier eller den ledsagende diskurs egentlig spiller. På trods af dette forhold ser det samtidig ud, som om omfanget af praktisk teori på fx skoler og uddannelsessteder stiger. Dette bekræftes fx af, at praktikken i sygeplejerskeuddannelsen (den tid den sygeplejestuderende praktisk indgår på fx et sygehus) er faldet fra 90% i 1939 til 45% i 1990, hvorimod den ’teoretiske’ del af undervisningen (den tid, den sygeplejestuderende indgår i skolelignende sammenhænge) er øget fra 10% i 1939 til 55% i 1990 (Petersen 1993, 72). Denne stigning i vægtning af ’teori’ (dvs. praktisk teori) i uddannelsen til udøvelsen af overvejende praktiske kompetencer gør sig formentlig også gældende på andre mellemlange og lange uddannelser, fx pædagoguddannelsen og arkitektuddannelsen. På denne måde kan man så også konstatere, at praktisk teori p.t. er nødvendig, og at man ikke kan tale om kunst eller praktisk praktik uden at samtidig tale om praktisk teori eller ledsagende diskurs som et aspekt af praktikken. At det ser sådan ud, er ikke et naturforhold. Det er et vilkårligt forhold, historisk, socialt, materielt osv.

Skolens funktion eller neutralitet

De fleste nuværende og kommende skoleelever forestiller sig *noget* om ’den gode skole’ eller ’det gode liv’, fordi disse ideer eller forestillinger prærefleksivt inkorporeres i opdragelse *uden for*, *inden for* og måske især *før* børnehaven, Skole-FritidsOrdningen, skolen osv., og fordi disse ideer og forestillinger viser sig som praktisk sans i handlingerne. Af denne grund er det essentielt for analysen af behovet for det *multifunktionelle* også nærmere at beskrive Bourdieu & Passerons analyse af skolens sociale funktion, der samtidig er et forsøg på at analysere skolens sociale funktion i et brud med de fremherskende ideer, som typisk er

formuleret af skolen eller myndighederne selv, jf. Bourdieu & Passeron (1992), her med udgangspunkt i de oversatte uddrag fra 1977 (Bourdieu og Passeron 1977a; 1977b).

I det danske uddrag "Uddannelsessystemets ideologiske funktion" beskrives, hvordan uddannelsessystemet har en særlig evne til at "... tilsløre, hvorledes det bidrager til at reproducere en given fordeling af kulturel kapital imellem de sociale klasser i samfundet...", og at denne tilsløring kan forklares "... i systemets særlige mulighed for at løsrive sit indre arbejde fra en samfundsmæssig sammenhæng og dets evne til at opnå almindelig anerkendelse af dets legitimitet igennem diverse symbolske formidlinger af dets ideologiske neutralitet." (Bourdieu og Passeron 1977b, 54). Uddannelsessystemet eller skolen har fået til opgave at uddanne elever. Den position, der kan uddelegere denne opgave, står i et magtforhold til skolen, og der er tale om, at "... en magtfaktor på ét niveau uddelegerer en særlig form for autoritet på et andet niveau ..." (p. 18 i redaktørernes "Indledning" til Bourdieu og Passeron 1977a). Skolens tildelte autoritet (uddelegeret af staten), giver den et ansvar i forhold til sin autoritet, og til at forvalte dette ansvar er skolens værktøjer undervisning, indlæring og bedømmelse. Selvom dette præsenteres som et *behov* alle har, og selvom individet selv mener, at undervisning og indlæring ikke kan karakteriseres som en autoritets påvirkning, er det dog en autoritet, der slår igennem eller udtrykkes: visse ting er del af læreplanen, visse er det ikke; visse måder at opføre sig på anerkendes, visse andre gør det ikke; visse måder at bruge sproget på anerkendes, andre gør det ikke, osv. Bourdieu & Passerons analyse af franske skoler viser tydeligt, at der er tale om en form for vold: Der er principielt tale om vold i symbolsk form, idet der er tale om "... en principiel forrykning af individet fra én tilstand til en anden ..." (p. 18 i redaktørernes "Indledning" til Bourdieu & Passeron 1977a). Skolen hilser alle velkomne på en måde og med udtryk som implicerer, at alle er velkomne, som de er, at alt er muligt for den flittige og begavede elev osv. Men man hverken modtager, behandler eller afleverer alle lige, på trods af en stipuleret lighed i bedømmelsen, og på trods af at skolen tilskrives neutral værdi, idet den hævdes at være løsrevet fra andre (og højere) magtniveauer. Det, der former, er symbolsk vold, som udøves mod en social agent med hendes eller hans meddelagtighed (jf. Bourdieu og Wacquant 1992, 167). En implicit symbolsk påvirkning ved en immanent struktur, opdeling og bygning (Siegumfeldt 1995, Tabel 1) og en eksplicit påvirkning fx via skoleregler, pensumkrav og eksamensbeviset, der set fra såvel individets som fra den ansættende eller bedømmende myndigheds perspektiv er (alt)afgørende for den videre fremtid. Alle instanser/interessenter opretholder dette symbolske voldsregimente gennem miskendelse af den reelle funktion, som er at reproducere og forstærke en eksisterende, principielt vilkårlig fordeling af symbolske og materielle goder og dermed af magt.

Det multifunktionelle rum:	Hygiejneskole:
Kan/skal altid komme i kontakt	Kan/skal aldrig komme i kontakt
Kan/skal aldrig være alene	Kan/skal altid være alene
Kan/skal altid vælge	Kan/skal aldrig vælge
Kan/skal aldrig blive vejledt	Kan/skal altid vejledes
Skolevejen afgrænses af streger eller gangstier eller andet, hvor børnene selv og frit går/løber/hopper/trasker til og fra skole	Skolevejen foregår i takt, to og to, i flydende og jævnt tempo
Abrupt, ikke nødvendigvis flydende bevægelse er sundt, og udtryk, der må til for udviklingens skyld	Al uro er usund. Bevægelser skal være flydende og kontrollerede
Det er ikke faste solide adskillelser, der styrer, men imaginære og symbolske ting. Udblik er subjektivt, idet man må vælge sit <i>holdepunkt</i> i orienteringen, men også indblik er nødvendigt for optimal stimulation. Begge synsvinkler må kunne orienteres horisontalt og vertikalt - 360 grader - inden for det afgrænsede område	Udblik, indblik føres via mure og adskillelser i den retning, der er den rigtige. Grænserne er 'tættere på' eleven
Fleksibel motorik, totalbalance	Ret kropsholdning
Verden rummelig/uoverskuelig	Verden opdelt
Byggeriet kropsliggør mangesidighed, fleksibilitet og gennemsigtighed	Byggeriet kropsliggør hierarki

Tabel 1. En implicit symbolsk påvirkning ved en immanent struktur, opdeling og bygning foregik, som det vises i Siegumfeldt (1995), på *hygiejneskolens* tid (slutningen af 1800-tallet). Men det foregår også nu i det *multifunktionelle rum*, blot i en anden tid og med andre udtryk. Det er som om modsætningen til *hygiejneskolens* "stramme rammer", ingen rammer, som de ses i *multifunktionelle rum*, ikke er mindst lige så kravfyldte og stramme, hvilket de er; det ene udelukker det andet i begge tilfælde. Qua modpoler udgør de to modpositioner m.a.o. hinandens forudsætning. Så når *hygiejneskolen* forudsætter stramme rammer, forudsættes samtidig, at det modsatte er uønsket, og omvendt hvad angår de *multifunktionelle rum*, hvor stramme rammer ses som noget uønsket; en elevs eventuelle ønske om eller behov for modpositionen anses i begge tilfælde, på begge tidspunkter for en fejl som skal rettes. Til forskellig historisk tid ses forskellig habitus, som afspejles i de krav, der stilles i skolen, hvad enten der er tale om "stramme rammer" (*hygiejneskolen*) eller ingen rammer (*multifunktionelle rum*). I tabellen vises kort en sammenligning af bygningsmæssigt dikterede "ingen regler" i det multifunktionelle rum (såvel det enkelte klasserums indretning som hele skolen og skolens område) og Siegumfeldts *hygiejneskoles* bygningsmæssigt dikterede regler (Siegumfeldt 1995, 130).

Der bliver tale om en påvirkning af individet via symbolske voldshandlinger fra en autoritet, men der er imidlertid ikke tale om voldshandlinger, der kommer bag på individet, da det selv har en forkropsliggjort overbevisning om, at dette er den eneste (og naturlige) vej. Allerede fra barnsben får kommende elever inkorporeret *historien om*, hvad det drejer sig om i skolen – vel at mærke i en ideologisk udgave. *Historiens* inkorporering i børnene giver dem på forhånd en kropslig fornemmelse af, at der er tale om en legitim autoritetsudøvelse. En autoritet, fordi denne altid ved mere, og dermed altid har den legitime ret til at korrigere i forhold til gældende viden. Dvs. en autoritet, der miskendes som autoritet, men som ikke desto mindre objektivt set *er* en autoritet, der *ejer* sandheden, og dermed ejer nøglen til disse kommende elevers *behov*. Umiddelbart skulle man tro, at alle elever, der så bare lærer pensum – opfylder *behovet* – ville finde sandheden, dvs. klare sig godt i skolen. Det gør sig imidlertid med stor sandsynlighed ikke gældende. Den habitus eller praktiske sans, eleven møder op med, består nemlig bl.a. i et praktisk beredskab til fx at håndtere den måde sproget bemestres på: en sprogkapital. Sproget udtrykker/afspejler social baggrund og dennes påvirkning på individet, og det er mere sandsynligt, at sprogets habituelte formede udtryk i uddannelsessystemet "... vil blive opfattet og bedømt forskelligt..." (Bourdieu og Passeron 1977a, 20). Det virker indlysende, at jo bedre man forstår ét bestemt sprog eller sprogets koder, desto bedre bliver man forstået, men her menes ikke ét bestemt sprog som fx dansk eller tysk, men forskellige sociale grupperes dels praktiske, konkrete sprogbrug (sociolekt), dels attitude over for sproget (fx at det er noget, man kan/ikke kan lege med, eller at det er noget, man har/ikke har frem for sig som noget, der kan manipuleres). Der er for Bourdieu & Passeron meget, der peger på, at den sproglige eherskelse indlæres igennem den tidlige opvækst, dvs. før skole, og at selve skoleindlæringen kommer bagefter eller ved siden af (ibid., 20). Skolens legitimitet kan derfor kun opretholdes ved, at alle accepterer, at skolen er stedet, hvor man lærer noget, som man har behov for, fordi det implicit er eleven "selv", der sørger for sin læring og dermed også for sin frasortering, hvis eleven ikke behersker de symbolske sprogkoder, der skal til for at klare sig godt i skolen. Ikke gennem implicit eller eksplicit stigmatisering af dem, der ikke mestrer skolens sprogkoder, men gennem præmieringen af dem, der udmærker sig i forhold til skolens sprogkoder.

Der er tale om, at de, som ikke behersker skolens sprog, dels aktivt sorteres fra, dels selv anerkender frasorteringen, ved at henvise til "dum" eller "doven", dvs. dårlige karakterer. Imidlertid er forklaringen (den forklaring, som miskendes) snarere, at elevens sociale forhold er afgørende, fordi eleven så at sige sorterer sig selv fra. Og denne miskendelse af egne evner i den skolemæssige sammenhæng bliver fatal. En dobbelt sortering sætter sig igennem: dels er den frasorterede elev sorteret fra på basis af objektive kriterier som: "... demokratiske, retfærdige vilkår ... dygtighed, evne, engagement, flid og indsats." (Brinkkjær og Nørholm 2000b, 214), som alle erkender og anerkender, dels viser den frasorterede elev de andre elever den *rigtige* måde at handle på. De, der bemestrer skole-logikken pr deres

relativt dominante sociale baggrund, får størst succes i skolen (og senere ansættelse). Men de, der ikke bemestrer skole-logikken, får så at sige også succes, idet de tendentielt fastholder sig selv i den relativt dominerede sociale position, de via deres opvækst er givet. Begge parter er således med til at reproducere og forstærke et eksisterende klasse-hierarki, hvor dominante dominerer over dominerede. Bourdieu skriver således, at "... skolens reelle opgave/funktion miskendes og at det er en væsentlig betingelse for at illusionen om rimeligheden i sorteringen reproduces så massivt." (ibid., 215). Skolen som social sorteringsmekanisme er ikke magt-mænds skjulte dagsorden, der presses ned over vore hoveder. Det er derimod – og også det, der medvirker til at sløre forholdet – mekanismer, der "... sætter sig igennem bag om ryggen på alle parter." (jf. p. 18 i redaktørernes "Indledning" til Bourdieu & Passeron 1977a).

Bourdieu prøver at give noget af forklaringen på hvordan miskendelsen af skolens egentlige opgave/funktion går til: Objektive strukturer præger habitus, som producerer praktikker, der *genopretter* objektive strukturer, som præger habitus osv. Eller hos Bourdieu (1972, efter Berner et al., 1977b, 46-47): habitus er "et system af varige og transponerbare holdninger, der på én gang integrerer individets samlede sum af tidligere erfaringer, samtidig med at det i det givne øjeblik fungerer som matrice for individets måde at kunne opfatte, vurdere og handle på". Denne trekant eller cirkulære bevægelse fortsætter i alle forhold, samtidigt og forskudt, udtrykt således i Callewaert (1992, 136): "En struktur producerer en habitus, der frembringer en praktik, som genopretter strukturen".

Afslutning

Habitus inkorporeres, kropsliggøres og fastholdes bl.a. af de bygninger, der omgiver os. Dette foregår ikke alene mens den enkelte elev opholder sig i skolen. Det foregår også før, fordi eleven allerede inden skolestart har en bestemt forkropsliggjort forventning til skolen (habitus). Så når man fx stimulerer elevernes forventede behov via det *multifunktionelle rum*, gives der en ramme eller en forventning til skolen, der ikke bare stimulerer, men også styrer individet. Samtidig foregår implicit en sortering af, hvilke elever, som kan respektive ikke kan udnytte de *multifunktionelle rum*.

Argumenterne i de analyserede tekster for det *multifunktionelle rum* præger individets retning, fordi retningerne, idet de bemestres med større eller mindre fremgang, giver bestemte muligheder og dermed en fortsat forventning om, at mulighederne må udnyttes i en fortsat refleksion og interaktion. Skønt der i argumentationen indgår udtryk som "fleksibilitet", "eksperiment" og "innovation", er der tale om bestemte, implicit og/eller eksplicit normative retningsangivelser for elevernes dannelsesrejse: Ikke alle retninger er mulige, eller rettere sagt, så er der tale om en frihed inden for ganske bestemte, vilkårlige (dvs. ikke-tilfældige) rammer, dvs en ikke-ubegrænset frihed. Skønt det *multifunktionelle rum* fremstilles, som om der ikke er regler, så er "ingen regler" også regler, og desuden er der i praksis regler. Begge disse sider af "ingen regler" kræver det et

bestemt socialt beredskab at håndtere i praksis. Med andre ord er retorikken med til at sløre det faktiske, det vilkårlige. De retninger, der er mulige, er de retninger, der kan legitimeres i samklang med generelle samfundsnormer om 'det bedste' målt i forhold til vilkårlige fremtidsscenarier, og ikke på basis af videnskabelig forskning.

Misforståelsen og dermed miskendelsen opstår, som praktikteorien viser os, bl.a. fordi menneskets handlinger kommer i stand som et socialiseret subjekt i mødet med mange andre socialiserede subjekter, og fordi menneskelige handlinger formidles praktisk og ikke deskriptivt/diskursivt, og når de alligevel bliver det, bygger de ofte på fejlfortolkninger og normative diskurser, der ikke har empirisk grundlag, men som ikke desto mindre formidles som *sandheden* fra generation til generation, jf. den gængse forestilling skolen og skolens rolle. Og ikke kun i skolen, men i langt højere grad før og uden for skole og andre institutionelle sammenhænge, dvs. frem for alt også ved diffuse pædagogiske påvirkninger. Det ser ud som om, individet i mødet med *multifunktionelle rum* tilpasser sig det *multifunktionelle rums* logik. Dermed kommer vi fortsat til at miskende det forhold, at der i skolen foregår en social sortering, dvs. at også i forbindelse med det *multifunktionelle rum* uden regler foretager og legitimerer skolen en sortering til en social arbejdsdeling efter allerede eksisterende sociale forhold. Det *multifunktionelle rum* rummer og udtrykker bestemte ideologiske kriterier, som virker parallelt med politiske dogmer, og idet der her tales om fleksibilitet og individualitet, sætter det sit præg på de fysiske manifestationer. I og med denne parallelitet opretholdes illusionen om, at det bedste for os er de behov, der defineres i skolesystemet. Idet skolen også fysisk bygges på ideologiske kriterier, såsom det sted, hvor der er mangfoldige muligheder for individuelle retninger og (ud)dannelsesspor, kommer disse byggerier snarere til, i endnu højere grad end tidligere, at sløre skolens egentlige funktion, og at denne funktion primært er at foretage og legitimere en social sortering som en reproduktion og forstærkning af en eksisterende, principielt vilkårlig ulige fordeling af materielle og symbolske goder (penge og eksamina) og dermed af magt. Ideen er ellers det modsatte og er det byggerierne erkendes og anerkendes for.

Jonas Krageskov Vad, cand.pæd.soc., gladvad@gmail.com

Morten Nørholm, docent (pædagogik), ph.d. (pædagogik), morten.norholm.job@gmail.com

Noter

¹ Husk på, at artiklen bygger på en undersøgelse af forholdene omkring år 2000.

² I Folkeskoleloven af 1993 § 25, stk. 4 står, at: "På 1. - 10. klassetrin kan undervisningen organiseres i hold inden for den enkelte klasse og på tværs af klasser og klassetrin". Og i bemærkningerne til § 18 står der: "Grupperinger af elever i kortere perioder og med skiftende sammensætninger vil således naturligt kunne

vekselvirke med andre undervisnings- og arbejdsformer, der tilgodeser princippet om undervisningsdifferentiering.” Dog skal ”... eleverne ... på alle klassetrin undervises samlet i den overvejende del af undervisningstiden.” (§ 25, stk. 4).

- ³ Svend E. Pedersen opstiller visionen på følgende overskrifter, der til sammen beskriver et mangesidet skolemiljø: Lokalområdets vidensmiljø, der indbefatter ”flere brugere end børn og unge”, og ”et lokalcenter for læring”. Den fysiske fleksibilitet skal give ”et rum for bevægelse”, et for ”det sociale”, et for ”det kulturelle”, et for ”det funktionelle og aktive” og et for ”det interaktive og visuelle”. De pædagogiske servicefunktioner skal være i ”et center med ansvar for udvikling”, et center, der er skolens ”radar”, der skal ”støtte læringsforløb og projektarbejde”, der er ”et informations- og videnscenter for pædagogisk udvikling”, der ”er IT-center, mediatek og bibliotek”, samt ”center for vejledning og rådgivning”. Skolen uden for skolen – skolen som læringsenhed, der kendetegnes ved, at ”det samlede lokalsamfund er et fælles læringsrum”, og en fokusudvidelse ”fra kommuneskole til skolekommune” (Rasmussen og Poulsen 2000, 25).
- ⁴ Dommerkomitéen bestod af 26 personer, hvoraf der var en næsten ligelig fordeling mellem byrådsmedlemmer, arkitekter og personer med pædagogisk baggrund – dog kun tre med direkte dagligt arbejde med elever (skønnet ud fra persontitler): En borgmester, seks byrådsmedlemmer, en kontorchef i undervisningsministeriet, en kontorchef i Byggedirektoratet, en arkitekt, MAA (Medlem af Akademisk Arkitektforening, dvs. uddannet arkitekt) også fra byggedirektoratet, tre fagdommere (MAA, dvs. uddannede arkitekter), en civilingeniør, en pædagogisk konsulent, to lærere, en billedkunstner. Fra Roskilde Kommune: En kulturchef, en skolechef, en skoleinspektør, en skolekonsulent, en byg- og planchef (MAA, dvs. uddannet arkitekt), en park- og vejchef, MDL (Medlem af Danske Landskabsarkitekter, dvs. uddannet landskabsarkitekt), en arkitekt (MAA, dvs. uddannet arkitekt).

Referencer

- Berner, Boel, Staf Callewaert, Henning Silberbrandt. 1977. *Skole, ideologi og samfund*. København: Munksgaard.
- Bourdieu, Pierre. 1972. *Ésquisse d'une théorie de la pratique*. Paris: Droz.
- _____. 1977. *Outline of a theory of practice*. Cambridge Studies in Social Anthropology, Cambridge University Press, Cambridge.
- _____. 1990. *The Logic of practice*. London: Polity Press.
- _____. 1994a. ”Socialt rum og symbolsk magt”. In *Pierre Bourdieu – Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, red. Staf Callewaert, Martin Munk, Morten Nørholm, Karin Anna Petersen. København: Akademisk Forlag, 52-69.

- _____. 1994b. "De tre former for teoretisk viden". In *Pierre Bourdieu – Centrale tekster inden for sociologi og kulturteori*, red. Staf Callewaert, Martin Munk, Morten Nørholm, Karin Anna Petersen. København: Akademisk Forlag, 72-108.
- Bourdieu, Pierre og Jean-Claude Passeron. 1970. *La reproduction. éléments pour une théorie de système d'enseignement*. Paris: Les Éditions de Minuit.
- _____. 1977a. "Sproglig autoritet og pædagogisk autoritet". In *Skole, ideologi og samfund*, red. Berner, Boel, Staf Callewaert, Henning Silberbrandt 1977, 15-41. København: Munksgaard.
- _____. 1977b. "Uddannelsessystemets ideologiske funktion". In *Skole, ideologi og samfund*, red. Berner, Boel, Staf Callewaert, Henning Silberbrandt, 42-69. København: Munksgaard.
- _____. 1992. *Reproduction in Education, Society and Culture*. 2nd. edition, London: Sage Publications.
- Bourdieu, Pierre og Loïc J.D. Wacquant. 1992. *An Invitation to a Reflexive Sociology*. Cambridge, Polity Press.
- Brinkkjær, Ulf og Morten Nørholm. 2000a. "Hvorfor er det så svært at omsætte teori til praktik?" In Olesen, Søren Gytz (red.), *Pædagogiske praktikker*. Viborg: Forlaget PUC, 32-49.
- _____. 2000b. "Om fornuften i skolegørelsens ufornuft". In Olesen, Søren Gytz (red.), *Pædagogiske praktikker*. Viborg: Forlaget PUC, 200-218.
- _____. 2002. "Praktisk teori på ethjulet cykel", *Dansk pædagogisk Tidsskrift*, nr. 2. København, 82-91.
- _____. 2005. "What is the Relation between Human Practical Action and an Accompanying Discourse? Discussing the status of practical theory", *Social Work & Society*, Bielefeld. 3(1), 59-71.
- Byggedirektoratet. 1999. *En konkurrence om Rum, Form, Funktion i folkeskolen*. Dommerbetænkning og medfølgende video. København: Byggedirektoratet, Undervisningsministeriet & Kulturministeriet.
- Callewaert, Staf. 1992. *Kultur, pædagogik, videnskab*. København: Akademisk Forlag.
- Christensen, Erik. 1999. *Skolens Rum – ideer til indretning af skolens rum*. Århus: Århus Kommunale Skolevæsen.
- Durkheim, Émile. 1975. "Pædagogikkens væsen og metode". In: *Opdragelse, uddannelse og sociologi*, 60-80. København: Carit Andersens Forlag & Finn Suenson Forlag.
- Folkeskoleloven. 1993. *Folkeskoleloven 1993*. København: Forlaget Kommuneinformation.
- Habermas, Jürgen. 1996. *Teorien om den kommunikative handlen*. Aalborg: Aalborg Universitetsforlag.
- Petersen, Karin Anna. 1993. *Den praktiske erkendelse*. SKRIFT-Serie nr. 4. Århus: Danmarks Sygeplejerskehøjskole ved Aarhus Universitet.

- Rasmussen, Bent og Jørgen Poulsen (red.). 2000. *Rum for læring*. Vejle: Kroghs Forlag.
- Siegumfeldt, Britta. 1995. Om at bygge skoler, bestemme skrift og varetage hygiejne som udtryk for samme habitus. In *Praktikteori i Sundhedsvidenskab*, red, Karin Anna Petersen, 113-135. København: Akademisk Forlag.
- Undervisningsministeriet. 1999. *RUM, FORM, FUNKTION i folkeskolen*. Temahæfte København: Undervisningsministeriet.
- Vad, Jonas. 2005. *Moderne skolerum og lærernes og pædagogernes praktik: en praxeologisk analyse af Utterslev Skole*. By og Byg, Statens Byggeforskningsinstitut. Upubl. specialeafhandling, Institut for pædagogisk sociologi, Danmarks pædagogiske Universitet.