

At undervise i Bourdieu

Marianne Høyen

This article deals with the changing conditions at universities in relation to teaching a sociologist such as Bourdieu. The question posed is how can we teach Bourdieu's thinking when a number of conditions related to student intake and level of students' knowledge makes it necessary to reflect on the teaching and not just to continue teaching as we did before. Drawing on my own experience as university teacher I reflect on these questions and suggest possible ways out, drawing on authors attending to similar themes, and I find that introducing a so-called signature pedagogy might be a valuable framework for continuing these reflections. The problems, however, are not limited to teaching Bourdieu but relate in general to the teaching of sociology as a discipline. The discussions should be raised broadly within the community of university teachers in sociology.

Keywords: Teaching sociology, higher education, Bourdieu, Universities 21th century.

Ideen til denne artikel startede i forbindelse med Hexis' 10 års jubilæum i 2010.¹ På selve jubilæumsarrangementet² holdt jeg et oplæg, der kredsede om brugen af Bourdieus tænkning uden for det centrale, sociologiske område, og oplægget samt diskussionerne, der fulgte, suppleret med mine egne efterfølgende refleksioner har nu dannet baggrund for nærværende artikel. Drivkraften bag spørgsmålet, der inspirerede til både oplæg og artikel var/er den erfaring, vi igennem de senere år havde gjort i Hexis' bestyrelse, nemlig at der på en gang er stor interesse i vores forskellige arrangementer relateret til læsning og brug af Bourdieu, og at kendskabet til Bourdieu generelt synes voksende, men samtidig synes det at være stadig vanskeligere at finde oplægsholdere eller folk, der på anden vis ville være ansvarlige for at løfte sådanne arrangementer. Endelig forekom det, at vækstlaget for at arbejde med Bourdieu – vores studerende på universiteterne – i dag får kendskab til og anvender Bourdieu anderledes, end man gjorde tidligere. Gennem vores diskussioner blev det tydeligt, at man i undervisningsforløb på universiteterne i dag ofte blot arbejder med Bourdieu i forholdsvis få timer og dermed sjældent gennem længere forløb. Hvorfor er det blevet sådan? Universitetsverdenen i dag er på mange måder underlagt krav fra det omgivende samfund, og har vel altid været det, og ikke sjældent ser universitetslærere ændringer hvis årsag har rod i det omgivende samfund som et tilbageskridt. Men udviklingen rejser også spørgsmålet om, hvorvidt og hvordan betingelserne for at undervise i en sociolo-

gisk tænker som Bourdieu i dag simpelthen er grundlæggende ændrede i forhold til før? Giver det i dag overhovedet mening at forsøge at undervise i sociologisk teori på andet end det introducerende niveau? Tilbage i 2010 var det min tanke umiddelbart efter jubilæet at omskrive oplægget til en artikel, men som det så ofte sker, kom andre arbejdsopgaver i vejen. Noget sådant er ikke altid en dårlig ting, for tiden har gjort, at jeg har haft mulighed for at reflektere yderligere over spørgsmålet og i dets betydning for – ja, at undervise i Bourdieu.

Kaster man et blik ud over undervisningsverdenen generelt må man konstatere, at Bourdieu tilsyneladende er mere populær i dag end nogensinde før. På gymnasieniveau finder man ham både i STX'ernes studieretningsprojekter og i HF'ernes store skriftlige opgave,³ men også i mere traditionelle opgaver fra gymnasiefag som samfundsfag og psykologi. På professionsuddannelserne ved UC'erne⁴ findes han repræsenteret i bred vifte af uddannelser, og ikke kun i de, der er relateret til den sociale sektor, undervisningssektoren eller sundhedssektoren. Og i universiteternes studenteropgaver er han naturligvis også til stede på alle niveauer.

Også i mediesammenhænge og i forskellige former for udredende rapporter finder vi spor fra Bourdieu, især i form af hans kapitalbegreber 'kulturel kapital' og 'social kapital'⁵ – sidstnævnte er han nu ikke ene om at formulere. Her står begreberne ofte alene, uden reference til hverken Bourdieu selv eller udlægninger af hans tænkning, men de bærer jo også i deres blotte ordlyd en vis meningsfuld betydning.⁶ Her har begreberne nok lidt samme skæbne som fx Freuds begreb om det 'ubevidste' i sin tid, hvor begrebet gribes og anvendes i en samtid fordi det adresserer et fænomen, man fornemmer og har en common-sense forståelse af, men indtil videre ikke har haft ord for.

Endelig – hvilket givetvis er knyttet til ovenstående udvikling – synes antallet af lærebøger om Bourdieu og hans begreber kun at vokse.

Hvordan kan denne udvikling, med på den ene side en større og bredere udbredelse af Bourdieu og hans tanker, og, på den anden side tilsyneladende mindre muligheder for i dybden at beskæftige sig med Bourdieu og hans teori så forstås? For at komme med et bud på svaret på spørgsmålet vil jeg starte med at se på, hvordan man empirisk kan aflæse den stigende Bourdieuinteresse og dernæst argumentere for, at svaret må søges i et krydsfelt mellem flere forhold. Jeg vil tage udgangspunkt i på den ene side, hvad man kan betegne som eksterne vilkår for universiteterne over for interne vilkår forskerne og underviserne har i deres arbejde: Eksterne vilkår forstår jeg som de rammevilkår universitetsundervisningen fungerer inden for, nemlig 1) at uddannelsessystemet i Danmark i dag har udviklet sig til et system, hvor den individuelle studerende efter egne ønsker nogenlunde problemfrit kan skifte mellem forskellige uddannelsesstyper, 2) at studerende i dag har andre forventninger til det at tage en videregående uddannelse og dermed til universitetet end før, og 3) at man fra politisk side ønsker at studerende kommer hurtigere igennem deres studier og dette inden for en afgrænset tid. De interne vilkår ser jeg i forlængelse af disse eksterne vilkår, nemlig som universiteternes ledelsers svar på, hvordan de forholder sig til de eksterne vilkår, hvad enten disse

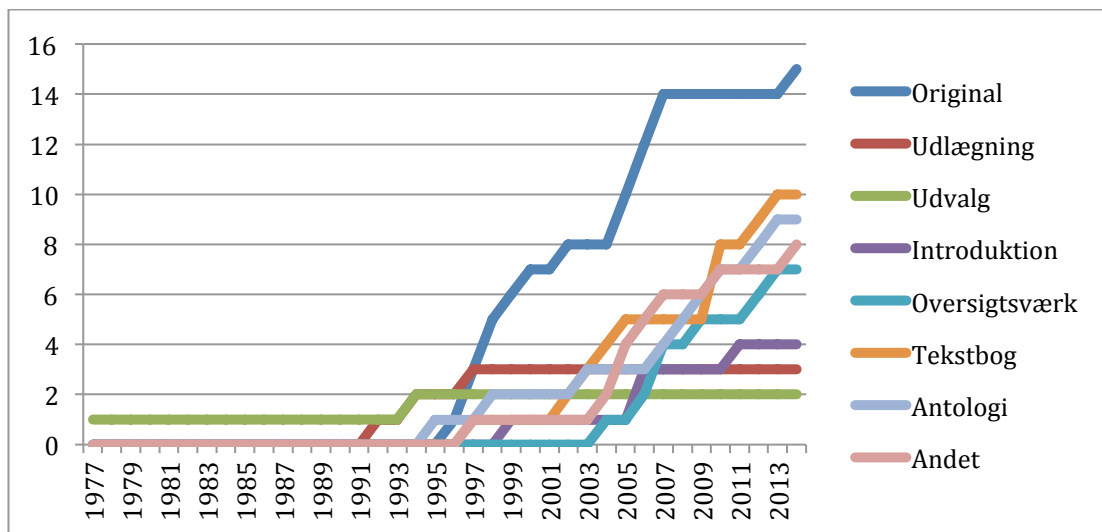
er reelle eller forestillede. Som interne vilkår ser jeg 1) på universitetets læggen vægt på at forskerne specialiserer sig i retning af udadtil synlig, relevant forskning, og 2) at universiteterne må udbyde uddannelser, der tager højde for de studerendes fremtidige arbejdsmarked. Til dette afsnit trækkes dels på empirisk materiale fra universiteterne, dels på andres forskning. På baggrund af denne analyse vil jeg gennem inspiration fra andres overvejelser over universitetsundervisning i såvel sociologi som i andre fag forsøge med en nærmere refleksion over spørgsmålet: Hvordan kan man undervise i Bourdieu?

Indledningsvist to kommentarer: Artiklen skal ikke ses som en afviklingshistorie, der beklager at tingene var meget bedre i et ubestemt 'før'. Jeg vil være meget forsigtig med at hævde noget sådant, idet det er mit grundlæggende synspunkt, at hver generation må finde egne ønsker til universiteternes undervisning og tolkninger af de muligheder, der er, samt egne veje i forhold til hvad af hvilke teoretiske forfatterskaber, de finder det interessant at beskæftige sig med. Men man bør også fra tid til anden reflektere over, om der måske ryger noget ud med badevandet? Den anden kommentar er, at Bourdieu blot skal forstås som en case. Jeg tror ikke at Bourdieu udgør et særligt tilfælde, trods det at hans epistemologiske udgangspunkt stiller særlige krav til undervisningen og dens rammer – heller ikke selv om hans tankeform med vægt på relationer undertiden kan synes kontra-intuitiv. At tilegne sig et teoretisk univers er krævende, selv om nogle sociologer unægtelig er lettere tilgængelige end andre. Så lignende betragtninger kunne givetvis være gjort over andre sociologiske teoretikere.

Artiklens udgangspunkt er undervisningen på en kandidatuddannelse, og det er min påstand at konsekvenserne af udviklingen i universitetsundervisningens betingelser bliver særlig tydelige her. Jeg afgrænser mine refleksioner til danske forhold, og det kunne være vældig interessant til at høre fra vores skandinaviske kolleger, om det, artiklen beskriver, også er genkendeligt for dem?

Bourdieu i bøger og studenternes arbejder

For at få et billede af, i hvor stor grad Bourdieus tanker er blevet udbredt inden for uddannelsesområdet, kan vi starte med at se på, hvor mange bøger, der i Danmark er udgivet af og om Bourdieu. En opgørelse for de enkelte år siger måske ikke så meget, da arbejdet fra at planlægge en bog til den faktisk, evt. i en oversat udgave, kommer i salg, er afhængig af ressourcer, forlagernes udgivelsesstrategier mv. Vælger vi derimod at se på en oversigt over, hvor mange dansksprogede, trykte bøger, der er tilgængelige på markedet, så viser der sig et tydeligt billede.



Figur 1: Akkumuleret opgørelse over dansksprogede udgivelser relateret til Bourdieu.⁷

Definitioner af de forskellige typer bøger er følgende:

- Original – oversættelse af Bourdieus egne værker
- Udvalg – et udvalg af Bourdieus tekster, evt. kommenteret
- Udlægning – tekstnær udlægning af Bourdieus tekst(er)
- Antologi – samling af tekster, som knytter sig til Bourdieus tænkning, ofte anvendt på et selvstændigt genstandsområde
- Tekstbog – introducerende bog, hvor Bourdieu udgør en vis del af den samlede bog, rettet mod studerende på en bestemt uddannelse
- Oversigtsværk – (flere) forfattere fremstiller generelle ideer fra en række teoretikere

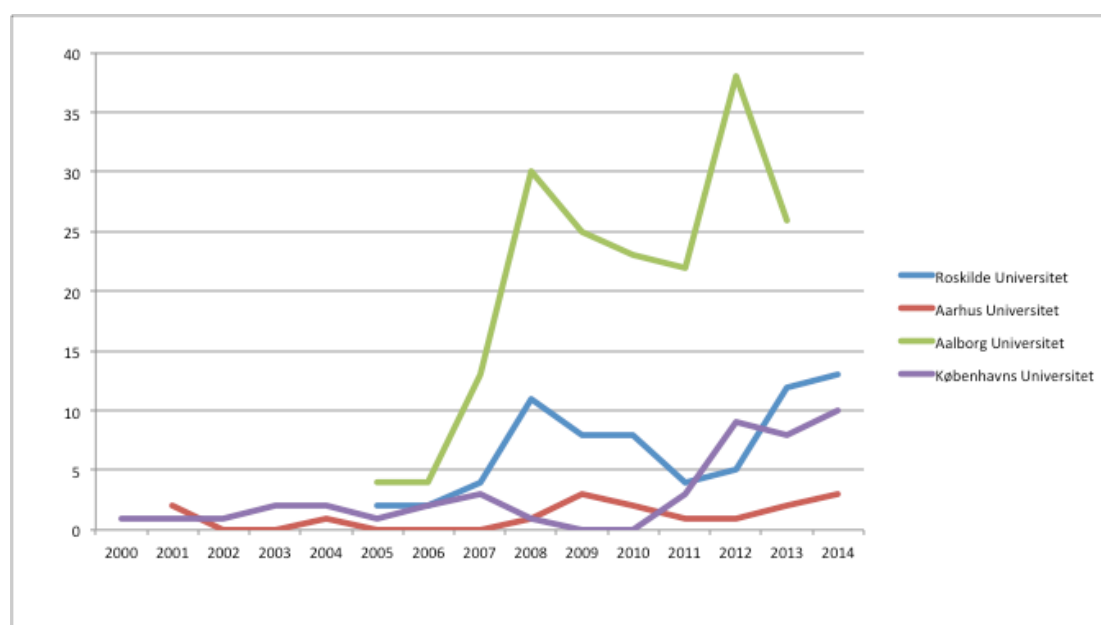
Hertil kommer en tilsvarende stigende antal bøger, hvori Bourdieus tanker indgår, uden at de nødvendigvis er deklareret som tilhørende et specifikt kapitel i bogen.

Den akkumulerede graf viser, at antallet af trykte bøger på næsten alle punkter stiger. Dette gælder dog ikke udlægnings og udvalg, hvilket vel naturligt nok hører til i et forfatterskabs introduktion. Men originallitteratur samt introduktioner, herunder undervisningsintroduktioner, er i stigning. I forlængelse af denne opgørelse kunne det være interessant at undersøge receptions litteraturen, dvs danskproducerede bøger eller artikler, der ikke specifikt udlægger men anvender Bourdieu. Denne litteratur er desværre ikke umiddelbart muligt at identificere, hvilket især skyldes to forhold: Dels er de kommercielle forlag endog meget tilbageholdende med at trykke bøger, hvortil der ikke er et identificerbart marked med garanti for et vist minimumssalg,⁸ hvorfor sådanne bøger simpelthen sjældent udgives på andet end ganske små oplag knyttet til institutioner.⁹ Dels skrives artikler i stigende grad på engelsk og i samarbejder mellem grupper af forskere, ofte tilhørende forskellige universiteter/institutioner. En opgørelse af artikler med en dansk forfatter vil derfor kræve et noget større afdækningsarbejde, end jeg her har haft mulighed for.

Bourdieu i specialer

Der er ikke overraskende en tilsvarende udvikling i mængden af specialer, hvori Bourdieu indgår. Hvorvidt dette kan henføres til stigningen i udgivelserne af trykte bøger, er tvivlsomt, men tendensen er den samme.

Udtræk fra universitetsbibliotekernes specialeregistreringer¹⁰ viser, at Bourdieu indgår i en stigende andel specialer, samt at hovedparten af disse kommer fra uddannelser relateret til det samfundsvidenskabelige område. Man finder imidlertid også Bourdieu i specialer fra tekniske og virksomhedsøkonomiske uddannelser, omend disse er få i antal. Hovedtendensen fremgår af figur 2:



Figur 2: Akkumuleret opgørelse over specialer ved danske universiteter, hvori 'Bourdieu' indgår som *keyword* eller i *abstract*. Specialerne fra Aalborg Universitet kommer fra 24 forskellige kandidatuddannelser, hvor Socialt arbejde (52), Sociologi (43), Kommunikation (22), Psykologi (10) samt Læring og forandringsprocesser (10) bidrager mest. Fra Aarhus Universitet kommer specialerne fra i alt 7 forskellige kandidatuddannelser, hvor Antropologi (4), Pædagogisk Sociologi (4), Statskundskab (3), Generel Pædagogik (3) og Pædagogisk Psykologi (2) bidrager mest. Fra Roskilde Universitet kommer specialerne fra 16 kandidatuddannelser (her kan det enkelte speciale imidlertid være bedømt af flere uddannelsesretninger, hvorfor de registrerede afleveringer er lidt højere end antallet af specialer). Her er det specialer fra Kommunikation (14) og Socialvidenskab (14), fra Journalistik (9) og Forvaltning (7) samt Sundhedsfremme (5) de mest bidragende uddannelser. Endelig kommer specialerne fra Københavns Universitet fra i alt 11 kandidatuddannelser. Her bidrager Sociologi (17), Idræt (7), Statskundskab (7), Pædagogik (5) og Økonomi samt Antropologi (begge 3) mest. På Syddansk Universitets bibliotek er der ikke registreret specialer, der opfylder udvælgelseskriteriet.

For at kunne vurdere udviklingen, bør øgningen af specialer sammenholdes med antallet af studenter, som fra 1991 til 2014 steg fra 6.438 dimittender til 17.384 dimittender (Danmarks Statistik)¹¹ – en stigning på 270 %. Stigningen tager især fart fra år 2000, og i den periode er fagområdet pædagogik (knyttet til det daværende Danmarks Pædagogiske Universitet, som blev oprettet i år 2000, nu et insti-

tut på Aarhus Universitet), humaniora generelt og sociologi hver steget hhv. 3,1 gang, 3,9 gang og 9,2 gange.¹²

Det vil næppe være meningsfyldt direkte at sammenholde det øgede antal dimittender direkte med den øgede mængde Bourdieu-relaterede specialer, for mange andre forhold spiller ind på specialeskrivernes valg af teoretisk perspektiv, ligesom – må man antage – tilgængeligheden af andre teoretikers perspektiver samt udbuddet af undervisning også influerer. Ikke mindst har diskursanalyse i forskellige versioner og efterhånden også de socialkonstruktivistiske perspektiver oplevet en vældig popularitet i de senere år, tilsvarende den, andre teorier har oplevet det tidligere. Men at interessen for Bourdieu er øget, er tydeligt.

Før vi forlader spørgsmålet om Bourdieus succes hos universiteternes kandidater skal det nævnes, at Bourdieuopgaver også findes på professionsbacheloruddannelserne og i gymnasiet. Der er desværre ikke samme muligheder for at undersøge hvilke emner, professionsbacheloropgaverne og gymnasieskolens projektopgaver¹³ behandler, men professionsuddannelsernes projektdatabase,¹⁴ viser at der er registreret 857 bacheloropgaver, hvori Bourdieu indgår. Og på den store opgaveportal for gymnasieelever,¹⁵ der baserer sig på at eleverne selv lægger deres opgaver ind, findes ca. 55 opgaver, hvori Bourdieu optræder. Samlet kan man således konstatere, at Bourdieu har fået en vis udbredelse på mange uddannelsesniveauer, og dermed stiger også – må man formode – efterspørgslen efter mere undervisning/vejledning i Bourdieu. Spørgsmålet er, hvad vi bruger ham til – og hvordan man lærer om Bourdieu?

Ændrede vilkår

Et stadigt større optag af studenter indvirker på, hvordan man kan undervise i det hele taget: Med stadig flere studerende, en stadig strammere økonomi omkring universiteternes drift og i konsekvens heraf større studenterhold, bliver muligheden for tæt dialog underviser og studerende imellem udfordret.¹⁶ Den seminarform, som Bourdieu selv arbejdede med og som er fremstillet bl.a. i *Refleksiv Sociologi* (1996), lader sig i dag ikke umiddelbart gennemføre i praksis.¹⁷ Dertil kommer det forhold, som blev nævnt ovenfor, nemlig at mange studerende ofte allerede har mødt Bourdieu og hans begreber, før de starter på universitetet. Dette er blot to af de faktorer, der hver især har betydning for det overordnede spørgsmål om, hvordan man kan undervise i Bourdieu. Lad os i det videre se nærmere på, hvad der ud over økonomien og studenterforudsætninger ligger i, hvad man kan betegne som universiteternes eksterne og interne vilkår, hvor det sidstnævnte især drejer sig om universiteternes svar eller reaktion på første. *Hvorfor* universiteterne vælger at respondere på de ydre vilkår, som de gør, ligger uden for denne artikels emne, men der findes flere udmærkede bud på analyser af fænomenet, fx (Meyer & Rowan 2006; Scott & Christensen 1995).

Eksterne vilkår

Min fremgangsmåde for at forstå universiteternes eksterne vilkår vil være at berøre tre forhold: Unificeringen af uddannelsessystemet som i den sidste bølge startede tilbage i 1980'erne; ændringerne i de studerendes forventninger til universitetet, som man kan datere tilbage til 1990'erne samt bestræbelserne på at få studerende hurtigere igennem studierne fra starten af 2010'erne. Det første punkt eksisterer i en særlig – men langt fra unik – dansk version, mens det andet punkt er del af en generel tendens i den vestlige verden. Det tredje kan man diskutere om er særlig dansk, men kombinationen af fri adgang til videregående uddannelse (dog med en vis adgangsbegrænsning), uddannelsesstøtte i form af økonomisk understøttelse af de studerende og det politiske ønske om hurtig gennemførelse, senest udmøntet i den såkaldte fremdriftsreform, peger på at der i Danmark findes en særlig logik for incitamentsstyring af både universiteter og studerende (Nielsen & Sarauw 2014; Sarauw 2014; Sarauw & Brøgger 2014).

Unificering af uddannelsessystemet

I slutningen af 1980'erne fremsætter den daværende undervisningsminister, Bertel Haarder, sit uddannelsespolitiske program, U91, hvori han opstiller en række principper for, hvad han ser som nødvendige ændringer i det danske uddannelsessystem. Som ledestjerner angiver han 'brugerstyre' og 'kvalitet for de givne ressourcer' (Undervisningsministeriet 1991: 7). Programmet består samlet af 6 punkter, hvor punkt 5 er 'Uddannelser som åbne netværk for unge og for voksne'. Bag overskriften ligger en tanke om, at frit uddannelsesvalg skal være muligt inden for det, han betegner som et sammenhængende og åbent uddannelsessystem (Undervisningsministeriet 1991: 57). På daværende tidspunkt var det svært for en studerende at skifte retning i sit studium: Ville man som studerende på et universitet skifte til et andet universitet, var det ofte tilfældet at universiteterne ikke gensidigt anerkendte hinandens uddannelser. Det var heller ikke en mulighed at studerende fra de mellemlange videregående uddannelser (MVU) kunne læse videre på en lang, videregående uddannelse, da uddannelsen hverken helt eller delvist blev anerkendt på universitetsniveau. Ønskede den færdiguddannede lærer eller sygeplejerske en lang videregående uddannelse (=universitetsuddannelse), måtte man starte forfra på bachelorniveauets 1. semester. Bl.a. på den baggrund udtrykte undervisningsministeren sit ønske om at igangsætte initiativer, der kunne sikre, at der kom mere frit valg i uddannelsessystemet, ved at "at den samlede uddannelsesstruktur bygges op på en måde, så den enkelte får mulighed for gennem eget valg undervejs i uddannelsesforløbet at sammensætte sin uddannelse på en måde, som svarer til den pågældendes egne ønsker og behov" (Undervisningsministeriet 1991: 58).

Dette blev begyndelsen til en lang række politisk initierede ændringer. Først kom Bachelorbekendtgørelsen fra 1988, der gjorde det muligt at afslutte de traditionelt lange universitetsuddannelser efter 3 år med en BA-grad, senere i løbet af 1990'erne begyndte MVU at blive omdannet til hvad man betegnede som profes-

sionsbacheloruddannelser,¹⁸ og endelig blev der oprettet deciderede ‘overbygningsuniversiteter’ – Danmarks Pædagogiske Universitet i 2000 og IT-højskolen i 1999 (fra 2003: IT-universitetet) – altså universiteter, som i udgangspunktet alene udbød kandidatuddannelser og ikke bacheloruddannelser.

Ændringerne, som ikke kun var resultat af U91, men også var et stort ønske fra MVU’ernes faglige organisationer, faldt sammen med den såkaldte Bologna-deklaration fra 1999, der skulle sikre ensartethed og gennemsigtighed af videregående uddannelser i Europa. Hermed blev der udviklet et uddannelsessystem med tre grader: bachelor, kandidat og ph.d. Dette medførte, at de fleste uddannelser på universiteterne blev kortere, at de gamle en-faglige magistergrader og de traditionelle magisterfag (fx museumsfagene) stort set er forsvundet, og at embedsfagene (teologi og medicin) som før udelukkende var lange universitetsuddannelser, nu også er delt i en bachelor- og en kandidatgrad. Omvendt er enkelte, førhen kortere uddannelser blevet længere.¹⁹ Endelig skal det sidste trin på uddannelsesstigen, phd’en, økonomisk ofte finansieres uden for universitetet.

Man kan således hævde, at uddannelsessystemet i dag er blevet funktionelt forsimplet i den forstand, at den studerende i de fleste tilfælde kan bygge andre studier ovenpå en eksisterende uddannelse. Eksempelvis er der inden for de seneste 15 år åbnet for, at lang række studerende med en professionsbachelorbaggrund kan søge optagelse på en række af universiteternes kandidatuddannelser.²⁰

På en måde kan man se unificeringen som et resultat af en længere reformering af uddannelsessystemet, der – så langt tilbage i tiden som fra slutningen af 1700-tallet – på den ene siden udsprang af først adelsstandens, siden også borgerskabets embedsprofessioner og på den anden side laugsvæsenets lige så lukkede adgang til at udøve håndværksfag. Fra tiden, hvor professionerne, borgervæsenet og laugene omtrent havde fuld bestemmelse over deres fag og dets udøvere, er uddannelserne siden overgået til staten. Det gælder i mindre grad uddannelsernes indhold men i høj grad uddannelsernes finansiering, herunder også finansieringen af leveomkostningerne for de, der vil studere eller oplæres i faget. Udviklingen kan derfor anskues som en ændring i det, der fra langt tilbage, socialt og de facto har kunnet forstås som fagenes og embedernes vidensmonopol, som siden har en udviklingshistorie til selvstændige institutioner, hvori interesseorganisationer i en lang periode og i visse sektorer stadig har væsentlig indflydelse. Med den øgede statslige styring kan man også forstå udviklingen som en form for demokratisering af adgangen til viden i forlængelse af forestillingen om velfærdsstaten og dens omfattende offentlige serviceapparat, der hviler på forestillinger om lige rettigheder og adgang til offentlige ydelser.

Forenklingen af de videregående uddannelsers struktur og muligheden for sammensætningen af individuelle forløb, fx således at den studerende kan skifte studieretning mellem bacheloruddannelsen og kandidatuddannelsen, bevirker, at det faglige stof, man som underviser kan tage op, må tage udgangspunkt i, at den studerende ikke nødvendigvis har specifikke forudsætninger, undervisningen direkte kan bygge videre på. Det gælder studerende med en universitetsbachelor-

grad, men i endnu højere grad studerende med en professionsbachelorgrad, da alene universitetsbachelorerne gennem deres tidligere studier har stiftet bekendtskab med en vis akademisk tænkning og arbejdsform. På professionsuddannelserne vægter man den professionelle dømmekraft (Nørgaard 2013; Rømer 2010), og kun i begrænset omfang, om overhovedet, teoretisk erkendelse i universitets klassiske forstand.²¹

Studerendes forventninger til universiteterne

Det andet forhold jeg vil berøre, drejer sig om de studerendes forventninger til universitetet, som også har skiftet karakter. Fra universitetspædagogisk side hævdes det fx, at balancen mellem studerende, der søger en videregående uddannelse er ændret: Førhen søgte majoriteten af studerende indsigt og (ud)dannelse, men i dag søger hovedparten universitetet primært fordi de blot ønsker et eksamensbevis (Biggs & Tang 2007: 9).²² Dette er i mine øjne en simplificeret forklaring på et ganske sammensat fænomen, hvor også spørgsmålet om videnskabens status i samfundet også må veje tungt. Andre analyser, fx Williams (2013), hævder, at der blandt studenter (og også hos studenternes fremtidige arbejdsgivere) i dag er en udbredt opfattelse af sig selv som forbrugere – bla. som følge af samme fænomen som nævnt tidligere: Man opfatter sig som skatteydere, der har krav på at få en tilfredsstillende vare som modydelse for sine skatte kroner.

Den ideologi, der blev sat i værk år tilbage, og som blev udtrykt gennem U91 med at studerende skulle kunne sammensætte eget uddannelsesforløb baseret på ønsker til studiet og forestillinger om den arbejdsmæssige fremtid, har medvirket til, at studerende i dag sammensætter deres uddannelse mere individuelt og vælger elementer fra forskellige uddannelser mere frit end hvad der før var muligt. Alt efter perspektiv kan man betegne disse studerende som 'shoppere' eller som unge med selvstændige ideer om eget liv og arbejde. Denne måde at studere på, kan man på samme tid betragte som en frigørelse, en frihedsættelse og til en vis grad også en afvisning af ideen om universitære fagtraditioner som en nødvendighed. Frigørelsen kan således ses som en løsrivelse fra den tidligere tvang til på studiet at beskæftige sig med emner, den studerende i relation til eget studium ikke finder meningsfulde. Friheden drejer sig om frihed til at vælge efter interesse og skabe egen uddannelse, dvs ikke nødvendigvis uddanne sig med et bestemt type job for øje, men mere skabe sin individuelle profil, det være sig erkendelsesmæssigt eller baseret på mere pekuniære overvejelser om job-egnethed på det fremtidige arbejdsmarked.²³ Således opsøger en del studerende, hvad de betegner som 'cv-fag', dvs moduler, de forestiller sig, tager sig attraktive ud i en fremtidig arbejdsgivers øjne. Afvisning af traditioner, eller måske snarere muligheden for ikke at være tvunget til at skulle sige 'ja tak' til hele traditionen, synes at rumme en forskydning fra ukritisk at lade sig oplære i faglige områder, man som studerende ikke umiddelbart selv ønsker eller kan se relevansen af. Universitetstraditionen må i dag kunne appellere til studerende i form af en specifik meningsfuldhed, hvis elementer må kunne ekspliciteres. Studerende i dag vælger typisk moduler på

baggrund af en kombination af emne, egen interesse, underviserens renommé og en forestilling om modulets anvendbarhed i den studerendes eget projekt, hvilket i regelen også omfatter *employability*. Trods politikernes råd om allerede ved studievalget at fokusere på det kommende arbejdsmarked, påbegynder de fleste studerende ikke universitetsstudierne med en bestemt forestilling om et fremtidigt hverv, hvortil de må læse en bestemt uddannelse med en forholdsvis given stofmængde. Interessen for fremtidens job, hævder flertallet af studerende, udvikler sig i løbet af studietiden.²⁴

Denne udvikling har konsekvenser. Williams (2013) peger på, at hvor en status som forbruger i første omgang kunne synes at styrke de studerende gennem mulighederne for at vælge til og fra, kan man i dag ud fra erfaringer hævde, at de studerendes autonomi eroderes, idet studierne bliver reduceret til et instrumentelt fokus på nytte og eksamensbeviser (Williams 2013).²⁵

Universiteternes kultur er derudover blevet stadig mere evalueringstyret, hvor den interne ledelse forsøger at kunne tilgodese den eksterne, politiske administrations krav. I diskussioner universitetsundervisere imellem høres ofte en frygt for, at studenterevalueringer bliver tilfredshedsundersøgelser, hvor hovedvægten af studerende prioriterer munter og – underforstået – ikke-krævende lavkvalitetsundervisning højere end det udfordrende erkendelsesarbejde, hvor resultatet først viser sig på sigt. Når studerende gennem deres evalueringer, og ikke mindst universiteternes brug af samme evalueringer, på den måde får forbrugerstatus i politikernes og universitetsledelsernes øjne, bliver underviserne uundgåeligt opmærksomme på ikke at gøre for meget, der kunne genere 'kunderne' og dermed skabe utilfredshed. Men – argumenterer Williams – denne neoliberale styringsforståelse er kun den ene side af historien. Studerende, der kritiserer underviserens modstand mod tilfredshedsevalueringerne gør dette baggrund af en forestilling om egne, individuelle rettigheder, idet de ser universitetet som et sted, der skal tage sig af dem og sikre fremtidig indkomst, snarere end at udfordre dem i deres komfortzone og udvide deres horisont. Denne forestilling, hævder Williams, har stået på i en årrække, og understøttes kulturelt af en terapeutisk ethos, usikkerhed i forhold til voksendommen og dens rolle og i forhold til intellektuel autoritet samt den postmoderne kritik af Sandheden (Williams 2013).

Hurtigere igennem studierne

Det tredje og sidste forhold drejer sig om at der, navnlig gennem de senere år, har der været bredt politisk fokus på, at danske studerende er lang tid om at gennemføre deres studier, og dertil at de påbegynder studierne i en for sen alder. Dette er implicit knyttet sammen med en tro på økonomisk-matematiske fremskrivningsmodeller, som kendetegner grundlaget for mange politiske beslutninger i Danmark i dag. Aktuelt hævdes det nemlig, at hvis de studerende færdiggør deres uddannelse i en ung alder, vil de, anskuet i et samlet livsforløb, kunne fungere som skatteydere i en længere periode, og dermed udgøre en større indtægtskilde for staten. Derfor har man fra politisk side forsøgt at motivere de studerende til at

komme hurtigere i gang med deres videregående studier, bl.a. ved at give studerende økonomiske og ansøgningsmæssige fordele, hvis de påbegynder studiet inden for 2 år efter afsluttet ungdomsuddannelse. Fra 2011 har der således været en ordning om, at hvis man påbegynder sit studium inden for denne periode, kan man teknisk forhøje sit eksamensgennemsnit. Tilsvarende gælder, hvis man på sin ungdomsuddannelse aflægger eksamen i et vist antal fag på højest mulige niveau.²⁶

I Danmark har det i mange år været udbredt at studerende, før de påbegyndte et videregående studieforløb, tog et eller flere års pause. Denne pause, som populært bliver betegnet som 'sabbatår', bliver brugt på at tjene penge gennem små-jobs, udlandsrejse, højskoleophold eller tilsvarende. Sabbatperioden var det udbredt at se som en del af det unge menneskes almene dannelse, men i de senere år er denne praksis blevet angrebet: Det er fx anført, at det er vanskeligt at påbegynde studier og acceptere en økonomisk lavere levestandard, hvis man har været vant til at leve for en højere indkomst, end statens uddannelsesstøtte giver mulighed for; at man glemmer skolestoffet og kommer væk fra vanen med at studere (især fremhævet fra naturvidenskabelige fagområder), eller at man måske aldrig kommer i gang med at studere igen. På den baggrund er der opstået en overvejende politisk funderet diskurs om at pause mellem studentereksamen og videregående studium kan være spild af tid. At påbegynde sit studium hurtigt og sigte mod en hurtig gennemførelse har fået tag i grupper af unge, og dette i en sådan grad, at de ligefrem oplever, det er samfundets legitime krav og følgelig også vil være noget en kommende arbejdsgiver vil værdsætte (Schmidt & Sørensen 2013). Interessant nok er arbejdsgivernes organisationer, hvoraf Dansk Erhverv og Dansk Industri som de største, på forskellig måde bekymrede for det fokus, der er lagt på hurtig gennemførelse, idet de frygter det både går ud over de studerendes selvstændighed og over deres muligheder for at arbejde under studiet og derved få den nødvendige praktiske erfaring (Johansen 2014; Raatz 2014).

Tal fra Danske Universiteter viser, at de studerende har ageret, sådan som politikerne ønsker, men tallene dækker over store variationer. I nedenstående tabel 1 ses, hvor mange studerende, der på tværs af konkrete studier på hhv. humaniora og samfundsfag gennemfører deres studium på normeret tid. Der er vist tal fra to universiteter, der på forskellig måde befinder sig på hver sin position i universitetsverdenen: Københavns Universitet, der som landets ældste også står som det mest elitære og tiltrækker studerende fra hele landet og Aalborg Universitet, der er et ungt, regionalt universitet, som udover at have en tydelig arbejdsmarkedsrettet profil, primært henter sine studerende fra lokalområdet.²⁷

| | 2007 | 2014 |
|-------------------------------------|------|-----------------|
| Humaniora, bachelor – hele landet | 36% | 41% |
| Københavns Universitet | 26% | 29% |
| Aalborg Universitet | 52% | 63% |
| Humaniora, kandidat – hele landet | 7% | 13% |
| Københavns Universitet | 11% | 9% |
| Aalborg Universitet | 21% | 43% |
| Samfundsfag, bachelor – hele landet | 43% | 48% |
| Københavns Universitet | 29% | 49% |
| Aalborg Universitet | 56% | 56% |
| Samfundsfag, kandidat – hele landet | 19% | 18% |
| Københavns Universitet | 13% | 9% (26% i 2013) |
| Aalborg Universitet | 21% | 43% |

Tabel 1: Opgørelse over hvor mange studerende, der på hhv de humanistiske og de samfundsvidenskabelige uddannelser gennemfører deres studier på normeret tid: Bacheloruddannelse på 3 år og kandidatuddannelse på 2 år. Kilde: Danske Universiteters statistiske beredskab, www.dkuni.dk.

Af tabel 1 fremgår, at andelen af studerende, der gennemfører deres studium på normeret tid generelt er stigende, og at dette i særlig grad gælder studerende på Aalborg Universitet. For bacheloruddannelsernes vedkommende er andelen af disse studerende procentuelt næsten dobbelt så høj på Aalborg Universitet som på Københavns Universitet. På kandidatuddannelserne er forskellen mellem de to universiteter mindre.²⁸

Det andet forhold, nemlig ønsket om tidlig studiestart, er også nået den studerende:

| | 2007 | 2014 |
|--------------------------|------|------|
| Københavns Universitet | | |
| Medianalder, humaniora | 22,4 | 22,0 |
| Medianalder, samfundsfag | 21,1 | 21,1 |
| Aalborg Universitet | | |
| Medianalder, humaniora | 21,6 | 21,0 |
| Medianalder, samfundsfag | 21,2 | 21,0 |

Tabel 2: Medianalder (50%-fraktil) ved studiestart for studerende på hhv humaniora og samfundsfag.

Tabel 2 viser, at de studerendes alder er faldet de seneste 7 år, og at studerende ved Københavns Universitet er en smule ældre end studerende ved Aalborg Universitet. En samlet opgørelse over alle universitetsstuderende – altså ikke kun humaniora og samfundsfag – viser, at den adgangsgivende eksamens alder tilsvarende falder: I 2006 gik 19% direkte videre fra gymnasiet på en videregående studentereksamen men 72% startede med en max. 2 år gammel eksamen. I 2014 star-

tede 24% direkte, mens 80% havde en max. 2 år gammel eksamen (Undervisningsministeriet 2014).

Den politiske incitamentsstruktur er ikke alene knyttet til at regulere de studerendes studieadfærd, men også til universiteternes økonomi: I dag tildeles universiteternes bevillinger ikke alene i forhold til forskning og antallet af studenterårsværk og dimittender, de producerer, men også til hvor hurtigt, disse dimittender har gennemført deres studier. Senest er dette fra 2014 suppleret med en såkaldt 'fremdriftsreform', hvor det er obligatorisk for alle studerende at gennemføre deres studium som fuldtidsstudier.²⁹

Interne vilkår

De interne vilkår for undervisningen forstår jeg, som nævnt, som de forhold, der vedrører universiteternes svar på de eksterne betingelser. Et større studenteroptag, større valgfrihed i forhold til at de studerende individuelt kan sammensætte deres uddannelse samt fokus på gennemførelse og tidlig studiestart medfører, at universiteterne internt tager initiativer i forhold til at håndtere og imødekomme disse betingelser. Det sker på en række punkter, hvor det især diskuteres, hvorvidt universiteterne også sænker det faglige niveau (Ritzau 2014)? Markant er også væksten i 'udenomscurriculære' aktiviteter på universiteterne, såsom etablering af studievejledninger, støttefunktioner til fx akademisk skrivning, pædagogiske centre og støtte med offentligt tilskud til studerende med særlige behov (dysleksi, tosproglighed, og decideret psykologisk rådgivning). Disse aktiviteter gennemgår, pga. deres placering på universiteterne, i øvrigt selvstændigt en akademiseringsproces, hvor de går fra en plads som stabslignende støttefunktioner til også at ønske forskningsbaseret på linje med universiteternes traditionelle forskningsområder (Clegg 2009). Ændringerne i universitetsuddannelsens betingelser og den øgede orientering mod at levere en vare (en universitetsgrad) til en betalende kunde har interessant nok *ikke* medført, at universiteterne har stillet spørgsmålstegn ved deres graders eksistensberettigelse. Snarere har universiteterne lagt vægt på, udover at etablere støtteforanstaltninger, også at eksplicite og tydeliggøre information til de studerende om, hvordan de kan lykkes med deres eksamener. En undersøgelse af undervisningsplaner (syllabi) fra introducerende sociologikurser i USA viser eksempelvis, at undervisningsplaner i stadig højere grad ikke blot er en læseplan, men tillige lægger vægt på at kommunikere universitetets normer og forventninger til de nye studerende lige som de i stigende grad – med et moderne udtryk – eksplicit faciliterer de studerendes læreproces på universitetet (Sulik & Keys 2013).

Forskernes specialisering i genstand, ej i teoretiske perspektiver

Et andet område man kan forstå som en ændring i hvorledes universiteterne forholder sig til ydre krav, er i forhold til ansættelser af videnskabeligt personale. Som hovedregel har videnskabeligt personale på universiteterne en nogenlunde ligelig forpligtigelse til at undervise og at forske, dog med nogen overvægt til

undervisning, men hvor forskningen tidligere har været den eneste vægt i forhold til at udpege den mest kvalificerede ansøger til en ledig stilling, bliver der i dag også lagt en vis vægt på undervisningskompetence og ansøgerens lyst til og evne for at udvikle undervisningen, gerne gennem inddragelse af 'ny teknologi'. Dertil er kommet en ny type professorater, de såkaldte MSO-professorater³⁰ som blev indført i 2004. Disse stillinger er tidsbegrænsede, men de ser ud til at blive foretrukket af universiteternes ledelser frem for at oprette ordinære professorater. Årsagen kunne være, at et MSO-professorat nedlægges efter udløb, og derved bliver det nemmere for universitetsledelsen at prioritere – og efterfølgende eventuelt at fravælge – specifikke fagområder (Øllgaard 2013).

I et ordinært stillingsopslag til et lektorat lægges der i stillingsopslaget således vægt på følgende kvalifikationer:

- Forskningsmæssige kvalifikationer i relation til [fagområdet] af aktiv forskning og graden af originalitet og omfang i den videnskabelige produktion
 - Videnskabelig indsats, faglig bredde og dybde, stringens, grundighed og akkuratesse
 - Dokumenterede undervisningsmæssige kvalifikationer, (herunder evne til at varetage undervisning på dansk og engelsk).
 - Dokumenterede administrative kvalifikationer
 - Forskningsledelse
 - Deltagelse i netværk – nationale og internationale
- (lektoratopslag i britisk historie, Københavns Universitet, maj 2015)

Selv om de forskningsmæssige kvalifikationer står øverst og ikke fraviges, er der ikke tvivl om, at de øvrige kvalifikationer også tillægges betydning, og sagtens kan medvirke til at afgøre, om den ene eller den anden ansøger ender med at få tilbudt den opslåede stilling.

Der synes at være en tendens til, at forskere i dag primært ansættes på baggrund af forskningsområde, og gerne et forskningsområde, der aktuelt indgår enten i et af universiteternes såkaldte satsningsområder – eventuelt som defineret af en MSO-professors faglige speciale – eller i et tidsbegrænset center, der finansieres gennem med en vis mængde eksterne midler. Eller med baggrund i ønske om at stå stærkere over for en økonomisk attraktiv, ekstern samarbejdspartner. De epistemologiske spørgsmål er således gledet i baggrunden, mens der i forgrunden i stadig stigende grad står forskerens evne til og mulighed for at kunne finansiere sit eget job, dels gennem at undervise og producere artikler, heraf gerne i internationale 'niveau 2'-tidsskrifter, dels ved at indhente økonomiske midler til egen og kollegers forskning.

I denne optik bliver undervisning i sociologisk teori og metodologi, og herunder uværgerligt også undervisning i Bourdieu, indirekte gjort til et middel for at opnå ovennævnte mål, hvilket placerer det konkrete anvendelsesaspekt i en stær-

kere position i universiteternes interesseområder, end forståelse og fortolkning af teorier og metoder har mulighed for at opnå.

De studerendes jobfremtid

Det sidste interne forhold, jeg vil berøre, drejer sig om de studerendes fremtid, der, som nævnt, i dag ofte er rettet mod succes på et arbejdsmarked. En kandidatuddannelse fører i dag til meget andet end en embedsstilling i den offentlige sektor eller en forskerstilling på et universitet eller lignende institution. Med et stadig større optag af studerende er det indlysende, at en stadig mindre procentdel får mulighed for at vælge de traditionelle karriereveje. Men, som også nævnt i det tidligere, er der blandt de studerende selv angiveligt også færre, der har orientering mod erkendelse, mens flere orienterer sig mod de muligheder, de forestiller sig – i overensstemmelse med forældregenerationens diskurs – et eksamensbevis kan give.

Diskussionerne om, hvad en universitetsuddannelse kan og skal føre til, har med omdefineringen af universitetsuddannelser til lange, videregående uddannelser, antydnet, at universitetets tidligere selvforståelse ikke længere er dækkende i dag. Tilbage i 1990'erne introducerede Gibbons og Nowrotny de to typer tænkninger om videnskab og vidensproduktion, nemlig modus 1, som dækkede over det klassiske universitet med fokus på indsigt og erkendelse, og modus 2-forskningen hvor fokus er på anvendelse (Gibbons et al. 1994). At anvendelsesorienteret forskning i dag har plads på også humanistiske fakulteter skyldes nu andet og mere end skift i universiteternes selvforståelse: Den stadig mere komplekse verden, hvor usikkerhed og vedvarende bevidsthed om risiko, ændrer fundamentalt ved forestillingen om, hvad viden er og hvad viden skal bruges til. Denne bevidsthed slår også igennem på de mere nære overvejelser om studenterne fremtid: Arbejdsmarkedet efterspørger i dag medarbejdere, der på forskellige niveauer i virksomhederne kan skabe overblik og løse mere komplekse opgaver i deres funktion end før, hvor arbejdet var mindre videnstungt, arbejdsdelingen mere hierarkisk og arbejdet tydeligere afgrænset. Den vertikale arbejdsdeling har vundet indpas, på det akademiske arbejdsmarked, mens den horisontale arbejdsdeling er mindsket i omfang: I den offentlige sektor skubber nydimitterede akademikere i dag de traditionelt kontoruddannede ud, netop på grund af denne udvikling, idet akademikernes kompetencer efter arbejdsgivernes mening har den nødvendige, bredere uddannelse uden at være – i denne sammenhæng – unødigt specialiserede. Den nyuddannede akademiker finder derfor i ganske mange tilfælde arbejde uden for det område, vedkommende direkte er uddannet til (Danske Universiteter, 2013).

På et arbejdsmarked af denne karakter hvor modus 2 aspektet fylder stadig mere, er det ikke overraskende at videnskabelige teorier, herunder Bourdieus, især kan få plads, hvis de bliver tolket ind i en anvendelsesorienteret ramme: Kan en tænkning og dens begreber bidrage til at belyse komplekse, men konkrete spørgsmål, og derigennem bidrage til et bud på en anvendelse/løsning – hvor mid-

lertidig denne så måtte være – er den brugbar. Kan teorien alene bidrage til beskrivelse og erkendelse, er den ikke nødvendigvis relevant, hverken på arbejdsmarkedet eller på dele af universitetet. Hvorvidt anvendelsesorienteringen afspejler sig i udviklingen i mængden af Bourdieu-specialer, som vist i figur 2, vil en nærmere undersøgelse kunne afdække.

Hvad med undervisningen i Bourdieu?

Efter at have været omkring en række af de ændrede vilkår, der gælder på universiteterne, som bestemt ikke er enestående for den danske universitetsverden, men synes at være en generel udvikling i den vestlige kulturkreds, er det oplagt at stille spørgsmålet: Hvad med undervisningen i Bourdieu? Givet det overhovedet mening at forsøge at undervise i sociologisk teori på andet end det introducerende niveau? Hvordan med forholdet mellem det erkendelsesrettede og det anvendelsesorienterede perspektiv? Jeg vil bestemt mene, at selvfølgelig skal man på universiteterne undervise i Bourdieu, men også at man som underviser må forholde sig til vilkårene for at gøre dette, frem for at ønske at tidligere tider måtte vende tilbage – et ønske, der realistisk set ikke kan gå i opfyldelse. I den eventuelle ærgrelse over ikke at kunne undervise i Bourdieu som før, skal man ikke overse det forhold, som Williams peger på, nemlig at mange af de, der underviser i dag, selv er rundet af en anden universitetskultur og dermed har andre erfaringer med universitetet, end studerende har i dag (Williams, 2013). Her kunne man sammenligne med hvad Bourdieu kalder ‘Don Quixote’-syndromet, nemlig når der er forskel på den verden, hvori agentens habitus er dannet og som han derfor forventer eksisterer, og så den konkrete verdens nye objektive betingelser og struktur (Bourdieu 1996). Derfor skal vi som universitetsundervisere også være opmærksomme på, hvad det egentlig er, vi kritiserer, når vi kritiserer dagens masseuniversitet: Er det et forsvar for den kultur, vores egen akademiske opvækst foregik i, og hvor vi stiftede bekendtskab med de daværende forskeres og underviseres privilegier, men som vi aldrig selv fik del i, fordi tiderne skiftede og universiteternes vilkår blev ændret? Er det reelt en bekymring over studenternes mistede muligheder for videnskabelig erkendelse? Eller er det overvejelser om universiteternes position i samfundets videns- og magthierarki?

De ændrede vilkår indvirker på alle universiteternes fag og således også på sociologi. Et eksempel på dette beskriver McLean & Abbas (2009), idet de hævder, at der er sket en ‘biografisering’ af faget: For at inddrage de studerende griber undervisere i dag i høj grad til at rekontekstualisere sociologien og undervise med udgangspunkt i de studerendes egen biografi. Baggrunden ser forfatterne som både didaktisk og i et ønske om at fastholde de studerendes engagement. Men også at der er i samfundet finder en generel de-politisering sted, hvorved sociologiens kritiske potentiale synes at forsvinde, mens det individuelle og anvendelsesorienterede vinder frem. Eksempelvis er de, der før var genstand for sociologien – arbejderklassen, professioner, minoriteter – i dag udgangspunktet, idet det er unge med baggrund i netop disse grupper, der i stigende grad søger universiteternes

nye, anvendelsesrettede fagområder (McLean & Abbas 2009). Det forhold kan man genkende fra en del af de ph.d.-afhandlinger og specialer, der i Danmark er skrevet med udgangspunkt i et Bourdieu-perspektiv, hvor ganske mange anlægger et professionsperspektiv, der i udgangspunktet ligger op ad forfatterens egen profession, mens andre baserer sig på interesse for et sagsforhold relateret til egen faglighed. Dette kan der være god mening i, for kendskab til og forståelse af et felt, nysgerrighed i forhold til at forstå agenternes praktik og i den sammenhæng strukturerende faktorer, er et potent udgangspunkt for at kunne udforske et område. Men den biografiske kerne er tydelig.

Udfordringen med store studenteroptag på videregående uddannelser forsøges løftet på forskellige måder, hvor jeg allerede har nævnt rækken af forskellige støtteforanstaltninger, rettet mod såvel undervisere som studenter. Men også i forhold til selve undervisningen fremkommer interessante bud på, hvorledes man med udgangspunkt i undervisningen, på trods af diverse udfordringer, kan etablere meningsfulde forløb: Uden at ville gå på kompromis med at ville lære studerende historiefagets forskningsmæssige metoder, viser Keirle og Morgan en række konkrete eksempler på, hvordan man kan lære studerende 'historisk tænkning', 'historiske problemstillinger', at 'tænke som en historiker' og 'vurdering af historiske forskningstekster' (Keirle & Morgan 2011). Den måde, hvor de to forfattere forstår deres undervisning og de studerendes læring på, lægger sig op ad et af de efterhånden mange kvalitetssystemer indenfor uddannelsessektoren, aktuelt fra Australien. Vi har i Danmark et lignende system nemlig det, der anvendes ved akkrediteringer af uddannelser (Akkrediteringsrådet 2011; Uddannelses- og Forskningsministeriet 2015).

Andre forfattere foreslår forskellige former for studenterinddragende undervisning med sociologisk teori (Hoop 2012), eller i den mere praktiske afdeling ved at hjælpe studenter med at anlægge et sociologisk perspektiv på, hvad de i udgangspunktet forstår som sandheder (Willis & Burns 2011) eller ved ganske enkelt – hvilket i praksis naturligvis langt fra er enkelt – at skabe et 'lærende fællesskab' omkring sociologiundervisningen (Macheski, Lowney, Buhrmann, & Busk 2008).

Fælles for de måder, hvorpå universitetsundervisere møder udfordringerne, er imidlertid at selve undervisningen 'didaktiseres' eller metodegøres gennem de mange forskrifter, vejledninger, how-to's etc. Den dannelsestanke, der hidtil har hersket på i hvert fald danske universiteter – men måske kun som ideal (Kristensen 2007) – har været, at studenten gennem sit studium skulle præsenteres for en række tænkninger, men at syntesen af disse tænkninger skulle være op til den individuelle students egen erkendelse. Spørgsmålet er, om metodegørelse påvirker mulighederne for erkendelse i en uheldsmæssig retning eller blot tager højde for, at erkendelsen i dag har andre vilkår end tidligere?

Så hvad kan man gøre? Hvordan kan man 'undervise i Bourdieu' – eller i andre sociologiske eller teoretiske positioner – på universitetet i dag inden for rammerne af de vilkår, der tilbydes: Det videnskabelige personale er presset af krav om stadig større produktion, både undervisningsmæssigt og forskningsmæssigt, tiden til

undervisning er kort, studenterne mange og studenternes forudsætninger er, pga individualisering af studierne, forskelligartede og til en vis grad uforudsigelige?

En mulighed kunne være at reflektere over, hvad en såkaldt *signaturpædagogik*, dvs hvad undervisning i Bourdieu skulle handle om? Inspirationen til dette kommer fra undervisning i antropologi, hvor argumentet er, at man ikke blot skal læse om, men også undervise de studerende i selv at tænke og handle som en antropolog (Santos 2013). Den – i undervisningsmæssig forstand – klassiske model med forelæsninger, evt. øvelser eller øvelsesspørgsmål og diskussion, kan falde mere eller mindre heldigt ud, og mon ikke de fleste, der har uddannet sig på universitetet har oplevet både interessante og ganske kedsommelige forelæsninger, samt ritualiserede diskussioner, hvor de studerende halvhjertet blev forsøgt inddraget? Opkomsten af de mange bøger om Bourdieu, kan man hævde, er også være med til at skabe et skel mellem den sfære, hvori undervisningen foregår og hvor de studerende måske bliver præsenteret for stoffet i en meget forenklet form, og den sfære, som universitetsansatte er en del af, og hvor forskere skriver deres arbejder rettet mod andre forskere.

At undervise i Bourdieu retter sig ikke kun mod undervisningen på en samlet uddannelse, for mange forskellige uddannelser inden for samfundsvidenskaberne og de humanistiske videnskaber kan anlægge et bourdieu'sk perspektiv.³¹ Men det kan med inspiration fra signaturpædagogikken³² give god mening at overveje, hvilken viden og hvilke færdigheder der skal sættes i værk for at tænke og handle i overensstemmelse med Bourdieu: Hvad ligger der i kernen af at arbejde med Bourdieu? Ikke kun i forhold til at forstå, men også i forhold til at tænke og handle som en i Bourdieus forstand videnskabelig praktiker? Ikke kun læse om de teoretiske perspektiver eller om den epistemologiske tænkning, der ligger bag, men rent faktisk indarbejde begge elementer i undervisningen på en sådan måde, at de studerende inddrages. Med anerkendelse af biografiseringen af sociologien, da gerne med udgangspunkt i de studerendes egen verden. Dette sker ideelt allerede ved den indledende undervisning på universiteterne og må ikke kun være reserveret særlige seminarer. Det er de forhold, signaturpædagogikken opfordrer os til at reflektere over.

Men samtidig med at stille spørgsmålet om, hvordan man kan undervise i Bourdieu er det måske tilsvarende vigtigt at spørge, *hvorfor* man skal undervise i Bourdieu? Skal studerende studere Bourdieu, udlægge teksterne, som man i teologien udlægger 'den hellige skrift'? Det skal nogen kunne, men skal det være universitetsstuderende som skal oplæres i denne disciplin? Eller er det vigtigst at studerende gennem en sociologisk tænker som Bourdieu opnår erkendelse af et sagsforhold, der måske forbliver individuelt eller blot af interesse for de få, hvilket efter alt at dømme vil blive en reel udfordring at håndtere som underviser efterhånden som studenterbestanden bliver mere og mere divers?³³ Hvis erkendelse af individuelle forhold er det primære, må dette da ske inden for et bredere sociologisk miljø eller blot inden for en mere generel sociologisk tænkemåde? Skal et fælles sprog om dette udvikles og er dette eventuelle fælles sprog den sociologi-

ske teori i sig selv eller hellere sociologisk teori erkendt gennem et biografisk udgangspunkt? Eventuelt udviklet gennem overvejelser om en signaturpædagogik?

Jeg vil slutte med et citat, som med reference til synspunktet om at masseuniversitetet også handler om demokratisering af uddannelse, bemærker at:

... higher education is not about getting more individuals into the institution but about getting the institutional values – the value of specialist, complex, contradictory thought – into the student. (Rowland, Byron, Furedi, Padfield, & Smyth 1998)

Og, kunne man måske tilføje, dette må gerne ske på en måde, så det epistemologiske perspektiv står tydeligt.

Grundlæggende handler spørgsmålet også om, hvad et universitet er og skal kunne. I dag er universitetet bl.a. bare den institution, hvor det, der administrativ betegnes 'videregående uddannelse', defineret ved et bestemt indgangsniveau (en studentereksamen), finder sted.

Konklusion

I artiklen har jeg stillet spørgsmålet om, hvad det mon vil sige at undervise i Bourdieu, når vilkårene for universitetsuddannelser og undervisning af universitetsstuderende ændrer sig, som tilfældet har været gennem de seneste 15-25 år. Interessen for Bourdieu og anvendelsen af Bourdieus tanker synes stadig at være stigende, men spørgsmålet om hvorvidt undervisningen bør tænkes på ny bør overvejes, når man går ned i en udvalgt række af konkrete forhold, der ligger til grund for ændringerne af vilkårene for universitetsundervisningen. Disse forhold lader sig næppe føre tilbage, hvorfor man som underviser på et universitet må tænke ad nye baner, fremfor ureflekteret at søge at reproducere den undervisning, man selv mødte som student. Et bud på hvordan man kan tænke undervisning i Bourdieu findes i den såkaldte signaturpædagogik – udtrykket er hentet fra tilsvarende overvejelser omkring antropologifaget. Der er ikke nogen enkel løsning på udfordringerne, og det gøres ikke nemmere af at Bourdieu i dag indgår i undervisningen på alle niveauer fra gymnasiet, på professionsbacheloruddannelserne og på universiteternes bachelor- og kandidatuddannelser. Der er tale om en opfordring til refleksion over spørgsmålet: Hvordan kan man undervise i Bourdieu?

Marianne Høyen, lektor, Institut for Uddannelse og Pædagogik, Aarhus Universitet

Noter

¹ I forbindelse med jubilæet udkom en bog på Hexis' forlag: Hvorfor Bourdieu? (Esmark 2010).

- ² På Hexis' hjemmeside findes en samlet oversigt over jubilæumsarrangementet: <http://www.hexis.dk/tidligerearrangementer.html>
- ³ STX – det almene gymnasium, efter folkeskolens obligatoriske 10 år. HF – tilsvarende STX, men rettet mod lidt ældre elever og/eller elever, der læser enkelte fag ad gangen. Der eksisterer fire gymnasieretninger i Danmark. De to andre er hhv. et teknisk gymnasium og et handelsgymnasium.
- ⁴ University College – uddannelsesinstitutioner, hvor professionsbacheloruddannelserne til fx lærer, pædagog, socialrådgiver og sygeplejerske finder sted. Varigheden er 3,5 – 4 år.
- ⁵ Fx Christensen, V.T. (2011). Forældrene har nøglen til børns overvægt. AKF Nyt, 2. og Lehman, D. (2012) Madskribenterne har overtaget gudernes arbejde. Information 14.06.2012.
- ⁶ Undertiden møder man en anden betydning af begreberne end Bourdieu selv lægger op til: Især kulturel og social kapital, hvor førstnævnte bliver et begreb, der dækker over en vis (skolemæssig) dannelse, mens sidstnævnte dækker 'netværk'. Fælles er, at begrebernes kobling til kapitaler i det sociale rum synes forsvundet.
- ⁷ Informationen til figur 1 er fundet gennem søgning på bibliotekernes generelle database bibliotek.dk kombineret med Statsbibliotekets katalog: I Danmark pligtafleveres alle udgivne bøger bla. til Statsbiblioteket, jf Lov om pligtaflevering af offentliggjort materiale (Lov nr. 1439 af 22. december 2004). Ordningen har været gældende siden 1927. Alle udgivne, danske bøger, skulle således være registreret her.
- ⁸ Bl.a. derfor udgiver Hexis sådanne bøger på eget forlag, da vores omkostninger er markant mindre end de kommercielle forlags.
- ⁹ Dette gjaldt indtil for få år siden eksempelvis ph.d.-afhandlinger, men også andre former, såsom arbejds papirer.
- ¹⁰ Universitetsbibliotekernes registreringer af specialer er temmelig usikker. Det er først gennem de seneste år, man i det hele taget er begyndt at registrere specialer systematisk, og den katalogisering, der er foretaget, er i sig selv ikke altid foretaget lige omhyggeligt. Der er her alene søgt på specialer hvori 'Bourdieu' indgår som *keyword* eller i specialets *abstract*. Dette medfører, at en række specialer hvor Bourdieus arbejder også indgår, ikke er medtaget, fx hvis kun ordet 'feltanalyse' er nævnt (bl.a. forfatterens eget).
- ¹¹ Fra Statistikbanken, tabel "U38: Fuldførte elever, lange videregående uddannelser efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse og køn (AFSLUTTET)".
- ¹² For at undgå tilfældige udsving er tallet opgjort i forhold til et gennemsnit af år 2000–2004 til 2014.
- ¹³ Projekt opgaverne i gymnasieskolens 4 gymnasietyper – det almene gymnasium (STX), teknisk gymnasium (HTX), handelsgymnasiet (HHX) og Højere Forberedelseseksamen (HF), har alle deres særlige projektføreløb: Studieretningspro-

jekt (STX, HTX, HHX), Større Skriftlige Opgave (2. HF) eller Studieretningsopgave (2. G på STX og på HF).

- ¹⁴ Denne database findes på ucviden.dk
- ¹⁵ Gymnasiernes database findes på studienet.dk
- ¹⁶ Hvordan man som underviser håndterer store hold, er efterhånden et fast indslag i den voksende mængde af universitetspædagogiske tekster. Fx Morton, A. (2014): "Lecturing in Large Groups" In: Fry, H. (2014): *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education: Enhancing academic practice*. London: Routledge.
- ¹⁷ Denne form har præget flere af de ældre Hexis-folks introduktion til Bourdieu, arrangeret omkring professor Staf Callewaert på KUA i starten af 1990'erne.
- ¹⁸ En proces, der endnu ikke er afsluttet. Senest er Politiuddannelsen i 2013 blevet til Professionsbachelor i politivirksomhed. Denne kan følges op af en master på deltid i samme emne: Master i Politivirksomhed. Udbydes af Aalborg Universitet.
- ¹⁹ Dette gælder fx jura, som før var på 4 år, og agronomi, som ligeledes var 4-årig.
- ²⁰ Det er i praksis ikke muligt at få et samlet overblik over, hvilke kandidatuddannelser, professionsbachelorer kan optages på, da det både er op til det enkelte universitets vurdering og desuden afhænger af den enkelte professionsbachelors individuelle sammensætning af sin uddannelse. Men der er tale om et betydeligt antal inden for alle fakulteter. På Aarhus Universitet gælder det i 2015 eksempelvis 26 kandidatuddannelser (heraf 7 tekniske). Nogen gange forudsættes det at den studerende tager supplerende kurser i sommerferien før studiestart eller lignende.
- ²¹ Durkheim har en diskussion om karakteren af denne viden for samfundsvidenskabens vedkommende (Durkheim, 2014). Samme tænkning er diskuteret i forbindelse med spørgsmålet om hvad sygeplejevidenskab bør være (Petersen, 1998).
- ²² Dette synspunkt fremføres også i Danmark, bl.a. i filmen *Teaching Teaching & Understanding Understanding* <http://www.daimi.au.dk/~brabrand/short-film/>
- ²³ Arbejdsmarkedet er samtidig blevet mere fleksibelt: Et tidligere traditionelt arbejdsområde for humanister har været gymnasieskolen, hvor man for at blive ansat som lærer tidligere skulle have studeret et af de store gymnasiefag – dansk, historie, engelsk etc. I dag kan man blive underviser i gymnasiet på baggrund af en lang række fag som fx retorik, mediefag, kulturforståelse (Uddannelses- og forskningsministeriet (2006). Dette skyldes at 'markedet' for gymnasielærere har ændret sig, ikke mindst med gymnasireformen fra 2003.
- ²⁴ Dette dokumenteres indirekte gennem de dimittendundersøgelser, universiteterne laver, fx i Kandidatundersøgelsen (Københavns Universitet – Det humanistiske Fakultet, 2013). Dimittendundersøgelserne er et element i den såkaldte Vækstpakke fra 2014 (Finansministeriet, 2014).

- ²⁵ Williams skriver på baggrund af udviklingen i de angelsaksiske lande, hvor universitetsstudier ikke – som i Norden – er gratis. Senest har indførslen af betaling på universiteterne i Storbritannien på op til 9000 GBP pr år affødt særlige forventninger.
- ²⁶ Denne ordning har medført den lidt absurde situation, at for enkelte videregående uddannelser i Danmark, der er særlig attraktive i ansøgenes øjne, kan adgangskvotienten ligge højere end karakterskalaens maksimumskarakter. I 2014 var dette tilfældet for uddannelsen i International Business på Copenhagen Business School.
- ²⁷ Dette er dog undtaget Aalborgs Universitets ingeniøruddannelse, som har et betydeligt større opland end Nordjylland alene.
- ²⁸ Det skal dog bemærkes, at Københavns Universitet optager betydeligt flere studerende end Aalborg Universitet: Københavns Universitet optog i 2007 vs 2014 på BA-humaniora 7207 og 7754 studerende og på BA-samfundsfag 5450 og 5871 studerende. Aalborg Universitet optog i 2007 vs 2014 på BA-humaniora: 562 og 972 studerende og på BA-samfundsfag 811 og 1232 studerende.
- ²⁹ Fremdriftsreformen rummer, ud over krav om fuldtidsstudier, også krav om ikke at kunne skifte til et nyt studium uden at overføre allerede beståede eksaminer fra det afbrudte studium. Endelig er den studerende med en bachelorgrad ikke længere garanteret mulighed for at kunne læse videre på et kandidatstudium, hvis ikke dette påbegyndes i umiddelbar forlængelse af den afsluttede bachelorgrad. Fremdriftsreformen er sikret implementeret gennem de studieadministrative systemer, der i udbredt grad hindrer at den studerende kan gøre anderledes end foreskrevet.
- ³⁰ MSO – Med særlige opgaver.
- ³¹ Måske for humanioras vedkommende *for* bourdieu'sk? I en bog, udkommet medio 2015, beskrives det, at humaniora er blevet overtaget af samfundstænkere, bl.a. af Bourdieu (Pedersen, D.B. et al., 2015).
- ³² Santos nævner forskellige eksempler på signaturpædagogik, fx case-metoden i handelsuddannelserne, dialogen i jura og klinikkens fremgangsmåde i medicin (Santos, 2013).
- ³³ Diversitet kan anskues på flere måder, men i Danmark er antallet af eksempelvis studenter med en anden etnisk baggrund, i hvert fald på de humanistiske og visse samfundsvidenskabelige uddannelser endnu umådelig beskeden – noget som sandsynligvis vil ændre sig i fremtiden.

Referencer

Akkrediteringsrådet. (2011). *Vejledning til ansøgning om akkreditering og godkendelse af eksisterende universitetsuddannelser*. Retrieved 27. maj 2015,

from:

http://akkr.dk/wpcontent/uploads/akkr/Vejledning_eksisterende_uddannelser_010211.pdf

- Biggs, J. & Tang, C. (2007). *Teaching for Quality Learning at University* (3 ed.). Berkshire: Open University Press.
- Bourdieu, P. & Waquant, L. (1996). *Refleksiv sociologi*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Bourdieu, P. (1986). *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*. London: Routledge.
- Pedersen, D.B., Køppe, S & Stjernfelt, F. (Eds.) (2015). *Kampen om disciplinerne. Viden og videnskabelighed i humanistisk forskning*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Christensen, V.T. (2011). Forældrene har nøglen til børns overvægt. *AKF Nyt*, 2.
- Clegg, S. (2009). Forms of knowing and academic development practice. *Studies in Higher Education*, 34(4), 403-416.
- Danske Universiteter. (2013). *Akademikernes arbejdsmarked*. København: Danske Universiteter.
- Durkheim, É. (2014). *Opdragelse, uddannelse og sociologi: en bog om opdragelsens og uddannelsens funktion i samfundet*. København: MindSpace.
- Esmark K. et al. (2010). *Hvorfor Bourdieu?* København: Hexis Forlag
- Finansministeriet (2014). *Aftale om vækstpakke*. Pressemeddelelse. Retrieved 24. august 2015, from:
<http://www.fm.dk/nyheder/pressemeddelelser/2014/07/aftale-om-en-vaekstpakke-2014>
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge*. London: Sage Publications Inc.
- Hoop, K. C. (2012). Comte Unplugged: Using a “Technology Fast” to Teach Sociological Theory. *Teaching Sociology*, 40(2), 158–165
- Johansen, M. M. (2014). Duellen: ‘Reformen skolegør de studerende’. *Information* 23.9.2014
- Keirle, P. A., & Morgan, R. A. (2011). Teething Problems in the Academy: negotiating the transition to large-class teaching in the discipline of history. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 8(2).
- Kristensen, J. E. (2007). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gennem 200 år – en universitetshistorisk indledning. In J. E. Kristensen, K. Elstrøm, J. V. Nielsen, M. Pedersen, B. V. Sørensen, & H. Sørensen (Eds.), *Ideer om et universitet*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Københavns Universitet – Det humanistiske Fakultet (2013). *Kandidatundersøgelsen 2013*. Retrieved 25. august 2015, from:
<http://hum.ku.dk/omfakultetet/statistik/Kandidatundersoegelsen2013.pdf>
- Lehman, D. (2012) Madskrifterne har overtaget gudernes arbejde. *Information* 14.06.2012.

- Uddannelses- og Forskningsministeriet. (2015). Lov om akkreditering af videregående uddannelsesinstitutioner. *LOV nr 601 af 12/06/2013*. København: Retsinformation.
- Macheski, G. E., Lowney, K. S., Buhrmann, J., & Busk, M. E. L. (2008). Overcoming student disengagement and anxiety in theory, methods and statistics courses by buiding a community of learners. *Teaching Sociology*, 36(1), 42–48.
- McLean, M., & Abbas, A. (2009). The ‘biographical turn’ in university sociology teaching: a Bernsteinian analysis. *Teaching in Higher Education*, 14(5), 529–539.
- Meyer, H.-D., & Rowan, B. (2006). *The new institutionalism in education*. Albany, N.Y.: State University of New York Press.
- Nielsen, G. B., & Sarauw, L. L. (2014). Fremdrift og fremsyn : kampen om de studerendes tid. *Dansk pædagogisk tidsskrift*, 2014, nr. 2, 33–42.
- Nørgaard, B. (2013). *Dømmekraft, professionsuddannelser og det professionelle arbejde: et udviklingsprojekt med Nordjyllands politi og pædagoguddannelsen*, Aalborg. Aalborg: UCN, Forskning og Udvikling.
- Petersen, K. A. (1998). *Sygeplejevidenskab – myte eller virkelighed?* Viborg: Viborg Amt, Undervisning og Kultur, Center for Videreuddannelse.
- Ritzau. (2014). *Rektor: Taxameterordning sænker barren til eksamen* Pressemeldelse.
- Rowland, S., Byron, C., Furedi, F., Padfield, N., & Smyth, T. (1998). Turning Academics into Teachers? *Teaching in Higher Education*, 3(2), 133-141.
- Rømer, T. A. (2010). Handling og tænkning i professionsuddannelserne. *Dansk Paedagogisk Tidsskrift*, 58(2), 62–71.
- Raatz, M. L. (2014). Dansk Erhverv: Flere ting i fremdriftsreformen bør ændres. *Politiken* 23.4.2014.
- Santos, P. (2013). Towards a Signature Pedagogy for Anthropology. *International Journal of University Teaching and Faculty Development*, 4(3), 135-146.
- Sarauw, L. L. (2014). Progression på tid og på tværs. Fremdrift og fleksibilisering som styringsregime på de videregående uddannelser. *Dansk Universitetspaedagogisk Tidsskrift*, 9(16), 6-17.
- Sarauw, L. L., & Brøgger, K. (2014). Uddannelse for de mange som mulighed. In Steen Nepper Larsen (Ed.), *Universitetsverdenen – flerstemmige visioner: Sophia – tænketank for pædagogik og dannelse*. Brønderslev: Sophia.
- Schmidt, C., & Sørensen, M. (2013). *Hvorfor uddanne sig mere? Professionsuddannedes forestillinger om videreuddannelse*. (Kandidatspeciale i Pædagogisk Sociologi), Aarhus Universitet, Upubliceret.
- Scott, W. R. & Christensen, S. (1995). *The institutional construction of organizations. international and longitudinal studies*. Thousand Oaks: Sage Publications.

- Sulik, G. & Keys, J. (2013). "Many Students Really Do Not Yet Know How to Behave!": The Syllabus as a Tool for Socialization. *Teaching Sociology*, 42(2), 151-160.
- Uddannelses- og forskningsministeriet (2006). Retningslinjer for universitetsuddannelser rettet mod undervisning i de gymnasiale uddannelser. *VEJ* nr 5 af 18/01/2006.
- Undervisningsministeriet. (1991). *U91: det nye mønster i dansk uddannelses- og forskningspolitik*. København.: Undervisningsministeriet.
- Undervisningsministeriet. (2014). Optag 2014 – alder på adgangsgivende eksamen. Retrieved 25. maj 2015, from: <http://ufm.dk/uddannelse-og-institutioner/statistik-og-analyser/sogning-og-optag-pa-videregaende-uddannelser/notat-3-alder-pa-adgangsgivende-eksamen.pdf>
- Williams, J. (2013). *Consuming higher education : why learning can't be bought*. London: Bloomsbury Publishing Plc.
- Willis, E. & Burns, E. (2011). The Empty Shops Project: Developing Rural Students' Sociological Insight. *Teaching Sociology*, 39(1), 27-41.
- Øllgaard, J. (2013). MSO-succes men med faresignaler. *Forskerforum*. Retrieved from: <http://www.forskeren.dk/mso-succes-men-med-faresignaler/>

