

KAPITEL 4: SYMBOLSK VOLD OG MAGT

"De, som taler om lige muligheder, glemmer, at sociale spil (...) ikke er retfærdige spil" (Bourdieu 1997/2000: 214)

Modellen af det sociale rum minder om, at mennesker ikke i udgangspunktet har de samme muligheder og forudsætnin-ger for at deltage i socialt liv. Sociale systemer er præget af ulighed og skæv ressourcefordeling. Der findes dominerende klasser, der har masser af kapital og status, og der findes do-minerede klasser, der har meget lidt af noget som helst. Og så findes der tilsyneladende en generel accept af, at sådan er det bare; at ulighed er naturlig og udslag af en slags social natur-lov (Bourdieu 1979/1984: 165, 1989/1996: 4).

Moderne samfund er nemlig ulige på en forholdsvis fred-sommelig måde. Det ser ikke ud, som om de dominerende klasser hensynsløst undertrykker de dominerede klasser eller med magt afholder dem fra at stige op ad den sociale rang-stige. Tværtimod. Hvis vi fx ser på de europæiske samfund, ser det snarere ud, som om der gøres meget for at give alle ad-gang til samfundets værdifulde kapitaler og for at skabe lige muligheder for alle.

En væsentlig del af Bourdieus arbejde går ud på at under-søge, hvordan social ulighed produceres og reproduceres og især, hvordan den generelle accept af ulighed skabes og vedli-geholdes, uden at der bruges tvang eller åbenlys magt, og uden at der udøves modstand i påfaldende grad. Bourdieu in-teresserer sig for, hvordan den sociale orden legitimeres, og

hvordan den kommer til at fremstå som nærmest uimodsigelig og naturlig.

I forrige kapitel gennemgik jeg de væsentligste facetter i Bourdieus forståelse af social stratificering i forhold til økonomisk og kulturel kapital. I dette kapitel ser jeg nærmere på, hvordan socialt stratificerede systemer reproduceres og kommer til at fremstå som tingenes naturlige tilstand. Jeg starter med Bourdieus begreb om symbolsk vold, der er hans bud på den mekanisme, som får de fleste agenter til at acceptere systemets grundlæggende struktur, uanset hvor de er placeret i det. Dernæst ser jeg nærmere på nogle af de institutioner, der ifølge Bourdieu bidrager til at reproducere social ulighed, hvilket i første omgang vil sige uddannelsesinstitutionerne og i anden omgang "magtfeltet". Endelig diskuterer jeg Bourdieus teori om sprog, fordi "sprog" spiller en vigtig rolle i Bourdieus teori om magt.

Det er karakteristisk, at Bourdieu i løbet af sin karriere bliver stadig mere personligt engageret og indigneret i analyserne af symbolsk vold. Han mener, at den moderne stat svigter sine forpligtelser over for samfundets svage grupper. Derfor er Bourdieus forskning i social reproduktion politisk. Den har ikke bare til formål at afdekke det, der foregår, og måderne det foregår på. Den har også til formål at bane vejen for social forandring.

SYMBOLSK MAGT OG SYMBOLSK VOLD

Bourdieu's begreb om symbolsk vold er relateret til hans begreb om symbolsk magt. Symbolsk magt definerer han som "magten til at konstruere virkeligheden" og "magten til at få folk til at se og forstå verden på en bestemt måde" (Bourdieu 1982/1991: 166, 243). Symbolsk magt refererer altså til magten til at få en given virkelighedsforståelse til at fremstå som uomgængelig og sand, uden at det er klart for de involverede, at

der er tale om en magtudøvelse, og uden at de vedkender sig, at der er tale om en vilkårlig virkelighedsforståelse, som samtidig udelukker andre virkelighedsforståelser. Symbolsk magt involverer således ikke fysisk magt. Bourdieu betegner det som en usynlig form for magt (Bourdieu & Passeron 1970/1990: 6, 37) og hævder, at hverken dem, der har fordel af magtudøvelsen, eller dem den går ud over, er klar over, at der finder en magtudøvelse sted. Symbolsk magt bliver således *miskendt* gennem "den sociale alkymis operationer" (Bourdieu 1980: 267), som får en vilkårlig social orden til at fremstå som en naturlig orden. De virkelighedsforståelser, som resulterer af symbolsk magt, indlejres i habitus og er del af samfundets doxa. I den forstand fungerer symbolsk magt som en slags social naturlov (Bourdieu 1984/1993: 13).

Symbolsk magt udøves gennem symbolsk vold. Ligesom den symbolske magt er den symbolske vold usynlig. Der er, siger Bourdieu, tale om en særlig blød form for vold, som ikke erkendes som vold (Bourdieu & Wacquant 1992: 167-174). Symbolsk vold udøves gennem navngivning og klassifikation af den sociale virkelighed (Bourdieu 1979/1984: 479). Har man magten til at navngive og klassificere, har man også magten til at få sociale kollektiver og sociale grænser til at eksistere. Navngivning og klassifikation sker fx politisk, det sker gennem lovgivning, det sker gennem den fysiske indretning af samfundsrummet og gennem socialisering i alle former.

Et prototypisk eksempel på symbolsk vold er ifølge Bourdieu produktionen og reproduktionen af den sociale ulighed mellem mænd og kvinder (Bourdieu 1998/2007: 1, 1997/2000: 167). Denne ulighed er nemlig ifølge Bourdieu socialt konstrueret, men den fremstår, som om den er baseret på naturlige forskelle (Bourdieu 1998/2007). I *Den Maskuline Dominans*, som udkom i 1998, diskuterer Bourdieu den sociale produktion af ulighed mellem kønnene både i forhold til sit materiale fra Algeriet og i forhold til nutidens Europa. Bour-

diu har tidligere beskrevet Kabylien som et samfund med en kosmologisk orden, hvor alle objekter og handlinger er klassificeret som enten feminine eller maskuline (Bourdieu 1970/1979, 1980/1990). I *Den Maskuline Dominans* diskuterer han, hvordan kønede modsætninger bliver reproduceret som en struktur i habitus, og han gør opmærksom på, at modsætningen ikke bare fungerer som en polær og kompletteret modsætning mellem det mandlige og det kvindelige, men også som en hierarkisk modsætning, der stiller det mandlige over det kvindelige, og som dermed kommer til at fungere som dominansstruktur. Bourdieu trækker en linje fra et materiale, der handler om det prækapitalistiske Algeriet til nutidens Europa, og han hævder, at den maskuline dominansstruktur stadig bliver reproduceret, som om den var en naturforankret struktur. Ganske vist er der inden for de seneste 50 år sket en enorm forandring i kønnenes sociale udfoldelsesmuligheder, men det forholder sig stadig sådan, at det maskuline har mere status end det feminine, og at mænd har mere magt end kvinder. Der findes stadig kvindelig og mandfag, og kvindelig er stadig mindre attraktiv end mandfag – også selvom grænsen for kvindelig flytter sig. Der er stadig ikke mange kvindelige ledere, kvinder får stadig mindre i løn og i pension, og selv om vi måske ikke længere forklarer det med, at kvinders arbejdsindsats er mindre værd end mænds, så har vi stadig "naturlige" forklaringer på, hvorfor det forholder sig sådan.

Ifølge Bourdieu er den maskuline dominansstruktur en god illustration af, hvordan symbolsk vold virker: En objektiv forskel konverteres til en (arbitrær) social forskel, som internaliseres i habitus, eksternaliseres i de sociale strukturer og er udgangspunkt for den sociale virkelighedsforståelse (Bourdieu 1998/2007).

Det er vigtigt at være opmærksom på, at Bourdieus begreb

om symbolsk vold ikke er en benægtelse af, at fysisk vold bliver udøvet. Mennesker bliver tævet, banket og misbrugt fysisk (Bourdieu & Wacquant 2003: 339), også i vestlige demokratiske samfund. Og fysisk vold eller trusler om fysisk vold spiller mange steder en vigtig rolle i relation til symbolsk vold – ligesom symbolsk vold kan legitimere brugen af fysisk vold. Når Bourdieu anvender termen symbolsk vold, er det for at understrege, at symbolske systemer har virkelige og betydningsfulde konsekvenser (ibid.), og at der er tale om magtrelationer og ikke om frivillig, rationel underkastelse (Bourdieu 1997/2000: 170-171).

Udøvelsen af symbolsk vold formaliseres i det, Bourdieu kalder "pædagogisk handling", hvilket vil sige alle "autoriserede" former for undervisning i eller information om, hvordan verden er indrettet (Bourdieu & Passeron 1970/1990: 5). Pædagogisk handling omfatter alle de institutioner og relationer, der er involveret i overleveringen af samfundets dominerende kultur: familien, som varetager børneopdragelsen, skolerne som varetager kundskabsformidlingen, universiteterne som varetager vidensproduktionen, medierne som varetager nyhedsformidlingen, domstolene som varetager retfærdigheden, staten som varetager samfundet osv. I alle disse relationer videregives viden om samfundet og om dets værdier og idealer. Symbolsk magt kræver, at der er overensstemmelse mellem subjektive strukturer (habitus) og objektive strukturer (position i det sociale rum). Den pædagogiske handling formidler og reproducerer den sociale doxa, der sikrer den nødvendige overensstemmelse (ibid.: 41).

UDDANNELSESYSTEMET

En stor del af Bourdieus sociologi fokuserer på uddannelsessystemet. Uddannelsessystemet spiller nemlig en helt central

rolle i konstruktionen af samfund og i udøvelsen af symbolsk vold (Bourdieu 1970/90: 17, 1979/1984: 387). Derfor er uddannelsessystemet et vigtigt sociologisk genstandsfelt.

Forskning i uddannelsesforhold har også spillet en helt central rolle i Bourdieus begrebsudvikling; det var i forsøget på at forklare forholdet mellem klasses tilhørsforhold og børns præstationer i uddannelsessystemet, at Bourdieu udviklede begrebet om kulturel kapital (Bourdieu 1983/1986), og det var i relation til uddannelsesforskningen, at Bourdieu i særlig grad formulerede teorien om symbolsk vold (Bourdieu & Passeron 1970/1990: bog 1).

Bourdieu's uddannelsessociologiske arbejde spænder vidt. Han har forsket i uddannelsesinstitutionernes rolle i reproduktionen af social ulighed (Bourdieu & Passeron 1970/90, Bourdieu 1974), i sammenhængen mellem kulturel kapital og akademisk succes (Bourdieu & Passeron 1964, Bourdieu 1967/1973), i sammenhængen mellem social baggrund og uddannelsesvalg (Bourdieu mfl. 1965/1994), i undervisernes sociale bedømmelse af eleverne (Bourdieu 1984/1988), i studerendes forståelse af akademisk sprog, deres holdninger til undervisere og undervisning samt i deres sprogbrug i eksamenssituationer (Bourdieu mfl. 1965/1994) og i uddannelseskrisen i Frankrig i 1980'erne og 1990'erne.

I dette afsnit præsenterer jeg hovedtrækkene i Bourdieus uddannelsessociologiske forskning. Jeg starter med at positionere Bourdieu i forhold til det uddannelsespolitiske felt. Dernæst diskuterer jeg hans forståelse af uddannelsessystemets funktion i moderne samfund og dets rolle i social reproduktion, og endelig skitserer jeg udviklingen i Bourdieus uddannelsessociologi fra de tidlige studier af uddannelsessekspansionen i efterkrigstidens Europa til diskussionerne af uddannelseskrisen og ghettoskolerne i 1980'erne og 1990'erne.

Bourdieu's uddannelsessociologi handler primært om det franske uddannelsessystem, og det empiriske materiale, han

analyserer, og de indsigter han producerer, er derfor specifikke for franske forhold. Men på samme måde som hans model af det sociale rum kan omsættes i analyser af andre samfund, kan hans forskning i uddannelsessystemet også omsættes (Bourdieu 1991c). Uddannelsessystemer har nogenlunde den samme funktion i alle moderne samfund, og bør derfor kunne analyseres efter de samme retningslinjer. Ifølge Bourdieu skal man dog være opmærksom på, at uddannelsesinstitutioner er nationale institutioner, der er skabt i bestemte, nationalhistoriske kontekster og bidrager til den sociale og kulturelle reproduktion af specifikke samfund (Bourdieu 1971: 181). Man kan derfor ikke uden videre gå ud fra, at det er de samme kapitaler eller de samme relationer, der reproduceres i forskellige nationale uddannelsessystemer. Man er nødt til at identificere, hvad der konkret er på spil i et givet uddannelsessystem, og at undersøge hvordan uddannelsessystemet bidrager til kulturel integration og social reproduktion (ibid.).

Bourdieu startede sin uddannelsessociologiske forskning i begyndelsen af 1960'erne. På det tidspunkt var uddannelsespolitiske diskussioner præget af store forhåbninger. Hvor uddannelsessystemet siden midten af 1800-tallet havde medvirket til at reproducere og naturligvis samfund præget af stor ulighed, var det nu håbet, at uddannelsessystemet kunne være rygraden i udviklingen af et meritokratiske samfund, hvor privilegier blev tildelt efter fortjeneste, og ikke bare var en følge af nedarvede samfundspostitioner (Bourdieu & Champagne 1993/1999: 421). Reformen af uddannelsessystemet skulle sikre, at alle børn kom til at gå længere i skole, og at flere unge fik mellemlange eller videregående uddannelser. Uddannelsessystemet blev således set som fundamentet for social mobilitet og dermed som fundamentet for skabelsen af social retfærdighed. Længere og bedre uddannelse skulle sikre, at alle fik samme adgang til samfundets kulturelle kapital. Således skulle uddannelsessystemet sikre, at selvom man ikke var

født til økonomisk rigdom, selv om man ikke stod til at skulle arve gården eller advokatpraksissen eller savværket, så kunne man alligevel få en værdifuld kapital, som siden kunne omveksles til en advokatpraksis eller et savværk. Når europæiske samfund i efterkrigstiden begynder at bruge mange ressourcer på at gøre uddannelse tilgængelig for alle uanset social herkomst og økonomiske forudsætninger, så er det netop fordi alle skal have andel i samfundets kulturelle kapital. Uddannelse blev set som "nøglen til fremtiden" (Bourdieu 1990: xi, Grenfell 2004).

Men ifølge Bourdieu er uddannelsesekspansionen i efterkrigstidens Europa baseret på en meritokratisk illusion (Bourdieu 1989/1996: 374), dvs. en forestilling om, at man ved at demokratiskere adgangen til uddannelse får skabt lige vilkår. Den kulturelle kapital, som uddannelsessystemet forvalter, forrenter og videregiver, er nemlig ikke, ifølge Bourdieu, lige tilgængelig for alle. Og fordi man ikke har forstået mekanismerne i overførsel af kulturel kapital, og heller ikke har forstået den rolle uddannelsessystemet spiller i at opretholde og sanktionere sociale hierarkier, er man med efterkrigstidens uddannelsesreformer kommet til at skabe større elendighed end lighed (Bourdieu & Champagne 1993/1999: 422).

Bourdieu betegner selv den kritiske uddannelsessociologi, han har været med til at udvikle som et brud med "ideologien om den befriende skole", der var fremherskende i uddannelsespolitisk og pædagogisk tænkning i 1960'erne og 1970'erne (Bourdieu & Wacquant 1992: 79). Bourdieus forskning fokuserer på, hvordan uddannelsessystemet bliver ved med at reproducere kulturel og social ulighed, samtidig med at det producerer en ideologi om, at alle har lige muligheder, og at sortering er baseret på evner, indsats og talent. Før jeg præsenterer Bourdieus kritiske uddannelsessociologi, er det vigtigt at få understreget, at selv om Bourdieu var kritisk over for det franske uddannelsessystem og – måske især – over for de

ideer om lighed som det medproducerede, var han ikke blind for, at et centraliseret uddannelsessystem kunne spille en vigtig rolle i at skabe større lighed og større retfærdighed (Grenfell 2004: 144ff). I sine diskussioner om genopbygningen af det algeriske samfund efter løsrivelsen fra Frankrig fremhævede Bourdieu således især den rolle, uddannelsessystemet kunne spille i at opbygge en national solidaritet (Bourdieu & Sayad 1964). Også i Frankrig engagerede Bourdieu sig aktivt i forbedringer af uddannelsessystemet. Blandt andet sad han i et ministerielt udvalg for uddannelsesreformer under Mitterrand-regeringen i 1980'erne (fx Bourdieu 1996). Bourdieu var dog ikke overbevist om, at forandringer kunne skabes alene gennem reformer af uddannelsessystemet, og især ikke gennem den slags kortsigtede reformer, som typisk bliver lavet i politiske systemer med korte valgperioder (Bourdieu m.fl. 1993/1996, Grenfell 2004). Og i sin forskning interesserer han sig som sagt især for, hvordan uddannelsessystemet bidrager til den sociale reproduktion af ulighed.

Udgangspunktet for Bourdieus uddannelsessociologiske forskning er en idé om, at uddannelsessystemet spiller en grundlæggende rolle i den sociale konstruktion af virkeligheden (Bourdieu 1971: 167). Det er i høj grad fra uddannelsessystemet, at borgere i moderne nationalstater får de tanke kategorier, som gør kommunikation i samfundet muligt og det er gennem uddannelsessystemet, at de får en forståelse af, hvordan den sociale virkelighed fungerer. Dette sker ikke bare gennem den formelle undervisning. Det sker også gennem de krav og forventninger, som uddannelsessystemet har til elevernes adfærd. De tanke kategorier og klassifikationsformer, som overføres gennem uddannelsessystemet, er først og fremmest virksomme, fordi de internaliseres og bliver del af elevernes habituelle måde at opfatte virkeligheden på (ibid.). Ifølge Bourdieu "programmerer" nationale uddannelsessystemer eleverne med ensartede programmer for opfattelse,

tænkning og handling (ibid.: 160). Derfor er uddannelsessystemet, ligesom familien, en habituuskabende institution.

En af uddannelsessociologiens opgaver er at undersøge, hvad det er for nogle "programmer", der overføres i uddannelsessystemet. I en af sine tidlige artikler om uddannelsessystemet (Bourdieu 1971) foreslår Bourdieu, at en sådan undersøgelse kan følge den praksis, som er blevet anvendt i antropologiske analyser af primitive klassifikationsformer (fx Durkheim & Mauss 1903/1963, Lévi-Strauss 1961), dvs. gennem systematiske analyser af de sproglige og sociale klassifikationer, der definerer undervisningen og bedømmelsen af eleverne. Ifølge Bourdieu er den største forskel på primitiv klassifikation og den intellektuelle kategorisering, der foregår i moderne uddannelsessystemer, at de moderne uddannelsessystemer foretager en institutionaliseret transmission af kultur. Det er således uddannelsessystemet mere end nogen som helst anden autoritet i moderne samfund, der står for overførslen af samfundets dominerende kultur. Dermed er det uddannelsessystemet, der skaber den kulturelle integration i samfundet (Bourdieu 1971: 161).

Ifølge Bourdieu er uddannelsessystemet en konservativ kraft (Bourdieu 1986/1974), og det privilegerer – trods efterkrigstidens reformer og mere uddannelse til alle – stadig de elever, der tilhører de dominerende klasser. Det skyldes, at de dominerende klassers kultur betragtes som samfundets legitime kultur, og at det derfor er den, der videregives i uddannelsessystemet (Bourdieu 1985: 23, 26). Børn fra de dominerende klasser har altså allerede, når de starter i skolen, med stor sandsynlighed en habitus, der er synkroniseret med de krav, som skolen stiller; de er bekendt med uddannelsessystemets terminologi, de kender til de sociale omgangsformer, og de ved, hvordan de kan honorere de forventninger, som uddannelsessystemet har. Samtidig har de sandsynligvis et kendskab til kultur (litteratur, kunst, musik, politik mv.), der

forholdsvis let kan transformeres til akademisk kunnen. De kan med andre ord foretage en "domestisk overførsel af kulturel kapital" (Bourdieu 1983/1986: 244), og er således langt bedre stillet, både når det gælder om at profitere af uddannelsessystemet, og når det gælder om at gøre sig positivt bemærket. Børn af "kulturelt dårligt stillede familier" (Bourdieu & Champagne 1993/1999: 421) vil modsat erfare, at den viden, de allerede har, når de starter i skolen, er værdiløs i uddannelsessystemet (Bourdieu 1985: 32, note 22). De vil blive klassificeret som mindre undervisningsparate eller mindre egnede, end de elever der allerede har andel i den dominerende kultur.

Uddannelsessystemet er med andre ord ikke neutralt, og eleverne har ikke samme vilkår, når det gælder om at få udbytte af undervisningen. Det skyldes ikke så meget, at der er forskel i elevernes evner, men mere at den viden der præsenteres, og de sociale kompetencer der kræves, passer til nogle sociale grupperinger, men ikke til andre. De undersøgelser, som Bourdieu lavede sammen med Jean-Claude Passeron og Monique de Martin i 1960'erne (Bourdieu & Passeron 1964, 1970/1990, Bourdieu, Passeron & Saint Martin 1965/1994, Bourdieu & Saint Martin 1984/1988) viser fx, at det franske uddannelsessystem favoriserer de elever, som ikke bare har de relevante faglige kundskaber, men som også har sproglig kapital, gode manerer og ikke mindst en velvilje i forhold til uddannelsessystemet. Elever bedømmes med andre ord bl.a. i forhold til deres bemeistring af de dominerende klassers koder og kompetencer. Derfor kommer uddannelsessystemet i høj grad til at reproducere den kapitalfordeling, der allerede findes i samfundet (Bourdieu & Champagne 1993/1999: 421).

Favoriseringen af de elever, som allerede har den relevante kapital over dem, som ikke har, foregår ikke bevidst (Bourdieu 1990: ix, Bourdieu & Passeron 1970/1990: 66ff). Som hovedregel har lærere og pædagoger ikke nogen intentioner om

at bidrage til den sociale sortering af børnene, og de er heller ikke bevidste om, at de gør det. Favoriseringen er nemlig resultatet af symbolsk vold, som indebærer en almindeligt accepteret antagelse om, at de dominerende klassers kompetencer og værdier er identiske med samfundets legitime kompetencer og værdier. Det betyder på den ene side, at lærere og pædagoger sådan set bare skal behandle børn fra forskellige sociale klasser ens for at forskelsbehandle dem. På den anden side betyder det, at medlemmer af de dominerede klasser accepterer at lade sig bedømme på de dominerende klassers præmisser. Man forveksler med andre ord tilegnede kapitaler med personligt talent og går ud fra, at der finder en retfærdig bedømmelse sted.

Det er ikke kun, fordi børn objektivt set har forskellige mængder af legitim kapital, når de starter i skole, eller fordi skolen privilegerer børn med bestemte kapitaler, at der er forskel på, hvordan børn fra forskellige sociale grupper klarer sig i uddannelsessystemet. Det er også, fordi de forskellige sociale klasser har forskellige holdninger og forventninger til uddannelsessystemet. I "The School as a Conservative Force" (1986/1974) skriver Bourdieu fx, at selvom succes i uddannelsessystemet hænger direkte sammen med den kulturelle kapital, som overføres i familien, så er den også kædet til familiens indstilling til uddannelse. Klasseskilleforhold manifesterer sig som holdninger og forventninger, der er afstemt efter, hvad der er passende for "folk som os" (Bourdieu 1974: 35). Og ofte har familier fra de dominerede klasser ikke erfaring for, at uddannelse er for "folk som os". Spørgsmålet om, hvorvidt børn og unge fortsætter i uddannelsessystemet, hænger således ikke kun sammen med kulturel kapital, men også med klasseforventninger. Det, bestemte grupper tager for givet og anser for at være det rigtige at gøre "for folk som os", er et element i gruppens reproduktionsstrategier. Habitus – den måde vi tænker verden på og forstår vores egen plads i den – har be-

tydning for, om man prioriterer skolearbejdet, og om man læser videre eller ej.

Den sociale reproduktion af ulighed er ikke fuldstændig, og den er heller ikke automatisk (Bourdieu & Passeron 1970/1990: 83, 88). Der er børn fra de dominerende klasser, der klarer sig dårligt i uddannelsessystemet, og der er børn fra "kulturfattige familier", der klarer sig godt. Men vilkårene, de klarer sig på, er forskellige. Børn fra de dominerede klasser bliver som gruppe udsat for en langt større selektion, end børn fra de dominerende klasser gør. Ved alle overgange i uddannelsessystemet vil der blive sorteret flere børn og unge fra de dominerede klasser fra end børn og unge fra de dominerende klasser. I *The Inheritors* (Bourdieu & Passeron 1964/1979: 2) viser Bourdieu og Passeron fx, at i Frankrig i 1950'erne og 1960'erne har en embedsmands søn 80 % større chance for at få en videregående uddannelse end en bondes søn har og 40 % større chance end en industriarbejders søn. På den anden side har Bourdieu også vist, at de børn fra de dominerede klasser, der overlever i uddannelsessystemet, som regel klarer sig rigtig godt. Det skyldes ifølge Bourdieu, at de er overselektede i forhold til børn fra de dominerende klasser (Bourdieu 1974). Kun de, som for alvor får internaliseret uddannelsessystemets kultur, vil overleve.

I sin tidlige uddannelsesforskning fokuserer Bourdieu især på den rolle, som uddannelsessystemet spiller i den strukturelle reproduktion af social ulighed. Men i løbet af 1980'erne og 1990'erne fokuserer han også på nogle af de ændringer af uddannelsessystemet, der faktisk har fundet sted som følge af efterkrigstidens reformer. En af dem er, at liberaliseringen af uddannelsesmarkedet fører til nye strategier for social reproduktion. I efterkrigstiden er det blevet stadig mere profitabelt at investere i kulturel kapital – ikke mindst, siger Bourdieu, fordi kulturel kapital ikke beskattes (Bourdieu 1983/1986) – og det har ført til, at især privilegerede familier investerer

mere tid, flere penge, mere interesse og mere hjælp i deres børns uddannelse (Bourdieu 1991a: 644). Især de privilegerede familier, der har mere kulturel kapital end økonomisk kapital (intellektuelle, lærere mv.) bruger uddannelsessystemet til at sikre deres børns fremtid. Men også privilegerede familier med stor økonomisk kapital bruger i stigende grad uddannelsessystemet i deres reproduktionsstrategier. Det medfører en differentiering på uddannelsesmarkedet, hvor nogle uddannelser får større værdi end andre. På den led kommer uddannelsessystemet til at skabe nye sociale grænser, der ifølge Bourdieu er analoge med tidligere tiders opsplitelse mellem adelen, borgerne og det almindelige folk (ibid.: 645). Uddannelsesstitler får på den led samme funktion i nutidens Frankrig, som adelsstitler havde tidligere (1989).

En anden konsekvens af uddannelsesreformerne er, at mange af de elever, der tidligere blev "elimineret" fra uddannelsessystemet, eller som ekskluderede sig selv, i dag hænger fast i forholdsvis lange uddannelsesforløb, som ikke fører nogen vegne (Bourdieu & Champagne 1993/1999: 421-422). Efter den indledende eufori over efterkrigstidens demokratisering af uddannelsessystemet havde lagt sig i Frankrig, har man i det store og hele måttet erkende, at mere uddannelse ikke nødvendigvis medfører akademisk succes, eller at akademisk succes ikke nødvendigvis fører til gode jobs eller høje lønninger (ibid.: 422). Bourdieu noterer sig, at der er sket en ændring i diskursen om problemerne i uddannelsessystemet; tidligere talte man om elevernes manglende evner, i dag taler man om dårligt rustede lærere eller om et mangelfuldt uddannelsessystem (ibid.). Men grundlæggende har man stadig et uddannelsessystem, der reproducerer de sociale opdelinger i samfundet.

MAGFELTET

I *The Weight of the World* hævder Bourdieu og hans kollegaer,

at efterkrigstidens uddannelsesreformer har splittet det franske uddannelsessystem i to dele. En del, som tager sig af alle de unge mennesker, der tidligere ville være blevet ekskluderet fra skolesystemet efter et grundskoleforløb, og som nu får uddannelser, der ikke kan bruges til noget, og en anden del der tager sig af børn og unge fra overklassen og middelklassen og reproducerer de dominerende klassers positioner i samfundet (fx Bourdieu & Champagne 1993/1999: 421ff, Broccolichi & Ceurard 1993/1999: 455ff). I *The State Nobility* (1989/1996) analyserer Bourdieu, hvordan magtstrukturen i det franske samfund reproduceres i overensstemmelse med de strukturelle relationer mellem Frankrigs elitære uddannelsesinstitutioner: *les grandes écoles*. I dette afsnit skitserer jeg Bourdieus tænkning af magtfeltet.

Bourdieu introducerer begrebet magtfeltet, som en erstatning for det begreb om "de dominerende klasser", som han tidligere har anvendt. Magtfeltet omfatter således de sociale agenter, som har store mængder af kapital i forskellige kombinationer. Begrebet magtfeltet repræsenterer et endegyldigt brud med den marxistiske klasseforståelse, som lurer i begrebet de dominerende (herskende) klasser. Men det markerer samtidig en afstandtagen til funktionalistiske og liberalistiske teorier om eliter (Wacquant 1993: 20, Bourdieu 1989/1996: 263).

I *The State Nobility* viser Bourdieu, hvordan der er en strukturel homologi (dvs. overensstemmelse) mellem de franske elitære uddannelsesinstitutioner og de forskellige former for magt, der findes i det franske magtfelt. I Frankrig er der en markant arbejdsdeling mellem de videregående uddannelser - nogle producerer intellektuelle, andre økonomer og andre embedsmænd og forretningsmænd. Og der er et statistisk sammenfald mellem denne arbejdsdeling og de positioner, som dimittenter fra de forskellige uddannelsesinstitutioner efterfølgende kommer til at indtage i magtfeltet. Uddan-