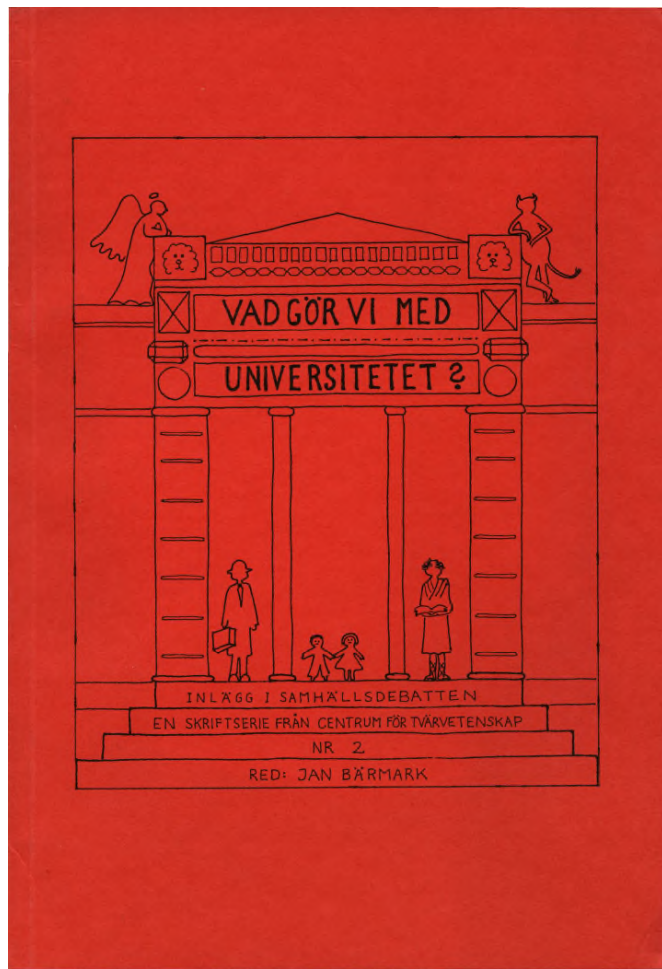


FAKSIMIL

Donald Broady, "Bildning och självreflexion",
pp. 7–17 i Jan Bärmark (ed.), *Vad gör vi med universitetet?*
Centrum för tvärvetenskap, Göteborgs universitet, 1986.

[Öppningsföreläsning 26 april 1985, konferensen "Vad gör vi med universitetet?", arr. Centrum för tvärvetenskap, Göteborgs universitetet.]





VAD GÖR VI MED

UNIVERSITETET ?

INLÄGG I SAMHÄLLSDEBATTEN

EN SKRIFTSERIE FRÅN CENTRUM FÖR TVÄRVETENSKAP

NR 2

RED: JAN BÄRMARK

GÖTEBORGS UNIVERSITET

CENTRUM FÖR TVÄRVETENSKAPLIGA STUDIER AV MÄNNISKANS VILLKOR
1986

NR 2 I SKRIFTSERIEN INLÄGG I SAMHÄLLSDEBATTEN

V A D G Ö R V I M E D U N I V E R S I T E T E T ?

RED: JAN BÄRMARK

OMSLAGETS ILLUSTRATION: EVA EKEHORN

SERIEREDAKTÖR:
CHRISTIAN SWALANDER

ISSN 0282-2288

INNEHÅLL

INTRODUKTION	1
FÖRORD	3
DONALD BROADY	
BILDNING OCH SJÄLVREFLEXION	7
JAN HOLMER	
DE MÅNGAS UNIVERSITET?	18
ANNA CHRISTENSEN	
FORSKNINGENS NYA ORGANISATIONSFORM OCH FÖRESTÄLLNINGSVÄRLD	24
KJELL GUSTAFSSON	
GRUNDUTBILDNINGEN - FÖR VEM OCH FÖR VAD?	31
SVEN-ERIC LIEDMAN	
SLOPA SPÄRRARNA, BEFRIA UNIVERSITETET!	36
EMIN TENGSTRÖM	
TVÄRVETENSKAPENS ROLL I FRAMTIDENS UNIVERSITET	42
GUNNAR TIBELL	
FORSKARENS FRIHET OCH ANSVAR	53
JAN BÄRMARK	
VAD GÖR VI MED UNIVERSITETET?	60

VAD GÖR VI MED UNIVERSITETET - INTRODUKTION

Denna skrift är sammanställd av inlägg från två skilda Centrumarrangemang, föreläsningsserien "Vad är ett universitet?" (hösten 1984) och konferensen "Vad gör vi av universitetet?" (april 1985) varifrån de flesta bidragen är hämtade. Ett kompletterande och sammanfattande slutkapitel har skrivits av redaktören.

Konferensens syfte var att bereda alla som är delaktiga i universitetens verksamhet tillfälle att artikulera kritik av det nuvarande tillståndet inom universitetsväsendet och diskutera möjliga och önskvärda förändringar.

Den universitetspolitiska debatten har under senare år varit livlig. En god bild av hur den sett ut i pressen ges i den av Tema-institutionerna i Linköping utgivna skriften "Vetenskap och vett. Till frågan om universitetets roll" (1985), som inte kan förbigås i detta sammanhang. Det utbredda missnöjet med den nuvarande utbildnings- och forskningspolitiken och inte minst farhågorna inför framtiden behöver ges röst och tydligt komma till uttryck som grund för fortsatt diskussion och kanske för kommande förändringar.

I Centrums konferens ingick sex seminarier kring skilda teman med anknytning till huvudfrågan: Vad gör vi av universitetet? En presentation av dessa seminarieteman har lagts in som bilaga i skriften. De har också bestämt inriktningen av skriftens innehåll - där fördes diskussionen, här förs den vidare.

Konferensen ägde rum under ett motto, till vilket hänvisas här och var i texten, därför återges det här:

"Det sanna universitetet har ingen bestämd adress. Det äger ingen fast egendom, betalar inte ut några löner och tar inte upp några terminsavgifter. Det sanna universitetet är ett sinnestillstånd... Det är en idé... som förs vidare genom seklerna av en grupp människor som av hävd burit titlar som professor och docent, men inte heller dessa titlar ingår direkt i det sanna

universitetet... Kopplad till detta sinnestillstånd... finns också en juridisk person som tyvärr går under samma namn men dock är något helt annat. Denna juridiska person är ett icke vinstgivande företag, en utlöpare av staten med en bestämd adress i sinnevärlden. Den äger och förvaltar egendom, kan betala ut löner och ta emot pengar och reagerar också på de lagar och förordningar som genomdrivs. Men detta andra universitet... kan inte undervisa, skapar ingen ny kunskap, överväger inga idéer. Det är på intet sätt det sanna universitetet."

(Ur R M Pirsig, "Zen och konsten att sköta en motorcykel", sid 137 f).

Donald Broady:

BILDNING OCH SJÄLVREFLEXION

Som en upptakt till dagens seminarier under rubriken "Vad gör vi med universitetet?" skall jag tala om tre ting:

först om den klassiska bildningstanken, den som många förknippar med den ideala levande högskolan, "det sanna universitetet" enligt mottot för dagens konferens;

därefter om motsättningar och sprickor i den klassiska bildningstanken som gör det svårt att idag fullt ut bekänna sig till den;

till sist om en möjlig utväg ur denna bekymmersamma situation, nämligen självprovningens väg.

Här skall jag hämta mina exempel på från franske etnologen och sociologen Pierre Bourdieus självprovande sätt att undersöka det universitetsfält där han själv är verksam.

* * *

Bildning är som pedagogiskt begrepp inte alls uråldrigt. Det fick sin för oss bekanta, pedagogiska innebörd under senare hälften av 1700-talet, då ordet *Bildung*, särskilt mot slutet av seklet och under tidigt 1800-tal, blev ett modeord i tyskspråkig debatt.

Tag Wilhelm von Humboldts program för ett nyhumanistiskt universitet som betytt så mycket också för svenska idealföreställningar om det sanna universitetet! Humboldt såg ett samband mellan bildning, som är den subjektiva sidan av saken, och vetenskap, som är den objektiva värld av vetande i vilken universitetet skall införa studenterna. Under sin tid som ledare för sektionen för kultur och undervisning i det preussiska inrikesministeriet skrev han följande om de högre vetenskapliga anstalternas organisering (dvs universitet och akademier samt laboratorier och liknande hjälpinstitut):

"/.../ vid den inre organisationen av de högre vetenskapliga anstalterna är allt beroende av att man håller fast vid principen att betrakta vetenskapen som något som ännu inte uppnåtts fullständigt, och som aldrig kan uppnås fullständigt. En sådan vetenskap får man aldrig upphöra att söka.

Så snart man upphör att söka egentlig vetenskap, eller inbillar sig att vetenskap inte behöver framskapas ur andens djup, utan kan upprättas genom att färdiga kunskaper samlas in och radas upp bredvid varandra, då är allt oåterkallertligen och för evigt förlorat; förlorat för vetenskapen, som om detta får fortgå tillräckligt länge flyr bort i en gestalt vilken lämnar själva språket kvar som ett tomt skal /.../"

(W v Humboldt: "Über die innere und äussere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin". *Ausgewählte philosophische Schriften*, Hg. J Schubert, Leipzig 1910, p 206)

Undervisningen får enligt Humboldt inte fostra till undersåtlighet, den skall syfta till frihet. Kärnan i Humboldts program för det nyhumanistiska gymnasiet - som skulle komma att betyda mycket också för idén om ett svenskt "allmänbildande" gymnasium - var vad han kallade den "didaktiska undervisningen", dvs den som skall förbereda för vetenskaperna. Att Humboldt också i gymnasiet fäster så stor vikt vid (förberedelsen för) vetenskaperna, motiverade han bl a med hänvisning till att vetenskaperna öppnar möjligheter för eleven att slippa ut ur sitt omyndiga beroendeförhållande till läraren och finna vägen till eget omdöme och underbyggd kritik.

Enligt Humboldt kunde den sanna vetenskapliga bildningen enbart ges i de högre läroanstalterna, från vilka skolan måste hållas noga åtskild. De högre anstalterna och skolan skiljer sig exempelvis i fråga om förhållandet mellan lärare och elev. I skolan är lärarna där för elevernas skull. I de högre anstalterna är både lärare och elever där för vetenskapens skull (aa, p 205), och denna vetenskap måste, som vi hört, vara något man oupphörligen söker, något oavslutat - till skillnad från skolan, där givna, fasta och färdiga kunskaper skall läras ut.

Humboldt tillfogar - och detta kastar ett intressant ljus över hans program - att alla elever inte kan komma i åtnjutande av den högre vetenskapliga bildningen. Den är förbehållen dem som har tillgång till fri tid, som inte behöver arbeta för att för-

sörja sig och som inte behövs i arbetslivet - underförstått: den högre vetenskapliga bildningen är förbehållen de övre klassernas söner eller dem som staten behöver utbilda för sina egna behov.

I vår tid och i vår del av världen, där den (från lönarbete) fria tiden ökar, har vi anledning att fråga: kanske en motsvarighet till bildning i den klassiska meningen är tänkbar för alla, eller åtminstone för fler?

* * *

Jag har använt Wilhelm von Humboldt som exempel, eftersom dagens tema är universitetet. Det går inte att komma förbi Humboldt när vi diskuterar föreställningarna om det ideala universitetet i modern tid och i vårt hörn av världen. Min avsikt har dock varit att fånga in en innebörd av begreppet bildning som räcker långt utanför universitetsdebatten och för-tjänar att kallas klassisk.

Idag används ordet "bildning" som bekant ofta i betydelsen bildningsgods. Bildning uppfattas som en på förhand uppställd och avgränsad uppsättning kunskaper och hållningar. Denna innebörd är anmärkningsvärt nog raka motsatsen till den som jag här vill kalla "klassisk", dvs den som nyhumanister som Humboldt och före honom tyska upplysningsmän och romantiker trots alla sina delade meningar ändå var eniga om. Bildning (*Bildung*) fick sin breda filosofiska och pedagogiska innebörd och användning inom tyskt språkområde under perioden från strax efter 1700-talets mitt, med början hos Herder, fram till tidigt 1800-tal, och det är detta tyska begrepp bildning som också vi i Sverige ärvt. (Ända in i mellankrigstiden var den svenska pedagogiska debatten en utmärkt till den inom tyskt språkområde; amerikaniseringen av svensk pedagogik är en sentida företeelse.)

Bildning i denna klassiska mening innebär att människan gör sig själv till något icke på förhand föreskrivet. Bildning är ett aktivt företag, det är utbildandet av förmågor och omdöme som gör friheten möjlig. Bildningsbegreppet har rötter i den medeltida mystiken: människan, den fallna ängeln, bär Guds *bild* i sig och kan genom att utveckla de i henne nedlagda förmågorna höja sig till att förverkliga denna bild. Vidare har ordet bild-

ning med bilda i den konkreta betydelsen forma, skapa, att göra. *Formatio*, det latinska ord som vi känner igen från t ex engelskans och franskans *formation*, motsvarar vårt ord bildning.

För att kunna tala om pedagogik behöver vi ord som "bildning", "erfarenhet", "konst" och "kunna". Det är ord som inte får förlora kontakten med de aktiva verbaluttrycken "bilda", "erfara", "kunna" och "bekanta sig med". De får inte krympas till att beteckna resultat i stället för verksamhet.

Det säger kanske något om vår tid, att "bildbar" och "bildbarhet" knappast längre är brukliga ord. Fichte - frihetens filosof, som hävdade att människan blott är antydd och skisserad: vad hon skall bli är inte givet på förhand, hon måste själv göra sig till det hon skall bli, nämligen fri - använde ordet "bildbarhet" (*Bildsamkeit*) om det oavslutade och utvecklingsbara hos människan, hennes förmåga att bli något inte på förhand fastslaget. Hos den sene Herbart, som ofta räknas som grundläggare av pedagogiken som professionellt kunskapsområde för lärare, blev bildbarhet ett pedagogiskt nyckelbegrepp. Idag kan lärare använda ordet "obildbar" om sin discipel. Men "bildbar"?

Ett annat nyckelbegrepp inom klassisk tysk bildningsfilosofi var "myndighet" (*Mündigkeit*). Nuförtiden använder vi orden myndig och myndighet för att tala om 18-årsåldern eller om statsapparater. Innebörden inom den klassiska borgerliga praktiska och pedagogiska filosofin var: människans förmåga att styra sig själv. Så använde Kant för tvåhundra år sedan, i decembernumret 1784 av *Berliner Monatsschrift*, ordet myndighet för att definiera upplysningsbegreppet. Bakgrunden var att en protestantisk prästman i ett tidigare nummer av samma tidskrift klagat över allt nymodigt tal om "upplysning" som utsår förvirring i människornas huvuden och hjärtan utan att någon dittills kunnat besvara frågan Vad är upplysning? Kants svar börjar:

"Upplysning är människans utträde ur sin självförvållade omyndighet. Omyndighet är oförmågan att använda sig av sitt förstånd utan någon annans ledning. Självförvållad är denna omyndighet, eftersom dess orsak inte är oförstånd utan bristande beslutsamhet och mod att bruka sitt förstånd utan ledning av någon annan. Sapere aude! (Våga vara vis!) Ha mod att använda ditt eget förstånd är således upplysningens valspråk."

(Kant: "Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?", *Werk-
ausgabe* Band XI, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1977, p 53)

* * *

Så långt ett bildningstänkande som förtjänar att kallas klassiskt, eftersom detta var bildningsbegreppets första bredare sekulariserade utformning. Det är ett värdefullt arv att förvalta, och konsten att ärva måste vara en kritisk konst. Här har jag, delvis i polemiskt syfte (det retar mig att åsikter stick i stäv med detta klassiska bildningsbegrepp inte sällan torgförs av dem som gör anspråk på att räknas till bildningens och det västerländska kulturarvets vänner), enbart lyft fram en sida, appellen om den självstyrande människan som bildar *sig* till något icke på förhand eller utifrån givet.

Bildningsbegreppet har andra sidor. Dess motsättningar och sprickor är tydliga för oss idag. Den borgerliga så kallade allmänbildningen blev ingen bildning för alla utan fastmer deras egendom vilka skulle härska över alla andra. Och spänningen har bestått mellan bildning som fri självverksamhet och de utifrån och i förväg uppställda målen. Som regel har målen framhävts mest - vilket är oförenligt med den klassiska pedagogiska bildningstanken i dess fulla konsekvens: den lärare som ställer upp "bildningsmål" och leder sina lärjungar dit och bara dit, har misslyckats!

Bildningstanken i dess upplysningstappning - jag citerade nyss Kants ojämeförliga formulering - ifrågasätts idag på den europeiska intellektuella scenen. På de svenska kultursidorna har visserligen hyllningskören varit anmärkningsvärt unison på sistone - kanske ett kollektivt försök att undvika att den svenska universitetsmiljön störs av stänk från den europeiska Nietzschevägen? - men det dominerande intellektuella diskussionsklimatet i vår del av världen präglas ändå av upplysningskritik. Ett tydligt uttryck, som också diskuterats i Sverige, var Peter Sloterdijks *Kritik der zynischen Vernunft*, som när den utkom härom året sålde i 40.000 exemplar på tre månader, vilket säger något med tanke på att verket var 950 sidor starkt och författaren okänd. Sloterdijk lyckades i en kalejdoskopisk framställning samla ihop ett stort antal av de teman - många importerade från Paris - som på senare år cirkulerat i den västtyska intellek-

tuella debatten. Vad han åstadkom var kort sagt en uppdatering för åttiotalet av den upplysningskritiska traditionen från Adorno och Horkheimer, och liksom dessa i *Dialektik der Aufklärung* stöder han sig i hög grad på Nietzsche. Därtill vill Sloterdijk aktualisera Heidegger, ja tom ansluta sig till "en ny heideggersk vänster". Sådant är klimatet: i vintras bodde jag en period i Berlin, där en av de kvarvarande aktiva marxistiska intellektuella kretsarna, den kring *Das Argument*, ordnade två interna möten, det ena om Nietzsche och det andra om Heidegger, för att finna sätt att agera vågbrytare mot dessa strömningar. Runt om i Europa kritiseras upplysningstänkandet också i sina marxistiska varianter.

För att återvända till dagens tema: Sloterdijk proklamerade "slutet för tron på undervisningen, slutet för den västerländska skolastiken". Den småborgartro på skolan som dikterat den gamla socialdemokratins paroll *Wissen ist Macht* är rubbad.

"Otaliga är inte längre beredda att tro på att man först måste 'lära sig något' för att sedan få det bättre. Hos dem växter, tror jag, en aning som hos de antika kynikerna var vetskap: att man först måste ha det bättre innan man kan lära sig något förnuftigt. /---/ I grund och botten finns det inte längre någon enda människa som tror att lärande idag löser morgondagens 'problem'; nästan säkert är däremot att det utlöser dem."

(P Sloterdijk: *Kritik der zynischen Vernunft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp 1983, pp 12f)

Sådana ståndpunkter är inte marginella. Vinterns stora evenemang vid Akademie der Künste - en synnerligen officiell inrättning med uppdraget att rådgiva Berlin i konstnärliga frågor - var en föreläsning- och diskussionsserie under rubriken "Vom Elend der Aufklärung". Seriens sista föreläsningar inträffade i februari under rubriken "Nietzsche - Projekt einer neuen Aufklärung?". Inledningsföreläsningen den 25 november hölls av Günter Grass: På 1700-talet blev vi upplysta och har därefter trott, att om mänskligheten befrias från svartrockar och vidskepelse, får riktig undervisning och åskledare och lär sig borsta tänderna på rätt sätt, då skall ett nytt och bättre, från fördomar befriat och dag och natt flitigt läsande människosläkte uppstå. Samt evig fred och rättvisa. Riktigt så har det inte gått, konstaterade Grass.

Det sista nämnt som exempel på att det inte bara är unga rabulister, som det brukar heta på svenska kultursidor, som just nu sätter upplysningen i fråga.

För egen del känner jag mig mycket träffad av Sloterdijks diagnoser av ideologikritikerns dilemma. Ideologikritiken utgår från häpnaden över att motparten, den man försöker diskutera med, verkar lomhörd inför ens egna upplysta argument. Jag har undersökt något, funderat och önskar diskussion, och finner så att motståndaren inte är det ringaste intresserad av samtal och upplysning. Då gör jag motståndet mot upplysningen till föremål för upplysning, jag gör min motståndare till "fall" och hans medvetande till objekt. "Eftersom han inte vill tala med oss, måste vi tala om honom." (Sloterdijk, aa, pp 50-53)

* * *

Ur den här utsatta belägenheten, där bildnings- och upplysningsidealerna inte längre är fasta klippor att luta sig mot, är Sloterdijks "kyniska" utväg, försöket att ta farväl av vetenskapligheten för att göra något helt annat, inte den enda möjligheten. Själv är jag mer intresserad av att driva den "cyniska" hållningen så långt det går: att vända upplysningen inte bara mot min motståndare utan mot mig själv, att undersöka villkoren för det jag själv arbetar med. Det innebär att vända upplysningen mot upplysningen och samhällsvetenskapen mot samhällsvetenskapen. Pierre Bourdieus undersökningar erbjuder intressanta exempel på hur detta kan gå till.

Tag som exempel Bourdieus senaste bok, *Homo academicus*, som behandlar det franska universitetsfältet. Han har tidigare gjort liknande analyser av de verkställande direktörerna för de 220 största företagen och bankerna i Frankrike, och därefter av samtliga franska biskopar. Det har varit studier av smakens fördelning, kulturellt kapital (främst mätt med utbildning), socialt kapital (släkt och vänskapsförbindelser) mm. Nu har Bourdieu med samma metoder tagit itu med sitt eget fält. Det är ett fält som är befolkat av framträdande franska, dvs parisiska universitetsprofessorer, och som karaktäriseras av relationer till positioner vid akademierna, Collège de France, École pratique, Sorbonne och de skilda fakulteterna etc.

Liksom i åtskilliga andra arbeten från de senaste tio åren använder Bourdieu faktoranalytisk teknik för att komma åt de motsättningar och poler som strukturerar fältet. Nu, i undersökningen av universitetsfältet, återkommer t ex motsättningen mellan en mer gammaldags och självtillräcklig akademisk hållning (professorer som finner det ovärdigt att delta i det mondäna offentliga livet, som inte vill införas i *Who's Who*, etc) och en mer "mondän" pol, tätt knuten till publicistikens och mediernas fält.

I studier som dessa kan inte slumpurval komma i fråga, eftersom dominerande positioner inom fältet kan intas av en liten grupp eller, särskilt i fråga om kulturella producenter, av en enda individ. Därför har Bourdieu försökt finna sätt att välja ut de mest bemärkta.

Variablerna i undersökningen av homo academicus representerar faderns yrke, den egna utbildningen, uppdrag i universitetsstyrelser och nämnder av olika slag, osv, jämte mindre nära till hands liggande variabler som: att skriva i *Le Monde* eller ej; att uppträda i TV eller ej; uppdrag som redaktör för bokserie; antal barn.

Utöver sådana mätbara variabler har Bourdieu använt mycket material av annat slag, t ex dödsrunor i årsböcker utgivna av elit-skolornas föreningar för gamla elever. Bourdieu har för övrigt tidigare använt sådana dödsrunor och funnit att omdömena i dem överensstämmer med de omdömen som elit-skolornas lärare en gång i världen skrev i marginalen till samma individers krior. Detta kan tjäna som en illustration till Bourdieus tes att den *habitus* vi bär med oss i bagaget från hem, skola och så vidare är synnerligen seglivad.

Förhållandet mellan *habitus* (varaktiga system av dispositioner) och *fält* är centralt i Bourdieus analyser. Vi får tänka oss ett "fält", exempelvis det franska universitetsfältet, i analogi med ett fysikaliskt fält, t ex ett magnetfält, och Bourdieus metod syftar - jfr fysiklaborationen där järnfilspån ströms in i ett magnetfält - till att synliggöra kraftlinjer och poler, orienteringsmöjligheter och rörelseriktningar.

Perspektivet är strukturalistiskt: vissa möjliga banor finns uppdragna i fältet redan innan människor träder in i det. Bana, *trajectoire*, är en välfunnen metafor eftersom ordet leder tankarna till ballistiken. Den som exempelvis träder in i universitetsfältet "skjuts ut" från hemmet och sina tidigare erfarenheter med viss hastighet och i viss vinkel, vilket avgör vilka "banor" som blir möjliga. Den ene kan med hjälp av ortodoxa metoder skriva avhandling om det av handledaren förelagda ämnet och därmed hamna i en flack bana; investeringarna är inte så omfattande och utdelningen inte anmärkningsvärt hög men desto säkrare (en docentur inom rimlig tid). Den andre, med en annan utskjutningshastighet och vinkel, kan tilldelas heterodoxa strategier. Hans investeringar, räknade i tid, i läsning av böcker som få andra läser osv, blir därmed mer omfattande och risktagandet större, hans "bana" blir brantare och risken är stor för en kraschlandning, eller en landning långt utanför universitetsfältets gränser, samtidigt som vinsten i händelse av framtida smärre framgångsrika revolutioner inom fältet kan bli beaktansvärd.

Bourdieu för intressanta resonemang om de banor som framträder inom det franska universitetsfältet. Sakförhållandet att det tar tid att ackumulera universitetskapital (vilket framgår av att kapitalinnehavet har nära samband med ålder) görs att avstånden inom detta rum mäts i tid: för agenterna framträder fältets struktur som en speciellt privilegierad bana eller karriärgång, nämligen från *École Normale* över assistenttjänst, avhandling, stol vid Sorbonne till *Institut* (dvs någon av akademierna). Alla andrabanor mäts mot denna, och man talar om en individ som "ung" eller "gammal" i förhållande till den biologiska ålder då han uppnår de olika anhalterna.

Bourdieus syfte är inte att agera domare. Hans kartläggning av fältets struktur och de möjliga banor det inrymmer går inte ut på att bara pådyvla universitetsprofessorernas själviska karriärintressen i gängse mening. Redan i tidigare undersökningar har Bourdieu noterat, att vad som ofta beskrivs som karriär i själva verket är en kamp för invigning utkämpad i en intellektuell värld dominerad av kamp mellan auktoriteter vilka gör anspråk på monopol över kulturens legitimitet. Och, för att vidga

perspektivet till internationella jämförelser: det som kallas nationella kulturella värden kan ofta ledas tillbaka till de olika nationella elitskolesystem vilka frambringar de människor som är auktoriserade att definiera den legitima kulturen. Så kallade "tankeskolor" kan ofta återföras till skolor i vanlig mening.

Bourdieu's senaste bok om homo academicus är ett led i hans utforskande av utbildningssystemet, men också ett led i utforskandet av universitetslärarens och forskarens egen verksamhet. En sida av Bourdieus företag är alltid "självbiografiskt" på ett ovanligt sätt; själv kallade han nyligen i en intervju sin nya bok en "anti-biografi", eftersom biografier ofta är ett sätt att bygga sig ett mausoleum, som ofta nog är ett kenotafion (dvs en tom sarkofag, som inte innehåller den dödes kropp). Bourdieu menar att hans bok är ett stycke självreflexion. Den mest intima sanningen om vad vi är, den som vi har svårast att tänka, är inskriven i objektiviteten av de positioner som intar och intagit i det förflutna, samt i dessa positioners hela historia. Nu har jag, säger Bourdieu, placerat in universitetsmänniskan i hennes eget fält: "*Homo classificateur* har tack vare mig - och mig själv inräknad - inplacerats bland sina egna klassifikationer. Det finner jag mycket komiskt. Jag tror att min bok kan framkalla mycket skratt. Också." (*Le Nouvel Observateur* 2-8.11.1984)

Själv tycker jag att Bourdieus självreflekterande hållning är mycket sympatisk. Så snart han utnämns till Raymond Arons efterträdare på stolen i sociologi vid Collège de France började han bedriva studier i invigningens sociala och historiska villkor, och han har skrivit en serie texter om installationen och institutions- eller institueringsriter. Själv vill han hävda att detta skett av självbevarelsedrift: invigningen hade kunnat göra slut på mig, det hade kunnat bli en kröning, en *achèvement* (fullbordan, avslutning, dödsstöt), har han sagt. Enligt egen utsago var det därför, och för att demonstrera att det finns frihet, som Bourdieu som ämne för sin installationsföreläsning vid Collège de France i april 1982 valde en sociologisk analys av installationsföreläsningen.

Självfallet vore det för mycket begärt att var och en av oss jämsides med vår verksamhet vid universitetet skall ha tid och kraft över för så omfattande undersökningar av de sociala villkoren för samma verksamhet. Men Bourdieus ambition att göra sådana undersökningar till, inte en bindestreckssociologi (kunskaps- eller vetenskaps sociologi) bland andra, utan fundamentet för allt sysslande med samhällsvetenskap, är en nyttig uppfordran.

Bourdieus självprövande hållning kan vara en väg ut ur den intellektuelles traditionella förkärlek för att dölja villkoren för den egna verksamheten och framställa sig som driven av intet utom den rena kärleken till Vetenskapen, Sanningen och Rättvisan, och att alltid så gärna vilja tala för andra och inte upptäcka att man talar i stället för andra.

Men det är inte lätt. Att andra, och i synnerhet mina meningsmotståndare tänker som de tänker beror som bekant på något. De är formade i en viss social miljö, har gått i vissa skolor, tillhör ett visst parti, tjänar vissa intressen. Men mina egna ståndpunkter, dem omfattar jag för att de är riktiga.

VAD GÖR VI MED UNIVERSITETET ?

EN DEBATTSKRIFT FRÅN CENTRUM FÖR TVÄRVETENSKAP

RED: JAN BÄRMARK

Universitetens verksamhet tar alltmer formen av varuproduktion. Den linjebundna grundutbildningen och tendenserna inom forskningen att framställa avnämaranpassade kunskapsbitar leder till att universitet och högskolor riskerar en intellektuell utarmning medan de tvingas in i för dem artfrämmande och arthämmande arbetsformer, efter modell av varu- och tjänsteproducerande, administrativt strukturerade organisationer. I denna skrift tecknas en bild av universitetens kris. Titeln avser såväl problemmedvetenhet i nuet som debattlinjer mot framtiden.

MEDVERKANDE: DONALD BROADY
JAN HOLMER
ANNA CHRISTENSEN
KJELL GUSTAFSSON
SVEN-ERIC LIEDMAN
EMIN TENGSTROM
GUNNAR TIBELL
JAN BÄRMARK

I SERIEN "INLÄGG I SAMHÄLLSDEBATTEN" HAR TIDIGARE UTGIVITS
"VÄGAR TILL EN SVENSK NATURRESURSPOLITIK" NR 1 1984

RED: EMIN TENGSTROM

ISSN 0282-2288