

# Socialrealisme – et nyt perspektiv på viden

'Socialrealisme' kendes bedst som en kunstnerisk udtryksform, men i denne artikel introduceres 'socialrealisme' som en nyere uddannelsessociologisk retning.

Teoretikere som Rob Moore, Karl Maton, Johan Muller, Michael. F.D. Young og John Beck har været toneangivende i udviklingen af denne tænkning, der tog sit afsæt i slutningen af 1990'erne, hvor en fælles bestræbelse og et særligt fokus har været at sætte et nyt og forstærket perspektiv på viden. Denne udviklingsretning benævnes i artiklen som social-realisme-skolen (SRS). I formuleringen af en videnskabelig position har SRS forsøgt at overkomme, hvad den kalder 'det epistemologiske dilemma', hvilket vil sige at bryde den falske dikotomi mellem positivistiske og relativistiske positioner. SRS hævder, at især konstruktivistiske strømninger har ført til en relativisering af vidensbegrebet, der har været med til at fortrænge viden som et selvstændigt objekt i uddannelsessociologisk forskning.

I artiklen præsenteres realismetænkningens grundlæggende teoretiske forankringspunkter, argumentationer og kritikker inden for det socialvidenskabelige område. Herfra redegøres for, hvordan SRS som uddannelsessociologi har udviklet og udfoldet tænkningen med særlig fokus på problematikker i vidensproduktion og reproduktion i uddannelsesverdenen. De centrale problematikker, som førende socialrealister inden for uddannelsesverdenen refererer til, såsom 'det epistemologiske dilemma' og 'emergente egenskaber', herunder struktur-aktørforholdet, uddybes gennem inddragelse af teoretikere, som SRS læner sig op ad, primært R. Bhaskar, J. Alexander, M. Archer og B. Bernstein. Gennem to afsluttede curriculumstudier fra uddannelsesverdenen vises, hvordan analytiske begreber grundet i SRS kan anvendes i curriculumforskningen til at fremanalysere vidensstrukturer. Afslutningsvis diskuteres også kritik af socialrealismen med henblik på at nuancere diskussionen og dermed indkredse, hvad der generelt kan være socialrealismens nye bidrag i uddannelsesforskningen.

Søgeord: Socialrealisme, kritisk realisme, uddannelsessociologi.

## Indledning

### Baggrund og formål

Et centralt udgangspunkt for denne artikel har været mit arbejde med curriculumforskning og -design over en årrække, hvor jeg på en række professionsuddannelser har kunnet spore markante forandringer i curriculum-strukturer over en længere periode med reformændringer. Kort fortalt vedrører disse forandringer *måden* at organisere viden på. Gennem dybdegående dokumentstudier har det vist sig, at beskrivelser af det faglige indhold fortoner sig i styringsdokumenter på autoritative politiske beslutningsniveauer og med årene forsvinder herfra. Arbejdet med at fastlægge fagrækker og deres indhold flyttes gradvist ud på institutionsniveau, og processerne synes at blive mere uformelle og i nogle tilfælde arbitrære. Til gengæld ses et forstærket fokus på kompetencer, der kredser om lære-at-lære-færdigheder og umiddelbart nedtoner betydningen af specialiseret viden (Larsen 2014).

Denne problematik samt dens konsekvenser for forskellige aktører vil fremstå forskelligt afhængigt af videnskabsteoretisk tilgang. I artiklen præsenterer jeg en nyere gren af sociologisk teori kaldet socialrealisme, hvormed det er muligt at belyse centrale problemstillinger forbundet med nedtoningen af vidensaspektet i uddannelse. I et socialrealistisk perspektiv anskues viden som en realitet i sig selv. Det grundlæggende tankegods i socialrealisme er fælles med den mere kendte tradition, 'kritisk realisme' og begge forsøger kort fortalt at etablere sig mellem de yderpositioner, de kritiserer; positivisme og relativisme. De tillægger strukturer en betydelig ontologisk tyngde, samtidig med at de betoner strukturer som værende socialt producerede gennem menneskelig interaktion og dermed foranderlige. Socialrealismens særlige markeringer i forhold til netop struktur-aktør-forholdet uddybes i artiklen.

Et netværk af forskere har udviklet realisme-tænkningen inden for det uddannelsessociologiske felt, og målet er at genetablere viden som genstandsfelt i uddannelsesforskningen (Maton, 2010). Toneangivende teoretikere som R. Moore, K. Maton, J. Muller, J. Beck, M. Young m.fl. har fra ca. 2000 og frem tegnet en *social-realisme-skole* (SRS) med uddannelsessociologisk fokus (Moore 2013). Særligt fremtrædende er K. Matons teoriudvikling inden for den såkaldte 'Legitimation Code Theory' (LCT) (Maton 2014), hvorfra analytiske redskaber vil blive præsenteret senere i artiklen. Med afsæt i ovenstående formuleres følgende forskningsspørgsmål, som danner omdrejningspunktet i artiklen:

*Hvad bidrager social-realisme-skolen (SRS) med som uddannelsessociologisk perspektiv med henblik på at etablere et fornyet syn på viden, og hvordan mener den at kunne kvalificere uddannelsesforskningen?*



## Artiklens opbygning

Artiklen er grundlæggende opbygget i tre dele:

I første del af artiklen beskriver jeg realisme-tænkningens vigtigste grundpiller som sociologisk teori, herunder dens kritik, som er med til at positionere den i forhold til positivistiske og konstruktivistiske traditioner. Her trækkes hovedsageligt på Bhaskars teoriudvikling inden for 'kritisk realisme' (Bhaskar 1997).

I anden del anlægger jeg et mere afgrænset fokus, idet jeg forsøger at identificere særlige træk ved SRS som uddannelsessociologi. Med afsæt i nyere tekster af nævnte teoretikere går jeg i dybden med nøglebegreber og termer som 'det epistemologiske dilemma', 'emergente egenskaber', vidensstrukturer og 'specialiseringskoder'.

I tredje del når jeg frem til et analytisk niveau, hvor jeg gennem to case-eksempler illustrerer, hvordan analytiske redskaber udviklet inden for SRS kan begrebsliggøre viden i curriculumforskningen. I en opsamling og konklusion diskuterer jeg nogle af de kritikpunkter, som rejses mod SRS fra andre sider.

## Realisme – ontologi og epistemologi

Som det allerede er antydnet i det forrige, indebærer nyere realisme-traditioner som SRS kort fortalt at etablere en position, der lægger afstand til både positivisme og konstruktivisme gennem en kritik af disse to. Kritikken retter sig grundlæggende mod de to positioners ontologi og epistemologi. Dels kritiseres positivismens fokus på objektiv og universel viden om det, som alene fremtræder empirisk, og dels kritiseres konstruktivismens optagethed af virkeligheden som konstrueret gennem fortolkning og dermed det relativistiske videnssyn, der følger heraf.

Helt grundlæggende er 'realisme' som videnskabsteori en forestilling om, at der eksisterer en verden uafhængigt af os mennesker og vores erkendelse af verden (Houston 2001 s. 850). Dette gælder både den fysiske og sociale verden, og det betyder, at virkeligheden består af strukturer og mekanismer, der ikke fuldt ud kan erfares gennem empirisk observation.

Heri ligger en kritik af positivismen, som allerede blev fremført af K. Popper og er blevet kendt som kritisk rationalisme (Flor 1982). Denne videnska-

belige retning bekender sig til en *realistisk ontologi*, hvilket betyder, at man tilkender det felt, man undersøger, nogle egenskaber, som eksisterer uafhængigt af vores viden om dem. Kritisk rationalisme rummer også en *realistisk epistemologi*, hvilket indebærer, at man aldrig endegyldigt kan afgøre, hvorvidt udsagn om verden er sande eller falske, men i stedet hvorvidt der er korrespondance mellem udsagn (Koch 2013 s. 82). Poppers kritiske rationalisme bliver dog senere problematiseret fra realistiske positioner, idet disse anser falsifikationsprincippet som for snævert et gyldighedskriterium for opnåelse af sand viden (Jespersen 2013 s. 172).

### Kritisk realisme

Den mest kendte form for realisme inden for socialvidenskab er kritisk realisme, hvorfra SRS henter sit grundlæggende tankegods. En central figur i udviklingen af kritisk realisme er Bhaskar, der gennem 70'erne udvikler tænkningen som sociologisk retning (Bhaskar 1989, 1997). I den tidlige periode formuleres kritisk realisme især som en reaktion, dels mod positivismen og dels mod den marxistiske inspirerede samfundskritik som følge af ungdomsoprøret. Kritisk realisme vil "forsøge at forstå virkeligheden på et ikke-dogmatisk grundlag" (Buch Hansen og Nielsen 2005 og Jespersen 2013 s. 171).

I de følgende årtier udvikles tænkningen i lidt forskellige retninger. Hvor positivismekritikken i begyndelsen af perioden står mest frem, bliver det efterhånden de postmoderne og konstruktivistiske strømninger, der kommer i fokus for kritikken (Buch Hansen og Nielsen 2005 s. 7-8).

Modsat empiriske positiver argumenterer Bhaskar grundlæggende for en såkaldt ikke-identitet mellem det værende og det vidende. Sagt på en anden måde: Det værende perciperes ikke umiddelbart af subjektet som viden. Bhaskar fastholder, at viden er konceptuelt medieret, men at denne viden dog er af en ekstern realitet (Bhaskar 2011 og Cruickshank 2002).

Med disse betragtninger når Bhaskar frem til en todeling i vidensbegrebet, med en sontring mellem den *transitive* og den *intransitive* dimension. Bhaskar bruger bl.a. Darwins evolutionsteori som eksempel på denne skelnen. Evolutionen er en naturlig selektionsproces udviklet over millioner af år, alt for langsom til at kunne opfattes empirisk, men som alligevel eksisterer (det intransitive) med eller uden Darwins dertil knyttede teori; en teori med hvilken han byggede på tidligere viden, og som fra tid til anden har kunnet udfordres (det transitive) (Bhaskar 1997).

De transitive objekter af viden er altså de sociale produkter, gennem hvilke viden fremstår. Det er videnskabens råmateriale, såsom teorier, modeller, forudgående viden og erfaring, osv., mens de intransitive elementer af viden er 'knowledge of things'. Det vil sige de 'ting', mekanismer og virkninger, som eksisterer uafhængigt af mennesker (Bhaskar 1997 s. 12).

Karakteristisk for kritisk realisme er altså 'tyngden' af den ontologiske dimension, hvilket fører frem til formuleringen af forskellige virkeligheds-

niveauer, hvor der skelnes mellem tre lag: Det empiriske, det faktiske og det kausale (Sayer 2013, Buch Hansen og Nielsen 2005 s. 23-27). Det kausale skal ikke forstås som "hård determinisme", men nærmere som tendenser (Houston 2001 s. 850). Det gælder for både den fysiske/materielle og den sociale verden, at flere mekanismer optræder på samme tid, men uden nødvendigvis at være konjunktive, det vil sige forbundne. Heri ligger kritikken af den empiriske realisme i positivismen og dens brug af det videnskabelig eksperiment, hvor det netop forsøges at isolere de dele af virkeligheden, som kan forhindre påvisningen af regelmæssigheder og kausalitet. Et eksempel her er tyngdeloven, der siger, at alle legemer falder lige hurtigt, hvilket kun er sandt i en kunstig opstilling, hvor luftmodstanden elimineres. Som Bhaskar selv formulerer det: "*There is an ontological gap between causal laws and their empirical grounds...*" (Bhaskar 1997 s. 11). Med en kritisk realistisk tilgang til den sociale verden er det derfor vigtigt, at bagvedliggende mekanismer og strukturer ikke ses optrædende som konstante konjunktioner (constant conjunctions), men analyseres som tendenser med mere eller mindre kausalitet og regelmæssig sammenhæng, og at mekanismer knytter sig til ting, uden at de nødvendigvis udøves eller udøves uden, at de kan observeres/opfattes (Houston 2001 s. 850). Disse grundlæggende træk ved kritisk realisme kendetegner også SRS.

## Socialrealismens særlige træk og fokus

### Struktur-aktør-forholdet og 'emergente egenskaber'

Kort fortalt er SRS en uddannelsessociologisk specialisering af kritisk realisme, hvorfra den henter sit tankegods. Imidlertid er der nogle særlige karakteristika, der fortjener en nærmere præsentation.

Et centralt begreb for SRS er 'emergente egenskaber' (emergent properties), som knytter sig til en af sociologiens hovedproblemstillinger, struktur-aktør-forholdet. Emergens-begrebet optræder også inden for kritisk realisme, hvor det udtrykker en særlig forståelse af vekselvirkningen mellem underliggende mekanismer/strukturer. Når disse genererer et nyt fænomen på et højere niveau, som er kvalitativt forskelligt i de enkelte dele, er der tale om emergens (Sayer 2013). I SRS får emergensbegrebet en særlig betoning, hvilket fremgår af det følgende.

Den funktionalistiske tradition, hos eksempelvis Durkheim og Spencer, har betragtet samfundet som en 'organisk mekanisme', der eksisterer i sig selv, hvis strukturer har været styrende for dynamikken i reproduktion og fornyelse (Andersen 1996). Hermed har der været en tendens til at undertone individets handlings- og forandringsmuligheder. Modsat har handlingssociologer, som eksempelvis Weber, vægtet individet som grundbestanddelen i samfundet. Giddens forsøger med sin strukturationsteori at overskride dualismen mellem samfund og individ ved at "opbløde" den strukturelle dimension. Det gør han ved at fastholde den som noget, der danner en ydre ramme, der dog kun aktiveres i det omfang, individerne reflekterer og begrebsliggør

dem (Kaspersen 2001 s. 65). Dette efterlader en større autonomi for individets handlinger. Giddens foretrækker derfor udtrykket 'strukturelle egenskaber', som ikke kun er begrænsende for individerne, men også er mulighedsskabende (Kaspersen 2001).

I forhold til Giddens distancerer kritisk realisme og SRS sig på vigtige punkter. Ifølge Cruickshank indebærer Giddens forståelse af strukturer, at de kun eksisterer "virtuelt". Med dette menes, at de eksisterer uden for tid og rum, indtil de 'instantieres' gennem individers praksisser ("*until agents acts upon them*") (Cruickshank 2002 s. 76). Det kan formuleres som, at strukturerne i Giddens forståelse kun optræder i nutid ('present tense') i det omfang, individer sporer dem gennem hukommelse og bevidsthed, hvorved dette falder tilbage på en individualistisk personaliseringsstrategi (Archer 1995 s. 139-140). Dermed kan de ikke være '*emergente egenskaber*', fordi de således eksisterer uden for tid og rum, indtil de instantieres i individers praksisser.

Archer kritiserer Bhaskar for i visse sammenhænge at lægge sig for tæt på Giddens strukturationsteori, hvor der tillægges for meget vægt på agenternes 'present action' og på betydningen af det konceptafhængige; altså at strukturerne kun virker i det omfang, agenterne kobler til dem via deres viden og bevidsthed om dem. Hun argumenterer gennem sin såkaldte MM-model (mofogenese-morfostatis) for at kunne tillægge en historicitet, som er afgørende for strukturernes vægt og betydning, men som hun finder underbetonet hos Bhaskar i hans såkaldte TSMA-model (Transformation Model for Social Action) (Bhaskar 1997 og Archer 1995). Archer betoner, at strukturer er '*emergente egenskaber*', som er aktivitetsafhængige i datid. Strukturer er produkter af *forudgående* interaktioner og tjener som kontekst for nutidige interaktioner (Cruickshank 2002 s. 112). Archers model kan opfattes som en morfogenetisk cyklus:

"Structures were the product of past interaction and serve as the context for present interaction providing both enablements and constraints for individuals' interaction with such interaction resulting in either change or continuity" (s. 112)

Archer vil således fastholde en *analytisk* dualisme mellem agens og struktur, hvor opgaven er at identificere de forskellige 'historier' om emergens (s. 111). Inspireret af Archers præciseringer af emergensbegrebet i forhold til Bhaskar spidsformulerer SRS begrebet således i forhold til vidensproduktion:

"A crucial distinction must be made between the production of knowledge and its emergent properties, i.e. knowledge is socially produced, but at the same time has the capacity to transcend the social conditions under which it is produced (Maton og Moore 2000, s. 32).

## Det epistemologiske dilemma

En anden problemstilling, som står centralt hos SRS, er det såkaldte 'epistemologiske dilemma' (Maton 2010 s. 8). Begrebet hentes fra Jeffrey Alexander, som fremfører, at der i efterkrigstiden er sket en svækkelse af 'den positivistiske overbevisning' og dermed også en svigtende tro på nomotetisk viden (Alexander 1995 s. 114). I denne bevægelse har mange intellektuelle ifølge Alexander omfavnet relativisme eller har tilegnet sig denne i resignation af, at ingen alternativer til positivisme har været anset for mulige. Problemet med relativisme er, ifølge Alexander, at det uvægerligt fører til partikulær og a-teoretisk viden. Forfatterens pointe er derfor, at simple valg mellem positivistisk videnskabsbaseret teori og a-teoretisk relativisme er en falsk og farlig dikotomi, som ender med at blive et valg mellem det ene eller det andet, altså et 'epistemologisk dilemma' (s. 90):

"Either knowledge of the world is unrelated to its social position or intellectual interests of the knower, in which case general theory and universal knowledge are viable, or knowledge is affected by its relation to the knower, in which case relativistic and particularistic knowledge can be the only result" (s. 91)

Ingen af disse alternativer finder Alexander acceptable. Han understreger, at det er *den sociale natur* af viden, der etablerer grundlaget for objektivitet og sandhedsfordringer. Teoretisk viden i socialvidenskab kan, ifølge Alexander, aldrig være andet end socialt rodfæstede bestræbelser fra historiske agenter, men denne sociale karakter af viden afviser ikke muligheden for til stadighed at udvikle generaliserende konceptuelle kategorier for vurdering (s. 91). Tværtimod argumenterer han for, at 'generel teori' rummer flere niveauer og en mangfoldighed af former (s. 119). Disse vil jeg ikke udfolde nærmere her, men understrege det centrale: Alexanders analyser og kritik ligger på linje med Bhaskar og andre kritiske realister og bidrager dermed til at fundere SRS' videnskabsteoretiske platform. Endvidere skaber de afsættet for SRS' mission som uddannelsessociologi, hvilket er at overkomme 'det epistemologiske dilemma' i uddannelsesforskning, curriculumudvikling og uddannelsespraksis.

## Det uddannelsesmæssige dilemma

Fra et SRS-perspektiv er opfattelsen netop, at det epistemologiske dilemma har slået igennem i både uddannelsesforskning og curriculumudvikling, hvilket SRS kalder 'det uddannelsesmæssige dilemma'. Her fremfører SRS især kritik af konstruktivistiske tilgange. Modsat realistiske positioner anerkender socialkonstruktivisme generelt ikke, at der eksisterer en virkelighed uafhængigt af vores bevidsthed om den. Virkeligheden er altid en fortolket virkelig-

hed, og det er erkendelsen af virkeligheden, der former selvsamme virkelighed (Rasborg 2013 og Collin 1997).

Fra SRS' side fremfører Young og Muller en udførlig kritik af socialkonstruktivistiske gennemslag i uddannelse (Young og Muller 2007). Det centrale i denne kritik omhandler vilkårligheden i de sociale konstruktioner. Young og Muller fremfører, at de dominerende perspektiver, fra hvilke konstruktivistisk tænkning har bredt sig fra 1970'erne, omfatter fænomenologi og etnometodologi, symbolsk interaktionisme samt nyere social-konstruktivistiske retninger. Fra 1980'erne ser de poststrukturalistiske retninger dominere, herunder diskursanalyse og lingvistisk teori, som behandler det sociale som 'tekst' eller 'sprogspil'. Fælles for alle strømningerne er ifølge forfatterne, hvad de kalder 'sociologisk reduktionisme'; at alting reduceres til det sociale uden at være enige om, hvad det sociale er (Young og Muller 2007 s. 115).

Her er det værd at bemærke, at de fremtrædende socialkonstruktivister, Berger og Luckmann, faktisk tilkender samfunds-institutioner en objektiv realitet, idet de argumenterer for, hvordan handlingsmåder over tid typificeres og bliver til 'institutionaliseringer', og dermed udgør 'objektiv virkelighed' (Berger og Luckmann 1992 s. 72). Alligevel tager Young og Muller afstand fra denne socialkonstruktivisme og kalder den eklektisk (Young og Muller 2007).

Generelt mener SRS, at konstruktivisme-tænkning ser en arbitraritæt i de mest basale kategorier inden for formel uddannelse. I forhold til curriculum-forskning og -design indebærer dette med andre ord, at viden alene ses som resultat af magtkampe mellem grupper, hver med konkurrerende påstande/argumenter for inkludering af netop deres viden og ekskludering af andres viden (Moore og Young 2010 s. 25). Forsøg på at give viden en central placering i curriculumforskningen har ifølge SRS tendens til at glide over i positivistiske eller neo-konservative forståelser, der til gengæld nedvurderer den sociale og historiske karakter af viden (Maton og Moore 2010). Et alternativ mangler ifølge SRS; deri 'dilemmaet'.

Her vil SRS fastholde, at nogle former for viden er mere epistemologisk kraftfulde end andre, og at curriculum og pædagogik bør struktureres, så der tages hensyn til epistemiske hierarkier (Maton og Moore 2010), som vel at mærke ikke danner sociale hierarkier. For socialrealister ligger det demokratiske lighedsaspekt ikke i en relativisering af viden, hvor de studerendes erfaringer først og fremmest prises (Maton 2010). Lighedsaspektet tilgodeses i højere grad gennem, hvad bl.a. Morrow og Young m.fl. har kaldt 'epistemological access' (Morrow 2009 og Young 2008). Begrebet rummer det syn, at læring i højere grad må stilladseres ud fra epistemiske hierarkier og fagkyndig vejledning snarere end gennem en generel facilitering af læreprocesser, der risikerer at efterlade for stor afstand mellem den viden, der skal tilegnes, og den viden, den lærende har (Lotz-Sisitka 2009).



## Vidensstrukturer – arven fra Bernstein

Et tredje forhold, som er væsentligt at inddrage som SRS' særlige bidrag er dens videre bearbejdning af en række af Basil Bernsteins uddannelsessociologiske teorier. Specielt hans tanker vedrørende 'pædagogisk diskurs' og de seneste arbejder om vidensdiskurser og -strukturer kommer til at udgøre et vigtigt fundament for SRS og særligt i begrebsudviklingen inden for den gren, der kaldes Legitimation Code Theory (LCT) (Maton 2014).

I slutningen af sin karriere beskæftigede Bernstein sig stadig mere med spørgsmålet om, hvad der strukturerer pædagogiske diskurser. Ifølge ham havde det indtil da virket som om, at kulturelle reproduktionsteorier havde handlet mest om 'relations to': dvs. *hvad* der blev reproduceret i og gennem uddannelse (klasse, race, køn mv.) og ikke så meget om selve principperne for strukturering af pædagogisk diskurs inden for et felt (relations within) (Maton 2000 s. 148).

I sin bog fra 1990 med undertitlen "The structuring of pedagogic discourse" markerer Bernstein således et anderledes fokus end uddannelsesforskningen hos sociologer som Bourdieu og Passeron (Bourdieu og Passeron 1990), hvilke han kritiserer for ikke at have udviklet tilstrækkelige begreber til analyse af den pædagogiske kommunikation inden for et felt (Bernstein 1990 s. 167). Bernsteins ærinde er at identificere nogle principper for, hvad der strukturerer selve den pædagogiske diskurs, dvs. relæet eller mediet, som gør det egnet til at formidle de eksterne magtrelationer, der søges reproduceret (Bernstein 1990 s.166):

"It is as if when we study pedagogic communication we study only the surface features, only its message, not that structure which makes the message possible." (Bernstein 1990 s. 169)

Bernstein når frem til, at pædagogisk diskurs består af to diskurser, en regulativ diskurs og en undervisningsdiskurs (s. 184). Førstnævnte vedrører overførsel af regler og principper for social orden, mens sidstnævnte er regler for de indre karakteristika, hvormed kompetencer overføres. Oversættes dette til reproduktionspraksisser i uddannelse, udgør disse en 'rammesætning', (framing, (F)), som sammen med 'klassifikation' (classification (C)) udgør Bernsteins kodeteori (Bernstein 2000). En stærk rammesætning af regulativ diskurs kan vise sig som klare forventninger til adfærd, såsom opmærksomhed, samvittighed, omhyggelighed, flid og lærevillighed. Ved en svag regulativ diskurs må elever/studerende til gengæld gøre sig umage for at sætte deres eget præg på rammerne. Undervisningsdiskursen vedrører selve formidlingen, såsom principper for udvælgelse af lærestof, rækkefølge og tempo, og kan ligeledes være hhv. stærkere eller svagere (Bernstein 2001).

## Legitimation Code Theory – en analytisk ramme

Dette område af Bernsteins teoriudvikling trækkes frem, fordi det bliver centralt i forbindelse med udviklingen af Legitimation Code Theory (LCT), hvilket er den gren af SRS, som Maton bliver eksponent for. I sin artikel fra 2001 om "Language of legitimation" formulerer han grundlaget for en udvidelse af Bernsteins kodeteori, der i første omgang udmunder i de såkaldte 'specialiseringskoder' (specialization codes). Senere er flere kodeteorier kommet til. I det følgende vil jeg overordnet redegøre for 'specialiseringskoderne' samt illustrere, hvordan disse koder udmønter SRS' tankegods på et analytisk plan.

Maton trækker især på de forståelser af SRS, som er fremført i det forrige, og fremhæver inspirationen fra Bernstein, herunder de områder vedrørende vidensstrukturer, der efter hans mening er underbelyste og efterlader nye spørgsmål til afklaring (Maton 2014).

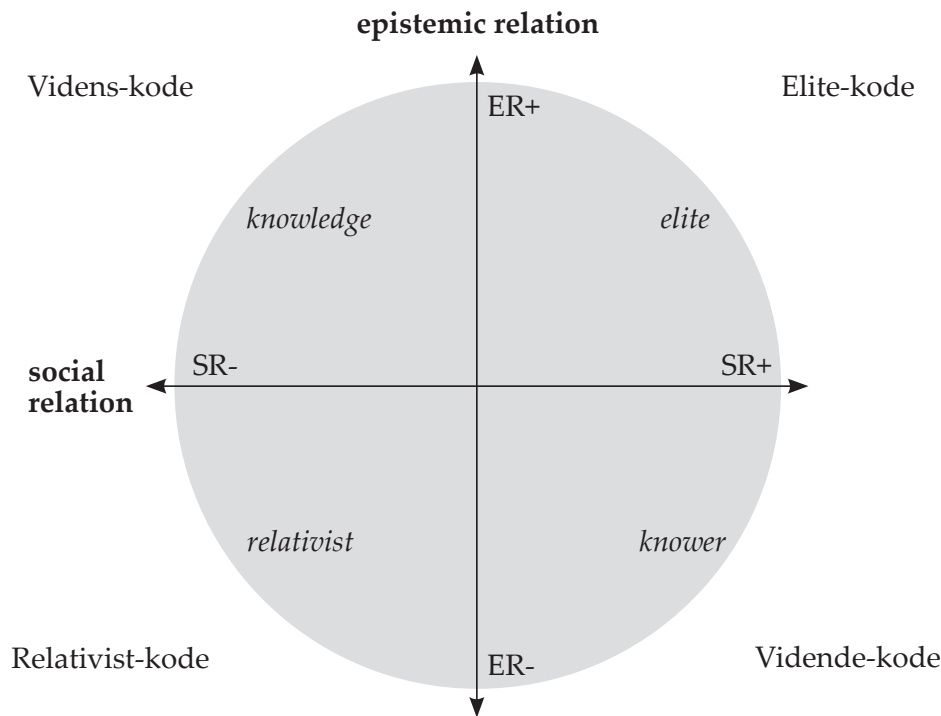
I artiklen "Language of legitimation" udforsker Maton, hvordan et legitimerende sprog om uddannelsesviden frembringes og sammensættes i et uddannelsesfelt både via påvirkning uden for og inden for feltet (Maton 2000).

Maton kommer frem til to hoved-*relationer*, der altid øver indflydelse på en vidensproducerende praksis. Med relationer skal således forstås, at aktørerne inden for det vidensproducerende felt følger nogle procedurer, som på tværs af tid og rum er blevet normer og sædvaner inden for det pågældende felt og bliver strukturerende for aktørernes handlingsmønstre. SRS tankegodset træder således her tydeligt frem. Den ene relation, 'epistemisk relation' (epistemic relation) (ER), betegner, i hvilken grad en videnspraksis definerer et klart genstandsfelt, og i hvilken grad der knyttes an til teorier, regler, procedurer mv., som er konventioner i feltet uafhængigt af de aktører, der fremfører videnspåstande. Stærk ER findes ofte i naturvidenskabelige forskningsfelter, hvor de videnskabelige procedurer er stærkt afgørende for sandhedsværdien, mere end fra *hvem*, vidensfordringer fremsættes.

Den anden relation, 'social relation' (SR), betegner derimod, i hvilken grad feltet er struktureret efter logikker, der har at gøre med deltagernes dispositioner, og som er afgørende for, hvilken viden, der betragtes som legitim. Sådanne dispositioner kan være genetisk eller socialt betingede: køn, race, et særligt talent, et særligt udtryk, erfaring med videre; alt sammen noget, der er afgørende for at kunne hævde viden om noget. Maton bruger British Cultural Studies som eksempel på en videnskultur med en stærk 'social relation', hvor man historisk har skullet være disponeret og positioneret på en bestemt måde for at udvikle legitim 'knower'-status i dette intellektuelle felt (Maton 2014 kap. 2; Snow 1993).

Udviklingen af de fire kodemodaliteter, som ses i nedenstående figur, er derved et forsøg på en udbygning – og specialisering – af Bernsteins begreber om klassifikation (C+/-) og rammesætning (F+/-). Matons udvidelse består i, at klassifikation og rammesætning kan variere i styrke på to af hinanden

Figur 1. Specialiseringskoder (Maton 2008)



Note til figur: Ved at udspænde Epistemisk Relation og Social Relation som kontinua i form af kartesiske koordinater opstår der fire udfaldsrum svarende til fire kodemodaliteter: 'Knowledge code' ER+/SR-, 'elite code' ER+/SR+, 'knower code' ER-/SR+ og 'relativist code' ER-/SR-. Mine oversættelser er uden for cirklen

uafhængige dimensioner. En stor opmærksomhed i undervisningen på forskellige typer af elever og inddragelsen af deres erfaringer og præferencer vil med Bernsteins begreber alene registreres som *svag* klassifikation og/eller *svag* rammesætning (-C/-F). Med Matons specialiseringskoder vil en sådan pædagogisk diskurs kodes som *stærk* 'social relation', SR+, hvor der samtidig vil kunne optræde *enten* en stærk eller en svag 'epistemisk relation', hhv. 'elite-kode' eller 'vidende-kode'. Elite-koden ER+/SR+ repræsenterer en pædagogisk praksis, hvor man både stimulerer hver enkelte studerendes individuelle talent og særlige dispositioner, samtidig med at man definerer bestemte værker, teorier og metoder. Sådanne praksisser findes især i uddannelser inden for kunstnerisk udøvelse, eksempelvis musik (Maton 2008). I modsætning til Bernsteins enstrengede kodeteori kan specialiseringskoderne med de fire modaliteter indfange sådanne træk.

Det er vigtigt at understrege, at ER og SR ikke repræsenterer en gængs skelnen mellem det objektive og det subjektive i viden. *Både* epistemisk relation og social relation er *emergerende struktureringsformer* for den videnspraksis, der undersøges. Begge type relationer udtrykker vurderingskriterier for

legitim viden og konstituerer altså dermed objektiviteten i viden, eller måske mere præcist, det 'reelle' i viden.

## Curriculumforandringer i professionsuddannelser – to cases

Jeg vil nu illustrere, hvordan curriculumanalyse er gennemført i et SRS perspektiv ved anvendelse af specialiseringskoderne fra LCT. Analyserne, som er gennemført i forbindelse med mit ph.d.- projekt (Larsen 2014), omhandler to danske professionsbacheloruddannelser, en bygningskonstruktør- og en sygeplejerskeuddannelse.

Curriculumstudiet blev indledt med en diskursanalyse af konkurrerende betydningsdannelse om undervisning og læring i de politiske og didaktiske felter i og omkring uddannelserne (Fairclough 2002). Det empiriske grundlag var styringstekster fra ca. 1965-2009.

Fælles for de to uddannelser er, at der gradvist er sket et fokusskifte fra indhold mod kompetence, og i dag formuleres kompetencemål på alle niveauer fra bekendtgørelse til studieorienteringer efter internationalt fastsatte standarder (Undervisningsministeriet 2010). I kompetencetænkningen ligger en bestræbelse på at udtrykke både noget individuelt, noget dynamisk, noget uforudsigeligt og noget konkret handlingsorienteret. Dette medfører dog også, at kompetencerne formuleres på et ret abstrakt niveau (Larsen 2014). Eksplicitte beskrivelser af det faglige indhold fortøner sig i curriculumdokumenterne og rykker i baggrunden som noget, der bliver midler til at nå kompetencemålene snarere end mål i sig selv.

Dette skift fremstår særlig udtalt fra perioden fra sidst i 80'erne og frem. Ændrede styringsstrategier og kompetencetænkning synes at gå hånd i hånd. Dette medfører efterhånden, at det ikke længere synes legitimt på et centralt styringsniveau at foreskrive bestemte kernediscipliner og gruppere disse i bestemte undervisningsfag. Dette ses ved, at eksplicitte fagrækker over tid forsvinder i dokumenterne på de højere niveauer, og beslutninger om lærestoffets inddeling og indhold rykker nedad til skoleinstitutionerne og i nogle tilfælde helt ned på lærerteam-niveau (se figur 2). Det er på dette niveau, den konkrete skemalægning nu foretages, og hvor opdelingen i undervisningsfag bliver synlig. Uagtet nogle fordele ved mål- og rammestyringsstrategien er der den pointe, at de enkelte undervisningsfag får en meget svagere forankring på disse decentrale beslutningsniveauer og ikke opretholdes som curriculære enheder, da de ikke længere understøttes af de ministerielt fastsatte ressourcetildelinger og eksamenskriterier.

De studerende skal nu træde mere i karakter som selvstændige lærende subjekter, bl.a. ved selv at reflektere over indholdets faglige relevans. At man i begge de to uddannelser har indført problemorienterede studieformer i løbet af slut 90'erne passer derfor godt som et modsvar til forandringerne.

En forenklet oversigt af disse centrale forandringstræk i de to uddannelsescases er vist i nedenstående figur.

Figur 2. Decentralisering af beslutninger om vidensorganisering i curriculum

	Fra ca. 1960-2012				
	Reform-Periode 1 (ca. 1960-80)	Reform-Periode 2 (ca. 1980-90)	Reform-Periode 3 (ca. 1990-00)	Reform-Periode 4 (ca. 2000-10)	Reform-Periode 5 (ca. 2010-)
<b>Stat/ Ministerier</b>	UV-fag	UV-fag	Fag-områder	Hoved-emner	Hoved-emner
<b>Institutioner: Lokale studie- ordninger</b>	UV-fag	UV-fag	UV-fag	Hoved-emner	Hoved-emner
<b>Teams og enkelt- undervisere</b>	UV-fag	UV-fag	UV-fag	UV-fag	UV-fag

Note: UV-fag = Undervisningsfag. Periodeskift angiver reformændringer udmøntet i nye bekendtgørelser ved det pågældende periodeskift. Perioderne er omtrentlige, da de dækker begge de to cases. Bestemmelse af den konkrete fagrække rykker gradvist nedad i styringshierarkiet.

Som figuren indikerer, står undervisningsfagene som stærkt afgrænsede og isolerede enheder i den tidlige reformperiode indtil 'Periode 3'. Indholdet er beskrevet i curriculumdokumenterne som kundskab, discipliner og teknikker, der skal formidles til den lærende. Med tiden opluges imidlertid små fag af større fag, og fagene, der bliver tilbage, betragtes i højere grad som tværfaglige konstellationer, ud fra hvilke de studerende i højere grad selv skal vurdere relevans og anvendelighed for derefter at producere 'tværfaglige' produkter, projekter, cases ol.

Curriculumstudiet viser, at de strukturelle forandringer i de to uddannelsers curriculum reflekterer dominansen af et konstruktivistisk lærings syn, som udtrykkes i teksterne. De mange kompetencemål frem for indholdsbeskrivelser kan forstås som en vægtning af læring som proces frem for tilegnelse af et bestemt indhold. De vigende formuleringer, om *hvad* der skal formidles inden for de forskellige vidensområder, kan inden for et SRS perspektiv ses som et svagere vidensfokus, der flugter med den konstruktivistiske læringsdiskurs og dennes skepsis over for pensumstyring i uddannelserne (Moore 2010, Rømer 2005).

Over tid sker der altså en nedtoning, og til sidst bortfald, af indholdsbeskrivelser på et generelt niveau i læreplansdokumenterne. Eksplicitering af indholdselementer foretages som sagt ikke, før de mere uformelle lokale læseplaner skal udarbejdes. Det bliver kompetencen til at omgås og tilegne sig viden, der sættes i front, mens de faglige discipliner skubbes i baggrunden, som noget man tilegner sig, når det er relevant i konteksten. Heri ligger en tendens til relativisering af vidensbegrebet. Kompetencerne er blevet målet og viden midlet, hvad Delanty i en bredere kontekst har kaldt "From knowledge as an

end to the end of knowledge" (Delanty 1998). Det skal dog bemærkes, at disciplinerne kommer til at fremstå mere autoritativt i pædagogisk praksis end i det formelle curriculum, fordi underviserne i praksis nødvendigvis foretager en række valg med hensyn til, hvad de vil formidle af faglige indholdselementer inden for deres felt.

Alt i alt tyder meget dog på, at der har indfundet sig en blind plet på curriculumviden i form af mindre opmærksomhed på vidensformer, deres sekvensering, sammenhæng og progression, og ikke mindst betydningen heraf i relation til de lærendes kundskabstilegnelse (Shay 2012 og Muller 2009).

### Fra en 'videns-kode' mod en 'vidende-kode'

Som afslutning på de to cases anskueliggør jeg, hvordan specialiseringskoderne er anvendt til at synliggøre centrale forandringer i vidensstruktureringen i curriculum. Som nævnt er der foregået en bevægelse over en længere periode fra fokus på bestemte indholdsområder og undervisningsfag til større fokus på det lærende subjekt. Med specialiseringskoderne fremstår dette som et tidsmæssigt langstrakt skifte i den grundlæggende curriculumkode. I begge cases ses med andre ord en bevægelse fra en 'videns-kode', (ER+/SR-) *hen imod* en 'vidende-kode' (ER-/SR+).

Med Bernsteins kodebegreber ville dette blive begrebsliggjort som en svækkelse af klassifikationer mellem fag og svækkelse af rammer for undervisningen, men med specialiseringskoderne udvides perspektivet, idet der nu synliggøres en forstærkning på en anden front - deltagersiden. De såkaldte rekontekstualiseringsfelter, som er forskellige aktørgruppers arbejde med at transformere viden, så den bliver pædagogisk egnet til formidling, har i de første mange år været optaget af undervisningsfagenes specifikke indhold, metoder og procedurer (ER+). Efterhånden flyttes imidlertid vægtingen. ER svækkes, og i stedet flyttes opmærksomheden i læreplansdokumenterne over på de studerende som 'vidende' subjekter (SR+), der skal reflektere over viden, begrunde relevansen i den, argumentere for anvendelsen af den, osv. Dette har kunnet begrebsliggøres som en *bevægelse mod* en 'vidende-kode', og dermed åbnet for nye overvejelser om, hvorvidt koden tenderer mod 'elite' eller 'relativist' (se figur). Med sådanne yderligere vidensmodaliteter til rådighed, gør specialiseringskoderne det muligt at stille skarpt på forholdet mellem viden og den vidende med henblik på, hvad der producerer legitimitet i uddannelsesprocessen.

### Kritik af socialrealismen

SRS fastholder som sagt, at virkeligheden eksisterer uafhængigt af vores viden om den, og at virkeligheden har flere niveauer, som vi ikke har en umiddelbar adgang til.

En specifik kritik mod SRS fremføres af Balarin (Balarin 2008), hvor hun tager udgangspunkt i Young og Mullers tekst om "Truth og truthfulness"

(Young og Muller 2007). Skal kritikken kort sammenfattes anfægter hun SRS for at repræsentere en form for vidensfundamentalisme. Hun hævder, at Young og Muller har en implicit *'foundational understanding'* af, hvad der er sandhed og dermed viden (Young og Muller 2007 s. 508): *"They fail to articulate criteria by which knowledge claims are to be judged, and hence ... They have no basis for asserting the link between knowledge and truth"* (s. 509 og s. 510).

Hun anfægter også SRS grundlæggende anskuelse af vidensstrukturer arvet fra Bernstein, der kategoriserer naturvidenskaberne som vertikale vidensstrukturer, og socialvidenskaber som horisontale vidensstrukturer (Bernstein 2000). I det vertikale ligger kort fortalt, at vidensområdet ekspanderer gennem integration af begreber og teorier, mens det horisontale gør det gennem spredning i form af nye teorier og perspektiver. For Balarin ligger der her i en underkendelse af socialvidenskabernes evne til vækst og udvikling (s. 509).

Med direkte reference til Derrida argumenterer Balarin for det *'foreløbige'* eller *'midlertidige'* i vidensfordringer. Derrida's dekonstruktionistiske udgangspunkt bringes frem, hans argument om umuligheden af endelige afgrænsninger (*'final demarcations'*) og at vidensfordringer er behæftet med en usikkerhed og en tøven: *"Vi overvejer det 'uundgåelige andet', som er en vis grad af relativisering, men kun set i forhold til muligheden for at fremføre absolutte sandhedsfordringer"* (s. 513, min oversættelse).

Ikke uventet forsøger Young og Muller at tilbagevise påstandene om at have indtaget et absolut udgangspunkt for sandhedsfordringer. Viden og sandhedsfordringer har, hvad de kalder for en *'strukturel objektivitet'*, men de understreger, at dette *ikke* er det samme, som at teorier anses for universelle eller invariante i tid og rum. I stedet argumenterer de for, at *"theories succeed others on the basis of their greater conceptual or explanatory power"* og henviser til Lakatos' begreb om *'heuristic power'* (s. 520).

Den strukturelle objektivitet er altså ifølge Young og Muller ikke en universel, endelig *'afgrænsning'*, men en slags mellemposition mellem det absolutte og det relative. De henviser her til Moore og hans arbejder vedr. *'canons'*, hvor han argumenterer for et vurderingsbegreb *'judgement'*, der etablerer en position mellem et *'absolut'* og en *'smagspræference'* (Moore 2010).

Også mod Legitimation Code Theory som analytisk ramme er der gennem de senere år fremført en række kritikpunkter. Flere af indsigelserne går på, at teorikomplekset *'feticherer'* viden og rykker fokus væk fra sociale klasers adgang til den pædagogiske diskurs, som Bernsteins tidlige kodeteori beskæftigede sig med (Bernstein 1975, 1990). Maton fastholder over for disse kritikpunkter, at der intet er fjernet fra Bernsteins kodeteorier, men at der tværtimod er tale om en udvidelse. Maton forsøger at illustrere dette i en af hans seneste bøger *'Knowledge and Knowers'*. Her tager han et kendt eksempel om skolebørn frem, som Bernstein har omtalt flere gange i sine tekster, hvor børnene får udleveret nogle kort med madvarer, som de skal sortere. Maton eksemplificerer her ved hjælp af sine kodebegreber, hvordan elever

med forskellig baggrund afkoder og responderer forskelligt på den pædagogiske diskurs afhængigt af klassetilhørsforhold. Hermed nuancerer han forholdet mellem fremførte pædagogiske diskurser og responsformer (Maton 2014 s. 204).

Mine egne erfaringer specialiseringskoderne er, at de skal anvendes med en vis forsigtighed. Specialiseringskoderne udvider ganske vist det analytiske perspektiv på viden i forhold til Bernsteins kodeteori, men efterlader også nogle struktureringsmåder for videnspraksisser, som ikke indfanges. Det er for det første vigtigt at holde tungen lige i munden med, om man studerer produktions- eller reproduktionsfelter for viden. Forandringer i 'epistemisk relation' og 'social relation' i curriculum-fag kan være forskellige fra forandringer i deres respektive produktionsfelter, hvorfra curriculum-fagene re-kontekstualiseres. Dog vil der ofte optræde de samme træk.

*For det andet* er der andre typer af magt, der kan spille ind, som man fejlagtigt kan komme til at henføre som hhv. 'epistemisk relation' og 'social relation'. At et undervisningsfag i en analyse fremtræder autonomt med klare mål og veldefineret pensum – altså umiddelbart som stærk 'epistemisk relation' - behøver ikke betyde, at det faktisk henter sin styrke i en epistemologisk basis i produktionsfeltet (epistemological power)! (Maton 2010). Det kan vise sig, at den base, hvorfra undervisningsfagene faktisk henter styrke, præges af strategiske magtspil ('social power'), enten uden for eller inden for uddannelsesfeltet. Aktuelle magtspil kan eksempelvis være af fagpolitisk, organisatorisk eller økonomisk karakter og kan være det, der afgør om et curriculumfag opretholdes eller forsvinder. I så fald vil den base, hvorfra faget henter sin legitimitet, betegnes af SRS som arbitrær. En ikke-arbitrær base vil derimod kendetegnes ved de 'emergerende egenskaber', der reagerer tilbage og strukturerer de aktuelle praksisser, begrebssat via 'epistemisk relation' og 'social relation'. I LCT-komplekset har Maton, med inspiration fra Bourdieu, udviklet kodebegreber for *autonomi* i et uddannelsesfelt, hvilke i visse tilfælde vil kunne bidrage til en nuancering af forskellige magtformer (Maton 2005 og Bourdieu 2005).

## Konklusion og perspektivering

I artiklen har jeg forsøgt at fremstille de væsentligste træk ved social-realismeskolen (SRS), der er en forholdsvis ny uddannelsessociologisk retning. Fokus har været på dens ambition om at bringe viden tilbage i synsfeltet, og dernæst hvordan analytiske begreber inden for Legitimation Code Theory er udviklet og kan anvendes i empirisk forskning.

SRS adresserer problemstillinger ved positivisme og konstruktivisme og giver bud på, hvordan man kommer ud over 'det epistemologiske dilemma' mellem absolutisme ved førstnævnte og relativisme ved sidstnævnte. SRS giver viden en ny ontologisk og epistemologisk status, der tilbyder et alternativ til de fastlåste positioner. Det er videns 'sociale natur', der muliggør en ob-



ektivitet i viden, der omhandler procedurer, logikker og normer bygget op over tid i netværk og institutioner, som kommer til at virke som 'emergente egenskaber' og giver sandhedsfordringer 'emergent powers'. SRS-tilgangen åbner således for at sondre mellem forskellige magtformer knyttet til viden; kort sagt mellem 'knowledge of the powerful' og 'powerful knowledge' med særlig fokus på sidstnævnte.

Kritikken af SRS kommer især fra socialkonstruktivistiske og postmoderne positioner. Her stiller man grundlæggende spørgsmålet om, hvorvidt SRS alligevel har taget et implicit, uartikuleret udgangspunkt for sandhedssøgning. Young og Muller tilbageviser denne kritik. De understreger vedvarende, at SRS ser viden grundlæggende som en social kategori. Endvidere fremhæver de, at forestillingen om absolut sandhed er uholdbar, men at det ikke udelukker muligheden for at afgrænse 'gode teorier' fra 'ikke så gode teorier'. Her fremfører de begrebet 'strukturel objektivitet' som et udtryk for, at nogle vidensfordringer over tid vinder over andre alene gennem deres begrebsmæssige styrke og forklaringskraft.

Diskussionen kan formentlig fortsætte, for igen vil man fra konstruktivistiske og postmodernistiske perspektiver argumentere imod teoriens konceptuelle styrke og kraft som en struktur, der gennemtrænger tid og rum, og derved sætter sig igennem i vidensaktørers handlings- og kommunikationsformer inden for et vidensproducerende felt.

På det analytiske plan er SRS tankegods udmøntet i bl.a. Legitimation Code Theory-komplekset, der viderefører og integrerer især Bernsteins arbejder, men også i betydeligt omfang Bourdieus tænkning om sociale felter. Dette har resulteret i flere sæt kodeteorier, hvoraf specialiseringskoderne er de først udviklede. Gennem de to cases er det vist, hvordan disse koder muliggør nye sondringer mellem viden og det lærende subjekt. Imidlertid bør nævnes, at også andre kodebegreber er kommet til de senere år, der forsøger at afdække andre forhold vedrørende vidensorganisering, herunder begreber om forholdet mellem det abstrakte og det konkrete i viden (semantic gravity – semantic density) (Maton 2014 og Maton m.fl. 2015).

Hvad der måske især kan gøre SRS i dansk og nordisk uddannelsesforskning kontroversiel, er dens kritik mod konstruktivistisk læringstænkning og dennes opfattelse af, hvad der gør viden robust og brugbar på tværs af forskellige kontekster. Morrows begreb om 'epistemological access' er interessant, fordi det markerer en forståelse af, at det er gennem tilegnelsen af et vidensområdes grunddiscipliner, teorier og metoder, at der *også* opnås en transferbar viden (Morrow 2009). SRS er generelt skeptisk over for konstruktivistisk inspirerede idéer om, at transfer befordres gennem såkaldte generiske kompetencer; at man kan udvikle et generelt potentiale af lære-at-lærefærdigheder, reflektiv vurderingsevne, osv., der udruster de uddannede til at takle fagspecifikke situationer uden nødvendigvis først at kunne det relevante faglige områdes discipliner. ifølge nogle socialrealister skal man derfor

også være kritisk over for åbne pædagogikker, som eksempelvis problembaseret læring, da de er tilbøjelige til at sætte den generiske form for læring i front.

SRS understreger, at den er en international 'skole' i udvikling, inden for hvilken der arbejdes i forskellige retninger, og derfor også er både dynamisk og ufærdig. Som Maton udtrykker det i sin seneste bog: "Much remains to be done. We've only just begun.". Det bliver spændende at følge, hvilket gennemslag SRS får i Danmark, og i Norden i de kommende år.

## Referencer

- Alexander, J.C. 1995, *Fin de Siècle Social Theory: Relativism, Reduction and the Problem of Reason*, Verso, London.
- Andersen, H. 1996, "Funktionalisme" i :Andersen H. og Kaspersen L. B. (red.): *Klassisk og moderne samfundsteori*, Hans Reitzels forlag, 1996, 2000.
- Archer, M.S. 1995, *Realist social theory: the morphogenetic approach*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Balarin, M. 2008, "Post-structuralism, Realism and the Question of Knowledge in Educational Sociology: a Derridian critique of social realism in education", *Policy Futures in Education*, vol. 6, no. 4.
- Berger, P.L. & Luckmann, T. 1992, *Den samfundsskabte virkelighed: en videnssociologisk afhandling*, 2. udgave edn, Lindhardt og Ringhof, Kbh.
- Bernstein, B. 2001, *Pædagogik, diskurs og magt*, Akademisk, Kbh.
- Bernstein, B. 1990, *Class, codes and control, Volume IV, the structuring of pedagogic discourse*, Routledge.
- Bernstein, B. 1975, *Class, codes and control. Volume 1: Theoretical studies towards a sociology of language*, 2. edition edn, Routledge & Paul, London.
- Bhaskar, R. 1997, *A realist theory of science*, Verso, London.
- Bhaskar, R. 1989, *The possibility of naturalism: a philosophical critique of the contemporary human sciences*, 2<sup>nd</sup> edn, Harvester Wheatsheaf, New York.
- Bhaskar, R., 2011, *Reclaiming reality: a critical introduction to contemporary philosophy*, Routledge, London.
- Bourdieu, P. 2005, "Om interesser og den symbolske magts autonomi - svar på nogle indvendinger", *Dansk Sociologi*, vol. 4, no. 16.
- Bourdieu, P, & Passeron, J. C., 1990, "Reproduction in Education, Society and Culture", *Sage Publications Ltd*.
- Buch Hansen, H. & Nielsen, P. 2005, *Kritisk realisme*, Samfundslitteratur; Roskilde Universitetsforlag, Frederiksberg.
- Collin, F. 1997, *Social Reality*, London/Routledge.
- Cruickshank, J. 2002, *Realism and sociology: anti-foundationalism, ontology, and social research*, Routledge, London; New York.
- Delanty, G. 1998, "The idea of the university in the global era: From knowledge as an end to the end of knowledge?", *Social Epistemology*, vol. 12, no. 1, pp. 3-25.

- Fairclough, N. 2002, *Discourse and social change*, Reprint edn, Polity, Cambridge.
- Flor, J.R. 1982, "Popper: Kritisk rationalisme" i: Poul Lübcke (red.), *Vor tids Filosofi*, Videnskab og sprog, 2000, pp. 154-170, 346-350.
- Houston, Stan 2001, "Beyond Social Constructionism: Critical Realism and social work", *British Journal of Social work*, 31, 845-861.
- Jespersen, J. 2013, "5. Kritisk realisme - teori og praksis" i Fuglsang, L., Olsen, P. B. og Rasborg (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, Samfundslitteratur, 2013.
- Kaspersen, L.B. 2001, *Anthony Giddens: introduktion til en samfundsteoretiker*, 2. reviderede udgave, Hans Reitzel, Kbh.
- Koch, Carsten A. 2013, 2. "Kritisk Rationalisme" i Fuglsang, L., Olsen, P. B. og Rasborg (red.): *Videnskabsteori i samfundsvidenskaberne*, Samfundslitteratur, 2013.
- Larsen, V. 2014, *Faglighed og problembaseret læring: vidensstrukturer i professionsbacheloruddannelser: en ph.d. afhandling*, Aalborg Universitet.
- Lotz-Sisitka, H. 2009, "Epistemological access, an open question in education", *Journal of Education*, vol. 46, pp. 57-79.
- Maton, K. & Hood, S. & Shay, S. (eds) 2015, *Knowledge building - Educational studies in Legitimation Code Theory*, Routledge.
- Maton, K. 2014, *Knowledge & knowers: Towards a realist sociology of education*, Routledge, London.
- Maton, K. 2008, *Knowledge-knower structures in intellectual and educational fields in Language, knowledge and Pedagogy*, ed. Christie, F. and Martin, J.F., 2008<sup>th</sup> edn, Continuum.
- Maton, K. 2000, "Languages of legitimation: The structuring significance for intellectual fields of strategic knowledge claims", *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 21, No. 2, 2000.
- Maton, K. & Moore, R. 2010, *Coalitions of the mind in Social Realism, Knowledge and Sociology of Education*, eds. K. Maton & R. Moore, Continuum.
- Maton, K. 2010, *Social realism, knowledge and the sociology of education: Coalitions of the mind*, Continuum International Pub. Group, London.
- Moore, R. 2013, "Social Realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 34, no. 3, pp. 333-353.
- Moore, R. 2010, *Knowledge structures and the canon: A preference for judgements in Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education - Coalitions of the Mind*, ed. Maton, Karl & Rob Moore, Continuum.
- Moore, R. & Young, M.F.D. 2010, *Reconceptualizing Knowledge and the Curriculum in the Sociology of Education in Social Realism, Knowledge and the Sociology of Education*, eds. K. Maton & R. Moore, Continuum, pp. 14.
- Morrow, W.E. 2009, *Bounds of democracy: Epistemological access in higher education*, HSRC Press, Cape Town, South Africa.
- Muller, J. 2009, *Forms of knowledge and curriculum coherence*, *Journal of education and work*, vol. No. 3, pp. 205.
- Rømer, T.A. 2005, "Læring og objektivitet i postmoderne uddannelsesteori", *Utbilding & Demokrati*, vol. 14, no. 3, pp. 97.
- Sayer, A. 2013, *Realism and Social Science*, Nota, Kbh.

- Shay, S. 2012, "Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view", *British Journal of Sociology of Education*, pp. 1-20.
- Snow, C.P. 1993, *The two cultures*, [New ed.], repr. edn, Cambridge University Press, Cambridge.
- Undervisningsministeriet 2010, *Den danske kvalifikationsramme for livslang læring: et redskab til at få overblik over uddannelser i Danmark*, Kbh.
- Young, M.F.D. & Muller, J. 2007, *Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge*, SAGE, vol. 5, no. (2), pp. 173.
- Young, M.F.D. 2008, *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*, Routledge, London.