

Viden, virkelighed og curriculum

Michael Youngs pædagogiske sociologi

Jørn Bjerre

is associate professor in pedagogical sociology, Danish School of Education, Aarhus University. His research revolves around the sociological interpretation of basic pedagogical phenomena, presented through books and articles on sociological theory, teaching, evidence and inclusion.

“...enhver konstruktion forudsætter en virkelighed, som den foregår i, og som den identificerer og forsøger at transformere”.

(Lektorskii, 2010, p. 38)

Abstract

Within sociology „Social Realism“ refers to a theoretical position based on the assumption that social reality is non-reducible to the experience of an individual. Within pedagogical sociology, curriculum theory and educational theory have used this theoretical position in their examination of what knowledge is, and why certain forms of knowledge have become, in the Michael Young’s term, powerful knowledge. This article presents Young’s notion of powerful knowledge, critically discussing its implicit assumption about the relation between knowledge and reality.

Keywords Konstruktivisme, realisme, sociologi, viden, magtfuld viden og curriculum.

Det forhold mellem viden og virkelighed, der blandt andet diskuteres i relation til spørgsmålet om falske nyheder og alternative fakta, udgør et centralt problem indenfor forskellige discipliner, der er konstitueret omkring epistemologiske grundforhold. Indenfor den del af sociologien, som arbejder med pædagogik og uddannelse, tages disse forhold blandt andet op i relation til spørgsmålet om, hvad det er for en viden, børn skal tilegne sig i skolen, samt hvordan børn lærer at sondre mellem forskellige typer af viden.

Udgangspunktet for en sociologisk forståelse af viden, er, at viden er et socialt fænomen. Således påstod en af videnssociologiens grundlæggere, Karl Mannheim, at vi aldrig får en passende teori om viden, "så længe vores epistemologi er ude af stand til fra begyndelsen at forstå videns sociale karakter" (Mannheim, [1929] 2015, p. 29).

Diskussionen af, hvad det så betyder, at viden har en social karakter, kom til at stå centralt indenfor den såkaldte "post-modernisme", hvor den ikke blot førte til et opgør med en naiv realisme og essentialisme - forstået som antagelsen om en direkte eller nødvendig relation mellem viden og virkelighed - men til en anti-realisme, og en erkendelsesmæssig subjektivism (Rosenau, 1992).

I modsætning til denne, tog en del sociologer en anden konsekvens af det forhold, at viden er struktureret af sociale forhold og derfor kontekstafhængig. Generelt i sociologien som sådan foregik oprøret med den direkte realisme ved at skyde forståelsen af det reelle i retning af strukturelle eller funktionelle forhold. Denne type forklaringer indbefattes i begrebet *social realism* som på den ene side understreger, at vi har at gøre med sociale konstruktionsprocesser, og som på den anden side fastholder, at dette ikke betyder en nødvendig afsked med realismen. I det følgende vil jeg vise, hvordan denne position tages op indenfor den pædagogiske sociologi.

Viden – som pædagogisk sociologisk fokus

Sociologien har fra sin grundlæggelse været optaget af epistemologi og viden. Således er den centrale diskussion i en af sociologiens grundlæggere, Emile Durkheims hovedværk - *Les formes élémentaires de la vie religieuse* (1992 [1912]) - af epistemologisk karakter; hvilket allerede undertitlen på introduktionskapitlet vidner om: "Sociologie religieuse et théorie de la connaissance". Det forhold Durkheim ville forstå - via sine studier af religiøs adfærd - var med andre ord

det samme som Kant ville forstå, nemlig erkendelsens processer. Den sociologiske pointe var, at disse processer ikke kan forstås alene ved at betragte den individuelle bevidsthed, eller ved at forskyde problemstillingen ud i antagelsen om en abstrakt transcendent instans (Bjerre, 2016). Forståelsens transcendentale forudsætninger er derimod det sociale livs symbolske former, som viser tilbage til en form for virkelighed, som Durkheim taler om, når han peger på, at man under det symbolske liv kan nå til "la réalité qu'il figure" (Durkheim, 1992 [1912], p. 41) – den virkelighed som symbolet repræsenterer. Det er denne realitet, som begrebet om social virkelighed refererer til.

Parallelt med studiet af erkendelsens processer, udviklede Durkheim også en teori om den rolle viden spiller i sociale sammenhænge, et fokus som siden skærpes ved hjælp af betegnelsen "videnssociologi", som Mannheim, som nævnt, identificerer sig med. Dette fokus får en særlig betydning i den engelske pædagogiske sociologi, hvor der - blandet omkring det professorat i "sociology of education", der blev opkaldt efter Karl Mannheim ved universitet i London – udvikler sig en særlig interesse for forholdet mellem viden, uddannelse og samfund. Den første og mest kendte Karl Mannheim professor, Basil Bernstein, udvikler således en sociologisk forståelse af viden, som en kulturelt overført symbolsk forståelse, som var afgørende for bevarelse af kontrol i samfundet (Bernstein, 2009 [1990]; Bernstein, 2000 [1996]). I højere grad inspireret af Durkheim end Mannheim, beskriver Bernstein sin ambition som det at beskrive den måde viden opstår samfundsmæssigt, rekontekstualiseres igennem uddannelse og virker strukturerende ind på dannelsen af bevidstheden. I den forbindelse henviser hans centrale begreber – fx kontrol, social klasse, kode, regler – til en form for realitet, der er social konstrueret, i den forstand, at den ligger udenfor individet, samtidig med at den udgør en virkelighed, som øver sin indflydelse på den.

Den nye pædagogiske sociologi

I løbet af 1970'erne, samler en række forskere sig omkring den skole, der betegnes *New Sociology of Education*, NSE, hvilket jeg oversætter til den nye pædagogiske sociologi.

I det følgende vil jeg kortfattet præsentere, hvordan forholdet mellem viden og virkeligheden tages op i den nye pædagogiske

sociologi, og hvordan NSEs syn på viden ændrer sig fra 1970ernes ideologikritik, over debatten med socialkonstruktivismen, for at ende med den aktuelle position, som netop betegnes "social realism". Fokus for denne præsentation vil særligt være Michael Youngs begreb om magtfuld viden, som udgør et aktuelt videnssociologisk bud på, hvad der skal være målet med undervisningen i skolen.

Betegnelsen *ny pædagogisk sociologi* (NES) henviser til en antologi, udgivet af Michael Young, der bar titlen *Knowledge and Control: New Directions in the Sociology of Education* (Young, 1971). Antologien kom i et årti, hvor den pædagogiske sociologi i England var præget af den såkaldte *politiske aritmetik* (Whitty, 2010, p. 28). I dette perspektiv blev uddannelse blandt andet set som en faktor, der kunne stimulere økonomisk vækst og bidrage til at reagere på markedets forandring (Halsey, Floud, & Anderson, 1961).

Samtidig hermed voksede der i den internationale debat en generel kritik af skolen, som udfoldede sig i forlængelse af en mere generel kapitalismekritik. Ivan Illich udgav bogen *Deschooling Society* (1970), hvori han hævdede, at ikke blot "uddannelse, men den sociale virkelighed i sig selv, er blevet skolificeret" (p. 2). Det store sociale lighedsprojekt, som retfærdiggjorde skolen som fænomen, var fejlet: "i stedet for at give eleverne lige chancer, har skolesystemet monopoliseret chancerne distribution" (p. 12). Sammen med andre, såsom Philip Jackson (Jackson, 1968), var Illich med til at sætte fokus på skolens skjulte lærerplan, dvs. den udtalte forventning om institutionel tilpasning, som udtrykker skolens faktiske virkelighed, modsat den officielle lærerplans intentioner. Parallelt argumenterede Herbert Gintis og Samuel Bowles for, at det var det kapitalistiske samfunds arbejdsmarked, som udgjorde modellen for skolerne (Bowles & Gintis, 1976).

I tråd med dette kritiske fokus, anså NSE viden som en central del af den samfundsmæssige reproduktionsproces, hvorfor sociologien skulle interessere sig for de magtformer, der bestemte, hvad viden er, og hvilken viden, der fik særlig status. NSE trak på Bernsteins analyser af, hvordan arbejderklassens børns sprog og opdragelse kodede deres møde med en skole negativt, idet skolen overvejende belønnede de opdragelses- og sprogkoder, som middel- og overklassens børn var vokset op med.

Parallelt hermed var den nye pædagogiske sociologi inspireret af Pierre Bourdieus tese om, at uddannelse og pædagogik udgjorde

en *symbolsk vold* (Bourdieu & Passeron, 1977 [1970]). Ifølge Bourdieu tager skolens konstruktion af viden form på baggrund af et system af magtrelationerne [et socialt rum], der definerer status quo som "virkeligheden"; og dermed giver den aktuelle orden status af at være en *naturlig orden*. Pointen bliver således at den dominerende viden er med til at legitimere den dominerende klasses interesser. Derfor bliver kulturel overførelse af viden, normer og kultur til en symbolsk vold, idet den ikke blot udelukker dominerende grupperes repræsentationer af virkeligheden, men også - via det at hypostasere sin egen position som objektiv - skjuler, at denne udelukkelse finder sted.

Den nye dagsorden

Den dagsorden, som den nye pædagogiske sociologi tog op, bestod i undersøgelsen af, hvordan man ved at ændre på undervisningens indhold, kunne bidrage til at fordele chancerne for succes mere retfærdigt. Derfor rettede NSE sit fokus på de såkaldte curriculumspørgsmål.

Udover at forny den pædagogiske sociologi, ville NSE således ved hjælp af det sociologiske perspektiv gøre op med det syn på viden, som dominerede de daværende curriculumstudier. Ifølge sociologerne var der i al for høj grad en tendens til her at se viden som en ting i sig selv, og dermed negligere de sociale rammers betydning. I sin introduktion til *Knowledge and Control* argumenterede Young således for at se på viden som noget, der er konstrueret, som del af en kamp om kontrol, hvor den måde en gruppe konstruerer mening på søges presset ned over andre. Det traditionelle curriculum, som Young formulerer det, tjente de magtfulde, hvorfor formålet med en pædagogisk sociologi var at diskutere curriculum kritisk, afdække forholdet mellem curriculum og social klasse, og på den baggrund introducere alternative repræsentationer af virkeligheden i skolens curriculum.

Logikken var altså, at man ved at ændre det, der talte som viden, kunne ændre på virkeligheden. Siden udgivelsen af *Knowledge and Control*, har Michael Young revideret dette syn på forholdet mellem viden, virkelighed og curriculum ud fra antagelsen om, at det er fejlagtigt alene at søge at reducere viden til et værktøj for positionering og ideologi. Dette sker blandt andet i takt med, at han erkender, at man ikke kommer nogen vegne ved at gøre al pædago-

gik til symbolsk vold. Med henvisning til Bourdieus prægnante udtryk, beskriver Young i det følgende den problematiske konsekvens af dette:

Hvis al kultur er arbitrær og alle former for pædagogik er former for symbolsk vold, og derfor bør være genstand for modstand, så må den logiske konklusion være, at hver generation må opfinde sin egen kultur. (Young, 2008, p. 32)

Denne type argumentation er trukket hårdt op. Man kunne godt forestille sig andre konklusioner, såsom at undervisningen skulle bevidstgøre eleverne om den symbolske volds former. Alligevel tjener den til at forstå, hvordan Young skriver sin sociologiske position ind i en social form for realisme. Når det ikke giver mening, at hver generation skal opfinde sin egen kultur, skyldes det, at kulturen har en logik i sig selv, som man ikke kan ændre på ved at ændre på, hvad der tæller som viden. Forskellige former for viden repræsenterer virkeligheden forskelligt, og har dermed forskellig kvalitet, hvilket man ikke kan ændre på, ved at ændre på curriculum. I stedet bliver det kritiske projekt at identificere magtfuld viden, og søge at gøre den tilgængelige for de dominerede.

Magtfuld viden

Alene på baggrund af Durkheim kan der argumenteres for, at magtfuld viden er en viden, der bringer den lærende dybere ind i den sociale virkelighed. Dette sker såvel forståelsesmæssigt - når individet forstår de processer, denne er en del af - som funktionelt, idet magtfuld viden giver adgang til erhvervelsen af positioner i samfundet. Med afsæt i Durkheim, udvikler Young dette forhold i retning af tesen om magtfuld viden, idet han tilegner sig det syn på viden, som Durkheim præsenterer i forelæsningsrækken om sociologi og pragmatisme (Durkheim, [1955] 1983). Her argumenterer Durkheim for, at viden ikke kan reduceres til at være en del af praksis, men må betragtes som noget i sig selv. Viden, der repræsenterer de fælles forståelser, er forskellig fra viden om teknologiske løsninger, som repræsenterer skik og brug. Når logik eksempelvis tilskrives en særlig magt, er det ikke, fordi den kan bruges til noget bestemt.

Den magt logik besidder refererer til faktorer, som er a priori og eksterne i forhold til specifikt menneskelig aktivitet. Med andre ord, for at gentage en grundlæggende Durkheimsk pointe, logikkens tvingende kraft, og dermed viden, stammer fra samfundet som en realitet *sui generis*. (Young, 2012, p. 11)

Durkheims bidrag består således i at relatere det forhold, at vi er sociale væsner til det forhold, at vi er differentierende og klassificerende væsner (Young & Muller, 2013, p. 230). Vi differentierer således mellem hverdagsbegreber og begreber, der ligger ud over hverdagen, sådan som det sker i såvel religiøs og videnskabelige viden, hvor der skabes modeller af virkeligheden, som har en anden karakter end hverdagens, og som generelt tilskrives en større grad af magt. I takt med udviklingen af samfundet, og den videnskabelige specialisering, kan man tale om, at magtfuld viden ikke blot er "differentieret fra hverdagstænkning", men også er "specialiseret" (p. 246).

Præmissen for alle beslutninger om viden i curriculum bør således være: "(1) at der er "bedre" viden indenfor ethvert felt [specialiseret], og (2) ideen om differentiering – at der findes forskellige typer af viden" (2014, p. 8).

Når det gælder moderne samfund, så er den magtfulde viden typisk indeholdt i specialiserede felter. Eleverne skal derfor tilegne sig en forståelse af, hvad det er for forskellige videnskabelige domæner, at den specialiserede viden findes, såvel som et overblik over relationen mellem disse domæner. Hverdagsviden adskiller sig fra denne specialiserede viden ved typisk at være kontekstafhængig og præget af commonsense. Hverdagsviden – der kan være praktisk i form af knowhow og procedural i relation til, hvordan ting kan gøres – tilegnes typisk igennem socialisering, opvækst og sidemandsoplæring. Skoleviden handler om noget andet. Ligesom Durkheim, peger også Vygotsky på, at skolen skal formidle former for viden, der er mere magtfulde end hverdagsviden, og derigennem forandre børnenes måde at tænke på (Young, 2002).

Problemet med hverdagsviden er, at: "Den behandler enkeltdele, som opstår i hverdagslivet, men ikke giver noget reliabelt grundlag for at bevæge sig ud over enkeltdele" (Young, 2008, p. 14). Det er

netop dette, som kendetegner den anden type af viden, som er målet med skolens undervisning:

Det er den konceptuelle viden, som ikke er bundet til partikulære cases, og som derfor giver et grundlag for at generalisere, og fremkomme med universelle påstande. Modsat kontekst-afhængig viden fremkommer denne form for viden med et reliabelt grundlag for at bevæge sig ud over enkelttilfælde, og dermed ud over ens egne erfaringer. Det refererer til viden som er kodificeret, testet, og elaboreret af fællesskaber af specialister og typisk, men ikke alene, er associeret med videnskab og teknologi. (pp. 14-15)

Blandt andet med udgangspunkt i Vygotsky, er det Youngs hypotese, at fællesskaber udenfor skolen har vanskeligt ved at udvikle denne form for viden, og videregive den til næste generation. På samme måde argumenterede Bernstein for, at det særlige ved den pædagogiske diskurs er, at den opstår, idet viden *rekontekstualiseres*:

Pædagogisk diskurs er konstrueret ved et rekontekstualiseringsprincip, som selektivt tilpasser, relokterer, refokuserer og relaterer andre diskurser til sin egen orden. I denne forstand kan den pædagogiske diskurs aldrig identificeres med nogle af de diskurser som er blevet rekontekstualiserede. (Bernstein, 2000 [1996], p. 47)

I forlængelse af dette princip om rekontekstualisering, argumenterer Young for, at den viden, barnet bør møde i skolen, skal gøre det i stand til at overskride dets egne erfaringers sprog, således at hverdagens kontekstbundne viden – i barnets måde at tænke på - systematisk erstattes af en kontekstafhængig viden, der samtidig med at den rent intellektuelt giver adgang til forskellige domæner, også derigennem giver barnet adgang til de forskellige muligheder, som disse domæner åbner for i samfundet.

Afslutningsvist kan det være nyttigt at pege på en yderligere inspiration i forhold til Youngs tænkning, nemlig Ernst Cassirer. Forståelsen af mennesket som et symbolsk væsen betyder for Cassirer, at selverkendelse ikke alene kan tage form som en proces, hvorved

mennesket introspektivt bliver klogere på sig selv, men er bundet til en proces, hvorved mennesket bliver i stand til at forstå sig selv i relation til den verden af betydning, som det lever i. "Det er vores forhold til verdens symbolske natur, som gør os i stand til at have viden, som vi kan stole på" (Young, 2008, p. 5).

På denne baggrund kan magtfuld viden netop defineres som viden, som gør os i stand til at forstå vores relation til omverden. Dermed kan man netop argumentere for, at Young ser viden som magtfuld for så vidt den bringer individet ind i et mere reelt forhold til sig selv og til verden. Og det er i denne pointe, man kan se, hvad socialrealisme vil sige i en pædagogisk kontekst.

Socialrealismen bygger på antagelsen om, at der parallelt med den fysiske dimension af virkeligheden, findes sociale og symbolske dimensioner af virkeligheden, som ikke er afhængig af individets tolkning – men som individet derimod kan erhverve position gennem tilegnelsen af. Dette adskiller socialrealismen fra forskellige former for socialkonstruktivisme og -konstruktionisme, herunder den position, Young selv besad tidligere i sin karriere.

Social realisme versus socialkonstruktivisme/-konstruktionisme

Går man ud fra en socialkonstruktivistisk eller -konstruktionistisk tilgang til virkeligheden, så er det vores egen perceptions kategorier og strukturer, der skaber de objekter, som vi omgiver os med; derfor er forskning ikke en tilnærmelse til en genstand i virkeligheden, så meget som en konstruktion af "en forskningsgenstand, som ikke eksisterer udenfor denne proces" (Lektorskii, 2010, p. 19).

Ifølge Young er problemet med disse tilgange ikke, at de hævder, at viden er social konstrueret, men at de mangler den rette *sociologiske* forståelse af, hvad det vil sige, at noget er socialt konstrueret. I sociologien betyder det, at noget er socialt konstrueret ikke, at det mangler realitet, men at det har en særlige form for realitet, der udgør et fundament for en ny social interaktion. Præmissen er således, at stort set hele vores viden, og store dele af den symbolske virkelighed, vores viden referer til, er social. Det er for at understrege sin samtidige tilknytning til en grundlæggende realisme og accepten af viden som socialt, at man taler om social realisme. Young kritiserer socialkonstruktivismen for at sidestille det forhold, at viden er socialt konstrueret med antagelsen om, at viden har en flek-

sibel, relativistiske karakter, som kan formes med udgangspunkt i subjektets eget synspunkt. Fejlen ved denne type socialkonstruktivistisk epistemologi er, at den glemmer forskellen mellem den måde, individer tænker om verden, og den måde verden er indrettet på. Socialkonstruktivisten går ikke blot ud fra, at "enhver form for givethed eller fikserethed, om den er politisk, social, institutionel eller kulturel, må udfordres...", men tager som forudsætning, at enhver form for givethed er arbitrær, og dermed "potentielt foranderlig" (Young & Mueller, 2010, p. 178).

At Young og Mueller ikke blot skyder en ren stråmand ned, kan man forvisse sig om ved at læse bogen *Socialkonstruktionsmen og uddannelse* som blandt andre er udgivet af Kenneth Gergen (2017). Heri forklarer Gergen:

Den første store ahaoplevelse for mennesker, som indgår i socialkonstruktivistiske samtaler, opstår nok med erkendelsen af, at alt, hvad vi er blevet fortalt, alle krav på virkelighed og sandhed, al videnskabelig viden og lignende basalt set er noget som kan vælges til og fra; ingen af dem afspejler virkeligheden i sig selv; de konstruerer virkeligheden ud fra et bestemt perspektiv, et synspunkt eller en tradition. Dermed er vi helt frigjort fra alle disse krav. (pp. 35-36)

Det er denne type af relativiserende konsekvens, Young og Muellers argument retter sig imod. Det forhold, at social virkelighed er arbitrær betyder ikke, at den er foranderlig, endsige at individer – ved at ændre den måde, de tænker om verden på - kan ændre verden. Derfor kan individer ikke, som Gergen antyder, frigøre sig ved at vælge mellem perspektiver. Frigørelse kræver derimod en tiltagende forståelse af de mekanismer, den social og symbolske virkelighed fungerer på baggrund af. Som Young og Mueller formulerer det:

Videns sociale karakter er ikke et grundlag for at tvivle på dens sandhed og objektivitet, eller for at reducere curriculum til intet andet end politik med andre midler. Dets sociale karakter er... den eneste grund til at viden kan være sand (og objektiv). (Young & Mueller, 2010, p. 183)

Denne beskrivelse viser, hvordan viden er en social realitet i den forstand, at den er en del af den symbolske verden, mennesker lever i. Det betyder, at tilegnelsen af viden er en central del af det at blive socialiseret ind i virkeligheden på. I den forbindelse er der som nævnt forskel på forskellige typer af viden. Den magtfulde viden er udtryk for en form for viden, hvorigennem individer forstår de sociale ontologiers forudsætninger, og derigennem bliver i stand til at positionere sig indenfor dem. Dermed nærmer den sociale realisme sig en form for begreb om virkeligheden, der minder om det begreb, vi finder i den kritiske realisme. Ligesom kritisk realisme forsvarer social realisme en ontologisk realisme, samtidig med at den rent epistemologisk accepterer, at viden er produceret, og som sådan afspejler de historiske og sociale forhold (Moore, 2013, p. 346).

Kritik af Youngs begreb om magtfuld viden

Youngs arbejde med at gentænke grundlaget for curriculum er blevet kritiseret for at være konservativt. I en vis forstand kan man sige, at denne kritik spejler en kritik af de teoretikere Young trækker på, Durkheim og Bernstein. Durkheim er således blevet beskyldt for at være konservativ (Nisbet, 1952), og da Bernstein bygger videre på Durkheims forståelse af uddannelse som *transmission*, kunne samme indvending rejses mod ham. Det skal blot understreges, at Bernstein ser transmission som et dynamisk samspil snarere end en passiv videregivelse af værdier, normer og viden (Bernstein, 2000 [1996], pp. 16-18).

Det samme gælder Young, hvis begreb om magtfuld viden bygger på samme dynamiske grundopfattelse. Youngs begreb om magtfuld viden adskiller sig således fra en konservativ curriculumopfattelse derved, at viden ikke vælges ud fra dens traditionelle status, og at viden ikke udvælges for at være bevarende. Tværtimod er social realisme orienteret mod vidensoverskridelse, idet dens sigte er normativt bestemt ud fra emancipatoriske værdier. Social realitet skal ikke alene ses som henvisende til den faktiske virkelighed, som den opleves her og nu. Idealer og fordringer om rationalitet og retfærdighed er også en del af den sociale virkelighed. Når magtfuld viden gør kritik mulig, skyldes det netop, at afdekningen af den sociale virkeligheds strukturer gør en immanent kritik mulig, som kan tjene som grundlag for, at den enkelte kan positionere sig forståelsesmæssigt. Denne kritik sigter mod idealer

om sandhed, rimelighed og retfærdighed. Når "powerful knowledge" ikke er det samme som "the knowledge of the powerful", så skyldes det altså, at der er tale om en form for viden, som besidder følgende egenskaber. Den kan:

- bidrage med at udvikle videnstransmissionen i en mere retfærdig retning
- give en bedre forståelse af verden, og menneskets relation til denne
- give elever muligheder for at blive inkluderet i samfundet.

En anden kritik, som kunne rejses i forlængelse af dette svar, er, om ikke social realisme ender med en ny form for *essentialisme*, altså en antagelse om, at der findes nødvendige essentielle egenskaber ved tingene, som den magtfulde viden i sidste ende skal informere om. Snarere end at forsvare den sociale realisme mod denne kritik, vil mit argument her være, at det i højere grad drejer sig om at forstå, hvad der menes med essentialisme. Hvis der dermed menes sociale essenser, altså bestemte elementære former, som reproduceres indenfor social organisation, vil det i og for sig være konsistent med en socialrealistisk ontologi at tale om en form for "essens" (Cruikshank, 2002).

Konklusion

Social realisme er kendetegnet ved at udfordre forståelsen af, hvad virkeligheden er. I en hverdagsbetydning betegner virkeligheden tingene som de toner frem for os i praksis. Det nærværende og de aktuelle problemer er virkelige, mens teorier og begreber er abstraktioner. Ifølge den sociale realisme kan vi ikke sidestille den direkte erfaring med virkeligheden, idet den erkendelse, som erfaringen rummer, er afhængig af, hvilke begreber og kategorier vi har til rådighed. Det virkelige er altså ikke lig med det umiddelbart erfarede, men lig med en måde at repræsentere den umiddelbare erfaring på, når den er i overensstemmelse med strukturen af den kollektive, symbolske verden af betydning, som vi lever i. Kun ved at udvikle vores forståelse i overensstemmelse med denne strukturelle dimension i virkeligheden får vi del af den magtfulde viden. Youngs påstand er således, at det er muligt at sondre kvalitativt mellem forskellige typer af viden afhængig af i hvor stor grad de åbner for

denne dimension. Med henblik på at indkredse de centrale kendetræk ved denne viden, kan man foretage følgende sondringer:

- skole og hverdagsviden;
- specialiseret (domænespecifik) og domæne-uspecifik viden;
- kontekstuafhængig og kontekstafhængig viden.

Det, der, ifølge Young, gør domænespecifik, teoretisk og kontekstuafhængig viden magtfuld, er, at der er tale om en viden, som forandrer elevens forståelse på en sådan måde, at eleven - igennem tilegnelsen af denne viden - hæver sig bevidsthedsmæssigt ud af den direkte erfaring, og den partikulære sammenhæng, som han eller hun befinder sig i. Dermed er der tale om en viden, der giver individet et mere alment grundlag at operere ud fra som subjekt.

Undervisningsprocessen skal derfor begynde med analysen af, hvad der er magtfuld viden, og arbejde med elevernes forståelse, således at de bliver i stand til at gøre denne viden til grundlag for deres forståelse, og derigennem opnå, at eleverne får et nyt grundlag for adfærd.

Afsluttende refleksion

Vender vi afslutningsvist tilbage til den indledende henvisning til falske nyheder og alternative fakta, så er det interessant at sammenligne den udfordring af viden, som disse fænomener udgør med den udfordring, som store dele af det tyvende århundredes sociologi reagerede på, nemlig begrebet falsk bevidsthed, der dækker over det forhold, at en dominerende klasses interesser blev fremstillet som objektive, således at en domineret klasse også definerede sig selv ud fra disse – hvilket kommer tæt på fænomenet "ideologi", sådan som Karl Mannheim definerer det. Mannheim taler nemlig om ideologi, når en gruppes eller en epokes totale bevidsthedsstruktur, er kendetegnet ved en systematisk skævhed – som den enten ikke selv er bevidst om, eller har en interesse i at overse (Mannheim, [1929] 2015).

Den ideologikritik, som Mannheim gør sig til talsmand for - hvor ideologi betragtes som en form for videnskabelig patologi – gør sig selv sårbar overfor den kritik af ideologikritikken, som blandt andet er blevet fremført af Slavoj Žižek (Christensen, 2012). Žižeks påstand er, at ideologikritik, ligesom ideologien, må stå på et grundlag, og at selve ideen om at bevæge sig ud over ideologi-

en via et afslørende perspektiv, derfor selv kommer til at udgøre en ideologi (p. 11).

Parallelt med dette kritiske perspektiv kunne man her spørge, hvordan den sociale realisme undgår at falde i en ideologisk grøft, når den mener at kunne tale om en viden, som i højere grad stemmer overens med virkeligheden, end andre? I forlængelse af den sociale realisme selv ville svaret være, at den undgår at blive til ideologi, idet den blotlægger sine egne forudsætninger – og dermed gør det muligt at diskutere de sociale komponenter, som dens påstande bygger på.

Referencer

- Bernstein, B. (2000 [1996]). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers, Inc.
- Bernstein, B. (2009 [1990]). *Class, Codes and Control, vol IV*. London: Routledge.
- Bjerre, J. (2016). Filosofi og sociologi. In P. Jepsen, *Tænkningens veje: et festskrift til Søren Gosvig Olesen* (pp. 109-131). Skive: Forlaget Wunderbuch.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1977 [1970]). Foundations of a Theory of Symbolic Violence. In P. Bourdieu, & J.-C. Passeron, *Reproduction in Education, Society and Culture* (pp. 1–68). London and Beverly Hills: Sage.
- Bowles, S., & Gintis, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. New York: Basic Books.
- Christensen, B. A. (2012). On the Road to Nowhere? Some thought on the ideas of innovation and ideology. *International Journal of Žižek Studies, Vol. 6(1)*.
- Cruickshank, J. (2002). *Realism and Sociology: Anti-Foundationalism, Ontology and Social Research*. London: Routledge.
- Durkheim, E. ([1955] 1983). *Pragmatism and Sociology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Durkheim, E. (1992 [1912]). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*. Paris: Le livre de poche.
- Gergen, K. J., & Mellon, K. (2017). *Socialkonstruktionisme og uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.

- Halsey, A. H., Floud, J. E., & Anderson, C. A. (1961). *Education, Economy, and Society*. New York: Free Press.
- Illich, I. ([1970] 2000). *Deschooling society*. London & New York: Marion Boyars Publisher Ltd.
- Jackson, P. W. (1965). Alienation in the classroom. *Psychology of Schools*, Vol. 2, pp. 299–308.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in Classrooms*. . New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Lektorskii, V. A. (2010). Realism, Antirealism, Constructivism, and Constructive Realism in Contemporary Epistemology and Science. *Journal of Russian & East European Psychology*, Vol. 48(6), pp. 5-44.
- Mannheim, K. ([1929] 2015). *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge*. London: Martino Publishing.
- 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(3), pp. 333-353.
- Nisbet, R. A. (1952). Conservatism and Sociology . *American Journal of Sociology*, Vol. 58(2), pp. 167-175.
- Rosenau, P. M. (1992). *Post-Modernism and the Social Sciences: Insights, Inroads, and Intrusions*. Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Whitty, G. (2010). Revisiting School Knowledge: some sociological perspectives on new school curricula. *European Journal of Education*, Vol. 45(1), pp. 28-45.
- Young, M. (1971). *Knowledge and Control*. London: Collier Macmillan.
- Young, M. (2002). Durkheim, Vygotsky and the curriculum of the future. *London Review of Education*, pp. 100-119.
- Young, M. (2008). From Constructivism to Realism in the Sociology of the Curriculum. *Review of Research in Education*, Vol. 32(1), pp. 1-28.
- Young, M. (2012). Curriculum and pedagogy in the sociology of education: some lessons from comparing Durkheim and Vygotsky. In H. Daniels, *Vygotsky and Sociology* (pp. 5-24). London: Routledge.
- Young, M., & Muller, J. (2013). On the powers of powerful knowledge. *Review of Education*, Vol. 1(3), pp. 229–250.