

# Sociologiska kritikbegrepp för utbildningsvetenskapen

*Leo Berglund*

Critique plays an important role within the educational field; yet it seems to function within a framework that is considerably limited by the presuppositions of its objects. Studying the debate on critique that takes place within the sociological field makes it possible to understand the forms and roles critique can take, and how to handle its immanent contradictions. It is argued that while social science can make way for critique by using totalizing theories, actors can be critical by referring to lived experience. But the latter form of critique risks to be neutralized by institutional instances of expertise. The theoretical framework presented is illustrated by an analysis of how two educations in pedagogy on an advanced level interpret their cause to equip their students with an ability to think critically. The comparison shows that one education tends to focus on expertise, and the other one is critical in a more reflexive manner. The article is concluded with a reflection on the need for a radical critique within the educational field.

Keywords: Boltanski, reflexivity, totalization, expertise

Leo Berglund, doktorand, Uppsala universitet.  
*leo.berglund@edu.uu.se*

## Introduktion

Förmågan att tänka kritiskt är ett uttalat mål för skolans och universitetets utbildningar, och den är också central i forskningen om utbildning. Kritiken är en resurs som gör det möjligt att göra utbildningsinstitutioner och utbildningspraktiker till föremål för utvärdering med avseende på effektivitet, funktionalitet och duglighet. Sådana utvärderingar kan sedan leda antingen till en bekräftelse på att föremålet är bra som det är – eller till ett krav på förändring. Inom utbildningsområdet har på senare tid kritiken aktiverats när flera aspekter av utbildning hamnat i fokus för problematiserande analys, såsom ett allt starkare krav på dokumentation, mätning, utvärdering och kvalitetssäkring, vilket särskilt tydligt visat sig i efterfrågan på evidensbase-

ring (Slavin, 2002; Biesta, 2007; Hammersley, 2005), samt en allt tydligare marknadsanpassning av utbildningar, i vilken utbildningsinstitutioner förväntas organiseras som företag (Ball, 2004; Lynch, 2006; Janukowitz & Provezis, 2014).

Kritik som genereras inom ett fält som är nära knutet till en samhällelig institution (som skolan) tenderar emellertid att röra sig inom vissa ramar. Trots att kritik inom utbildningsvetenskapen är vanligt tycks kritiken sällan leda till större förändringar i praktiken; kritikens konsekvenser verkar oftast bli att det föremål den riktas mot förstärks snarare än öppnas upp för diskussion. Det talas till och med om ett kristillstånd hos pedagogikens kritik (Fritzell, 2011). Problemet, som återfinns inom skilda sfärer i samhället, har tematiserats inom sociologin, vilken i egenskap av att se sig som en kritisk vetenskap också för en kontinuerlig debatt om sin egen kritiska potential. I denna debatt har begrepp för att analysera kritik vuxit fram.

Syftet med denna artikel är att klargöra skillnaden mellan olika typer av kritik med hjälp av några begreppsliga distinktioner hämtade från sociologin, inom vilken de utgör en del av en större debatt om kritikens förutsättningar och villkor. Vad som mer specifikt kommer att problematiseras här är de positioner från vilka kritik kan riktas, och de nivåer av reflexivitet som olika former av kritik kräver. Förhoppningen är att dessa distinktioner skall kunna öppna upp nya analysmöjligheter i diskussionen om kritik inom utbildningsområdet.

Texten inleds med en presentation av tre begrepp: *totalisering*, *reflexivitet* och *expertis*. Dessa begrepp utgör tillsammans ett perspektiv som kan fungera som en möjlig utgångspunkt för en produktiv diskussion om utbildningsvetenskaplig kritik i allmänhet – men också som ett analysredskap för konkreta empiriska undersökningar. I artikelns andra del illustrerar jag hur en sådan undersökning kan gå till genom att göra en jämförelse mellan två pedagogiska högskoleutbildningar på avancerad nivå, i Lund respektive Göteborg. Vad som här undersöks är vilken typ av kritik som studenterna skall lära sig att bemästra. Jag går igenom utbildningarnas självpresentationer, upplägg och kurslitteratur och visar hur de skiljer sig åt med avseende på vilka kritikeroller studenterna introduceras till. Artikeln avslutas med några reflektioner över relationen mellan högre utbildning och kritik i det moderna samhället.

## Ett sociologiskt analysredskap

Att sociologiska teorier används inom andra samhällsorienterade fält är vanligt. När det gäller utbildningsvetenskapen kommer teoretiker som Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas och Bruno Latour återkommande till användning. Medan Bourdieu-inspirerade forskare fokuserar på dolda läroplaner, differentieringsprocesser och reproduktion av sociala klasser, intresserar sig Habermas-anhängare för rationaliseringsprocesser och (hämmad) reproduktion av livsvärlden. Latours följare, å sin sida, grundar sig mindre i marxism och upplysning och ägnar sig i högre grad åt dekonstruktion av modernitetens självbild. Dessa tre exempel är alla kritiska teorier; de utgör effektiva redskap för att kritisera de strukturer och praktiker som skolan är inbäddad i. Den sociologiska teori jag här kommer att introducera är emellertid inte avsedd att användas på samma sätt. Den är inte kritisk mot skolans funktions-sätt, utan fungerar istället som ett verktyg för analys av *kritiken i sig*. Blicken riktas inte mot det studerande eller undervisande subjektet, utan mot själva skolkritiken. Teorin är likväl kritisk – den är kritisk mot kritikneutraliserande praktiker och institutioner, och mot ”kritik” som i själva verket förstärker sitt objekt.

Jag kommer här att diskutera vilka olika vägar det kritiska projektet tagit. Som ett centralt tema kommer jag att lyfta fram motsättningen mellan å ena sidan en objektiv, vetenskaplig hållning som åberopar kritiska teorier, och å andra sidan en reflexiv hållning som problematiserar och tonar ner den vetenskapliga auktoriteten, och åberopar den subjektiva erfarenheten. Risker med den första positionen är att den med sina höga anspråk riskerar att hänfalla åt en *scientism* som förlorar kontakten med den sociala verkligheten, medan risken med den andra är att kritikern avsäger sig teoretiska redskap som möjliggör en radikal kritik. Motsättningen kan, visar sociologisk teori, emellertid hanteras. Detta bereder väg för en diskussion om vilka roller en kritiker kan inta. Men till att börja med kommer jag att göra en distinktion mellan den typ av samhällsanalys som är praktiskt orienterad och tydlig med sin konkreta användbarhet för samhällets förvaltning, och en form av samhällsanalys som är *reflekterande* och härmed bär på en kritisk potential. Denna potential realiseras genom att vetenskapen riktar sig utåt mot de subjekt som kan verka för förändring.

### *Att rikta sig utåt*

Vad innebär det för en samhällsanalytisk vetenskap att vara kritisk? För uttalat kritiska traditioner som Frankfurtskolan, och senare Habermas, innebär kritik att jämföra analysens objekt med ett tänkt idealtillstånd. Kritik har härmed tolkats som en form av *normativitet*. För Foucault och hans anhängare, å andra sidan, kan kritik vara mycket mer specifik och endast syfta till visa hur saker och ting lika gärna kunde varit annorlunda – utan att institutioners och praktikers legitimitet behöver bedömas (Hansen, 2016; Owen, 2002). Båda traditionernas ansats har likväl varit att med hjälp av vetenskapens auktoritet skapa möjligheter till social förändring till det bättre.

I Sverige har denna potential hos den samhällsanalytiska vetenskapen periodvis utnyttjats av staten, vilken i detta syfte utsett sociologer till sociala ingenjörer, vilka kunde ägna sig åt exempelvis stadsplanering (storstädernas miljonprogram). En naturvetenskapligt inspirerad metodologi präglad av kvantitativa metoder har i dessa sammanhang stått högt i kurs (Larsson, 2001). Den samhällspåverkan denna vetenskap åstadkommer sker emellertid inte genom kritik, utan den accepterar de målsättningar som uppdragsgivaren uttalar. Ansvar för samhällskritik har istället tagits av en annan samhällsvetenskaplig orientering, vilken är mer reflekterande, akademiskt orienterad och ofta inte anses lika tydligt kunna kopplas till en ”nyttig” tillämpning. Men det finns anledning att ifrågasätta denna bild – i själva verket har kritisk reflektion faktiskt praktisk relevans. Men sådan relevans får den först när den riktar sig utåt, till de subjekt den forskar om.

Problemet med den ”nyttiga” samhällsanalysen är att den trots sin imitation av naturvetenskapernas metoder, attityder och stil aldrig lyckats kartlägga det sociala livets kausala mekanismer, och inte heller hittat på teorier eller formler som kan förutspå samhällets utveckling. Den reflexiva samhällsanalytiska stilen har därför en annorlunda ambition. Istället för att vara en ”hård” vetenskap har samhällsvetenskaperna potential att analysera vilka värden, intressen och maktstrukturer som är verksamma i sociala fenomen. Enligt vetenskapsteoretikern Bent Flyvbjerg kan man förnimma två huvudsakliga skillnader mellan samhälls- och naturvetenskap: Istället för att vara metoddrivna är samhällsvetenskaperna omdömesdrivna, och istället för att producera kausala formler som syftar till förutsägbarhet producerar de frågeställningar och teorier som syftar till att skapa grunder för moraliska överväganden (Flyvbjerg, 2005). En samhällsvetenskap som försöker hitta på formler för att kartlägga kausala samband i en social värld präglad av oändlig komplexitet och föränderlighet, skulle misslyckas med detta, och ha ett litet

värde utanför den övertygade kretsen. Men en vetenskap som kan tillföra teoretiska verktyg som ger människor möjligheten att se samhället ur nya perspektiv, och institutioner möjligheten att bättre förstå sina egna roller, har ett stort värde, och får också effekter i form av social förändring. Härmed är samhällsvetenskaperna indragna i ett växelspel med sitt studieobjekt.

Sociologen Michael Burawoy förespråkar en utåtriktad sociologi som existerar parallellt med de kritiska, professionella och policy-orienterade sociologierna. Denna syftar till att dela med sig av sociologiska teorier, och den är alla sociologers ansvar (2005). En sådan funktion hos vetenskapen har uppmärksammats på fler håll: Inom utbildningsvetenskapen låter Greg Dimitriadis (2012) filosofen och aktivisten Edward Said symbolisera framväxten av en roll som utåtriktad intellektuell, och även när det gäller naturvetenskap visar Sheila Jasanoff (2003) hur man i allt högre grad söker legitimitet genom interaktion med medborgare i utvecklandet av ny teknologi.

För de mer reflekterande samhällsvetenskaperna ligger vikten av den utåtriktade funktionen i etablerandet av ett produktivt utbyte med det samhälle som studeras. Även om Burawoys idé om sociologisk undervisning kan tyckas vara ett naivt vidhållande av upplysningsideal är hans poäng värd att notera: sociologins uppdrag är att försvara civilsamhället, och den utåtriktade sociologin fungerar som en garant för att andra sociologier – i synnerhet den kritiska – inte blir ett samfund för interna dialoger och förlorar kontakten med detta civilsamhälle, och härmed också med sitt studieobjekt. Det sociologiska fältet präglas alltså av en arbetsdelning inom vilken den utåtriktade delen är oundgänglig för de övriga delarna. Resonemanget går att överföra till andra vetenskapliga fält som sysslar med att både forska till förmån för institutioner och att kritiskt analysera dem. Utbildningsvetenskapen är ett av flera fält som ägnar sig åt dessa praktiker. Dialogen med en bredare publik finns här redan väl etablerad i växelspelen med lärarkåren. Utmaningen ligger i vad Burawoy menar att framgångsrika samhällsteoretiker som Hannah Arendt och Jürgen Habermas lyckats med: att genom tematisering av människors erfarenheter skapa nya publiker som finner teorierna relevanta (Burawoy, 2005, s. 8). Dessa grupper kan sedan dra nytta av det vetenskapliga fältet för att förändra sin situation.

För att sammanfatta kan vi konstatera att syftet med de reflekterande samhällsvetenskaperna är att genom interaktion med det samhälle som studeras åstadkomma förändring i samhällets ordningar. Den sociologiska diskussionen är här tillämpbar på alla samhällsanalytiska vetenskaper som har en reflekterande sida, inklusive det pedagogiska fältet. Växelspelen med den

sociala verkligheten är en förutsättning för en vetenskaps potential att vara relevant för de som kan tänkas lyssna på vad den har att säga.

### *Totalisering och reflexivitet*

Förhållandet mellan en vetenskaplig disciplin och den verklighet som denna disciplin riktar in sig på att studera och kritisera kan skifta i karaktär beroende på disciplinens attityder och strategier. Jag kommer här att beskriva hur ett kritiskt fält som sociologin erfarit en utveckling från en *totaliserande* till en *reflexiv* kritisk praktik. Det centrala problemet i denna rörelse handlar om huruvida den vetenskapliga kritikern kan *ställa sig utanför* de sociala fenomen som studeras.

Den kritiska sociologin bär på en idétradition som till stor del utvecklats inom den genre som kallas kritisk teori. Denna genre förknippas med Frankfurtskolans filosofer och sociologer, men den kan också relateras till de senare franska motsvarigheterna i Sartre (Honnet, 2007, s. 35), Foucault (Foucault, 1991, s. 119) och Bourdieu (Boltanski, 2011, s. 18), vilka ställde liknande frågor om upplysning och modernitet. I Frankfurtskolans kritiska teori relativiserades bilden av samhällets framsteg. Upplysningsprojektet, menade man, riskerar att urarta i dumhet och barbari (Adorno och Horkheimer, 1944/1996). Med Kant, Marx och Freud kunde man ifrågasätta den sociala verkligheten, och även det moderna mänskliga subjektet, vilket porträtterades som åtrående ersättningar för sina verkliga intressen.

Den typiska stilen hos kritiska teorier präglas av en tilltro till samhällsvetenskapen. Denna tilltro gestaltar sig i objektiva beskrivningar av sociala dominansförhållanden som grundar sig på vetenskapliga metoder. Vetenskapen är här uteslutande *deskriptiv*. Detta innebär att den samhällsvetenskapliga kritikern inte riktar explicit kritik mot samhällets dominansförhållanden – men genom själva beskrivningen väcker den kritiska teoretikern harm hos läsaren; en sorts sociologisk upplysning fungerar i praktiken som kritik (Boltanski, 2011, s. 22).

Den kritiska teorins förhållningssätt har kommit att ses som ett effektivt redskap för kritik. Att åberopa kritiska teorier för att få stöd för normativa omdömen (att exempelvis skolan bör vara mer si och mindre så) har med tiden kommit att bli ett ganska enkelt trick. Processen är följande: Kritikens subjekt har, till skillnad från dess objekt, tillgång till en sociologisk optik genom vilken kritikern kan se objektets verkliga natur – dess inbäddning i samhälleliga strukturer – och genom att avslöja denna krossa objektets självbild (Latour, 2004). Som ett påhittat exempel kan vi ta en klassrumsstudie

som inspirerad av Bourdieu visar att klassrummet i själva verket är ett fält där elever från de dominerande klasserna av lärare sanktioneras att inta maktpositioner genom pedagogiska moment organiserade för att uppmuntra och gynna just deras dispositioner. Härmed fungerar lärarens strategier som mekanismer för reproduktion av ett klassamhälle. På samma sätt kan en kritiker med hjälp av Foucaults *Övervakning och straff* (2003) visa hur skolan genom en panoptisk inredning i kombination med övervakande, korrigerande och examinerande lärarpraktiker transformerar barn till fogliga kroppar. Lärarens lust att undervisa har nu ersatts med en vilja till dominans, till förmån för produktiviteten hos ett makt-kunskap-nätverk.

En sådan kritik tenderar emellertid att falla platt. Människor, till exempel lärare, gillar inte att få de ting de bygger upp krossade på detta arroganta sätt. Kritikern framstår som arrogant just för att denne har blivit en samhällsvetenskaplig positivist (Latour, 2004, s. 241): de egna teorierna som kritiken åberopar ses som vetenskapliga och objektiva, samtidigt som den andres anspråk på objektivitet underkänns just med hänvisning till dessa teorier. Effekten av detta blir emellertid att tilltron till vetenskapligheten hos den sociologiska teori som kritikern lutar sig mot framstår som naiv i relation till cynismen i synen på de samhälleliga praktiker som studeras. Kritikern kan inte å ena sidan dekonstruera det objekt som kritiken riktas mot och å andra sidan reifiera det objekt som kritiken åberopar. Kritikerns försök att på detta sätt ställa sig utanför den sociala verkligheten framstår som illegitimt.

Hur ska då samhällsvetenskaper kunna framföra kritik som tas på allvar och som väcker intresse istället för irritation? Ett försök att undvika de problem som följer av att man försöker ställa sig utanför den sociala verkligheten har gjorts av vad som kallas den pragmatiska sociologin. Detta projekt vänder sig mot idén att människor skulle ha "falska medvetanden" och bara styras av sociala strukturer som de inte känner till. Genom att tillskriva sociala praktikers subjekt en högre grad av aktörskap – "vanliga" människor är i själva verket reflekterande och kritiskt tänkande subjekt – kan den pragmatiska sociologin lyfta fram dessa aktörers egen kritik. Härmed flyttas ansvaret för konstruerandet av kritikens intellektuella underlag från det forskande till det omforskade subjektet. En pragmatisk kritiker intar således en "meta-pragmatisk" position: kritikern är kritisk genom att *återge* kritik som upptäcks i studier av social interaktion. Särskilt intressant som forskningsobjekt är olika dispyter, i vilka positioner förvaltas och försvaras genom hänvisningar till olika värdesystem (Boltanski, 2011, s. 27).

Det visar sig emellertid att den kritik som denna pragmatiska sociologi lyfter fram är *realistisk*. Boltanski, vilken bidragit till detta projekt, konstaterar i sin reflektion över sina erfarenheter att sociala aktörer endast tycks kritisera saker som inom en social kontexts ramar verkar möjliga att förändra, men inte ramarna i sig (2011, s. 30f). Boltanskis poäng är att en pragmatisk sociologi inte räcker för att konstruera meningsfull kritik – i sin vägran att ställa sig utanför studieobjektet avsäger den sig möjligheten att *totalisera* samhället – att göra dess helhet till föremål för analys – och kritiskt reflektera över aktörers sociala förutsättningar.

Lösningen ligger enligt Boltanski i att förena det kritiska projektets totaliseringsmöjlighet med det pragmatiska projektets förståelse av den sociala världen som kontinuerligt konstruerad av aktörer (2011, s. 49). Om sociologin inte försöker ställa sig utanför sitt studieobjekts sociala verklighet misslyckas den med att tillföra någon intressant kunskap som gör sociologi till en meningsfull aktivitet. Sociologi blir en form av ”forskning” om saker som människor egentligen redan känner till. Därför behövs en kritisk sociologi som förser denna forskning med analytiska verktyg som kan lyfta förståelsen av olika objekt till en högre intellektuell nivå. Men om denna kritiska sociologi försöker ställa sig utanför de ordningar som konstituerar dessa objekt måste den vara tydlig med var detta ”utanför” är någonstans; den måste markera den punkt från vilken den sociologiska blicken riktas. Istället för att vara positivistisk måste den vara *reflexiv*, och erkänna sin egen inbäddning i den sociala ordning som den teoretiserar.

Reflexivitet är en systematisk reflektion över den egna positionen. Inom pedagogiken är reflexiva praktiker i hög grad närvarande. Flera teoretiker har ifrågasatt pedagogiska grundantaganden genom synliggörande av maktdimensioner präglade av kön, ras, eurocentrism osv. I samband med sådana ansatser kan vetenskapliga verktyg, som fenomenologi och fokus på levda erfarenheter, användas för att teoretisera och problematisera den egna positionen som forskare (se t ex Guber, 2007). Reflexiviteten blir här en sorts kritik – en kritik som riktas *inåt*. Men det går med vårt teoretiska ramverk här att, på samma sätt som med den totaliserande kritiken, ifrågasätta om reflexivitet i sig själv kan fungera som en effektiv kritik. Antaganden som att ”makten finns överallt” – såväl ”där ute” som ”här inne” – försvårar möjligheten att ta sikte på och problematisera institutioner som samhälleliga maktcentra med inneboende repressiva och imperialistiska tendenser. Den inåtvända blicken ser klart det moderna projektets subtila reproduktion av specifika maktstrukturer, men tenderar också att missa mekaniken hos dess dri-

vande motorer. Därför bör reflexivitet utgöra en grundkomponent hos en kritik snarare än dess mål. Reflexiviteten bör alltså inte i första hand ses som en form av kritik, utan som en lämplig *attityd* hos en kritiker.

Den reflexiva hållningen uppvärderar subjektiviteten som en resurs för kritik. Förebilden för den reflexiva kritikern porträtterar Boltanski som en person som har utsatts för någon form av orätt och därför, i likhet med den kritiska teoretikern, kritiserar hela den sociala ordningen. Men istället för att åberopa vetenskaplig objektivitet gör denne sig till talesperson för en framtida gemenskap genom att åberopa vissa moraliska värden. Risken som kritikern utsätter sig för är då att bli avfärdad som subjektiv eller paranoid (Boltanski 2011, s. 100). Att denna risk framstår som oangenäm för en forskare med en akademisk karriär är helt naturligt. Likväl är det i den levda erfarenheten som institutioners, praktikers och hela den sociala ordningens ännu ej uttalade och tematiserade funktioner upptäcks. Att undersöka dessa funktioner borde därför vara en central uppgift för den kritiska vetenskapen.

Formulerandet av effektiv kritik sker i en dialektik mellan totalisering (genom kritiska teorier) och reflexivitet. För att utbildningsforskare ska kunna förstå sitt studieobjekt i ett samhällsligt helhetsperspektiv måste de ha tillgång till verktyg för radikal reflektion som gör det möjligt att ställa sig utanför objektet (skolan, kunskapssamhället, evidensrörelsen), men för att inte alieneras från objektet måste utbildningsvetenskapliga kritiker också intressera sig för levda erfarenheter hos de aktörer det involverar. Vårt att betona är att ingen av de kritikens förutsättningar jag här diskuterat – dialog med verkliga praktiker, totalisering och reflexivitet – kan fungera ensam: medan en kritik som sker slentrianmässigt på distans från människors verklighet riskerar att avfärdas av de som förväntas lyssna på den, tenderar kritik som helt överger idén om vetenskapens särart och endast baseras på människors egna upplevelser att begränsa sig till optimering av institutioners etablerade funktionssätt.

I kärnan av problemet kan man se en motsättning mellan objektivitet och subjektivitet. Men istället för att se subjektiviteten som ett hot mot vetenskaplig auktoritet, och härmed mot dess potential att påverka samhället, kan man se den som ytterligare en resurs för kritisk reflektion, som kompletterar objektivitetens resurser, och som på detta sätt kan göra kritiken kreativ och relevant. Med denna undersökning av kritikens *förutsättningar* kan vi gå vidare till de *positioner* från vilka den kan riktas.

### *Expertis som yrke*

Utbildning utgör en avgörande del av vägen till en roll i vilken en kritiker tillskrivs auktoritet och ges möjlighet att delta i konstruerandet av olika diskurser. I utbildningen tillgodogör sig studenten teoretiska verktyg som sedan kan användas i en sådan roll. Medan vissa utbildningar (t ex i pedagogik eller medicin) är nära förknippade med specifika yrkesroller syftar andra (t ex i sociologi eller humaniora) till mer diffusa roller. En möjlighet som lanseras när disciplinorienterade, analytiska utbildningar pressas till marknadsanpassning är en yrkesroll som *expert* med en analyserande, sakkunnig eller konsulterande funktion. Denna roll är också aktuell för specialiserade vidareutbildningar inom mer professionsorienterade discipliner.

Vad är då en expert? Ett sätt att svara på detta är att diskutera expertis som form och undersöka vilket *inhåll* en sådan form har, alltså vad som krävs för att få kallas "expert". För Turner (2001) handlar expertis om praktiskt användbara resultat av expertkunskap. Om människor ser värdet av det experter gör legitimeras dessa experters "kognitiva auktoritet". Med detta resonemang faller det sig naturligt att samhällsorienterade experter har låg status i samhället, då reflektion och kritik är svårare att visa resultat av på ett konkret sätt, jämfört med teknologi som förkroppsligas i fysiska objekt som människor kommer i kontakt med. Evans (2008) betonar istället expertens socialisation inom ett specialiserat kunskapsfält. En fullgod expert måste ha både erfarenhet av kunskapsområdet i form av interaktion med andra experter och tillräckligt avancerade kunskaper för att själv ha bidragit till kunskapen inom fältet (290ff). Expertis är enligt denna definition inte i första hand en status som uppnås genom en samhällelig legitimeringsprocess, utan en titel på någon som har specialistkunskap, vilket förutsätter både grundutbildning och en efterföljande fördjupning inom akademien eller näringslivet.

En utbildning kan mer eller mindre fokusera på en sådan roll. En professionsinriktning (att jämföra med en disciplinorientering) har uppenbara fördelar för en student och för det samhälle som vill ha nytta av studenten, jämfört med till exempel humaniora och kritisk sociologi. Den erbjuder en tydlig karriärbana och den ringar in ett specifikt fält på arbetsmarknaden som ska förses med arbetskraft. Dessa fördelar får emellertid konsekvenser för hela vetenskapliga maktfält. För att åter anknyta till den sociologiska debatten, noterar Burawoy att de professionella och policy-orienterade sociologerna i stort sett styr det sociologiska fältets utveckling. Den tillgång till pengar och karriärmöjligheter som dessa sociologier erbjuder kan helt enkelt inte matchas av kritisk och utåtriktad sociologi (2005, s. 18).

Men den intressanta motsättningen mellan kritik och expertis handlar inte om att expertrollen premieras genom marknadens logik, utan om vilken funktion experter spelar i samhället. Analysens fokus flyttas härmed från expertformens innehåll och produktion till dess *praktik*.

### *Expertis, kritik och institutioner*

Frågan om experters förhållande till institutioner har inom pedagogiken lyfts av den amerikanske utbildningsvetaren Greg Dimitriadis som menar att det skett en förskjutning av både den intellektuelles och expertens roller. Som exempel tar Dimitriadis de franska filosoferna Sartre och Foucault. Medan Sartre hade en humanistisk hållning som gick ut på att söka universella sanningar och med dessa kritisera makten, stod Foucault för övergången från den ”totala” till den ”specifika” intellektuelle. Inom detta paradigm syftar den intellektuella rollen istället till att lösgöra experters och vetenskapliga discipliners sanningsanspråk från hegemoniska makt-kunskap-system. Denna intellektuella uppgift är ett svar på en allt mer specialiserad expertis som med tekniska övningar och metodologisk noggrannhet bygger dessa nätverk (Dimitriadis 2012, s. 28ff). Hur denna expertverksamhet i praktiken fungerar, och hur den intellektuellt kan teoretiseras är ämnen som sociologin intresserat sig för.

Enligt det Foucault-inspirerade perspektiv som Rose och Miller (1992, s. 188ff) företräder allierar sig experter med både institutioner och människor och *översätter* dels institutioners politiska önskemål till ett vetenskapligt, disciplinorienterat språk som implementeras i människors vardag genom institutionella praktiker (skolor, sjukhus etc.), och dels människors vardagsbekymmer till sanningsorienterade tekniker som erbjuds dem för att maximera sin hälsa, uppfostra sina barn bättre etc. Härmed utgör experter en länk i det moderna samhällets nätverk för att styra, övervaka och kontrollera. Kort sagt: experter bidrar med sitt översättningsarbete till att stärka samhällets institutioner.

Det är här diskussionen om kritik blir intressant. I samband med olika dispyter i samhället blossar kritik mot samhällliga institutioner upp. Boltanski (2011) talar här om olika typer av kritik som *prövningar*. Prövningarna syftar till att ifrågasätta vad *verkligheten* (som i samhällets reella praktiker och institutioner) egentligen är i förhållande till vad den utger sig för att vara. Vissa prövningar kan kallas *radikala*: de åberopar subjektiva erfarenheter, utan att respektera verklighetens nödvändighet, vilket innebär att den inte anpassar sig efter en institutions ramar, förutsättningar och grundanta-

ganden. På detta sätt dyker den levda världen upp och stör institutionens bild av stabilitet och säkerhet. Men vad experter gör när sådan kritik lyfts, är att absorbera den och transformera den till en dispyt mellan sakkunniga specialister, vilka har auktoritet att tala om den aktuella frågan, och i denna process tycks radikala prövningar göras om till *verklighetsprövningar* – prövningar som endast ifrågasätter dugligheten hos en etablerad institution eller praktik, exempelvis i termer av dess effektivitet eller produktivitet. En samhällelig konflikt som hotar en institutions legitimitet blir till en dispyt mellan experter om saker på en detaljerad nivå, dispyter vars lösning ligger i en mindre reform som aldrig hotar institutionens grundläggande funktionssätt.

Varför experter gör på det här viset är inte särskilt svårt att förstå. Som tidigare nämnts riskerar en rationalisering i form av någons levda erfarenhet att avfärdas som subjektiv. Och den status som gör experter till experter beror just på en viss typ av vetenskaplighet. Även om experten inte behöver vara anställd i en specifik institutions tjänst beror dennes tillvaro på objekt i verkligheten, som forskningsanslag och konsultuppdrag. Det finns också en tendens hos experter att bilda slutna områden inom vilka ett visst språk och en viss typ av rationaliseringar intensifieras och försvaras mot appropriering utifrån (Rose & Miller, 1992, s. 188). På detta sätt gör de sig oumbärliga för institutioner som behöver den speciella områdeskunskap som de besitter.

Radikal kritik av institutioner, som på detta sätt alltså neutraliseras av expertkåren, är just vad kritiska samhällsteorier syftar till att åstadkomma. Som Foucault har visat genom exemplen psykiatri (1983), sjukvård (1994) och fängelser (2003) har institutioner en tendens att försöka göra sig permanenta, att växa fast och framstå som en naturlig del av samhället. För Adorno och Horkheimer handlade det om en likriktande kapitalism som etablerar sig i människors liv med hjälp av kulturindustrin (1997), medan en liknande idé hos Habermas uttrycks i termer av ”systemets kolonisering av livsvärlden” (1987, s. 355). Som många kritiska skolforskare visat har dessa perspektiv ständig relevans i analysen av de maktfält som omgärdar skolan. Olika institutioner lägger genom sina maktanspråk lager av osynliga nät över pedagogiska praktiker; det kan handla om medicinens intresse av att diagnostisera och behandla barn med avvikande beteende (jmf. Lundin i detta nummer), en regerings vilja att förankra ett entreprenörstänkande hos studenter (Storek Christensen i detta nummer), evidensrörelsens upptäckt och kolonisering av lärarpraktiker, statlig biopolitik i form av vurmande för idrott och hälsa, och så vidare.

Klart är att motsättningen mellan kritisk sociologi och sociologisk expertis ligger i att de processer som den kritiska sociologin försöker blottlägga, *maskeras* av experter som arbetar i dessa processers tjänst. Den radikala reflektion som kritiska samhällsvetare tillför konkurrerar således med den ”realistiska” reflektion som experter står för.

Detta teoretiska perspektiv kan till utbildningsvetenskapliga debatter tillföra en förståelse av varför radikal kritik som riktas mot skolan (reproduktion av den sociala ordningen, hämmad reproduktion av livsvärlden) sällan kommer fram i det politiska samtalet – efter att ha bearbetats av vissa instanser ersätts det med diskussioner om jämförelsevis marginella ting (betygsskalor, ett visst ämnes kvantitet, disciplinära befogenheter i klassrummet). Motsättningen mellan en roll som radikal kritiker och en roll som yrkesverksam expert är en motsättning mellan å ena sidan ansträngningen att distansera sig och sätta objektet i ett större perspektiv, och å andra sidan ansträngningen att anpassa kritiken till befintliga politiska och institutionella ramverk, och härmed att neutralisera kritikens radikalitet.

## Två pedagogikutbildningar på avancerad nivå: Göteborg och Lund

För att illustrera det ovan beskrivna teoretiska ramverkets användbarhet kommer jag här att jämföra två utbildningsvetenskapliga masterutbildningar. Utbildningarna syftar till att fördjupa kunskaper i utbildningsvetenskaplig forskning och pedagogisk teori. Den ena finns på Lunds universitet och den andra på Göteborgs universitet. Lunds variant hålls på den sociologiska institutionen och bär namnet *Masterutbildning i samhällsvetenskap, inriktning pedagogik* medan utbildningen i Göteborg, *International master programme in educational research*, administreras av GU:s pedagogiska institution IPS.

### *Metod*

De två utbildningarna i jämförelsen valdes ut efter principen om bredd i undersökningen. Det föreligger flera intressanta skillnader mellan de två fallen. Medan Lunds universitet, grundat 1666, är ett gammalt och anrikt lärosäte är Göteborgs universitet, grundat 1954, förhållandevis nytt. Enligt Sörlin & Vessuri (2007, s. 16) får en sådan skillnad konsekvenser för hur känsligt universitetet är för politisk påverkan: medan berömda lärosäten åtnjuter en autonomi i form av det förtroende som en bred publik hyser för dem, är yngre och mindre universitet i högre grad pressade att tillmötesgå

samhälleliga krav på en viss typ av resultat. De båda utbildningarnas olika ranking i Utbildningskanslerämbetets granskning av högskoleutbildningar bekräftar denna teori: Göteborgs universitet möter i högre grad kriterierna och har härmed klarat sig mycket bra (UKÄ, 2014, s. 7). LU:s utbildning fick i samma granskning betyget ”bristande kvalitet”, med hänvisning till dåliga metodkunskaper och förmåga att diskutera slutsatser, kunskaper och argument (ibid., s. 23). Mot bakgrund av dessa skillnader blir det meningsfullt att jämföra de två fallen. Jämförelsen syftar emellertid inte till att förklara skillnaden i framgång; det analysinstrument som här presenteras har ett snävare fokus som riktas mot just kritikens villkor.

I analysen kommer jag att börja med att jämföra hur utbildningarna presenterar sig själva, för att sedan ta mig an deras upplägg och styrning, och slutligen gå igenom de inledande teorikursernas litteraturlistor. Min metod är således en dokument- och textanalys, men den skiljer sig från traditionell diskursanalys; den är varken fokuserad på en lingvistisk nivå hos texten, eller på stora diskurser enligt en foucauldiansk förståelse. Målet med analysen är inte att kartlägga hur specifika diskurser manifesteras eller konstrueras; ansatsen är här mindre avancerad: den syftar endast till att undersöka vilka förutsättningar för olika former av kritik som utbildningarna utgör. Därför riktas blicken mot de konkreta ställningstaganden som kan urskiljas i spekulativen om studenternas framtida karriärer, i utformningen av kurser och i den kritik som erbjuds studenterna genom kurslitteraturen.

### *Självpresentationer*

På sina hemsidor har universiteten presentationstexter som syftar till att informera om och göra reklam för de aktuella utbildningarna. GU:s utbildning har en internationell inriktning och presentationen på dess hemsida är därför på engelska, till skillnad från LU:s som är på svenska. GU:s presentation är också längre och mer detaljerad och fokuserar på vilka olika möjligheter studenten ges inom programmets ramar.

Båda utbildningarna ger som en del av sin presentation förslag på möjliga roller efter examen i termer av tillgodogjorda färdigheter. GU fokuserar här på praktiska forskningsfärdigheter:

As a graduate from this programme, you will have developed skills in academic reading, academic writing, and research design which will leave you well prepared to participate in research and development within a school system or within a learning organization.

LU har en liknande målsättning, men här är den tänkta rollen något mer yvigt formulerad. Man väljer också att artikulera mer generella, intellektuella färdigheter:

Utbildningen i pedagogik på avancerad nivå förbereder för såväl forskarstudier i pedagogik som för kvalificerat arbete inom pedagogisk utredningsverksamhet och samhällsplanering. (...) Programmet syftar till att utveckla den studerandes kritiska tänkande, analysförmåga och förmåga till omvärldsanalys samt fördjupa ämneskunskaper i pedagogik.

I GU:s presentation nämns inte ”kritik” eller ”kritiskt tänkande”. Ordet ”research” utgör istället en central nod, och återkommer 15 gånger i samma stycke. Kritik lyfts alltså inte av GU fram som en målsättning i sig, även om begreppet *research* givetvis kan anses innefatta kritik som en outtalad komponent. LU:s text öppnar dock, till skillnad från GU:s text, upp för kritik som är oberoende av specifika institutioner, och ”förmåga till omvärldsanalys” indikerar ett vidgande av perspektiv – en rörelse mot totalisering av samhället.

### **Programupplägg**

GU:s masterprogram är tydligare styrt och innehåller uteslutande kurser profilerade mot pedagogik. LU:s mer samhällsorienterade program har ett större inslag av valfrihet och fler ämnesöverskridande kurser; exempelvis är metod- och vetenskapsteorikurserna samhällsvetenskapliga.

Båda programmen inleds med en orienteringskurs i utbildningsvetenskaplig forskning på 15 poäng. Sedan har GU en kurs som ges med fokus på ett valbart pedagogiskt forskningsfält medan LU:s studenter kan välja mellan en kurs i metod eller vetenskapsteori. På vårterminen börjar GU-studenterna med en obligatorisk metodkurs medan LU-studenterna kan välja en valfri teoretisk fördjupningskurs. Andra halvan av terminen får GU:s studenter åter studera samma eller ett annat pedagogiskt forskningsfält som under föregående termin. På LU väljer man då igen en metod- eller vetenskapsteorikurs. Den tredje terminen läser man på GU två kurser som tränar i akademisk läsande respektive skrivande. Samma period läser LU-studenterna helt valfria kurser. Sista terminen skriver man på båda programmen sitt examensarbete.

Termin	Kurs GU	Kurs LU
1	<i>PDA085</i> Introduction to International Master in Educational Research, 15 hp <i>PDA180</i> Research environment - optional course I, 15 hp	<i>PEDN11</i> Fördjupningsämne, 15 hp Vetenskapsteori/metod, 15 hp
2	<i>PDA086</i> Research methodology, inquiry and data analysis, 15 hp <i>PDA181</i> Introduction to a research environment – optional course II, 15 hp	Fördjupningsämne, 15 hp Vetenskapsteori/metod, 15 hp
3	<i>PDA183</i> Academic reading in education, 15 hp <i>PDA182</i> Academic writing and research design, 15 hp	Valfria kurser, 30 hp/utlandsstudier
4	<i>PDA184</i> Master Thesis in Education, 30 hp	<i>PEDM22</i> Examensarbete, 30 hp

Emedan båda programmen bygger på en varvning mellan metod- och teori-kurser ser vi att GU har ett större fokus på metod, med fler och mer specialiserade metodkurser. Vi ser också att kursutbudet inom GU:s program indikerar en starkare koppling till reella forskningspraktiker, dels i kursen *Research environment*, i vilket studenten ska studera forskning i praktiken i interaktion med verksamma forskare, och dels i kursparet *Academic reading* och *Academic writing*, som syftar till praktiska färdigheter. Denna utbildningsstil är ett typiskt exempel på en väg till expertrollen så som Evans (2008) beskriver den: expertisen erhålls genom socialisation inom specialiserade expertkulturer.

### **Kurslitteratur**

Att båda utbildningarna börjar med en teoretisk introduktionskurs gör att det går att jämföra två litteraturuppsättningar som vardera ska presentera en viss problembild, en viss variation av teoretiska perspektiv och en viss grad av kritisk reflektion. I båda kurser används konventionella kursböcker i kombination med ett antal vetenskapliga artiklar. I GU:s kurs presenteras ett stort antal artiklar, bland vilka studenten själv får göra ett urval att läsa. Vissa av dessa är rena metoddiskussioner och tas därför inte upp här. Den övriga litte-

raturen som de båda kurserna presenterar utgör olika typer av kritik av utbildningsvetenskaplig forskning. Det är denna kritik jag här ämnar tematisera och utvärdera.

Evidensbaserad av pedagogisk forskning och praktik är det fenomen som tydligast är föremål för kritik i texterna i GU:s kurs. En tes som återkommer är att pedagogisk forskning är svår, kontextbunden och komplex, och därför inte kan motsvara evidensrörelsens krav på specifika metoder. Argumentationen förs emellertid i samtliga dessa fall med utgångspunkten att evidensrörelsens målsättning – införandet av system för rationalisering och förbättring av forsknings- och lärarpraktiker – är legitim, men att det krävs andra medel än de metodologiska restriktioner den förespråkar. Detta är vad vi tidigare kallat expertens översättningsarbete. Det stora motstånd evidensrörelsen mött i verksamheter som ska rationaliseras översätts av dessa forskare till diskussioner om under vilka förutsättningar och på vilka villkor evidensbaserad av forskning kan ske. Alla artiklar på GU:s litteraturlista avslutas med ett imperativ som syftar till att rationalisera någon praktik: ”(...) help both our scholars and our government to make fewer errors” (Berliner, 2002); ”(...) developing a stronger sense of community among educational researchers” (Lather, 2004); ”(...) act (...) in the struggle toward the improvement of practice” (Rees, Baron, Boyask och Taylor, 2007); ”(...) creating an enhanced educational research practice” (Feuer, Town och Shavelson, 2002). En ”kritik” mot evidensrörelsen tycks härmed landa i ett eko av dess slagord. Kritiken är en verklighetsprövning – den frågar om evidensbaserad av forskningens praktik verkligen kan åstadkomma vad den utger sig för att vilja göra.

I de båda kursernas litteratur finns flera exempel på reflexiva ansatser, alltså försök att positionera den egna vetenskapliga disciplinen. Dessa försök kan inordnas i fyra kategorier:

1. I LU:s kurs finns flera texter som är historiska orienteringar i den svenska utbildningsvetenskapen (Englund, 2004; Lundgren, 2002; Sellbjer, 2010). En engelskspråkig version av en av artiklarna finns även med i GU:s kurs (Englund, 2006). Dessa texter är reflexiva i bemärkelsen att de syftar till utbildningsvetenskaplig självpositionering. Denna reflexivitet är emellertid inte kritisk; den problematiserar inte den egna positionen. Istället är den deskriptiv och åberopar vetenskaplig objektivitet.

2. Det förekommer också texter som förespråkar tvärvetenskapliga forskningsansatser (Herbert och Bergstedt, 2008 [LU]; Paul och Marfo, 2001

[GU]). Reflexiviteten ligger här i att de syftar till att lösgöra det pedagogiska fältets befintliga ramverk.

3. En mer ”lekfull” reflexivitet visar sig i andra texter. Det finns här försök att lösgöra de ramar och former som präglar pedagogikens fält. I LU:s kurs sker detta dels i form av ett temanummer av en vetenskaplig tidskrift, i vilket den akademiska genren dekonstrueras med hjälp av Foucault, Derrida, Lacan etc. (Dobson och Steines et al, 2010). Det finns också en antologi i vilken kända utbildningsvetare gör personliga betraktelser över disciplinen utan att ta hänsyn till den utbildningsvetenskapliga skrivformens regelverk (Biesta et al, 2012). Dessa övningar kan ses som en problematisering av den egna positionen med fokus på dess akademiska villkor.

4. Men det finns också exempel på en mer kritisk reflexivitet. I båda kurserna lämnas visst utrymme för teser om en pedagogikens kris och den självreflektion som denna idé medför. I GU:s kurs finns en kritisk text där författaren argumenterar för att en filosofisk inriktning mot praktisk filosofi, som synliggör och reflekterar över såväl dolda aspekter av pedagogiska praktiker som praktikernas mål, uteslutits ur den pedagogiska filosofins kanon till förmån för en analytisk inspirerad tradition som snarare intresserar sig för hur bestämda mål effektivt uppnås (Carr, 2004). En liknande tes framförs i LU:s kurs av Fritzell (2011). Här finns också en föreläsning som är en reflektion över pedagogikens kris som en upplysningens kris (Uljen, 2001), och en mer generell analys av det pedagogiska fältets ramar (Strand, 2007). Dessa fyra texter skiljer sig från de övriga i sin totaliserande ambition – de använder teorier för att sätta sitt studieobjekt (pedagogisk forskning) i ett större, samhälleligt perspektiv.

De reflexiva diskussionerna riktar sig, i likhet med de som är kritiska mot evidensrörelsen, och även med de rena metoddiskussionerna, *inåt*, mot en utbildningsvetenskaplig publik. Bland de båda kursernas litteratur finns inga tydliga exempel på försök att göra pedagogisk forskning relevant för en ny publik, till exempel genom tematisering av erfarenheter hos aktörer (utöver lärare) som berörs av skolan eller andra utbildningsinstitutioner. Studenter som läser dessa kurser kommer inte i kontakt med sådana analytiska ansatser som Burawoy (2005) och Dimitriadis (2012) menar måste vara *utåtriktade*. Diskussionerna i litteraturen är specialiserade – med risken att verka alienerande. Med Boltanski kan vi konstatera att litteraturen i låg utsträckning engagerar studenten i objekt hämtade ur den levda *världen* som omger utbildningsvetenskapen och dess institutioner.

*Två utbildningsstilar: expertorientering och reflexivitet*

I analys exemplet ser vi vissa skillnader mellan de båda masterprogrammen. GU:s masterutbildning framstår som mer professionsinriktad än LU:s motsvarighet. Detta visar sig i ett starkt fokus på metod och tillämpning. Forskning som en praktisk verksamhet är i centrum i självpresentationen, i kursnamnen och i den inledande kurslitteraturen. Man kan tala om ett intresse för forskningens *hantverk*. Det handlar här om akademiska färdigheter, som att kunna utforma en forskningsdesign, att bemästra olika metoder och att uttrycka sig på ett vetenskapligt språk. Men denna investering i vetenskaplighet görs inte i syfte att kunna totalisera studieobjekten – tvärtom syftar den till specialisering; de diskussioner som studenten genom kurslitteraturen introduceras till handlar om specifika aspekter av problem, och i sådana diskussioner finns litet utrymme för reflektion över problemens grundpremiss. GU:s professionsinriktning blir därför en inriktning mot expertrollen, i bemärkelsen att vetenskapligheten här ses som ett instrument som möjliggör ett medlemskap i utbildningsvetenskapliga specialistkulturer.

Ett exempel på en sådan specialistkultur är kritiken mot evidensbaserad av pedagogiska praktiker, och hur denna evidensbaserad leder till en viss förväntan på den pedagogiska forskningens metodologi. Den kritik som uttrycktes var att evidensrörelsens val av metod att premiera för pedagogisk forskning är felaktigt och bygger på en okunnighet om den pedagogiska forskningens natur. Denna kritik är förstås rimlig, men lägger sig på en nivå där en rad av objektets förutsättningar accepteras utan reflektion. Den är oenig med objektets medel, men inte med dess mål. Vi kan se hur evidensrörelsen faktiskt har stärkts av sådan kritik; genom att vara lyhörd för kritiker inom de nya domäner som den närmar sig har den kunnat anpassa sig genom att bland annat inkorporera kvalitativ metod i sitt register över godkända metoder (Lambert, 2006; Foss Hansen & Rieper, 2009). Denna typ av kritik är expertens kritik; den är specifik och pragmatisk – och användbar för den institution som den riktas mot.

Medan GU:s utbildning i hög utsträckning syftar till att stärka det pedagogiska fältet har LU:s utbildning ett större fokus på reflexiva praktiker. Detta visar sig bland annat i den större andelen texter som syftar till utbildningsvetenskaplig självreflektion och i möjligheten att läsa vetenskapsteori istället för metodkurser. Medan det i GU:s utbildning går att se en omfattande investering i vetenskaplighet ges LU:s utbildning på svenska och man tillhandahåller också texter som kritiserar den akademiska stilen. Men denna reflexivitet kombineras sällan med utåtriktad kritik, utan syftar istället till att

undervisa om egenskaper hos det pedagogiska fältet. Den intellektuella ambitionen att genom reflektion lösgöra, öppna upp och belysa hegemoniska praktiker begränsas till det egna fältet och fortsätter i låg utsträckning till de samhällseliga institutioner som sysslar med pedagogik.

Den teori om kritik och expertis jag introducerade i första delen av denna artikel möjliggör en diskussion om kritikens förutsättningar och villkor inom pedagogiken. Som vi såg i jämförelsen mellan de två pedagogik-utbildningarna förekommer utbildningsvetenskaplig kritik i båda fallen. Men i båda fallen har kritiken också begränsningar. I GU:s utbildning är kritiken orienterad mot *expertis*. En hög nivå av vetenskaplighet och specialisering kombineras med reflektion på en låg nivå. Denna kritik förstärker snarare än öppnar upp sina objekt. I LU:s utbildning finns en jämförelsevis hög närvaro av en *reflexiv* kritik. Denna ägnar sig åt reflektion på en mer radikal nivå, men begränsas till det egna vetenskapliga fältet.

## Avslutande reflektion

Denna artikel har med utgångspunkt i sociologisk teori redogjort för en uppsättning motsättningar som präglar vetenskaplig kritik. På en metodologisk nivå går det att göra en distinktion mellan pragmatism och totalisering; den första typen av kritik är lyhörd för aktörers förmåga att reflektera och positionera sig i olika dispyter men tenderar att vara realistisk och partikulär, medan den andra kan se sociala ordningar ur ett större perspektiv men riskerar å andra sidan att bli scientistisk och slentrianmässig. Denna motsättning kan lösas genom att totaliserande kritik förenas med reflexivitet. I termer av kritiska roller gjordes även en distinktion mellan experten och den radikala kritikern. Expertens kritik tenderar att vara *verklighetsoptimerande* (jmf. Lundin i detta nummer); kontroverser om institutioner "översätts" till expertens specialistspråk och blir till avsmalnade – och konstruktiva – diskussioner om vissa aspekter av institutionernas funktionssätt. Den radikala kritikern hämtar inspiration ur den levda världen och tar istället sikte på institutioners grundläggande funktionssätt. Kritiken får då en förutsättningslöst provande funktion. Utan sådan kritik finns det inget som hindrar att olika institutioner i samhället utnyttjar expertisen i syfte att göra sig själva och sina repressiva tekniker permanenta.

Men, skulle man här kunna invända, ska forskning – som i detta fall: utbildningsvetenskaplig forskning – då inte användas till att förbättra befintliga institutioner och praktiker? Det vore förstås orimligt och otaktiskt att svara nej på en sådan fråga. Vad som här kallas *verklighetsoptimering* är en uppgift som gör nytta och som dessutom tjänar till att förankra utbildningsvetenskapen i reella pedagogiska praktiker; utan denna funktion skulle disciplinen alianas från sitt studieobjekt. Men om vi accepterar den allt oftare framförda tesen om en pedagogikens kris följer att det också behövs något mer än detta.

Förutsättningarna för kritik påverkas av de processer som ofta utgör dess objekt, som marknadsanpassningen och intresset för mätning och uppföljning. Som vi såg har statens instans för granskning av högre utbildning, Utbildningskanslerämbetet, valt att belöna utbildningen som ges av GU:s pedagogiska institution, och att samtidigt kritisera LU:s motsvarande utbildning. Göteborg ”vann” överlägset. En förklaring till detta går att finna i de kriterier som UKÄ använder, vilka i sin tur kan härledas till högskoleförordningen. Kriterierna är inriktade på akademiska färdigheter: kunskap inom ämnesområdet, metodkunskap, förmåga till systematisk analys, att kunna presentera forskning i internationella sammanhang, förmåga till etiska övervägningar samt insikt om vetenskapens roll i samhället (UKÄ, 2014, s. 199). Genom att fokusera på det akademiska hantverket har GU kunnat utveckla studenters förmåga att göra ”rätt” när de väver samman teori, metod, empiri och analys i sina uppsatser. Denna förmåga kan sedan användas till att få vetenskapliga artiklar publicerade i vetenskapliga tidskrifter. Expertorienteringen leder på detta sätt till vad som anses vara hög vetenskaplig kvalitet och resultat i form av *output*.

Att den pedagogiska expertisen premieras, att den reflexiva utbildningen hotas, och att den radikala kritiken är stillsam är alla processer som leder till ett ensidigt förstärkande av det inom pedagogiken för närvarande existerande. För att epistemologiska barriärer ska kunna forceras måste den specialiserade expertisen lämna plats också för en mer förutsättningslös reflektion, vilken genom att överblicka hela sociala ordningar kan lösgöra, relativisera och ifrågasätta befintliga institutioner och praktiker, i termer av deras grundantaganden och funktioner utöver de uttalade. En utbildningsvetenskaplig expertkultur som blir hegemonisk riskerar att låta en pedagogisk utvecklingsprocess låsas fast inom vad som i allt högre grad framstår som naturgivna ramverk.

## Referenser

- Aastrup Rømer, T, Tanggaard L & Brinkman, S (red.) (2011). *Uren pædagogik*. Aarhus: Klim.
- Ball, S.J. (2004). Education for sale! The marketisation of everything?. *King's Annual Education Lecture*, University of London, 2004-07-17. <http://sys.glotta.ntua.gr/Dialogos/Politics/CERU-0410-253-OWI.pdf> (nedladdad 2014-07-01).
- Berliner, D. C. (2002). Educational research: The hardest science of all. *Educational Researcher*, 31 (8), 18.
- Biesta, G.J.J (2007). Why 'what works' won't work: evidence-based practice and the democratic deficit in educational research. *Educational theory*, 57 (1), 1-22.
- Biesta, G.J.J. (red.) (2012). *Making sense of education: Fifteen contemporary educational theorists in their own words*. Dordrecht/Heidelberg/New York: Springer.
- Boltanski, L. (2011). *On Critique. A Sociology of Emancipation*. Cambridge: Polity.
- Burawoy, M. (2005). For Public Sociology. *American Sociological Review*, 70 (1), 4-28.
- Carr, W. (2004). Philosophy and education. *Journal of philosophy of education*, 38 (1), 55-73.
- Dimitriadis, G. (2012). *Critical dispositions: evidence and expertise in education*. New York: Routledge.
- Dobson, S & Steines J, (Ed) (2010). *Questioning the Academic Genre. Nordic Studies in Education*, 2010 (4), Special issue.
- Englund, T. (2004). Nya tendenser inom pedagogikdisciplinen under de senaste decennierna. *Pedagogisk forskning*, 9 (1), 37.
- Englund, T. (2006). New trends in Swedish educational research. *Scandinavian journal of educational research*, 50 (4), 383-396.
- Evans, R. (2008) The sociology of Expertise: The Distribution of Social Fluency. *Sociology Compass*, 2 (1), 281-298.
- Feuer, M. J., Towne, L., & Shavelson, R. J. (2002). Scientific culture and educational research. *Educational Researcher*, 31 (4), 4-14.
- Flyvbjerg, B. (2005). *Social Science that Matters. Foresight Europe*, October 2005-March 2006, 38-42.
- Foucault, M. (1983). *Vansinnets historia under den klassiska epoken*. Stockholm: Arkiv.

- Foucault, M. (1991). *Remarks on Marx. Conversations with Duccio Trombadori*. New York: Semiotext(e).
- Foucault, M. (1994). *The birth of the clinic: an archaeology of medical perception*. New York: Vintage Books.
- Foucault, M. (2003). *Övervakning och straff: fängelsets födelse*. (4., översedd uppl.). Lund: Arkiv.
- Fritzell, C. (2011). Pedagogikens kris. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 16 (3), 214.
- Guber, S. (2007). *Skolan gör skillnad. Etnicitet och institutionell praktik*. Doktorsavhandling: Linköping: Linköpings universitet.
- Habermas, J. (1987). *The theory of communicative action. Vol. 2, Lifeworld and system: a critique of functionalist reason*. Boston: Beacon Press.
- Hammersley, M (2005). Is the evidence-based practice movement doing more good than harm? Reflections on Iain Chalmers' case for research-based policy making and practice. *Evidence & Policy*, 1 (1), 85-100.
- Hansen, M. P. (2016). Non-normative critique: Foucault and pragmatic sociology as tactical re-politicization. *European Journal of Social Theory*, 19 (1), 127-145.
- Herbert A & Bergstedt B, (2008). *Kunskapen och språket: om pedagogiken, texten och hjärnan*. Stockholm: Liber.
- Honneth, A. (2007). *Disrespect. The normative foundations of critical theory*. Cambridge: Polity.
- Horkheimer, M., Adorno, T.W. (1997). *Upplysningens dialektik: filosofiska fragment*. (Ny, rev. Uppl.). Göteborg: Daidalos.
- Janukowitz, N. & Provezis, S. (2014). Neoliberal Ideologies, Governmentality and the Academy: An Examination of accountability through assessment and transparency. *Educational Philosophy and Theory*, 46 (5), 475-487.
- Jasanoff S. (2003). Technologies of humility: citizen participation in governing science. *Minerva*, 41 (3), 223-244.
- Larsson, A. (2001). *Det moderna samhällets vetenskap: Om etableringen av sociologi i sverige 1930-1955*. Umeå: Umeå universitet.
- Lather, P. (2004). Scientific research in education: a critical perspective. *British Educational Research Journal*, 30 (6), 759-772.
- Latour, B. (2004). Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. *Critical Inquiry*, 30 (2), 225-248.
- Lundgren, U. P. (2002). Utbildningsforskning och utbildningsreformer. *Pedagogisk forskning i Sverige*, 7 (3), 233.

- Lynch, K. (2006). Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5 (1), 1-17.
- Owen, D. (2002). Criticism and Captivity: On Genealogy and Critical Theory. *European Journal of Philosophy*, 10 (2), 216-230.
- Paul, J. L., & Marfo, K. (2001). Preparation of educational researchers in philosophical foundations of inquiry. *Review of Educational Research*, 71 (4), 525-547.
- Pring, R. (2004). *Philosophy of educational research*. London: Continuum.
- Rees, G., Baron, S., Boyask, R., & Taylor, C. (2007). Research-capacity building, professional learning and the social practices of educational research. *British Educational Research Journal*, 33 (5), 761-779.
- Rose, N., Miller, P. (1992). Political Power beyond the State: Problematics of Government. *The British Journal of Sociology*, 43 (2), 173-205.
- Scott, D & Usher, R. (1996). *Understanding educational research*. London: Routledge.
- Sellbjer, S. (2010). Profilering och likformighet: Om pedagogikämnets innehåll vid sex svenska universitet 1975-2000, *Pedagogisk forskning i Sverige*, 15 (2/3), 187.
- Slavin, R. E. (2002). Evidence-Based Education Policies: Transforming Educational Practice and Research. *Educational Researcher*, 31 (7), 15-21.
- Sörlin, S. & Vessuri, H.M.C. (red.) (2007). *Knowledge society vs. knowledge economy: knowledge, power, and politics*. New York, N.Y.: Palgrave Macmillan.
- Turner, S. (2001). What is the Problem with Experts?. *Social Studies of Science*, 31 (1), 123-149.
- UKÄ (2014). *Kvalitetsutvärdering av pedagogik, didaktik och utbildningsvetenskap och närliggande huvudområden*. <http://kvalitet.uka.se/resultatsok?utvarderingar=pedagogik,%20didaktik%20och%20utbildningsvetenskap> (nedladdad 2014-10-01).
- Uljens, M. (2001). Pedagogik i början av det 21: a århundradet. *Utbildning & demokrati*, 10 (1), 133-140.