

# Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen

## Sammendrag

Yrkesfaglig kunnskap er forutsetning for bærekraft og samfunnssikkerhet. Likevel er yrkesfagene i indre og ytre press forårsaket av digitalisering, globalisering og lav status. I artikkelen diskuteres nedvurderingen av yrkesfaglig kunnskap i skolen med Bourdieus teori om kulturell kapital. Et sentralt funn er at en systemisk miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i utdanningssystemet foregår gjennom symbolsk makt, i sanksjonering av yrkesfaglig kunnskap og premiering av boklig kapital. Sosiologiske begreper om klasse og kulturell kapital kan ved avdekking av miskjennelsen av yrkesfaglig kunnskap bidra til anerkjennelse av praktisk yrkesfaglig kunnskap som vesentlig danning av unge.

**Nøkkelord:** Yrkesfag, kulturell kapital, miskjennelse, klasse, sosial reproduksjon

**Keywords:** Vocational education and training, cultural capital, misrecognition, class, social reproduction

## **Innledning: Hva er yrkesfag og yrkesfaglige utfordringer i utdanningssystemet**

Vi er alle avhengige av og blir eksponert for yrkesfaglig kunnskap flerfoldige ganger daglig. Det er en faglært frisør som klipper håret vårt. Bussen vi sitter om bord i på vei til arbeid og skole kjøres av en yrkessjåfør, motor og konstruksjon av selve bussen er bygget av og vedlikeholdes av fagfolk med yrkesfaglig kunnskap og kompetanse. Tema for denne artikkelen er statusen til yrkesfaglig kunnskap i det norske utdanningssystemet og i samfunnet for øvrig. Jeg nevner her to ulike sammenhenger som peker på nedvurdering av yrkesfaglig og praktisk kunnskap i samfunnet: 1. En teoritung skole, hvor praktiske og estetiske fag nedprioriteres til fordel for teoretiske basisfag som norsk og matematikk som derfor anses som mer verdifull kunnskap enn den yrkesfaglige. 2. Mindre vektlegging av praktisk håndlag og praktisk kunnskap og ferdigheter i skolen innebærer en fremmedgjøring for praktisk kunnskap og yrkesfaglige utdanningsløp, slik at dagens elever opplever en miskjenning av yrkesfaglig kunnskap gjennom utdanningssystemet.

Med yrkesfaglig kunnskap menes her både praktisk og teoretisk kunnskap koblet til utøvelse av arbeid, i og for yrkesutøvelse, gjerne generalisert, kombinert og systematisert (Mjelde, 2006, s. 24). Kunnskap i utdanningsvitenskapelig forstand er praktisk teori som er sann, legitimert kunnskap, som kan aksepteres eller avvises (Kvernbekk, 2005, s. 11-12). Mens yrkesfaglig kunnskap i denne konteksten vil ha en integrert dimensjon av også erfaringsbaserte ferdigheter, praksiser og teorier, som ikke-dikotome størrelser i gjensidig påvirkning (Eraut, 1994). Yrkesfaglig kompetanse defineres her som «generisk, integrert, internalisert og praktisk kyndighet i å levere et oppdrag i et yrkesfaglig avgrenset område tilpasset kontekst, jobb, rolle og organisasjon» (Mulder, 2014). I denne artikkelen vil imidlertid begrepet yrkesfaglig kunnskap benyttes, da kompetansebegrepet er så pass vidt at det fortjener en egen gjennomgang. Vekten vil derfor ligge på skaping av yrkesfaglig kunnskap og dennes situering i skolen og samfunnets kunnskapshierarkier.

Hva innebærer så den yrkesfaglige delen av det norske utdanningssystemet? Norsk fag- og yrkesopplæring er organisert i pluss to-modellen som er sekvensiell med to år med ni yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole, etterfulgt av to års opplæring i bedrift som lærling. Fag- og yrkesopplæring for elever og lærlinger handler om å lære ferdigheter, kunnskap og kompetanse for framtidig yrkesutøvelse i faglært arbeid (Deichman-Sørensen,

2009; Høst, Seland & Skålholt, 2013). Frafallet fra fag- og yrkesopplæring er stort. Gjennomføringstall fra OECD viser at bare 38 prosent av yrkesfagelevne i Norge fullfører på normert tid, etter ytterligere to år har 68 prosent gjennomført videregående opplæring (OECD, 2017).

Yrkesfagelevne og lærlingene skal sosialiseres inn i en yrkeskultur, gjennom øving og praktisering av arbeidsoppgaver, fag- og håndverk som skal forvaltes i et arbeidsliv i kunnskapssamfunnet med store endringer i teknologi, preget av digitalisering, globalisering og automatisering i livslang læring (Brynjolfsson & McAfee, 2012; Colley, James, Diment & Tedder, 2003). Nasjonale søkertall til videregående opplæring fra 2019 viser at halvparten av elevene søker seg til yrkesfag, mens den andre halvparten søker studiespesialiserende utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2019). I Oslo velger en vesentlig lavere andel av ungdommene yrkesfag, kun 26,7 prosent i 2019, det kan altså synes vanskeligere å rekruttere til fag- og yrkesopplæringen i hovedstaden (Oslo kommune, 2019). Årsaker til yrkesfagenes statusproblem synes å være usikkert arbeidsmarked, lavere status for yrkesfaglig kunnskap og dårlig synliggjorte koblinger mellom yrkesfaglig løp og veier inn til høyere utdanning. Man kan likevel undre seg over hvorfor yrkesfagene har lav status i mange kretser, til tross for et pågående politisk mantra med regjeringens satsning på Yrkesfagløftet med vekt på å utvikle mer og bedre yrkesfag gjennom utdanningssystemet og videre ut i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Yrkesfagenes status og kompetanse står på spill i mange sammenhenger. Yrkesfagene og fag- og yrkesopplæringen kan altså anses å være et politisk satsningsområde i en sårbar posisjon, utsatt for både indre og ytre press.

Utdanningssystemet er kulturbæreren i dagens Norge, og formidler hva slags kultur og kunnskap som anses å ha verdi i samfunnet (Sakslind, 1998). Jeg vil derfor i artikkelen undersøke følgende forskningsspørsmål: *Hvordan kan Bourdieus teori om kulturell kapital i utdanningssystemet bidra for å forstå nedvurderingen av yrkesfaglig kunnskap?* Formålet med artikkelen er videre å belyse noe av kompleksiteten i det yrkesfaglige feltet, hvor yrkesfaglig kunnskap framstår som sammensatt av yrkesteori integrert med praksisnær kunnskap og håndverkstradisjoner, men også inkludert sofistikerte teoretisk abstraksjoner og tekstkyndighet (Billett, 2011; Nägele & Stalder, 2018). Kompleksiteten kommer til uttrykk i spranget mellom yrkesfagenes erfaringsbaserte, praksisnære kunnskapssyn på den ene siden og utdanningssystemets skolske, boklige logikk på den andre siden, som kulturelle koder som møtes i yrkesfaglige utdanningsprogram i den videregående skolen (Forfatter, 2015).

Artikkelen er strukturert på følgende måte: Etter innledningen om hva som er yrkesfag med forskningsspørsmål, følger en gjennomgang av sentrale begreper i Bourdieus teori om reproduksjon av kulturell kapital, miskjennelse og symbolsk vold. Deretter foretas en forskningsgjennomgang som omhandler yrkesfag koblet til yrkesfaglig læring og status. Diskusjonen har overskriften «miskjennelsen av yrkesfaglig kulturell kapital». Oppsummeringen bringer tanker om hva som kan være farbare veier fra miskjennelse til anerkjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital.

La oss nå gå videre til å undersøke og utlegge Bourdieus begreper om kulturell kapital, felt og habitus, for å forstå bidrag til å si noe om miskjennelsen av yrkesfaglig kulturell kapital i utdanningssystemet.

### **Teoretisk perspektiv: Bourdieus kjernebegreper**

Hos Bourdieu er kulturens et vesentlig empirisk utgangspunkt for å forstå og analysere makt og dominans. Bourdieus teori innebærer en bred forståelse av kultur, hvor all kunnskap anses som kulturelt konstituert og situert (Bourdieu, 1984; Bourdieu & Wacquant, 1992/2007).

Agenten, som Bourdieu omtaler aktøren, tilegner seg kulturelle preferanser og smak som uttrykker klasseposisjon gjennom distinksjoner, og som på samme tid plasserer agenten i sosiale strukturer og er uttrykk for agentenes makt, dominans, men også maktesløshet (Bourdieu, 1984). Yrkesfag befinner seg i grenseflatene mellom to sosiale felt:

Utdanningssystemet og arbeidslivsfeltet, hvor yrkesfag kan ses som et underfelt i grenseflatene mellom disse to. Slik slites den yrkesfaglige feltet i den skolebaserte opplæringen mellom ulike logikker og forskjellig vekt på hvilken type kulturell kapital som veier tyngst: den yrkesfaglige eller den boklige. Møtepunktet mellom aktør og struktur skjer i agentenes habitus som er summen av felt og kapital hos agentene (Bourdieu, 1977/2010, s. 84). Formingen av habitus er slik sosiale strukturer nedfelles kroppslig i agenten, som «strukturerte strukturerende strukturer» som også setter rammer for vårt handlingsrom og er seigt foranderlig (Bourdieu & Wacquant, 1992/2007, s. 139). Vekten her vil ligge på Bourdieus begrep kulturell kapital koblet til miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital. La oss først derfor se nærmere på begrepet kulturell kapital.

### **Kapitaltyper, i hovedsak kulturell kapital**

Aktørene har ulike tilganger betegnet som kapital som settes i spill i sosiale felt, og det finnes i Bourdieus (1984) teori tre hovedtyper kapital: Økonomisk, kulturell og sosial kapital,

herunder sistnevnte regnes også symbolsk kapital. Økonomisk kapital er for eksempel penger, arv, aksjer, eiendom. Kulturell kapital kan være utdanning, eksamenspapirer, smakspreferanser knyttet til klassebakgrunn, kunnskap om skikker og konvensjoner som gir eller begrenser agentenes handlingsrom. Yrkesfaglig kulturell kapital kan være håndlag, materialkunnskap, beherskelse av kulturelle koder på byggeplassen. Den sosiale kapitalen består av agentenes sosiale nettverk, bekjentskaper og summen av sosial anerkjennelse (Bourdieu, 1984, s. 53; Bourdieu & Wacquant, 1992/2007, s. 119). Bourdieu og Passeron argumenterer for at hovedfunksjonen til utdanningssystemet er å påføre elevene korrekt kulturell kapital ut fra den legitime kulturens påvirkning (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 11). I yrkesfaglig kontekst betyr dette at nedvurdering av yrkesfag kan være et resultat av sanksjonering av den yrkesfaglige kulturelle kapitalen i utdanningssystemet som fører til reproduksjon av ulikhet, hvor elever med boklig kulturell kapital favoriseres. En gjenganger i kritikken av Bourdieu i egalitære samfunn som Norge er at begrepet om kulturell kapital passer bedre på samfunn med mer distinkte sosiale skiller (Danielsen, 1998). Imidlertid gjøres en utdypende gjennomgang av begrepet kulturell kapital i norsk kontekst hvor kulturell kapital løftes fram og analyseres som en skjult ressurs i det norske samfunnet (Vassenden & Jonvik, 2019). Hva er så koblingene mellom kulturell kapital og miskjennelse i utdanningssystemet?

### **Miskjennelse og symbolsk vold**

Staten har ifølge Bourdieu monopol på konsentrasjon og utøvelse av symbolsk makt, en type makt som kommer til uttrykk gjennom hvordan rangordningen av ulike kapitaltyper og sosiale klasser virker tilsynelatende naturlig og gitt, slik at agentene underordner seg disse hierarkiene (Bourdieu & Passeron, 1990). Resultatene av den symbolske makten betegnes som symbolsk vold og handler om hvordan agentene internaliserer og aksepterer klassifisering og vurdering av deres egen kapitalsammensetning som begrensende sosiale strukturer de navigerer innenfor. Symbolsk vold skjer når en gruppes kulturelle kapital miskjennes og rangordnes som uønsket av en dominerende gruppes kulturelle kapital (Bourdieu, 1984, 2010; Bourdieu & Passeron, 1990; Bourdieu & Wacquant, 2007). Miskjennelse er hos Bourdieu de subtile måtene hvor underliggende prosesser og sosiale strukturer vedlikeholdes, gjennom diskreditering eller nedvurdering, altså miskjennelse av bestemte typer kulturell kapital etter tilskrevet verdi (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 20). Kulturell kapital er utdanningssystemets hovedkapitalform, og reproduksjon eller miskjennelse av kulturell kapital i utdanningssystemet signaliserer et verdisystem av

kunnskap som relatert til makt (Bourdieu & Passeron, 1990, p. 30). Et eksempel på hvordan utdanningssystemet premierer boklig kulturell kapital framfor yrkesfaglig kulturell kapital, er når voksne fagarbeidere med norsk fagbrev og mange års arbeidslivserfaring må dokumentere timetall i norskkompetanse ved opptak til universitet, grunnet ulik tolkning av opptak på grunnlag av realkompetanse (Forskrift for opptak til høyere utdanning, 2017). Slik ser utdanningssystemet bort fra yrkesfaglige tradisjoner om realkompetansevurdering, og vektlegger i stedet eksamenspapirer med skolsk presisjon, og nedvurderer samtidig yrkesfaglig kunnskap. Utdanningssystemet miskjenner her yrkesfaglig kulturell kapital, og legitimerer på samme tid sin egen symbolske makt gjennom miskjennelsen av yrkesfaglig kulturell kapital. Dette skjer på systemnivå, i studieadministrasjonene på universitetene, i utdanningspolitikken. Den symbolske volden skiller seg fra fysisk voldsutøvelse, ved at det er makt i de sosiale strukturene som strammer inn agentenes handlingsrom gjennom sanksjonering av uønsket kulturell kapital. Vi kan se at utdanningsfeltet dominerer det yrkesfaglige kunnskapsfeltet og utnytter symbolsk vold overfor elever og yrkesfaglærer med yrkesfaglig kulturell kapital, ved at de kan føle seg som underlegne. Stoltenberg-utvalgets NOU (2019) om kjønnsforskjeller i utdanningssystemet framhever synet om at boklige kunnskapssystemer anses som mer verdifulle tiltak for bedre læring framfor et praktisk-estetiske fag (NOU 2019:3, 2019). Dette kan tolkes som at skolsk kulturell kapital anses som mer verdt enn praktisk, erfaringsnær, yrkesfaglig kunnskap, og er nok et eksempel på miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital (Bourdieu & Passeron, 1990, s. 41). I hverdagen på videregående skoler uttrykker en ungdom i en skrivekonkurranse om yrkesfag i avisen Aftenposten «*ingenting gjør meg stoltere enn å si at «denne har jeg laget selv»»*», mens vennene mener at de som velger yrkesfag er dumme (Gundersen, 2018). Dette er også uttrykk for erfaringer med tvetydighet. På den ene siden stolthet over å ha laget et produkt gjennom manuelt, praktisk arbeid, og på den andre siden erfaring med miskjennelse av den yrkesfaglige kulturelle kapitalen. La oss nå undersøke hva forskningen sier om synet på yrkesfaglig kunnskap.

### **Forskningsgjennomgang: Norsk fag- og yrkesopplæring i utdanningssystemet**

En overvekt av norsk forskning på fag- og yrkesopplæring er studier innen yrkesdidaktikk, med yrkespedagogisk aksjonsforskning som forskningstilnærming (Hiim, 2016). Denne aksjonsforskningen kan framstå som nærsynt på yrkesfaglig praksis og yrkesfaglige profesjonsutøvere, og mindre fokusert på strukturelle forhold og kan synes å underspile

maktperspektiv som påvirker miskjennelse i fag- og yrkesopplæringen og dens kunnskapsmessige status. Bidrag fokusert på betydningen av kulturell kapital og klasse i yrkesfag har vært gjort av Tarrou på de innbyrdes relasjonene mellom yrkesfaglærere ved ulike studieretninger og mellom lektorene på gymnaset, hvor funnene viste systematisk miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital (Tarrou, 1995). Mjelde har benyttet klasseperspektiv på elever og læringer i fag- og yrkesopplæringen med vekt på deres arbeiderklassebakgrunn og hvordan yrkesfaglig arbeiderklasses tilhørighet reproduseres gjennom utdanningssystemet (Mjelde, 1993). Helleland og Støren fant at sosial reproduksjon og bakgrunnsfaktorer påvirker yrkesfagelevens sluttkompetanse, hvor funnene viser at barna av yrkesutdannede med fagbrev i større grad oppnår yrkeskompetanse selv, mens barn av akademikere tar studiespesialiserende (Helleland & Støren, 2011). Studier av lesing og skriving i yrkesfag kan gi innblikk i påføring av betydninger kulturell kapital. Forskning på skrivepraksiser i yrkesfag gir forståelse av skriving i videre forstand relateres til yrkesfaglig danning i spennet mellom skolsk utdanningskapital og yrkesfaglig kulturell kapital (Brevik, 2017; Hellne-Halvorsen, 2014). En annen debatt i forskningen på fag- og yrkesopplæring er relasjonen mellom yrkesfaglig bredde- og fordypnings kompetanse, noe som kan ses som en innbyrdes diskusjon om hva slags yrkesfaglig kulturell kapital som tillegges mest vekt (Olsen, 2013). For å forstå konteksten fag- og yrkesopplæring foregår innenfor er det vesentlig å se på hva slags kulturell kapital og kompetanse som lærlingene tilegner seg i den arbeidsplassbaserte delen av opplæringen, som hybride kompetanser i yrkesfaglige opplæringskontor (Nore & Lahn, 2014). Frafallsproblematikken og problembasering av ungdomstida er gjengangere i flere studier særlig koblet til yrkesfag, og kan si noe om yrkesfagenes status (Hernes, 2010; Markussen, Sandberg, Lødding & Frøseth, 2008). Et interessant motspill er en historisk gjennomgang av frafallet i den videregående skole hvor hovedfunnet er at frafallet er stabilt siden reform 1994, og handler om særtrekk ved ungdomskulturell kapital, framfor problemfokusering på at ungdom bruker tid på å eksperimentere med identiteter og utdanningsvalg (Vogt, 2017). La oss derfor se på hvilke bidrag som forskning innen klasseperspektiver har for å undersøke reproduksjon av kulturell kapital i skolen.

Utdanningssystemet både produserer og reproduserer allerede eksisterende sosiale forskjeller i samfunnet, også i dagens egalitære Norge (Hansen, 2011). Nyere bidrag innen klasseforskningen analyserer klasse i et relasjonelt perspektiv og at klassestatus defineres av og opp imot andres klassestatus, men også ut fra kapitalsammensetning i sosial reproduksjon

(Dahlgren & Ljunggren, 2010, s. 20-21; Flemmen, Toft, Andersen, Hansen & Ljunggren, 2017; Prieur & Savage, 2011). Studier med særlig oppmerksomhet rettet mot sosial bakgrunn og klasse har hatt stor betydning for å forstå kulturens betydning for klasse i yrke- og yrkesfag, også i Norge i dag, som Paul Willis' klassiske studie av sosial reproduksjon *Learning to Labour: How working-class kids get working-class jobs* (Bourdieu & Wacquant, 1992/2007, s. 80-81; Willis, 1977, s. 128). Vi ser her i forskningen at sosial klasse og sosial reproduksjon av ulikhet er vesentlige dimensjoner i nedvurderingen av yrkesfaglig kunnskap.

### **Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital**

I skandinavisk kontekst, med sosialdemokratiske samfunn med høy grad av sosial og økonomisk likhet, kan det oppfattes krenkende å snakke om symbolsk vold forbundet med sosial klasse, som i Andersens og Mangsets diskusjon av klasse og kulturbegrepet anvendt i den norske konteksten (Andersen & Mangset, 2012). Den symbolske volden i utdanningssystemet virker som den er «naturlig», gjennom påføring av kulturelle betydninger som er arbitrære, tilsynelatende forskjellige. Lærere, også i yrkesfag, er satt til å utøve og forvalte den symbolske makten som ligger i utdanningssystemet gjennom å påføre betydninger, gjennom delegert myndighet til å utøve nettopp symbolsk vold. Slik er utdanningssystemet med på å skape og opprettholde sosiale forskjeller, altså sosial klasse. Det er kulturell kapital som produseres og reproduseres gjennom utdanningssystemet i Bourdieu og Passerons analyse, og skolsk kulturell kapital premieres i skolen mens yrkesfaglig kulturell kapital miskjennes (Bourdieu & Passeron, 1990). Alle elever kommer ikke til skolen med den samme typen kulturell kapital, fordi familier bidrar til ulik kapitalsammensetning og derfor ulik habitus hos den enkelte. Vi må tenke oss at for elever fra hjem hvor foreldrene har manuelle jobber, med klassebakgrunn fra arbeiderklassen, eller fra trygdemottakere i NAV-proletariatet uten bokhyller eller klaver hjemme, så vil utdanningssystemets premiering og sanksjonering av ulike former for kulturell kapital, fungere som en serie av nederlagserfaringer. Tilsvarende kan slike erfaringer av møter med utdanningssystemets påføring av kulturell kapital virke ulikt på elever fra ulike samfunnslag. Sett ut fra Bernsteins (1973) teori om koder, hvor arbeiderklasselever med enkel kode misforstås av lærere, mens middelklassens barn med elaborert kode belønnes systematisk (Bernstein, 1973). Dette er nok et eksempel på miskjennelse av arbeiderklassens kulturell kapital. Eksempler på denne naturaliseringen av den symbolske volden kan være de kjønnsdelte yrkesfaglige utdanningsprogrammene i norsk videregående opplæring i dag (Imdorf, Hegna, Eberhard &



Doray, 2015; Vagle & Møller, 2014). Det er langt mellom jenter på byggfag, likeså er det få gutter som velger utdanningsprogram for design og håndverksfag. Agentenes individuelle kapitalsammensetning og plassering i det sosiale rom og spesifikke sosiale felt avgjør i Bourdieus forstand deres kultur og følgelig deres klassetilhørighet (Bourdieu, 1984, s. 208). Dette er skarpe analyseverktøy velegnet til å undersøke og finne dynamikk relatert til sosial klasse i dagens Norge i den yrkesfaglige delen av utdanningssystemet.

### **Om ubehaget i (kunnskaps)kulturen**

Forskningsspørsmålet stilt innledningsvis *Hvordan kan Bourdieus teori om kulturell kapital i utdanningssystemet bidra for å forstå nedvurderingen av yrkesfaglig kunnskap?* har avdekket mange paradokser og kompleksitet i yrkesfagenes status og viser at yrkesfaglig kulturell kapital miskjennes systematisk og systemisk. La oss diskutere hvorfor dette kan være vanskelige tema i skjæringsfeltet mellom pedagogikken og kunnskaps sosiologien.

Stridighetene mellom det normative i pedagogikken versus Bourdieus teori om symbolsk vold synes (er) konfliktfylt. Den kan nærmest tolkes som gjensidig utelukkende. I pedagogikken arbeider man med læring innenfor et paradigme belagt med positivitet, troen på endring og utvikling hos den lærende som nødvendig forutsetning. Bourdieus teori om symbolsk vold fastholder at utdanningssystemet reproducerer allerede eksisterende sosiale lag. James viser i artikkelen *How Bourdieu bites back* (James, 2015) at det er fire områder for spenning hvor utdanningsforskningen møter Bourdieus teori om miskjennelse og symbolsk vold med ubehag. Områdene er som følger: 1. Forskersituering: Læreren som forsker versus Det epistemologiske brudd, som beskrevet hos Bourdieu hvor forskeren må revurdere egen forutinntatthet gjennom forskningsprosessen. 2. Analyseenheter: Utdanningsforskningens vekt på det lærende individ som forskningsenhet versus Bourdieus blikk for agens og strukturer. 3. Vekting av prioriteringer i utdanningspolitikken: Kan man forsvare skjevdeling i prioriteringer, når Bourdieus teori sier at utdanningssystemet likevel reproducerer forskjeller og slik kan oppfattes som deterministisk? 4. Utdanningsforskningens optimisme versus Bourdieus pessimisme (James, 2015, s. 106-109). Disse fire spenningsområdene skissert av James (2015) kan synes ugjennomtrengelige. Likevel er det vesentlig å se Bourdieus teori som en sosiologi som kan benyttes til å analysere makt og dominans, symbolsk vold og miskjennelse som kan bidra til en dypere forståelse av hva Løvlie (2007) kaller pedagogikkens paradoks. I paradokset ligger å lære unge mennesker til å bli selvstendig

tenkende individer, med de midler pedagogikken tilbyr som samtidig innebærer å utsette de lærende for makt og tvang (Løvlie, 2007).

### **Oppsummering: Fra miskjennelse til anerkjennelse av yrkesfaglig kunnskap**

For å oppsummere artikkelens forskningsbidrag er følgende hovedfunn: 1. Nedvurderingen av yrkesfaglig kulturell kapital i utdanningssystemet handler om systemisk miskjennelse av yrkesfaglig kunnskap gjennom systematisk sanksjonering av yrkesfaglig kunnskap og premiering av skolsk kunnskap. Dette medfører mindre vekt på praktisk orientert undervisning i skolen, og kan bidra til et mindre bærekraftig samfunn med mangel på nødvendig yrkesfaglig kunnskap og kompetanseutøvelse på høyt nivå. Den legitime kunnskapen som premieres i skolen bør derfor i stedet være en fruktbar hybrid mellom skolsk og yrkesfaglig kunnskap. Videre viser funnene i analysen: 2. Forskning på fag- og yrkesopplæring kan ha nytte av større integrasjon av sosiologiske dimensjoner i en teori som hos Bourdieu, som vektlegger betydningen av makt, kulturell kapital og klasse for å forstå de subtile mekanismene i reproduksjon av ulikhet, også mellom skolsk og yrkesfaglig kunnskap. 3. Det mest vesentlige bidraget i analysen av miskjennelsen av yrkesfaglig kulturell kapital er også hvordan de unge avspises med billig teoriundervisning og karriereveiledere med mangelfull kompetanse i yrkesfag (NTB). Allerede fra barnetrinnet og videre inn i ungdomsskolen bør praktisk orientert undervisning tilbys i velutrustede sløydaler med skarpt verktøy og skolekjøkken fylt med gode råvarer. Dette kan medføre økt respekt for yrkesfaglig kunnskap, men mest betydningsfullt gi de unge bedre integrering av teoretisk og praktisk kunnskap gjennom hele skoleløpet. 4. Bourdieus teori har klare begrensninger relatert til utviklings- og læringsperspektiv, i spennet mellom den rigide reproduksjonsteorien og pedagogikkens endringsiver, hvor miskjennelsen må gjenkjennes for å anerkjennes (James, 2015). Spenningsfeltet mellom Bourdieus teori og en bærekraftig pedagogikk for yrkesfaglig kunnskap kan formodentlig inspirere til flere nye studier av yrkesfaglig læring og erfaringsbasert pedagogikk, i skjæringspunktet mellom læring og kapitaltyper som påføres i sammenheng med sosiale strukturer.

En slik utdanningsforskning som undersøker samfunnets akademiske driv versus et yrkesfaglig driv kan være mulige veier ut fra strukturell determinisme for å undersøke hvordan yrkesfagelever utvikler yrkesfaglig habitus med bærekraft og innovasjon (Colley et al., 2003; James, 2015). Blant annet gjennom anvendelse av mer dynamiske teorier som ser på samspill mellom lærende, verktøy, kontekst og sosiale strukturer som ekspansiv læring og

kulturell aktivitetsteori hos Engeström (Engeström, 2001). Yrkesfaglæreres profesjonsutøvelse og yrkesfaglærerutdanningene bør studeres videre i et profesjonsteoretisk perspektiv, for å utforske yrkesfaglæreres kunnskapssyn i praksis (Mausethagen & Smeby, 2017).

Det vekker ubehag når det norske utdanningssystemet med uttalt kulturell kode om likeverd for alle og mellom yrkesfag og studiespesialiserende utdanningsprogram viser makt, dominans og miskjennelse av bestemte typer yrkesfaglig kulturell kapital.

Utdanningsforskning viser like fullt at skolen fremdeles reproducerer allerede eksisterende klasseforhold i dagens Norge (Bakken & Elstad, 2012). Først når vi avdekker at skolske kunnskapsformer og akademisering er kulturell kapital som påføres elevene gjennom utdanningssystemet også i et yrkesfaglig løp på bekostning av yrkesfaglig kunnskap, så har vi en mulighet til å endre på noen av forutsetningene og prioritere annerledes. Slik at miskjennelse kan bli til anerkjennelse av yrkesfaglig kunnskap.

## Litteratur

- Andersen, G. & Mangset, M. (2012). Er forestillingen om det egalitære Norge en målefeil? - Om falske og ekte motsetninger mellom sosiologiske analyser av klasse og kultur. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(02), 157-188.
- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (978-82-7894-426-4). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Bernstein, B. (1973). *Class, codes and control*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Billett, S. (2011). *Vocational Education: Purposes, Traditions and Prospects*. Dordrecht: Springer.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: a social critique of the judgement of taste*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Bourdieu, P. (2010). *Outline of a Theory of Practice* (R. Nice, Overs.). Cambridge: Cambridge University Press. (Opprinnelig utgitt 1977)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage.
- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. D. (2007). *An Invitation to Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press. (Opprinnelig utgitt 1992)
- Brevik, L. M. (2017). Strategies and shoes: Can we ever have enough? Teaching and using reading comprehension strategies in general and vocational programmes. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(1), 76-94. <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1075310>
- Brynjolfsson, E. & McAfee, A. (2012). *Race against the machine: How the digital revolution is accelerating innovation, driving productivity, and irreversibly transforming employment and the economy*. Lexington, MA: Digital Frontier Press.
- Colley, H., James, D., Diment, K. & Tedder, M. (2003). Learning as becoming in vocational education and training: class, gender and the role of vocational habitus. *Journal of Vocational Education & Training*, 55(4), 471-498. <https://doi.org/10.1080/13636820300200240>
- Dahlgren, K. & Ljunggren, J. (2010). *Klassebilder: ulikhet og sosial mobilitet i Norge*. Oslo: Universitetsforl.
- Danielsen, A. (1998). Kulturell kapital i Norge. *Sosiologisk tidsskrift*, 6(1/2), 75-106.
- Deichman-Sørensen, T. (2009). *Hvor går norsk fag- og yrkesopplæring? Om modernisering, organisering og styring av fag- og yrkesopplæringen i Norge*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus. Hentet fra [https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/166/1/trineds\\_smaskrift\\_3-09.pdf](https://fagarkivet.hioa.no/jspui/bitstream/123456789/166/1/trineds_smaskrift_3-09.pdf)
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133-156. <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Flemmen, M. P., Toft, M., Andersen, P. L., Hansen, M. N. & Ljunggren, J. (2017). Forms of Capital and Modes of Closure in Upper Class Reproduction, 51(6), 1277-1298. <https://doi.org/10.1177/0038038517706325>
- Forskrift for opptak til høyere utdanning. (2017). *Kapittel 3. Unntak frå krav om generell studiekompetanse*, . Kunnskapsdepartementet. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-06-13#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-06-13#KAPITTEL_3)
- Gundersen, M. A. A. (2018, 29. januar). Ingenting gjør meg stoltere enn å kunne si: "Dette lagde jeg!". *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/sid/i/KvpOX5/Ingenting-gjor-meg-stoltere-enn-a-kunne-si-Dette-lagde-jeg--Marte-Andrine-Aschim-Gundersen>
- Hansen, M. N. (2011). Finnes det en talentreserve? Betydningen av klassebakgrunn og karakterer for oppnådd utdanning. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(03), 173-189. Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/spa/2011/03/art02>
- Helland, H. & Støren, L. A. (2011). Sosial reproduksjon i yrkesfagene – Hvordan påvirker bakgrunnsfaktorer hvilken type kompetanse yrkesfagelever oppnår? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 52(02), 151-179. Hentet fra <http://www.idunn.no/ts/tfs/2011/02/art07>

- Hellne-Halvorsen, E. B. (2014). *Skrivepraksiser i yrkesfaglige utdanningsprogrammer* Universitetet i Oslo, Oslo.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo.
- Hiim, H. (2016). Aksjonsforskning - et bidrag til en praksisnær og teorientert lærerutdanning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (03), 222-239.
- Høst, H., Seland, I. & Skålholt, A. (2013). *Yrkesfagelevers ulike tilpasninger til fagopplæring: en undersøkelse av elever i tre yrkesfaglige utdanningsprogram i videregående skole* (16/2013). Oslo: NIFU.
- Imdorf, C., Hegna, K., Eberhard, V. & Doray, P. (2015). Educational systems and gendered upper and post-secondary education – A three-country comparison of Germany, Norway & Canada. I C. Imdorf, K. Hegna & V. Eberhard (Red.), *Gender segregation in vocational education* (s. 83 - 123). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- James, D. (2015). How Bourdieu bites back: recognising misrecognition in education and educational research. *Cambridge Journal of Education*, 45(1), 97-112.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987644>
- Forfatter (2015).
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Yrkesfagløftet. Hentet 03. juli 2018 fra  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/id2466567/>
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: insidere, teoriformer og praksis*. Bergen: Fagbokforl.
- Løvlie, L. (2007). Does paradox count in education? *Utbildning & Demokrati*, 16(3), 15.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B. & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (978-82-7218-568-7). Oslo: NIFU STEP.
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforl.
- Mjelde, L. (1993). *Apprenticeship: from practice to theory and back again* Joensuu yliopisto, Joensuu.
- Mjelde, L. (2006). *The magical properties of workshop learning*. Bern: Peter Lang.
- Mulder, M. (2014). Conceptions of Professional Competence. I S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Red.), *International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning* (s. 107-137). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Nore, H. & Lahn, L. C. (2014). Bridging the Gap between Work and Education in Vocational Education and Training. A study of Norwegian Apprenticeship Training Offices and E-Portfolio Systems. *International Journal of Research on Vocational Education and Training*, 1(1), 21-34.  
<https://doi.org/10.13152/IJRVET.1.1.2>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring. Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NTB. (26.02.2017). NHO frykter at dårlig veiledning svekker yrkesfagene. *Aftenposten e24 næringsliv*. Hentet fra <https://e24.no/naeringsliv/arbeidsliv/nho-frykter-at-darlig-veiledning-svekker-yrkesfagene/23935043>
- Nägele, C. & Stalder, B. E. (2018). Competence and the Need for Transferable Skills. I M. Mulder (Red.), *Competence-based Vocational and Professional Education - Briding the Gap Between Work and Education* (bd. 23, s. 739-753). Switzerland: Springer.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing. Hentet fra <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/eag-2017-en>
- Olsen, O. J. (2013). Bredde og fordypning i norsk fag- og yrkesopplæring – Spenninger i/mellom utdanning, arbeidsliv og perspektiver på læring. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 97(02), 141-153. Hentet fra [http://www.idunn.no/npt/2013/02/bredde\\_og\\_fordypning\\_i\\_norsk\\_fag-og\\_yrkesopplring\\_-\\_spenn](http://www.idunn.no/npt/2013/02/bredde_og_fordypning_i_norsk_fag-og_yrkesopplring_-_spenn)

- Oslo kommune. (2019). *Søkertall videregående skole og læreplass 2019*. Oslo kommune. Hentet fra <https://www.oslo.kommune.no/skole-og-utdanning/kvalitet-i-osloskolen/sokertall-videregaende-skole/#gref>
- Prieur, A. & Savage, M. (2011). Updating cultural capital theory: a discussion based on studies in Denmark and in Britain. *Poetics*, 39(6), 566-580. Hentet fra [http://vbn.aau.dk/files/57794840/Updating\\_Cultural\\_Capital\\_Theory.pdf](http://vbn.aau.dk/files/57794840/Updating_Cultural_Capital_Theory.pdf)
- Sakslind, R. (1998). Formingen av det norske yrkesutdanningsystemet for håndverk og industri. Modernisering og reformpolitikk ca. 1800-1940. I R. Sakslind (Red.), *Danning og yrkesutdanning. Utdanningsystemet og nasjonale moderniseringsprosjekter* (s. 17-59). Oslo: Norges forskningsråd.
- Tarrou, A.-L. H. (1995). *Komparativ analyse av to fagkulturer: i studieretning for håndverks- og industrifag* Universitetet i Trondheim, Trondheim.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Søkertall videregående opplæring for skoleåret 2019-2020 (analyse)*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/sokertall-videregaende-opplaring-for-skolearet-2019-2020/>
- Vagle, I. & Møller, E. (2014). *Kjønn på dagsordenen gjennom to- tre- og firepartssamarbeid innen elektrofag i det yrkesfaglige feltet* Roskilde Universitet, Roskilde.
- Vassenden, A. & Jonvik, M. (2019). Cultural Capital as a Hidden Asset: Culture, Egalitarianism and Inter-Class Social Encounters in Stavanger, Norway. *Cultural Sociology*, 13(1), 37-56. <https://doi.org/10.1177/1749975518782244>
- Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(01), 105-119. [https://doi.org/DOI: 10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05](https://doi.org/DOI:10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05)
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. Farnborough: Saxon House.