



Forskjell som føresetnad for utvikling

Ein refleksjon over praksis/teori-dualismen i ljøs av filosofien til Luce Irigaray

Difference as a condition for development

A reflection on the practice/theory dualism in light of the philosophy of Luce Irigaray

Grethe Nina Hestholm

Postdoktor, Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag, Høgskulen på Vestlandet

gnh@hvl.no

Samandrag

I denne artikkelen jamfører eg Ryles forståing av *knowing how* og *knowing that* med Irigarays forståing av kjønnsforskjellen. Eg finn dei same strukturane *i* og *mellom* dualismepara; det er ikkje mogeleg, verken i teori/praksis- eller i mann/kvinne-dualismen, å dedusere seg fram til den eine delen berre gjennom kunnskap om den andre. Likevel er delane i dualismeparet gjensidig avhengige av kvarandre, blant anna for i medvit om den forskjellige andre å kultivere det som er særlege med seg sjølv. I denne kultiveringa kan skulen spele ei avgjerande rolle; ei einseitig utvikling av den eine delen fører til framandgjering og paralyserande konformisme for begge, medan ein representasjon av og formidling mellom partane støttar gjensidig utvikling og intersubjektivitet. I ungdomsskulepraksisen på Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY) møtes allmennfaglege og yrkesfaglege kunnskapskulturar i to veker. Ser vi i dette møtet starten på ei gjensidig kultivering saman med den forskjellige andre?

Nøkkelord

praksis/teori, dualismar, monokultur, intersubjektivitet, avkolonialisering

Abstract

In this article, I compare Ryle's understanding of knowing how and knowing that with Irigaray's understanding of gender difference. I find the same structures in and between these dualisms; it is not possible, neither in the theory/practice nor in the male/female dualism, to deduce the one part only through knowledge of the other. The parts are nevertheless mutually dependent on each other – awareness of the different other can help generate awareness of that which defines itself. The school can play a decisive role in cultivating this awareness: a one-sided development of one part leads to alienation and paralysing conformism for both, while a representation of and mediation between both parties supports mutual development and intersubjectivity. In the teacher practice at lower secondary school in the Vocational Teacher Education (PPUY), general and vocational knowledge cultures meet for two weeks. Does this meeting bring about a mutual awareness of the other?

Keywords

practice/theory, dualisms, monoculture, intersubjectivity, decolonization

Innleiing

Det mest iaugefallande problemet med verdiar som likskap, einskap og integrasjon er at det berre er verdiane til ei bestemt gruppe som får status som det normative idealet. Men det overordna og langt mindre synlege problemet er at einenskapsidealet ikkje sikrar utvikling for nokon, sjølv om det er eins eigne verdiar som blir lagt til grunn som dei mest attraktive. Spørsmålet er: Blir denne fundamentale erkjenninga utvikla i skulen?

Skuletradisjonane meir enn pedagogiske grunngjevingar tvingar oss inn i ei teoretisk-akademisk opplæring som forhindrar det gjensidig fruktbare samspelet mellom praktisk erfaring og teoretisk erkjenning. Praktisk kunnskapsformidling står fram som teoriens pedagogiske motsetnad og blir typisk gripe til dersom eleven ikkje får meining ut av teorien åleine og/eller ikkje greier å undertrykke sin kroppslege energi (Meld. St. 22 (2010–2011), 31–32, 36–39). På 1920-talet kritiserte reformpedagogane, blant anna Dewey (1916), lærebokskulane og argumenterte for læringsmotivasjonen til det situerte mennesket i si aktive, praktiske og personlege forhandling med verda. Men sjølv hundre år etter Dewey får skulen kritikk for å ikkje anerkjenne praksis og teori som likeverdige kunnskapsformer (Hestholm & Jobst 2019).

Praksis kan ikkje aktiviserast utan ein teoretisk kapasitet, men intelligensen som er involvert i å setje gjennomtenkte forskrifter i praksis, er ikkje den same som den som er involvert gjennom intellektuell forståing av desse forskriftene, skriv filosofen og kunnskapsdualismekritikaren Gilbert Ryle, og poengterer at det er ingen motsetnad mellom det å vere velinformert og det å vere dum (2000, 26). Likevel har teoretisk kunnskap tre gonger så stor plass som den praktiske i obligatorisk skule (Hestholm 2017, 2020), og i vidaregåande skule er opplæringa organisert i yrkesfaglege og allmennfaglege utdanningsprogram. Gitt desse utdanningsinstitusjonelle skilja: Korleis kan elevane forstå at innsikt blir til i eit likeverdig samspel mellom praksis og teori? Og korleis kan elevane utvikle medvit om relasjonen mellom kunnskapskulturane?

Med utgangspunkt i kjønnsforskjellen stiller den belgisk-franske filosofen Luce Irigaray eit liknande kritisk spørsmål: Gitt det hierarkiske kjønnsperspektivet, korleis kan elevane forstå at utvikling skjer i eit samspel mellom feminine og maskuline subjekt? Og korleis kan elevane kultivere medvitet om eigen subjektivitet i relasjon til andre subjektivitetar?

Samfunnsstrukturane meir enn enkeltpersonane tvingar oss inn i ei monoman innstilling som verkar paralyserande, gjer oss konforme og ukultiverte og gjer at vi tapar oss sjølve. Modellane som blir tilbydd oss tillét oss ikkje å inngå i relasjonar som krev respekt for forskjellar. Det må etablerast ein kultur av horisontale relasjonar mellom ulike subjekt for å opne for respektfulle og gjensidige relasjonar; med andre ord må det konstruerast ei verd som passar for to som er i relasjon med kvarandre, skriv Irigaray (2008a, 203–210, 217). Det vil vere avgjerande for individ og samfunn om utdanninga kan representere ei verd som kultiverer medvitet om eigen og andres identitet, om det som er det same som oss og det som er forskjellig frå oss, og særleg erkjenne det fruktbare i forskjellane (Irigaray 2008a, 204).

Nedanfor vil eg utforske parallellane mellom kjønnsforskjellen og praksis/teori-forskjellen samt kaste ljøs over og argumentere for at utvikling føreset at begge kategoriane i omgrepsspara blir anerkjente. Vidare skal eg diskutere perspektiva til Irigaray mot empirien frå eit praksismøte som viser korleis ulike oppfatningar om kunnskapsforskjellen kan stenge, eventuelt opne for utvikling.

Parallellane i dualismepara

Det er vanskeleg å formulere kva som skjer i praksis, og dei som har prøvd har konstatert at praksis verken kan skildrast med dei same, eller dei motsette termene som teori. «Forestillingen om en praktisk logik, en logik i sig selv, uden bevidst refleksion eller logisk kontrol, er en begrebsmotigelse, som anfægter den logiske logik», skriv Bourdieu (1980/2007, 147). Ikkje desto mindre har filosofihistoria markante eksempel på at praksis har blitt vurdert med- og kome til kort under teoriens parametrar. Kunnskap har typisk blitt framstilt i epistemologiske dualismar, der den eine kategorien i omgrepspara har fått forrang framfor den andre; epistêmê er rangert høgare enn technê, deklarativ kunnskap høgare enn prosedural kunnskap og teori høgare enn praksis. For Platon (1946) stod dei absolutte, fullkomne normene som ideelle motstykke til den ufullkomne sanseverda, som berre er skuggar av dei verkelege idéane. Descartes (1647/1980) stolte ikkje på realiteten i sanseopplevingane sine, og konkluderte med at det einaste han ikkje kunne tvile på var at han tenkte (*cogito, ergo sum*).

På same måte har kvinna på ulike måtar blitt forsøkt skildra med utgangspunkt i mannen. I si drøfting av spørsmålet: Kva er ei kvinne? konkluderer Simone de Beauvoir med at: «Han er Subjektet, han er Det absolutte: hun er Den *andre*» (2000, 36), og vidare:

(...) det er ikke Den andre som ved å definere seg som Den andre definerer Den ene: Den andre blir bestemt som Den andre av Den ene som hevder seg som Den ene. Men for at Den andre ikke skal forandres til Den ene, må vedkommende underkaste seg denne fremmede synsvinkelen. (de Beauvoir 2000, 38)

Det er mennenes forståing som representerer norma i kulturen, skriv psykologen Carol Gilligan; maskuline verdiar har blitt forveksla med fakta, etablerte maskuline maktstrukturar har blitt tolka som nøytralitet og ulikskap frå maskulin objektivitet har blitt forstått som avvik. Møtet med den maskuline verda tvingar jentene inn i ei dissosiasjon, ei splitting mellom eiga erfaring og det som blir tatt for å vere røyndomen (Gilligan 2002, 13, 15–16, 19).

Både Ryle og Irigaray tar eit oppgjør med forståinga av dualismar som beståande av anten liknande eller motsette delar. Delane står verken i eit samanliknbart eller omvendt proporsjonalt forhold; likevel er dei gjensidig avhengige av kvarandre. Når Irigaray presenterer mann/kvinne-dualismen, finn vi att karakteristikkar vi kjenner frå praksis/teori-dualismen:¹

Begge dualismepara er ontologisk inkommensurable. Det er ikkje mogeleg å finne ein høgare fellesnemnar som dei to går opp i utan å gjere seg skuldig i ein reduksjon av det eine til ei mindreverdige utgåve av det andre (Irigaray 1985a, 112; Grosz 2008, 32). Intelligensen som er involvert i å setje teori i praksis, er ikkje den same som den som er involvert gjennom intellektuell forståing av teorien, skriv Ryle (2000, 49).

Dei er likevel gjensidig avhengige av kvarandre. Dersom vi fornektar attraksjonen mellom kjønna, frårøver vi oss den viktigaste kjelda til ekte relasjonsenergi, skriv Irigaray (2008a, 204). Praksis og teori er produktive så lenge dei opererer i forhold til kvarandre og gjensidig kastar ljøs over- og korrigerer kvarandre. Får den eine delen for stor plass, oppstår ein ufruktbar ubalanse, skriv Dewey (1916, 340, 353).

Begge lir under ei tradisjonelt hierarkisk rangering. Kvinna forklart med mannlege parametrar er skildra som det motsette, som mangel og negasjon (Irigaray 1985a, 112, 1985b, 23–25). Hierarkiseringa mellom praksis og teori stammar bl.a. frå Platon, som meinte at erfaringa berre er retta mot praksis, berre har materielle interesser og berre aktiviserer kroppen, medan fornufta finn si kjelde i det immaterielle sinnet og er retta mot spirituelle og ideelle interesser, skriv Dewey (1916, 306–307).

Den eine delen er knytt til mellomrommet, den andre til kjernen. Ansvarer for det dialogiske/relasjonelle ligg tydelegare plassert hos den eine delen i dualismeparet; kvinna i samspelet med andre subjekt, i mellomrommet og i horisontale forhold (Irigaray 2008a, 205–208, 2008b, 10), og praksis i samspel med verda (Ryle 2000, 26, 49).

Ontologisk posisjon

Framstillinga tar altså utgangspunkt i at delane i dualismepara er ontologisk inkommensurable, dvs. grunnleggande forskjellige; praksis er ikkje det motsette av teori, men kan heller ikkje puttast i same kategori som teori (jf. Ryle 2000, 17–19, 20–23), og feminine subjekt er verken ein kopi eller ein negasjon av maskuline subjekt (Irigaray 1985a, 28–29). Posisjonen blir skildra som *strategisk essensialisme*, eit konsept lansert av litteraturprofessor Gayatri Chakravorty Spivak (i Grosz 1984/1985), der hovudtanken er å kategorisere grupper av menneske med felles kjenneteikn med det føremålet å gi gruppa ei stemme. Eigenskapane til gruppemedlemmene kan elles divergere internt, derfor er kategoriseringa mest strategisk. Ein kan likevel meine at Irigaray skildrar det kvinnelege på måtar som kan kallast essensialistiske, men desse skildringane bør heller forståast som eksperimenterande forsøk på å skildre kvinna som noko anna enn det same som eller det motsette av mannen, eller som grunnlag og vilkår for mannens eksistens, bl.a. som mor, livmor, holevegg,² spegel³ og jord. Kvinna manglar nemleg representasjonar som seg sjølv, meiner Irigaray (1985a, 243–256; Sampson 2008a, 58–61).

Men Irigaray vil ikkje definere kva det kvinnelege sjølv skal vere. Målet er nettopp å unngå einskapstenking, og ei reversering av posisjonane vil berre innebere ei vidareføring av den Eines orden. Den vestlege, falliske tenkinga favoriserer einskapen, det statiske og omtalen, medan ho ynskjer å inspirere til ein mentalitet som legg til rette for kommunikasjon mellom to, med særleg fokus på det som skjer i mellomrommet, i det flytande og i dialogen (Irigaray 1985a, 227–230; 1985b, 106–119; Sampson 2008a, 63, 61). Det er sjølvdestruktivt å ikkje innrømme vår samanfletting med den forskjellige andre. Den ontologiske kjønnsforskjellen er grunnleggande for alt liv, for all endring, nyskaping og utvikling (Irigaray 2008a, 204; Grosz 2008, 31–33; Sampson 2008a, 58).

Kjønnsdualismen representert i skulen

Irigaray gjennomførte ulike skriveøvingar med åtte år gamle italienske elevar og fann at gutane føretrakk subjekt–objekt-relasjonar, relasjonar med det same som dei, éin–mange-konfigurasjonar og hierarkiske og familiære forhold. Jentene føretrakk relasjonar mellom subjekt, relasjonar i forskjellar, relasjonar mellom to personar og horisontale forhold (Irigaray 2008a, 205–208). I teikningane fann ho at jentene føretrakk å relatere seg til ein person framfor eit objekt, at dei valde toar-representasjonar, direkte eller indirekte, at dei føretrakk natur framfor tekniske og fabrikkerte ting, og at dei føretrakk resiproke relasjonar og fargar framfor formar. Gutane la vekt på seg sjølve framfor relasjonar med andre, føretrakk den tekniske verda framfor naturen, relasjonar med objekt og formar framfor fargar (Irigaray 2008a, 215). Kjønnsuttrykka er aldri identiske, men ulike kjønn skapar ulike relasjonar til verda, meiner Irigaray (Grosz 2008, 33–34; Sampson 2008a, 64), og skuleforskninga viser at kjønn utgjer ein stabil og signifikant forskjell på fleire områder (Nielsen & Henningsen 2018). Jenter skårar klart høgare på karakterskalaen enn gutar (Statistisk sentralbyrå, 2022), men har meir angst før presentasjonar og prøver (Enstad & Bakken 2022, 21). Fleire gutar rapporterer om eit godt sjølvbilette (Enstad & Bakken 2022, 10–11), men får langt meir spe-

sialpedagogisk hjelp frå og med barnehagen til og med 10. klasse (Utdanningsdirektoratet 2021).

Irigaray konkluderer med at både jenter og gutar vil trenge ei anna kultivering enn den som finst i kulturen, men av ulike årsaker; gutane treng opplæring i å relatere seg til forskjellar, og jentene treng å kultivere den kapabiliteten dei har til å gå inn og delta i kommunikasjonar, i horisontale relasjonar og i forskjellar, for at dei skal utvikle seg frå ein naturleg og affektiv tilstand til ein sosial og kultivert tilstand. Guten må lære å ivareta og respektere 'du-et', ikkje berre 'eg-et', og jenta må lære å ivareta 'eg-et' når ho relaterer seg til eit 'du'. Ho må også oppdage at det å leve i forskjell ikkje berre handlar om å skape ei naturleg lenke mellom mann og kvinne eller mellom mor og barn; det handlar også om å anerkjenne transcendensten av den andre som annan. For å møte denne andre må jenta lære korleis å tileigne seg ein viss objektivitet, til og med i kjærleik, men utan å forlate eigen subjektive, affektive og kroppslege tilhøyrse (Irigaray 2008a, 216–217).

Kunnskap er både praksis og teori

På same måte argumenterer Ryle (2000, 48–49) for eit ontologisk skilje mellom praksis og teori, *knowing how* (dugleikskunnskap) og *knowing that* (påstandskunnskap) – ikkje for å splitte opp kunnskapsformene, men for å påpeike at intelligent åtferd inkluderer både teoretisk og praktisk innsikt.

Ein kan rett nok vere ein teoretikar utan å ha ei praktisk forståing, men Ryle (2000, 26, 29, 49) er forsiktig med å kalle ein slik kapasitet for 'intelligent'; å vere intelligent er ikkje berre å inneha kunnskapen, men å kunne bruke den. Ein som veit lite eller ingenting om medisinsk vitskap, kunne ikkje blitt ein god kirurg, men eksellent kirurgi er ikkje det same som kunnskap om medisinsk vitskap. Det er altså inga motsetjing å skildre nokon som dårleg på å praktisere det han er god på å predike (Ryle i Hestholm 2020, 30–31).

Praktikaren møter stadig nye utgangspunkt, tolkar nye, gjerne uklare situasjonar og finn samband mellom element i situasjonen som ikkje tidlegare har blitt koordinert. Ho er klar til å endre sine reaksjonar etter tallause eventualitetar, på vakt mot uklare signal, på utkikk etter sjansar å utnytte, merksam mot innvendingar og fokusert på å styre den generelle kursen mot sitt mål (Ryle i Hestholm 2020, 27–33). Det å operere effektivt er ikkje å utføre to operasjonar, ein teoretisk og ein praktisk; det er å utføre ein operasjon på ein spesiell måte, og denne modus operandi kan skildrast som semidisposisjon, eller med ord som 'vaken', 'forsiktig', 'kritisk', 'smart' og liknande – ord som skildrar det å vere merksam på, og å kunne handtere fleire informasjonsdimensjonar (Ryle 2000, 48).

Det finst mange typar intelligente handlingar der reglane for utføringa er uformulerte; likevel tenderer både filosofar og lekfolk mot å oppfatte intellektuelle operasjonar som kjernen i den mentale aktiviteten. Dei meiner at den viktigaste sinnsaktiviteten går ut på å finne riktige svar på ulike spørsmål, og at praksis berre handlar om å anvende desse svara. Men dersom ein utfordrar ein person til å gjere greie for maksimane som blir brukt til å konstruere eller like vitsar, får han problem med å svare. Han veit korleis å lage gode vitsar og oppdage dårlege, men kan ikkje fortelje oss eller seg sjølv oppskrifta på desse. Praktiseringa av humor er altså ikkje ein funksjon av humorteori, skriv Ryle i Hestholm (2020, 29–30).

Behovet for ein likeverdig representasjon

Dette at partane er *like verdige* og *gjensidig avhengige*, er, som Irigaray og Ryle påpeikar, ikkje etablert i kulturen. Irigaray meiner at kulturen er tenkt og konstituert i samsvar med den eine standarden, og at kvinna manglar representasjonar som noko forskjelligarta og særeige (Irigaray 1985a, 227; Sampson 2008a, 60). Dewey (1990, 183–186) meiner at den aktive, praktiske tilnærminga til borna ikkje blir tatt omsyn til i læreplanen, som er teoretisk, logisk og splittar verda opp i disiplinær. Dette har negative konsekvensar, både for den representerte og for den ekskluderte parten:

The girl falls into the trap of the ambivalent feelings of the boy; her relational and cultural vitality is paralysed, and becomes stereotyped, and at times demanding. The mutual misunderstanding is in fact absolute: she imagines the boy as a prince, or a god, whereas he remains in a tragic relational void, reinforced by the excessive valorization of his sex, a sex he does not even really know what to do with, apart from acting out more or less violently. (Irigaray 2008a, 211)

Tilsvarende ser vi korleis relasjonen mellom praksis- og teorikulturar blir stereotypisert og misforstått; praksiskulturane tenkjer seg teorikulturane som dominerande, men teori utan praksis blir verande i eit relasjonelt tomrom, forsterka av den overdrivne valoriseringa av teoriens logikk (Dewey 1990, 183–186; Hestholm 2020, 17, 52, 62–65, 119, 123).

Irigaray kritiserer utdanninga for å vidareføre hierarkiseringa gjennom å representere verdiane til berre den eine parten. Eg har oppsummert denne kritikken slik den kjem fram i artikkelen «Teaching How to Meet in Difference» (Irigaray 2008a), i seks punkt som gir utgangspunkt for analysen av praksismøtet skildra nedanfor:

- 1) Utdanninga skapar oss i eit *monomant bilete*. Det manglar ein kultur av horisontale relasjonar mellom likeverdige, men ulike subjekt.
- 2) Dersom utdanningssystemet berre er basert på den eine subjektiviteten, blir denne berre meir og meir innelukka i sitt eige univers, som vi forvekslar med ei reell og enkel verd. Den andre blir *vurdert opp mot det same*, og vi vil aldri oppdage kva intersubjektivitet betyr.
- 3) Vi vil trenge ei opplæring i korleis å *relatere oss til forskjellar*. Det er nødvendig for vår blomstring og lukke, for verda vi bur i, og for andre vi møter.
- 4) I kommunikasjonen har vi fokusert på å snakke-om; det er no nødvendig å *kultivere det å snakke-med*.
- 5) Rettferd er at vi på same måte *respekterer eigenskapane og merittane til begge*.
- 6) Forskjell er i seg sjølv *kjelda i vårt forhold og vår tilbliving*. Dette medvitte må kultiverast for å opne for konstruksjonen av ei verd som passar for to som er i relasjon med kvarandre (Irigaray 2008a, 203–218).

Ei utforsking av eit møte mellom ulike kunnskapskulturar

Frå ca. 2016 har studentar på Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPUY) hatt to praksisveker i ungdomsskulen. Yrkesfaglærarstudentane har bakgrunn frå ulike yrkesfag, som helse- og oppvekstfag, bygg og anleggsteknikk, elektro og datateknologi, restaurant- og matfag mfl., medan praksislærarane i ungdomsskulane hovudsakleg representerer dei teoretiske allmennfaga. I dette møtet var det interessant å finne ut: *Korleis føregjekk samhandlinga mellom ulike?*

Etter ein ungdomsskulepraksisperiode sendte eg eit SurveyXact-spørjeskjema til 63 yrkesfaglærarstudentar og 66 praksislærarar. Skjemaet hadde fire fleirvalsspørsmål der dei vart bedne om å svare på kor vidt dei syntest ungdomsskulen greidde å oppfylle målsettinga i retningslinjene for ungdomsskulepraksisen,⁴ om dei syntest desse målsettingane var meningsfulle, i kva grad dei meinte yrkesfaglærarstudentane kunne inspirere ungdomsskuleelevane til å velje yrkesfaglege studieretningar, og om dei i det store og heile syntest møtet mellom yrkesfaglærarstudentar og ungdomsskule hadde vore positivt. Yrkesfaglærarstudentane fekk i tillegg spørsmål om dei fekk vist noko av sin kompetanse i ungdomsskulen, og praksislærarane fekk spørsmål om dei hadde kjennskap til kompetansen til yrkesfaglærarstudentane, og om dei hadde tankar om korleis dei kunne bruke denne kompetansen i ungdomsskulen. Både yrkesfaglærarstudentane og praksislærarane fekk høve til å utfylle svara og føye til andre moment. Svara var anonyme, og svarprosenten var høvesvis ca. 62 % (39 yrkesfaglærarstudentar) og ca. 35% (23 praksislærarar).

Undersøkinga inkluderer også tre arbeidskrav i form av tre feltrapportar frå praksisperioden, skrivne av yrkesfaglærarstudentane Tam Dieu Lieu Toppe, i dag maskiningeniør på Synfaring AS, Jan Kenneth Merkesdal, i dag adjunkt i teknologi og industrifag ved Årstad vidaregåande skule, og Stig Hermansen, i dag pølsemakarmeister/produksjonsleiar på Nyyyt A/S. Alle tre har samtykt til å bli sitert.

Det overordna forskingsperspektivet er kritisk-feministisk, der ein tar utgangspunkt i at verda er forma av historisk situerte strukturar basert på rase, kjønn og sosial klasse som skapar ulike livssjansar for individa (Hatch 2002, 16–17). Teoretisk følgjer eg den kritisk-feministiske argumentasjonen til Irigaray (2008a, 203–218), sjel/lekam-kritikken til Ryle (2000) og utdanningsfilosofien til Dewey (1916). Analysemetoden er typologisk (Hatch 2002, 152–161) ved at eg undersøker kor vidt forskingsmaterialet kan kategoriserast under dei seks punkta henta frå Irigaray (2008a, 203–218) nemnd ovanfor.

Eg presenterer først nokre generelle kvantitative tendensar, før eg koplar dei opne svara og feltrapportane mot Irigaray sine perspektiv.

Nokre overordna trekk

Før praksisperioden starta, kunne 68 % av praksislærarane, men berre 49 % av yrkesfaglærarstudentane sjå korleis ungdomsskulen kunne nytte yrkesfaglærarkompetansen som ein relevant kompetanse inn mot ungdomsskulen sine fag. Etter praksisperioden var 23 % av praksislærarane og 31 % av yrkesfaglærarstudentane framleis usikre på korleis ungdomsskulen kunne oppfylle denne målsettinga. Begge gruppene var samde om at yrkesfaglærarstudentane kunne vere med på å gi ungdomsskuleelevane innsikt i yrkesfaglege studieval, men berre 56 % av dei yrkesfaglærarstudentane som svarte, tilbakemeldte at dei fekk vist noko av sin yrkeskompetanse i løpet av ungdomsskulepraksisen.

Likevel, drygt 80 % av både praksislærarane og yrkesfaglærarstudentane syntest at møtet med den andre i det store og heile hadde vore positivt. Eit nærare samarbeid synest likevel ikkje uproblematisk. Dette kan ha med kunnskapsorganiseringa i ungdomsskulen å gjere; 54 % av praksislærarane syntest det var vanskeleg å kombinere yrkesfaga med allmennfaga, og 31 % av yrkesfaglærarstudentane hadde låge forhåpningar til at ungdomsskulen skulle kunne nytte seg av yrkesfaglærarkompetansen deira som ein relevant kompetanse inn mot skulen sine fag.

Oppsummert tyder dei kvantitative funna på at praksismøtet har generert ny interesse for den forskjellige andre. Dei skriftlege tilbakemeldingane stadfestar dette.

Kvalitative tilbakemeldingar

Eit stort fleirtal av informantane nytta høvet til å skrive eigne, utfyllande kommentarar om praksisperioden. Nedanfor jamfører eg desse kommentarane, samt aktuelle delar av dei tre tidlegare nemnde feltrapportane frå praksisperioden, med dei seks punkta oppsummert frå teksta til Irigaray.

1) *Utdanninga skapar oss i eit monomant bilete. Det manglar ein kultur av horisontale relasjonar mellom likeverdige, men ulike subjekt* (Irigaray 2008a).

I nokre av kommentarane ser vi korleis praksislærarane vurderer yrkesfaglærarstudentane opp mot kriterium utforma for allmennfaglæraren: «Jeg er vant til GLU⁵-studenter og de setter kanskje standarden for høyt på noen områder, men om dette viser seg mer å være regelen enn unntaket så ønsker jeg ikke å være veileder innenfor PPU.» Dette manglande samsvaret mellom forventning og realitet erfarte også fleire yrkesfaglærarstudentar idet dei kom inn i ein kunnskapskultur som ikkje forstod kven dei var: «Det var tydelig i praksis at ungdomsskolen ikke visste hvordan de skulle bruke oss PPUY studenter. De var usikre og da ble vi usikre. (...)» Og: «Skolen virket litt uforberedt på vår tilstedeværelse da bruk av vår kompetanse ikke var planlagt. Det var tilfeldig at vi fikk mulighet til å vise litt av vår kompetanse og hjelpe elevene.» Og: «Ungdomsskolen bør bruke oss med yrkesfaglig bakgrunn bedre – vi kan veilede, svare på spørsmål og informere om ulike studieretninger som kan føre til fagbrev.»

Tilbakemeldingane her avslører ein kultur der horisontale relasjonar mellom likeverdige, men ulike kunnskapskulturar ikkje er på plass. Yrkesfaglærarstudentens kompetanse og eigenart er ikkje identifisert, og målt gjennom allmennfaglærarstudentens parametrar blir den skildra som mangelfull (jf. Irigaray 1985a, 112). Skulepensumet og lærarkompetansen er orientert mot teoretisk kunnskap, og erkjenninga om at intelligent åtferd også inkluderer praksis (Ryle 2000, 48–49), er ei innsikt som blir overlata til refleksjonsevna til kvar enkelt. I forhold til den skulekulturelle kunnskapsforståinga som praksislærarane har tilpassa seg gjennom utdanning og erfaring, er yrkesfaglærarstudentens kompetanse og tilnærming i beste fall framand og inkongruent, i verste fall ubrukeleg og verdiløus. Nokre reagerer med avvising, andre med rådløyse. Andre går inn med open interesse, som vi også skal sjå.

2) *Dersom utdanningssystemet berre baserer seg på den eine subjektiviteten, blir denne berre meir og meir innelukka i sitt eige univers, som vi forvekslar med ei reell og enkel verd. Den andre blir vurdert opp mot det same, og vi vil aldri oppdage kva intersubjektivitet betyr* (Irigaray 2008a).

I begge leire finn vi aktørar som påpeikar at det er den andre parten som er innelukka eller avgrensa i eige univers. Nokre praksislærarar meinte at yrkesfaglærarstudentane ikkje viste interesse for den allmennfaglege kulturen: «(...) Vi hadde mange studenter som var negative, ikke forstod hvorfor de skulle være her, selv om vi forklarte. Noen satt mer med mobil og pc enn de var opptatt av hva som skjedde.» Og: «(...) Jeg opplevde at spesielt den ene i gruppen min var opptatt av at praksis var noe man bare skulle bli ferdig med (...)» Vi finn støtte for denne framstillinga hos nokre av yrkesfaglærarstudentane sjølve, f.eks.: «(...) Praksis kunne med fordel vært kuttet til halvparten, altså 5 dager. Opplevdes langtekkelig. Ville heller hatt 5 flere dager på vgs.»

Sjølv om praktisk og teoretisk tilnærming til kunnskap verken er eller kan bli den same, vil begge tilnærmingane trenge ei anna påverknad enn sin eigen for å kunne utvikle seg sjølv (Ryle 2000, 49, 26; Irigaray 2008a, 216–217). Når praksislærarane inviterer yrkesfaglærarstudentane inn i si verd, og desse kvitterer med å fordjupe seg i mobilen, viser dei seg som stengte

og innelukka på ein nærmast demonstrativ måte. Samstundes ser vi av funna under punkt 1 at mobilflukta kan vere uttrykk for ein kunnskapskulturell framandgjerding eller ein allereie havarert dialog; nokre av praksislærarane mangla kategori for andre kunnskapskulturar enn sin eigen. I begge tilfella førte situasjonen til at begge partar vart verande innelukka i eige univers, og at ingen av dei fekk erfare intersubjektiv samhandling (jf. Irigaray 2008a).

3) *Vi vil trenge ei opplæring i korleis å relatere oss til forskjellar. Det er nødvendig for vår blomstring og lukke, for verda vi bur i, og for andre vi møter* (Irigaray 2008a).

Aktørar frå begge sider rapporterer om positive opplevingar i møtet med den andre, positive opplevingar *som dei ikkje hadde forventa*. Ein av yrkesfaglærarstudentane skriv: «Var i utgangspunktet skeptisk til u-skolepraksis, men i ettertid synes jeg det var nyttig og interessant. Skyldes muligens at jeg var heldig med kontaktlærer og skolevalg.» Ein annan: «Jeg synes at det var VELDIG kjekt å være i praksis på ungdomskolen. Jeg har lært veldig mye!» Materialet viser også praksislærarar som på same måte viser begeistring for den andre, bl.a.: «Eg har vanlegvis studentar frå lærarutdanninga. Denne perioden var utelukkande positiv. (...)». Ein annan: «Det er gøy å ha disse studentene, de er voksne og interesserte (...)»

Yrkesfaglærarstudentane og praksislærarane som her ytrar seg, har oppdaga korleis interagering med den forskjellige andre med andre relasjonar til verda, genererer rikdom og nyskaping i eigen kunnskapskultur (jf. Irigaray 2008a). I feltrapporten til yrkesfaglærarstudent og maskiningeniør Tam Dieu Lieu Toppe finn vi eksempel på eit slikt gjensidig utviklande møte mellom forskjellige, her mellom yrkesfaglærarstudent og ungdomsskuleelevar:

Jeg skulle ha undervisning for 9. klasse i valgfaget teknologi i praksis. Formålet med undervisningen var at jeg skulle forklare dem hvorfor man brukte et tegneprogram. Jeg prøvde å skrelle vekk mest mulig avanserte ord og uttrykk slik at de satt igjen med de grunnleggende kunnskapene. Hvilke yrker bruker programmet, hvordan bruker de det og hvorfor bruker de det. Ved hjelp av tegninger og bilder kunne jeg vise hvordan resultatet kunne se ut og hvordan man leste innholdet i en tegning. Resten av timen brukte klassen på å tegne på frihånd et valgfritt objekt sett fra siden, ovenfra og nedenfra – slik en arbeidstegning er bygget opp. (...) Alle hadde sett en arbeidstegning enten på visning (hustegning) eller på en rømningsvei-tegning. Det var lett å vise dem hvor viktig det var at alle forstod symboler og fulgte regler for at man kunne forstå en tegning selv i et land som ikke snakket ditt språk (...).

Noen elever ble igjen etter timen og stilte spørsmål om ting de lurte mer på. En ville bli tørrer og visste at han skulle arbeide med arbeidstegninger. En annen forklarte at pappaen også jobbet med slike tegninger og var veldig entusiastisk og forklarte meg at hun skjønte gangen i det jeg viste. Det var også en som spurte meg om jeg kom til neste gang de skulle ha timen.

Yrkesfaglærarstudenten sette teorien inn i ein ny og praktisk-realistisk kontekst som utløyste forståing og samanheng for borna (Dewey 1990, 183–186). Møtet mellom yrkesfagerfaring og allmennfagleg kunnskapskultur utvikla eigenarten til begge partar og stimulerte deira evne til kommunikasjon mellom forskjellar (Irigaray 2008a, 204).

4) *I kommunikasjonen har vi fokusert på å snakke-om; det er no nødvendig å kultivere det å snakke-med* (Irigaray 2008a).

Til spørsmålet om praksismøtet var dialogisk eller monologisk, er svara, som vi har sett, sprikande. Nokre tilbakemeldingar viser at yrkesfaglærarstudentane fekk høve til å presentere seg i den allmennfaglege kulturen, f.eks.: «Siste del av praksisen fikk jeg, etter samtale med naturfaglæreren, mulighet til å fortelle litt om eget yrke og gjøre praktiske oppgaver

med elevene relatert til mitt yrke (...).» Ein kan seie at praksislærarane gjennom dette sikra at yrkesfaglærarstudentane fekk formidle seg, utan at det nødvendigvis utvikla seg ein relasjon mellom forskjellar: «(...) Jeg er rådgiver på tiende trinn og har alle klassene i faget Utdanningsvalg. I tillegg har jeg ansvar for all innsøkingen til vgs. I dette faget får jeg brukt studentene godt inn mot innsøkingen.» For sjølv om desse ytringane viser ein respekt for ulikskapen til den andre, vitnar det ikkje nødvendigvis om noko anna enn eit parallellsamvær, dvs. eit samvær der partane snakkar *om kvarandre* (jf. Irigaray, 2008a) eller, som følgjande eksempel viser, *om seg sjølv*: «(...) Positivt for oss å få visa korleis ungdomsskulen fungerer for dei som skal ta imot våre elevar på eit seinare tidspunkt.» Men når yrkesfaglærarstudent og ingeniør Jan Kenneth Merkesdal med utgangspunkt i eigen kunnskapsrasjonalitet går i fagleg *dialog med* ein lærar i kunst og handverksfaget, ser vi starten på ein samtale med relevans og potensiell vekst for begge paratar:

Jeg spurte læreren om de også hadde metallsløyd og ikke bare trearbeid som å lage fuglebur. Jeg fikk til svar at det er verktøy og utstyr for metallarbeid, men ingen som kan drive undervisning med det. Jeg spurte om det var oppgaver for elevene relatert til fagutdanning/yrkesskole. Ifølge lærer var det lite eller ingenting av det. Lærer sier; det blir nok «sterkt» for elevene å møte de praktiske oppgavene på yrkesskolen.

Hun fortalte at sløyd var nedprioritert på barneskolen også. Det var dessuten sjelden ansatt lærere med utdanning til kunst og håndverksfaget. De lærerne som hadde behov for timer i tillegg til sitt fag fikk undervise. (...)

Slik jeg opplevde det hadde lærer hverken tid eller yrkesfaglig kompetanse til å følge opp og veilede. Elevene jobbet individuelt og det var en kamp om verktøy og lærers oppmerksomhet. Her må det presiseres at det var for mange elever for en lærer i sløyden. Ellers er det en gammel sløydsal med, slik jeg ser det, relativt dårlig verktøy, utstyr og materiell. Lærer sa det var økonomiske hensyn, og hun syntes ikke skolen prioriterte håndverksfag.

Vi ser ei usikker og til dels manglande tilgang til oppdatert, praktisk kunnskap i det allmennfaglege læringsrommet, men vi kan ane kva utviklingspotensial som kunne blitt realisert dersom yrkesfaglege og allmennfaglege kunnskapskulturar hadde gått i dialog med kvarandre. Kunnskap er både *knowing how* og *knowing that* (Ryle 2000, 48–49), og dersom vi forhindrar relasjonsenergien mellom forskjellane, forhindrar vi også den pulserande, korrigerande kommunikasjonen som er føresetnaden for utvikling (Irigaray 2008a, 204; Dewey 1916, 340).

5) *Rettfærd er at vi på same måte respekterer eigenskapane og merittane til begge* (Irigaray 2008a).

Sjølv om ca. halvparten av avgangskullet i ungdomsskulen søker seg til yrkesfagleg vidaregåande utdanning (Khrono 2021), er ungdomsskulepraksisen til yrkesfaglærarstudentane berre eitt av få yrkesfaglege innslag i den tiårige obligatoriske skulen. Det er då avgjerande for elevane at ungdomsskulelærarane kjenner og anerkjenner yrkesfaga og veit korleis desse skil seg frå allmennfagleg utdanning. Denne anerkjenninga ser vi hos fleire av praksislærarane i materialet: «Jeg er helt enig i at studentene fra PPUY kan bidra på flere områder og ikke minst gi oss og elevene et verdifullt innsyn mot vgs. (...)» Ein annan skriv: «Eg synest det var givande å ha ein student frå PPUY hos oss. Hadde masse god erfaring, innspel og initiativ og eg tek gjerne imot fleire studentar!» Tilsvarende ser vi fleire yrkesfaglærarstudentar som respekterer og anerkjenner den allmennfaglege utdanningsinstitusjonen: «Var en veldig fin praksisperiode på ungdomsskolen. Flotte elever og lærere! (...)» Ein annan skriv: «Praksis i

ungdomskulen var lærerikt og fullt av positive inntrykk.» Og ein tredje: «Dette var en veldig lærerik praksis. Fikk sett flere sider av skolen som vi har diskutert på PPUY-samlingene, bl.a. elever med spesielle behov, tilpasset opplæring, klasseledelse, mm.»

Praksismøta kan vere med på å skape grunnlag for etablering av gjensidig respekt for eigenskapane og merittane til begge, men rettferd vil det først vere når begge kunnskapsrasjonalitetar er like anerkjente og har like stor plass i obligatorisk skule (Hestholm 2020; Irigaray 2008a). Dei praktisk-estetiske faga utgjer berre ein knapp fjerdedel av det totale timetalet, og fordi dei praktiske faga har blitt meir teoretiske, er timetalet brukt til praktiske arbeidsmåtar langt lågare (Hestholm 2020, 16). Vi har eit demokratisk problem når elevane ikkje får praktisk utforske, eventuelt kritisere og korrigere dei kunnskapane og haldningane dei skal orientere seg etter, meiner Dewey (1916, 100–102, 114–116; Hestholm 2020, 7, 48).

6) *Forskjell er i seg sjølv kjelda i vårt forhold og i vår tilbliving. Dette medvitet må kultiverast for å opne for konstruksjonen av ei verd som passar for to som er i relasjon med kvarandre* (Irigaray 2008a).

Mange av praksislærarane legg vekt på å gi yrkesfaglærarstudentane tilgang til sin skulekultur, slik at dei kan samhandle med den: «Viktig at studentane er aktivt samtalande og samhandlande med elevane.» Men når det lyttande ansvaret einssidig blir lagt på yrkesfaglærarstudentane, blir perspektivet gjerne noko belærande: «Jeg har jobbet flere år i vgs. og vet forskjellen på ungdomsskole og videregående. Dette snakker jeg mye med studentene om.» Andre har i møtet eit meir balansert perspektiv idet dei innser at interesse for den forskjellige andre må forankrast i individa så vel som i strukturane: «(...) Det handlar også om personlege kvalitetar, og viljen til å møtast på tvers av skoleslaga. (...)» Yrkesfaglærarstudentane er på si side innstilte på å lytte til den informasjonen som trengs for å sikre god kommunikasjon med praksisfeltet, bl.a.: «God informasjon og dialog med ungdomsskolene er en forutsetning for at praksis skal fungere.» Nokre tilfører allmennfagkulturen det ein kan kalle yrkesfagleg blodoverføring; yrkesfaglærarstudent og pølsemakarmeister/produksjonsleiar Stig Hermansen demonstrerer på eksemplarisk måte korleis forskjell kan vere kjelda i tilblivinga (jf. Irigaray 2008a):

Ettersom dette var veldig nærme jul, hadde læreren allerede planlagt å bake julekaker i mat og helse. Jeg foreslo at vi utvidet konseptet litt, og laget «Oldemors julekjøkken» i tillegg til kakene, hvor elevene fikk lage litt flere tradisjonelle retter som medisterpølser, medisterkaker, leverpostei, surkål, rødkål, potetlefse, lapper, hjemmelaget ripssaft, syltetøy, syltet rødløk, bratwurst og flere andre sorter pølser og pålegg. Alt dette skulle lages av de fem klassene i mat og helse, og klassene kunne invitere skolens ledelse og lærere på julegilde fredag ettermiddag. (...) Gjennom mine kontakter i pølsemakerlauget fikk skolen låne nødvendig utstyr til å gjennomføre opplegget, og laugets styre vedtok også å dekke utgiftene til kjøtt, da skolens budsjett ikke akkurat er rommelig. Elevene reagerte med stor entusiasme, og jeg var gledelig overrasket over hvor bra ting ble. (...) Den overraskelsen og mestringsgleden elevene fremviste når de hadde fått til noe som smakte godt var helt ubetalelig, og jeg tror den mestringsfølelsen kan gi en økt vilje til å prøve litt mer også på andre arenaer.

Fredagens julegilde ble en uforglemmelig fest, med elever som struttet av stolthet over det de hadde fått til, mens de fortalte lærere og medelever hva de hadde laget. Skolen har i ettertid spurt om det er mulig å gjøre dette til en årlig tradisjon for niende trinn.

Grunnlaget for konstruksjonen av ei verd som passar for to som er i relasjon med kvarandre, vart her skapt i møtet mellom yrkesfaglærarstudent og ungdomsskule (jf. Irigaray 2008a, 203–210, 217). I møtet med den forskjellige andre blir vi til (Irigaray 2008a, 203–218); gjennom praksisen kan teorien prøvast ut, og gjennom teorien kan praksisen vurderast og justerast (Ryle 2000, 29).

Frå ei avkolonialisering av utdanninga til ei realisering av dannelsidealet

Vi finn velvilje så vel som motvilje overfor *den forskjellige andre* både hos praksislærarane og yrkesfaglærarstudentane, noko som viser at kunnskapskulturell monomani kan ramme begge sider i dualismeparet. Fokus på det einskaplege, statiske og monologiske i utdanninga hindrar utvikling hos begge kjønn, men når kjønna blir konfronterte med kvarandre oppstår det meir energi, skriv Irigaray (2008a, 203–204). Denne energien finn vi også att i tilbakemeldingane frå ungdomsskulepraksisen; praksismøtet opna opp for ein kultur av horisontale relasjonar mellom ulike, men like verdige subjekt. Men ikkje alle aktørane fekk vekt medvitet om forskjell som premisen for utvikling.

Med mindre vi ynskjer å forbli kyniske kolonialistar, må vi stille kritiske spørsmål ved verdiane ved likskap/«sameness», den universalitet som dette paradigmet er basert på, den normative, autoritære karakteren dette blir vidareformidla på og måten dette har dominert vår logiske tradisjon i århundrar, skriv Irigaray (2008a, 217).

I utdanningsfeltet handlar dette om å stille kritiske spørsmål ved den kunnskapsdoktrinen som går ut på at teoretisk kunnskap skal vere fundamentet i obligatorisk opplæring. Å gjere noko tenkande er ifølgje denne doktrinen alltid å gjere to ting: 1) å ta omsyn til passande teoretiske føresegnar og 2) å utføre det desse føresegnene formanar i praksis. Men effektive praksisar går ofte forut sin tilhøyrande teori; det er gjennom utprøving i praksis vi blir i stand til å finne maksimane av kunstane våre, skriv Ryle (2000, 30–31). Når det obligatoriske utdanningssystemet prioriterer dei teoretiske føresegnene og forsømer kunnskapen om lovane som gjeld i praksis, underkjenner det dei ulike kvalitetane, det tette sambandet og det gjensidige utviklingspotensialet i kommunikasjonen mellom kunnskapsformene.

Her kan Irigarays perspektiv på kjønnsforskjellen tilføre praksis/teori-debatten eit rikare argumentasjonsrepertoar, samt inspirere det kritiske ordforrådet retta mot all paradigmatisk likskap/«sameness» i ei verd av ontologiske forskjellar. Ideen om forskjell som føresetnad for utvikling gir også utfyllande perspektiv til dannelsingsprosessen, slik Hellesnes (1992, 85) forstår den som eigen forståingshorisont i hermeneutisk dialog med det nye som skal forståast, og til dialektikken, slik Skjervheim (1992, 74) skildrar den som ein kombinasjon av «påverking» og «fri vokster». Desse perspektiva må utviklast meir i ein annan artikkel.

Når politikarar snakkar om forskjellar, handlar det gjerne om framande kulturar som vi bør integrere, skriv Irigaray. Men integrering er ein måte å redusere forskjellar til likskap/«sameness». For å vekke forståinga av kva som står på spel i samværet med den forskjellige andre må vi begynne med skulen, skriv Irigaray (2008a, 203–204), noko maskiningeniør Tam Dieu Lieu Toppe også erkjente; framfor alle står skulen og læraren i posisjon til å kulturelle elevane i forskjell og anerkjenne spekteret av utviklingsalternativ:

Etter å ha hatt min praksis på ungdomsskolen, har jeg innsett hvor mye en lærers synspunkt faktisk har å si for en elev og dens valg av videreutdanning.⁶ Læreren kan være med på å utforme fremtiden for eleven og på lang sikt hele samfunnet.

Skjer opplæringa i sameksistens og respekt mellom forskjellige, har eleven ein sjanse å *bli til*, til beste for seg og samfunnet.

Takk til professor emerita Vigdis Songe-Møller og professor Kristin Sampson frå Institutt for filosofi og førstesemesterstudier ved Universitetet i Bergen for verdifulle innspel til teksten. Artikkelen er delfinansiert av PIONEERED, som mottar støtte av forskings- og innovasjonsprogrammet til Den europeiske union H2020, avtalennummer 101004392.

Noter

- 1 Vi finn også eit semantisk samband mellom dualismepara. I etymologisk ordbok (Falk & Torp 1994, 504) kan vi lese at ordet *materie* kjem frå *mater*, «moder», og i framandordboka finn vi at ordet *materialisere* tyder lekamleggjering, å ikle menneskeleg form (Berulfsen & Gundersen 2000, 284).
- 2 Irigaray viser korleis hola i holelikninga til Platon kan tolkast som ein metafor for livmor. Ho ser i dette eitt av opphava til den maskuline representasjonen av kvinna (Irigaray 1985).
- 3 Spegelen gir eit identisk bilete av mannen slik han forstår seg sjølv. Spekulumet, den krumme spegelen, speglar også, men ikkje heilt rett. Krumminga etterliknar det representerte, og i denne mimesis ligg kvinna sin sjanse til å gi sitt eige bidrag, meiner Irigaray (i Sampson 2008a, 61, 2008b, 70–71).
- 4 I retningslinjer for praksis ved HVL (Høgskulen på Vestlandet 2021, 10) står det om ungdomsskulepraksisen for PPUY-studentar: «Meininga med denne praksisen er todelt. 1) For det første skal studentane bli kjend med utdanningstrinnet, ungdomsskulen sin eigenart, elevane og deira kultur. Dette skal bidra til at studentane får erfaringsbasert kunnskap om overgangen mellom skulenivåa og blir betre rusta til å kjenne til og forstå elevmangfaldet. 2) For det andre skal skulen og andre samarbeidspartnarar kunne nytte seg av yrkesfaglærarkompetansen som ein nødvendig og relevant kompetanse inn mot skulen sine fag; også valfag og utdanningsval.»
- 5 GLU = Grunnskulelærerutdanning.
- 6 Etter 10 obligatoriske år med hovudsakleg akademisk utdanning er elevane best førebudde på generelle studiar (Hestholm 2017; NHO 2023). I 2006 valde om lag 85 % av elevar med høge grunnskulepoeng generelle studiar. Mange fullfører ikkje eller går over til generelle studiar (påbygg). Berre 16 % av 2006-kullet fullførte ei yrkesfagleg utdanning (Bjørkeng 2013). Framskrivningar viser at Noreg treng fleire yrkesfagarbeidarar (Rydjord 2020).

Kjelder:

- Beauvoir, Simone de. 2000. *Det annet kjønn*. Omsett av Bente Christensen. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Berulfsen, Bjarne og Dag Gundersen. 2000. *Fremmedord blå ordbok*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Bjørkeng, Birgit. 2013. «Yrkesfag – lengre vei til målet.» Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/yrkesfag-lengre-vei-til-maalet>
- Bourdieu, Pierre. 2007. *Den praktiske sans*. Omsett av Peer F. Bundgård. København: Hans Reitzels Forlag.
- Descartes, René. 1980. *Meditasjoner over filosofiens grunnlag og andre tekster*. Omsett av Asbjørn Aarnes. Thorleif Dals Kulturbibliotek. Oslo: Aschehoug.
- Dewey, John. 1916. *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*. New York: Macmillan.
- Dewey, John. 1990. *The School and Society. The Child and the Curriculum*. London: The University of Chicago Press, Ltd.
- Enstad, Frøydis og Anders Bakken. 2022. *Ungdata junior 2022. Nasjonale resultater*. NOVA, rapport 6/22. OsloMet.
- Falk, Hjalmar og Alf Torp. 1994. *Etymologisk ordbok over det norske og det danske sprog*. Oslo: Bjørn Ringstrøms Antikvariat.

- Gilligan, Carol. 2002. *Med en annen stemme. Psykologisk teori og kvinners utvikling*. Omsett av Mona Vestli. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Grosz, Elizabeth. 1984/1985. «Criticism, Feminism and the Institution.» *Thesis Eleven* 10–11 (1): 175–187. <https://doi.org/10.1177/072551368501000113>
- Grosz, Elizabeth. 2008. «Irigaray og kjønnsforskjellens ontologi.» *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon* 26 (3): 31–44. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2008-03-05>
- Hatch, Amos. 2002. *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hellesnes, Jon. 1992. «Ein utdana mann og eit dana menneske.» I *Pedagogisk filosofi*, redigert av Erling Lars Dale, 79–103. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hestholm, Grethe Nina. 2017. «Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet – Ein fenomenologisk analyse av møtet mellom pensum og elev.» *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* 3 (1): 1–18. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v3.503>
- Hestholm, Grethe Nina og Solvejg Jobst. 2019. «Educable or not? Teacher's alternatives when connecting curriculum to pupils.» *Journal of Curriculum Studies* 52 (2): 270–285. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2019.1650117>
- Hestholm, Grethe Nina. 2020. «Kva talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskarar i obligatorisk skulepensum? Kunnskapsteoretiske, danningfilosofiske og utdanningssosiologiske argument.» Ph.d.-avhandling, Høgskulen på Vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2680221>
- Høgskulen på Vestlandet. 2021. «Retningslinjer for praksis.» Oppdatert 28. juni, 2021. <https://www.hvl.no/contentassets/16bc13728ce947f08b8866e9d6025620/retningslinjer-for-praksis-ppu.pdf>
- Irigaray, Luce. 1985a. *Speculum of the other woman*. Ithaca, N.Y: Cornwell university press.
- Irigaray, Luce. 1985b. *This Sex which is not one*. Ithaca, N.Y: Cornell University Press.
- Irigaray, Luce. 2008a. «Teaching how to meet in difference.» I *Teaching*, redigert av Luce Irigaray og Mary Green, 203–218. London: Continuum.
- Irigaray, Luce. 2008b. «Trolldomskjærlichkeit. 'Diotimas tale' – en lesning av Platons *Symposium*.» *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon* 26 (3): 9–20. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2008-03-03>
- Khrono. 2021. «Flere unge søker yrkesfag enn studieforberedende.» Oppdatert 28. juni, 2021. <https://khrono.no/flere-unge-soker-yrkesfag-enn-studieforberedende/598211>
- Kunnskapsdepartementet. «Motivasjon – Mestring – Muligheter.» Meld. St. 22 (2010 –2011). Oslo: Kunnskapsdepartementet, 2011. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>
- NHO. 2023. «Fremtidens arbeidsliv stiller nye krav til grunnskolen.» Henta 16. februar, 2023. <https://www.nho.no/tema/kompetanse-og-utdanning/artikler/fremtidens-arbeidsliv-stiller-nye-krav-til-grunnskolen/>
- Nielsen, Harriet Bjerrum og Inge Henningsen. 2018. «Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise.» *Tidsskrift for kjønnsforskning* 42 (1–2): 6–28. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>
- Platon. 1946. *Staten*. Oslo: Dreyers forlag.
- Rydjord, Margrete Sveinsdatter. 2020. «Trenger flere med yrkesfag fra videregående skole.» Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/trenger-flere-med-yrkesfag-fra-videregaende-skole>
- Ryle, Gilbert. 2000. *The concept of mind*. London: Penguin books.
- Sampson, Kristin. 2008a. «Luce Irigaray.» I *Kjønnteori*, redigert av Ellen Mortensen, Cathrine Egeland, Randi Gressgård, Cathrine Holst, Kari Jegerstedt, Sissel Rosland og Kristin Sampson, 58–69. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Sampson, Kristin. 2008b. «Filosofi som lesemåte. Irigarays lesninger av Platon.» *Agora. Journal for metafysisk spekulasjon* 26 (3): 69–86. <https://doi.org/10.18261/ISSN1500-1571-2008-03-07>
- Skjervheim, Hans. 1992. «Eit grunnproblem i pedagogisk filosofi». I *Pedagogisk filosofi*, redigert av Erling Lars Dale, 65–78. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Statistisk sentralbyrå. 2022. 13714: «Grunnskolepoeng, etter kjønn og husholdningsinntekt. 2020 – 2022.» Statistikk. <https://www.ssb.no/statbank/table/13714>
- Utdanningsdirektoratet. 2021. «Fakta om spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning.» Oppdatert 25. juni, 2021. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/fakta-om-spesialpedagogisk-hjelp-og-spesialundervisning/>