

Mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial hos elever i den videregående skolen

En kvalitativ to-casestudie i lys av kapabilitetstilnærmingen

Åshild Berg-Brekkehus
Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)
ved Høgskulen på Vestlandet

© copyright Åshild Berg-Brekkhus

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverkslovens bestemmelser.

År: 2020

Tittel: Mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial hos elever i den videregående skolen

En kvalitativ to-casestudie i lys av kapabilitetstilnærmingen

Forfatter: Åshild Berg-Brekkhus

Trykk: Bodoni AS / Høgskulen på Vestlandet

ISBN:

Fagmiljø

Avhandlingen er skrevet av Åshild Berg-Brekkehus ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskolen på Vestlandet (HVL). Arbeidet med avhandlingen er gjennomført i tilknytning til doktorgradsprogrammet Studier av danning og didaktiske praksiser ved Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett ved HVL og har vært veiledet av professor Tobias Werler ved HVL og førsteamanuensis Niels Rosendal Jensen ved Aarhus Universitet i København.

Forord

Arbeidet med denne avhandlingen har vært en spennende om enn til tider nokså slitsom reise. Jeg har fått mulighet til å arbeide med det jeg har hatt mest lyst til, å fordype meg i studier og tilegne meg kunnskaper og lærdom gjennom en forskerutdanning. Takk, derfor til Høgskolen på Vestlandet (HVL) som gav meg denne muligheten og tildelte meg stilling som doktorgradsstipendiat.

Mange har støttet og inspirert meg gjennom de årene arbeidet har pågått. Min mest nærliggende, hjertelige og største takk vil jeg rette til min hovedveileder professor Tobias Werler ved HVL. Uten hans engasjement, kyndige veiledning og ikke minst tålmodighet, hadde prosjektet aldri kommet i havn. Våre utallige veiledningsmøter og faglige diskusjoner helt frem til arbeidets slutt, der han har gitt meg tid som strekker seg langt ut over det formelle veilederansvaret, har hatt en uvurderlig stor betydning for meg. Det samme har våre konferansereiser, paperpresentasjoner og sampublikasjoner der han har innviet meg i forskningens verden og bidratt til min utvikling av forskeridentitet. Min varmeste takk, Tobias!

En stor takk vil jeg også rette til min danske biveileder, førsteamanuensis Niels Rosendal Jensen ved Aarhus Universitetet. Hans kjennskap til avhandlingens teoretiske rammeverk, kapabilitetstilnærmingen og hans svært gode og nyttige innspill ved våre møter i København, via mailutveksling og nett har vært svært lærerike og av stor betydning for arbeidet. Takk for din raushet med tid til veiledning og for ditt følge helt frem til arbeidets slutt.

Lærere og medstudenter i den formelle forskerutdanning ved Studier av danning og didaktiske praksiser ved HVL har også inspirert meg i arbeidet gjennom disse årene. Det samme har samvær i forskerfellesskap, deltakelse ved konferanser og ved Nasjonal forskerskole for lærerutdanning (NAFOL). Takk for lærdom, støtte, gode innspill og diskusjoner. En spesiell takk til forskergruppen for kapabilitetstilnærmingen ved Norsk Lærerakademi (NLA) for inkludering, kunnskapsdeling, støtte og reisefølge til internasjonale konferanser for Human Development and Capability Association (HDCA) verden over.

De videregående skolene som sa seg villig til å delta i studien, og lærere som tilrettela med tid og rom for intervjuene i en travel skolehverdag, fortjener også takk.

Ikke minst, stor takk til elevene som har gitt studien dens empiriske tilfang, og tillitsfullt sa seg villig til å delta i intervjuene og uttrykke sine erfaringer om opplæringstilbudet ved sine to yrkesfaglige utdanningsprogram. Mine gode medhjelpere i det praktiske arbeidet med avhandlingen, Karoline Brekkhus med transkribering av intervju, Trude Hals med referanser, Margrethe Sætersdal med språkvask og korrektur og Helge Olsen med tekstformatering fortjener også takk.

Jeg vil videre rette takk til erfaringer og kunnskaper som mine utallige elever og studenter gjennom årene har gitt meg. Dere har vist meg at man lærer så lenge man er lærer og at den som lærer mest i undervisningssituasjonen, er læreren selv! Takk også til alle gode kollegaer som har delt sine kunnskaper med meg, både fra mine mange år som lærer og lektor i Vgs. og som høgskolelektor ved HVL. Takknemlig er jeg også for alle menneskelige møtene min fagbakgrunn som sykepleier har gitt meg. Uten dere alle ville avhandlingen helt sikkert sett annerledes ut.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke min nærmeste familie og dem som har vært og er de mest betydningsfulle i mitt liv og virke, mine kjæreste barn Karoline, Ole-Anders og Linn- Terese, og barnebarn som har kommet som perler på en snor i tidsrommet rett før og i tiden mens dette arbeidet har pågått. Det har nok ikke bare vært lett å ha en mor, mormor og farmor som også har vært doktorgradsstudent. Tusen takk derfor for den støtten, oppmuntringen og kjærligheten dere har gitt meg gjennom arbeidet med avhandlingen.

Bergen, 2020

Åshild Berg-Brekkhus

Sammendrag

Avhandlingen undersøker elevers opplæringstilbud i yrkesfaglige utdanningsprogram i den norske videregående skolen (Vgs.). Elevers yrkesfagopplæring er en del av enhetsskolemodellen og skal i tillegg til å fremme generelle dannelsesformål, gi elevene opplæring i både felles (allmenn) faglige og yrkesfaglige programfag, samt praksisopplæring i bedrift. Omtrent halvparten av norske ungdomsskoleelever velger yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. Det er likevel lite pedagogisk forskning som belyser opplæringsfeltet. Avhandlingen vil bidra til forskningsbasert kunnskap om yrkesfagopplæring og gi dens elever en stemme.

Studien tar konseptuelt utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingen (*capability approach*) som er et bredt, normativt rammeverk med formål å studere og vurdere individers livskvalitet, sosiale forhold og utforming av politikk, samt å foreslå sosiale endringer. Med utgangspunkt i aristotelisk etikk kretser tilnærmingens mest sentrale idéer rundt hva som kan betraktes som rettferdighet, og hvordan individer kan utvikle kapabiliteter og oppnå livskvalitet. I tilknytning til utdanningsfeltet og yrkesfagopplæringens pedagogikk retter kapabilitetstilnærmingen kritikk mot nyliberal utdanningspolitikk og en ensidig forståelse av yrkesfagopplæring som instrumentell ferdighetstrening for å oppnå sysselsetting, økonomisk vekst- og konkurranse. Kapabilitetstilnærmingen inntar heller et holistisk søkelys på hva som reelt sett kan betraktes som rettferdig opplæring, hva elever faktisk kan bli, gjøre eller være og hvordan opplæringen kan bidra til at elever kan leve det livet og yrkeslivet de verdsetter.

Studiens problemstilling undersøker hvorvidt elevene selv erfarer og uttrykker at opplæringstilbudet fremmer eller hemmer deres utvikling av kapabiliteter eller deres reelle frihet og mulighetsbetingelser til å utvikle sitt potensial. Undersøkelsen avgrenses til å undersøke fire kapabilitetsdimensjoner innen utvalgte kategorier for henholdsvis kritiske tenkning og medborgerskap, utdanning og opplæring, yrke og arbeid, samt tilhørighet og sosiale relasjoner undersøkes. For hver av kapabilitetsdimensjonene undersøkes elevenes uttrykte ønsker og verdioppfatninger for sin kapabilitetsutvikling, samt hvilke forhold ved opplæringstilbudet som bidrar til denne utviklingen.

Avhandlingens problemstilling og forskningsspørsmål undersøkes med inspirasjon i en vitenskapsfilosofisk og metodologisk posisjon i kritisk realisme og relasjonell ontologi. Forskningsmetoden er kvalitativ og studien har et komparativt to-casesdesign representert ved de to yrkesfaglige utdanningsprogrammene Helse- og oppvekstfag (HO) og Teknikk- og industriell produksjon (TIP). Det empiriske tilfanget består av data fra semistrukturerte, dyadiske intervju av til sammen 28 elever (14 elevpar) innen 8 ulike Vg2-program ved 5 videregående skoler i Vest-Norge. Datamaterialet er analysert med kvalitativ innholdsanalyse (QCA) og det digitale softwareverktøyet QCAMap.

Studiens funn viser at opplæringstilbudet i varierende grad ser ut til å fremme elevenes utvikling av kapabiliteter innen de fire utvalgte kapabilitetsdimensjonene. Begge elevgruppene har imidlertid rike, verdibaserte ønsker og forestillinger om hva som er et godt opplæringstilbud og hvilken utvikling av kapabiliteter som kan skape gode liv og yrkesliv. Samtidig synes elevenes utsagn å uttrykke at opplæringstilbudet og pedagoger kun i svak grad imøtekommer det elevene selv ønsker og verdsetter, og at de faktisk også hemmer elevenes kapabilitetsutvikling. Studiens funn kan derfor tyde på at elevers helhetlige opplæringstilbudet i Vgs. fremstår som urettferdig distribuert for elevgrupper i yrkesfaglige utdanningsprogram.

Avhandlingens funn er overraskende fordi det så tydelig kan konkluderes med at de formelle formålene med opplæringen, slik de er formulert i sentrale norske styringsdokumenter, reelt sett ikke er oppfylt ut fra elevenes egne uttrykte erfaringer. Funnene er mindre overraskende med tanke på manglende sammenhenger mellom de ulike formål som de yrkesfaglige utdanningsprogrammets opplæringsoppdrag skal utfylle, og heller ikke med tanke på den nyliberale, standardiserte utdanningskulturen og humankapitalkonseptet som har tatt grep om norsk opplæring.

Avslutningsvis konkluderer derfor avhandlingen med at rettferdighet i utdanning og yrkesfagopplæring må vurderes ut fra *reell* likeverdighet og sørge for at alle elevgrupper *faktisk* kan utvikle kapabiliteter for å oppnå autentisk suksess eller gis mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial som et nødvendig, normativt grunnlag for å skape gode liv og arbeidsliv, samt et godt, demokratisk samfunn.

Abstract

The thesis examines the course provision within Vocational Education and Training programmes (VET) in Norwegian upper secondary schools (VGS). VET is encompassed in the comprehensive school model and is additionally to promote core curriculum objectives intended to provide teaching to pupils both in general studies subjects and in vocational program subjects. The pupils undertake further practical training in enterprises. Approximately half of Norwegian secondary pupils opt for VET programmes in upper secondary school. However, there is only limited pedagogical research that examines VET. This study will contribute to research-based knowledge about vocational education and give its pupils a voice.

The study adopts a conceptual driven basis in the capability approach that forms a broad, normative framework with the aim of studying and evaluating individuals' quality of life, social conditions, policy design and proposals for social changes in society. Based on Aristotelian ethics, its most central concepts focus on what can be considered as justice and how individuals' can form capabilities and thus achieve a quality of life. In addition to pedagogical theory, the approach addresses criticism toward neoliberal education policy and a unilateral understanding of VET as instrumental skills training in order to achieve socio-economic growth and competition. Furthermore, the approach puts the holistic spotlight on what *in practice* can be considered as justice of education, what pupils *actually* can do, be or become and how education and training can contribute to pupils living the life they value. The primary research question in the thesis focuses on whether pupils' experience and express that the teaching provision in VET promote or inhibit the pupils' capability formation or their *actual* conditions of opportunities and freedom to develop their potential. The study examines pupils' capability development in a range of categories within the four selected, relationally connected capability dimensions for critical thinking and citizenship, education and training, work and profession, social affiliation and relationships. For each capability dimension the study examines pupils' desired and valued functionings for their development of capabilities and how VET contributes to the development of capabilities.

The philosophical and methodological approach to the study is inspired by an academic position of critical realism and relational ontology. The chosen research

method is qualitative, and the study uses a comparative two-case study design. The empirical extent of the study comprises data from semi-structured, dyadic interviews with a total of 28 pupils (14 pairs) enrolled on 8 different upper secondary school courses from the two selected education programmes, HO and TIP, at 5 upper secondary schools in Western Norway. The data has been analysed using deductive qualitative content analysis (QCA) and the digital software tool QCAmap.

The findings of the study show that the teaching provision appears to promote, to varying degrees, pupils' capability formation within the four selected capability dimensions and their categories as experienced and expressed by the pupils. However, both groups of pupils have rich, value-based desires and narrative imaginations relating to what a good educational provision is and which capabilities will provide them with a good personal and professional life. At the same time, the pupil's statements appear to express that the educational provision and educators only respond to their desire's and value perceptions to a weak degree, and that they may in fact also inhibit pupils' capability formation within the dimensions examined in this study. The study may therefore indicate that an integrated educational provision is seen *in practice* as being unequally distributed for groups of pupils enrolled in VET.

The findings of the thesis are surprising given that it can be concluded with such clarity that the formal objectives of education, as they are set out in key Norwegian governance documents, are in practice not fulfilled on the basis of pupils' own expressed experiences. However, the findings are less surprising than they might be in view of the lacs of coherence between the various purposes that VET-programs' assignments should fulfil, nor given the neoliberal, standardised culture of education and the concept of human capital that has become prevalent in Norwegian education. Finally, the thesis therefore concludes that equality in education and VET must be evaluated on the basis of *actual* equality and seek to ensure that all groups of pupils are *actually* able to achieve authentic success and develop capabilities, or that they are provided with the conditions of opportunities and freedom to develop their potential as a necessary, normative basis for living good lives in education, work and a democratic society.

Forkortelser

Cedefop	European Centre for Development of Vocational Training
DeSeCo	Defining and Selection of Competencies (OECD)
EU	Den europeiske union
ECEVET	The European Credit System for Vocational Education and Training
EQUAVET	The European Quality Assurance in Vocational Education and Training
HDCA	Human development and capability association
HO	Yrkesfaglige utdanningsprogram for Helse- og oppvekstfag
FN	De forente nasjoner
KUD	Kunnskapsdepartementet
LK06	Læreplanverket for Kunnskapsløftet
NOU	Norges Offentlige Utredninger
OECD	Organization for Economic Co-operation and Development
SSB	Statistisk Sentralbyrå
TIP	Yrkesfaglige utdanningsprogram for Teknikk- og industriell produksjon
UDF	Utdanningsforbundet
Udir.	Utdanningsdirektoratet
UN	United Nations
UNDP	United Nations Development Program
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
UNIVOC	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization for Technical and Vocational Education and training
Vgs.	Den videregående skolen
Vg1	Videregående trinn 1 (første år i videregående skole)
Vg2	Videregående trinn 2 (andre år i videregående skole)
Vg3	Videregående trinn 3 (to år lære i bedrift eller tredje året i videregående skole)

Figurer

Figur 2.1.1 Tilbudsstrukturen i den norske videregående skolen	s. 52
Figur 2.1.2 Opplæringsløpet i den norske videregående skolen	s. 53
Figur 2.2.1 Forholdet mellom kapabiliteter og fungering	s. 67
Figur 2.2.2 Relasjonelle forhold ved individers handlekraft	s. 70
Figur 2.2.3 Stilisert framstilling av Sens kapabilitetstilnærming	s. 73
Figur 2.2.4 Kapabiliteter, fungering og handlekraft	s. 76
Figur 2.2.5 Martha Nussbaums 10 universelle kapabiliteter	s. 78
Figur 2.2.6 Stilisert fremstilling av Nussbaums kapabilitetstilnærming	s. 81
Figur 2.5.1 Avhandlingens konseptuelle og teoretiske rammeverk	s. 103
Figur 3.1.1 Tre ulike lag av virkelighetsnivåer i kritisk realisme	s. 109
Figur 3.1.2 Skjematisk fremstilling av ulike indikatornivå for kapabilitetstilnærmingen	s. 116
Figur 3.2.1 Oversikt av studiens utvalgte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjoner og kategorier	s. 126
Figur 3.2.2 Kapabilitetsdimensjon 1: Kritisk tenkning og medborgerskap	s. 130
Figur 3.2.3 Kapabilitetsdimensjon 2: Utdanning og opplæring	s. 133
Figur 3.2.4 Kapabilitetsdimensjon 3: Yrke og arbeid	s. 136
Figur 3.2.5 Kapabilitetsdimensjon 4: Tilhørighet og sosiale relasjoner	s. 138
Figur 3.2.6 Kategori for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger	s. 140
Figur 3.2.7 Kategorier for konverteringsforhold	s. 143
Figur 3.3.1 Skjematisk fremstilling av studiens design og metode	s. 145
Figur 3.3.2 Studiens utvalgte Vg2- programområder innen HO og TIP	s. 151
Figur 3.3.3 Skjematisk oversikt over komparasjon mellom de to casene HO og TIP	s. 157
Figur 3.3.4 Skjematisk oversikt over deduktiv innholdsanalyse	s. 170
Figur 3.3.5 Eksempel på bruk av det digitale analyseprogrammet QCA-Map	s. 172
Figur 4.1.1 Skjematisk oversikt over informantene, intervjuopparene og deres tilknytning til Vgs., utdanningsprogram og Vg2- programområder	s. 185
Figur 4.2.1 Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap	s. 192
Figur 4.3.1 Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring	s. 209
Figur 4.4.1 Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid	s. 229
Figur 4.5.1 Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner	s. 250
Figur 5.4.1 Samvirkende, relasjonelle krefter ved elevenes mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial	s. 322

Innhold

Fagmiljø	3
Forord.....	4
Sammendrag	6
Abstract	8
Forkortelser.....	10
Figurer.....	11
Innhold.....	12
Kapittel 1. Introduksjon til avhandlingens topoi.....	18
1.1 Avhandlingens innhold, oppbygning og struktur	19
1.2 Studiens bakgrunn, hensikt og relevans	23
1.2.1 Studiens bakgrunn.....	23
1.2.2 Studiens hensikt	30
1.2.3 Studiens relevans	34
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	38
Kapittel 2. Konseptuelt rammeverk og teoretisk tilnærming	42
2.1 Yrkesfagopplæring – definisjoner, utviklingstrekk og dagens norske, duale opplæringsmodell	42
2.1.1 Hva er yrkesfagopplæring?.....	43
2.1.2 Yrkesfagopplæringens utviklingstrekk – fra laugsvesen til dagens tilbudsstruktur i videregående skole.	44
2.1.3 Skole- og yrkesskoleutvikling med betydning dagens norske opplæringsmodell	46
2.1.4 De store norske utdanningsreformenes betydning for dagens yrkesfagopplæring.....	49
2.1.5 Dagens norske yrkesfagopplæring og tilbudsstruktur	51
2.1.6 Ekskursjon i yrkesfagopplæring som pedagogisk (didaktisk) forskningslandskap	53

2.2	Kapabilitetstilnærmingen – sentrale konsepter og idéer.....	58
2.2.1	Kapabilitetstilnærmingen – et rammeverk for ulike bruk	60
2.2.2	Kapabilitetstilnærmingens idéhistoriske og filosofiske røtter	62
2.2.3	Kapabilitetstilnærmingens grunnleggende konsepter: Utdypning og eksemplifisering	67
2.2.4	Amartya Sens og Martha Nussbaums kapabilitetstilnærminger – likhetstrekk, kontraster og motsetninger	71
2.2.5	Min kapabilitetstilnærming.....	84
2.2.6	Kritikk mot kapabilitetstilnærmingen.....	84
2.3	Kapabilitetstilnærmingen, utdanning og pedagogikk.....	87
2.3.1	Forskningslitteratur og publikasjoner med relevans for utdanning og pedagogikk	87
2.3.2	Min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen.....	91
2.3.3	Humankapital- og kompetansetilnærming versus kapabilitetstilnærming	95
2.3.5	Kapabilitetstilnærmingen i møte med barn og ungdom under opplæring.....	100
2.4	Oppsummering av konseptuelt rammeverk og teori	102
	Kapittel 3. Vitenskapsfilosofisk tilnærming, operasjonalisering, design og metode.....	104
3.1	Vitenskapsfilosofiske tilnærming og posisjonering.....	104
3.1.1	Mitt eget forsker-utgangspunkt.....	105
3.1.2	Ontologiske og epistemologiske betraktninger	106
3.1.3	Kritisk realisme, relasjonell ontologi og kapabilitetstilnærmingen	111
3.1.4	Forskningsmessige implikasjoner	115
3.2	Operasjonalisering og utvelgelse av kapabilitetsdimensjoner	117
3.2.1	Tilnærming til operasjonalisering.....	118
3.2.2	Kriterier for valg av kapabilitetsdimensjoner og kategorier	122
3.2.3	Studiens kapabilitetsdimensjoner, kategorier – og operasjonalisering	125
3.2.4	Kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap	127

3.2.5	Kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring	130
3.2.6	Kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid	133
3.2.7	Kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner	136
3.2.8	Kategorier for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger	139
3.2.9	Utvalgte kategorier for konverteringsforhold.	140
3.3	Forskningsdesign og valg av metode	144
3.3.1	Kvalitativt forskningsdesign og metode.....	144
3.3.2	Presentasjon av forskningsfeltet, utdanningsprogram og informanter	146
3.3.3	Case-design	152
3.3.4	Det kvalitative forskningsintervju og semi-strukturert intervjuguide	157
3.3.5	Intervjupar – og dyadiske intervju	158
3.3.6	Kvalitativ innholdsanalyse.....	168
3.3.7	Fremgangsmåte for kategorisering.....	171
3.3.8	Relasjonelle tankeoperasjoner – empiri vs. normativ teori	173
3.4	Studiens validitet, reliabilitet og forskningsetisk betraktninger	176
Kapittel 4. Presentasjon av studiens empiriske data		184
4.1	Nærmere presentasjon av elevinformantene og intervjuparene.....	184
4.2	Kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap.	191
4.2.1	Kategori for demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse.....	192
4.2.2	Kategori for ansvar, autonomi og myndiggjøring	195
4.2.3	Kategori for selvinnsikt, empati og narrative forestillingsevner	198
4.2.4	Elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger for kritisk tenkning og medborgerskap	202
4.2.5	Elevenes konverteringsforhold for kritisk tenkning og medborgerskap	206
4.3	Kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring	208
4.3.1	Kategori for motivasjon og utfoldelsesevner	209
4.3.2	Kategori for handlekraft, mening og mestring.....	212
4.3.3	Kategori for kunnskap, ferdigheter og samarbeid	214

4.3.4 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for utdanning og opplæring	216
4.3.5 Elevenes konverteringsforhold for utdanning og opplæring	221
4.4 Kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid	228
4.4.1 Kategori for motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid	229
4.4.2 Kategori for myndiggjøring og valgmuligheter av yrke og arbeid	231
4.4.3 Kategori for yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer og dugelighet	234
4.4.4 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for yrke og arbeid	238
4.4.5 Elevenes konverteringsforhold for yrke og arbeid	242
4.5 Kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner	249
4.5.1 Kategori for vennskap og sosiale relasjoner	250
4.5.2 Kategori for inkludering, respekt og anerkjennelse	254
4.5.3 Kategori for trivsel, trygghet og livskvalitet	258
4.5.4 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for tilhørighet og sosiale relasjoner	263
4.5.5 Elevenes konverteringsforhold for tilhørighet og relasjoner	265
Kapittel 5. Analyse og svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål	271
5.1 Elevenes kapabiliteter	271
5.1.1 Elevenes blikk på sine kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap ..	272
5.1.2 Elevenes blikk på sine kapabiliteter for utdanning og opplæring	277
5.1.3 Elevenes blikk på sine kapabiliteter for yrke og arbeid	283
5.1.4 Elevenes blikk på sine kapabilitet for tilhørighet og sosiale relasjoner	288
5.2 Oppsummering av elevenes kapabiliteter	294
5.2 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger	298
5.2.1 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdioppfatninger for kritisk tenkning og medborgerskap	299
5.2.2 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdioppfatninger for utdanning og opplæring	300

5.2.3 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdioppfatninger for yrke og arbeid	302
5.2.4 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdioppfatninger for tilhørighet og sosiale relasjoner.....	304
5.2.5 Oppsummering av elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger.	306
5.3 Elevenes konverteringsforhold.....	308
5.3.1 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for kritisk tenkning og medborgerskap	309
5.3.2 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for utdanning og opplæring	311
5.3.3 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for yrke og arbeid.....	315
5.3.4 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for tilhørighet og sosiale relasjoner	317
5.3.5 Oppsummering, elevenes konverteringsforhold	319
5.4. Sammenfatting av analyse	321
Kapittel 6. Diskusjon og konklusjoner	323
6.1 Diskusjon.....	323
6.1.1 Demokratisk underskudd.....	324
6.1.2 Dehumanisering og avmakt	328
6.1.3 Yrkesfagopplæring som livskvalitet?	334
6.1.4 Å finne sin vei i verden – <i>Eudaimonia</i> og det gode liv.....	337
6.2 Studiens implikasjoner og videre forskning.....	340
6.2.1 Implikasjoner for utdanningspolitikk.....	340
6.2.2 Implikasjoner for lærerutdanningene	343
6.2.3 Implikasjoner for praktisk pedagogikk	347
6.3 Oppsummering, avslutning og veien videre.....	350
Referanser	352
Vedlegg.....	388
Vedlegg 1: Semistrukturert intervju-guide.....	388

Vedlegg 2: Kvittring fra personvernområdet (NSD)	391
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og forespørsel om forskningsdeltakelse til skolene.	393
Vedlegg 4 Transkribert datamateriale (eget, eksternt vedlegg).....	393

Kapittel 1. Introduksjon til avhandlingens topoi

«What makes a man a 'sophist' is not his faculty, but his moral purpose»
(Aristoteles, 1991, s. 17).

Denne avhandlingen studerer opplæringstilbudet i yrkesfaglige utdanningsprogram¹ i den norske videregående skolen (Vgs.).² Nærmere bestemt vil jeg, som avhandlingens tittel refererer til, undersøke yrkesfagelevers mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial³ som i denne studien defineres som deres kapabiliteter.⁴ Studien tar et konsept- og teoridrevet utgangspunkt i kapabilitetstiltæringen der jeg med en pedagogisk⁵ innfallsvinkel vil undersøke elevers egne uttrykte erfaringer om opplæringstilbudet innen to utvalgte yrkesfaglige utdanningsprogrammer.

Avhandlingens studiefelt, yrkesfagopplæring⁶, er et stort og uensartet utdanningsområde som i internasjonal sammenheng fører frem til svært mange fag og yrker. Bare i Norge leder de nåværende 8 yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Vgs. til flere hundre ulike fag- eller svennebrev (Utdanningsdirektoratet, 2019). Behovet for dugelige yrkesutøvere er stort og skal utfylle viktige samfunnsoppdrag og spesialiserte arbeidsoppgaver. Tiltærmet halvparten av norske ungdomsskoleelever søker også til ulike yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. (Utdanningsdirektoratet, 2018a). Yrkesfagopplæringen har derfor viktige opplærings- og danningsoppdrag for store kohorter av norsk ungdom. På tross av dette er feltet svært lite synlig i norsk pedagogikk og forskningslandskap (NOU 2008:18). Arbeidet med denne avhandlingen er derfor motivert av et ønske om å løfte frem yrkesfaglige utdanningsprogram og gi yrkesfagelever en stemme.

¹ *Utdanningsprogram* viser til ulike opplæringstilbud 1. året i Vgs. (Vg1), mens *programområde* viser til de videregående tilbudene 2.- 3. (4) året i Vgs. (Vg2- Vg3 (Vg.4)). (Jfr. Utdanningsdirektoratet 2019).

² Initialene Vgs. anvendes heretter synonymt med den videregående skolen (i Norge).

³ Begrepet *potensial*, slik jeg bruker det i denne avhandlingen, har sitt utgangspunkt i aristoteliske teori og henspiller på det som kan produsere hendelser eller har aktuell, energisk kraft i seg til endring mot et bedre mål (Aristoteles 1999). Sen (1993, s. 30) hevder at «the Greek word *dunamin*, used by Aristotle to discuss an aspect of the human good, [...] sometimes translated as 'potentiality', can be translated also as 'capability' of existing or acting».

⁴ Konseptet kapabiliteter kan knyttes til *dugelighet*, dyktighet eller yteevne (Store norske leksikon, Hentet fra: <https://snl.no/kapabilitet>). Dugelighet kan videre knyttes til begrepet dyd eller dygd som kan knyttes til aristotelisk dydsetikk (Aristoteles, 1999; Nussbaum, 1993).

⁵ Begrepene pedagogikk og yrkespedagogikk anvendes synonymt i denne avhandlingen.

⁶ Begrepet *yrkesfagopplæring* anvendes synonymt med *fag- og yrkesopplæring* i denne avhandlingen.

Kapabilitetstilnærmingen er et normativt og etisk rammeverk med solide idehistoriske og filosofiske røtter (Nussbaum, 2000, 2011; Sen 1999, 2009; Robeyns, 2005, 2017). Tilnærmingen har fått stor oppmerksomhet internasjonalt og har utviklet seg i mange ulike fag- og vitenskapsdisipliner også innen utdanningsfeltet, pedagogikk og yrkesfagopplæring (Powell & McGrath, 2019; Robeyns, 2017; Saito, 2003; Walker & Unterhalter, 2007;). Tilnærmingen er imidlertid fremdeles relativt ukjent i nordisk og norskspråklig litteratur og forskning. Min tilgang til kapabilitetstilnærmingen baserer seg derfor primært på engelskspråklig forskning og publikasjoner. Det multi-komplekse, konseptuelle innholdet og begrepsapparatet i tilnærmingen gir kanskje også best mening i det engelske originalspråket. Som leseren allerede har merket seg, har jeg likevel valgt å skrive avhandlingen i norsk språkdrakt. Min norskspråklige fremstilling er motivert av et nøye gjennomtenkt ønske om og forsøk på å gjøre kapabilitetstilnærmingen tilgjengelig i en norskspråklig tolkning og opplæringskontekst.

Både yrkesfagopplæring og kapabilitetstilnærmingen berører tematikk som befinner seg noe på siden av hovedstrømningene i norsk pedagogikk og det norske utdannings- og forskningslandskapet. Avhandlingen henvender seg kanskje derfor til et relativt smalt, norsk publikum og forskerfellesskap. Leseren inviteres inn i en saksverden og et konseptuelt begrepsapparat med ukjente referansepunkter som kan utfordre intersubjektiv forståelse (Sayer, 1992). Med ambisjoner om å bidra med ny forskningsbasert kunnskap om yrkesfaglige utdanningsprogram, og med kapabilitetstilnærmingen som en ny og annerledes pedagogisk tilgang til yrkesfagelevers opplæring, har jeg valgt å betrakte disse utfordringene som nye muligheter.

1.1 Avhandlingens innhold, oppbygning og struktur

Avhandlingen er fremstilt som en monografi med til sammen seks hovedkapitler. De ulike kapitlene står i et relasjonelt eller dialektiske avhengighetsforhold til helheten og underbygger hverandre heuristisk.

Avhandlingens første kapittel gir en introduksjon til dens topoi. Kapitlet har videre tre delkapitler. *Første delkapitlet* redegjør for avhandlingens innhold, oppbygning og struktur. *Andre delkapittel* diskuterer studiens bakgrunn, hensikt og

relevans. *Tredje delkapittel* definerer og formulerer studiens sentrale problemstilling og operasjonaliserer tre forskningsspørsmål.

Avhandlingens andre kapittel belyser studiens konseptuelle og teoretiske rammeverk med tre delkapitler. *Første delkapittel* definerer yrkesfagopplæring og avgrensner feltet mot andre utdanninger. Jeg diskuterer yrkesfagopplæringens tradisjoner og utviklingstrekk, og de forholdene som har muliggjort opplæringstilbudet slik yrkesfagelevne møter det i dagens Vgs. Jeg re-forteller norsk skole- og yrkesskoleutvikling ut fra yrkesfagopplæringens historiske plass i den, og diskuterer betydningen de siste ti-årenes skolereformer har hatt for tilbudsstrukturen i dagens Vgs. Avslutningsvis i delkapittelet gjør jeg en ekskursjon i yrkesfagopplæring som forskningslandskap. *Andre delkapittelet* presenterer kapabilitetstilnærmingen og dens grunnleggere og pionérer. Jeg gir en kort oversikt over norskspråklige publikasjoner og forskning som jeg har støttet meg til i denne avhandlingen. Deretter redegjør jeg for kapabilitetstilnærmingen som et åpent og fleksibelt rammeverk med mulighet for å tilføye andre teorier for ulike forskningsformål. Videre diskuterer jeg kort kapabilitetstilnærmingens idéhistorie og filosofiske røtter. Jeg utdyper og eksemplifiserer tilnærmingens grunnleggende konsepter og ideer, og diskuterer Amartya Sens og Martha Nussbaums kapabilitetstilnærming og deres likheter, kontraster og motsetninger. Avslutningsvis i delkapittelet avklarer jeg min kapabilitetstilnærming og diskuterer kritikk som har kommet mot den. *Tredje delkapittel* tar opp en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen. Jeg gir en kort oversikt over forskningslitteratur og publikasjoner med en pedagogisk tilgang i tilnærmingen som jeg har støttet meg til og ser av relevans for denne studien. Deretter diskuterer jeg hvordan min kritisk pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen. Jeg utdyper og drøfter sentrale forskjeller mellom humankapital- og kompetansetilnærmingen versus kapabilitetstilnærmingen. Til slutt i delkapittelet tar jeg opp særlige utfordringer med kapabilitetstilnærmingen i møte med barn og unge i utdanning og opplæring. Avslutningsvis oppsummerer jeg studiens konseptuelle og teoretiske rammeverk og fremstiller innholdet figurativt.

Avhandlingens tredje kapittel presenterer studiens vitenskapsfilosofiske og metodologiske tilnærming, utvelgelse og operasjonalisering av studiens pre-definerte kapabilitetsdimensjoner og kategorier, samt dens design og metode.

Kapittelet har fire delkapitler. *Første delkapittel* presenterer studiens vitenskapsfilosofi og metodologi der jeg posisjonerer mine ontologiske og epistemologiske antakelser og redegjør for mitt *reflexive* forskerblikk. Jeg drøfter den relevansen en metodologisk inspirasjon i kritisk realisme og relasjonell ontologi har for forskning i kapabilitetstilnærmingen, og diskuterer forskningsmessige implikasjoner ved å implementere kapabilitetstilnærmingen i empirisk forskning. *Andre delkapittel* redegjør for mitt utvalg av studiens pre-definerte kapabilitetsdimensjoner og kategorier. Jeg går nærmere inn på utfordringer med operasjonalisering av tilnærmingen og hvilke kriterier jeg har lagt til grunn for dette. Deretter operasjonaliserer jeg studiens fire utvalgte kapabilitetsdimensjoner, samt kategorier for elevenes ønskete og verdsatte fungering og studiens utvalgte konverteringsforhold. *Tredje delkapittel* belyser studiens kvalitative forskningsdesign og mitt valg av metode. Jeg presenterer studiens forskningsfelt, fem videregående skoler i Hordaland fylkeskommune, mine to utvalgte studieenheter – de yrkesfaglige utdanningsprogrammene HO og TIP, det utvalgte av Vg2-programområder som representerer utdanningsprogrammene, samt elevinformantene som deltar i studien. Deretter redegjør jeg for studiens komparative case-design og grunnlaget for komparasjon av studiens to utvalgte studieenheter HO og TIP. Jeg redegjør for min datagenereringsmetode – semi-strukturerte intervju, utarbeidelse av intervju-guiden, utvelgelse av elevinformanter, og jeg diskuterer gjennomføring av intervjuene med utgangspunkt i dyadisk intervjumetode. Avslutningsvis belyser jeg studiens analysemetode som tar utgangspunkt i deduktiv kvalitativ innholdsanalyse, og redegjør for min fremgangsmåte for kategorisering. *Fjerde delkapittel* redegjør for studien validitet, reliabilitet og dens forskningsetiske betraktninger.

Avhandlingens fjerde kapittel presenterer studiens empiriske data med til sammen fem delkapittel. *Første delkapittel* presenterer nærmere studiens elevinformanter og intervjuer og deres tilknytning til de fem utvalgte forskningsskolene, de to utdanningsprogrammene HO og TIP og de henholdsvis utvalgte åtte Vg2 programfagene som er representert. *Andre- til femte delkapittel* presenterer empiri fra elevenes uttrykte erfaringer om sine kapabiliteter i de fire kapabilitetsdimensjonene for kritisk tenkning og medborgerskap, utdanning og opplæring, yrke og arbeid og tilhørighet og sosiale relasjoner, og videre for elevenes

uttrykte erfaringer om sin ønskete og verdsatte fungering, samt kategorier for konverteringsforhold innen hver av de fire kapabilitetsdimensjonene..

Avhandlingens femte kapittel analyserer studiens empiriske data, svarer på de tre forskningsspørsmålene og belyser studiens sentrale problemstilling. Kapitlet har fire delkapitler. *Første delkapittel* analyserer studiens empiri for elevenes erfarte og uttrykte kapabiliteter i de definerte kapabilitetsdimensjonene og deres underkategorier, og det svarer på studiens første forskningsspørsmål og dets fire operasjonaliserte underspørsmålene. *Andre delkapittel* analyserer studiens empiri i de definerte kategoriene og underkategoriene for elevenes erfarte og uttrykte ønskete fungering og verdioppfatninger, og det svarer på studiens andre forskningsspørsmål. *Tredje delkapittel* analyserer studiens empiri i de definerte kategoriene og underkategoriene for elevenes erfarte og uttrykte konverteringsforhold, og det svarer på studiens tredje forskningsspørsmål. *Fjerde delkapittel* belyser problemstillingen ved å sammenfatte analysen av datamaterialet og illustrere de relasjonelle forholdene ved studiens problemstilling og de tre forskningsspørsmålene.

Avhandlingens sjette kapittel diskuterer og konkluderer over studiens analyse og mest sentrale funn og avslutter deretter avhandlingen. Kapitlet har tre delkapittel. *Første delkapittel* diskuterer studiens hovedfunn med til sammen fire underavsnitt. Først diskuterer jeg det som fremtrer som elevenes erfaringer av demokratisk underskudd. Deretter diskuterer jeg det jeg tolker som elevenes erfaringer av de- humanisering og avmakt. Videre diskuterer jeg elevenes uttrykte erfaringer av yrkesfagopplæring som livskvalitet. Til slutt i delkapitlet diskuterer jeg hvordan elevene uttrykker sin søken etter en vei i verden frem mot livskvalitet, et godt liv og yrkesliv. *Andre delkapittel* tar opp, diskuterer og konkluderer med hvilke implikasjoner studiens funn kan eller bør ha, samt hvilke behov jeg ser for videre forskning. For det første diskuterer jeg studiens implikasjoner for utdanningspolitikk, for det andre studiens implikasjoner for lærerutdanningene, og for det tredje studiens implikasjoner for praktisk pedagogikk. I hvert av avsnittene tar jeg opp behovet for forskning innen de tre områdene. *Tredje og siste delkapittel* oppsummerer og avslutter avhandlingen.

1.2 Studiens bakgrunn, hensikt og relevans

*«It will be seen how in place of the wealth and poverty of political economy come the rich human being and rich human need. The rich human being is simultaneously the human being in need of a totality of human manifestations of life – the man in whom his own realization exists as an inner necessity, as need»
(Karl Marx, 1932, s. 46).*

Dette kapittelet vil jeg gi leseren et nærmere innblikk i avhandlingens bakgrunn, hensikt og relevans og det som har motivert meg for arbeidet med studien. Avslutningsvis i kapittelet formulerer jeg studiens sentrale problemstilling som blir operasjonalisert med tre forskningsspørsmål.

1.2.1 Studiens bakgrunn

De yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Norge er en del av enhetsskolemodellen og Vgs. og skal i tillegg til å sørge for generelle dannelsingsformål, gi elevene opplæring i felles-allmenne fag som norsk, engelsk, matematikk osv., i yrkesfaglig teori, i praktisk yrkesopplæring⁷ i skolens verksteder og øvelsesrom, samt opplæring i praksisinstitusjoner. De spesifikke yrkesfaglige programmene i opplæringen er organisert etter den såkalte *duale* modellen som representerer et korporativt samarbeid mellom statlig kontroll og styring og ulike stakeholdere⁸ i arbeidslivet, og som etter normalmodellen⁹ består av 2-årig skoleopplæring og 2-årig lære i bedrifter eller praksisinstitusjoner (*2+2 modellen*). Opplæringstilbudet består altså av både skolebasert læring og arbeidslivslæring.

De formelle formålene for yrkesfagelevers opplæring tar utgangspunkt i et bredt humanistisk mandat. I opplæringslovens formålsparagraf hevdes det at alle elever skal «utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne mestre liva sine og for å kunne delta aktivt i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1.1). Læreplaner og styringsdokumenter presiserer at opplæringen skal fremme generelle

⁷ I avhandlingen henviser jeg til *yrkesfaglige opplæring* som *yrkesfag/et* og felles-allmennfaglige opplæring som *skolske fag* eller *fellessfag/ene*.

⁸ Med stakeholdere mener jeg arbeids- og yrkeslivsparter i de ulike yrkesfagene. Både innen private og offentlige næringer eller virksomheter (Knudsen, O. F. (2016). World economic forum. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. januar 2018 fra https://snl.no/World_Economic_Forum).

⁹ Merk at det finnes avvik fra normalmodellen. Elevene kan f.eks. velge et tredje påbygningsår (Vg3) for generell studiekompetanse og derved kvalifisere seg for høyere utdanning, heller enn å gjennomføre et 2-årig lærlingeløp. Dette kommer jeg tilbake til i avhandlingens teoridel.

danningsformål og god psykososial utvikling hos elevene. Med intensjoner om lokal tilpasning og elevmedvirkning gir de norske læreplanene videre retning for hvilke mål opplæringen har for yrkesfagelevers tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og kompetanse i skolens fellesfaglige programfag og i de spesifikke yrkesfaglige programfagene.¹⁰ Styringsdokumenter presiserer at opplæringstilbudet skal være likeverdig og rettferdig uavhengig av sosial, kulturell og økonomisk bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2006a,b; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Et viktig uttalt mål i norsk skole og pedagogikk er også det synet at elevene skal og bør betraktes som rasjonelle, aktive og autonome individer som ikke passivt tilpasser seg omgivelsene (Frønes, 2011). Samtidig påpeker norske styringsdokumenter at yrkesfagopplæringene skal legge til rette for velfungerende og gode overganger mellom skolen og arbeidslivet og utdanne kyndige og gode yrkesutøvere for samfunnsmessige behov (NOU 2008:18; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Det er derfor vanskelig å oppsummere *en* singularær hensikt med yrkesfagopplæring. Den reflekterer heller «a set of purposes that are in some ways quite distinct yet often overlap in complex ways in particular programmes to address either societal or personal expectations» (Billett, 2011, s. 174).

Yrkesfagopplæringenes hensikter har blitt tillagt ulik betydning. Ut fra ulike opplæringstradisjoner har den blitt gjennomført i alt fra smale modeller som kun har til målsetting å gi elevene instruksjon og ferdighetstrening etter instrumentelle prinsipper for økonomiske nyttebehov – til modeller som vektlegger et langt bredere humanistisk opplæringsideal, og som i større eller mindre grad kombinerer generelle allmenndanningsformål med yrkesopplæring (Dewey, 1977a, b; Labaree, 2010; Winch, 2000). Hvilke hensikter og ulike opplæringsområder som skal eller bør vektlegges som mest betydningsfulle, og hvilke pedagogiske og didaktiske tilnærminger som er mest relevante for elevers utvikling og læring, har derfor fremstått med uklarheter. I en idealtypisk og dikotomisk fremstilling kan slike uklarheter karakteriseres som interessemotsetninger og spenninger mellom

¹⁰ Betegnelsen fellesfaglige programfag viser til studieforberevende eller allmenne fag, og yrkesfaglige programfag viser til de spesifikke yrkesfaglige teori- og praksisfagene i opplæringen i Vgs. (Jfr. Utdanningsdirektoratet, 2019).

yrkesfagkulturer på den ene siden og den mer *skolske*¹¹ opplæringskulturen på den andre siden (Lum, 2003).

Arbeidslivsbaserte pedagogiske prinsipper, yrkesdidaktikk og praksis har fremstått som ønskelig for å imøtekomme arbeidsmarkedets og næringslivets behov og krav om effektivitet og økonomisk lønnsomhet. Elevers yrkesspesifikke ferdigheter og en sterk forankring i den enkelte yrkeskultur og arbeidslivspraksis fremstår da av primær interesse (Høst, 2015a; NOU 2008:18). Allmenndannende, generell pedagogikk og didaktikk etter mer *skolske* tradisjoner, og opplæring til elevers aktive, myndige og autonome deltakelse i samfunn og demokrati, er imidlertid ønskelig og av primær interesse ut fra et bredere samfunnsmandat (Tarrou, 2005). Lærere fra begge utdanningskulturene oppfatter seg gjerne som agenter for ulik habitus som de ved hjelp av symbolsk makt erfarer at de har mandat til å produsere (og reprodusere) (Tarrou, 2015).

Som følge av de siste ti-årenes store og raske samfunnsutvikling har imidlertid tradisjonelle interessemotsetninger og dikotomier i yrkesfagopplæringene vært under omveltning. Globalisering, politiske og sosiale transformasjonsprosesser og et komplekst kunnskaps- og informasjonssamfunn har vokst frem, og teknologiske nyvinninger og medier har endret verden. Dette har fått stor betydning for både utdanning, arbeidsliv og yrkesfagopplæring. I langt større grad enn tidligere må opplæringene sørge for at yrkesfagelever tilegner seg såkalt *generiske kunnskaper* som bl.a. problemløsning, kritisk og abstrakt tenkning og refleksjonsevner. Det etterlyses elever med omstillingsevner som har *lært å lære* og har lagt et grunnlag for livslange læreprosesser (McGrath, Mulder, Papier, Suart et al., 2019). Det blir derfor hevdet at opplæringene må dreies bort fra økonomi og instrumentelle ferdigheter og over til individet, der elevers opplæring og utvikling må omfatte deres livsferdigheter i like stor grad som deres yrkesferdigheter (UNESCO, 2012). Alle disse forholdene har satt yrkesfagopplæringene under sterkt press (Brockmann et

¹¹Begrepet *skole* eller *skolsk* har sitt opphav i gresk *scholé*, latin, *schola*, eller gammelnorsk *skóli* og kan bety fritid, lærd syssel, studium eller sted for dette ("Skole," 1940). Begrepet *skolsk*, henspiller til sine røtter i *skolastikken* og tar utgangspunkt i «en systemskapende, metodisk, autoritets- og tradisjonsbunden retning innen filosofien som bl.a. søkte å forene gresk filosofi, særlig Platon og Aristoteles med den kristne lære. Den ble først og fremst dyrket ved katedral- og klosterskoler i Europa fra 1100- til 1500-tallet (Store norske leksikon, 2016, nettversjon. Hentet fra: <https://snl.no/skolastikk>). I denne avhandlingen bruker jeg begrepet *skolsk* slik det ofte anvendes i utdanningsdebatt og litteratur som et uttrykk for såkalt teoretisk klasseromsundervisning innen skolens institusjoner. Begrepet *skolastisk* blir også ofte brukt synonymt med *skolsk*. Se f.eks. Bourdieus (2000) drøfting av den *skolastiske epistemosentrismen* og skille mellom skole (abstrakt viten) og hverdagsliv (praktisk viten).

al., 2011; Nyen & Tønder, 2014). Det har oppstått et presiserende behov for nytenkning og re-konseptualisering av yrkesfagopplæring og elevers veier fra skole og opplæring til arbeidsliv (McGrath, 2012a; McGrath et al., 2019; Otto et al., 2015; Powell & McGrath, 2019).

Med ambisjoner om å sikre kvalitet i opplæringene og møte den komplekse virkeligheten på nye og bedre måter, har det blitt innført en rekke utdanningsreformer de siste ti-årene (Trippestad, Swennen & Werler, 2017; Werler, 2010b). En pådriver for disse reformene har vært nyliberale, politiske krefter i EU og OECD som også er premissleverandør for norske utdanningsreformer og yrkesfagopplæring. Det europeiske bakteppet for denne utviklingen finnes bl.a. i Lisboastraktaten (2000)¹² der Europarådet (EU) vedtok å utvikle en strategi for å oppnå verdens mest kunnskapsbaserte og konkurransedyktige økonomi (Deichman-Sørensen, 2015). Lisboastrategien ble videre innlemmet i EUs utdanningsstrategi ved de såkalte Bolognaprosessene for høyere utdanning fra året 1999, og for europeisk yrkesfagopplæring i de såkalte Københavnprosessene fra året 2002.¹³ (European Commission, EACEA & Eurydice, 2018; Garben, 2011).¹⁴

I et samarbeid mellom ulike aktører i europeiske land har EU og det OECD sponsede DeSeCo-prosjektet definert kvalitet i utdanningene ut fra graden av måloppnåelse etter det standardiserte konseptet *kompetanse* (OECD, 2018, u. å.; Salganik, Rychen, Moser & Konstant, 1999). Kompetansekonseptet tar utgangspunkt i humankapitaltenkning og bygger på kombinasjoner av mål for interrelative kognitive og praktiske kunnskaper og ferdigheter, samt komponenter av bl.a. motivasjon, verdiorientering, holdninger og andre sosiale og atferdsmessige komponenter (DeSeCo 2002, s. 8).¹⁵

Kompetansetilnærmingens uttalte målsetting er å oppnå «a successful life and a well-functioning society» (Rychen & Salganik, 2003). Hvordan denne målsettingen skal tolkes og nøyaktig hva som skal forstås som suksessfulle liv og velfungerende

¹² Se f.eks. European Parliament: Lisbon European Council 23 and 24 March. President Conclusions. Hentet fra: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm

¹³ Se The European Quality Assurance in Vocational Education and Training (EQUAVET). Hentet fra <https://www.eqavet.eu/What-We-Do/European-Policy/Copenhagen-Process>

¹⁴ Se også Bolognaprosessens offisielle nettsted/European Higher Education Arena: <http://www.ehea.info>

¹⁵ Jeg drøfter nærmere humankapitaltenkning og kompetansetilnærmingen, og hvordan dette skiller seg fra kapabilitetstilnærmingen, i avhandlingens teoridel kapittel 2.3.

samfunn, er det imidlertid grunn til å tvile på. Det blir påpekt fra mange hold at individers suksess i denne sammenheng blir betraktet ut fra kommersielle interesser og evner til å tilpasse seg og mestre tilegnelse av målbare kunnskaper og ferdigheter, og at et velfungerende samfunn kan forstås ut fra evnen til å skape økonomisk vekst og sørge for sysselsetting i en nyliberal, konkurransebasert verdensøkonomi (Bourdieu, 2003; Lozano, Boni, Peris & Hueso, 2012; Nussbaum, 2010; Walker & Boni, 2013). Giroux (2013, s. 459) påpeker f.eks. at utdanning etter humankapitaltenkning “[...] uses education to win consent, produce consumer-based notion of agency [...] while simultaneously instrumentalizing all forms of knowledge (s. 459).

Yrkesfagopplæringen, og den relativt korte og økonomibesparende varigheten i slik opplæring, spiller en sentral rolle i EUs OECDs nyliberale, økonomiske prosjekt (Otto et al., 2015). Det annonseres økt satsing i feltet, og yrkesfagopplæring seiler bl.a. opp som ett av syv flaggskip i Europe 2020 (Cedefop 2015; European Commission, 2015; Tessaring & Wannan, 2014). I Norge har yrkesfagopplæring fått betydelig økt oppmerksomhet i offentlige styringsdokumenter og i utdanningsdebatten (Kunnskapsdepartementet, 2013; NOU 2008:18). Den norske regjeringen definerte bl.a. året 2018 som yrkesfagenes år (Kunnskapsdepartementet, 2018).¹⁶ Eksempel på den nyliberale, økonomiske konkurransediskursen i sentrale utdanningsdokumenter med premissleveranser for norsk opplæring er imidlertid mange. Bl.a. blir det hevdet:

In order to diversify Norway’s economy and help its businesses move further up global value chains, Norway needs to strengthen the links between skills development and economic demand [...]. Ensure provision of a wide range of skills development opportunities that respond to these various social and economic needs from high quality vocational education and training [...] while preparing all people for a fast-changing labour market. (OECD, 2014, s. 17)

¹⁶ Se Kunnskapsdepartementet (2018) Yrkesfagenes år. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/yrkesfagenes-ar-2018/id2601499/>

Opprettelsen av det europeisk kvalifikasjonsrammeverk (EQAVET (u.å.)¹⁷ , og et krediterings- og poengberegningssystem etterfulgt av internasjonale (såkalte) kvalitetssikringsorgan og systematiske rapporterings- og evalueringssystemer, skal sikre at elever oppnår transnasjonale og sammenlignbare kompetansemål som kjennetegn på yrkesfaglige ferdigheter og kvalifikasjoner som også norsk yrkesfagopplæring har implementert i sine læreplaner (se f.eks. European Commission, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2019). Det er grunn til å argumentere for at kvalifikasjonsrammeverket skal kontrollere at opplæringene følger de retningsgivende anbefalte standardiseringene og at det som blir investert i utdanningene (det vil si den økonomiske kostnaden), gir et forventet (lærings) utbytte ut fra doktrinen «knowledge is money» (Bernstein, 2000, s. 86; Walker, 2005b, s. 11).

Overnasjonal kontroll griper med dette inn i yrkesfagopplæringene med en «kvalitetsbyråkratisk maktforskyvning» (Deichman-Sørensen, 2015, s. 219-270) som svekker de ulike landenes og yrkesfagenes makt og særegne innflytelse over opplæringen (Brockmann, Clarke & Winch, 2008; Imsen & Volckmar, 2014). Svært sentrale utdanningspolitiske drivkrefter synes å redusere elevenes opplæringsformål til nyttig humankapital og den globale markedsøkonomien heller enn å beskytte dem mot markedets krefter (Ziegler & Jensen, 2015, s. 54). I norske styringsdokumenter blir det bl.a. uttrykt slik: «Kunnskap, og evnen til å anvende kunnskap, er det norske samfunnets viktigste samfunnskraft. Den samlede *kunnskapskapitalen* er samfunnets viktigste ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 55, (min utheving)).

Det kan argumenteres for at nyliberal utdanningspolitikk har en rekke uheldige virkninger for yrkesfagopplæring og kan true elevens helhetlige, humane utvikling. For det første truer den nyliberale agendaen med å kolonisere pedagogikkfaget, deprofesjonalisere pedagoger og sette deres handlingsrom og yrkesutøvelse utenfor faglig kontroll og etisk dømmekraft (Trippstad et al., 2017; Walker & McLean, 2013; Wheelahan, 2015). For det andre reduseres individer til «homo economicus» og en modell som «[...] has stripped down the human beings until he [has] one

¹⁷ EQAVET http://ec.europa.eu/education/policy/vocational-policy/eqavet_en På grunn av både språklige, kulturelle og begrepsmessige forskjeller, samt relativt store systemforskjeller mellom de ulike landene, har det vist seg vanskelig å opparbeide dette systemet. Se f.eks. CEDEFOP (2015). Key documents. Hentet fra <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/key%20documents>

property alone, that of instrumental rationality, namely the capacity to maximize his preferences through means-ends relationship and so to optimize his utility» (Archer, 2003, s. 17). Sentrale formål for den norske skolen skyves dermed bort fra sine humanistiske verdier og over til en instrumentell opplæringstilnærming og målbar dekontekstuell standardisering. For det tredje sprer de nyliberale ideene seg som en utbredt mentalitet som blir internalisert i både elevers og læreres holdninger og personligheter og trenger inn i hele vårt sinn (Tranøy, 2006) og som også leder til fremmedgjørende prosesser i individ og samfunn (Jensen, 2019). Den kollektive ånd og samfunnskontakter blir erstattet med den individuelle ånd – alle blir sin egen lykkes smed – og alle konkurrerer med alle. De mest grunnleggende formålene og intensjonene med opplæring og pedagogikk vil dermed erodere (Apple, 2006; Bourdieu, 2003; Giroux, 2004). Som en fjerde konsekvens av utviklingen vil velferdsstatenes offentlige fellesgoder skyves bort til fordel for konkurranse-statenes fremvekst:

The competitive state aims at making the individual responsible for his/her own life, understands community as community of work and interprets freedom as being identical to the freedom to fulfil one's own needs, whereas the welfare state stressed the moral education or Bildung, democracy as community and freedom as the possibility of participating in political processes. (Ziegler & Jensen, 2015, s. 54)

De brede humanistiske formålene for norsk opplæring, og den fremstående kontrasten til den nyliberale utdanningsagenda, leder til spørsmål om hva som egentlig skal definere utdanningspolitiske hensikter og formål for yrkesfagopplæringene. Kompetansekonseptets sterke interesser for markedsøkonomi, konkurranse og sysselsetting på den ene siden, og et bredere sosialt og etiske anliggende, demokratiske prosesser og sosial rettferdighet på den andre siden, fremstår som to tilsynelatende uforenelige utdanningspolitiske mål.

Uklarheter og uro om hva som skal eller bør være opplæringens primære hensikter, har ført til argumenter om at det er en krise i utdanningene som anses å være forårsaket av nyliberal styringsideologi (Imsen & Volckmar, 2014; Nussbaum 2010; Werler, 2010). Uklarhetene har også medført en betydelig motstand mot kompetansekonsept i yrkesfagopplæringene (Brockmann, Clarke & Winch, 2008). I

norske utredninger blir det også påpekt at det er for svake føringer for hvilke områder i læreplanene som skal eller bør prioriteres og vektlegges over tid (Kunnskapsdepartementet, 2016a, s. 7). Disse argumentene leder over til studiens hensikt.

1.2.2 Studiens hensikt

Avhandlingens sentrale hensikt er å bidra med forskningsbasert kunnskap om opplæringstilbudet i yrkesfaglige utdanningsprogram i norsk Vgs. Studien vil gjennomføres i lys av det konseptuelle rammeverket og de filosofiske teoriene og ideene i kapabilitetstilnærmingen (*Capability Approach*).¹⁸

Kapabilitetstilnærmingen

[...] offers a compelling counterweight to neo-liberal, human capital interpretations and practices [...] as only for economic productivity and employment. It places human capabilities in the 'space' of evaluation so that our evidence for what counts as 'justice' is evidence about our human capabilities. Educational quality and well-being is assessed in terms of a person's valuable capabilities and functionings – beings and doings. (Walker, 2005b, s. 42)

Kapabilitetstilnærmingens normative og humanistiske verdisyn har mange likhetstrekk med den norske skolens formulerte formål. Med sin sterke kritikk mot nyliberal utdanningspolitikk og humankapitaltenkning fremholder imidlertid tilnærmingen at dagens opplæringssystem ikke ivaretar humanistiske aspekter i opplæringene godt nok. Kapabilitetstilnærmingen argumenterer eksplisitt for at gode liv og samfunn, bl.a. forstått som aristotelisk etikk og *eudaimonisk* livskvalitet,¹⁹ må være den primære målsettingen for alle menneskelige utviklingsbetingelser og derfor også det primære formålet for all utdanning og yrkesfagopplæring. Hensikten med studien er å undersøke yrkesfagelevenenes uttrykte

¹⁸ Kapabilitetstilnærmingen benevnes også som *Human development approach*. Jeg redegjør nærmere for tilnærmingen i avhandlingens teoridel. Her vil jeg kun presenterer dens mest sentrale konseptuelle ideer og begreper som utgangspunkt for å forstå studiens formulerte problemstilling og forskningsspørsmål.

¹⁹ *Eudaimonisk* livskvalitet henspiller på aristotelisk etikk (Aristoteles, 1999) og er uttrykk for et godt liv og formålet med det gode, levde liv, eller et uttrykk for en målsetting om å oppnå det høyeste menneskelige gode. Det er vanskelig å oversette konseptet *eudaimonia* på en kortfattet måte. Jeg forstår det imidlertid som en slags lykke, velvære og mulighet til utfoldelse (*flourishing*). *Eudaimonia* kan betraktes som et mål for praktisk og politisk filosofi og etikk som tar opp hva det gode er og hvordan det kan bli oppnådd ut fra slags objektiv livskvalitetstilnærming heller enn subjektiv og hedonistisk lykke. Se f.eks. Helsedirektoratet. (2015b). Well-being på norsk: Hentet fra: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/well-being-pa-norsk>

erfaringer om opplæringstilbudet i lys av kapabilitetstilnærmingen som en «necessary counter-theory». Jeg vil fokusere på det som kan bli oversett i et samfunn som bygger på velferdisme²⁰ og utilitaristiske prinsipper, formell ressurstilgang, kost- nytteperspektiver og rettighetsbasert tenkning (Nussbaum, 2011, s. 3). Jeg vil også konsentrere meg om det som kan forsvinne ved yrkesfagopplæringenes humanistiske hensikter dersom opplæringssystemet fokuserer for sterkt på instrumentelle kunnskaper og yrkesferdigheter, målbare utdanningsresultater og samfunnsøkonomisk gevinst.

Studiens utgangspunkt er motivert av å undersøke opplæringstilbudet i yrkesfaglige utdanningsprogram med kapabilitetstilnærmingen som et re-konseptuelt tankesett som et alternativ, en korreksjon eller en kritikk til humankapital- og kompetansekonseptet. Hensikten med å anvende kapabilitetstilnærmingen for å belyse studien kan argumenteres for med følgende påstand:

Philosophically the capability approach represents one of the currently most influential and sophisticated attempts to reconcile the competing demands associated with the fundamental conceptions of equality, recognition and liberty and offers an alternative evaluative framework for assessing both the life perspectives of individuals and the social quality of policies and social arrangements, which moves the attention towards the issue of autonomy and “agency freedom” of young persons. Analytically this approach promises offering solutions to the problem of full and effective social participation while simultaneously adapted to the changing work conditions with their demand not only for competencies and skills but also flexibility and autonomy. (Zieglers et al., 2014, s. 4)

Fordi det hevdes at «human development approaches, while acknowledging the importance of work in its broadest sense, offer a better way of bringing together VET [²¹] and development than the current human capital-inspired orthodoxy» (Powell & McGrath, 2019, s.2), har studien til hensikt å bringe inn og studere yrkesfagelevers opplæringstilbud og deres overganger til arbeids- og yrkesliv samtidig som den bringer inn elevers helhetlige utviklingspotensial og

²⁰ Begrepet *velferdisme* (engelsk; *welfarism*) bygger på politisk prinsipper som fokuserer sterkt på velferdsstaten. Begrepet *velferdisme* er anvendt i norske publikasjoner av bl.a. Bojer (2010).

²¹ Initialene *VET* henviser til *Vocational education and training* (Yrkesfagoppæring).

hvordan de kan oppnå og realiserer verdifulle livstilstander, gode liv og arbeidsliv. Studien er motivert av spørsmålet om hvordan « a capability approach-inspired pedagogy could become part of overcoming the crisis of education [and] develop into a holistic, diversified and flexible system» (Jensen & Kjeldsen, 2012, s. 169).

Avhandlingens sentrale omdreiningspunkt er studier av elevers kapabiliteter og hvorvidt opplæringstilbudet innen de to yrkesfaglige utdanningsprogrammene Helse- og oppvekstfag (HO) og Teknikk- og industriell produksjon (TIP),²² kan fremme eller evt. hemme elevers kapabilitetsutvikling innen fire utvalgte, pre-definerte kapabilitetsdimensjoner. Studien inntar et elevperspektiv og har til hensikt å lytte til yrkesfagelevenenes egne stemmer, deres uttrykte erfaringer av sine kapabiliteter, hva de anser som ønsket og verdifullt med sin kapabilitetsutvikling, og på hvilke måter skolens fasiliteter, strukturelle tilbud, læreres pedagogiske praksis og andre forhold i elevenes liv og opplæringshverdag tilrettelegger for kapabilitetsutvikling.

Konseptet kapabiliteter henspiller på det individer kan velge å bli, gjøre eller være (Robeyns, 2017, s. 7) eller deres *reelle* frihet og mulighetsbetingelser «to lead the kind of lives they value – and have reason to value» Sen, 1999, s. 18). Kapabiliteter er altså en slags potensial som kan gi elevene frihet og mulighet, eller sette dem i stand til å praktisere ulike handle- og væremåter, for å realisere sine livsmål (Sen, 1999, 2009). Begrepet *reell* henspiller i denne forbindelse på kapabilitetstilnærmingens idé om at *formell* tilgang til goder og ressurser som f.eks. opplæringens materielle, økonomiske og rettighetsbasert tilbud, i seg selv er uten betydning dersom de ikke fører til at elevers verdifulle livstilstander *reelt sett* kan oppnås. Dersom elevene skal kunne utvikle verdifulle livstilstander, må derfor tilgjengelig goder og ressurser som opplæringstilbudet gir kunne omdannes eller konverteres til kapabiliteter. Dvs. at formell ytre ressurstilgang, sosiale og strukturelle forhold som elevene omgir seg med – i relasjonelt samspill med elevenes indre evner og ressurser – kan kombineres på måter som kan skape konverteringsbetingelser for utvikling av kapabiliteter (se f.eks. Sen, 2009, s. 269-268). Fordi elever i yrkesfagopplæringene er i besittelse av høyst ulike

²² De to initialene *HO* og *TIP* forkorter heretter de henholdsvis to utdanningsprogrammene *Helse- og oppvekstfag* og *Teknikk- og industriell produksjon*.

konverteringsfaktorer, er det nødvendig å undersøke hvorvidt de omdanner de formelt sett distribuerte godene, ressursene og rettighetene i opplæringen til reelt sett rettferdig og likeverdig utvikling av kapabiliteter. Kapabilitetstilnærmingen underkjenner altså ikke betydningen av opplæringstilbudets materielle forhold, ressurser og rettigheter. Tvert imot er dette av sentral betydning for elevers utvikling kapabiliteter. Tilnærmingen presiserer imidlertid tydelig og eksplisitt at slike forhold kun er *midler* for elevers utvikling som aldri må forveksles med selve *målet* for deres liv og utvikling (Robeyns, 2017, s. 47).

Kapabilitetstilnærmingens holistiske menneskesyns anerkjenner heterogenitet og pluralitet i individers liv og virke (Walker & Unterhalter et al., 2007). Studien har derfor til hensikt å undersøke elevers kapabiliteter innen fire pre-definerte, utvalgte dimensjoner med relevans for elevers opplærings- og utviklingsvilkår både som medborgere, elever, yrkesutøvere og mennesker. Innen de fire utvalgte kapabilitetsdimensjonene vil studien fokusere på elevers kapabiliteter i kategorier for bl.a. medborgerskap, frigjøring og myndiggjøring. Deres autonomi og handlekraft til å delta aktivt i beslutningsprosesser i sin egen opplæring og hvordan de forstår sin egen tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. Hvorvidt de erfarer mestring og mening i opplæringen og hvilke selvstendige retningsvalg de gjør for sin videreutdanning og vei over i yrkes -og arbeidsliv. Videre også deres kapabiliteter for å utvikle sosiale relasjoner, erfaring av integrering i skolen og praksisarenaer, anerkjennelse for sine yrkesvalg osv. (Clark, Biggeri & Frediani, 2019; Hart, Biggeri & Babic et al., 2014; Walker & Boni et al., 2013; Walker & Unterhalter et al., 2007a).

For å presisere, har studien altså *ikke* til hensikt å fokusere utelukkende på elevers yrkesspesifikke opplæring eller ferdighetstrening, og heller ikke grad av oppnådde, målbare læringsresultater. Den har heller til hensikt å konsentrere seg om elevers utvikling av kapabiliteter *i opplæringstilbudet som helhet* innen de respektive yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs.²³ Dvs. hvordan den spesielle, hybride kombinasjonen av opplæring som yrkesfagelever møter, med både yrkesfag, fellesfag og verksteds- og praksisopplæring fremmer eller hemmer deres utvikling av kapabiliteter innen studiens valgte kapabilitetsdimensjoner. Jeg vil undersøke det elevene selv uttrykker at de reelt sett kan bli, gjøre eller være, hva de betrakter som

²³ Jeg redegjør for opplæringstilbud i Vgs. i avhandlingens teoridel i kapittel 2.1.5

ønsket, viktig og verdifullt i opplæringsløpene sine, og hvordan de erfarer at skolen og læreres pedagogikk tilrettelegger for at de kan utvikle kapabiliteter.

Hensikten med det brede, holistiske perspektivet som studien inntar er kapabilitetstilnærmingens fokus på interrelaterte og relasjonelle forbindelser mellom ulike kapabilitetsområder eller dimensjoner og samvirkende forhold mellom individer og mellom individer og det sosiale eller strukturelle. Studien posisjonerer seg derfor i en vitenskapsfilosofisk og metodologisk innfallsvinkel i kritisk realisme og relasjonell ontologi. For å vinne innsikt i elevers opplæringstilbud og hvorvidt det kan fremme eller hemme deres utvikling av kapabiliteter er det altså ikke tilstrekkelig å fokusere på atomistiske og abstrakte forhold i elevenes liv og opplæring. Det er nødvendig å ta utgangspunkt i hvilke reelle forhold som dialektisk og relasjonelt trigger ulike skapende mekanismer mellom elevene vis-a-vis de sosiale, strukturelle og materielle forholdene som opplæringen tilbyr, og hvordan disse prosessene tenderer til å generere eller produsere elevers utvikling av kapabiliteter (Bhaskar, 1998b, s. 34; Danermark et al., 2003, s.93; Sayer, 2000, s. 95; Smith & Seward, 2009).²⁴ Individers kapabiliteter er derfor et uttrykk for de kvaliteter som fremstår gjennom de relasjonelle skapende mekanismene i elevers liv og opplæringsvirke heller enn deres kapasiteter som henspiller mer på kvantitativ yteevne.

Avhandlingens hensikt er altså å studere hvordan elevene selv erfarer og uttrykker sin utvikling av kapabiliteter og med dette forsøke å forstå og forklare hvordan opplæringstilbudet kan fremme eller hemme utvikling av kapabiliteter innenfor rammene av dagens humankapital- og kompetansetilnærming og under et nyliberalt, resultatorientert opplæringssystem. Relevansen av studien diskuterer jeg i det neste avsnittet.

1.2.3 Studiens relevans

Det internasjonale, forskningsbaserte, *pedagogiske* kunnskapsgrunnlaget for yrkesfagopplæring er svakt (Pahl, 2014, s. 29). Det samme gjelder den status som yrkesfagene blir tilskrevet. Winch (2000, s. 11) påpeker f.eks. at yrkesfagopplæring ofte blir betraktet kun som instrumentelle ferdighetstrening, at de kunnskapsformene som foredles i slik opplæring er mindreverdige i forhold til de

²⁴ Jeg diskuterer studiens relasjonelle ontologi i avhandlingen teoridel i kapittel 3

typiske akademiske fagene, og at «anyone interested in promoting (and understanding) vocational education is thought to be a philistine, concerned only with material gain rather than high forms of human achievement». Det er derfor grunn til å anta at langvarige diskurser i et akademisk hegemoni (Gramsci, 1975) har ført til en konsekvent undervurdering av den verdien yrkesfagopplæringene kan ha både for både individer og samfunn (Billett, 2011; Winch, 2000).

I norsk pedagogikk og dets forskning har yrkesfagopplæring også lenge vært fullstendig neglisjert (Mjelde, 2002; Tarrou, 2004), og inntil ganske nylig har feltet kun vist seg som en perifer del av vårt utdanningslandskap «knappt nok nevnt i fotnotene» (Sakslind, 1998, s. 77). Ut fra den betydningen omtrent halvparten av de norske ungdomskullenes²⁵ opplæring burde kunne tilskrives, fremstår yrkesfagopplæring derfor fremdeles som en blind flekk i forskningslandskapet. Karlsonutvalget (NOU 2008:18) påpeker f.eks. at feltet har liten prestisje og status og at behovet for forskningsbasert kunnskap er stort. Det samme har blitt påpekt fra forskningsrådets kartlegging av forskningsbehov i yrkesfagene (Tarrou, 2004) og ved det nyetablerte nasjonale senteret for yrkesfag ved OsloMet (Tønnesen, 2018). Yrkesfagopplæring er riktignok noe belyst i evalueringer av de store utdanningsreformene, i rapporter og oppdragsforskning omkring frafallsproblematikk, i sosiologisk ungdomsforskning og i ulike statistikker (NOU 2008:18, s. 112). Det påpekes imidlertid et stort behov for forskningsbasert kunnskap om «hva som foregår i klasserommet og i lærebedriftene» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 37), samt «kunnskap om hvordan ungdom opplever hverdagen hjemme og på skolen» (NOU 2019:25, s. 16). Det synes derfor relevant å bidra med forskning i yrkesopplæringsfeltet og studere elevers uttrykte erfaring med opplæringstilbudet i Vgs., deres erfaringer fra sine klasserom og lærebedrifter og ikke minst hvordan de opplever hverdagen og sine liv gjennom sitt utdanningsløp i Vgs.

Med visjoner om å bli «verdens beste skole» satser den norske velferdsstaten relativt store økonomiske og menneskelige ressurser på utdanning i forhold til mange andre land. Det norske utdanningssystemet er også kjent for kvaliteter som bygger på rettferdighet og egalitære verdier (Steinkellner, 2009). På tross av dette, kan det

²⁵ Tilnærmet samtlige ungdomsskoleelever søker seg inn i Vgs., og omtrent halvparten av disse elever søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogram (Statistisk sentralbyrå, 2017b, 14. mars).

adresseres en rekke utfordringer som viser at kjernen i enhetsskolen er vellykket i varierende grad, og som anskueliggjør relevansen av ytterligere forskningsbasert kunnskap for elevgrupper i yrkesfagopplæringene. I avsnittet under vil jeg belyse fire forhold som jeg ser av relevans for denne studiens fire utvalgte kapabilitetsdimensjoner.

For det første har forskning vist at skolens opplæring til demokrati og medborgerskap ikke er tilstrekkelig, og ulik statistikk viser at ungdoms aktive demokratimedvirkning er synkende (Dokka, 2017). Oppsiktsvekkende tall viser at det er store gap mellom ulike grupper av unges makt, myndighet og aktive samfunnsdeltakelse, og elevgrupper i yrkesfaglig utdanning deltar systematisk sjeldnere i demokratiske prosesser enn sine jevnaldrende (NOU 2011:20). Det kan derfor reises spørsmål om deler av norsk ungdom er på vei mot et demokratisk utenforskap (Nordic Council of Ministers, 2017; Vrålstad, 2017).

For det andre er det statistisk dokumenterte skjevheter og reproduksjon av sosiale ulikheter ved faglige resultater i utdanning og opplæring for elever i Vgs. (NOU 2009:10). Elever som søker yrkesfaglig utdanningsprogrammer, har statistisk sett vesentlig lavere grunnskolepoeng²⁶ enn elever som søker studieforberedende utdanningsprogram. Jo lavere utdanning foreldrene har, dess lavere grunnskolepoeng har elevene (Statistisk sentralbyrå, 2018b). Statistikk viser videre at det er elever fra såkalte lavere sosioøkonomiske lag som søker seg til yrkesfaglige utdanningsprogram, og hele 80% av guttene som søker slik utdanning har foreldre med lav utdanning (Ekren, 2014). I motsetning til skolens formål kan det videre konstateres en avtagende sosial mobilitet i Norge, og sammenlignet med andre OECD-land er det tendenser til at flere unge tar kortere utdanning enn foreldrene sine, mens færre tar lengre utdanning enn foreldrene (OECD, 2014). Elever i yrkesfagene har ofte negative skoleerfaringer og betrakter opplæringen som irrelevant og meningsløs (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017). Kjeldsen (2014, s. 17) påpeker derfor at «in the existing human capital learning paradigm, the obligations and the different interventions are at the same time an everyday violence –for those citizens who are tied into this misrecognized violence, it can feel like a burden so heavy that they are almost unable to bear».

²⁶ *Grunnskolepoeng* angir gjennomsnittlige skolekarakterer etter avsluttet grunnskole.

For det tredje er frafall i Vgs. et stort problem i yrkesfaglige utdanningsprogram (Lillejord et al., 2015). Andelen elever som fullfører Vgs. innen fem år er gjennomsnittlig 74,5%, men det er imidlertid store variasjoner i fullføringsgrad hos elever i henholdsvis i studieforberevende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Mens omtrent 88% av elevene i studieforberevende program fullfører opplæringen innen fem år, gjelder dette kun 60% av elevene i yrkesfaglige program²⁷ (Statistisk sentralbyrå, 2018a). I en nylig rapport fra OECD blir det fastslått at Norge er blant de landene med lavest gjennomføring i yrkesfaglige utdanningsprogram, og at kun 38% av elevene fullfører i løpet av normert tid (OECD, 2017a). Studier indikerer videre at elever som faller fra i Vgs. umiddelbart opplever sosial eksklusjon og dårlig tilgang til arbeidsmarkedet (Falch, Borge, Lujala, Nyhus & Strøm, 2010; NOU 2009:10). Denne risikoen er høyere i Norge enn i noen av de andre nordiske landene (Bäckman, Jakobsen, Lorentzen, Österbacka & Dahl, 2011). Statistikk viser at et høyt og økende antall norsk ungdom mellom 20-24 år søker sosialhjelpstjenester og bistand (Strand, 2014). Nylig publisert forskning viser videre en alvorlig tendens til at stadig flere unge er såkalt *inaktive*. Det vil si at de hverken er under utdanning, i arbeid eller mottar sosiale trygdeordninger (Ramsdal, Bergvik, Wynn, Walla & Walla, 2018; Sveinsdottir, Eriksen, Baste, Hetland & Reme, 2018). Endelig viser beregninger fra Eurostat (2016) at så mye som en tredjedel av norsk ungdom i aldersgruppen 16-24 år risikerer marginalisering og sosial eksklusjon. Med tanke på at fullført utdanning er en sentral indikator for elevers mulighet til å skape et godt voksenliv, i tillegg til studier som har vist at seleksjonsmekanismer i utdanningssystemet er en svært viktig faktor for ungdoms veivalg, utdanning og arbeid i deres senere livsløp, synes det relevant å studere elevenes egne erfaringer med yrkesfaglige utdanningsprogram og sine overganger til arbeidslivet.

For det fjerde er tilfeller rapporterte sosioemosjonelle vansker, stress og psykiske problem blant elever et økende problem. En rapport fra Ungdata (Bakken, 2017, s. 78) anslår at så mye som inntil 47 % av elevene i norsk skole erfarer slike plager (E. Dahl & Elstad, 2009; Dale, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2008). Rapporterte tilfeller av ensomhet, manglende sosial kontakt og tillit til andre er også høy blant unge. En levekårsundersøkelse om sosiale relasjoner viser at 22% av ungdom

²⁷ Studieforberevende utdanningsprogram henviser til tre år med (studieforberevende), allmenne fag i Vgs. (tidligere gymnas). Yrkesfaglige utdanningsprogram henviser til ulike yrkesfaglige utdanninger i Vgs. (tidligere yrkesskole).

mellom 16-24 år plages av ensomhet og så mye som 40% oppgir at de mangler eller har svak tillit til andre. Disse tendensene øker med lav utdanning og lav sosioøkonomisk status (Vrålstad, 2017) og kan derfor ut fra statistiske beregninger relateres til elever i yrkesfaglige utdanningsprogram.

Den overstående oversikten viser at det synes å være et gap mellom den norske statens formelle velferdspolitiske utdanningsvisjoner og *input* – og det som reelt sett viser seg som *output* – «between *intensions* as stated in the act and *actualities* for the young people in question; in other words, the gap between formal entitlements and real freedoms and between *intension and effect*» (Kjeldsen, 2014, s. 44). På tross av skolens svært ambisiøse formelle formåle, gode materielle rammevilkår, ressurser og rettigheter, viser oversikten at en relativt høy andel av norske elever *reelt sett* ikke trekker positive veksler på opplæringstilbudet. Med dette fremstår relevansen av å nærmere studere elevenes egne oppfatninger om opplæringstilbudet og hvorvidt de selv erfarer og uttrykker rettferdig og likeverdig tilgang til å utvikle kapabiliteter.

Med kapabilitetstilnærmingens får avhandlingen får sin legitime relevans ved reise pedagogisk kritikk og fokusere på de mulige alternative ideene og aspektene som kapabilitetstilnærmingen tilbyr. Studiens får relevans ved å lytte til yrkesfagelevenes egen stemmer og uttrykte erfaringer i en viktig verdidebatt for fremtidens norske utdanning og hvilke normative utviklingstrekk som skal eller bør være ønskelige i opplæringsmøter med ungdom –hva som er ønskelig pedagogikk og hvilke styrende verdier og etiske kvaliteter som skal og bør prioriteres i pedagogiske virksomhet – også i yrkesfaglige utdanningsprogram.

Med dette utgangspunktet vil jeg i neste avsnitt formulere avhandlingens sentrale problemstilling og operasjonalisere tre forskningsspørsmål.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Studien tar sikte på å studere hvorvidt elevene selv erfarer og uttrykker at opplæringstilbudet fremmer eller hemmer deres utvikling av kapabiliteter innen fire pre-definerte kapabilitetsområder- eller dimensjoner som tar et konseptdrevet utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingens rammeverk og idéer. Studien vil undersøke elevenes uttrykte erfaringer i det *hybride opplæringstilbudet* de møter i

yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. Dvs. deres erfaringer med både fellesfaglige- og yrkesfaglige programfag, verksteds- og praksisopplæring, samt andre forhold i elevenes liv som kan betraktes som relevant for studiens fire utvalgte kapabilitetsdimensjoner.

Elevenes *uttrykte erfaringer* viser til en omgripende følelse av det å leve, eller *oppleve*. Det innebærer en helhet av følelser, emosjoner, kognisjoner, kommunikasjon og handlinger. Det å *uttrykke* noe er i seg selv en kreativ erfaring. Et uttrykk er et objekt i verden som både en presentasjon og en interpretasjon (Bengtsson, 2013, s. 40). Det er ikke bare *noe* – det er også *om noe* – som ikke nødvendigvis er til stede. En uttrykt erfaring har dermed hermeneutisk identitet (Gadamer 1975, i Høhr, 2013, s. 33). Uttrykte erfaringer presenterer persepsjoner av *mulige* oppfatninger og forestillinger som går ut over enkle standpunkt og fakta. Jeg har derfor søkt kvalitativ innsikt i hvilke mening og verdi elevene tilskriver erfaringene de uttrykker.

Den første utvalgte kapabilitetsdimensjonen omhandler elevenes utvikling av kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap og deres erfaringer av autonomi, myndiggjøring og handlekraft. Den andre dimensjonen omhandler elevenes utvikling av kapabiliteter for utdanning og opplæring og deres uttrykte erfaringer om sin likeverdige tilgang til lære- og dannelsesprosesser med mening og mestring. Den tredje dimensjonen omhandler elevenes utvikling av kapabiliteter for yrke og arbeid og deres uttrykte erfaringer om å være dugelige yrkesutøvere og arbeidslivsdeltakere. Den fjerde og siste dimensjonen omhandler elevenes utvikling av kapabiliteter til å leve og fungere i tilhørighet til andre og deres erfaringer av sosiale fellesskap.

For hver av kapabilitetsdimensjonene tar studien sikte på å studere hvilke ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger elevene har for sin utvikling av kapabiliteter. Dvs. det elevene selv erfarer som sine aspirasjoner, og det de uttrykker som ønskete, viktige og verdifulle handlings- og væremåter og livstilstander.

Som jeg har forklart i innledningsvis, kan elever ifølge kapabilitetstilnærmingen i ulik grad berike seg og utvikle sitt potensial ved å konvertere, eller omdanne, tilgjengelige ressurser, goder og rettigheter til kapabiliteter. Studien vil derfor også fokusere på det elevene erfarte og uttrykte som sine konverteringsforhold eller

hvordan de kombinerer interne og eksterne ressurser for å utvikle kapabiliteter innen studiens fire valgte kapabilitetsdimensjoner.

Studiens sentrale problemstilling er formulert som følger:

På hvilken måter erfarer og uttrykker elever ved to utvalgte yrkesfaglige utdanningsprogram i den videregående skolen at opplæringstilbudet fremmer eller hemmer deres utvikling av kapabiliteter?

Problemstillingen er operasjonalisert og blir utforsket ved å svare på tre forskningsspørsmål.

Det første forskningsspørsmålet tar sikte på å studere og svare på spørsmålet:

(f1) Hvilke kapabiliteter erfarer og uttrykker yrkesfagelevne at de har?

Spørsmålet er operasjonalisert og inndelt i fire underspørsmål som tar sikte på å studere og svare på spørsmålene:

f1a) Hvordan erfarer og uttrykker yrkesfagelevne sine kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap?

f1b) Hvordan erfarer og uttrykker yrkesfagelevne sine kapabiliteter for utdanning og opplæring?

f1c) Hvordan erfarer og uttrykker yrkesfagelevne sine kapabiliteter for yrke og arbeid?

f1d) Hvordan erfarer og uttrykker yrkesfagelevne sine kapabiliteter for tilhørighet og sosiale relasjoner?

Hver av underspørsmålene representerer en pre-definert kapabilitetsdimensjon som er formulert i lys av kapabilitetstilnærmingen. Dimensjonene er videre inndelt i pre-definerte og operasjonaliserte kategorier som er fremstilles skjematisk med kategoriske indikatoreksemples.

Resultatet av det teoridrevne datamaterialet fra studiens første formulerte forskningsspørsmål brukes for å kunne kategorisere datamaterialet som oppstår i forbindelse med studiens andre forskningsspørsmål.

Det andre forskningsspørsmålet tar sikte på å studere og svare på spørsmålet:

(f2) Hva erfarer yrkesfagelevne som viktig og verdifullt i forhold til sine kapabiliteter og hvilken ønsket fungering uttrykker de at de har?

Kategoriene for elevenes ønskete og verdsatte fungering er utformet etter operasjonalisering av de fire utvalgte kapabilitetsdimensjonene (f1a-d).

Studien tar videre sikte på å studere og analysere elevenes erfarte og uttrykte konverteringsforhold.

Det tredje forskningsspørsmålet tar sikte på å studere og svare på spørsmålet:

(f3) Hvilken relevante konverteringsforhold erfarer og uttrykker yrkesfagelevne at de har eller blir gitt?

Jeg pre-definerer og operasjonaliserer tre konverteringsforhold som jeg har ansett av relevans for studiens problemstilling og for studiens fire kapabilitetsdimensjoner og det første forskningsspørsmålet (f1a-d).

Studien inntar et kvalitativt forskningsdesign og en pragmatisk og heuristisk forskningstilnærming. Problemstillingen og de tre forskningsspørsmålene må leses i lys av studiens konseptuelle utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingen og den relasjonelle forskningsmetodologien som studien forsøker å etablere.

Problemstillingen og forskningsspørsmålene krever en utfyllende redegjørelse for avhandlingens teoretiske og konseptuelle utgangspunkt, vitenskapsfilosofi og metode. Studiens anliggende om å lytte til og gi elevenes stemmer krever også god plass i empiripresentasjonen. Jeg har derfor funnet det mest hensiktsmessig å fremstille avhandlingen som en monografi.

Kapittel 2. Konseptuelt rammeverk og teoretisk tilnærming

Både yrkesfagopplæring og kapabilitetstilnærmingen er lite belyste og studerte felt i norsk forskning, utdanning og pedagogikk. For å kaste lys over og kunne svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål, ser jeg derfor behov for å redegjøre relativt grundig for begge feltene. Studiens metodologiske utgangspunkt i kritisk realisme og relasjonell ontologi krever også en redegjørelse for opplæringstilbudet i yrkesfagene som et grunnlag for å forstå og forklare hvordan strukturer og samvirkende, relasjonelle mekanismer i opplæringsvirkeligheten kan skape grunnlag for elevenes utvikling av kapabiliteter. Jeg har derfor valgt å spenne opp et relativt vidt teoretisk og konseptuelt lerret som bakgrunnsteppe for avhandlingens empiriske studie. Med dette vil jeg undersøke førforståelsens spill som grunnlag for å forstå og forklare nåtidens realiteter, og med elevenes stemmer, studiens funn og analyse skissere fremtidige utviklingsmuligheter for yrkesfagopplæringens pedagogikk. Studiens konseptuelle rammeverk og teori har også til hensikt å skape grunnlag for heuristisk forståelse og naturalistiske generaliseringer i forskerfellesskapet, i utdanningslandskapet og i yrkesfagopplæringens pedagogikk.

2.1 Yrkesfagopplæring – definisjoner, utviklingstrekk og dagens norske, *duale* opplæringsmodell

«Our deepest concerns with moral and spiritual well-being are bound up with work, and any education directed at the wellbeing of the vast majority who are not going to live the life of the country entry of yesteryear needs to concern itself with preparation for work in the broadest sense»
(Christopher Winch, 2000, s. 11).

På tross av den manglende oppmerksomhet som yrkesfagene opplæringsforhold har fått i pedagogikkfaget og dets forskningslandskap, har deres plass i ulike samfunn lange historiske røtter, og opplæring til ulik yrkesutøvelse har trolig eksistert så lenge sivilisasjonene har funnes. Skildringer av f.eks. tømrer, vever, lege eller jordmor finnes både i Bibelen, i skrifter fra de greske og romerske bystatene og i andre historiske dokumenter (Billett, 2011). I lang tid foregikk slik opplæring innen autonome praksisfellesskap i nærmiljø eller i familie og slekt (Lave & Wenger, 1991). Under påvirkning av statsdannelser og de ulike landenes politiske og økonomiske

særbetingelser, kultur og historie har imidlertid yrkesfagopplæring utviklet seg stadig mer systematisert og institusjonelt (Deichman-Sørensen, 2015; Olsen, 2011). Yrkesopplæring foregikk likevel lenge utenfor *skolske* utdanninger. Dagens yrkesfagopplæringer er imidlertid organisert og systematisert i mer eller mindre formelle skole- og utdanningsinstitusjoner (Brockmann, Clarke, Méhaut & Winch, 2008; Wollschlager & Reuter-Kumpmann, 2004). I de neste avsnittene vil jeg undersøker nærmere hvilken karakteristiske utviklingstrekk som har muliggjort og definert yrkesfagenes plass i utdanningslandskapet slik dagens norske elever møter de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Vgs. og slik jeg har møtt det i min forskning.

2.1.1 Hva er yrkesfagopplæring?

Yrkesfagopplæringenes (*Vocational Education and Training* (VET)/ *Technical and Vocational Education and Training* (TVET)) omfang og uensartethet gjør det problematisk å definere dem som *ett* felt. Det vil også være en umulig oppgave å redegjøre for feltets helhetlige «state of the art» innen avhandlingens avgrensninger. Opplæringene er f.eks. organisert etter relativt ulike modeller og systemer i ulike land og verdensdeler. Det er varierende om opplæringene foregår i skoler, i arbeidslivet eller begge deler. Det samme gjelder om opplæringene er kontrollert av statlige organer, private aktører eller hybride kombinasjoner av begge. Det er også varierende grad av fellesfaglig²⁸ innhold og eksplisitt formulerte allmenndanningsformål i ulike opplæringssystemer (Billett, 2011; Brockmann, Clarke & Winch, 2011; Clarke & Winch, 2007). Selv i de nordiske landene er yrkesfagopplæringene ulikt organisert (Jørgensen, Olsen & Thunqvist, 2018; Michelsen & Stenström, 2018). Hva som benevnes som et yrke eller yrkesfagopplæring varierer i internasjonal sammenheng, og ulike definisjoner gir assosiasjoner til ulikt meningsinnhold (Billett, 2011).

I denne avhandlingen forstår jeg begrepet *yrke* som en type arbeid som krever opplæring eller spesialisering i bestemte yrkesoppgaver som utøves i organiserte arbeidsforhold over lengre tid,²⁹ og som utgjør ens levevei, f.eks. en profesjon eller et

²⁸ Betegnelsen *fellesfag* refererer til den Vgs. felles allmenne eller studieforberedende fag i utdanningsprogram for yrkesfag. Alle norske yrkesfaglige utdanningsprogrammer har et likt timeantall med fellesfagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag, samfunnslære og kroppsøving. Jeg bruker betegnelsen fellesfag og allmennfag synonymt i denne avhandlingen (Jfr. Utdanningsdirektoratet, 2019).

²⁹ I internasjonal sammenheng blir det ofte referert til begreper som *Occupation*, *Vocation* og *Beruf* (Billett, 2011). Jeg vil ikke redegjøre fullstendig for meningsforskjeller ved disse begrepene i denne avhandlingen.

bestemt yrkesfag (Billett, 2011). Opplæring til ulike yrker kan i sin helhet defineres som «a large and diverse educational enterprise, spanning both secondary and postsecondary education [...] encompasses a tremendous number of programs designed to prepare students for employment and for living» (Maldonado & Saddler, 2008, s. 57). Videre kan det hevdes at «VET may be job-specific or directed at a broader range of occupations. It may also include elements of general education [and] the major importance of VET for individuals', enterprises and society is widely acknowledge» (Tessaring & Wannan, 2014, s. 20).

Kunnskapssamfunnet, arbeidsdeling og ulike teknologier har på samme måte som sosiologiske prosesser, maktkamp og profesjonsstrid medført inndeling av ulike utdanningsnivå eller såkalte lave og høye grader av yrkesutdanning.³⁰ Dagens yrkesutdanninger kan derfor omfatte alt fra høyere universitetsutdanning f.eks. lege, advokat eller sivilingeniør – til høyskoleutdanning f.eks. sykepleier, ingeniør eller lærer – eller ikke- akademiske yrkesfagopplæringer f.eks. industritekniker eller helsefagarbeider (Billett, 2011; Mulder, 2017). Endringer i kunnskaps- og informasjonssamfunnet gjør det imidlertid problematisk å trekke klare skillelinjer mellom akademiske og ikke-akademiske opplæringer. Det som blir regnet som høyere utdanning i et land, kan regnes som lavere i et annet osv. Det er videre ulike grader permeabilitet eller overgangsordninger mellom høyere og lavere utdanning i ulike land og deler av verden (Billett, 2011, s. 43). På tross av noe uklar demarkasjon mellom lav og høy yrkesopplæring, kan det tegnes en retningsgivende avgrensning mellom yrkesfagopplæring og andre typer utdanning som profesjoner og semi-profesjoner, og det er mest vanlig å definere yrkesfagopplæring som de utdanningsfeltene som *ikke* befinner seg innenfor høyere utdanning (Billett, 2011; UNESCO/UNEVOC, u.å.). Det er også denne type yrkesfagopplæring denne avhandlingen konsentrerer seg om.

2.1.2 Yrkesfagopplæringens utviklingstrekk – fra laugsvesen til dagens tilbudsstruktur i videregående skole.

Den formaliserte og institusjonelt organiserte yrkesfagopplæringen har utviklet seg i flere karakteristiske faser og utviklingstrekk. For å gi leseren forståelse for dagens norske opplæringsmodell i Vgs. og for det feltet jeg har møtt i min forskning, samt å

³⁰ Det er viktig å påpeke at disse prosessene ikke er statiske, men endrer seg over tid.

presentere leseren for yrkesfagopplæringens selvforståelse, vil jeg i det neste avsnittet kort skissere fire slike utviklingsfaser.

I den første fasen, middelalderen, foregikk opplæringen i de såkalte *laugene*. Et laug var betegnelsen på en sammenslutning eller grupper av håndverksmestre i den hensikt å ivareta håndverkfaglige standarder, opplæring i faget, samt dets politiske og økonomiske interesser. Laugsvesenet utviklet seg over hele Europa³¹ og etter hvert også i Norden og Norge (Bjørndal, 2005, s. 43; Nyen & Tønder, 2014, s. 39; Wollschlager & Reuter-Kumpmann, 2004, s. 77). Laugsvesenet representerte autonome arbeids- og opplæringsfelleskap. De sikret rekruttering til yrkene, kvalitet i yrkesopplæringen, samt yrkes stolthet og sosial status. Ved siden av opplæring til spesifikke yrkesferdigheter var laugene en viktig sosialiseringsskole der lærlingene fikk innsikt i generell samfunnslære, kjennskap til viktige politiske forhold, sosiale regler, skriftlige eller matematiske ferdigheter, så vel som generell danning og moralske forhold.

I den andre fasen utviklet yrkesfagopplæringen seg i forbindelse med reformasjonen, opplysningstiden, staters nasjonsbygging og industrialisering i det 19. og 20. århundre. Denne fasen var preget av store moderniserings- og endringsprosesser både i samfunn, arbeidsliv og i utdanningen (Archer, 1979). Det er nærliggende å knytte utvikling i yrkesfagene til overgangene fra føydalsamfunnet til stats- og nasjonsdannelser og politiske forhold, faktorer i næringsliv, teknologi og industri, arbeiderbevegelsens innflytelse samt utvikling av skole og utdanning generelt (Michelsen, 1992; Nyen & Tønder, 2014; Olsen, 2011). Endringer ved jordbruket, industrialismen, folkeopplysning og kvinners deltakelse i arbeidslivet la grunnlag for fremvekst av nye fag og yrker, nye former for yrkesutdannelse og nye opplæringslandskap innen yrkesfagene (Bjørndal, 2005; Høst, 2008).

I den tredje fasen, under velferdsstatenes fremvekst, post-industrialismen og frem mot det sen-moderne samfunnet, har yrkesfagopplæringene utviklet seg mer enhetlig og system-rettet (Bernier & Gonon, 2016; Wollschlager & Reuter-Kumpmann, 2004). Sentrale kjennetegn ved denne fasen er økende byråkratisering

³¹ På tross av ulikheter i statsform og styresett, fikk laugsvesenet tilnærmet det samme mønster og oppbygging i alle land i Europa. Læretiden i laugene var fra 3 til 6 år, og laugenes egne regler angav hvem som kunne tas opp som lærling, hvilken lønn som skulle gis, og hvilke kriterier som gjaldt for opprykk til svenn og mester (jfr. Michelsen, 1998; Saksind, 1998).

og formalisering, offentlig personalutvikling, statlig styring og nasjonale og administrative rammeverk som utformer og kontrollerer standarder for *inputs* og *outputs* i utdanningen som helhet (Archer, 1979). Elevenes opplæring, som tidligere bar preg av arbeidspraksis i og med det aktuelle yrkesfagets egne prinsipper og egenart, har gjennom statlig enhetliggjøring blitt omgjort til læreplankonstruksjoner og formidling gjennom skriftliggjøring av innhold og standarder for opplæringsprosedyrer (Olsen, 2008, s. 99). Yrkesfagopplæringen har altså utviklet seg bort fra fagenes egen autonomi, integritet og kontroll etter arbeidslivprinsipper – og over til statlig regi og kontroll og en mer *skolsk*, strømlinjeformet systemlogikk (Wollschlager & Reuter-Kumpmann, 2004, s. 6-17).

Gjennom de siste tiårenes globalisering og nyliberale utviklingstrekk kan det argumenteres for at en fjerde utviklingsfase har inntrådt. Her har nasjonalstatenes reguleringer og administrative rammeverk endret seg til *overnasjonalt* byråkrati, dokumentutvikling og systematiske reformtiltak, samt innsetting av ulike overstatlige kontrolltiltak (Deichman-Sørensen, 2015, s. 219-270). Elever og lærere må dermed forhold seg til det OECD-tilpassede, standardiserte kompetansekonseptet, nyliberale føringer og humankapitalprinsipper. Statene mister med dette mye av sin makt og innflytelse over opplæringene, og kulturelle yrkestradisjoner i det enkelte land og nærmiljø går tapt (Brockmann, Clarke & Winch, 2008; Wollschlager & Reuter-Kumpmann, 2004).

2.1.3 Skole- og yrkesskoleutvikling med betydning dagens norske opplæringsmodell

For å forstå dagens yrkesfagopplæring er det nødvendig å forstå hvordan skolen, utdannings- og kunnskapssamfunnet har utviklet seg for øvrig. Jeg vil derfor i det neste avsnittet kort skissere noen hovedtrekk i norsk skole- og yrkesskoleutvikling med betydning for dagens norske *duale* opplæringsmodell og utviklingen av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Vgs.

Historien viser at middelalderens utvikling av byliv, kultur og handel førte til økte behov for byggere, murere, smeder og andre håndverkere (Bjørndal, 2005). I kirke- og klosterliv finnes også røttene til sosialomsorg og helse- og oppvekstfagene (Martinsen, 1984). De første *skolene* vi kjenner til i Norge, Katedralskolene, ble etablert allerede på 1100-tallet. Disse skolene var et kun et tilbud for

samfunnselitene og hadde ett formål: Å sikre rekruttering til pretestanden og drive kirkesamfunnene. De *skolastiske* fagene og yrkes- og håndverkene stod dermed i en *indirekte* forbindelse med hverandre, men utviklet seg likevel som to adskilte systemer. Etter reformasjonen på 1500-tallet kom imidlertid et kirkelig krav om å gi alle barn konfirmasjonsundervisning. Med dette kom innføringen av de første lovene om offentlige *allmueskoler* i året 1739 (Bjørndal, 2005). Alle barn og unge fikk med dette rett til grunnleggende opplæring i fag som lesing, skriving og regning.³²

Den første folkeskoleloven fra året 1860 markerte et tidsskille i utdanningspolitikk fra kirkeskole til statsskole. Loven ble tuftet på en overenskomst eller en politisk, strategisk koalisjon mellom tre til dels ulike motiver som skulle være bærende for skolen og det norske nasjonsbyggingsprosjektet. For det første var det kognitiv-instrumentelle nyttemotivet viktig, det andre motivet var nasjonalt ekspressivt og identitetsdannende, og det tredje og overordnede motivet var opplæring til demokrati. Skolens allmenndannende funksjon skulle med dette medføre systematisk oppøvelse av myndige borgere og sikre deltakelse i demokrati og offentlige anliggende (Slagstad, 2001).

Utdanningene fikk videre en viktig rolle i det norske velferdsstatsprosjektet. Ved å ekspandere enhetsskolen «nedenfra og opp» skulle utdanningsinstitusjonene fungere som likhetsskapende instrumenter. Alle barn og unge fikk derfor tilbud om gratis undervisning i grunnskolens allmenne fag. I 1935 kom innføringen av lov om høyere allmennskole som åpnet opp for elevers mulighet til videregående utdanning. Enhetsskolen som skulle sikre tilnærmet lik grunnutdanning, undervisningstid og opplæringstilbud for alle elever uavhengig av geografisk lokalisering, kom imidlertid først i 1959. Skoleutviklingen fikk konsekvenser for yrkesfagopplæringen ved at elevers opplæring ble tofoldig. Yrkesfagelever eller lærlinger fikk tilgang til formell allmennutdanning i skolen i tillegg til sin yrkesutdanning, hvilket medførte en helt ny opplæringssituasjon for dem.

³²Strukturen i det allmenndannende utdannelsessystemet frem til midten av 1800-tallet var todelt: Den ene delen bestod av et rudimentært, konfirmasjonsforberedende allmennskolesystem (allmue-skolen), under kirkelig kontroll. Den andre delen var helt adskilt fra denne, som elitenes utdanningssystem og den lærde skolen (latiner-skolen), som skulle forberede til utdanning i universitetene (Bjørndal, 2005).

Skoleutviklingen i Norge og Norden fra 1800-tallet og inn i 1900-tallet bærer preg av populærdemokratisering, folkeopplysnings- og folkedanningsbevegelsen (Heikkinen, 2004; Slagstad, 2001). Her fikk folkehøyskolebevegelsen og folkeliggjøring av de fremvoksende gymnasene en viktig rolle (Walstad, 2006, s. 20). I dette tidsrommet var det et sterkt fokus på jordbruksskolene, de nye formene for teknisk-industriell utdanning, ulike polytekniske institutter og de høyere tekniske skoleslagene som vokste frem i industrialiseringsperioden. Det oppstod imidlertid et markant skille mellom gymnas og folkehøyskoler på den ene siden og tekniske skoleslag og realfag på den andre. Et karakteristisk utviklingstrekk var videre at gymnasene, de tekniske instituttene og de klassiske håndverksfagene ikke hadde forbindelse med hverandre. Heller ikke med den gryende industrialismens og kvinnefrigjøringens³³ nye yrkesfagopplæringer, industrifagene og omsorgsfagene (Høst, 2008; Saksind, 1998, s. 22). Den svake dokumentasjonen av yrkesfagopplæringen i denne perioden gjør det vanskelig å forstå og forklare hva som har båret den frem (Michelsen, 1998; Saksind, 1998), og kan muligens også forklare yrkesfagopplæringens svake posisjon og lave status i pedagogikk- og forskningslandskapet.

Norsk yrkesskoleutvikling kan spores tilbake til 1700-tallet da det ble etablert to tegneskoler for håndverkere og lærlinger i Bergen. I samme tidsrom kom et tegneakademi og en teknisk aftenskole i Christiania (Figved, 1991). I tilknytning til det fremvoksende industrien og økt behov for fagarbeidere i tidsrommet 1919-1930, ble det videre grunnlagt en rekke nye yrkesskoler både i og utenfor byene. En viktig milepel for yrkesfagopplæringen kom videre da Stortinget vedtok *lov om yrkesskoler for håndverk og industri* i 1940. Loven manifesterte et viktig kompromiss mellom industrifagene og håndverksfagene og mellom stat, skole og arbeidslivet da loven fastslo at yrkesfagopplæringen skulle ivareta både utdanningspolitiske mål og arbeidslivets behov (Michelsen, 1998, s. 272; Nyen & Tønder, 2014, s. 60).

³³ Kvinnefrigjøringen fikk stor innvirkning på skoleutviklingen generelt og fag- og yrkesopplæring spesielt. Norske kvinner fra borgerskapets kvinnebevegelser grunnla i tidsrommet 1919-30 flere yrkesskoler (Michelsen, 1998). Det kom også forsøkt på å etablere praksisbaserte ungdomsskoler etter modell fra Kerschensteiners ideer og arbeidsskoletenkning. Kvinners deltakelse i utdanningssystemet ble imidlertid også, i både Norge og Danmark, i likhet med Tyskland, sterkt påvirket av religion, og som en konsekvens av dette fikk husmorskolene en nærmere tilknytning til generell eller *skolsk* opplæring enn andre fag- og yrkesopplæringsområder (Mjelde, 2002).

I etterkrigstiden kom virkningen av yrkesskoleloven, og det vokste frem en rekke nye yrkesskoler av ulike slag (Bjørndal, 2005). Skolene var ulikt organisert, ofte som kveldsskoler og kurs, dels statlige, dels kommunale eller interkommunale og dels private og arbeidslivsorganiserte. I 1950 kom det videre en *lærlingelov* som skulle regulere all yrkesfagopplæring. Loven påla alle lærlinger å gjennomføre lærlingskolen og påla bedriftene å gi lærlingene fri til å gå på skolen. Av ulike grunner ble ikke loven en suksess. Det fantes bl.a. ikke en klar og ensartet administrasjon som kunne ta seg av både praktiske sider ved opplæringen og lovens håndheving. Det kom også protester fra næringslivet som fant lovreguleringene for strenge og rigide (NOU 2008:18, s. 18).

Elevers utviklingsprosesser og læring med kombinasjoner av yrkesfag og allmennfag utviklet seg likevel både i europeisk, nordisk og norsk sammenheng. Den tyske pedagogen og reformatoren Georg Kerschensteiners var en viktig pådriver for disse prosessene. Han var den første som innførte skole med en kombinasjon av yrkesopplæring og allmenne fag (Winch, 2006). I sitt essay fra 1901, «*Vocational and general education*» fremholder Kerschensteiner betydningen av de sosialpolitiske aspektene ved å gi den fremvoksende industri- og arbeiderklassen en solid allmenndannelse. Han vektla også elevenes medborgerskap og demokratiske prinsipper i sitt utdanningsyn (Gonon, 2009, s. 88). Kerschensteiner tok avstand fra en svært intellektualisert orientert skole og åndselite. Samtidig tok han avstand fra det synet at arbeid og yrker kun har en instrumentell, økonomisk betydning. I sine skolereformer i datidens München trakk han derfor frem viktigheten av ekspressive, etiske og estetiske aspekter ved yrkesopplæringen. Yrkesopplæring fikk dermed, slik kapabilitetstilnærmingens pedagogikk også forfekter viktigheten av, både instrumentell verdi og egenverdi. Kerchensteiners ideer og strømninger fra tysk-kontinental pedagogikk har hatt stor betydning for den norske opplæringsmodellen og med de store utdanningsreformene har yrkesfagopplæring gradvis utviklet seg til den *duale* opplæringsmodellen og dagens yrkesfaglige utdanningsprogram i norsk Vgs.

2.1.4 De store norske utdanningsreformenes betydning for dagens yrkesfagopplæring

I 1969, etter den såkalte *Sten-komiteens* innstilling, ble det innført lovpålagt, 9-årig grunnskole for alle norske elever. I 1976 kom det videre en *lov om videregående*

opplæring (Nyen & Tønder, 2014, s. 67). Gymnas og yrkesskoler ble etter den samlet i en Vgs., og innslaget av felles allmenne fag i yrkesfagene ble styrket. Samtidig ble det nedsatt faglige råd for de ulike yrkesfagene som skulle medvirke til utvikling av fullstendige læreplaner for alle yrkesfagene og sørge for en relevant yrkesfaglæreroppplæring og læremiddelutvikling. Innslag av generelt allmennfaglig innhold i all yrkesfaglig opplæring ble formalisert med timetall, faginnhold og læreplaner (Figved, 1991, s. 13). Videre kom en ny *lov om fagopplæring i arbeidslivet* i 1980. Med denne loven ble yrkesfagopplæringen underlagt fylkeskommunal administrasjon som fikk ansvar for både den skolebaserte opplæringen og den bedriftsbaserte lærlingeordningen i Vgs. Partene i lærlingeordningen fikk sin innflytelse ved opprettelsen av *Rådet for fagopplæring i arbeidslivet* (RFA) representert ved *stakeholdere* for de ulike yrkene og bransjene (NOU 2008:18).

Den store *utdanningsreformen i 1994 (R94)* førte til ytterligere endringer i opplæringsstrukturen i Vgs. Jeg tolker R-94 som en sosial utjevningsreform og den siste reformen i det norske folke- og nasjonsdanningsprosjektet. Samtidig redet 1990-tallsreformen grunn for konkurranse-staten der en ny styringselite av markedsteknokrater inntok viktige posisjoner i det politisk-administrative statsapparatet. Offentlige institusjoner, utdanningsinstitusjonene medregnet, hentet med dette inspirasjon fra markedstenkning, nyliberalisme, det private næringslivets styringsideologi og «New Public Management» (Slagstad, 2018).

Reform 94 fikk store konsekvenser for yrkesfagopplæringen og dens elever. For det første førte reformen til at all yrkesfagopplæring ble regulert etter opplæringsloven som gav alle elever lovfestet rett til 3-årig (4-årig)³⁴ Vgs. ved den såkalte *ungdomsretten* (Opplæringslova, 1998, § 3-1). Dette førte til en økning av søknaden til yrkesfaglig utdanning og et økt tilbud av læreplasser (Nyen & Tønder, 2014, s. 39). For det andre ble det utarbeidet en *ny generell læreplan* som skulle gjelde for all opplæring i enhetsskolen (grunnskole og Vgs.). Det ble også utarbeidet viktige prinsipper for opplæringen (*broen*) som skulle binde sammen læreplanene og opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2006b). For det tredje ble den tidligere

³⁴ Norsk Vgs. gir etter normalmodellen sluttkompetanse etter et 3-årig skoleløp eller til sammen 4 år (2+2-modellen) med 2 år i skole og 2 år i lærebedrift (jfr. fig. 2.1.2). Det finnes imidlertid andre varianter av opplæringstilbud for å oppnå sluttkompetanse.

inndelingen i ulike skoleslag i Vgs. (som gymnas og yrkesskole) fjernet, og all Vgs. ble heretter benevnt under ett. De yrkesfaglige kursene fikk videre et vesentlig økt innslag av studieforbereidende (allmenne/fellesfaglige) fag etter samme timeinnslag for alle de ulike yrkesfaglige kursene. For det fjerde ble det etablert mobilitet mellom yrkesfaglig og studieforbereidende opplæring med tilbud om et påbygningsår for yrkesfaglige program for å kunne oppnå studiekompetanse og søke videre i høyere utdanning. Etter to-årig skolebasert yrkesopplæring fikk dermed yrkesfagelevne muligheter til å velge oppnådd sluttkompetanse enten etter et to-årig lærlingeløp og fagbrev/svennebrev eller ved å velge et påbygningsår for å oppnå generell studiekompetanse.³⁵

Den neste utdanningsreformen, *Læreplan Kunnskapsløfte 2006* (LKO6), fokuserte også i vesentlig grad på yrkesfagopplæring (se f.eks. T. Dahl, Buland, Mordal & Aaslid, 2012). Reformen skulle bl.a. stimulere til økt samarbeid mellom skolen og bedriftene og gi elevene bredere valgmuligheter til å kunne fordype seg i utvalgte læreplanmål i det nyopprettede faget *Prosjekt til fordypning* (PTF).³⁶ Den generelle delen av læreplanen fra R94 ble beholdt mens det ble utarbeidet nye generelle prinsipper for opplæringen og den benevnte «Læringsplakaten» som skal binde sammen læreplanene og opplæringsloven (Utdanningsdirektoratet, 2006). Strukturen og innholdet i de faglige læreplanene ble imidlertid endret. De tidligere kursene fikk nye betegnelser som ulike videregående utdanningsprogram (Vg1-Vg3 (4)) der bl.a. antallet kompetansemål ble redusert og utdanningenes lokale selvstyre ble styrket etter nyliberale prinsipper.

2.1.5 Dagens norske yrkesfagopplæring og tilbudsstruktur

Ifølge tall fra SSB (Statistisk sentralbyrå, 2019) er 92,3% av landets 16-18-åringer elever i videregående opplæring. Dagens Vgs. har til sammen 13

³⁵ Etter en endring i opplæringsloven i året 2015, fikk elever med fullført fag- og yrkesopplæring også rett til det ett-årige påbygningsåret for generell studiekompetanse.

³⁶ Prosjekt til fordypning (PTF) som ble innført i Kunnskapsløftet, utgjør en vesentlig del av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i Vgs. Det er to klare målsettinger med faget: For det første skal faget gi elevene en opplevelse av at opplæringen er relevant for hennes framtidige yrkesutøvelse, og dermed gi den enkelte bedre motivasjon for gjennomføring. For det andre skal faget gi regionalt og lokalt næringsliv mulighet til å definere innholdet i opplæringen i tråd med lokale kompetansebehov (Udir. 2017). Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Fagopplaring/veileder_prosjekt_til_fordypning.pdf?epslanguage=no. Faget skiftet, ved en ny forskrift i 2016, navn til Yrkesfaglig fordypning (Utdanningsdirektoratet (2016)). Forskrift om yrkesfaglig fordypning. Henter fra: https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/Jeg_har_valgt_å_beholde_betegnelsen_PTF_i_denne_avhandlingen_fordi_gjennomføring_av_intervjuene_foregikk_i_en_periode_før_navneskiftet.

utdanningsprogram, av disse 5 studieforbereidende og 8 yrkesfaglige program (jfr. fig 2.1.1).

Figur 2.1.1 Tilbudsstrukturen i den norske videregående skolen

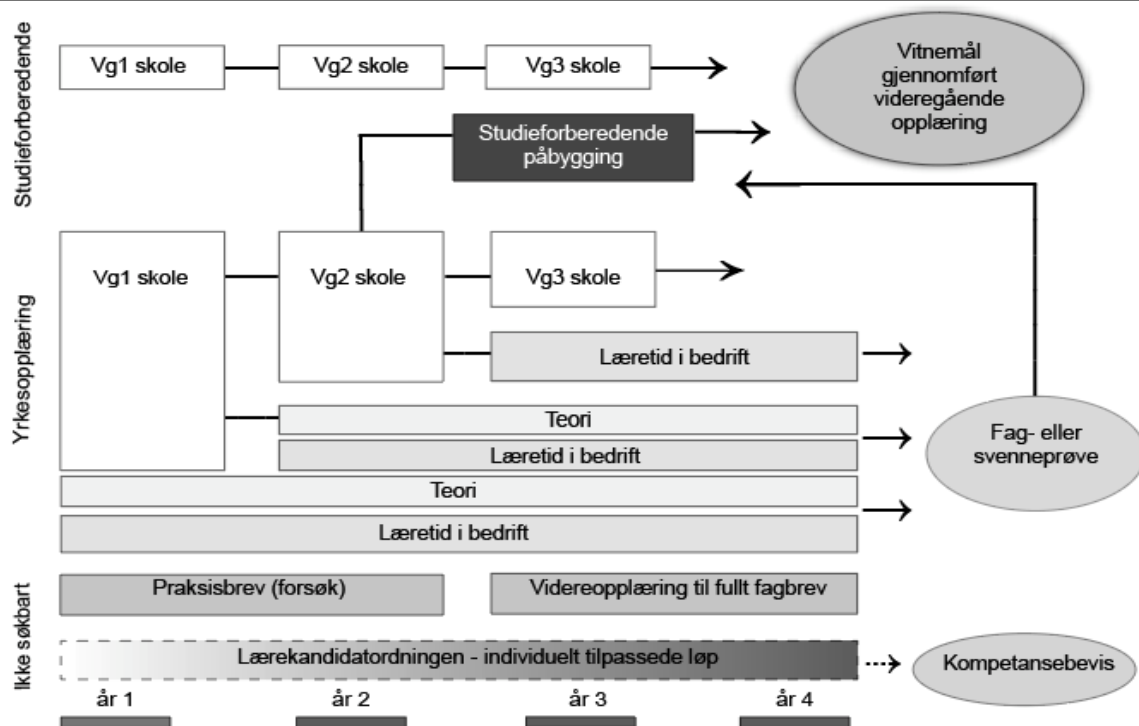
Utdanningsprogram i Den norske videregående skolen	
Yrkesfaglige utdanningsprogram	Studiespesialiserende utdanningsprogram*
1) Bygg- og anleggsvag (BY)	1) Idrettsfag
2) Design- og håndverksfag (DH) (to løp etter 2017)	2) Kunst, design og arkitektur
3) Elektrofag (EL)	3) Medie- og kommunikasjonsfag
4) Helse- og oppvekstfag (HO)*	4) Musikk, dans og drama
5) Naturbruk (NA)	5) Studiespesialisering
6) Restaurant- og matfag (RM)	
7) Service- og samferdsel (SS)	
8) Teknikk- og industriell produksjon (TIP)*	
* Utdanningsprogrammene som deltar i studien med utvalgte Vg2 programområder	* Ingen deltar i denne studien

(Fritt skissert etter Vilbli.no, 2016).

Tilnærmet alle norske elever søker seg fra ungdomsskole og over i Vgs. og omtrent 50% av elevene velger yrkesfaglige utdanningsprogram. De 8 yrkesfaglige utdanningsprogrammene gir, i tillegg til de felles (allmenne) fag i Norsk, Engelsk, Matematikk, Samfunnsfag, Naturfag og Kroppsøving,³⁷ en generell og bred inngang til grunnopplæring i det gjeldende yrkesfaglige programfaget 1.  r, i Vg1. Utdanningsprogrammene i Vg1 differensierer videre til mer spesialiserte *programområder* i 2.  ret, i Vg2. Videre fører opplæringen etter normalmodellen over til et differensiert 2-årige i lærlingeløp i bedrift (*2+2 modellen*). Enkelte yrkesprogram har imidlertid kun ett års Vg1 løp og fører deretter direkte over i lære mens andre fører til sluttkompetanse etter 3 år i Vgs. (jfr. fig 2.1.2). Til sammen gir fullført yrkesfagopplæring innen de 8 yrkesfaglige utdanningsprogrammene sluttkompetanse for omtrent 180 ulike fag- eller svennebrev (Vilbli.no, 2018).

³⁷ Timetallet i fellesfagene er fordelt over de to første årene i Vgs. i 2+2 modellen og er de samme for alle yrkesfaglige utdanningsprogram (Jfr. Vilbli.no. (2018). *Utdanningsprogrammene*. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no>

Figur 2.1.2 Opplæringsløpet i den norske videregående skolen



Fritt skissert etter Vilbli.no

De forutgående avsnittene i dette delkapittelet har hatt til hensikt å vise hvilke strukturelle utviklingstrekk yrkesfagopplæringene har hatt, hvordan og hvorfor yrkesfagopplæring har utviklet seg frem mot dagens norske *duale* modell i Vgs. I neste kapittel vil jeg bevege meg over til å presentere kapabilitetstilnærmingen og dens relevans for utdanningsfeltet og yrkenes pedagogikk i denne studien. Jeg vil imidlertid først gjøre en liten ekskursjon i yrkesfagopplæring som pedagogisk forskningslandskap og deretter redegjøre for sentrale norske forskerstemmer som har hatt betydning for feltet.

2.1.6 Ekskursjon i yrkesfagopplæring som pedagogisk (didaktisk) forskningslandskap

Yrkesfagopplæring er et stort forskningsfelt som i internasjonal sammenheng omfatter mange vitenskapsdisipliner (se f.eks. Mulder, 2017; Rauner & Maclean, 2008b; Zhao & Rauner, 2014). Feltet kan defineres som «a multi-and interdisciplinary structure and extend beyond the original core, system research» (Lauterbach, 2008, s. 28). De relativt uklare demarkasjonslinjene mellom ulike fagdisipliner i feltet gjør det problematisk å identifisere og definere hvilken

forskning som er *genuint pedagogisk* og hvilken som tilhører andre vitenskapelige disipliner.

Det er ingen alminnelig konsensus om hva som kan betraktes som spesifikk forskning innen *pedagogikk* for yrkesfagopplæring, og hva som tilhører mer generelle allmennpedagogiske grunnlagsspørsmål eller andre forskningsdisipliner. Det samme gjelder flytende grenser mellom pedagogisk forskning med relevans for ikke-akademiske utdanninger (som Vgs.), og forskning med relevans for høyere, akademiske utdanninger, profesjoner og semi-profesjoner. Det er videre uklare grensesnitt mellom det som kan benevnes som forskning i pedagogikk og i yrkesdidaktikk (Moodie & Wheelahan, 2012, s. 324). Forskning innen yrkesfagopplæring opererer videre i et komplekst spenningsfelt mellom skole- og arbeidsliv og mellom pedagogikk for barn- og unge og voksenpedagogikk. Dette problematiserer avgrensning av forskning som retter seg mot pedagogikk på en enhetlig måte: «Unlike the system of general education, vocational education and training is characterized by the crucial important of learning in the work process as a dimension of intentional and informal competence development» (Rauner & Maclean, 2008b, s. 15). Det mangler også fremdeles gode normative og metodologiske definisjoner for hva som skal kategoriseres som spesifikk yrkespedagogisk forskning (Pahl, 2014, s. 20).

De ikke-akademiske forskningstradisjonene for yrkenes pedagogikk i tysk-kontinentale tradisjoner har røtter fra Kerschensteiner og den såkalte «Frankfurt-metodologien». I etterkrigstiden fikk forskning etter denne modellen en oppblomstring med fokus på eksperimentell læring og arbeid og mer fag- og domenebasert yrkesdidaktikk (Pahl, 2014). Jeg går ikke nærmere inn på de ulike forskningsbidragene her, men vil påpeke at yrkesfagopplæring som forskningsfelt var lite utbredt og kun fantes helt rudimentært inntil 1970-årene, mens tilgang til forskningspublikasjoner har ekspandert etter 1990-årene.

Rauner & McLean (2008b, s. 16-17) oppsummerer den internasjonale genesis for yrkesfagopplæringenes forskningslandskap ved å skille mellom fem inter-relaterte forskningsdisipliner: (i) Arbeidslivsforskning som ofte foregår ved et samarbeid mellom eksperter fra pedagogikkfeltet, ulike fagspesifikke eksperter og eventuelt industrisosiologer. Herunder kommer analyser av hva som skaper yrkesidentitet,

profesjonell og faglig kompetanseutvikling og yrkesspesifikk didaktikk (ii) Kvalifikasjonsforskning står i nær relasjon til feltet over. Slike studier tar ofte opp hvilke kvalifikasjoner som er nødvendige for de ulike yrkene og bygger typisk på læreplanstudier og ekspertuttalelser (iii) Læreplanforskning der kjerneelementet er hvordan utdanningenes innhold og målsetting kan legitimeres, samt systematiske analyser av utdanningens mål og innhold i den praktiske opplæringen (iv) Lærings- og undervisningsforskning som er det minst tilgjengelige forskningsområdet innen yrkesfagopplæring. Mens generell lærings og undervisningsforskning er opptatt av læring og undervisningsprosesser i skolefag som lesing, skriving, matematikk og lignende, må yrkesfagopplæringen forholde seg til læring og kunnskapstilegnelse innen hundrevis av ulike fag og yrker og til dels ulike undervisnings- og læringsprosesser ved hver av disse (v) Det femte forskningsfeltet omhandler sosial- og kulturstudier og analyserer hvilke regler og fag- eller profesjonsorienterte handlingsrammer og kompetanse som karakteriserer de ulike fag- og yrkesområdene.

Dette viser det komplekse ved forskning i yrkesfagene som forsterkes ved at de ulike områdene står i en intern relasjon til hverandre som «boundaries of knowledge» og «boundaries between discourses», eller ulike sammenhenger mellom yrkesfaget, det sosiale, språket, individer og identiteter (Bernstein, 1990, 2000). Med bakgrunn i kompleksiteten i forskningsfeltet har jeg valgt å kun gi et kort innblikk i norsk forskning innen yrkesfagopplæring.

Norske forskerstemmer i yrkesfagopplæring

Til tross for en voksende mengde relevante forskningsbidrag innenfor norsk yrkesfagopplæring, er forskningsmiljøene små og fragmenterte og det mangler fremdeles forskningsbasert kunnskap om en rekke forhold knyttet til yrkesfagopplæringene. Jeg har allerede henvist til forskningsbidrag fra forskningsrapporter og statistikk. Når det gjelder norsk forskning fra forskningsmiljøer innen yrkespedagogikk- og didaktikk, kommer bidragene i hovedsak fra forskerfelleskap ved OsloMet (tidligere Høgskolen i Oslo- og Akershus (HiAK)) og til dels Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU) i Trondheim. Jeg vil kort trekke frem noen forskerstemmer som har tilføyd feltet viktige bidrag og redet grunn for det forskningslandskapet som har vokst frem og tydeliggjort seg de siste årene.

Liv Mjelde kan betegnes som en av de viktigste pionérene i feltet og har med sine sosiologiske briller gitt en av de fremste forskningsbidragene til yrkenes pedagogikk (Mjelde, 2002). Mjelde har bl.a. undersøkt forholdene mellom verkstedstradisjoner kontra klasseroms-tradisjoner og mellom yrkest teori og allmennteori. Mjeldes forskning har fokusert på relevans i undervisning og læring og elevers opplevelse av felles allmenne fag i yrkesutdannelsen (Mjelde, 2002). Videre yrkesfagenes endringsprosesser og kunnskaper «fra hånd til ånd» (Mjelde, 1992; Mjelde & Selskapet for norsk skolehistorie, 1991). Hun har belyst yrkesfagenes arbeidsdeling i forhold til kjønn (Mjelde, 1992, 2004). Mjelde har også vært involvert i internasjonal forskning og har publisert en rekke internasjonale artikler (f.eks. Mjelde & Daly, 2006, 2012; Weil, Koski & Mjelde, 2009). I et relativt nylig festskrift redegjør hun også for yrkenes pedagogikk i lys av Kerschensteiners pedagogikk og fremveksten av den *duale* opplæringsmodellen (Mjelde, 2015).

Anne-Lise Høstmark Tarrou er en viktig pionér i forskningsfeltet. Med sin fagbakgrunn i sosiologi har hun bl.a. gjort komparative analyser mellom yrkesfaglærere og fellesfaglærere (Tarrou, 1992) og mellom ulike lands yrkesfagopplæringer og møter mellom utdanningskulturer (Tarrou, 1997). Hun har videre studert yrkespedagogikk i yrkesfaglærerutdanningene (Tarrou, 1997). Ut over dette har Tarrou bl.a. ledet et større forskningsprosjekt om yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP-NFR) finansiert av Norsk Forskningsråd (Dahlback, Hansen, Haaland & Sylte, 2011; Tarrou, 2004). Hun har også publisert flere vitenskapelige artikler og bokkapitler, der hun bl.a. har belyst danning i yrkesfagene og læring mellom skole og bedrift (Tarrou, 2005, 2015).

Olav Eikeland har også hatt betydning for norsk yrkesfagforskning og har, med bakgrunn i pedagogisk filosofi og historie, bidratt med yrkespedagogiske studier, organisasjons- og arbeidslivslæring og aksjonsforskning. I både nasjonale og internasjonale publikasjoner har han belyst det allmenne i yrkespedagogikk, profesjonspedagogiske perspektiver samt praksisforskning og utviklingsarbeid (Eikeland, 2006, 2008, 2015).

Yrkesdidaktikk er for øvrig det feltet som er best belyst i norsk yrkesfagforskning. Her kan nevnes Hilde Hiim som har utført en rekke didaktisk relaterte

aksjonsforskningsprosjekt i yrkesfagopplæringene og fremstår som en av hovedaktørene i norsk aksjonsforskning (Hiim, 2009, 2010, 2017).

De siste ti-femten årene har antallet studier og publikasjoner fra yrkesfagopplæringsfeltet økt. Blant flere kan det nevnes forskning som belyser yrkesfagenes plass i samfunnet og yrkesopplæringens relevans (Haaland, 2013), yrkesspesifikk didaktikk (Sannerud, 2006; Spetalen & Sannerud, 2013) og endringsbehov i yrkesfagene (Bødtker-Lund et al., 2017). Det er videre gjort studier om «skoletrøtt» ungdom og arbeidsliv som alternativ til skole (Høst, 2013).

Ut over dette har en rekke utredningsarbeid og forskning som bl.a. belyser yrkesfagopplæringenes utviklingstrekk (Høst, 2008), kvalitet i yrkesfagopplæringen (Høst, 2015a) og fremtidig behov for yrkesfaglærerutdanningene (Grande, Høgskolen i Oslo og Akershus & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 2014) blitt publisert. Oversikt over norsk yrkesfaglig- og pedagogisk forskning kan også finnes ved det allerede nevnte og nyetablerte internasjonale senter for yrkesfag ved OsloMet (Tønnesen, 2018).

Det er likevel fremdeles lite forskning som inntar et elevperspektiv og belyser yrkesfagelevers egne opplevelser og erfaringer med sitt helhetlige opplæringstilbud i yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. (NOU 2010:25, s. 16). Som et unntak har Offergaard (2016, 2018) påpekt behovet for å fokusere på mer helhetlige aspekter og danning i yrkesfagene. Så langt jeg har kunnet bringe på det rene, finnes det imidlertid ingen forskning som belyser en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen i yrkesfagopplæringene.³⁸Jeg finner helle ikke forskning som undersøker yrkesfagelevers myndiggjøringsprosesser og forhold som autonomi, handlekraft eller livskvalitet i norsk yrkesfagopplæringsforskning.

³⁸ Det finnes imidlertid en del forskning som belyser kapabilitetstilnærmingen med et pedagogisk blikk i Norge, bl.a. i spesialpedagogikk, interkulturelle studier og velferdsstudier. Marits Slettens doktorgradsarbeid (2010) har f.eks. relevans for denne avhandlingen idet hun undersøker ungdoms velferd og våre muligheter til å videreutvikle velfersoppfatninger med utgangspunkt i bl.a. kapabilitetstilnærmingen. Jeg kommer tilbake til forskning i utdanningsfeltet og en pedagogisk tilgang til kapabilitetstilnærmingen i kapittel 2.3.

2.2 Kapabilitetstilnærmingen – sentrale konsepter og idéer

«I wish to be the instrument of my own, not other men's, acts of will. I wish to be a subject, not an object. I wish to be somebody, not nobody; a doer – deciding, not be decided for, self-directed, and not acted on by external nature or by other men as if I were a thing, or an animal, or a slave incapable of playing a human role»
(Isaiah Berlin, 1969, sitert i Crocker, 2008, s. 157).

Kapabilitetstilnærmingen (*Capability Approach*) er et relativt nytt, multi-dimensjonalt og interdisiplinært vitenskapskonsept. Det har vokst frem fra humanistiske, filosofiske, sosialteoretiske og økonomiske tradisjoner.

Tilnærmingens sentrale utgangspunkt er det normative og etisk funderte søkelyset på menneskelige utviklingspotensial og hva som skaper rettferdige mulighetsbetingelser for at individer kan leve gode liv og utvikle gode samfunn (Robeyns, 2005, 2016, 2017).

Den indiske filosofen, økonomen og nobelprisvinneren Amartya Sen (1933-) og den amerikanske politiske filosofen Martha Nussbaum (1947-) er kapabilitetstilnærmingens pionérer og grunnleggere. Sens tilnærming oppstod som et alternativ til tradisjonelle økonomiske fordelingsmodeller som bl.a. utilitarisme, velferdisme, Rawls rettferdighetstenkning og kantiansk utviklingsetikk (Sen, 1980, 1992, 1999, 2009). Nussbaums tilnærming har vokst frem i møte med Sen og utviklet seg videre med hennes politisk filosofi, feminisme og menneskerettighetstenkning (Nussbaum, 2000, 2003, 2011; Nussbaum & Sen, 1993). Sens og Nussbaums tilnærminger har utviklet seg noe forskjellig, og de siste ti-årene har det utviklet seg et nærmest eksplosivt omfang av internasjonal litteratur og forskning i kapabilitetstilnærmingen, og et mangfold av til dels ulike tilnærminger og teorier med bakgrunn i deres tenkning. Det er derfor mer snakk om flere kapabilitetstilnærminger heller enn én.

Robeyns (2005, s. 94) definerer kapabilitetstilnærmingen som «a broad normative framework for the evaluation and assessment of individual well-being and social arrangements, the design of policies, and proposal about social change in society». Tilnærmingen belyser en rekke mer spesifikke teorier innen ulike fagdisipliner i alt fra filosofi til velferdsøkonomi, sosialpolitikk og utdanningsfeltet og er vidt anvendt i både kvantitative storskalaundersøkelser og mindre kvalitative studier (Robeyns, 2005, 2016, 2017). Den har ført til ny tverrfaglig teori i samfunnsvitenskapene, nye

former for statistikk og sosiale indikatorer og et nytt politisk tankesett under betegnelsen «Human Development Theory» (Fukuda-Parr, 2003; Fukuda-Parr & Kumar, 2009). Kapabilitetstilnærmingen er implementert i FNs utviklingsprogram og millenniumsmål (United Nations Development Programme, 2015) og har fått betydning i globale utdanningsdokumenter. Bl.a. i FNs utdanningsrapport, «Education for all», står det at utdanningspolitikk «[...] should be judged to be successful if they have enhanced peoples capabilities [...]» (UNESCO, 2003, s. 32). Tilnærmingen har en internasjonal interesseorganisasjon benevnt som «Human Development and Capability Association» (HDCA)³⁹ med et eget undernettverk for utdanning. HDCA har også en egen tverrfaglig, vitenskapelige journal,⁴⁰ der utdanningsfeltet og pedagogikk er rikt representert – også yrkesfagopplæringene.

I denne studien vil jeg vil avgrense min kapabilitetstilnærming til dens relevans i tilknytning til pedagogikk og yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. og *i lys av tilnærmingen* undersøke studiens problemstilling og svare på dens tre forskningsspørsmål.

Kapabilitetstilnærmingen er fremdeles relativt ukjent i Norge og Norden, men den finnes likevel i flere norskspråklige publikasjoner, hvilket har gitt meg en kjærkommen støtte i arbeidet med avhandlingen. Det har bl.a. blitt referert til tilnærmingen i norske offentlige utredninger og rapporter (Bojer, 2011; Bufdir, 2016; Helsedirektoratet, 2015b), i ungdoms- og velferdsforskning og litteratur (Barstad, 2014; Sletten, 2011), i spesialpedagogikk (Reindal, 2010, 2016), i etikk og filosofi (Lysaker, 2015; Svendsen, 2009, 2013) og i interkulturell pedagogikk (Børhaug & Reindal, 2016). Så langt jeg kan finne, er det avlagt to norskspråklige doktorgradsavhandlinger som støtter seg til kapabilitetstilnærmingen (Jortveit, 2014; Sletten, 2011) og det er også publisert norskspråklige mastergradsavhandlinger med utgangspunkt i tilnærmingen (Hjelle, 2017; Menes, 2017; Rogde, 2017).

³⁹ HDCA, se nettsider. Hentet fra: <https://www.hd-ca.org/>

⁴⁰ Journal of Human Development and Capabilities. A Multi-Disciplinary Journal for People-Centered Development. Taylor & Francis, Online. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/toc/cjhd20/current>

2.2.1 Kapabilitetstilnærmingen – et rammeverk for ulik bruk

Kapabilitetstilnærmingen har utviklet seg i ulike vitenskapelige disipliner innen et spekter av teoretiske perspektiver og til ulike forskningsformål. Robeyns (2017, s. 29) drøfter disse forholdene og konkluderer med at tilnærmingen må betraktes som et *åpent og fleksibelt rammeverk* og at «*its particular use for specific purposes is absolutely crucial if we want to understand it properly*» (min utheving).

Hun viser videre til at “there are now significant bodies of literature on the capability approach in many fields, such as health economics and public health, technology, sustainability analysis and environmental policy studies, disability studies, and the vast amount of literature in educational studies that works with the capability approach” (Robeyns, 2017, s. 17-18).

Tilnærmingen blir anvendt i konseptuell forskning for å undersøke forhold som f.eks. frihet og livskvalitet. Den blir anvendt i deskriptiv, analytisk forskning for å oppnå empirisk forståelse for ulike fenomen som f.eks. demokrati og medborgerskap. I eksplorerende analyser som søker å utforske fenomen og hvilke mekanismer som forårsaker fenomen f.eks. elevers utvikling av myndiggjøring, autonomi og handlekraft. Videre blir den anvendt i evaluerende forskning om hva som fremtrer som godt eller dårlig, bedre eller verre, ønsket og uønsket f. eks i forhold til utdanningspolitikk og utforming av opplæringene, og endelig i normative analyser dvs. føringer og preskriptive, moralske normer for hva som bør gjøres f.eks. i pedagogisk fagutøvelse og innen utdanningene (Robeyns, 2017).

Ettersom Sen har utviklet sin kapabilitetstilnærming med utgangspunkt i økonomisk teori og rettferdighetsfilosofi og Nussbaum sin tilnærming med utgangspunkt i menneskerettighetstenkning og rettighetsaspekter, kan kapabilitetstilnærmingen ved første øyekast fremstå som en økonomisk teori eller en teori om rettferdighet. Robeyns⁴¹ presiserer at dette er en misforståelse:

Discussions about inequality and justice are very important within the capability literature. In fact, they are so important that many philosophers studying the capability approach have made the mistake

⁴¹ Ingrid Robeyns er en av de fremste kjennerne av kapabilitetstilnærmingen internasjonal sammenheng. I 2017 ble hun også valg som president for Human Development Capability Association (HDCA). Robeyns er professor i politisk filosofi og anvendt etikk ved universitetet i Utrecht i Nederland. Se <http://www.ingridrobeyns.info/>

of believing that it is a theory of equality, or a theory of justice. But as the descriptions of the capability approach [...] have shown, that is not the case. Here, too, we need to make use of the distinction between the general capability approach and more specific capability theories: theorizing justice is only one among many different purposes that capability theories can have, that is, one of the possible choices we can make. (Robeyns, 2017, s. 147)

Robeyns (2017) forsøker å systematisere det hittil ganske sprikende litteraturtilfanget fra ulike fagdisipliner og forskningstradisjoner innen kapabilitetstilnærmingen ved å skissere en ordning for bruk av rammeverket i tre ulike nivå eller moduler fra A-C.

Den første modulen (A) beskriver kapabilitetstilnærmingens mest grunnleggende ideer og konsepter som anvendes i alle fagdisipliner og til alle ulike forskningsformål. Robeyns (2017, s. 26) hevder her at «in all these projects the capability approach prioritizes certain people's beings and doings and their opportunities to realize those beings and doings». Disse «beings and doings» består av konseptene kapabiliteter og fungering. Konseptet konverteringsfaktorer eller relasjonelle kombinasjoner av indre og ytre ressurser tilhører også tilnærmingens grunnideer. Det samme er dens konseptuelle skille mellom mål og midler, dens verdipluralisme og betraktning av hvert individ som et mål i seg selv.

Den andre modulen (B) forklarer hvordan tilnærmingens grunnleggende ideer og konseptene kan tilpasses ulike fagdisipliner og forskningsformål ut fra hensikten med å anvende kapabilitetstilnærmingen. Hver studie må altså gjøre et utvalg av relevante kapabiliteter eller kapabilitetsdimensjoner med utgangspunkt i den aktuelle fagdisiplinen, forskningsformålet og problemstillingen som gjelder. Videre må det vurderes om en studie skal analysere fungering, kapabiliteter eller begge deler, samt hvilken vekt som skal legges på handlekraft. I tillegg må alle studier være tro mot kapabilitetstilnærmingens metateoretiske standpunkt.

Den tredje og siste modulen (C) beskriver hvordan en studie som anvender kapabilitetstilnærmingen må tilføye ontologiske og forklarende teorier, evt. vekte de utvalgte kapabilitetsdimensjonene, velge design og metode for empirisk analyse eller tilføye ytterligere utvalg av normative prinsipper og betraktninger.

Kapabilitetstilnærmingens rammeverk *alene* er altså *ikke* en enhetlig teori som kan forklare eller definere hvorvidt opplæringstilbudet i yrkesfaglige utdanningsprogram fremmer eller hemmer elevens kapabiliteter, eller gir elever mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial, «instead, it provides a tool and a framework within which to conceptualize and evaluate these phenomena. *Applying the capability approach to policy and social change will therefore often require the addition of explanatory theories*» (Robeyns, 2005, s. 94 (min utheving)).

Idet kapabilitetstilnærmingen tilfører slike forklarende teorier, vil den kunne fremstå som en mer enhetlig teori. Som et eksempel på en slik kapabilitetsteori, er Nussbaums forklarende filosofiske og teoretiske tilføyelser i sin kapabilitetstilnærming, mens ulike pedagogiske tilganger i kapabilitetstilnærmingen tilfører sine mer forklarende teorier.

I denne studien tar jeg utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingens rammeverk ved å følge Robeyns (2017) tre moduler. Jeg tar utgangspunkt i modul A og anvender kapabilitetstilnærmingens mest grunnleggende ideer og konsepter. Jeg har tilpasset min studie etter modul B til den pedagogiske forskningsdisiplinen, der jeg ut fra studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål gjør et utvalg av kapabiliteter som jeg vil undersøke. I tillegg vektlegger jeg sterkt konseptet handlekraft. Jeg har valgt å undersøke elevenes erfarte ønsket og verdsatte fungering, og det jeg anser som relevant å undersøke av elevenes konverteringsforhold. Studien forsøker også å være gjennomgående tro mot kapabilitetstilnærmingens metateoretiske standpunkt. Jeg tilfører videre modul C og diskuterer hvordan jeg med en vitenskapsfilosofisk og metodologisk tilnærming i kritisk realisme og relasjonell ontologi kan forstå og forklare det som skjer i virkeligheten og hvordan kapabilitetsutvikling kan foregå. Endelig redegjør jeg for studiens design og metode, eller min vei til å vinne kunnskap om problemstillingen og forskningsspørsmålene.

2.2.2 Kapabilitetstilnærmingens idéhistoriske og filosofiske røtter

Kapabilitetstilnærmingen har røtter i flere metateoretiske, filosofiske og idehistoriske tankesett (Nussbaum 2000, 2011; Sen 1999, 2009) som jeg støtter meg til i denne studien. Som grunnlag for avhandlingens empiriske undersøkelse og

analyse, vil jeg i det neste avsnittet kort diskutere disse så langt som studiens rammer tillater det.

Aristoteles teleologiske etikk, politikk, hans forklaring av livskvalitet og hvordan mennesker kan leve gode liv og utvikle gode samfunn – eller *eudaimonia* – er svært sentralt i kapabilitetstilnærmingen (Aristoteles, 1999). Nussbaum (2001a) belyser konseptet *eudaimonia* ut fra gresk filosofi og særlig Aristoteles skrifter og forklarer konseptet som en slags livskvalitet, lykke eller menneskelig utvikling og utfoldelse (*flourishing*). *Eudaimonia*, slik jeg forstår det, er knyttet til menneskelig aktivitet og virksomhet, samt vår bestrebelse mot å handle og gjøre det som er godt og rett ut fra klokskap, praktisk dømmekraft eller fornuft. Slike handle- og gjøremåter karakteriserer Aristoteles (1999) som dyder eller dugelighet som viser seg ved bl.a. mot, rettferdighet, generøsitet, praktisk fornuft osv. *Eudaimonia* må ikke forveksles med lykke i betydning av rikdom, ære, eller nytelse og behovstilfredstillelse basert på platt hedonisme. Aristoteles presiserer forskjell mellom mål og midler i menneskelivet idet han hevdet at «wealth is evidently not the good we are seeking; for it is merely useful and for the sake of something else» (Aristoteles, 1980, s. 7, i Sen, 1999, s. 289). Et *eudaimonisk* liv er avhengig av både indre og ytre ressurser og goder som gir mulighetsbetingelser og frihet til utvikling av menneskelige potensial. Eksempler på indre betingelser kan være praktisk fornuft og karakterdyder, mens ytre betingelser kan være materielle ressurser og politiske omstendigheter. Ethvert samfunns viktigste etiske og politiske oppgaver er ifølge Aristoteles å skape et samfunn med sosiale mulighetsbetingelser for å virkeliggjøre utvikling til *eudaimonia* – for alle så vel som for én. Rettferdighet var derfor Aristoteles mest fullstendige dyd, og det som sikrer likhet mellom borgere og holder et samfunn og sosialt fellesskap sammen (Aristoteles, 1999).⁴² *Eudaimonisk* livskvalitet peker videre på livslange utviklingsprosesser som et mål både *i* livet og *med* livet fordi, ifølge Aristoteles (1999, s. 11), en svale gjør ingen sommer og heller ikke en fin dag. Rettferdige mulighetsbetingelser i opplæringen er derfor avgjørende for at yrkesfagelever kan ha mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial eller

⁴² Jeg er selvsagt klar over at Aristoteles filosofiske betraktninger ikke uten videre kan sammenlignes med dagens sen-moderne samfunn. Hans skrifter viser bl.a. at han ikke betraktet kvinner og slaver som fullverdige mennesker.

sine kapabiliteter for *eudaimonia* som et mål i den daglige opplæringshverdagen og som livslange prosesser og målet med selve livet.

Karl Marx' idehistoriske tenkning danner videre et viktig idehistorisk grunnlag for kapabilitetstilnærmingen. Slik jeg forstår det og bruker det i denne studien, peker både Marx og Aristoteles på at hvert individ må få muligheter til å utvikle seg ved å utfolde sitt menneskelige potensial og behov for virketrang – på unikt menneskelige måter.⁴³ Kapabilitetstilnærmingen henter inspirasjon fra Marx immanente frihetskonsept og ideen om «truly human functionings» (Nussbaum, 2006b, s. 74; Sen, 1999, s. 5). Det samme gjelder Marx' ideer om den nære sammenhenger mellom strukturelle og økonomiske betingelser og maktforhold, og ethvert samfunns rettferdige fordeling av ressurser og rettigheter som vilkår for *reelle* menneskelige utviklingsbetingelser og livskvalitet. Marx påpeker viktigheten av å erstatte «the domination of circumstances and chance over individuals' by the domination of individuals' over chance and circumstances» (Marx, sitert i Sen, 1999, s. 289). Elever i yrkesfagopplæring må altså gis makt, myndighet og vilkår til å dominere over sine omstendigheter og livssjanser, slik at ikke tilfeldige omstendigheter og sjanser dominerer deres liv og opplæringsforhold.

Immanuel Kants filosofi gir videre inspirasjon til kapabilitetstilnærmingen, og særlig hans syn på individers integritet og rett til likebehandling (Nussbaum, 2000, s. 128). Kapabilitetstilnærmingen tar derfor, i likhet med de kantianske ideene i De forente nasjoners menneskerettighetserklæring (FN-sambandet, 2018), utgangspunkt i det enkelte individs menneskeverd og rettigheter og det synet at alle individer er født i frihet og utstyrt med fornuft og samvittighet. Dette legger jeg derfor også til grunn i min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærming i denne studien.

Individet står altså i sentrum i kapabilitetstilnærmingen. Det er viktig å presisere at det ikke er snakk om ontologisk eller metodologisk individualisme og ideer som setter individets plass, valgmuligheter og behov over alt annet. Ontologisk individualisme referere til det synet at det i virkeligheten kun eksisterer isolerte individer og at alle sosiale forhold kan identifiseres og reduseres til det individuelle.

⁴³ Merk igjen de normative aspektene i både kapabilitetstilnærmingen og Marx' tenkning som gir føringer for hva som kan betraktes som unikt menneskelig.

Metodologisk individualisme referere, i smal betydning, til det synet at alt kan forklares ved å referere til individer og alt som angår individuelle forhold. Kapabilitetstilnærmingen er til forskjell knyttet til *etisk individualisme*. Robeyns (2005, s. 107) hevder at etisk individualisme «makes a claim about who or what should count in our evaluative exercises and decisions [og at] when evaluation different states of social affairs, we are only interested in the (direct and indirect) effects of those states on individuals'». I det samme hevder hun at «individuals', and only individuals' are units of moral concern». Robeyns (2016, s. 408) argumenterer derfor med at «we should always be clear, when valuing something, whether we value it as an end in itself or as a means to a valuable end». I utdanningssammenheng ser jeg derfor også elevenes likeverdige mulighetsbetingelser til å leve menneskeverdige, gode liv som den primære etisk målsetting, mens deres læringsutbytte i form av gode testresultater og skolekarakterer eller sysselsettingsevner til nytte for samfunnsøkonomisk vekst kun må vurderes som midler.

Ideene til kapabilitetstilnærmingen har videre bakgrunn i Adam Smiths liberale tenkning og frihetskonsept. Smiths presisering av menneskelig iboende verdighet, «'necessities' and conditions of living» (Sen, 1999, s. 24) og menneskelige behov «to appear in public without shame» (Sen, 1999, s. 71) er viktige i kapabilitetstilnærmingen. Hans ideer får sin relevans hos yrkesfagelever idet de skal lære å utvikle yrkesstolthet og fremstår med sin yrkesopplæring og sine utdanningsresultater uten skam som en nødvendig livsbetingelse. Kapabilitetstilnærmingens liberale tankegods og ideer om individers rettigheter, selvspekt og frihet til å skape sitt eget liv, som jeg vier oppmerksomhet til i denne studien, finnes i Smiths tenkning (Sen, 1999, s. 24). Hvorvidt, og eventuelt hvordan og hvorfor, kapabilitetstilnærmingen kan benevnes som liberal er imidlertid et spørsmål om definisjoner.

Termen *liberal* kan bli brukt med ulikt meningsinnhold både i hverdagstale, i politisk og i filosofisk betydning og kan ha til dels forskjellige meningsinnhold i ulike teoretiske tilnærminger, politiske kontekster og språk. Robeyns (2005, s. 95) forklarer at politisk liberalisme «is often used to refer to neoliberal economic policies that prioritize free markets and privatization of public companies [...]. In contrast, philosophical liberalism is neither necessarily left or right, nor does it a

priori advocate any specific social or economic policies». Nussbaum (2011) plasserer seg selv innen politisk liberalisme, riktignok i en amerikansk, politisk kontekst. Hun tar likevel sterk avstand fra nyliberalisme og dens påfølgende utdanningspolitikk (Nussbaum, 2010). Jeg vil presisere at min forståelse av kapabilitetstilnærmingens liberale trekk i denne avhandlingen tar utgangspunkt i filosofisk liberalisme og samtidig en klar avstand til nyliberalisme. Slik jeg forstår det liberale tankegodset og frihetstenkningen i kapabilitetstilnærmingen – og slik jeg bruker det i denne studien – er det primært med henvisning til elevs mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial i autonome, myndiggjøring i frigjørende prosesser (*liberation*) (Anderson, Otto & Ziegler 2010). Ut over dette vil jeg ikke gå nærmere inn på diskusjonen om liberalisme og hvordan dette kommer til uttrykk i kapabilitetstilnærmingen.

Filosofen, økonomen, og sosialliberaleren John Stuart Mill har videre hatt betydning for ideene i kapabilitetstilnærmingen. Sen (1999, 2009) hevder at Mill kan knyttes til kapabilitetstilnærmingens rettferdighets- og fordelingstenkning, mens Nussbaum (2000, 2011) bl.a. refererer til hans syn på individers selvutviklingsbehov. I denne avhandlingen får disse ideene sin relevans f.eks. ved rettferdig likebehandling og likestilling mellom gutter og jenter og som et uttrykk for samfunnets, forsknings- og utdanningsinstitusjonenes u/likebehandling av yrkesfaglige og studieforberedende utdanningsprogram.

Sist vil jeg trekke frem den amerikanske filosofen John Rawls' tenkning og rettferdighetsteori med høy innflytelse for kapabilitetstilnærmingen. Sen (1999, s. 63) tar utgangspunkt i det Rawls benevnte som «the priority of liberty» som kort forklart går ut på at enkelte verdier og rettigheter er absolutte uavhengig av de eventuelle utilitaristiske eller andre ønskete/uønskete konsekvenser. Individers rett til demokratisk, politisk deltakelse og medborgerskap er eksempel på slike absolutte friheter. Det samme er hans argumenter om at alle mennesker må ha tilgang til primære goder som makt, innflytelse og velferd som et sosialt grunnlag for selvrespekt og for å kunne realisere seg selv som frie, likeverdige medborgere. I min pedagogisk tilgang til kapabilitetstilnærmingen i denne avhandlingen ser jeg derfor elevs *reelle* mulighetsbetingelser til makt, politisk innflytelse og medborgerskap som viktige empiriske kategorier for kapabiliteter.

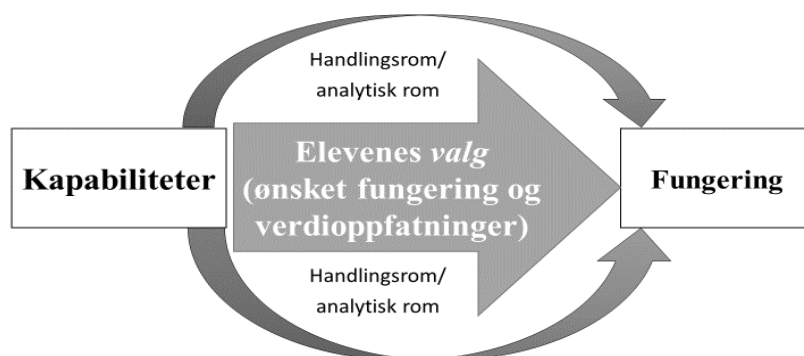
På tross av forskjeller i de overnevnte tankesettene, hevder Nussbaum (2006b, s. 74) at de alle har et felles utgangspunkt i noen grunnleggende intuitive ideer som alt menneskelig liv har sitt utspring i «a conception of the dignity of the human being, and of a life worthy of dignity – a life that has available in it ‘truly human functionings’». Det er disse ideene kapabilitetstilnærmingen bygger på og som jeg også fokuserer på i min pedagogiske tilnærming i denne studien.

2.2.3 Kapabilitetstilnærmingens grunnleggende konsepter: Utdypning og eksemplifisering

I avhandlingens innledningskapittel diskuterte jeg kort kapabilitetstilnærmingens mest grunnleggende ideer og konsepter. I dette avsnittet vil jeg utdype og eksemplifisere dem.

De to konseptene kapabiliteter (*capabilities*) og fungering (*functionings*) er altså av sentral betydning i kapabilitetstilnærmingen. Kapabilitet har jeg definert som individs *reelle* mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial som refererer til alt et individ reelt sett kan velge å bli, gjøre eller være, mens fungering har jeg definert som det individer faktisk har valgt, er og gjør (Robeyns, 2017, s.9). Individers totale kapabilitetssett representerer derfor den totalt sett reelle friheten og mulighetsbetingelsene et individ har til å velge ulike livsløp og leve et slags liv (eller yrkesliv) fremfor et annet som «the alternative combination of functionings the person can achieve, and from which he or she can choose on collection» (Sen, 1993, s. 31). Det er altså et «handlingsrom» mellom det individers reelt sett kan bli, gjøre og være som er deres kapabiliteter og det de faktisk ønsker og verdsetter, blir, gjør og er som er deres fungering (jfr. fig. 2.2.1):

Figur 2.2.1 Forholdet mellom kapabiliteter og fungering



Fritt utformet etter kapabilitetstilnærmingen.

Et svært viktig poeng i kapabilitetstilnærmingen er det forholdet at individers kapabiliteter er like viktig for deres (*eudaimoniske*) livskvalitet⁴⁴ som det de faktisk oppnår, gjør, og er av fungering. Det er derfor av sentral betydning for elever å kunne delta aktivt i beslutningsprosesser og valg i opplæringen – i motsetning til å fokusere kun på det de har oppnådd av læringsresultater og det de faktisk gjør.

Mulighetsbetingelser, friheter og utviklingspotensial som *reelt sett* er tilgjengelig for et individ forklarte jeg innledningsvis som det forholdet at ulike ressurser, goder og rettigheter som ikke bare er formelt tilgjengelig, men som også kan konverteres til, eller på ulike måter kombineres på en slik måte at individet reelt sett kan danne virksomme kapabiliteter. Et viktige aspekt i kapabilitetstilnærmingen er altså at materielle og immaterielle (indre og ytre) ressurser kun fremstår som et gode i den grad de reelt sett kan berike individer med kapabiliteter (Sen, 1992, s. 27).

Eksempler på en elevs kapabiliteter kan være alt fra reelle mulighetsbetingelser og friheter til å være normalt ernært, i god helsetilstand, utdanne seg, lære, utøve praktisk fornuft eller reflektere. En elev kan utvikle kapabiliteter til å bli, gjøre eller være myndig, autonom, utdannet, en dugelig yrkesutøver, et medlem av et læringsfellesskap eller en sosial gruppe. Poenget i kapabilitetstilnærmingen er at kapabiliteter på den ene siden uttrykker en *reell* mulighet eller en slags potens til det individet effektivt kan velge, mens fungering uttrykker det individet *faktisk* har valg.

Det er verdt å merke seg at individers fungering, slik det blir forstått i kapabilitetstilnærmingen, *ikke* et uttrykk for det «å fungere» som en vilkårlige handlinger eller atferd *per se*. Det er et uttrykk for en faktisk realisering av de kapabiliteter som individer reelt sett har kunnet velge mellom. For å presisere er det altså kun snakk om fungering når det enkelte individ aktivt velger og verdsetter å ta sine kapabiliteter i bruk eller velger å ikke gjøre det (Jensen & Kjeldsen, 2010, s. 60). En elev kan f.eks. ha kapabiliteter til å lese, skrive, eller utøve yrkesoppgaver uten at dette betyr at hun faktisk velger eller ser verdien av å realisere disse kapabilitetene ved å utøve fungering som lesing, skriving eller utøving av yrkesoppgaver. Det er

⁴⁴ I det engelske originalspråket blir det ofte referert til begreper som *well-being*, *human flourishing* og *quality of life*. Jeg bruker termen livskvalitet som en fellesbetegnelse for alle disse begrepene med henvisning til kapabilitetstilnærmingens forståelse og bruk av disse begrepene. I noen sammenhenger bruker jeg også begrepet velbefinnende som et uttrykk for well-being. For en nærmere redegjørelse av nevnte begreper på norsk, se også Helsedirektoratet/ Carlquist (2015). Well-being på norsk: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/well-being-pa-norsk>

imidlertid viktig å merke seg at det kan være problematisk å skille mellom kapabiliteter og fungering. F.eks. vil en elev som har kapabiliteter til å utdanne seg og lære et yrke ofte også ofte utøve fungering ved å være utdannet og utøve et yrke. På samme måte som et individ som har kapabiliteter til å kunne ernære seg ofte vil være i god ernæringstilstand.⁴⁵

Et viktig aspekt i kapabilitetstilnærmingen er videre det forholdet at to elever kan ha den samme oppnådde fungering, f.eks. i form av kunnskap- og ferdigheter i et fag – ut fra reelt sett ulike kapabiliteter. Deres, reelt sett, rettferdige og likeverdige opplæringstilbud kan altså ikke vurderes og analyseres hverken ut fra formell likeverdig fordeling av ulike ressurser eller ut fra samme oppnåelse av resultat i form av skolekarakterer og læringsutbytte. Dette viser svakhetene ved kompetansekonseptet og den standardiserte «målekulturen». Det sier lite om hvor godt en elev faktisk gjør det. Det er derfor enkeltelevers kapabiliteter og hvordan hun kan utvikle disse kapabilitetene som gir et mest adekvat inntrykk av hvorvidt opplæringen er rettferdig og likeverdig og hvor godt eleven *egentlig* gjør det (Walker & Unterhalter, 2007b).

Et viktig konsept, særlig i Sens kapabilitetstilnærmingen, omhandler hvorvidt individer *reelt* sett kan oppnå eller utøve handlekraft (*agency*)⁴⁶ (Crocker, 2008; Sen, 2009, s. 287). Sen (1999, s. 19) forklarer at konseptet *agency* henviser til «[...] someone who acts and brings about change, and whose achievements can be judged in terms of her own values and objectives, whether or not we assess them in terms of some external criteria as well». Individers frie valg til å realisere sine kapabiliteter og velge ulik fungering leder til forhold som angår deres aktive handlekraft, oppøvelse av myndiggjøring, og autonomi. En elevs handlekraft viser til deres valg «to pursue and realize goals that she values and has reason to value» (Alkire & Deneulin, 2009, s. 37).

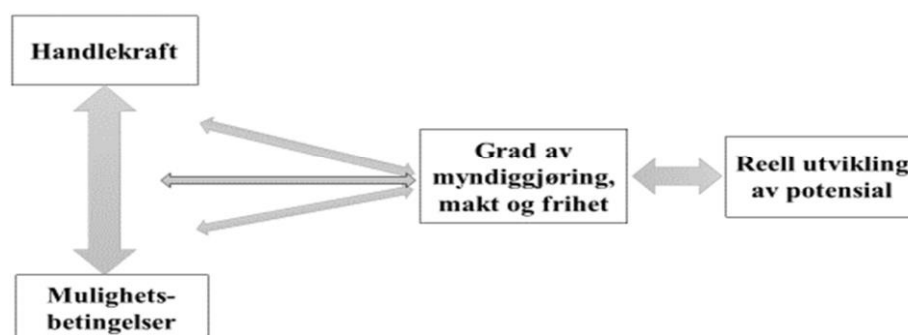
Handlekraft, slik jeg forstår begrepet i kapabilitetstilnærmingen, er derfor *ikke* hvilke som helst intensjonelle handlinger eller instrumentell atferd for å oppnå et

⁴⁵ Jeg kommer nærmere inn på forholdet mellom kapabiliteter og fungering i avhandlingens operasjonaliseringsdel i kapittel tre.

⁴⁶ I denne avhandlingen oversetter jeg den engelske termen *agency* til handlekraft.

ønsket mål: «Agency requires a reflexive stance (i.e. at least the presence of some level/forms of reflection to be-specified in more detail)» (Claassen, 2017, s. 1282).

Figur 2.2.2 Relasjonelle forhold ved individers handlekraft



Fritt skissert etter inspirasjon av Alsop & Heinson modell (2005, s. 6)

Min pedagogiske tilgang til kapabilitetstilnærmingen og yrkesfagopplæringen fokuserer derfor ikke utelukkende på hvorvidt elevene utvikle kapabiliteter og realiserer ønsket og verdsatt fungering. Et sentralt anliggende er også hvorvidt elevene selv erfarer at de evner å utvikle og utøve sin handlekraft« [...] agency here is taken to mean that each person is a dignified and responsible human being who shapes her own life in the light of goals that matter, rather than being shaped or instructed how to think (Walker & Unterhalter, 2007b, s. 55).

En elevs handlekraft retter seg også *ut over* eleven selv ved relasjonelle og dialektiske prosesser der den enkeltes individuelle handlekraft kan skape frihet og mulighetsbetingelser for utvikling av kapabiliteter – ikke bare for eleven selv – men også for en gruppe, f.eks. en skole eller et lærings- og arbeidsfellesskap. Handlekraft berører derfor re-distributive-aspekter ved kapabilitetsutvikling som deliberative, kollektive prosesser og distribusjon av makt, sosiale praksiser og demokrati (Claassen, 2017).

I det overstående avsnittet har jeg utdypet min forståelse av kapabilitetstilnærmingens grunnkonsepter med noen eksemplifiseringer. I denne avhandlingen gjør jeg en pragmatisk og eklektisk bruk av kapabilitetstilnærmingen ved å kombinere Sens og Nussbaums tilnærminger. I de neste to avsnitt vil jeg derfor undersøke og diskutere begge tilnærming med likhetstrekk, kontraster og

motsetninger. Til slutt vil jeg komme inn på min kapabilitetstilnærming og belyse kritikk som har kommet mot den.

2.2.4 Amartya Sens og Martha Nussbaums kapabilitetstilnærming – likhetstrekk, kontraster og motsetninger

Sen regnes som grunnlegger av kapabilitetstilnærmingen og Nussbaum har utviklet sin kapabilitetstilnærming i et samarbeid med Nussbaum. Deres tilnærminger har imidlertid utviklet seg noe ulikt og også har endret seg over tid. Slik Sen har utviklet sin tilnærming, bygger den på svært generelle idéer og må derfor suppleres med andre teorier i vitenskapelige studier og analyser. Til forskjell fra dette har Nussbaums kapabilitetstilnærming utviklet seg som en mer helhetlig teori (Robeyns, 2017, s. 84). Dette er forhold som er egnet til å skape forvirring. Som bakgrunn for avhandlingens empiriske studie, og for å belyse mine valg av studiens pre-definerte, utvalgte kapabilitetsdimensjoner, vil jeg i det neste avsnittet gå litt nærmere inn på Sen og Nussbaums tilnærminger og undersøke deres mest karakteristiske likhetstrekk og kontraster slik jeg oppfatter dem.

Amartya Sens kapabilitetstilnærming

Amartya Sens' (1980, 1999, 2009) kapabilitetstilnærming tar utgangspunkt i hans økonomisk-filosofiske kritikk av etablerte teorier om velferdsøkonomi og hva som kan anses som likeverdig fordeling av ressurser, goder og rettferdighet. Han mottok en Nobelpris for sitt arbeid med dette i året 1998. I et samarbeid med Martha Nussbaum, har han utarbeidet sine idéer om kapabiliteter og livskvalitet som menneskelig utvikling til frihet. Begrepet kapabilitet, slik Sen bruker det i sin tilnærming, ble første gang introdusert i hans Tanner-forelesninger ved Universitetet i Stanford i mai 1979 og videre publisert i hans berømte essay *Equality of what?* (1980). Her drøfter Sen hva som er likeverdige og rettferdige fordelingsmodeller, og konkluderer med at likeverd ved fordeling av individers kapabiliteter er det som uttrykker den best mulige moralske og normative rettferdighet (Sen, 2009, s. 236-238).

Sen forklarer individers frihet «both as the primary end and as the principal means of development» (Sen, 1999, s. xii). Valgmuligheter og individers *positive frihet*

(Berlin, 1969)⁴⁷ har en sentral betydning i hans tenkning (1999, s. 235). Sen forklarer videre at frihet kan forstås ved de to aspektene *mulighetsfrihet* og *prosessfrihet* (Sen, 1999, s. 291, 2009, s. 228) «The distinction between the ‘opportunity aspect’ and the ‘process aspect’ of freedom can be both significant and far-reaching» (Sen, 2009, s. 228). Begge aspektene er viktige for individers utviklingsmuligheter og livskvalitet.

I et utdanningsperspektiv vil f.eks. *mulighetsfrihet* kunne være et uttrykk for de *reelle* mulighetene elever har til å kunne velge fritt mellom et gitt antall kulminerte utdanningstilbud i Vgs., mens *prosessfrihet* omhandler selve prosessene ved en beslutning eller et valg – altså hvilke av utdanningstilbudene eleven faktisk selv aktivt velger. Dersom en elev skal ha reell frihet eller kapabilitet til å velge utdanning, må det altså finnes reelt mulige utdanningsalternativ som hun fritt kan velge mellom.⁴⁸ Eleven må i tillegg, ut fra sine egne autonome, myndige prosesser, selv velge det ene eller det andre (Sen, 2009, s. 230). Det er derfor sammenheng mellom elevers utvikling av kapabiliteter til å foreta myndige beslutningsprosesser og veloverveide valg og deres oppøving og utøvelse av handlekraft.

Jeg har allerede forklart at distribusjon og fordeling av ressurser, goder og rettigheter alene ikke danner grunnlag for individers frihet og kapabilitetsutvikling og derfor heller ikke kan ivareta rettferdighetsprinsipper for elevers livssjanser. Sen (2009, s. 235) forklarer at ulike samspillmekanismer mellom individets tilgjengelige ressurser og det han benevner som *konverteringsforhold* er avgjørende for et individs *reelle* rettferdighet til å utvikle kapabiliteter. I utdanningssammenheng vil det å tildele en elev materielle ressurser i form av f.eks. skolebygg, lærebøker, osv. eller gi elever formelle opplæringsrettigheter og et høyt antall utdanningstilbud, *ikke* nødvendigvis føre til at eleven reelt sett kan berike seg og utvikler kapabiliteter – dersom eleven ikke har tilgang til relevante konverteringsfaktorer.

⁴⁷ Se Isaiah Berlins (1969) drøfting av positive og negative frihet. Her forklarer han positive frihet som friheten *til* å handle, bli, gjøre eller være noe – mens negative frihet som friheten *fra*, f.eks. undertrykkelse, krenkelser eller urettferdighet (Isaiah Berlin, i Crocker, 2008, s. 157). I min forståelse av kapabilitetstilmærningen er begge disse frihetsaspektene viktige.

⁴⁸ Merk altså at kapabilitetstilmærningen skiller mellom *reelle* mulighetsbetingelser og frihet og formelle muligheter eller x antall tilbud/ressurser/goder som er tilgjengelig.

Sen (2009, s. 254-53) forklarer hva han oppfatter som konverteringsforhold og hvilken betydning slik forhold har for individers kapabilitetsutvikling. Robeyns (2005, s. 99) oppsummerer hans konverteringsforhold som de tre ulike typer (i) individuelle, personlige forhold (fysisk tilstand, kjønn, intelligens, holdninger, ferdigheter, motivasjon, aspirasjon, evner til å uttrykke sine ønsker og behov, evner til å delta i deliberative og demokratiske prosesser osv.) (ii) Strukturelle, sosiale eller institusjonelle forhold (samfunnets lover og normer, diskriminerende praksis, sosialpolitikk, kjønnsroller, maktforhold, sosiale hierarki, klasse osv.) (iii) Miljømessige eller geografiske forhold (klima, geografiske beliggenhet, avstander til helse- og utdanningstilbud tilbud og andre institusjonelle fasiliteter osv.).⁴⁹ Hvert individ har ulike konverteringsforhold og sin unike, individuelle konverteringsprofil som avgjør hvorvidt de er i stand til å konvertere opplæringstilbudets ressurser til kapabiliteter. Sens forklaring av sammenhengen mellom ressurser, individuelle konverteringsforhold, kapabiliteter og valg av realisert fungering kan visualisere i figur 2.2.2.

Figur 2.2.3: Stilisert fremstilling av Sens kapabilitetstilnærming



Fritt skissert etter Sen (1999, 2009) (min norske oversettelse).

Som nevnt innledningsvis i avhandlingen, forklarer Sen (1999, s. 18) at individers kapabiliteter er et uttrykk for deres frihet til å velge fungering eller «to lead the kind of lives they value – and have reason to value». Dette «reason to» eller «grunn til» har medført mange spørsmål og har blitt beskrevet som akilleshælen i kapabilitetstilnærmingen (Jansson, 2015, s. 70). Sugden (2006) spør f.eks. hvorfor individer ikke kan verdsette noe uten at de må *ha grunn til* å verdsette det.

Sen (1999, 2009) har belyst hva han forstår som sitt «grunn- til -begrep bl.a. med henvisning til Elster (2008) (Sen, 2009, s. 177). Ut fra dette forklarer han hvilke

⁴⁹ Jeg gjør et utvalg av konverteringsfaktorer for denne studien ut fra det jeg anser som relevant for studiens tema, hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål. Dette belyser jeg nærmere i avhandlingens operasjonaliseringsdel i kapittel tre.

handlinger eller valg det vil være rimelig og rasjonalt for en person å gjøre – ut fra det de har grunn til å verdsette. Avhandlingens avgrensninger umuliggjør en fullstendig redegjørelse for Sens rasjonalitetsbegrep. Hans tenkning er også knyttet til økonomisk filosofi og teorier om rasjonelle valg som er mindre relevant i pedagogisk sammenheng. Slik jeg forstår rasjonalitetsbegrepet i kapabilitetstilnærmingen og bruker det i denne avhandlingen, referer det imidlertid ikke til vestlig rasjonalitet i betydning instrumentell, mål-middel tenkning eller kalkulerende formålsrasjonalitet. Jeg knytter det heller mer i retning av praktisk fornuft eller dømmekraft (Aristoteles, 1999; Flyvbjerg 1994, 2006; Nussbaum, 2000, 2011; Sayer, 2011).

Sens rasjonalitetstenkning og hans *grunn til å verdsette*, ser jeg videre i sammenheng med hans argumentasjon om viktigheten av deliberative prosesser og samrefleksjon (*public reasoning*) (Sen, 2009, s. 321-337). Sen (2009, s. 155-173) omtaler her rasjonalitet ut fra såkalt *posisjonell objektivitet*. Med dette mener han at individer kan komme frem til felles, rasjonell forståelse av et saksforhold ved å betrakte det fra tilnærmet like posisjoner. Månen vil f.eks. se tilnærmet like stor ut i forhold til jorden for individer som betrakter den fra en bestemt posisjon på jorden. Dersom månen betraktes fra en posisjon i verdensrommet, vil størrelsesforholdet se annerledes ut. For å komme til enighet om hvilken posisjon man betrakter ulike saker ut fra, og for å kunne ha mulighet til å oppnå posisjonell objektivitet og foreta rasjonelle vurderinger, er det altså nødvendig å drøfte saksforhold i deliberale demokratiske prosesser. Slik drøfting av ulike saksforhold er derfor også nødvendig for elevene å delta aktivt gjennom opplæringsløpet.

Jeg forstår videre kapabilitetstilnærmingens rasjonalitetsbegrep og *grunner til å verdsette* ut fra konseptet *adaptive preferanser* (Sen, 1999, s. 62; Nussbaum, 2000). Adaptive preferanser forklarer hvordan individers ønsker, utrykte verdier og erfarte valgmuligheter ofte tilpasser seg de strukturelle og institusjonelle mulighetsbetingelsene det er omgitt av.⁵⁰ Dersom de sosiale og strukturelle omgivelsene og ulike konverteringsforhold, f.eks. for frigjøring og autonomi, er hemmende for individuell utvikling, vil preferanser ved ønsker for valg adaptere

⁵⁰ Det er dette fenomenet Elster (1992) refererer til når han tar utgangspunkt i Æsops fabel om reven som ikke fikk tak i druen. Fordi de hang så uoppnåelig høyt i treet, konkluderte reven, ut fra adaptive preferanser, med at han ikke ønsket å nå de.

eller tilpasse seg ufrihet og undertrykkelse og derved kunne lede til at individet er fornøyd med sin ufrihet.

I utdanningssammenheng kan adaptive preferanser medføre at elever tilpasser seg en passiv og demotiverende opplæring og derved ikke ønsker, eller er motivert til å delta aktivt i opplæringen. Det samme kan gjelde dersom elever har svært negative erfaringer med undervisning og opplæring f.eks. i teorifag eller fellesfag. Det vil da kunne oppstå kapabilitetsdeprivasjon (2009, s. 254) der elevers *reelle* mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial blir hemmet og deres adaptive preferanser derfor leder til at elevene ikke ønsker slik opplæring. Det individer umiddelbart (adaptivt) verdsetter, er derfor ikke det samme som det de *har grunn til* å verdsette. Subjektive preferanser er altså formbare (*malleable*) (Sen, 1999, s. 44). Preferanser kan derfor ikke umiddelbart og ukritisk verdsettes fordi depriverende omstendigheter som har ledet til dem, ikke nødvendigvis reflekterer *eudaimonisk* livskvalitet og det individet har grunn til å verdsette (Sen, 2009, s. 274).⁵¹

Som nevnt er handlekraft (*agency*) et viktig konsept i Sens (1999, s. 190) kapabilitetstilnærming. Han omtaler handlekraft som en egen form for frihet fordi det uttrykker individers aktive valg for å oppnå det de verdsetter og har grunn til å verdsette. Kapabiliteter representerer som forklart det individer har reell frihet og mulighet til å oppnå av ønskete og verdifulle handle- og væremåter, mens fungering representerer det de allerede har oppnådd. På samme måte kan handlekraft betraktes som reell frihet til å oppnå – og faktisk oppnådd handlekraft. Dette kan fremstilles figurativt (jfr. fig. 2.2.3).

⁵¹ Merk her at kapabilitetstilnærmingen har en «objektivt» livskvalitetsoppfatning. Se f.eks. Helsedirektoratet/Carlquist (2015). Well-being på norsk: <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/well-being-pa-norsk>

Figur 2.2.4 Kapabiliteter, fungering og handlekraft

	Handlekraft/livskvalitet	Livskvalitet/Velvære
<i>Reell frihet og mulighet til å oppnå</i>	Frihet til å utøve handlekraft/livskvalitet	Frihet til å oppnå livskvalitet/velvære (kapabiliteter)
<i>Faktisk oppnådd</i>	Faktisk utøvd handlekraft/livskvalitet	Faktisk oppnådd livskvalitet/velvære (fungering)

Fritt utformet etter Crocker (2009, s. 151) (min norske oversettelse)

Individens kapabiliteter til å oppnå fungering har ikke direkte sammenheng med handlekraft, men konseptene har likevel forbindelse med hverandre. Mens forholdet kapabiliteter og fungering handler om reell frihet til å kunne velge og oppnå livskvalitet som velvære, får handlekraft en funksjon ved individens frihet til å aktivt velge handlekraft som *ikke* angår deres livskvalitet som velvære. Poenget med Sens argumenter er at et individ kan utøve handlekraft og oppleve dette som livskvalitet selv om det *ikke* korresponderer med deres velvære. Sens klassiske eksempel om Mahatma Gandhis sultestreik (Sen 1992, s. 49, 1999, s. 292) anskueliggjør dette.

Gandhis sultestreik må betraktes som et reelt valg fordi han hadde både frihet og mulighetsbetingelser til å spise og ernære seg. Han valgte likevel å utøve handlekraft ved å *ikke* gjøre det – og realiserte dermed sin frihet som handlekraft selv om han ikke realiserte sin frihet til å oppnå velvære. Et individ som sulter fordi hun ikke har tilgang til mat har derimot hverken frihet og muligheter som kapabiliteter eller frihet og muligheter som handlekraft for å spise og ernære seg. Gandhi valgte altså det han verdsatte og hadde grunn til å verdsette ut fra det som framstod som livskvalitet, selv når han valgte å ikke realisere sine kapabiliteter for subjektive velvære. I Sens kapabilitetstilnærming er det derfor et viktig moment at det å handle ut fra utilitaristiske motiv for å maksimere egen nytte og velvære, *ikke* nødvendigvis er det samme som individet har grunn til å verdsette og som gir individet livskvalitet.⁵²

Dette poenget betrakter jeg av stor betydning i min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen. Selv om elevers umiddelbare preferanser og subjektive,

⁵² Merk her kapabilitetstilnærmingens nevnte objektive livskvalitetskonsept.

hedonistiske trivsel og valg må respekteres, behøver ikke det de umiddelbart verdsetter og velger være det samme som det *de har grunn til å verdsette* i kapabilitetstilnærmingens betydning. Opplæringen må derfor fremme elevenes oppøvelse av praktiske fornuft, utvikling av refleksjonsevner og verdikonstruksjoner, slik at de blir i stand til å gjøre velbegrunnede valg. Kombinasjonen av elevenes frigjøring og autonomi, med den samtidige utviklingen av myndiggjøring og ansvar (Kjeldsen & Bonvin, 2015, s. 22), er derfor et viktig poeng i kapabilitetstilnærmingen.

Martha Nussbaums kapabilitetstilnærming

Martha Nussbaum beskriver sitt møte med Amartya Sen i begynnelsen av 1980-tallet (Nussbaum, 1992) og har siden utviklet sin kapabilitetstilnærming i et fruktbart, og til dels motsetningsfylt, samarbeid med han. Nussbaums (2000, 2011) tilnærming har utgangspunkt i hennes studier i klassisk og politisk filosofi. Med bakgrunn i bl.a. Aristoteles, hans politikk, etikk og *eudaimonia*, Kants universelle etikk og politikk og et rawliansk «overlappende konsensus»,⁵³ har hun utarbeidet sin kapabilitetsteori som det normative og etiske grunnlaget for et rettferdig samfunn. Her knytter hun sin kapabilitetsteori spesifikt til menneskerettigheter og spørsmålet om hva som skaper menneskeverd og livskvalitet.

Nussbaum (1992, 2001a 2001b) påpeker visse essensielle fellesmenneskelige vilkår, vår grunnleggende avhengighet til hverandre og hvor sårbart livet og mennesket er. Hun har derfor vært opptatt av samfunnsgrupper med særlige utfordringer, f.eks. funksjonshemmede, kvinner og etniske minoriteter. I sin kapabilitetstilnærming argumenterer Nussbaum (2000, 2011) for et minimum av mulighetsbetingelser, eller kapabiliteter, som er nødvendige for å kunne leve «a life that is worthy of the dignity of the human being» (Nussbaum, 2006b, s. 70). Hun adresserer videre sin kapabilitetstilnærming til politiske og konstitusjonelle forpliktelser og hevder at ethvert samfunn må sørge for at innbyggere får oppfylt sine rettigheter til å leve et menneskeverdige liv. Hennes utviklingsmodell er altså ikke en «pie-in-the-sky idealism», men er heller «closely related to the constitutional commitments, not always completely fulfilled, of many if not the most of the world's democratic nations» (Nussbaum, 2010, s. 25).

⁵³ Begrepet overlappende konsensus referere her til Rawls (1999) drøfting av den demokratiske overenskomst eller kontraktsteoretisk omforening om hva som er rettferdig fordeling av goder og byrder som en nødvendighet for å utvikle stabilitet og legitim ulikhet i et samfunn.

Som et absolutt minimum av kapabiliteter som er nødvendig for at individer skal kunne leve gode, verdige liv, har Nussbaum utarbeidet en pre-definert liste av ti sentrale kapabiliteter som skal ivareta «the basic necessary conditions of the capability to choose and live a fully good human life, with respect to each of the major functionings included in that fully good life» (Nussbaum, 1993, s. 265). Jeg gjengir Nussbaums (2011, s. 33-34) ti sentrale kapabiliteter med min norske oversettelse i figur 2.2.4.

Figur 2.2.5 Martha Nussbaums 10 sentrale kapabiliteter (min oversettelse).⁵⁴

- (1) *Leve verdige liv* – uten å dø for tidlig og før livskvaliteten er så redusert at det er uverdig å leve.
- (2) *Kroppslig helse* – mulighet til å tilfredsstille grunnleggende ernæringsbehov, leve i beskyttet husly og ha muligheter for reproduksjon.
- (3) *Kroppslig integritet* – kunne bevege seg fritt på ulike steder uten vold og overgrep.
- (4) *Sanse, fantasere og tenke* – og gjøre dette på en «truly human way» informert av kultivering, utdanning og inkludering, men på ingen måter begrenset til grunnleggende literacy og utdanning. Bruke sin fantasi i tilknytning til produktivt arbeid, ha et forhold til religion, musikk, litteratur o.l. Ha åndsfrihet og fritt kunne ytre seg både politisk, artistisk og religiøst.
- (5) *Emosjoner* – følelser og interesser for mennesker utenfor seg selv, gi og erfare kjærlighet og omsorg, sørge og glede seg – være fri for angst og redsel.
- (6) *Praktisk fornuft eller dømmekraft* – danne «a conception of the good» – kritisk reflekterer over og planlegge sitt liv.
- (7) *Tilhørighet* –
 - a) leve i ulik sosial interaksjon med andre, erfare anerkjennelse og ha empati med andre.
 - b) ha et sosialt utgangspunkt for selvrespekt, slippe krenkelser, bli behandlet med verdighet og ikke utsatt for diskriminering pga. seksuell orientering, etnisitet, kaste, religion eller andre forhold.
- (8) *Kontakt med andre arter* – relasjoner til dyr, planer og natur.
- (9) *Atspredelse* – le, leke og rekreere.
- (10) *Kontroll over sine omgivelser* –
 - a) muligheter til politisk deltakelse og medvirke til politiske valg som angår sitt eget liv.
 - b) materiell kontroll over sitt eget bosted og sine egne ting. Ha rett til arbeid på lik basis som andre, ha menneskelige arbeidsvilkår, utøve praktisk fornuft i arbeidet, ha relasjoner til arbeidskollegaer, og ikke bli utsatt for uberettigede anklager og angrep.

⁵⁴ Jeg bruker deler av Nussbaums kapabilitetsliste som inspirasjon til mine deduktivt og pre-definerte kapabilitetsdimensjoner i denne studien. Dette redegjør jeg for i kapittel 3.2 i avhandlingen.

De ti sentrale kapabilitetene er ifølge Nussbaum like viktige og står ikke i et hierarkisk forhold til hverandre. De to kapabiliteter *praktisk fornuft* og *tilhørighet* spiller imidlertid en særskilt rolle idet de er sammenvevde med, og medvirker til, utvikling av andre kapabiliteter med «a distinctive *architectonic* role» (Nussbaum, 2011, s. 39). Den arkitektoniske kapabiliteten *praktisk fornuft* vil f.eks. kunne medvirke til at utvikling av kapabiliteter som kroppslig helse, sansing, fantasering og tenkning, eller kapabiliteter for emosjoner og kontroll over omgivelsene. Den arkitektoniske kapabiliteten *tilhørighet* spiller den samme arkitektoniske rollen. En elev kan f.eks. ha kapabiliteter som angår kontroll over sine omgivelser, bosted og arbeid. Dersom hun mangler kapabilitet for *tilhørighet*, vil hun likevel ikke ha mulighet til å leve et menneskeverdig, godt liv og fungere sosialt i en situasjon eller i et yrkesliv. *Praktisk fornuft* og *tilhørighet* er altså arkitektoniske kapabiliteter fordi de danner grunnlaget for at individer kan strukturere sine liv og inngå i mellommenneskelige relasjoner og samarbeid og oppnå «the opportunity to plan one's own life» (Nussbaum, 2011, s. 39).

Jeg forstår Nussbaums kapabilitetsteori og kapabilitetsliste som et forsvar for en spesiell form for universalisme eller «tynn», aristotelisk essensialisme. Nussbaum hevder at termen essensialisme «is becoming a dirty word in the academy and in those parts of human life that are influenced by it» (Nussbaum, 1992, s. 205). Hun motsvarer denne kritikken med «the view that human life has certain central defining features» og at enhver motstand mot et slikt syn «is linked by its opponents with an ignorance of history, with lack of sensitivity to the voices of women and minorities». Nussbaums (1992, s. 208) «tynne» aristotelisk essensialisme argumenterer for at visse universelle felleserfaringer kjennetegner hva det vil si å være et menneske. På tross av en pluralitet av ulike historiske og sosio-kulturelle tolkninger og konstruksjoner, hevder f.eks. Nussbaum at alle mennesker har en erfaring av sin situerthet i den fysiske kroppen og en oppfatning av forskjellen mellom liv og død. Sult, tørste og behov for luft er videre eksempler på essensielle menneskelige vilkår, på samme måte som behov for kjærlighet og *tilhørighet* synes å være et fundamentalt menneskelig aspekt, f.eks. for normal livsutvikling hos barn. Slik jeg forstår Nussbaums essensialisme er den altså knyttet til et forsvar for at *alle* mennesker har tilsvarende like grunnleggende behov. Enhver kulturell, historisk eller politisk undertrykkende praksis av menneskelige grunnvilkår får dermed sin

illegitimitet. Nussbaum retter med dette oppmerksomhet mot ethvert samfunns forpliktelser til å sørge for alle individers rett til å leve menneskeverdige liv. Slike essensielle, menneskelige felleserfaringer ser jeg av stor betydning i pedagogisk virksomhet og for elevenes opplæring til å delta i et fellesskap og utvikle empati og solidaritet med andre.

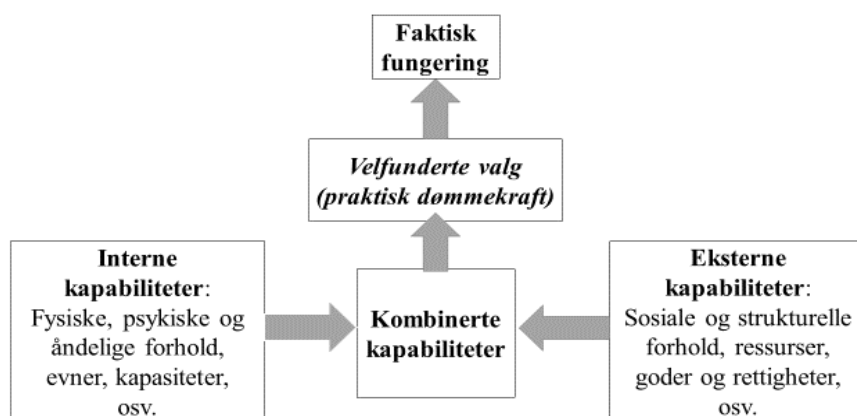
Nussbaum argumenterer med at hennes tilnærming representerer «a thick, vague conception of the good» (Nussbaum, 1990, s. 205-217). Med dette forstår jeg det tykke som en generell, grunnleggende og universell forståelse av det gode og verdifulle som omfatter et essensielt minimum av universelle kapabiliteter som alle individer må ha for å oppnå verdighet og gode liv. Det vage, eller tynne ivaretar på den andre siden det synet at individer selv, ut fra informert praktisk fornuft og dømmekraft, må velge hva som er mest betydningsfullt og verdifullt i sine liv. Nussbaums kapabilitetsliste er derfor tykk nok til å omfatte alle mennesker uavhengig av historiske, kulturelle og politiske omstendigheter (Nussbaum, 1990, s. 209). Den er imidlertid også tynn eller vag nok til å omfatte mange mulige konkretiseringer av det som konstituerer et godt liv som kan variere fra individ til individ eller samfunn til samfunn. Slik jeg forstår Nussbaums tykke konsept, bør f.eks. alle menneskers ha kapabilitet til å sanse, fantasere og tenke, eller erfare emosjoner for å kunne leve et godt og verdig liv. Hvordan slike kapabiliteter manifesterer seg, hvilke måter individer sanser, fantaserer og tenker, og hvordan emosjoner erfares og uttrykkes, representerer det vage eller tynne som kan revideres og tilpasses ut fra historiske, kulturelle og individuelle variasjoner.

I pedagogisk sammenheng får dette sin relevans ved viktigheten av at elevene får mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sine potensial for å sanse, fantasere og utvikle emosjoner. Hvordan disse forholdene konkretiseres, kommer til uttrykk og erfares, kan drøftes deliberativt og demokratisk og med dette også utvikle elevers kapabiliteter for empati og praktiske dømmekraft.

Nussbaum ser individers kapabiliteter som «living as a combination of various 'doings and beings'» (Nussbaum & Sen, 1993, s. 271). Videre skiller Nussbaum (2000, 2011) mellom interne, eksterne og kombinerte kapabiliteter. Et individs interne kapabiliteter betraktes som alle forhold ved individet selv f.eks. fysisk tilstand, kognisjoner, personlige karaktertrekk, emosjoner, intelligens, besittelse av

ulike kunnskaper, ferdigheter osv. Mens et individs eksterne kapabiliteter viser til alle eksterne ressurser og sosiale mulighetsbetingelser som materielle og naturlige forhold, kulturelle, sosiale og strukturelle omstendigheter, velferdstilbud og rettigheter, muligheter for utdanning og arbeid, familie, venner osv. Nussbaum forklarer videre at det er kombinerte kapabiliteter, altså ulike kombinasjoner av indre og ytre kapabiliteter, som er det samlede uttrykket for muligheter til å realisere sin fungering: «Combined capabilities are defined as internal capabilities plus the social/political/economical conditions in which functionings can actually be chosen» (Nussbaum, 2011, s. 22). Nussbaums forklaring kan illustreres med figuren 2.2.5.

Figur 2.2.6: Stilisert fremstilling av Nussbaums kapabilitetstilnærming



Fritt utformet etter Nussbaum (2000, 2011).

I likhet med Sens kapabilitetstilnærming ser heller ikke Nussbaum eksterne ressurser og mulighetsbetingelser som tilstrekkelig for å danne kombinerte kapabiliteter. Hun presiserer derfor at «it is not possible conceptually to think of a society producing combined capabilities without producing internal capabilities». Nussbaum (2006a, 2010) er derfor svært opptatt av individers utdanning og behovet for å utvikle interne kapabiliteter som praktisk fornuft og refleksjonsevner, samt deres frigjøring fra nedarvede tradisjoner. Hun hevder derfor at velferdstilbud og opplæringenes tilbud som gir individer muligheter for å velge mellom et gitt antall ressurser *ikke* er tilstrekkelig for å utvikle gode liv og samfunn og at vi kan «imagine a society that does well in creating contexts for choice in many areas but does not educate its citizens or nourish the development of their powers of mind» (Nussbaum, 2011, s. 22). Dette argumentet viser altså at er utilstrekkelig å tilby mulighetsfrihet og en rik arena for elevers ulike valg i opplæringstilbudet, og at det

avgjørende vil være hvorvidt elevene settes i stand til å utøve prosessfrihet og foreta egne velbegrunnede valg for å realisere verdifull fungering.

Motsetninger og konflikter i Sens og Nussbaums tilnærminger

Sens og Nussbaums noe ulike kapabilitetstilnærminger har medført heftig debatt og utviklet seg til dels konfliktfylt. Flere forskjeller ved deres tenkning danner grunnen for dette. I det følgende avsnittet vil jeg kort påpeke noen av disse forskjellene.

Når det gjelder selve termen kapabiliteter tillegger, slik jeg forstår det, Sen og Nussbaum noe ulikt, om enn overlappende, meningsinnhold. Sen (1999, s. 87) refererer til kapabiliteter som *frihet* « to lead the kind of life he or she has reason to value». Nussbaum (2011, s. 20) hevder, i likhet med Sen, at termen kapabiliteter svarer på spørsmålet: «What is the person able to do and to be?» og hvilke mulige handlingsalternativer og ulike liv et individ reelt sett kan velge. Nussbaum fokuserer imidlertid mer på individers *muligheter* og hvordan kombinerte kapabiliteter muliggjør det individet kan velge å bli, gjøre eller være.

Videre retter Nussbaum (2003) kritikk til Sens fokus på frihet fordi frihetsbegrepet innhold er uklart og blir forstått forskjellig i både filosofiske og politiske teorier og i hverdagstale. Den misforståelsen at kapabilitetstilnærmingens frihetsbegrep kan sammenlignes med *frihet per se*, som f.eks. nyliberal tilnærming til frihet, kan dermed oppstå. Robeyns (2016, s. 95) refererer i denne forbindelse til Williams (1987, s. 101) som hevder at det er nødvendig å reflektere over hvilke friheter det er snakk om og at «it is important to distinguish between the capability to choose for yet another new brand of washing powder or say, Adam Smith's often referred to capability to appear in public without shame». Frihet i kapabilitetstilnærmingen er derfor, slik jeg forstår det og bruker det i denne avhandlingen, grunnet i et dypere, substansielt og filosofisk frihetskonsept knyttet til etiske implikasjoner ved menneskeverdet. Det handler altså *ikke* om individuell frihet i betydning ontologisk individualisme og det synet at individers valg og hvilke som helst av subjektive preferanser må stå over alt annet og unndras offentlig innblanding, over og rettigheter (som i nyliberal politikk). Nussbaum presiserer tvert imot at individer må få beskyttelse fra offentlige myndigheter (negativ frihet) og at offentlig, politisk inngripen er nødvendig for å etablere *reelle* mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle kapabiliteter. For å unngå misforståelser ved frihetsbegrepet, foretrekker

derfor Nussbaum å bruke begrepet muligheter (*opportunities*) synonymt med kapabiliteter (Robeyns, 2012, s. 3).

Nussbaums og Sens kapabilitetstilnæringer skiller seg videre noe fra hverandre ved bruken av termen basiskapabiliteter (*basic capabilities*) eller grunnleggende kapabiliteter. Begge anvender termen. Sen henviser imidlertid til basiskapabiliteter som uttrykk for «the ability to satisfy certain elementary and crucially important functionings up to a certain level» (Sen, 1992, s. 45) og «a cut-off point for the purpose of assigning poverty and deprivation» (Sen, 1997, s. 109). Eksempler på Sens basiskapabiliteter kan være tilgang til et grunnleggende sett av husly, mat og ernæring, utdanning, omsorg, osv. Mens Nussbaum (2000, s. 84) bruker termen basiskapabiliteter for å referere til menneskegitte interne kapasiteter og egenskaper som «the innate equipment of individuals' that is necessary for developing the more advanced capabilities». Eksempler på Nussbaums basiskapabiliteter kan være syn, hørsel, kognitive evner, praktisk fornuft osv.

Et tredje viktig forhold som skiller Sen og Nussbaums kapabilitetstilnærming og har ført til en langvarig debatt, er den såkalte «listebatten» (Alkire, 2002; Burchard & Vizard, 2011; Robeyns 2003). Denne debatten peker på diskusjoner om hvilke (liste av) kapabiliteter som er viktige, og om det er mulig og ønskelig å pre-definere lister av nødvendige kapabiliteter for å uttrykke hva individer må ha for å leve gode, verdige liv. Sen (2005, s. 158), på sin side, tar avstand fra Nussbaum allerede belyste, pre-definerte kapabilitetsliste. Han tar heller til ordet for at utvelgelse av hvilke kapabiliteter som skal gjelde for menneskelig livskvalitet, må tilpasses kontekstuelle historiske, kulturelle og situasjonsrelaterte forhold ut fra ulike hensikter, bruk og aktuelle forskningsdisipliner. Han avviser derfor «one pre-determined canonical list of capabilities, chosen by theorist without any general social discussion or public reasoning» (Sen, 2004, s. 77) og hevder at slike lister er paternalistiske, teknokratiske og fremstår som «pure theory». Forskjellene mellom Sens og Nussbaums tilnæringer er med andre ord synlige, men slik jeg forstår dem ikke uforenlige. I det følgende avsnittet vil jeg derfor beskrive hvordan jeg pragmatisk støtter meg til begge i min kapabilitetstilnærming.

2.2.5 Min kapabilitetstilnærming

Jeg ser Sens og Nussbaums kapabilitetstilnærminger som et uttrykk for en kjerne av det samme. På tross av sine noe ulike innfallsvinkler, utfyller de hverandre. I denne avhandlingen inntar jeg derfor en pragmatisk og eklektisk tilnærming til kapabilitetstilnærmingens grunnbegreper og støtter meg til dens filosofiske røtter og idehistorie. Videre kombinerer jeg Sens og Nussbaums tenkning med argument om at «it is undoubtedly more important to be vaguely right than to be precisely wrong» (Sen, 1989, s. 45).

I denne avhandlingen bruker jeg derfor både begrepene mulighetsbetingelse og frihet for å definere konseptet kapabilitet. Jeg tolker Sens og Nussbaums kapabilitetsbegrep som overlappende fordi både *reelle* muligheter (slik Nussbaum forklarer det) og frihet (slik Sen forklarer det) er nødvendig for at elever skal kunne utvikle sitt potensial og leve gode liv. Jeg forstår også både Sens og Nussbaums basiskapabiliteter som viktige for individers livskvalitet. Videre kombinerer jeg Nussbaums kapabilitetslister ved utvelgelse av de kapabilitetene jeg vil undersøke gjennom studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Samtidig som jeg tilføyer mine studie- og kontekstavhengige kapabiliteter med inspirasjon i Sens tenkning. Dette kommer jeg tilbake til i avhandlingens kapittel om vitenskapsfilosofisk tilnærming, operasjonalisering, design og metode.

Før jeg kommer nærmere inn på min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen, hvordan jeg knytter den til yrkesfagopplæringens elever og de utvalgte kapabilitetene som jeg vil studere i denne avhandlingen, vil jeg i neste avsnittet kort påpeke kritikk som er rettet mot tilnærmingen.

2.2.6 Kritikk mot kapabilitetstilnærmingen

Kapabilitetstilnærmingen har fått kritikk fra ulike hold. Jeg har allerede berørt og forsvart noen forhold som har vært under debatt, f.eks. tilnærmingens individualismesyn, frihetsbegrepet og listedebatten. Jeg vil ikke kunne berøre alle aspekter i pågående debatter og kritikk her. Jeg vil imidlertid trekke frem noen punkt som jeg anser av betydning for min pedagogiske tilgang i tilnærmingen.

Tilnærmingen har fått kritikk for å representere et elitistisk, paternalistisk, etnosentrisk og typisk amerikansk og liberalistisk verdisyn (se bl.a. Sugden, 2006). Slik tilnærmingen har utviklet seg i global sammenheng, og innen utdanning

og pedagogikk med rik tilføyelse av teori, finner jeg ikke grunnlag for å tilskrive den som elitistisk. Kapabilitetstilnærmingen, og min pedagogiske tilgang i den med studie av elever i yrkesfagopplæring i denne studien, påpeker snarere det motsatte idet jeg har til hensikt å løfte frem elevers stemmer. Kapabilitetstilnærmingens utbredelse i global sammenheng, i mange språk, vitenskapsdisipliner og tolkninger, gjør den heller ikke typisk amerikansk. Tilnærmingens liberalisme har jeg allerede forsvart som etisk individualisme og liberalisme i betydning frigjøring eller «liberal education».

Om tilnærmingen er paternalistisk ser jeg som et definisjonsspørsmål. Jeg vil heller antyde at den uttrykker en slags såkalt filosofisk perfeksjonisme⁵⁵ som jeg knytter til Nussbaums forsvar for aristotelisk essensialisme, hennes universelle kapabilitetsliste og tilnærmingens tidligere omtalte objektive livskvalitetskonsept (Helsedirektoratet, 2015b; Nussbaum, 1990, 1992). Sen på sin side prøver å unndra seg paternalisme- eller perfeksjonismekritikk med vekslende hell (Jansson, 2015). Slik jeg forstår det, inneholder imidlertid kapabilitetstilnærmingen, både Sens og Nussbaums, elementer av objektive kriterier for normative og etiske oppfatninger av det gode. Blant annet sår begge tvil om legitimiteten av subjektiv livskvalitet og adaptive preferanser (Nussbaum, 2011, s. 81-84; Sen, 1999, s. 54, 2009, s. 274). Jeg ser derfor ingen grunn til å rette utelukkende negativ kritikk mot filosofisk perfeksjonisme eller hvilke normative og etiske forhold som legitimerer et godt liv, den gode pedagog eller den gode opplæring. Dette kommer jeg tilbake til i neste delkapittel.

Kritikk mot kapabilitetstilnærmingen kan videre oppsummeres med Dean (2009) som henviser til metaforen «elefanten i rommet» og hevder at det er minst tre slike elefanter i kapabilitetstilnærmingen. For det første hevder han at tilnærmingen ikke ser menneskers avhengighet av hverandre og heller ikke viktigheten av sosiale relasjoner og samfunnsgrupper. Jeg har allerede motsvart denne kritikken ved å løfte frem det aristoteliske sosialdemokratiet som en viktig inspirasjonskilde for kapabilitetstilnærmingen og at det *nettopp* er menneskelig sårbarhet og vår genuine avhengighet av hverandre som er kjernen i tilnærmingen (se f.eks. Nussbaum 2001b). For det andre hevder Dean at tilnærmingen ikke tar høyde for at individer i

⁵⁵ Filosofisk perfeksjonisme kan defineres som «the idea that we can identify objective accounts of the good» (Jansson 2016, s. 70).

et samfunn er underlagt hegemonisk makt og kontroll. Denne kritikken har jeg allerede motsvart ved å påpeke de marxistiske og kritiske aspektene i tilnærmingen som bl.a. eksplisitt argumenterer for viktigheten av å sette individers sjanser over strukturelle krefter og ikke motsatt (Sen, 1999, s. 289). For det tredje hevder Dean at kapabilitetstilnærmingen ikke ser konsekvensene av det kapitalistiske (produksjons) samfunnets utbytting av mennesker. Denne kritikken imøtekommer jeg ved min presisering av at jeg ser kapabilitetstilnærmingen som en motvekt mot den globale kapitalismen, humankapitaltenkning og nyliberal utdanningspolitikk.

Robeyns (2016, s. 188-189) oppsummerer kritikken kapabilitetstilnærmingen har fått for sitt manglende søkelys på strukturelle og sosiale implikasjoner ved individers utviklingsmuligheter. Hun konkluderer med at konverteringsforholdene til Sen ivaretar vurderinger av slike forhold på en god måte. Likevel har hun påpekt at det kan være nødvendig å fremheve og tilføye strukturelle forhold og maktkritiske perspektiver i tilnærmingen, og de siste ti-årene er kapabilitetstilnærmingen også utvidet med en tilføyelse av mer kritiske, sosialteoretiske teorier (Robeyns, 2017). Jeg imøtekommer dette argumentet med å formulere problemstillingen i denne studien med spørsmålet om hvordan elever erfarer at opplæringstilbudet fremmer eller hemmer deres utvikling av kapabiliteter som innebærer maktdimensjoner. Jeg supplerer også min pedagogiske tilgang i tilnærmingen med kritisk pedagogikk, kritisk filosofi og metodologi.

Som den siste kritikken mot kapabilitetstilnærmingen, vil jeg trekke frem den reiste tvilen om dens praktiske relevans og muligheten for å operasjonalisere den i praktisk, empirisk forskning (Rawls, 1999, s 13; Robeyns, 2017, s. 10; Sugden, 1993, s. 1953). Denne kritikken kommer jeg nærmere inn på i avhandlingens kapittel om vitenskapsfilosofisk tilnærming, operasjonalisering, design og metode.

Jeg har nå redegjort for kapabilitetstilnærmingen og gitt leseren et nærmere innblikk i dens bakgrunn, grunnleggere og dens ideer og konsepter. Jeg har redegjort for Sens og Nussbaums kapabilitetstilnæringer og likheter og forskjeller i deres tenkning. Jeg har skissert hva jeg anser som min kapabilitetstilnærming, og hvilken sentral kritikk som har blitt rettet mot tilnærmingen. I det neste delkapittelet vil jeg redegjøre nærmere for å utdype relevansen av en pedagogisk tilgang kapabilitetstilnærmingens for utdanning og yrkesfagopplæring.

2.3 Kapabilitetstilnærmingen, utdanning og pedagogikk

*«Education is the terrain where power and politics are given a fundamental expression, since it is where meaning, desire, language, and values are engaged and respond to the deeper beliefs about the very nature of what it means to be a human, to dream, and to name and struggle for a particular future and way of life. As a referent for change, education represents a form of action that emerges from joining of languages of critique and possibility. It represents the need for a passionate commitment by educators to make the political more pedagogical, that is, to make critical reflection and action a fundamental part of a social project that engages forms of oppression but also develop deep and abiding faith in the struggle to humanize life itself»
(Henry A. Giroux, 1985, s. xiii).*

Både Sen og Nussbaum har argumentert for viktigheten av et godt og rettferdig utdanningssystem. Sen (1992, s. 44) definerer utdanning som en av få basis-kapabiliteter «of centrally important beings and doings that are crucial to well-being». Videre hevder han at «the ability to exercise freedom may, to a considerable extent, be directly dependent on the education we have received, and thus the development of the educational sector may have foundational connections with the capability-based approach» (Sen, 2005, s. 12). Også Nussbaum (2006a) har eksplisitt presisert hvordan utdanning har betydning for elevers livskvalitet og utvikling av demokratiske og gode samfunn, og hun hevder at «the heart of the Capability Approach since its incorporation has been the importance of education (Nussbaum, 2011, s. 152).

2.3.1 Forskningslitteratur og publikasjoner med relevans for utdanning og pedagogikk

De første publikasjonene i kapabilitetstilnærmingen kom tidlig på 1980-tallet. Tilnærmingens utvikling innen utdanningsfeltet og pedagogikk, var imidlertid lenge et under-utforsket område. Saito hevdet imidlertid allerede i 2003 at:

There has been a plethora of research and publications in this area and so it is clear that this is now a rich area of enquiry yielding important data that is helping to illuminate knowledge and understanding of the potential merits of applying the capability approach in the field of education. (Saito, 2003)

Kapabilitetstilnærmingens potensial for utdanning og pedagogikk har etter dette blitt grundig utforsket og frem mot d.d. har det tilkommet et vidt tilfang av

forskningslitteratur med ulike pedagogiske vinkling på barn og unges utdanningsforhold – herunder forskningslitteratur som belyser yrkesfagopplæring. Den relativt grundige utforskningen av tilnærmingen har påvist en sterk immanent forbindelse til utdanning og pedagogikk. Kapabilitetstilnærmingen kan derfor i dag betraktes som et eget utdanningsperspektiv eller en egen pedagogisk teori (Andersen, Otto & Ziegler, 2009, s. 166). I det neste avsnittet vil jeg gi en kort oppsummering av pedagogisk litteratur og forskning i kapabilitetstilnærmingen som jeg har støttet meg til i denne avhandlingen.

Melanie Walker (2005a, b, 2006, 2012, 2016) har gitt et rikt bidrag til forskning og litteratur med en pedagogisk tilgang til kapabilitetstilnærmingen. Hun har vært mest opptatt av pedagogikk i høyere utdanning i en sør-afrikansk kontekst, men belyser også sentrale aspekter for hensikten med opplæringsvirksomhet generelt og hvilke normative og etiske verdier all utdanning bør bygge på, ifølge kapabilitetstilnærmingen. Walker har en rekke egne publikasjoner og flere sampublikasjoner med andre forskere innen kapabilitetstilnærmingen.

Walker & Unterhalter (et.al., 2007a) analyserer f.eks. kapabilitetstilnærmingens potensiale for utdanning og pedagogikk med utgangspunkt i spørsmålet om hva som er rettferdig utdanning og hvordan enkelte elevgrupper møter mer urettferdighet enn andre i opplæringssystemet. Forfatterbidragene i publikasjonen viser bl.a. ulike lister for utdanningskapabiliteter (Biggeri, 2007, s. 204; Flores-Crepeo, 2007, s. 5; Terez, 2007, s. 37; Walker, 2007, s. 181 og s. 189). Et gjennomgående tema i publikasjonen er Sens frihetskonsept der forfatterne refererer til pedagoger og utdanningskritikk fra tenkere som John Dewey, Paulo Freire, Basil Bernstein og Pierre Bourdieu.

Walkers & Bonis (et.al., 2013a) bokpublikasjon om menneskelig utvikling og kapabiliteter i det 21. århundres universiteter har videre vært til inspirasjon for denne avhandlingen. Publikasjonen anskueliggjør kapabilitetstilnærmingens kraftfullhet i forhold til utdanningene, bl.a. hvordan tilføyelse av kritisk pedagogikk kan styrke tilnærmingen. Videre tar Walker & Boni (2013, s. 15) bl.a. opp spørsmål om utdanningsinstitusjonenes distribuering av sosiale og offentlige goder (*public goods*), elevs (*students*) pedagogiske rettigheter og sosiale utjevning-prosesser.

Walkers sampublikasjon og forskning med McLean (Walker & McLean, 2013) vil jeg også nevne. Publikasjonen setter søkelys på profesjonell utvikling i høyere utdanning, og generelle, globale spørsmål om menneskelig utvikling, rettferdighet, pedagogisk profesjonalitet og bærekraftig utvikling i utdanningssystemene.

Av andre publikasjoner som jeg har støttet meg til er Otto & Ziegler (et.al., 2010) som med flere forfatterbidrag belyser kapabilitetstilnærmingens relevans for utdanning og arbeid i en europeisk velferdskontekst. Publikasjonen skisserer bl.a. nye tilnærminger til velferd ut fra ulike aspekter ved kapabilitetsdeprivasjon i en velferdskontekst, nye former for fattigdom og eksklusjon og ungdomsgrupper som faller ut av utdanning og arbeid (Drilling, 2017, s. 51 og s. 66). Videre tar publikasjonen opp forholdet mellom ungdom og deres kapabilitetsutvikling som et utdanningspolitisk virkemiddel for deltakelse i arbeid (Bonvin & Galster, 2010, s. 71). Otto & Ziegler (et al., 2010, s. 235) tar også opp kapabilitetstilnærmingens affinitet til konseptet *Bildung* i denne publikasjonen.

Ballett, Biggeri & Comim (et al., 2011) har videre redigert en bokpublikasjon som omhandler ulike teoretiske og pedagogiske perspektiv på barn og unge, med fokus på myndiggjørende og kapabilitetsutviklende prosesser. Publikasjonen synliggjør hvordan barn og unges kapabilitetsutvikling foregår, og belyser på hvilke måter aktiv, sosiale deltakelse, handlekraft og medbestemmelse kan co-produsere og påvirke både egne og andres fremtid i et lokalmiljø (Ballett, Biggeri & Comim, 2011, s. 22). Publikasjonen omtaler også forhold som angår empirisk bruk og operasjonalisering av kapabilitetstilnærmingen og metodologiske utfordringer i forhold til dette (Biggeri & Libanora, 2011, s. 79).

Caroline Harts (2012) forskningsarbeide med Sens kapabilitetstilnærming, og implementering av Bourdieus praksisteori, har også inspirert arbeidet mitt. Hart tar opp, studerer og analyserer elevs aspirasjon for høyere utdanning ut fra utdanningssystemets reelle rettferdighet og mulighet for deltaking på likeverdige vilkår.

Hart, Biggeri & Babic (et.al, 2014) har videre en sampublikasjon som tar opp ulike aspekter ved barn og unges aktive deltaking og handlekraft. Publikasjonens utgangspunkt er en kritikk mot nyliberal utdanningspolitikk, og hvordan kapabilitetstilnærmingen kan fremstå som en fruktbar motvekt mot nyliberalisme,

kommodifisering og markedstenkning i opplæringene. Hensikten med publikasjonen er å vise hvordan barn og unges konstruksjoner av handlekraft og aktive inkludering foregår i utdanningssammenheng og hvilke utfordringer disse forholdene møter i dagens utdanningssystemer. Forfatterbidragene i publikasjonen viser til et rikt utvalg av ulike empiriske og analytiske studier i utdanning og pedagogikk innen kapabilitetstilnærmingen.

Av publikasjoner med direkte tilknytning til yrkesfagopplæring har det europeiske «Work-Able»-prosjektet⁵⁶ hatt stor betydning for denne studien. Prosjektet har hatt nøkkelkonseptene kapabilitet for utdanning, arbeid og stemme (*voice*) som felles utgangspunkt. Med til dels ulike metodologiske innfallsvinkler, og mange forfatterbidrag fra ulike europeiske land, har prosjektet undersøkt hvilke strategier som kan styrke «young people to actively shape their personal and work lives and to cope with today's economic, cultural, demographic, and technological challenges» (Cordis, 2013). Hovedmålsettingene i prosjektet har bl.a. vært å påpeke feilgrep i utdanningssystemene, bidra til bedre yrkesfagopplæringer (VET) og hvordan sosial eksklusjon og marginalisering kan unngås (Otto et al., 2015).

En rapport fra utdanningsdepartementet i New South Wales i Australia, som belyser kapabilitetstilnærmingen som en alternativ tilnærming til yrkesfagopplæring, (Wheelahan & Moodie, 2011), har videre inspirert meg i arbeidet med denne studien.

Ut over nevnte publikasjoner har en rekke enkeltstående artikler og studier inspirert arbeidet mitt. Jeg refererer til mange av disse publikasjonene i avhandlingen, men går ikke nærmere inn på alle her. Jeg vil imidlertid nevne to doktorgradsavhandlinger med bakgrunn i kapabilitetstilnærmingen og yrkesfagopplæring som jeg har funnet inspirasjon i. Den ene er Leslie Powells (2014) doktorgradsarbeid som med kapabilitetstilnærmingen og Margarets Archers kritiske realisme belyser yrkesfagopplæring i Sør-Afrika. Den andre er Aurora Lopez-Fogues (2014) doktorgradsarbeid som med kapabilitetstilnærmingen og Marion Youngs kritiske teori belyser yrkesfagopplæring i en spansk kontekst. Jeg vil presisere at jeg ikke uten videre kan relatere min studie i en norsk yrkesfagopplæringskontekst

⁵⁶EU/ Community Research and Development Information Service (CORDIS) (2013). Sluttrapport for EUs Work-Able prosjekt (sist oppdatert 2013). Hentet fra: https://cordis.europa.eu/result/rcn/56350_en.html

direkte til overnevnte studier. Jeg finner imidlertid *inspirasjon* i nevnte litteratur og tilpasser og operasjonaliserer videre denne litteraturen til norske forhold og min studies hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål.

Av skandinaviske kapabilitetstilnæringer som har hatt betydning for avhandlingen, vil jeg særlig nevne Jensen & Kjeldsens (2010) danskspråklige bok som redegjør for kapabilitetstilnærmingen som «en annerledes tilgang til pedagogikk og utdanning». Christian Christrup Kjeldsens (2014) kapabilitetsorienterte doktorgradsarbeid har også inspirert meg. Han undersøker unge med spesialpedagogiske behov med implementering av Bourdieus sosiologiske analyser. Av norskspråklig forskning og litteratur med særskilt relevans for min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen, har jeg allerede nevnt Reindals (2010, 2016) analytiske, spesialpedagogiske, kapabilitetstilnærming, Børhaug & Reindals (2016) tekst om interkulturell pedagogikk, samt Slettens (2011) ungdoms- og velferdsforskning.

I det overstående avsnittet har jeg kun belyst et lite utvalg av de rikt tilgjengelige publikasjonene og forskningsbidragene som anvender kapabilitetstilnærmingen innen pedagogikkfaget og utdanningsfeltet. I det neste avsnittet vil jeg kort skissere hvilke pedagogisk filosofiske idéer og referanser jeg anser som relevante i kapabilitetstilnærmingen.

2.3.2 Min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen

Som allerede presisert, er det være nødvendig å tilføye kapabilitetstilnærmingen andre teorier i tilknytning til den aktuelle forskningsdisiplinen som tar rammeverket i bruk (Robeyns, 2005, 2017). Denne studien er gjennomført i en pedagogisk disiplin og vil derfor tilføye pedagogisk teori som jeg anser av relevans for pedagogikk i yrkesfagopplæring og for studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål. I dette avsnittet vil jeg belyse hvilke pedagogiske tilgang jeg anser som relevant i min kapabilitetstilnærming med utgangspunkt i allerede oppsummert og belyst forskning i en rekke studier.

Kapabilitetstilnærmingen er opptatt av elevers helhetlige utviklingspotensial, deres *reelle* mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle kapabiliteter, samt hvordan handlekraft og livskvalitet kan fremmes. Tilnærmingen fremstår videre som et alternative til humankapitaltenkning og kompetansekonseptet – som det rettes sterk

kritikk imot – og tar mål av seg til å oppnå endringer i samfunnet og i utdanningene (Nussbaum, 2010; Robeyns, 2005; Walker & Unterhalter et al., 2007; Walker & Boni et al., 2013). Kapabilitetstilnærmingen argumenterer videre for hvordan fordeling av ressurser og goder kan foregå rettferdig og likeverdig og kan betraktes som normativt anti-kapitalistisk (Brighthouse, 2004). I en slik sammenheng ser jeg en kritisk pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen som relevant.

Både kritisk pedagogikk og kapabilitetstilnærmingen kan begge karakteriseres som filosofiske og sosiale bevegelse som ser utdanning og opplæring i direkte sammenheng med sosial kritikk og politiske handlinger, og som avviser idéen om at opplæring og kunnskap kan knyttes til nøytrale aktiviteter (Apple & Au, 2009; Giroux, 2011; Walker, 2010; Walker & Boni et al., 2013; Walker & Unterhalter et al., 2007). Det insisteres på at sosial rettferdighet og demokratiutvikling er det sentrale, normative og etiske anliggende for alle menneskelige utviklingsprosesser og at pedagogisk virksomhet må utformes ut fra denne ideen. En pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærming tilskriver derfor opplæringens mandat som *mer enn* elevens opplæring i skole- eller yrkesfag, teknologier eller akademiske øvelser. Opplæring skal i tillegg stimulere til kritisk sensitivitet, selvformasjon og transformativ prosesser i elevenes liv og virke (Hart et al., 2014; Laros, Fuhr & Taylor et al., 2017). Slike prosesser krever utforskning, forståelse og *erfaringer* som en måte å leve på i verden (Dewey, 1916). Elevenes opplæring må derfor betraktes i nær sammenheng med den konteksten og sosioøkonomiske virkeligheten som elevene befinner seg i (Dewey, 1916; Freire, 1998, 1999).

Med utgangspunkt i overstående argumenter, tar Walker (2010) opp og drøfter relevansen av en kritisk pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingens. Hun gjør oss oppmerksom på og advarer mot å trekke absolutte likhetstrekk mellom de to områdene, og påpeker at kritisk pedagogikk kan knyttes til noe ulike tenkesett og også ha trekk som skiller seg fra kapabilitetstilnærmingen. Walker hevder likevel at flere grunnlagsforhold kan knytte kapabilitetstilnærmingen til kritisk pedagogikk, og særlig hvordan distribusjon av makt kan skape sosiale, økonomiske og politiske hindringer for individers livskvalitet, sosial rettferdighet og utvikling av demokrati (Walker, 2010, s. 906). En kritisk pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen er relevant fordi:

Both critical pedagogy and capabilities have concerns with the voices of those who have to struggle to be heard and included. Both have concerns with human flourishing and how equality and social arrangements have to change. Critical pedagogy is better at showing how power-in-process work pedagogically, and that education may be oppressive as well as transformative. Critical pedagogy is sharper at dealing with contextual dynamics of language, discourse and power. Critical pedagogy has a clearer conceptualization of collective as well as individual agency so that individual critical thinking is linked to increasing social critically. (Boni & Walker (2013, s. 6)

Med dette utgangspunktet vil jeg argumenterer for at min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen er kritisk, og i det neste avsnittet peker jeg på noen standpunkt som jeg anser av normativ betydning for denne studien.

For det første vil jeg presisere at jeg ser all pedagogikk primært som et etisk og politisk anliggende (Scott & Bhaskar, 2015; Walker, 2005b) og som et kritisk-pedagogisk og emansipatorisk prosjekt i Marx' betydning av «'realm of natural necessity' into what he consider as 'the true realm of freedom'» (Andersen, Otto & Ziegler, 2010, s. 169). Pedagogisk aktivitet må vider ta utgangspunkt ha en primær målsetting om å skape betingelser for eudaimoniske liv og samfunn (Scott & Bhaskar, 2015; Nussbaum 2000, 2100). Pedagogikk kan derfor aldri betraktes som en nøytral aktivitet: «[I]t always embodies a view about what is good in human life, otherwise it might 'seem vapid, even pointless'» (Brighouse & Swift, 2003, s. 367). Kapabilitetstilnærmingen anerkjenner et pluralistisk verdisyn og at individer kan verdsetter ulike kapabiliteter. Det er likevel etiske og normative grunner til å påstå at enkelte kapabiliteter er mer verdifulle enn andre

[...] some capabilities have negative values (e.g. committing murder), while others may be trivial (riding a one-wheeled bicycle). Hence there is a need to differentiate between 'valuable' and non-valuable capabilities, and indeed, within the latter, between those that are positive but of lesser importance and those that actually have negative value. (Stewart & Deneulin, 2002, s. 67, sitert i Robeyns 2017, s. 41)

For det andre vil jeg med Walker (2005b, s. 11) støtte meg til en kritisk pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen ved å henvise til Apples (2001) to moralsyn og begrepene «thick morality» og «thin morality». Begrepet «tykk moral» fokuserer på et bredt spekter av fellesgoder som normative, politiske og etiske grunnlag for all pedagogisk praksis. Den «tynne moraloppfatningen» er derimot mer konkurranseorientert, og fokuserer på hierarkisk sortering av elever. Min pedagogiske tilnærming tar utgangspunkt i «tykk moralitet», og at all pedagogisk praksis må legge til rette for å fremme elevenes helhetlige menneskelige utvikling.

For det tredje ser jeg makt som et sentralt anliggende i min kritisk pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen. Crosbie (2013, s. 179) knytter begrepet makt til det latinske «potere», eller «to be able to», som igjen kan knyttes til elevers kapabiliteter. Etersom skolen og opplæringsarenaer kan betraktes som et kosmos av ulike maktnettverk- og praksiser, forklarer Walker (2010, s. 166) at «capability is a kind of power which confers to obligations». Den makt og kulturelle, politiske praksis som pedagogen har og kan utøve, innebærer en forpliktelse og forvaltningsansvar (Walker, 2005b, s. 14). Pedagogens makt må forvaltes med «the pedagogy of freedom, ethics, democracy and civic courage» (Freire et al., 2001). Fordi makt er sosialt distribuert og produsert gjennom kunnskaper og utdanning og gjenspeiler seg i ulike kapitalformer (Bourdieu, 1986) og kulturelle koder (Bernstein, 2000), er det relevant å spørre hvorvidt alle elevgrupper, ut fra pedagogisk praksis og distribuering av makt, reelt sett får rettferdige og likeverdige mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial som myndige medlemmer av utdannings- og samfunnssystemet (Walker & Unterhalter, 2007a, s. 7).

For det fjerde fjerde må elevenes handlekraft og frigjøring, og deres aktive deltakelse og medvirkning «to be the authors of their own lives, which they see unfolding in a threefold manner comprising personal decision making and selection of preferences [...] and empowering them to take steps to effect desired change» (Lozano et al., 2012, s. 3) stå i sentrum. Nussbaum (2011, s. 18) hevder derfor at kapabilitetstilnærmingen «commits itself to respect for people's powers of self-definition» (2011, s. 18).

I en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen vil det imidlertid fremstå en konflikt eller spenning mellom elevenes frihet og valgmuligheter (*positiv frihet*)

versus pedagogisk ansvar og forpliktelse til å beskytte elevene (*negativ frihet*). Pedagoger må altså fokusere både på frihet og frigjøring og på ansvar og myndiggjøring i elevenes opplæring: «The reason for this is that liberals tend to insist only on freedom [to choose] without caring to empower people, thereby running into the risk of falling into Marx' objection to formal freedom [...]» (Kjeldsen & Bonvin, 2015, s. 22).

Innledningsvis i avhandlingen retter jeg kritikk mot nyliberal utdanningspolitikk, humankapitaltenkning og kompetansekonseptets standardisering som hegemoni i utdanningsinstitusjonene (Nussbaum, 2010; Walker, 2005b; Walker & McLean, 2013, s. 17). I det neste avsnittet vil jeg utdype noen karakteristiske forskjeller mellom nyliberal humankapital- og kompetansetilnærmingen versus kapabilitetstilnærmingen.

2.3.3 Humankapital- og kompetansetilnærming versus kapabilitetstilnærming

Robeyns (2006b) drøfter tre idealtypiske tilnærminger som utdanningene kan støtte seg til. For det første kan det primært bygges på *rettighetstilnærming*. Svakheterne ved rettighetsbaserte tilnærminger, er at de er uten verdi så lenge det kun er snakk om *formelle* rettigheter. Nussbaum & Dixon (2012, s. 561), påpeker derfor at «rights are not fully secured unless the related capabilities are actually fully present: otherwise rights are mere words on the paper».

For det andre kan utdanning bygge på *humankapitaltilnærming*. Ifølge Robeyns er denne tilnærmingen viktige for et samfunns økonomiske situasjon og velferd. F.eks. er individers ferdigheter, kunnskaper og kompetanse viktig for at goder, velferdstilbud og økonomisk trygghet kan skapes og distribueres. Slike ressurser danner også viktige grunnlag for individers kapabilitetsutvikling. Svakheten ved humankapitaltilnærmingen er dets sterke økonomiske fokus, og at «the only benefits from education that are considered are an increased productivity and a higher wage» (Robeyns, 2006b, s. 72). Viktige ikke-materielle forhold ved utdanning som kultur, identitet, demokrati og dannelsingsaspekter vil derfor erodere.

For det tredje hevder Robeyns at utdanning kan bygge på *kapabilitetstilnærming*. Samtidig som behovet for utdanning som ivaretar både rettighetstilnærmingen og humankapitaltilnærmingen kan forsvares, hevder hun at kapabilitetstilnærmingen

kan ivaretar svakhetene og manglene ved de begge de to andre tilnærmingene. Robeyns argumenter altså for er det ikke nødvendigvis er en målsetting å se bort fra eksisterende utdanningstilnærminger som humankapital og kompetanse, men heller modifisere dem med korreksjoner og verdier som kapabilitetstilnærmingen argumenterer for.

Sen (1999, s. 292) drøfter også humankapitalkonseptet versus kapabilitetstilnærmingen og gjør oss oppmerksom på faren for å overforenkle forskjeller mellom de to konseptene. Han hevder likevel at det er vesentlige ulikheter mellom de to tilnærmingene som må adresseres. Det er f.eks. en grunnleggende *verdiforskjell* mellom humankapital og kapabilitet, og de to tilnærmingene er fundamentalt ulike i sitt menneske- og virkelighetssyn. Kapabilitetstilnærmingen presiserer bl.a. det normative og etiske skillet mellom opplæringens mål og midler og at «human beings are not merely means of production, they are also the end of the exercise» (Sen, 1999, s. 296).

I sentrale OECD-dokumenter defineres humankapital som «the value of people» (Keeley, 2007) og summen av humankapital betraktes som «the knowledge, skills, competencies and attributes, embodied in individuals' that facilitate the creation of personal, social and economic well-being» (Keeley, 2007, s. 29). I det samme blir det hevdet at det er «increasing agreement on one key part of the growth puzzle, namely, the importance of people – their abilities, their knowledge, and their competences – to economic growth». Slik jeg forstår OECDs retorikk blir altså verdien av mennesker definert ut fra den kunnskapskapitalen de har eller besitter med nytte for økonomisk vekst. Elevers kompetansetilegnelse og deres personlige og sosiale og velferd skal altså ifølge Keeley rettes inn mot en enighet om at den mest sentrale hensikten med kompetanse er økonomisk vekst. Undervisning og pedagogisk fagutøvelse blir derfor med humankapitaltilnærmingen «shaped by market images and leads to such trends as managerialist practices; narrow forms of accountability; and emphasis on science and technology at the expense of the arts and humanities» (Walker & Maclean, 2013, s. 13). Kapabilitetstilnærmingen er i motsetning orientert mot bærekraftige kunnskaper og ferdigheter og fokuserer mer eksplisitt på elevenes valg og autonome, myndige stemmer enn individers og samfunnets instrumentelle nyttebehov. Elevers kapabiliteter, f.eks. for refleksjon, kritiske tenkning og medborgerskap skal derfor *ikke* skal oppøves og læres som et

ledd i elevenes tilpasningsdyktighet og mestring i et markedsorientert samfunn, men heller som et forsvar og en kritisk ransakelse av slik tilpasning (Bonvin & Farvaque, 2006, s. 131; Nussbaum, 2006a, 2010).

Forskjeller i lærings- og kunnskapssynet fremtrer videre i humankapitaltilnærmingen versus kapabilitetstilnærmingen.

Humankapitaltilnærmingen ser ut til å betrakte elever som akkumulative beholdere av instrumentell kompetanse og ferdigheter som skal sørge for deres tilpasning (Darder, 2017 s. 18; Nussbaum, 2010, s. 24). Den pedagogiske oppgaven blir dermed å «fylle opp» elevene og sørge for at samfunnets samlede humankapital øker ved at elevene produserer et godt (lærings) utbytte. Hvor godt dette utbyttet er, og hvor mye samlet konkurransedyktig humankapital samfunnet har, må derfor kunne testes og måles for sammenligning på de ulike landenes «humankapitalbørser». Her får DeSeCos standardiserte kompetansekonsept sin betydning.

I likhet med kapabilitetstilnærmingen, bringe kompetansetilnærmingen på banen forhold som menneskerettigheter, bærekraft, livskvalitet og demokrati. Dette synes imidlertid forstått som et *resultat* av utdanningsprosessen og ikke som en *legitimering* av den (Lozano et al., 2012, s. 138-139). Mens kompetansetilnærmingen har en utilitaristisk eller velferdisme- vinkling som fokuserer på nytte og subjektiv livskvalitet, tar kapabilitetstilnærmingen utgangspunkt i en moderne kantiansk etikk, et aristotelisk samfunnssyn og et relativt objektivt livskvalitetskonsept (Nussbaum, 2000, s. 54). Mens kompetanse gir en klar instrumentell, funksjonell, pre-definert og standardisert retningsgivende målsetting for hva elevene *skal* ha eller oppnå, basert på instrumentelle prinsipp og adaptiv læring, gir kapabiliteter etisk og normativ retning for elevenes frihet til å velge fungering og derved frigjøre seg fra adaptiv læring.

Kompetansetilnærmingen setter pre-definerte og *standardiserte føringer* for hva elever skal ha eller oppnå av «the ability to successfully meet complex demands» (Rychen & Salganik, 2003, s. 43). Kapabilitetstilnærmingen fokuserer i motsetning primært på elevens frihet og muligheter og hvorvidt de kan bli, gjøre og være kompetente i ulike situasjoner. Den pedagogiske oppgaven i kapabilitetstilnærmingen tar mer sikte på å fremme elevenes «understanding of their own competences [...] to a sense of responsibility and

skills in planning, monitoring and managing social contexts (Prout, 2000 i Mario Biggeri, 2014, s. 45). Kapabilitetstilnærmingen belyser dermed behovet for utvikling av etiske og politisk bevisstgjøring i større grad enn den konforme kompetansetilnærmingen (Lozano et al., 2012, s. 142). Kompetansekonseptet synes å fokusere på spesifikk oppgaveløsning og orientering som en nødvendighet for å mestre spesifikke eksterne krav. Kapabilitetstilnærmingen er ikke krav-orientert, men tar utgangspunkt i individers situerte kontekst og hvordan de kan leve et liv de har grunn til å verdsette. Fokuset rettet seg mer mot elevers indre vilje, motivasjon, ønsker og aspirasjoner enn det som viser seg i kompetansetilnærmingen (Ballet, Biggeri & Comim, 2011, s. 23). Kapabilitetstilnærming som pedagogikk tar derfor sikte på å møte elever med en holdning av «a cultivation of the whole human being for the functions of citizenship and life generally» (Nussbaum, 1997, s. 9).

Siden har året 2002 har det blitt utarbeidet kompetansemål for yrkesopplæring i alle de europeiske landene (Cedefop, 2018)⁵⁷. Hva yrkeskompetanse *egentlig* innebærer, skal relateres til og karakteriseres som i yrkesfagopplæringene, er imidlertid uklart (Mulder, 2017). I neste avsnitt vil jeg derfor kort belyse kritikk som kapabilitetstilnærmingen retter mot kompetansekonseptet i yrkesfagopplæringen.

For det første fremstår elevers yrkesfaglige kunnskap og ferdigheter i kompetansetilnærmingen som konforme, atomiserte enheter som er løsrevet fra læreprosesser og holistisk sammenhenger mellom pedagogikk, læring og yrkesutøvelse (Brockmann, Clarke, Méhaut, et al., 2008, s. 236). Kompleksiteten i læreprosesser og betydningen av ressurser og hverdagskunnskap som elevene bringer med inn i læreprosessene (Bernstein, 2000), kan derfor bli oversett.

For det andre underkjenner kompetansekonseptet betydningen av relasjoner mellom lærer og elev, og læring i og med handling i situert yrkespraksis. Mens kompetanse kun gir tilgang til spesifikke elementer av teori, gir kapabiliteter derfor bedre tilgang til helhetlige meningssystemer av yrkesutøvelse og arbeidslivspraksis (Wheelahan & Moodie, 2011).

⁵⁷ European Centre for Developing Vocational Training (2018). RefNet. Hentet fra: <http://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/refernet>

En tredje svakhet med kompetansekonseptet er at standardisering av *dagens* kunnskaper og ferdigheter mangler sammenheng både med yrkesfagenes historiske tradisjoner og situerte, lokalt baserte kunnskaper. Det standardiserte kompetansekonseptet vil dermed kunne hemme innovative muligheter og fremtidig, ny yrkespraksis (Brockmann, Clarke, Méhaut, et al., 2008, s. 237). Kapabiliteter åpner i motsetning opp for et spekter av ulik fungering og det elevene kan bli, gjøre og være i ulike yrkessammenheng. Dette er av betydning fordi spesifikke yrkeskompetanse i én arbeidslivssituasjon ikke nødvendigvis kan overføres til en annen (Clarke & Winch, 2004, s. 516). Wheelahan og Moodie (2011, s. 15) hevder derfor at kompetansekonseptet tar utgangspunkt i et behavioristisk læringssyn, er en simpel reduksjon av kompleksiteter ved yrkesfagopplæring og er utilstrekkelig for å forstå yrkesopplæring- og utøvelse.

Som et fjerde moment, kan det hevdes at kompetansekonseptet er konstruert for å sertifisere og evaluere partikulære mål og utfall.⁵⁸ Målbar kompetanse vil imidlertid ikke nødvendigvis kunne knyttes til tillit og behov i lokale yrkeskontekster- og lokalsamfunn. Dersom et lokalsamfunn ikke underbygger eller kan benytte den standardiserte kompetansen og de målbare kvalifikasjonene, vil det med andre ord kunne oppstå utfordringer med kredibilitet uavhengig av hvor gode elevens spesifikke, standardiserte måloppnåelse måtte være (Young, 2010 sitert i Wheelahan & Moodie, 2011, s. 16).

Kjerneideen i yrkesopplæring må derfor være at elevers yrkesutøvelse aldri kan tilegnes ut fra passiv mottakelse av opplæringstrening og standardisering, men må foregå med deres aktive selvformasjon, og handlekraft der de selv utformer sine liv og yrkesliv (Sen, 1999, s. 291, 2010, s. 228). «Following this view, capabilities are basically about the power to exercise individual and collective self-determination and to achieve valuable functionings» (Andersen, Otto & Ziegler, 2010, s. 175).

Det er grunn til å hevde at begrepet kompetanse i yrkesfagopplæringen blir forstått og definert ut fra de ulike landenes kulturhistoriske og pedagogiske bakteppe som igjen kan knyttes til ulike opplæringsmodeller og utdanningskulturer (Brockmann, Clarke, Méhaut & Winch, 2008; Brockmann et al., 2011). Ulike former for kompetanse «have particular meanings in the vocational context which make each

⁵⁸ Med utfall, mener jeg i denne avhandlingen faktisk oppnådd livskvalitet og levekår (jfr. Sletten, 2011).

difficult to translate without losing important distinctions» (Mèhaut & Winch, 2011, s. 35). Kompetansebegrepet kan derfor betraktes og forstås både som smal, instrumentell ferdighetstrening og i en bredere og mer helhetlig opplæringstradisjon som i de norske yrkesfaglige utdanningsprogrammene og den *duale* modellen. Meningsinnholdet av kompetanse i de norske utdanningene må forstås ut fra nordiske og norske opplæringsrøtter som har lange tradisjoner fra bred, tysk-kontinental pedagogikk og danningstradisjoner (Slagstad, 2018). Det er imidlertid her det overnasjonale, nyliberale utdanningskonseptet med sin sterke affinitet til smal, nyliberal tenkning ser ut til å kolonisere norsk utdanning og pedagogikkfag og gripe inn i yrkesfagopplæringene.

Med denne utdypingen av sentrale forskjeller mellom en utdanningstilnærming i humankapital og kompetansekonseptet versus kapabilitetskonseptet vil jeg, før jeg beveger meg over videre i avhandlingen, kort diskutere noen særskilte pedagogiske utfordringer som kapabilitetstilnærmingen kan by på i møte med barn- og unge i en opplæringskontekst.

2.3.5 Kapabilitetstilnærmingen i møte med barn og ungdom under opplæring

Fordi barn og unge ikke har de samme forutsetningene for å foreta valg og belutningsprosesser som voksne, hevder Biggeri (2007, s. 199) at det er noen særskilte forhold som må holdes i fokus og at noen grunnleggende forutsetninger må danne utgangspunkt for en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen. For det første hevder han at det må forutsettes at barn og unge kan utvikle praktisk fornuft eller dømmekraft, ha evner til å foreta personlige valg og avgjørelser og at elever har et fundamentalt og essensielt ønske om utvikling, læring og endring. I kapabilitetstilnærmingen betraktes slike kapasiteter og egenskaper som nedfelt i menneskelige potensial som et uttrykk for «truly human functionings», frigjøring og aktivt søker mot *eudaimonia*. Det må videre antas at menneskelige potensial og kapabiliteter kan fremmes og kultiveres med pedagogisk tilrettelegging og læringsaktiviteter.

For det andre hevder han at barn og unges kapabiliteter er påvirket av foreldrenes og andre voksnes kapabilitetssett og fungering som igjen er under påvirkning av kumulative utviklingstrekk, bl.a. sosioøkonomisk status og sosiale strukturer (Wolff

& de-Shalit, 2007). Elevers evner til å konvertere opplæringens ressurser og goder til kapabiliteter og faktisk fungering er derfor avhengig av både foreldrenes, skolens og læreres tilrettelegging.

For det tredje peker han på det forholdet at pedagogen på den ene siden må respekterer den unges frihet og selvbestemmelse samtidig som de på den andre siden må beskytte elevene mot uheldige valg og kanskje mot elevens vilje hindre elevers handle- og væremåter. Elevenes positive frihet (*frihet til*) må derfor i mange tilfeller måtte erstattes av pedagogens omsorgsplikt og beskyttelse i form av negativ frihet (*frihet fra*). En slik tilnærming tar utgangspunkt i at barn og unges makt og handlekraft ikke kan sammenlignes med voksnes:

If we have strong reason to believe that agency-capacity cannot be attributed to a person, we should not let the person make decisions by herself; instead, we should find choices for her or by supporting her in the choice-making process. Thus, we will shift our normative concerns from capabilities to functionings for those who are incapable of making good decisions for themselves. (Robeyns, 2017, s. 401)

Biggeri argumenterer imidlertid for at denne typen umyndiggjøring og beskyttelse kan bygge på falske premisser. At barn og unge mangler moralske og kognitive kapasitet til å foreta rasjonelle valg og forvalte positiv frihet på samme måte som voksne, kan derfor problematiseres. Det kan tvert imot hevdes at barn og unge bør betraktes som aktive agenter i og med sine omgivelser som ikke bare blir formet av miljø og omgivelsene, men i høy grad også fritt kan forme dem selv (Biggeri, 2014; Frønes, 2011; P. J. Ryan, 2008).

Det kan videre argumenteres for at utdanning og pedagogikk må overkomme «the dicotomy between children seen as ‘beings’ or ‘becomings’» (Ben-Arieh, Stoecklin & Bonvin, 2014, s. 285). Elevene skal utvikle kapabiliteter og livskvalitet *i* og *med* sin nåtidige opplæring, på samme tid som de skal utvikle kapabiliteter til å oppnå livskvalitet i sine fremtidige liv. Opplæringens egenverdi og instrumentelle verdi har derfor betydning for elevenes helhetlige liv og utvikling både for deres nåtidige og for deres fremtidige livsløp. Med disse argumentene vil jeg bevege meg over til avhandlingens vitenskapsfilosofiske og metodologiske posisjonering, utvalg og

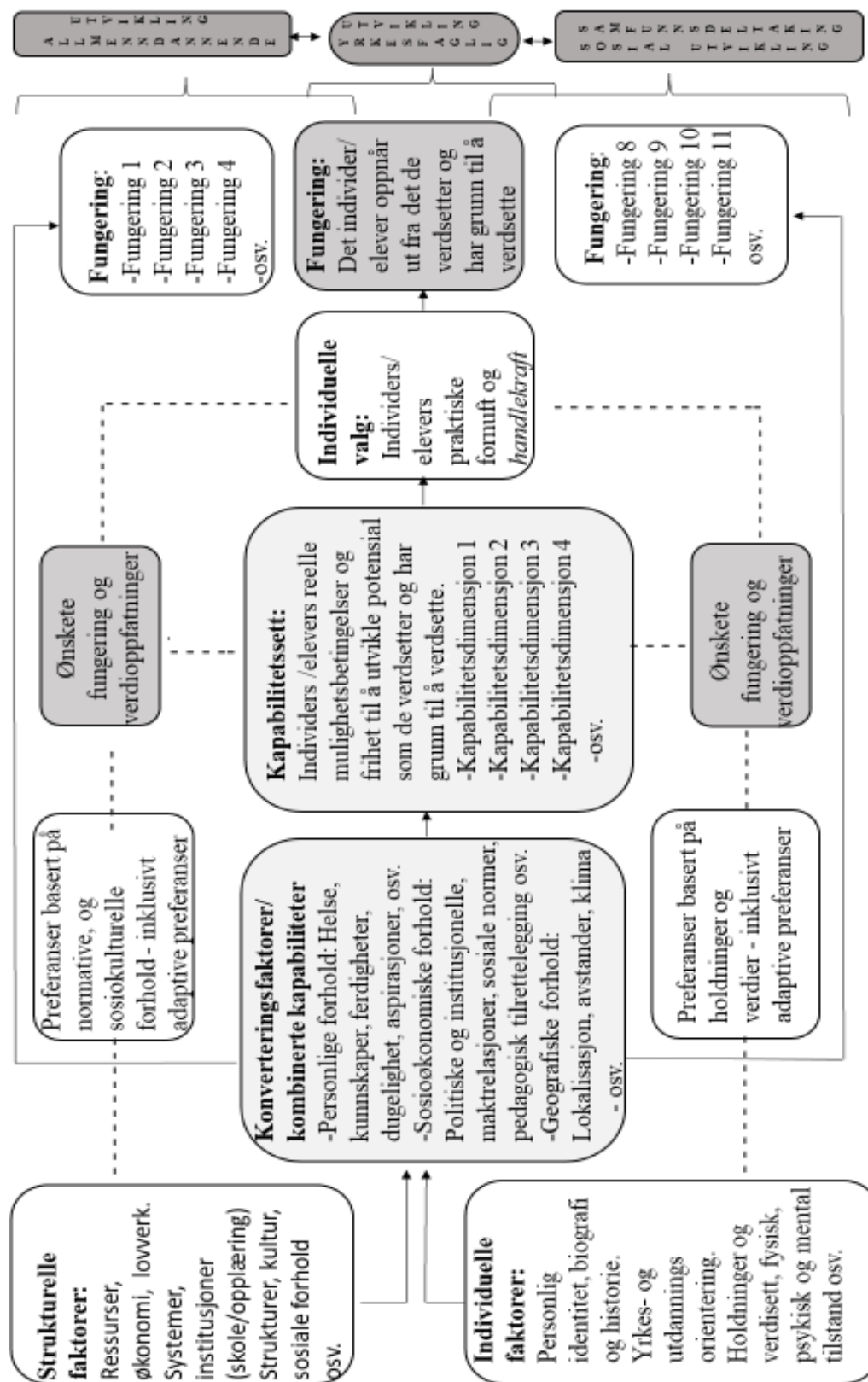
operasjonalisering av studiens kapabilitetsdimensjoner, samt studiens design og metode. Jeg vil imidlertid først oppsummere dette kapitlet.

2.4 Oppsummering av konseptuelt rammeverk og teori

Teorikapitlet har gitt leseren et innblikk i yrkesfagopplæringens genealogi og strukturer. Jeg har definert fremtredende utviklingstrekk for skole- og yrkesfagopplæring, samt betydningen av de siste ti-årenes store utdanningsreformer frem mot dagens *duale* modellen og norske yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. Deretter har jeg redegjort for kapabilitetstilnærmingens rammeverk og teori, dens idehistoriske og filosofiske røtter og dens konseptuelle begrepsapparat. Jeg har diskutert Sens og Nussbaums noe ulike tilnærminger, min kapabilitetstilnærming, samt kritikk som har kommet mot tilnærmingen. Videre har jeg belyst relevansen av en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen, samt hvilke pedagogiske tenkesett jeg anser av relevans for denne studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har utdypet sentrale forskjeller mellom humankapital- og kompetansetilnærmingen versus kapabilitetstilnærmingen og diskutert hvilke særlige utfordringer en kapabilitetstilnærming kan ha i møte med barn- og unge i en opplæringskontekst.

Avhandlingens konseptuelle rammeverk og teori kan fremstilles figurativt (jfr. fig. 2.5.1). Figuren viser hvordan både eksterne strukturelle og sosiale ressurser og interne individuelle ressurser og faktorer får betydning for elevers grad av kapabilitetsutvikling. Disse forholdene og faktorene er samtidig under innflytelse av elevers preferanser/adaptive preferanser. Samlet sett kan disse forholdene fremme eller hemme kapabilitetsutvikling ut fra de såkalte konverteringsforholdene, eller relasjonelt samspill mellom nevnte eksterne og interne faktorer og som kombinerte kapabiliteter. Hva elever ser som ønsket eller verdifullt vil videre påvirke deres utvikling av kapabiliteter. Alle disse forholdene vil sammen kunne lede til elevers utvikling av ulike kapabilitetssett som de, ut fra sine ønsker og verdier, praktiske dømmekraft eller fornuft og handlekraft, kan velge hvilken fungering de vil realisere. Disse prosessene leder til elevers helhetlige og relasjonelt sammenhengende utvikling som allmenndannende utvikling, yrkesfaglige utvikling og deres utvikling som aktive sosiale samfunnsdeltakere.

Figur 2.5.1: Avhandlingens konseptuelle og teoretiske rammeverk



Fritt skissert etter inspirasjon av Powell (2014), Robeyns (2006) og Smith & Seward (2009).

Kapittel 3. Vitenskapsfilosofisk tilnærming, operasjonalisering, design og metode

*«Practical wisdom is of the ultimate and the particular [...] the sort of perception by which we grasp that a certain figure is composed in certain way out of triangles»
(Aristoteles, sitert i Nussbaum, 1990, s. 74).*

*«I study myself more than any other subject.
That is my metaphysics, that is physics»
(Michel de Montaigne, 1572, sitert i Hartle, 2003, s. 86).*

I dette kapitlet vil jeg presentere avhandlingens vitenskapsfilosofiske og metodologiske tilnærming, samt studiens design og metode. Jeg vil videre gjøre rede for operasjonalisering av kapabilitetstilnærmingen og studiens pre-definerte, utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier. Kapitlet er delt inn i fem delkapitler som til sammen vil belyse hvordan kunnskapsbidraget har blitt til ut fra studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål.

3.1 Vitenskapsfilosofiske tilnærming og posisjonering

Vitenskapsfilosofi handler om systematiske fellestrekk og særegenheter ved de ulike vitenskapene og deres strukturer, og en viktig del av mitt forskningsarbeid har vært å stille de grunnleggende vitenskapsfilosofiske spørsmålene: *Hva er viten; hvordan kan jeg vite at jeg vet; og ut fra hvilke forutsetninger kan viten oppstå?* Spørsmålet refererer til mine ontologiske og epistemologiske antakelser. Det ontologiske henviser til hvordan jeg forstår virkelighetens beskaffenhet og hva som finnes i virkeligheten, mens det epistemologiske henviser til hva jeg forstår som kunnskap og hvordan det er mulig å oppnå kunnskap (Creswell, 2013; Alvesson & Sköldberg, 2008). Avhandlingen som helhet – fra begynnelse til slutt – må betraktes som et forsøk på å besvare disse spørsmålene. I dette kapitlet vil jeg imidlertid gå nærmere inn på spesifikke vitenskapsfilosofiske og metodologiske forhold som har vært styrende i forskningsarbeidet, der mine egne erfaringer og den kontekst forskningen er situert i, kan ha påvirket forskningsprosessene og resultatene. I det følgende avsnittet vil jeg altså posisjonere meg i et forskningsfilosofisk og metodologisk landskap.

3.1.1 Mitt eget forsker-utgangspunkt

Mine forskningsinteresser har vært motivert av et ønske om å løfte frem yrkesfagopplæring og gi en stemme til elever i slik opplæring. Studiens bakgrunn har tatt utgangspunkt i uklarerheter om hvilke formål som bør være styrende for yrkesfagopplæring og spenninger mellom skole- og arbeidsliv, teori og praksis, samt mellom den norske enhetsskolens humanistiske mandat og innflytelsen fra det nyliberale humankapital- og kompetansetilnærmingen. Hensikten med studien å undersøke opplæringstilbudet i yrkesfaglige utdanningsprogram i norsk Vgs. slik elevene selv erfarer og uttrykker det, med et teoridrevet utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingen. Studien fokuserer på yrkesfagelevers utvikling av kapabiliteter og hva som fremmer eller evt. hemmer denne utviklingen i elevenes opplæringstilbud. Hensikten med å anvende kapabilitetstilnærmingen for å undersøke studiens problemstilling og forskningsspørsmål skal forstås som et normativt alternativ eller korrektiv til dagens ortodokse humankapital- og kompetansetilnærming. Studiens relevans er definert ut fra et gap mellom de formelle formålene for norsk yrkesfagopplæring og Vgs. og de reelle utfallene for elevene, samt et stort behov for forskningsbasert kunnskap om hvordan yrkesfagelever selv erfarer sin hverdag og det som skjer i skolens klasserom og i verksteds- og praksisopplæringen.

Mine mange års erfaring som yrkesfaglærer i helse- og oppvekstfagene og fellesfaglærer i samfunnslære i Vgs., og alle mine møter med elever i ulike utviklings- og læringsprosesser, har videre hatt stor betydning for studien. Det samme har flere års erfaring som høgskolelektor for yrkesfaglærere i PPU,⁵⁹ og undervisningsoppgaver i master ved HVL. Min utdanning som sykepleier og arbeidserfaring fra helsevesenet har også, sammen med pedagogisk og spesialpedagogisk utdanning og lærervirke, vekket mine interesser for etiske og normative spørsmål i møte med elever og deres opplæring. I mastergradsutdanningen min arbeidet jeg derfor med yrkesetikk (Brekhus, 2006). Dette bakteppe – min egen bakgrunn, holdninger og forforståelse som forsker – har vært motivasjon for mine forskningsinteresser i kapabilitetstilnærmingen, samt de metodologiske premissene for forskningsarbeidet.

⁵⁹ PPU -Y: Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærere.

Alle implikasjonene ved studiens hensikter, og min motivasjon for valgte tema og forskningsspørsmål, lar seg vanskelig belyse innen avhandlingens avgrensinger. Mye vil fremstå implisitt og kan vanskelig uttrykkes med ord. Med Sayer (2011, s. 74) vil jeg påstå at «we know so much more than we can tell; indeed we may struggle to begin to explain how we do some of our most complex and skilled achievements». Jeg vil likevel, så langt jeg finner det mulig, belyse noen av disse forholdene slik jeg forstår de med et «reflexivt forskerblikk» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 486). Med dette mener jeg at «serious attention is paid to the way different kinds of linguistic, social, political and theoretical elements are woven together in the process of knowledge development, during which empirical material is constructed, interpreted and written» (Alvesson & Sköldberg, 2009, s. 99).

Jeg har rettet sterk oppmerksomhet både til mine tolkninger og forståelser i forskningsprosessene og til mine egne refleksjoner og premisser som ligger til grunn for disse. Idet jeg som forsker både er et meningsgivende subjekt og samtidig gir mening til et «meningsløst studieobjekt», innebærer dette en *dobbelt hermeneutikk*. Jeg er altså både et produkt og en produsent av viten (Flyvbjerg, 1994, s. 53). Det er også en *trippel hermeneutikk* idet jeg har rettet oppmerksomheten mot en kritisk vurdering og bevisstgjøring av mine egne ubevisste antakelser, forestillinger og «tas for gitt-holdninger» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 350). Slik kritisk refleksjon og ransakelse angår mine mer eller mindre ubevisste ideologier, asymmetrisk oppståtte maktforhold og andre typer dominans jeg som forsker kan ha tatt med inn i forskningsprosessene.

3.1.2 Ontologiske og epistemologiske betraktninger

De vitenskapsfilosofiske ideene og metodologiske antakelsene jeg har støttet meg til, har vært under innflytelse mine *ontologiske og epistemologiske antakelser*. I det neste avsnittet vil jeg forsøke å synliggjøre noen av disse forholdene så langt som mulig innen avhandlingens avgrensninger.

Ontologiske antakelser handler om «claims about things (about being, or about what there is)» (Martins, 2007, s. 45). Med utgangspunkt i denne definisjonen har jeg spurt *hva kapabiliteter er*. Videre hva et menneske er, hva menneskelig natur er, hva menneskelig livskvalitet er, hva sosiale strukturer er, hva frihet er osv. Martins (2006, 2007) hevder at det er en implisitt *realistisk ontologi* i både Nussbaums og

Sens kapabilitetstilnæringer, og at tilnærmingen best kan forstås med ontologisk analyse. Martins argumenter er inspirert av en vitenskapsfilosofisk og metodologisk posisjon som tar utgangspunkt i *kritisk realisme* (KR) (Archer et al., 1998b; Bhaskar, 2008; Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2003). KR er et stort og mangefasettert vitenskapsfilosofisk felt med til dels ulik utforming, og det er langt fra mine ambisjoner å redegjøre fullstendig for det i denne sammenheng. Jeg vil likevel kort og grovasket skissere noen karakteristiske kjennetegn ved en slik forskerposisjonering, og videre med hvilken relevans jeg ser at tenkningen har for denne studien.

KR bygger på en *realistisk ontologi*, en *eklektisk interpretativ og relativ epistemologi* og en *generell emansipatorisk aksiologi*. Videre er praktisk dømmekraft eller fornuft et viktig vitenskapelige aspekt i KR (Archer, Bhaskar, Collier, Lawson & Norrie, 1998a, s. xi). KR kan betraktes både som en protest mot logisk positivisme og empirisme og en motvekt og overlappende alternativ til det innflytelsesrike sosialkonstruktivistiske vitenskapskonseptet og postmoderne ideer (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 39). Samtidig har KR trekk fra både empirisme, sosialkonstruktivisme og hermeneutikk og kan derfor betraktes som en *både-og-vitenskap* (Danermark et al., 2003, s. 21). I KR flyttes oppmerksomheten *fra* epistemologiske *til* ontologiske forhold og beskrives derfor som *den ontologiske vending*. Argumentet for dette er at før det er mulig å vite, vinne innsikt i eller ha kunnskap om noe (altså de epistemologiske forholdene), må virkelighetens egentlige beskaffenhet (altså de ontologiske forholdene) bestemmes. Våre sosiale konstruksjoner må altså være *konstruksjoner av noe* – som nettopp er virkeligheten. I KR antas det at virkeligheten eksisterer uavhengig av vår kunnskap om den, og at all kunnskapsproduksjon er avhengig av de spørsmålene vi stiller om virkeligheten (Danermark et al., 2002, s. 26, i Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 41). En av hovedidéene i KR er derfor kritikk mot *den epistemologiske feilslutningen* (Bhaskar & Lawson, 1998, s. 55) som er en antroposentrisk sammenblanding av virkeligheten i seg selv, og det vi kan vite eller erkjenne om den.

I KR er *noe* virkelig eller reelt dersom det ut fra ulike *mekanismer* har en *kausal innvirkning* som medfører en forskjell i forhold til det vi kan erkjenne eller vite noe om. KR retter derfor oppmerksomheten fra ulike hendelser eller fenomener i verden, til de *kausale kreftene*, eller de *generative mekanismene* som utløser slike

hendelser. Ikke som naiv realisme, eller å forveksle med et positivistisk vitenskapskonsept som enkelt, determinerende årsaks- og virkningsforhold. KR søker heller en interpretativ, teoretisk innsikt i *de relasjonelle* forholdene ved ulike hendelsesmekanismer, eller det som «ligger bak» det som hender. Således kan KR forklare «symptomatisk» hva som leder til *eller tenderer til* å generere og produsere hendelser (Bhaskar, 1998b, s. 34; Danermark et al., 2003, s. 93; Sayer, 2000, s. 95). I KR blir slike tendenser forklart som *kontigente*. Det vil si at det *kan* være mulige årsakssammenhenger mellom hendelser, men ikke nødvendigvis slik det fremtrer. Sosiale hendelser og deres årsaksforhold er imidlertid reelt til stede som sosiale og strukturelle disposisjoner, uavhengig av vår viten om dem. F.eks. kan kausale krefter ved undervisningen i yrkesfagopplæringen ha tendenser til å forårsake eller generere ulike læringsmekanismer, kapabiliteter eller konverteringsforhold, uten av det behøver å kunne forklares slik.

I vitenskapelige eksperiment og kvasistudier er årsak- og virkningsforklaringer *lukkede systemer* som kan behandles og reguleres instrumentelt og kausalt. Her vil med andre ord x alltid kunne føre til y . Den sosiale virkeligheten og reelle verden er i motsetning *åpne systemer* og kan vanskelig predikeres eller tilskrives samme regelmessigheter. I sosialvitenskapene vil derfor x kunne føre til mange variasjoner av y . Det er likevel mulig å skaffe kunnskap og forhold mellom x og variasjoner av y . Mulige utfall mellom x og y er derfor ikke ad hoc-kunnskap, men kan vurderes, tolkes og forstås ved hjelp av praktisk dømmekraft (Sayer, 1992, s. 137).

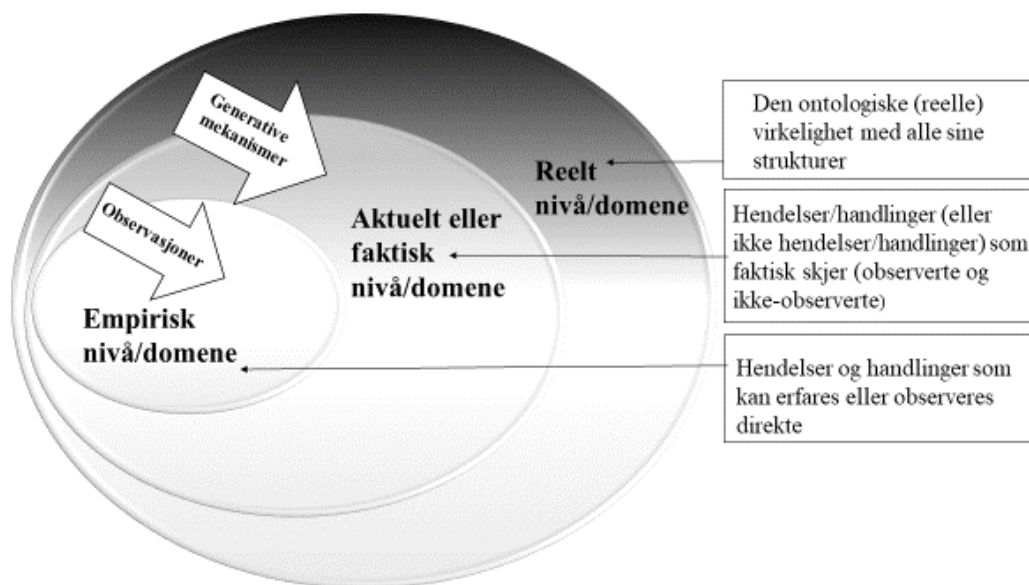
I KR blir virkeligheten delt inn i tre ulike lag, domener eller stratifiserte, ontologiske nivå. Disse nivåene består av et slags «kart» av både materielle, idemessige, artefaktiske og sosiale eller strukturelle forhold (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 110; Danermark et al., 2003).

Det dypeste laget, eller *det reelle nivået*, refererer til selve virkeligheten og alle dens strukturer (jfr. fig. 3.1.1). Det neste laget beskriver KR som det *faktiske eller aktuelle nivået* som referere observert eller ikke-observert generering av ulike relasjonelle, kausale mekanismer av de genererende kreftene som finnes i det dype reelle nivået og som kan frembringe eller *emergere* noe nytt. Det øverste laget er det *empiriske nivået*. Som navnet tilsier er dette det ontologiske nivået som kan observeres direkte empirisk, og oppfattes som ulike fenomen, hendelser og handlinger. Ifølge

Danermark et al. (2003, s. 58) er imidlertid begrepet empirisk i denne sammenheng noe misvisende fordi data eller empiriske fakta alltid er teoriimpregnert- eller ladet, og derfor alltid formidles gjennom våre implisitte eller eksplisitte teorier om virkeligheten. Å uttrykke noe som den empiriske verden er derfor å uttrykke en epistemologisk feilslutning ved å redusere alle de tre nivåene til ett nivå.

Ifølge KR er det vitenskapens oppgave å avdekke, få kunnskap om, og forklarer hvilke kausale krefter og mekanismer dette er snakk om. Ikke som endelige «bevis» eller «sannheter», men heller som interpretasjoner ut fra praktisk dømmekraft eller fornuft (Danermark et al., 2003, s. 48; Sayer, 2011, s. 63-70).

Figur 3.1.1: Tre ulike virkelighetsnivåer i kritisk Realisme



Fritt utformet etter Bhaskar (1978; 1998a, b, c).

For å unngå den epistemologiske feilslutningen, og for å rette oppmerksomheten mot det som *kan* vites noe om, skiller Bhaskar (1998c, s. 16-47) mellom to vitenskapelige dimensjoner eller objekter som det *intransitive* og det *transitive*. Kort forklart forstår jeg den intransitive dimensjonen som alt eksisterende i virkeligheten som er utilgjengelig for vår kunnskap. Mens den transitive dimensjonen tilhører det som vi kan vinne kunnskap om. Det er alltid en kløft mellom de to dimensjonene og derfor ikke direkte sammenheng mellom virkeligheten og det vi kan vite om den. Det er derfor heller ikke mulig å ha sikker viten om virkeligheten. Vitenskap og kunnskap består derfor alltid av den til enhver tids konstruerte og relative teorier om virkeligheten. Ikke som en direkte avbildning

av selve virkelighetens råmateriale, men et resultat av kontinuerlig, vitenskapelig søken etter en dypere innsikt om virkeligheten. Det er disse teoriene – og ikke virkeligheten eller «råmaterialet» i seg selv – vi som forskere bruker i praktisk, empirisk, forskning. Transitive studieobjekt konstitueres altså epistemologisk ved vitenskapelig, *indirekte kontakt* mellom vitenskapen og virkeligheten. (Danermark et al., 2003, s. 51).

KR anerkjenner at kunnskap og vitenskapelig sannhet er *fallibel* og mangefasettert. Teorier kan alltid erstattes av ny teori. KR anerkjenner derfor også metodologisk pluralisme og det synet at kunnskap og teorier vil fremtre til dels ulikt, ut fra ulike metodologiske premisser og hvilke forskningsspørsmål som stilles. Videre ser KR vitenskap som en praktisk arbeidsprosess og et hjelpemiddel for å innhente og håndtere virkeligheten. Det er våre interpretasjoner og rasjonell, praktisk dømmekraft som gir oss mulighet til å sammenligne og vurdere forskningsresultater ved å resonnerer og *retrodusere* nye kunnskap (Flyvbjerg, 1994; Sayer, 2011; Walker & McLean, 2013). Retroduksjon henviser i KR til en slags praktisk forskningsprosess eller spesiell form for abduksjon der empiriske data, ved hjelp av forskerens dømmekraft og kreativitet, kan konstruere ny kunnskap (Danermark et al., 2003, s. 169). Dvs. et forsøk på å forstå og forklare nødvendige vilkår eller mulighetsbetingelser for hva som skjer i virkeligheten ved å trekke slutninger om hvilke strukturer som genererer hendelser og handlinger, f.eks. om elevers kapabilitetsutvikling, ut fra manifeste, empiriske observasjoner, men også ut fra de ikke-observerbare forutsetningene for utvikling av kapabiliteter (Bhaskar, 1998c, s. 37; Sayer, 1998, s. 120).

Med Karl Marx i mente hevder Bhaskar (1998b, s. 409) at vitenskapenes oppgave ikke kun handler om å forstå og forklare virkeligheter, men også må utøve kritikk. Som et normativt imperativ bør vitenskapen heller ikke kun avdekke kausale strukturer, tendenser og mekanismer som f.eks. urettferdighet opplæringstilbudet som kan fremme kapabilitetsutvikling for enkelte elevgrupper og hemme det for andre. Vitenskapen må også ha som mål å endre urettferdige forholdene. KR har derfor nødvendigvis en kritisk, emansipatorisk tilnærming (Bhaskar & Norrie, 1998, s. 569).

3.1.3 Kritisk realisme, relasjonell ontologi og kapabilitetstilnærmingen

Relevansen av å anvende en kritisk realistisk metodologi (KR) for å studere, forså og forklare individers kapabilitetsutvikling er godt dokumentert, og er anvendt i en rekke studier i kapabilitetstilnærmingen. Sentrale likhetstrekk mellom de to perspektivene kan bl.a. oppsummeres med at begge har høy innflytelse av ikke-vestlig filosofi. Begge er opptatt av frihet, menneskelig emansipasjon og eudaimonisk livskvalitet. Begge perspektivene er relativt abstrakte, men tillater likevel tilpasning til lokale kontekster og fleksible, pragmatiske løsninger. Begge perspektivene argumenterer for viktigheten av praktisk fornuft eller dømmekraft og begge inntar axiologiske eller verdibaserte antakelser.⁶⁰

Sammenhengen mellom en kritisk realistisk forskningsmetodologi og kapabilitetstilnærmingen er påpekt av flere sentrale aktører innen KR. Bhaskar (p.m. 2016, s. 66-67) har bl.a. viet oppmerksomheten til kapabilitetstilnærmingen og hevder at:

Much (irrealist) social science has focused on behaviors, relatively automatically, abstracting from the life projects and possibilities of the agent concerned. An exception of this is the capability approach of Amartya Sen and Martha Nussbaum [...] Augmenting this approach with critical realism, we may regard the agent's reason (for an action or a course of action) as a causal mechanism that triggers a particular course of action.

Han argumenterer videre for at slike mekanismer kan betraktes som tendenser som etableres av konverteringsforhold som kan fremme eller hemme individers handlekraft og deres muligheter til å oppnå verdifulle kapabiliteter og oppnå sitt potensial for frigjøring og livskvalitet, eller for utviklingen til *eudaimoniske* liv samfunn som for Bhaskar (1978, 1998b) er den primære målsettingen for alt vitenskapelig arbeid.

Sayer (2009b,) spør videre hvem som er redd for kritisk realistisk vitenskap og redegjør for hvilke metodologiske og vitenskapsfilosofiske kjennetegn en slik

⁶⁰ Med axiologiske antakelser forstår jeg her at forskning blir influert av forskerens verdioppfatninger. I kvalitativ forskning rapporterer og reflekterer derfor forskeren eksplisitt over sine normative og verdiladede antakelser eller forforståelse (bias) ved å «posisjonere seg» i studien (Creswell, 2013, s.20).

tilnærming har. Han argumenterer her eksplisitt for affiniteten mellom kritisk realisme og kapabilitetstilnærmingens og begges signifikante innflytelse for å forstå menneskelig livskvalitet. I sin bokpublikasjon der han argumenter for hvordan en robust kritisk vitenskap kan forklare og forstå menneskelig livskvalitet (Sayer, 2011, s. 233) tilskriver han betydning kapabilitetstilnærmingen relevans «because of its potential as a resource for CSS⁶¹ to draw upon in developing its critical standpoints». Av andre publikasjoner med relevans for denne studien, har Sayer (2012) bl.a. belyst kritisk realisme og kapabilitetstilnærmingen i forhold til studier om urettferdig distribuering av arbeid, samt i forhold til kritiske tilnærminger til normative spørsmål (Olson & Sayer, 2009).

Ut over dette vil jeg nevne Oosterlaken (2013) som har gjort en grundig filosofisk analyse av forholdet mellom kritisk realisme og kapabilitetstilnærmingen og drøfter relevansen denne sammenkoblingen i sine analyser om teknologi og teknologiske artefakter.

Pratten, S. (2014, s. 8) belyser også forholdet mellom kritisk realisme og kapabilitetstilnærmingen i en bokpublikasjon som bl.a. drøfter nye og re-orienterte perspektiv på etiske tilnærminger i velferdsøkonomi og sosial fordelingspolitikk. Han hevder at: «If there is an alternative approach to ethics that is also systematically ontologically informed, the most likely contender is the Capability Approach associated with the work of Amartya Sen and Martha Nussbaum».

I en relativt nylig publikasjon har også Hvinden & Halvorsen (2018), fra OsloMet i Norge, publisert en artikkel der de argumenterer for hvordan kapabilitetstilnærmingen, og særlig Sens konverteringsforhold, får sin relevans for kritisk realistisk metodologi. Forfatterne henviser spesielt til «agent-struktur-mekanismer» og på hvilken måter forbindelser mellom disse to størrelsene kan anskueliggjøre individers mulighetsbetingelser til å utøve handlekraft og oppnå verdifulle tilstander. Forfatterne konkluderer som følger:

Broadly speaking, the Capability Approach's concept of conversion processes can sensitize the sociologist to factors and mechanisms that can make it understandable why change in social structures does not

⁶¹ Initialene CSS står for Critical Social Sciences i Sayers (2011) bok.

happen in circumstances that appear to be favorable to change, and vice versa, why change sometimes happens in circumstances that do not seem to be promising for achieving personal and social change. In other words, the capability approach's concept of conversion processes can be an important tool to understanding the unexpected!

I et utdannings- og pedagogisk perspektiv har også kritisk realistisk metodologi fått stor relevans i studier innen kapabilitetstilnærmingen. Powells (2014) har f.eks. studert hvordan yrkesfagopplæring kan re-konseptualisere sine hensikter med utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingen og det kritisk realistiske perspektivet til Margareth Archer.

Powell & McGrath (2019, s. 21) gjør også nylig en kritisk eksaminasjon av kapabilitetstilnærmingen og kritisk realisme i en bokpublikasjon som vier oppmerksomheten til yrkesfagopplæring. Forfatterne drøfter her hvilke forhold som er relevante ved en realistisk kapabilitets-model der det argumenteres for å bringe sammen «a realist-capability model the conceptual framework of critical realism and the normative approach of capabilities» for å imøtekomme behovet for å transformere eller re- konseptualisere yrkesfagopplæringene. Forfatterne henviser her til en rekke litteraturbidrag for kritisk realisme bl.a. Archer (2008), Collier (1994), Danermark et al., (2002) & Sayer (2000).

Tao (2013, 2016) belyser videre relevansen av kritisk realisme i kapabilitetstilnærmingen i sine studier av lærer- og opplæringskvaliteten i utdanning og yrkesfagopplæring. Her henviser hun til en rekke publikasjoner og teori i kritisk realisme bl.a. Bhaskar (1978) og Sayer (2000).

Denne studiens anliggende er å forstå og analysere elevers eller elevgruppers kapabiliteter og påpeke hva som kan fremme eller eventuelt hemme prosesser ved utvikling av kapabiliteter. Med kritisk realisme har jeg derfor stilt spørsmål om hvilke ontologiske strukturer og ulike mekanismer som ved relasjonelt samvirkende krefter kan skape kausale tendenser for at elever kan utvikle kapabiliteter. Her tar jeg utgangspunkt i Bhaskars (1978, 1998b) og Lawsons (2004) vitenskapsfilosofi og sosiale ontologi:

Structures are the underlying conditions of possibility that enable or facilitate the occurrence of a given phenomenon. Structures compromise *powers* that may or may not be exercised and, when exercised, may or may not be actualized in actual events and states of affair. *Mechanisms* refer to the mode of operation of structures and exist as power that structure possesses of acting in a given way. (Martins, 2006, s. 676)

Slik jeg forstår det, vil kapabiliteter falle inn under et sett med *strukturer* eller disposisjoner som kan produsere, fremme eller evt. hemme *generering* av gitte kapabiliteter ut fra *ulike kausale mekanismer* som i relasjonelt samspill med individers handlinger i et gitt sosialt system gir potensial for valg av handlinger, væremåter eller fungering: «[C]apabilities are causal powers (a ‘power to’) that provide the *potential* to realize particular functionings» (Smith & Seward, 2009, s. 216). Kapabiliteter er derfor ikke kun en abstrakt, normativ og etisk menneskelig målsetting eller konstruksjon, de er også en *ontologisk konstituert realitet* (Martins, 2007, s. 52).

Smith & Seward (2009) presisere videre at kapabiliteter *ikke* må betraktes som et aggregat eller en ubestemmelig sum av konstitueringsmuligheter. Det er de *kvalitativt interne relasjonene* mellom de iboende strukturelle, mekanismene og de genererende krefter som kapabiliteter består av, som har potensial for individer realisering av ulik fungering: «In this perspective, an individual’s capabilities emerge from the combination and interaction of individual-level capacities and the individual’s relative position *vis-à-vis* social structures that provide reasons and resources for particular behaviors (Smith & Seward, 2009, s. 213).

For å vinne innsikt i kapabilitetsutvikling må forskeren derfor spørres hvordan virkeligheten må se ut, og hvilke ulike samvirkende strukturer og mekanismer som må til for at akkurat disse kapabilitetene skal kunne utvikles (Danermark et al. 2002, s.97). I kritisk realisme er svaret på dette spørsmålet *fallibelt*. Dvs. at det ikke kan gis sikre svar på nøyaktig hva som fremmer eller hemmer utvikling av kapabiliteter og at det kan være flere ulike eller *kontigente*, dvs. mulige, men ikke nødvendige årsaksforhold til dette. Det er likevel mulig å forstå elevens

kapabilitetsutvikling, og hva som kan fremme eller hemme dem, ved hjelp av interpretativ, teoretisk innsikt og praktisk fornuft eller dømmekraft (Bhaskar, 1978).

En relasjonell, ontologisk kapabilitetsforståelse søker altså innsikt i mønstre av ulike samspillmekanismer mellom strukturer og individer som ved hjelp av rimelige tolkninger og praktisk fornuft kan forklare hva som kan utløse utvikling av kapabiliteter. Disse prosessene kan vanskelig forstås og forklares ved å bryte ned de ulike delene i sosiale strukturer eller individers egenskaper til mindre bestanddeler. De ulike delene eller objektene bak kapabilitetsutvikling er derfor ikke det samme som de konstitutive strukturene, kreftene og mekanismene som skaper dem. Det er de *relasjonelle forholdene* mellom alle disse bestanddelene som gir *emergens* (Danermark et al., 2003, s. 102) til å utvikle kapabiliteter. Innsikt i hvilke relasjonelle forhold det er snakk om, kan være både transitiv og intransitiv. I begge tilfeller spør forskeren hvordan virkeligheten må se ut og hvilke ulike samvirkende strukturer og mekanismer som må til for at akkurat denne hendelsen skal oppstå (Danermark et al. 2002, s.97) eller at disse kapabilitetene kan utvikles. Forståelse av elevers kapabilitetsutvikling må derfor konstrueres i et holistisk perspektiv der helheten er mer enn summen av delene.

3.1.4 Forskningsmessige implikasjoner

For å anskueliggjøre og forstå hvordan den abstrakte tenkningen i kritisk realisme og en relasjonell ontologisk vitenskapsforståelse kan anvendes i praktisk, empirisk forskning går Smith & Seward (2009, s. 230) pragmatisk til verks. Dette gjør de ved å belyse kapabilitetstilnærmingen på flere ulike nivå: (i) et filosofisk nivå (ii) et abstrakt vitenskapelig nivå (iii) et grunnleggende nivå (iv) et sekundært nivå og (v) et indikator/data nivå.

Slik jeg forstår det, representerer det første nivået en filosofisk kapabilitetstilnærming med utgangspunkt i filosofisk ontologi.⁶² Kapabiliteter i dette nivået kan forstås som ontologiske strukturer. De neste nivåene representerer ulike vitenskapelige, ontologiske nivå og dimensjoner. De vitenskapelige nivåene deles videre inn i undernivå fra et høyt abstraksjonsnivå til et konkret, empirisk indikator- eller casenivå. Inndelingen fremstilles skjematisk i figur 3.1.2.

⁶² Martins (2007, 2009) hevder at vi finner en filosofisk ontologi i KR, mens vi finner en vitenskapelig ontologi i kapabilitetstilnærmingen.

Figur 3.1.2: Skjematisk fremstilling av ulike indikatornivå for kapabilitetstilmærmingen

Ontologisk nivå	Konseptuelt nivå	
Filosofisk nivå		<i>Strukturer med interne relasjoner og deres fremvoksende kausale mekanismer</i>
Vitenskapelig nivå	Abstrakt	<i>Kapabiliteter, fungering og handlekraft. Abstrakte begreper om menneskelig livskvalitet som inkluderer likheter på tvers av alle typer kapabiliteter</i>
	Grunnleggende	<i>Kapabilitetsdimensjoner. Generelle kategorier av kapabiliteter som dekker alle aspekter av menneskelig livskvalitet og trivsel. F.eks. Nussbaums (2000, 2011) 10 sentrale kapabiliteter, eller Alkirs (2002, 2007) kapabilitetsliste</i>
	Sekundært	<i>Spesifikke kapabiliteter og deres assosierte fungering. Spesifikasjonen inkluderer nødvendigvis individuelle og strukturelle kausale mekanismer og hvordan disse genererer kapabiliteter og fungering</i>
	Indikatorer/ Empirisk data	<i>Kontekstualiserte kapabiliteter. Dette er et case-spesifikt nivå som gir mulighet for å identifisere indikatorer for kapabilitet. I dette nivået blir kapabiliteter knyttet til relevante forskningsenheter og aktuell målgruppe for studier</i>

(Fritt skissert etter Smith & Seward, 2009.)

Smith & Seward (2009, s. 225) forklarer videre at praktisk, empirisk forskning kan analysere kapabiliteter ved hjelp av tre inter-relaterte forhold. For det første må det vinnes innsikt i og kartlegges individers eller gruppers individuelle kapasiteter eller deres interne kapabiliteter. For det andre må det forstås hvordan gitte sosiale strukturer og deres genererende mekanismer muliggjør eller hindrer kapabilitetsutvikling. Altså hvilke spesielle ressurser og omliggende forhold som har kausal kraft til å hemme eller fremme individuelle kapabiliteter.

I denne studien kan jeg vinne innsikt og kunnskap om disse forholdene ved det elevene selv erfarer og uttrykker i intervjusituasjonen, og ved å undersøke de reelle forholdene som elevenes opplæring foregår innenfor. Jeg har derfor viet relativt stor oppmerksomhet til å beskrive yrkesfagopplæring og tilbudsstrukturen i Vgs., samt redegjort grundig for forskningsfeltet, utdanningsprogrammene og elevinformantene i denne monografien. Jeg kontekstualiserer elevenes erfarte og uttrykte kapabiliteter gjennom analyse av sentrale formål og styringsdokumenter for opplæringen. Studiens problemstilling,⁶³ og dens tre forskningsspørsmål, skal også betraktes som relasjonelt sammenhengende, der jeg søker innsikt og kunnskap om hvilke kapabiliteter (x) elevene erfarer og uttrykker at de har (f1).⁶⁴ Deretter vil jeg vinne innsikt i hvilken sammenheng dette har med elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatning (y) (f2).⁶⁵ Videre søker jeg kunnskaper om hvilke gitte omstendigheter i opplæringstilbudet som kan hemme eller fremme kombinerte kapabiliteter eller fremstår som konverteringsforhold (c) (f3)⁶⁶ (ressurser, goder, rettigheter, tilrettelegging og pedagogiske og didaktiske fasiliteter). Kapabilitet x (f1) kan altså resultere i ønsket og verdsatt fungering y (f2) under de gitte relasjonelle sammenhenger og omstendigheter av c (f3)

[...] insofar as some structures are instrumental to individual capabilities, some are enabling and others constraining, one needs an evaluation space that would distinguish valuable from non-valuable structures of living together, i.e., that would distinguish the instrumental structures that lead to an expansion or a reduction in individual capabilities. (Stewart & Deneulin, 2002, s. 66)

3.2 Operasjonalisering og utvelgelse av kapabilitetsdimensjoner

Kapabilitetstilnærmingen byr på et rikt, innovativt og teoretisk rammeverk som kan ha stor verdi for pedagogikk og utdanningsforhold (se f.eks. Boni & Walker, 2013a; Hart, 2012; Otto, 2015; Otto & Ziegler, 2006; Saito, 2003; Walker, 2005b; Walker &

⁶³ Jfr. problemstilling *På hvilke måter erfarer og uttrykker elever ved to yrkesfaglige utdanningsprogram i den videregående skolen at opplæringstilbudet hemmer eller fremmer deres utvikling av kapabiliteter?*

⁶⁴ Jfr. Forskningsspørsmål 1 (f1); *Hvilke kapabiliteter erfarer og uttrykker yrkesfagelevne at de har?*

⁶⁵ Jfr. Forskningsspørsmål 2 (f2); *Hva erfarer og uttrykker yrkesfagelevne som viktig og verdifullt i forhold til sine kapabiliteter og hvilke ønskete fungering erfarer og uttrykker de at de har?*

⁶⁶ Jfr. Forskningsspørsmål 3 (f3); *Hvilke relevante konverteringsforhold erfarer og uttrykker yrkesfagelevne at de har eller blir gitt?*

McLean, 2013; Walker & Unterhalter, 2007a). Rammeverket er vidt implementert både empirisk og analytisk i forskning om yrkesfagopplæring (se f.eks. Bonvin & Farvaque, 2006; López-Fogués, 2014; McGrath, 2012b; Otto et al., 2015; Powell, 2014; Wheelahan & Moodie, 2011). Jeg har allerede presisert at jeg ikke nødvendigvis kan trekke *direkte* erfaringer av disse studiene i en norsk kontekst, men at jeg likevel vil støtte meg til forskningslitteraturen og videre kontekstualisere den til min studie og mitt situerte forskningsfelt. I dette delkapittelet vil jeg belyse noen sentrale utfordringer som jeg har møtt ved operasjonalisering, hvilke kriterier jeg har forholdt meg til og de avveielser og valg som jeg har gjort. Deretter vil jeg presentere studiens valgte, pre definerte kapabilitetsdimensjoner og kategorier samt operasjonalisering av dem.

3.2.1 Tilnærming til operasjonalisering

Comim (2001, s. 11) hevder at med «‘operationalizing’ we mean the diverse sequence of transforming a theory into an object of practical value». Med dette forstår jeg at den teoretiske tenkningen, konsepter og begreper i kapabilitetstilnærmingen blir transformert til signifikante empiriske kategorier og videre brukt i empiriske analyser. Hvorvidt kapabilitetstilnærmingen *kan* operasjonaliseres har imidlertid vært en tilbakevendende debatt siden de første publikasjonene kom tidlig på 1980-tallet. Rawls (1999, s. 13) avviste f.eks. tilnærmingen som empirisk anvendbar og hevdet at operasjonalisering av den representerer «an unworkable idea». Mens Sugden hevdet:

Given the rich array of functionings that Sen takes to be relevant, given the extent of disagreement among reasonable people about the nature of the good life, and given the unresolved problem of how to value sets, it is natural to ask how far Sen’s framework is operational. (Sugden, 1993, s. 1953)

Med tanke på at de konseptuelle teoretiske og analytiske aspektene ved kapabilitetstilnærmingen ikke ble fulgt av empiriske studier i lang tid (Robeyns, 2003) er denne tvilen forståelig. Det er også nødvendig å påpeke at operasjonalisering av kapabilitetstilnærmingen *er* en krevende øvelse. Heller ikke alle aspekter ved tilnærmingen er egnet for *empiriske* analyser og forskning. I mange tilfeller kan det være mer passende med kritiske og teoretiske analyser

(Leßmann, 2012; Robeyns, 2003). I løpet av de siste ti til femten årene har det imidlertid kommet et nærmest eksplosivt, bredt tilfang av empiri innen mange ulike disipliner, som har operasjonalisert tilnærmingen for empirisk forskning. Når jeg begir meg inn i en empirisk studie og operasjonalisering av kapabilitetstilnærmingen, kan jeg derfor støtte meg til et rikt og variert utvalg av forskningslitteratur som viser at tilnærmingen lar seg operasjonalisere. En gjennomgang av ulike prosedyrer viser imidlertid at det ikke finnes noen standardsvar for *hvordan* det kan gjøres. Ulike fagdisipliner viser til mange ulike fremgangsmåter i variasjoner over forskningstema og tilgjengelige forskningsressurser (Alkire, 2007; Burchardt & Vizard, 2011; Chiaarro-Martinetti, Edgell, Hollywood & McQuaid, 2015; Comim, 2001; Robeyns, 2003).

Et sentralt spørsmål som meldte seg ved mine innledende forberedelser til denne studien var spørsmålet om hvilke kapabiliteter eller dimensjoner av kapabiliteter som ville være relevante å velge. Et spørsmål, som også er under debatt i kapabilitetstilnærmingen, er om jeg skulle analysere kapabiliteter, fungering eller begge deler (Leßmann, 2012).

Både individers kapabiliteter og fungering, altså det de kan oppnå (*kapabiliteter*) eller har oppnådd av verdifulle være- og gjøremåter og livskvalitet (*fungering*), er av sentral betydning i kapabilitetstilnærmingen. Sen (1985, s. 200) tok også utgangspunkt i individers fungering i sin utvikling av kapabilitetstilnærmingen der han betraktet kapabiliteter som et sett av kombinert fungering.

Kapabilitetstilnærmingen klargjør at det er individers kapabiliteter heller enn deres fungering som gir et best mulig perspektiv på livskvalitet og rettferdighet. Det er kapabiliteter som uttrykker individers rom for å vurdere og identifisere ønsker og verdier for sine liv og utforme dem med aktive valg og handlekraft (Sen, 1999, s. 18). Slike valg og vurderinger krever imidlertid at individer er i stand til å handle rasjonelt eller at de kan utøve praktisk fornuft og dømmekraft. Jeg har allerede diskutert barn og unges sårbarhet og avhengighet av voksnes kapabiliteter, og at deres begrensninger ift. autonome valg, dømmekraft og makt må vurderes som annerledes enn hos voksne (Ballet, Biggeri and Comim 2011). Dersom barn og unge mangler kapasitet til å foreta fullverdige vurderinger og valg ut fra praktisk dømmekraft, blir det argumentert for at deres oppnådde fungering må prioriteres over deres utvikling av kapabiliteter. Det samme gjelder dersom individer av ulike

individuelle eller sosiale grunner er begrenset i sin kapasitet til å foreta beslutninger og valg,

Wolffs & de-Shalits (2007) hevder i den forbindelse at kapabilitetstilnærmingen bør fokusere mer på individers fungering fordi enkelte være- og handlemåter eller fungering synes å forsterke andre – og motsatt. Mønstre av handle- og væremåter – eller fungering – kan dermed lede til akkumulering av fordeler eller ulemper for individer eller grupper og derved også til urettferdig i forhold til livssjanser (Wolff and de-Shalit 2007, 121). Relevansen av disse argumentene viser seg f.eks. i avhandlingens innledningsvise diskusjon som viser til at elevgrupper i yrkesfaglige utdanningsprogram i mindre grad enn andre elevgrupper synes å berike seg på skolens opplæringstilbud, og derved akkumulerer en rekke ulemper f.eks. i forhold til demokratisk deltaking, grunnskolepoeng, reproduksjon av sosiale ulikheter, frafall i skolen, psykososiale vansker osv.

Nussbaum (2011, s. 44) drøfter forholdet mellom kapabiliteter og fungering med utgangspunkt i Wolff & de-Shalits argumenter. Hun hevder at begge konseptene er viktige, presiserer sammenhengen mellom oppnådd fungering og utviklingen av kapabiliteter og at de to størrelsene ikke kan vurderes uavhengig av hverandre (Nussbaum, 2011, s.98). Hun holder likevel fast ved at utvikling av kapabiliteter er av primær betydning fordi det har substansiell betydning for individers frihet og valg og derfor også for deres livskvalitet. Hun betrakter også utvikling av kapabiliteter i barne- og ungdomsårene av primær betydning fordi det legger grunnlag for utvikling av deres kapabiliteter som voksenpersoner: «If we aim to produce adults who have all the capabilities on the list, this will frequently mean requiring certain types of functioning in children, since, as I have argued, exercising a function in childhood is frequently necessary to produce a mature adult capability» (Nussbaum, 2006, s. 172).

I denne avhandlingen ønsker jeg å vinne innsikt i både elevers kapabiliteter og fungering. Studien vil kartlegge på hvilke måter elevene selv uttrykker at de har eller utvikler *kapabiliteter* innen utvalgte kapabilitetsdimensjoner og hvordan opplæringstilbudet kan fremme eller hemme denne utviklingen. Dette danner utgangspunkt for studiens første forskningsspørsmål (*f1*). Hva elevene anser som ønsket og verdifull *fungering* i sine liv og yrkesliv, og på hvilke måter de uttrykker at

de kan velge det de har grunn til å verdsette, er også av betydning. Dette danner utgangspunkt for studiens andre forskningsspørsmål (*f2*). Jeg ser elevens faktiske handle- og væremåter eller fungering som relasjonelt medvirkende til utvikling av kapabiliteter og betrakter opplæringstilbudet og derved også til det som kan som fremme eller evt. hemme for slike prosesser. Videre ser jeg av interesse å undersøke hvordan elevenes opplæringstilbud gir *konverteringsforhold*, eller relasjonelle mekanismer mellom eksterne og interne forhold i elevenes liv og opplæring, som kan fremme eller hemme utvikling av kapabiliteter. Dette danner utgangspunkt for studiens tredje forskningsspørsmål (*f3*). Et sentralt utgangspunkt i denne studien er at derfor at dens metodologi med inspirasjon i kritisk realisme og relasjonell ontologi ikke trekker en klar eller lukket distinksjon mellom disse tre størrelsene eller spørsmålene.

Med dette utgangspunktet inntar jeg en pragmatisk innstilling til forholdet mellom kapabiliteter og fungering og skiller ikke stringent mellom disse to størrelsene. Sen (1999, 2. 131) hevde også at analyse av individers kapabiliteter primært sett må basere seg på observasjon av personers faktiske fungering og at: «There is a jump here (from functionings to capabilities), but it need not be a big jump, if only because the valuation of actual functionings is one way of assessing how a person values the options she has». Jeg vil også argumentere med at:

In operational terms, individual functionings can be represented by real numbers and a person's actual achievement can be expressed by a functioning vector. A capability set is then represented by the alternative combinations of functioning vectors that can be achieved. The question remains of how the identification and ranking of valuable capabilities can be operationalized [...]. (Comim, 2001, s. 44)

Vektorer, eller grad og mengden av oppnådd fungering, kan altså forstås som representative for kapabiliteter. Sagt på en annen måte kan kapabiliteter betraktes som *derivater* for fungering. Gasper & Van Staveren (2003, s. 148) påpeker videre at «we must often measure capability via the proxy of functionings [...] for we need to measure functionings too if we are to evaluate human development adequately». Denne strategien støtter jeg meg til også i denne studien.

3.2.2 Kriterier for valg av kapabilitetsdimensjoner og kategorier

Utvalg av hvilke kapabiliteter som vil være relevant å studere berører spørsmålet omkring den såkalte «listebatten» (Robeyns, 2017, s. 169) Her er det ene alternativet å ta utgangspunkt i en «top-down»- liste med kapabiliteter slik Nussbaum (2011, s. 34) og Alkire (2002, 2007) gjør. Det andre alternativet er å ta utgangspunkt i et «bottom up»- perspektiv og ut fra den situerte forskningskontekst og deliberative prosesser definere hvilken liste av kapabiliteter som skal velges og implementeres i en studie, slik Sen (1993, s. 47) tar til orde for.

Med inspirasjon fra Burchardt & Vizard (2011) har jeg valgt en pragmatisk løsning ved å kombinere disse strategiene. Det vil si at jeg har hentet inspirasjon fra Nussbaums og Alkirs universelle lister og videre implementert mine spesifikke, utvalgte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjoner og kategorier tilpasset norsk kontekst, skole- og opplæringsvirkelighet og denne studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål slik Sen argumenterer for.

Jeg har videre støttet meg til Robeyns (2003, s. 70-71) fem kriterier for utvelgelse av relevante kapabiliteter:⁶⁷ (i) Kriteriet for eksplisitt formulering. Det vil si at studiens utvalgte kapabilitetsdimensjoner er eksplisitt diskutert og forsvart ut fra belyste aspekter i studien (ii) Kriteriet for metodologisk rettferdiggjøring. Det vil si at mine valgte kapabiliteter eller dimensjoner er tilpasset og blir betraktet i sammenheng med den valgte metodologiske og metodiske tilnærmingen i studien (iii) Kriteriet for kontekst-sensitivitet. Det vil si at studiens utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier er pragmatisk tilpasset det språket og den debatten som foregår innenfor gjeldende studiefelt. Dvs. norsk utdanningsfelt og yrkesfagopplæring (iv) Kriteriet for ulik grad av generalitet. Dette kriteriet er beslektet med det tredje kriteriet, men presiserer at dersom en studie skal benyttes til å generalisere eller komme med forslag til endring, bør kapabilitetslisten konstrueres i minst to steg. Disse to stegene ivaretar jeg ved å først definere de deduktive kapabilitetsdimensjonene og kategoriene og deretter pragmatisk tilpasse disse kategoriene til de faktiske funn som oppstår ved transkribering og analyse av datamaterialet. Robeyns forklarer at denne prosedyren kan hindre uheldig bias-holdninger fra forskerens side og (v) Kriteriet for «oppbrukthet» og ikke-reduserbarhet. Det vil si de valgte kapabilitetene

⁶⁷ Min norske oversettelse og forståelse.

eller kategoriene i minst mulig grad kan reduseres til hverandre. Robeyns presiserer imidlertid at det kan være noe overlapp, og at kriteriet for ikke-reduserbarhet ikke innebærer at elementer i en dimensjon også har betydning for en annen.

For å relatere min operasjonalisering mer spesifikt til utdanningsfeltet og pedagogikk har jeg videre støttet meg til Walkers' (2006, s. 169-181) fem-steps metodologi⁶⁸ som baserer seg på forskning om kjønnsforskjeller i sør-afrikansk utdanning. Jeg finner inspirasjon i Walkers metodologi og oversetter hennes tilnærmingen til norsk kontekst og språk tilpasset denne studien. *I det første steget* relaterer Walker kapabilitetstilnærmingen til utdanningsfeltet ved bl.a. å sette søkelys på forhold som angår fasiliteter for elevenes handlekraft og muligheter til å delta i deliberative prosesser. Walker tillegger også Nussbaums (2000, 2011) kapabiliteter, «practical reasons» og «affiliation» betydning fordi de er arkitektoniske. Personlig autonomi, sosiale relasjoner og mulighetene til å få arbeid blir videre tillagt betydning. Alle disse kapabilitetene har jeg valgt å fokusere på i mine utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier.

I det andre steget hevder Walker at en kapabilitetsliste må følge en metodologi som utforsker og tilpasses den spesifikke, politiske utdanningspolitikken og praksis som studien er situert i. Jeg tar derfor utgangspunkt i kritikk av ny-liberal utdanningspolitikk og en ortodoks, smal tilnærming til yrkesfagopplæring. Jeg tar videre utgangspunkt i norske politiske styringsdokumenter og læreplaner i operasjonalisering av mine utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier.

I det tredje steget tar Walker utgangspunkt i jenters liv og stemmer og drøfter hvordan deres erfaringer innen utdanningssystemet er særlig sårbart i forhold til diskriminering og utdanningsmuligheter. Her finner jeg hennes tilnærming relevant, men med utgangspunkt i særlige utfordringer for elever i yrkesfagopplæring og deres liv og stemmer i et forsømt opplæringsområde.

I det fjerde steget tar Walker utgangspunkt i allerede eksisterende kapabilitetslister og dimensjoner.⁶⁹ Jeg har tatt utgangspunkt i og allerede belyst Nussbaums (2011) universelle kapabilitetsliste (jfr. fig. 2.2.4 i avhandlingens teorikapittel). Deretter har

⁶⁸ Min norske oversettelse og forståelse.

⁶⁹ Jeg refererer til de eksisterende kapabilitetslistene med min norske oversettelse.

jeg funnet inspirasjon i Alkirs (2002, 2007) universelle kapabilitetsliste (liv, kunnskap, meningsfullt arbeid, avkobling, evnnskap og menneskelige relasjoner, selvintegrasjon og autentisk selv, religiøse behov eller kilder for mening og livsverdi). Jeg har videre funnet støtte og inspirasjon i kapabilitetslister som er utarbeidet for utdanning og en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærming. F.eks. Boni & Gasparis (2012, s. 463) liste (livskvalitet, likeverd og sosial rettferdighet, kulturell diversitet, global bærekraft). Videre har Terzi (2007, s. 37) utarbeidet en liste med kapabilitet (literacy, numeracy, sosial deltaking, læringsdisposisjoner, fysisk aktivitet, vitenskap og teknologi, praktisk fornuft). Med en kombinasjon av Sens og Nussbaums tilnærminger har Walker (2006, s. 170-171) definert en kapabilitetsliste (praktisk fornuft, personlig autonomi, mulighet for å få betalt arbeid, sosiale relasjoner, kritisk tenkning og refleksjon, kunnskap for verdidannelse og medborgerskap, kroppslig integritet, helse og frihet fra krenkelser, respekt og selvrespekt). Jeg har i tillegg funnet inspirasjon i lister som er utarbeidet for yrkesfagopplæring. F.eks. Powells (2014, s. 205) liste (økonomiske forhold av betydning, aktivt medborgerskap, kroppslig integritet, sanser og forestillingsevne, anerkjennelse og respekt, tilegnelse av ferdigheter for en livs-kurs, yrkesfaglige kvalifikasjoner). Flere av disse kapabilitetene er representert i mine kategorier for de utvalgte kapabilitetsdimensjonene. Jeg operasjonaliserer imidlertid mine kapabiliteter grundig ut fra en norsk kontekst, den Vgs., norske styringsdokumenter osv. som jeg relaterer til kapabilitetstilnærmingens konsepter og metateoretiske antakelser.

I sitt *femte og siste steg* påpeker Walkers at utvalgte kapabilitetslister eller dimensjoner må debatteres med andre, særlig med tanke på hvilken fungering som er av verdi for de involverte. Jeg har derfor utarbeidet mine kapabilitetsdimensjoner og kategorier etter Robeyns (2003, s. 70-71) omtalte metoder. Jeg har konsultert og drøftet mine utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier med min veileder og bi-veileder. Jeg fått mulighet til å diskutere og drøfte studiens valgte kapabilitetsdimensjoner i forbindelse med paperpresentasjoner ved HDCA⁷⁰-konferanser (Berg-Brekhus & Werler, 2017; Werler & Berg-Brekhus, 2016). Jeg har også konsultert elevenes uttrykte erfaringer om sin ønskete fungering og

⁷⁰ Initialene HDCA refererer til Human Development Capability Association. Nettside: <https://hd-ca.org/>

verdioppfatninger som jeg induktivt og abduktivt har tilpasset i underkategorier for mine utvalgte, pre-definerte kapabilitetsdimensjoner og kategorier.

Med dette utgangspunktet beveger jeg meg over til å beskrive det konkrete arbeidet med valg av kapabilitetsdimensjoner og kategorier og videre operasjonalisering av disse.

3.2.3 Studiens kapabilitetsdimensjoner, kategorier – og operasjonalisering

Jeg har hentet inspirasjon i Alkirs (2002, s. 56-59) to-stegsprosess ved definering av kapabilitetsdimensjoner og kategorier. Dvs. at jeg i det første steget, med utgangspunkt i studiens hensikt og relevans, har identifisert og definert noen relativt vide og overgripende tema for dens fire utvalgte kapabilitetsdimensjoner. I det andre steget har jeg definert mer spesifikke kategorier av kapabiliteter som er operasjonalisert ut fra studiens situerte kontekst og som jeg videre har gitt indikatoreksempel for fungering. Arbeidet med å velge de pre-definerte kapabilitetsdimensjoner og deres kategorier, samt operasjonalisering av dem har bestått av flere faser.

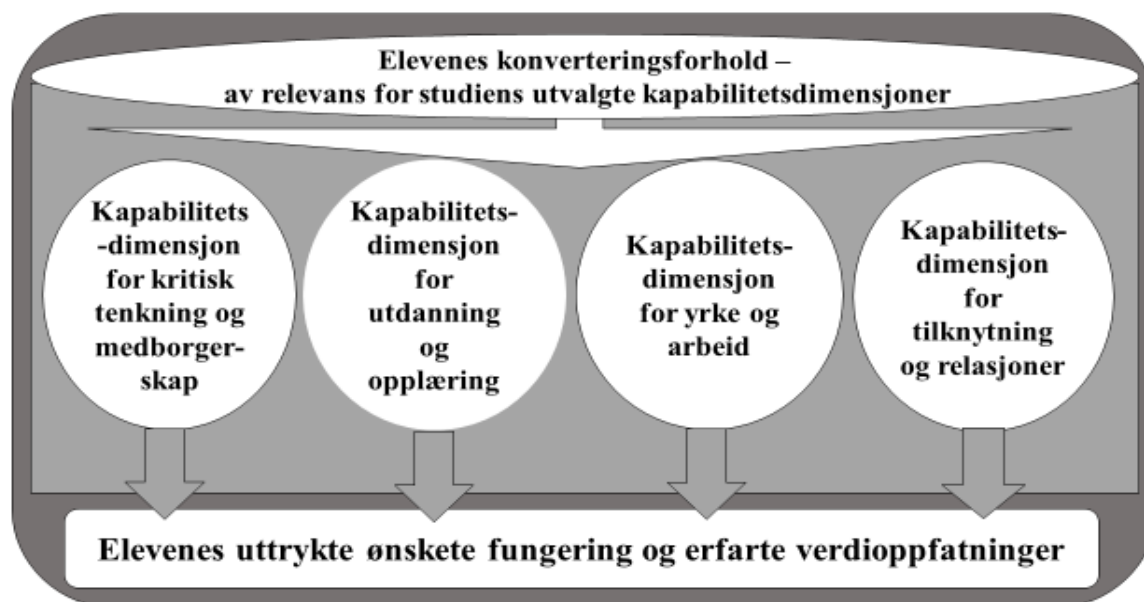
I den første fasen arbeidet jeg med litteraturstudier og skaffet meg innsikt i forskning på området, herunder kunnskaper om forskningsfeltet, yrkesfagopplæring, sentrale styringsdokumenter nasjonalt og internasjonalt og det norske læreplanverk for den Vgs. Deretter ble litteraturstudier innen kapabilitetstilnærmingen sentralt, både analytiske teoristudier, vitenskapsfilosofiske- og metodologiske tilnærminger. Videre studerte jeg litteratur og eksempler på operasjonalisering og empirisk, praktisk bruk av kapabilitetstilnærmingen. I denne fasen utarbeidet jeg studiens problemstilling og forskningsspørsmål, den kvalitative forskertilnærmingen og studiens design og metode. *I den andre fasen* utarbeidet jeg studiens pre-definerte utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier samt operasjonalisering av disse. Her gjorde jeg en vurdering av hvilke forhold som ville være av betydning og mulig å studere og analysere innenfor studiens design og metodiske rammer. I samme tidsrom utarbeidet jeg også studiens intervju-guide (Vedlegg 1).

I den tredje fasen gjennomførte jeg intervjuene. Videre arbeidet jeg med transkribering av datamaterialet og deretter med kategoriseringsprosessene.

Elevenes utsagn og deres aktive deltaking i intervjuene ga da grunnlag for deliberativ utforming av studiens endelige kategorisering av kapabilitetsdimensjonenes ulike kategorier. Jeg kategoriserte altså datamaterialet inn i de pre-definerte kapabilitetsdimensjonene og kategoriene, samtidig som jeg pragmatisk og induktivt tilpasset disse kategoriene til de faktiske funn av elevutsagn i datamaterialet (Robeyns, 2003). De endelige underkategoriene dannet seg derfor via abduksjon eller i en vekselvirkning mellom deduktiv og induktiv tilgang (Mayring, 2014; Schreier, 2012).

Med dette utgangspunktet har jeg valgt fire kapabilitetsdimensjoner for denne studien. Hver av disse har fått sine mer spesifiserte kategorier (Alkire, 2002, s. 56-59) og definerte indikatoreksempel. De ulike dimensjonene og kategoriene står *ikke* i et hierarkisk forhold. De står imidlertid i en intern, analytisk relasjon til studiens utvalgte og operasjonaliserte kategori for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger og til de utvalgte og operasjonaliserte konverteringsforholdene (jfr. fig 3.2.1).

Figur 3.2.1: Oversikt av studiens utvalgte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjoner og kategorier



I det følgende avsnittet presenterer og operasjonaliserer jeg studiens fire utvalgte kapabilitetsdimensjoner (forskningsspørsmålet *f1*). Videre, med utgangspunkt i kapabilitetsdimensjonene, kategorier for elevenes ønskete fungering og uttrykte

verdioppfatninger (forskningsspørsmålet *f2*). Til slutt operasjonalisere jeg de utvalgte konverteringsforholdene som jeg har *ansett av betydning* for studiens kapabilitetsdimensjoner (forskningsspørsmålet *f3*). Kapabilitetsdimensjonene skal forstås og analyseres som selvstendige dimensjoner selv om det pragmatisk, kvalitativt og *heuristisk* kan være noen overlappende elementer.

3.2.4 Kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap

Styringsdokumenter for Vgs. hevder at opplæring til kritisk tenkning og medborgerskap er en viktig utdanningsoppgave. I «Prinsipper for opplæringa» (Utdanningsdirektoratet, 2006b) som sammenfatter, utdyper og tydeliggjør opplæringsloven, forskriftene for loven og læreplanverket, står det at skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene til å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse, oppøve evner til å utvikle demokratisk sinnelag og aktivt og engasjert delta i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

Opplæring til demokrati skal i vid forstand impliseres i all undervisning og opplæring slik det er formulert i den generelle læreplanen, opplæringsloven og prinsipper for opplæringen. Demokratiopplæring er videre formulert i fellesfagspesifikke læreplaner og i kompetansemål for ulike yrkesfaglige utdanningsprogram (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Demokratiopplæring i skolen kan forstås på minst to måter. For det første som formidling av kunnskap *om* demokratiet, politikk og konstitusjonelle forhold. For det andre om den demokratiske *levde praksis*, og at elevene gjennom frihet, medbestemmelse og deltakelse skal gis mulighet til å uttrykke sin tanker og meninger og utvikle myndiggjøring og aktiv, utøvende handlekraft.

I kapabilitetstilnærmingen blir kritisk tenkning og medborgerskap tillagt stor betydning. Ifølge Sen (2009) har demokratiske prosesser både en normativ, en moralsk og en etisk side som handler om *tre viktige aspekter*. For det første hevder han at demokrati og medborgerskap har en *normativ egenverdi*. Vi har grunn til å verdsette demokrati og medborgerskap fordi det omfavner alle individer med likeverd og respekt og ivaretar viktige maktfordelingsprinsipper. Medborgerskap er en viktig del av menneskelig frihet og kapabiliteter fordi det i seg selv øker trivsel og livskvalitet. Dersom elevene blir frarøvet muligheten til å engasjere seg som

medborgere, blir de frarøvet sin positive frihet som ifølge Sen (1999, s. 74) har nær sammenheng med livskvalitet. For å vinne innsikt i elevenes erfaringer om sin frihet og likeverdige deltakelse hadde intervjuguiden flere spørsmål om hvorvidt de kan delta aktivt og engasjere seg i opplæringen. Jeg spurte dem om hvordan de opplever frihet til medbestemmelse, hvordan de verdsetter disse forholdene og om det påvirker deres trivsel og livskvalitet.

For det andre hevder Sen at demokrati og medborgerskap har en *instrumentell betydning*. Dette innebære at elever får muligheter til å uttrykke sine tanker, vilje og ønsker slik at andre kan bli oppmerksom på disse behovene. For å fange opp elevenes erfaringer omkring disse forholdene snakket jeg med elevene om hvorvidt de får delta i meningsutveksling, ytre seg kritisk i debatt, samt diskutere og analysere ulike meninger (*public reason*) (Sen, 1999, s. 287; 2009, s. 321-339). Videre hvordan de erfarer at de lærer av hverandre, blir oppmerksom på egne og andres behov og deltar i viktige beslutningsprosesser.

Det tredje viktige aspektet ved demokrati og medborgerskap er ifølge Sen (1999) dets *konstruktive verdi* der han vektlegger viktige prosesser angående verdi- og holdningsdanning. Som aktive og deltakende medborgere kan elevene konstruere verdier og avgjøre hvilke av disse verdier som bør være av betydning for deres sosiale valg og deliberative, demokratiske prosesser (Crocker, 2008, s. 303-307).

The practice of democracy gives the citizens an opportunity to learn from each other and can also profoundly influence the values and priorities of the society. [...] Value formation is as much a democratic activity as is the use of social values in the determination of public policy and social response» (Dreze & Sen 2002, s. 351, i Crocker, 2008, s. 208).

Elevenes frihet og mulighetsbetingelser til å delta i interaktive dialoger i opplæringen har en viktig funksjon ved at de «enable citizens to broaden ‘the informational basis of evaluations’ and in the light of this insight scrutinize one’s own priorities and beliefs» (Sen, 2009, s.169, s. 179-82, s. 219,). Jeg snakket derfor med elevene om forhold som angår deres selvransakelse og verdiprioriteringer.

I Nussbaums (1997, 2000, 2010, 2011) forfatterskap tillegges demokratiske prosesser, kritisk tenkning og medborgerskap også stor betydning. Ifølge Nussbaum (2002, s. 388) kan utdanning til frihet og demokrati oppsummeres *i tre essensielle kapasiteter*. For det første må individer utvikle *kapasitet til kritisk tenkning og selvransakelse* av sine egne vaner, holdninger og levemåter og stille spørsmål ved autoritative, nedarvede tradisjoner, holdninger og påstander. Opplæring til slik kapasitet krever utvikling av fornuft, dømmekraft og evner til å kunne føre dialoger på tvers av meningsforskjeller, kulturelle grenser og ulike etnisiteter eller religioner. Intervjuguiden hadde derfor flere spørsmål der jeg snakket med elevene om disse forholdene. F.eks. hvordan de erfarer sin egen innsats i læringsarbeidet, hvordan de vurderer skolens tilbud og opplæring og hvordan de tenker at andre elever vurderer dette. De fikk også spørsmål om de kunne tenke seg alternative tilnærminger til skole, opplæring og læringsaktiviteter.

For det andre hevder Nussbaum at individer må utvikle *evner til å reflektere over og se seg selv som en del av en større menneskehet*. Flere spørsmål i intervjuguiden tok derfor sikte på å kartlegge hvordan elevene oppfatter sin plass i verden og hvordan de forholder seg til mer enn sin egen gruppe, skole og lokalsamfunn. Jeg hadde videre spørsmål om elevenes forståelse av pluralitet og mangfold i global sammenheng, deres evner til å utvikle empati og respekt for andre mennesker, samt å anerkjenne heterogenitet ved menneskelige liv og livsførsel. Jeg spurte om elevene følger med på nyheter og hvordan de erfarer nyhetsbilde. Siden flyktningkrisen var et svært viktig tema i intervjuperioden, snakket jeg med elevene om deres tanker om dette, bl.a. for å vinne innsikt i deres kapabiliteter for empati.

Den tredje kapasiteten har nært slektskap med den andre og handler om individers utvikling av *narrative forestillingsevner* «to think what it might be like to be in the shoes of a person different from oneself, to be an intelligent reader of that person's story, and to understand the emotions and wishes and desires that so placed might have» (Nussbaum, 2002, s. 391) Slike narrative forestillingsevner innebærer emosjonelle aspekter og er en form for forståelse og innsikt som det er vanskelig å tilegne seg på andre måter (Nussbaum, 2001a, b). Jeg vil hevde at de fleste spørsmålene i intervjuguiden inneholder aspekter der elevene blir utfordret i forhold til emosjoner og narrativ forestillingsevne. Jeg spurte bl.a. om hvordan de forestiller seg et godt liv, hva som gir livskvalitet og hvilke livsplaner de har. Jeg snakket med

elevene om eventuelle risikoscenario, deres forestillinger omkring usikkerhet, forhold som vil kunne medføre vanskeligheter og utfordringer og hva de frykter mest for fremtiden. Med utgangspunkt i overstående diskusjon har jeg formulert og operasjonalisert studiens første kapabilitetsdimensjon i figur 3.2.2.

Figur 3.2.2: Kapabilitetsdimensjon 1: Kritisk tenkning og medborgerskap

Kapabilitet for:	Kategoriske indikatoreksempel:⁷¹
Demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse	<i>Erfarer og uttrykker demokratiforståelse og demokratisk sinnelag. Deltar aktivt i deliberative prosesser og meningsutveksling på en kritisk, engasjer og analytisk måte. Erfarer positiv frihet og uttrykker sin vilje og sine ønsker. Deltar i prioriterings- og beslutningsprosesser</i>
Ansvar, autonomi og myndiggjøring	<i>Erfarer og uttrykker ansvar for eget liv, egen utvikling og trivsel. Uttrykker medansvar for samfunn, skole og medelever. Er kritisk i forhold til autoriteter og nedarvede holdninger. Erfarer og uttrykker myndiggjøring, autonomi. Er i stand til å foreta reflekterte valg og utøve praktisk fornuft. Ytrer seg og har en stemme</i>
Selvinnsikt, empati og narrative forestillingsevner	<i>Erfarer og uttrykker empati og medmenneskelighet. Forholder seg til et mangfoldig samfunn og ser sin egen rolle i forhold til andre mennesker i nærmiljø og i en global verden. Uttrykker evner til selvransakelse, refleksjon og praktisk dømmekraft. Uttrykker narrativ forestillingsevne. Reflekterer kritisk omkring sine livsplaner og konstruerer verdier. Danner en oppfatning av det gode og livskvalitet og forestiller seg eventuelle risikoscenario</i>

3.2.5 Kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring

Norske fylkeskommuner er ansvarlige for å utstyre elever i Vgs. med nødvendige ressurser og læremidler som lærebøker, digitale læremidler og annet utstyr (Opplæringslova, 1998). Opplæringen skal gjennomføres i samsvar med gjeldende læreplaner og læringsutbyttebeskrivelser som er fastsatt av departementet. Den generelle delen av læreplanen, Prinsipper for opplæringen og ulike forskrifter, bl.a. Vurderingsforskriften, presiserer at undervisningen skal tilpasses den enkelte elevs

⁷¹ Mulige (hypotetiske) eksempler på underkategorier. Det vil si indikatorer for kategorier som jeg, ut fra spørsmålene i intervjuguiden, forventer å finne i datamaterialet (jfr. Mayring, 2000, 2014; Schreier, 2012).

evner, behov og forutsetninger og at elevene skal delta aktivt i utforming av sine egne læringsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 16). Opplæringen skal etter lovbestemmelser føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse og fremme elevenes allsidige utvikling, kunnskaper, ferdigheter og kompetanse. I Den generelle læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2006a) blir det hevdet at læring skjer i alle livets situasjoner og særlig når individet selv ser behovet for å utvikle seg og lære. I Prinsipper for opplæringen og den såkalte Læringsplakaten (Utdanningsdirektoratet, 2006b) blir det videre hevdet at elevene skal ha muligheter til å oppnå faglig progresjon, utvikle sine evner og talent, oppleve gleden ved å mestre, stimulere sin lærelyst og nysgjerrighet og nå sine læringsmål i samarbeid med andre (Utdanningsdirektoratet, 2006b). Til dette kan det hevdes at norske styringsdokumenter ivaretar et bredt humanistisk rettighetsaspekt for utdanning som korresponderer med kapabilitetstilnærmingen.

I kapabilitetstilnærmingen blir utdanning tillagt stor betydning. Sen (1992, s. 44) hevder f.eks. at utdanning er en av de relativt få basiskapabiliteter som er grunnleggende avgjørende for menneskelig livskvalitet, og Nussbaum (2010, 2011) fremhever utdanning som «a key to all human capabilities» (Nussbaum, 2006b, s. 322). Som jeg har påpekt i avhandlingens teoridel, stiller imidlertid kapabilitetstilnærmingen seg svært kritisk til dagens nyliberale utdanningsregime (Lozano et al., 2012; Nussbaum, 2010; Walker, 2005b), og en smal, instrumentell tilgang til yrkesfagopplæring (Powell & McGrath, 2019). Kapabilitetstilnærmingens utdanningssyn fokuserer derfor *ikke* primært på det elevene har av kompetanse eller humankapital, men derimot på det de har av kapabiliteter og om de faktisk kan *bli, gjøre eller være* og det de verdsetter og har grunn til å verdsette (Sen, 1999, s. 75). All utdanning og opplæring må derfor legitimeres etisk og normativt ved et primært fokus på elevenes positive frihet, helhetlige menneskelige utvikling og livskvalitet. Hvordan elevene utvikler autonomi, myndiggjøring og aktivt utøver handlekraft slik at de settes i stand til å velge sine livsveier (eller yrkeslivsveier) er derfor viktige aspekter.

I kapabilitetstilnærmingen tilskrives utdanning både *egenverdi* og *instrumentell verdi* (Nussbaum, 2010, 2011; Saito, 2003; Terzi, 2007; Unterhalter & Brighouse, 2007; Walker, 2006; Walker & McLean, 2013). Det instrumentelle aspektet kan øke individers mulighetsbetingelser. Det å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter kan

være et *middel* som gir muligheter og verdifulle goder som rimelig levestandard, karrieremuligheter og samfunnsdeltakelse. Jeg har derfor snakket med elevene om hvordan de erfarer at opplæringen gir dem tilgang til slike goder og i hvilken grad de erfarer opplæringen som et middel for å øke sin levestandard, få muligheter til å tjene penger og tilegne seg materielle verdier og goder. Utdanning har imidlertid også en *egenverdi* som et *mål* i seg selv, fordi det øker individers frihet og muligheter til å delta i en rekke aktiviteter som er verdifulle og gir glede, trivsel og livskvalitet i seg selv (Terzi, 2007, s. 31). I intervjuguiden hadde jeg derfor flere spørsmål som tok sikte på å kartlegge hvordan elevene betrakter opplæringens egenverdi og i hvilken grad den stimulerer deres læringslyst og glede.

Kapabilitetstilnærmingen ser individers mulighetsbetingelser og frihet til å aktivt velge sin egen opplæring av sentral betydning. Kapabilitet for utdanning handler derfor på den ene siden om elevens *reelle* muligheter til å velge den utdanning og det utdanningsprogrammet hun har grunn til å verdsette selv om det innebærer å velge bort utdanning (Kjeldsen et al., 2012). På den andre siden innebærer det en idé om at elevene må ha adekvat og tilstrekkelig dømmekraft, myndiggjøring og handlekraft til å foreta disse valgene (Nussbaum, 2011). Jeg har allerede operasjonalisert kapabilitetsdimensjonen for kritisk tenkning og medborgerskap med kategorier som ansvar, autonomi og myndiggjøring. I denne kapabilitetsdimensjonen knytter jeg disse kategoriene til spørsmål om elevenes kapabilitet for utdanning og opplæring.

I intervjuguiden hadde jeg derfor flere spørsmål der jeg snakket med elevene om deres motivasjon for læring, samt aspirasjoner og håp for fremtiden. Jeg spurte dem om hva de selv erfarer at de har lært av formelle kunnskaper og ferdigheter knyttet til opplæringstilbudet generelt og yrkesfaget spesielt. Hvordan de erfarer å bruke sine kreative evner og utøve læringsoppgaver på en ansvarlig, autonom og dugelig måte både i skolen og ved utplassering i bedrifter. I samtalen med elevene tok jeg sikte på å kartlegge elevenes uttrykte erfaringer av kompetanse- og målorientering. Spørsmål om hvordan de erfarer at opplæringen fremmer deres myndighet, medvirkning og beslutninger i skolehverdagen kom opp. Jeg hadde også spørsmål om elevene har vurdert å slutte på skolen eller bytte utdanningsprogram. Med utgangspunkt i overstående diskusjon har jeg formulert og operasjonalisert studiens andre kapabilitetsdimensjon i figur 3.2.3.

Figur 3.2.3: Kapabilitetsdimensjon 2: Utdanning og opplæring

Kapabilitet for:	Kategoriske indikatoreksempel:
Motivasjon og utfoldelsesevne⁷²	<i>Erfarer og uttrykker motivasjon og aspirerer for opplæring. Erfarer frihet og myndiggjøring til å velge sin egen utdanning Uttrykker håp for fremtiden ved å forestille seg videreutdanning og livslang læring. Uttrykker kreativitet og muligheter til å utøve ikke-standardiserte læringserfaringer</i>
Handlekraft, mening og mestring	<i>Erfarer og uttrykker mestring og handlekraft i læringsarbeidet. Har kontroll over sine egne læreprosesser og deltar aktivt i utforming og valg av egne læringsaktiviteter. Uttrykker positive/negative holdninger til læringsarbeidet. Erfarer glede, livskvalitet og mening i læringsarbeidet</i>
Kunnskaper, ferdigheter og samarbeidsevner	<i>Erfarer og uttrykker frihet og muligheter til å utvikle kunnskaper, ferdigheter og dugelighet. Samarbeider med andre (medelever, lærere og i praksisfeltet). Uttrykker innsikt i instrumentelle nyttefunksjoner ved utdanning, som inntekt, yrke og muligheter for videreutdanning og karriere. Erfarer og uttrykker utdanningenes egenverdi.</i>

3.2.6 Kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid

I den norske opplæringsloven blir det hevdet at elever og lærlingekandidater skal stimuleres til videreutdanning, yrkesliv og aktiv deltakelse i arbeids- og samfunnsliv. I styringsdokumenter fra LK06,⁷³ blir det videre fastslått at skolen skal forberede individer til yrkesliv, arbeid og livslang læring (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). I den generelle læreplanen fra R94/97 (Utdanningsdirektoratet, 2006a)⁷⁴ blir det «Det arbeidende menneske» beskrevet med påstander om at:

Arbeid er ikke bare et middel til å skaffe seg utkomme. Det er et særtrekk ved mennesket at det både utprøver, uttrykker og utvikler

⁷² Jeg bruker begrepet *utfoldelsesevner* som et uttrykk for kapabilitetstilnærmingens engelskspråklige begrep *flourishing* (se f.eks. Nussbaum, 2011).

⁷³ LK06, refererer til den siste store utdanningsreformen for grunnskole og videregående opplæring, «Læreplan Kunnskapsløfte», 2006.

⁷⁴ R94/97, refererer til reform 1994 (videregående opplæring) og 1997 (grunnskole). Den generelle delen av læreplanen ble beholdt etter LK06.

sine evner i arbeid. Opplæringen skal gi elever og lærlinger innsyn i variasjonen og bredden i vårt arbeidsliv og formidle kunnskaper og ferdigheter for aktiv deltakelse i det. I deler av arbeidslivet beror innsatsen i særlig grad på medmenneskelig innsikt og omsorg, i andre deler er bruken av ulike teknologiske hjelpemidler avgjørende. (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 99).

Syssestetingspolitikk og «arbeid for alle» har vært et norsk, politisk mantra der arbeid som sosial integrasjon har vært en overordnet sosialpolitisk fanesak i utviklingen av den norske velferds- og utdanningsmodellen (Slagstad, 2001). De siste ti-årenes ny-liberalisme, globalisering og EU-tilpasning har imidlertid ført til en forskyvning av fokus på arbeid og syssestetting som nasjonalpolitiske verdier til et konkurranseorientert arbeidsmarked. Økt arbeidsmobilitet, fri flyt av kapital, arbeidskraft og tjenester fremtrer med dette som den mest grunnleggende politiske målsetting for yrkesutøvelse og arbeid (Otto et al., 2015).

I norsk politikk gir dette forventninger til at behovet for arbeidskraft og yrkesutøvelse innen yrkesfagene vil være stadig økende, og at fremtidens yrkesutøvere må ha både høye kvalifikasjoner og fleksibelt kunne tilpasse seg ny teknologi, nye trender og behov i arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2016b). I norske utredninger blir det bl.a. hevdet at «vår konkurransekraft vil ligge i en arbeidsstyrke som har høy og relevant kompetanse, god omstillingsevne og at vi er med i teknologiutviklingen» (NOU 2015:1, s. 11). Denne retorikken forstår jeg som nyliberal humankapitaltenkning, der «[t]he new rationale of social policies, conveyed by these instruments [...] is to improve people's ability to integrate to the labor market rather than to protect them from the market» (Bonvin & Farvaque, 2006, s. 131).

Kapabilitetstilnærmingen underkjenner ikke den instrumentelle betydningen av arbeid. Det er viktig med fast jobb og stabil inntekt som grunnlag for materielle goder, økonomisk sikkerhet og fattigdomsbekjempelse. De sosialpolitiske målsetningene og det å kunne utøve et yrke og ha et arbeid som en viktig del av sosial deltaking og livskvalitet, er imidlertid også viktig. Kritikken som kapabilitetstilnærmingen utøver, er derfor at yrke og arbeid må betraktes ut fra individers *reelle* autonomi og valgmuligheter og «the real freedom to choose a job

one has reason to value» (Bonvin & Farvaque, 2006, s. 126). Dette innebærer den *reelle* friheten til å velge bort et arbeid som ikke gir mening og livskvalitet (Bonvin & Farvaque, 2006). I intervjuguiden hadde jeg derfor flere spørsmål om hvilket yrke og arbeidsforhold elevene ønsker og verdsetter, samt hvilken *reell* frihet og hvilke valgmuligheter de erfarer å ha i forhold til yrke og arbeid. Jeg hadde derfor spørsmål som tok sikte på å kartlegge elevenes aspirasjon og motivasjon for yrke og arbeid.

Kapabilitetstilnærmingen har en holistisk tilnærming til arbeid og ser utøvelse av meningsfulle arbeidsoppgaver i sammenheng med muligheten til å leve et godt, *eudaimonisk* liv. Nussbaum (2000, s. 78-80) hevder derfor i en av sine ti universelle kapabiliteter at «being able to work as a human being, exercising practical reasons and entering into meaningful relationships of mutual recognition with other workers» er en universelt viktig faktor i menneskelivet. Det er dette synet som er forankret «in the Marxian/Aristotelan idea of truly human functionings [...] which lives are worthy of the dignity of the human being [...]» (Nussbaum, 2000, s. 13).

Sysselsetting, økonomisk vekst, individuell inntekt og ressurstilgang er derfor ikke målet med yrke og arbeid, men *middelet* for et *mål* om et godt liv og yrkesliv.

Kjeldsen & Bonvin (2015, s. 20) minner oss her om Aristoteles utsagn om at livet må bestå av mer enn å tjene penger: «The life of money-making is one undertaken under compulsion, and wealth is evidently not the good we are seeing; for it is merely useful and for the sake of something else». Dette «andre» innebærer kapabilitet til å finne arbeidet meningsfullt og på den måten utvikle evne til å utøve sin dugelighet i arbeid (Nussbaum, 1988).

I intervjuguiden hadde jeg spørsmål om hvordan elevene erfarer at opplæringen gir muligheter til å utvikle yrkesferdigheter, kunnskaper, ferdigheter og dugelighet. I samtale med elevene tok jeg opp deres erfaringer med praksisutplassering i bedrifter, hvordan de har blitt mottatt i bedriftene, tillagt ansvar og myndige arbeidsoppgaver eller frihet til å utøve selvstendige arbeidsoppgaver, og hvordan de integrerer og kombinerer begge disse perspektivene (Kjeldsen & Bonvin, 2010, sitert i Kjeldsen et al., 2012, s. 2). Intervjuguiden hadde spørsmål om forhold som tok sikte på å gi meg innblikk i hvilken grad elevene betrakter arbeid og yrkesliv ut fra et rent instrumentelt nytteperspektiv, eller om de også knytter det til en egenverdi,

livskvalitet og et godt liv. Med utgangspunkt i overstående diskusjon har jeg formulert og operasjonalisert studiens tredje kapabilitetsdimensjon i figur 3.2.4.

Figur 3.2.4: Kapabilitetsdimensjon 3: Yrke og arbeid

Kapabilitet for:	Kategoriske indikatoreksempel:
Motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid	<i>Erfarer og uttrykker verdien av arbeid og er motivert for å søke arbeid. Erfarer sammenhenger mellom yrke, arbeid og frihet (frigjøring). Uttrykker sammenhenger mellom arbeid, yrkesutdanning, livskvalitet og et godt liv</i>
Myndiggjøring og valgmuligheter for yrke og arbeid	<i>Erfarer og uttrykker frihet og reelle valgmuligheter til å velge yrke og arbeid. Uttrykker ansvar og myndiggjøring for egne yrkesvalg. Erfarer og uttrykker forskjeller mellom arbeidets instrumentelle verdi og dets egenverdi</i>
Yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og dugelighet	<i>Erfarer og uttrykker muligheter og frihet til å tilegne seg spesifikke yrkesfaglige kunnskaper og ferdigheter, samt utøve praktisk fornuft og dugelighet i yrkesutøvelsen. Har yrkesrelevante arbeidslivserfaringer og mulighetsbetingelser til å utføre arbeidsoppgaver både autonomt og i samarbeid med andre. Uttrykker evner til livslang arbeidslæring og realistiske arbeidslivspreferanser</i>

3.2.7 Kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner

I den norske skolens første formålsparagraf kan det leses at: «[E]levane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringslova, 1998, §1-1). Videre presiserer både lov- og læreplanverket at skolen skal ha nulltoleranse mot mobbing, vold og trakassering og arbeide for et trygt og godt skolemiljø. At elevene skal trives i skolen, i et arbeidsfellesskap som skal ta sikte på å lære gode omgangsformer og tryggheten av et godt psykososialt miljø, er videre vektlagt av norske skoledokumenter (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004). Skolen skal arbeide for å fremme elevenes psykiske helse og stresshåndtering ut fra beskrivelser og definisjoner i bl.a. Verdens Helseorganisasjon (WHO, i Utdanningsdirektoratet, 2015). Elevers rettigheter i forhold til sosiale relasjoner og tilhørighet er nedfelt i norske styringsdokumenter med bakgrunn i FNs menneskerettigheter (FN-sambandet, 2018).

Ettersom elever tilbringer store deler av sin hverdag i skole og opplæringsinstitusjoner, vil deres livskvalitet, selvforståelse og hvordan de erfarer forhold som vennskap og tilhørighet være under sterk påvirkning av skolen og kvaliteten på skoletilværelsen. Manglende sosial og faglig identifikasjon og tilhørighet er en årsak til lav skolemotivasjon, svake skoleprestasjoner og frafall (Helsedirektoratet, 2015b; Markussen, 2010). Det er videre kjent at en viktig årsak til at individer ønsker å delta i et fellesskap og finner dette interessant, er at de kan erfare anerkjennelse både fra samfunnsfæren og fra intimsfæren (Honneth, 2006). Det samme gjelder respekt og tilknytning til signifikante andre (R. M. Ryan & Deci, 2000). Elevenes opplevelse av tilhørighet og anerkjennelse vil påvirke den verdien elevene tillegger læring som videre fremmer deres indre motivasjon (Danielsen, 2010, 2012). Samfunnet og omgivelsene generelt vil kunne uttrykke anerkjennelse og respekt for den utdanningen og det yrket som eleven har valgt, – eller eventuelt motsatt – krenke eller underkjenne elevers yrkesfagopplæring. Elevens selvpoppfattelse og selvrespekt vil videre speile den graden av anerkjennelse, respekt og tilhørighet de møter i skolen (Mead, 2015).

Kapabilitetstilnærmingen vektlegger i stor grad betydningen av sosiale relasjoner, vennskap og tilhørighet. Sen (2002) har eksplisitt uttrykt viktigheten av mellommenneskelig empati og forpliktelser overfor andre mennesker og han hevder at vi som individer er uløselig knyttet til samvær og samspill med andre mennesker. Mennesker er «quintessentially social creatures» (Sen, 2002, s. 81), og frihet eksisterer kun som et «quintessentially social product» (Sen, 1999, s. 33), hevder han. Det Sen særlig peker på her, forstår jeg som menneskets felles, essensielle sosiale natur og vår evne til å bry oss om andre som et viktig element ved menneskelig frihet og livskvalitet. I intervjuguiden hadde jeg derfor spørsmål om elevenes samspill og forpliktelser overfor andre mennesker. Jeg snakket videre med dem om sosiale relasjoner og hvilke tanker, valg og handlinger de knytter til sosiale forhold og vennskap.

Nussbaum har vært svært opptatt av mellommenneskelige forhold i sin kapabilitetstilnærming. Med de greske tragediene og et aristotelisk utgangspunkt ser Nussbaum (2000) menneskers sårbarhet og vår sosiale avhengighet til våre medmennesker som viktig. Nussbaum (2000, s. 78-80) definerer derfor at

tilhørighet (*affiliation*) som en av de ti viktige universelle kapabilitetene (jfr. fig. 2.3.5).

Tilhørighet er ifølge Nussbaum en såkalt *arkitektonisk kapabilitet*. Den har altså en grunnleggende betydning for utvikling av alle andre kapabiliteter. Det er gjennom fellesskapet at vi kan oppleve trygghet, anerkjennelse, respekt og selvrespekt og derved leve verdige liv i *eudaimonisk* betydning (Nussbaum, 1990, 2000). Med utgangspunkt i Nussbaums redegjørelse for tilhørighet hadde jeg flere spørsmål i intervjuguiden som omhandler mellommenneskelige forhold og relasjoner, og hvordan elevene erfarer tilhørighet, inkludering og trygghet i både skole, nærmiljø og praksisbedrifter. Jeg snakket med elevene om hva de knytter til vennskap og hvordan de erfarer respekt og anerkjennelse. Jeg spurte dem om forhold som angår deres selvoppfatning og selvrespekt. Videre snakket jeg med elevene om hvilke forhold de erfarer at de har til lærere, praksisveiledere og medelever og den støtte de erfarer å få fra foreldre og nærmiljø. Vi kom inn på hvilke anerkjennelse og respekt elevene erfarer for sitt yrkes- og opplæringsvalg. Med utgangspunkt i overstående diskusjon har jeg formulert og operasjonalisert studiens fjerde kapabilitetsdimensjon i figur 3.2.5.

Figur 3.2.5: Kapabilitetsdimensjon 4: Tilhørighet og sosiale relasjoner

Kapabilitet for:	Kategoriske indikatoreksempel:
Vennskap og sosiale relasjoner	<i>Erfarer og uttrykker sosial tilhørighet og aksept i sosiale grupper (skolen, lærere, medelever, praksissted, foreldre, andre). Erfarer vennskapsforhold og samhørighet og velvære med dette. Uttrykker å kunne bidra overfor andre og bli motivert av gjensidig omsorg</i>
Inkludering, respekt og anerkjennelse	<i>Erfarer og uttrykker inkludering (skole, nærmiljø, samfunn). Erfarer respekt og anerkjennelse for skole- og yrkesvalg. Erfarer respekt, selvrespekt og toleranse. Erfarer gjensidig tillit til andre</i>
Trivsel, trygghet og livskvalitet	<i>Erfarer og uttrykker grunnleggende trivsel og trygghet i tilværelsen. Erfarer og uttrykker kroppslig integritet, mestring, mulighet til utspredelse og livskvalitet</i>

3.2.8 Kategorier for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger

Konseptet kapabiliteter referere, som jeg har redegjort for, til individers *reelle* frihet og mulighetsbetingelser til å velge og realisere sitt potensial som «[...] the various things a person may value doing and being» (Sen, 1999, s. 75). Som tidligere påpekt, er kritikken mot et slikt utgangspunkt at det individer har grunn til å verdsette er uendelig, og kan variere fra individ til individ og fra situasjon til situasjon. Jeg har derfor valgt å utforske studiens problemstilling ved å operasjonalisere forskningsspørsmålet (f2) og analysere hvilke ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger elevene selv erfarer og uttrykker at de har. Som jeg allerede har diskutert er også spørsmålet om en studie skal analysere kapabiliteter eller fungering aktuelt i kapabilitetstilnærmingen. Jeg har allerede påpekt at jeg ikke skiller stringent mellom kapabiliteter og fungering, at det ikke er store forskjeller mellom de to konseptene (Sen (1999, 2. 131) og at analysen av elevers fungering kan forstås som en proxy for deres kapabiliteter (Gasper & Van Staveren (2003, s. 148) Jeg har likevel villet fokusere på elevers fungering ved å undersøke hva de erfarer og uttrykker som ønsket og verdifull fungering. For å svare på dette spørsmålet har jeg systematisk gjennomgått datamaterialet i kategoriserings-arbeidet og for hver av de utvalgte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjonene forsøkt å skille kategorisk mellom elevenes kapabiliteter og det de erfarer og uttrykker som ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger i forhold til studiens fire utvalgte kapabilitetsdimensjoner. Med utgangspunkt i de operasjonaliserte kapabilitetsdimensjonene har jeg definert studiens kategori for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger i figur 3.2.6.

Figur 3.2.6: Kategori for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger:

Ønskete fungering og verdioppfatninger:	Kategoriske indikatoreksempel:
For kritisk tenkning og medborgerskap	<i>Operasjonalisert som kategorier i kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap</i>
For utdanning og opplæring	<i>Operasjonalisert som kategorier i kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring</i>
For yrke og arbeidsliv	<i>Operasjonalisert som kategorier i kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeidsliv</i>
For tilhørighet og sosiale relasjoner	<i>Operasjonalisert som kategorier i kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner</i>

3.2.9 Utvalgte kategorier for konverteringsforhold.

Som jeg har redegjort for i avhandlingens teoridel, ser Nussbaum og Sen noe ulikt på hvordan kapabilitetsutvikling foregår. Sen (2009, s. 254) henviser til konverteringsforhold som de prosesser og relasjonelt, samspillende mekanismer som medvirker til at individer kan konvertere ressurser, goder og rettigheter til kapabiliteter og et verdifullt og godt liv. Mens Nussbaum (2011, s. 20-23), på sin side, forklarer disse prosessene som interne/eksterne/kombinerte kapabiliteter. Nussbaums og Sens ulike forklaringer er egnet til å skape forvirring og uklarhet. I denne avhandlingen inntar jeg derfor en *pragmatisk tilnærming* til disse forholdene. Med dette mener jeg at jeg ikke skiller klart mellom Sens tilnærming og konverteringsforhold og Nussbaums tilnærming og kombinerte kapabiliteter. Otto & Ziegler (2006, s. 272) hevder at dette skillet «is not a substantial distinction but only of analytical or heuristic use».

Uavhengig av begrepsbruk ser jeg kapabiliteter som gjensidig påvirkning mellom interne og eksterne ressurser, goder og rettigheter, og hvorvidt relasjonelle samspillende krefter mellom disse kan medføre utvikling av kapabiliteter hos elever

(Martins, 2006, 2007; Smith & Seward, 2009).⁷⁵ Jeg har imidlertid valgt å operasjonalisere problemstillingen ved å anvende Sens vokabular og benevnelsen konverteringsforhold som et uttrykk for disse forholdene og derfor definert forskningsspørsmålet (*f3*): Hvilke relevante konverteringsforhold erfarer og uttrykker yrkesfagelevne at de har eller blir gitt? Dette skal ikke utelukke at det som kommer til uttrykk gjennom elevenes uttrykte erfaringer også kan forstås som kombinerte kapabiliteter. Denne pragmatiske tilnærmingen betrakter jeg som et uttrykk for studiens kontekstuelle, kvalitative tilnærming der det er lite hensiktsmessig og heller ikke mulig å etablere stringente, «harde» analytiske kategorier.

Jeg tar utgangspunkt i Robeyns (2005, s. 99) og Sens (2009, s. 254) forklaring av hvilken rolle konverteringsforhold har for at individer reelt sett skal kunne berike seg gjennom distribuerte ressurser og rettigheter og utvikle kapabiliteter. Det er imidlertid viktig å være oppmerksom på at ulike konverteringsforhold spiller ulike roller for konvertering til ulike typer kapabilitetssett, for ulike forskningsformål og for ulike studier (Robeyns, 2017). I denne studien har jeg derfor valgt å operasjonalisere konverteringsforhold som jeg har ansett av betydning for denne studien og elevenes muligheter til å konvertere opplæringstilbudet til studiens utvalgte kapabilitetsdimensjoner. Min tilnærming til og kombinasjon av Nussbaums tenkning og hennes forståelse av kombinerte kapabiliteter, samt Sens forståelse av konverteringsforhold kunne vært løst på ulike måter. Mine valg gir derfor svar på det jeg har definert og gjort rede for, mens andre valg kunne gitt andre svar. Med utgangspunkt i overnevnte standpunkt vil jeg i det følgende avsnittet kort operasjonalisere de valg jeg har foretatt og denne studiens utvalgte konverteringsforhold.

For det første tar jeg utgangspunkt i konverteringsforhold i form av strukturelle, sosiale forhold og skolemiljø. Med dette mener jeg de forhold som gjennom lovverk og styringsdokumenter pålegger skolen å fremme elevenes helse, trivsel og læring gjennom både skolens fysiske miljø og psykososialt miljø (Opplæringslova, 1998;

⁷⁵ Otto & Ziegler (2006) skiller mellom *O-kapabiliteter* (O- Opportunities) og *S-kapabiliteter* (S- Skills). Med dette mener de at vi analytisk kan skille mellom et individs individuelle kapasitet, ferdigheter, evner, og holdninger som til sammen utgjør S-kapabiliteter – og forhold som er mer relatert til spesielle sosiale, kulturelle, politiske eller økonomiske fasiliteter som gir muligheter eller hindringer for den enkeltes livsvalg og utviklingspotensial.

Utdanningsdirektoratet, 2006b). Slike miljøfaktorer har vist seg å ha stor betydning for elever (Helsedirektoratet, 2015a). Jeg har derfor spurt elevene om hvordan de erfarer at opplæringstilbudet tilrettelegger for deres trivsel i skolen, og om de kan forklare hva de erfarer som positive og negative faktorer i skolehverdagen ved forhold som angår både fysisk og psykososialt miljø. I intervjuguiden hadde jeg bl.a. spørsmål om elevenes erfaringer av sosial interaksjon og støtte, hvorvidt de opplever skolen og klassemiljøet trygt, støttende og anerkjennende.

For det andre har jeg tatt utgangspunkt i konverteringsforhold ved elevenes erfaringer og uttalelser omkring lærere og pedagogisk tilrettelegging. Studier har vist at elevenes oppfatning av lærerens dyktighet og omsorgsfullhet har betydning for graden av deres selvfølelse, skoletilhørighet og positive innstilling til skolen, og at relasjonen til læreren er av stor betydning for elevers utvikling og læring (Hattie, 2009; Zimmer-Gembeck & Mortimer, 2006). Jeg har derfor spurt elevene om hvordan de erfarer sine relasjoner til lærere og hva de opplever som positivt og negativt ved læreres undervisning og pedagogikk. Bl.a. snakket jeg med elevene om læreres pedagogiske tilrettelegger for elevenes medbestemmelse og valgmuligheter og hvordan lærere fremmer eller eventuelt hemmer myndiggjøring, aktiv medvirkning og deltakelse i læringsarbeidet.

Jeg har videre fokusert på konverteringsforhold i form av elevenes erfaringer og opplevelser av praksisopphold i bedrifter fordi forskning viser at praksisopphold har stor betydning for både elevers læring, trivsel og gjennomføring i yrkesfagopplæring (Nyen & Tønder, 2012). Jeg snakket derfor med elevene om deres erfaringer av praksisopphold som positivt eller negativt og hvorvidt de blir gitt muligheter til å ta ansvar og utøver selvstendige arbeidsoppgaver osv. Intervjuguiden hadde videre spørsmål om elevenes erfaring med rådgivning, både i ungdomsskolen og i Vgs.

For det tredje har jeg fokusert på konverteringsforhold ved elevenes foreldre, søsken, venner og nærmiljø. Som påpekt i avhandlingens innledningsdel, er foreldrenes bakgrunn, sosioøkonomiske status og utdanning av betydning for elevenes utdanning og mulighetsbetingelser til å berike seg med utdanningens ressurser, goder og rettigheter. Jeg har derfor snakket med elevene om hvorvidt de erfarer at foreldre, søsken eller andre i deres nærmiljø har betydning for deres valg, utdannings- og yrkesorientering. Jeg hadde også spørsmål om elevenes relasjoner og

tilhørighet til foreldre, søsken, venner og nærmiljø, samt deres erfarte støtte og tillit til andre, nære personer. Med dette utgangspunktet har jeg formulert og operasjonalisert studiens utvalgte kategorier for konverteringsforhold i figur 3.2.7.

Figur 3.2.7: Kategorier for konverteringsforhold:

Konverteringsforhold	Kategoriske indikator-eksempel	
Strukturelle og institusjonelle forhold og skolens miljø	<i>Skolen som sosial institusjon med alle sine strukturer og mekanismer. Fysiske miljø, bygninger, som uteplass, kantine o. lign. Sosial interaksjon, klasse miljø, ekskluderings/inkluderingsforhold.</i>	Kategoriene tar utgangspunkt i studiens fire operasjonaliserte kapabilitetsdimensjoner 1) Kritisk tenkning og medborgerskap 2) Utdanning og opplæring 3) Yrke og arbeid 4) Tilhørighet og sosiale relasjoner
Lærere, pedagogisk tilrettelegging, rådgivning og praksisveiledere	<i>Lærerstøtte, pedagogisk tilrettelegging og fasiliteter. Relasjoner lærer-elev. Tilrettelegging og fasiliteter for elevenes autonomi, medvirkning og myndiggjøring. Anerkjennelse av elevens egne valg og vurderinger. Læringserfaringer, mulighetsbetingelser og frihet til å utøve aktiv handlekraft. Pedagogisk tilrettelegging fra praksisveiledere. Rådgivning, lærer- og praksisveileder.</i>	
Foreldre, søsken, venner og nærmiljø	<i>Støtte og rådgivning fra foreldre, søsken venner og nærmiljø. Omgivelsenes anerkjennelse og respekt for valg og avgjørelser. Muligheter til avkobling og fritid</i>	

Med denne oversikt av studiens pre-definert, utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier, samt den systematiske operasjonaliseringen av dem, vil jeg gå over til å beskrive studiens forskningsdesign og valg av metode.

3.3 Forskningsdesign og valg av metode

I can only answer the question «What am I to do» if I can answer the prior question «Of what stories do I find myself a part» (Alasdair MacIntyre, 1984, s. 216).

Studiens forskningsdesign og valgte metode kan betraktes som den logiske sekvensen som knytter sammen de empiriske dataene og studien som helhet. Et forskningsdesign er imidlertid *langt mer* enn dette idet de planlagte og logiske beregningene må sikre at innsamlet empiri adresserer studiens hensikt og forskningsspørsmål og kan relateres til avhandlingens helhet (Yin, 2014). I dette avsnittet vil jeg beskrive mine fremgangsmåter i forskningsprosessene og min plan og logistikk for forskningsarbeidet. Min utforming av design og metode har *ikke* foregått ved et lineært arbeid fra begynnelse til slutt. Det kan heller forklares som relasjonelle prosesser der helheten i avhandlingen har påvirket delene og motsatt der jeg – over tid – har forsøkt å skape en helhetlig fortelling.

3.3.1 Kvalitativt forskningsdesign og metode

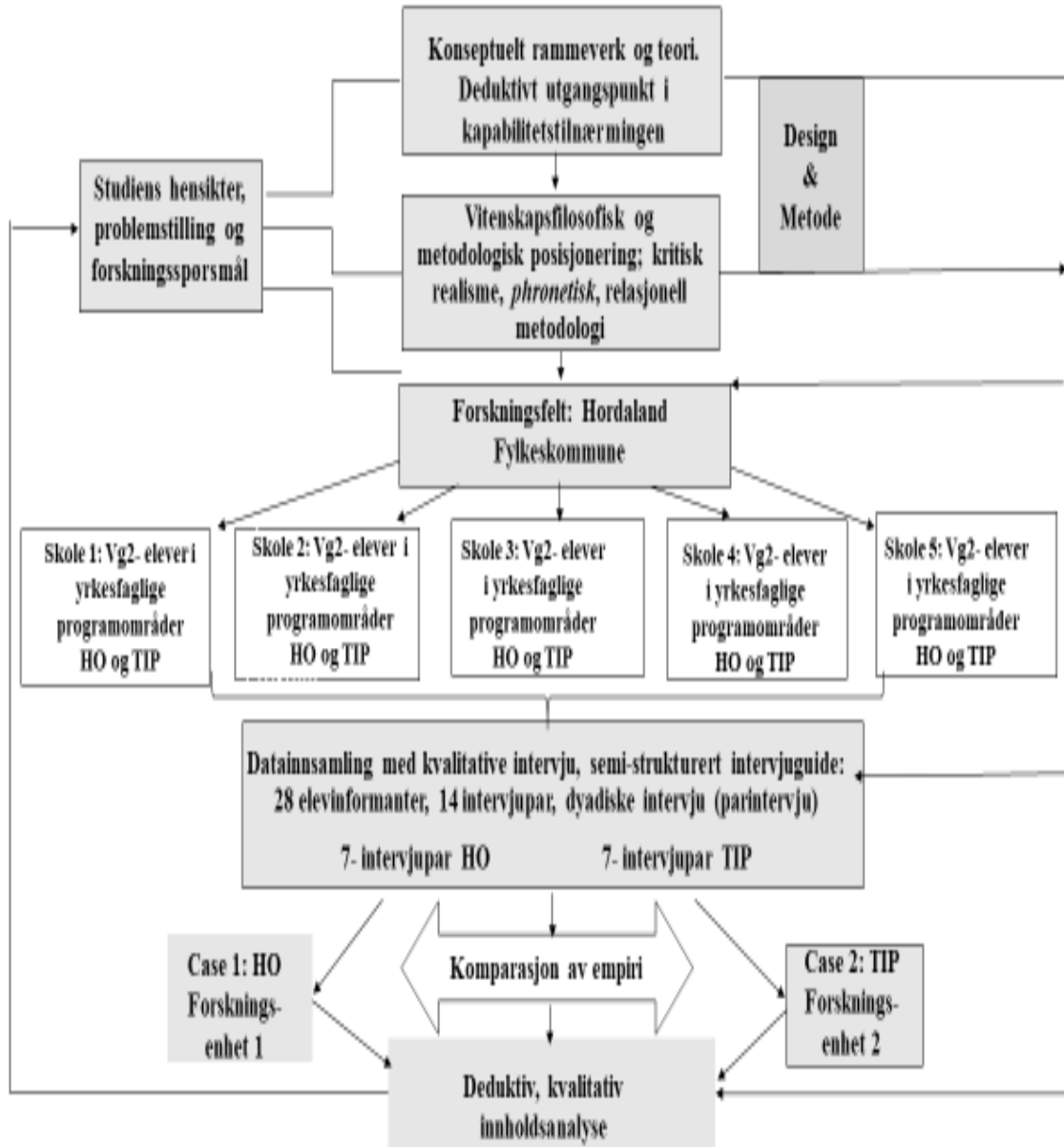
Studiens problemstilling og forskningsspørsmål krever en kvalitativ og intensiv forskningstilnærming. Dvs. at jeg tar utgangspunkt i «how people interpret their experiences, how they construct their worlds, and what meaning they attribute to their experiences» (Merriam, 2009, s. 55). Det er mange måter å utøve kvalitativ forskning på, men noen fellestrekk kan likevel skisseres som følger

[...] the collection of data in a natural setting sensitive to the people and place under study, and data analysis that is both inductive and deductive and establishes patterns or themes. The final written report or presentation includes the voices of participants, the reflexivity of the researcher, a complex description and interpretation of the problem, and its contribution to the literature or call for change. Creswell (2013, s. 44)

Mitt valg av kvalitative interpretative forskertilnærming gir meg en nær, detaljert og lokal- kulturell tilgang til yrkesfagopplærings praksis. Jeg har fått mulighet til å vinne innsikt i interne relasjoner mellom yrkesfagelevne i samspill med opplærings strukturer og deres generative mekanismer (Danermark et al., 2003, s. 101) og analysere kausale tendenser ved hendelser (Bhaskar, 1978, s. 50) i

elevenes opplæringsstilbud. Jeg har videre fått mulighet til å videreutvikle og avansere teori ved å vinne innsikt i, og finne ideografiske mønstre ved relasjonelle

Figur 3.3.1 Skjematisk fremstilling av studiens design og metode



forhold som har samvirket i elevenes opplæringskontekst (Smith & Seward, 2009) der studien utspiller seg og der elevene er og lever. Slik har jeg søkt innsikt i hva som kan hemme eller fremme elevens utvikling av kapabiliteter, i nærhet til et relativt lite utvalg av elever ved to utdanningsprogram i den videregående skolen. Studiens design og metode er presentert i figur 3.3.1.

3.3.2 Presentasjon av forskningsfeltet, utdanningsprogram og informanter

Da studiens prosjektskisse med problemstillingen og forskningsspørsmålene ble utformet, kom jeg relativt tidlig i forskningsprosessen frem til at et utvalg av skoler i Hordaland fylkeskommune (HF) ville være et relevant forskningsfelt. Det ville sikre muligheter til å utforske forskningsspørsmålene og sammenligne data med en viss dybde og bredde, samt med en viss utstrekning og samtidig avgrensning. HF er både geografisk og administrativt avgrenset med ansvar for Vgs. og fremstod derfor som et pragmatisk overkommelig studiefelt, både med hensyn til reiseavstander, tidsaspekter ved innsamling av data og den type data som forskningsspørsmålene ville kreve.

Hordaland fylkeskommune og mine fem utvalgte forskningsskoler

HF er landets tredje største fylke i folketall med 516 497 innbyggere. En av ti personer i Norge bor dermed i HF. Fylket er landets niende største i areal og består av til sammen 33 store og små kommuner som viser en stor geografisk og topografisk variasjon. Den største kommunen i HF er storbyen Bergen som har hele 54% av fylkets totale innbyggertall (Hordaland fylkeskommune, 2017b). Ansvaret for Vgs. er en stor oppgave for HF, og ifølge fylkets skolebruksplan er tilbudsstrukturen delt inn i 5 skoleregioner. (1) Stor-Bergen Nord, (2) Stor-Bergen Sentrum, (3) Stor-Bergen Vest, (4) Sunnhordaland, og (5) Voss og Hardanger. I disse 5 regionene har HF til sammen 43 videregående skoler (Hordaland fylkeskommune, 2017a). Skolene er spredt over hele fylket, med både urbane, semi-urbane og rurale plasseringer

Skolene varierer når det gjelder både bygningsmessig utforming, størrelsesforhold og antall utdanningsprogram som tilbys. Enkelte skoler tilbyr kun studiespesialiserende (allmennfaglige) utdanningsprogram, andre tilbyr kun yrkesfaglige, mens noen skoler tilbyr begge deler. Det totale antallet av utdanningsprogram ved hver skole er videre høyst varierende. De minste skolene tilbyr gjerne bare ett eller to utdanningsprogram og videregående tilbud (Vg1), mens de største skolene har en tilbudsstruktur som strekker seg til tilnærmet alle de 13 representerte Vg1-tilbudene i Vgs. Det samme gjelder hvorvidt de ulike skolene tilbyr få eller mange ulike programområder og tilbud innen Vg2, og Vg3 (Hordaland fylkeskommune, 2017b).

Fordi opplæringstilbudet og utdanningsprogrammene ved den enkelt skole kan være nært knyttet til geografiske, populasjonsrelaterte og næringsstrukturelle forhold, står de yrkesfaglige utdanningsprogrammene i en særstilt tilhørighet til sitt nærmiljø. I Vest-Norge er f.eks. flere yrkesfaglige utdanningsprogram knyttet til maritime fag, fiskeri og oppdrettssektor, olje- og gassrelatert virksomhet enn ellers i landet. Skolene kan ha tett tilknytning til store eller mindre næringsklynger. I et samfunns-økologisk perspektiv vil yrkes- og utdanningstilbud med tilknytning til privat sektor, f.eks. i næringsklynger, i neste omgang kreve fag- og yrkesutdanninger innen eksempelvis helse- og oppvekstsektoren og offentlig sektor.

I overkant av 200 000 elever søker seg til videregående opplæring i Norge. Av disse er vel 20 000 søkere tilhørende skoler i HF (Statistisk sentralbyrå, 2017b). Mens andelen elever som søker yrkesfaglige utdanningsprogram har vært synkende på landsbasis de siste årene med omtrent 40% av det totale elevtallet, er denne andelen noen prosentpoeng høyere i HF (Statistisk sentralbyrå, 2017a). Fullføringsgraden av Vgs. i HF er noen prosentpoeng høyere enn landsgjennomsnittet for yrkesfagene, mens den er noen poeng lavere for de studieforbereidende programmene (Tvedt & Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 38). Alle Vg2 elever kan velge Vg3-påbygningsår for generell studiekompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2017b). I 2013 gikk omtrent 40% av elever ved Vg2 i HF over i lære, mens omtrent 26% startet i Vg3, påbygningsår. Tilgangen til læreplasser er for øvrig blant de høyeste i landet i HF (Tvedt & Hordaland fylkeskommune, 2016, s. 39).

Presentasjon av skolene

Jeg har gjort et strategisk utvalg av fem videregående skoler innen fire av de fem regionene i HF. Opprinnelig hadde jeg planlagt å implementere skoler fra alle fem regionene i fylket. Avslag om forskningsdeltakelse fra én av skolene hindret imidlertid dette. Av forhold som ble vektlagt ved utvalg av skoler, satte jeg som viktigste kriterium å få en god spredning i fylket. Jeg vektla videre å få med både urbant, semi-urbant og ruralt beliggende skoler. Delvis av pragmatiske hensyn ønsket jeg å implementere skoler som har mer enn ett programtilbud på Vg2-nivå, både i HO og TIP, ved samme skoler. De fem utvalgte skolene har store variasjoner i forhold til størrelse og bygningsmasser, i forhold til antall elever og i forhold til antall Vg1 utdanningsprogram og Vg2-programområder. Noen av de utvalgte

skolene har både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogrammer, mens andre har kun yrkesfaglige program.

Den første skolen (skole 1) kan beskrives som semi-urban og har beliggenhet i tettbebyggelse i en av de største bydelene i Stor-Bergen. Skolens bygningsmasse er fordelt mellom flere bygninger i en klyngeplassering. *Den andre skolen* (skole 2) kan beskrives som semi-urban med tettbebyggelse i Stor-Bergen. *Den tredje skolen* (skole 3) kan defineres som rural og befinner seg i utkanten av HF. *Den fjerde skolen* (skole 4), har to geografiske lokalisasjoner eller avdelinger. Skolen har både studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram. *Den femte skolen* (skole 5) er urban, befinner seg i Stor-Bergen. Skolens bygningsareal er fordelt i flere tett plasserte bygninger i tillegg til en avdeling som er plassert i en viss avstand til hovedskolen i Bergen.

Utvalg av utdanningsprogram og programområder

De 8 ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer på Vg1-nivå differensierer til omtrent 180 ulike programområder og utdanningstilbud på Vg2 og Vg3 nivå. Det ble derfor nødvendig å gjøre et utvalg med et begrenset antall utdanningsprogrammer. Mitt utvalg av utdanningsprogram er gjort strategisk og videre ut fra studiens problemstilling, forskningsspørsmål, mine egne forskningsinteresser samt egnethet for komparasjon. Ut fra studiens kvalitative tilnærming som krever en dybdestudie, og videre studiens avgrensinger i forhold til tid og omfang, synes to utdanningsprogram å være et passende og overkommelig utvalg. Med dette utgangspunktet valgte jeg de to utdanningsprogrammene Helse- og oppvekstfag (HO) og Teknikk og industriell produksjon (TIP) for å studere studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

Utdanningsprogram for Helse- og oppvekstfag (HO)

Helse- og oppvekstfag (HO) er det største yrkesfaglige utdanningsprogrammet i Norge med 21 266 av totalt 200 731 elever i den videregående skolen (Statistisk sentralbyrå, 2017b). Andelen jenter er på hele 83 %. Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider er de største Vg2 programmene innen HO (Statistisk sentralbyrå, 2017a). Ifølge læreplanen får alle HO-elever grunnleggende opplæring i helsefremmende arbeid, kommunikasjon og samhandling, samt i yrkeslære. I fagets formål, som er formulert læreplan for HO:

Helse og oppvekstfaga representerer viktige tradisjonar og verdiar på omsorgsfeltet, som gjeld fysiske, psykiske og sosiale behov for mennesket. Opplæringa i felles programfag skal medverke til å dekkje kompetansebehovet i samfunnet innanfor oppvekst-, helse og sosialsektoren. [...]. Eit viktig føremål med opplæringa skal vere å medverke til flerkulturell forståing på oppvekst-, helse og sosialfeltet. [...]. Eit føremål med felles programfag er og å medverke til yrkesforståing og yrkesstoltheit, gjennom bevisstgjeriing av eigne haldningar og ferdigheiter. (Utdanningsdirektoratet, 2018b)

Alle Vg2 programområdene innen Helse- og oppvekstfag, har et felles utgangspunkt i Vg1. Det vil si *en* læreplan etter en breddemodell som skal gi et samlende og godt utgangspunkt for alle de ulike Vg2 programområdene som faget har og til de ulike yrkene det utdannes til. Tilbudsstrukturen til Vg1 differensierer til 8 ulike Vg2-programområder som videre differensierer til 17 Vg3 (Vg4) ulike yrkesfag.⁷⁶ Sluttkompetanse HO-fagene kan nås ved 2+2 modellen (2 år skole og 2 års læretid) eller eventuelt 2+1 modellen (3 år skole). Alle Vg2 elever kan også velge Vg3-påbygningsår for generell studiekompetanse (Vilbli.no, u.å.). HO er for øvrig det faget der flest elever søker påbygningsår for studiekompetanse, og statistikk for 2013 viser at bare 30% av elevene velger lærlingekontrakt som sluttkompetanse (Statistisk sentralbyrå, 2014).

Utdanningsprogram for Teknikk og industriell produksjon (TIP)

Teknikk og industriell produksjon (TIP) er det nest største av de yrkesfaglige utdanningsprogrammene med totalt 11 643 av det totale 200 731 elever i den videregående skolen (Statistisk sentralbyrå, 2017b). 90 % av elever i TIP er gutter. De to største Vg2 programområdene er Industriteknologi og Kjøretøy (Statistisk sentralbyrå, 2017a). Det kan være problematisk å definere TIP med *en* samlebetegnelse fordi det omfatter et svært bredt spekter av fag. Tilbudsstrukturen fra Vg1 TIP differensierer til hele 28 ulike programområder ved Vg2 som videre differensierer til over 90⁷⁷ ulike Vg3 (Vg4) program.

⁷⁶ Jfr. Vilbli.no Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/helse-og-oppvekstfag/program/v.hs>

⁷⁷ Jfr. Vilbli.no Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/yrker-og-kompetanser-teknikk-og-industriell-produksjon/program/v.tp/v.tptip1----/p3>

Ifølge læreplanen får alle TIP-elever grunnleggende opplæring i produksjon, tekniske tjenester, dokumentasjon og kvalitet. I fagets formål som er formulert i læreplanen for TIP:

Opplæringen i felles programfag i teknikk- og industriell produksjon skal bidra til en bred, teknisk fagplattform som etterspørres i mange bransjer, og som muliggjør mer fleksibel bruk av arbeidskraft i disse bransjene» [...]. Gjennom opplæringen skal elevene utvikle praktiske ferdigheter, faglig innsikt, refleksjon og kritiske vurderingsevner. Det skal fremme elevenes evne til å samhandle med andre og evner til å arbeide selvstendig [...]. Opplæringen skal bidra til at den enkelte utvikler flerfaglighet som etterspørres i virksomhetene, og fleksibilitet som øker mulighetene for stadig å utvikle ny kunnskap. Praktisk arbeid sammen med andre skal fremme kommunikasjonsforhold og forståelse for andre kulturer. (Utdanningsdirektoratet, 2018b)

Statistikk viser for øvrig av det relative antallet elever som velger lærlingeløp er omtrent dobbelt så høyt som antallet elever i HO som velger dette (Statistisk sentralbyrå, 2019).

Utvalgte Vg2-programområder innen HO og TIP

Ut fra et ønske om å svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål ved data som kan gi inntrykk av elevenes erfaringer om sine opplæringsløp, har jeg valgt elevinformanter i det 2. året i Vgs. Jeg intervjuet altså elever i ulike Vg2-programområder rett før de startet sitt videre utdanningsløp, enten som lærlinger, som elever i ulike Vg3-programområder, eller i påbygningsår for generell studiekompetanse. Det ville imidlertid ikke være praktisk eller tidsmessig mulig å undersøke alle programområdene i de to utdanningsprogrammene innen avhandlingens rammer. Jeg valgte derfor strategisk ut de to største programområdene innen HO (Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider), og de to største innen TIP (Industrieteknologi og Kjøretøy). Videre valgte jeg å supplere dette utvalget med noen mindre Vg2-programområder innen begge utdanningsprogrammene. Dvs. to mindre programområder for HO og det samme for TIP. Samlete utvalgte Vg2-programområder som er representert i studien, er altså totalt 4 ulike Vg2-program innen HO og det samme innen TIP.

Utvalget av programområder medførte en del utfordringer og logistikk. Det samme gjorde gjennomføringen av intervjuene. Så langt som mulig ønsket jeg å studere både HO- og TIP-programområdene ved samme skole. For det første fordi et utvalg av begge utdanningsprogrammene ved hver av skolene ville gi en viss konsistens i utvalget. For det andre fordi dette ville kunne redusere det totale antallet skoler med forespørsel om forskningsdeltakelse. Det viste seg imidlertid vanskelig å finne skoler med begge de to største programområdene for HO og TIP, som samtidig hadde tilbud om mindre programområder, ved samme skole. Etter mye logistisk beregning og kartlegging fikk jeg imidlertid kabalen til å gå opp og falt ned på utvalget av programområder inne de 5 ulike skolene som er representert i studien. Jeg kommer nærmere inn på beskrivelse av skolene og elevinformantene innledningsvis i avhandlingens empirikapittel. Foreløpig skissere jeg de utvalgte programområdene med definerte bokstavkoder, samt antallet deltakende elevinformanter i figuren 3.3.2.

Figur 3.3.2: Studiens utvalgte Vg2- programområder innen HO og TIP

Utdanningsprogram for Helse- og oppvekstfag (HO)			Utdanningsprogram for Teknikk- og industriell produksjon (TIP)		
Kode	Programområder Vg2 HO	Informanter / Antall par	Programområder Vg2 TIP	Kode	Informanter / Antall par
A	Helsefagarbeider	6/3	Industriproduksjon	B	6/3
C	Barne- og ungdomsarbeider	4/2	Kjøretøy	D	4/2
E	Anonym	2/1	Anonym	F	2/1
G	Anonym	2/1	Anonym	H	2/1

Studiens rammer tillater ikke en detaljert beskrivelse av de 8 ulike Vg2-programområdene som jeg har implementert i studien. Jeg har derfor valgt å forholde meg til min beskrivelse av utdanningsprogrammene HO og TIP som overordnet helhet og ser mitt utvalg av Vg2- programområder innen de to utvalgte utdanningsprogrammene som representative for disse.

Ved siden av de to HO-programområdene Helsefagarbeider og Barne- og ungdomsarbeider, og de to TIP-programområdene Industriteknologi og Kjøretøy,

har jeg som vist i figur 3.3.2 i tillegg valgt to mindre programområder for hvert av de to utdanningsprogrammene. Fordi disse små, utvalgte programområdene kun finnes ved en eller to skoler i HF, og fordi jeg beskriver de utvalgte skolene, ser jeg en viss fare for at leseren kan gjenkjenne skolene og programområdene og derved også elevene som deltar i studien. Jeg har derfor valgt å holde de fire minste programområdene anonymisert. Dvs. at jeg ikke oppgir programområdets navn, men benevner det som «Anonym».

Studien har til sammen 28 elevrespondenter fordelt på 14 elever ved de ulike HO Vg2-programområdene og 14 informanter ved de ulike TIP Vg2-programområdene. Av de utvalgte elevinformantene ved HO er det til sammen 12 jenter og 2 gutter. Av de utvalgte respondentene ved TIP er det til sammen 11 gutter og 3 jenter.

I løpet av utarbeidelsen av studiens design og metode, og valg av skoler og utdanningsprogram, søkte jeg forskningstillatelse fra personvernområdet og Norsk senter for forskningsdata AS (NSD) (Vedlegg 2). Videre etablerte jeg kontakt med forskningsskolene og informantene (Vedlegg 3).

3.3.3 Case-design

Problemstillingen og forskningsspørsmålene i denne studien er formulert med hva-, hvordan- og hvilke- spørsmål. Videre forutsetter studien en samtidig, tids og stedsspesifikk tilnærming til elever i ulike utdanningsprogram og programfag i Vgs. Forskningsspørsmålene må studeres ut fra sin gitte, reelle kontekst der «the boundaries between phenomenon and context are not clearly evident» (Yin, 2014, s. 2). Med utgangspunkt i disse forholdene har jeg ansett en casestudie til å være en egnet forskningsstrategi. Casemetoden har gitt meg mulighet til å forsøke å forstå verden, eller virkeligheten, ut fra intervjupersonenes synspunkt (Fog, 2004; Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg vil presisere at mitt valg av casestudie er gjort etter en vurdering av flere mulige forskningstilnærminger og at min casestudie gir tilgang til én type kvalitative data, mens andre metoder ville kunne gitt andre forskningsresultater. En narrativ studietilnærming eller et survey ville f.eks. kunne frembrakt en alternativ kunnskapsproduksjon.

Et case kan defineres som «an in-depth description and analysis of a bounded system [...] a single entity, a unit around which there are boundaries» (Merriam, 2009, s. 40). I denne studien har jeg valgt en to-casestudie der de to ulike

utdanningsprogram HO og TIP er definert som studiens to forskningsenheter. Mine to caseenhet handler altså om de spesifikke og unikt definerte enheten som danner rammen rundt tema og forskningsspørsmålene jeg skal studere, og derfor avgrenser seg mot det jeg *ikke* skal studere (Yin, 2014, s. 41).

Det er særlig tre karakteristiske forhold som har dannet grunnlag for mitt valg av casestudier og som jeg ser styrken av (Merriam, 2009, s. 43). For det første er case egnet til studier av det partikulære som har røtter i Aristoteles tenkning, og forståelsen av at mennesker og kunnskap om deres handlinger må finnes i det enkelte (Aristoteles, 1999). Dette forstår jeg som muligheter til å vinne innsikt og kunnskap i praktiske problem og spørsmål ved problemstillingen slik det viser seg i elevenes hverdagsliv og i den konteksten de befinner seg i.

For det andre er case egnet til deskriptive studier. I denne studien forstår jeg dette som forsøk på å beskrive de fenomenene jeg finner og studerer og analyserer dette som «tykke» beskrivelser (Geertz, 1993). Slike beskrivelser kan tolkes og gjøres levende ut fra min praktiske dømmekraft som forsker, min relasjon til verden, samt min egen involvering og engasjement i sosiale praksiser (Sayer, 2011).

For det tredje er case egnet til *heuristiske tolkninger*. Dette forstår jeg som forsøk på å understøtte leserens forståelse av fenomenene som blir studert, analysert og beskrevet. På den måten vil jeg forsøke å stimulere leseren til å oppdage nye meninger og utvide sine egne perspektiv i forhold til det som allerede er kjent for han eller henne: «Previously unknown relationships and variables can be expected to emerge from case studies leading to rethinking of phenomenon being studied» (Stake, 1981, s. 47, i Merriam, 2009, s. 44). Ny kunnskap kan derved oppstå som en serie av relasjonelle betraktninger og forståelser av virkeligheten som gjør oss i stand til å utforske, forstå og introdusere meningsfulle karakteristikk av fenomenene som studeres. Kunnskap fra min casestudie kan med andre ord gi innsikt som har overføringsverdi til andre case og lignende aspekter ved virkeligheten. Dette benevner Stake (1981, s. 35-36, i Merriam, 2009, s. 45) som «naturalistiske generaliseringer». Mitt valg av en kvalitativ casestudie har gitt meg mulighet til å vinne dybdeforståelse til svært konkrete forhold ved elevenes uttrykte erfaringer. Med dette kan jeg appellere til leserens kunnskaper og erfaringer på en

mer levende og sensorisk måte og stimulere til emosjonelle aspekter hos leseren (Nussbaum, 2003; Sayer, 2011).

Flyvbjerg (2006) forsvarer styrken ved kunnskap som kan vinnes gjennom kvalitative casestudier ved å formulere *fem misforståelser* og erstatter disse med reformuleringer. *Den første misforståelsen* er at generell kunnskap er mer verdifull enn mer kontekst- spesifikk, partikulær kunnskap. Flyvbjerg reformulerer dette ved å påpeke at studie av mennesker vanskelig kan gi universell kunnskap og at kontekstavhengig kunnskap derfor er mer verdifull. Min studie av elever i de to casene kan ikke frembringe generell kunnskap, men må relateres til sin kontekst i norsk videregående skole og yrkesfagopplæring og kan gi verdifull partikulær innsikt og kunnskap ut fra elevenes uttrykte erfaringer i nettopp denne konteksten. *Den andre misforståelsen* er at det ikke kan generaliseres fra enkle case, og at casestudier derfor ikke vil føre til vitenskapelig utvikling. Flyvbjerg reformulerer dette ved å hevde at betydningen av formell generalisering er overvurdert som en kilde for vitenskapelig utvikling, og at styrken ved enkeltcases eksempel er undervurdert. Styrken ved min casestudie, som ikke kan undervurderes, er derfor dens betydning i forhold til heuristiske, naturalistiske generaliseringer, og at den derfor kan føre til vitenskapelig utvikling. *Som en tredje misforståelse* er den forestilling at casestudier er mest verdifulle for å generere hypoteser. Dette reformulerer Flyvbjerg ved å hevde at casestudier er viktige for å generere og teste hypoteser, men er *ikke begrenset* kun til dette. Min casestudie er ikke primært designet for generering og testing av hypoteser, men er valgt med tanke på å studere og vinne kvalitativ dybdeinnsikt i studiens problemstilling i et avgrenset, utvalgt to-casedesign. *Den fjerde misforståelsen* er den tro at casestudier bekrefter forskerens forutinntatte forståelse og gir bias-resultat. Dette reformulerer Flyvbjerg ved å argumentere for at faren for forsknings-bias eller forutinntatt forståelse ikke er høyere i casestudier enn i andre metoder. Jeg er imidlertid oppmerksom på faren for forutinntatthet og har redegjort grundig for dette ut fra min refleksjonsrapport innledningsvis i dette kapitlet og videre i avsnitt om studiens validitet og reliabilitet. *Den femte og siste misforståelsen* Flyvbjerg oppsummerer, er at det er vanskelig å oppsummere kunnskap fra casestudier med hensikt om generell teoriutvikling og generelle endringsforslag. Hans reformulering av dette er at utfordringer med å oppsummere kunnskap fra casestudier handler mer om

forholdene som blir studert enn om selve casestudiemetoden. Min casestudie har ikke til hensikt å oppsummere fullstendig klare, presise resultat. Den har mer heuristiske hensikter og søker å utvide og videreutvikle eksisterende teori og utøve kritikk som kan føre til endringer. Avhandlingen som helhet må derfor betraktes som en fortelling der leseren må oppdage sin egen forståelse og sannhet: «The case story is itself the result. It is a 'virtual reality,' so to speak» (Flyvbjerg, 2006, s. 23).

I denne studien har jeg valgt å undersøke problemstillingen og forskningsspørsmålene ved å gjennomføre en *komparativ to-casestudie*. I det følgende avsnittet vil redegjøre nærmere for denne tilnærmingen eller metode.

Komparativt to-casedesign

Alle empiriske observasjoner vil i en viss forstand relatere seg til ulike former for teori (Danermark et al., 2003, s. 58) og når jeg som forsker velger å fokusere på noen deler av en sosial realitet, så vil valgte fenomen alltid (enten det er implisitt eller eksplisitt) medføre en sammenligning med andre fenomen. Werler (2011c, s. 33) hevder at sammenligningens natur har bakgrunn i vitenskapenes moderniseringsprosjekt som «tar utgangspunkt i erkjennelse av forskjellstopoi». F.eks. mellom her/der, de/oss, før/nå, mindre/større, osv. Sammenligning handler derfor prinsipielt om å observere og skille et objekt eller fenomen fra et annet. I denne studien har jeg valgt å eksplisitt utnytte slike sammenligninger og undersøke problemstillingens og forskningsspørsmålenes variasjoner og mønstre av likhet og ulikhet på tvers av to caser HO og TIP. Jeg har med andre ord valgt et komparativt to-casedesign (Ragin & Amoroso, 2011, s. 135).

Grunnlag for komparasjon av HO-TIP

Både HO og TIP er relativt nye yrkesfag som har utviklet seg og ekspandert ved industrialismen og velferdsstatens fremvekst. Utdanningsprogrammene synes derfor som et relevant grunnlag for sammenligning. Som et andre likhetstrekk kan det nevnes at de to utdanningsprogrammene stiller likt ved at de begge har få røtter og svak bakgrunn i gamle håndverksfag og i laugsystemene. HO- og TIP-fagene har videre interessante kontraster.

For det første er HO er et typisk «*mykt*» fag med en stor overvekt av jenter, mens TIP er et typisk «*hardt*» fag med en overvekt av gutter. For det andre oppstår interessante kontrasten idet HO utdanner elever for yrker som i hovedsak retter seg

mot offentlige tjenestetilbud og arbeid, mens TIP i hovedsak utdanner for yrker innen privat sektor og næringsliv. For det tredje har HO en yrkesutdanning med svak forankring i arbeidslivet, mens TIP har en sterk forankring. Med «forankring» menes her bl.a. fagenes betydning og plass i arbeidsdelingen innenfor relevante bransjer, tilbud om lærlingeplasser og i hvilken grad elever rekrutteres til relevante arbeidsplasser innen faget som en plattform for videre utdanning (Høst, 2015b).

Et viktig moment i komparativ forskning er å definere «*terium comparationes*». Det vil si kriterier for sammenligning som handler om å synliggjøre ulike trinn i sammenligningsprosessen (Werler, 2011c, s. 40). *For det første* er beskripsjoner av sammenligningen nødvendig. Jeg har allerede derfor redegjort for og beskrevet de to utdanningsprogrammene og hvilke forhold ved disse som egner seg for sammenligning. Jeg har også beskrevet de operasjonaliserte dimensjonene og kategoriene som skal sammenlignes. *For det andre* er interpretasjon av sammenligningen nødvendig. Dette kriteriet vil jeg oppfylle ved å analysere og diskutere sammenligningens funn og har i dette kapitlet redegjort for hvilke metodologiske og metodiske forhold som gjør dette mulig. *Det tredje kriteriet* handler om å innta en jukstaposisjon til sammenligningen, eller stille det ene overfor det andre. Dette vil jeg gjøre ved å stille HO overfor TIP, og motsatt. *Det fjerde og siste kriteriet* handler om selve komparasjonen. Dette er den systematiske analysen av de to casene og resultatet av sammenligningsprosessene (Werler, 2011c, s. 42).

Ved å analysere kontraster og sammenfall på tvers av de to-case, ønsker jeg å oppnå en slags triangulering (Merriam, 2009, s. 216; Yin, 2014, s. 120). Med dette mener jeg at alle aspekter ved hver case kan betraktes og analyseres i en holistisk kontekst samtidig som jeg «*triangulate information about a number of cases [...] in order to make sense of one case*» (Ragin & Amoroso, 2011, s. 134). Jeg har derfor fått muligheten til å analysere den samme type data fra to kilder med henholdsvis ytre likhet (tilhørighet i HF, samme skole, alder) og indre ulikhet (utdanningsprogram, kjønn) (jfr. figur 3.3.3).

Figur 3.3.3: Skjematisk oversikt over komparasjon mellom de to casene HO og TIP

Analyserammer	Case HO	Komparasjon	Case TIP
Forskningsspørsmål	Likheter/Det generelle		Likheter/Det generelle
f1			
f2			
f3	Ulikheter/Det spesielle	Ulikheter/Det spesielle	

Komparasjon av studiens problemstilling og forskningsspørsmål i de to-case HO og TIP

Samtidig som jeg besluttet å arbeide med et komparativt to-casedesign, og rammene for studiedesignet tegnet seg, meldte det seg spørsmål om hvilken datagenereringsmetode studien skulle anvende. I det følgende avsnittet vil jeg gjøre rede for mine overveielser, valg og avgjørelser i forhold til dette.

3.3.4 Det kvalitative forskningsintervju og semi-strukturert intervjuguide

Som datagenereringsmetode har jeg valgt kvalitative intervju, ansikt til ansikt, situert ved den enkelte informantskole. Fordi jeg ønsket fyldige, kvalitative utdypende data og forståelse av nyanser og kompleksitet i elevutsagn, valgte jeg å gjennomføre intervjuene med en semi-strukturert intervjuguide. Dette ble valgt ut fra min metodologiske posisjonering der jeg ser både mine egne og elevenes erfaringer som interpretative persepsjoner av den sosiale virkeligheten. Et standardisert, strukturert og de-kontekstualisert survey ville derfor være lite egnet (Kvale & Brinkmann, 2015). Det motsatte av et standardisert, strukturert intervju ville være den ustrukturerte intervjusamtalen. Jeg har vurdert begge disse ytterpunktene som uegnet for den type data som jeg har ønsket og derfor formulert og semi-strukturert mine spørsmål til elevene *før* selve intervjuet som en guide for gjennomføring av intervjuene:

In this type of interview either all of the questions are more flexible worded or the interview is a mix of more and less structured questions [...] This formal allows the researcher to respond to the situation at hand, to the emerging worldview of the respondent, and to new ideas on the topic. (Merriam, 2009, s. 90)

Min intervjuguide (jfr. vedlegg 1) ble utarbeidet etter nøye planlegging og bearbeiding ut fra studiens deduktive tilnærming i kapabilitetstilnærmingen. Spørsmålene ble formalisert og validert i utformede seksjoner og tema der hver seksjon, med utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingen og de pre-definerte kapabilitetsdimensjonene, har hatt til hensikt å generere empiriske data omkring elevenes uttrykte erfaringer og svare på studiens forskningsspørsmål.

Et viktig element i arbeidet med intervjuguiden ble å formulere spørsmålene på en slik måte og med en slik ordlegging at elevene ville forstå dem. Jeg arbeidet derfor mye med å forsikre meg om at spørsmålene ble stilt på en åpen måte som ville invitere elevene til refleksjon og åpen tale. Jeg har også hatt en bevissthet i forhold til innholdet i spørsmålene. F.eks. om innholdet er verdiladet, om det appellerer til elevenes følelser eller kognisjoner, eller om det berører forhold som ville kunne være sensitivt eller krenkende for elevene å svare på (Merriam, 2009, s. 96). Dette temaet berører jeg også i siste avsnitt i dette kapitlet under forskningsetiske betraktninger. Jeg har videre valgt å intervju de utvalgte elevene i de to utdanningsprogrammene i par eller dyader. I neste avsnitt undersøker jeg dette nærmere.

3.3.5 Intervjupar – og dyadiske intervju

Spørsmålet om *hvordan* jeg skulle gjennomføre intervjuene meldte seg ved utforming av design og metode. Den mest vanlige refererte metoden er enten individuelle intervju, gruppeintervju eller fokusgruppeintervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Etter en vurdering av disse ulike intervjumetodene fattet jeg imidlertid en avgjørelse om å intervju elevene to-og-to, i par, eller i dyadiske intervju⁷⁸ (Morgan, 2016).

I forskningslitteratur blir det å intervju to personer sammen beskrevet på ulike måter. Polak & Green (2016, s. 1638) beskriver slike intervju som «[j]oint interviews, couple interviews, conjoint interviews, and dyadic interviews. I kvalitativ forskning har slike intervju blitt betegnet som mikro- eller minifokusgruppe-intervju (Morgan, Ataie, Carder & Hoffman, 2013, s. 1276). Morgan (2016, s. 99) sammenfatter imidlertid disse ulike benevnelsene ved å hevde at: «[D]yadic

⁷⁸ Jeg bruker betegnelsene «parintervju» og «dyadiske intervju» synonymt i teksten.

interviews is to engage two participants in a conversation that provides the data for a research project».

Dyadiske intervju utfyller et interessant gap mellom individuelle intervju og fokus- eller gruppeintervju. Slike intervju har blitt brukt ved studier av par-relasjoner i betydning samlivspar eller foreldrepar. Intervjumetoden har også blitt brukt bl.a. i helse- og sosial forskning og i psykologi der parene i ulik grad og av ulik karakter har en slags relasjon til hverandre (Bjørnholt & Farstad, 2014; Eisikovits & Koren, 2010; Morgan et al., 2013; Polak & Green, 2016). Caldwell (2014) definerer dyadiske intervju som to informanter som har en eller annen slags avhengighetsforhold eller relasjonelt forhold. Polak og Green (2016, s. 1638) hevder imidlertid at dyadiske intervju kan utføres i et hvilket som helst intervju der to personer blir intervjuet sammen, uavhengig av om disse intervjupersonene har et pre-definert parforhold eller ikke. Morgans (2016) viser til en rekke studier der parintervju har blitt brukt i utdanningsforskning og refererer også til sin egen bruk av slike intervju i studier av første års-studenters erfaringer med å bli student. To elever i samme utdanningsprogram og programområde som har delt klassemiljø over et skoleår befinner seg, slik jeg ser det, i en slags relasjon til hverandre, men ikke i et utpreget avhengighetsforhold. Elevene har ikke et parforhold i betydning samlivspar, søskenpar eller lignende, men den pre-definert relasjonen kan likevel identifiseres og defineres ut fra skole, utdanningsprogram, programområde og skoleklassetilhørighet.

På tross av at parintervju eller dyader har fått vesentlig oppmerksomhet i forskningslitteratur de siste tiårene, er metoden relativt lite brukt i kvalitative forskning, og den nevnes sjelden i metodelitteratur. Kvale & Brinkman (2015) belyser f.eks. ikke denne type intervju overhodet. Morgan (2016, s. 99) hevder imidlertid at « given the naturalness of having two people talk to each other, it is not surprising that the equivalent of dyadic interviews has received some attention».

De metodologiske implikasjonene av parintervju eller dyaden defineres på noe forskjellige måter i ulik forskningslitteratur. Dette er avhengig av om forskeren har fokus på parintervju som datainnsamlings- eller analysemetode, hvilke relasjon intervjuparet har og hvilken forskning intervjuene er situert i (Eisikovits & Koren, 2010; Polak & Green, 2016). I denne studien blir parintervju anvendt som

datainnsamlingsmetode der to-og-to elever som er situert i samme klasse ved samme programområde og skole, deltar i hvert intervju. Jeg har derfor konsentrert meg mest om selve intervjuet og karakteristiske særtrekk ved dyaden. Det er med andre ord interaksjonen som oppstår i intervjuet og mellom meg som forsker og paret som har vært av betydning. I denne studien er det viktig å presisere at intervjuet ikke er analyseenhet, men at data fra alle intervjuene blir behandlet og analysert med kvalitativ innholdsanalyse der utdanningsprogrammene og casene HO og TIP er studiens analyseenheter.

Det er flere grunner til mitt valg av par- eller dyadiske intervju. Ved vurderinger av individuelle intervju tilsa mine erfaringer med ungdom og skoleelever i den videregående skolen at disse elevene er i en sårbar alder i overgang fra sen-puberteten og inngang til tidlig voksen. I mine mange samtaler med elever har jeg erfart at denne sårbarheten i individuelle møter, *kan* gi seg utslag i taushet og at samtalen «låser seg». En slik situasjon ville jeg unngå. Å bringe to elever sammen som støtte for hverandre, var derfor et viktig mål for å kunne «bryte isen» i intervjusituasjonen. Jeg ville videre unngå å intervju elevene individuelt ut fra etiske betraktninger omkring det asymmetriske maktforholdet som kan oppstå mellom meg som forsker og en ung elev i yrkesfagopplæring. Selv om jeg har hatt en bevisst og intensjonell innstilling til å *ikke* utøve makt i intervjusituasjonen, ser jeg likevel faren for at slik maktutøvelse ville kunne oppleves slik fra elevens synsvinkel. Det asymmetriske maktforholdet ville derved kunne virke som en overveldende og overkjørende faktor som ville kunne hindre en elev i å uttrykke seg fritt. Ved å intervju elevene i par ville jeg sikre en form for maktfordeling mellom meg og elevene.

Ved vurderinger av å intervju elevene i grupper, tilsa mine erfaringer fra samvær og undervisningssituasjoner med ungdom i Vgs. at elever i grupper kan erfare utrygghet i gruppesamværet. Elevene kan da bli mer forsiktige i forhold til hvordan det de forteller blir mottatt av medelevene. Dersom gruppen blir av en viss størrelse, vil også faren for at en eller flere elever blir mer dominante i samtalen øke. Gruppeintervju eller fokusgrupper krever videre tid og kan også hindre at enkeltindividets synspunkter og utdypende fortellinger kan komme til synet. Dyadiske intervju er derfor å foretrekke der «a more in-depth discussion is preferred» (Morgan, 2016, s. 9).

Ved å velge parintervju ville jeg utnytte både fordeler og ulemper som kan oppstå ved individuelle intervju og gruppe-intervju. Jeg fikk beholde det nære og intime utgangspunktet som individuelle intervju kan skape, samtidig som det ble tid og mulighet til å lytte til hver av elevene og gå i dybden i forhold til spørsmålene. Jeg fikk derved beholde muligheten for relasjonelle refleksjoner som oppstår i gruppeintervjusituasjonen, og det at elevene kunne støtte hverandre og være enige eller uenige i sine resonnement. Jeg fikk muligheten til å holde kontroll over intervjusituasjonen som er en fordel ved individuelle intervju. Samtidig som paret fikk muligheten til å reflektere sammen og på den måten stimulere hverandre til å komme på eller huske forhold de ellers ikke ville nevnt (Morgan et al., 2013, s. 1277). Morgan hevder også at en to-persons konversasjon eller dyaden bedre ivaretar *interaksjoner* enn gruppeintervju. En par-interaksjonen inviterer til kontraster der de ulike individuelle informantene kan *sam-reflektere*, utveksle meninger og være både enige og uenige med hverandre. Samlet vurderte jeg derfor datagenerering ved dyadiske intervju som muligheter til å få nyanserte og verdifulle data som kunne styrke den empiriske kunnskapsbasen.

Det er imidlertid viktig å påpeke at data og kunnskap som blir produsert ved *alle* typer intervju, både individuelle, gruppeutformete og parintervju, i en viss forstand må betraktes som co-produsert virkelighet og det synet at selvet er grunnleggende relasjonelt:

Taking a fully relational self as a starting point, one could argue that when co-production takes place between an interviewer and an interviewee in real life context, which involves significant others from the informant's lifeworld, the stories presented are just as «true» as the ones produced between interviewer and interviewee in an individual research interview context (Bjørnholt & Farstad, 2014, s. 44). (Bjørnholt & Farstad, 2014, s. 22)

Det skal heller ikke underkommuniseres at valget om å intervju elevene parvis *også* ble gjort av pragmatiske grunner. Siden jeg hadde som utgangspunkt å intervju elevene i siste halvdel av vårsemesteret, var situasjonen ved skolen presset med tid og eksamensavvikling, noe som for meg medførte tidspress med tanke på å avvikle intervjuene. Parintervju ble derfor både mindre tidskonsumerende, men samtidig

mengdekonsumerende ved innsamlede data. Det er likevel viktig å presisere at dyadeintervju ikke skal betraktes som «nest best» eller som en «nødløsning» der individuelle intervju eller gruppeintervju ikke lar seg gjennomføre. Dyaden har derimot sin egen logikk og styrke idet det er på det rene at denne type intervju har implikasjoner som *ikke* faller inn under hverken individuelle- eller gruppe- og fokusintervju, men må forstås ut fra sin egen styrke (Morgan, 2016). Helheten av informasjon og data fra dyadiske intervju må med andre ord forstås som *mer enn* summen av den enkelte elevs opplevelse og erfaringer, samtidig som det dyadiske *ikke* kan reduseres til et uttrykk for en liten gruppe (Polak & Green, 2016). Med dette utgangspunktet går jeg videre til å beskrive utvelgelse av elevinformanter og par.

Utvelgelse av intervjuparene

Utvelgelse av elevene for intervjuparene innebar mange vurderinger. Jeg gjorde først en formell muntlig forespørsel om forskningsdeltakelse til rektororene ved de ulike skolene via telefon. Gjennom dette fikk jeg telefonisk forespørre og gjøre avtale med klassekontaktene for de ulike Vg2-programfagenes skoleklasser angående studien. Både rektor og kontaktlærer fikk deretter tilsendt et formelt informasjonsskriv omkring studien (jfr. vedlegg 3). Kontaktlærer fikk deretter mulighet til å diskutere og forespørre elevene i sin klasse om forskningsdeltakelse før jeg fikk endelig svar på forespørselen. To av skoleklassene som ble spurt, valgte å ikke delta. Begge begrunnet dette med tidspress i vårsemesteret og med eksamensavvikling.

Da utvalget av skoleklasser falt på plass, og jeg fikk formalisere nærmere avtale med de respektive kontaktlærere, besøkte jeg alle klassene som deltok i studien før intervjuparene ble utvalgt. Jeg vurderte først å spørre alle elevene i samme klasse ved hver av skolene om å delta i studien og deretter tilfeldig trekke ut to elever for intervjuparet. Det viste seg imidlertid at enkelte elever i flere klasser ikke ønsket å delta. En slik fremgangsmåte ble derfor vanskelig. Deretter vurderte jeg å velge to elever fra hver klasse ut fra de elevene som stilte seg villig til å delta i intervjuet. Slik jeg vurderte det, ville dette imidlertid bringe på banen etiske utfordringer ved å eksponere og stigmatisere elevene som ikke ville delta i intervjuene. Løsningen ble derfor å gjøre utvalget i samarbeid med kontaktlæreren for de ulike Vg2-klassene.

Ettersom jeg via telefonisk kontakt da hadde informasjon fra noen av klassekontaktene om at enkelte elever vegret seg for å delta i intervjuene, ba jeg først om et individuelt møte med kontaktlærerne. Her ba jeg lærerne velge to elever på en måte som de fant mest hensiktsmessig i de respektive klassene. Jeg ba imidlertid lærerne om at intervjuoparene så langt som mulig kjente hverandre godt, var trygge i forhold til hverandre og kunne fungere godt sammen i en intervjusituasjon.

Etter samtalen med kontaktlærerne, hadde jeg en informasjons-økt i hele klassen i plenum for å informere alle elevene i de ulike klassene om studiens hensikt og problemstilling, hvordan resultatet skulle publiseres, etiske og juridiske forhold ved studien som anonymisering, lydopptak osv. Jeg vill også å vinne elevenes tillit, bygge opp trygghet og «avmystifisere» intervjuene. Elevene fikk derfor informasjon om min bakgrunn som lærer i Vgs. og min forskertilhørighet ved HiB (HVL). De fikk også anledning til å komme med spørsmål. Ved klassebesøkenes slutt gav jeg deretter uttrykk for at jeg ønsket å intervju to elever sammen i et par og at kontaktlærer, i samarbeid med klassen som helhet, skulle velge ut disse to elevene. Kontaktlærere reserverte deretter egnet tid og rom for intervjuene.

Ved det endelige intervjuet informerte jeg igjen elevene om forskningsetiske prosedyrer og forsikret meg om deres samtykke til å delta. Samtlige elever i studien er over 16 år. Jeg har derfor ikke innhentet tillatelse om forskningsdeltakelse fra deres foreldre. Av samme grunn er heller ikke samtykkeerklæring skriftliggjort.

Gjennomføring av intervjuene

Før de endelige intervjuene ble gjennomført, ble det utført en pilotstudie for å teste intervjuguidens validitet, det dyadiske intervjuet og studiens valgte analysemetode. Dette gjorde jeg i samarbeid med min hovedveileder der vi intervjuet utvalgte elever fra både studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. som utgangspunkt for en komparativ analyse. Resultatet av pilotstudien ble til et «workingpaper», presentert ved HDCA-konferansen i Tokyo i september 2016 (Werler & Berg-Brekhus, 2016).

Ettersom pilotstudien viste seg å fungere svært godt, og særlig valget om å intervju elever parvis, ble de endelige intervjuene gjennomført ved de respektive utvalgte forskningsskolene ved tildelt forhåndsavtale der tid, sted og rom ble avtalt med kontaktlærer for de utvalgte klassene og intervjuoparene. Alle deltakende elever fikk

repetert de forskningsetiske prinsippene jeg har forholdt meg til. Jeg snakket spesielt med elevene om lydopptakene av intervjuene og hvordan disse ville bli håndtert, anonymisert og slettet etter transkribering. Videre fikk elevene informasjon om hvor mange spørsmål intervjuguiden hadde, og at jeg ønsket elevenes utfyllende fortellinger omkring sine erfaringer som svar på spørsmålene.

Gjennom samtalen med elevene forsøkte jeg hele tiden å åpne opp for elevenes relativt frie uttrykte erfaring omkring tema som ble tatt opp i intervju-guiden. Jeg ønsket at elevenes stemmer og initiativ til hvilke emner samtalen skulle inneholde, ble bragt i spill. Hvert spørsmål ble derfor utformet i åpen form med forsøk på å invitere til elevenes refleksjoner, frie assosiasjoner og synspunkt heller enn «harde» fakta. Her knytter jeg elevenes *uttrykte erfaringer* til et vidt konsept omkring vår fellesmenneskelige eksistens som «værende i verden» og den relasjonelle interaksjonen mellom mennesker og verden (Dewey, 1916). Med dette forstår jeg *ikke* elevenes uttrykte erfaringer som isolert og individuell, men som en avspeiling av historiske og kulturelle aspekter.

Uttrykte erfaringer kan ikke adskilles fra personlige interpretasjoner og deres meningsinnhold, men fremstår som et konsept som er *konstruert*, og som gjennom språk og intersubjektiv forståelse muliggjør rasjonell kommunikasjon og meningsutveksling. I motsetning til naturfenomen er sosiale fenomen derfor konseptavhengige. Det vil si at våre erfaringer er gjennomgripende avhengige av hvilken mening vi tillegger dem (Sayer, 1992, s. 30). Elevenes beskrivelser og uttrykte erfaringer er derfor konseptladet og avhengige av deres konseptuelle erfaringer omkring skole og opplæring i vid forstand. Dette er videre avhengig av vår felles intersubjektive forståelse av konsepter som skole, klasserom, elev, lærer, undervisning osv.

Når jeg spør elevene om deres uttrykte erfaringer er det altså viktig å være oppmerksom på hvilke grenser og bånd dette gir for elevenes uttrykk, og at mening som oppstår omkring dette, er konseptuelt og intersubjektivt frembrakt. Elevenes erfaringer kan forstås som en unik og *åpen sekvens av hendelser* som de uttrykker i narrativ form som en slags «singularitet» ved at en liten bit av en erfaring dukker opp i en strøm av erfaringer. Denne unike erfaringsbiten kan ikke forstås uavhengig

av helheten i elevenes erfaringer og må derfor holdes opp mot en bakgrunn av forståelse:

A singularity is a single constellation of observation which constitutes the identity of a person or object, or the history of a unique event (or sequence of events). But like the ripple in the stream, it cannot be abstracted from the wider flow of experiences in which it is implicated. The figure depends upon the background; to recognizing patterns of events (Dey, 1993, s. 19).

Som forsker har jeg hatt en bevisst og *reflexiv* innstilling til disse komplekse prosessene i intervjusituasjonen. Ved gjennomføringen av intervjuene har jeg derfor inntatt en lyttende, åpen oppmerksomhet og med praktisk dømmekraft forsøkt å fornemme det som skjedde i samtalen. Fog (2004, s. 52) kaller slik fornemmelse for *oppmerksomhetens gjenstand*. Dette handler for det første om det faktiske innholdet i samtalen. Både det som blir uttrykt og eventuelt det som *ikke* blir uttrykt. For det andre handler det om måten det blir uttrykt på. Dette kan være både valg av ord og verbalt artikulerte fremstillingsmåter. Det kan imidlertid også være det som blir fortalt gjennom elevenes kroppsspråk, mimikk, stemmeleie, gester osv. Endelig kan det være grad av overenstemmelse eller kongruens mellom det som blir uttrykt og fortalt verbalt og det som ble uttrykt implisitt eller med kroppsspråk. For det tredje handler det *om interaksjonsmønster og kommunikasjon* mellom deltakerne i intervjuet, hvordan elevene forholder seg til hverandre og til meg som intervjuperson. Videre *om* det i det hele tatt er oppmerksom kontakt til stede, og i så fall på hvilke måter. For det fjerde handler oppmerksomhetens gjenstand om *mine egne fornemmelser omkring meg selv som forsker* i intervjusituasjonen. Eksempler på slik oppmerksomhet kan være mine egne reaksjoner, både i forhold til det elevene forteller og uttrykker og opplevelsen av selve intervjuprosessen, eller om jeg blir rørt, provosert, sint eller foruroliget.

Oppmerksomhetens gjenstand har vært et viktig forskningsredskap for meg i intervjusituasjonen fordi den impliserer en viss grad av menneskelig subjektivitet. Jeg har derfor vært oppmerksom på at min subjektivitet kan skape feilkilder i forskningen (Fog, 2004, s. 70). Slike feilkilder har jeg allerede pekt på innledningsvis i dette kapittelet. Feilkilder kan oppstå ved at jeg kan bli

overinvolvert i samtalen dersom følelsene mine for elevene blir forstyrrende, eller dersom jeg som forsker blir for fokusert på min egen rolle og fremferd i intervjuprosessen. Min oppmerksomhet må derfor også omfatte refleksjoner over hvordan jeg kan skape tillit, vise empati og åpne opp for det autentiske i intervjusituasjonen, samt hvordan jeg lytter til elevene ved å anerkjenne det som blir sagt på en refleksiv måte og kan skille mellom «the truth that is told and the truth that is sold» (Marker, 2009, s. 28). Med dette mener jeg at jeg som forsker lytter til og interpreterer det som blir sagt og ikke det jeg ønsker skulle bli sagt. Det handler med andre ord om å unngå forskningsmessig bias og at elevene mer eller mindre ubevisst responderer på mine spørsmål ved å oppfatte hvilke svar som «selger». I denne studien er denne type feilkilde særlig viktig fordi jeg har en normativ og predefinerte teori som jeg arbeider ut fra.

Jeg vil imidlertid påpeke at subjektive eller følelsesmessige forhold som kan forstyrre intervjusituasjonen, også kan være en styrke. Her vil jeg argumentere for at en rasjonell tilnærming til forskningsmessig *praxis*⁷⁹ og *praktisk fornuft eller dømmekraft* har element av følelser og emosjoner, og at begrepet rasjonell, slik det brukes i denne sammenheng, ikke kan reduseres til rasjonalitet slik det har blitt anvendt i vestlig forskning f.eks. innen et positivistiske tradisjoner (Sayer, 2011, s. 67).

Et slikt utgangspunkt for rasjonelle betraktninger avviser et dogmatisk og dikotomt skille mellom subjektiv og objektiv tilnærming: «Having strong feelings or values about some state of affairs might make us misrepresent it, but that is not inevitable, and indeed it might help us understand it better» (Anderson 2004, i Sayer, 2011, s. 48). Emosjoner eller følelser kan altså betraktes som en medhjelper som fremmer, og ikke hemmer rasjonelle prosesser. Sagt på en annen måte er emosjoner en viktig del av rasjonelle forhold med betydning for menneske. De er *eudaimoniske* idet de har betydning for menneskelig livsutfoldelse (Nussbaum, 2001b, s. 31) og derav av betydning for elevenes utfoldingsmuligheter i intervjusituasjonen.

⁷⁹ Begrepet *praxis* har sammenheng med den aristoteliske kunnskapsformen *phronesis*. Dvs. intellektuell aktivitet som fokuserer på det som er variabelt og som ikke kan vise seg ved universelle regler. Å utøve *praxis* innebærer situasjonsbestemt overveielse og skjønn, samt en vekselvirkning mellom det generelle og konkrete vurderinger. Ikke minst krever utøvelse av *praxis* erfaring (Flyvbjerg, 2006, s. 73).

Jeg betrakter altså *ikke* elevenes uttrykte erfaringer som en *direkte* umiddelbar tilgang til deres bevissthet, men som *dialogisk og relasjonell* slik jeg har redegjort for i mitt metodologiske perspektiv. Kvale (1997) presiserer at stavelen *inter-vju* tydeliggjør at data som kommer frem produseres mellom mennesker. Disse mellommenneskelige aspektene ved intervjuet innebærer *psykologiske* prosesser (Fog, 2004, s. 31). Slike forhold kan påvirkes av alt fra selvbilde og trygghet i møte med andre, til fysiske forhold, dagsform og ulike grader av oppmerksomhet, artikulasjonsevner, osv. Det kan gjelde elevenes, eller mine egne personlige egenskaper og erfaringer slik disse blir kommunisert i intervjusituasjonen, der mer eller mindre bevisste mønstre av interaksjon vil utspille seg. Det kan f.eks. antas at sympati eller antipati mellom meg som forsker og elevene, eller elevene seg imellom, mer eller mindre bevisst kan påvirke intervjuene. Interaksjonsbetingede mønstre vil også kunne influeres av ulike måter vi velger å presentere oss på i møte med andre (Goffman, 1971). Mead (2015) viser oss f.eks. hvordan selvet har en iboende relasjonell karakter og skapes ved at vi «speiler» oss i andre gjennom interaksjon, bl.a. hvordan vi i ulik grad opplever den andre som signifikant viktig.

Innledningsvis i intervjuene ba jeg elevene om de kunne fortelle litt om seg selv, alder, skolehistorie, familieforhold osv. Jeg hadde en analog caselogg eller dagbok med meg gjennom hele planleggings- og gjennomføringsfasen av intervjuene der jeg noterte slike opplysninger. Loggen fungerte både som en dagbok og som en caseprotokoll eller «memos» (Yin, 2014, s. 126) der jeg kontinuerlig også noterte avtalte intervjumøter, elevenes skole- og fagtilhørighet, alder og andre karakteristika. I mine memos noterte jeg inntrykk og observasjoner jeg fikk gjennom intervjuene, og ideer for analysetilnærming. Loggen ble et viktig hjelpemiddel for meg både i transkriberings- og empiripresentasjonen og i analyseprosessen.

Hver av intervjuene ble gjennomført med en varighet på mellom 35-90 minutter alt etter hvor mye elevene fortalte. Ved enkelte av intervjuene hadde jeg utfordringer med å holde samtalen i gang og få et tilstrekkelig utfyllende inntrykk av elevenes erfaringer. Disse intervjuene varte omtrent 35-40 minutter. I andre intervju var elevene svært pratsomme og hadde mange erfaringer å uttrykke. Her måtte jeg fokusere på å komme videre i intervjuguiden og avrunde samtalen. Disse intervjuene varte omtrent 70-90 minutter. Samtlige av intervjuene ble tatt opp på lydopptaker som deretter ble nøye transkribert (Vedlegg 4).

Etter transkriberingen gikk jeg videre igjennom den transkriberte teksten med lydopptakene flere ganger før lydfilene ble slettet. Det ferdige transkriberte materialet omfatter omtrent 200 sider med tekstmateriale. I arbeidet videre gikk jeg igjennom den transkriberte teksten med hensyn til anonymisering. Dette gjorde jeg ved å lage koder for de ulike skolene og pseudonavn for elevinformantene. Her ble caseloggen til god hjelp. Det ferdige tekstmaterialet ble slik klart for kategorisering og analyse – som jeg vil beskrive i neste avsnitt.

3.3.6 Kvalitativ innholdsanalyse

Valg av studiens analysemetode ble gjort etter en helhetsvurdering av studiens karakter, det vil si alt fra dens deduktive og konseptuelle tilnærming, problemstilling og forskningsspørsmål, operasjonalisering, vitenskapsfilosofi, metodiske tilnærming og design osv. Da de pre-definerte kapabilitetsdimensjonene og deres kategoriske indikatoreksempel innebar behov for et relativt stort innsamlet empiritilfang, kom spørsmålet om hvordan jeg på en mest mulig systematisk måte kunne interpretere og beskrive meningen i det empiriske materialet og svare på studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Ut fra en vurdering av disse forholdene fremstod innholdsanalyse som en svært relevant kategoriserings- og analysemetode.

Innholdsanalyse kan beskrives som en familie av analytiske tilnærminger med alt fra kvalitative, interpretative analyser til strengt systematiske, kvantitative tekstanalyser (Hsieh & Shannon, 2005; Rosengren, 1981). Felles for alle typer innholdsanalyse er at forskeren tilnærmer seg en eller annen form for tekst med et forsøk på å foreta en systematisk og klassifisert beskrivelse av tekstinnholdet. Videre er hensikten å tolke, analysere og beskrive mønstre av et tekstinnhold ut fra et sett med systematiske prosedyrer (Mayring, 2000). I denne studien er dette tekstmaterialet det transkriberte innholdet fra intervjuene.

Kvalitativ innholdsanalyse (QCA) kan defineres som «a method for systematically describing the meaning of qualitative material. It is done by classifying material as instances of the categories of a coding frame» (Schreier, 2012, s. 1). Jeg har valgt QCA som analysemetode fordi det har gitt meg en kontrollert, systematisk og regelbasert fremgangsmåte der jeg har hatt et ønske om å finne prototypisk innhold i tekstmaterialet og skille de ulike kategorier fra hverandre. Kategorier er med andre ord det sentrale i QCA (Mayring, 2000). Forskertilnærmingen min tar utgangspunkt

i deduktiv kvalitativ innholdsanalyse (Kohlbacher, 2006; Mayring, 2000, 2014). Deduktiv⁸⁰ peker i denne sammenheng på min konsept- og teoridrevne strategi som bygger på studiens kapabilitetstilnærming, de pre-definerte kapabilitetsdimensjonene og deres kategoriske indikatoreksempel. Mayring (2000, nettversjon) hevder her at: «Deductive category application works with prior formulated, theoretical derived aspects of analysis, bringing them in connection with the text». Også Schreier (2012, s. 84) hevder at:

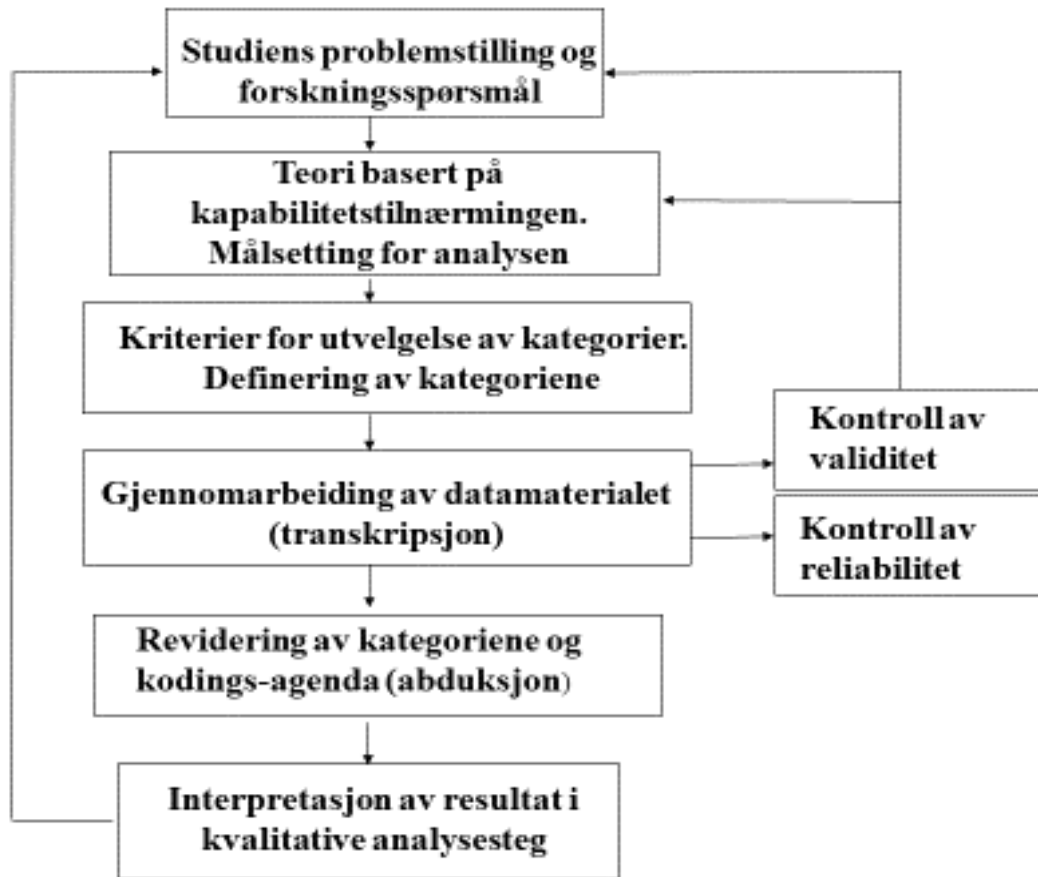
If you are using a concept-driven, deductive strategy for building your coding frame, you are making use of things that you already know, without even looking at your data. This knowledge can come from different sources: from a theory, from previous research, from everyday experience, or from logic.

I det samme hevder hun at konseptdrevne kunnskap som grunnlag for å skape kodingsrammer kan betraktes som en teori og at: «In fact, this is what deductive means in a narrow sense of the term».

Videre hevder Schreier (2012, s. 89) at QCA sjelden bygger på rene konsept -og teoridrevne eller rene datadrevne strategier, men at en kombinasjon av begge strategiene ofte benyttes. Mest vanlig, hevder hun, er å definere hovedkategoriene ut fra en konsept- og teoridrevet strategi, mens underkategoriene defineres ut fra en datadreven strategi. Det er også denne strategien jeg benytter i denne studien. Det er viktig å påpeke at det *ikke* er snakk om å kvantifisere eller telle mengden av tekstpassasjer i de ulike kategoriene slik kvantitativ innholdsanalyse gjør. Tvert imot har det i denne studien vært viktig at den kvalitative, interpretative og latente meningen i tekstpassasjene blir bevart og tolket ut fra de konseptuelle indikatoreksempel for de ulike pre-definerte kategoriene i studiens kapabilitetsdimensjoner. Analysestegene i deduktiv kvalitativ innholdsanalyse kan fremstilles skjematisk i figur 3.3.4.

⁸⁰ Jeg ser altså *ikke* begrepet deduktiv i forbindelse med logisk-deduktiv metode, kvantitativ forskning og hypotesetesting i denne studien.

Figur 3.3.4: Skjematisk oversikt over deduktiv innholdsanalyse



Fritt oversatt av Mayring (2000, 2014).

Som figuren viser har jeg tatt utgangspunkt i studiens problemstilling og forskningsspørsmål som ble utarbeidet i relasjonell sammenheng og samtidig med en teoribasert og konseptuell bakgrunn i kapabilitetstilnærmingen. Jeg arbeidet med kriterier for utvalg av de deduktivt definerte kapabilitetsdimensjonene, deres kategorier og indikatoreksempel og operasjonaliserte deretter hver av de utvalgte dimensjonene og studiens utvalg av elevenes ønskete fungering og konverteringsforhold. Deretter gjennomarbeidet jeg det innsamlede datamaterialet som ble analysert ut fra de deduktivt definerte kategoriene og deres indikatoreksempel, samtidig som jeg utvidet indikatoreksempelene i de pre-definerte kategoriene med navngitte underkategorier. I denne revideringsprosessen arbeidet jeg altså med en veksling mellom deduksjon, induksjon og abduksjon. Til slutt ble det analyserte datamaterialet tolket eller interpretert. Gjennom hele prosessen førte jeg kontroll av validitet og reliabilitet. Jeg forsikret meg bl.a. om problemstillingen og forskningsspørsmålenes relasjon til kapabilitetstilnærmingen og min pedagogiske tilgang i yrkesfagopplæring. Jeg undersøkte yrkesfagopplæringens strukturelle

utviklingstrekk, dagens tilbudsstruktur og dets relevans for operasjonalisering av kapabilitetstilnærmingen og mine utvalgte kapabilitetsdimensjoner og kategorier i en norsk opplæringskontekst. Jeg gjennomførte en pilotstudie og reviderte de deduktive indikatoreksempelene ut fra den. Videre konsulterte jeg både elevene og forskerkollegiet om hvilke kapabiliteter og fungering de anser som ønsket og verdifulle.

3.3.7 Fremgangsmåte for kategorisering

I dette avsnittet vil jeg beskrive steg for steg hvordan jeg har kategorisert og analysert datamaterialet.

I den første fasen ble de transkriberte intervjuene og råmaterialet først samlet i to grupper som de henholdsvis to analyseenheterne og casene HO og TIP.

Det transkriberte materialet for hver av de to casene HO og TIP, ble deretter lagt inn i software-programmet QCAMap som er et åpent webprogram, utviklet for QCA (Mayring, 2014)⁸¹. Her opprettet jeg to prosjekter, ett for hvert av de to casene. Deretter la jeg inn kapabilitetsdimensjonene med deres pre-definerte kategoriene, jeg la inn kategoriene for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger, samt utvalgte kategorier for konverteringsforhold. Disse ble farget med ulike farger etter softwareprogrammets funksjon. De ulike kategoriene ble videre utstyrt med kodingsregler i form av stikkord ut fra de pre-definerte deduktive dimensjonene og de operasjonaliserte indikator-eksemplene (Schreier, 2012, s. 99).

I den andre fasen startet jeg selve kategoriseringsprosessen. Etter softwareprogrammets system merket jeg passasjer i teksten som lot seg innpasse i de valgte pre-definerte og regelutstyrte kategoriene. I denne fasen av kategorisering ble tekstpassasjer, in vivo, innpasset i flere kategorier. Det vil si at jeg ut fra indikatoreksempelene og de konseptuelle beskrivelsene og kodingsreglene, plasserte de samme uttrykte erfaringer inn under flere av de merkede kategoriene.

I den tredje og neste fasen gikk jeg igjennom alle in vivo passasjene i de ulike kategoriene ved å revidere og redusere materialet etter en konstant komparativ analysemetode (Stake, 2010). Dette medførte systematisk gjennomgang av de ulike kapabilitetsdimensjonene og kategoriene etter den eksplisitte definisjonen av

⁸¹ Mayring, P. (2014). Qualitative Content Analysis (QCA-Map). Hentet fra: <https://www.qcamap.org/>

kodingsregler i de operasjonaliserte indikatoreksemlene (Schreier, 2012). I denne prosessen forsøkte jeg altså å identifisere likheter og forskjeller i tekstpassasjer og holde dette opp til de pre-definerte kategoriene ved abduksjon. Med dette oppnådde jeg en fortetning av materialet i de ulike kapabilitetsdimensjonene og kategoriene. Ved siden av software-kategoriene noterte jeg hele tiden memos-notat som jeg støttet meg til i den videre kategoriseringen. Dataprogrammet QCMap er illustrert ved to skjermdumpene i figur 3.3.5.

Figur 3.3.5: Eksempel på bruk av det digitale analyseprogrammet QCA-Map:

The figure consists of two screenshots from the QCA-Map software. The top screenshot shows the project page for 'Teknikk og industriell produksjon (TIP)'. It includes a research question: 'Her handler det om å skille mellom CONVERSION FACTORS / CAPABILITIES (4) / DESIRED FUNCTIONINGS'. Below the question are buttons for 'Start Coding', 'Edit', 'New Inter-Coder-Agreement', and 'Analysis'. The bottom screenshot shows the coding interface. On the left, there's a sidebar with 'Research Question', 'Content analytical technique', and 'Content analytical units'. The main area displays a transcript of a conversation with a vertical bar chart on the right side, where colored bars represent different coding units assigned to segments of the text.

For å oppnå en fullstendig oversikt over det kategoriserte datamaterialet og analysere det ved å navngi spesifikke underkategorier, flyttet jeg deretter materialet med de kategoriserte kapabilitetsdimensjonene og kategoriene over til Word-programmet Exel. Dette gav meg en detaljert oversikt over materialet.

Kategoriseringen av underkategoriene ble deretter opprettet ark, for ark med et ark for hver underkategori.

Kategoriseringsarbeidet ble gjennomført ved en abduktiv veksling mellom de deduktive kategoriseringsreglene og indikatoreksemlene og induktiv definering av underkategoriens endelige navn (Mayring, 2014). Dette medførte en revisjon av kodingsrammene og reglene ved å vurdere om de kunne beholde sin mutale eksklusivitet. I denne prosessen dannet jeg også det neste nivået med underkategorier.

Det endelige kategoriserte materialet består av de til sammen fire deduktivt og pre-definerte kapabilitetsdimensjonene, kategori for elevenes ønskete og oppnådde fungering og verdioppfatninger, samt kategori for konverteringsforhold. Jeg har videre fulgt de pre-definerte hovedkategoriene innen hver av de operasjonaliserte dimensjonene. I det videre kategoriseringsarbeidet har jeg via induksjon og abduksjon navngitt inntil tre underkategorier for hver av hovedkategoriene. Dette vil jeg gi leseren en fylldig beskrivelse av i neste kapittel som presenterer empiri. Det endelig kategoriserte datamaterialet, dets kategorier og underkategorier danner mønster for analysen av data og svarer på studiens problemstilling og forskningsspørsmål.

3.3.8 Relasjonelle tankeoperasjoner – empiri vs. normativ teori

Svakheten med studiens pre-definerte teoretisk utgangspunkt og dens *deduktive* tankeoperasjoner kan være at forskningsprosessen og resultatet har blitt påvirket av forutinntatte holdninger med sterk teoribinding i kapabilitetstilnærmingen, og derved ikke frembringer noe nytt ut over premissene som er lagt til grunn i de pre-definerte dimensjonene og deres kategorier. Denne utfordringen har jeg forsøkt å løse ved å tilføye *induktive* tankeprosesser i kategoriseringsarbeidet og analysen. Studiens empiri har derved oppstått i en relasjonell og dialektisk vekselvirkning mellom deduksjon og induksjon. Den tredje typen tankeoperasjon har dermed oppstått som *abduksjon* (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 57).

Abduksjon referer til et forsøk på å tolke eller gjøre en kvalifisert gjetning om den beste forklaring ved et fenomen og derved rette opp svakhetene ved deduksjonenes manglende mulighet til å gå ut over sine premisser og på samme tid induksjonens svakhet ved kun å referere til empiri (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 59). I kritisk

realisme (KR) (Danermark et al., 2003) forstår jeg abduksjon som en dialektisk vekslning mellom teori og empiri i den hensikt å søke innsikt i ikke-observerbare ontologiske strukturer og de relasjonelle, kausale, kreftene og genererende mekanismene som har ledet til hendelser og handlinger som elevene uttrykker i datamaterialet. Fordi det ifølge KR ikke er mulig å vinne fullstendig innsikt i virkelighetens domener, og fordi det alltid finnes en kløft mellom det som reelt sett hender og det som empirisk sett kan observeres, kan studiens empiri ikke forstås som en direkte «avspeiling» av virkeligheten. Analyse av empiri må heller tolkes ut fra tankeoperasjon som det kan trekkes slutninger om ut fra praktisk dømmekraft (Bhaskar, 1978; Flyvbjerg 2006, s. 73). På den måten søker studien å generere eller utvide eksisterende kunnskap og teori ved en fjerde analytiske tankeoperasjon som blir benevnt som *retroduksjon* i KR (Danermark et al. 2003, s. 191).

Med retroduksjon forstår jeg et slags tankeeksperiment som peker på ny innsikt ved forsøk på å argumentere og trekke rimelige slutninger ut fra empiri som alltid allerede er teoriimpregnert. Studien søker dermed å demonstrere hvordan *noe har blitt til fra noe annet* (Danermark et al., 2003, s. 168). Kunnskap og teori som studien presenterer ved retroduksjon, går altså ut over eller *transenderer* det som reelt sett skjer i virkeligheten, ved forsøk på å tolke og forstå det som skjer i det empirisk observerbare (Bhaskar, 1998c, s. 19). Slik kunnskap er ikke absolutt og er alltid foranderlig fordi de reelle ontologiske strukturene som er studert, også er i konstant endring. Dette betyr imidlertid ikke det samme som en nihilistisk innstilling til kunnskap eller at det ikke er mulig både å gripe, forstå og endre virkeligheten på en rasjonell måte heller enn å la seg fullstendig determinere av den. Retroduksjon av kunnskap er heller ikke det samme som *ad hoc* hverdagskunnskap eller relativisme, men heller forskningsmessig pluralisme og *kritikk* som tankeeksperiment (Flyvbjerg, 2006; Sayer, 2011).

Min forskerposisjonering i KR kan ha implikasjoner som belyser spenningen mellom studiens empiriske funn og det som ofte blir betegnet som evidensbasert kunnskap ⁸²(Hattie, 2009; Nordahl, 2015) på den ene siden, og min normative teoribinding og forankring i etiske, skjønnsmessige og kontekstavhengighet vurderinger (Walker, 2005b; Walker & McLean, 2013) på den andre siden. Jeg vil

⁸² Forstått som målbar effektivitet eller resultatoppgjørelse som kan legges til grunn for tiltak som empirisk viser seg å være *instrumentelt virksomme*.

derfor kort redegjøre for hvordan jeg har forholdt meg til denne spenningen og argumentere for hvordan jeg har løst den.

Teori og kunnskap som baserer seg på ren empiri blir ofte promotert med argumentasjon om «beste praksis», «dokumenterte effekter» osv. (Isaksen, 2011, s. 284). I sin mest rendyrkede form kan slik kunnskap defineres som *evidensialisme*.⁸³ Normativ teori og skjønnsmessige vurderinger kan imidlertid på den andre siden oppfattes som «a pie-in-the-sky idealism» (Nussbaum, 2010, s. 25) eller subjektiv kvasivitenskap (Sayer, 2011). Det er imidlertid ikke nødvendigvis fruktbart å betrakte ren empiri eller evidens på den ene siden og normative, skjønnsmessige vurderinger på den andre som fullstendig dikotome størrelser i pedagogisk forskning. Et slikt syn har aristoteliske røtter (Aristoteles, 2007) og fremholder at normativ teori og empiri står i et gjensidig avhengighetsforhold. Med dette forstår jeg at empiri ikke bør anvendes som direkte, instrumentelle føringer for utøvelse av praksis, men må vurderes ut fra praktisk dømmekraft. Empirisk evidens og «sannheter» som viser seg å være instrumentelt og dokumentert virksomme kan dermed ved nærmere skjønnsmessige vurderinger og refleksjoner vise seg å være normativt og etisk uforvarselige for pedagogisk bruk – og derfor kreve *kritikk*.

Jeg posisjonerer derfor studien i kritisk vitenskapsfilosofi og metodologi samt en kritisk pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen. Jeg utøver kritikk ved å betrakte kapabilitetstilnærmingen som en motkraft mot nyliberale ideer og humankapitaltenkning. Jeg påpeker også maktdimensjoner og behovet for pedagogikk som beskytter mot reifikasjon, hegemoni og nyliberal ideologi og presiserer at forskning bør og må ha en emansipatorisk axiologi (Bhaskar, 2008). Studiens metateoretiske vitenskapsfilosofiske og metodologiske premisser utøver videre kritikk ved å påpeke at empiriske observasjoner er feilbarlige eller *fallible*, teoriimpregnerte, avhengige av kontekstuelle bakgrunnsforhold og hvilke spørsmål som stilles (Archer et al., 1998b; Danermark et al., 2003; Sayer, 2011).

⁸³ Dvs. praksis som utelukkende tar sikte på og bestemmes etter instrumentelle regler og standardiserte program som en totalitær ideologi (Martinsen, 2005) og der menneskelig utvikling og danning blir betraktet med bakgrunn i en finansiell, kost-nytte, styringsideologi (Giroux, 2005).

Før jeg går over til presentasjon av studiens empiri og slipper til elevenes stemmer, vil jeg først gjøre noen refleksjoner om studiens validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger.

3.4 Studiens validitet, reliabilitet og forskningsetisk betraktninger

Begrepet *validitet* peker på et sett med forhold som kan knyttes til en studies troverdighet og gyldighet, mens *reliabilitet* er uttrykk for forhold som angår pålitelighet, nøyaktighet og stabilitet. Disse begrepene blir ofte knyttet til kvantitativ forskning. Lincoln & Guba (1985) hevder derfor at begrepene er lite adekvate i kvalitativ forskning og argumenterer heller for mer utfyllende, kvalitative beskrivelser. Uavhengig av om forskningen er kvantitativ eller kvalitativ vil jeg imidlertid argumentere for at all forskning handler om å produsere det vi kan benevne som valid og reliabel kunnskap på en forskningsetisk forsvarlig måte. Jeg har derfor valgt å holde fast på begrepene validitet og reliabilitet av to grunner. For det første fordi kvalitativ innholdsanalyse (QCA) ikke skiller skarpt mellom kvalitativ og kvantitativ forskning, og også har tradisjoner for å anvende begrepene validitet og reliabilitet. For det andre fordi vil det å gå over til en annen terminologi kunne medføre forvirring fordi det ikke er en alminnelig enighet om hva begrepene validitet og reliabilitet refererer til. En gjennomgang av ulike kvalitative forskningslitteratur viser at det finnes et mangfold av ulike begreper som erstatning for validitets- og reliabilitets-begrepene som delvis refererer til det samme forholdet og meningsinnholdet (Schreier, 2012, s. 191).

Med utgangspunkt i paraplybetegnelse validitet, reliabilitet, vil jeg i de følgende avsnittene, med mine kvalitative forskningsbriller, beskrive min forståelse og definering av begrepene. Samtidig vil jeg redegjøre for hvilken relevans begrepene har for denne studien og de vurderinger jeg har foretatt. Jeg vil påpeke at jeg ser glidende overganger mellom validitet og reliabilitet, og at begrepene ikke kan betraktes som absolutte, men heller som et spørsmål om grad av (Schreier, 2012, s. 192). Forskningsetikk forstår jeg videre som vurderinger som kan utvide en studies validitet og reliabilitet, hvilket bl.a. innebærer alt fra «intellectual rigor, professional integrity, and methodological competence» (Patton, 2002, s. 552, i Merriam, 2009, s. 228).

Studiens validitet

For å etablere validitet i denne studien har jeg tatt i betraktning flere forhold som delvis overlapper hverandre og delvis uttrykker samme meningsinnhold. Dette handler om vurdering av studiens *kredibilitet*, *autentisitet* og *troverdighet*, samt dens *overførbarhet* og *bekreftbarhet* som kan knyttes til både intern og ekstern validitet. (Lincoln & Guba, 1985, s. 300). Ut fra min analysemetode som er deduktiv eller konsept- og teoridreven QCA, er begrepet innholds og konstruksjonsvaliditet av betydning (Schreier, 2012, s. 189). I denne studien har jeg forsøkt å kombinere disse valideringsstrategiene for å dokumentere studiens validitetsnøyaktighet eller grad (Creswell, 2013, s. 259).

For å oppnå *kredibilitet* har jeg forsøkt å strukturere avhandlingen og dens innhold på en måte som gir sammenheng og konsens slik at de ulike delene i avhandlingen referere til hverandre på en adekvat måte og fremstår som en komplett helhet. I analysen har jeg forsøkt å trekke frem data som kan tolkes i motsetning og kontrast til hverandre, for å bli mer sikker på at mine observasjoner, tolkninger og konklusjoner er riktige. Dette har jeg bl.a. gjort ved å sammenligne data fra de to casene og utdanningsprogrammene HO og TIP.

For å demonstrere kredibilitet har jeg forsøkt å fremstille data og analyser på en måte som innbyr til overbevisning og kan fremme felles forståelse og enighet både innen kapabilitetstilnærmingens forskningsfelt og andre forskningsfelt. Dette har jeg bl.a. gjort ved å systematisk henvise til andre studier, forskningslitteratur og teori. Dette kan også benevnes som *konsensusvaliditet* (Eisner i Creswell, 2013, s. 246). Med andre ord om forståelsen av studiens innhold er intersubjektiv akseptabel og at både jeg som forsker og mine forskningsfeller erfarer at mine observasjoner, tolkninger og konklusjoner er *gyldige*, og at jeg har undersøkt det som jeg tror at jeg har undersøkt. Schreier (2012, s. 185) benevner dette som «face validity» i engelsk litteratur. Dette kan knyttes til begrepet *intern validitet*. Med dette forstår jeg hvor kongruente mine funn er og hvorvidt det jeg presentere som funn er egnet til å beskrive det som kan observeres empirisk i datamaterialet. Denne type validitet er imidlertid intrikat, særlig i kvalitativ forskning, fordi vi kan hevde at data og forskningsresultater aldri snakker for seg selv (Merriam, 2009, s. 213). De må derfor forstås via både forskerens, leserens og forskningsfellesskapets tolkninger og oversettelse som «tykke beskrivelser» (Geertz, 1993). Jeg har videre forsøkt å styrke

studiens gyldighet eller interne validitet ved å triangulere datainnsamling fra flere skoler og fra relativt mange elever ved ulike programområder i de to ulike utdanningsprogrammene.

I denne studien har jeg ut fra kapabilitetstilnærmingens rammer og konsepter operasjonalisert noen pre-definerte, deduktivt konstruerte datakategorier og kapabilitetsdimensjoner som et instrument for utarbeidelse av intervjuguiden og som et verktøy for kategorisering og analyse av data. Ut fra dette har jeg hatt som mål å finne disse kategoriene i de valgte kapabilitetsdimensjonene i mitt datamateriale. I denne forbindelse er begrepet *innholds- og konstruksjonsvaliditet* av betydning. Med dette forstår jeg en nøye validering og kvalitetssikring og om de pre-definerte kategoriene er konstruert på en slik måte at de er egnede eller gyldige representasjoner for å undersøke det teoretiske konseptet jeg har arbeider ut fra. Altså om det kategoriserte datamaterialet fra kapabilitetstilnærmingen fanger opp mening i og kan tilpasses de deduktivt definerte kategoriene. Dette er lettere å vurdere ved manifeste, standardiserte meningskategorier og mer komplekst ved indirekte og interpretativt avhengig og latente meninger der jeg som forsker er avhengig av å interpretere meningsinnholdet i datamaterialet (Schreier, 2012, s. 178-179).

For å ivareta studiens innholds- og konstruksjonsvaliditet har jeg støttet meg til et sett av kriterier for utvelgelse av kategorier og kapabilitetsdimensjoner. Jeg har videre støttet meg til andre lignende studier innen kapabilitetstilnærmingen. Dette har jeg allerede redegjort for i avhandlingens operasjonaliseringsdel i kapittel 3.2. Jeg har også arbeidet grundig med kategorisering for å sikre at datamaterialet ikke inneholder for mange residual-kategorier og at data lot seg plassere i de ulike kategoriene med et noenlunde jevnt mønster og frekvens (Schreier, 2012, s. 188).

Studiens *autentisitet* og *troverdighet* er et viktige validitetskriterier som flyter over allerede nevnte kriterier. Med dette forstår jeg at studien fremstår som *ekte* og *gyldig*. Slik jeg forstår en studies autentisitet eller ekthet, handler dette om det håndverksmessige arbeidet som er utført og at jeg som forsker evner å rekonstruere kunnskap på en ekte, unik og tillitsfull måte i den skriftlige avhandlingen.

Gyldighet peker på hvordan mine kognitive, følelsesmessige, menneskelige og praktiske redskaper er anvendt og kommer til uttrykk i forskningsprosessene

gjennom den skriftlige avhandlingen (Fog, 2004, s. 197). Dette korresponderer, slik jeg ser det, med min metodologiske forskertilnærming som praktisk dømmekraft og forskningsfaglig *praxis*. Samtidig handler ivaretagning av troverdighet om de evner jeg som forsker viser i forhold til å kunne distansere meg og konstruere kunnskap ut fra *epistemologiske brudd* (Kjeldsen, 2014, s. 63). Dette innebærer *reflexiv innstilling* (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 486) og å kunne sette til side min egen livsbiografi, mine egne subjektive vurderinger og både etiske og politiske innstillinger (Creswell, 2013, s. 63).

Validitetskriterier som *overførbarhet* og *bekreftbarhet* peker på i hvilken grad studien og dens funn kan overføres til andre situasjoner. Disse forholdene kan benevnes som *ekstern validitet*, og det som kan beskrives som *generaliserbarhet*. Dette blir ofte knyttet til kvantitativ forskning og standardisert, formell data. Flyvbjerg (2006, s. 228) hevder imidlertid at det er en misforståelse å anta at det ikke kan generaliseres ut fra kvalitative forskningsresultater og hevder at eksempelets makt er undervurdert. I denne studien knytter jeg eksempelets makt til overførbarhet i heuristiske forstand som «*naturalistisk generaliseringer*» (Flyvbjerg, 2006; Stake, 2010).

Avslutningsvis vil jeg presisere at jeg ser validitet som forsøk på å etablere en argumentasjon som kan få leseren til å bli overbevist og forstå forskningsresultatene og avhandlingens validitet i motsetning til å overtale leseren (Skjervheim, 2002) med «harde fakta». Jeg innbyr altså leseren til dialog og deliberative forhandling med ambisjoner om å kunne oppnå et rom for intersubjektiv forståelse.

Studiens reliabilitet

For å etablere reliabilitet i studien, har jeg tatt flere forhold i betraktning. Som allerede nevnt handler studiens reliabilitet om grad av *pålitelighet* og *nøyaktighet* og grad av *konsistens*. I kvantitativ forskning handler reliabilitet tradisjonelt om hvorvidt forskningsfunn kan repliseres. Det vil si hvorvidt en studies funn kan gjentas i andre studier under de samme gitte omstendigheter og med de samme måleinstrumenter. Siden kvalitative data omkring menneskelige forhold, oppfatninger, meninger og tolkninger ikke er statiske, men ofte flyktige, multi-komplekse og kontekstbestemte, er det usannsynlig at nøyaktig de samme forskningsresultatene vil kunne repliseres nøyaktig i andre studier (Merriam, 2009,

s. 220; Wolcott, 2005, s. 159). En mer adekvat tilnærming til reliabilitet i denne studien er derfor vurdering av dens ivaretagelse av forskningsmessig pålitelighet og hvorvidt forskningsprosessene er utført med nøyaktighet. Dette forstår jeg som mine forskningsmessige vurderinger av kvaliteter gjennomgående i hele avhandlingen generelt, og spesielt i forhold til arbeid med systematisk utvalg av kapabilitetsdimensjoner, kriterier for operasjonalisering, samt databehandling kategorisering, transkribering og analyse.

For å etablere *pålitelighet* og *nøyaktighet* i denne studien har jeg bl.a. forsøkt å beskrive gjennomføring av intervjuene på en grundig og adekvat måte. Etter anbefaling fra Yin (2014, s. 45) har jeg brukt en casestudieprotokoll eller logg gjennom innsamling og behandling av data. Denne har gitt meg en god oversikt over forskningsfeltet, studiens informanter og det innsamlede datamaterialet. Jeg har også opprettet en casestudie-database for QCA for å sikre nøyaktig databehandling.

Grad av pålitelighet og nøyaktighet i studien ser jeg videre i nær sammenheng med *konsistens* i forskningsresultatene. Dette forstår jeg som det forholdet at mine tolkninger og analyser stemmer overens eller er konsistente med andre sin oppfatning av resultatene. Videre at denne konsistens holder seg *over tid* i mine egne interpretasjoner og vurderinger (Schreier, 2012, s. 170). Dette reliabilitetskriteriet ser jeg i nær sammenheng med studiens innholds-validitet som allerede er belyst.

For å ivareta denne studiens og de interpretative resultatenes konsistens har jeg bl.a. brukt lang tid på kategorisering- og analyseprosessene. Jeg har også lagt materialet bort over relativt lange tidsperioder for så å ta det igjen og vurdere om mine tolkninger stemmer overens over tid. Jeg har videre støttet meg til mine veileders tolkninger og hvorvidt de finner mine tolkninger og funn plausible, samt i konsistent og intersubjektiv overenstemmelse med mine tolkninger.

Det er imidlertid viktig å presisere at en fullstendig objektiv forståelse av forskningsresultatenes konsistens er vanskelig å oppnå. På samme måten som den *relasjonelle* størrelsen på månen og solen er *posisjonelt avhengig*, kan vår kunnskap om verden og hendelser i den betraktes. Det er derfor nødvendig å observere ulike hendelser fra ulike posisjoner og ved interpersonlige, deliberative prosesser forhandle om mening og diskutere våre erfaringer, forståelse og valg (Sen, 2009, s.

155-173). Det er dette jeg har forsøkt vise gjennom avhandlingens *systematiske forskningsarbeid* der jeg både har fastholdt og samtidig forsøkt å overkomme mine egne individuelle, posisjonelle begrensninger. Jeg har også forsøkt å gjøre studien og dens metode og design så transparent som mulig og derved gi leseren innsikt i mine intensjoner og bevisste forskningsansvar.

Forskningsetiske betraktninger

Mitt forskningsetiske utgangspunkt er grunnnet i normative og etiske prinsipper i kapabilitetstilnæringens virkelighets- og menneskesyn. Det vil si at hvert menneskes egenverdi er av uvurderlig betydning, og at hensikten med menneskeliv og samfunnsutvikling, også i forskningssammenheng, må være en visjon og målsetting om å skape gode vilkår for menneskelig frigjøring og gode liv i et godt samfunn (Alkire, 2007; Crocker, 2008; Robeyns, 2005). Min tilnærming til forskningsetikk er også grunnfestet i det etiske og normative budskapet i kritisk realisme (Archer et al., 1998b; Bhaskar, 2008; Scott & Bhaskar, 2015).

I mer spesifikk forskningsetisk sammenheng har jeg forholdt meg til generelle forskningsetiske retningslinjer og lovverk i sin helhet (De Nasjonale Forskningsetisk Komiteene, 2016). I det følgende avsnittet vil jeg trekke frem en del aspekter som jeg har vurdert og lagt særskilt vekt på for å ivareta forskningsetikk i denne studien.

I møte med skolene og i intervjusituasjonen har jeg lagt vekt på å møte elever og lærere som individer og medmennesker og ikke som forskningsobjekter med en formålsrasjonell, nytteinnstilling om å skaffe til veie data til min egen forskning ut fra kun forskningsmessige interesser der jeg plasserer meg selv som en utenforstående til sosiale praksiser og elevene som «rene» objekter (Sayer, 2011; Skjervheim, 2002). Jeg har videre forsøkt å *vise respekt* både for skolenes muligheter til å delta i forskningsprosjektet og for kontaktlærers innstilling til tid og rom.

Jeg har presisert viktigheten av elevenes informerte samtykke og at de, i samarbeid med sin klasse og kontaktlærer, har uttrykt vilje og lyst til å delta i intervjuene. Jeg har også forsikret meg om elevenes *informerte samtykke* til å delta i studien ved å nøye informere om prosjektets hensikt, målsetting og problemstilling og hvordan forskningsresultatene vil bli publisert og tilgjengelige.

Av andre forskningsetiske betraktninger har jeg forsøkt å utvise sensitivitet og oppmerksomhet omkring min *makt* som forsker. Dette gjelder i alle henseender, men slik jeg oppfatter det, spesielt når det gjelder å unngå å presse skolene eller elevene til å delta i studien. I selve intervjusituasjonen har jeg vært sensitiv i forhold til min maktposisjon og faren for å kunne krenke elevene med mine spørsmål eller på andre måter å sette dem i forlegenhet. Dette har jeg redegjort for tidligere i dette kapittelet, bl.a. i forhold til mitt valg av å intervjuere elevene i par. Jeg har hatt fokus på å informere skolene og elevene om *konfidensialitet*, at datamaterialet ville bli fullstendig *anonymisert* og at enkeltelever som deltar i studien ikke vil bli gjenkjent i det skriftlige, publiserte materialet.

Jeg har behandlet lydopptakere og skriftlig materiale på en forsvarlig måte, innelåst og beskyttet. Elevenes originale navn, skoletilhørighet og tilhørighet til utdanningsprogram ble makulert etter koding og oppretting av elevens pseudonavn, og lydfilene ble slettet etter transkribering. Min *taushetsplikt* som forsker innebærer at jeg ikke omtaler forskningsskolene og mine elevinformanter på måter som vil kunne medføre gjenkjennelse (Forvaltningsloven, 1967, §13).

Når det gjelder sensitivitet om personlige forhold, har jeg bl.a. spurt elevene om de *har lyst til* å fortelle litt om den familiesituasjonen de lever i, deres boforhold, foreldrenes arbeid og utdanning, reiseavstand til og fra skolen o. lign. Jeg har imidlertid valgt å orientere meg svært forsiktig i forhold til informasjon angående disse forholdene. Jeg har både eksplisitt og implisitt, slik jeg har redegjort for i avsnittet om gjennomføring av intervjuene, både med kroppsspråk og varhet forsøkt å formidle at denne type informasjon er fullstendig frivillig å oppgi i samtalen. Jeg har derfor unnlatt å stille elevene oppfølgingsspørsmål og penset samtalen raskt over i andre baner dersom jeg har oppfattet at elevene opplever samtaleemnet som ubehagelig og at tema er ømtålig for eleven å snakke om. Jeg har av samme grunn unnlatt å spørre elevene eksplisitt om sin egen eller sin families økonomiske situasjon eller hvilke skolekarakterer de har oppnådd selv om elevene selv kommer inn på disse forholdene i samtalen. Disse avgjørelsene hviler i etiske vurderinger om å hindre krenkelse av elevene, samt eventuelt ubehag de måtte oppleve ved å beskrive disse forholdene. Siden elevene blir intervjuet i par, ville denne type opplysninger komme i konflikt med enkeltelevers juridiske hjemlede rett til personvern (Forvaltningsloven, 1967, § 13).

Til slutt vil jeg tilføye at min forskningsetiske oppmerksomhet kontinuerlig har vært rettet mot det å opptre redelig i forhold til kildehenvisninger og bruk av sitater i avhandlingen. Av ytterlige vurderinger omkring studiens validitet, reliabilitet og forskningsetisk betraktninger må avhandlingen tale for seg selv. Med disse refleksjonene vil jeg bevege meg over til en nærmere presentasjon av elevene og gjengi studiens empiri.

Kapittel 4. Presentasjon av studiens empiriske data

«Testimony should be a philosophical problem and not limited to legal or historical contexts where it refers to the account of a witness who reports what he has seen. The term testimony should be applied to words, works, actions, and to lives which attests to an intention, an inspiration, an idea at the heart of experience and history which nonetheless transcend experience and history.»
(Paul Ricœur, 1980, s. 119).

Arbeidet med studiens datainnsamling var en tids- og arbeidskrevende prosess, og mange logistiske grep måtte til for å få innpass i skolene og fullføre intervjuene i det ønskete tidsrommet, seint vårsemesteret 2016. Samtidig har arbeidet vært både spennende og lærerikt. Elevene viste seg i mine tolkninger som samarbeidsvillige og hadde mange erfaringer som de uttrykte omkring spørsmålene i intervjuguiden. Det viste seg at valget om å intervjuere elevene i dyader eller par fungerte svært godt og styrket interaksjonen og tryggheten i intervjusituasjonen og i samtalen oss imellom.

I det følgende kapitlet vil jeg presenterer studiens rike og varierte empiri som jeg kun kan vise deler av i denne sammenheng. Kapitlet har til sammen fem delkapittel. Hver av de fire delkapitlene for empiripresentasjon representerer de fire respektive kapabilitetsdimensjonene. For hvert delkapittel presenterer jeg først elevenes erfarte og uttrykte kapabiliteter. Deretter elevenes erfarte ønskete fungering og uttrykte verdioppfatning. Til slutt i hvert delkapittel presenterer jeg elevenes erfarte og uttrykte konverteringsforhold.

4.1 Nærmere presentasjon av elevinformantene og intervjuvarene

Før jeg inviterer leseren inn i det empiriske materialet, vil jeg gi en nærmere beskrivelse av elevene og intervjuvarene. Jeg vil igjen presisere at det er de to casene HO og TIP som er studiens forskningsenheter og ikke intervjuvarene eller skolene. I det følgende avsnittet presenterer jeg elevene og deres plassering innen de gitte utdanningsprogrammene og Vg2-programområdene, og videre deres tilhørighet ved de 5 ulike skolene innen Hordaland fylkeskommune (jfr. fig. 4.1.1). Jeg gir en kort beskrivelse av elevene, intervjuvarene og intervjusituasjonen slik jeg har oppfattet og tolket det, og slik jeg har notert deres karakteristika i caseloggen som fulgte meg gjennom intervjurundene. I datapresentasjonen refererer jeg til elevutsagnene ved å

benevne elevens pseudonavn, initialene for elevens utdanningsprogram og Vg2-programfagets kodede initialer A-H samt programmets benevning (Fig. 4.1.1).

Figur 4.1.1: Skjematisk oversikt over informantene, intervjuparene og deres tilknytning til Vgs., utdanningsprogram og Vg2-programområder:

Videregående skoler i Hordaland fylkeskommune	Skole 1 Semi-urban	Skole 2 Semi-urban	Skole 3 Rural	Skole 4 Rural	Skole 5 Urban
Case 1 Videregående programområder (Vg2) Helse- og oppvekstfag (HO) Samlet 14 elev-informanter, 7 par	<i>Intervjupar 1:</i> Anne & Mette Programområde A-Helsefagarbeider <i>Intervjupar 2:</i> Roar & Yasmin Programområde: C-Barne- og ungdomsarbeider	<i>Intervjupar 5:</i> Lisa & Mari Programområde E-Anonym	<i>Intervjupar 7:</i> Eva & Tina Programområde A-Helsefagarbeider	<i>Intervjupar 9:</i> Morten & Rut Programområde C-Barne- og ungdomsarbeider	<i>Intervjupar 11:</i> Gunn & Siv Programområde A-Helsefagarbeider <i>Intervjupar 12:</i> Cecilie & Vilde Programområde G-Anonym
Case 2 Videregående programområder (Vg2) Teknikk- og industriell produksjon (TIP) Samlet 14 elev-informanter, 7 par	<i>Intervjupar 3:</i> Hans & Ivar Programområde B-Industri-teknologi <i>Intervjupar 4:</i> Mario og Pål Programområde H-Anonym	<i>Intervjupar 6:</i> Knut & Viggo Programområde D-Kjøretøy	<i>Intervjupar 8:</i> Olav & Terje Programområde B-Industri-teknologi	<i>Intervjupar 10</i> Arne & Petter Programområde B-Industri-teknologi	<i>Intervjupar 13:</i> Roy & Sabrine Programområde F-Anonym <i>Intervjupar 14:</i> Maren & Maria Programområde D-Kjøretøy
Samlet antall elev-informanter og par	4 informanter (2 intervju-par)	8 informanter (4 intervju-par)	4 informanter (2 intervju-par)	4 informanter (2 intervju-par)	8 informanter (4 intervju-par)

Ved skole 1 som er semi-urban, har jeg intervjuet de fire første parene. De første to parene ved Vg2- HO. Det ene paret i Vg2, A- Helsefagarbeider og det andre paret Vg2, C- Barne- og ungdomsarbeider. De neste to intervjuparene er tilhørende Vg2- TIP. Ett par ved Vg2, B- Industriteknologi og ett par ved Vg2, H- Anonym.

*Intervjupar 1 HO er **Mette** og **Anne** ved programområde A- Helsefagarbeider.* Begge har prøvd et Vg1-løp som de mistriivdes med før de startet i utdanningsprogram for HO. Anne startet først ved Vg1 for studiespesialiserende, mens Mette har prøvd Vg1 TIP. Begge elevene er derfor 19 år. Begge elevene er relativt pratsomme, mens Mette fremstår slik jeg tolker det som den som snakker mest og oppmuntrer hele tiden Anne til å delta i samtalen. Jeg får godt inntrykk av begge elevenes erfaringer, og ved gjennomgang av det transkriberte materialet ser jeg at Annes samtaletid i intervjuet, som varte omtrent 40 minutter, ikke ble særlig mindre enn den tiden Mette fikk.

*Intervjupar 2 HO er **Roar** og **Yasmin** ved programområde C- Barne- og ungdomsarbeider.* Yasmin kommer direkte fra ungdomsskolen og har fulgt et normalløp. Hun har flerkulturell bakgrunn og snakker, på tross av flere år i Norge og gjennomført ungdomsskole for flerspråklige, relativt dårlig norsk. Dette gjorde samtalen mellom oss vanskelig idet både Roar og jeg ofte hadde vanskeligheter med å oppfatte hva Yasmin sa og prøvde å uttrykke. Roar har valgt bort to tidligere utdanningsprogram og er derfor 20 år. Han er også den eneste gutten ved skolens program for Barne- og ungdomsarbeider. Samtalen med Yasmin og Roar er vanskelig. Yasmin er svært lite pratsom, og slik jeg tolker det, relativt innesluttet. Roar viser, slik jeg tolker og oppfatter det, tegn til å oppleve intervjusituasjonen som ukomfortabel. Elevene kommuniserer dårlig, og i caseloggen har jeg notert meg at de ser lite på hverandre og støtter hverandre lite i dyaden. De har lite blikk-kontakt og er lite bekreftende overfor hverandres svar på spørsmålene, og samtalen går ofte i stå. Intervjuet med Yasmin og Roar varer likevel omtrent 55 minutter.

*Intervjupar 3 TIP er **Hans** og **Ivar** ved programområde B- Industriteknologi.* Begge har fulgt et normalløp⁸⁴ etter ungdomsskolen og er 18 år. Ivar og Hans kjenner hverandre svært godt. De har fulgt hverandre gjennom grunnskolen og

⁸⁴ Med normalløp mener jeg at elevene har søkt videregående skole etter den såkalte ungdomsretten og videre fullført Vg1 og søkt seg inn i Vg2. (jfr. avhandlingens s. 41).

videre inn i Vg1 og til Vg2. Slik jeg tolker samtalen, er disse elevene trygge i samværet med hverandre og har svært samsvarende meninger som de hele tiden bekrefter for hverandre. Intervjuet med Ivar og Hans er lett og har en varighet på omtrent 50 minutter.

*Intervjupar 5 TIP er **Mario** og **Pål** ved programområde H- Anonym.* Begge har fulgt et normallop. Mens Pål er 18 år, er imidlertid Mario 21 år fordi han har flerkulturell bakgrunn og derfor kom forsinket inn i Vgs. Han snakker likevel godt norsk, og samtalen går lett med dette intervjuparet. Begge følger opp spørsmålene mine med fyldige beskrivelser som delvis bekrefter hverandre og delvis står i kontrast. Begge viser svært stort engasjement for yrkesfaget sitt og uttrykker dette kontinuerlig både verbalt og non-verbalt gjennom intervjusamtalen. Jeg stiller derfor mange oppfølgingsspørsmål som elevene villig svarer på og utdyper. Intervjuet varte omtrent 35 minutter.

Ved skole 2 som er semi-urban, har jeg intervjuet to par. Ett par ved Vg2-HO programområde E- Anonym, og ett par ved utdanningsprogram for Vg2-TIP, programområde D- Kjøretøy.

*Intervjupar 5 HO er **Lisa** og **Mari** ved programområde E- Anonym.* Begge har fulgt et normallop fra ungdomsskole til Vg1 og videre inn i Vg2 og er følgelig begge 18 år. Både Mari og Lisa har lett for å uttrykke seg. Slik jeg tolker det, trives de i hverandres selskap og kommuniserer godt. De støtter hverandre dyadisk med miming og stadige bekreftelser gjennom samtalen som går lett og uformelt med mange tillegsspørsmål og utdypninger. I caseguiden har jeg notert meg at intervjuet med Mari og Lisa hadde en varighet på omtrent 40 minutter.

*Intervjupar 6 TIP er **Knut** og **Viggo** ved programområde D- Kjøretøy.* Ingen av disse elevene har fulgt et normallop, og begge har mer enn ett Vg1-program bak seg. Knut som er 19 år, gjorde omvalg av sitt første Vg1-utdanningsprogram fordi han ikke trivdes med det han først begynte på. Han har imidlertid fullført Vg1- TIP og derved kunnet søke Vg2. Viggo er 22 år og har flere Vg1 løp bak seg som han har valgt bort. Han har derfor erfaring med flere lengre perioder uten skolegang. Han har også hatt ulike typer arbeid i kortere perioder. Han gjennomførte imidlertid Vg1-

TIP etter et såkalt delløp⁸⁵ og fikk derved grunnlag for søknad til Vg2. Det er vanskelig å snakke med Knut og Viggo. Særlig Viggo viser tegn til frustrasjon over å sitte stille under intervjuet. Han er motorisk urolig og fikler hele tiden med en bruskek og noe han har i lommen mens han hele tiden vrir seg i stolen han sitter på. Begge elevene ser ofte på klokken og viser, slik jeg tolker det, at de gjerne ser intervjuet som raskt gjennomført. De svarer likevel på alle spørsmålene i intervjusituasjonen om enn med noe korte beskrivelser. Jeg får likevel et relativt godt inntrykk av Knut og Viggo sine erfaringer med sine ulike skoleløp der de har noe ulike erfaringer, hvilket skyldes at begge har vært innom flere videregående skoler. Begge elevene snakker omtrent like mye under intervjuet, og de støtter hverandre i en viss grad i kommunikasjonen. Intervjuet er likevel tungt, og jeg har notert meg i caseloggen at det varte i omtrent 35 minutter.

Ved skole 3 som er rural, har jeg intervjuet to par. Ett par ved utdanningsprogram for Vg2- HO, programområde A-Helsefagarbeider, og ett par ved utdanningsprogram for Vg2- TIP, programområde B-Industri teknologi.

*Intervjupar 7 HO er **Tina** og **Eva** ved programområde A- Helsefagarbeider.* Ingen av disse elevene har fulgt et normalløp. Tina er 21 år, er alenemor og har på grunn av svangerskap og barnefødsel hatt et lengre opphold i sin skolegang etter Vg1. Eva, som er 23 år, har prøvd flere utdanningsprogram og har også perioder med arbeidslivserfaring. Begge elevene virker litt usikre i intervjusituasjonen og kikket stadig på opptakerutstyret og på klokken som hang på veggen i rommet. Elevene svarte likevel med gode beskrivelser på spørsmålene mine. De viste også støtte til hverandre gjennom intervjuet og var for det meste enige i hverandres utsagn. Jeg har notert meg at dette intervjuet varte omtrent 50 minutter.

*Intervjupar 8 TIP er **Terje** og **Olav** ved programområde B- Industri teknologi.* Begge er 18 år og normalløpselever. Terje har imidlertid en kort periode innen Vg1 for studieforberedende (SF) utdanningsprogram bak seg. Han skiftet til utdanningsprogram for TIP før utgangen av oktober i Vg1 fordi han etter eget utsagn ikke trivdes ved SF. Intervjuet med Olav og Terje var avtalt samme dag som deres

⁸⁵ Betegnelsen *del-løp* viser til et tiltak som i enkelte tilfeller blir satt inn dersom eleven har høyt fravær, er syk, eller av andre årsaker står i fare for å velge bort skolen. Del-løp innebærer at eleven gjennomfører et normalløp for et 1-årig utdanningsprogram over (vanligvis) et 2-årig skoleløp. Utdanningsløpet deles med andre ord mellom flere år enn normalmodellen (2+2 modellen).

tverrfaglige avgangseksamen i yrkesfagprogrammene. Dette ble gjort av logistiske grunner for å få «kabalen» til å gå opp, å intervjuer både elever ved utdanningsprogram for HO og TIP på samme skole, samme dag. Siden intervjuet ble gjennomført forholdsvis seint på dagen, og begge elevene måtte rekke skolebussen hjem, ble intervjuet preget av litt «støy» fra det å passe tiden. Elevene var også, særlig i begynnelsen av samtalen, litt opphengt i eksamensutførelsen og det ble litt småprat om dette før selve intervjuet kunne starte. Det ble, slik jeg tolker det, likevel et godt intervju som varte omtrent 40 minutter.

Ved skolen 4 som er rural, har jeg intervjuet to par. Ett par ved utdanningsprogram for Vg2- HO, programområde A-Helsefagarbeider, og ett par ved utdanningsprogram for Vg2- TIP, programområde B-Industri teknologi.

*Intervjuparet 9 HO er **Morten** og **Rut** ved programområde C- Barne- og ungdomsarbeider.* Morten er 19 år og har halvannet år med Vg1 bak seg. Han søkte først Vg1, utdanningsprogram for TIP, som han valgte bort ved utgangen av 1. semester for å søke seg inn i Vg1, utdanningsprogram for HO. Han har derfor hatt et kort opphold i utdanningsløpet sitt. Han gir uttrykk for å trives ved HO og er den eneste gutten i sin klasse innen programområde for Barne- og ungdomsarbeider. Rut er imidlertid normalløpselev og inne i sitt attende år. De støtter hverandre godt i den dyadiske kommunikasjonen og gir eksplisitt uttrykk for å samarbeide godt og trives i hverandres selskap. De uttrykker også at de er venner i fritiden. Intervjuet varte omtrent 50 minutter.

*Intervjuparet 10 TIP er **Arne** og **Petter** ved programområde B-Industri teknologi.* Begge er normalløpselever og 18 år. Petter og Arne er barndomsvenner og har fulgt hverandre siden barnehageårene. Petter begynte ved utdanningsprogram for studiespesialiserende, men skiftet raskt til TIP. Elevene uttrykker seg med svært like erfaringer og hevder også at de er venner i fritiden. Petter er imidlertid den mest aktive i samtalen, mens Arne uttrykker seg mer forsiktig. Samtalen med elevene går lett og begge elevene svarer godt og utfyllende på spørsmålene. Intervjuet varte omtrent 55 minutter.

Ved skole 5 som er urban, har jeg intervjuet fire par. To par ved Vg2- HO, der ett følger programområde A- Helsefagarbeider, og ett intervjuer ved programområde

G-Anonym. De neste to parene følger utdanningsprogram for Vg2-TIP, ett par ved programområde D-Kjøretøy, og ett par ved programområde F-Anonym.

*Intervjupar 11 HO er **Gunn** og **Siv** ved programområde A-Helsefagarbeider.*

Begge er normalløpselever og 18 år. Begge elevene er svært pratsomme og entusiastiske, samtalen går lett og elevene har mye å fortelle om som de åpner seg villig for å beskrive. Elevene har ofte så mange og lange svar på spørsmålene jeg stiller at jeg må flere ganger avbryte spørsmålsrunden for å komme videre i intervjuguiden. Intervjuet varer hele 90 minutter.

*Intervjupar 12 HO er **Vilde** og **Cecilie** ved programområde G- Anonym.* Ingen av

disse elevene har fulgt et normalløp. Cecilie er 20 år, har valgt bort et tidligere Vg1 utdanningsprogram og har en periode med erfaring fra arbeidslivet bak seg. Vilde er 26 år, har samboer og to egne barn og har også et lengre opphold utenfor skole og opplæring bak seg. Vilde har i et tidligere gjennomført studiespesialiserende utdanningsprogram (SF) fra tidligere skoleløp bak seg. Hun har etter dette hatt sporadisk arbeidserfaring ved siden av svangerskap og fødselspermisjoner. Det er relativt lett å føre samtale med Cecilie og Vilde. De har imidlertid svært ulike livserfaringer og derfor noe ulik forståelse for både opplæringen, verdier og livet generelt. De uttrykker seg derfor ofte noe i kontrast til hverandre i spørsmålene i intervjuguiden. Varigheten av dette intervjuet er omtrent 40 minutter.

*Intervjupar 13 TIP er **Roy** og **Sabrine** ved programområde F-Anonym.* Roy er

normalløpselev, 18 år og en stille og tilsynelatende innesluttet gutt, mens Sabrine er i slutten av 20-årene og har flerkulturell bakgrunn. Begge elevene snakker lite og har dårlig kontakt med hverandre gjennom intervjuet. Sabrine snakker i tillegg relativt dårlig norsk og sliter tydelig med å uttrykke seg, noe som også blir en utfordring ved transkribering av dette intervjuet. Begge svarer likevel på alle spørsmålene i intervjuguiden uten å hverken avkrefte eller bekrefte hverandres svar i nevneverdig grad. Intervjuet varte omtrent 40 minutter.

*Intervjupar fjorten TIP er **Maren** og **Maria** ved programområde D- Kjøretøy.*

Maren er normalløpselev og 18 år. Maria er 19 år og har derimot to Vg1 løp bak seg. Fordi fraværet det første året ble for høyt i Marias skolegang, ble det derfor satt inn et såkalt «del-løp». Maren og Maria er svært pratsomme. De trives øyensynlig i hverandres selskap, noe de gir eksplisitt uttrykk for flere ganger. De gir fyldige

beskrivelser på spørsmålene og er både enige og uenige i sine resonnement. De gjør også et stort nummer av å være to jenter i et programområde for TIP, hvilket de gjentatte ganger uttrykker høy grad av stolthet over. Maren og Maria snakker og forteller så mye at jeg flere ganger må avslutte resonnementene deres for å komme videre i intervjuguiden. Intervjuet varer i hele 70 minutter.

Med den overstående bakgrunnsinformasjon vil jeg nå, sammen med leseren, bevege meg over til det empiriske datamaterialet. Jeg presenterer empiri fra både HO og TIP fortløpende i hvert kapittel. For å gi leseren en mulighet til å danne seg et bilde av materialrikdommen i innsamlet empiri, har jeg gitt elevenes stemmer og direkte sitat relativt stor plass i kapittelet. Det omfanget empiridelen har fått i avhandlingen, er et uttrykk for min innledningsvis nevnte motivasjon for og hensikt med studien; å lytte til elevenes stemmer.

De ulike kategoriene og kapabilitetsdimensjonene i empiripresentasjonen står i en intern relasjon til hverandre og vil derfor delvis overlape hverandre *heuristisk*. Dvs. at elevene ofte uttrykker forhold som angår flere kategorier i en og samme setning som vanskelig lar seg skille kategorisk uten at meningsinnholdet går tapt og uten å kategorisere «i stykker» datamaterialet. Leseren vil derved kunne merke seg at utsagn som er plassert under én kategori, også kunne vært plassert under en beslektet kategori. Empiridelen skal derfor leses som en sammenhengende narrativ.

Elevsitatene er for øvrig gjengitt så nøyaktig som mulig og forsøkt gjengitt nært elevenes muntlige utsagn. Jeg har forsøkt å beholde «slanguttrykk» med en forklarende klamme. Dialektord er i imidlertid oversatt til normert skriftspråk. I noen tilfeller har jeg korrigert de direkte transkriberte sitatene for å få meningsinnholdet tydelig frem. Jeg henviser videre til elevsitatene med fortløpende sidetall og linjehenviing fra det transkriberte, empiriske datamateriale (Vedlegg 4).

4.2 Kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap.

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri *fra kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap*. Med utgangspunkt i de pre-definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjonene presenterer jeg først de tre deduktivt definerte hovedkategoriene av kapabiliteter med hver av deres tre induktivt

definerte underkategorier. Jeg presenterer deretter elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger ut fra kapabilitetsdimensjonens hovedkategorier. Videre presenterer jeg elevenes konverteringsforhold ut fra de pre-definerte og operasjonaliserte kategoriene for konverteringsforhold. Presentasjonen følger oppsettet i figur 4.2.1.

Figur 4.2.1: Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap

4.2.1-3 Kategorier	Underkategorier	4.2.4 Ønsket fungering og verdioppfatninger	4.2.5 Relevante konverteringsforhold
4.2.1 Demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse	-Demokratiforståelse og demokratisk sinnelag -Kritisk meningsutveksling, deliberative prosesser og ytringer - Bruk av multi-medier	Kategorisert med utgangspunkt i de pre-definerte, operasjonalisert kapabilitetsdimensjonene, og de tre definerte kategoriene for dimensjonen	Kategorisert etter de pre-definerte og operasjonaliserte kategoriene, tilknyttet kapabilitetsdimensjonen
4.2.2 Ansvar, autonomi og myndiggjøring	-Ansvar (eget liv, skole, samfunn, andre) -Myndiggjøring, autonomi, og egne valg (positiv frihet)		
4.2.3 Selvinnsikt, empati og narrativ forestillingsevne	-Refleksjon og selvransakelse -Empati og medmenneskelighet		

Skissert og kategorisert etter studiens pre-definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjon.

4.2.1 Kategori for demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse

Den første kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen er kapabilitet for demokratiske prosesser og aktiv deliberativ deltakelse. I det induktive kategoriseringsarbeidet har jeg funnet tre underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for demokratiforståelse og demokratisk sinnelag

Elevene uttrykker lav demokratiforståelse. De snakker om politiske saker og politiske valg i Samfunnslære eller norsktimene, men uttrykker at de har svært lite interesse for det. Elevene uttrykker også lav tillit til sin egen påvirkningskraft, og uttrykker heller ikke at de delta i demokratiske valg, debatter og diskusjoner.

Viggo ved TIP- D, Kjøretøy hevder:

Altså jeg er veldig lite opptatt av politikk. Jeg kan ha meninger om regler og lover og sånn. Det er mest det jeg kan engasjere meg i når det gjelder politikk ... (s. 80, l. 2673-2674)

Mens **Tina** ved HO-A, Helsefagarbeider sier f.eks.:

Altså, jeg har jo hatt muligheten til å delta i valg. Men jeg føler ikke at jeg har noe jeg skulle ha sagt egentlig. Sant, jeg er jo bare en ung jente. Jeg har jo stemmerett, men jeg føler ikke at det gjør så mye med at jeg kan forbedre noe ... (s. 168, l. 5635-5637)

Et trekk ved elevenes erfaringer er videre at de uttrykker svært lav tillit til politikere.

Ivar ved TIP- D, Kjøretøy sier det slik:

Jeg føler ikke at det er vits i egentlig for de [politikere] lyger under valget uansett. Det er nesten ingenting av det de sier som blir gjort. (s. 15, l. 475-476)

Når det gjelder deltakelse i organisasjoner eller annen frivillig demokratisk og deliberativ virksomhet, er det kun to av elevene som forteller at de har erfaring med dette. Den ene er **Terje** ved TIP- industri teknologi som hevder at han har vært elevrådsformann⁸⁶ gjennom skoleåret, og har engasjert seg bl.a. i et skolemiljøutvalg som har satt i gang tiltak mot mobbing ved skolen (s. 64, l. 2133-2134). Den andre er **Lisa** ved E- Anonym som hevder å ha vært medlem i AUF i ungdomsskolen (s. 119, l. 4001-4002). Hun valgte imidlertid å slutte i organisasjonen fordi hun ikke hadde venner som delte hennes interesser.

Underkategori for kritisk meningsutveksling, deliberative prosesser og ytringer

Datamaterialet viser at elevene diskuterer hvilke læringsaktiviteter de bør ha og noen elever utmerker seg ved å hevde at de ofte ser muligheter for å diskutere og

⁸⁶ Alle skoler skal ifølge Norsk opplæringslov ha et elevråd som skal representere elevenes interesser ved skolen. Rådet blir valgt demokratisk og en elevrådsformann er rådets øverste leder ved skolen.

reflektere over ulike saker. Andre elever hevder imidlertid at dette aldri skjer. **Ivar** ved TIP-D, Kjøretøy sier:

Jeg tenker at på skolen er det rett frem når vi er alene uten lærer. Jeg sier akkurat det jeg vil når jeg vil. Men hjemme tenker jeg kanskje litt over, men jeg sier det rett frem der og. Prøver liksom å ikke være for frekk. Prøver å bruke myke ord når jeg snakker rett ut. Man trenger jo ikke være frekk for å si meningen sin ... (s. 12, l. 400-403)

Mens **Morten** ved HO- C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker som typisk for HO:

Neeeeiii [ler] ... De fleste ungdommer de er jo ikke så glad i å debattere, og det der med partigreier og sånn som har med det å gjøre. Nå liker jo jeg å diskutere og det der, så vi har hatt noen situasjoner i klassen der vi har diskutert. F.eks. i norsken så hadde vi om narkotika og sånn, og da var jo jeg på det, og en som var imot det ... og det tok jo hundre år før vi ble ferdige. Men jeg tror ikke det er så veldig mange ungdomsmiljøer som er så opptatt av det egentlig. (s. 181, l. 6088-6092)

Arne ved TIP-B Industriteknologi, uttrykker imidlertid at det bare er å tilpasse seg endringer i samfunnet og at han ikke ser noe som enkeltpersoner kan gjøre eller ytre i forhold til dette. (s. 35, l. 1152-1153)

Underkategori for bruk av multi-medier

I denne kategorien presenterer jeg empiri for elevenes bruk av multi-medier. Dette temaet kom ofte opp i intervjuene og jeg har derfor induktivt definert det som en underkategori. **Petter** ved TIP-B, Industriteknologi hevder f.eks. at det er vanlig å bruke minst fire timer om dagen på slike spill [s. 34, l. 1134], mens **Roar** ved HO- C Barne- og ungdomsarbeider uttrykker at han ikke spiller så ofte, men at når han først gjør det, vil det fort gå opp til 5 timer med spill [s. 106, l. 3568-3569].

Elevene i begge utdanningsprogrammene hevder at de kan få med seg nyheter gjennom nettsider som Facebook. **Yasmin** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider forteller f.eks:

Jeg har alltid oppe FB siden, og når det plinger så tar jeg den opp. Der popper det jo også opp sånne nyhetsinnslag. Så da får du jo med deg en god del. (s. 106-7, l. 3573-3575)

Mens **Olav** ved TIP- B, Industriteknologi sier:

Eh ... visst du sitter og ser på TV, så ser du kanskje på nyheter viss de kommer opp. Ellers så er det jo sinnssykt med sånne linker som kommer opp med nyheter på FB og sånn. Så du får jo liksom med deg de store overskriftene for dagen, uansett om du ikke ser på nyhetene. (s. 67, l. 2246-2249)

Elevene uttrykker imidlertid svært lav tillit til nyheter og journalistikk og at det er usikkert om det de leser eller hører er riktig. **Siv** HO-A Helsefagarbeider nevner f.eks. konspirasjonsteorier og har en hel utlegning om hva det kan gå ut på [s. 142, l. 4751-4766]. Mens **Hans** ved TIP-D, Kjøretøy sier det slik:

Jeg ser ikke så veldig mye på nyheter, du kan jo ikke stole på de for fem flate øre ... Jeg har lært et ord for det ... Ehm. De skriver det de vil, de skriver ikke det du sier til dem ... (s. 13, l. 434-436)

4.2.2 Kategori for ansvar, autonomi og myndiggjøring

Den andre kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen har jeg pre-definert som kapabilitet for ansvar, autonomi og myndiggjøring. I det induktive kategoriseringsarbeidet har jeg funnet to underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for ansvar

Elevene i begge utdanningsprogrammene uttrykker ansvar for sitt eget liv og egen utvikling og hevder at deres ansvarsopplevelser har økt etter at de begynte i Vgs. F.eks. påpeker **Petter** ved TIP- B i Industriteknologi at lærere på ungdomskolen legger mye press på elevene for å få dem til å jobbe med skolefagene. I Vgs. mener han at lærere kommuniserer at det er deres valg og at du selv må ta ansvar for å jobbe eller velge å gå hjem [s. 24, l. 791-797]. **Siv** i HO-A, Helsefagarbeider uttrykker noe lignende:

[...] når du begynner på videregående er det mer opp til deg selv, det er du som har ansvar for egen læring. Læreren puster deg ikke i nakken

hele tiden, for på ungdomsskolen får du anmerkning for å ikke ha gjort leksen eller bråke i timen og anmerkning for ditt og datt. Mens her er det mer sånn hvis du kommer for sent får du anmerkning, men da er det heller mer sånn: 'Ja, ja - synd for deg!' 'Du har ikke gjort oppgaven, synd for deg'. Du har ikke en lærer som konstant skal hjelpe deg. De er heller mer sånn du må finne ut selv. Så jeg føler det har hjulpet meg veldig til å få en bedre virkelighetsoppfatning ... Jeg har blitt mer selvsikker og har måttet stå mer på egne bein. (s. 122, l. 4080-4087)

Mens **Olav** ved TIP- B, Industriteknologi uttrykker at:

Ehm ... Jeg syns det er bra at de fokuserer veldig på at vi må selv ta ansvar for egen læring, spesielt når det kommer til sånn ... verksted ... De som ikke gjør noe, de gjør ikke noe. Men de som gjør noe får veldig mye ut av det ... (s. 24, l. 767-769)

Elevene hevder imidlertid at de ikke har vært tilstrekkelig forberedt på det økte ansvaret de ville møte i den Vgs., og at lærere ved ungdomsskolen har fortalt at yrkesfagene har lite teori og nesten bare praksis. **Tina** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker dette slik:

Sånn som når vi sluttet på ungdomsskolen så var det jo bare det at yes! Vi får sitte på data i timene og ... Altså det var jo på en måte det jeg tenkte på når jeg gikk ut av ungdomsskolen, det var det jeg gledet meg til. At det på en måte ikke var noe stress å gå på videregående ... Men ... Jeg merket jo det at det var feil, he, he ... [ler høyt] (s. 162, l.5443-5446)

Mens **Eva** i intervjuet er enig med Tina og supplerer med:

Sånn som hun sa, når vi skulle begynne på videregående så var det jo det at vi kunne spise i timen og ha tyggis' og ha mobilen på og vi kunne ... Ja, det var liksom gøy det. Vi kunne få ny sekk og du skulle bli stor ... Så det var jo kjempespennende. Også begynte jeg og det var spennende i kanskje et halvt år. Også begynte jo alt med at jeg måtte ta det seriøst.. Og.. Men jeg vet ikke.. De har liksom ikke forberedt meg på at det blir tøft. (s. 162, l. 5453-5457)

Få av elevene i datamaterialet knytter eksplisitt sitt ansvar til organisert demokratisk deltakelse, samfunnsprosesser eller valg. Noen elever hevder imidlertid at de har ansvar for miljøet. F.eks. ved å bruke mindre forurensende produkter, eller eventuelt støtte frivillige organisasjoner eller gi litt penger ved innsamlingsaksjoner.

Anne ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker at:

Jeg tenker jo at det er helt forferdelig at det er sånn, men ... jeg tenker jo på det sånn i hverdagen at ... jeg prøver å sette pris på ting mer enn sånn at ... bare sånne småting som at du ikke kaster for mye mat og at ... at man ikke på en måte kjøper unødvendige ting og sånt for ... for de pengene eh ... folk i andre land har det jo ikke sånn som vi har det. Vi får jo ting servert på gullfat egentlig ... (s. 94, l. 3153-3157)

Petter ved TIP- B, Industriteknologi knytter sitt samfunnsarbeid til det å ta en utdanning og få en jobb:

Eh ... Få en utdanning og jobbe. Betale inn skatt ... Sant, du bidrar jo [trykk på bidrar] ... (s. 35, l. 1160)

Elevene uttrykker imidlertid at de ikke erfarer noe samfunnsansvar og heller ikke ser sin egen betydning for samfunnsutviklingen. Elevene uttrykker også manglende myndiggjøring og at de opplever å være i en posisjon der påvirkningskraft er umulig.

Arne ved TIP- B, Industriteknologi sier det slik:

Jeg tror ikke det er så veldig mye jeg kan påvirke på økonomien og flyktningene ... Det er ikke noe jeg som enkeltperson kan gjøre med det, nei ... (s. 35, l. 1156-1157)

Ivar ved TIP- C, Kjøretøy påpeker at han har stemmerett, men erfarer likevel at han har veldig liten makt (s. 14, l. 469-470)) og **Hans** i intervjuparet sier noe lignende:

Nei det er ikke så mye vi kan påvirke med, vi sitter i en lav posisjon. Det er jo staten som har makten her i Norge ... (s. 14, l. 466-467)

Underkategori for myndiggjøring, autonomi og egne valg

Elevene i begge utdanningsprogrammene uttrykker en viss grad av kapabilitet for myndiggjøring, autonomi og personlige valg og at de har erfart dette som relativt

fraværende i ungdomsskolen. **Hans** ved TIP C, Kjøretøy forteller f.eks. om ungdomsskolefaget Utdanningsvalg (UTV)⁸⁷ at:

Vi har noe som heter UTV. Og det var jo ikke akkurat tilrettelagt for at vi skal holde på med det vi liker ... (s. 3, l. 76-77)

De fleste elevene uttrykker at de har blitt mer sikre i forhold til hva de ønsker å velge av videreutdanning og arbeid i løpet av de årene de har vært elever i Vgs. og at de erfarer valgfrihet ved praksislæring. **Hans** forteller f.eks. at klassen kan velge det de selv ønsker å arbeide med i verkstedet (s. 9 l. 275).

4.2.3 Kategori for selvinnsikt, empati og narrative forestillingsevner

Den tredje kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen har jeg pre-definert som kapabilitet for selvinnsikt, empati og narrative forestillingsevner. I det induktive kategoriseringsarbeidet har jeg definert to underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for refleksjon og selvransakelse

Elevene reflekterer over seg selv, sine egne vaner og verdier og uttrykker ofte at de er kritiske til seg selv og misfornøyde i forhold til den innsatsen de gjør på skolen og sine egne prestasjoner. Flere elever hevder at de erfarer skoletrøtthet, stress og karakterpress. **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider sier at:

Første året går det jo sånn ja bra sant, du klarer deg. Ehmm ... Så begynner du etter, sånn andre året så begynner du å dette litt ned. Da er du skolelei. Sånn som nå, tjue dager til jeg er ferdig sant. Eksamener og du ... du har på en måte mistet litt energi da. Men første året syns jeg at jeg gjorde det veldig bra ... Ehmmm ... Praksis kunne jeg gjort det bedre i, men jeg gjorde det veldig bra i praksis i andre året så det er litt sånn variert på hvilke karakterer jeg har ... (s. 127-8, l. 4275-4279)

Siv i intervjuet reflekterer også over seg selv og sine egne skoleresultater:

Jeg er skuffet over at jeg er sånn, jeg vet ikke hvorfor jeg er sånn. Jeg vet ikke hvorfor jeg lar det skje på en måte ... Lærerne sier det er

⁸⁷ Utdanningsvalg (UTV) er et fag som ble innført som obligatorisk i ungdomsskolen fra 2008/09, som en del av ungdomsskoleelevers karriereveiledning. Faget fikk ny læreplan i 2018, med formål om at det skal styrkes. Jfr. Udir. Hentet fra: <https://www.udir.no/klo6/UTV1-02>

betydelig forskjell på meg skriftlig og muntlig, fordi jeg har kunnskap som tilsvarer 5-6. Men med en gang det er skriftlig så detter jeg bakpå og ... gir faen' av en eller annen merkelig grunn ... Så innsatsen kan jobbes veldig med. (s. 128, l. 4289-4292)

TIP-elevene reflekterer også over sin egen innsats og sine skoleresultater. **Knut** ved TIP- B, Industriteknologi uttrykker det slik:

Nei ... på Vg1 så under-presterte jeg veldig. Jeg var veldig mye borte og brydde meg ikke så mye om skolen da. Av forskjellig grunner egentlig. Men på Vg2 så startet jeg ganske bra med karakterer og sånn, mye bedre enn Vg1. Men så ... eh ... men så har det vært litt slapt innimellom. Jeg er sliten, og orker ikke jobbe med alt det jeg skal. Men, det er stor forskjell på det jeg fikk utrette på Vg1 og nå. Eh ... så jeg ... Jeg har ikke utnyttet potensiale mitt for å si det sånn. (s. 75, l. 2515-2520)

Viggo i intervjuparet hevder at han er svært skolelei og aldri har vært glad i skole. Han opplever å være på skolen mest for å ha et sted å være (s. 74. l. 2474-2475).

Elevene uttrykker seg om selvinnsikt og har bevisste refleksjoner om hvorfor de har valg det utdanningsprogrammet de er under utdanning i. **Maria** som er en av få jenter ved skolens TIP-D, Kjøretøy uttrykker dette slik:

Jeg har alltid vært guttejente, siden jeg var liten. Jeg ville ikke ha dukker og sånn. Fant jeg en dukke inne på rommet mitt, så ble jeg livredd [ler]. Jeg skulle ha stort bil-teppe inne på rommet mitt, så jeg har jo alltid hatt den bil interessen. Og den har jo bare blitt større og større. (s. 49, l. 1629-1632)

Underkategori for empati og medmenneskelighet

Dette temaet knyttet jeg spesielt til spørsmål omkring flyktningkrisen som oppstod våren 2016 da intervjuene ble gjennomført. Typiske uttalelser i denne kategorien er dialogen som **Hans og Ivar** ved TIP-B, Industriteknologi har om dette temaet.

Hans hevder først at det ikke virker som om staten er interessert i å hjelpe dem som faktisk bor i Norge (s. 14, s. 444-445). Han resonnerer med at:

De vil heller ta inn flest mulig flyktninger og hjelpe dem. Vi er flinkest på det, vi kan hjelpe dem, vi kunne hjulpet dem i landene deres i stedet for å overbefolke Norge. Det er gjerne noen av de som kommer inn og er utrygge og gjerne ser ut helt normale, men er egentlig terrorister. Det vil jo skape problemer for oss igjen. Så jeg vil ikke si staten tilfredsstillere kravene til befolkningen. (s. 14, l. 446-450)

Og **Ivar** i intervjuparet er enig og følger opp med at:

Ja, jeg mener Norge tar inn altfor mange flyktninger. Jeg synes de burde hjelpe dem der de bor. Heller sendt mat og sånt som det der ned der de bor istedenfor å sende alle til forskjellige land. Så det med å stenge grensene og sånt oppe i nord, det synes jeg var helt riktig å gjøre. Fordi de bare syklet over grensen så bare fikk de komme inn i Norge ... Og, ja ... (s. 14, l. 452-455)

Det er imidlertid også TIP-elevene som har en litt mer nyansert innstilling til dette temaet. **Terje** ved TIP- B, Industriteknologi hevder f.eks. at:

Jeg har egentlig fått med meg det at vi får gjester, for å si det sånn. Og så har jeg sett på FB at det står sånn at: «Vi hater muslimer», men det synes jeg ikke noe om. For det er jo sikkert bare en, eller to prosent av de muslimene som er IS, og de bruker religionen som en grunn for eksempel, og jeg synes ikke de andre må slite for det de andre har gjort. (s. 68, l. 2260-2263)

Elevene uttrykker imidlertid også at de forstår hvorfor folk må flykte og påpeker konkrete forhold i de krigsherjede landene som flyktningene kommer fra. **Rut** ved HO- C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker det slik:

Når det gjelder sånne flyktninger og sånn, så er jeg veldig opptatt av andre kulturer og jeg er veldig opptatt av å bli kjent med dem. Eh ... Jeg smiler til dem, og ja ... på en måte ... Jeg føler at jeg gir litt av meg selv til dem ... for det kan jo ikke være lett å komme inn i Norge. Det tror jeg absolutt ikke. Det må være veldig vanskelig å komme inn her ... Så jeg tenker det at det vi kan gjøre er å prøve å hjelpe de å integrere seg da ... Ja, det er egentlig det jeg prøver på ... (s. 181, l. 6065-6069)

Elevene har også kapabiliteter for empati og forestiller seg hvordan andre elever opplever skolen og undervisningen og hvordan lærere responderer på deres behov. Dette viser seg både i HO- og i TIP-fagene. **Lisa** ved HO- E, Anonym sier f.eks. at:

Jeg føler ikke at de har noe spesielt opplegg for hver elev. De gjør det generelt på alle sammen [undervisningen]. Sånn som vi har jo en i klassen som sliter med prestasjonsangst og fremføringer, men hun får ikke noe tilrettelegging. Så jeg tenker at de ikke tar hensyn til hver enkeltperson og hvordan de har lyst til å arbeide for å nå målet sitt. (s. 112, l. 3753-3756)

HO-elever uttrykker også empati med pasienter som de møter i praksisinstitusjoner. **Cecilie** ved HO- G, Anonym hevder f. eks:

Jeg kunne ikke se for meg at jeg skulle jobbe der for jeg synes så synd i de eldre som satt der dag inn og dag ut uten å gjøre noen ting ... Det var kanskje en og annen dag der de skulle gjøre småting ... men det ble for trist for meg så jeg orket ikke det. (s. 150, l. 5056-5059)

TIP-elevene erfarer og uttrykker videre empati og medmenneskelig medfølelse for medelever og lærere. F.eks. har **Terje** ved TIP-B, Industriproduksjon gjort elevrådsarbeid der han bl.a. har jobbet for å motvirke mobbing [s. 64, l. 2133-2136]. **Terje** uttrykker også empati overfor lærerne dersom elevene får svake læringsresultat og påpeker at læreren vil at alle elevene skal følge med og at de kan få skyldfølelse dersom elevene gjør det dårlig på skolen [s. 62, l. 2081-2084]. **Olav** i intervjuet støtter **Terjes** resonnement og sier:

Jeg tenker de [lærerne] står på og gjør det de klarer. Så jeg tror ikke at det er noe de kunne gjort bedre. Det er vel heller viljen og innsatsen til de [elevene] som ikke er helt på topp som gjør at de blir litt frustrert og sånn av og til, men de gjør alt riktig som de skal. Så, hadde jeg vært lærere så hadde ikke jeg visst hva annet jeg kunne gjort. (s. 63, l. 2091-2094)

4.2.4 Elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger for kritisk tenkning og medborgerskap

I dette avsnittet presenterer jeg empiri fra elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger i kapabilitetsdimensjonen for kritisk tenkning og medborgerskap. Presentasjonen tar utgangspunkt i de deduktivt pre-definerte kapabilitetsdimensjonens tre kategorier, implisitt de induktivt definerte underkategoriene.

Kategori for demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse

Elevene ønsker også kunne velge mer praksis i skolens verksteder, øvelsesrom eller praksisinstitusjoner. Det å kunne utøve mer selvstendige og meningsfulle arbeidsoppgaver opplæringen er også et tema som elevene tar opp som verdifullt.

Pål ved TIP- H, Anonym hevder f.eks at:

Jeg syns norsk, engelsk og samfunnsfag burde være mer rettet til arbeidslivet synes jeg [...]. At det burde være litt mer sånn at du får litt mer smakebit på forskjellige yrker og sånt. Her på skolen er det litt mindre rettet til selve yrket du skal. (s. 20, l. 645-648)

Mens **Petter** ved TIP-B, Industriteknologi sier:

Men jeg skulle ønske skolen tilbudte flere økter med praksis. Sånn bygg for eksempel, de har veldig mye praksis. Sikkert sånn to dager i uken eller så har de sånn en hel måned ... Vi har hatt tre-fire uker til sammen. Vi burde fått velge mye mer praksis. (s. 31, l. 1041-1044)

Kategori for ansvar, autonomi og myndiggjøring

Elevene uttrykker ønsker om og ser verdien av å kunne ta myndige, frie og autonome valg og ha ansvar og selvbestemmelse i forhold til fremtiden sin og det livet de skal leve. De uttrykker også ansvar og autonomi ved å presisere at de vil stå på egne bein, ha sin egen økonomi og ikke måtte spørre foreldrene om penger eller økonomisk hjelp. **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker dette slik:

Jeg ønsker ikke å bruke penger fra foreldrene mine ... Jeg klarer ikke komme der og spørre min far om 3000 kr fordi jeg skal ha en veske. Det syns jeg er latterlig. (s. 139, l. 4675-4677)

Elevene knytter sine ønsker og verdier for myndiggjøring og autonomi til forhold som har å gjøre med eget bosted, god utdannelse, stabilt og godt arbeid samt grei økonomi. **Anne** ved HO-A, Helsefagarbeider oppsummerer med at:

Jeg føler at jeg vil bestemme det selv hvordan mitt liv skal bli. Altså jeg kan jo ..., jeg velger hvilken utdanning jeg vil ha og jeg kan velge altså når jeg skal flytte ut kan jeg bestemme selv hvor jeg skal bo og sånne ting. (s. 95, l. 3185-3187)

Kategori for selvinnsikt, empati og narrativ forestillingsevne

Elevene uttrykker i høy grad ønsker og verdioppfatninger som kan knyttes til narrativ forestillingsevne, empati og selvinnsikt. F.eks. forestiller **Arne** TIP- B Industriteknologi seg at han kunne blitt dyrlege i Afrika (s. 30, l. 1012-1015). Elevene uttrykker flere grunner til at de har måttet oppgi sine opprinnelige drømmer. F.eks. hevder **Sabrine** ved TIP- F Anonym at hun egentlig ønsker å bli lege, men måtte gi dette opp fordi hun ikke liker blod (s. 51, l. 1702-1704). Mens **Viggo** ved TIP- B, Industriteknologi hevder at han egentlig ville blitt psykolog, men ser dette som urealistisk for det det er en «sykt lang utdanning» (s. 76, l. 2557-2559). **Morten** ved HO- C, Barne- og ungdomsarbeider sier videre:

Tjaa ... nei, altså ... Jeg driver jo på fritiden med musikk og sånn ... Så jeg har jo et mål om å bli verdenskjent DJ⁸⁸ ... og sånn. Så visst vi sier om ti år, så har jeg en plan A og en plan B. Da er jeg enten Barnevernspedagog, eller så bor jeg i California og driver med musikk. ... (s. 175, l. 5908-5910)

Mens **Cecilie** ved HO- G, Anonym med en beslektet uttalelse:

Jeg hadde jo egentlig lyst til å bli skuespiller da ... Men man må ha så høye karakterer for å komme inn på den skolen, man måtte ha 5⁸⁹ i snitt og jeg tenkte: 'Herregud, meg med min 3,7 sant ...' Men jeg kan ha det som hobby da, jeg kommer meg inn på sånne skuespiller sider

⁸⁸ DJ er forkortning for det amerikanske uttrykket *Disk Jockey* som er betegnelsen for den som ordner og mikser musikk i Diskotek og ved ulike danse- og partytilstelninger.

⁸⁹ Karakterskalaen i norsk videregående skole går fra en skala fra 1- 6, der 6 er best mens 1 er ikke bestått (2 er altså laveste beståtte karakter).

og litt forskjellig ... [pareleven nikker samtykkende]. (s. 150, l. 5031-5034)

HO-elevene knytter sine narrative forestillingsevner, ønskete fungering og verdioppfatninger til det å arbeide med mennesker i altruistiske, ideelle forhold. F.eks. å hjelpe barn i nød, kunne reise til Afrika, arbeide på et barnehjem eller lignende. **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker dette slik:

Jeg hadde ikke gått i fra det å jobbe med mennesker i alle fall, men kanskje gjort noe større. Reist til Afrika kanskje, og hjulpet der. Barn og mennesker i nød. Sånne ting tror jeg at jeg hadde gjort. (s. 96, l. 3209-3211)

Morten ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider sier noe av det samme:

Jeg har alltid vært en person som har likt å være blant ungdommer og barn, og skape et smil på dem. Jeg klarere å kommunisere veldig bra med ungdommer, for eksempel. Jeg vil jo helst jobbe med ungdommer som sliter, så jeg klarere å liksom ... de sier at etter dette året her, med yrkesfag, helsefremmende og kommunikasjon og sånn, så har jo jeg lært mye mer om å forstå og kommunisere ting og tang. Og det har jo gjort det at drømmen om det å kunne jobbe med ungdom og barn, den har blitt mye større. For nå kjenner jeg at jeg begynner å 'naile' [slangspråk]. (s. 171, l. 5747-5753)

Når TIP-elevene forteller om sine narrative fremtidsvisjoner og drømmer, er dette ofte knyttet til det yrket de har valgt. TIP-elevene forestiller seg imidlertid mer instrumentelle forhold og har i mindre grad enn HO-elevene ønsker om å kunne hjelpe andre mennesker. Typiske utsagn fra TIP-elevene kommer fra **Viggo** ved programområde B-Industrieteknologi:

Ehh, eh ... Nei, altså velger du yrkesfag, så er det jo som regel noe som du vil fortsette med videre. (s. 70, l. 2342-2343)

Mens **Hans** TIP- D, Kjøretøy uttrykker noe lignende

Jeg har ikke tenkt så veldig mye på det da, men jeg har i hvert fall lyst til å gå ut i lære og bli ferdig med de to årene. Så jeg slipper å gå opp til fagprøve, også jobbe en del som mekaniker ... Så tenker jeg å starte for meg selv hvis jeg får det til, det er det som liksom er planen ... (s. 10, l. 305-308)

Som et siste tema ved ønsket fungering og uttrykte verdioppfatning i denne kategorien, vil jeg siterer det elevene forestiller seg av risikoscenario eller *ikke* ønsket fungering og verdioppfatninger. **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker det slik:

Nei ikke syk. Bare generelt døden. Det å gå glipp av ting, aldri være med dine nærmeste ... Det bare skremmer meg å ikke kunne leve ... (s. 142, l. 4776-4777)

Elevene knytter videre risikoscenario til fare for økonomiske nedgangstider. Terrorangrep og krig er et gjennomgående tema som elevene frykter. **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi hevder at

Jeg er dødsredd for terrorisme. Og det tror jeg bare kommer til å bli verre og verre. Og det var nesten sånn på 17-mai nå at jeg var litt bekymret for å gå rundt i sentrum. Det jeg kanskje er mest redd for ... sånn atomkrig ... (s. 36, l. 1203-1205)

Mens **Sabrine** i TIP- F, Anonym uttrykker risiko slik:

At det bare blir dårligere og dårligere. At det kan bli krig ... Eller at alle landene begynner å bruke våpen. Jeg er redd for at noe kan skje som virker i hele verden, at alle blir flyktninger. For det kan også skje. (s. 59, l. 1966-1967)

Elevene uttrykker risiko for ikke å komme inn på ønsket utdanning eller bli funksjonshemmet og arbeidsufør. Å ikke få en jobb eller måtte være i en jobb de mistrives med, er også noe elever kommer inn på. **Knut** ved TIP- D, Kjøretøy sier det slik:

Det er vel egentlig å ikke klare seg. At du detter av og ikke får deg jobb. Eller at du ikke oppnår noe du trives med. Du får deg vel alltid noe nytt, men trivselen det er noe helt annet. (s. 80, l. 2685-2686)

4.2.5 Elevenes konverteringsforhold for kritisk tenkning og medborgerskap

I dette avsnitte vil jeg presenterer empiri fra det jeg har valgt å tolke som elevenes erfarte og uttrykte konverteringsforhold omkring kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap. Presentasjonen følger de tre utvalgte, pre-definerte, konverteringsforholdene som jeg har ansett som relevante i denne studien.

Kategori for strukturelle, sosiale og miljøbetingede forhold

Det er vanskelig å finne elevutsagn som kan tolkes som elevenes uttrykte erfaringer om strukturelle, sosiale eller miljømessige konverteringsforhold i kapabilitet for kritisk tenkning og medborgerskap. Elevene påpeker imidlertid at de har (eller snarlig får) stemmerett ved politisk valg. De nevner også at dersom de kan sitte inne i klasserommet i skolens friminutter, så diskuterer de ofte saker som plinger opp på nettnyheterne eller Facebook. Slike diskusjoner tar de med til lærere og skolefagene i skoletimene. **Maria** ved TIP-D, Kjøretøy er en av elevene som uttrykker dette:

Men det hender sånn som i friminutter om vi velger å sitte inne, så ser vi jo det at mange i klassen går inn på VG, BT, eller noen aviser. Og for eksempel visst en begynner å lese noe om at nå har det kommet en ny terrortrussel, eller nå har det skjedd det og det, så kan du jo bli sittende å diskutere det i timen. Og gjerne også med kontaktlærer eller flere fra trinnet ... (s. 48, l. 1606-1610)

Jeg har ikke spurt elevene eksplisitt om hvordan skolen organiserer skolevalg eller andre sosiale og miljømessige aktiviteter, skoleaksjoner osv. Elevene nevner heller ikke noe omkring disse temaene i samtalen mellom oss.

Kategori for lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning

Elevene erfarer og uttrykker ulike grad av konverteringsforhold i form av læreres og praksisveileders pedagogiske tilrettelegging og stimulering til kapabilitetsutvikling for kritisk tenkning og medborgerskap. **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker:

Ehm ... men jeg føler at en del ut av [lærerens] undervisning er bare for å gjøre det lettvin for seg selv ... Det er derfor det alltid blir så ensformig. For det er lett å bare kopiere fra nett og lime inn på en presentasjon også lese opp fra den også få oss til å lese et helt kapittel på 20-30 sider også gjøre oppgaver ... Men det er ikke en ... Det er en metode jeg føler motiverer de færreste. Jeg detter av etter tredje setning, fordi at du leser bare for å lese. (s. 125, l. 4198-4208)

Mette HO-A, Helsefagarbeider uttrykke noe av det samme:

Som regel så sitter vi og ser en film, som varer i ca. 40 minutter eller så er det powerpoint der hun [læreren] bare peker og forteller også skal vi gjøre oppgaver etterpå ... (s. 86, l. 2867-2868)

Elevene forteller at de forsøker å ta opp undervisningsforhold med lærerne, men at de ikke erfarer å bli lyttet til. **Eva** ved HO-A, Helsefagarbeider sier det slik:

Men det er ikke alltid jeg kommer meg gjennom for lærerne har jo litt mere makt enn oss, virker det som i hvert fall. Selv om vi er voksne folk og mennesker ... og ja ... (s. 159, l. 5334-5335)

Særlig verkstedslæringen utmerker seg som det området elevene får myndige og selvstendige læringsoppgaver. **Hans** ved TIP- D, Kjøretøy uttrykker det slik:

Det kommer veldig an på hvor du er, hvilke timer du har ... Hvis du er på verkstedet og har praksis, da får vi velge hva vi har lyst til å gjøre. Så vi får i stor grad påvirke dagen vår her. (s. 7, l. 211-212)

Kategori for foreldre, søsken, venner og nærmiljø

Elever nevner sjelden omgivelsenes påvirkning som konverteringsforhold for kapabilitet for kritisk tenkning og medborgerskap. **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy forteller imidlertid:

Og hjemme så er det mye snakk om det. Jeg bor med to politikere da [gjør seg til i stemmen], så de har jo veldig sterke meninger om akkurat det [...] så jeg får høre litt om det ... [ler] (s. 48, l. 1614-1616)

Enkelte elevene uttrykker også at foreldrene påvirker dem omkring hvilke politisk parti de skal støtte og eventuelt stemme på, og **Terje** ved TIP- B, Industriteknologi uttrykker:

Nei, altså, mamma sier at jeg må stemme på Arbeiderpartiet, så jeg stemmer sikkert det ... (s. 68, l. 2284-2285)

Elevene erfarer imidlertid likevel at foreldrene fremme deres autonomi og myndiggjøring. F.eks. uttrykker elever at de etter oppstart i Vgs. blir gitt større ansvar for personlige forhold, som hva de skal gjøre i fritiden, bruke penger til osv. **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker det slik:

Jeg får bestemme det meste selv. Så lenge jeg ikke er ute og fester til klokken er fire om natten i ukedagene, at jeg faktisk er hjemme i 'vettig' tid, sånn at jeg kommer meg opp om morgenen, så får jeg bestemme selv hva jeg skal gjøre. Men jeg må på skolen og å være opplagt. Men jeg får bestemme mye selv. (s. 49, l. 1619-1622)

4.3 Kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri *fra kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring*. Med utgangspunkt i de deduktivt definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjonene presenterer jeg, som i den forrige dimensjonen, først de tre pre-definert hovedkategorier av kapabiliteter med hver av deres induktivt definerte underkategorier. Deretter elevenes ønskete fungering og uttrykte verdiopfatninger og videre deres konverteringsforhold. Presentasjonen følger oppsettet i figur 4.3.1.

Figur 4.3.1: Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring

4.3.1-3 Kategorier	Underkategorier	4.3.4 Ønsket fungering og uttrykte verdi-opfatninger	4.3.5 Konverteringsforhold
4.3.1 Motivasjon, og utfoldelsesevner	- Motivasjon og verdsetting av utdanning og opplæring- - Utfoldelse og skaperevner	Kategorisert med utgangspunkt i de pre-definerte, operasjonalisert kapabilitetsdimensjonene, og de tre definerte kategoriene for dimensjonen	Kategorisert etter de pre-definerte og operasjonaliserte kategoriene, tilknyttet kapabilitetsdimensjonen
4.3.2 Handlekraft, mening og mestring	-Handlekraft og aktiv deltaking i opplæringen - Mening og mestring i opplæringen		
4.3.3 Kunnskaper, ferdigheter og samarbeid	- Kunnskaper og ferdigheter, dugelighet - Samarbeidsevner		

Skissert og kategorisert etter studiens pre-definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjon.

4.3.1 Kategori for motivasjon og utfoldelsesevner

Den første kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen har jeg pre-definert som *kapabilitet for motivasjon og utfoldelsesevner*. I kategoriseringsarbeidet har jeg funnet tre induktivt definerte underkategorier for denne kategorien.

Underkategori for motivasjon og verdsetting av utdanning og opplæring

Elevene uttrykker lav motivasjon for og gruer seg ofte for fellesfagundervisning (allmennfag) og hevder at de finner disse fagene svært lite interessante og motiverende. Eleven knytter ofte dette til at de ikke mester og forstår fagene, eller at de opplever læreren eller undervisningen som dårlig. **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider sier det slik:

Det jeg misliker mest er fellesfagene. De er så nedprioritert at lærerne mangler en viss kompetanse ... De er der bare for å fylle inn noen timer. For eksempel med gym læreren, hvis vi har noe jeg ikke liker så kan jeg ikke si at jeg ikke vil ha det ... for plutselig endrer han hva vi skal ha fordi jeg har uttrykt at jeg liker det ... (s. 126, l. 4213-4215)

Hans ved TIP-B, Industriteknologi kommer også med følgende utsagn:

Ja, altså vi har en enkelt lærer [i fellesfag] som er ganske streng ... Bare vi lager en liten lyd står han stille i gjerne fire minutter ... (s. 7, l. 218-220)

Mens **Ivar** i intervjuet er enig og hevder at:

Han mener vi skal være sånn effektive, han læreren ... men man er ikke mye effektiv hvis man står stille og ikke sier noe på fire minutt [alle ler]. Mh ... Også det skjer jo hele tiden så, det er ikke mye han får sagt i løpet av timen liksom ... (s. 7, l. 218-220)

De fleste elevene, særlig ved TIP, uttrykker imidlertid at de finner yrkesfagene mer motiverende og knytter dette til sine interesser. **Terje** ved TIP- B, Industriteknologi hevder f.eks. at:

[...] visst du velger å gå på yrkesfagene så velger du deg inn i et spesifikt felt, eller innenfor noen yrker som du interesserer deg for. Og alt som du interesserer deg for vil du jo synes er mye mer motiverende, og du legger mye mer i det. Det er enklere å mestre ting. I alle fall når de er så flinke med å hjelpe deg og står på og sånn. Det er vel litt sånn at «gymnaset»⁹⁰ er veldig teoretisk, det ville jeg ikke synes var så gøy. Her er det mye mer praktisk og så litt teoretisk. (s. 61, l. 2023-2027)

Elevene påpeker ofte, som **Ivar** ved TIP- B, Industriteknologi at de «liker yrkesfagene best» (s. 6, l. 183) eller, som **Pål** ved TIP-H, Anonym, at de «dropper mer ut» dersom de synes det er kjedelig (s. 18, l. 604-605).

Elevene hevder at de erfarer økt motivasjon for utdanning og opplæring etter at de begynte i Vgs., og at det er yrkesfagene og særlig praksislæring som har økt deres motivasjon. **Morten** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker det slik:

Ja, jeg hadde en veldig dyp periode. Da var det sånn at jeg ville droppe ut alt. Men, altså nå er det ikke sånn. Altså jeg har det helt fantastisk her på skolen. Jeg sier hver dag, i hvert fall til henne, [nikker mot

⁹⁰ *Gymnas* er den tidligere betegnelsen på studiespesialiserende utdanningsprogram.

parinformanten] 'kan ikke skoleåret vare et år til' det går jo med stormskritt mot sommerferien, og jeg har ikke lyst til å slutte her. (s. 175, l. 5866-5869)

Rut i intervjuparet forteller at elevene erfarer mer kontakt med yrkesfaglærere enn de har gjort med lærere i ungdomsskolen eller fellesfaglærere i Vgs.

Vi får mer kontakt med yrkesfaglærerne, fordi de interesserer seg for det samme og de er engasjerte. Du ser hvor engasjerte de er. (s. 170, l. 5718-5720)

Og **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker sin motivasjon slik:

Alle har jo de periodene der de ønsker å... Ja, trenger jeg utdanning sant? Så jeg sitter på morgningen og ser ned i gulvet og tenker trenger jeg utdanning? ... Kan jeg ikke heller finne meg en millionær sant? Men det er jo ikke så lett. Du må jo jobbe på veien selv sant ... Haha [ler] (s. 131, l. 4399-4402)

Elever uttrykker også at de har oppdaget hvordan de etablerer motivasjon og at yrkesfagene og yrkesfaglærerne har hjulpet de med dette. **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider sier at:

På ungdomsskolen trodde jeg at jeg var ganske sikker på at jeg skulle søke studiespesialiserende [utdanningsprogram]. Men jeg tror rådgiverne hjalp meg til å finne ut hva jeg egentlig ville, jeg visste bare at jeg ville jobbe med mennesker. Men jeg var helt blank i hodet så jeg var samtidig ikke klar over det ... Ja, 'shit', jeg holdt på å velge feil liksom ... Men når jeg kom her var jeg mer sikker på hva jeg ville for nå har jeg bestemt meg. (s. 122, l. 4091-4097)

Mens **Mette** som tidligere har byttet utdanningsprogram, også ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker det slik:

Jeg trives med meg selv. Den eneste tiden jeg har slitt litt er når jeg sluttet på TIP da lurte jeg på hva jeg skulle i livet og hva jeg ville osv. Men det går bedre nå, ... nå går det på skinner. (s. 93, l. 3124-3125)

Underkategori for utfoldelse og skaperevner

Det er få erfaringer og uttalelser innen denne kategorien hos HO-elevene. Noen HO-elever forteller imidlertid at de av og til har ulike aktivitetsdager der de får være med å planlegge ulike aktiviteter og gjør andre ting enn å sitte i klasserommet og være på skolen. De fleste HO-elevene etterlyser derfor det å kunne utfolde seg mer i opplæringen. **Siv** i HO- A, Helsefagarbeider hevder f.eks. at:

Gym kunne vært annerledes, jeg syns ikke læreren er så erfaren ... Jeg er litt mer vant med å ... jeg er liksom sportsjente selv, så jeg liker å gjøre noe og ha en plan som går etter sånn og sånn og sånn. Her er det sånn; okei da blir det kanonball. Vi har hatt kanonball siden vi begynte nå i 2. klasse ... Ehmm. Du får ikke noe utvikling innenfor det [faget].
(s. 127, l. 4245-4249)

TIP-elevene derimot, kommer oftere med uttalelser som kan knyttes til kapabiliteter for utfoldelse og skaperevner, ofte i forbindelse med det de gjør på verkstedet f.eks. ved å arbeide med sine egne biler, motorsykler eller selv velge andre ting. **Pål** ved TIP- H, Anonym uttrykker f.eks. at han kan utfolde seg i verkstedet:

Men jeg får tilpasset litt av verksted til det jeg interesserer meg for, da. Sånn at jeg kan oppnå best mulig resultat. Jeg får lov til å skru på sykkel istedenfor og stå og måtte lage ting ... Så blir jeg heller vurdert på det ... (s. 27, l. 888-890)

Petter ved TIP-B, Industriteknologi hevder også at:

Ja altså jeg føler ... Om læreren kommer med en oppgave så kan jeg komme med et forslag med en oppgave som krever lignende kompetanse, men som på en måte passer meg bedre ... Det føler jeg at jeg kan gjøre ... (s. 29, l. 945-947)

4.3.2 Kategori for handlekraft, mening og mestring

Denne kategorien handler om elevenes uttrykte kapabilitet for handlekraft og valgmuligheter i læringsarbeidet. Jeg kommer også inn på elevenes uttrykte erfaring om mestring og mening i opplæringen. Kategorien har fått to induktivt definerte underkategorier.

Underkategori for handlekraft og aktiv deltaking

Elevene uttrykker varierende kapabiliteter for disse forholdene. Noen av elevene hevder at undervisningsopplegget, timeplanen og målene for læringen stort sett er ferdiglaget av lærere og at de selv har liten innflytelse, handlekraft og aktiv deltaking i sine egne læringsmetoder. Elevene hevder imidlertid samtidig at de er mer selvstendige, deltakende og får flere valg i Vgs. enn i ungdomsskolen. **Lisa** ved HO-E, Anonym hevder at:

Vi får jo lov til å bestemme litt selv. Vi får lov til å legge opp læringen på vår egen måte, så lenge vi følger krav, på en måte [stille] ... (s. 110, l. 3675-3676)

Mens **Mari** i intervjuparet supplerer med at:

Altså jeg synes egentlig akkurat det samme som hun, men altså det er egentlig helt greit, bare det at det kan være litt at læreren bare forsvinner, og kommer tilbake litt seint ... Men vi får jo bestemme veldig mye selv, for eksempel viss vi skal være i øvelsesrommet, så har vi liksom forskjellige ting vi kan gjøre, og da kan vi jo velge selv det vi trenger å øve mest på. Men ellers er jeg ganske enig i det hun sa. (s. 110, l. 3678-3682)

Lisa fortsetter dialogen med at:

Du jobber mer på egen hånd [i Vgs.]. Du får liksom en oppgave og så må du gjøre den selv. På ungdomsskolen så får du mer hjelp, på en måte. Og, ja [ler litt] mest egentlig at her er det mer på egen hånd. Du får en oppgave og så kan du velge litt hvor og hvordan du vil gjøre den, mens på ungdomsskolen så blir du mer fulgt opp. (s. 110, l. 3685-3688)

TIP-elevene knytter sin handlekraft til økt ansvar og kontroll over sin egen opplæring. **Petter** ved TIP-B, Industriteknologi sier det slik:

På ungdomsskolen så måtte lærerne få deg til å jobbe. Om du ikke jobber så gjør de alt for at du skal jobbe, men jobber du ikke her så sier de at det er ditt valg og at du heller må gå ... Her er det sånn ... hva

heter de at ... du velger selv å gå her. Det er ikke obligatorisk ... Det eneste som skjer er at hvis du går så får du fravær. Men går du på ungdomsskolen så ringer de foreldre og tar deg på møter og prøver å gjøre alt for å få deg til å bli på skolen da... På videregående stryker de deg i fag om du ikke gjør noe, men på ungdomsskolen prøver de i hvert fall å gi deg en ståkarakter. (s. 24, l. 791-797)

Underkategori for mening og mestring i opplæringen

Elevene erfarer og uttrykker seg varierende i denne kategorien. Elevene knytter imidlertid sine erfaringer tett til motivasjonsforhold og trivsel. **Siv** ved HO- A, Helsefagarbeider hevder f.eks:

Ehm ... ja som sagt som hun sa, så er det på en måte helsefagene som jeg føler at jeg mestrer mest i. Det er min sterke side, det er det som gir meg gode karakterer og det er det som hjelper meg å holde meg oppe for å fullføre året ... (s. 126, l. 4242-4244)

Morten ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider reflekterer over noe av det samme:

Jeg liker veldig godt helsefremmende og yrke, men når det kommer til de andre fagene så liker jeg samfunnsfag best. Men ellers er de andre fagene gørr ... (s. 173, l. 5815-5816)

Mens **Rut** i intervjuparet supplerer med:

Det er et samme som han. Jeg liker yrkesfagene best, for det er dette jeg er interessert i. Det er også derfor jeg får best karakterer i disse fagene i forhold til de andre. [fellesfagene] (s. 174, l. 5825-5826)

4.3.3 Kategori for kunnskap, ferdigheter og samarbeid

I denne kategorien referere jeg elevenes uttalte erfaringer omkring sine kapabiliteter for kunnskaper, ferdigheter, dugelighet og samarbeidsevner. Kategorien har fått to induktivt definerte underkategorier.

Underkategori for kunnskap og ferdigheter

Elevene uttrykker positive erfaringer ved tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og dugelighet i yrkesfagene. **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy utbryter f.eks. entusiastisk at:

Du holder jo på å eksplodere av all kunnskapen som du har fått. Så jeg føler at de [yrkesfaglærerne] har fått alt inn i hodet mitt, og det er første gang det har skjedd! Så jeg føler at jeg klarere meg på eksamen, for å si det sånn ... (s. 43, l. 1433-1435)

Mens **Maria** i intervjuet hevder:

[...] ... jeg er veldig fornøyd, og jeg føler at med den opplæringen vi har fått så klarere jeg å gjøre mitt beste og vise at dette kan jeg faktisk. Og jeg kan gå bort til motorrommet og si at der har du en 'kamaksel' [en motordel] og der har du det, og så videre. (s. 41, l. 1374-1376)

Og **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider sier:

[...] det handler mer om at du lærer ting du bruker hele tiden, du lærer ikke bare ting som har med en jobb å gjøre, du lærer ting du kan bruke i hverdagen [...]. Så jeg diagnostiserte venninnen min med kysseesyken før hun hadde reist til legen fordi jeg hadde kunnskap, så det er gøy å kunne lære ting du kan bruke hele tiden og ... Det er mer praktisk, og det blir praktisert hele tiden. (s. 126, l. 4227-4231)

Underkategori for samarbeidsevner

Elevene uttrykker varierende grad av kapabiliteter for samarbeidsevner. Noen hevder at de arbeider best alene mens andre setter pris på samarbeid med medelever. De fleste uttrykker imidlertid at de selv opplever å kunne samarbeide og at dette er noe de liker å gjøre. **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider hevder f.eks:

Det kommer an' på ... for enten så kommer du overens med meg eller ikke. Selv om jeg prøver å legge personlige meninger til side hvis jeg skal samarbeide med noen ...er jeg er veldig dårlig på ... Hvis jeg trenger hjelp så er jeg ganske dårlig på å spørre etter hjelp fordi jeg er sint på meg selv fordi at jeg ikke klarer det ... så det er noe jeg må jobbe med. Jeg veldig med på å samarbeide hvis det gir mening. (s. 138, l. 4640-4644)

Elevene hevder imidlertid at de erfarer å bli utnyttet av andre elever i læringsoppgaver dersom de må samarbeide med elever som ikke yter noe i

læringsarbeidet, og noen av elevene hevder at læreren alltid plasserer dem i grupper med elever som ikke tar noe initiativ og jobber. **Roar** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider forteller f.eks. at:

Jeg har alltid vært på gruppe med folk som ikke tar noe initiativ eller jobber, så jeg føler jeg alltid har gjort så godt som alt arbeidet. Og hvis jeg sier ja, nå gjør jeg den oppgaven og du gjør den også gjør du den, så kommer vi til neste dag og det er ingen som har gjort det – så må jeg sitte og jobbe med det. Men jeg vet at hvis jeg kommer på gruppe med folk som faktisk jobber så samarbeider jeg veldig bra med dem ... [s. 105, l. 3515-3519]

Mens **Eva** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker sin livsfilosofi i forhold til dette slik:

Ehh ... hvordan jeg samarbeider? Jeg er sikkert litt vanskelig å samarbeide med, siden jeg er så aktiv jente. Jeg liker heller å tulle bort en liten hverdag ... og skoledag, enn å bare tenke teori. For jeg har en litt rar tanke om at jeg ikke skal bruke livet mitt ... livet mitt skal ikke stoppe opp på grunn av skolen ... Ehh ... så det er sikkert litt vanskelig å samarbeide med meg. (s. 165-6, l. 5555-555)

4.3.4 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for utdanning og opplæring

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri for elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger for studiens andre kapabilitetsdimensjon, utdanning og opplæring. Presentasjonen følger, som i dimensjonen over, de tre pre-definerte, operasjonaliserte kategoriene implisitt deres underkategorier.

Kategori for motivasjon og utfoldelsesevner

Elevene erfarer høye aspirasjoner og ønsker om utdanning og uttrykker også at de ser verdien av utdanning. De uttrykker i hovedsak sin aspirasjon sammenfallende med det yrkesfaglige utdanningsprogrammet de har valgt, og ser også sine mulige videreutdanninger i høyere utdanning innen fagfeltet. **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker dette slik:

Først og fremst så skal jeg ta ett fagbrev. Jeg får kanskje lære plass på reservedelslageret. Visst jeg først får det fagbrevet, så kan jeg også gå videre og ta fagbrev som bilmekaniker, biloppretter og lakkerer. Så jeg har tenkt å ta flere fagbrev. For jo flere fagbrev man har, jo mere ønsket er man ... (s. 43, l. 1445-1448)

Maria i intervjuet er enig og sier:

Jeg vurderer veldig mye det samme. Jeg får se hvilken lære plass jeg får nå. Om det er delelageret, om det er mekaniker eller bilskade, så kommer jeg til å ta fagbrev der. Og så kommer jeg til å gå videre ... Jeg skal ha fagbrev både som mekaniker, bilskade, og lakkering og kanskje delelære. (s. 44, l. 1453-1456)

TIP-elevene uttrykker imidlertid også ønsker om å tilegne seg høyere utdanning.

Knut ved TIP-B, Industriteknologi i intervjuet uttrykker f.eks. at:

Jeg har lyst til å fortsette utdanningen her [i yrkesfaget]. Så har jeg lyst til å gå videre til ingeniør. Men jeg får se hvordan to år på samme ... hva er det det heter ... lære plass (s. 77, l. 2568-2569)

Mens **Roy** ved TIP- F, Anonym resonnerer med:

Eh ... visst jeg ikke får lære plass, da må jeg tilbake til skolen, og utdanne meg som ingeniør. Men, visst jeg får lære plass og jobb, så fortsetter jeg med dette og fagprøven, og så venter jeg litt med videreutdanning. Jeg kan jo også ta påbygningsåret om kvelden, og spare et år istedenfor å gå to år i lære og et helt år på påbygningsåret. Jeg tror det er lurt. (s. 55, l. 1821-1824)

HO-elevene derimot, ønsker og aspirerer i hovedsak til høyere utdanning og ser verdien av videreutdanning innen høyskolesektoren ofte som sykepleier, barnehagelærer o. lign. Noen elever nevner høyere universitetsutdanning som en mulighet. **Gunn** ved HO- A, Helsefagarbeider hevder f. eks:

[...] ... jeg er veldig sann at målet mitt er å bli sykepleier ... Også har jeg så mange retninger å gå etter det, og det kan hende at jeg er interessert

i psykose nå, men om to år er jeg kanskje interessert i å bli operasjonssykepleier sant. Og det er mye du kan gå innenfor der igjen sant, doktorgrad og alt mulig sant ... (s. 133, l. 4472-4475)

Kun noen få HO-elever uttrykker ønsker og ser verdien av å søke læreplass og utdanne seg videre innen yrkesfaget. Karakteristisk for elever som uttrykker ønsker om å ta fagbrev og fortsette innen yrkesfaget, er imidlertid at de samtidig uttrykker ønsker om høyere utdanning som en senere mulighet. **Tina** ved HO-A, Helsefagarbeider hevder f. eks:

Nei, jeg skal bli helsefagarbeider. Jeg er ikke interessert i å gå noe mer på skole nå ... Men, om noen år, kanskje ti år, så kan det hende at jeg kommer til å ta videre på sykepleier. (s. 163, l. 5469-5470)

Elevene uttrykker sterk sikkerhet i forhold til sitt valgte yrkesfelt og at de har blitt mer sikre på sitt valg etter at de begynte i Vgs. Noen hevder imidlertid at de har havnet innen yrkesfaget av mer eller mindre tilfeldige grunner som et resultat av at ungdomsskolelærere, foreldre eller venner har anbefalt dem om å søke utdanningsprogrammet de deltar ved. **Roar** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider er en av disse:

Jeg er veldig glad i barn og sånt, men det beste for meg hadde vel vært å gå gymnas eller studiespesialiserende for jeg har ingen planer for fremtiden ... så jeg vet ikke. (s. 101, l. 3502-3303)

Elevene hevder videre ønsker om å være mer motivert og yte mer på skolen og at fellesfagene kunne være mer motiverende og interessante og at de har erfart ungdomsskolen som svært lite allsidig og motiverende. Elevene uttrykker også ønsker om at de i ungdomsskolen hadde fått bedre innsikt i valgmuligheter yrkesfagene gir. **Pål** ved TIP-H, Anonym sier det slik:

Jeg tror at grunnen til at mange går studiespesialiserende er at de ikke har peiling. Jeg synes at ungdomsskolen har altfor, altfor lite ehm ... hva skal jeg si, tilrettelegging for arbeid eller yrke. Hvis de hadde hatt litt mer praksis da. Funnet på ting og sånt sånn at du ser litt mer på hva du har lyst til videre, at du får en smakebit. Du trenger ikke så sinnssykt mye av en ting for å vite om du trives med å gjøre det eller

hva.. Det er bare den mestringsfølelsen de trenger. Den burde de fått mer frem i ungdomsskolen. (s. 22, l. 722-727)

Hans ved TIP- D, Kjøretøy forteller at han har erfart ungdomsskolen som lite givende og at det kun var «fag, fag, fag ... pensum, pensum, pensum [s. 3, l. 67] mens **Ivar** i intervjuet er enig og utbryter spontant:

Ja! Må gå gjennom ... må gå gjennom ... alt liksom! (s. 3, l. 69)

Kategori for handlekraft, mening og mestring i opplæringen og læreprosesser

Elevene ønsker seg mer variert undervisning, flere undervisningsmetoder og lærere som er flinke til å formidle fagene. Også flere valgmuligheter, samt muligheter til å handle aktivt og autonomt i ulike læringsmetoder- og aktiviteter, nevner elevene.

Maren ved TIP, D- Kjøretøy hevder f. eks:

[...] ... engelsk tror jeg må være det jeg hater mest ... fordi jeg synes engelsk er veldig gøy, men så blir det sånn barneskoleopplegg ... og det er sånn jeg lærte når jeg gikk i 6. klasse ... (s. 126, l. 4217-4219)

Elevene uttrykker at de har kapabiliteter til å foreta valg av sin ønskete og verdsatte utdanning. En del HO-elever hevder imidlertid at de blir ledet bort fra sine egne valg og at læreren forsøker å presse dem inn i yrkesfaget. **Siv** ved HO- A,

Helsefagarbeider hevder at:

[...] nå når jeg har valgt helse føler jeg at jeg blir mast hull i hodet på om at jeg må gå helsefagarbeider og det er ikke litt det jeg har lyst til engang ... Jeg går den linjen, jeg skjønner den ... Men jeg føler at ... det har blitt ... helsefagarbeider du blir låst til. At det er det du skal bli. Jeg føler de lukker mulighetene for å bli andre ting ... (s. 132, l. 4446-4449)

Mens **Gunn** i intervjuet hevder noe av det samme:

Ehm ... Sånn som blant lærerne våre har noen ganger kommet litt med kommentarer angående hva vi har valgt til neste år ... Ehh ... Det er på en måte ... jeg synes det er litt unødvendig. Det er tross alt vårt liv, vårt valg ... Ehh. Og jeg vil heller ... ehm ... jeg har ikke lyst på tittelen som

helsefagarbeider jeg heller, jeg vil bli høyere utdannet. Jeg vil være den som gir oppgaver og den som styrer. (s. 133, l. 4454-4458)

Kategori for kunnskaper, ferdigheter og samarbeid

Elevene uttrykker stort sett ønske om å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og dugelighet i yrkesfaget og uttrykker at de ser verdien av dette. **Gunn** ved HO- A, Helsefagarbeider hevder for eksempel at hun ønsker å bli sykepleier fordi:

Ehm ... og det høres jo litt teit ut, men jeg har lyst på masse kunnskap sant. Og en god utdanning ... ehm ... og da tenker jeg det er mye bedre at jeg, i stedet for å gå lærling i to år også fem år med jobbing i praksis, så får jeg nok til å komme inn på sykepleien. (s. 132, l. 4458-4461)

Elevene uttrykker videre at de ønsker å tilegne seg fellesfaglige kunnskaper og ferdigheter som de ser er relevante og verdifulle i forhold til det yrkesfaget de har valgt. **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker det slik:

Og det jeg misliker mest, det er jo som sagt engelsk og samfunnsfag. Fordi at forfedrene våre i New Zealand, har jo ingenting med bil å gjøre. Og det som irriterer oss alle mye, det er jo at det har ingenting med bil å gjøre og vi lærere jo ingenting av det. Så det blir jo feil! (s. 41, l. 1362-1365)

Elevene uttrykker seg rikt i forhold til hvilke emner de ønsker å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter om i sine yrkesfag. Dette uttrykker de også gjennom sine aspirasjoner for videreutdanning og utvikling innen fagene sine. **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider sier f.eks. at:

[...] kommunikasjon og helse, er jo de gøyeste fagene ... og Prosjekt til fordypning, for de handler jo om at du lærer ting du kan bruke hele tiden. Du lærer ikke bare ting som har med jobb å gjøre ... du lærer også ting du kan bruke i hverdagen ... (s. 126, l. 4226-4228)

HO-elevenes forhold til kunnskaper og ferdigheter er knyttet til høyere utdanning og mer eller mindre abstrakte forestillinger om hva dette innebærer av kunnskaper. Elever synes også å være feilinformert om hvilke muligheter slike utdanninger gir. F.eks. uttrykker **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider sine grunner til å ville utdanne seg

som sykepleier og hevder her at hun kan bli gynekolog [hvilket er en medisinsk legespesialisering]:

Du kan bli gynekolog, jordmor, vanlig sykepleier, du kan bli sykepleier for kirurgisk ... Bare sykepleiere har ufattelig mange felt du kan spesialisere deg innenfor. Så jeg føler akkurat der føler jeg de gjemmer det på en måte for å få deg til å bli helsefagarbeider ... (s. 133, l. 4449-4453)

4.3.5 Elevenes konverteringsforhold for utdanning og opplæring

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri fra det jeg har valgt å tolke som elevenes erfarte og uttrykte konverteringsforhold i kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring. Presentasjonen følger de tre utvalgte pre-definerte konverteringsforholdene.

Kategori for strukturell, sosiale og miljøbetingede forhold

Elevene har mange meninger om skolens tilbud og organisering med alt fra skolens kantinefasiliteter til dens fysiske utforming og utstyr. **Yasmin** ved HO- C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker dette slik:

Det med egen læring liker jeg ikke helt selv ... men når du er 17-18 år så må du ta ansvar for egen læring og hvis det ikke er noe for deg så bør du ... ombestemme deg før en god tid ... Sant ... Du har jo mange tilbud om utdanning ... I løpet av første termin kan du jo bytte skole hvis du ønsker det eller yrkesløp ... men i løpet av andre termin så kan du jo ikke det egentlig ... (s. 97, l. 3253-3257)

HO-elever ser alle mulighetene de har for videreutdanning og spesialisering innen høyere utdanning. Elever ser også for seg både fagbrev og høyere utdanning. **Rut** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider er en av disse elevene og hevder:

Nå skal jeg først ut i lære i for år for å få fagbrev som Barne- og ungdomsarbeider. Og etter det så tenker jeg å ta påbygningsåret ... for nå har det jo kommet en ny regel om at det er lov ... Så da tenker jeg at jeg har både fagbrev og studiekompetanse, etter tre år. Og så tenker jeg at jeg skal jobbe noen år. Men jeg tenker at etter noen år, så vil jeg ende opp som Barnevernspedagog. Eh ... og jobbe innenfor

barnevernet og sånn ... Men jeg tror at jeg ... jeg tror jeg trenger å jobbe litt først, litt praksis er viktig å få før jeg gjør dette. (s. 175, l. 5887-5892)

TIP-elevene uttrykker også at de ser mange muligheter for utdanning. **Olav** ved TIP- B, Industriteknologi påpeker f.eks. at:

Nei, det er jo 72 forskjellig fagbrev innenfor TIP, så du har jo 72 ulike muligheter. Så, du har mange valg. (s. 64, l. 2149-2150)

Maria ved TIP-D, Kjøretøy hevder videre at klassestørrelsen har påvirket hennes læringsmuligheter:

[...] jeg føler at jeg lærer mye bedre nå enn på ungdomskolen. Jeg har gått så å si nesten en og en halv karakter opp i snitt, siden jeg begynte her. Og jeg klarer å konsentrere meg bedre i fag, for det er mye mindre klasse enn vi hadde på ungdomsskolen ... (s. 38, l. 1252-1258)

Andre elever hevder at skolen de går på er for stor og at det er for mange avdelinger som gjør det vanskelig å bli kjent med alle elevene og lærerne. Elevene snakker også om skolen og yrkesfagets rykte og at det har påvirket dem i en viss grad. **Cecilie** ved HO-G, Anonym uttrykker det slik:

Jeg synes egentlig det har vært helt greit, en negativ ting var det at før jeg begynte her var det masse rykter om at dette var en dårlig skole, men jeg føler ikke at det stemmer, jeg føler dette er en ganske god skole og at i hvert fall lærerne er flinke med å hjelpe elevene og ja ... (s. 142-3, l. 4844-4846)

Kategori for lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning

Elevene uttrykker at de er mer fornøyde med opplæringstilbudet i yrkesfaget enn de hadde forventet da de startet i Vgs. De uttrykker seg rikt i forhold til konverteringsforhold for utdanning og opplæring som kan knyttes til lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider har svært positive erfaringer med sin læring.

[...] ... jeg synes det har vært veldig bra, jeg har aldri vært den personen som har jobbet hardt på skolen og fått særlig gode karakterer. Men i år har det snudd om. I år sitter jeg her med gode karakterer. Så jeg har liksom ingen negative sider. (s. 81, l. 2713-2714)

Hans ved TIP-D, Kjøretøy hevder noe av det samme.

Ehm ... Jeg synes skolen er veldig bra på alle måter, nesten alle måter. De gjør det sånn at vi skal ha det best mulig. De tilrettelegger yrkesfaget vårt nærmest mulig verkstedet ute ... (s. 1, l. 18-19)

Mens **Petter** ved TIP-B, Industriteknologi sier dette om læreren sin i samfunnslære:

Jeg liker verkstedsfagene. Det er nok de jeg liker ... Og gym da. Fordi at der får jeg gjøre det jeg liker. Og det er liksom ... Jeg føler.. Det føles normalt ... Men sånn ... samfunnsfag og ... samfunnsfag generelt er jeg ikke så veldig glad i. Det er nok mest på grunn av læreren da... Veldig sånn ... Hun er veldig sånn kontrollfreak. Det er lite medlidenhet og få der ... (s. 27, l. 893-895)

Elevene påpeker imidlertid at de har varierende erfaringer med hvordan lærere tilrettelegger for deres læring, og HO-elevene har flere negative erfaringer enn TIP-elevene.

Mette ved HO-A, Helsefagarbeider sier i dialog med **Anne** i intervjuet at:

Sånn som hun sier så er det veldig variert noen lærere gjør jo det samme hver eneste time. Sånn kontaktlæreren vår maser jo alltid på oss ... men det er jo veldig greit for da får vi jo på en måte styre litt selv og hva vi føler vi har gjort mye av osv. Det blir variert og når det er variert blir du ikke lei. (s. 85, l. 2839-2842)

Elever, særlig ved HO-fagene, forteller at de har tatt opp forslag til endringer i undervisningen med læreren sin, men ikke erfart å ha fått særlig respons på dette.

Siv ved HO-A Helsefagarbeider forteller f.eks. følgende:

Nei, jeg husker jeg hadde en diskusjon med den engelsklæreren da ... Så sa jeg at vi har så ensformig undervisning, kan vi ikke gjøre noe

annet? Også spurte han hva da, også ramset jeg opp forslag etter forslag så sa han bare: 'Ja, men kom med forslag, du kommer ikke med forslag' mens jeg hadde sittet og telt på fingrene hvor mange forslag jeg hadde. Han tok det ikke til seg ... (s. 128, l. 4313-4317)

Et særtrekk i datamaterialet er at HO-elever ikke bare erfarer og uttrykker seg negativt om fellesfagene i Vgs. men også omkring yrkesfagene og yrkesfaglæreres pedagogiske tilrettelegging. **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider påstår for eksempel også at:

Ja, ehm. Jeg personlig synes vi kunne begynt å bruke mer praksisrommet. Som å si at vi betaler nesten tusen kroner for en uniform som ikke blir brukt ... Det er unødvendige penger spør du meg. Da kunne vi heller fått noen uniformer sånn som mange andre skoler har ... og lånt de. Men det er veldig kjekt å være der inne. Vi har veldig godt sosialt samvær alle sammen og vi lærer veldig mye. (s. 127, l. 4260)

TIP-elevene derimot, trekker særlig frem at det å ha to hele dager i praksis i verkstedet som positivt, og at de ofte får velge sine arbeidsoppgaver og påvirke læringen i verkstedet. TIP-elever har imidlertid også negative erfaringer med lærernes tilrettelegging både i yrkesfagene og i fellesfagene. **Viggo** ved TIP-D, Kjøretøy forteller f.eks. at han ofte er forvirret når det gjelder det skoleprøver skal inneholde:

For plutselig sier de at nå er du nødt til å ta en prøve og vi må prøve deg. Og så drar de opp en prøve som er sånn 3-4 år gammel, fordi de ikke orker å lage en ny. Men, det er jo alltid noen dårlige lærere og alltid noen gode ... Han [læreren] skal i alle fall informere om hva prøven inneholder. Så skal jo prøven være tilpasset stoffet og ikke ta inn alt mulig annet. Og så synes jeg at du skal få noe ut av prøvene senere, ellers har de ikke noe virkning ... (s. 72-3, l. 2426-2432)

Som gjennomgående uttrykte erfaringer kommer elevene med uttalelser om at undervisningen er ensformig, at læreren virker lite engasjert og at det er vanskelig å forstå undervisningsstoffet. Slike utsagn kommer ofte i forbindelse med fellesfagene,

men forekommer også i forbindelse med yrkesfagene, særlig i HO-fagene. **Gunn** ved HO-A, Helsefagarbeider påpeker at:

De [lærerne] snakker så monotont og du får egentlig ikke noe med deg så du bare sitter og prøver å holde øynene åpne ... (s. 125, l. 4208-4209)

Når det gjelder elever som har sluttet i tidligere utdanningsløp, har skiftet eller gått om igjen ulike utdanningsprogram, tilskriver de ofte dette forhold ved læreren og undervisning som har ført til mistriivsel. **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider, som valgte bort et år i Vgs., uttrykker dette slik:

Nei, det var bare så mange faktorer som spilte inn ... Jeg visste ikke hva jeg skulle bli, læreren min han hadde jeg god kontakt med, han ble veldig syk og sluttet på skolen. Så fikk vi inn en vikar, han ... nei vi kom ikke overens i det hele tatt så det endte opp med mye fravær. Så til slutt fant jeg ut at jeg bare kutter det ut. (s. 88, l. 2960-2963)

Elevene knytter imidlertid også tidligere bortvalg av skolen til seg selv, og forteller om at de har slitt med skolegang og læring svært lenge. **Eva** ved HO-A, Helsefagarbeider sier:

Men nå har jeg jo kjempet med dette [skole og tilrettelagt undervisning] så lenge jeg kan huske ... Det har vært tøft ... Og jeg sitter jo igjen sant, jeg går jo om igjen. Så jeg sitter igjen med at det er trist å tenke på at jeg har prøvd å gjøre ting i hvert fall ... som kan få meg til å komme meg videre. (s. 159, l. 5331-5334)

Tina i intervjuet supplerer med:

Jeg er enig i det hun sier. Jeg også har jo gått om igjen ... Ehm, men altså ... Det er litt fordi jeg valgte feil linje også. Men før fikk jeg aldri lagt noe til rette, men i år har jeg fått muntlige prøver i noen fag, også har jeg kanskje fått en ekstra oppgave og litt sånt. Men det er nå i slutten av året, sant, nå når det på en måte nesten er for sent. Men jeg har heldigvis klart å redde meg inn i mange fag, og jeg ser jo det på karakterene at halvåret i fjor og halvåret nå har jeg jo gått opp i mange

av karakterene. Fordi at jeg har fått muntlige prøver ... (s. 159, l. 5337-5342)

Tina reflekterer videre over hvorfor hun falt fra i sitt første år i Vgs.

Jeg ville heller være hjemme og sove ... og ja ... brydde meg egentlig fint lite om skolen. Så det året strøk jeg i mange fag ... (s. 162, l. 5423-5425)

I forhold til rådgivning har elevene noe forskjellige erfaringer. Elever nevner at de har erfart dette som svakt eller helt fraværende og at rådgivere bare «kom inn» i klasserommet, ba dem søke Vgs., og det var det. Andre forteller at rådgiver var inne i en time og snakket litt om ulike valgmuligheter i Vgs., mens atter andre ikke har fått rådgivning i det hele tatt. **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker det slik:

På ungdomsskolen var det fint lite. Da var det ikke mye rådgivning [ler litt] du måtte finne ut av tingene selv. Men, her [i Vgs.] får vi mye mer hjelp føler jeg. Vi får hjelp og anbefalinger om hvor vi kan søke læreplass, og råd og angående sånne ting ... Og hvordan vi kan gjøre ting når vi søker, og når vi jobber og sånne ting. (s. 38, l. 1270-1273)

Enkelte elever hevder likevel at de i ungdomsskolen fikk rådgivning for hvilke utdanningsprogram de burde velge. Elevene påpeker imidlertid at rådgivere ikke tok hensyn til deres interesser og egne valg, men konsentrerte seg mest om faglige karakterer og skolemotivasjon. **Petter** ved TIP- B, Industriteknologi forteller for eksempel:

På ungdomsskolen fikk jeg råd om å gå allmenn [spesialiserende utdanningsprogram]. Fordi jeg hadde så høye karakterer ... Så gikk jeg studiespesialiserende i en uke også fant jeg ut at det var ikke noe for meg. Så begynte jeg her. (s. 25, l. 815-817)

Sabrine ved TIP-F, Anonym forteller også om sine rådgivererfaringer:

Ja, det har jeg valgt selv. Rådgiverne de ville heller at jeg skulle prøve helsefagarbeider, fordi det er så lett [!]. Derfor er det mange som

velger det ... Men det er ikke mange som velger dette faget ... (s. 51, l. 1706-1707)

Mens **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider hevder at.:

Eh ... jeg har jo ikke brukt sånn rådgivning sånn veldig mye sånn egentlig. Jeg har egentlig funnet ut av ting selv. På ungdomsskolen følte jeg ikke at jeg fikk noe rådgivning i det hele tatt. Husker rådgiveren hadde et par timer i året der hun snakket om forskjellige ting vi kunne gå på videregående eller så kunne vi gå gymnas, men det var liksom ikke noe mer enn det. (s. 82, l. 2755-2759)

Kategori for foreldre, søsken, venner og nærmiljø

Elevene uttrykker at foreldre og familie har påvirket deres valg av utdanning og søknad til Vgs. Elever forteller at de har valgt sin yrkesvei fordi en av foreldrene eller steforeldrene har samme yrkesinteresser. Særlig TIP-elevene forteller at de har en far, onkel eller andre i familien som de har fulgt i garasjen og «mekket» på biler med. **Maria** ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker f.eks. at:

Nei, mamma har jo ikke peiling på bil. Så hun kan jo ingenting. Men hun har jo fått en ny mann nå, min stefar. Og han jobber som lastebilmekaniker. Men han er sykemeldt nå. Og siden han er mye hjemme så holder han på med modellbiler og litt elektro og sånn, og da er jeg med og hjelper han hjemme. (s. 39, l. 1304-1308)

Elever erfarer imidlertid at foreldrene, særlig far, har vært skeptisk til deres valg av yrkesfaglig utdanningsprogram. **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi uttrykker det slik:

Pappa er veldig opptatt av skolen, det er ikke noe ... Det skal bare være gode karakterer. Han likte ikke at jeg gikk yrke ... [yrkesfaglig utdanningsprogram]. Han ville at jeg skulle gå allmenn også studere ... Så det var litt diskusjon ... Men mamma godtok det ... (s. 26, l. 859-861)

Elever forteller likevel at de har tatt selvstendige valg ved søknad til Vgs., at de erfarer at foreldrene godtar deres valg og har oppmuntret dem til å velge. **Roar** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker f.eks.:

Min far er veldig opptatt av det ... Han er veldig sånn ... Han vil ikke at jeg skal gå ut i lære, men jeg sier jeg må få ta mine egne valg egentlig. Jeg kommer med gode begrunnelser for at jeg vil ta det valget så han er enig ... (s. 98, l. 3295-3297)

De fleste elevene uttrykker imidlertid at de erfarer at foreldrene støtter dem i sin utdannings- og opplæringsprosess. **Mette** ved HO- A, Helsefagarbeider sier det slik:

Nei. Jeg er ganske sikker på hva jeg skal bli og foreldrene mine er med meg uansett. Det eneste pappa ville var at jeg skulle ha litt høyere utdanning. At jeg ikke skulle ha fagbrev, men at jeg skulle videre på høyskole eller universitet. Og det er jo planen min og, så han er jo fornøyd uansett. Og mamma og, så lenge jeg har en jobb jeg koser meg i er hun fornøyd. Og vennene mine har egentlig ingenting å si på den delen. (s. 89, l. 2966-2970)

Mari ved HO-E, Anonym hevder videre at:

Mmmmm, altså moren min har vært veldig tett oppfølgende, og passet på at jeg gjør det jeg skal. Men hun har aldri påvirket hvilken linje jeg skulle velge. Så jeg har bare valgt det jeg vil. Men hun har fulgt veldig med på om jeg gjør det jeg skal, og karakterer og sånn, og det har hjulpet veldig bra, synes jeg ... (s. 111, l. 3736-3749)

4.4 Kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri *fra kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid*. Med utgangspunkt i de deduktivt definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjonene, presenterer jeg, som i de øvrige dimensjonene, først de tre definerte hovedkategoriene av kapabiliteter der hver av dem har fått to induktivt definerte underkategorier. Jeg presenterer deretter elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger ut fra kapabilitetsdimensjonens hovedkategorier. Videre

presenterer jeg elevenes konverteringsforhold ut fra de pre-definerte og operasjonaliserte kategoriene. Presentasjonen følger oppsettet i figur 4.4.1.

Figur 4.4.1: Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid

4.4.1-3 Kategorier	Underkategorier	4.4.4 Ønsket fungering og uttrykte verdioppfatninger	4.4.5 Konverterings- forhold
4.4.1 Motivasjon, og verdsetting av yrke og arbeid	-Motivasjon for yrke og arbeid -Yrke og arbeidets instrumentelle verdi og egenverdi	Kategorisert med utgangspunkt i de pre-definerte, operasjonalisert kapabilitetsdimensjonene, og de tre definerte kategoriene for dimensjonen	Kategorisert etter de pre-definerte og operasjonaliserte kategoriene, tilknyttet kapabilitetsdimensjonen
4.4.2 Myndiggjøring, og valgmuligheter for yrke og arbeid	-Frihet og valgmuligheter for yrke og arbeid -Myndiggjøring og ansvar for yrke og arbeid		
4.4.3 Yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og dugelighet	-Yrkesrelevante arbeidslivserfaringer - Yrkesrelevante kunnskaper, ferdigheter og dugelighet		

Skissert og kategorisert etter studiens pre-definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjon.

4.4.1 Kategori for motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid

Den første kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen har jeg benevnt som kapabilitet for motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid. I det induktive kategoriseringsarbeidet har jeg funnet to underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for motivasjon for yrke og arbeid

Elevene uttrykker i høy grad motivasjon for å delta i yrkes- og arbeidsliv. De uttrykker videre at denne motivasjonen har økt etter at de kom på Vgs. og at den har vært fraværende i ungdomsskolen. **Rut** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider forteller bl.a.:

På ungdomsskolen var det ikke så bra. Da følte jeg bare det var sånn «ja, nå skal du gå videre på skole». Men her på videregående har vi jo

for eksempel hatt praksis og da er vi to ganger i uken. Og da får du jo en veldig bra innsikt i hvordan det er ute i arbeidslivet. Da jobber du jo to ganger i uken i en barnehage, eller på barneskole- ungdomsskole, så ja, og så alle disse forelesningene vi har hatt. Så i hvert fall jeg, visste ikke så mye, men nå ... Men jeg synes det er litt skummelt ... Jeg skal jo ut i voksenlivet ... (s. 175, l. 5879-5884)

TIP elevene påpeker manglende innsikt i arbeidsliv og yrkesvalg i ungdomsskolen, og **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi sier:

På ungdomsskolen så ... var ikke det noe sånn ... Det var bare sånn i samfunnsfag fikk vi lære litt om det [arbeidslivet]. Men når jeg har komt her så ... Nå kan jeg jo det jeg gjør. Nå kan jeg til en viss grad utføre arbeidsoppgaver når jeg får meg jobb.. Men, jeg tror ikke det er der jeg skal være [?] ... Ehm.. Vi må ... Gå i lære de to årene som vi skal gå i lære, for å kunne si at vi er en industrimekaniker. Før man kan det [utydelig]. (s. 30, l. 982-986)

Underkategori for yrkes og arbeidets instrumentelle verdi og egenverdi

Eleven erfarer og uttrykker at de ser både arbeidets instrumentelle verdi og dets egenverdi. De knytter arbeid til det å ha en økonomisk inntekt, muligheter til å kjøpe seg bolig, betale regninger og forsørge en eventuelt fremtidig familie. Elever knytter imidlertid også yrke og arbeid til sin *egenverdi* og det å kunne gjøre noe de trives med og som de verdsetter. **Eva** ved HO- A, Helsefagarbeider sier dette slik:

Jeg er veldig interessert i mennesker, jeg liker å jobbe med mennesker. Det er noe som gir meg [trykk på meg], noe, og gjør til at jeg ... eh ... det er noe jeg ønsker å jobbe med. Selv om jeg møter på negative pasienter og kanskje de ikke er like samarbeidsvillige og at i situasjoner på jobben, så veier det opp med alt det kjekke en opplever. Og så nært en kommer mennesker ... Nei jeg synes det er veldig kjekt ... (s. 162, l. 5436-5440)

Terje ved TIP- B, Industriteknologi hevder videre at det har vært verdifullt for han å gå to år på TIP selv om han ønsker å søke seg videre til høyere utdanning:

Ja, jeg skal jo bli politi. Så jeg går på denne skolen for å få det til. Men, det har jo egentlig vært to av de kjekkeste årene på skolen, selv om jeg skal bli noe helt annet. (s. 64, l. 2139-2140)

Elevene påpeker imidlertid også at de ser arbeidets instrumentelle verdi, f.eks. lønnsforhold. **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider er en av de som påpeker dette:

Jeg synes jo ... det [Helsefagarbeidet] ... det er jo også det at jeg synes det er underbetalt. De er ingen god lønn ... For vi gjør en god jobb og de fleste som velger dette yrke vi gjør en god jobb og det er tungt arbeid. Jeg synes det skulle vært mye bedre lønnet. (s. 137, l. 4598-4600)

Mens **Hans** ved TIP-D, Kjøretøy hevder at han ser læretiden av verdi pga. lønn og at elever som går tre-årig yrkesutdanning i Vgs. er ulønnet. Han foretrekker derfor læretid fremfor påbygningsår eller Vg3. [s. 9, l. 281]. Elevene uttrykker likevel dette av underordnet betydning i forhold til arbeidets egenverdi og det forholdet at de ønsker å velge et yrke og gjøre det de trives med. **Sabrina** ved TIP-F, Anonym uttrykker det slik:

Ja, jobb er viktig for trivselen. Betalingen er ikke det viktigste, bare du trives. Det beste er at du får bra betaling, men at du også trives ... (s. 59, l. 1979-1980)

Mens **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker noe lignende:

Da tenker jeg at visst jeg skal ha et godt liv så må jeg ha en jobb jeg trives med. Uansett hvor mye penger jeg tjener, om det er 10.000 måneden eller 40.000, så spiller det ingen rolle så lenge jeg faktisk er fornøyd med det ... Og visst jeg får dele livet mitt med en person som jeg faktisk er lykkelig med ... Det tenker jeg er et godt liv ... (s. 49, l. 1647-1650)

4.4.2 Kategori for myndiggjøring og valgmuligheter av yrke og arbeid

I denne kategorien uttrykker elevene sine erfaringer når det gjelder valgmuligheter for yrke og arbeid og hvorvidt de erfarer frihet til å velge det arbeidet de har grunn til å verdsette. Kategorien har fått to induktivt definerte underkategorier.

Underkategori for frihet og valg av yrke og arbeid

Elever uttrykker at de har vært usikre i forhold til sine valg av yrkesfag og arbeid.

Petter ved TIP-B, Industriteknologi uttrykker en viss usikkerhet ved sine valgmuligheter og frihet for yrke og arbeid slik:

Jeg skal jo gå allmenn [påbygg for studiespesialisering]. Også tenker jeg å søke lærlingplass og ha studering som plan B da. Så jeg må bare få kontroll på de neste par årene ... Ellers så ... er det usikkert ... Jeg vet ikke.. men jeg har alltid hatt sjansen, nå kan jeg droppe ut og gå i lære hos min onkel ... Men det får være en plan A, helt på slutten ... Hehe ... [begge parelevne ler]. (s. 36, l. 1190-1193)

Elevene uttrykker imidlertid at de erfarer økt frihet og valgmuligheter etter de to årene ved Vgs. Særlig TIP-elevne erfarer mange valg innen det yrkesfaget de er under utdanning i. **Knut** ved TIP-B, Industriteknologi hevder for eksempel at han har fått tre tilbud om lærlingekontrakt, for to ulike yrker:

Ja altså jeg har fått tre tilbud om læreplass og jeg har bestemt meg for den ene og det er to forskjellige typer yrker. Me, jeg kunne fortsatt tenkt meg mange andre typer yrker. Men da må du ha en annen utdanning og den utdanningen er ikke jeg villig til å ta. Men, jeg liker praktisk arbeid, så det går liksom helt fint ... (s. 76, l. 2544-2547)

Olav ved TIP-B, Industriteknologi hevder at:

Ja, jeg har fått lærekontrakt som kranfører, så det skal jeg være lærling som. Så da får jeg tilbud om masse jobber etterpå. Så da får vi se. Jeg tror det blir to spennende år. (s. 65, l. 2160-2161)

HO-elevne hevder også at de erfarer valgmuligheter innen yrke og arbeid.

Eva ved HO-G, Anonym uttrykker dette slik:

Nå skal ... jeg ... Neste år skal jeg på NN-linjen, så det er det jeg har tenkt å bli, NN. Jeg føler at det passet best ut ifra de tre valgene vi hadde. Jeg tenker å jobbe som det en stund og se om jeg trives eller om jeg vil videreutdanne meg, hvis jeg trives så holder jeg meg til der jeg

er. Det er helt grei lønn og arbeidstid, det går helt fint hvis det er sånn det blir sant ... og hvis jeg vil videreutdanne meg så får jeg gjøre det selv om det kanskje blir vanskelig ... (s. 150, l. 5024-5027)

Elevene uttrykker også at de ser valgmuligheter for høyere universitetsutdanninger som en mulighet. **Anne** ved HO-A, Helsefagarbeider sier f.eks. at:

Jeg skal ut i lære nå, men etter det har jeg tenkt å ta påbygg også gå for tannlege ... (s. 90, l. 3017)

Mens **Viggo** ved TIP-B, Industriteknologi hevder at:

Altså bare politi, virker interessant ... Psykolog virker interessant, selv om det er sykt lang utdanning da. Nei, det er mye som jeg kan velge, eller kan komme til å velge ... (s. 76, l. 2558-2560)

Underkategori for myndiggjøring og ansvar for yrke og arbeid

De fleste elevene knytter sitt ansvar og sine forpliktelser til myndiggjøringsprosesser ved det å fullføre opplæringen, skaffe seg lærekontrakt eller oppnå karakterer til å komme inn i andre utdanningsløp. **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi uttrykker for eksempel:

Altså jeg har kontroll fordi at jeg har sikret meg en lærlingeplass. Da er jeg sikret de to neste årene, da vet jeg hva jeg skal gjøre da. Og som jeg sa med å gå påbygg ... Ehm ... Jeg har kontroll. (s. 36, l. 1186-1188)

Morten ved HO-B, Barne- og ungdomsarbeider forteller at selve fagene ved HO har gitt han økt oppmerksomhet på sitt ansvar:

Ja, vi har hatt veldig mye forelesninger om dette på videregående. De har fortalt litt om hva det vil si å være i jobb, ta ansvar for deg selv, tjene penger, ha egen leilighet kanskje. Så for meg har det vært en stor motivasjon etter disse forelesningene. (s. 175, l. 5875-5877)

Kun et fåtall av TIP-elevne uttrykker imidlertid myndiggjøring, ansvar og forpliktelser i forhold til selve yrkesutøvelsen. HO-elevne kommer imidlertid med uttalelser om dette. **Eva** ved HO-A, Helsefagarbeider hevder f.eks. at praksiselever

ikke får muligheter til å utøve ulike prosedyrer og delta i yrkesutøvelse på lik linje med autorisert personale.

Det spørres jo helt på hvem som er på jobb, sant. Jeg er jo i stell og tar hånd om de som har dødd, vasker og lager mat og sånn. Så jeg gjør jo akkurat det samme som en helsefagarbeider. Men det er noen [praksisveiledere] som er litt prippen på ting ... og ikke gir meg lov ... (s. 164, l. 5496-5498)

Andre elevene ved HO uttrykker det motsatte av **Annes** utsagn og at de erfarer for mye ansvar ved yrkesutøvelsen i praksisinstitusjonene. **Lisa** ved HO- E, Anonym hevder her:

Jeg var i en periode på en sånn avlastningsbolig for multihandikappede ungdom og der følte jeg at jeg fikk gjøre veldig mye selv. Men du må jo selvfølgelig ha mye hjelp siden mange av de ikke kan snakke, eller gå og sånn ... Men jeg fikk gjøre mye ... mye mer ansvar der enn andre steder ... Altså jeg fikk jo mate de, og alt sånn som der da ... Men det satt alltid noen i nærheten, sånn i tilfelle, for de kan jo plutselig bare kaste maten på deg og sånn ... Du vet jo aldri hva som skjer ... (s. 116, l. 3887-3898)

4.4.3 Kategori for yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer og dugelighet

I dette avsnittet presenterer jeg empiri fra kategori for yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer og dugelighet. Jeg har funnet to underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for yrkesrelevante arbeidslivserfaringer

Elevene uttrykker både positive og negative yrkeslivserfaringer både fra utplassering i praksisinstitusjoner og fra deltidsjobber utenom opplæringen. Elevene forteller at det har vært kjekt å se hvordan arbeidslivet fungerer og hvordan det yrket de har valgt, blir utøvd i praksis. Elevene uttrykker at de har blitt mer sikre i sitt yrkesvalg etter møtet med praksisfeltet. Maren ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker seg generelt om arbeidslivsutplassering:

Så får vi opplæring i hvordan det er å være ute i bedrift. Så har vi vært utplassert ute i bedrift også, så da får vi se hvordan det faktisk er. Så

videregående har vist veldig godt hvordan det er ute i arbeidslivet. (s. 43. l. 1439-1441)

Sabrine ved TIP-F, Anonym hevder noe lignende:

Jeg synes det var lærerikt. Lærerikt å kunne se hvordan de jobber ... Ingen opplevde det samme siden vi ble utplassert på forskjellige steder. Altså det var spennende å se hva de gjorde. Jeg var utplassert på NN der fikk vi jobbe med ulike prøver. Jeg synes det var kjempekjekt å se hvordan de jobber og systematiserer alle feilene og hvordan de gjør det ... (s. 56, l. 1865-1868)

Elevene uttrykker imidlertid også at praksis og arbeidslivserfaringene har vært for krevende. **Tina** ved HO-A, Helsefagarbeider hevder f.eks. at:

Altså det er altfor mye ... altså det er greit med noen krav innimellom, men ikke alt bare «boff». Så jeg synes det er altfor mange krav til en ungdom, sant vi er ungdom og små enda, i forhold til en som er femti år. Og det er tøft altså å være ungdom, og alle vet at det er slitsomt å gå på jobb og står opp tidlig, og gjøre ditten og datten, sant ... Vi har jo titusen andre ting å gjøre, sant, så jeg synes det er litt for mange krav, og litt for mange forventninger til oss ... (s. 165, l. 5531-5536)

Mens **Cecilie** ved HO-G, Anonym indignert uttrykker:

Også har jeg vært i praksis på apotek. Eh ... det ... gikk mildt sagt rett til helvete ... Så prøvde jeg meg på NN, og det var da jeg fant ut at det var der jeg ville være. (s. 151, l. 5059-5061)

Elevene uttrykker imidlertid at utplassering i praksisbedrift har gitt dem realistiske erfaringer fra arbeidslivet og de krav de vil møte der. **Tina** ved HO-A, Helsefagarbeider uttrykker dette slik:

Men nå vet jeg på en måte hva arbeidslivet vil si, til en viss grad. Fordi at nå velger jeg jo bare vakter selv som jeg vil ta. Men når du er ferdig på skolen, så må du jo, du har jo en turnus, du må jo på en måte møte

opp der. Og det er ikke like enkelt å ... ha fravær fra jobb som det er på skolen. (s. 162, l. 5446-5449)

Mette og **Anne** ved HO-A, Helsefagarbeider reflekterer sammen om dette. **Anne** sier:

Jeg tror ikke jeg har forstått alvoret av det på en måte, før jeg begynte igjen i fjor. At jeg virkelig må jobbe for at det skal ... at det skal gå noen vei da ... (s. 89-90, l. 2999-3000)

Metter fortsetter med:

Ja, jeg tror det er at vi har blitt litt eldre ... spesielt det året når jeg tok et friår og jobbet så innså jeg jo at jeg må jobbe hvis jeg skal ha en jobb. Jeg ser jo hvor vanskelig det er å få jobb ... (s. 89-90, l. 3002-3003)

Og **Anne** følger opp Mettes refleksjon med at:

Samme her med meg når det kommer til jobb. I sommer så jobbet jeg hele sommeren, og da fant jeg ut at hvis jeg skal jobbe så mye så vil jeg heller jobbe og få litt mer penger og gjøre noe jeg har lyst til å gjøre. Da bare gikk det opp for meg at jeg må jobbe på skolen. Det er ingenting å sitte syv timer på skolebenken i stedet for å gå tretten og en halv time på jobb ... [?] Det er enkelt på skolen. (s. 90, l. 3004-3008)

Elevene uttrykker at de har blitt mer sikre i sine arbeidslivpreferanser etter erfaringer de har fått i Vgs. **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider sier f.eks. at:

På ungdomsskolen trodde jeg at jeg var ganske sikker på at jeg skulle søke studiespesialiserende ... Men jeg tror rådgiverne hjalp meg til å finne ut hva jeg egentlig ville, jeg visste bare at jeg ville jobbe med mennesker. Men jeg var helt blank i hodet ... og så jeg var samtidig ikke klar over det ... (s. 122, l. 4091-4094)

Underkategorier for yrkesrelevante kunnskaper, ferdigheter og dugelighet

Elevene uttrykker varierende grad av yrkesrelevante kunnskaper, ferdigheter og dugelighet. De erfarer imidlertid å få for lite kunnskap i skolens opplæring, og

hevder at dette ikke er tilstrekkelig for de kravene de møter ved praksisinstitusjonene. **Mari** ved HO- E, Anonym hevder her:

Jeg føler at vi lærere litt, men tingen er at nå når jeg jobber ute i Anonym så merker jeg at det er veldig stor forskjell på det vi jobber med her på skolen, og regler som er ute i Anonym. For jeg føler at her, så er det mye strenge regler og krav som ikke finnes lenger ... Så de er faktisk ganske utdatert på hva som faktisk skjer ute i Anonym ... [stille] ... Så jeg føler at vi lærere litt feil på en måte ... [stille] ... (s. 115, l. 3865-3869)

Og **Lisa** i intervjuparet hevder at kravene til kunnskaper er høyere i praksisbedrifter ved Anonym enn ved praksis i sykehjem og at hun derfor kan utføre færre arbeidsoppgaver i Anonym enn ved et sykehjem:

Ikke på Anonym for der må du jo ha kunnskaper om hva du holder på med ... Men på gamlehjemmet der kan jeg gjøre veldig mye. (s. 116, l. 3884-3885)

Enkeltelever uttrykker at de ikke har taklet det å bli utplassert i praksis, og at de derfor har vært på skolen mens medelevene har vært utplassert i praksisinstitusjoner. **Tina** ved HO-A, Helsefagarbeider forteller f.eks. at hun måtte slutte ved den første praksisbedriften hun var utplassert i:

Den første plassen jeg var [i praksisinstitusjon] følte jeg ikke var noe for meg ... Så det ble til at jeg ikke møtte opp alltid, så til slutt sluttet jeg ... Jeg fant ut at det heller var bedre å gjøre oppgaver på skolen ... Men det var fordi at det var ingen ting for meg. (s. 164, l. 5500-5503)

Særlig TIP-elevne påpeker at de får for lite kunnskaper og ferdigheter i skolens opplæring for å utøve faget dugelig. **Knut** ved TIP- B, Industriteknologi hevder f.eks. at han erfarer å lære mye mer i praksis enn i skolens verksteder:

Det var gøy og du lærere jo mye mer enn du gjør for eksempel i verksted og det er jo folk som har litt mer peiling på området. (s. 77, l. 2586-2587)

Og **Viggo** i intervjuparet uttrykker noe lignende:

For du merker at du fikk litt sjokk når du kom på utplassering, du må kunne mye mer. Og du får oppgaver som du ikke har prøvd før, fordi skolen ikke har tilrettelagt for det ... (s. 75, l. 2500-2502)

TIP-elevene uttrykker imidlertid at de ser store muligheter til å utvikle seg og tilegne seg kunnskap, ferdighet og dugelighet i yrkesfaget gjennom arbeidslivet på tross av at de sliter med skolekarakterer og teori i skolen. **Pål** ved TIP-H, Anonym hevder:

Du har litt begrensninger i henhold til karakterer. Altså hvis du ikke har de beste karakterene ... Men sånn sett er alt mulig selv om jeg ikke har karakterene til det ... Jeg kan bli akkurat det jeg vil, du kan ta kurs osv. Det handler om å vise interesse og du kan bygge det opp så det baller på seg så det blir utrolig mye kunnskap for å si det sånn. Så sånn sett trenger du ikke fagbrev for å bli ... Hva skal jeg si ... Konsernsjef! Du må bare ønske det mye og sånt ... (s. 22, l. 708-712)

Og **Mario** ved TIP-H forteller at han ser muligheter til å utvikle sin dugelighet innen yrkesfaget:

Ja, jeg har veldig lyst til å gå dette yrket her. Men hvis jeg ser på for eksempel på lærerne mine som har tatt mange forskjellige fagbrev, og hva skal jeg si ... Fyker rundt i 'histen og pisten' nesten for å si det sånn. Men jeg kommer nok mest sannsynlig til å ta noen kurs eller noe sånt for eksempel hydronikk kurs og fått en liten smakebit på det for å se om jeg ... Jeg synes at hele livet med ett fag er ... Jeg vet ikke ... Men jeg har lyst til å prøve mye mer. (s. 22, l. 730-734)

4.4.4 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for yrke og arbeid

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri fra elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger for studiens kategorier i kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid. Presentasjonen tar utgangspunkt i de deduktivt pre-definerte kapabilitetsdimensjonens tre kategorier, implisitt de induktivt definerte underkategoriene.

Kategori for motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid

Elevene knytter i hovedsak sine ønsker og verdsetting for yrke og arbeidsliv til det yrkesfaget de er under utdanning i. De knytter videre sin verdsetting av yrke og arbeid til sin fremtidige trivsel og livskvalitet. **Knut** ved TIP-B, Industriteknologi hevder for eksempel:

Jeg har lyst til å ha et arbeid jeg trives med. Å ikke stå opp hver dag å angre på hva jeg har gjort og, sånn. Mest mulig trivsel i livet. (s. 77, l. 2573-2574)

TIP-elevene uttrykker oftere enn HO-elevene sine ønsker og verdsetting for yrkesvalg og arbeid i tilknytning til sine fritidsinteresser, hobbyer eller forhold i nærmiljø og familie. **Ivar** i intervjuet til Hans er en elev som uttrykker dette:

Jeg begynte å skru litt på fritiden også likte jeg det ... og ville også derfor bli bilmekaniker ... (s. 3, l. 93-94)

Ivar hevder, i likhet med andre elever ved TIP, at han verdsetter yrkesvalget sitt og ønsker utdanning innen faget fordi familien har en bedrift de ønsker å arbeide i eller overta og at han ønsker å overta familiebedriften (s. 3, l. 93-94).

Elevene uttrykker også sine ønsker og verdsetting for yrke og arbeid ut fra arbeidserfaringer de har hatt utenom skolen. For eksempel i perioder de har vært utenfor utdanning. Også her er trivsel et vesentlig trekk ved elevenes uttrykte erfaringer. **Roar** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker det slik:

Jeg er veldig redd for å komme i en jobb der jeg ikke trives. Og nå jobber jeg jo ved [navn på butikk] og det er det kjedeligste jeg vet ...
Jeg er veldig redd for å ende opp der i fremtiden ... (s. 108, l. 3638-3639)

Elevene knytter også sine ønsker og verdsetting av yrke og arbeid til det å kunne ha en grei økonomi, muligheter til å tilegne seg en bolig og stifte familie. TIP-elevene gir imidlertid oftere enn HO-elevene uttrykk for et «forsørgeransvar». **Olav** ved TIP-B, Industriteknologi uttrykker sine ønsker slik:

Forhåpentlig en fast jobb. En godt betalt jobb. Og ... fint hus og ja, kanskje familie ... Så det er vanskelig å vite ... [om fremtiden]. (s. 65, l. 2168-2169)

Viggo også ved TIP-B, Industriteknologi påpeker forsørgeransvar i forbindelse med ønsker og verdier for arbeid:

Og jeg vil jo ha noe, et ansvar i form av visst jeg for eksempel har unger ... at jeg best mulig kan forsørge de, men ordentlig jobb og sanne ting- og være tilgjengelig for dem. (s. 80, l. 2688-2690)

Også HO-elevene uttrykker sine ønsker og verdier til arbeid. **Lisa** ved HO-E, Anonym uttaler:

Jeg håper i alle fall at jeg har en stødig jobb ... og at jeg har en egen leilighet ... Mmmm, ja, nei, jeg vet ikke ... jeg er ikke helt sikker ... (s. 115, l. 3853-3854)

Kategori for myndiggjøring og valgmuligheter for yrke og arbeid

Elevene uttrykker ønsker og verdier som kan knyttes til deres erfaringer omkring myndiggjøring, frihet og valgmuligheter. F.eks. frihet til å få læreplass og arbeid eller komme inn i videreutdanning. De uttrykker også forhold som kan benevnes som risikofaktorer. Dvs. det elevene *ikke* ønsker og verdsetter for yrke og arbeid som å bli fratatt myndiggjøring og valgmuligheter, f.eks. ved arbeidsledighet eller uførhet. **Rut** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider hevder for eksempel:

Åh ... den er tøff [om spørsmålet mitt]! Jeg tror arbeidsledig- det å ikke få jobb. Eh ... ikke komme videre, liksom ... Og ikke komme inn på dem ... der du vil liksom. (s. 182, l. 6100-6101)

Cecilie ved HO-G, Anonym uttrykker det slik:

Men det jeg er litt redd for er at arbeidsledigheten blir så stor at ... Ja ... Og økonomisk sett at det blir så ille at det går tilbake til sånn som det var på 50-tallet her i Norge ... Og at vi ... Ja ... at det blir dårlige tilstander igjen. Nå er vi blitt vant til å leve i den luksusen som vi har ...

Så det blir litt sånn krisefølelse hvis det skal gå tilbake igjen til sånn som det var før ... (s. 157, l. 5175-5179)

Yasmin ved HO- C, Barne- og ungdomsarbeider hevder:

Jeg er redd for å ikke komme ut i jobb i det hele tatt ... Jeg har også litt skrekk over å komme meg ut i jobb og liksom være med folk ... og måtte jobbe hver dag ... Jeg liker meg egentlig på skolebenken, så jeg føler liksom at her har jeg lyst til å sitte ... (s. 108, l. 3635-3637)

Kategori for yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer kunnskaper, ferdigheter og dugelighet

Elevene uttrykker ønsker om og ser verdien av å tilegne seg yrkes- og arbeidslivsbaserte erfaringer. De hevder at de var usikre på om de valgte riktig utdanningsprogram, men at erfaringene de har fått ved praksisutplassering har medført at de har fått ønsker og ser verdien av å tilegne seg yrkesfagutdanningen.

Maren, ved TIP-D, Kjøretøy hevder for eksempel:

Det var veldig mye usikkerhet i begynnelsen av skoleåret, om det var dette jeg hadde lyst til, eller ikke ... Men så fant jeg fort ut at jeg hadde lyst til å jobbe innenfor bilskade. Men samtidig så går jo jeg egentlig på feil linje, da ... Men det betyr ikke at jeg har lyst til å bytte. For jeg trives med å jobbe som bilmekaniker og jeg trives med å jobbe med motor. Jeg vet at det er det jeg har lyst til å bli. Og selv om jeg har lyst til å jobbe med bilskade, så kan jeg fortsatt bli det. Jeg må bare ha et halvt år ekstra i læretiden ... Men det går jo helt fint, og jeg trives veldig godt med dette. (s. 43, l. 1422-1428)

Elevene uttrykker imidlertid at de ønsker mer praksiserfaringer og utplasseringer i bedrifter og institusjoner. Elevene hevder videre at opplæringen har for mye teori, for lite praksisopplæring og utplassering i bedrift. **Petter** ved TIP-B, Industriteknologi påpeker dette:

Jeg synes vi har for mye teori og vi burde heller hatt mer utplassering ... (s. 24, l. 780)

Olav også ved TIP-B, Industriteknologi hevder videre at:

Ja, jeg er jo veldig glad i utplassering. Det tror jeg er favorittfaget til alle. Enten så må det være det eller å være i verkstedet ... (s. 63, l. 2097-2098)

Mens **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider ønsker mer utplassering i praksis:

Sånn som praksis i PTF er jo en veldig fin mulighet til å finne ut hvordan arbeidslivet vil bli, i forhold til helsefagarbeider. Da får du enten en erfaring av at du vil bli helsefagarbeider, eller at du vil gå videre ... (s. 89, l. 2982-2984)

4.4.5 Elevenes konverteringsforhold for yrke og arbeid

I dette avsnitte vil jeg presenterer empiri fra det jeg har valgt å tolke som elevenes erfarte og uttrykte konverteringsforhold omkring kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid. Presentasjonen følger de tre utvalgte, pre-definerte konverteringsforholdene.

Kategori for strukturell, sosiale og miljøbetingede forhold

Omtrent samtlige elever uttrykker at ungdomsskolen ikke har hatt gitt dem innsikt i yrke og arbeidsliv. Noen elever nevner en uke utplassering i arbeidslivet, men hevder samtidig at de fikk svært lite utbytte av dette. **Cecilie** ved HO-G, Anonym uttrykker dette slik:

Helt ærlig så synes jeg ikke de har forberedt oss på arbeid i ungdomsskolen ... Det de har lært er ganske generelt på en måte ... For eksempel så har det ikke vært så veldig mye i forhold til hvis du skal på helseservice, altså hvis du skal gå helse, så har de ikke lært oss mye sånn egentlig. Og i forhold til bygg og sånt; greit vi hadde sanne timer der vi skulle lage et fuglehus, men hvis du skal på bygg så er det mye mer enn det også ... så jeg føler egentlig ikke at de har forberedt oss så veldig ... (s. 149, l. 5006-5011)

Vilde i intervjuparet er enig og synes heller ikke Vgs. har forberedt dem tilstrekkelig for arbeidslivet:

Jeg syns heller ikke at det er så veldig forberedelse på det ... [arbeidslivet]. Det eneste er at vi nå på en måte har ... eh ... utplassering da, en gang i uken og sånt. Men jeg syns ikke det har vært

generelt sett så positivt. Jeg syns ikke det har endt opp som noe bra sånn egentlig ... (s. 149-50, l. 5013-5015)

Elevene reflekterer over hva utdanningssystemet og arbeidsmarkedet innen det yrkesområde de utdanner seg innen kan gi av mulighetsbetingelser for yrkes og arbeidsliv. **Olav** ved TIP- B, Industriteknologi sier for eksempel:

Industrien går jo litt sånn opp og ned. Akkurat nå er det en del som blir permittert, med tanke på olje og sånn. Men, jeg føler at det er en del yrkes som du kan utdanne deg som ... så du har egentlig gode muligheter ... Industrien er jo viktig, så den kommer til å gå opp igjen. (s. 64, l. 2144-2147)

Elevene uttrykker at de er bekymret for arbeidsmarkedet og at nedgangstider kan medføre vanskelige tider. **Olav** ved TIP-B, Industriteknologi reflekterer over dette:

Altså, nå har jo jeg fått jobb i Nordsjøen, så jeg håper jo det at oljen skal vare, og at det blir skapt bra arbeidsplasser der ... Fordi oljeinntekter er jo en viktig inntekt for Norge. Det er vel det som er viktig ... Så det er jo litt viktig at det blir ivaretatt. (s. 68, l. 2287-2289)

Elevene påpeker at skolens karaktersystem og svake karakterer kan hindre dem i å få læreplass eller komme inn i arbeidsmarkedet etter høyere utdanning. **Ivar** ved TIP- D, Kjøretøy hevder f.eks. at:

Det er jo ganske tunge tider i industrien, så det er jo ikke alltid at alle får læreplass ... Så ... Hvis du har litt dårlige karakterer og litt mye fravær er det nesten sikkert at du ikke får plass. (s. 9, l. 277-278)

HO-elevene påpeker imidlertid at de ser manglende tilbud på arbeidsmarkedet som negativt innen HO-fagene, og at det er derfor de ønsker å søke høyere utdanning og profesjonsyrker som sykepleier, barnehagelærer, e. lign. **Tina** i HO- A, Helsefagarbeider sier dette slik:

Nei, fordi at innen helsefagarbeider er det så få plasser du kan være [arbeidsområder]. Det er liksom bare sykehjem ... Men det er jo sånn som sykepleiere kan jo være på Haukeland Sykehus også, og

hjelpepleiere kan jo også være på Haukeland, men de er jo ikke helt like med oss ... Men det er jo liksom med psykisk utviklingshemmede, psykiatri ... Altså det er så mye inni det, som du kan på en måte ... så jeg føler at sykepleier er så mange muligheter ... Så jeg føler at det er det jeg har lyst til. (s. 163, l. 5472-5477)

Elevene uttrykker at de ser utplassering i praksis som en god måte å komme inn i arbeidslivet på, og flere har fått tilbud om læreplass eller ekstrajobb ved den bedriften de har vært utplassert i. **Olav** ved TIP-B, Industriteknologi sier f.eks. at:

Så har jeg etter utplasseringen i år, fått tilbud om å få jobbe litt på mekanisk verksted i helger ... og litt i ukedager når de trenger hjelp. (s. 62, l. 2065-2066)

Kategori for lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning

De fleste TIP-elevene uttrykker positive erfaringer med opplæringen i praksisrom eller kvasi-verksteder, og de hevder at yrkesfaglærere gir god pedagogisk tilrettelegging for dette. **Maria** ved TIP-D, Kjøretøy har positive erfaringer:

Men, her merker jeg at lærerne kan se på hver enkelt elev hvor de trives best ... for eksempel trives de best på hjulstilling, trives de best på sånn som meg og henne, på bilskade. Vi trives med å fikse karosseri. Og det ser læreren på oss ... og da kan de se det på oss og ut ifra det si hvor de anbefaler oss å søke læreplass der og der, fordi der har de det jeg ser at du trives med. Og det hjelper oss veldig mye. (s. 39. l. 1280-1284)

Det er imidlertid også noen elever som har negative erfaringer med lærere og pedagogisk tilrettelegging. **Viggo** ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker sine negative erfaringer ved dette på følgende måte:

Jeg føler at vi får være lite selvstendig ... Vi får ikke prøve ut noen ting. Det er jo en maskin her som du på alle andre skoler får lov til å prøve og sånn, men her får du ikke prøve å trykke på startknappen engang ... (s. 75, l. 2497-2499)

Elevene forteller videre om manglende tilrettelegging av yrkesopplæring ved utplassering i bedrift. De knytter ofte slike erfaringer til hvordan de blir mottatt og om praksisveileder har tilrettelagt et læringsopplegg for elevene. **Gunn** ved HO- A, Helsefagarbeider forteller om sine praksiserfaringer slik:

Eh ... og spesielt på sykehjemmet ... også i barnehagen følte jeg ikke at jeg fikk opplæring ... Det var ingen som fulgte med på når jeg kom ... så for meg var det veldig sånn kommer jeg der så er det greit, går jeg tidligere så er det greit liksom. Så de var ikke så strenge på det ... Og på sykehjemmet hadde jeg ingen opplæring. Hun som skulle lære meg og være min daglige leder var ikke til stede, så jeg følte meg veldig alene når jeg jobbet ... Og jeg måtte invitere meg ekstremt mye inn for å gjøre ting, og jeg følte meg som et stort spørsmålstegn når jeg bare stod der. (s. 135, l. 4519-4525)

Siv i intervjuparet supplerer at:

[...] jeg ble veldig godt tatt imot ... men samtidig følte jeg det ble litt slapt ... Du blir på en måte ... Jeg føler at når du er praksiselev så blir du litt utenfor uansett. Selv om det ikke er med vilje, så blir du det fordi de tar muligheten. Sånn der kan du sitte og vente her så kommer vi tilbake ... også plutselig kommer de ikke tilbake før om en time, fordi de sitter og tar det med ro mens du må passe på pasienten ... Det skjer ingenting heller for de [pasientene] sover ... men så kan du ikke gå heller ... (s. 135, l. 4547-4552)

Tina, også ved HO- A, Helsefagarbeider, sier at praksiselever ofte blir medregnet i arbeidsstokken:

[...] jeg jobber der, så de går på en måte bare ut fra at «ja, hun jobber jo der», så jeg blir på en måte tatt med i beregningen. Det er jo et pluss for dem at de har en ekstra person liksom ... så ... (s. 164, l. 5508-5510)

Også TIP-elevene uttrykker varierende praksiserfaringer. **Maria** ved TIP-D, Kjøretøy hevder f.eks. at:

Eh ... første gangen så var jo meg og henne [nikker mot parinformanten] ute på samme bedrift, ute på NN... Det var veldig lite jobbing. Det var mer å stå og se på og stå og følge med. Og det var ikke derfor jeg var der. (s. 44, l. 1481-1483)

Og **Maren** i intervjuparet følger opp med at:

[...] de snakket nesten ikke til meg ... De gav alle jobbene til meg ... Som å kast boss, koste gulv og andre ting. Og det var heller ikke det jeg var der for. Jeg fikk gjerne pusse litte grann og sånne ting. Men, jeg kjedet jo livet av meg der ute. Jeg prøvde å bytte, men det var ingen som ville ta meg inn når det bare var to uker igjen. (s. 45, l. 1488-1491)

Og **Viggo** ved TIP-B, Industriteknologi uttrykker:

Men jeg synes en ting var at jeg skal bli sveiser, sant. Men det var ikke så mye sveising vi fikk gjøre. Det var mer sånn hjelpe de som, altså hjelpe de med ... Jeg vet ikke om jeg klarere så sette ord på det ... hjelpe de med sånne ekstrating, liksom ja. [Ekstrahjelp kanskje?]. Ja, ekstrahjelp ... Sånn som rive ned et stillas og sånn. Ja. Sånne ting. (s. 77-78, l. 2593-2597)

Andre HO-elever uttrykker positive erfaringer ved praksisutplassering og dens tilrettelegging. **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider sier f.eks. at:

Den første praksisperioden min i år var i hjemmesykepleien. Der ble jeg veldig godt tatt imot så der slo jeg meg til ro med en gang, og jeg greide å ha den roen når jeg kom ut i feltet. Det setter jeg veldig pris på. Det fikk jeg gode tilbakemeldinger på også, at jeg var rolig og sånt ... så det var bra. (s. 91, l. 3042-3045)

Mens **Arne** også ved TIP-B, Industriteknologi uttrykker sine erfaringer fra praksisutplassering slik:

Det [praksisutplassering] var veldig, veldig greit, veldig kjekt. De tok meg veldig godt imot. Og jeg ble veldig glad i de også, liksom, når den

andre praksisperioden var over så kjente jeg at det var litt trist at jeg ikke skulle komme tilbake igjen der. (s. 32, l. 1051-1053)

Kategori for foreldre, søsken, venner og nærmiljø

Elevene uttrykker i høy grad påvirkning av sitt yrkesvalg og mulige fremtidige arbeid fra både foreldre, søsken, venner og nærmiljø. TIP-elever hevder at de har en far eller andre nære slektninger som eier en bedrift, og at de planlegger sitt fremtidige arbeid i denne bedriften. **Maren** ved TIP- D, Kjøretøy forteller for eksempel følgende:

De [foreldrene] har støttet meg i det jeg vil hele tiden og jeg vet ikke hvordan jeg skal si det. Men jeg har jo en far som er bilmekaniker, og biloppretter da, så jeg ha alltid vært med han i garasjen. Vært med han på jobb og sånn ... Så det har vekket interessen. Dette vil jeg gjøre, jeg vil bli som pappa. Så var det fortsatt sånn også når jeg ble eldre at jeg vil utdanne meg inne bil. Så har han hjulpet meg innenfor det, og sånn. (s. 39, l. 1299-1303)

Og **Ivar** ved TIP-B, Industriteknologi sier at:

Så han [faren] vil jo at jeg skal ta over [bilverksted], derfor ville han egentlig at jeg skulle gå bil [Kjøretøy]. (s. 10, l. 318)

Mens **Petter** ved TIP-B, Industriteknologi hevder:

Jeg har en onkel som eier en stor bedrift innenfor mekanisk industri da og han fikk jeg god tilbakemelding fra når jeg skulle søke dette ... Men den nærmeste familien var veldig negativt. De forventet at jeg skulle gå allmenn og studere fordi det var det alle har gjort. Men fetteren min er i lære nå ... Så det var veldig positivt fra dem generelt. De fleste kompisene mine nå går jo her på skolen med meg, men sånn før jeg begynte her så hadde jeg andre kompisar som gikk studie og de sa jeg var dum som ikke gikk studie og masse sånt ... (s. 32, l. 1066-1071)

Også i HO er det elever som forteller at foreldrenes yrker har påvirket deres utdanningsvalg. **Tina** ved HO-A- Helsefagarbeider sier f. eks:

Min mor har jo vært litt av hvert. Hun har jo jobbet med utviklingshemmede og sånn litt forskjellig ... Så det vekket jo litt interesse. Jeg hadde litt interesse for å drive med sånn helse. (s. 39, l. 1287-1290)

Elevene svarer imidlertid usikkert og upresist på mitt spørsmål om hva deres foreldre arbeider med. **Hans** ved TIP-D, Kjøretøy svarer på spørsmålet om foreldrenes utdanning og arbeid:

Pappa er utdannet som sånn der økonomi og ... Jeg vet ikke hva det heter. Sånn økonomi greie. Han jobber som ... han har bedrift oppe på NN så der jobber han ... (s. 4, l. 102)

Og **Roy** ved TIP- F, Anonym sier:

Min far han har ikke noe utdanning. Han gikk ikke på videregående. Men min mor vet jeg er innenfor, lege ... eller sykepleier ... eller så vet jeg ikke så mye om hva hun er sykepleier ... (s. 51, l. 1714-1717)

Terje ved TIP-B, Industriteknologi svarer på en lignende måte:

Og mamma jobber på NN, som ... et eller annet [begge parinformantene ler]. Nei, jeg tror hun tar imot bestillinger og tar imot ... jeg vet ikke helt ... (s. 61, l. 2051-2052)

Elevene uttrykker videre ulik grad av støtte for sitt utdanningsvalg og uttrykker at foreldrene er misfornøyde med deres valg av yrkesfagopplæring og presser dem i forhold til å ta høyere utdanning. **Arne** ved TIP- B, Industriteknologi hevder f.eks. at:

[...] han [faren] presser veldig på at jeg er nødt til å ... etter at jeg er ferdig i lære og har fått fagbrev at jeg er nødt til å studere videre ... Han sier han er veldig fornøyd med det jeg gjør så lenge jeg tar utdanning videre etterpå ... Og da har jeg litt vanskelig for å si til han at jeg har lyst til å være industrimekaniker en stund ... (s. 33, l. 1086-1090)

Mens **Petter** i intervjuparet hevder at han søkte yrkesfag mot morens og farens vilje:

Hun [moren] ville egentlig ikke at jeg skulle begynne på yrkesfag, så var hun litt sånn hva er det, er det lurt, men etter hvert når hun så hva det var så syns hun det var tøft at jeg gjorde det, så hun har skrytt av det til venninnene sine. Hun syns det er kult. Hun vil høre hver gang jeg har hatt en prøve eller noe sånt. Mens pappa ... Jeg sa til pappa at jeg hadde valgt den yrkesretningen så ble han nesten litt sur ... (s. 26, l. 850-854)

Datamaterialet viser imidlertid eksempler på at elever erfarer og uttrykker høy støtte fra foreldrene sine både innen HO- og TIP-fagene.

4.5 Kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri *fra kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner*. Med utgangspunkt i de deduktivt definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjonene presenterer jeg, som i de øvrige dimensjonene, først de tre definert hovedkategorier av kapabiliteter med inntil tre induktivt definerte underkategorier. Jeg presenterer deretter elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger ut fra kapabilitetsdimensjonens hovedkategorier. Videre presenterer jeg elevenes konverteringsforhold ut fra de pre-definerte og operasjonaliserte kategoriene. Presentasjonen følger oppsettet i figur 4.5.1.

Figur 4.5.1: Empiripresentasjon av kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner

4.5. 1-3 kategorier	Underkategorier	4.5.4 Ønsket fungering og uttrykte verdioppfatninger	4.5.5 Konverteringsforhold
4.5.1 Vennskap og sosiale relasjoner	-Tilhørighet og vennskap -Relasjoner til familie, venner og nærmiljø	Kategorisert med utgangspunkt i de pre-definerte, operasjonalisert kapabilitetsdimensjonene, og de tre definerte kategoriene for dimensjonen	Kategorisert etter de pre-definerte og operasjonaliserte kategoriene, tilknyttet kapabilitetsdimensjonen
4.5.2 Inkludering, respekt og anerkjennelse	-Inkludering /Ekskludering -Respekt og anerkjennelse		
4.5.3 Trivsel, trygghet, og livskvalitet	-Trygghet og kroppslig integritet -Stresshåndtering og atspredelse -Trivsel, livskvalitet og det gode liv		

Skissert og kategorisert etter studiens pre-definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjon

4.5.1 Kategori for vennskap og sosiale relasjoner

Den første kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen har jeg definert som *kapabilitet for tilhørighet, relasjoner og vennskap*. I kategoriseringsarbeidet har jeg funnet tre underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for tilhørighet og vennskap

Elever uttrykker og erfarer stort sett at de har gode relasjoner til både medelever og lærere i opplæringen og at de trives svært godt i skolen. Elevene uttrykker også at de har en eller noen få bestevenner. **Mette** ved HO-A, helsefagarbeider forteller f.eks. om sin bestevenn:

Ja, vi er sammen hver dag. Vi spiser sammen, trener sammen og gjør liksom alt sammen ... (s. 87, l. 2911)

Mens **Anne** i intervjuparet supplerer med at:

Ja, vi er egentlig fire stykker som på en måte har vokst opp sammen og holder sammen hele tiden. (s. 87, l. 2913-2914)

Enkelte elever har kjent hverandre siden grunnskolen og uttrykker dette som en styrke i skolehverdagen. Maren og Maria ved TIP-D, Kjøretøy reflekterer over vennskap og relasjoner på følgende måte. **Maria** sier først:

Det er sånn som meg og hun [begge ler og ser på hverandre]. Vi gikk i klasse både på Vg1 og nå og det er jeg superglad for. For da kjenner vi hverandre og vi er bestevenner. Vi kan si alt til hverandre, vi stoler på hverandre, vi er sammen i fritiden, vi koser oss kjempe mye vi. (s. 42, l. 1382-1384)

Og **Maren** følger opp med at:

Ja, altså jeg har noen i klassen som jeg har kjent fra Vg1 og fra Ungdomsskolen, og jeg kjenner at med de har jeg et veldig sterkt bånd. Men, klassen (i Vgs.) ble likevel veldig sammensveiset med en gang. Det tok ikke lang tid før alle var veldig gode venner. Jeg merker at hele kjøretøytrinet, vi er en veldig sammensveiset gjeng. Alle går og klemmer hverandre, og snakker med hverandre. Så jeg føler at det er veldig vanlig. I hvert fall her hos oss ... (s. 42, l. 1392-1396)

Elever hevder imidlertid også at de *ikke* erfarer å ha en venner eller noen de kan støtte seg til. **Roar** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider er en av elevene som uttrykker dette slik:

Jeg føler ikke at jeg kan ringe til noen hvis jeg har det dårlig ... Men jeg har jo en kjæreste da som jeg kan ringe til hvis jeg har det dårlig, men det blir jo ikke som en bestevenn ... en kjæreste ... (s. 101, l. 3379-3381)

Eva ved HO-A, Helsefagarbeider påpeker at vennskap kan medføre vanskeligheter i ungdommen:

Altså ... Du skal egentlig lete lenge etter en god venn når du er på denne alderen. Men jeg har mine gode venner som jeg trenger. Men jeg har hatt feile valg av venner i min tid, og det har vært mye som har skjedd. Men det er vanskelig, og det er trist å se hvordan man oppfører seg mot hverandre. Det er rett og slett stygt ... Sånn som vi har det. (s. 160, l. 5381-5384)

Elevene uttrykker videre at de har en svært god relasjon til yrkesfaglæreren sin som ofte er kontaktlærer⁹¹ for klassen. Dette gjelder både i HO og i TIP, men er særlig fremtredende i TIP. Elevene erfarer at læreren alltid er oppmerksom på hvordan de har det og alltid tar kontakt dersom de tror at elever sliter med noe.

Maren ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker dette slik:

Vi er veldig fornøyde med våre lærere og de viser at de bryr seg og at de vil at vi skal komme oss videre i livet og bestå ... [i fagene og til eksamen]. (s. 37, l. 1230-1231)

Og **Maria** i intervjuparet hevder at:

[...] jeg liker utrolig godt lærerne. Det er de første lærerne jeg har opplevd tar vare på elevene. De snakker med deg de kan være både lærere og psykologen din ... (s. 37, l. 1239-1241)

Arne ved TIP-B, Industriteknologi hevder videre at:

Men hvis de [lærerne] ser at noen sliter eller at du sliter så vil de ta deg til side og snakke med deg om det er noe galt, om det er noe de kan gjøre for å hjelpe og sånne ting ... Enten om det gjelder faglig eller bare sann ... (s. 27, l. 877-879)

Mario og Pål ved TIP-H, Anonym samreflekterer om forholdet til yrkesfaglæreren sin. **Pål** hevder først:

Lærerne, de er veldig flinke å hjelpe ... De snakker ikke ned til deg. De er ikke sjefen din, de snakker som kamerater gjør og sånne ting ... (s. 17, l. 539-541)

Mens **Mario** i intervjuparet følger opp med:

Ja ... På ungdomsskolen snakker de gjerne litt ned fordi det er de som styrer. På verkstedet snakker de ikke ned til deg, det er ikke noe negativt å snakke ned da ... Men du går mye bedre sammen og du føler

⁹¹ *Kontaktlærer* henviser til læreren som har hovedansvar for gruppen som tidligere benevnt *klasseforstander*.

deg mye mer til stede og mye mer komfortabel når de snakker liksom samme nivå som deg. (s. l. 543-546)

Pål fortsetter resonnetet med at:

Ehmm ... hva skal jeg si ... Jeg vet ikke, men.. du føler du kommer litt bedre i kontakt med lærerne på VGS enn du gjør på ungdomsskolen. (s. 17, l. 555-556)

Hos HO-elevne er det vanskeligere å finne positive utsagn om yrkesfaglærere. De typiske erfaringene for HO-elevnes relasjoner til lærere kommer imidlertid til uttrykk i det **Yasmin** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker:

Noen lærere synes jeg i hvert fall er veldig positive ... Det kan være at andre er det litt mindre ... Men jeg er fornøyd med de fleste lærerne som er her på skolen. (s. 96, l. 3230-3231)

Underkategori relasjoner til familie, venner og nærmiljø

Elevne uttrykker og erfarer god tilhørighet til familie og at de har gode relasjoner til både foreldre, søsken og venner. Elevne gir også til en viss grad uttrykk for å ha fritidsaktiviteter som de utøver sammen med andre. **Hans** ved TIP-D, Kjøretøy hevder at:

[...] fritiden min består egentlig av å være med venner og se litt gjennom skolearbeid og ... øve opp til noe nytt ... Fikk nettopp nylig lappen [førerkort for bil] så da blir det litt kjøring hit og dit så ... Ja det er vel det meste egentlig. (s. 5, l. 135-137)

Et særtrekk for TIP-elevne er at de har foreldre- familie- eller vennerelasjoner som bygger på interesser for yrkesfaget elevne har valgt. **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy hevder f.eks. at hun driver med pistolskyting i fritiden, og at de har en løftebukk i garasjen som blir anvendt av venner [s. 40, l. 1323-1325]. Mens **Petter** ved TIP-B, Industriteknologi sier noe lignende:

Også skrur jeg på motorsykler med kompiser og kjører og sånt ... Det var en av grunnene til at jeg ... Altså.. Denne skolen har gjort at jeg har

begynt å kjøre sykkel og sånt ... Så det er ikke noe stort mer på fritiden enn det ... (s. 26, l. 865-868)

Både HO- og TIP-elevene uttrykker imidlertid at de er lite ute i nærmiljøet i fritiden, at de *ikke* deltar ved ulike organiserte fritidsaktiviteter og at de heller ikke har oversikt over tilbud som finnes i sitt nærmiljø. Et viktig trekk i datamaterialet er at enkelte elever hevder at de har måttet slutte med fritidsaktiviteter fordi de har så mye lekser og skolearbeid. **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi forteller f.eks. at:

Jeg gjør ingenting ... Jeg sitter hjemme og gjør lekser ... Jeg har litt sånn rar holdning til skole. Jeg sitter og gjør ting hjemme også [utydelig]. Sånn forbereder meg til engelsk timen dagen etterpå og sånt.. Såne ting ... Jeg er egentlig bare hjemme. Jeg går ut av og til i helgene og er med venner ... Men mest skole da ... (s. 26, l. 870-873)

Mens **Knut**, også ved TIP-B, Industriteknologi hevder at:

Jeg gikk på fotball før, men sluttet fordi jeg ikke prioriterte det lengre. Så ... Men det går mye tid til lekser da ... (s. 72, l. 2411-2412)

4.5.2 Kategori for inkludering, respekt og anerkjennelse

Den andre kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen har jeg definert som *kapabilitet for respekt og anerkjennelse*. I kategoriseringsarbeidet har jeg funnet to underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for inkludering /ekskludering

De fleste elevene erfarer og uttrykker at de kjenner seg inkludert i opplæringen i skolen. **Maria** ved TIP-D. Kjøretøy sier f.eks. at:

Det er ingen som går bort og sier at du ser stygg ut i dag. Det er det ingen som gjør. For her er klassen så sammensveiset, og vi har det så bra sammen at ... du kan bare være deg selv. (s. 47, l. 1564-1566)

Enkelte elever hevder at de erfarer seg mer integrert i Vgs. enn i ungdomsskolen. **Terje** ved TIP-B, Industriteknologi sier at:

Ungdomsskolen her oppe var ganske brutal ... Det var mye mobbing og sånn. Her [i Vgs.] er det jo null-toleranse for mobbing. Jeg har aldri

sett noen som har mobbet noen mens de har gått på denne skolen ... (s. 60, l. 2012-2015)

HO-elevene uttrykker at de erfarer inkludering og samhold i sine klasser i skolen. **Morten** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider hevder f.eks. at:

Klassemiljøet er veldig greit. I hvert fall den klassen vi har nå, så er det meg og deg [ser på parinformanten] også andre ... vi samarbeider veldig sykt godt ... Det er så gøy, og du gleder deg bare til neste oppgave du får sammen med dem. Vi reiser ofte hjem til en av oss og øver der også ... (s. 178, l. 5977-5980)

Mens **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi hevder imidlertid at han har følt seg *lite* inkludert også i Vgs. og forteller at:

Det høres sykt teit ut. Men jeg føler litt at jeg ble litt mobbet av de i klassen fordi at jeg ikke kunne det samme som de. Jeg gikk i klasse med masse gutter som hadde båt og sykkel og hadde liksom den interessen fra før av, også kom jeg og kunne ingenting om det faget. Jeg gikk jo bare der fordi jeg syntes det hørt kult ut. Og da tenkte jeg at det ikke var noe for meg ... Jeg fortsatte, men jeg tenkte på å slutte ... (s. 29, l. 962-966)

Elevene uttrykker varierende erfaringer omkring inkludering i møte med praksisbedriften eller institusjonen der de har hatt praksisopphold. **Olav** ved TIP-B, Industriteknologi sier:

Jeg har vært på en liten bedrift først og så var jeg i NN på den andre. Den første bedriften er en relativt ny bedrift, og 5 stk på verkstedet. Men, de tok imot meg med åpen armer. Veldig flinke til å slippe deg til og sånn, og flinke til å inkludere ... (s. 65, l. 2178-2180)

Siv ved HO-A, Helsefagarbeider forteller om opplevd inkludering og oppfølging ved sin første praksisutplassering (s. 136, l. 4556-4557). Ved sin andre praksisutplassering hevder hun imidlertid erfaringer med ekskludering:

[...] det litt sånn jaa ... okei ... du kan mate personen som kan ta lengst tid å mate, sånn at de [personale] kunne begynne å spise før meg. Altså jeg hadde jo spist så det var jo greit, men det var litt kjipt å se de sitte og snakke mens jeg måtte mate sant ... for den personen jeg måtte mate var litt vanskelig og ... Også var det alltid sånn de ... plutselig forsvant de og hvis ikke jeg var der måtte jeg vente utenfor og bare sitte der. Det var noen som var veldig flinke til å ta meg med på ting ... Men som sagt så følte jeg at jeg bare var der og var i veien fordi de visste ikke hvordan de skulle inkludere meg siden de var så usikkert ... (s. 136, l. 4563-4570)

Eva også ved HO-A, Helsefagarbeider har også ekskluderings erfaringer fra sitt praksisopphold:

Første møte det var ... Jeg kom inn der og da satt de på det møterommet. De hadde rapport. Og da husker jeg at de så på meg som om jeg var en tulling, rett og slett. Så det var litt skremmende ... Jeg føler litt enda at det er noen av de som ser på meg ... Ja, jeg vet ikke ... at jeg er liten holdt jeg på så si ... For de, noen, eller de fleste der, er jo over 40 år. Jeg føler at de ser på meg som jeg ikke kan noe. (s. 163-4, l. 5487-5491)

Underkategori for respekt og anerkjennelse

Både i HO- og TIP-elevene forteller om lange erfaringer med manglende respekt og anerkjennelse i sine skoleløp. Elevene uttrykker skam for dette, samt frykt for hvordan dårlige skolekarakterer kan påvirke mulighetene de har i livet. **Ivar** ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker dette slik:

Karakterene har veldig mye å si for fremtiden hvis du velger å slutte det yrket du har og finne deg noe nytt så sier det alt om deg som person, og ja ... (s. 4, l. 128-129)

Elevene uttrykker erfaringer som kan knyttes til manglende selvrespekt. **Eva** ved HO- A, Helsefagarbeider forteller følgende:

Jeg kunne gjort det bedre [på skolen], men som sagt er det vanskelig fordi jeg sliter med det jeg gjør. Men jeg kjenner jo på den av og til at

hvis jeg har ro og ligger hjemme så får jeg dårlig samvittighet for at jeg ikke har gjort mer ... Også kommer jeg på skolen og der er det mye uro og mye bråk rundt meg, og da blir jeg fort ... ja ... forstyrret. Jeg blir dratt med ... så ... ja ... (s. 160, l. 5371-5374)

Begge elevgruppene erfarer krenkelse og manglende anerkjennelse i forbindelse med yrkesfaget de har valgt. **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi hevder at:

Jeg tror at det er mange som tenker sånn at «hvis du går yrkesfag så ...» 'der gjør de ingenting og de har dårlige karakterer, det er derfor de går der ...' (s. 32, l. 1059-1060)

HO-elevene er imidlertid de som oftest uttrykker manglende respekt og anerkjennelse for yrket de har valgt. **Morten** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider reflekterer over dette slik:

Jeg tror det er veldig, veldig forskjellig. Jeg tror det er noen som tenker at det er bare snørr og bæsjebleier, og ikke ser liksom det viktige i det, på en måte ... Mens andre er veldig sånn at 'å det er viktig og vi trenger Barne- og ungdomsarbeidere' og sånn ... Og så føler jeg også at det er noen som tenker, i hvert fall visst du er bare Barne- og ungdomsarbeider, at det ikke er en god nok utdanning. Da er du på en måte ikke noe utdannet skikkelig på en måte. At det bare er en sånn halvveis løsning på en måte. Men jeg synes jo at det er en super utdanning og at ikke folk må gå videre liksom. Det er bare fordi jeg vil, og ikke fordi jeg må ... (s. 177, l. 5947-5953)

Siv ved HO- A, Helsefagarbeider uttrykker også manglende anerkjennelse for sitt yrkesvalg:

Ehm ... jeg blir alltid veldig flau når jeg kommer i sånne familiemiddager og sånt.. Spesielt på ene siden av familien fordi jeg har en kusine som er 3 mnd. yngre enn meg ... Så jeg blir alltid sammenlignet med henne, og uansett hva hun gjør så er det Guds gave og fantastisk og hun blir hyllet ... Men uansett hva jeg gjør så er det ikke godt nok og jeg får alltid visdomsord eller noe jeg kunne forbedret. Så jeg føler jeg blir sett ned på selv om hun også går yrke,

men hun går sånn ... hva heter det.. det er sånn der du ... hun går en annen form, hun går service, men hun går TAF⁹² så hun får litt lønn for det i tillegg ... Så jeg føler jeg blir sett ned på siden jeg ikke gjør det ... (s. 136, l. 4574-4581)

Og **Eva** også ved HO-A, Helsefagarbeider forteller noe lignende:

Ja, når jeg sier at jeg jobber på sykehjem, og da er det liksom sånn: 'Æsj, tørker du gamle i rumpen', men det er jo så mye mer enn det. Du hjelper jo faktisk mennesker og gjør en viktig jobb ved å hjelpe andre mennesker. Jeg vet ikke ... jeg føler også at de ser litt ned på oss fordi vi får så lite lønn. Liksom sånn «ja, du tjener jo ikke så mye». Men, det er noen, eller mange som synes at det er bra og er stolt over at vi klarer det. For det er jo en tøff jobb. Men enkelte ser ofte ned på oss ... (s. 164-5, l. 5521-5526)

Mens **Cecilie** ved HO-G, Anonym sier at:

Det blir ikke akkurat sett ned på, men det er liksom sånn: 'Åja, du går helse, ja fint for deg'. Jeg føler at vi bor i en 'business verden', der hvis du sitter på et kontor og du har mye foregående da er du liksom høyt oppe. Men hvis du velger å jobbe med mennesker som bare tar tre år på videregående, da er det liksom sånn 'ja, det er greit nok, vi trenger jo de også'. At det blir sett på sånn ... (s. 151-2, l. 5082-5086)

4.5.3 Kategori for trivsel, trygghet og livskvalitet

Den tredje kategorien for denne kapabilitetsdimensjonen har jeg definert som *kapabilitet for trivsel, trygghet og livskvalitet*. I kategoriseringsarbeidet har jeg funnet to underkategorier i denne kategorien.

Underkategori for trygghet og kroppslig integritet

Elevene uttrykker varierende grad av trygghet og kroppslig integritet. **Morten** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker det slik:

⁹² Initialene *TAF* [teknikk- og allmenne fag] referere til et 4-årig løp i Vgs. som fører frem til både yrkes- og studiekompetanse.

Jeg har egentlig ikke noe sånt kroppspress og klespress. Jeg trener jo, ja jeg vet egentlig ikke om det er mye eller lite, men jeg har ikke noe strev med kroppspress, eller klespress. Jeg vil jo se bra ut og ha kule klær liksom, men det er ikke noe sånn ... Jeg kan gå med pysjubukse en dag. Visst folk kommenterer det, så sier jeg bare: 'Javel! Det går fint'. Feedback er alt ... det er viktig ... (s. 179, l. 6016-6020)

Petter ved TIP-B, Industriteknologi hevder videre at:

På denne skolen er det ingen kroppspress eller klespress. Det har jeg sett veldig lite av. Det er nok mer på sånn studiespesialiserende. Her går man i joggebukse og hettegenser og kjeledress på ... Ingen press ... Du er som du er på denne skolen ... På sånne privatskoler og sånt er det veldig mye klær som man MÅ ha ... Ja ... (s. 33, l. 1108-1111)

Og **Arne** i intervjuparet supplerer med at:

Ja, som han sier – det er ikke noe press her ... Kroppspress eller klespress. Det er i hvert fall ingen som sier noe ... Så ... Jeg føler meg ... helt grei hvis jeg kommer på skolen i sminke og med hettegenser, det er ikke noe problem, det. Men sånn på privaten så vil jeg jo tro at alle sammen uansett har en liten tanke om man har noe man ikke liker så godt ... Jeg vet at jeg har mange sånne ... kompleksser ... Og jeg kjenner på det presset når jeg ser at andre har.. Andre har penere stil enn meg eller ... Sant ... Og de ser bedre ut og sånne ting ... Det må jo ha kommet utenfra et eller annet sted ... (s. 34, l. 1115-1122)

Elevene uttrykker at de har blitt mer sikre på seg selv etter at de begynte i Vgs. og ikke lenger er så sårbare for andres meninger når det gjelder kropp og utseende.

Rut ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider reflekterer over dette slik:

Det er jo mye kroppspress, da. Men jeg føler at nå på videregående i forhold til ungdomsskolen, så er det mer du selv som setter kroppspress til deg selv, på en måte. På ungdomsskolen så var det mere sånn «hun tenker det, og hun sa det, og de synes det» og sånn. Men nå har jeg begynt å gi mere Faen' i hva andre tenker. Jeg har begynt å bli litt mer voksen og tenker bare at jeg er meg på en måte.

Jeg føler at folk bryr seg mye mindre om hva du driver med, eller hva du sier og gjør, altså visst du sier noe dumt for eksempel ... folk bryr seg mye mindre om det her på videregående, føler jeg. Så jeg trives egentlig bra nå. Det var vanskeligere på ungdomsskolen. (s. 179, l. 6003-6010)

Underkategori for stresshåndtering og adspredelse

Elever gir i høy grad uttrykk for at de erfarer stress og press med både skolen, krav om å fullføre utdanning og også krav om å videreutdanne seg og komme inn ved den utdanningen eller arbeidet de ønsker seg. Et gjennomgående tema er at elevene uttrykker at de er slitne, har lite overskudd til fritidsaktiviteter og at opplæringen og lekser tar svært mye tid. **Viggo** ved TIP-B, Industriteknologi hevder:

Nei ... Hmm ... De snakker jo veldig mye om fravær og at du må ha lite av det. At du møter opp, og ikke slurver med å være presis, og ... og regler ... overholde regler og sånn. Ja. (s. 75, l. 2507-2508)

Og **Knut** i intervjuet sier følgende:

Det legger jo mye press på oss. For eksempel at vi har valgt feil utdanning. For eksempel på grunn av arbeidsledighet. Det er jo veldig mye fokus på oljen og sånn ... (s. 79, l. 2646-2647)

Viggo fortsetter refleksjonen med å uttale at:

Ja karakterpress, og det å være ungdom er jo veldig stressende, har jeg opplevd. Det er jo noen som takler det helt fint, og noen som takler det mindre bra. Ikke ofte det har så mye med intelligens og sånn, men hvor mye en orker å gjøre og sånn. (s. 76, l. 2533-2536)

Ivar ved TIP-D, Kjøretøy reflekterer over dette og sier:

Det var en periode jeg tenkte over det ... Det er jo stort press med de tunge prøvene og ja ... Tror det legger et stort press på de fleste ... Folk har jo lyst til å gjøre det bra så de har et godt vitnemål til å leve videre i livet med ... (s. 8, l. 259-261)

HO-elevene uttrykker også at de erfarer stress og press med skole og utdanning.

Lisa ved HO-E, Anonym uttrykker det slik:

Jeg sier jo ofte: «Å, nå gidder jeg ikke dette mer», men det er vel mest fordi jeg er sliten ... Men, jeg vet vel at jeg aldri kommer til å droppe ut, og jeg vet ikke hva jeg skulle ha gjort dersom jeg ikke hadde gått på skole. Men det er jo perioder der du er veldig sliten, og vil helst bare ligge hjemme. (s. 114, l. 3827-3830)

Rut ved HO- C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker noe av det samme:

Ehh ... Det er veldig høye krav og jeg kjenner veldig på presset. Nå har jeg kanskje presset meg selv også veldig disse to årene. Jeg synes at ja, det blir på en måte viktigere og viktigere å ha en god utdanning i samfunnet vårt, for å få seg en jobb. Du skal ha fagbrev og kurs og hele pakken for å få seg en jobb. Og så på skolen så skal du ha de, og de karakterene for å komme deg inn på den og den skolen og høyskolen. Så jeg synes at presset er høyt. Og jeg tror ikke det kommer til å forandre seg på en stund kanskje. Jeg føler at det er høyere nå enn før på en måte, men ... ja ... (s. 177, l. 5956-5962)

Og **Morten** i intervjuet supplerer med:

Ja, og det ødelegger jo litt det sosiale også. Jeg har vel egentlig vært inne på rommet mitt mer enn jeg har vært med venner dette året her. Bare sittet inne og øvd, og kanskje vært litt med venner, men da har vi kanskje øvd sammen ... og pugget og sånn. For det er mye du skal igjennom for å få det og det snittet for å komme deg videre. Ja, jeg vet ikke ... jeg kjenner i alle fall på presset, men det er vel litt forskjellig ... (s. 178, l. 5969-5971)

Underkategori for livskvalitet og det gode liv

Elevene uttrykker i høy grad at de trives på skolen og at de erfarer tilhørighet til både skolen, lærere og skolekamerater. Elever peker på at yrkesfaget gjør at de kan være sammen med elever og lærere som har de samme interessene som de selv har, og at dette er positivt for trivsel og livskvalitet. Samtidig trekker de fleste inn familie

og dem de har rundt seg i hjemmemiljøet som viktig for trivsel og et godt liv. **Vilde** ved HO-G, Anonym hevder f.eks. at:

Jeg tenker at meg og familien min og de rundt meg har det bra og er friske. At man klarer seg på skolen og har en tilhørighet et sted, det tenker jeg er et godt liv ... (s. 155, l. 5189-5190)

På spørsmålet om hva de knytter til et godt liv, svarer de fleste elevene at det å trives med det de gjør er viktig. **Hans** ved TIP- D, Kjøretøy svarer slik på dette spørsmålet med det han anser som et godt liv:

Det er vel trivsel og ... at jeg er sammen med folk jeg liker og lærer noe jeg har lyst til å lære ... I stedet for å lære masse unødvendige fag ... (s. 2, l. 58-59)

Ivar i intervjuparet knytter også trygghet til sin livskvalitet og sier at:

Jeg føler meg trygg. Jeg har ingenting å være utrygg for, er ikke noe sånn utrygt samfunn her i området egentlig ... (s. 13, l. 412-413)

Elever nevner videre det å ha muligheten til å leve et aktivt liv og gjøre ting de har lyst til i fritiden, som viktig. Forhold som helse og gode relasjoner til venner og familie blir også påpekt som nødvendig for livskvalitet. Enkelte elever nevner penger og god økonomi som kilde til et godt liv, men de fleste knytter livskvalitet til overnevnte forhold. **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider oppsummerer mye av elevenes erfaringer med dette slik:

Et godt liv ... det er å holde god helse ... jeg har jo lyst til å være en dame som er 70 år og jogger. Det er målet mitt ... å jogge når jeg er 80 år. Trene, ja få litt adrenalin ... Og bare det å dele ... det er glede for meg ... Et lykkelig liv, det er ikke penger ... det er ikke å ha så og så mye ting, sånn som med merkeklær og sånn. Status og popularitet kan du ha på nettet, men ikke utenfor. Vær positiv. Det sier jeg bare ... positive gode venner som kan være der for deg, det gir en skikkelig stor glede i livet og være kjærlig mot foreldre og familie ... (s. 143, l. 4809-4818)

4.5.4 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for tilhørighet og sosiale relasjoner

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri fra elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger for studiens fjerde deduktivt definerte kapabilitetsdimensjon; tilhørighet og relasjoner. Presentasjonen følger, som i dimensjonene over, dens tre pre-definerte, operasjonaliserte kategoriene.

Kategori for tilhørighet og vennskap

Elevene uttrykker mange erfaringer om hvilken betydning, ønsker og verdier de har for tilhørighet og relasjoner, og både HO- og TIP-elevene forteller eksplisitte hva de knytter dette til. **Mari** ved HO-E, Anonym uttrykker sine ønsker for vennskap slik:

At han [en venn] er til å stole på. At han lytter til deg, visst du for eksempel har noe du trenger å snakke om så hørere han etter, og gir deg råd og sånn. Bare er der for deg ... eh ... så bare en du kan ha det kjekt med og ikke dømmer deg for den du er. (s. 113, l. 3796-3798)

Mens **Tina** i intervjuet sier at:

Det handler om tillit. Det handler om å ta vare på hverandre, både gi og ta. Det handler om å være ærlig ... Ja. Ikke gå bak ryggen til den andre personen ... (s. 160, l. 5377-5378)

Særlig TIP-elevene knytter sine ønsker og verdioppfatninger for vennskap og relasjoner til noen de kan gjøre praktiske ting sammen med og som har de samme interessene. **Pål** ved TIP-H, Anonym sier det slik:

En som forstår deg og vil være der for deg hvis det er noe. En som ser deg og ... Hva skal jeg si ... En du går godt overens med, dere har samme interesser som deg og ja ... egentlig ... (s. 20, l. 668-669)

Olav TIP-B, Industriteknologi reflekterer også over verdien av vennskap og gode relasjoner:

Jeg tenker at de som har det [venner] tar det som en selvfølge, så de bør være litt takknemlig for det ... For det er ikke alle som har det, men alle burde hatt det tenker jeg ... (s. 63, l. 2118-2119)

Kategori for inkludering, respekt og anerkjennelse

I denne kategorien uttrykker elevene hva de ønsker og verdsetter ift. respekt og anerkjennelse og hvordan de selv ønsker å bli møtt med slike holdninger. Elevenes utsagn omhandler stort sett det samme. De ønsker å bli møtt, respektert og anerkjent som den personen de er og ut fra den utdanningen og yrkesveien de har valgt. **Cecilie** ved HO-G, Anonym sitt utsagn oppsummerer godt det elevene beskriver:

Eh ... Begge må respekterer hverandre og aksepterer hverandre for den de er, og ... Altså, jeg tenker sånne små detaljer ... Eh ... Utgjør ganske mye egentlig. Sånn som for eksempel hvis jeg er trist en dag, så vil en ekte venn banke på døren og ha med noe godt å spise sant, og sier liksom ja fortell meg hva det er så skal vi prøve å løse det.. At du deler på en måte gode og dårlige dager med den personen. Eller personene, det kan jo være flere. Ehm ... Ja ... Det er vel egentlig bare det ... (s. 148, l. 4963-4968)

Kategori for trivsel, trygghet, livskvalitet og det gode liv

Elevenes utsagn i denne kategorien har høy sammenheng med de øvrige kategoriene i denne kapabilitetsdimensjonen. Både HO- og TIP-elevne har sterk ønsket fungering for et godt liv som det å ha noen å være glad i og stifte familie. Elever knytter denne kategorien til det å ha et arbeid og yrke de trives i. **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider hevder f.eks:

Å ha et godt liv? Det er å ha folk en er glad i og bryr seg om deg. Ha en god jobb som en trives med og ha økonomi nok til å ha et bosted og gjøre det en ønsker. Og så kan hindringer kan jo oppstå, men at en ikke sitter fast i det, men alltid ser et lys i tunellen ... (s. 96, l. 3213-3215)

Hans og **Ivar** ved TIP- D, Kjøretøy reflekterer sammen om hva som er et godt liv. **Ivar** sier først:

Ehm ... et hus, kanskje to barn ... En kone ... Også ... ehm ... nei, jobber som mekaniker, vet ikke, eller så er jeg blitt ... Jobber hos faren min, et eller annet som det ... (s. 10, l. 322-323)

Mens **Hans** i intervjuparet supplerer med at:

Nei, altså det blir vel det samme med hus og kone ... og kanskje et barn eller to... Kanskje en hund, så selvfølgelig en bil! En jobb som mekaniker, kanskje jeg driver for meg selv ... (s. 10, l. 325-326)

Elever uttrykker videre negativ fungering og risikofaktorer som kan hindre dem i å leve gode liv. **Cecilie** ved HO-G, Anonym sier det slik:

[...] når jeg tenker meg om så er jeg mer redd for å gå rundt uelsket hvis det gir mening. Eller, ikke sånn ... men at jeg har så lyst på og lengter etter ... men som jeg ikke vet kommer til å bli ... For eksempel så har alle kjæreste og jeg har aldri hatt. Og hvorvidt jeg kommer til å få det vet jeg ikke. Og jeg har så lyst på barn også har jeg ikke kjæreste ... men så bare ja jeg er bare 17 så jeg stresser ikke med det men så samtidig stresser jeg med det i forhold til drømmen ... (s. 143, l. 4785-4791)

Elever påpeker eksplisitt at ønsker om god økonomi og penger ikke er det viktigste for å ha et godt liv. **Sabrine** ved TIP-F, Anonym sier f.eks. at:

Ja, jobb er viktig for trivselen. Betalingen er ikke det viktigste, bare du trives. Det beste er at du får bra betaling, men at du også trives ... (s. 59, l. 1979-1980)

Kun noen få elever trekker frem penger og ting som biler som viktige. **Yasmin** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker f.eks. at penger er viktig, men påpeker samtidig at en «standardløsning» med mann, unger og familie er viktig:

For meg som er veldig glad i å bruke penger for eksempel så vil jeg jo ha litt penger. Jeg blir glad av å bruke penger, det er litt farlig, men ja, jeg blir det. Ha en mann, ha unger, familie rundt deg som er glad i deg og vil det beste for deg. (s. 109, l. 3641-3643)

4.5.5 Elevenes konverteringsforhold for tilhørighet og relasjoner

I dette avsnittet vil jeg presentere empiri fra det jeg har valgt å tolke som elevenes erfarte og uttrykte konverteringsforhold i kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og relasjoner. Presentasjonen følger de tre utvalgte, pre-definerte konverteringsforholdene.

Kategori for strukturell, sosiale og miljøbetingede forhold

Elevene hevder at skolen har et godt miljø og nevner konkrete eksempler på hva de knytter til dette. F.eks. at skolen har ulike miljøgrupper som arbeider med det sosiale miljøet ved skolen, og at skolen arbeider spesifikt med å forebygge mobbing og fremme inkludering. **Mette** ved HO-A, Helsefagarbeider nevner følgende:

Vi har veldig motiverende lærere og vi har miljø vi kan få komme på skolen og sånn med ... Det er hele tiden tiltak for at alle skal ha det bra og trives på skolen. (s. 81, l. 2723-2724)

Og **Anne** i intervjuparet supplerer med at:

Vi har jo sånne kickoffer der vi har sånne aktivitetsdager og vi går på kino og vi gjør på en måte andre ting enn å bare sitte i klasserommet da ... (s. 81, l. 2726-2727)

Ved de store skolene uttrykker noen av elevene manglende kontakt mellom skolens ulike utdanningsprogram, og at de ikke kjenner lærere eller elever ved andre utdanningsprogram enn sitt eget. **Yasmin** ved HO- C, Barne- og ungdomsarbeider påpeker f.eks. at:

[...] vi [de ulike utdanningsprogrammene] er ganske delt da ... Jeg tenker at NN bygget er for jenter utenom NN klassen da, også NN bygget er sånn NN og sånt ... Men det er jo fortsatt jenter og gutter som går i alle fag egentlig ... (s. 96-7, l. 3235-3237)

Elevene trekker frem størrelsen på skolen og klassestørrelsene i yrkesfagene som en viktig faktor for trivselen i skolen. Mens **Maren** ved TIP-D, Kjøretøy sier her at:

Det er veldig mye lettere på videregående fordi det er mindre klasser. Lærerne kan da vise at de bryr seg mer om hver og enkelt og vise og støtte alle enkelte elever, sånn istedenfor å skulle gå rundt med 30 forskjellige elever, og leite seg frem [ler] og sørge for at alle 30 har det bra. Vi er bare 12 elever i klassen, og da er det mye lettere og se om alle har det bra, eller ikke ... (s. 38, l. 1257-1261)

I tillegg til muligheter for sosialt samvær i friminuttene, f.eks. i skolekantiner, er et gjennomgående trekk i datamaterialet at elevene uttrykker at yrkesfaget har positive klassemiljø. **Maria** i intervjuparet med **Maren** påpeker dette:

Vi har et klassemiljø som der alle kommer veldig godt overens. Alle kan snakke sammen og alle sitter med hverandre i friminuttene. Så alle kommer veldig godt overens. Det eneste negative jeg har, er egentlig bare fellesfagene. (s. 37, l. 1242-1243)

Maren i intervjuparet fortsetter elevenes refleksjoner med å hevde at:

Jeg merker det at i klassen i begynnelsen, så var det jo mange som kom fra andre skoler, som vi ikke kjente. Men det gikk jo bare en uke, så kjente så å si alle hverandre. Vi samlet oss i en klynge ute med kantinen, og sånn har det vært helt til nå. Så jeg føler at det er et godt vennskap i klassen ... (s. 42, l. 1387-1390)

Hvordan praksisbedriftene mottar elevene og hvorvidt elevene får mulighet til å bli kjent med praksismiljøet og praksisveileder er et betydelig tema som elever trekker frem som viktig for erfaring av trivsel, relasjoner og tilhørighet. **Roar** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider uttrykker sine erfaringer med dette slik:

[...] jeg tror jeg har vært veldig heldig med de praksis stedene jeg har vært. Så var det også små barnehager som jeg trivdes veldig, veldig godt i, det var litt sånn intimt og vi ble veldig godt kjent alle sammen. (s. 103, l. 3464-3466)

På spørsmålet om hvilke muligheter og tilbud for fritidsaktiviteter som finnes i deres nærmiljø, er elevene usikre. **Roy** ved TIP-F, Anonym sier f.eks:

Nnnn ... ja, altså ... [stille lenge] ... ikke helt sikker da. Har ikke sjekket så mye. Jeg har akkurat flyttet da, så jeg har ikke fått sjekket så mye rundt ... Jeg husker det var noe sånt ungdomshus, eller noe sånt hus som man kunne samles i eller noe sånt [lenge stille]. (s. 53, l. 1765-1766)

Elever uttrykker at de har mistet fritidsinteressene sine etter at de begynte ved Vgs., eller at de ikke har tid til fritid og venner på grunn av skolepress, lange skoledager og lekser. **Hans** ved TIP-D, Kjøretøy forteller at:

Det finnes ganske mange tilbud. Fotball, håndball og alt mulig, men ... [...]. Jeg har ikke tid til det. Jeg jobber så mye at jeg har så vidt tid til å være med venner og sånt som det.. Så ja jeg får rett og slett ikke tid! (s. 6, l. 200-2002)

Og **Ivar** i intervjuet supplerer med at:

Jeg bor ganske sentralt nå da, men det ... Av fritidstilbud har jeg gått på det meste, men det er ikke noe som interesserer meg nå lengre ... (s. 7, l. 204-205)

Kategori for lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning

Elevene trekker frem viktigheten av lærere og pedagogisk tilrettelegging for trivsel, tilhørighet og relasjoner. **Cecilie** ved HO-G, Anonym hevder beskriver sin relasjon til lærere slik:

Jeg føler at de [lærerne] legger merke til deg. Du er ikke bare blant en av elevene, du er den personen du er og at ... Ehm ... Hvis du holder på å bli dårligere i et fag så gir de deg råd om hva du kan prøve å gjøre. Eller så gir de beskjed at de merker at du sliter og at de kan hjelpe deg og litt sånn forskjellig. Så det er de flink på ... (s. 147, l. 4926-4929)

Elever uttrykker imidlertid også erfaringer med manglende respekt og anerkjennelse fra lærere. Det å ikke bli lyttet til eller tatt på alvor, eller episoder der de har erfart direkte krenkelsers fra lærere, er eksempler på dette. **Viggo** ved TIP- D, Kjøretøy forteller her:

Altså, han er litt sånn ute etter å bare, altså at noen skal svare feil, på en måte ... Han spør den han vet ikke kan svare, og så sier han at det var dumt, for det må du kunne på eksamen. (s. 70, l. 2338-2340)

Kategori for foreldre, søsken og nærmiljø

Elevene erfarer at relasjonen til foreldrene er preget av en del press fra foreldrenes side. Elever erfarer også press fra familiemedlemmer. **Arne** ved TIP-B, Industriteknologi hevder f.eks:

Ehm ... Altså ... Mamma, hun setter ikke så veldig mye press på meg sånn ... Hun vet at jeg gjør det bra, jeg er flink. Men pappa kan finne på at hvis jeg hadde fått en 5+ istedenfor en ren 6 så kunne han blitt litt sånn «ja, hvorfor er det ikke en sekser?» Men han blir aldri sur.. men det er litt sånn kjipt å høre det når man har gjort sitt beste og sånt ... (s. 33, l. 1083-1087)

Og **Siv** ved HO-A, Helsefagarbeider forteller:

Så jeg føler meg alltid dum i forhold [til andre i familien], og det samme med de på mamma sin side ... Det er litt annerledes, men jeg føler meg dum fordi de har gått studie eller de går en eller annen form for ... flott yrke ... Han ene fetteren min har jo 6 i S og R matte, jeg har slitt meg til en firer i P matte⁹³ så jeg føler jeg alltid kommer i skyggen på et eller annet vis ... Fordi at jeg går helse ... Du skal jo bare vaske de [pasientene] sant ... (s. 137, l. 4586-4589)

Når det gjelder støtte og hjelp i skolearbeidet og elevenes relasjoner til foreldrene viser materialet mitt noe sprikende eleverfaringer. **Roar** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider forteller at han stort sett har vært alene med skolearbeid, men at faren hjelper ham med matematikk.

Jeg har en mor som er lærer, men jeg skulle tro hun var litt mer sånn på ... At jeg må jobbe med skolearbeid og sånt, men vi snakker nesten ikke om skole hjemme. Jeg tar matte som privatist, og min far er veldig glad i matte så han er helt giret på det. Så da jobber jeg med matte med han, men det har jo ikke noe med min skolegang å gjøre nå. Det har aldri vært mye skole hjemme hos oss ... Og som sagt jeg skal gjøre ting

⁹³ P-matte er betegnelsen på praktisk matematikk i Vgs., mens S-matte og R-matte er knyttet til henholdsvis samfunnsvitenskapelig og realfaglig matematikk som gir grunnlag for spesiell studiekompetanse for innpass i høyere samfunns- eller realfaglig utdanning.

selv, når jeg hadde lekser og sånt før så satt jeg på rommet og gjorde det for meg selv. (s. 98-9, l. 3298-3303)

De fleste elevene forteller imidlertid at de har gode relasjoner til foreldre og søsken og erfarer høy grad av støtte for sin trivsel og livskvalitet.

Ivar ved TIP-D, Kjøretøy uttrykker det slik:

De er veldig opptatt av det [trivsel] ... de vil liksom at jeg skal ... Hva skal jeg si da ... De driter egentlig litt i hvor mye jeg kommer til å tjene og sånt så lenge jeg holder på med noe jeg har lyst til, og faktisk trives med. At jeg ikke gjør noe som jeg synes er drittkjedelig. (s. 18, l. 601-604)

Mens **Maria** ved TIP-D, Kjøretøy sitt utsagn oppsummerer mye av elevenes erfaringer i forhold til foreldrene sine:

Jeg tror ikke det skal bli noe problem. Visst jeg trenger hjelp og støtte så kan jeg gå til mamma og de og be om hjelp. Da vil de hjelpe meg og gi meg råd og sånn. Men de sier fortsatt at der er MITT valg hva jeg vil gjøre videre og hvordan jeg vil gjøre det (s. 45, l. 1625-1627)

I forhold til tilhørighet til venner og nærmiljø har elevene varierende, men stort sett positive erfaringer, men hevder også at de har mistet kontakten med tidligere venner etter at de begynte ved Vgs. **Rut** ved HO-C, Barne- og ungdomsarbeider sier dette:

Jeg er ikke venner med noen fra ungdomsskolen, sier ikke hei til de engang. For jeg føler at nå har vi liksom vokst opp og kommet forbi den perioden der vi, ja det er sånn baksnakking og sånne ting. Så jeg tror at mange har en god venn her [i Vgs.] nå ... (s. 174, l. 5843-5846)

Jeg har nå presentert for og gitt leseren innblikk i elevenes uttrykte erfaringer av opplæringstilbudet i sine utdanningsprogram. Jeg vil derfor bevege meg over til å analysere studiens datamateriale, belyse problemstillingen og svare på dens tre forskningsspørsmål.

Kapittel 5. Analyse og svar på studiens problemstilling og forskningsspørsmål

*«The subjective powers of reflexivity mediate the role that objective structural or cultural powers play in influencing social action and are thus indispensable to explaining social outcomes»
(Margareth M. Archer, 2007, s. 55).*

Dette kapittelet vil analysere og svare på studiens problemstilling og dens tre operasjonaliserte forskningsspørsmål. Kapittelet har til sammen fire delkapittel.

Det første delkapittelet analyserer og svarer studiens første forskningsspørsmål (*f1*) som har undersøkt hvilke kapabiliteter yrkesfagelevne erfarer og uttrykker at de har. Spørsmålet analyseres og besvares ut fra studiens fire, pre-definerte og operasjonaliserte kapabilitetsdimensjoner, representert ved de fire underspørsmålene: Hvordan erfarer og uttrykker yrkesfagelevne sine kapabiliteter for: (*f1a*) kritisk tenkning og medborgerskap (*f1b*) utdanning og opplæring (*f1c*) yrke og arbeid og (*f1d*) tilhørighet og sosiale relasjoner.

Det andre delkapittelet analyserer og svarer på studiens andre forskningsspørsmål (*f2*) som har undersøkt hva yrkesfagelevne erfarer som viktig og verdifullt i forhold til sine kapabiliteter og hvilken ønsket fungering de uttrykker de at de har. Spørsmålet står i relasjonell sammenheng med, og er kategorisert med bakgrunn i, det første forskningsspørsmålet og de fire definerte kapabilitetsdimensjonene.

Det tredje delkapittelet analyserer og svarer på studiens tredje forskningsspørsmål (*f3*) som har undersøkt hvilke relevante konverteringsforhold yrkesfagelevne erfarer og uttrykker at de har og står, som det andre forskningsspørsmålet, i relasjonell sammenheng med de to første spørsmålene og studiens fire kapabilitetsdimensjoner. Forskningsspørsmålet er undersøkt ut fra studiens tre utvalgte og pre-definerte konverteringsforhold.

I det fjerde delkapittelet belyser jeg problemstillingen med en sammenfatting av analysen og en oversikt over forskningsspørsmålenes relasjonelle sammenhenger.

5.1 Elevenes kapabiliteter

Kapabilitet er ikke et enten-eller-fenomen, men kan forstås ut fra en skala av intensitet og styrke der kausale mekanismer og relasjonelle, *emergente* krefter

muliggjør, fremmer eller eventuelt hemmer kapabilitetsutvikling (Martins, 2006, 2007; Smith & Seward, 2009, s. 226). Kapittelet vil derfor analysere og besvare hvilken grad av kapabiliteter elevene uttrykker at de har innen studiens fire utvalgte kapabilitetsdimensjoner. I dette delkapittelet analyserer og svarer på studiens første forskningsspørsmål (*f1*): Hvilke kapabiliteter erfarer og uttrykker yrkesfagelevne at de har? Delkapittelet er inndelt i fire underavsnitt som hvert vil svare på det første forskningsspørsmålets fire operasjonaliserte underspørsmål (*f1a-d*). Analysen konsentrerer seg om kapabilitetsdimensjonene og deres pre-definerte kategorier, implisitt de definerte underkategoriene.

5.1.1 Elevenes blikk på sine kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap

*«Nei det er ikke så mye vi kan påvirke med, vi sitter i en lav posisjon. Det er jo staten som har makten her i Norge»
(Hans, programområde for Kjøretøy, TIP).*

*«Jeg føler at vi får være lite selvstendig på skolen. Vi får ikke prøve ut noen ting. Det er jo en maskin her som du på alle andre skoler får lov til å prøve og sånn, men her får du ikke prøve å trykke på startknappen engang»
(Viggo, programområde for Industriteknologi, TIP).*

I operasjonalisering av denne kapabilitetsdimensjonen diskuterte jeg individers mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sine kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap som et kjernetema i kapabilitetstilnærmingen. Sen (1999, 2009) fremhever demokratisk deltakelse både ut fra instrumentelle verdier og egenverdier som et normativt fundament for menneskelige utvikling og livskvalitet. Nussbaum (2006a, 2010) drøfter også hvilken utdanning som kan bidra til kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap, og plasserer demokrati sentralt i sin filosofi om rettferdighet og menneskelig utvikling til gode liv. I kapabilitetstilnærmingen betraktes individers kapabiliteter for ansvar og myndiggjøring under forutsetning av, og i nær relasjon til, deres frihet og autonomi (Kjeldsen & Bonvin, 2015, s. 22) som står i motsetning til ufrihet og et liv preget av tvang og instrumentell ytrestyring. Innledningsvis i avhandlingen har derfor påpekt hvordan OECDs og DeSeCos standardiserte, pre-definerte beskrivelse av kompetansemål (OECD, u. å.; Rychen & Salganik, 2003; Salganik et al., 1999) med sin påfølgende konkurranseorientering (Keeley, 2007; OECD, 2017b) kan forstås som slik ytrestyrt instrumentalisme.

Med dette utgangspunktet har jeg undersøkt forskningsspørsmålet og hvordan elevene selv betrakter sine kapabiliteter i dimensjonen for kritisk tenkning og medborgerskap. Spørsmålet er undersøkt gjennom de tre pre-definerte og operasjonaliserte underunderkategoriene for kapabilitetsdimensjonen og analyserer hvordan elevene selv forstår og lever ut demokratiet og på hvilke måter de kritisk og aktivt deltar med sitt medborgerskap. Hvordan elevene erfarer ansvar for seg selv og andre, og hvorvidt de ser seg selv som myndige og i stand til å foreta autonome, reflekterte valg og utøve praktisk fornuft. Og videre hvordan elevene uttrykker kapabiliteter for empati, narrative forestillingsevner, reflektere over sine egne livsplaner, har forestillinger om det gode, hva som kjennetegner livskvalitet og eventuelle risikoscenario. De neste tre avsnittene analyserer svarer på studiens første forskningsspørsmål (*f1*) og underspørsmålet (*f1a*) kapabilitetsdimensjonen for kritisk tenkning og medborgerskap med utgangspunkt i de tre pre-definerte kategoriene for kapabilitetsdimensjonen (1) Demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse (2) Ansvar, autonomi og myndiggjøring (3) Selvinnsikt, empati og narrative forestillingsevner.

Kapabilitet for demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse

Analysen viser at både HO- og TIP-elevne uttrykker svake kapabiliteter for å delta med sitt medborgerskap og erfarer lav demokratiforståelse. Elevenes interesser for deliberativ deltakelse og ytringer (*public reasoning*) (Sen 1999, s. 74) synes også som manglende. Studiens empiri viser derfor at elevenes opplæringstilbud reelt sett *ikke* synes å fremme deres mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle kapabiliteter i denne kategorien. Elevene uttrykker seg heller i retning av at opplæringstilbudet faktisk hemmer deres kapabilitetsutvikling og at de synes å knytte demokratiske prosesser og deliberativ deltaking til *skolske* læringsformer som de uttrykker svært negative erfaringer om.

Både HO- og TIP-elevne hevder at de «snakker om» ulike aktuelle samfunnsforhold og saker som slås opp i medier, f.eks. i fag som Norsk og Samfunnslære, og også i friminutter og med venner i fritiden. De hevder også til en viss grad at de ytrer seg og uttrykker sine meninger i slike sammenhenger. I begge casene forklarer imidlertid elevene dette som «diskusjoner». Datamaterialet tyder imidlertid *ikke* på at elevene knytter sine ekspressive ytringer og refleksjoner om ulike saksforhold til *reell* demokratisk deltakelse og medvirkning. Selv om elevene

avslører at de erkjenner at ulike samfunnsforhold kan endres politisk, erfarer de sin egen *reelle* påvirkningskraft som begrenset og uten betydning.

Videre uttrykker elevene i svært svak grad å ha deltatt i frivillig organisert arbeid som innebærer aktiv demokratisk deltakelse. Intervjuguiden hadde ikke spørsmål om deres deltakelse i elevdemokrati som elevrådsarbeid, o. lign. Kun to elever i datamaterialet hevder imidlertid selv ila. intervjuene å ha erfaringer med dette. Den ene som elevrådsformann i Vgs. og den andre som medlem i AUF. Ingen av de øvrige elevene kommer inn på elevrådsarbeid eller andre former for formelt skoledemokrati og på hvilke måter de erfarer sin formelle påvirkningskraft i skolen.

Ut over dette uttrykker både HO- og TIP-elevene svært svake kunnskaper om politikk og demokrati, f.eks. om politiske partier eller andre politiske samfunnsaktører. Elevene forteller at de ikke har kjennskap til politiske prosesser og at de heller ikke oppfatter betydningen av å ha kunnskaper eller lære om slik forhold. Elevene har altså svake kapabiliteter til å delta i formelle politiske beslutninger og deliberativ aktivitet. Tvert imot betegner de sin manglende interesse for slike aktiviteter og hevder også at de tror andre ungdommer mangler slike interesser.

Elevene uttrykker til en viss grad at de oppdaterer seg om aktuelle samfunnsaker, politiske forhold og nyheter. De forteller imidlertid at dette tilnærmet utelukkende skjer ved bruk av nye multi-medier og saker som «plinger opp» på Facebook eller i tabloide nyhetssider og på nettaviser. Elevene i både HO og TIP hevder også til en viss grad å delta med ytring og meningsutveksling på digitale medier. Ut over dette tilkjenner elevene i begge casene at de ser en del på ulike TV-kanaler via sine PC-er. Typisk for HO-elevene er at de følger med på populære TV-serier eller nettproduksjoner om ungdoms psykiske helse o.lign., mens TIP-elevene uttrykker sine typiske interesser for sports- eller bilprogrammer. Elevene i begge utdanningsprogrammene bemerker at de tilfeldig kan komme over nyhetssaker når de søker opp TV-program de ønsker å se på. I svært svak grad skildrer imidlertid elevene at de selv aktivt oppsøker nyheter. Dette gjelder for begge casene HO og TIP.

Elevene i mitt utvalg er i sitt 18. år og noen også eldre og har derved *formell* mulighet til å delta ved politiske valg eller har allerede hatt denne muligheten. Men hverken HO- eller TIP-elevene uttrykker imidlertid kapabiliteter for å delta i

politiske valg. Ingen av elevene som har hatt stemmerett ved siste politiske valg hevder at de har brukt stemmeretten sin, og i svært svak grad avslører elevene at de planlegger å delta ved neste valg. Enkelte elever påpeker at de akkurat har blitt 18 år og derfor ikke har tenkt på politisk valgdeltakelse.

I både HO og TIP hevder elevene at de snakker om politiske saker og politiske valg, men at de likevel har svært lite interesse for det. Elevene uttrykker imidlertid at de vet at ulike regler, lover og samfunnsforhold kan endres politisk, og at de også vet at dette kan påvirkes. Typiske TIP-utsagn i tilknytning til elevenes uttrykte forståelse for demokratiske påvirkningsmuligheter er knyttet til kommentarer om at bensinprisene burde vært billigere, eller at politikerne må se på strafferammene og komme med forslag slik at de blir strengere og derved «mer riktige». HO-elevne knytter derimot politiske påvirkning mer til forhold som at eldreomsorgen og fritidstilbud for de unge burde vært bedre. Elevene knytter imidlertid ikke dette til sin egen påvirkningskraft, eller en bevissthet om at de selv kan være medvirkende til demokratiske endringer. Flertallet av elevene uttrykker seg heller i retning av at de ikke ser hensikten med demokrati og valgdeltakelse. På samme tid forteller de at de mangler tillit til både styresmakter, politikere og medier, og i begge casene påpeker elevene at politikere «lyger», «ikke er til å stole på» og at nyheter kan gi en uriktig fremstilling eller være falske.

Kapabilitet for ansvar, autonomi og myndiggjøring

Analysen viser at både HO- og TIP-elevne til en viss grad erfarer og uttrykker kapabiliteter for ansvar, autonomi og myndiggjøring. Elevene understreker bl.a. at de har ansvar for seg selv, sin egen læring og utdanningssituasjon og sin egen fremtid. Elever i begge casene uttrykker at deres erfaringer i forhold til dette har økt etter at de kom over i Vgs. De knytter sin økte ansvarsopplevelse spesifikt til yrkesfaget, og at de opplever skolen som mer alvorlig når de skal lære et yrke og forholde seg til arbeid i verkstedet. Elevene forteller også at møtet med utplassering i praksisbedrift eller institusjon har vært avgjørende for deres ansvarsopplevelse.

Studien viser imidlertid at opplæringstilbudet i ungdomsskolen i svak grad har gitt elevene mulighetsbetingelser til å utvikle kapabiliteter for autonomi og mulighetsbetingelser til å forvalte sin egen positive frihet, og derfor også svak grad av livskvalitet. Elevene i begge utdanningsprogrammene forteller tvert imot at det

økte ansvaret og læringstrykket i Vgs. har rammet dem som en overraskelse, og at de har hatt feiloppfatninger om hvordan de ville håndtere frihet og autonomi under ansvar i sin opplæringshverdag i Vgs.

Elevene i både i HO og TIP uttrykker til en viss grad samfunnsansvar. Dette viser de f.eks. ved å påpeke at de «betaler inn skatt» eller «kan gjøre noe med forurensing og miljøproblemet». Elevene i begge casene forklarer også til en viss grad at de ser sitt ansvar for skolemiljøet og for å samarbeide med medelever, lærere og praksisveiledere. Analysen viser imidlertid at elever i begge casene har relativt svake kapabiliteter for ansvar, autonomi og myndiggjøring som de eksplisitt tillegger svak betydning for formelt demokrati og aktivt medborgerskap, men at de til en viss grad deltar demokratisk i skolens læringsarbeid og det daglige virke. Et særtrekk ved denne kategorien er at TIP-elevne, i sterkere grad enn HO-elevne, forteller at deres kapabiliteter for ansvar, autonomi og myndiggjøring har økt etter at de begynte i Vgs., og at de særlig knytter dette til praksisopplæring i skolens verksteder og yrkesfaglige opplæring. TIP-elevne forteller at dette har hjulpet dem til å ta ansvar for sin egen utvikling og læring, f.eks. ved at de må finne ut av ting selv i verkstedet dersom læreren er opptatt, og at de må hjelpe hverandre elever imellom når de står fast i læringsarbeidet. Datamaterialet viser derfor at TIP-elevne har kapabiliteter for å utøve praktisk dømmekraft og foreta reflekterte, autonome valg. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysen av elevenes kapabiliteter for utdanning og opplæring.

Kapabilitet for selvinnsikt, empati og narrative forestillingsevner

Studiens empiri viser at elevene, i begge casene, har relativt sterke kapabiliteter i denne kategorien. Elevene erfarer og uttrykker både selvinnsikt, refleksjon og selvransakelse. De reflekterer over sin egen innsats og prestasjoner i skolearbeidet, over sine skolevalg, over sine tidligere skoleerfaringer, sine utdannings- og arbeidsmuligheter og sine fremtidige liv. F.eks. uttrykker elever at de er skuffet over seg selv og sine skolerresultater og viser sin praktiske fornuft ved å forklare hva som kan være grunnen til at de ikke oppnår det de ønsker i skolen og opplæringen. Elevene reflekterer videre over sine egne vaner og verdioppfatninger, f.eks. hvorfor de verdsetter yrkesfaget de har valgt osv.

Elevene både i HO og TIP viser imidlertid i ulik grad evner til å vise emosjonelt engasjement, uttrykke seg på en empatisk måte og reflektere over andres situasjon. Analysen viser også noen forskjeller mellom studiens to caser. HO-elevene tydeliggjør stort sett sin empati, f.eks. med flyktninger (jfr. flyktningkrisen i intervjufasen 2015), men også i forhold til medelever, foreldre, lærere og i noen tilfeller pasienter i praksisinstitusjoner. Hos TIP-elevene er slik empati svakere uttrykt enn hos HO-elevene. Bl.a. uttrykker TIP-elevene oftere enn HO-elevene manglende empati med flyktninger. Denne forskjellen viser seg som den samme hos de utvalgte jentene i TIP-programmene som uttrykker seg svært likt guttene, på samme måte som de utvalgte guttene i HO-programmene uttrykker seg svært likt jentene. Dette funnet kan tyde på at elevenes erfaringer ikke er kjønnsbestemte, men at opplæringstilbudet i HO ser ut til å fremme elevenes kapabiliteter for empati og medmenneskelighet i høyere grad enn det TIP fagene gjør.

Et fellestrekk i analysen, for begge casene, er imidlertid at deres uttrykte kapabiliteter for empati er sterkere dersom saksforholdet kan knyttes til deres egne erfaringshorisont, situerte nærmiljø, opplæringsløp eller yrke. I mye svakere grad evner elevene å forholde seg til et mangfoldig samfunn og sin empati for andre mennesker i en global verden som er en viktig kapasitet for demokratiutvikling. Elevene har videre rike forestillinger om hva de ønsker og verdsetter som det gode i livene sine og hva de erfarer som risikoscenario, eller ikke-ønsket fungering. Dette kommer jeg tilbake til i analysen av det andre forskningsspørsmålet og elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger.

5.1.2 Elevenes blikk på sine kapabiliteter for utdanning og opplæring

«Du holder jo på å eksplodere av all kunnskapen som du har fått. Så jeg føler at de [yrkesfaglærerne] har fått alt inn i hodet mitt, og det er første gang det har skjedd! Så jeg føler at jeg klarere meg på eksamen, for å si det sånn ...»

(Maren, programområde for Kjøretøy, TIP).

«Ehm ... ja som sagt som hun sa, så er det på en måte helsefagene som jeg føler at jeg mestrer mest i. Det er min sterke side, det er det som gir meg gode karakterer og det er det som hjelper meg å holde meg oppe for å fullføre året ...»

(Siv, programområde for Helsefagarbeider, HO).

I operasjonalisering av denne kapabilitetsdimensjonen diskuterte jeg hvordan individers mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial eller sine

kapabiliteter kan hevdes å være utdanningenes kjerneoppdrag. Sen (1992, s. 44) definerer utdanning som en av få basiskapabiliteter, og Nussbaum (2006a, s. 322) hevder at utdanning er en nøkkelfaktor for dannning av alle andre kapabiliteter. At alle elever, i tillegg til sin yrkesfaglige opplæring, også skal utvikle kapabiliteter for å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i fellesfagene er også svært viktig i kapabilitetstilnærmingen (Terzi, 2007, s. 37) fordi slik kunnskap kan knyttes til myndiggjøring og makt (Wheelahan, 2007, 2015). Elevenes helhetlige kunnskaps- og læringsformer er derfor viktig i kapabilitetstilnærmingen, og oppstår nettopp ut fra både yrkesfagopplæring og fellesfagsopplæring i en holistisk, relasjonell sammenheng (Smith & Seward, 2009).

I denne studien har jeg imidlertid ikke fokusert på opplæringens resultater i form av elevenes kunnskaper, ferdigheter og kompetanse, men heller hvordan de forstår sin egen kompetanse og spørsmål om hvordan og hvorvidt de reelt sett erfarer kapabiliteter for å aspirere, erfare motivasjon for utdanning og opplæring, samt hvorvidt de erfarer frihet til å velge den utdanningen de ønsker, verdsetter og har grunn til å verdsette. Jeg har også villet vinne innsikt i hvordan elevene uttrykker at de kan utfolde seg på kreative og ikke-standardiserte måter (*flourishing*) og utøve læringsaktiviteter som «truly human functionings» (Nussbaum, 2006b, s. 74; Sen, 1999, s. 5). Videre har jeg satt søkelys på hvorvidt elevene erfarer at de kan utøve handlekraft, delta aktivt og autonomt i utformingen av sine egne læreprosesser og hvordan de erfarer mening og mestring i læreprosesser og i opplæringen.

Den norske skolens *formelle* formål og styringsdokumenter gir, i likhet med kapabilitetstilnærmingen, sterke føringer for at elevene skal oppleve skolen som motiverende og meningsfull. I kapabilitetstilnærmingen påpekes imidlertid at elevens *formelt* likeverdige mulighetsbetingelser og frihet for slike forhold ikke nødvendigvis gir *reelt* rettferdige utfall. Enkelte elevgrupper møter derfor reell urettferdighet på tross av formelt likeverdige utdanningsrettigheter (Walker & Unterhalter, 2007a). Med dette utgangspunktet vil jeg i de neste tre avsnittene analysere og svare på studiens første forskningsspørsmål (*f1*) og hvilke kapabiliteter elevene erfarer og uttrykker at de har i kapabilitetsdimensjonen (*f1b*) for utdanning og opplæring. Analysen tar utgangspunkt i de tre kategoriene for kapabilitetsdimensjonen (1) Aspirasjon, motivasjon og utfoldelsesevner (2) Handlekraft, mening og mestring (3) Kunnskaper, ferdigheter og dugelighet.

Kapabilitet for aspirasjon, motivasjon og utfoldelsesevner

Det empiriske materialet viser at både HO- og TIP-elevene uttrykker sterke kapabiliteter for motivasjon til utdanning og opplæring og at de også aspirerer høyt for videreutdanning. Elevene understreker imidlertid at dette nesten utelukkende er knyttet til den yrkesfagopplæringen de er en del av, og i begge utdanningsprogrammene forteller elevene at deres motivasjon og aspirasjoner for utdanning er noe de har fått etter oppstart i Vgs. og at de har erfart dette som fraværende i ungdomsskolen.

Med noen få unntak understreker imidlertid elevene i både HO og TIP svært svak motivasjon for fellesfagundervisning i Vgs. De opplever undervisningsformene i fellesfagene som standardiserte, lite stimulerende og med mangler for utfoldelsesmuligheter. Analysen viser derfor at elevene reelt sett ikke erfarer et likeverdig tilbud for å tilegne seg fellesfaglig kompetanse slik de etter sentrale styringsdokumenter for opplæringen har rett til, men at opplæringstilbudet heller hemmer deres kapabiliteter for *skolske* eller vertikale kunnskapsformer og at dermed også deres mulighetsbetingelser og frihet til å oppnå myndiggjøring og maktposisjoner reelt sett er urettferdig distribuert (Bernstein, 2000; Wheelahan, 2007, 2010).

Studien viser videre noen variasjoner for HO og TIP i forhold til elevenes kapabilitet for motivasjon, aspirasjon og utfoldelsesevner i yrkesfagene i Vgs. Et særtrekk i analysen er at TIP-elevene, langt oftere enn HO-elevene, erfarer og uttrykker at de kan utfolde sin kreativitet og virketrang i opplæringen og særlig i skolens praksisverksteder. HO-elevene forteller i motsetning, med noen unntak, at de ikke bare finner fellesfagundervisningen «kjedelig» med lite rom for utfoldelse, men også opplever yrkesfagopplæringen som rutinepreget og demotiverende. HO-elevene uttrykker sin manglende motivasjon særlig pga. Power-Point undervisning, «kjedelige» lese- og skriveoppgaver og erfaringer av «sedated classrooms» (Werler & Berg-Brekhus, 2016). Elevene i HO forteller også at de opplever noen lærere som lite engasjerende eller «utbrent» og lite villig til å lytte til elevenes endringsforslag for å gjøre undervisningen mer motiverende. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysen av elevenes konverteringsforhold.

Analysen viser videre at flere av elevinformantene både i HO og TIP forteller at de tidligere har valgt bort eller hatt pauser i sine utdanningsløp, eller at de har skiftet utdanningsprogram. Studiens empiri viser imidlertid at elevene i begge casene i denne studien forsikrer om at de har høy motivasjon for å fullføre sin nåværende opplæring. Elevene uttrykker imidlertid motivasjon og aspirere for å fullføre opplæringen nesten utelukkende i tilknytning til sin trivsel og utfoldelse i yrkesfaget de er under utdanning i. Dette kommer jeg nærmere inn på i analyse av studiens andre forskningsspørsmål og elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger.

Kapabilitet for handlekraft, mening og mestring

Analysen viser at både HO- og TIP-elevne uttrykker at de har hatt svært liten grad av myndige valgmuligheter og oppøvelse av handlekraft i ungdomsskolen, og et gjennomgående tema i begge casene viser at elevene skildrer ungdomsskoletiden som umenneskelig, svært lite meningsfull med understreking av manglende mestringserfaringer. Elevene forteller at undervisningen har vært rutinepreget, at lærerne har vaktet dem og at de i svært liten grad har kunnet delta ansvarlig i beslutningsprosesser om sin egen opplæringshverdag.

Et generelt fellestrekk for elevene i begge utdanningsprogrammene er også deres erfaringer av meningsløshet og manglende mestring i skolens fellesfagundervisning i Vgs. Elevene beskriver *skolsk* undervisningen som lite relevant både for yrkesfagene de er under opplæring i og for sine levde liv. Analysen viser derfor at opplæringstilbudet kun i begrenset grad fremmer elevenes kapabiliteter til å leve det livet de verdsetter og har grunn til å verdsette i opplæringsløpet.

Studios empiri viser imidlertid at elevene uttrykker økte mulighet for handlekraft i yrkesfagene i Vgs. Det er i yrkesfagene elevene erfarer læring som mest meningsfull og forklarer at de opplever mestring. Dette gjelder i noen grad elever i begge utdanningsprogrammene, men særlig TIP-elevne viser til slike erfaringer.

Elevene i begge casene knytter sin mestrings- og meningsopplevelse i yrkesfagene til at lærestoffet oppleves relevant og i samsvar med deres egne interesser og ønsker for liv og læring. TIP-elevne tydeliggjør imidlertid i høyere grad enn HO-elevne at de har muligheter til å velge læringsaktiviteter og utøve handlekraft ved konkrete yrkesprosedyrer og praktisk læring i verksteder. HO-elevne derimot, etterlyser mer

praktisk læring og bruk av øvelsesrom og hevder at deres handlekraft også i yrkesfagene er svak.

Et særtrekk i denne kategorien er videre det forholdet at HO-elevene synes å knytte mening og mestringsopplevelse til skolekarakterer i sterkere grad enn TIP-elevene. HO-elevene ser ofte sin yrkesfagopplæring som et instrumentelt springbrett eller en mellomstasjon, for høyere utdanning, mens TIP-elevene uttrykker seg mer i retning av at de ser opplæringens egenverdi for glede, utfoldelse og mestring. F.eks. hevder TIP-elever at de har erfart livskvalitet og meningsfullhet de to årene i yrkesfagopplæring selv om de har bestemt seg for å søke en helt annen videreutdanning.

Et fellestrekk for begge elevgruppene er imidlertid at de knytter både skolekarakterer, mening og mestring til sine interesser og valgmuligheter, samt ønsker og verdier for utdanning og sine egne liv. Dette kommer jeg tilbake til i analysen av studiens andre forskningsspørsmål og elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger.

Kapabilitet for kunnskaper, ferdigheter og samarbeid

Analysen viser at elevene i begge utdanningsprogrammene har relativt positive erfaringer med sin tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter og dugelighet i yrkesfagene i Vgs. Flere elever uttrykker at de for første gang i sitt utdanningsløp opplever at de lærer og *kan noe*, og at de får mulighetsbetingelser til å vise både seg selv og andre at de duger. Samtidig reflekterer elevene over at kunnskaper og ferdigheter de har *formell* mulighet til å tilegne seg i fellesfagene, reelt sett erfares lite relevante for utvikling i yrkesfaget og det de selv verdsetter for sine liv. Elevenes påpekning av manglende sammenheng i sine læreprosesser, f.eks. mellom fellesfagene og yrkesfagene, viser at elevene uttrykker kapabilitet for dømmekraft eller praktisk fornuft og dugelighet (Aristoteles, 1999). Elevene uttrykker sin dugelighet i forhold til sine yrkeskunnskaper som noe de personlig verdsetter og anser som grunnleggende goder, og som de med stolthet setter ord på ut fra sine egne meningsstrukturer og det de selv betrakter som viktig og verdifullt i sine liv.

Av etiske og juridiske grunner har jeg ikke spurt elevene direkte om deres skolekarakterer. Flere elever uttrykker seg imidlertid spontant om dette. Med unntak av få enkeltelever som forteller at de har gjort det relativt bra ift. karakterer i

ungdomsskolen og derfor fått råd om å søke studiespesialiserende utdanningsprogram, meddeler elevene at de har slitt med læring i skolefagene og at de har hatt svake i karakterresultater så lenge de kan huske. De fleste elevene både i HO og TIP skildrer imidlertid hvordan dette har endret seg, at de opplever å få gode karakterer i yrkesfagene i Vgs. og at dette har gitt dem kontroll over både sin opplæringshverdag og visshet om at de kan skaffe seg en livs- og levevei gjennom opplæring til yrkes- og arbeidsliv.

Analysen av elevenes kapabiliteter for samarbeid med medelever, lærere eller veiledere i praksisinstitusjoner viser til noen varierende erfaringer. Elever i begge utdanningsprogrammene erfarer samarbeid som et gode, mens andre hevder at de helst vil arbeide på egen hånd når de skal lære. Datamaterialet viser at særlig HO-elever betrakter samarbeid ut fra instrumentell verdi og hvordan de kan øke sine egne karakterer og læringsutbytte. F.eks. skildrer HO-elevene at de ikke ønsker å samarbeide med elever som ikke er motivert for å lære og oppnå gode karakterer. Enkeltelever påpeker at de ikke ser seg selv som egnet for samarbeid fordi de selv mangler motivasjon for læring, hvilket viser at elevene har kapabiliteter for selvinnsikt, refleksjon og praktisk dømmekraft eller fornuft.⁹⁴

Analysen viser mindre slike erfaringer hos TIP-elevene som heller skildrer sine erfaringer om selve samarbeidet og relasjonene i samarbeidet som et gode, uavhengig av læring og karakterer. F.eks. påpeker TIP-elevene at de samarbeider og hjelper hverandre i skolens verksteder dersom læreren er opptatt. Felles for datamaterialet i begge elevgruppene er imidlertid også her at elevene viser kapabiliteter for praktisk fornuft og dømmekraft idet de ser betydningen av relevans og meningsfullhet i felles interesser som viktig i opplæringen ut fra felles mening og interesse eller «the good life in common» (Walker & Boni, 2013, s. 20).

⁹⁴ Jeg bruker *praktisk dømmekraft* synonymt med *praktisk fornuft* i denne avhandlingen.

5.1.3 Elevenes blikk på sine kapabiliteter for yrke og arbeid

«Jeg tror det er noen som tenker at det bare er snørr og bæsjebleier og ikke ser det som viktig – liksom. Mens andre tenker vel at det er viktig, og at vi trenger Barne-ungdomsarbeidere. Og så føler jeg at det er noen som tenker at det ikke er en god nok utdanning. Du er ikke skikkelig utdannet – på en måte. Det er bare en halveies løsning. Men jeg synes at det er en super utdanning. Jeg går her fordi jeg vil og ikke fordi jeg må!»
(Morten, programområde for Barne- og ungdomsarbeider, HO).

«Første møte [i praksisinstitusjonen] det var ... Jeg kom inn der og da satt de på det møterommet. De hadde rapport. Og da husker jeg at de så på meg som om jeg var en tulling, rett og slett. Så det var litt skremmende ... Jeg føler litt enda at det er noen av dem som ser på meg. Ja, jeg vet ikke ... at jeg er liten holdt jeg på så si ... For de, noen, eller de fleste der, er jo over 40 år. Jeg føler at de ser på meg som jeg ikke kan noe ... »
(Eva, programområde for Helsefagarbeider, HO).

I operasjonalisering av denne kapabilitetsdimensjonen diskuterte jeg hvordan den gir et godt utgangspunkt for å analysere ungdoms overgang fra utdanning og opplæring til yrkes- og arbeidsliv. Tilnærmingen strekker seg imidlertid ut over mono-dimensjonale konsept, *velferdisme* eller nytteperspektiv som kun fokuserer på maksimering av inntekt, ressurstilgang og utdanningsresultater.

Kapabilitetstilnærmingens holistiske og multi-dimensjonelle konsept fokuserer heller mer typisk på det relasjonelle forholdet mellom arbeid, velferdsøkonomi, utdanningspolitikk og livskvalitet og innebærer et supplement eller et forslag om å erstatte standardiserte velferds- og arbeidstilnæringer med kapabilitetstilnæringer (Otto et al., 2015; Wheelahan & Moodie, 2011).

På samme måte som for utdanning og opplæring, betrakter kapabilitetstilnærmingen yrke og arbeid både ut fra sin *egenverdi* som en kilde til glede, inkludering, gode relasjoner og livskvalitet, og ut fra sin *instrumentelle verdi* i form av tilgang til økonomiske ressurser og tilfredsstillende levestandard både for det enkelte individ og som fordeling og forvaltning av fellesgoder (*public good*) (Walker & McLean, 2013). Elevenes yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer kan ha stor betydning for hvilke preferanser for arbeid de utvikler og hvordan de utvikler sin livskvalitet. Slike erfaringer er viktige for elevenes aspirasjoner som kan betraktes som en kapabilitet i seg selv, men også som en konverteringsfaktor (Hart, 2012). Kapabilitet for yrke og arbeid er derfor *mye mer* enn nyttfull, markedstilpassede kapasitet og ferdigheter som gjør elevene attraktive på arbeidsmarkedet og som sysselsetting i en gitt global konkurransekontekst.

Kapabilitetstilnærmingen spør derfor hvordan elevene kan utvikle kapabiliteter for yrke og arbeid ut fra det de verdsetter og har grunn til å verdsette, som *mer* enn nyttig humankapital (Bonvin & Galster, 2010; Kjeldsen & Bonvin, 2015). Med dette utgangspunktet vil jeg i de neste tre avsnittene analysere og svare på studiens første forskningsspørsmål (*f1*) og hvilke kapabiliteter elevene erfarer og uttrykker at de har i kapabilitetsdimensjonen (*f1c*) for yrke og arbeid. Analysen tar utgangspunkt i de tre kategoriene for kapabilitetsdimensjonen (*1*) Motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid (*2*) Myndiggjøring og valgmuligheter for yrke og arbeid (*3*) Yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer, preferanser og dugelighet.

Kapabilitet for motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid

Datamaterialet viser at både HO- og TIP-elevne har erfart motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid som fraværende i ungdomsskoletiden. Enkelte elever nevner faget Utdanningsvalg, eller at de har hatt en uke med utplassering i yrkeslivet i ungdomsskolen. Slik elevene uttrykker seg, har imidlertid ikke dette faget gitt dem en realistisk forestilling om hvilken utdanning eller hvilket yrke de skulle velge, hva arbeidslivet innebærer eller hvilken verdi arbeid og yrkeslivet representerer. Elevene i begge casene hevder videre at ungdomsskolens rådgivning har vært lite relevant for deres orientering, sonderinger og motivasjon for yrkesvalg og arbeidsliv, og at rådgivningen for hvilke utdanningsprogram de burde søke, har fokusert mer på skoleprestasjoner- og karakterer enn deres interesser, ønsker og verdioppfatninger.

Elevene i begge casene understreker imidlertid at deres kapabiliteter ift. motivasjon for yrkesopplæring og arbeid har økt etter at de startet i Vgs. og skildrer sin nåværende motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid som relativt høy. Elevene forteller rikt om sine forestillinger om arbeidsliv og hvordan og hvorfor de motiveres til sitt videre yrkesvalg. Datamaterialet viser også at elevene til en viss grad knytter sin økte motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid til praksiserfaringer fra utplassering i bedrift. Dette kommer jeg tilbake til i analysen av elevenes konverteringsforhold for denne kapabilitetsdimensjonen.

Videre uttrykker elevene i begge utdanningsprogrammene at de erfarer arbeid som et gode både ut fra dets egenverdi og instrumentelle verdi. I overveiende grad uttrykker imidlertid elevgruppene i begge casene at deres yrkestilegnelse og

fremtidige arbeid er knyttet til deres interesser og behov for å gjøre noe de verdsetter, har glede av og trives med. Elevene skildrer altså sine erfaringer av arbeidets egenverdi.

Elevene i begge utdanningsprogrammene påpeker imidlertid samtidig også sitt behov for lønnet arbeid og kunne forsørge seg selv og motiveres dermed også for arbeidets instrumentelle verdi. TIP-elevne nevner f.eks. at de har valgt læretid i yrkesfaget pga. lønn, mens HO-elevne påpeker at helsefagene er underbetalt.

Kapabilitet for myndiggjøring og valgmuligheter for yrke og arbeid

Både HO- og TIP-elevne erfarer selv at de har relativt høy grad av frihet og valgmuligheter for sitt fremtidige yrke og arbeid. Elevene uttrykker også at de ser seg selv som myndige og ansvarlige til å velge et yrke de selv ønsker og verdsetter. Dette knytter de til at de ser mange valgmuligheter i utdanningene både innen yrkesfagene og ut fra muligheten til å tilegne seg studiekompetanse og søke høyere utdanning. Ettersom mine intervju ble samlet inn ved slutten av elevenes Vg2-løp, uttrykker de fleste elevene at de allerede har valgt videreutdanning.

Analysen viser at TIP-elevne, i sterkere grad enn HO-elevne, uttrykker at de har søkt lærlingekontrakt, og noen av elevene forteller at de allerede har fått slike kontrakter som et resultat av kontakter de har fått i praksisutplassering i opplæringsløpet. TIP-elevne uttrykker imidlertid samtidig at de ser mulighetsbetingelser og frihet til å søke seg høyere yrkesutdanning *etter* fullført fagbrev. TIP-elevne ytrer også at de ser mange valgmuligheter ved å skaffe seg flere fagbrev, avansere med fagskoleutdanninger eller utvikle sitt potensial i arbeidslivet og bedriftslæring med kursing osv.

HO-elevne uttrykker seg til dels varierende i denne kategorien. I langt sterkere grad enn TIP-elevne hevder imidlertid HO-elevne at de har søkt påbygningsåret for studiespesialiserende og sikter seg inn til høyere utdanninger. I noen grad forteller HO-elever at de først vil ha lærlingekontrakt og heller komme tilbake til påbygningsåret og eventuelt høyere utdanning etter oppnådd fagbrev. Enkelte av elevinformantene i HO går også et treårig løp som gir et skolebasert fagbrev.⁹⁵ Disse elevene har altså ett år igjen i Vgs. før de må ta stilling til videreutdanning eller

⁹⁵ Dvs. Vg1-Vg3 ved kun skoleopplæring og derved avvikende fra normalmodellen (2+2 løpet).

arbeid og har derfor mindre konkrete planer for sine fremtidige utdanningsvalg enn elever som må velge lærlingeplass eller påbygningsår for studiekompetanse. De fleste av disse elevene nevner imidlertid høyere utdanning som det mest nærliggende valget for yrke og arbeid.

Et tydelig funn i analysen er det forholdet at begge elevgruppene synes å erfare høyere utdanning som en reell valgmulighet. Enten som typisk for HO-elevne ved direkte overgang til påbygningsåret og høyere utdanning, eller som typisk for TIP-elevne som en mulighet etter fullført fagbrev. Det synes derfor rimelig å anta at elevene selv erfarer både *mulighetsfrihet* ift. utdanningsvalg og tydelig uttrykker at de også er aktivt involvert i prosesser som angår valg av yrke og arbeid, altså *prosessfrihet* (Sen, 1999, s. 291; 2009, s. 228).

Som påpekt i avhandlingens teoridel kan det imidlertid være problematisk å analysere elevenes kapabiliteter for yrke og arbeid ut fra deres egen uttrykte *reelle* myndiggjøring og valgmuligheter. Mye *kan* tyde på at elevenes *adaptive preferanser* kan være styrende for deres uttrykte erfaringer om sine valg (Nussbaum, 2000; Sen, 1999). Den tydelige kjønnssegregeringen i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene som også viser seg i mitt informantutvalg, viser at jenter søker seg til HO-fagene og uttrykker at de vil velge helse- og oppvekstfagene som yrke og arbeid. Guttene er i motsetning i overvekt i TIP-fagene og uttrykker sine interesser og preferanser innen tekniske og industrielle fag.

Tre jenter i TIP-fagene og to gutter i HO-fagene, er imidlertid representert i mitt datamateriale.⁹⁶ Analysen viser at disse elevenes uttrykte erfaringer *ikke* tyder på adaptive preferanser, men tvert imot skildres ved eksplisitt og genuint uttrykte fagspesifikke interesser, myndiggjøring og aktive valg. Elevene i begge utdanningsprogrammene protesterer f.eks. mot forventninger omgivelsene har til deres utdanningsvalg. TIP-elevne hevder bl.a. at de har søkt til sitt yrkesfaglige utdanningsprogram selv om både foreldrene og ungdomsskolelærere har anmodet dem om å søke studiespesialiserende program, og HO-elevne fremstår med sin

⁹⁶ Som forklart i avhandlingens kapittel 3.3.2, er det informantskolene og de ulike programfagenes lærere som har valgt ut elevinformantene i studien. Med 2 av 14 gutter representert ved HO og 3 av 14 jenter representert ved TIP, har studiens utvalg et høyere innslag av atypiske kjønnsmonstre enn det statistisk kjente kjønnsmonstre er. På landsbasis viser statistikk at hele 83,3% av søkere til HO-fagene er jenter, mens 91,75 av søkere til TIP-fagene er gutter. Tendensen er svakt utjevne i tidsrommet 1996-2016, der utjevningseffekten er høyest i HO-fagene (jfr. Yrke.no Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/yrke/artikler/2018/mai/dette-velger-gutter-og-jenter-pa-videregaende--fortsatt-langt-fra-likestilling-pa-yrkesfag/>)

myndighet opp og presiserer at de vil søke påbygningsår og sikte seg inn på høyere utdanning selv om de erfarer at yrkesfaglærere ønsker å «presse dem» inn i lærlingeordningen. Dette funnet styrker et argument om at elevene til en viss grad utvikler kapabiliteter for myndiggjøring og valgmuligheter for yrke og arbeid heller enn adaptive preferanser.

Analysen viser videre at elevene i begge casene erfarer ansvar for å tilegne seg et yrke og arbeid og uttrykker også viktigheten av forpliktelser ved selve yrkesutøvelsen. F.eks. forteller elevene om forhold som angår deres yrkesfaglige dugelighet i praksisinstitusjoner. Både HO- og TIP-elevene forteller at den opplæringen de får i praksisinstitusjoner, er bedre og «mer oppdaterte» enn den de får i skolen. Elevene i begge casene påpeker videre enten for lite eller for mye forpliktende ansvar i sin yrkespraksis. Dette kommer jeg nærmere inn på i analysen av den neste kategorien.

Kapabilitet for yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer, kunnskaper, ferdigheter og dugelighet

Analysen av denne kategorien viser at tilnærmet samtlige elever i begge casene har hatt utplassering i ulike praksisinstitusjoner i arbeidslivet gjennom sine to år i Vgs. Enten i både Vg1 og Vg2 eller kun i Vg2. Elevene i begge utdanningsprogrammene uttrykker imidlertid varierende erfaringer med slik utplassering. Enkelte elever hevder at de har lært mye og fått et godt innblikk i hvordan arbeidslivet fungerer. Andre elever hevder at de har erfart praksisoppholdet som svært vanskelig, og et gjennomgående tema for begge casene er at de på ulike måter erfarer praksisoppholdet som krevende, at de har følt seg «små», betydningsløse og på ulike måter blitt krenket, ekskludert og «oversett».

Elevene i både HO og TIP påpeker at praksisinstitusjonens tilrettelegging for praksiselevers faglige læring og de oppgavene de blir tildelt i arbeid, er varierende. Elevene forteller f.eks. at de ofte blir tildelt oppgaver som de selv ser som lite relevante for sin yrkesopplæring, som forefallende oppgaver, vaske, tømme søppel, o.lign. Enkelte elever hevder videre at de får for mange og krevende yrkesoppgaver, mens andre etterlyser flere og mer ansvarsfulle oppgaver. Dette funnet kan tyde på at praksisinstitusjonene er usikre på hvordan de kan fremme elevenes kapabiliteter på en adekvat måte med utgangspunkt i den opplæringen elevene er en del av i

skolen. Enkelte elever forteller at de ikke har mestret oppholdet i arbeidsutplassering, at kravene som stilles til dem er altfor store, og at de heller har oppholdt seg i skolen med ulike arbeidsoppgaver i tidsrommet der medelevene har vært utplassert i praksisinstitusjoner.

Som felles erfaringer for begge elevgruppene er imidlertid at de har erfart hvor hardt det er å være i arbeid, og at de tilkjenner at skolen er lite krevende i forhold til arbeidslivet. Slike erfaringer har også elevene fått av ekstrajobber som de har utenfor skolen, og som de ofte forteller at de har fått som følge av kontakter i arbeidslivet etter praksisutplassering i bedrifter. F.eks. påpeker enkelte elever at de må møte presis i praksisinstitusjonen og at de ikke erfarer slingringsmonn ift. fravær slik de opplever det i skolen. Elevene uttrykker at praksisutplassering har gitt dem viktige erfaringer om at de selv må jobbe og delta aktivt i sin egen yrkesopplæring dersom de skal «komme noen vei». Elevene i begge utdanningsprogrammene uttrykker videre at de i løpet av sin praksisutplassering har fått en klarere oppfatning om hva de egentlig ønsker å arbeide med og hvilke yrkesretninger og videreutdanning de selv verdsetter.

5.1.4 Elevenes blikk på sine kapabilitet for tilhørighet og sosiale relasjoner

*«Det er ingen som går bort og sier at du ser stygg ut i dag. Det er det ingen som gjør. For her er klassen så sammensveiset, og vi har det så bra sammen at ... du kan bare være deg selv ...»
(Maria, programområde for Kjøretøy, TIP).*

*«Det blir ikke akkurat sett ned på, men det er liksom sånn: 'Å ja, du går helse, ja fint for deg'. Jeg føler at vi bor i en 'business verden', der hvis du sitter på et kontor og du har mye foregående da er du liksom høyt oppe. Men hvis du velger å jobbe med mennesker som bare tar tre år på videregående, da er det liksom sånn: 'Ja, det er greit nok ... vi trenger jo de også'. At det blir sett på sånn ... »
(Cecilie, programområde for Anonym, HO).*

I operasjonalisering av denne dimensjonen, diskuterte jeg elevers rett til å erfare tilhørighet og gode relasjoner i det sosiale felleskapet i skole, arbeid og samfunn, og at dette er *formelt* hjemlet i den norske skolens lovverk og styringsdokumenter. Opplevelse av inkludering, respekt og anerkjennelse skal også ifølge styringsdokumentene danne grunnlag for et godt psykososialt miljø preget av

trygghet, trivsel og beskytte mot krenkelser (Kunnskapsdepartementet, 2017; Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2017b).

Slike rettigheter er i høy overenstemmelse med kapabilitetstilnærmingen som også presiserer betydningen av sosiale fellesskap og menneskelig sårbarhet for krenkelser. Med inspirasjon i det aristoteliske sosialdemokratiet og Marx' menneske- og samfunnssyn er det nettopp vår menneskelige genuine avhengighet til hverandre som er kjernen bl.a. i Nussbaum (2001a) sin filosofi. Tilhørighet, å leve i sosial interaksjon og ha empati med andre fremheves derfor i hennes ti universelle kapabiliteter. Det samme gjør kroppslig integritet og gode relasjoner i arbeidsfellesskap (Nussbaum, 2011, s. 33-34). Sen (2002, s. 81) har også eksplisitt uttrykt viktigheten av mellommenneskelige relasjoner og samhandling ved å hevde at individer er uløselig knyttet til mellommenneskelige samvær og samspill fordi vi i all vesentlighet og essensielt sett er sosiale vesener. Frihet eller kapabiliteter eksisterer derfor kun som et sosialt produkt, hevder Sen (1999, s. 33).

Kapabilitetstilnærmingens søkelys på sosiale relasjoner og tilhørighet gir derfor rammer for hva som skal regnes som et menneskeverdige liv som er verdt å leve, og i det aristoteliske sosialdemokratiet tydeliggjøres også menneskelige relasjoner og tilhørighet eller vennskapets (*filia*) betydning for *eudaimonia* (Aristoteles, 1999).

Videre er individers opplevelse av tilhørighet og sosiale relasjoner er avhengig av i hvilken grad de erfarer inkludering i et gitt miljø. Kapabilitetstilnærmingen presiserer videre gjensidig mellommenneskelig respekt og anerkjennelse som et sentralt og viktig moment for å kunne leve gode, verdige liv. Inkludering og aktiv deltakelse i utdanning blir også fremholdt i kapabilitetstilnærmingen og står i en nær, relasjonell sammenheng med elevers handlekraft og myndiggjøringsprosesser som en betingelse for å oppnå et reelt, likeverdig og rettferdig opplæringstilbud (Hart et al., 2014; Otto & Ziegler, 2010; Walker, 2005b; Walker & Unterhalter, 2007a). Trivsel, trygghet og kroppslig integritet er også viktige tema i kapabilitetstilnærmingen som har nær sammenheng med kapabiliteter for tilhørighet og relasjoner. Nussbaum (2011, s. 33-34) identifiserer derfor slike forhold som universelle kapabiliteter i sin kapabilitetsliste og hevder at en essensiell forutsetning for å leve gode, verdige liv må innebære å ha kapabiliteter for å erfare trygghet og frihet fra vold, overgrep og krenkelser. Trygghet og integritet handler imidlertid om mer enn fysiske overgrep- og vold. Krenkelser i form av psykisk

mobbing, nedsettende kommentarer om utseende og ulike former for kroppspress kan også lede ungdom i Vgs. ut i stor utrygghet. Andre eksempler på trusler mot elevers integritet og trygghet kan være høyt press og stress f.eks. i forhold til skolekarakterer eller kunnskaps- og ferdighetsprestasjoner. Også usynliggjøring i utdanningssystemet eller nedsettende og krenkende uttalelser fra omgivelsene ift. valg av yrkesfagopplæring og utøvelse av faget innebærer trusler mot elevenes trygghet og verdighet. Elevers sosiale relasjoner og tilhørighet gir også en pekepinn på inkluderings- evt. ekskluderingsforhold, gjensidig respekt og anerkjennelse og hvordan de navigerer for å finne sin plass og oppnå kan myndiggjøring i skole, arbeid og samfunn. Studien har derfor konsentrert seg om elevenes opplevelse av trygghet, hvordan de erfarer kroppslig integritet, adspredelse og livskvalitet, om og evt. hvordan de danner «a conception of the good» (Nussbaum, 2011, s. 33) og på hvilke måter de uttrykker dette i sammenheng med det gode liv (Nussbaum & Sen, 1993).

Med dette utgangspunktet vil jeg i de neste tre avsnittene analysere og svare på studiens første forskningsspørsmål (*f1*) og hvilke kapabiliteter elevene erfarer og uttrykker at de har eller kan utvikle i kapabilitetsdimensjonen for (*f1d*) tilhørighet og relasjoner. Spørsmålet blir, som i de øvrige underspørsmålene, analysert og besvart gjennom tre pre-definerte og operasjonaliserte underunderkategorier for kapabilitetsdimensjonen (1) Tilhørighet og vennskap (2) Inkludering, respekt og anerkjennelse (3) Trivsel, trygghet og livskvalitet.

Kapabilitet for tilhørighet og vennskap

Analysen viser at elevene stort sett uttrykker at de har venner som de har gode relasjoner til, erfarer tilhørighet til og tilbringer tid sammen med. Begge elevgruppene skildrer kontakt med venner som de har vokst opp sammen med og fremdeles har et nært forhold til. Noen elever forteller at de har søkt seg til yrkesfaget de er under utdanning i fordi en god venn med samme interesser har søkt seg til faget. Enkelte elever uttrykker imidlertid at de *ikke* har venner og at de for det meste sitter alene hjemme i fritiden sin og at de ikke erfarer å ha noen som de kan kontakte, dersom de føler behov for det. Flere elever, særlig i HO, uttrykker at de har mistet kontakt med vennene sine pga. høye krav om å oppnå gode karakterer, samt lange skolehverdager.

Elevene i begge casene skildrer svært gode klassemiljø og gode relasjoner til sine klassekamerater i det yrkesfaglige utdanningsprogrammet de er en del av. Enkelte elever i begge elevgruppene hevder at deres felles yrkesinteresser har ført til et godt vennskap også på fritiden. Analysen viser videre at begge elevgruppene har relativt gode relasjoner til yrkesfaglæreren sin. Både HO- og TIP-elevene erfarer at slike positive lærer-elev relasjon er noe nytt for dem og opplever relasjoner til yrkesfaglærerne mye bedre i Vgs. enn det de har hatt med lærere i ungdomsskolen eller som det de har med fellesfaglærere i Vgs. Elevene forklarer ofte dette ut fra yrkesfaglige fellesinteresser og at læreren er engasjert i det samme som dem selv.

Et særtrekk ved datamaterialet er imidlertid at TIP-elevene uttrykker positive relasjoner til sine yrkesfaglærere i sterkere grad enn HO-elevene. F.eks. hevder HO-elevene at de erfarer at yrkesfaglærere er «utbrente» og lite engasjerende, mens TIP-elevene med få unntak hevder at de opplever yrkesfaglærerne som særlig omsorgsfulle og at de bryr seg om elevene. TIP-elevene kommer videre med utsagn som påpeker at de ser sin relasjon til læreren mer som et arbeidsfellesskapsforhold enn et lærer-elev- forhold. F.eks. hevder TIP-elevene at yrkesfaglæreren ikke «ser ned på dem». Analyse av data bekrefter dette ved at TIP-elevene ofte påpeker sine gode relasjoner til lærere i verkstedslæring i skolen.

Datamaterialet viser videre at elevene i begge utdanningsprogrammene i høy grad erfarer gode relasjoner til sine foreldre og sin familie. I varierende grad uttrykker de relasjoner og tilhørighet til nærmiljø og fritidsaktiviteter. Dette kommer jeg tilbake til i analysen av elevenes konverteringsforhold.

Kapabilitet for inkludering, respekt og anerkjennelse

Datamaterialet viser at elevene i både HO og TIP erfarer sterk grad av trivsel og inkludering i sine skolesituasjoner. Elevene uttrykker at de erfarer dette som et positivt trekk ved yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs., og at ungdomsskolen har vært tøffere med både mobbing og opplevelse av ekskludering. Elevene hevder videre at de tror mobbing og ekskludering er vanligere ved studiespesialiserende utdanningsprogram enn ved de yrkesfaglige programmene.

I begge casene forteller imidlertid elever at de ved sine tidligere opplæringsforhold har manglet opplevelse av inkludering, respekt og anerkjennelse og at dette har medført en opplevelse av en uverdigg og umenneskelig skolehverdag. Slike

beskrivelser gir elevene i begge casene fra sin ungdomsskoletid. Enkelte elever som forteller at de har valgt bort tidligere opplæring eller har byttet utdanningsprogram, begrunner også dette med manglende integrering og at de har erfart til dels krenkende og lite anerkjennende utsagn og handlinger både fra medelever og lærere. I spredte tilfeller forteller elevene også om krenkelser i sin nåværende opplæring i Vgs. F.eks. forteller en av elevene at læreren spør den eleven han vet ikke kan svare på spørsmålet – for deretter å kommentere at det er synd på eleven siden han må kunne svaret på eksamen.

Både HO- og TIP-elevne beskriver, som nevnt i analysen av elevenes kapabiliteter for yrke og arbeid, at de på ulike måter har blitt usynliggjort, krenket og opplevd manglende respekt i praksisopphold i praksisinstitusjoner. Elevene forteller at de har opplevd at praksisveiledere ikke har ivaretatt dem, at de har erfart utenforskap, at de har følt seg selv som «små» og betydningsløse eller at de blir gitt arbeidsoppgaver som de har opplevd som krenkende og lite relevante i forhold til sin læring.

Elevene i begge casene uttrykker også manglende respekt og anerkjennelse for sitt valg av yrkesfaglige utdanningsprogram – og for de kunnskapene og ferdighetene de tilegner seg i yrkesfaget sitt – både i privatsfæren i familie og nærmiljø, men også fra samfunn for øvrig og i den offentlige sfære (Honneth, 2006). F.eks. forteller eleven at de tror andre tenker at de har valgt yrkesfag fordi de «ikke kan noe» eller at yrkesfagopplæring er en «nødløsning» og ingen «skikkelig utdanning». De er farer altså mangel på det kapabilitetstilnærmingen trekker frem som verdighet og mulighetsbetingelser og frihet til å oppnå nødvendige vilkår for sine livsbetingelser (Sen, 1999, s. 24) og kunne opptre i dagliglivet uten skam (Sen, 1999, s. 71) (Elevene påpeker videre at de tror andre –eller samfunnet generelt – mangler innsikt og kunnskaper om hvilke kvalifikasjoner de må tilegne seg, at det er nokså bratte læringskurver, mye kunnskapstilegnelse- og teori, samt yrkesrelaterte ferdigheter de skal lære seg i yrkesfaglige utdanninger.

Videre viser analysen at elevene i varierende grad erfarer selvrespekt. Elever uttrykker imidlertid at de erfarer å gjøre det bra i yrkesfagene og for første gang i sitt skoleløp opplever å tilegne seg kunnskaper, være fornøyd med sin egen læring og med dette oppnå selvrespekt. Samtidig viser analysen eksempler på at elever i begge

utdanningsprogrammene også er skuffet over sin egen innsats i skolen, at de ikke forstår hvorfor dette skjer og opplever selvforakt og skam i forhold til disse erfaringene.

Kapabilitet for trivsel, trygghet og livskvalitet

Analysen viser at de fleste elevene har erfart negativt kroppspress og fokus på utseende i ungdomsskolen. Elevene i både HO og TIP hevder imidlertid at det er lite søkelys på dette i yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. De fleste elevene forteller f.eks. at de tar på seg det de ønsker av klær, og enkelte elever påpeker at de tror klespress, merkevarefokus og kroppsidealer er større i studiespesialiserende utdanningsprogram og i privatskoler enn i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene.

Samtidig viser analysen at elevene er opptatt av kroppsidealer og opplever press ift. dette. F.eks. forteller elever i begge casene at de både oppsøker treningssentre og regulerer matinntaket sitt for å forbedre sitt kroppslige utseende. Elever viser kapabiliteter for praktisk fornuft og dømmekraft ved å reflektere over at de opplever eksterne krav til kroppslig utseende som de møter i reklame og medier som uønsket påvirkning.

Både HO- og TIP-elevne uttrykker stress og press i forhold til sin opplærings situasjon. Det å få lære plass og senere arbeid, ha gode nok karakterer til å komme inn i høyere studier eller tanker og tvil om de har valgt riktig utdanning er gjennomgående tema i elevene beskrivelser av stress. Elevene uttrykker høyt stress i forhold til skolens fraværregler og er redd for å bli syke fordi fravær på vitnemålet vil kunne hindre dem i å få lærlingekontrakt. Et særtrekk hos TIP-elevne er at de uttrykker stress og bekymringer for arbeidsmarkedet og at nedgangstider, f.eks. i oljeindustrien, vil medføre arbeidsledighet.

Elever i begge utdanningsprogrammene, men særlig innen HO, hevder at de ikke har tid til atspredelse, å være sammen med venner eller gjøre noe sosialt i fritiden. Dette begrunner de med karakterpress og at de må sitte hjemme og studere for å få gode nok karakterer til å komme inn i høyere utdanning. Med svært få unntak forteller også elever i begge casene at de *ikke* deltar i organiserte fritidsaktiviteter. Flere elever hevder at de har deltatt i fotball o.lign. tidligere, men at karakterpress og lange skoledager medfører at de er slitne og har måttet oppgi sine fritidsaktiviteter.

Elevene i begge utdanningsprogrammene har videre sterke kapabiliteter for å forestille seg et godt liv. Elevene nevner det å lære å klare seg i skolen og komme i arbeid som en viktig faktor. God helse og fravær av sykdom er også forhold som de fleste elever påpeker som et gode. Det samme gjelder det å ha venner, familie og et sosialt fellesskap de setter pris på. Jeg kommer nærmere inn på elevenes ønsker og verdioppfatninger for et godt liv i analyse av studiens andre forskningsspørsmål.

5.2 Oppsummering av elevenes kapabiliteter

I *kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap* viser en oppsummering av analysen at elevene erfarer og uttrykker varierende kapabiliteter. I kategori for demokratiske prosesser og aktiv deliberativ, deltakelse viser datamaterialet at elevene i både HO og TIP, uttrykker svært svake kapabiliteter. Elevene erfarer svak demokratiforståelse, svakt demokratisk sinnelag og deltar begrenset i deliberative prosesser og meningsutveksling på en kritisk, engasjert og analytisk måte. Elevene i begge utdanningsprogrammene uttrykker svake kapabiliteter i forhold til kunnskaper om demokratiske prosesser. De erfarer også til dels svake kapabiliteter for å *leve ut* demokratisk praksis.

I kategori for ansvar, autonomi og myndiggjøring erfarer elevene i begge casene varierende, til dels svak grad av kapabiliteter. Elevene uttrykker til en viss grad ansvar for seg selv, sin egen læring og sin egen utdanningssituasjon. De tilkjenner også til en viss grad sitt samfunnsansvar. Et særtrekk i datamaterialet er at TIP-elevene i noe sterkere grad enn HO-elevene uttrykker at de har kapabiliteter for ansvar, autonomi og myndiggjøring, særlig ift. aktiv deltakelse i opplæringsarbeidet i skolens verksteder. Analysen av datamaterialet viser at elevene i begge casene skildrer relativt sterke kapabiliteter i kategori for selvinnsikt, empati og narrative forestillingsevner. Elevene uttrykker også kapabiliteter for selvransakelse og for refleksjoner og praktisk dømmekraft i forhold til sitt eget liv, sin egen opplæring og livssituasjon. I forhold til empati og medmenneskelighet viser HO-elevene sterkere kapabiliteter enn TIP-elevene. Elevene i begge utdanningsprogrammene viser imidlertid at de har sterkere kapabilitet til å forestille seg andres perspektiv og se sin egen rolle i forhold til sitt eget nærmiljø og opplæringssituasjon enn de har i forholdet til et globalt fellesskap.

I *kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring* viser oppsummering av analysen at elevene erfarer og uttrykker relativt sterke kapabiliteter, men med presisering av at dette gjelder yrkesfaglig utdanning og opplæring. I kategori for aspirasjon, motivasjon og utfoldelsesevner uttrykker elevene i begge casene at ungdomsskolen *ikke* har gitt dem motivasjon for opplæring og heller ikke mulighetsbetingelser og frihet til utfoldelsesevner. Det samme gjelder, med få unntak, fellesfagundervisningen i Vgs. Elevene i begge casene uttrykker imidlertid sterk motivasjon og aspirasjon for utdanning og opplæring innen yrkesfaget de er en del av. Et særtrekk i datamaterialet er at TIP-elevene uttrykker yrkesfagene som mer motiverende og med bedre muligheter for utfoldelse enn HO-elevene som også påpeker at også yrkesfagene er kjedelige og demotiverende. I kategori for handlekraft, mening og mestring erfarer og uttrykker elevene i både HO og TIP at ungdomsskolen har vært meningsløs med manglende mestringserfaringer og utøvelse av handlekraft. Med få unntak skildrer elevene, i begge utdanningsprogrammene, fellesfagene i Vgs. som relativt meningsløse og uten relevans for sin yrkesfaglige opplæring og sine liv. Når det gjelder yrkesfagene, opplever imidlertid elevene i både HO og TIP opplæringen som mer meningsfull, at de erfarer mestring i langt høyere grad og at de til en viss grad kan utøve handlekraft. Et særtrekk i analysen er imidlertid at mens HO-elevene oftere innskyter at de erfarer manglende handlekraft, mening og mestring i yrkesfagopplæringen, oppgir TIP-elevene at de oppfatter yrkesfaget som svært meningsfullt. De hevder f.eks. at de kan velge og utøve handlekraft i opplæringen, særlig i tilknytning til praksisopplæring i verksteder. HO-elevene særmerker seg videre med å uttrykke at de ser sin mestring i forbindelse med oppnådde skolekarakterer, men TIP-elevene oftere knytter sin mestring til opplæringens egenverdi. Felles for begge elevgruppene er at de knytter mening og mestring til sine valgmuligheter, sin handlekraft og sine ønsker for opplæring og fremtidige liv. I kategori for kunnskaper, ferdigheter og dugelighet kan det oppsummeres at elevene i HO og TIP har varierende kapabiliteter. Begge elevgruppene understreker at de har erfart ungdomsskolen som vanskelig med svake karakterer og læringsvansker. Elevene i både HO og TIP uttrykker tilsvarende erfaringer med fellesfagene i Vgs. Når det gjelder yrkesfagene i Vgs., kunngjør imidlertid begge elevgruppene økte kunnskaper og ferdigheter og uttrykker med stolthet sin dugelighet. Elevenes uttrykte erfaringer viser videre at HO-elevene ofte betrakter samarbeidet ut fra en

instrumentell verdi og mulighet til å oppnå gode karakterer, mens TIP-elevene uttrykker seg mer i retning av at de ser samarbeidets egenverdi. Begge elevgruppene tilkjenner imidlertid at de knytter samarbeid til felles mening og interesse.

I *kapabilitetsdimensjon for yrke og arbeid* viser en oppsummering av analysen at elevene erfarer og uttrykker relativt høy grad av kapabiliteter i kategori for motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid. Begge elevgruppene skildrer sin motivasjon for arbeid og uttrykker også at de ser egenverdien av yrkesutøvelse og arbeid. Både HO- og TIP-elevene skildrer imidlertid sine erfaringer med yrke og arbeid som fullstendig fraværende i ungdomsskolen. Elevene påpeker videre at rådgivningen de har fått for yrkesopplæring, har vært lite relevant og fokusert mer på skolekarakterer enn elevenes interesser og verdioppfatninger. Elevene hevder at deres kapabiliteter for motivasjon og verdsetting av yrke og arbeid har økt etter at de kom inn i yrkesfagopplæringen i Vgs. Datamaterialet viser videre at HO-elevene oftere motiveres og verdsetter yrke og arbeid ut fra sin instrumentelle verdi, f.eks. ift. status, mens TIP-elevene i større grad motiveres og ser arbeid og yrke ut fra dets egenverdi. Analysen av kategori for elevenes myndiggjøring og valgmuligheter for yrke og arbeid viser at elevene i begge utdanningsprogrammene erfarer myndige valgmuligheter. Mens HO-elevene typisk knytter sine valgmuligheter til påbygningsåret og høyere utdanning, knytter TIP-elevene typisk sine valgmuligheter til yrkesfaglig utvikling, flere fagbrev, fagskole, osv. Videre viser analysen at elevene foretar kjønnsspesifikke yrkesvalg som kan peke i retning av adaptive preferanser. Atypiske valg i mitt datamateriale viser imidlertid at enkeltelever i begge elevgruppene har myndiggjøring til å handle på tvers av kjønnsforventninger. Datamateriale viser at elever i både HO og TIP uttrykker sine kapabiliteter for myndiggjøring ved å søke og velge utdanningsprogram mot protester fra foreldre og lærere. Elevenes kapabiliteter for yrkes- og arbeidsspesifikke erfaringer, preferanser og dugelighet, viser at elevene, både i HO og TIP, uttrykker relativt sterke kapabiliteter, særlig ift. sin dugelighet i yrkesfagene. Elevene uttrykker varierende erfaringer med praksisopphold i ulike institusjoner. Et fellestrekk ved elevenes erfaringer er at de på ulike måter har erfart utplasseringen som krevende. Elevene i både HO og TIP påpeker imidlertid at praksisutplasseringen har gitt dem viktige erfaringer om arbeidslivet og at de har fått en klarere oppfatning av hva de ønsker å arbeide med og hvilket yrke de vil velge i fremtiden.

I forhold til *kapabilitetsdimensjon for tilhørighet og sosiale relasjoner* viser analysen oppsummert at elevene erfarer og uttrykker relativt sterk grad av kapabiliteter. Elevene i både HO og TIP uttrykker sterke kapabiliteter i kategori for tilhørighet og relasjoner, de skildrer gode vennskapsforhold, gode relasjoner til klassekamerater og et godt klassemiljø. Enkelte elever forteller om langvarige vennskapsforhold som også har medført at de har søkt samme yrkesfaglige utdanningsprogram, mens få elever forteller at de mangler venner og den støtten dette gir. Elevene i begge casene uttrykker videre gode relasjoner til yrkesfaglærere og at dette er en ny og annerledes erfaring enn det de har eller har hatt til andre lærere. Et særtrekk i datamaterialet er at TIP-elevene oftere og sterkere uttrykker gode lærer-elev relasjoner enn HO-elevene. Elever i begge utdanningsprogrammene uttrykker for øvrig gode relasjoner til foreldre og familie. Kategori for inkludering, respekt og anerkjennelse viser at elevenes stort sett erfarer at de har kapabiliteter og at yrkesfagopplæringen i høy grad er medvirkende til dette. Elever forteller imidlertid også at de har opplevd det motsatte, særlig i ungdomsskolen. Enkelte elever i begge utdanningsprogrammene uttrykker også krenkelser og ekskludering i sin nåværende opplæring i Vgs. Et gjennomgående tema i både HO og TIP er elevenes påpekning av at de erfarer praksisoppholdet som uverdigg, og at de har erfart ulike former for krenkelser og ekskludering i oppholdet. Elever i både HO og TIP påpeker også manglende respekt og anerkjennelse for sitt valg av yrkesfaglige utdanningsprogram og for sine yrkesfaglige kvalifikasjoner. Flere elever uttrykker imidlertid selv økt selvrespekt og stolthet over sin nyervervede dugelighet i den yrkesfaglige opplæringen, og begge elevgruppene uttrykker læring i yrkesfaget de har valgt. Elevene påpeker imidlertid samtidig manglende selvrespekt og uttrykker forakt for sin egen innsats i læringsarbeidet. Analysen av kategorien for trivsel, trygghet og *livskvalitet* viser at elevene i både HO og TIP har varierende grad av kapabiliteter. Elevene uttrykker erfaringer med negativt kroppspress, men hevder selv at dette presset er relativt svakt i yrkesfaglige utdanningsprogram og skoleklasser, og de påpeker de tror det er mer fremtredende i studiespesialiserende program og i privatskoler. Begge elevgruppene skildrer likevel kropp- og klespress fra eksterne krav, reklame og medier og hevder også at de tenker på kropp og utseende og f.eks. derfor jevnlig oppsøker treningssentre. Elevene uttrykker videre høyt stress og press med skolekarakterer og frykt for ikke å komme inn i høyere utdanning, få læreplass eller arbeid. Flere elever, i begge utdanningsprogrammene,

forteller også at de har jobb ved siden av utdanningen. Samlet sett skildrer de jobb, karakterpress, lange skoledager og at de er slitne som årsak til at de har oppgitt vennsforhold og fritidsaktiviteter og har lite tid til sosialt liv. Elevene har likevel sterke kapabiliteter for å forestille seg hva som skaper livskvalitet og har en klar oppfatning av hva som skaper det gode liv (Nussbaum, 2011, s. 33).

5.2 Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger

«Det er vel egentlig å ikke klare seg. At du detter av og ikke får deg jobb. Eller at du ikke oppnår noe du trives med. Du får deg vel alltid noe nytt, men trivselen det er noe helt annet ...»
(Knut, programområde for Kjøretøy, TIP).

«Å ha et godt liv? Det er å ha folk en er glad i og som bryr seg om deg. Ha en god jobb som en trives med. Og ha økonomi nok til å ha et bosted og gjøre det en ønsker. Og så kan jo hindringer oppstå, men at en ikke sitter fast i det, men alltid ser et lys i tunellen ...»
(Mette, programområde for Helsefagarbeider, HO).

Kapabilitetstilnærmingen definerer visse etiske, verdibaserte og normative kriterier for et godt liv og har et til dels objektivt livskvalitetskonsept (Helsedirektoratet, 2015b). Nussbaum (1992, s. 205) beskriver sin tilnærming som en slags «tynn» aristotelisk essensialisme og med sine ti universelle kapabiliteter, «a thick, vague conception of the good». Sen (2004) prøver å unndra seg objektive livskvalitetskriterier og tar heller til ordet for at deliberative prosesser (*public reasoning*) må danne grunnlag for bestemmelse av det gode. Som jeg har redegjort for i avhandlingens avsnitt om operasjonalisering, har jeg inntatt en pragmatisk tilnærming til min kapabilitetstilnærming i denne studien og har valgt å kombinere allerede eksisterende kapabilitetslister med min egen utarbeidede liste spesifikt for denne studiens hensikt og situerthet (Burchardt & Vizard, 2011). Jeg har imidlertid ønsket å foreta deliberativ konsultasjon med elevene og lyttet til det de anser som viktig og verdifullt i forhold til sine kapabiliteter og fungering. Jeg har derfor gitt de de pre- definerte kapabilitetsdimensjonene sine endelige induktivt og abduktivt definerte underkategorier med bakgrunn i elevenes egne stemmer og uttrykte erfaringer om sin ønskete fungering og sine verdioppfatninger.

Med utgangspunkt i studiens fire operasjonaliserte kapabilitetsdimensjoner og de endelige kategorier og underkategorier slik de er presentert i avhandlingens empiridel vil jeg i dette delkapittelet analysere og svare på studiens andre

forskningsspørsmål (f2): Hva erfarer yrkesfagelevne som viktig og verdifullt i forhold til sine kapabiliteter og hvilken ønsket fungering uttrykker de at de har? Jeg analyserer og svarer på spørsmålet ut fra studiens fire definerte, operasjonaliserte og analyserte kapabilitetsdimensjoner (1) Kritisk tenkning og medborgerskap (2) Utdanning og opplæring (3) Yrke og arbeid (4) Tilhørighet og sosiale relasjoner. Analysen konsentrerer seg om kapabilitetsdimensjonene som helhet, implisitt deres definerte kategorier og underkategorier.

5.2.1 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdioppfatninger for kritisk tenkning og medborgerskap

Jeg har påpekt at elevers mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial eller sine kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap, er en forutsetning for at de kan leve gode liv og utvikle gode samfunn (Nussbaum, 2006a; Sen, 1999; Walker & Unterhalter, 2007a). Dette samsvarer godt med den norske skolens formål om å skape gode og demokratiske samfunn (Opplæringslova, 1998; Utdanningsdirektoratet, 2006a, b). At elever må ønske å verdsette sin kritiske tenkning og medborgerskap og faktisk velge og ville utøve sine kapabiliteter og delta i samfunn og demokrati, er imidlertid en forutsetning for et velfungerende og demokratiske samfunn.

Analysen viser at elevene i begge casene har svært svak ønsket fungering og heller ikke uttrykker verdien av kritisk tenkning og medborgerskap. Elevene uttrykker svært svake interesser og ønsker om å delta i demokratiske prosesser og deliberativ deltakelse på samfunnsnivå eller i organiserte former, og de ser heller ingen verdi av å lære om demokratiet eller å utøve slik medborgerlig aktivitet. Elevene tror heller ikke at andre unge har slike interesser, ønsker og verdier. Dette funnet viser seg i begge casene. Fordi de har manglende tillit til statsmakt, politikere, politiske institusjoner og medier, hevder elevene at de heller ikke har grunn til å verdsette slike institusjoner.

Elevene uttrykker videre svake ønsker og erfarer heller ikke verdien av å følge med i ulike samfunnsprosesser og politikk, f.eks. ved å følge med i nyhetssaker eller på ulike andre måter skaffe seg informasjon, kunnskaper og utvikle kapabiliteter for aktivt medborgerskap. Dette begrunner de med at de ikke oppfatter nyheter og det som skjer i verden som relevant hverken for sin opplæring eller sitt eget liv. Elevene

har heller ikke hverken ønsker om, eller ser verdien av, å delta i politiske valg, og elevene i begge casene som alle er enten over eller inne i sitt attende år, hevder at de ikke ønsker eller ser verdien av å benytte seg av stemmeretten sin.

Både HO- og TIP-elevene uttrykker derimot ønsker og verdier i forhold til det å delta med ansvar, autonomi og myndiggjøring i sin egen opplæringsituasjon, skolehverdag og i sine egne liv. Her beskriver elevene sine ønsker om deltakelse i forhold til hvordan de skal lære, hva de anser som verdifullt å lære, hvilke undervisningsmetoder lærerne bør utøve og hvor mye tid de bør ha til ulike fag. Dette belyser jeg nærmere i analyse av elevenes ønskete fungering og verdiopfatninger i kapabilitetsdimensjon for utdanning og opplæring

Videre uttrykker begge elevgruppene sterke ønsker om ansvar og autonomi til å foreta myndige valg i forhold til sin utdanning, det yrket de skal velge å arbeide med og det livet de ønsker å leve. Elevene uttrykker her kritisk tenkning og medborgerskap ved å presisere at de ønsker og ser verdien av å oppnå en utdanning og delta i arbeidslivet, være økonomisk uavhengighet, selv velge sitt eget bosted og ha muligheten til å stifte familie. Dette kommer jeg nærmere inn på under elevenes ønskete fungering og uttrykte verdiopfatninger for yrke og arbeid.

Videre viser analysen elevenes ønskete fungering og verdiopfatninger ved at begge elevgruppene uttrykker sine drømmer og narrative forestillingsevner om utdanning, arbeid og fremtidige liv. Elevene viser kapabiliteter for selvinnsikt og kritiske refleksjonsevner ved å påpeke at enkelte ønsker og drømmer kan bli vanskelig å oppfylle, og at de pga. sine kapabiliteter og faktiske fungering, f.eks. ved skolekarakterer, må velge et annet yrke og arbeid enn det de drømmer om. Elevene i begge casene viser videre hva de har grunn til å anse som det gode og som livskvalitet (Sen, 1999) og hva de *ikke* ønsker og verdsetter. Elevene uttrykker dette ved å beskrive eventuelle uønskete risikoscenario som terrorisme, krig og miljøtrusselen. Å bli syk, arbeidsledig eller arbeidsufør, minste noen de er glade i eller mangle kjærlighet i livene sine uttrykker de også som risikoscenario.

5.2.2 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdiopfatninger for utdanning og opplæring

Hovedanliggende for en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen er å fremme elevens utvikling av kapabiliteter slik at de får reelle mulighetsbetingelser og frihet til

å velge fungering som de selv ønsker, og bli, gjøre og være det de verdsetter og har grunn til å verdsette (Sen, 1999). Elevers kapabilitetssett for utdanning og opplæring danner altså grunnlag for at de kan realisere sine livsmål og ønsket fungering (Alkire & Deneulin, 2009, s. 37).

Jeg har belyst den norske skolens formelle formål og styringsdokumenter som er i overensstemmelse med kapabilitetstilnærmingens utdanningssyn. Både læreplanene, prinsipper for opplæringen og ulike forskrifter presiserer at skolen skal medvirke til elevenes utvikling på måter som medfører at de kan utvikle kunnskaper, holdninger og dugelighet for å mestre livene sine og delta aktivt i samfunns- og arbeidsliv (Opplæringslova, 1998). Formelle opplæringsrettigheter og utdanningstilbud er imidlertid ikke tilstrekkelig for at elever skal ønske eller verdsette, ha vilje og praktisk dømmekraft til å faktisk velge å delta i utdanning og opplæring.

I denne studien viser analysen at elevene i begge casene uttrykker sterke ønsker om og ser verdien av utdanning og opplæring. Analysen viser at elevene i både HO og TIP har høye aspirasjoner og motivasjon ift. både sin nåværende og sin fremtidige utdanning. Et særtrekk i datamaterialet viser at HO-elevne er motivert for, ønsker og ser verdien av høyere utdanning, mens TIP-elevne ønsker og ser verdien av å utvikle seg innen yrkesfaget, ta flere fagbrev eller evt. fagskoleutdanning. TIP-elevne hevder likevel at de ser verdien av høyere utdanning, men nevner dette i sterkere grad enn HO-elevne som en mulig ønsket videreutdanningsvei etter avlagt fagprøve.

Begge elevgruppene uttrykker imidlertid at deres ønsker og verdier for utdanning må være knyttet til deres motivasjon og utfoldelsesevner og må oppleves relevant og meningsfull både for deres yrkesopplæring og for deres liv og tilværelse. Et klart og presiserende budskap i elevenes utsagn viser imidlertid at de hverken ønsker eller ser verdien av *skolske* læremåter og utdanningsformer som de knytter til fellesfagene. Både HO- og TIP-elevne har derfor selv erfart ungdomsskoleundervisningen som lite ønsket og hevder at de ville verdsette opplæringen mer dersom den var mer rettet mot praktiske fag og aktiviteter. Elevene uttrykker ønsker om at ungdomsskolen hadde hatt mer søkelys på yrkes- og arbeidsliv. Pga. manglende mestring og opplevelse av tvang og passivisering, anser derfor elevene ungdomsskoletiden sin som lite ønsket og verdifull.

Elevene erfarer heller ikke fellesfagene i Vgs. som viktige og verdifulle for sine kapabiliteter. Både HO- og TIP-elevne forklarer dette med at de ikke ønsker *skolsk* undervisning som er passiviserende, f.eks. PowerPoint-forelesninger og annen standardisert og lite engasjerende undervisning, men at de heller verdsetter å delta aktivt med sin egen handlekraft og ønsker deltaking i læringsarbeidet og ha mer innflytelse, medvirkning og valgmuligheter på måter som skaper mening og mestring.

Elevene i begge casene hevder at de ønsker å tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og dugelighet som de selv anser av verdi og relevans for yrket de utdanner seg i, og at de ville verdsette at fellesfagene var mer relevante dersom de relaterte seg mer mot det yrkesfaget de er under opplæring i. Et gjennomgående trekk hos både HO- og TIP-elevne er at de ønsker mer praktisk læring i yrkesfagene både i skolens øvelsesrom og ved utplassering i praksisinstitusjoner. Dette knytter elevne i sterk grad til sine ønsker og verdioppfatninger for kreativitet og utfoldelsesevne, samt muligheter til autonome, myndige valg.

Et særtrekk i datamaterialet er det forholdet at TIP-elevne i større grad enn HO-elevne uttrykker undervisning og læring i yrkesfagene som ønsket og verdifull, særlig pga. mye læring i skolens praksisverksteder. HO-elevne uttrykker også at de ser viktigheten og verdien av praksis i yrkesfaget, men ønsker mer bruk av øvelsesrommet i undervisningen. Elevne i HO uttrykker ønsker om mer valgfrihet, autonomi og variasjon i yrkesfagets teori eller *skolske* undervisning.

5.2.3 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdioppfatninger for yrke og arbeid

Jeg har argumentert for at kapabilitetstilnærmingen gir svært relevant innsikt i hvilke strategier som kan styrke ungdoms overgang fra utdanning til arbeid ved å fokusere på deres myndiggjøringsprosesser, autonomi og «stemmer» (Otto et al., 2015). Jeg har imidlertid tatt avstand fra OECDs sysselsettingspolitikk der økonomisk konkurranse og vekst synes å fremstå som den primære målsettingen med arbeid. Kapabilitetstilnærmingen inntar en mer holistisk tilnærming til yrkes- og arbeidsliv som en mulighet til å utøve «truly human functionings» (Nussbaum, 2006b, s. 74), praktisk fornuft og leve gode liv i samvær med andre arbeidstakere, ut

fra det de ønsker, verdsetter og har grunn til å verdsette. (Bonvin & Farvaque, 2006).

Norske styringsdokumenter for utdanning presiserer også at elever skal stimuleres til deltakelse i arbeids- og yrkesliv. Videre at elevene skal gis innsikt i bredden i arbeidslivet, forberede til livslang læring, at arbeid skal være mer enn et utkomme og bero på variasjoner av medmenneskelig innsikt og omsorg (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004; Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Elevene i både HO og TIP erfarer sterke ønsker om å delta i yrkes- og arbeidsliv og uttrykker også dette som ubetinget verdifullt i sine egne liv. Et viktig funn ved elevenes motivasjon og verdsetting for arbeid er at de i sterk grad uttrykker viktigheten av å trives i arbeid og at det å kunne utfolde seg og ha et yrke de interesserer seg for, er det som gjør yrkes- og arbeidslivet verdifullt. Selv om elevene uttrykker at de også ønsker å oppnå arbeidets instrumentelle verdi som et middel for selvstendighet og et voksenliv, f.eks. ved å skaffe seg sitt eget bosted, ha en «grei» økonomi eller for å kunne stifte familie og forsørge barn, knytter elevene nesten utelukkende sine ønsker og verdier for yrkesutdanning og arbeid til målet om livskvalitet fremfor lønn og økonomisk gevinst. Dette funnet bekrefter kapabilitetstilnærmingens etiske og normative antakelser og hvilke mål individer har grunn til å verdsette.

Videre uttrykker elevene i begge utdanningsprogrammene at de knytter sin ønskete fungering for yrkesfagopplæring til sine egne personlige verdioppfatninger. Flere elever hevder også at de har hatt interesse for yrkesfaget de er under utdanning i, svært lenge eller så lenge de kan huske. Mens HO-elevene knytter sine yrkesinteresser, ønsker og verdier til altruistiske forhold og ønske om «å arbeide med mennesker», uttrykker TIP-elevene sine ønsker og verdier i forhold til å arbeide med noe praktisk og ha mulighetsbetingelser og frihet til være i aktivitet.

Som belyst i analyse av elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for utdanning og opplæring, forteller TIP-elevene at de ønsker og verdsetter sine utviklingsmuligheter i arbeidslivet innen yrkesfaget de er under utdanning i, bl.a. ved å tilegne seg flere fagbrev, starte sin egen bedrift osv. TIP-elevene uttrykker at de ser videreutdanning i arbeidslivet som like verdifull som videreutdanning i formelle utdanningsinstitusjoner. HO-elevene derimot, relaterer seg mindre til

arbeidslivet og mer til mulige videreutdanninger innen høyskolesystemet. Analysen av HO-elevenes uttrykte ønskete fungering og verdioppfatninger kan også tyde på at de har abstrakte og til dels uriktige forestillinger om hva høyere utdanning innebærer og hvilke konkrete arbeidsoppgaver slik utdanning vil kunne gi dem i arbeidslivet. HO-elevene knytter imidlertid også sine ønsker om høyere utdanning til at det vil gi dem mange differensieringsmuligheter til videreutdanning og hevder at yrkesfagene innen HO gir få slike muligheter. TIP-elevene derimot, påpeker at de ser verdien av svært mange videreutdanningsmuligheter innen yrkesfaget. TIP-elevene forklarer også ofte at de ønsker å ta fagbrev og arbeide en tid for så å kunne søke tilbake til videreutdanning i høyere utdanning senere i livet.

I begge casene viser imidlertid elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger at de ser en fremtid med livslang læring. Begge elevgruppene uttrykker også sterke ønsker om å oppnå autonomi og myndiggjøring til selv å kunne velge hvilke yrkesutdanning og arbeid de skal ha.

I forhold til yrkes -og arbeidsspesifikke erfaringer og preferanser viser studiens empiri at elevene i begge utdanningsprogrammene påpeker uklare forventninger til yrkesfaget og arbeidslivet når de startet i Vgs., men at de har fått en sterkere klarhet i hvilket yrke og arbeid de ønsker og har grunn til å verdsette for fremtiden ilt. opplæringen i Vgs. Flere elever forklarer også at de har valgt feil og byttet utdanningsprogram underveis i utdanningsløpet, og at dette også har hjulpet dem til å finne det de ønsker og ser verdien av å fortsette med.

Et fremtredende funn i analysen er videre at elevene i begge casene ønsker mer yrkespraksis. Mens TIP-elevene forklarer at de har mange praksisøvelser i skolens verksteder, påpeker HO-elevene dette som svært mangelfullt. I begge casene uttrykker elevene ønsker om mer utplassering i praksisinstitusjoner i arbeidslivet og rangerer faget PTF i Vgs. av høy verdi for opplæringsløpet. Elevene påpeker imidlertid svakheter i institusjonene som mottar praksiselever og ønsker å bli bedre ivaretatt og bli gitt mer relevante arbeidsoppgaver i praksis.

5.2.4 Elevenes blikk på sin ønskete fungering og verdioppfatninger for tilhørighet og sosiale relasjoner

Kapabilitetstilnærmingen vektlegger betydningen av tilhørighet og sosiale relasjoner av vesentlig betydning for individers livskvalitet eller *eudaimonia*. Nussbaum

(2000, 2011) henviser, med de greske tragediene og det aristotelisk sosialdemokrati, til menneskelig sårbarhet og påpeker, bl.a. i sine ti universelle kapabiliteter, viktigheten av sosial tilhørighet og mellommenneskelige relasjoner som en arkitektonisk kapabilitet med betydning for danning av alle andre kapabiliteter. Hun tar derfor til ordet for at samfunnsinstitusjoner må beskytte individer for alle former for krenkelse og diskriminering. Også Sen (1999, s. 31) påpeker vår felles, sosiale menneskelige natur og at frihet kun eksisterer som et sosialt produkt.

Verdien av sosial tilhørighet og gode mellommenneskelige relasjoner er videre nedfelt i sentrale universelle dokumenter i De forente nasjoner (FN-sambandet, 2018). I den norske skolens styringsdokumenter presiseres det også at elever skal lære gode sosiale omgangsformer, erfare tryggheten av et godt psykososialt miljø og selv ønske og verdsette å bidra til utviklingen av dette (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdannings- og forskningsdepartementet, 2004).

Analysen viser at elevene har rike oppfatninger av hva de ønsker og verdsetter som gode relasjoner, tilhørighet og vennskap. Både HO- og TIP-elevne nevner det å kunne stole på hverandre, lytte til og gi eller motta råd som viktig. Ærlighet, gjensidig tillit og det å ha noen som er der for deg i vanskelige situasjoner, er også forhold de nevner som ønsket i sine liv. Elevene reflekterer over verdien av gode relasjoner og vennskap og at det ikke nødvendigvis er en selvfølge å oppnå dette.

I begge casene uttrykker elevene eksplisitt sine ønsker og verdioppfatninger omkring respekt og anerkjennelse og hvordan de selv ønsker å bli møtt med slike holdninger. F.eks. har de ønsker om å bli respektert og anerkjent for det yrket de har valgt, og de yrkesoppgavene de skal utøve i arbeidslivet. Elevenes ønskete fungering og verdioppfatninger for tilhørighet og relasjoner kan også knyttes relasjonelt til deres ønsker for yrkesliv, og elevene i begge casene ser arbeidsfellesskap som en viktig faktor for et godt liv.

Elevenes forestillinger og utsagn om hva de ønsker og verdsetter som et godt liv, er i sterk grad knyttet til å omgi seg med dem de er glad i og bryr seg om. Elevene skildrer også relativt konkret hvordan de ønsker å være omgitt av nær familie, barn, bosted og et arbeid de trives i.

Elevene i både HO og TIP uttrykker seg videre rikt i forhold til det de ser som risiko og *ikke* ønsker og verdsetter i sin fremtid. Begge elevgruppene uttrykker frykt for sykdom, krig og terror. Elever i begge utdanningsprogrammene nevner også mangel på kjærlighet eller det å ikke finne en kjæreste eller livsledsager som en risikofaktor. HO-elevene uttrykker i sterkere grad enn TIP-elevene risiko for manglende sosial tilhørighet og nære relasjoner. TIP-elevene derimot, uttrykker oftere enn HO-elevene risiko for ikke å få læreplass, arbeid eller det å bli arbeidsufør. Samtidig uttrykker elevene at de er forberedt på at de kanskje må endre sine vaner og at det kan komme økonomiske nedgangstider, og både HO- og TIP-elevene uttrykker at det ikke er en selvfølge å opprettholde den levestandarden de har blitt vant til i det norske velferdssamfunnet.

I begge casene uttrykker likevel begge elevgruppene at de ser det som en risikofaktor og hindring for å leve gode liv at de «ikke klarer seg» eller ikke oppnår økonomisk trygghet. Analysen viser imidlertid at elevene både i HO og TIP eksplisitt påpeker at penger, lønn og høy levestandard *ikke* er viktigere enn trivsel og det å omgi seg med dem de erfarer tilhørighet og gode relasjoner til.

5.2.5 Oppsummering av elevenes ønskete fungering og verdiopfatninger.

Både HO- og TIP-elevene uttrykker svært svak ønsket fungering og verdiopfatninger i kategori for *kritisk tenkning og medborgerskap*. Analysen viser at elevene hverken opplever ønsker om, og heller ikke ser verdien av å delta i demokratisk og deliberativ aktivitet på samfunnsnivå. Elevene i erfarer heller ikke verdien av å følge med i nyhetssaker, eller på andre måter skaffe seg informasjon og kunnskap om ulike samfunnsforhold. Elevene ønsker heller ikke å delta i politisk valg og ser heller ikke verdien av dette, og de uttrykker svak tillit både til politiske institusjoner og til sin egen påvirkningskraft. I begge casene uttrykker imidlertid elevene ønsker og verdien ift. å delta demokratisk og deliberativt i sin egen opplæringshverdag. Elevene nevner imidlertid ikke formelt elevrådsarbeid o.lign., men ytrer sterke ønsker om å kunne påvirke sin egen læring og lærernes undervisningsmetoder. De uttrykker verdien av å utvikle ansvar, autonomi og myndiggjøring til å foreta egne valg som angår sin egen fremtid, utdanning, arbeid og livsløp. Videre erfarer elevene sterke narrative forestillingsevner og uttrykker sine ønsker, drømmer og verdier. Elevene i både HO og TIP viser videre selvinnsikt,

praktisk dømmekraft og fornuft, bl.a. ved å utvise kritisk tenkning og refleksjonsevner over hvor vidt det er realistisk at deres drømmer kan oppfylles. Elevene i begge gruppene viser også narrative forestillingsevner ved å fortelle om *ikke ønsket* fungering, det de *ikke* verdsetter og ulike risikoscenario. Terrorisme, krig og miljøtrussel, på samme måte som sykdom, å minste noen de er glade i, eller arbeidsledighet og uførhet er forhold de nevner i denne kategorien.

Videre erfarer og uttrykker elevene i begge casene sterke ønsker og høye verdioppfatninger i kategori for *utdanning og opplæring*. Dette knytter de imidlertid nesten utelukkende til det yrkesfaget de er under utdanning i. Både HO- og TIP-elevne aspirerer høyt, har sterk motivasjon og ønsker for opplæringen og for videreutdanning og livslang læring. Mens HO-elevne aspirerer for høyere utdanning, aspirerer TIP-elevne for videreutvikling innen yrkesfaget, eller evt. høyere utdanning «etter hvert». Studiens empiri viser videre at elevene *ikke* ønsker og ser heller ikke verdien av *skolske* lærings- og kunnskapsformer. Elever i begge casene uttrykker ønsker om at ungdomsskolen hadde vært mindre *skolsk* og mer praktisk innrettet. De uttrykker også ønsker om at fellesfagene i Vgs. kunne vært mer relevante og av verdi for yrkesfaget. Videre viser analysen at begge elevgruppene ønsker flere valgmuligheter og aktiv deltaking og engasjement i opplæringen, og særlig HO-elevne etterlyser mer bruk av skolens øvelsesrom.

I kategori *yrke og arbeid* viser analysen at elever i begge casene erfarer høye ønsker om og ser verdien av deltakelse i arbeidsliv og tilegnelse av et yrke. Elevene skildrer sine ønsker og verdier for arbeid både ut fra dets *instrumentelle verdi*, f.eks. for å skaffe eget bosted eller stifte familie, men i høy grad også ut fra dets *egenverdi* som en kilde til glede, trivsel og utfoldelse. TIP-elevne knytter sine ønsker og verdier for yrke og arbeidsliv til konkrete beskrivelser av å avansere med flere fagbrev, starte egen bedrift, osv., mens HO-elevne knytter sin fremtidige yrke og arbeid til profesjoner. Begge elevgruppene verdsetter og ønsker mer utplassering og kontakt med arbeidslivet, men uttrykker ønsker om bedre tilrettelegging i praksisinstitusjonene og mer relevant læring og arbeidsoppgaver. Som ikke ønsket fungering og risikofaktor ser begge elevgruppene det å ikke få arbeid, bli arbeidsufør, eller måtte ha et arbeid de mistrives i.

I kategori for *tilhørighet og sosiale relasjoner* erfarer og uttrykker elevene rike ønsker og verdioppfatninger, og både elevene i HO og TIP knytter sine forestillinger om et godt liv til å være omgitt av personer som de er glade i og har gode relasjoner og tilhørighet til. I begge casene kommer elevene inn på forhold som gjensidig tillit, respekt og anerkjennelse som ønsket og viktig. Elevene ser videre verdien av økonomisk sikkerhet som de kan få gjennom fast arbeid, men setter trivsel og gode sosiale relasjoner over økonomi eller det å ha mye penger. Elevene uttrykker videre at de ser en risikofaktor i å «ikke klare seg» økonomisk, men at de likevel er forberedt på økonomiske nedgangstider og at de i fremtiden må gå ned i levestandard. Som risikofaktor som kan hindre deres ønsker og verdier for gode liv, nevner også begge elevgruppene manglende kjærlighet, sykdom, krig og terror. Det gjennomgående tema hos elevene er at elevene ønsker å beholde den høye levestandarden de har blitt vant til. Samtidig er det noen elever som nevner at de er forberedt på å gå ned i levestandard, leve et mer nøkternt liv og at det ikke er en selvfølge at velstanden i Norge skal fortsette. Typiske svar fra elevene er at de uttrykker ønsker om å leve et «vanlig liv», og særlig guttene ved TIP uttrykker en slags «pakkeløsning» av utdanning, jobb, familie, barn og bil.

5.3 Elevenes konverteringsforhold

«Det er veldig mye lettere på videregående fordi det er mindre klasser. Lærerne kan da vise at de bryr seg mer om hver og enkelt og vise og støtte alle enkelte elever, sånn istedenfor å skulle gå rundt med 30 forskjellige elever, og leite seg frem [ler] og sørge for at alle 30 har det bra. Vi er bare 12 i klassen, og da er det mye lettere og se om alle har det bra, eller ikke ...»
(Maren, programområde for Kjøretøy, TIP).

«Ja, og det ødelegger jo litt det sosiale også. Jeg har vel egentlig vært inne på rommet mitt mer enn jeg har vært med venner dette året her. Bare sittet inne og øvd, og kanskje vært litt med venner, men da har vi kanskje øvd sammen ... og pugget og sånn. For det er mye du skal igjennom for å få det og det snittet for å komme deg videre. Ja, jeg vet ikke ... jeg kjenner i alle fall på presset, men det er vel litt forskjellig ...»
(Morten, programområde for Barne- og ungdomsarbeider, HO).

Jeg forsøkt å forklare og diskuterer hvordan relasjonelle, skapende krefter i individer, mellom individer, og mellom individer, materielle ressurser og sosial, økonomiske eller miljøbetingede strukturer kan skape grunnlag for elevens mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial eller sine kapabiliteter (Martins, 2006; Smith & Seward, 2009). I avhandlingens teoridel har jeg redegjort

for Sens forklaring av disse mekanismene der han identifiserer de såkalte konverteringsforholdene (Robeyns, 2005; Sen, 2009, s. 254) som er nødvendige betingelser for at individer kan konvertere ulike ressurser, materielle goder, rettigheter osv. til kapabiliteter. Jeg har også forklart at Nussbaum (2011, s. 20-23), på sin side, forklarer disse prosessene som samspill mellom interne, eksterne og kombinerte kapabiliteter.

I avhandlingens operasjonaliseringsdel i kapittel tre, har jeg redegjort for min pragmatisk tilnærming til disse forholdene og at jeg ikke skiller klart mellom Sens og Nussbaums tilnærming fordi forskjellen ikke er substansielt viktig og kun nyttig for heuristisk bruk (Otto & Ziegler, 2006). Det kan altså være vanskelig å demarkere et absolutt skille mellom elevenes kapabiliteter og deres konverteringsforhold. Jeg har imidlertid valgt å bruke Sens vokabular ved å benevne, operasjonalisere og stille spørsmål ved tre definerte konverteringsforhold i denne studien.

I det følgende delkapittelet vil jeg svare på studiens tredje forskningsspørsmål (f3): Hvilke relevante konverteringsforhold elevene erfarer og uttrykker at de har eller blir gitt? Delkapittelet er inndelt i fire underavsnitt som hvert vil svare på hvilke ønskete fungering og verdioppfatninger elevene har innen de fire definerte og analyserte kapabilitetsdimensjonene og studiens første forskningsspørsmål. Analysen tar videre for hver av kapabilitetsdimensjonene utgangspunkt i de tre utvalgte og pre-definerte konverteringsforholdene jeg har ansett som relevant å studere med utgangspunkt i studiens hensikt, problemstilling og tre operasjonaliserte forskningsspørsmål som er (1) Strukturelle og institusjonelle forhold og skolens miljø (2) Lærere, pedagogisk tilrettelegging, rådgivning og praksisveiledere (3) Foreldre, søsken, venner og nærmiljø. Analysen av elevenes konverteringsforhold skal leses i *relasjonell og heuristisk* sammenheng med analysen av studiens øvrige operasjonaliserte forskningsspørsmål.

5.3.1 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for kritisk tenkning og medborgerskap

Både Sen og Nussbaum presiserer at ethvert samfunn og opplæringssystem må legge til rette for å fremme individers oppøvelse av kritisk tenkning og medborgerskap for å kunne delta i et demokratisk samfunn. I kapabilitetstilnærmingen blir utdanningenes oppgaver ift. demokrati og medborgerskap ytterligere presisert, og i

kapabilitetslitteratur som jeg har henvist til i denne avhandlingen blir det referert til tenkere som Paulo Freire og John Dewey eller progressiv og kritisk pedagogikk (F.eks. Hart, 2012; Nussbaum, 2010; Walker & Boni, 2013). I min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærmingen har jeg derfor presiserer viktigheten av å fremme kapabiliteter for makt og myndiggjøring hos elevene. Jeg har også rettet kritikk mot standardisering som hegemoni i utdanningene fordi dette kan hindre både lærere og elevers kritiske og myndige stemmer. Med eksplisitt kritikk av nyliberal utdanningspolitikk og humankapitalperspektivet tar bl.a. Nussbaum (2010), Walker (2006, s. 42), Hart (2014) og Biggeri (2014) til orde for en utdanningspolitikk og pedagogikk som *reelt sett* fremmer elevers kritiske tenkning og medborgerskap ved å stimulere til handlekraft og aktive deltaking. Formelt sett tar også formålet med norsk skole og opplæring, i likhet med kapabilitetstilnærmingen, sikte på å stimulere og fremme elevenes demokratideltaking, oppøving til demokratisk sinnelag og til aktiv og engasjert deltaking i et mangfoldig samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2006a, s. 6).

I konverteringskategori for *strukturelle og institusjonelle konverteringsforhold og skolens miljø*, i kapabilitetsdimensjon for kritisk tenkning og medborgerskap, viser analysen at elevene i begge casene HO og TIP i svak grad selv erfarer at de har eller blir konverteringsfaktorer til å utvikle kapabiliteter. Enkeltelever nevner klasserommet som en arena der de kan «diskutere nyhetssaker som bl.a. ‘plinger opp’ på Facebook» dersom de kan sitte inne i friminuttene. Ut over dette nevner ingen av elevene organisering av eller deltaking i skolevalg eller andre sosiale eller strukturelle mulighetsbetingelser som fremmer utvikling av kapabiliteter i denne dimensjonen. Slik opplæringen organiseres strukturelt i TIP-fagene med mye praksis i verksteder, kan den imidlertid hevdes å stimulere til og fremme elevers kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap. Dette gjør jeg nærmere rede for som konverteringsforhold for utdanning og opplæring.

Konverteringskategori for *lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning* viser heller ikke at elevene erfarer og uttrykker forhold som kan fremme kapabilitetsutvikling for kritisk tenkning og medborgerskap. Analysen av elevenes kapabiliteter viser at de knytter sin demokratiske deltakelse eksplisitt til «diskusjoner» og forteller at noen lærere legger opp til slike diskusjoner. På samme tid uttrykker elevene at de får lite mulighetsbetingelser til å reelt sett medvirke

aktivt og demokratisk i undervisningen. Elevene i begge casene uttrykker manglende konverteringsforhold for kritisk tenkning og medborgerskap både i ungdomsskolen og i fellesfagene i Vgs. HO-elevne uttrykker til dels at lærere og deres pedagogiske tilrettelegging for kapabilitetsutvikling i denne dimensjonen mangler i yrkesfagene. Her uttrykker elevene at de ofte opplever undervisningen som *skolsk*, ensformig og passiviserende og at lærere legger opp til et standardopplegg «for å gjøre det enkelt for seg selv». Datamaterialet viser at elevene erfarer maktesløshet og avmakt, bl.a. ved å eksplisitt påpeke at lærere har mer makt enn de selv har og at de ikke «når igjennom» for å endre undervisnings- og læringsformer med sin egen påvirkningskraft i opplæringen. Studien viser derfor at elevenes kapabilitetsutvikling heller blir hemmet i denne kategorien. Et særtrekk i datamaterialet er imidlertid at TIP-elevne, langt oftere enn HO-elevne, uttrykker at de får mulighetsbetingelser til å oppøve aktiv deltaking og medvirkning av relevans for oppøvelse til kritisk tenkning og medborgerskap i yrkesfagene, særlig i verkstedslæringen.

Elevene i begge casene erfarer og uttrykker også svake konverteringsforhold med bakgrunn i *foreldre, søsken og nærmiljø*. På tross av noen spredte utsagn om foreldres politisk interesser, viser datamaterialet at elevenes omgivelser er svært lite engasjert i samfunnsforhold og medborgerskaplig aktivitet. Kun en av informantene i utvalget mitt uttrykker å ha politisk engasjerte foreldre. Andre elever hevder at foreldrene forteller dem, uten videre diskusjoner eller kritisk debatt, hvilket parti de skal stemme på dersom de skal delta i politiske valg. Elevenes uttalelser indikerer heller ikke at de oppfatter sine venner, øvrige familie eller nærmiljø som stimulerende for utvikling av kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap.

5.3.2 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for utdanning og opplæring

I avhandlingens innledning redegjorde jeg for hvordan norsk skole og utdanningssystem tilbyr svært mye *input* for elevers utdanning og opplæring og at norske elevers rettigheter og ressurser er blant de beste og mest omfattende i verden. Jeg redegjorde også for hvordan likeverdig tilgang til skole og utdanning har vært en viktig sosialpolitisk målsetting, samt hvordan utdanningssystemet har utviklet seg og er organisert og strukturert for å oppnå den norske nasjonalstatens fellesskap etter formålet om et rettferdig opplæringstilbud for *alle* elever tilpasset

den enkeltes behov og forutsetninger (Opplæringslova, 1998; Slagstad, 2001; Werler, 2011c). Jeg påpekte imidlertid også hvordan forskning og statistikk viser et gap mellom de *formelle utdanningspolitiske formålene og input* for skolen og de *reelle utfallene* for ulike elevgrupper. Videre rettet jeg kritikk mot nyliberal påvirkning og hvordan norsk og nordisk skole beveger seg bort fra velferdsstaten og over til konkurranse-staten. Dette synes å forringe profesjonell pedagogisk fagutøvelse (Deichman-Sørensen, 2015; Ziegler & Jensen, 2015, Werler, 2015) og erstatter pedagogikk med overnasjonalt byråkrati fra OECD (Slagstad, 2018).

Kapabilitetstilnærmingens hovedidé er at ressurser, rettigheter og humankapital *ikke* er tilstrekkelig for å sikre hverken individers rettferdighet eller livskvalitet og gode, demokratiske samfunn (Otto et al., 2015; Otto & Ziegler, 2010; Robeyns, 2006b). Et rettferdig og likeverdig utdanningssystem må derfor betrakte elevens *reelle* mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial og utvikle kapabiliteter. I avhandlingens teoridel har jeg derfor redegjort for hvilken pedagogikk jeg anser av betydning for at elever, ut fra sin unike konverteringsprofil, kan *omdanne* utdanning- opplæringstilbudet på måter som skaper kapabiliteter.

I konverteringsforhold for *strukturelle og institusjonelle forhold og skolens miljø i kapabilitetsdimensjonen for utdanning og opplæring* viser analysen at elevene uttrykker både positive og negative erfaringer. Elevene i begge casene erfarer *selv* at utdanningstilbudet og dets struktur reelt sett gir dem både mulighetsfrihet og prosessfrihet (Sen, 1999, s. 291; 2009, s. 228) til å delta i utdanningssystemet. Dvs. at elevene selv ser både muligheter ved ulike utdanningstilbud og at de erfarer at de i aktive prosesser kan velge hvilken utdanning og opplæring de skal tilegne seg. HO-elevene trekker særlig frem mulighetsbetingelser og frihet til å søke høyere utdanning, mens TIP-elevene i sterkere grad ser utdanningens struktur og oppbygning innen yrkesfagene som muligheter for avansering. Elevene i begge casene trekker imidlertid frem muligheten til å avansere ved å tilegne seg studiekompetanse i et tredje påbygningsår eller evt. komme tilbake til dette etter oppnådd fagbrev og kvalifisere seg for høyere utdanning som et viktig konverteringsforhold. Som positivt for elevenes konverteringsforhold innen denne kategorien uttrykker også både HO- og TIP-elevene skolens miljø som godt. At

klassestørrelsen⁹⁷ er mindre i yrkesfagene enn i ungdomsskolen og i de studieforberedende utdanningsprogrammene, er forhold som elevene trekker frem som et konverteringsforhold som de hevder fremmer faglige læring og utvikling. Elevene påpeker også skolens størrelse som en medvirkende konverteringsfaktor for utdanning og opplæring.

Elevene i begge casene uttrykker imidlertid samtidig at de erfarer utdanningssystemets mange muligheter som komplekst og at de har utfordringer med hvilken vei de skal velge. Både HO- og TIP-elevne skildrer også hvordan skolekarakterer og andre forhold som f.eks. økonomiske nedgangstider kan hindre dem i å oppnå ønsket utdanning. Elevene ser hindringer enten ift. å ikke komme inn i ønsket høyere utdanning eller fare for å ikke få lære plass. Elevene påpeker at de erfarer negative rykter og «ned-snakking» av yrkesfagene som en sosial eller strukturell hindring for å oppnå det de selv erfarer som en verdifull og ettertraktet utdanning. Videre skildrer elevene manglende eller dårlig utstyr, samt tilgang til spesialrom og manglende praksis i institusjoner som kan gi dem «oppdaterte» kunnskaper og ferdigheter, som hindrende eller manglende konverteringsforhold for sin opplæring. Av negative forhold nevner også elevene at skoletiden og lange skoledager som utfordrende i yrkesfaglige utdanningsprogram. De nevner også manglende tilgang til læremateriell, utstyr og praksisrom som problematisk, og at skolen er for stor og uoversiktlig og gir liten mulighet til kontakt mellom elevgrupper i ulike utdanningsprogram.

I konverteringskategori for *lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning* har elevene varierende erfaringer. Et gjennomgående trekk i analysen er imidlertid at elevene har erfart rådgivning ift. utdanning og opplæring som svak, særlig i ungdomsskolen og til dels også i Vgs. Elevene hevder at de har støttet seg til råd fra lærere heller enn skolens rådgivere når det gjelder hvilken utdanning de skal søke. Ift. pedagogisk tilrettelegging har jeg påpekt at elevene uttrykker negative erfaringer fra ungdomsskolen, at dens lærere har tillatt svært lite frihet under ansvar og utøvet ytre kontroll. Slik elevene selv uttrykker sine erfaringer fra ungdomsskoleårene, har de vært preget av tvang, faglige vansker og utfordringer, samt svak trivsel og

⁹⁷ Skoleklassestørrelsen i det yrkesfaglige utdanningsprogrammene er 15 elever, mot (opp mot) 30 elever i de studieforberedende utdanningsprogrammene.

livskvalitet som elevene selv har erfart som hemmende for sin utvikling av kapabiliteter og livskvalitet.

Elevene i begge casene uttrykker at de i svak grad erfarer at lærere og den pedagogiske tilrettelegging har tilbudt konverteringsforhold for utvikling av kapabiliteter for opplæring i de studiespesialiserende fagene i Vgs. Elevene forteller om standardisert undervisning og «sedated classrooms» (Werler & Berg-Brekhus, 2016) som hemmende for sin kapabilitetsutvikling. I de yrkesfaglige programmene uttrykker HO-elevene varierende erfaringer, men forteller også her om manglende tilrettelegging for utvikling av kapabiliteter. F.eks. at lærere har kjedelige undervisningsopplegg med PP-presentasjoner, at de ser film store deler av skolehverdagen, at læreren «forsvinner», «sitter ved kateteret mens elevene må gjøre oppgaver» eller at lærere er «utbrente». HO-elevene uttrykker at lite praksisopplæring i øvelsesrom er et manglende konverteringsforhold for sin utdanning og opplæring. TIP-elevene derimot, uttrykker seg i hovedsak positivt om yrkesfaglig læring som nevnt særlig ift. praksisverksteder. I den grad elever i begge casene uttrykker seg positivt ift. konverteringsforhold, lærere og deres pedagogiske tilrettelegging, er det ofte med en påpekning av at lærere har de samme interessene som dem selv og at de tilrettelegger undervisningen i tilknytning til yrket de skal utdanne seg til. Dette funnet sammenfaller derfor ofte med yrkesfaglæreres tilrettelegging og pedagogikk.

Analysen av konverteringskategori for *foreldre, søsken og nærmiljø* viser at elevene uttrykker at både foreldrene og andre i nær familie er en støtte for dem i utdannings- og opplæringsløpet og «pusher» dem ift. å fullføre utdanningen. Flere elever i både HO og TIP har erfart påvirkning fra familie eller venner og nærmiljø ved sitt valg av yrke og hevder at foreldre eller andre i nær familie har samme yrke som de selv er under utdanning i. Denne konverteringsfaktoren kommer jeg tilbake til i analyse av elevenes konverteringsforhold for yrke og arbeid.

Elevene i begge casene forteller at foreldre i høy grad støtter elevens utdanningsvalg i yrkesfaglige utdanningsprogram. I noen grad uttrykker imidlertid særlig TIP-elevene at foreldrene, og særlig far, er misfornøyd med elevens valg av yrkesfag, at de har inngått kompromiss med foreldrene om å søke til høyere utdanning på et

senere tidspunkt eller at de erfarer utfordringer med å fortelle at de ikke planlegger høyere utdanning.

5.3.3 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for yrke og arbeid

Hvilke konverteringsforhold som er av betydning for individers kapabiliteter til å delta i yrkes- og arbeidsliv, blir viet stor oppmerksomhet i kapabilitetstilnærmingen (Bonvin & Farvaque, 2006; Kjeldsen & Bonvin, 2015; Otto et al., 2015). I denne avhandlingen har jeg påpekt svakhetene med en arbeidspolitikk som i hovedsak vektlegger økonomisk konkurranse og sysselsetting som et overordnet samfunns mål fordi det kan hemme utviklingen av kapabiliteter og gir svake betingelser for elevenes konverteringsforhold. Som det norske utdanningssystemet og den norske stats sosialpolitiske mål for yrkes- og arbeidsliv påpeker betydningen av arbeidets vesentlige funksjon for integrering og gode liv, har det nyliberale mantraet, globalisering og EU-tilpasning, samt en maktpolitisk forskyvning fra velferdsstaten til konkurranse-staten (Ziegler & Jensen, 2015, s. 54), og fra nasjonale til overnasjonal og europeisk kontroll også endret norsk utdannings- og arbeidspolitikk.

I kategori for *strukturelle, sosiale og miljøbetingede forhold* viser studiens datamateriale at ungdomsskolen, slik den er strukturert og fremstår for elevene, *ikke* tilbyr konverteringsforhold som fremmer elevenes utvikling av kapabiliteter for yrke og arbeid slik elevene selv erfarer og uttrykker det. Elevene skildrer hvordan de har hatt korte utplasseringer i arbeidslivet i ungdomsskolen eller at de til en viss grad har hatt faglig opplæring i praktiske fag. Elevene beskriver imidlertid dette av varierende betydning for sin yrkesopplæring.

Av andre konverteringsforhold erfarer og uttrykker TIP-elevene at de ser arbeidsledighet og nedgangstider i olje og industri som en hemmende faktor for sine fremtidige arbeidslivskapabiliteter. HO-elevene nevner derimot at behovet for arbeidskraft i helse- og omsorgssektoren har vært en medvirkende faktor i deres yrkesvalg som de selv anser som fremmende for sine arbeidslivskapabiliteter. HO-elevene påpeker imidlertid at yrkesfagene innen helse- og oppvekstfag gir få mulighetsbetingelser til at de kan avansere i yrkeslivet og velge det arbeidet de verdsetter. Her ser elevene at høyere utdanning, f.eks. som sykepleier, gir langt flere mulighetsbetingelser og frihet for at de skal kunne utvikle sitt potensial for

yrkesutøvelse og velge det arbeidet de har grunn til å verdsette. TIP-elevene ser i motsetning struktureringen av sine yrkesfag med langt flere utdanningstilbud og fag som gode muligheter for utvikling av sitt potensial og ønsket arbeid.

Av konverteringsforhold for yrke og arbeid, i kategori for lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning, har jeg allerede analysert elevenes erfaringer ift. opplæring i skolens praksisverksteder der elevene i begge casene uttrykker seg varierende om lærers pedagogiske tilrettelegging av læring verkstedet. I hovedsak viser analysen at TIP-elevene har svært positive erfaringer fra skolens praksisverksteder, mens HO-elevene har få erfaringer fordi de ifølge egne utsagn sjelden bruker praksisrommene.

Når det gjelder utplassering i praksisinstitusjoner i faget PTF, har elevene i begge casene varierende erfaringer. Et gjennomgående tema i analysen viser imidlertid at elevene oppfatter at praksisinstitusjonene er lite forberedt til å motta praksiselever og oppfølging av elevene i praksis. Særlig praksisveileders holdninger og ivaretagelse av elever uttrykkes av varierende kvalitet. På den ene siden viser datamaterialet at elever i begge casene har opplevd seg ivaretatt i praksisoppholdet og av praksisveileder. På den andre siden er det imidlertid et gjennomgående tema i datamaterialet at elevene skildrer at de har følt seg alene, mindreverdige og lite ivaretatt.

I konverteringskategori for foreldre, søsken og nærmiljø erfarer og uttrykker elevene at både foreldre og andre i familien har fremmet deres interesser for yrke og arbeid. HO-elevene uttrykker at de har foreldre (mødre) som har arbeid innen helse- og oppvekstfagene og at de på den måten ble interessert i yrket, mens TIP-elevene forteller at de har en far, onkel eller andre som de har fulgt i verksteder så lenge de kan huske, at de har vært med i verkstedet gjennom oppveksten og også arbeider der i fritiden sin. Enkelte TIP-elever nevner også familiebedrifter og at de skal overta der som en viktig fremmede faktor for sitt yrkes- og arbeidsliv. I begge casene uttrykker elevene at de har venner fra ungdomsskolen som de har søkt seg til yrkesfaget sammen med.

Et påfallende trekk i analysen er imidlertid at elever som *ikke* har foreldre som arbeider i samme sektor som det yrkesfaget elevene utdanner seg for, har få eller ingen oppfatning om hva foreldrene arbeider med eller hvilke utdanningsnivå

foreldrene har. Dette funnet kan tyde på at elevenes foreldre ikke eksplisitt snakker med elevene om, eller er opptatt av, utdanning og yrkesvalg.

5.3.4 Elevenes blikk på sine konverteringsforhold for tilhørighet og sosiale relasjoner

Individens sosiale tilhørighet og dets mulighetsbetingelser til å oppnå gode relasjoner og forhold som trygghet, inkludering, respekt og anerkjennelse, er avgjørende konverteringsfaktorer for å kunne utvikle kapabiliteter innen alle livsområder. Nussbaum benevner f.eks. tilhørighet som en arkitektonisk kapabilitet i sin universelle kapabilitetsliste (Nussbaum, 2011, s. 39). Mellommenneskelige forhold som angår tilhørighet og sosiale relasjoner kan, derfor betraktes både som kapabiliteter i seg selv og som konverteringsforhold for danning av andre kapabiliteter. I begge tilfellene er det imidlertid de relasjonelle forholdene mellom elevens individuelle kapasiteter og sosiale, strukturelle eller miljøbetingede mulighetsbetingelser som gjennom *emergente* krefter kan lede til kapabilitetsutvikling (Martins, 2006; Smith & Seward, 2009).

I konverteringskategori for *strukturelle og institusjonelle forhold og skolens miljø* viser analysen at elevene *selv* uttrykker få konverteringsforhold for tilhørighet og sosiale relasjoner. Elevene forteller at skolen til en viss grad arbeider med miljøtiltak og trivselsfremmende arbeid. F.eks. nevner HO-elevne såkalte «kick-off dager» med sosial samhandling og aktivitet. Elevene nevner også antimobbearbeid og integreringstiltak for fremmedspråklige elever som tiltak for å knytte gode relasjoner elevene imellom. Datamaterialet viser at det kan være forskjeller skolene imellom idet elevene ved de ulike skolene uttrykker slike forhold i svært ulik grad.

Videre viser analysen at elevene påpeker mindre klassestørrelser i yrkesfagene *også* som positivt for klassemiljøet og sine sosiale relasjoner til medelever og lærere. Samtidig skildrer elevene skolens bygningsmasser og spredte plassering av ulike utdanningsprogram som hemmende for sosiale relasjoner. Både HO- og TIP-elevne uttrykker videre at sosiale arenaer som skolens kantine og tilrettelegging for sosial kontakt i friminuttene, er positive konverteringsforhold ift. deres utvikling av kapabiliteter for tilhørighet og sosiale relasjoner, men elevene erfarer imidlertid at skolene i varierende grad tilbyr slike fasiliteter.

Elevene i begge casene uttrykker videre at de har svært gode klasse miljø, at de erfarer seg som integrert i klassen og opplever respekt og anerkjennelse fra sine medelever. Elevene påpeker at mobbing ikke forekommer, at dette var verre i ungdomsskolen og at de tror at problemer med mobbing og intoleranse, f.eks. for utseende og klesstil, er verre i de studieforbereidende utdanningsprogrammene og i private skoler.

I konverteringsforhold som organiserte fritidstilbud som kan fremme tilhørighet og gode relasjoner, viser analysen at elevene har svak kjennskap til slike tilbud i sitt eget nærmiljø. Elever påpeker også at de har sluttet med sin deltakelse i fotball eller andre fritidsaktiviteter pga. at skolen tar mye tid, at de har ekstrajobber utenom skolen, eller at de har fått nye venner og nye interesser i Vgs.

Som jeg har redegjort for i analysen av konverteringsforhold for yrke og arbeid, skildrer elevene sine erfaringer fra praksisinstitusjonene noe ulikt. Analysen viser imidlertid at elevene i begge casene ofte erfarer seg mangelfullt integrert, respektert og anerkjent i praksisinstitusjonene og at dette kan knyttes til hvorvidt elevene erfarer at praksisinstitusjonen er forberedt til å motta praksiselever. Elevene uttrykker videre manglende anerkjennelse fra samfunnet og den offentlige sfære for sine valg av yrkesfag.

I konverteringskategori for *lærere, pedagogisk tilrettelegging og rådgivning* har også elevene varierende erfaringer. Som jeg allerede har vist i analyse av konverteringsforhold for utdanning og opplæring og for yrke og arbeid, uttrykker de fleste elevene i begge casene at de har gode relasjoner til sine yrkesfaglærere og at de for første gang i sitt utdanningsløp har erfart slike gode relasjoner. Analysen viser imidlertid enkelttilfeller av det motsatte og at elever påpeker manglende respekt og anerkjennelse og også krenkelser fra læreres side. Analysen viser at elever som har valgt bort tidligere utdanningsløp, har erfart negative relasjoner til lærere som en høy medvirkende faktor til at de har blitt borte fra skolen. Det samme gjelder elevers forhold til praksisveileder som medvirkende til at eleven har trukket seg bort fra praksisinstitusjonen.

I konverteringskategori for *foreldre, søsken og nærmiljø* viser datamaterialet at elevene i høy grad erfarer positive sosiale relasjoner og tilhørighet. Elevene i både HO og TIP uttrykker at de opplever foreldrene som en stor støtte i deres liv og at de

alltid kan komme til dem dersom det oppstår utfordringer. Analysen viser at flere elever uttrykker foreldrenes ubetingede støtte og ser elevens trivsel og det å ha det bra som et overordnet mål. Samtidig viser analysen at elever erfarer press fra foreldre og andre nære omsorgspersoner om å oppnå bedre karakterer, arbeide hardere med læring og oppnå høyere utdanning. Flere elever uttrykker videre stress og press ift. skoleprestasjoner og karakterer som en hemmende faktor i utdanningsløpet.

5.3.5 Oppsummering, elevenes konverteringsforhold

Analysen viser at elevenes erfaringer av *konverteringsforhold for kritisk tenkning og medborgerskap* er svært svak. Elevene nevner at de «diskuterer» ulike nyhetssaker og samfunnsforhold i friminutter og i skolefagene, men at de ikke erfarer aktiv deltaking i demokrati, hverken ved skolevalg, elevråd eller annen opplæring til medborgerskap og demokrati. Datamaterialet viser at HO-elevene erfarer at lærere og undervisningen i svak grad fremmer deres kapabiliteter for aktiv deltaking, medvirkning og valg i læringsarbeidet både i fellesfagene og til dels også i yrkesfagene for HO-elevene. TIP-elevene uttrykker det samme for fellesfagene, men har mer positive erfaringer med yrkesfagene, særlig i tilknytning til verkstedsopplæringen. Analysen viser videre at elevenes foreldre, hverken i HO eller TIP, stimulerer elevenes kritiske tenkning og medborgerskap.

Analysen av elevenes *konverteringsforhold for utdanning og opplæring* viser at elevene selv uttrykker at utdanningssystemets oppbygging og struktur fremmer deres muligheter til utdanning og avansering i opplæringen. HO-elevene påpeker spesielt sine mulighetsbetingelser til å søke høyere utdanning som en konverteringsfaktor, mens TIP-elevene erfarer yrkesfagene med høy frihet til valg av spesialisering og arbeid som viktig. I begge casene ser elevene påbygningsåret til studiekompetansen som en fremmede faktor eller et konverteringsforhold til videreutdanning. Av hemmende forhold nevner elevene fare for ikke å komme inn i ønsket videreutdanning eller ikke får læreplass. Elevene i både HO- og TIP har videre erfart skolens rådgivning som svak. Elevene har erfart ungdomsskolens og fellesfagopplæringens i Vgs. *skolske* undervisningsformer og fellesfagene som passiviserende og lite stimulerende for sin utvikling. HO-elevene påpeker i en viss grad de samme forholdene i yrkesfagene, mens TIP-elevene i sterkere grad erfarer at yrkesfagundervisningen tilbyr konverteringsforhold som fremmer deres utvikling av

kapabiliteter for utdanning og opplæring. Datamaterialet viser videre at elevenes foreldre ofte har samme yrke som elevene utdanner seg innenfor og at elevene i begge casene uttrykker dette som en konverteringsfaktor som stimulerer deres egne yrkesinteresser. Dette funnet viser seg sterkere i TIP-programmene enn i HO-programmene. Videre viser analysen at elevene erfarer foreldrene som støttende for sin utdanning og opplæring, men at foreldrene også utøver press på elevene for å oppnå høyere karakterer og søke høyere utdanning.

I forhold til elevenes *konverteringsforhold for yrke og arbeid* viser analysen at hverken HO- eller TIP-elevene erfarer at ungdomsskolen fremmer deres utvikling av kapabiliteter. Videre uttrykker TIP-elevene at de ser hemmende faktorer for yrke og arbeid ved arbeidsledighet og økonomiske nedgangstider, mens HO-elevene i motsetning ser behovet for arbeidskraft som en fremmede konverteringsfaktor. Studiens empiri viser at elevene i begge casene etterlyser mer praksis i arbeidslivet som en fremmede konverteringsfaktor for deres kapabiliteter for yrke og arbeid. Mens TIP-elevene uttrykker praksis i skolens verksteder som positiv og tilstrekkelig, uttrykker imidlertid HO-elevene manglende bruk av praksisrom som hemmende for danning av yrkesfaglige kapabiliteter. Begge elevgruppene uttrykker at de ser praksis i institusjoner som mer oppdatert og kunnskapsgivende enn praksis i skolen. Elevene i begge casene erfarer imidlertid i varierende grad kvalitet i praksisoppholdet i ulike institusjoner. Enkelte elever har positive erfaringer, mens andre uttrykker at de har hatt svake læringserfaringer i praksisutplasseringen. Ved konverteringsforhold ift. foreldre, søsken og nærmiljø viser analysen at TIP-elevene erfarer støtte for sin yrkesutøvelse bl.a. ved at foreldre eller annen familie har verksteder o. lign., mens HO-elevene forteller at foreldre (mor) har arbeid i helse- og oppvekstsektoren. Elever som ikke har foreldre som arbeider innen deres valgte yrke, viser imidlertid oppsiktsvekkende svake kunnskaper om hvilket arbeid, yrke eller utdanning foreldrene har.

Analysen av elevenes *konverteringsforhold for tilhørighet og sosiale relasjoner* viser at elevene i begge casene i noe ulik grad erfarer miljøtiltak og trivselsfremmende arbeid. Elevene i begge casene nevner mindre klassestørrelser i yrkesfagene i Vgs. som positivt for tilhørighet og sosiale relasjoner. Skolebyggenes plassering og avstand mellom ulike utdanningsprogram nevnes enten som en hemmende faktor (store skoler) eller som en fremmede faktor (små skoler). Det

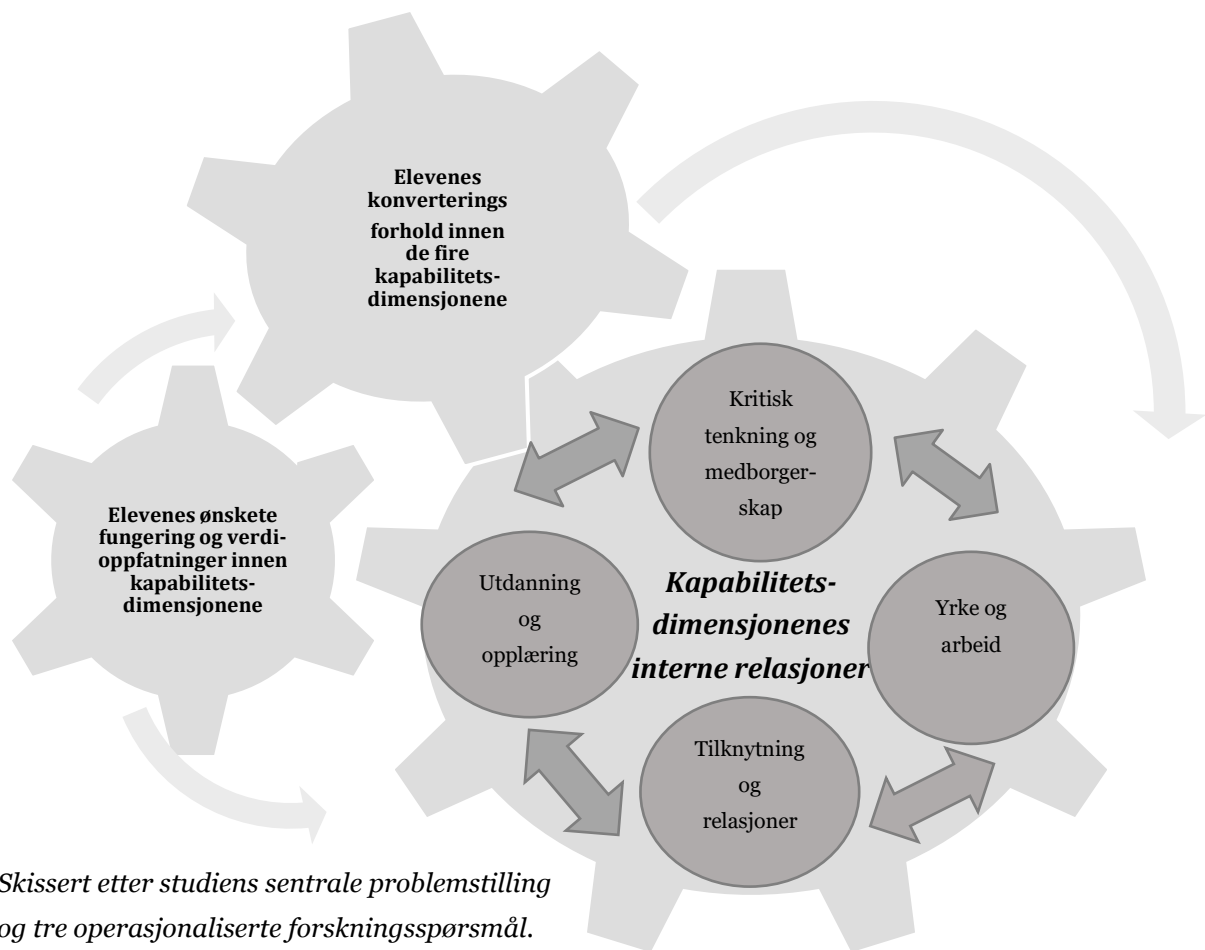
samme gjør ulik grad av nevnte kvaliteter ved fasiliteter som kantiner og muligheter til samvær i friminutter. Datamaterialet viser videre at elever i begge casene skildrer klassemiljøet i yrkesfagene som godt og at de erfarer at mobbing o.lign. oftere foregår i ungdomsskolen, i de studieforberedende utdanningsprogrammene og i private skoler. Elevene i både HO og TIP uttrykker lite kjennskap til og bruk av fritidstilbud i sitt eget nærmiljø. Videre viser analysen at elevene i begge casene har erfart svært forskjellig grad av integrering og positive relasjoner i sine praksisinstitusjoner og at flere elever uttrykker ekskludering og manglende respekt i praksisoppholdet. Hovedtrekkene i datamaterialet viser at elevene i begge casene erfarer god tilhørighet og sosiale relasjoner til både medelever og lærere i yrkesfagene. Materialet viser imidlertid tilfeller av manglende respekt og også krenkelser fra lærer. Elevene i begge casene uttrykker tilhørighet og gode sosiale relasjoner til foreldre, søsken og nærmiljø. Samtidig viser materialet at elevene også erfarer stress og press ift. å oppnå gode karakterer og høyere utdanning.

5.4. Sammenfatting av analyse

Jeg har nå analysert hovedtrekkene ved studiens empiri og svart på dens tre operasjonaliserte forskningsspørsmål. Analysen av forskningsspørsmålene har belyst studiens sentrale problemstilling og viser at opplæringstilbudet, ifølge elevenes egen uttrykte erfaringer, i varierende grad fremmer elevenes utvikling av kapabiliteter og at opplæringen også i noen grad hemmer utvikling kapabiliteter. Analysen av det empiriske datamateriale har videre anskueliggjort det relasjonelle forholdet mellom elevenes utvikling av kapabiliteter, deres ønskete fungering og verdioppfatninger samt deres konverteringsforhold.

Både datamaterialet og analysen viser at de kvalitative aspektene i studien vanskeliggjør et stringent skille mellom de ulike kapabilitetsdimensjonene og deres kategorier. På samme måte vil forhold som er kategorisert og analysert som elevenes ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger kunne falle inn under og fremdrive elevenes kapabiliteter. Elevenes konverteringsforhold står videre i en relasjonell sammenheng med både elevenes kapabiliteter og deres ønskete fungering og uttrykte verdioppfatninger (Jfr. Figur 5.4.1).

Figur 5.4.1 Samvirkende, relasjonelle krefter ved elevenes mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial



Analysen har vist relevansen av mine vitenskapsfilosofiske og metodologiske antakelser og at ontologiske forhold ved enkeltelevers unike kombinasjoner av relasjonelle forhold mellom ønsket fungering og verdiopfatninger, konverteringsforhold og kapabilitetsutvikling har *emergente* krefter til å skape mulighetsbetingelser og frihet for elevenes utvikling av sitt potensial. Videre viser analysen at slike forhold vanskelig kan observeres direkte, men fremtrer empirisk som epistemologiske konstruksjoner ved hjelp av tolkning og forskerinnsikt og praktisk dømmekraft (Sayer, 2011).

I avhandlingens neste kapittel vil jeg kort sammenfatte, diskutere og konkludere over studiens mest sentrale funn. Jeg vil også foreslå studiens sentrale implikasjoner for utdanningspolitikk, lærerutdanningene og praktisk pedagogikk, samt videre forskning.

Kapittel 6. Diskusjon og konklusjoner

*«Ring the bells that still can ring. Forget your perfect offering.
There is a crack in everything. That's how the light gets in»
(Leonard Cohen, 1993, s. 373).*

Avhandlingens sentrale problemstilling og dens tre operasjonaliserte forskningsspørsmål har dreid seg om å studere og analysere det elevene selv erfarer og uttrykker som sine kapabiliteter og hvorvidt opplæringstilbudet i deres yrkesfaglige utdanningsprogram hemmer eller fremmer utvikling av kapabiliteter i studiens fire utvalgte dimensjoner. Videre har jeg studert og analysert det elevene erfarer og uttrykker som sin ønskete og verdsatte fungering, samt deres konverteringsforhold med betydning for de utvalgte kapabilitetsdimensjonene. I avhandlingens teorikapittel har jeg diskutert yrkesfagopplæring genealogi, kapabilitetstilnærmingens mest sentrale konsepter og idéer, samt min pedagogiske tilgang i tilnærmingen. Jeg har gjennomført den empiriske studien i lys av mine beskrivelser av yrkesfaglige utdanningsprogram, med et konseptuelt utgangspunkt i kapabilitetstilnærmingen, med vitenskapsfilosofiske og metodologiske premisser i kritisk realisme og relasjonell ontologi. Videre har jeg belyst studiens design og metode og diskutert validitet, reliabilitet og forskningsetiske betraktninger. Elevenes stemmer er deretter gitt relativt stor plass i presentasjonen av mitt rike empiriske datamateriale og jeg har analysert elevenes uttrykte erfaringer, belyst problemstillingen og svart på studiens tre forskningsspørsmål.

I det neste avsnittet vil jeg kort diskutere funn fra analysen. Videre vil jeg argumentere for hvilke etiske og normative implikasjoner studien kan og bør ha og foreslå intervensjoner, endringer og behov for videre forskning. Avslutningsvis i kapittelet oppsummerer og avslutter jeg avhandlingen.

6.1 Diskusjon

Analysen av datamaterialet har vist at elever til en viss grad erfarer at de har kapabiliteter innen de undersøkte kapabilitetsdimensjonene og at opplæringstilbudet til dels fremmer utvikling av kapabiliteter. Studien har imidlertid også anskueliggjort at elevene uttrykker manglende kapabiliteter på en rekke viktige områder, at skolen og opplæringstilbudet i utilstrekkelig grad fremmer elevenes kapabilitetsutvikling og også direkte hemmer denne utviklingen. I analysen finner

jeg noen fremtredende hovedtrekk som jeg vil diskutere og trekke slutninger og konklusjoner om i de følgende avsnittene. Disse funnene viser seg som elevenes uttrykte demokratisk underskudd, deres erfaringer av dehumanisering og avmakt i forhold til *skolske* opplæringsformer, hvordan yrkesfagopplæring kan fremtrer som livskvalitet for elevene og hvordan de søker sin livsvei mot et godt, *eudaimonisk liv*. I de neste tre avsnittene vil jeg diskutere disse funnene.

6.1.1 Demokratisk underskudd

Det norske demokratiet står sterkt i internasjonal sammenheng, og norske ungdommer har *formelt sett* høy grad av demokratiske rettigheter til å utøve medborgermakt (NOU 2011:20). I studiens innledningsdel, og i operasjonalisering av kapabilitet for kritisk tenkning og medborgerskap, påpekte jeg at opplæringstilbudet i norsk Vgs. gir føringer for å utvikle elevdemokrati, oppøve elevenes kritiske tenkning og deres politiske og demokratiske kunnskaper, ferdigheter og handlingsberedskap. Elevene skal gis kunnskaper *om* demokratiet, men også få erfaring med å *leve det ut* i sin opplæringshverdag (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

På tross av betydelig innsats og en rekke formelle opplæringsrettigheter som skal sikre demokratiutvikling, elevmedvirkning for demokrati, bl.a. ved skolevalg, elevråd osv. (NOU 2011:20, s. 24; Opplæringsloven, 1998, § 11-2 og § 11-6), viser denne studien at elevene i svak grad synes å utvikle kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap, og at de erfarer og uttrykker et demokratisk underskudd. Elevene nevner f.eks. hverken elevrådsarbeid eller skolevalg, hvilket kan tyde på at de tillegger slike ordninger liten betydning eller at det formelle skoledemokratiet og elevrådene ikke fungerer godt nok. En slik konklusjon er i samsvar med konklusjoner i Maktutredningen for unge (NOU 2011:20) som også påpeker at det formelle skoledemokratiet ikke er godt nok.

Studiens funn er i samsvar med avhandlingens innledende gapsanalyse som viser at demokratisk utenforskap særlig rammer elever fra såkalte lave sosioøkonomiske lag (Dokka, 2017; Nordic Council of Ministers, 2017; Vrålstad, 2017) og bekrefter indikasjoner på at yrkesfagopplæringens elever kan knyttes til demokratisk utenforskap. Studien viser derfor at opplæringstilbudet *reelt* sett ikke makter å engasjere alle elevgrupper på en demokratisk, likeverdig og rettferdig måte.

Ettersom kapabilitetstilnærmingen ser kritisk tenkning og aktiv deltakelse i demokratiet som en grunnleggende forutsetning for å leve gode liv (Nussbaum, 1997, 2010) og noe som individer har grunn til å verdsette (Sen, 1999), kan det konkluderes med at opplæringen heller ikke *reelt* sett ser ut til å fremme elevenes mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial for livskvalitet (Sen, 1999, s. 291, 2009, s. 228). Studiens funn peker mer i retning av at opplæringstilbudet kan hemme elevenes utvikling av kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap, hvilket kan ha medført kapabilitetsdeprivasjon (Sen, 2000), resignasjon og avmakt hos elevene.

Et levende demokrati er avhengig av tillit og høy legitimitet, samt at alle individer uavhengig av sosial bakgrunn ønsker og verdsetter å delta deliberativt med sitt medborgerskap. Et viktig funn i denne studien viser imidlertid at yrkesfagelevne ser ut til å mangle slike ønsker, at de uttrykker svært lav tillit til demokratiske institusjoner og heller ikke ser noen grunner til å verdsette dem. Elevene ønsker og verdsetter ifølge sine egne utsagn hverken å lære om demokratiet og heller ikke å delta aktivt i det og leve det ut i formelle sammenhenger, f.eks. ved politiske valg. Elevene tillegger sitt medborgerskap svært liten betydning og har lav tillit til sin egen politiske påvirkningskraft. De erfarer og uttrykker heller ikke ønsker om å følge med i og orientere seg om samfunnsaktuelle forhold og uttrykker f.eks. kun i svak grad at de tilegner seg nyhetsoppdatering. Tvert imot viser datamaterialet at elevene synes å opponere mot slik deltakelse og også mot kunnskaper om hvordan de kan delta demokratisk.

Tidligere studier har vist at skolens demokratiopplæring ofte fokuserer på elevenes kunnskaper om demokratiet og at elever ut fra standardiserte kompetansemål skal tilegne seg abstrakt innsikt i hvordan demokrati og medborgerskap er tenkt å fungere, om ulike partipolitiske synspunkter, konstitusjonelle politiske forhold, valgordninger og faktakunnskap om organisasjonsarbeid o. lign. (NOU 2011:20, 2011). Videre vektlegger standardiserte læreplaner hvordan opplæringen kan sette elevene i stand til å legge frem sitt syn, føre en saklig diskusjon, votere og organisere seg med sakslister for møter, møteleder, sekretær, referater osv. (Børhaug, 2008, i NOU 2011:20, s. 28). Ut fra elevenes egne utsagn og deres eksplisitt, uttrykte motstand til det *skolske* opplæringssystemet, kan det være grunn til å tro at det er denne formen for demokratiopplæring som hemmer og demotiverer elevenes

utvikling av kapabiliteter for demokratiske beredskap og at de har lært å tilpasse seg sin stemmeløshet og sitt demokratisk underskudd i løpet av skole- og opplæringsløpet (Sen 1999, s. 62; Nussbaum 2000a). I et slikt perspektiv kan den demokratiske «utmeldingen» altså skyldes at elevene kan ha utviklet *resistensmekanismer* (Dolby & Dimitriadis, 2013) eller *adaptive preferanser* (Nussbaum, 2011, s. 52; Sen, 1999) som de knytter til motstand mot såkalt teoretisk læring og *skolske* kunnskapsformer. En slik tolkning synes rimelig idet de fleste elevene uttrykker svært negative erfaringer fra sitt ungdomsskoleløp, hevder at de har slitt med såkalt teoribasert læring svært lenge, og at de stort sett uttrykker misnøye med og heller ikke ser relevansen av slike undervisningsformer i Vgs.

Studien viser imidlertid at elevene uttrykker kapabiliteter til å delta i diskusjoner og at de ytrer seg om ulike samfunnsforhold i mer uformelle demokratiske sammenhenger. F.eks. uttrykker elevene at de diskuterer nyheter som «tilfeldigvis dukker opp» på ulike nettsider som FB, Snapchat osv. Slik jeg tolker det, oppfatter likevel elevene dette utelukkende som ekspressive ytringer, og det er svake empiriske indikasjoner som tyder på at de har et bevisst og reflektert forhold til at nettmedier er en del av et aktivt medborgerskap og derved kan fungere som en kanal for utvikling av kapabiliteter for det Sen (2009, s. 321-337) benevner som demokratisk deliberasjon (*public reasoning*). Det kan også stilles spørsmål ved hvorvidt digitale ytringer, f.eks. på FB, reelt sett er grunnnet i deliberative handlinger eller om det kun har en «feel good»- funksjon hos dem som utøver slik aktivitet (Morozov, 2009). På den andre siden har studier vist at slik mediebruk kan understøtte demokrati og medborgerskap, tillate kritisk meningsbrytning og senke terskelen for aktiv deltakelse i samfunnsdebatten (Skogerbø & Enli, 2008). I en slik sammenheng kan det argumenteres for at elevene *har* kapabiliteter til å utøve aktiv, deliberativ deltakelse (Sen, 1999, 2009). Nye medier *kan* altså engasjere elevene demokratisk og politisk i en global verden, slik Nussbaum (2006a) forfekter som en forutsetning for utvikling av kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap.

På tross av elevenes manglende ønsker om å delta i demokrati og utøve sitt medborgerskap ift. det formelle skoledemokratiet og ved formell, demokratisk og deliberativ deltakelse i ulike samfunnsinstitusjoner som ved politiske valg osv., uttrykker de sterke ønsker om og ser også verdien av å delta demokratisk i sin egen skolehverdag og i den daglige opplæringen. Her utviser også elevene kapabiliteter

for kritisk tenkning og praktisk dømmekraft ved å påpeke hvorfor de er misfornøyde med undervisningen, på hvilke måter de selv ønsker å medvirke og delta aktivt for å tilegne seg læring, og også hvilke ønsker og verdier de knytter til skolens og lærerens tilrettelegging av konverteringsforhold for medvirkning og demokrati i skolehverdagen. Kapabilitet for kritisk tenkning og medborgerskap i demokratiet kan da forstås som elevenes evner til å påvirke sin egen opplæring og utvikling, og med sin egen, myndige handlekraft ytre seg om endringsforslag og foreta beslutninger under forutsetning av pedagogisk tilrettelegging av slike prosesser.

Studiens funn, og elevenes kapabiliteter for kritisk tenkning og medborgerskap, kan diskuteres ved å skille mellom to nivå av demokrati og medborgermakt som *det lille demokratiet* og *det store demokratiet* (Petersson, Westholm & Blomberg, 1989). Det store demokratiet henspiller på den ene siden på å delta med sitt medborgerskap gjennom politiske partier, valgdeltakelse eller ved å utøve innflytelse og påvirkning ved forhandlinger i formelle institusjoner, f.eks. i skolen. På den andre siden henspiller det lille demokratiet på å delta i og påvirke sin egen situasjon gjennom direkte personlige samhandlinger i sine egne nære, situerte omgivelser og hverdagsliv f.eks. i opplæringssammenheng.

I kapabilitetstilnærmingen er det et uttalt formål at elever deltar med sin kritiske tenkning og medborgermakt i både det lille og det store demokratiet (Sen, 1999, Hart et al., 2014). I en pedagogisk sammenheng kan det imidlertid argumenteres for at elevene må oppøve sin demokratiske deltaking, myndiggjøring og stemme i en nær, konkret kontekst i det lille demokratiet, for deretter å videreutvikle sin interesse og beredskap til å delta i det store demokratiet (Dewey, 1916). Elevenes personlige engasjement, motivasjon og læring av det de selv ser som relevant, kan altså danne drivkraft til å transformere deres refleksjonsevner, tenkning og handlinger ut over det nære (Illeris, 2013).

Studien viser imidlertid at opplæringen, i tillegg til å mangle tilrettelegging for konverteringsforhold som reelt sett kan fremme elevens kapabiliteter for deltakelse i det store demokratiet, heller ikke ser ut til å fremme elevenes deltakelse i sin egen opplæringshverdag og i det lille demokratiet. Et særtrekk i studiens funn er imidlertid at elevene uttrykker slik demokratisk medvirkning og at de utvikler kapabiliteter til å delta aktivt, velge og medvirke i beslutningsprosesser i skolens

opplæring i praksisverksteder. Dette gjelder særlig TIP-elevne og i svakere grad hos HO-elevne. Elevne uttrykker at de deltar med aktive handlekraft i skolens verksteder, at de utøver valg og beslutninger og at blir tildelt ansvar og myndighet både for seg selv og sine medelever. Dette funnet tyder på at elevenes demokratiske beredskap blir til som utøvelse av aktiv deltaking og handlekraft (Dewey, 1916) og at det er ved faktiske, praktiske handlinger, erfaringer og samhandling (Hohr, 2013) at elevene mestrer, skaper meningsstrukturer og utvikler sine kapabiliteter.

Kapabilitet for kritisk tenkning og medborgerskap kan altså utvikles ved at elevene gis reelle mulighetsbetingelser og frihet til å respondere på fastlagte strukturer og slik skaper sfærer for frihet og kapabilitetsutvikling. Neubauer & Lehman (2017) benevner slike mulighetsbetingelser som *emergente figurasjoner* eller fremtrådte bilder av selv-verden-relasjoner som kan føre til transformative prosesser i individers liv og omgivelser, hvilket styrker studiens vitenskapsfilosofiske og metodologiske antakelser i kritisk realisme og relasjonell ontologi (Archer et al., 1998, Smith & Seward, 2009). Analysen viser også at elevene ønsker og verdsetter slike transformasjoner og at de selv har håp og tro på sine egne muligheter til å medvirke og delta aktivt i eget liv og utdanning i relevant nærhet til opplæringen i yrkes- og arbeidslivet. Hvorvidt elevene erfarer at opplæringstilbudet reelt sett fremmer eller hemmer at slike transformative prosesser og kapabilitetsutviklings for dem kan foregå, diskuterer jeg nærmere i neste avsnitt.

6.1.2 Dehumanisering og avmakt

Kapabilitetstilnærmingen anser *pluralitet* og *heterogenitet* som et grunnleggende utgangspunkt for all menneskelig virksomhet og som en forutsetning for rettferdig utvikling til gode liv (Nussbaum, 2011; Sen, 1999). Tilnærmingen anerkjenner derfor at elever har høyst forskjellige mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sine kapabiliteter for autonomi eller myndiggjøring og utøvelse av handlekraft (Hart et al., 2014; Walker & Unterhalter, 2007a, Werler, 2011a). Alle elever har imidlertid grunn til å verdsette slike forhold fordi det fremmer substansiell frihet (Sen, 1999) som har relasjonell sammenheng med *eudaimonisk* livskvalitet og utvikling av gode, demokratiske samfunn (Nussbaum, 2000, 2011). At opplæringen skal ta utgangspunkt i kulturelt mangfold, gi elever likeverdig tilgang til kunnskaper, ferdigheter og dugelighet og stimulerer deres deltakelse, skaper glede og engasjement, er også presisert som en formell intensjon i opplæringens

styringsdokumenter. De formelle rettighetene fastslår også at elever har forskjellige læringsforutsetninger og derfor har rettigheter til tilpasset opplæring ut fra elevenes evner og forutsetninger (Opplæringslova, 1998, §1-1 og § 1-3).

Innledningsvis i avhandlingen påpekte jeg som et relevant utgangspunkt for denne studien at det synes å være et gap mellom opplæringens mest sentrale *formelle* intensjoner og de *reelle* utfallene for enkelte elevgrupper. Analyse av elevenes uttrykte erfaringer i denne studien bekrefter dette gapet. Datamaterialet viser at elevenes erfaringer av opplæringstilbudet kun i varierende grad fremmer deres kapabiliteter for utdanning og opplæring og også ser ut til å kunne hemme kapabilitetsutvikling slik elevene selv uttrykker det. Studien viser at det særlig er elevenes erfaringer av såkalt *teoretisk* eller *skolsk* opplæring i fellesfagene og til dels også i yrkesfagene som hemmer deres mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial. Slik elevene selv uttrykker seg om opplæringstilbudet, erfares skolens teoriundervisning som *ensrettet*, *standardisert* og *homogen*. Elevene erfarer heller ikke at lærere i tilstrekkelig grad tilrettelegger undervisningen ut fra deres forutsetninger og det de ønsker og selv anser at de evner til å lære. Elevene ønsker eller verdsetter ikke standardiserte opplæringstilbud fordi den er demotiverende og hemmer deres utvikling av kapabiliteter på en rekke områder. Med Sen (1999, s. 18) kan det derfor argumenteres for at elevene derfor heller ikke har *grunn til å verdsette slik* opplæring.

Studien viser imidlertid at elevene har kapabiliteter til å ytre seg kritisk om de standardiserte og passive undervisningsformene, og at de aktivt har forsøkt å endre sin opplæringshverdag ved å kommunisere sin misnøye til lærere og foreslå konkrete endringer i undervisningsopplegg. Elevene selv erfarer at slike innvendinger blir møtt med lite forståelse, at lærere ikke respekterer og anerkjenner deres ønsker om endringer og heller ikke evner å se hvorfor elevene erfarer undervisningen som meningsløs og uten relevans for sine liv og yrkesliv. Dette funnet korresponderer med tidligere norsk forskning innen yrkesfagopplæring som har vist at elevers medvirkning viser seg som svak, at elever har liten innflytelse på læringsarbeid, at de opplever å ikke bli sett og at opplæringen erfares som lite relevant og meningsfull (Bødtker-Lund et al., 2017). Også andre studier konkluderer med at elever ønsker mer deltakelse og valg i læringsarbeidet, og at elever i svært liten grad faktisk gis

reell innflytelse i sin opplæringshverdag (Frøyland, 2011; s. 22; Sletten, 2001, s. 72-74).

Jeg tolker disse funnene som en avdekking av hvordan ubevisste maktstrukturer og hegemoniske ideologier kan undertrykke og andre-gjøre elever og slik elevene selv uttrykker sine erfaringer, føre til en forringelse av deres livskvalitet og *dehumanisere* deres liv og opplæringshverdag. Det kan argumenteres for at elevene erfarer det standardiserte, teoretiske undervisningsregimet som *symbolsk vold* og maktutøvelse. Elevene *stenges inne samtidig som de stenges ute* (Bourdieu & Champagne, 1996). De stenges inne fordi de mer eller mindre formelt sett må delta i skolens homogene og standardiserte opplæringsløp, og stenges ute fordi de reelt sett ikke gis mulighetsbetingelser og frihet til å delta i opplæringen på likeverdige vilkår ut fra det de verdsetter og har grunn til å verdsette.

Elevene handler imidlertid samtidig ut fra praktisk fornuft og dømmekraft i det de uttrykker sine interesser, ønsker og verdier for opplæringen på en rasjonell måte. På tross av dette fremstår resultatet av opplæringen ugunstig for elevene, hvilket manifesterer seg ved svake skolekarakterer, erfaringer av skam, tanker om å velge bort utdanningen, manglende mening, mestring og livskvalitet. Når slike prosesser forekommer i samspillet mellom individer og institusjoner kan det begrepsfestes som individers *avmakt* (Hernes, 1978). Det er derfor grunn til å argumenter for at yrkesfagelevne erfarer både dehumanisering og avmakt i sine opplæringsløp.

I kapabilitetstilnærmingen anses tilegnelse av *ulike* typer kunnskap av stor betydning og noe alle elever har *grunn til å verdsette* (Walker & Unterhalter, 2007a). At elevene kan utvikle kapabiliteter i både fellesfaglig og yrkesfaglig opplæring bør derfor være en sentral målsetting i Vgs. Såkalt teoretisk kunnskap, abstrakt tenkning eller vertikale kunnskapsformer (Bernstein (2000) kan knyttes til maktforhold og derved også til elevenes myndiggjørings- og frigjøringsprosesser. Elevers utvikling av kapabiliteter for å tilegne seg slike kunnskapsformer er derfor viktige, kanskje særlig for elever i yrkesfagopplæringene (Wheelahan, 2007). Det er derfor nødvendig å forstå og forklare hvordan og hvorfor elevene erfarer og uttrykker motstand, dehumanisering og avmakt i forhold til læring i de såkalte teoretiske og *skolske* kunnskapsformene.

Som forklart i avhandlingens teoridel kan elevers preferanser, ønsker og verdier formes av *adaptive prosesser* som blir skapt og evt. deformert under påvirkning av relasjonelle prosesser mellom individuelle, kulturelle, økonomiske og strukturelle krefter (Smith & Seward, 2009). Adaptive preferanser kan affisere elevers håp, ønsker og det de verdsetter eller frykter. På samme måte som det kan påvirke det elevene selv tror at de er i stand til å bli, gjøre og være (Nussbaum, 2000, s. 30). At elevene erfarer motstand mot abstrakte eller vertikale kunnskapsformer, kan med andre ord skyldes konstruksjoner av adaptive preferanser som har oppstått fordi det *skolske* systemet *faktisk ikke* tilpasser opplæringen til elevenes interesser, kulturelle koder, de kapitalformene eller konverteringsforholdene som elevene har med seg inn i skolen (Bernstein, 2000; Bourdieu & Champagne, 1996; Hart, 2012). Elevenes avmakt kan m.a.o. skyldes at skolen og opplæringen i utilstrekkelig grad makter å kartlegge og imøtekomme elevers høyst individuelle konverteringsprofiler eller hvordan de på ulike måter kombinerer indre og ytre kapabiliteter for å oppnå det de har grunn til å verdsette. Studien viser at elevene uttrykker at opplæringstilbudet og lærere mangler konverteringsforhold for at de kan omdanne skolens teoriundervisning til verdifulle kapabiliteter for ulike kunnskapsformer og at heller ikke foreldre eller andre nære omgivelser tilfører slike konverteringsforhold. Analysen av elevenes uttrykte erfaringer viser heller ikke at skolen eller undervisningen fremmer elevers verdikonstruksjoner og kritiske tenkning om hvorfor slike kunnskaper har verdi for deres utvikling til gode liv og aktiv medvirkning i samfunn og demokrati.

I avhandlingens innledningsdel påpekte jeg at norske utdanninger og de standardiserte læreplanene har utviklet seg i retning av en tilpasning til de siste ti-årenes nyliberale reformer som synes å gi prioritet til *enkelte* kunnskapsformer. Nyttig humankapital og pre-definerte kompetansemål som gir målbar uttelling i testregimer gis øverste prioritet og uttellingen av kunnskap som skal sikre økonomisk konkurranse og sysselsetting blir betraktet som skolens viktigste samfunnsoppdrag. Denne studien bekrefter at elevene erfarer og uttrykker skolens teoriopplæring som standardisert og at den norske skoles formelt uttalte formål om heterogenitet og mangfold *reelt sett* ikke er oppnådd. Det kan derfor argumenteres med at det standardiserte kunnskapsregime og det teknisk-instrumentelle virkelighets- og læringssynet fremstår som dehumaniserende og setter elevene i

avmakt fordi det synes å ha totalitære tendenser (Arendt, 2004). Elevenes uttrykte erfaringer og motstand mot den homogene opplæringskulturen truer deres *eudaimoniske* livskvalitet og alt menneskelig liv har sitt utspring i «a conception of the dignity of the human being, and of a life worthy of dignity – a life that has available in it ‘truly human functionings’» (Nussbaum, 2006b, s. 74).

Studien viser at elevene erfarer skam og misnøye med sin egen innsats i læringsarbeidet, og at de ikke forstår hvorfor de ikke kan yte mer i skolen. Det er grunn til å argumentere for at elevenes fremmedgjøring kan skyldes den nyliberale, standardiserte opplæringskulturen som reduserer elevene til objekter for instrumentelle, nyttige formål. Som Nussbaum (2010, s. 134) påpeker fremstilles elever, som av ulike og mer eller mindre urettferdige grunner ikke oppfyller opplæringsens krav om kompetansemåloppnåelse og tilpasser seg den skolens konkurranseagenda, som «useless paraphernalia». Ut fra det elevene uttrykker i denne studien kan det hevdes at elevene erfarer å bli fremstilt som ubrukelig brukerutstyr og også kan oppfatte seg selv slik.

Kapabilitetstilnærmingen stiller seg, som vist i avhandlingens teoridel, kritisk til utilitaristisk etikk og velferdspolitik der det som er umiddelbart nyttig holdes frem som det viktigste ved individers og samfunnets utvikling (Nussbaum, 2000, Sen 2009). I norsk yrkesfagopplæringsforskning blir det imidlertid ofte konkludert med at elevene i yrkesfagopplæringen savner «mer nyttig læring» (se. F.eks. Balci, 2017, 14. september).⁹⁸ I den forbindelse vil jeg påstå at det er nødvendig å drøfte begrepet nyttig, og at det klart og eksplisitt defineres hva som er nyttig for hva, hvem og hvorfor. Som jeg har redegjort for, ser kapabilitetstilnærmingen nødvendigheten av nyttige kunnskaper og ferdigheter som et instrumentelt *middel* som kan skape kapabiliteter for å oppnå *målet* om gode liv og samfunn. Dersom nyttig læring begrunnes ut fra humankapitalperspektiver der økonomisk vekst og konkurransevne fremstår som det primære målet og der elever i størst mulig grad skal tilpasse seg nytte for markedet, arbeidstakers behov og økonomisk vekst, foregår det imidlertid en sammenblanding av opplæringsens mål og midler (Noddings, 2013, s. 40). Jeg vil derfor argumentere for at yrkesfagopplæringene og dens forskning må drøfte eksplisitt *hvorfor* nyttig opplæring bør være en målsetting

⁹⁸ Forskning.no (2018). Yrkesfagelever savner mer nyttig opplæring. Nettavis, forskning. no. Hentet fra: <https://forskning.no/skole-og-utdanning-oslomet-arbeid/yrkesfagelever-savner-mer-nyttig-opplaering/323202>

i yrkesfagopplæringen, *hvilke* etiske og normative argumenter som støtter såkalt nyttig opplæringsvirksomhet og *hva* som kjennetegner nyttig læring. Dette er spørsmål og problemstillinger som bør løftes i den norske yrkesfagopplæringsdebatten og som har behov for ytterligere forskning.

Norske studier i yrkesfagopplæringene viser til elevenes manglende opplevelse av relevans i den yrkesfaglige opplæringen (Bødtker- Lund et al., 2017; Hiim, 2013). Det som særlig trekkes frem som problematisk, er yrkesfagelevers misnøye med den brede opplæringstilnærmingen i yrkesfaglige program, særlig i Vg1., og at elevene erfarer manglende relevans fordi de ikke gis opplæring i det yrket de ønsker å velge som lærefag. Jeg har ikke spurt elevene spesifikt om forhold som angår denne problemstillingen. Elevene nevner imidlertid heller ikke slike utfordringer spontant når de blir spurt om det de er fornøyde eller mindre fornøyde med i opplæringen og hva de ønsker kunne vært annerledes. Et hovedinntrykk i denne studien er imidlertid at elevene er fornøyde med innholdet i yrkesfagopplæringen, særlig TIP elevene.

Videre viser denne studien at elevene uttrykker at de har for mye teori og at de mangler ønsker og heller ikke ser verdien og relevansen av såkalt teoriundervisning. Dette funnet samsvarer med flere andre studier fra yrkesfagopplæringen (Frostad & Mjaavatn, 2018; Teige, Finne, Tønseth, Lian & Bueland, 2009). Som nevnt i avhandlingens teoridel, presisere kapabilitetstilnærmingen at skolen og lærere i utgangspunktet må respektere elevenes ønsker og det de erfarer som relevant, viktig og verdifullt i yrkesopplæringen. Det er imidlertid nødvendig å reflektere pedagogisk over *hvorfor* elevene har preferanser for enkelte læringsformer og yrkesfag og anser noen deler av opplæringen som relevant og andre deler som irrelevant, og hvorfor de skiller så bastant mellom teori og praksis. Som allerede påpekt, er elevens subjektive preferanser tilpasningsdyktige, og elever kan som følge av sosio-økonomiske forhold, ulike kapitalformer, foreldrenes, venners eller andre næres utdanning og yrke osv. utvikle adaptive preferanser som de verdsetter, men som de ikke nødvendigvis har *grunn til å verdsette* ut fra kapabilitetstilnærmingens normative og etiske synsvinkel (Nussbaum, 2000; Sen, 1999, 2009). Det kan derfor være rimelig å stille spørsmålet om elevens preferanser *kan* være adaptive og derved ikke har utviklet seg ut fra elevens kapabiliteter for aktive, autonome og myndige beslutningsprosesser der de har frigjort seg fra kulturelt, nedfelte strukturer

(Nussbaum, 2011, 2006). Dette spørsmålet får bl.a. sin relevans ved avhandlingens innledningsvise redegjørelse for at reproduksjon av sosiale ulikheter et stort problem i norsk skole (Dale, 2008; Ekren, 2014). Det er derfor nødvendig for yrkesfagopplæringene og dens forskning å diskutere hvilke normative og etiske grunner som skal legitimere elevers subjektive preferanser for relevant yrkesopplæring, og om viktigheten av relevans skal forklares fordi det er et nyttig middel for elevers evner til å fullføre opplæringsløpet og bli sysselsattbare arbeidstakere, eller om opplæringens relevans er legitimert i sin egenverdi som et mål for elevers livskvalitet.

Hvordan yrkesfagopplæring kan fremstå som et mål med egenverdi og en mulig vei til verdifull kapabilitetsutvikling og livskvalitet, diskuterer jeg i det neste avsnittet.

6.1.3 Yrkesfagopplæring som livskvalitet?

Å velge yrkesutdanning for et fremtidig arbeidsliv er noen av de vanskeligste valgene i menneskelivet. Likevel forsøker omtrent halvparten av ungdomskullene i norsk ungdomsskole å foreta slike valg og søker til ulike yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. i en alder av 15-16 år. Den forskningsbaserte kunnskapen om elevenes valg og overganger fra ungdomsskole til Vgs. er svakt dokumentert i pedagogiske studier (Sandal, 2019). Noe er imidlertid belyst i sosiologiske analyser og evalueringsforskning – f.eks. i studier og statistikk om gjennomføring av utdanningene, årsaker til frafall osv. Som følge av slik evalueringsforskning, har det utdanningspolitisk blitt innsatt en rekke tiltak som skal lette elevenes valg og sørge for at opplæring fullføres. LK06 satset f.eks. i betydelig grad på styrking av yrkesfagene, bl.a. skulle samarbeidet mellom skolen og praksisbedriftene styrkes og praksisveilederes kompetanse økes. Slik elevene i denne studien uttrykker seg, ser det imidlertid ut til at deres praksisopphold i bedrift har varierende kvalitet og at det er personavhengig både hvilken veiledning og hvilke arbeidsoppgaver elevene tildeles. Dette funnet er i overenstemmelse med evalueringer av LK06 som finner at satsing på yrkesfagene har gitt få intenderte resultater og konkluderer med at yrkesfagelevenes opplæring stort sett befinner seg «på samme stier som før» (T. Dahl et al., 2012).

For å lette elevenes valg for Vgs. og gi dem innsikt i hvilke valgmuligheter som finnes i yrkesfagene, ble faget *Utdanningsvalg* innført i ungdomsskolen med

utarbeidede læreplaner fra 2008 (Utdanningsdirektoratet, 2008). Studien viser at elevene nevner dette faget i intervjuene, men slik de uttrykker seg, er det mye som tyder på at de ikke har ansett det som særlig veiledende og avgjørende for sine kapabiliteter til å velge utdanningsprogram i Vgs. Dette funnet samsvarer med evalueringer av faget som også har vist at elevene ikke opplever økt innsikt i yrke- og arbeidsliv, og at ungdomsskolelærere mangler kompetanse i faget og er usikre på hva det skal innebære (Lødding & Holen, 2012).

Prosjektet Fellesfaglig yrkesretting (FYR) i Vgs. har videre hatt til hensikt å sørge for at fellesfagundervisningen har relevans for det aktuelle yrkesfaget til eleven og derved stimulere til kapabiliteter for lærelyst, motivasjon og mestring samt fullføring av opplæringen. Analysen av datamaterialet i denne studien viser imidlertid at elevene i svært svak grad erfarer at opplæringstilbudet i fellesfagene har relevans for eller er knyttet til det yrkesfaglige utdanningsprogrammet de er en del av. Evalueringer av FYR-prosjektet har også vist at tiltaket er svært krevende å gjennomføre både organisatorisk og pedagogisk. Skolens ledere møter f.eks. utfordringer med å legge planer for samarbeid mellom fellesfags- og yrkesfaglærerne, og det påpekes manglende tid og innarbeidet praksis for slikt arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014). Som nevnt i avhandlingens innledningsdel, vil det være rimelig å anta at den belyste kulturforskjellen og ulikt kunnskapssyn mellom fellesfaglærere og yrkesfaglærere (Høstmark-Tarrou, & Skonhoft-Johansen, 2010; Tarrou, 2015) kan hindre samarbeid mellom ulike fag og dermed også hindre elevenes helhetlige utvikling av verdifulle kapabiliteter.

Skolen har videre satset på rådgivning for å sikre at elevene gjør et best mulig utdannings- og yrkesvalg. Denne studien viser imidlertid at elevene har erfart rådgivning i ungdomsskolen som relativt svak og elevene uttrykker at rådgivere har konsentrert seg mer om skolekarakterer enn elevenes interesse og det de selv verdsetter og ønsker for sin utdanning og sitt yrkesvalg. Elevene hevder derfor at rådgivning har hatt liten betydning for deres søknad til Vgs. Dette funnet er i samsvar med nylige publiserte norske studier som påpeker at inntil tre fjerdedeler av yrkesfagelevne ikke har snakket med ungdomsskolerådgivere om sine valg overhodet (Frostad & Mjaavatn, 2018; NOU 2019:2, s. 70). At skolens rådgivning kan fungere svakt, bekreftes også i andre studier som har påvist at det er uklare rolleforventninger mellom ulike faginstanser og at rådgivere i skolen har lite tid og

stort sett må bruke den tiden de har på elevers akutte problemer og utfordringer (Buland & Mathiesen, 2008).

Elevene erfarer rådgivning i Vgs. som bedre enn i ungdomsskolen, men hevder at råd fra yrkesfaglærere eller praksisveiledere i bedrift er mer avgjørende for deres valg av videre utdannings- og yrkesvei enn rådgivere. Analysen viser videre at eleven selv har mange refleksjoner, ønsker og verdier for sin valgte videreutdanning og derfor i svak grad uttrykker ønsker om eller verdsetter direkte råd. F.eks. hevder HO-elevene at de ønsker høyere utdanning til tross for råd fra yrkesfaglærere om å søke lærekontrakt, mens TIP-elevene uttrykker ønsker om yrkesutdanning til tross for at ungdomsskolelærere og foreldrene råder dem til å søke studieforbredende utdanningsprogram og sikte seg inn på høyere utdanning.

Til tross for påpekte svakheter ved opplæringstilbudets tilrettelegging eller konverteringsforhold for å fremme elevenes kapabiliteter, viser imidlertid studien at elevene har kapabiliteter til å planlegge sin fremtid, videreutdanning og yrkesliv og til å gjøre autonome og myndige valg. Elevene selv erfarer både *mulighetsfrihet* og *prosessfrihet* til å velge et liv og yrkesliv fremfor et annet (Sen, 1999, s. 291, 2009, s. 228). Til tross for at elevene har erfart dehumanisering og avmakt i opplæringsløpet, drives de også samtidig mot sin egen frigjøring (Scott & Bhaskar, 2015), de utvikler kapabiliteter for praktisk fornuft og har forstillinger av hva som er det gode liv (Nussbaum, 1990, s. 205). Studien bekrefter derfor avhandlingens teoretiske og vitenskapsfilosofiske antakelser om menneskelige, iboende evner og drivkrefter mot kapabilitetsutvikling for *eudaimonisk* livskvalitet, og et immanent behov for å frigjør seg og søke mot å leve det livet de har grunn til å verdsette. Slik elevene selv uttrykker sine erfaringer i denne studien, er det yrkesfaget som elevene er under opplæring i som fremmer slike kapabiliteter.

Elevene uttrykker at det er gjennom yrkesfagopplæringen at de for første gang i sitt skoleløp kan vise seg selv og andre at de duger til noe og at de kan skape seg et liv og en fremtid. De forteller om mestringserfaringer, opplevd mening og at de erfarer kontroll over livene og fremtiden sin ut fra yrkesfagopplæringen. Særlig TIP-elevene og i noen mindre grad HO-elevene knyttet dette til bruk av praksisrom og verksteder i den daglige opplæringshverdagen. Det er også i praksisopplæring i skolens øvelsesrom og verksteder for yrkesfaget at elevene erfarer å utvikle kapabiliteter for

autonomi, myndiggjøring og handlekraft. Dette samsvarer med andre studier som har vist at elevenes opplæring i verkstedsrom fungerer som frigjørende handlingsrom (Gjelstad, 2015). Med praktisk-pedagogiske, og for elevene livsnære opplæringserfaringer, uttrykker elevene at de kan utfolde seg, mestre og erfare læringsglede. Elevene forteller også at de utvikler kapabiliteter for å lære og samarbeide best sammen med andre elever i praksisverkstedene og også kapabiliteter for gode sosiale relasjoner og tilhørighet til både medelever og lærere gjennom praktiske læringsformer og tilrettelegging for aktiv deltaking i læringsarbeidet. Dette funnet samsvarer internasjonale studier i kapabilitetstilnærmingen som pedagogikk (se f.eks. Hart et al., 2014). Yrkesfagopplæring kan altså tilby elevene mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial og derfor også ifølge kapabilitetstilnærmingen, *eudaimonisk* livskvalitet. Hvordan elevene finner sin vei i verden gjennom yrkesfagopplæring diskuterer jeg i neste avsnitt.

6.1.4 Å finne sin vei i verden – *Eudaimonia* og det gode liv

Elever i Vgs. befinner seg i en livsfase der prosesser ved utvikling av viktige kapabiliteter for voksenliv, identitet og livsløp foregår. I tillegg skal elever i yrkesfaglige utdanningsprogram utvikle en gryende yrkesidentitet (Brown, Kirpal & Rauner, 2007). Elevene møter en *reell, institusjonell opplæringsvirkelighet* og må ut fra denne oppdage, undre seg og finne sin vei i verden (Archer, 2007). Studien viser hvordan elevene uttrykker sine erfaringer av fastlagte strukturer i opplæringen og på sine ulike måter tolker og uttrykker hvordan de forhandler om gitte opplæringssituasjoner. F.eks. viser analysen hvordan elevene erfarer *skolsk* undervisning, praksisopplæring, prestasjons- og karakterpress i opplæringen osv. Elevene uttrykker videre på hvilke måter de forsøker å endre den virkeligheten de møter, hvordan de setter ord på det de ønsker og verdsetter og har grunn til å verdsette i sin situerte opplæring, liv og yrkesliv.

Analysen har som påpekt vist at elevene uttrykker nyanserte erfaringer fra opplæringstilbudet. På den ene siden synes de å uttrykke at opplæringen hemmer deres kapabilitetsutvikling. På den andre siden synes de imidlertid tydelig å erfare og uttrykke at *det finnes en annen vei* enn det institusjonelle *skolske* opplæringsregimet og de rollene og mulighetsbetingelsene for handling som tilbys i et slikt system (Goffman, 1971). Elevenes stemmer viser seg derfor, på tross av det

som fremtrer som demokratisk underskudd, dehumanisering og avmakt, som en *kritikk* og en makt og vilje til å oppnå et *eudaimonisk* levesett (Scott & Bhaskar, 2015). Elevene viser dette ved å forklare hva de ønsker og verdsetter ved sine kapabiliteter, hvordan de gjør forsøk på å endre sin opplærings situasjon og hva de aspirerer til for videreutdanning, yrkes- og arbeidsliv og sine fremtidige liv. Det kan derfor antas at elevene ikke er passive produkt som blir formet av sementerte, sosiale krefter, disposisjoner og strukturer som fremmer eller hemmer deres utvikling og læring, men at de også er aktivt deltakende individer som har potensial til å reflektere og utøve handlekraft (Archer, 1997; Ballett, Biggeri & Comim et al., 2011). Elevenes evner til å reflektere over sin egen situasjon, utøve valg og handlekraft eller finne sin egne valgte vei i livet, er dermed subjektivt determinert i relasjonelt samspill med objektive omstendigheter. «To be sure, their concerns and projects are constructed out of available materials and encouraged or discouraged by various influences, but they are made reflexively and actively by individuals' within open systems, so novelty is always possible» (Sayer, 2009, s. 115). Fordi sosiale strukturer og opplæringsinstitusjoner er åpne systemer, er endring alltid mulig, og elevens fremtidshåp og aspirasjoner må derfor også stimuleres pedagogisk.

Skole og pedagogikk må fremme det *radikale håp* fordi det er gjennom aspirasjoner og håp at elever kan utvikle sin fremtid og frigjøre seg fra determinerende strukturer (Darder, 2017; Freire, 1996). Jo sterkere elever er i stand til å forestille seg frigjøring i fremtiden, dess større sannsynlighet er det for at frigjøring kan skje i nåtiden, på samme måten som Nussbaum (2006, 2011) presiserer at individers kapabiliteter for narrative forestillingsevner vil kunne skape faktisk fungering og gode liv i nåtiden og samtidig danne grunnlag for kapabilitetsutvikling i fremtiden.

Studien viser at elevene forteller om sine håp og aspirasjoner, og at de kjemper for det de ønsker og verdsetter for sin fremtidige videreutdanning, yrkesliv og liv i et sosialt fellesskap. Elevenes aspirasjoner kan også betraktes som en viktig kapabilitet i seg selv. Hart (2016, s. 326) hevder at aspirasjoner er «future oriented, driven by conscious and unconscious motivations and are indicative of an individuals' or group's commitments towards a particular trajectory or end point». Appadurai (2004) hevder videre at aspirasjoner aldri er utelukkende individuelle, men alltid inngår i sosiale interaksjoner og i «tykke tolkninger» av livet. Han sidestiller videre aspirasjoner med Sens kapabilitetskonsept ved å hevde at begge fremmer kulturelle

dialoger mellom individer som berører sedimenterte sosiale praksiser og strukturer. Elevers aspirasjoner kan, i likhet med kapabiliteter, betraktes som en slags navigasjonskapasitet eller et kart av normer og mulighetsbetingelser for selverkjennelse som kan endre fastlagte, sosiale strukturer. Aspirasjoner og fremtidshåp kan altså overkomme nedfelte sosiale disposisjoner ved å opprette en bevissthet om mulige menneskelige utviklingspotensial (Freire, 1996). Appadurai (2004, s. 83) knytter videre individers kapabiliteter til å aspirere til deres makt, myndiggjøring og stemmer som en kapasitet til å utvide sine mulighetsbetingelser og frihet til å uttrykke seg deliberativt i kritiske debatter. Walker (2005b, s. 125) hevder derfor at utdanning og opplæring må gripe elevenes aspirasjoner og at det er et etisk og pedagogisk ansvar og ivareta elevers håp med en anerkjennende respons og holdning. Videre hevder hun at elevers bevissthet om *hvilke stemme som taler* er begynnelsen til å forstå sin egen stemmes kraft og betydning. Elevene må med andre ord utvikle kapabiliteter til å reflektere og forstå forskjellen på hvilke valg og livsveier de gjør ut fra egne, autonome vurderinger, sin egne stemme og handlekraft, og hvilke valg de foretar ut fra andre stemmer som er strukturelt nedfelt i sosiale praksiser, kulturelle eller strukturelle disposisjoner. Det er slike kapabiliteter som skaper grunnlag for kapabilitetsutvikling.

I de fire overstående avsnittene har jeg forsøkt å diskutere det nyansert bildet som fremstår fra studiens mest sentrale funn. Som påpekt i diskusjonen, kan studiens funn relateres til og er i overenstemmelse med funn fra flere andre norske studier med til dels forskjellig filosofiske, teoretiske og metodologiske tilnærminger, bl.a. studier fra yrkesfagforskning ved OsloMet. En mer utdypende diskusjon og videre analyse av disse sammenfallene, og hvordan eller hvorfor de evt. kan relateres til kapabilitetstilnærmingsgrunnideer, min teoretiske og metodologiske tilnærming og denne studiens funn, gjør jeg ikke i denne avhandlingens sammenheng. Jeg anser imidlertid en slik diskusjon som ønskelig for fremtidig forskning og debatt.

Hvilke implikasjoner studiens funn og diskusjoner omkring dem kan og bør ha, vil jeg imidlertid kort diskutere og argumentere for i de neste avsnittene.

6.2 Studiens implikasjoner og videre forskning

«*The future is something that is constantly taking place, and this 'taking place' means that the future only exists to the extent that we change the present. It is by changing the present that we build the future, therefore history is possible, not determinism*»
(Paulo Freire 1984, i Darder, 2017, s. 198).

Innledningsvis i avhandlingen definerte jeg kapabilitetstilnærmingen som et bredt normativt rammeverk som kan danne grunnlag for «social arrangements, the design of policies, and proposals about social change in society» (Robeyns, 2005, s. 94). Som følge av arbeidet med avhandlingen som helhet og studiens analyse av sentrale funn fra elevenes uttrykte erfaringer i det empiriske datamaterialet, ser jeg en rekke implikasjoner og forslag til endringer. I dette delkapittelet vil jeg kort diskutere disse implikasjonene, foreslå endringer og påpeke behov for videre forskning både på utdanningspolitisk nivå, på lærerutdanningsnivå og for praktisk pedagogikk. Hensikten med delkapittelet er å stimulere til *heuristisk forståelse* og *naturalistisk generalisering* (Flyvbjerg, 2006; Stake, 2010) som kan bidra til fruktbare debatter for fremtidens utdanning som grunnlag for å drive fremover og re- konseptualisere pedagogisk fagutøvelse i yrkesfaglige utdanningsprogram og som grunnlag for videre forskning.

6.2.1 Implikasjoner for utdanningspolitikk

Studien har vist at opplæringstilbudet i Vgs. og de *reelle* utfallene for elevgrupper i yrkesfagopplæring *ikke* ser ut til å fremme heterogenitet og mangfold og heller ikke synes å fremme likeverdig og rettferdig utvikling av kapabiliteter. Analysen av datamaterialet viser at elevene erfarer store deler av opplæringsløpet som standardisert og monokulturell utdanningspraksis som ikke tilpasses hverken deres evner og behov eller deres uttrykte ønsker og verdioppfatninger eller det de har grunn til å verdsette for liv og læring. I dette avsnittet vil jeg kort derfor diskutere og foreslå behovet for endringer i fremtidens utdanningspolitikk, samt belyse behovet for ytterligere forskning.

En ny utdanningspolitisk reform med nye læreplaner innføres for all grunn- og videregående opplæring i Norge fra høsten 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2018c). Forarbeidet for reformen er lagt ved Ludvigsen-utvalgets innstilling (NOU 2015:8) som bl.a. hevder at elever i større grad må lære å lære og at alle elever som

forberedelse til videreutdanning i akademiske fag eller yrkesfagopplæring, må oppøve evner til kritisk tenkning, samt problemløsning og kreativitet. Utvalget hevder videre at elevene må lære å se sammenhenger mellom ulike fag og læring og at de må lære å leve, ta vare på og mestre og livene sine. For å medvirke til dette innfører de nye læreplanene en ny overordnet del med de tre viktige tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap, samt bærekraftig utvikling. Temaene skal implementeres i skolens øvrige fag og med dette sørge for at elevene kan møte fremtidens utfordringer, engasjere seg i samfunnet både lokalt og globalt og se sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (Utdanningsdirektoratet 2019). Som vist i denne avhandlingen, er kapabilitetstilnærmingens normative ideer av høy relevans for formålene i den nye læreplanen og dens overordnede og tverrfaglige tema. Den nye reformens *formelle* formål lover altså godt.

Denne studien har imidlertid vist at opplæringstilbudet og pedagoger i utilstrekkelig grad makter å virkeliggjøre *formelle* formål og overordnede ideer i skolens styringsdokument og læreplaner til *reelle* utfall i form av kapabiliteter og det elevene *faktisk* er i stand til å bli, gjøre eller være. Avhandlingen som helhet og studiens sentrale funn gir derfor grunn til å spørre hvordan de ambisiøse utdanningspolitiske ideene i den nye læreplanen lar seg iverksette innen en nyliberal, resultatorientert opplæringskontekst og styringsramme som signaliserer hegemonisk viktighet til elevenes humankapital, gir prioritet til målbar kompetanse, de-profesjonaliserer lærere og pedagoger (Werler, 2015; Ziegler & Jensen, 2015) og fremstiller elever som ubrukelig brukerutstyr (Nussbaum, 2010, s. 134).

Hverken elevers *reelle* folkehelse og livsmestring, eller deres kapabiliteter til å *faktiske* delta med sin fungering i et aktivt demokrati og medborgerskap samt for bærekraftig utvikling, kan ikke vedtas og kontrolleres utdanningspolitisk. Det kan heller ikke vedtas politisk at elever utvikler kapabiliteter til å *faktisk* erfare mening og livsmestring, at de velger å utøve kritisk tenkning og problemløsning eller at de tar vare på sine liv. Som påpekt i avhandlingens teoridel, er derfor *formelle* utdanningspolitiske føringer, formål og rettigheter kun ord på et papir eller «a-pie-in-the-sky» dersom det ikke sørges for at de *reelt sett* etterleves og utøves i praksis (Dixon & Nussbaum, 2012; Nussbaum, 2010). Jeg vil derfor argumentere for at det er behov for et skifte i utdanningspolitiske føringer som beveger seg fra det

standardiserte, kontrollbaserte systemet over til et mer lokalt, tillitsbasert system der pedagogers faglige dømmekraft og profesjonalitet får større betydning. En slik implikasjon vil kunne danne grunnlag for at alle elever i ulike situerte kontekster *reelt sett* kan oppnå de formelle formålene i de nye læreplanene og at de *faktisk* får rettferdig og likeverdig tilgang til offentlige og sosiale fellesgoder i kultur og samfunn (Walker & Boni, 2013).

Det er også behov for ytterligere forskningsbasert kunnskap om hvorvidt og evt. hvordan den nyliberale, standardiserte utdanningspolitikken, med fokus på målbar kompetanse, økonomisk konkurranse og sysselsettingspolitikk, affiserer enkeltindividets utvikling, samt hvilken praktiske-pedagogikk som fremmer elevens utvikling av kapabiliteter i samsvar med skolens overordnede formål i situerte, lokale kontekster.

Denne studien har vist på hvilke måter elevene erfarer og uttrykker at skolens formelle formål kan fremme, men også hemme deres kapabiliteter innenfor lokale opplæringsinstitusjoner, i pedagogiske prosesser av muntlig, skriftlig og handlingsbasert *praxis* og interaksjoner mellom lærere, elever og lærestoffet (Walker, 2005b; Walker & McLean, 2013; Werler, 2011a). Slike prosesser kan vanskelig identifiseres ut fra standardisert testing av kompetansemåloppnåelse og elevenes utfall i form av karakterer og kan derfor heller ikke kontrolleres utdanningspolitisk. Opplæringsens *formelle* formål kan imidlertid fremmes og erobres med symbolsk makt og med konkret handling (Walker & Boni, 2013).

Som et første konkrete eksempel og proaktivt forslag til utdanningspolitiske endringer med symbolsk karakter og konkret handling, vil jeg nevne den nye læreplanenes innføring av valgfag i praktiske håndverksfag. Faget skal gi elever som velger det, praktiske erfaringer med ett eller flere håndverk som bidrag til at de opplever mestring i skolen (Utdanningsdirektoratet, 2018, nettsversjon). Det er imidlertid rimelig å anta at elevens sosioøkonomiske status og mal-utvikling av adaptive preferanser kan medføre at enkelte elevgrupper velger bort dette faget. Med utgangspunkt i denne avhandlingens argumentasjon og kapabilitetstilnærmingen, synes det åpenbart at dette faget bør være obligatorisk for *alle* elever. Alle elever har *grunn til å verdsette* utøvelse av praktiske-estetiske fag for å finne sin plass i verden og for å utvikle et bredt, demokratisk utgangspunkt for

sine helhetlige utviklingsprosesser (Hestholm, 2020). Det er nettopp disse utviklingsprosessene som kan lede til et komplett liv, *eudaimonisk* livskvalitet og utfoldelse som «truly human functionings» (Nussbaum, 2006b, s. 74).

Som et andre konkret, utdanningspolitisk endringsforslag kan nevnes den symbolske kraften til opptakskravene for norsk allmennlærerutdanning som er satt til karakteren 4 i matematikk (Forskrift om opptak til høgre utdanning, 2017). En mer tydelig bruk av symbolsk makt og føringer for hvilken type kunnskaper som blir tillagt betydning og skal vektlegges både hos lærerstudentene og i samfunnet for øvrig, kan vel knapt nok kommuniseres. Jeg vil derfor argumentere med at dersom utdanningspolitikk tar på alvor sine formål om pluralitet og kulturelt mangfold i utdanningene, må den også sørge for at lærere rekrutteres vidt fra ulike sosiale samfunnslag med ulik kulturell og sosioøkonomisk bakgrunn og med styrke i ulike kunnskapsformer – uten å kommunisere prioritet til enkelte kunnskapsformer foran andre.

Som en tredje konkret, proaktiv implikasjon vil jeg nevne lærerstudenters avvikling av praksisopphold i skolen som en del av opplæringen. Her har den nye rammeplanen for Praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfaglærerutdanningen (PPUY) (Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag, 2013) vedtatt at yrkesfaglærerstudentene skal ha minimum 10 dager praksis i ungdomstrinnet 5-10. En selvfølgelig utdanningspolitisk videreføring av denne praksisen synes å være at lærerstudenter for grunnskoleutdanning 5-10 tilskrives praksisopphold i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene 8-13 i Vgs. 1. og 2. studieår.

Det er videre behov for ytterligere forskningsbasert kunnskap som belyser elevers og lærerstudenters erfaringer med pluralitet og mangfold i opplæringene, hvilke kjennskap ulike grupper av elever og lærerstudenter har til ulike kunnskapssyn, heterogenitet i norske, kulturelle og sosioøkonomiske bakgrunnsforhold og hvordan slike forhold påvirker utvikling og læring på individnivå. Denne argumentasjonen leder over til det neste avsnittet og studiens implikasjoner for lærerutdanningsinstitusjonene.

6.2.2 Implikasjoner for lærerutdanningene

I lys av kapabilitetstilnærmingen og denne studiens funn som viser elevenes varierte erfaringer med læreres pedagogiske tilrettelegging for konverteringsforhold som

fremmer kapabiliteter og helhetlig menneskelig utvikling, fremtrer noen implikasjoner for *lærerutdanningsinstitusjonene* og vilkår for pedagogisk profesjonsutvikling. I dette avsnittet vil jeg kort diskutere og foreslå behovet for endringer i fremtidens lærerutdanninger, samt et behov for ytterligere forskning.

Jeg har belyst utdanningspolitiske implikasjoner som følge av nyliberale strømninger og prosesser som har medført *kommodifisering* av utdanningsfeltet og *deprofesjonalisering* av pedagogers virksomhet (Ziegler & Jensen, 2015).

Forskyvning i maktstrukturer og «disempowering» av pedagoger har ført til at læreres tidligere relative, autonome, pedagogiske og faglige vurderinger og deres autentiske ansvar for elevenes utvikling og livskvalitet har blitt forringet (Werler 2015, s. 12). Studier viser også at yrkesfaglærere har svært liten makt og innflytelse over strukturelle endringsprosesser i opplæringene (Hansen, Haaland & Vagle, 2019). En rekke *formelle* styringsdokumenter for de norske lærerutdanningene påpeker imidlertid samtidig de humanistiske formålene som utdanningene skal fremme og hvilke verdier og holdninger fremtidens lærere skal tilegne seg for å fremme slike formål. Verdier som også avspeiler de normative, etiske og humanistiske aspektene som kapabilitetstilnærmingen holder frem. Det synes altså å oppstå en dobbeltkommunikasjon ift. hvilke *primære formål* lærerutdanning skal forfekte og en dikotomi mellom to ulike målsettinger eller diskurser.

Som belyst innledningsvis i avhandlingen, tar kompetansekonseptet, med utgangspunkt i humankapitaltenkning, mål av seg til å kombinere *både* interrelative kognitive og praktiske kunnskaper og ferdigheter og komponenter av bl.a. motivasjon, verdiorientering, holdninger og andre sosiale og atferdsmessige komponenter (DeSeCo 2002, s. 8). Wahlström (2015, s. 811) drøfter imidlertid disse to målsettingene som relativt uforenelige motsetningene mellom to ulike diskurser i globale styringsdokumenter for lærerutdanning. På den ene siden forsøkes det å etablere en global, markedsbasert tilnærming basert på humankapitalteori og standardiserte testregimer for konkurranseøkonomi. Lærerstudentene skal her oppøves til effektiv instruksjon ut fra «beste praksis» og et ovenfra- og nedperspektiv der deres refleksjonsevner først og fremst skal omhandle elevenes læringsutbytte og målbare læringsresultater. På den andre siden fremtrer en alternativ, humanistisk diskurs og det moralske perspektivet som avspeiles i kapabilitetstilnærmingen. Lærerstudenter skal her utvikle varhet for normative og

etiske forhold i sitt eget og elevenes nærmiljø i et nedenifra og opp perspektiv «[...] based on deliberative conversations and self-awareness, an awareness of power-relations [...]» (Wahlström, 2015, s. 812)

Som en implikasjon av denne studien og et proaktivt forslag for lærerutdanningene vil jeg argumentere for at denne dikotomien må avklares fordi den vil kunne hemme både lærerutdannerenes og lærerstudentenes pedagogisk *ethos*, lamme deres profesjonelle handlekraft og også hindre institusjonelle beslutningsevner og demokratiske prosesser. Med kapabilitetstilnærmingen vil jeg foreslå et radikalt fokusskifte i lærerutdanningsinstitusjonene. En sentral implikasjon for dette må være at utdanningene tar tilbake sin profesjonalitet og tydeliggjøre for seg selv og i møter med lærerstudenter og offentligheten hva som er mål og hva som er midler i deres virksomhet og hvilke av de to nevnte diskursene som reelt sett skal gis gjennomslagskraft.

Med kapabilitetstilnærmingen vil fremtidens universiteter og lærerutdanning kunne fremstå som sentrale bærere av humane utviklingsprosesser som en tydelig motkraft mot smal nyliberal, reduksjonistisk, humankapitalteori (Boni & Walker, 2013a; Walker, 2005b). Lærerutdanningsinstitusjonene må derfor *re-profesjonaliseres* for det 21. århundret ved å fremme lærerstudentenes egne kapabiliteter, fungering og handlekraft for pedagogisk profesjonalitet «and a commitment to the common good and associated life [...] different from the prevailing reductionistic view of higher education as a business whose products is revenues and profit» (Boni & Walker, 2013b, s. 1). Et slikt perspektiv er hverken utopisk eller naivt, hevder Boni og Walker, nettopp fordi en rekke styringsdokumenter presiserer viktigheten av slike humanistiske perspektiver.

Studier fra Finland viser også suksess ved at lærerutdanningene selv får tillit til å autonomt utforme sitt utdanningstilbud ut fra lokalt initierte behov og den ekspertisen de besitter (Afdal, 2012). Finland har unngått den standardisering og «*benchmarkingen*» som har preget de siste tiårenes OECD-kontrollerte utdanningssystem og vist at det er mulig å kombinere kvalitet og likeverd i utdanningene innenfor rimelige kostnadsrammer uten nyliberale kontrollregimer, testbaserte læreplaner og internasjonale konkurranser. De finske lærerutdanningene fokuserer heller på å stimulere lærerstudentene til pedagogisk refleksjon og til å

utforme sine undervisningsopplegg ut fra den enkelte elevs behov. I skolene arbeider ofte lærere i team og skaper kollegiale kulturer som baserer seg mer på autonome vurderinger enn evidensbaserte, «beste praksis»-program (Østerud, 2016).

Dersom lærerstudenter skal møte læringsarenaer som *reelt sett* fremmer heterogenitet, aktiv deltaking, refleksivitet og interkulturelle møter, må en implikasjon også være at lærerstudentene tilegner seg forståelse for verden og for hverdags- og yrkesliv også *utenfor skolske* utdanningsinstitusjoner (Noddings, 2013). En slik påstand er forankret i et læringssyn om pluralitet og heterogenitet i menneskelige utviklingsdimensjoner, evner og prestasjoner, beriker individer og at utdanningsinstitusjonene bør være et sted som fremmer nettopp dette (Sen, 2009, s. 337; Walker & Boni, 2013, s. 26). Jeg har derfor allerede foreslått at allmennlærerstudenter avvikler deler av sitt praksisløp i yrkesfaglige utdanningsprogram i Vgs. og derved kan få kjennskap til kunnskap- og læringsformer i andre kontekster enn klasserom.

Nye norske, nasjonale retningslinjenes for all lærerutdanning (Universitets- og høyskolerådet, 2019) presiserer også at utdanningene skal ruste fremtidige lærere til å skape fellesskap for elevenes utfolding, læring og danning og utvikle møteplasser for samhandling og kunnskapsdeling på tvers av profesjongrensene. Dette forstår jeg som en sentral føring for samhandling også på tvers av yrkesfaglige opplæringer og fellesfagene eller de mer *skolske* opplæringsarenaene. En implikasjon ved dette er aktiv utøvelse av interkulturelle møter mellom ulike utdanningskulturer der ulike kunnskapsformer (Bernstein, 2000) og kapitalformer kan vise seg i praksis (Bourdieu & Passeron, 1990) Det er også behov for ytterligere forskningsbasert kunnskap som belyser møter mellom den *skolske* kulturen og yrkesfagkulturen i Vgs. og hvordan slike kulturmøter blir forstått, tolket og forhandlet om både hos elever og lærere.

Som en implikasjon og proaktivt forslag for lærerutdanningene vil jeg derfor argumentere for at det er nødvendig for ulike lærerutdanninger å undersøke og engasjerer seg i hverandre fordi kollektivt samarbeid medfører prosesser av egenverdi og også er en distinktiv del av hva det vil si å være en høyskole eller et universitet som fremmer kultivering av tenkning og danning (Walker & Boni, 2013,

s. 21). Dette forslaget adresseres til alle lærerutdanninger, men med utgangspunkt i denne avhandlingens studiefelt spesielt til lærerutdanningene for yrkesfagopplæring bør det adresseres at:

If vocational education is to build on its symbolic success and help redress the injustices inflicted on a neglected segment of the school population as well as revivifying education for all, it will not be concentrating obsessively on rewards to be reaped at as some indeterminate point in the future, or by isolating itself from the rest of education, and certainly not by converting the entire educational system to narrow end of economic gain, as important that may be. (Kliebard,1999, s. 235)

Det er slike kulturutvekslingsprosesser Dewey (1991) beskriver som «associated life» som i lærerutdanningsammenheng innebærer at både lærerutdannere og studenter former og blir formet av felles kollektive prosesser som kan produsere vilkår for helhetlig menneskelig utvikling, og rettferdig distribuering av «the public and social goods» (Walker & Boni, 2013, s. 15). I slike prosesser kan også kritisk deliberasjon tas opp og problematisere et evt. skifte fra nyliberal diskurs i høyere utdanning til en mer normativ og etisk diskurs.

6.2.3 Implikasjoner for praktisk pedagogikk

Innledningsvis i avhandlingen diskuterte jeg hvordan dagens samfunn og utdanninger bære preg av kompleksitet og uro, og at en ny tid med svært raske og globale endringsprosesser, økonomisk, kulturelt og miljømessig skaper behov for nye former for praktisk pedagogikk og en re-konseptuell tilnærming til yrkesfagopplæring. I denne avhandlingen har jeg løftet frem kapabilitetstilnærmingen som forslag til en slik mulig ny og alternativ tilnærming. Jeg har foreslått hvordan skole, opplæring og lærere kan møte elever ved å sette søkelys på deres helhetlige menneskelige utvikling og hvordan de kan utvikle kapabiliteter eller gis mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial, oppnå gode liv og utvikle gode, demokratiske samfunn. Videre har jeg argumentert for å rette pedagogisk oppmerksomheten mot det yrkesfagelevne *reelt sett kan velge å bli, gjøre eller være* som er deres kapabiliteter, heller enn å fokusere på mangler ved elevenes målbare, standardiserte kompetanseoppnåelse og betrakte dem som ubrukelig brukerutstyr dersom de ikke oppnår slike kompetansemål.

Som denne studien viser, vil standardiserte undervisningsformer og humankapitaltenkning kunne hemme elevenes utvikling av kapabiliteter på en rekke områder. Praktisk pedagogisk fagutøvelse må konsentrere seg om læringsformer som reelt sett gjør alle elever i stand til å utvikle verdifulle kapabiliteter og utøve handlekraft. Pedagogiske valg og læringsformer som kan stimulere elevene til å ønske, aspirere til og verdsette ulik kunnskapstilegnelse og delta i utdannings- yrkes- og samfunnsliv i sin helhet. Med dette utgangspunktet vil jeg foreslå noen implikasjoner for praktisk pedagogikk og for fremtidig praktisk-pedagogisk forskning.

For det første vil jeg foreslå at all praktisk pedagogisk fagutøvelse må fokusere sterkt på elevenes demokratiske medvirkning i skolehverdagen og i det daglige opplæringsarbeidet. Fordi studien viser at yrkesfagelevenenes kapabiliteter og ønskete fungering for deltakelse i det formelle demokratiet synes å være svak, er det uformelle demokratiet er minst like viktig. Dvs. at elevene, gjennom pedagogens aktive ledelse (Hansen & Haaland, 2012), faktisk må tildeles medbestemmelse, frihet og makt ved *reelle* myndiggjøringsprosesser og oppøvelse av handlekraft og beslutningsevner i det daglige læringsarbeidet i Vgs. og i praksisbedrifter.

For det andre må praktisk pedagogikk åpne opp for at elevenes lærings- og utviklingspotensial kan overgå det som tilbys og måles ved standardisert kompetansemåloppnåelse fordi den ikke sier noe om hvor godt elevene *faktisk* gjør det (Walker & Unterhalter, 2007b). Praktisk pedagogikk må fokusere mer på elevens heterogenitet, deres høyst ulike evner til å utvikle kapabiliteter og deres reelle realisering av opplæringsens mest sentrale formål slik det er formulert i overordnede og styringsdokumenter for norsk Vgs. og slik kapabilitetstilnærmingen postulerer dem.

Som et tredje anliggende vil jeg foreslå at praktisk pedagogikk må skille klart mellom opplæringsens mål og midler. Kapabilitetstilnærmingens pedagogiske målsetting er å skape vilkår for utvikling av verdifulle kapabiliteter som kan føre til livskvalitet, mestring og mening i læreprosesser der elevenes fremtidshåp og kapabilitet til å aspirere ivaretas (Appadurai, 2004; Hart, 2012, 2016). Elevenes mulighetsbetingelser og frihet til å leve gode liv må vurderes både ut fra deres daglige opplæringstilværelse, og den daglige livsverden de befinner seg i, samtidig

som deres fremtidige mulighetsbetingelser for å oppnå livskvalitet ivaretas. Utdanning og pedagogikk må altså overkomme «the dicotomy between children seen as 'beings' or 'becomings'» (Ben-Arieh, Stoecklin & Bonvin, 2014, s. 285). Opplæringens egenverdi som kilde til elevenes livskvalitet og utfoldelsesevner må ikke blandes sammen med dens instrumentelle nytteverdier ift. kompetansemåloppnåelse, økonomisk vekst eller sysselsettingspolitikk. Det gode bør altså ha prioritet foran det nyttige i praktisk pedagogikk.

Til slutt vil jeg påpeke at pedagogens hovedoppgave må være å reflektere over sin mak og innflytelse over elevenes liv, hvordan makt kan distribueres og hvilke praktisk-pedagogiske undervisnings- og læringsformer som leder til kapabiliteter for makt og myndiggjøring hos elevene. I den praktisk-pedagogiske opplæringshverdagen må derfor elevene gis *reelle* mulighetsbetingelser og frihet til å reflektere over sine ønsker og verdier, og kritisk drøfte hva som konstituerer den gode opplæring og hva som skaper kapabiliteter for det gode liv og yrkesliv. Ved å fokusere på disse forholdene kan diskursive gap og dialektiske, relasjonelle samspillmekanismer mellom elevenes horisontale hverdagskunnskaper og de kapitalformene som elevene tar med seg til skolen og opplæringen, møte og forhandle med de mer spesialiserte, vertikale kunnskapsformene som skolen tilbyr (Bernstein, 2000; Bourdieu & Passeron, 1990).

Det er behov for ytterligere forskningsbasert kunnskap om hvordan praktisk pedagogikk i yrkesfagelevers opplæringstilbud bør innrettes uavhengig av kumulativ testing og statistikk på gruppenivå og ut over reaktive evalueringer av opplæringen. Som kapabilitetstilnærmingen og denne studien viser, er forskningsbasert kunnskap som angår det elevene faktisk er i stand til å bli, gjøre eller være, og hvordan opplæringen kan fremme eller hemme utvikling av kapabiliteter, eksempler på spørsmål med behov for forskning. På hvilke måter elevers opplæring og yrkesliv kan føre til *eudaimonisk* livskvalitet, er også en nødvendig forutsetning å vinne innsikt i for å kunne vurdere pedagogisk hvordan opplæringen kan og bør innrettes. Kun på den måten kan opplæringstilbudet og pedagoger fremme elevers reelle mulighetsbetingelser og frihet til å utvikle sitt potensial og støtte alle elevers unike utviklingspotensial og tilegnelse av kapabiliteter.

6.3 Oppsummering, avslutning og veien videre

«Another world is not only possible; she is on her way.
On a quiet day, I can hear her breathing»
(Arundhati Roy, 2003, s. 5).

Denne avhandlingen har tilstrebet å frembringe forskningsbasert kunnskap om yrkesfaglige utdanningsprogram i norsk Vgs., og dens problemstilling og forskningsspørsmål har undersøkt og analysert hvorvidt opplæringstilbudet kan fremme eller hemme elevers utvikling av kapabiliteter. Studien har fokusert på det elevene selv erfarer og uttrykker at de er i stand til å bli, gjøre og være ut fra det de verdsetter og har grunn til å verdsette innenfor en nyliberal, prestasjonsorientert styringsramme. Elevenes stemmer kan derfor betraktes som et innspill til *kritikk nedenifra*. Avhandlingen er motivert av et ønske om å påvirke og endre yrkesfagelevers opplæringspraksis. Med utgangspunkt i et internasjonalt perspektiv har jeg forsøkt å gi innsikt i hvordan en pedagogisk tilgang i kapabilitetstilnærmingen kan medvirke til slik endring, og videre fremvist empiri som kan underbygge og belyse behovet for endring.

Studiens funn viser at opplæringstilbudet i utilstrekkelig grad fremmer og til dels også hemmer elevenes utvikling av kapabiliteter. Det fremstår et gap mellom opplæringenes input i form av ressurser og *formelle* formåle og hensikter som er formulert i skolens styringsdokumenter, og det elevene selv erfarer og uttrykker som sine *reelle* utfall i form av kapabiliteter. Avhandlingen viser derfor at et reelt likeverdig og rettferdig utdanningstilbud *ikke* kan vurderes ut fra formell tilgang til ressurser, goder og rettigheter, men må analyseres og forstås ut fra elevenes grad av kapabilitetsutvikling og hvordan de reelt sett kan settes i stand til å leve gode liv og yrkesliv.

Med kapabilitetstilnærmingen har jeg skissert en mulig ny tilgang til å utforske, forstå og forklare yrkesfagelevers erfaringer med opplæringstilbud som ikke har vært belyst i norsk yrkesfagforskning tidligere. Jeg har argumentert for hvordan elevenes helhetlige utvikling og livskvalitet bør stå i fokus i opplæringene i motsetning til smal, instrumentell fokusering på yrkesfagenes samfunnsøkonomiske nytte og markedsbehov. Med avhandlingen forsøker jeg å bidra til en re-konseptuell pedagogisk tilgang til yrkesfagopplæring, men den vil også kunne ha overføringsverdi til andre utdanningsområder.

Valgene som er gjort i denne studien kunne vært gjort på andre måter. Jeg kunne f.eks. ha konsentrert meg kun om enten Sens eller Nussbaums kapabilitetstilnærming, jeg kunne ha begrenset omfanget av kapabilitetsdimensjoner og kategorier som undersøkes og analyseres, og antallet elevinformanter kunne vært færre. Jeg kunne ha utført min pedagogiske tilgang i kapabilitetstilnærming på andre måter, f.eks. utelukkende drøftet tilnærmingen i tilknytning til én annen teori. Jeg kunne trukket inn andre argumenter og funn i min drøfting og diskusjon av analysen. Avhandlingens omfang kunne også vært redusert og derved kanskje fremstått mer håndterbar. Mine valg er likevel gjort i et forsøk på å kaste lys over studiens hensikt, problemstilling og forskningsspørsmål – og ikke minst motivert av å løfte frem elevenes stemmer. Mitt håp er at mine valg er gjort på en valid, reliabel og forskningsetisk forsvarlig måte.

Jeg påstå at kapabilitetstilnærmingen og dens relativt radikale etiske og normative søkelys på elevers utviklingspotensial og *eudaimonisk* livskvalitet både utfordrer og fremtrer som et klart alternativ eller et normativt, korrigerende direktiv til nyliberale utviklingstendenser, humankapitaltenkning og kompetansekonseptet. Avhandlingens kritikk er derfor politisk fordi den tar klar avstand fra en utvikling mot markedsstyrt resultatfokusering og standardisering som utdanningspolitisk premissleverandør for norsk utdannings- og yrkesfagopplæring. Samtidig er den normativ og etisk fordi den bygger på et ontologisk og epistemologisk rammeverk som er grunnet i betraktninger om reell rettferdighet og likeverd i utdanningene, samt elevers mulighetsbetingelser til å oppnå frigjøring og gode liv. Avhandlingen postulerer derfor at det er umulig å skille mellom politiske, etiske og pedagogiske aspekter i utdanningene og presiserer derfor også behovet for kritisk metodologi og pedagogikk.

Med utgangspunkt i avhandlingen som helhet, elevenes stemmer og studiens mest sentrale funn, diskusjoner og konklusjoner vil jeg invitere leseren til kritiske refleksjoner og deliberasjon om hvilke grunnleggende verdier og ultimate formål som all utdanning og yrkesfagopplæring bør bygge på, og som *reelt sett* må være styrende for profesjonell, pedagogisk fagutøvelse. Med disse siste ordene avslutter jeg denne avhandlingen.

Referanser

- Afdal, H. W. (2012). *Constructing knowledge for the teaching profession: A comparative analysis of policy making, curricula content, and novice teachers' knowledge relations in the cases of Finland and Norway* (Doktoravhandling). University of Oslo.
- Alkire, S. (2002). *Valuing freedoms: Sen's capability approach and poverty reduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Alkire, S. (2007). Choosing dimensions: The capability approach and multidimensional poverty. I N. Kakwani & J. Silber (Red.), *The many dimensions of poverty* (s. 89-119). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Alkire, S. & Deneulin, S. (2009). The human development approach. I S. Deneulin & L. Shahani (Red.), *An introduction to the human development and capability approach: Freedom and agency* (s. 22-48). London: Earthscan International Development Research Centre.
- Alvesson, M. & Sköldbörg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Alvesson, M. & Sköldbörg, K. (2009). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (2. utg.). London: Sage.
- Andresen, S., Otto, H. U. & Ziegler, H. (2010). Bildung as human development: An educational view on the capabilities approach. I H. U. Otto & H. Ziegler (Red.), *Capabilities: Handlungsbefähigung und Verwirklichungschancen in der Erziehungswissenschaft* (2. utg., s. 165-197). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition IV. Rao & M. Walton (Red.), *Culture and public action* (s. 59-84). Stanford, CA: Stanford Social Sciences.
- Apple, M. W. (2006). Understanding and interrupting neoliberalism and neoconservatism in education. *Pedagogies: An International Journal*, 1(1), 21-26. <https://doi.org/10.1207/s1>
- Apple, M.W. & Au, W. (2009). Politics, theory, and reality in critical pedagogy. I R. Cowen & A.M. Kazamias (Red.), *Second international handbook of comparative education* (Part 1, s. 991- 1007). Springer Dordrecht Heidelberg London New York.
- Archer, M. (1979). *Social origins of educational systems*. London: Sage.

- Archer, M. (2003). The private life of the social agent. What difference does it make? I J. Cruickshank (Red.), *Critical realism: The difference it makes* (bd. 6, s. 17-29). London: Routledge.
- Archer, M. (2007). *Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T. & Norrie, A. (1998a). General introduction. I M. Archer, R. Bhaskar, A. Collier, T. Lawson & A. Norrie (Red.), *Critical realism: essential readings* (s. ix-xxiv). London: Routledge.
- Archer, M., Bhaskar, R., Collier, A., Lawson, T. & Norrie, A. (Red.). (1998b). *Critical realism: Essential readings*. London: Routledge.
- Arendt, H. (2004). *The origins of totalitarianism*. New York, NY: Schocken.
- Aristoteles. (1991). *The art of rhetoric*. London: Penguin Books.
- Aristoteles. (1999). *Den nikomakiske etikk*. Oslo: Bokklubben dagens bøker.
- Aristoteles. (2007). *Politikk* (T. Eide, Overs.). Oslo: Vidar forlag.
- Bakken, A. (2017). *Ungdata 2017: Nasjonale resultater*. Oslo: NOVA - Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Balci, S. (2017, 14. september). Yrkesfagelever savner mer nyttig opplæring. *Forskning.no*. Hentet fra Forskning.no
- Ballet, J., Biggeri, M. & Comim, F. (2011). Children's agency and the capability approach: A conceptual framework. I M. Biggeri, J. Ballet & F. Comim (Red.), *Children and the Capability Approach* (s. 22-45). London: Palgrave Macmillan UK: Imprint: Palgrave Macmillan.
- Barstad, A. (2014). *Levekår og livskvalitet: Vitenskapen om hvordan vi har det*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Becker, G. (1993). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education* (3. utg.). Chicago, IL: The University of Chicago Press.
- Ben-Arieh, A., Stoecklin, D. & Bonvin, J.-M. (2014). *Children's rights and the capability approach: Challenges and Prospects*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bengtsson, J. (2013). Embodied experience in educational practice and research. *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 39-53.
<https://doi.org/10.1007/s11217-012-9328-1>

- Berg-Brekhus, Å. & Werler, T. (2017, september). *Capability for work and empowerment through vocational education and training (VET) in upper secondary education in Norway*. Innlegg presentert ved Human development and capability association conference, Cape Town.
- Berlin, I. (1969). *Four essays on liberty*. Oxford: Oxford University Press.
- Berner, E. & Gonon, P. (2016). *History of vocational training and education in Europe: Cases, concepts and challenges*. Bern: Peter Lang.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse*. London: Routledge.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Rev. utg.). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Bhaskar, R. (1978). *A realist theory of science*. Hassocs: Harvard Press.
- Bhaskar, R. (1998b). The logic of scientific discovery? I M. S. Archer (Red.), *Critical realism: Essential readings* (s. 48-103). London: Routledge.
- Bhaskar, R. (1998c). Philosophy and scientific realism. I M. S. Archer (Red.), *Critical realism: Essential readings* (s. 16-47). London: Routledge.
- Bhaskar, R. (2008). *Dialectic: The pulse of freedom*. London: Routledge.
- Bhaskar, R./Hartwig, M. (Red.) (2016). *Enlightened common sense: The philosophy of critical realism*. London: Routledge.
- Bhaskar, A. Collier, T. Lawson & A. Norrie (Red.), *Critical realism: Essential readings* (s. 3-15). London: Routledge.
- Bhaskar, R. & Norrie, A. (1998). Introduction: Dialectic and dialectical critical realism. I M. Archer (Red.), *Critical realism: Essential readings* (s. 561-574). London Routledge.
- Biggeri, M. (2007). Children's valued capabilities. I M. Walker & E. Unterhalter (Red.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (s. 197-214). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Biggeri, M. & Libanora, R. (2011). From valuing to evaluating: Tools and procedures to operationalize the capability approach. I M. Biggeri, J. Ballet & F. Comim (Red.), *Children and the Capability Approach* (s. 79-106). London: Palgrave Macmillan UK : Imprint: Palgrave Macmillan.
- Biggeri, M. (2014). Education policy for agency and participation. I C. S. Hart, M. Biggeri & B. Babic (Red.), *Agency and participation in childhood and youth: International applications of the capability approach in schools and beyond* (s. 44-62). London: Bloomsbury Academic.

- Billett, S. (2011). *Vocational education: Purposes, traditions and prospects*. Dordrecht: Springer.
- Bjørndal, I. (2005). *Videregående opplæring i 800 år: Med hovedvekt på tiden etter 1950*. Halden: Forum bok.
- Bjørnholt, M. & Farstad, G. R. (2014). «Am I rambling?»: On the advantages of interviewing couples together. *Qualitative Research*, 14(1), 3-19.
<https://doi.org/10.1177/1468794112459671>
- Bojer, H. (2010). Om økonomisk likhet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 51 (2), s. 311-317.
- Bojer, H. (2011). *Prinsipielt om boligpolitikk: Bolig, velferdsstat og rettferdig fordeling*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prinsipielt-om-boligpolitikk-bolig-velfe/id652516/>
- Boni, A. & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of human development and capabilities*, 13(3), 451-470. <https://doi.org/10.1080/19452829.2012.679647>
- Boni, A. & Walker, M. (2013a). *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century*. London: Routledge.
- Boni, A. & Walker, M. (2013b). Introduction. Human development, capabilities and universities of the twenty-first century. I A. Boni & M. Walker (Red.), *Human development and capabilities : re-imagining the university of the twenty-first century* (s. 1-11). London: Routledge.
- Bonvin, J.-M. & Farvaque, N. (2006). Promoting capability for work: The role of local actors. I S. Deneulin, M. Nebel & N. Sagovsky (Red.), *Transforming unjust structures the capability approach* (bd. 19, s. 121-142). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Bonvin, J.-M. & Galster, D. (2010). Making them employable or capable: Social integration policy in the crossroads. I H. U. Otto & H. Ziegler (Red.), *Education, welfare and the capabilities approach: A European perspective* (s. 71-84). Opladen: Barbara Budrich.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. G. Richardson (Red.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (s. 241-258). New York, NY: Greenwood Press.
- Bourdieu, P. (2000). *Pascalian meditations*. Stanford, CA: Stanford University Press.

- Bourdieu, P. (2003). *Firing back: Against the tyranny of the market 2*. London: Verso.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1996). "Skoletaperne": Stengt ute og stengt inne. I P. Bourdieu (Red.), *Symbolisk makt* (s. 159-166). Oslo: Pax forlag.
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1990). *Reproduction in education, society and culture* (2. utg.). London: Sage.
- Brekkhus, Å. B. (2006). *Praksisfortellinger og yrkesetikk* (Mastergradsoppgave). NLA, Bergen.
- Brighthouse, H. (2004). *Justice*. Cambridge: Policy Press.
- Brockmann, M., Clarke, L., Méhaut, P. & Winch, C. (2008). Competence-based vocational education and training (VET): The cases of England and France in a European perspective. *Vocations and Learning*, 1(3), 227-244.
<https://doi.org/10.1007/s12186-008-9013-2>
- Brockmann, M., Clarke, L. & Winch, C. (2011). *Knowledge, Skills and Competence in the European Labour Market: What's in a Vocational Qualification?* New York, NY: Routledge.
- Brown, A., Kirpal, S. & Rauner, F. (2007). *Identities at work*. Dordrecht: Springer.
- Bufdir. (2016). *Kunnskapsgrunnlag barnefattigdom* (07/2016). Hentet fra <https://www.bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUFO0003485>
- Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole* (Sluttrapport 5/2008). Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/sluttrapport_radgivning.pdf
- Burchardt, T. & Vizard, P. (2011). «Operationalizing» the capability approach as a basis for equality and human rights monitoring in twenty-first-century Britain. *Journal of human development and capabilities*, 12(1), 91-119.
<https://doi.org/10.1080/19452829.2011.541790>
- Bäckman, O., Jakobsen, V., Lorentzen, T., Österbacka, E. & Dahl, E. (2011). *Dropping out in Scandinavia: Social exclusion and labour market attachment among upper secondary school dropouts in Denmark, Finland, Norway and Sweden* (2011:8). Hentet fra <http://www.iffs.se/media/1715/Arbetsrapport-2011-nr8.pdf>

- Bødtker-Lund, D., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglærere erfaringer med yrkesopplæring i Vg1, 1-33. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Børhaug, F. B. & Reindal, S. M. (2016). En drøfting av inkludering som allmennpedagogisk begrep i lys av interkulturell pedagogikk og spesialpedagogikk. I F. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 131-150). Bergen: Fagbokforlaget.
- Caldwell, K. (2014). Dyadic interviewing: A technique valuing interdependence in interviews with individuals' with intellectual disabilities. *Qualitative Research, 14*(4), 488-507. <https://doi.org/10.1177/1468794113490718>
- CAVTL. (2013). *It's about work... Excellent adult vocational teaching and learning*. London: Learning and Skills Improvement Service.
- CEDEFOP. (2015). Key documents. Hentet fra <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/key%20documents>
- Chiaarro-Martinetti, E., Edgell, V., Hollywood, E. & McQuaid, R. (2015). Operationalisation of the capability approach. I H.-U. Otto, R. Atzmüller, T. Berthet, L. Bifulco, J.-M. Bonvin, E. Chiappero-Martinetti, V. Edgell, B. Halleröd, C. C. Kjeldsen, M. Kwiek, R. Schröer, J. Vero & M. Zieleńska (Red.), *Facing trajectories from school to work: towards a capability-friendly youth policy in Europe* (bd. 20, s. 115-139). Cham: Springer International Publishing.
- Claassen, R. (2017). An agency-based capability theory of justice. *European Journal of Philosophy, 25*(4), 1279-1304. <https://doi.org/10.1111/ejop.12195>
- Clark, A., Biggeri, M., Frediani, A.A. (eds.). (2019). *Capability approach, empowerment and participation: Concepts, methods and applications*. London: Palgrave, Mcmillian.
- Clarke, L. & Winch, C. (2004). Apprenticeship and applied theoretical knowledge. *Educational Philosophy and Theory, 36*(5), 509-521. https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2004.087_1.x
- Clarke, L. & Winch, C. (2006). A European skills framework? - but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education and Work, 19*(3), 255-269. <https://doi.org/10.1080/13639080600776870>

- Clarke, L. & Winch, C. (2007). *Vocational education: International approaches, developments and systems*. London: Routledge.
- Cohen, L. (1993). *Stranger music: Selected poems and songs*. New York, NY: Vintage Books.
- Comim, F. (2001, juni). *Operationalizing Sen's capability approach*. Innlegg presentert ved Justice and Poverty: Examining Sen's Capability Approach Conference, Cambridge.
- Cordis. (2013). Final Report Summary - WORKABLE (Making Capabilities Work). Hentet fra <https://cordis.europa.eu/project/rcn/93109/reporting/en>
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (3. utg.). Los Angeles, CA: Sage.
- Crocker, D. A. (2008). *Ethics of global development: Agency, capability, and deliberative democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crosbie, V. (2013). Capabilities and a pedagogy for global identities. I A. Boni & M. Walker (Red.), *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century* (s. 178-191). London: Routledge.
- Dahl, E. & Elstad, J. I. (2009). Kan helserelatert seleksjon forklare sosial ulikhet i helse? I Ø. Næss, J. I. Elstad, S. Westin & J. G. Mæland (Red.), *Sosial epidemiologi: Sosiale årsaker til sykdom og helsesvikt* (s. 249-262). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dahl, T., Buland, T., Mordal, S. & Aaslid, B. E. (2012). *På de samme stier som før: Kunnskapsløftet i fag- og yrkesopplæringen*. Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Teknologiledelse.
- Dahlback, J., Hansen, K. H., Haaland, G. & Sylte, A. L. (2011). *Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP): Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1: Rapport fra et aksjonsforskningsprosjekt knyttet til implementering av nye læreplaner i ulike yrkesfaglige utdanningsprogram*. Lillestrøm: Høgskolen i Akershus.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen: Reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L. & Karlsson, J. (2003). *Att förklara samhället* (2. utg.). Lund: Studentlitteratur.

- Danielsen, A. G. (2010). Supportive and motivating environments in school ; main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk epidemiologi*, 20(1), 33-39. <https://doi.org/10.5324/nje.v20i1.1293>
- Danielsen, A. G. (2012). Hva henger sammen med skoletrivselen til norske ungdomsskoleelever? *Nordic Studies in Education*, (2), 115-125. Hentet fra https://www.idunn.no/np/2012/02/hva_henger_sammen_med_skoletrivselen_til_norske_ungdomsskol
- Darder, A. (2017). *Reinventing Paulo Freire: A pedagogy of love*. London: Routledge.
- Dean, H. (1989). Critiquing capabilities: The distraction of a beguiling concept. *Critical Social Policy*, 29 (2), s.261-273.
- De Nasjonale Forskningsetisk Komiteene. (2016, 31. mai). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Generelle-forskningsetiske-retningslinjer/>
- Deichman-Sørensen, T. (2015). "Lik kvalitet" - fra yrkesstyring til ytrestyring, fra praksisfellesskap til fellesmarked: Framveksten av en ny kvalitetsøkonomi i fag- og yrkesopplæringen. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 219-270). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deneulin, S. (2006). "Necessary Thickening": Ricoeur's ethic of a justice as a complement to Sen's capability approach. I S. Deneulin, M. Nebel & N. Sagovsky (Red.), *Transforming unjust structures: The capability approach* (Vol. v. 19, s. 27-46). Dordrecht: Springer.
- DeSeCo. (2002). *Definition and Selection of Competencies (DeSeCo). Theoretical and conceptual foundations. Strategy paper*. Hentet fra <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecddesecostrategydeelsaedcericd20029.pdf>
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York, NY: Macmillan.
- Dewey, J. (1977a). Education vs. trade-training. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 37-39.
- Dewey, J. (1977b). On industrial education. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 53-60. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11076204>
- Dey, I. (1993). *Qualitative data analysis: A user-friendly guide for social scientists*. London: Routledge.

- Dixon, R. & Nussbaum, M. C. (2012). Children's rights and a capabilities approach: The question of special priority. *Cornell Law Review*, 97(3), 548-594. Hentet fra <https://heinonline.org/HOL/P?h=hein.journals/clqv97&i=565>
- Dokka, Å. G. (2017, 7. desember). Unge menn med lav utdanning bruker stemmeretten minst. Hentet fra <https://www.ssb.no/valg/artikler-og-publikasjoner/unge-menn-med-lav-utdanning-bruker-stemmeretten-minst>
- Dolby, N. & Dimitriadis, G. (2013). *Learning to labor in new times*. London: Routledge.
- Eikeland, O. (2006). Yrkeskunnskap og Aristoteliske kjennsksformer. I O. Eikeland & E. Askerøi (Red.), *Som gjort, så sagt?: Yrkeskunnskap og yrkeskompetanse* (bd. 13/2006, s. 8-34). Lillestrøm: Høgskolen i Akershus Forskningsserie.
- Eikeland, O. (2008, 30. september). Historiens første akademi var yrkespedagogisk – om det allmenne ved yrkespedagogikk. Tiltredelsesforelesning ved HiAk. Hentet fra https://www.academia.edu/5982612/Historiens_f%C3%B8rste_akademi_var_yrkespedagogisk_om_det_allmenne_ved_yrkespedagogikken
- Eikeland, O. (2015). Om det allmenne ved yrkespedagogikken. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 13-32). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eisikovits, Z. & Koren, C. (2010). Approaches to and outcomes of dyadic interview analysis. *Qualitative Health Research*, 20(12), 1642-1655. <https://doi.org/10.1177/1049732310376520>
- Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet, Statistisk sentralbyrå*, 28(5), 20-24. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sosial-reproduksjon-av-utdanning>
- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter: Problemstillinger og forskningsfunn*. Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/Lists/Publikasjoner/Attachments/810/Utdanning-og-helseulikheter-problemstillinger-og-forskningsfunn-IS-1573.pdf>
- EQUAVET. (u.å.). EQUAVET. Hentet fra <https://www.eqavet.eu/>
- European Commision. (2015). Europe 2020 strategy. Hentet fra https://ec.europa.eu/info/business-economy-euro/economic-and-fiscal-policy-coordination/eu-economic-governance-monitoring-prevention-correction/european-semester/framework/europe-2020-strategy_en

- European Commission, EACEA & Eurydice. (2018). *The European higher education area in 2018: Bologna process implementation*. Hentet fra https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/european-higher-education-area-2018-bologna-process-implementation-report_en
- Eurostat. (2016). Europe 2020 Indicators. Hentet 14. mars 2016 fra <https://ec.europa.eu/eurostat/web/europe-2020-indicators>
- Falch, T., Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H. & Strøm, B. (2010). *Completion and dropout in upper secondary education in Norway: Causes and consequences*. Hentet fra <http://www.svt.ntnu.no/iso/Torberg.Falch/Articles/Completion%20and%20dropout.pdf>
- Figved, P. B. (1991). *Videregående skole i Norge: Fra lærd skole og omvandrende geseller til én skole for all ungdom*. Oslo: Rådet for videregående opplæring.
- Flores-Crespo, P. (2007). Situating education in the human capability approach. I M. Walker & E. Unterhalter (Red.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (s. 45-65). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Flyvbjerg, B. (1994). *Rationalitet og makt. Det konkrete videnskap*. Odense: Akademisk Forlag.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*, 12(2), 219-245. <https://doi.org/10.1177/1077800405284363>
- FN-sambandet. (2018, 10. januar). FNs verdenserklæring om menneskerettigheter. Hentet fra <http://www.fn.no/Om-FN/Avtaler/Menneskerettigheter/FNs-verdenserklæring-om-menneskerettigheter>
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview* (2. rev. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Forskrift om opptak til høgre utdanning. (2017). Forskrift om opptak til høgre utdanning (FOR-2017-01-06-13). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2017-01-06-13>
- Forskrift om rammeplan for PPU for yrkesfag. (2013). Forskrift om rammeplan for praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag for trinn 8–13 (FOR-2013-03-18-289). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2013-03-18-289>
- Forvaltningsloven. (1967). Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker (LOV-1967-02-10). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1967-02-10>
- Freire, P. (1996). *Pedagogy of hope: Reliving Pedagogy of the oppressed*. New York, NY: Continuum.

- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, Boulder, New York, Oxford: Rowman & Littlefield Publisher Inc.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Freire, P., Clarke, P., Macedo, D. & Aronowitz, S. (2001). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Oxford: Rowman & Littlefield Publishers.
- Frostad, Per og Per Egil Mjaavatn (2018). «Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevens intensjon om å slutte på skolen», *Psykologi i skolen*, 53(2): 27–41
- Frønes, I. (2011). *Moderne barndom* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Fuhr, T. (2017). Bildung: An introduction. I A. Laros, T. Fuhr & E. W. Taylor (Red.), *Transformative learning meets Bildung: An international exchange* (s. 3-16). Rotterdam: SensePublishers.
- Fukuda-Parr, S. (2003). The human development paradigm: Operationalizing Sen's ideas on capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 301-317.
<https://doi.org/10.1080/1354570022000077980>
- Fukuda-Parr, S. & Kumar, A. K. S. (Red.). (2009). *Handbook of human development: Concepts, measures, and policies* (5. utg.). Oxford: Oxford University Press.
- Garben, S. (2011). *EU higher education law: The Bologna process and harmonization by stealth*. London: Kluwer Law International.
- Gaspar, D. & Van Staveren, I. (2003). Development as freedom - and as what else? *Feminist Economics*, 9(2-3), 137-161.
<https://doi.org/10.1080/1354570032000078663>
- Geertz, C. (1993). *The interpretation of cultures: Selected essays*. London: Fontana.
- Giroux, H. A. (1985). Introduction by Henry A Giroux. I P. Freire (Red.), *The politics of education: Culture, power, and liberation* (s. xi-xxvii). South Hadley, MA: Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2004). *Terror of neoliberalism: Authoritarianism and the eclipse of democracy*. London: Routledge.
- Giroux, H. A. (2005). The terror of neoliberalism: Rethinking the significance of cultural politics. *College Literature*, 32(1), 1-19.
<https://doi.org/10.1353/lit.2005.0006>
- Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. New York, NY: Bloomsbury US.

- Gjelstad, L. (2015). Skoleverksted som frigjørende handlingsrom. *Tidsskrift for Velferdsforskning*, 18(1), s. 18-33).
- Goffman, E. (1971). *The presentation of self in everyday life*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Gonon, P. (2009). *The quest for modern vocational education: Georg Kerschensteiner between Dewey, Weber and Simmel*. Bern: Peter Lang.
- Gramsci, A. (1975). *Letters from prison* (R. Rosenthal, Overs.). New York, NY: Colombia University Press.
- Grande, S. Ø., Høgskolen i Oslo og Akershus & Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (2014). *Fram i lyset!: en kartlegging av status og behov for lærerutdanning for yrkesfag*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hansen, K. & Haaland, G. (2012). Demokratisk klasseledelse i yrkesfag. I: G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M.B. Postholm (Red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (s.67–84). Trondheim: Akademika forlag.
- Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2019). Makt og innflytelse i prosessen med å endre strukturen i yrkesopplæringen. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 4(1), s. 136 - 173. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3505>
- Hart, C. S. (2012). *Aspirations, education, and social justice: Applying Sen and Bourdieu*. London: Bloomsbury.
- Hart, C. S. (2014). Introduction. I C. S. Hart, M. Biggeri & B. Babic (Red.), *Agency and participation in childhood and youth: International applications of the capability approach in schools and beyond* (s. 1-14). London: Bloomsbury Academic.
- Hart, C. S. (2016). How do aspiration matter? *Journal of Human Development*, 17(3), 324-341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Hart, C. S., Biggeri, M. & Babic, B. (2014). *Agency and participation in childhood and youth: International applications of the capability approach in schools and beyond*. London: Bloomsbury Academic.
- Hartle, A. (2003). *Michel de Montaigne: Accidental philosopher*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haaland, G. (2013). Yrkesrelevant og interessant opplæring. *Yrke: Tidsskrift om yrkesopplæring*, 57(1), 24-25. Hentet fra

<https://www2.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Yrke/YRKE%201-13.pdf>

- Heikkinen, A. (2004). Models, paradigms or cultures of vocational education, *European Journal: Vocational Training*, 32, 32-44. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ734144>
- Helsedirektoratet. (2015a). *Trivsel i skolen* (IS-2345). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/trivsel-i-skolen>
- Helsedirektoratet. (2015b). *Well-being på norsk* (IS-2344). Hentet fra <https://helsedirektoratet.no/publikasjoner/well-being-pa-norsk>
- Hernes, G. (1978). *Makt og avmakt: En begrepsanalyse: [et utgangspunkt for kartlegging av de faktiske maktforhold i det norske samfunn]* (2. utg.). Bergen: Universitetsforlaget.
- Hestholm, G.N. (2020). *Kva talar for ein likeverdig representasjon av praktiske og teoretiske kunnskapar i obligatorisk skulepensum? Kunnskapsteoretiske, danningofilosofiske og utdanningssosiologiske argument* (Doktoravhandling). Høgskulen på Vestlandet.
- Hiim, H. (2009). *Lærereens yrkeskunnskap og læreren som forsker: En strategi for å forske i læreryrket*. Høgskolen i Akershus, Lillestrøm.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærmingar, eksemplar og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning - Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Relevant lærerutdanning og aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold* (s. 45-69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hjelle, M. (2017). *Minoritetselevers språkopplæring i lys av kapabilitetstilnærmingen: En kvalitativ innholdsanalyse av Kunnskapsløftet* (Mastergradsoppgave). NLA Høgskolen, Bergen.
- Hohr, H. (2013). The concept of experience by John Dewey revisited: Conceiving, feeling and "enlivering". *Studies in Philosophy and Education*, 32(1), 25-38. <https://doi.org/10.1007/s11217-012-9330-7>
- Honneth, A. (2006). *Kamp om anerkendelse: Sociale konflikters moralske grammatik*. København: Hans Reitzels forlag.

- Hordaland fylkeskommune. (2017a). Nettsider. Hentet fra <https://www.hordaland.no/>
- Hordaland fylkeskommune. (2017b). *Skulebruksplanen 2017-2030*. Hentet fra <https://www.hordaland.no/globalassets/for-hfk/utdanning2/vg-skole/filer/skulebruksplan/hoyringsforslag---rullering-skulebruksplanen-2017-2030.pdf>
- Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277-1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Høst, H. (2008). *Fag- og yrkesopplæringen i Norge – noen sentrale utviklingstrekk (20/2008)*. NIFU STEP. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/283415/NIFUrapport2008-20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Høst, H. (2013). Kan arbeidslivet være et bedre alternativ for skoletrøtte 16-åringer? *Søkelys på arbeidslivet*, (01-02), 54-70. Hentet fra https://www.idunn.no/spa/2013/01-02/kan_arbeidslivet_vaere_et_bedre_alternativ_for_skoletroette_
- Høst, H. (2015a). *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen: Sluttrapport (14/2015)*.
- Høst, H. (2015b). *Quality in vocational education and training (14/2015)*. Nordic Institute for Studies of Innovation, Research and Education [Nordisk Institutt for studier i innovasjon, forskning og utdanning, NIFU].
- Høstmark-Tarrou, A-L. & Skonhøft-Johansen, H. (2010). Perspektiver på kunnskapssyn ved læring i yrkesfagopplæringen. I: B. Aamotsbakken (red.). *Læring og medvirkning* (s. 93-107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hvinden, B, & Halvorsen, R. (2018). Mediating Agency and Structure in Sociology – What Role for Conversion Factors? *Critical sociology*, 44 (6), s. 865-881.
- Illeris, K. (2013). *Transformativ læring og identitet*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. & Volckmar, N. (2014). The Norwegian school for all: Historical emergence and neoliberal confrontation. I U. Blossing, G. Imsen & L. Moos (Red.), *The Nordic education model: "A school for all" encounters neoliberal policy* (s. 35-55). New York, NY: Springer.

- Isaksen, V. A. (2011). Evidensbasert praksis og dannelse. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 279-293). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Jansson, T. (2015). Sen's perfectionist «Reason to value». *Public Reason*, 7(1-2), 67-80. Hentet fra <http://www.publicreason.ro/articol/107>
- Jensen, N. R. & Kjeldsen, C. C. (2010). *Capability approach: En anderledes tilgang til pædagogik, uddannelse og omsorg*. Århus: ViaSysteme.
- Jensen, N. R. & Kjeldsen, C. C. (2012). Pedagogy back on track: Enhancing capabilities for young people in education and work. *Social Work & Society*, 10(1), 169-187. Hentet fra <https://socwork.net/sws/article/view/307>
- Jensen, N. R. (2019). Alienation, neoliberalism and education. *Social Work & Society* 17(1), Hentet fra <https://socwork.net/sws/article/view/593/1164>
- Jortveit, M. (2014). *Inkludering i en flerkulturell skole* (Doktoravhandling). Universitetet i Agder.
- Jørgensen, C. H., Olsen, O. J. & Thunqvist, D. P. (2018). *Vocational education in the Nordic countries: Learning from diversity*. London: Routledge.
- Keeley, B. (2007). The value of people. I B. Keeley (Red.), *Human capital: How what you know shapes your life* (s. 20-37). Paris: OECD.
- Kjeldsen, C. C. (2014). *Capabilities and special needs: An educational foundation* (Doktoravhandling, Bielefeld University, Tyskland). Verlag Dr. Kovac, Hamburg.
- Kjeldsen, C. C. & Bonvin, J.-M. (2015). The capability approach, education and the labor market. I H.-U. Otto, R. Atzmüller, T. Berthet, L. Bifulco, J.-M. Bonvin, E. Chiappero-Martinetti, V. Egdell, B. Halleröd, C. C. Kjeldsen, M. Kwiek, R. Schröer, J. Vero & M. Zieleńska (Red.), *Facing trajectories from school to work: towards a capability-friendly youth policy in Europe* (bd. 20, s. 19-34). Cham: Springer International Publishing.
- Kjeldsen, C. C., Ley, T., Jensen, N. R. & Otto, H. U. (2012). A comparative comment on the case studies. *Social Work and Society*, 10(1), 1-21. Hentet fra <https://socwork.net/sws/article/view/309>
- Kliebard, H. (1999). *Schooled to work: Vocationalism and the American curriculum 1876-1946*. New York: Teachers College Press.
- Knudsen, O. F. (2016). World economic forum. I *Store norske leksikon*. Hentet 6. januar 2018 fra https://snl.no/World_Economic_Forum

- Kohlbacher, F. (2006). The use of qualitative content analysis in case study research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(1), 1-30. <https://doi.org/10.17169/fqs-7.1.75>
- Krippendorff, K. (2004). *Content analysis: An introduction to its methodology* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen* (Meld. St. 20 (2012–2013)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld. St. 28 (2015–2016)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Fagfolk for fremtiden - fagskoleutdanning* (Meld. St. 9 (2016–2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-9-20162017/id2522412/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018, 5. januar). 2018 blir yrkesfagenes år. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/2018-blir-yrkesfagenes-ar/id2583726/>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Labaree, D. F. (2010). How Dewey lost: The victory of David Snedden and social efficiency in the reform of American education. I D. Tröler, T. Schlag & F. Osterwalder (Red.), *Pragmatism and modernities* (s. 163-190). Boston, MA:

- Sense publishers. Hentet fra
https://301f2012.files.wordpress.com/2012/09/how_dewey_lost.pdf
- Laros, A., Fuhr, T. & Taylor, E.W. (Red.) (2017). *Transformative learning meets Bildung: An international exchange*. Rotterdam: SensePublishers.
- Lauterbach, U. (2008). Genesis of TVET Research. I F. Rauner & R. Maclean (Red.), *Handbook of technical and vocational education and training research* (s. 21-89). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lawson, T. (2004). *A Conception of Ontology*. Cambridge: University of Cambridge, Faculty of Economics, Cambridge.
- Leßmann, O. (2012). Challenges in applying the capability approach empirically: An overview of existing studies. *UFZ Discussion Papers GeNECA 1a*. Hentet fra http://www.geneca.ufz.de/data/DP1a_2012_Lessmann_empirical_studies1552.pdf
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Lincoln, Y. S. & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage publications.
- López-Fogués, A. (2014). *Freedoms and oppressions in vocational education and training: A human development analysis of experiences and life-plans of young people in Spain in the aftermath of the 2008 financial crisis* (Doktoravhandling). University of Nottingham.
<https://doi.org/10.13140/RG.2.2.25955.55848>
- Lozano, J. F., Boni, A., Peris, J. & Hueso, A. (2012). Competencies in higher education: A critical analysis from the capabilities approach. *Journal of Philosophy of Education*, 46(1), 132-147. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2011.00839.x>
- Lum, G. (2003). Towards a richer conception of vocational preparation. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701001>

- Lysaker, O. (2015). Å leve et menneskeverdig liv - Martha Nussbaums globale helseetikk. *Etikk i Praksis: Nordic journal of applied ethics*, 9(2), 53-70. <https://doi.org/10.5324/eip.v9i2.1871>
- Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet: Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet (28/2012)*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2012/nifu_utdanningsvalg.pdf
- MacIntyre, A. C. (1984). *After virtue: A study in moral theory* (2. utg.). Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.
- Maldonado, C. & Saddler, S. (2008). History of vocational education & training research in United States. I F. Rauner & R. Maclean (Red.), *Handbook of technical and vocational education and training research* (s. 57-61). New York, NY: Springer.
- Marker, M. (2009). Indigenous voice, community, and epistemic violence. The ethnographers 'interests' and what 'interests' the ethnographer. I A. Y. Jackson & L. A. Mazzei (Red.), *Voice in qualitative inquiry: challenging conventional, interpretive, and critical conceptions in qualitative research* (s. 27-44). London: Routledge.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta didactica Norge*, 4(1), 2-18. <https://doi.org/10.5617/adno.1057>
- Martins, N. (2006). Capabilities as causal powers. *Cambridge Journal of Economics*, 30(5), 671-685. <https://doi.org/10.1093/cje/bel012>
- Martins, N. (2007). Ethics, ontology and capabilities. *Review of Political Economy*, 19(1), 37-53. <https://doi.org/10.1080/09538250601080768>
- Martinsen, K. (1984). *Freidige og uforsagte diakonisser: Et omsorgsyrke vokser fram, 1860-1905*. Oslo: Aschehoug/Tanum-Norli.
- Marx, K. (1932). *Economic and philosophic manuscripts of 1844*. Moskva: Progress Publishers. Hentet fra <https://www.marxists.org/archive/marx/works/download/pdf/Economic-Philosophic-Manuscripts-1844.pdf>
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: Theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Hentet fra <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-395173>
- McGrath, S. (2012a). Building new approaches to thinking about vocational education and training and development: Policy, theory and evidence. *International Journal of Educational Development*, 32(5), 619-622. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2012.04.003>
- McGrath, S. (2012b). Vocational education and training for development: A policy in need of a theory? *International Journal of Educational Development*, 32(5), 623-631. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2011.12.001>
- McGrath, S., Mulder, M., Papier, J & Suart, R (eds.) (2019). *Handbook of vocational education and training: Developments in the changing world of work*. Nature Switzerland: Springer.
- Mead, G. H. (2015). *Mind, self and society*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Mèhaut, P. & Winch, C. (2011). EU Initiatives in Cross-National Recognition of Skills and Qualifications. I M. Brockmann, et.al (Red.), *Knowledge, skills and competence in the European labour market: What's in a vocational qualification?* (s. 22-35). New York, NY: Routledge.
- Menes, R. J. (2017). *Makt i omsorg: Mellom disiplinering og myndiggjøring - En kvalitativ undersøkelse av miljøterapeuters omsorgsmakt i arbeidet med mennesker med utviklingshemning i overgangen fra normalisering til myndiggjøring* (Mastergradsoppgave). Høgskolen i Sørøst-Norge.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3. rev. utg.). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Michelsen, S. (1992). Den sosiale konstruksjon av fagarbeideren i norsk industri: En kritisk betingelse for fagopplæringen? I L. Mjelde & A.-L. H. Tarrou (Red.), *Arbeidsdeling i en brytningstid* (s. 16-26). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Michelsen, S. (1998). Framhaldsskole, arbeidsskole og den norske konfigurasjonen 1900-1930. Aktører og interesser. I R. Sakslind (Red.), *Danning og yrkesutdanning: utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter* (s. 83-116). Oslo: Norges forskningsråd.
- Michelsen, S. & Stenström, M.-L. (2018). *Vocational education in the Nordic countries: The historical evolution*. London: Routledge.

- Mjelde, L. (1992). Kjønn, arbeidsdeling og forandring i den grafiske bedriften. I L. Mjelde & A.-L. H. Tarrou (Red.), *Arbeidsdeling i en brytningstid: Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv* (s. 27-40). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Mjelde, L. (2002). *Yrkenes pedagogikk: Fra arbeid til læring - fra læring til arbeid*. Oslo: Yrkeslitteratur.
- Mjelde, L. (2004). Women and apprenticeship: Industrial, technological skilling and gendering changes in the printing industry in Norway. I A. Lindgren & A. Heikkinen (Red.), *Social Competences in Vocational and Continuing Education* (s. 119-138). Bern: Peter Lang.
- Mjelde, L. (2015). Vocational pedagogy in the light of Georg Kerschensteiner. I K. Kraus & M. Weil (Red.), *Berufliche Bildung - historisch - aktuell - international: Festschrift zum 60. Geburtstag von Philipp Gonon* (s. 55-61). Detmold: EUSL Verlagsgesellschaft mbH.
- Mjelde, L. & Daly, R. (2006). *Working knowledge in a globalizing world: From work to learning, from learning to work*. Bern: Peter Lang.
- Mjelde, L. & Daly, R. (2012). Aspects of vocational pedagogy as practice: Decolonizing minds and negotiating local knowledge. *International Journal of Training Research*, 10(1), 43-57. <https://doi.org/10.5172/ijtr.2012.10.1.43>
- Mjelde, L. & Selskapet for norsk skolehistorie. (1991). *Fra hånd til ånd i yrkespedagogisk perspektiv*. Oslo: Selskapet for norsk skolehistorie.
- Moodie, G. & Wheelahan, L. (2012). Integration and fragmentation of post compulsory teacher education. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 317-331. <https://doi.org/10.1080/13636820.2012.691535>
- Morgan, D. L. (2016). *Essentials of dyadic interviewing*. London: Routledge.
- Morgan, D. L., Ataie, J., Carder, P. & Hoffman, K. (2013). Introducing dyadic interviews as a method for collecting qualitative data. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1276-1284. <https://doi.org/10.1177/1049732313501889>
- Morozov, E. (2009). The brave new world of slacktivism. *Foreign policy*, 19(5). Hentet fra <https://foreignpolicy.com/2009/05/19/the-brave-new-world-of-slacktivism/>
- Mulder, M. (Red.). (2017). *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*. Switzerland: Springer.

- Neubauer, T. & Lehman, A. (2017). *Bildung* as transformation of self-world relations. I A. Laros, T. Fuhr & E.W. Taylof (Red.), *Transformative learning meets Bildung* (s. 57-68). Rotterdam/Boston/Taipei: Sense Publisher.
- Noddings, N. (2013). *Education and democracy in the 21st century*. New York, NY: Teachers College Press.
- Nordahl, T. (2015). Visible Learning som grunnlag for evidens og forbedringsarbeid i utdanningssystemet, 61-69. Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2360527>
- Nordic Council of Ministers. (2017). Youth, democracy, and democratic exclusion in the Nordic countries. Copenhagen: Nordisk Ministerråd.
- NOU 2008:18. (2008). *Fagopplæring for framtida*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2009:10. (2009). *Fordelingsutvalget*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-10/id558836/>
- NOU 2011:20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/>
- NOU 2015:1. (2015). *Produktivitet - grunnlag for vekst og velferd: produktivitetskommissjonens første rapport*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-1/id2395258/>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole: Fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019:2. (2019). Fremtidige kompetansebehov II. Utfordringer for kompetansepolitikken. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/216ef613554042ccae0c127a6b3b3ac8/no/pdfs/nou20192019000200odddpdfs.pdf>
- NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre. Struktur og innhold i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-25/id2682947/?ch=10>
- Nussbaum, M. (1988). Non-relative virtues: An Aristotelian approach. *Midwest studies in philosophy*, 13(1), 32-53. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4497.1988.tb00111.x>
- Nussbaum, M. (1990). Aristotelian social democracy. I B. R. Douglass, G. M. Mara & H. S. Richardson (Red.), *Liberalism and the good*. New York: Routledge.

- Nussbaum, M. (1992). Human functioning and social justice: In defense of Aristotelian essentialism. *Political Theory*, 20(2), 202-246.
<https://doi.org/10.1177/0090591792020002002>
- Nussbaum, M. (1993). Non-relative virtues: An aristotelian approach. I M. C. Nussbaum & A. Sen (Red.), *The quality of life* (s. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Nussbaum, M. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2000). *Women and human development: The capabilities approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2001a). *The fragility of goodness: Luck and ethics in Greek tragedy and philosophy* (Rev. utg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2001b). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nussbaum, M. (2002). Education for citizenship in an era of global connection. *An International Journal*, 21(4), 289-303.
<https://doi.org/10.1023/A:1019837105053>
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9(2-3), 33-59.
<https://doi.org/10.1080/1354570022000077926>
- Nussbaum, M. (2006a). Education and democratic citizenship: Capabilities and quality education. *Journal of Human Development*, 7(3), 385-395.
<https://doi.org/10.1080/14649880600815974>
- Nussbaum, M. (2006b). *Frontiers of justice: Disability, nationality, species membership*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Nussbaum, M. (2011). *Creating capabilities: The human development approach*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Nussbaum, M. & Sen, A. (Red.). (1993). *The quality of life*. Oxford: Clarendon Press.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyen, T. & Tønder, A. K. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? En studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Oslo: Fafo.

- OECD. (2014a). *Skill strategy action report Norway*. Hentet fra:
https://www.oecd.org/skills/nationalskillsstrategies/OECD_Skills_Strategy_Action_Report_Norway.pdf
- OECD. (2014b). *Education at the glance 2014. OECD Indicators*. Hentet fra:
<http://www.oecd.org/education/education-at-a-glance-2014.pdf>.
- OECD. (2017a). *Education at a glance 2017: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017b). *How does NORWAY compare? Employment outlook 2017*. Hentet fra <https://www.oecd.org/norway/employment-outlook-norway-en.pdf>
- OECD. (2018). Definition and selection of competencies (DeSeCo). Hentet fra <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- OECD. (u. å.). Definition and selection of competencies (DeSeCo). Hentet fra <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/definitionandselectionofcompetenciesdeseco.htm>
- Offergaard, T.-L. (2016). Ferdig utdannet, og også dannet til yrket? I U. S. Goth (Red.), *Yrkes- og profesjonsutdanning i en norsk kontekst* (s. 51-67). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Offergaard, T.-L. (2018). Trenger yrkesfaglærere danning? I H. Christensen, O. Eikeland, E. B. Hellne-Halvorsen & I. M. Lindboe (Red.), *Vitenskapelighet og kunnskapsforståelse i profesjonene* (s. 176-191). Oslo: Universitetsforlaget.
- Olsen, O. J. (2008). *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse?* (Notat 5 - 2008). Rokkansenteret. Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/4267/Notat%205-2008%20Olsen.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Olsen, O. J. (2011). Yrkesutdanning i det moderne: Noen begreper til fortolkning av endringsprosesser i norsk fag- og yrkesopplæring. *Sosiologisk tidsskrift*, 19(1), 29-47. Hentet fra <https://www.idunn.no/st/2011/01/art05>
- Olson, E. & Sayer, A. (2009). Radical geography and its critical standpoints: Embracing the normative. *Antipode*, 40 (1), s. 180-198.
- Oosterlaken, I. (2013). *Taking a capability approach to technology and its design: A philosophical exploration*. (Doktoravhandling). University of Technology, Eindhoven.

- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Otto, H. U. (2015). Foreword. I H. U. Otto, R. Atzmüller, T. Berthet, L. Bifulco, J.-M. Bonvin, E. Chiappero-Martinetti, V. Egdell, B. Halleröd, C. C. Kjeldsen, M. Kwiek, R. Schröer, J. Vero & M. Zieleńska (Red.), *Facing trajectories from school to work: towards a capability-friendly youth policy in europe* (bd. 20, s. v-viii). Cham: Springer International Publishing.
- Otto, H. U., Atzmüller, R., Berthet, T., Bifulco, L., Bonvin, J.-M., Chiappero-Martinetti, E., Zieleńska, M. (2015). *Facing trajectories from school to work: Towards a capability-friendly youth policy in Europe*. Cham: Springer International Publishing, Cham.
- Otto, H. U. & Ziegler, H. (2006). Capabilities and education. *Social Work & Society*, 4(2), 269-287. Hentet fra <https://socwork.net/sws/article/view/158>
- Otto, H. U. & Ziegler, H. (2010). *Education, welfare and the capabilities approach: A European perspective*. Opladen: Barbara Budrich.
- Pahl, J.-P. (2014). Vocational education research: Research on vocational pedagogy, vocational discipline and vocational didactics. I Z. Zhao & F. Rauner (Red.), *Areas of vocational education research* (s. 17-43). Berlin: Springer
- Petersson, O., Westholm, A. & Blomberg, G. (1989). *Medborgarnas makt*. Stockholm: Carlssons.
- Polak, L. & Green, J. (2016). Using joint interviews to add analytic value. *Qualitative Health Research*, 26(12), 1638-1648. <https://doi.org/10.1177/1049732315580103>
- Powell, L. (2014). *Reimagining the purpose of vocational education and training: The perspectives of further education and training college students in South Africa* (Doktoravhandling). University of Nottingham. Hentet fra https://www.academia.edu/9430179/My_PhD_Thesis_Reimagining_the_Purpose_of_Vocational_Education_and_Training_The_perspectives_of_Further_Education_and_Training_College_students_in_South_Africa
- Powell, L. & McGrath, S. (2019). *Skills for human development: Transforming vocational education and training*. London: Routledge.
- Powell, L. & McGrath (2019). The realist- capability model: Bringing critical realism to human capability. In: L. Powell, S. McGrath, *Skills for human*

- development: Transforming vocational education and training* (s. 21-52). London: Routledge.
- Pratten, S. (2014). Introduction. In: S. Pratten (ed.), *Social ontology and modern economics*. London/New York: Routledge.
- Ragin, C. C. & Amoroso, L. M. (2011). *Constructing social research: The unity and diversity of method* (2. utg.). Thousand Oaks, CA: Pine Forge Press.
- Ramsdal, G. H., Bergvik, S., Wynn, R., Walla, P. & Walla, P. (2018). Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study. *Cogent Psychology*, 5(1).
<https://doi.org/10.1080/23311908.2018.1455365>
- Rauner, F. & Maclean, R. (2008a). *Handbook of technical and vocational education and training research*. Dordrecht: Springer Netherlands.
- Rauner, F. & Maclean, R. (2008b). Introduction. I F. Rauner & R. Maclean (Red.), *Handbook of technical and vocational education and training research* (bd. 1, s. 13-22). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Rawls, J. (1999). *The law of peoples: With "The idea of public reason revisited"*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Reindal, S. M. (2010). Dilemmaer om ulikhet: Forskjellighet sett i lys av kapabilitetstilnærmingen som grunnlag for spesialpedagogisk virksomhet. I S. M. Reindal & R. S. Hausstätter (Red.), *Spesialpedagogikk og etikk* (s. 116-132). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reindal, S. M. (2016). Pedagogikk og spesialpedagogikk: En diskusjon om oppgavene, inkludering og kapabilitetstenkning. I R. S. Hausstätter & S. M. Reindal (Red.), *Spesialpedagogikk: Fagidentitet og samfunnsnytte* (s. 143-158). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ricœur, P. (1980). *Essays on biblical interpretation*. Philadelphia, PA: Fortress Press.
- Robeyns, I. (2003). Sen's capability approach and gender inequality: Selecting relevant capabilities. *Feminist Economics*, 9(2-3), 61-92.
<https://doi.org/10.1080/1354570022000078024>
- Robeyns, I. (2005). The capability approach: A theoretical survey. *Journal of Human Development*, 6(1), 93-117.
<https://doi.org/10.1080/146498805200034266>

- Robeyns, I. (2006a). The capability approach in practice. *Journal of Political Philosophy*, 14(3), 351-376. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9760.2006.00263.x>
- Robeyns, I. (2006b). Three models of education: Rights, capabilities and human capital. *School Field*, 4(1), 69-84. <https://doi.org/10.1177/1477878506060683>
- Robeyns, I. (2012). Capability ethics. I H. LaFollette & I. Persson (Red.), *The Blackwell Guide to Ethical Theory* (2. utg.), s. 412-432). New York: Blackwells.
- Robeyns, I. (2016). Capabilitarianism. *Journal of human development and capabilities*, 17(3), 397-414. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1145631>
- Robeyns, I. (2017). *Wellbeing, freedom and social justice - The capability approach re-Examined*. Cambridge: Open Book Publishers.
- Rogde, T. A. (2017). Byggfaglæreren, hans lærerarbeid og kompetanse: En kvalitativ undersøkelse og belyse kapabilitetsbegrepet ved hjelp av kartlegging, motivasjon, dialog og omsorg (Mastergradsoppgave). Høgskulen på Vestlandet.
- Rosengren, K. E. (Red.). (1981). *Advances in content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Roy, A. (2003). Confronting empire. *World social forum 27. Januar, 2003*. Porto Alegre, Brazil. Hentet fra: <https://ratical.org/ratville/CAH/AR012703.pdf>
- Ryan, P. J. (2008). How new is the "new" social study of childhood? The myth of a paradigm shift. *The Journal of Interdisciplinary History*, 38(4), 553-576. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/20143705>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Rychen, D. S. & Salganik, L. H. (Red.). (2003). *Key competencies for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Saito, M. (2003). Amartya Sen's capability approach to education: A critical exploration. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 17-33. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.3701002>
- Sakslind, R. (1998). Formingen av det norske yrkesutdanningssystemet for håndverk og industri: Modernisering og reformpolitikk ca. 1800-1940. I R.

- Sakslind (Red.), *Danning og yrkesutdanning: Utdanningssystem og nasjonale moderniseringsprosjekter* (s. 17-62). Oslo: Norges forskningsråd.
- Salganik, L. H., Rychen, D. S., Moser, U. & Konstant, J. W. (1999). *Definition and selection of competencies. Projects on competencies in the OECD context: Analysis of theoretical and conceptual foundations*. Hentet fra <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.53466.downloadList.62701.DownloadFile.tmp/1999.projectsoncompetenciesanalysis.pdf>
- Sandal, A. K. (2019). Utfordringer og muligheter i overgangen til vidaregåande opplæring. I Å. Streitlien & B. M. Aakre (Red.), *Det store spranget* (s. 116-133). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Sannerud, R. (2006). Læring i byggeplassens praksisfellesskaper. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (05), 427-440. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2006/05/lering_i_byggeplassens_praksisfellesskaper
- Sayer, A. (1992). *Method in social science: A realist approach* (2. utg.). London: Routledge.
- Sayer, A. (1998). Abstraction. A realist interpretation. I M. S. Archer (Red.), *Critical realism: Essential readings* (s. 120-143). London: Routledge.
- Sayer, A. (2000). *Realism and social science*. London: Sage.
- Sayer, A. (2009a). Making our way through the world: Human reflexivity and social mobility. By Margareth S. Archer. *Journal of critical realism*, 8 (1), s. 113-123.
- Sayer, A. (2009b). Who's Afraid of Critical Social Science? *Current Sociology* 57 (6), s. 767-786.
- Sayer, R. A. (2011). *Why things matter to people: Social science, values and ethical life*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sayer, A. (2012.). Capabilities, contributive injustice and unequal division of labor. *Journal of human development*, 13 (4), s. 580-596.
- Schreier, M. (2012). *Qualitative content analysis in practice*. Los Angeles, London, New Delhi, Singapor, Washinton DC: SAGE Publications.
- Scott, D. & Bhaskar, R. (2015). *Roy Bhaskar: A theory of education*. Cham: Springer.
- Sen, A. (1980). Equality of what? I S. McMurrin & A. Sen (Red.), *The Tanner lectures on human values* (s. 197-220). Salt Lake City, UT: University of Utah Press.

- Sen, A. (1985). *Commodities and capabilities*. Amsterdam: North-Holland.
- Sen, A. (1989). Development as capability expansion. *Journal of development planning*, 19, s. 41-45.
- Sen, A. (1992). *Inequality reexamined*. New York, NY: Russell Sage Foundation.
- Sen, A. (1993). Capability and well-being. I M. C. Nussbaum & A. Sen (Red.), *The quality of life* (s. 30-53). Oxford: Clarendon Press.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sen, A. (2000). *Social exclusion: Concept, application, and scrutiny*. Manila: Office of Environment and Social Development, Asian Development Bank.
- Sen, A. (2002). Response to commentaries. *Studies in Comparative International Development*, 37(2), 78-86. <https://doi.org/10.1007/BF02686264>
- Sen, A. (2005). Foreword. In S. Fukudo-Par & A.K. Kumar (eds), *Readings in human development. Concepts measures and policies for development paradigme*. New Delhi, Oxford and New York: Oxford University Press.
- Sen, A. (2004). Capabilities, lists, and public reason: Continuing the conversation. *Feminist Economics*, 10(3), 77-80.
<https://doi.org/10.1080/1354570042000315163>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. New York, NY: Penguin books.
- Skjervheim, H. (2002). Det instrumentalistiske mistaket. I G. Skirbekk & J. Hellesnes (Red.), *Mennesket* (s. 130-137). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogerbø, E. & Enli, G. (2008). *Digitale dilemmaer: Nye medieformer, nye utfordringer*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Skole. (1940). I *Ordnet*. Hentet fra <http://ordnet.dk/ods/ordbog?query=skole>
- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Slagstad, R. (2018, 8. november). Når OECD tar makten: Om det nye, skolepolitiske kunnskapsregime. *Bedre skole*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/>
- Sletten, M. A. (2011). *Å ha, å delta, å være en av gjengen: Velferd og fattigdom i et ungdomsperspektiv* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo.
- Smith, M. L. & Seward, C. (2009). The relational ontology of Amartya Sen's capability approach: Incorporating social and individual causes. *Journal of human development and capabilities*, 10(2), 213-235.
<https://doi.org/10.1080/19452820902940927>

- Spetalen, H. & Sannerud, R. (2013). Erfaringer med bruk av simulering som transferstrategi. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.13v3i1a7>
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. New York, NY: Guilford Press.
- Statistisk sentralbyrå. (2014, 12. juni). Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2013: Elever, lærlinger og lære kandidater i videregående opplæring, etter utdanningsprogram/studieretning. Andel kvinner. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2014-06-12?fane=tabell&sort=nummer&tabell=179486>
- Statistisk sentralbyrå. (2017a, 14. mars). Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2016: Elever, lærlinger og lære kandidater i videregående opplæring, etter utdanningsprogram, trinn og bostedsfylke. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2017-03-14?fane=tabell&sort=nummer&tabell=299855>
- Statistisk sentralbyrå. (2017b, 14. mars). Videregående opplæring og annen videregående utdanning, 2016: Elever, lærlinger og lære kandidater i videregående opplæring, etter utdanningsprogram/studieretning. Andel kvinner. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu/aar/2017-03-14?fane=tabell&sort=nummer&tabell=299856#tab-tabell>
- Statistisk sentralbyrå. (2018a, 29. mai). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå. (2018b, 22. august). Karakterer ved avsluttet grunnskole. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/kargrs>
- Statistisk sentralbyrå. (2019, 26. februar). Videregående opplæring og annen videregående utdanning. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgu>
- Steinkellner, A. (2009). "Verdens beste skole" - en nasjonal visjon? *Samfunnsspeilet, Statistisk sentralbyrå*, 23(2), 23-29. Hentet fra <https://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200902/ssp.pdf>
- Stewart, F. & Deneulin, S. (2002). Amartya Sen's contribution to development thinking. *Studies in Comparative International Development*, 37(2), 61-70. <https://doi.org/10.1007/BF02686262>

- Strand, A. H. (2014, 8. desember). 100 000 unge utenfor arbeid og utdanning. Hentet fra <http://www.arbeidslivet.no/Velferd/Sosialpolitikk/100-000-unge-utenfor-arbeid-og-utdanning/>
- Sugden, R. (1993). Welfare, resources, and capabilities: A review of inequality reexamined by Amartya Sen. *Journal of Economic Literature*, 31(4), 1947-1962. Hentet fra <https://www.jstor.org/stable/2728332>
- Sugden, R. (2006). What we desire, what we have reason to desire, whatever we might desire: Mill and Sen on the value of opportunity. *Utilitas*, 18(1), 33-51. <https://doi.org/10.1017/S0953820805001810>
- Sveinsdottir, V., Eriksen, H. R., Baste, V., Hetland, J. & Reme, S. E. (2018). Young adults at risk of early work disability: who are they? *BMC Public Health*, 18(1). <https://doi.org/10.1186/s12889-018-6095-0>
- Svendsen, L. F. H. (2009). *Liberalisme: Politisk frihet fra John Locke til Amartya Sen* (L. Alldén, Overs.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Svendsen, L. F. H. (2013). *Frihetens filosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tao, S. (2013). Why are teachers absent? Utilising the capability approach and critical realism to explain teachers performance in Tanzania. *International journal of educational development*, 33 (1), s. 2-14).
- Tao, S. (2016). *Transforming teacher quality in the global south: Using the capability approach and causality to re-examine teachers performance*. London: Palgrave Macmillan.
- Tarrou, A.-L. H. (1992). Enhet og mangfold: Hva kjennetegner yrkesfaglærere og norsklærere i studieretning for håndverks- og industrifag (HI-fag) i videregående skole i Norge? I L. Mjelde & A.-L. H. Tarrou (Red.), *Arbeidsdeling i en brytningstid: Yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv* (s. 134-158). Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Tarrou, A.-L. H. (1997). *Yrkespedagogikk og yrkesfaglærerutdanning: En studie av utdanningskulturer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Tarrou, A.-L. H. (2004). Yrkesdidaktikk - kunnskapsstatus og forskningsbehov. I Norges forskningsråd (Red.), *Kunnskapsstatus for forskningsprogrammet KUPP: Kunnskapsutvikling i profesjonsutdanning og profesjonsutøving* (s. 54-69). Oslo: Norges forskningsråd.

- Tarrou, A.-L. H. (2005). Danning i yrkesfagene i skolen og i lærerutdanningen. I K. Børhaug, L. Aase & A.-B. Fenner (Red.), *Fagenes begrunnelser: Skolens fag og arbeidsmåter i dannelsesperspektiv* (s. 213-223). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tarrou, A.-L. H. (2015). Et yrkespedagogisk perspektiv på lærerarbeid og lærerutdanning: En Bourdieu-basert diskusjon. I O. Eikeland, H. Hiim & E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 195-218). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Teige, B.K., Finne, H., Tønseth, C., Solbak, R.L & Buland, T. (2009). *Kunnskapsløfte på reise II: andre delrapport fra evalueringsprosjektet Kunnskapsløfte –også for fag- og yrkesopplæringen?* Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn, Teknologiledelse.
- Terzi, L. (2007). The capability to be educated. I M. Walker & E. Unterhalter (Red.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (s. 25-43). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Tessaring, M. & Wannan, J. (2014). *Vocational education and training - key to the future: Lisbon - Copenhagen - Maastricht: Mobilisation for 2010*. Luxembourg: CEDEFOP.
- Titscher, S. (2000). *Methods of text and discourse analysis*. London: SAGE.
- Tranøy, B. S. (2006). *Markedets makt over sinnene*. Oslo: Aschehoug.
- Trippestad, T. A., Swennen, A. & Werler, T. (2017). *The struggle for teacher education: International perspectives on governance and reforms*. London: Bloomsbury Academic.
- Tvedt, M. & Hordaland fylkeskommune. (2016). *Utviklingstrekk i Hordaland: Kunnskapsgrunnlag for regional planstrategi 2016-2020* (AUD-rapport nr. 2-16).
- Tønnesen, E. (2018, 24. mai). Nasjonalt senter for yrkesfag åpnet. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/sanner-kjeller-oslomet/nasjonalt-senter-for-yrkesfag-apnet/224742>
- UNESCO. (2003). Education for all: Is the world on track? EFA global monitoring report 2002. Hentet fra http://www.unesco.org/education/efa/monitoring/pdf/Monitoring_2002/EFAGMR1_chapter1.pdf
- UNESCO. (2012). *Building skills for work and life*. Third International Congress on Technical and Vocational Education and Training On Transforming TVET: Shanghai, People's Republic of China 14 to 16 May 2012 GENERAL REPORT.

- Hentet fra http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/ED/pdf/Final_General_Report_English.pdf
- UNESCO/UNEVOC. (u.å.). Promoting learning for the world of work. Hentet fra <https://unevoc.unesco.org/go.php>
- United Nations Development Programme. (2015). *Human development report 2015: Work for human development*. New York, NY: United Nations Development Programme.
- Universitets- og høyskolerådet (2019). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. Hentet fra: <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Unterhalter, E. & Brighouse, H. (2007). Distribution of what for social justice in education? The case of education for all by 2015. I M. Walker & E. Unterhalter (Red.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (s. 67-86). New York, NY: Palgrave Macmillan US : Imprint: Palgrave Macmillan.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 030 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Den generelle delen av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2006b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet fra <https://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2008). *Læreplan i utdanningsvalg*. Hentet fra: https://www.udir.no/klo6/UTV1-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2014). *FYR: Fellesfag, yrkesretting og relevans: Sluttrapport fra Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra https://www.udir.no/globalassets/filer/utdanningslopet/vgo/fyr-sluttrapport_010917.pdf
- Utdanningsdirektoratet. (2015, 24. august). *Forebygge og fremme barn og unges psykiske helse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/psykisk-helse/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016, 16. desember). *Vekslingsmodeller for fagopplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/andre-varianter/vekslingsmodeller/>

- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Elevundersøkelsen*. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?sammenstilling=1&forde ling=2&orgaggr=a&kjonn=a&utdanningstype=--&program=-->
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Læreplanverket*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a, 26. juli). *Førsteinntak til videregående opplæring 2018-19*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/soker--og-inntakstall/forsteinntak-til-videregaende-opplaring-2018-2019>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b). *Læreplan i felles programfag i Vg1 teknikk og industriell produksjon (TIP1-02)*. Hentet fra <https://www.udir.no/klo6/TIP1-02/Hele/Formaal>
- Utdanningsdirektoratet. (2018c). *Fagfornyelsen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#96648>
- Utdanningsnytt. (2018, 24. mai). *Slik har gutter og jenter valgt i 20 år: – Har de reell valgfrihet?* Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/slik-har-gutter-og-jenter-valgt-i-20-ar--har-de-reell-valgfrihet/104445>
- Vilbli.no. (2018). *Utdanningsprogrammene*. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no>
- Vilbli.no. (u.å.). *Helse- og oppvekstfag*. Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/helse-og-oppvekstfag/program/v.hs/>
- Vrålstad, S. (2017, 22. august). *Slik har vi det: Livskvalitet og levekår*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/slik-har-vi-det-2017>
- Wahlström, N. (2015). Transnational policy discourses on teacher education: A cosmopolitan perspective. *Policy Futures in Education*, 13(6), 801-816. <https://doi.org/10.1177/1478210315595788>
- Walker, M. (2005a). Amartya Sen's capability approach and education. *Educational action research*, 13(1), 103-110. <https://doi.org/10.1080/09650790500200279>

- Walker, M. (2005b). *Higher education pedagogies: A capabilities approach*. London: Open University Press.
- Walker, M. (2006). Towards a capability-based theory of social justice for education policy-making. *Journal of Education Policy*, 21(2), 163-185.
<https://doi.org/10.1080/02680930500500245>
- Walker, M. (2010). Critical Capability Pedagogies and University Education. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (8), s. 898-917. DOI: 10.1111/j.1469-5812.2007.00379.x
- Walker, M. (2012). Universities and a Human Development Ethics: A capabilities approach to curriculum. *European Journal of Education*, 47(3), 448-461.
<https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2012.01537.x>
- Walker, M. (2016). Context, complexity and change: Education as a conversion factor for non-racist capabilities in a South African university. *Race Ethnicity and Education*, 19(6), 1275-1287.
<https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095176>
- Walker, M. & Boni, A. (2013). Higher education and human development. Towards the public and social good. I A. Boni & M. Walker (Red.), *Human development and capabilities: Re-imagining the university of the twenty-first century* (s. 15-29). London: Routledge.
- Walker, M. & McLean, M. (2013). *Professional education, capabilities and the public good: The role of universities in promoting human development*. London: Routledge.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007a). *Amartya Sen's capability approach and social justice in education*. New York: Palgrave Macmillan.
- Walker, M. & Unterhalter, E. (2007b). The capability approach: Its potentials for work in education. I M. Walker & E. Unterhalter (Red.), *Amartya Sen's capability approach and social justice in education* (s. 2-23). New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Walstad, P. H. B. (2006). *"Dannelse og Duelighet for Livet": Dannelse og yrkesutdanning i den grundtvigske tradisjon* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim.
- Weil, M., Koski, L. & Mjelde, L. (Red.). (2009). *Knowing work: The social relations of working and knowing*. Bern: Peter Lang.

- Werler, T. (2010b). Utdanning er ikke hva det en gang var. Om utdanningslandskapets transformasjoner. *Notat 18/2010*. Møreforskning: Høgskolen i Volda.
- Werler, T. (2011a). Benefitting from the public good in a heterogenous landscape. I T. Werler (Red.), *Heterogeneity: general didactics meets the stranger* (s. 157-172). Münster: Waxmann.
- Werler, T. (2011b). Et didaktisk rammeverk for skolen i Skandinavia. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s. 164-183). Kristiansand: Portal.
- Werler, T. (2011c). Norden - made by education: Komparative dimensjoner. I J. H. Midtsundstad & T. Werler (Red.), *Didaktikk i Norden* (s. 25-46). Kristiansand: Portal.
- Werler, T. (2015). Commodification of teacher professionalism. *Policy Futures in Education*, 14(1), 60-76. <https://doi.org/10.1177/1478210315612646>
- Werler, T. & Berg-Brekhus, Å. (2016, september). *Capability expansion*. Innlegg presentert ved Human development and capability association conference, Tokyo.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-651. <https://doi.org/10.1080/01425690701505540>
- Wheelahan, L. (2010). *Why knowledge matters in curriculum: A social realist argument*. New York, NY: Routledge.
- Wheelahan, L. (2015). Not just skills: What a focus on knowledge means for vocational education. *Journal of Curriculum Studies*, 47(6), 750-762. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089942>
- Wheelahan, L. & Moodie, G. (2011). *Rethinking skills in vocational education and training: From competencies to capabilities*. Hentet fra http://library.bsl.org.au/jspui/bitstream/1/2984/1/Rethinking_skills.pdf
- Winch, C. (2000). *Education, work, and social capital: Towards a new conception of vocational training*. London: Routledge.
- Winch, C. (2006). Georg Kerschensteiner - founding the dual system in Germany. *Oxford Review of Education*, 32(3), 381-396. <https://doi.org/10.1080/03054980600776530>

- Wolcott, H. F. (2005). *The art of fieldwork* (2. utg.). Walnut Creek, CA: Altamira Press.
- Wolff, J. & de-Shalit, A. (2007). *Disadvantage*. Oxford: Oxford University Press.
- Wollschlager, N. & Reuter-Kumpmann, H. (2004). From divergence to convergence: A history of vocational education and training in Europe. *European Journal of Vocational Training*, 32, 6-17. Hentet fra <https://eric.ed.gov/?id=EJ734141>
- Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Los Angeles, CA: SAGE.
- Zhao, Z. & Rauner, F. (2014). *Areas of vocational education research*. Berlin: Springer
- Ziegler, H., Berthet, T., Atzmüller, R., Bonvin, J.-M. & Kjeldsen, C. C. (2015). Towards a capability perspective on vulnerable people in Europe: An introduction. I H. U. Otto, R. Atzmüller, T. Berthet, L. Bifulco, J.-M. Bonvin, E. Chiappero-Martinetti, V. Egdell, B. Halleröd, C. C. Kjeldsen, M. Kwiek, R. Schröer, J. Vero & M. Zieleńska (Red.), *Facing trajectories from school to work: Towards a capability-friendly youth policy in Europe* (Vol. 20, s. 3-17). Cham: Springer International Publishing : Imprint: Springer.
- Ziegler, H. & Jensen, N. R. (2015). New conditions on professional work or the fall of professions? On managerialism and professionalism. I H. U. Otto, R. Atzmüller, T. Berthet, L. Bifulco, J.-M. Bonvin, E. Chiappero-Martinetti, V. Egdell, B. Halleröd, C. C. Kjeldsen, M. Kwiek, R. Schröer, J. Vero & M. Zieleńska (Red.), *Facing trajectories from school to work: Towards a capability-friendly youth policy in Europe* (bd. 20, s. 53-70). Cham: Springer International Publishing.
- Zimmer-Gembeck, M. J. & Mortimer, J. T. (2006). Adolescent work, vocational development, and education. *Review of Educational Research*, 76(4), 537-566. <https://doi.org/10.3102/00346543076004537>
- Østerud, S. (2016). Hva kan norsk skole lære av PISA-vinneren Finland? *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk og Kritikk*, 2(0), 1-22. <https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.119>

Vedlegg

Vedlegg 1: Semistrukturert intervju-guide

Tema	Spørsmål	Oppfølgingsspørsmål/ samtale
Innledende tema	Kan du fortelle litt om skolen her, lærerne og undervisnings/ opplæringstilbudet?	<i>Hva er bra og hva er mindre bra, osv.?</i>
	Hva er de viktigste forskjellene mellom Vgs. /yrkesfaglige utdanningsprogram og ungdomsskolen?	<i>Forklar nærmere.</i> <i>Fra ungdomsskole/vgs./lære re/ evt. andre. Hvorfor valgte du dette utdanningsprogrammet, osv.</i>
	Hvilke rådgivning får du/har du fått om utdanning og yrkesvalg?	
Sosial bakgrunn	Kan du fortelle litt om familien din?	<i>Foreldre/søsken/evt. andre. Arbeid, utdanning, bosted, osv.</i>
	På hvilke måter er foreldrene dine/familien din opptatt av skolen og utdanningen du tar?	<i>Forklar nærmere.</i>
	Kan du fortelle litt om hva du gjør/interesser du har utenom skolen?	<i>Arbeidsoppgaver/ fritidsaktiviteter/ jobb/reisetid til/ fra skolen/ fritidsaktiviteter, osv.</i>
	Kan du fortelle litt om hva som kjennetegner en god venn?	<i>Nære vs. overflatiske venner, familie/kjæreste/medelever/nettverk, osv.</i>
	Kan du fortelle litt om hvordan læreren, undervisningen og opplæringstilbudet tilrettelegger for at du skal gjøre det bra på skolen?	<i>Hva gjør skolen/lærere? (konkretiser).</i> <i>Hvor fornøyd er du med egen innsats i</i>

Skolen/opplæringen	Hvilke fag liker/misliker du og hvor fornøyd er du med det du presterer på skolen?	<i>skolearbeidet/yrkesopplæringen?</i>
	På hvilke måter/hvordan deltar du i din egen og klassens læring, og i hvor stor grad kan du selv påvirke/medvirke/delta i skolehverdagen?	<i>Hva kan du gjøre i skolen og undervisningen?</i>
	Hvordan erfarer/opplever du skolen har forberedt deg til et yrkes- og arbeidsliv?	<i>Ungdomsskolen/vgs./praksis-utplassering.</i>
	Hvordan har du opplevd møte med praksisfeltet (PTF) og hvilke oppgaver har du fått i praksisopplæringen?	<i>Grad av trivsel/inkludering/selvstendighet</i>
	Hvordan opplever du samvær/samarbeide med andre?	<i>/medbestemmelse, osv.</i>
	Har du vurdert å slutte på skolen/evt. bytte skole eller utdanningsprogram?	<i>På skolen/i arbeidspraksis/hjemme/i fritiden, osv.</i>
Forestillingsevner og aspirasjoner	Hvilke valgmuligheter opplever/erfarer du at du har i forhold til utdanning, jobb, fritid?	<i>Hvordan/hvorfor?</i>
	Har du lyst til å ta mer utdanning etter dette skoleåret, evt. etter du har endt din utdanning her?	<i>Kan du forestille deg utdanning og arbeid i andre yrker/arbeid enn det du er under utdanning til?</i>
	Hvor kan du tenke deg at du bor og arbeider i fremtiden og hvordan tenker du deg at livet ditt ser ut om 10 år?	<i>Fortell.</i>
	Hvilke oppfatninger har du selv/skolen/samfunnet /andre om yrkesfaget og yrket du har valgt?	
	Hvilke krav synes du at samfunnet/ de voksne/ skolen/ praksisstedet ditt, stiller til deg og hvordan påvirker dette deg?	<i>Karakterpress/ yrkes og arbeidslivdeltakelse, osv.</i>

Stress/press/ trygghet	Hvordan opplever du trivsel, velvære og trygghet i hverdagen?	<i>Utseende, kroppspress, annet av betydning, og i hvordan påvirker dette skolen og opplæringen din?</i>
Autonomi, ansvar, myndiggjøring	Hvor ofte og hvordan uttrykker du dine egne meninger og sier det du mener?	<i>På skolen/i arbeidspraksis/hjemme/ blant venner?</i> <i>Forklar.</i>
	I hvor stor grad og (på hvilke måter) opplever/erfarer du at du selv kan bestemme over livet ditt?	
	På hvilke måter kan du påvirke ditt eget og andres liv?	
Samfunns- engasjement	Hva ser du/følger du med i på TV/nettet/media, osv.?	<i>Nyhets saker/TV-serier /nettsider/dataspill/ annet?</i> <i>Økonomi/ sosial uro/arbeidsledighet/ flyktninger, flerkulturalitet, osv.</i> <i>Hvordan snakker du med andre om dette på skolen/ i yrkespraksis/hjemme/m ed venner osv.?</i> <i>Forklar.</i>
	Hva tenker du om politikk og politikere?	
	Hva tenker du om verdensbilde/nyhetsbilde slik det ser ut nå?	
	På hvilke måter er du, klassekamerater og vennene dine opptatt av dette?	
	Hvilke ansvar og forpliktelser opplever/erfarer du at du har ift. samfunnet og verdenssituasjonen– og på hvilke måter kan du gjøre noe ift. dette?	
Livskvalitet/trygghet	Hva frykter du spesielt for i fremtiden?	<i>Hvorfor/hvordan?</i>
	Kan du fortelle meg litt om hva du betrakter som et godt liv?	

Vedlegg 2: Kvittering fra personvernområdet (NSD)

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 48172

Formålet med studien er å undersøke hvorvidt elevene erfarer at opplæringstilbudet fremmer eller hemmer deres utviklingspotensiale.

Utvalget består av cirka 80 elever, Vg 2. Utvalget rekrutteres via skolene. Personvernombudet forutsetter at prosjektet er klarert med de aktuelle skolenes ledelse. Det fremgår av meldeskjema at elevene vil motta muntlig forespørsel om deltakelse fra skolen, og at elevene samtykker til skolen om deltakelse. Deretter vil de motta informasjon fra forsker i forkant av intervjuene. Personvernombudet forutsetter at elevene mottar følgende informasjon om prosjektet fra skolen, for de tar standpunkt til om de vil delta eller ikke:

- formålet med studien
- hvem som er ansvarlig for studien (HiB) og hvem som gjennomfører den
- hva resultatene av studien skal brukes til (dr.grad)
- at deltakelse i studien innebærer å delta i et gruppeintervju
- tema for intervju/ hvilke opplysninger som samles inn, gjerne ved eksemplifisering av spørsmål/kategorier
- at deltakelse er frivillig, og at det ikke vil ha noen konsekvens i forholdet til skolen om de velger å ikke delta
- at man kan trekke seg uten begrunnelse i prosjektperioden
- hvem som vil få tilgang til opplysningene
- når prosjektet avsluttes
- at data anonymiseres ved prosjektslutt
- at enkeltpersoner ikke vil kunne identifiseres i avhandlingen
- kontaktopplysninger til forsker og til HiB

Personvernombudet anbefaler at elevene mottar en skriftlig forespørsel om deltakelse og informasjon om prosjektet fra skolen, samt at intervjuguiden legges ved forespørsel om å delta. Dette er å anbefale særlig fordi data innhentes i gruppeintervjuer.

Data vil bli innsamlet via gruppeintervju i mindre grupper. Personvernombudet tar høyde for at det kan fremkomme sensitive personopplysninger om helseforhold.

Vi legger til grunn at data behandles konfidensielt og i tråd med Høgskolen i Bergen sine retningslinjer for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 01.09.2018. Innsamlede opplysninger anonymiseres innen prosjektslutt.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

f.eks. skole/klasse, alder og kjønn)



Åshild Berg Brekkhus
Senter for utdanningsforskning Høgskolen i Bergen
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 19.05.2016

Vår ref: 48172 / 3 / KH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 01.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48172	<i>Kapabilitet og kapabilitetsdanning hos elever i yrkesfaglige utdanningsprogram i den videregående skolen</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Bergen, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Åshild Berg Brekkhus</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.09.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Kjersti Haugstvedt

Kontaktperson: Kjersti Haugstvedt tlf: 55 58 29 53

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og forespørsel om forskningsdeltakelse til skolene



HØGSKOLEN
I BERGEN

Åshild Berg Brekkhus
PhD-stipendiat
Høgskolen i Bergen
Senter for Utdanningsforskning
abb@hib.no
Tlf. 55587882/40850564

Bergen xx. April 2016

Til NN Vgs.
v/Rektor NN og Avd. leder NN

Spørsmål om å delta i intervju knyttet til mitt doktorgradsprosjekt.

Viser til mail og telefonsamtale i dag og vil med dette rette dere forespørsel om å delta i mitt doktorgradsprosjekt. Jeg ønsker å innhente datamateriale ved å intervjuere elever ved skolens yrkesfaglige utdanningsprogram i Helse- og oppvekstfag og Teknikk- og industriell produksjon ved henholdsvis Vg2 programområdene _____ (aktuelle programområder).

Hensikten med prosjektet er å vinne innsikt og kunnskaper om opplæringstilbudet innen yrkesfagopplæring i Vgs. Prosjektets teoretiske utgangspunkt er kapabilitetstilnærmingen (*Capability Approach*) som er et holistisk og normativt rammeverk og vitenskapsparadigme for studier av livskvalitet og sosiale forhold samt gi forslag til politisk endring. Tilnærmingen er utviklet av den indiske økonomien og Nobelprisvinneren Amartya Sen og den amerikanske politiske filosofen Martha Nussbaum.

Intervjuene vil kretse rundt elevenes egne uttrykte erfaringer og hvorvidt de selv opplever at opplæringstilbudet hemmer eller fremmer deres kapabilitetsdanning eller mulighetsbetingelser, frihet og utviklingspotensial. Intervjuene vil ta utgangspunkt i en semi-strukturert intervjuguide som omfatter holistiske dimensjoner fra flere aspekter ved elevenes liv, opplæring og kapabilitetsdanning. Mellom annet elevenes skoleopplevelse, trivsel- og velvære, personlig myndiggjøring, mestringstro og aspirasjon, aktivt medborgerskap, anerkjennelse og respekt, samt elevenes egne erfaringer av sine yrkesfaglige ferdigheter og kvalifikasjoner. Hensikten med intervjuene er å vinne innsikt i dialektiske relasjoner ved ulike dimensjoner i opplæringen som vil kunne være avgjørende for fremtidig skoleutvikling og pedagogisk tilrettelegging og for elevenes, yrkesfagets og samfunnets beste.

Jeg ønsker å intervju elevene i par (2 elever sammen) fra hver Vg2- klasse. I forkant av intervjuene ønsker jeg å besøke elevene i skolens klasserom eller verksted. Her vil jeg informere elevene om prosjektet i samlete klasse. Det er deretter ønskelig at kontaktlæreren i samarbeid med elevene velger to elever til intervjuene. Det forutsettes at elevene har sagt seg villig til å delta i studien og gir muntlig samtykke til intervju.

Selve intervjuene vil vare ca. 60-90 min. og blir tatt opp på lydopptaker. Intervjuene vil bli gjennomført etter tid og sted ved nærmere avtale med klassens kontaktlærer/e. Alle personlige opplysninger samt navnet på de utvalgte skolene og de respektive Vg2 programmene vil bli anonymisert. Lydopptakene vil bli transkribert og deretter slettet.

Prosjektets veileder er Professor Tobias Werler ved Høgskolen i Bergen og Førsteamanuensis Niels Rosendal Jensen ved Aarhus universitet i Danmark.

Jeg håper dere har anledning til å imøtekomme forespørselen og at kontakten mellom oss vil oppleves positivt for begge parter.

Kontakt meg gjerne ved behov for ytterligere informasjon.

Med vennlig hilsen

Åshild Berg- Brekklus

Vedlegg 4 Transkribert datamateriale (eget, eksternt vedlegg)