

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Lena Beate Darén

Veiledning av elever i ungdomsbedrift

-En kvalitativ studie av lærerens opplevelse

Dato: 11.mai 2022

Totalt antall sider: 110

Forord

Etter å ha jobbet 10 år i det private næringsliv gjorde jeg et karrierebytte og ble lærer. Det viste seg å være et av mine beste valg i livet! Etter at jeg avsluttet praktisk pedagogisk utdanning i 2010, har lysten til å ta en mastergrad innenfor pedagogikk blitt stadig sterkere. I 2019 startet jeg på denne kunnskapsreisen, og nå er jeg ved reisens slutt. Masteroppgaven er skrevet ved siden av lærerjobb i videregående skole, så det har selvsagt vært en merbelastning, og tidvis ganske krevende. Jeg føler meg imidlertid privilegert som har fått muligheten til å fordype meg i dette temaet, som jeg brenner veldig for. Min innsikt og forståelse har blitt mye større, og jeg håper at studien kan bidra med økt innsikt hos andre lærere også.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Camilla Mikaela Björk-Åman. Du har veiledet meg med stø hånd igjennom hele prosessen og kommet med mange konstruktive innspill, kritiske spørsmål og tydelig veiledning. Jeg har satt stor pris på raske tilbakemeldinger og at du har vært tilgjengelig for spørsmål når som helst. Din veiledning har vært uvurderlig.

Mine informanter. Tusen takk for at dere tok dere tid og delte deres tanker med meg.

Min nærmeste leder, Kjartan Eilertsen. Du skal ha mange takk for å være fleksibel, løsningsorientert og vise forståelse for min situasjon. Takk for at du alltid har døra åpen og lytter.

Kollegaer. Tusen takk for hjelp til korrektur og kvalitetssikring.

Familien min. Jeg kunne ikke vært deres støtte og tålmodighet foruten.

Sortland, mai 2022

Lena Beate Dårén

Sammendrag

Formålet med denne studien er å belyse lærerens opplevelse av å drive veiledning av elever i ungdomsbedrift, og få økt innsikt og forståelse for temaet. Flere studier viser at entreprenørskapslærere opplever at veiledning i ungdomsbedriftsarbeidet er kompleks og utfordrende. Det er mange sider ved veiledningsrollen man kan studere. Min vinkling av temaet konsentreres rundt lærerens balansering mellom å drive veiledning og kunnskapsformidling, og balansering mellom å drive veiledning og å gi elevene arbeidsro. Jeg opplever at eksisterende forskning bare grenser opp mot temaet, og dermed vil denne studien kunne bidra til økt innsikt og forståelse.

Studien har et kvalitativt forskningsdesign, med semistrukturert intervju av fire informanter. Problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål er studert og analysert med fenomenologisk tilnærming, mens fortolkningen av datamaterialet i stor grad har et hermeneutisk perspektiv. Funnene er analysert og drøftet opp mot eksisterende forskning og teori. Faglitteraturen som er benyttet er utarbeidet av anerkjente personer innen fagfeltet, og forskningsrapportene er fagfellevurdert.

Resultatene viser at entreprenørskapslærerne løser balanseringen mellom å drive veiledning og kunnskapsformidling noe ulikt. Balanseringen mellom å gi elevene arbeidsro og å veilede dem i ungdomsbedriftsarbeidet gjøres også forskjellig. Faglitteraturen gir ingen fasitsvar på hvordan dette skal løses. I tillegg eksisterer det motsetninger mellom ulike studier, og mellom funnene og tidligere forskning. Resultatene indikerer at lærerens erfaring som veileder spiller en stor rolle for utøvelsen av veiledning. Rammefaktorer har også betydning for hvordan læreren driver veiledning i ungdomsbedrift. Læreren opplever veiledning av elever i ungdomsbedrift som kompleks og utfordrende, noe som bekreftes av tidligere studier.

Basert på resultatene fra denne studien vil jeg anbefale at nye entreprenørskapslærere får en egen mentor som kan hjelpe dem i veiledningsrollen. De bør også delta på kurs i regi av UE. Alle entreprenørskapslærere bør inviteres til å delta i faglige diskusjonsfora, da forskning viser at erfaringsdeling er veldig nyttig. Jeg opplever at det er behov for mer forskning på dette temaet, slik at det kan bli tydeligere retningslinjer for utøvelse av veiledning i ungdomsbedrift.

Abstract

The purpose of this study is to highlight the teacher's role as a tutor in Young Enterprise and gain increased insight into and understanding of the guidance of pupils in Young Enterprise. Several studies show that teachers of entrepreneurship find tutoring complex and challenging. There are many aspects one can study regarding the role of a tutor, but my area of focus is concentrated on the teacher's ability to balance between tutoring and the dissemination of knowledge, and the ability to balance between tutoring and giving the pupils freedom to "learn by doing". My experience is that existing research only touches on the topic, and therefore this study will contribute to increased insight and understanding.

This study has a qualitative research design including a semi-structured interview with four informants. The thesis and the related research questions have been studied and analyzed with a phenomenologist approach, while the interpretation of the data material is mainly conducted from a hermeneutic perspective. The findings have been analyzed and discussed in relation to existing research and theory. The academic literature that has been used to shed light on the topic in this study is written by recognized academics in this field, and research reports are peer-reviewed.

The results show that teachers of entrepreneurship solve the balance between tutoring and the dissemination of knowledge somewhat differently. In addition, the balance between giving the pupils freedom to "learn by doing" and tutoring them in their youth enterprise work is also solved differently. Academic literature does not provide an answer on how to solve this, and there are also contradictions between various studies and between the findings and previous research. However, the results indicate that the teacher's experience as a tutor plays a significant role in the exercise of tutoring. Framework factors also have an impact on how the teacher conducts tutoring in Young Enterprise. Teachers experience the tutoring of pupils in a Young Enterprise as complex and challenging, something that is confirmed in previous studies.

Based on the results from this study, I recommend that new teachers of entrepreneurship should have a designated mentor that can help them in their tutoring role, they should attend courses arranged by Ungt Entreprenørskap and participate in academic discussion forums.

My experience is that there is a need for more research in this field so that a clearer guideline for exercising coaching in youth enterprises can appear.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Bakgrunn, interesse og aktualitet for temavalg	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål	3
1.3	Begrepsavklaring og avgrensing	4
1.4	Oppgavens oppbygging	6
2	Sentrale læringsteorier og pedagogiske retninger	8
2.1	Ungdomsbedrift som pedagogisk metode	8
2.1.1	Utfordringer og styrker ved ungdomsbedrift som pedagogisk metode	11
2.1.2	Egenskaper hos entreprenørskapslæreren	13
2.1.3	Undervisning, veiledning og kunnskapsformidling i ungdomsbedrift	15
2.2	Sosiokulturelt læringsperspektiv og behaviorismen	16
2.2.1	Læringsteoriene utfyller og utfordrer hverandre i ungdomsbedrift	18
3	Veiledning i ungdomsbedrift	20
3.1	Veiledningsferdigheter	20
3.2	Innslag av kunnskapsformidling i veilederrollen	23
3.3	Veiledning med prosessperspektiv på læringsarbeidet	24
3.4	Veiledning for tilpasset opplæring	25
4	Metode	29
4.1	Vitenskapsteoretisk utgangspunkt	29
4.2	Vitenskapsteoretisk perspektiv	30
4.2.1	Hermeneutikk	30
4.2.2	Fenomenologi	31
4.3	Forskningsdesign og gjennomføring	32
4.3.1	Semistrukturert intervju	32
4.3.2	Planlegging	33
4.3.3	Gjennomføring	36
4.3.4	Analyse	37
4.3.5	Presentasjon av funn	39
4.3.6	Drøfting og konklusjon	39
4.4	Kvalitet i studien	39
4.4.1	Reliabilitet	39
4.4.2	Validitet	40
4.4.3	Generaliserbarhet	40
4.5	Forskningsetikk og etiske overveielser	40

5	Presentasjon av funn.....	43
5.1	Balansering mellom veiledning og kunnskapsformidling	43
5.1.1	Behov for teoretisk forankring vs. elevenes kjedsomhet.....	43
5.1.2	Overflatelæring vs. dybdelæring.....	45
5.1.3	Rammefaktorens betydning.....	46
5.2	Balansering mellom veiledning og å gi elevene arbeidsro	48
5.2.1	Elevenes eierskap til forretningsidéen	48
5.2.2	Betydningen av fag og kompetansemål	51
5.2.3	Observasjon, tilbakemeldinger og tidsfrister.....	52
5.2.4	Elevenes rom for å gjøre feil.....	55
5.3	Veiledning for tilpasset opplæring.....	57
5.3.1	Veiledning for gruppetilhørighet og inkludering	57
5.3.2	Elevmedvirkning i veiledningsarbeidet.....	60
5.3.3	Ulik grad av veiledning for høytpresterende og lavtpresterende elever	62
6	Drøfting av funn.....	65
6.1	Elevenes behov for autonomi og fritt spillerom.....	66
6.2	Betydningen av rammefaktorer	71
6.3	Betydningen av teoretisk forankring.....	75
6.4	Betydningen av elevenes læringspotensial.....	78
7	Konklusjon.....	84
7.1	Sammenfatning av resultater og implikasjoner for praksis	84
7.2	Kritiske betraktninger av studien og implikasjoner for videre forskning	87
	Referanseliste	89

Vedlegg:

Vedlegg 1: «Om lærerrollen».....	I
Vedlegg 2: Intervjugaid	II
Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema	IV
Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD.....	VII
Vedlegg 5 Systematisk analysearbeid: Inndeling i kategorier og koding av funn.....	IX

Figur- og tabelloversikt:

Figur 1 Et år med ungdomsbedrift. (Ungt Entreprenørskap, u.d.3).	4
Figur 2 Læreres mening om UEs leveranse, støtte, samarbeid og forankring i ungdomsbedriftsarbeidet (Ungt Entreprenørskap, 2020, s. 12)	11
Figur 3 Ungdomsbedrift passer for alle (Ungt Entreprenørskap, 2020, s.19)	12
Figur 4: Hovedfunn knyttet til lærers opplevelse av å drive veiledning i ungdomsbedrift	65
Tabell 1 Problemstilling og forskningsspørsmål	3
Tabell 2 Tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015, s. 21)	6
Tabell 3 Forskningsspørsmål med tilhørende underkategorier basert på funn.....	43

1 Innledning

Lærere og mentor burde veilede oss, men de kan jo ikke fikse alt, det er mest vårt ansvar som en bedrift (Keith 17 år, sitert i Syvertsen et al., 2019, s. 18).

Sitatet overfor er fra en elev i ungdomsbedrift som deltok i en undersøkelse om elevers erfaring med ungdomsbedrift. Studien påpeker at elevene har et ønske om å arbeide selvstendig, men det viser samtidig at de har et stort behov for veiledning og involvering fra lærere (Syvertsen et al., 2019).

Sett fra et lærerperspektiv ser man den samme utfordringen. Entreprenørskapslærere opplever utfordringer med å finne riktig balanse mellom å la elevene arbeide selvstendig og å gripe inn og drive veiledning. Det kan også være utfordrende å finne en god balanse mellom å drive kunnskapsformidling og veiledning. Dette er noe jeg er veldig opptatt av og har lyst å se nærmere på. Temaet for masterprosjektet mitt blir derfor knyttet til entreprenørskapslæreren som veileder.

Videre skal jeg gå nærmere inn på bakgrunnen for valg av tema. Jeg skal presentere problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål, samt forklare sentrale begreper i problemstillingen.

1.1 Bakgrunn, interesse og aktualitet for temavalg

Jeg diskuterer valg av tema ut ifra fire perspektiver; samfunnsperspektiv, systemperspektiv, forskningsperspektiv og individperspektiv.

Entreprenørskap i skolen har et viktig *samfunnsmessig perspektiv*. Det blir trukket frem som et viktig virkemiddel for å nå målet om økt vekst (Regjeringen, 2017). I 2015 møttes EUs utdanningsministere for å ha midtveiseevaluering av strategiplanen «Europa 2020». Der ble det konkludert med at entreprenørskap må inn i skolen fra tidlig alder, og koblingen mellom skole og næringsliv må styrkes. Bakgrunnen for dette er at entreprenørskap i skolen bidrar til etableringer av private bedrifter, fremmer arbeidsevner og øker aktivt medborgerskap. Det ble også trukket frem at entreprenørskap bidrar til økt kompetanse innenfor kreativitet, problemløsning, kritisk tenkning og risikotaking (Nybølet, 2015).

Systemperspektivet i mitt valg av tema kan knyttes opp mot fagfornyelsen 2020, hvor nye læreplaner trekker frem entreprenørielle ferdigheter i overordnet del (se Kunnskapsdepartementet, 2017). Overordnet del sier noe om verdier og prinsipper for grunnopplæringen, og er fastsatt ved kongelig resolusjon 1. september 2017 med hjemmel i opplæringsloven §1-5. Den verdien som åpenbart kan knyttes til entreprenørskap er punkt 1.4 i overordnet del som sier at skolen skal stimulere til elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la elevene få erfaring med å se muligheter og omsette idéer til praksis (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et annet systemperspektiv på temavalget finner jeg i NOU-rapport fra 2015 ved navn «Fremtidens skole». Her trekkes frem fire viktige grunnkompetanser for å møte fremtidens kompetansebehov i et samfunn som blir stadig mer preget av større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer: fagspesifikk kompetanse, kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape. Ungdomsbedrift er en metode som er velegnet for å styrke alle disse ferdighetene (NOU 2015:8).

I mine søk etter litteratur innenfor temaet, finner jeg en god del forskning knyttet til elevenes læringsutbytte av å ha entreprenørskap i skolen, både på kort og lang sikt (eks. Johansen, 2018; Nybølet, 2015; Østlandsforskning, 2018). Jeg finner også en del forskning knyttet til lærerens rolle i ungdomsbedrift og entreprenørskapslærerens lederegenskaper (eks. Dal et al., 2016; Elder & Sølberg, 2018; Elo et al., 2016; Goth & Schøn, 2014, Ungt Entreprenørskap, 2020; Westerholm & Takanen-Körperich, 2018). Foreningen Ungt Entreprenørskap (UE) har utviklet en lærerveileder og et veiledningshefte som er sentral i min oppgave (se Ungt Entreprenørskap u.d.2). Selv om tidligere forskning er relevant og nyttig, opplever jeg at eksisterende forskning bare grenser tett opp mot min vinkling av tema som handler om lærerens veiledning av elever i ungdomsbedrift. Med denne masteroppgaven har jeg mulighet til å medvirke til å tette noen kunnskapshull innenfor temaet, og dermed bidra til økt kunnskap om veiledning av elever i ungdomsbedrift. Mitt *forskningsperspektiv* blir derfor å se nærmere på entreprenørskapslæreren som veileder, herunder hvordan han veileder for tilpasset opplæring i ungdomsbedrift.

Jeg underviser i videregående skole, både på yrkesfaglig studieretning og studiespesialisering, og noen skoleår bruker jeg ungdomsbedrift som læringsmetode. Engasjement, innsats og ansvarsfølelse blant elevene varierer ofte fra bedrift til bedrift, og også fra elev til elev innad i samme ungdomsbedrift. I utgangspunktet skal elevene styre det meste i ungdomsbedriften

selv, men jeg ser at læreren har en sentral og viktig pedagogisk rolle i ungdomsbedriftsarbeidet. Tidvis er det både fristende og nødvendig å gripe inn for å få nødvendig fremdrift og løsninger på utfordringene elevene møter på underveis. Det oppleves utfordrende å finne en god balansegang mellom å gripe inn i arbeidet til elevene og la dem få arbeidsro. Elevene trenger også en viss teoretisk forankring i det arbeidet de skal gjøre, men hvor mye og hvor ofte skal det være teoretisk undervisning? Å finne en god balanse mellom å drive veiledning og ha teoretisk undervisning finner jeg også utfordrende. Dette er mitt *individuelle perspektiv* på masterprosjektet, og er også hovedmotivasjonen min for valg av tema.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Motivene beskrevet i forrige kapittel viser temaets relevans både fra samfunns-, system-, forsknings- og personlig perspektiv. Med utgangspunkt i mulige kunnskapshull i forskningen som beskrevet i kapittel 1.1 har jeg formulert følgende problemstilling:

Hvordan opplever læreren at han veileder elevene i ungdomsbedrift?

For å besvare problemstillingen utfyllende ser jeg behov for å bryte ned problemstillingen i tre forskningsspørsmål. Problemstilling og de tre forskningsspørsmålene er presentert i figuren under.

Hvordan opplever læreren at han veileder elevene i ungdomsbedrift?		
1. Hvordan opplever læreren at han balanserer mellom veiledning og kunnskapsformidling i ungdomsbedrift?	2. Hvordan opplever læreren balanseringen mellom veiledning og å gi elevene arbeidsro i ungdomsbedriftsarbeidet?	3. Hvordan opplever læreren at han veileder elevene for å tilpasse opplæringa i ungdomsbedrift?

Tabell 1 Problemstilling og forskningsspørsmål

1.3 Begrepsavklaring og avgrensing

Lærers veiledning i ungdomsbedrift er et relativt stort forskningsfelt, jeg ser meg derfor nødt til å avgrense masterprosjektet noe. For det første velger jeg å ta for meg lærerens opplevelse av veiledningsarbeidet i ungdomsbedrift, og ser i denne omgang ikke på elevenes opplevelse av å bli veiledet. Videre avgrenser jeg forskningen til å se nærmere på lærerens opplevelse av å balansere mellom veiledning og kunnskapsformidling, og mellom veiledning og elevenes selvstendige arbeid. Bakgrunnen for dette er at jeg opplever kunnskapshull i eksisterende forskning rundt akkurat dette. Masterstudiet er rettet mot tilpasset opplæring, derfor er det naturlig å undersøke lærerens opplevelse av å tilpasse opplæringa i ungdomsbedrift.

Før jeg går videre er det nødvendig å gi en kort forklaring av sentrale begreper i problemstilling og forskningsspørsmål. Begrepene vil bli grundigere presentert i teorikapitlene (kap. 2 og 3).

Ungdomsbedrift

Ungdomsbedrift er en pedagogisk læringsmetode på videregående skole, hvor elevene starter, driver og avvikler sin egen bedrift i løpet av et skoleår. Den drives ganske likt en vanlig bedrift, men defineres under «veldedige og allmenntilgynnlige institusjoner». Ungdomsbedriftene er dermed unntatt fra å beregne og betale merverdiavgift og skatt (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Konseptet drives av UE som har til formål å knytte skole og næringsliv tettere sammen, la elevene få innsikt i nærings- og arbeidslivets vilkår ved å etablere og drive egen bedrift, og lære god forretningskikk og etikk (Ødegård, 2000). Figuren nedenfor illustrerer hvordan et typisk år i ungdomsbedrift kan se ut.



Figur 1 Et år med ungdomsbedrift. (Ungt Entreprenørskap, u.d.3).

UE har utviklet pedagogikken i ungdomsbedrift og står bak nettsiden «ungdomsbedrift.no», heretter omtalt som «UB-løypa», som inneholder alt elevene trenger å vite for å starte, drive og avvikle en ungdomsbedrift.

Veiledning

Ifølge Tveiten (2008) er tradisjonell undervisning ofte lærerstyrt og knyttes til formidling av kunnskap, mens veiledning innebærer at det legges til rette for at elevene skal oppdage, finne strategier eller løsninger for seg selv.

Veiledning betyr å hjelpe den andre til å finne veien selv
(Thommassen, u.d., sitert i Halland, 2005, s.154).

Dette utsagnet kan på mange måter oppsummere veiledningsbegrepet. Læreren skal legge til rette for læring (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Det innebærer å kommunisere og reflektere vedrørende idéer, ønsker, alternativer, hypoteser, og oppmuntre til utprøving (Halland, 2005). Det eksisterer mange definisjoner av veiledningsbegrepet. Felles for de fleste definisjonene er at veilederen primært skal legge til rette for at elevene selv finner svarene, og ikke gi svarene til dem (Halland, 2005). Veiledning er noe som skjer der og da, uten stor grad av planlegging fra lærerens side. Ved mer tradisjonell undervisning har læreren forhåndsplanlagt hva som skal formidles, og hvordan det skal formidles. Eleven styrer i større grad hva som skal læres i veiledningssituasjoner enn i øvrig undervisning (Caplan & Caplan, 1993; Tveiten, 2008; Åsland, 2010).

Kunnskapsformidling

Den formidlingspedagogiske tradisjonen har preget realskolen og gymnaset som ideologi helt frem til 1960-1970 -tallet, og som praksis frem til 1990-tallet (Telhaug, 2013).

Formidlingspedagogikken legger stor vekt på formidling av teoretisk kunnskap i de ulike fagene, der plenumsundervisning er hovedformen på formidlingen (Imsen, 2011).

Plenumsundervisning kjennetegnes ved at læreren forteller, forklarer og stiller noen spørsmål, mens elevene lytter, svarer og lærer (Imsen, 2011; Tveiten, 2008). Når læreren driver kunnskapsformidling har han som regel planlagt på forhånd hva og hvordan kunnskapen skal formidles. Hovedsaken i formidlingen er at det aktuelle tema gjøres forståelig for elevene (Telhaug, 2013). Elevene som mottakende part har lov å forvente en framstilling som er klar, stram, enkel og godt disponert. For å gjøre framstillingen enkel og klar innebærer det at

læreren må bruke eksempler og detaljer fra elevenes hverdagsliv. Visualisering i form av bilder, filmer, grafiske fremstillinger og fysiske bevegelser bidrar ofte til å øke forståelsen hos mottaker og er en viktig del av kunnskapsformidlingen (Telhaug, 2013). I kunnskapsformidlingen må kravet om tilpasset opplæring ivaretas, hvilket betyr at læreren både språklig og innholdsmessig må ta hensyn til elevenes faglige og intellektuelle forutsetninger (Telhaug, 2013).

Min avgrensning og forståelse av kunnskapsformidling støtter seg på Imsen (2011), Telhaug (2013) og Tveiten (2008) sine tolkninger av begrepet, som innebærer at kunnskapsformidling mer eller mindre betyr det samme som teoretisk undervisning. I denne oppgaven blir jeg derfor å bruke begrepene kunnskapsformidling og teoretisk undervisning om hverandre.

Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring skal ligge til grunn for all opplæring. I henhold til opplæringsloven §1-3 skal opplæringa tilpasses den enkelte elevs forutsetninger og evner. Dette utdypes i forskriften «Kunnskapsløftet» og danner et grunnleggende prinsipp i skolen (Håstein & Werner, 2014). De fleste elever får tilpasset opplæring i det ordinære opplæringstilbudet, mens noen elever har behov for spesialundervisning. Sammenhengen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning er illustrert i tabell 2.

Tilpasset opplæring	
Ordinær opplæring	Spesialundervisning

Tabell 2 Tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015, s. 21)

Med begrepet opplæring forstås alle typer undervisning, inkludert veiledning (Håstein & Werner, 2014). I dette masterprosjektet tar jeg for meg tilpasset opplæring i ordinær opplæring, og går ikke nærmere inn på spesialundervisning som tilpasset opplæring.

1.4 Oppgavens oppbygging

I innledningen har jeg lagt frem bakgrunnen for valg av tema i dette masterprosjektet. Jeg har presentert problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål, samt gitt en kort forklaring av

sentrale begreper i problemstilling og forskningsspørsmål. I kapittel 2 gir jeg en grundigere presentasjon av ungdomsbedrift som pedagogisk metode, og sentrale læringsteorier som metoden bygger på. Videre, i kapittel 3, belyser jeg sentrale teorier knyttet til emnet i denne oppgaven, og presenterer nyere forskning på forskningsfeltet. I kapittel 4 beskriver jeg valg av forskningsmetode, jeg beskriver planleggingen og gjennomføringen av forskningen, samt redegjør for hvordan jeg gikk frem i analysearbeidet. Funnene blir lagt frem i kapittel 5, som består av lærernes egne opplevelser av å drive veiledning av elever i ungdomsbedrift. I kapittel 6 drøftes funnene opp mot det teoretiske rammeverket som er presentert i kapittel 2 og 3. Det siste kapittelet oppsummerer hovedfunnene fra dette masterprosjektet. Implikasjoner for praksis og videre forskningsarbeid, samt kritiske betraktninger rundt metoden i studien, blir også presentert i kap.7.

2 Sentrale læringsteorier og pedagogiske retninger

Ungdomsbedrift er en elevaktiv metode som faller inn under det sosiokulturelle læringsperspektiv og pragmatismen, men det finnes også elementer av behavioristisk læringsperspektiv. Disse filosofiske og pedagogiske retningene vil fungere som en teoretisk grunnmur i min masteroppgave og redegjøres for i dette kapittelet. Først presenteres de pedagogiske retningene i ungdomsbedrift og hva forskningen sier om denne pedagogiske læringsmetoden.

2.1 Ungdomsbedrift som pedagogisk metode

Tell me and I forget, teach me and I remember, involve me and I learn
(Benjamin Franklin, 1706-1790)

Ungdomsbedrift er som nevnt i innledningen organisert som gruppearbeid. I følge Hattie (2013) viser flere studier at det kan ha en større læringseffekt å jobbe i små grupper enn å arbeide alene. Effekten er større dersom elevene har erfaring fra gruppearbeid eller gruppeundervisning i fra før. For at det skal fungere må læreren tilpasse undervisningsmaterieell og undervisningen til de enkelte gruppene for å være variert og gi passelig med utfordringer (Hattie, Synlig læring, 2013). Resultatene fra disse studiene stemmer godt overens med det sosiokulturelle læringssynet, som presenteres nærmere senere i dette kapittelet.

Skolen har mange oppgaver og skal dekke flere behov hos elevene. De viktigste behovene er kanskje tilhørighet og å bli sett. Begge disse behovene dekkes igjennom kontakt, oppmerksomhet og tilbakemeldinger fra både medelever og lærere (Ogden, 2012). Læringseffekten i grupper og i klasserommet er større når elevene blant annet opplever samhörighet (Haertel et al., 1980). Venenskap kan bidra til bedre arbeidsmiljø i gruppa, og kan innebære økt omsorg og støtte for hverandre, og også lette arbeidet med konfliktløsning. Godt miljø kan føre til flere læringsmuligheter og øke de faglige prestasjoner (Anderman & Anderman, 1999).

Konseptet ungdomsbedrift er som nevnt innledningsvis utviklet og drevet av UE. UE er en landsomfattende og ideell organisasjon som jobber for å utvikle barn og unges entreprenørielle og innovative ferdigheter (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Dette gjør de i

samarbeid med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører. Det er derfor sentralt å se nærmere på hva UE sier om pedagogikken i ungdomsbedrift. UE bygger sin pedagogikk på nasjonal og internasjonal forskning, og har bl.a. delt flere forskningsrapporter på sine hjemmesider. Det er spesielt et par av disse forskningsrapportene som går igjen i teorikapitlene. Den ene rapporten er «Læreres erfaringer med UB», som er en spørreundersøkelse fra 2020 utført av UE selv. Spørreundersøkelsen ble sendt til alle landets entreprenørskapslærere, der 312 lærere deltok (Ungt Entreprenørskap, 2020). Rapporten er tilgjengelig for offentligheten på deres hjemmesider i form av en powerpoint. Ifølge Trine Haggård og Helge Kjørven i UE er ikke rapporten fagfellevurdert, men studien er utført med god kvalitet. Siden UE selv står bak spørreundersøkelsen kan det tenkes at de har vinklet spørsmålene for å få frem mer positive svar. Selv om UE kan ha en egeninteresse i studien så mener jeg at rapporten er generaliserbar, og har en viss validitet og reliabilitet fordi undersøkelsen baseres på kvantitativ metode. Den andre rapporten er «UB-panelet: Dialog med elever som driver Ungdomsbedrift høsten 2018», heretter forkortet til «UB-panelet», som er en studie av 58 ungdomsbedriftselever i Akershus fylke i skoleåret 2018/2019. Studien ble utført av Opinion på oppdrag for UE, og var organisert som et elevpanel, der elevene ble fulgt over fem måneder gjennom samtaler, undersøkelser og onlinegrupper (Syvertsen et al., 2019).

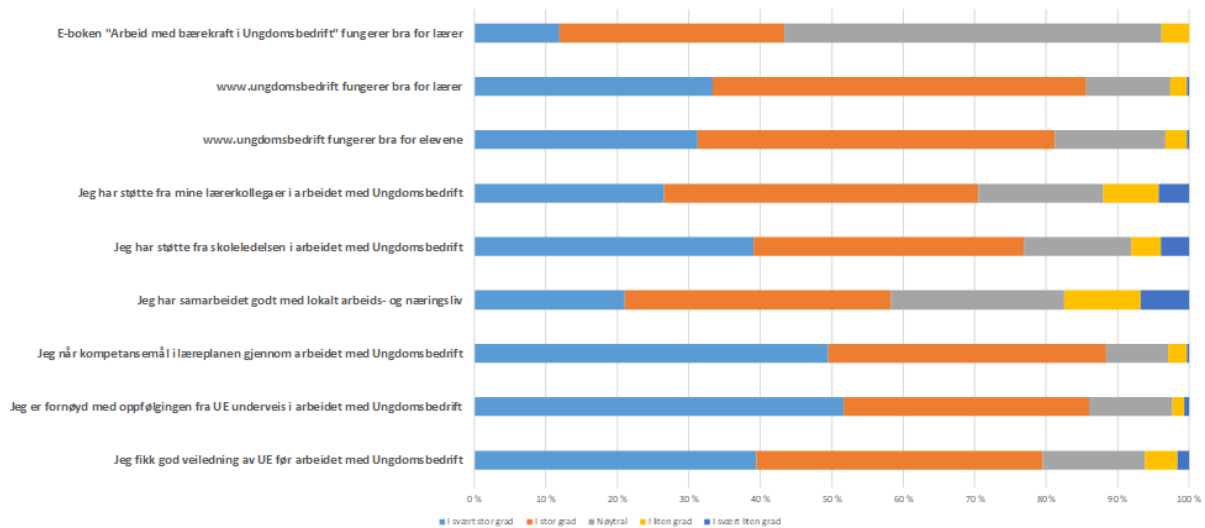
Læringsstrategien til UE er å ha en utforskende tilnærming, der elevene selv driver prosessen for læring. Målet er at elevene skal utvikle handlingskompetanse (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Elevene får ansvaret for å drive arbeidet fremover, og må derfor være aktive i hele prosessen, med god veiledning fra lærer. Det innebærer at elevene blant annet må søke kunnskap i teorien for å anvende den i praksis, men også søke kunnskap hos lærer/veileder, mentor, samarbeidspartnere, UE og andre voksenpersoner. En viktig del av læringsprosessen er å prøve og feile, samt å reflektere over egen læring og egne handlinger (Eide, 2019; Ungt Entreprenørskap, u.d.1).

I ungdomsbedrift får elevene hver sin rolle. Hver rolle er som en brikke i et puslespill der hver brikke har betydning for å få puslespillet komplett (Johnson et al., 2002). Elevene får mulighet til å bli «eksperter» på sitt område av et felles oppdrag, og med det ha en betydningsfull rolle i samarbeidet. Samarbeidslæring kan bidra til at elevene ser hverandres ressurser og sin egen betydning for andre i et samarbeid (Johnson et al., 2002). En studie om bruk av entreprenørielle metoder i Restaurant og matfag, trekker frem at for å lykkes med metoden er det sentralt å ha nok tid og ressurser, samt at metoden er forankret hos

skoleledelsen (Schøn, 2018). En annen forutsetning for å lykkes med metoden er at elevene må være motiverte til å gjøre en helhjertet innsats i prosessen. Lærerne i denne studien mener at metoden bør være frivillig da den ikke passer for alle elever (Schøn, 2018).

UEs rolle i ungdomsbedrift

UE står som nevnt bak pedagogikken til ungdomsbedrift og har utviklet nettressursen UB-løypa. Den fungerer som ressursbank for både lærere og elever. UE tilbyr også en rekke kurs, begivenheter og konkurranser, og tilbyr hjelp og veiledning til både lærere og elever. Rapporten «Læreres erfaringer med Ungdomsbedrift» viser at entreprenørskapslærerne opplever at konkurranser og andre begivenheter i regi av UE virker motiverende på elevene. De trekker frem at elevene lærer mye av å møte andre elever og av selve konkurransene (Ungt Entreprenørskap, 2020). Det kom også frem at noen lærere synes UE har for stort fokus på konkurranser, og at det er for tidkrevende å reise til konkurransene (Ungt Entreprenørskap, 2020). Lærerne mener at UB-løypa er en nyttig ressurs for elevene, men at elevene trenger en del hjelp til manøvrering og posisjonering i starten. Nettsiden fungerer enda bedre for lærerne, hele 85% svarer at den fungerer i stor grad eller svært stor grad. De elevene som mestrer ulike studieteknikker kan på egen hånd eller i samarbeid med medelever dra stor nytte av ressursene i UB-løypa. Den samme undersøkelsen viser at det er nyttig og motiverende for elevene å få veiledning fra ansatte i UE og ikke bare fra egen lærer (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Figur 2 oppsummerer lærernes mening om UEs leveranse, støtte, samarbeid og forankring.



Figur 2 Læreres mening om UEs leveranse, støtte, samarbeid og forankring i ungdomsbedriftsarbeidet (Ungt Entreprenørskap, 2020, s. 12)

2.1.1 Utfordringer og styrker ved ungdomsbedrift som pedagogisk metode

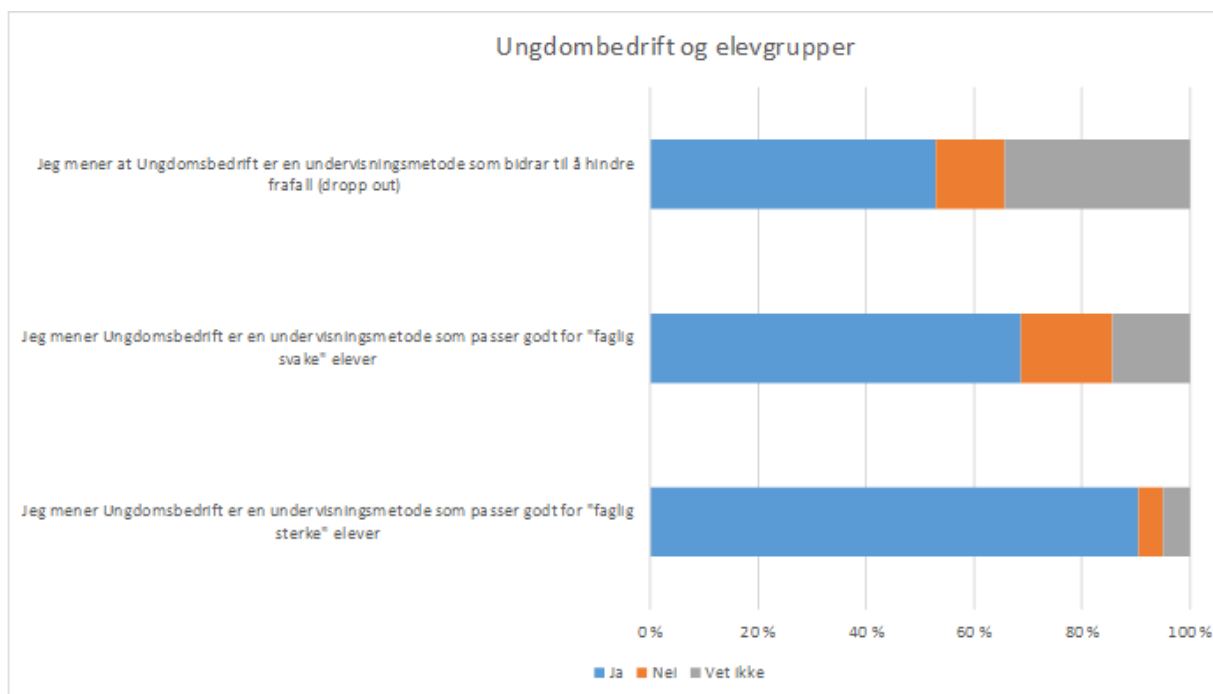
Rapporten «Læreres erfaringer med UB» viser at det er flere forhold som lærerne finner utfordrende med å bruke ungdomsbedrift som metode. Blant annet synes de det er vanskelig å holde motivasjonen og engasjementet oppe hos elevene igjennom hele året (Ungt Entreprenørskap, 2020). Dette støttes også av studien «Langtidseffekter av Ungdomsbedrift» utført av Johansen (2018). Andre vanskeligheter som trekkes frem i «Læreres erfaringer med UB» er oppstarten, altså det å komme tidlig nok i gang. Det knyttes utfordringer til samarbeidsproblemer og konflikter gjennom hele skoleåret. Lærerne i denne studien finner metoden tidkrevende, og det oppleves problematisk å skaffe gode mentorer som fungerer (Ungt Entreprenørskap, 2020).

En gjennomgang av nyere forskning på pedagogisk entreprenørskap i Finland, Sverige og Island belyser at lærerne føler de mangler støtte fra skoleledelsen til å utvikle pedagogisk praksis innenfor entreprenørskap, og de finner implementeringen av metoden som uklar (Dal et al., 2016). Dette funnet støttes av Elder & Sølberg (2018) i sin forskningsrapport «Læreres beskrivelser av eget arbeid med ungdomsbedrift». Lærerne i denne studien finner metoden som pedagogisk krevende, kompleks, uforutsigbar, og de gir uttrykk for å være redd for å miste kontrollen. De trekker videre frem at lærerne savner tid til samarbeid.

Det sosiokulturelle og pragmatiske læringsperspektivet fremmer praktisk og virkelighetsnær læring, og ungdomsbedrift bygger i stor grad på disse læringsteoriene. Dette redegjøres for i

kap. 2.2. Dersom læringsrommet blir for snevert og aktivitetene i for stor grad blir gjentakende, kan praktisk og virkelighetsnær læring være begrensende også. Resultatet kan lett bli feiltolkninger og dårlige valg dersom elevene får for få tilbakemeldinger og korrigeringer fra veileder eller andre voksenpersoner (Wackerhausen, 2015, referert i Eide, 2019).

Styrker ved ungdomsbedrift som pedagogisk metode er godt dokumentert. Metoden bidrar til praktisk og virkelighetsnær erfaring som gir kompetanse til å møte det virkelige liv (Ungt Entreprenørskap, 2020), noe som også er vektlagt i fagfornyelsen (se Kunnskapsdepartementet, 2017). En studie utført i 2015-2018, blant 20 ulike skoler i flere europeiske land, viser at elever som har mer enn 100 timer entreprenørskap i løpet av et skoleår opplever faglig forbedring i andre fag (Østlandsforskning, 2018). Entreprenørskapslærere ser at metoden øker motivasjonen til elevene, og er en metode som hindrer frafall. Metoden passer godt for faglig svake elever, men enda bedre for faglig sterke elever (Ungt Entreprenørskap, 2020), se figur 3.



Figur 3 Ungdomsbedrift passer for alle (Ungt Entreprenørskap, 2020, s.19)

Dal med kollegaer (2016) fant i sin studie av pedagogisk entreprenørskap i Finland, Sverige og Island at lærerne i alle tre landene bruker pedagogisk entreprenørskap for å implementere en innovativ og frigjørende pedagogikk enn de mer tradisjonelle og rigide

undervisningsformene. Lærerne i denne studien trekker frem at metoden har særlige fordeler for elever med negative holdninger til skolen. Dette støttes i en dansk studie som forsket på hvordan entreprenørielle metoder virker på elevenes læring. Studien presenterer noen interessante funn knyttet til lavtpresterende elever og elever som har dårlig skoleerfaring. Det viser seg at denne elevgruppen får økt motivasjon og lyst til å delta i undervisningen ved bruk av entreprenørielle metoder (Sørensen et al., 2017). Elevene opplever at entreprenørielle metoder gir opplevelse av å delta i undervisningen på en ny måte. Dette forutsetter at metoden har åpne oppgaver uten begrensede mål, og er organisert på en slik måte at man lærer igjennom samskaping og handling. De opplever mer likeverdig kommunikasjon mellom elevene og at de har mer innflytelse på undervisningen og læringen. Dette ser ut til å fremme engasjement og deltakelse i undervisningen (Sørensen et al., 2017). Denne elevgruppen opplever at entreprenørielle metoder gjør dem mer sikre og gir dem økt selvtillit. Elevene liker den gode stemningen som er åpen, fri og munter i entreprenørskapsundervisningen, og de liker at entreprenørskapslærerne er oppmuntrende og ikke dømmende (Sørensen et al., 2017).

Undersøkelsen fra Ungt Entreprenørskap (2020) fremhever at metoden bidrar til variasjon i undervisningen, og den bidrar til mestring og elevmedvirkning. Dette støttes av et forskningsprosjekt i Spania som så på effekten av langsiktige programmer i Junior Achievement (JA) (Junior Achievement, 2017). JA er en internasjonal organisasjon som UE er en del av. Undersøkelser blant elever som deltar i «The Company program» viser 39% reduksjon i umotivert skolefravær og 27% økning i utdanningsforventninger. Studien løfter frem flere andre positive resultater som økt utholdenhet for «kjedelige» oppgaver, 30% flere elever planlegger egen gründervirksomhet, og 100% økning i interesse for samfunnet generelt.

Styrkene ved ungdomsbedrift berører ikke bare elevene, de kan også være positive for lærerne. Ifølge Elder & Sølberg (2018) sin studie opplever lærere i ungdomsbedrift at arbeidet bidrar til personlig vekst, det oppleves motiverende og lærerikt, og de føler de utvikler seg som veiledere i samhandling med elevene og igjennom refleksjon over egen praksis.

2.1.2 Egenskaper hos entreprenørskapslæreren

På UE sine hjemmesider er det en passordbeskyttet innlogging for lærere i ungdomsbedrift som gir tilgang til veiledningsheftet «Om lærerrollen». I veiledningsheftet løfter UE frem to

viktige egenskaper for å lykkes som entreprenørskapslærer, og det er å være inspirerende og motiverende (Ungt Entreprenørskap, u.d.2). Lignende resultater er å finne i et FoU-prosjekt knyttet til pedagogisk entreprenørskap utført på oppdrag fra KS-Utdanning (Jenssen et al., 2018). Prosjektet påpeker at å utvikle en entreprenøriell didaktikk krever at lærerne har visse egenskaper slik som vilje, engasjement, entusiasme og å være motiverende. Å drive pedagogisk entreprenørskap krever litt mot, og lærerne må tørre å gi fra seg kontroll til elevene (Jenssen et al., 2018). Dette er noe som må innføres gradvis, og lærerne må starte tidlig. Lærerne må ikke være problemorienterte, og tørre å ikke ha det rette svaret bestandig (Jenssen et al., 2018).

En annen studie som tar for seg ferdighetene til entreprenørskapslærere utført av Westerholm og Takanen-Körperich (2018) viser at lærerne må ha helhetsforståelse for å drive bedrift, samt bransjeforståelse, og helst fungere som en gründer. En trend i dag er at entreprenørskapslærerne helst skal drive eller ha drevet gründervirksomhet selv (Westerholm & Takanen-Körperich, 2018). Entreprenørskapslæreren må ha en positiv holdning til entreprenørskap, hvilket betyr å sette pris på markedsøkonomi, næringsliv, bedrifter, gründere og arbeid. En forutsetning for suksess er at de er allsidige, fleksible og tilgjengelige for alle elever, og også entusiastiske og dyktige på feltet (Westerholm & Takanen-Körperich, 2018). Entreprenørskapslærere regnes som «ekspert» hvis ferdigheter, kunnskap og holdninger støtter elevenes læring. Gode entreprenørskapslærere prioriterer elevstyrt undervisning fremfor lærerstyrt undervisning, med vekt på at læring skjer igjennom sosial interaksjon (Westerholm & Takanen-Körperich, 2018). For å utvikle seg til en god veileder kreves erfaring. En studie utført av Goth og Schön (2014) viser at lærerens kunnskaper og erfaringer er utslagsgivende for elevenes mestringsopplevelse i entreprenørskapsfagene.

Elder og Sølberg (2018) beskriver i sin forskningsrapport utfordringer som oppstår når enkeltelever ikke deltar aktivt i ungdomsbedriftsarbeidet. Studien tar for seg ulike sider av læreres opplevelser av arbeidet med ungdomsbedrift. Her trekkes det frem viktigheten av at læreren innehar kunnskap om gruppesammensetninger og hvordan ungdomsbedrift som arbeidsmetode kan gjennomføres. Lærerne i denne studien opplever at de utvikler seg som veiledere i samhandling med elevene og endrer tilnærming til elevene ved å innta en veilederrolle, hvor de vektlegger elevenes styrker og samspillrelasjoner i gruppa (Elder & Sølberg, 2018).

2.1.3 Undervisning, veiledning og kunnskapsformidling i ungdomsbedrift

I denne studien er veiledning og kunnskapsformidling sentrale begreper. Begge begrepene henger sammen med undervisningsbegrepet, og det er behov for å tydeliggjøre sammenhengen og ulikhetene mellom disse tre begrepene.

Skillet mellom veiledning og undervisning vil nok defineres forskjellig i ulike veiledningssituasjoner, men også etter hvilket syn man har på undervisning. Dersom en definerer undervisning til å kun dreie seg om kunnskapsformidling, blir det klare forskjeller mellom veiledning og undervisning. Har man derimot en vid forståelse for undervisningsbegrepet, vil skillet bli mindre tydelig og man kan betrakte veiledning som en undervisningsform (Lauvås & Handal, 2000; Manger et al., 2013).

Uansett definisjon så henger veiledning og undervisning sammen og har noen fellestrekk. Begge metodene har til hensikt å øke kunnskap og kompetanse hos eleven (Tveiten, 2008). Ulikhetene kan knyttes til at undervisning er lærerfokusert, mens veiledning er elevfokusert. I undervisning er det læreren som bestemmer hva som skal formidles og hvordan, mens i veiledning er det eleven som bestemmer fokusområdet og hva de skal lære (Tveiten, 2008; Åsland, 2010). Caplan og Caplan (1993) hevder at skillet mellom veiledning og undervisning går ved at undervisning er et planlagt læringsforløp, mens veiledning er noe som skjer der og da, uten stor grad av planlegging.

Tveiten (2008) definerer skillet som at undervisning er knyttet til kunnskapsformidling og er lærerstyrt, mens veiledning innebærer at man tenker at elevene skal oppdage, finne strategier eller løsninger for seg selv. I veiledning tar man utgangspunkt i hva eleven kan i fra før, enten fra teoretisk eller praktisk erfaring, opplevelser og utfordringer (Tveiten, 2008). Veiledningen fokuserer på prosessen og relasjonene mellom gruppe medlemmene, og mellom veileder og elev. Kunnskapsformidling kan også skje i fokuset på og arbeid med gruppeprosessen, og igjen ser vi at veiledning også innebærer undervisning (Tveiten, 2008). Disse to begrepene flyter dermed litt i hverandre.

Ettersom veiledning og kunnskapsformidling drives på så mange ulike måter, og kan flyte litt over i hverandre, er det behov for å forenkle inndelingen mellom begrepene. En forenklet og tydelig forståelse og inndeling av begrepene er nødvendig for å finne svar på problemstillingen. I denne studien defineres kunnskapsformidling som teoretisk undervisning,

se nærmere forklaring overfor og i innledningen. Skillet mellom kunnskapsformidling og veiledning i ungdomsbedrift blir derfor tydelig: Kunnskapsformidling handler om teoretisk undervisning, mens veiledning er en elevstyrt aktivitet der læreren ikke kan planlegge på forhånd hva som skal skje. Se mer om veiledning i kapittel 1.3 og 3.

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv og behaviorismen

I ungdomsbedrift skal læreren først og fremst drive veiledning, men også noe kunnskapsformidling. Disse to undervisningsmetodene stammer fra ulike retninger i læringsteorien.

Sosiokulturelt læringsperspektiv

Det sosiokulturelle læringsperspektiv har sin opprinnelse fra den russiske psykologen og pedagogen, Lev S. Vygotsky (1896-1934), og handler om at læring skjer i sosial interaksjon med andre mennesker. I et sosiokulturelt perspektiv på læring mener man at eleven lærer ved å delta, og at eleven igjennom deltakelse bidrar til å forme kunnskapen (Imsen, 2011; Manger et al., 2013; Säljö, 2017). En forutsetning i den sosiokulturelle læringsteorien er at mennesket er et sosialt vesen, og kommuniserer både kroppslig og verbalt, og at mennesket lærer og oppnår kunnskap gjennom dialog og samhandling med andre mennesker (Manger et al., 2013). Vygotsky hevdet at når eleven arbeider alene innehar han én form for ferdigheter til å løse oppgaver. Når eleven arbeider sammen med voksenpersoner eller medelever med større ferdigheter, så vil eleven vise større ferdigheter og løse mer komplekse oppgaver (Säljö, 2017). I likhet med Vygotsky mente også den amerikanske filosofen George H. Mead (1863-1931) at sosial aktivitet skaper individuell utvikling, og ikke omvendt. Den pedagogiske konsekvensen av dette læringsperspektivet er at undervisningen bør legges opp slik at elevene jobber sammen med andre elever eller voksenpersoner (Imsen, 2011; Manger et al., 2013). Det er ikke nok å bare sette elevene i grupper, de må få en arbeidsoppgave og mål med læringen, og de må få noen som kan veilede dem igjennom prosessen og gi dem tilbakemeldinger underveis (Manger et al., 2013).

Pragmatismen

Et utspring fra det sosiokulturelle læringsperspektivet er pragmatismen. Pragmatismen er en filosofisk og pedagogisk retning innenfor pedagogikken som har overordnet fokus på demokrati og medborgerskap (Säljö, 2017). Den amerikanske filosofen, psykologen og pedagogen John Dewey (1859-1952) har spilt en sentral rolle innenfor den sosiokulturelle

læringsteorien og pragmatismen (Imsen, 2011; Manger et al., 2013; Säljö, 2017). Drøfting og demokratiske samtaler er viktige faktorer i læringen innenfor pragmatismen, og man mener at mangfold beriker samfunnet og er en viktig del av demokratiet (Imsen, 2011). Elevene må derfor utdannes til medborgerskap, herunder demokratisk deltakelse i samfunnet (Manger et al., 2013). Undervisningen må engasjere elevene, vekke deres forskertrang og nysgjerrighet. Derfor står praksisbaserte læringsmetoder sentralt i pragmatismen (Imsen, 2011; Manger et al., 2013; Säljö, 2017). De elevaktive undervisningsmetodene fremmes i pragmatismen, der læreren må sørge for å stille spørsmål og lage problemstillinger som oppleves å ha relevans for elevenes liv og hverdag. «Learning by doing» er Deweys mest berømte slagord, og det sammenfatter hans syn på læring (Säljö, 2017). Uttrykket kommer fra et tidligere sitat av Dewey; «Learn to Do by Knowing and to Know by doing», som betyr noe slikt som «Vi må lære hvordan vi skal handle ved å skaffe oss kunnskap om det vi gjør» (Manger et al., 2013, s. 199). Med dette forstås at aktivitet og kunnskap har en uløselig kobling, og siden læring er aktive prosesser, så er kunnskapen så og si i handlingene våre. Dette er en av grunntankene i pragmatismen. Læring ble av Dewey sett på som dynamiske prosesser, der læring også skjer ved systematisk refleksjon over de erfaringer en selv gjør og har gjort tidligere (Manger et al., 2013).

Ved å ha et sosiokulturelt og pragmatisk syn på læring så får det konsekvenser for skolens praksis. For det første må elevene forstå at kunnskap blir til igjennom aktivitet. For det andre må elevene lære å være kritiske til hva som er god og dårlig kunnskap (Manger et al., 2013). Et sentralt prinsipp for ungdomsbedrift er at det er en elevstyrt og elevaktiv metode, der refleksjon over egne erfaringer og handlinger står sterkt (Ungt Entreprenørskap, u.d.1).

Behavioristisk læringsperspektiv

Behaviorismen ble utviklet i USA tidlig på 1900-tallet av den amerikanske psykologen John B. Watson (1878-1958), der hensikten var å forutsi og kontrollere adferd. Behavioristene har vært lite opptatte av indre tankemessige prosesser hos mennesket, men mest opptatt av atferd som kan observeres (Manger et al., 2013). Læringen er rettet mot individet og med et optimistisk syn på at alle kan lære. Elevene mottar stimuli som læreren administrerer, og derfor kan man si at deltakerperspektivet er passivt (Bråten, 2014). I ungdomsbedrift veksler ofte læreren mellom å drive kunnskapsformidling og veiledning, og den delen som knyttes til kunnskapsformidling bygger på det behavioristiske læringsperspektivet. Behaviorismen er derfor relevant i denne studien.

Radikal behaviorisme og operativ betinging

Fra midten av 1900-tallet har den amerikanske psykologen Burrhus Frederic Skinner (1904-1990) påvirket behaviorismen betydelig og utviklet en egen retning som kalles «radikal behaviorisme» (Svartdal, 2018). Han vektla at mennesket lærer av egne handlinger. Dersom konsekvensen av egne handlinger er positiv, er sjansen større for at mennesket gjentar handlingen (Manger et al., 2013). Skinner står også bak begrepet «operativ betinging» som innebærer at læreren tar utgangspunkt i elevens atferd og forkunnskaper og bygger videre på det. Det skjer ved at læringen organiseres etter vanskelighetsgrad, der bruk av forsterkning, som f.eks. belønning og ros, spiller en sentral rolle (Imsen, 2014). Forsterkning kan være både av sosial og materiell karakter (Manger et al., 2013). Skinner anbefalte at elevene skal presenteres for mindre deler av pensum om gangen, og gradvis øke vanskelighetsgraden under kontroll fra lærer (Lyngsnes & Rismark, 2014). Ifølge Skinner innebærer operativ betinging også at elevene får jobbe i individuelt tempo, slik at de holder seg aktive i hele læringsprosessen (Lyngsnes & Rismark, 2014). Dette kan kobles til tilpasset opplæring, der mengde, tid, vanskelighetsgrad på arbeidsoppgavene må tilpasses den enkelte elev. Dette omtales nærmere i kapittel 3.4.

2.2.1 Læringsteoriene utfyller og utfordrer hverandre i ungdomsbedrift

I kapittel 2.1 løftes det frem at entreprenørskapslæreren i hovedsak skal fungere som veileder, men må også drive noe kunnskapsformidling. Kunnskapsformidling bygger som nevnt på et behavioristisk læringsperspektiv, mens veiledning i større grad bygger på et sosiokulturelt læringsperspektiv, med innslag av behaviorisme. Disse to læringsperspektivene utfyller hverandre i lærerens pedagogiske rolle i ungdomsbedrift, særlig med tanke på lærerens balansering mellom å drive veiledning og kunnskapsformidling. Kunnskapsformidlingen skjer oftest i form av plenumsundervisning, der elevene er passive deltakere og læreren styrer undervisningen (Imsen, 2011; Tveiten, 2008). Dette er helt i tråd med det behavioristiske læringsperspektivet. I hovedsak skal metoden være elevstyrt, der elevene jobber selvstendig i grupper under veiledning fra lærer. Her kommer det sosiokulturelle læringsperspektivet inn, som baseres på at læring skjer i interaksjon med medelever og voksenpersoner under kyndig veiledning fra lærer i hele prosessen.

Pragmatismen fremmer virkelighetsnært og praktisk gruppearbeid, der demokrati og medborgerskap står sentralt. Behaviorismen er ikke opptatt av verken praktisk arbeid eller demokrati og medborgerskap. Begge retningene fremmer at læring skjer ved refleksjon over

egne handlinger og erfaringer. Forskjellen ligger kanskje i lærerens rolle. Behavioristene mener at veilederens rolle er å forsterke god adferd, gjerne i form av materiell eller sosial belønning. Pragmatikerne mener at veilederens rolle er å stille gode spørsmål som fremmer refleksjon og kritisk tenking.

En kort oppsummering av dette kapitlet viser at ungdomsbedrift er en elevaktiv metode som i stor grad bygger på et sosiokulturelt og pragmatisk syn på læring, der elevene skal styre arbeidet og lære igjennom samarbeid, refleksjon og problemløsning med god veiledning fra lærer. Det er også behov for noe kunnskapsformidling i ungdomsbedrift, og denne undervisningsformen bygger på et behavioristisk læringsperspektiv. En utfordring for entreprenørskapslæreren er at det ikke finnes retningslinjer eller føringer for hvor mye læreren skal drive veiledning i forhold til kunnskapsformidling. Læringsteoriene vektlegger også ulike sider ved veilederrollen. Pragmatikerne fremhever viktigheten av at veiledere stiller spørsmål som fremmer refleksjon og kritisk tenking. Behavioristene vektlegger at veileder skal forsterke god adferd ved bruk av belønning.

3 Veiledning i ungdomsbedrift

I dette kapittelet presenteres teori og forskning knyttet til veiledning av elever. Store deler av litteraturen er direkte knyttet til veiledning i ungdomsbedrift. Noe litteratur gjelder veiledning av elever generelt, men som har relevans for tema i denne oppgaven.

3.1 Veiledningsferdigheter

UE forklarer veiledningsbegrepet med at fokuset flyttes fra læreren som kunnskapsformidler, til læreren som veileder (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Læreren skal legge til rette for læring, være en inspirator og motivator, og hjelpe elevene å finne fram selv. Det betyr ikke at læreren må være ekspert på alt, men den viktigste oppgaven er å hjelpe elevene å finne frem selv (Ungt Entreprenørskap, u.d.2). Når man driver veiledning må man ta utgangspunkt i hva eleven kan og gjør når han skal bidra i læringsprosessen. God veiledning kan styrke læringseffekten og høyne kvaliteten i elevens arbeid (Tveiten, 2008).

Støtte, utfordre og samtidig begrense

Ifølge Halland (2005) er de mest grunnleggende ferdighetene til en veileder å balansere mellom å støtte og utfordre elevene i arbeidet. Med støtte menes å oppmuntre til planlegging, kartlegge ressurser, gi anerkjennelse, bekrefte og stimulere til refleksjon. Halland løfter frem at det er veileders rolle å støtte idéer som kommer opp, og hjelpe elevene å se nye muligheter og løsninger som ikke nødvendigvis er åpenbare for elevene. Dette kan bidra til å styrke elevens målforståelse, selvtillit, evne til problemløsning, selvstendighet, ansvarsfølelse og evne til planlegging (Halland, 2005).

Det var en gang da jeg og gruppen satt og tenkte at dette får vi ikke til og det er helt idiotisk det vi holder på med. Men så kom læreren vår og sa at ingen idéer er dumme og at vi har en kjempeidé hvis vi klarer å få det til. Og det klarer vi.

(Marta 18 år, sitert i Syvertsen et al., 2019, s. 17)

Sitatet over er fra en elev som deltok i studien «UB-panelet» til Syvertsen med kollegaer (2019), og illustrerer godt veiledning for støtte. Det er svært viktig at elevene får eierskap til prosjektarbeidet, og det må læreren bidra til ved å inspirere til å ta eierskap (Flatås, 2016). Dersom elevene ikke klarer å finne en idé, kan lærerne ha en idé liggende på «lur» som elevene kan få om de ønsker det (Syvertsen et al., 2019).

Lærerne må gi elevene mulighet til å prøve egne valg selv om det kan føre til fiasko. Elevene må ha stor autonomi i prosessen, mens lærerne stiller spørsmål og overlater beslutninger til gruppen (Somby, 2017). Sørensen med kollegaer (2017) har i sin forskning noen lignende funn knyttet til elever med negative skoleerfaringer som blir introdusert for entreprenørielle undervisningsmetoder. Disse elevene trekker frem noen didaktiske grep som virker engasjerende og som fremmer deltakelse. Disse er økt medbestemmelse til innhold og form i undervisningen, og mer elevstyrt undervisning. Læreren må bevisst holde seg mer i bakgrunnen og utøve mindre kontroll, men fungere som en støtte og medskaper for elevenes læring i læringsprosessen (Sørensen et al., 2017). Det er altså flere studier som viser samme resultater. Elevenes autonomi i læringsprosessen må ivaretas.

Dersom det er dårlig fremdrift i arbeidet, eller når elevene søker enkle løsninger når de burde prøve ut alternativer som gir økt læring, må læreren gripe inn (Halland, 2005). I disse tilfellene må veileder fungere som en katalysator ved å utøve press og støtte på samme tid, noe som kan være vanskelig. Dette kan man oppnå ved å sette delmål og tidsfrister, jevnlig oppfølging og vise til alternative løsninger (Halland, 2005).

En annen studie som fremmer viktigheten av å utøve støtte og struktur, er en studie utført av Neergaard og Christensen (2017). De forsket på seks kull studenter ved to Skandinaviske universiteter, og i resultatene løfter de frem studentenes forvirring og skepsis til implementering av Studentbedrift (Neergaard & Christensen, 2017). Resultatene viser at noen studenter er så komfortable med gamle rutiner, at de foretrekker å forbli passive mottakere av kunnskap fremfor å bli aktive medskapere av læring. Det er derfor viktig at veileder bruker ritualer og strukturer som forsterker trygghetsfølelsen til studentene, og bidrar til involvering i å skape endring (Neergaard & Christensen, 2017).

Sterk tilstedeværelse og hyppige tilbakemeldinger underveis

Åsland (2010) påpeker viktigheten av sterk tilstedeværelse fordi læreren må hjelpe elevene underveis i prosessen, både faglig og sosialt. Lærers hjelp er i større grad å gi forløsende hint eller å stille spørsmål på en slik måte at det hjelper elevene å finne løsningene selv. Det er viktig at ikke læreren blir en vandrende fasit, men mer en støtte i prosessen med å finne fasiten selv (Åsland, 2010). Mange lærere opplever at det er utfordrende å rekke over og veilede alle i store klasser der elevene jobber prosjektrelatert. Veileder kan løse det med å

holde elevene i gang med hyppige besøk og komme med små innspill, men unngå å kjøre miniforelesning hver gang elevene lur på noe (Halland, 2005).

Tveiten (2008) trekker frem at veileder må være ekstra tett på i gruppedannelsen, men også sørge for å pleie gruppedynamikken jevnlig igjennom hele skoleåret. Årsaken til dette er at det er viktig for samspillet og kommunikasjonen i gruppa, som igjen har betydning for om deltakerne oppnår hensikten og målet med gruppa (Tveiten, 2008). Det er helt vanlig at konflikter og uenigheter oppstår i grupper, og da kan veileders oppgave være å tilrettelegge for en god og konstruktiv dialog (Halland, 2005).

En viktig del av veileders rolle er å gi tilbakemeldinger til elevene, både i forhold til innsats, faglig kvalitet og adferd. Læreren kan gi både individuelle og kollektive tilbakemeldinger i gruppearbeider. I et sosiokulturelt perspektiv står læringsfremmende tilbakemeldinger sentralt. Det krever at læreren kjenner forutsetningene til hver enkelt elev, og dermed forstår hva man kan forvente av eleven (Manger et al., 2013). Kollektive tilbakemeldinger til grupper kan gi elevene en følelse av samhold og å tilhøre et godt læringsfellesskap, derfor bør ingen enkeltelever kritiseres foran gruppa (Manger et al., 2013).

Studier viser at tilbakemeldinger underveis i arbeidet har mye større effekt enn etter at arbeidet er ferdigstilt. Tilbakemeldingene må være konkret knyttet til oppgaven og hvordan den er løst, og de må bidra til at elevene lærer av sine feil og når målene sine (Hattie, 2012). Syvertsen med kollegaer (2019) viser i sin studie at elevene ønsker mer tilbakemelding fra både UE, juryer og lærere. De ønsker både ros og konstruktiv kritikk. Elevene ønsker å bli sett og veiledet mer, blant annet trekker de frem ønske om å få flere tips, eksempler og erfaringer fra tidligere ungdomsbedrifter

Halland (2005) trekker frem viktigheten av å stille gode spørsmål og be om begrunnelser for valg elevene tar underveis, begge med tanke på økt refleksjon og læring. Som veileder er både lytting og det å spørre, samt spørreteknikk, viktige ferdigheter. Det er mange måter å spørre på, og ulike spørsmål kan ha ulike formål og funksjoner (Giessman et al., 1988). Spørsmål på kognitivt lavt nivå kan være effektive å stille knyttet til overflattisk informasjon og fakta. For økt refleksjon fungerer en blanding mellom lavnivåspørsmål og høynivåspørsmål (Redfield & Rousseau, 1981). Veileder må være oppmerksom på å ikke stille for mange og hyppige spørsmål, slik at dialogen går mer eller mindre over til å bli et intervju, eller enda verre, et

avhør. Dersom utspørringen til veileder «tar av», går læremetoden fra å være elevstyrt til å bli lærerstyrt, der veilederen tar hovedrollen i utspørringen (Pettersen & Løkke, 2004). Når veilederen styrer samtalen sterkt, hindrer det elevene å ta opp det de trenger veiledning i, og elevene innstiller seg raskt på å vente på spørsmål før de snakker (Geldard, 1989).

3.2 Innslag av kunnskapsformidling i veilederrollen

Alle lærere må finne en god balanse mellom lærerkontrollerte og elevkontrollerte aktiviteter i undervisningen. En sterk grad av lærerkontrollert undervisning kan pasifisere elevene.

Balanseringen av elevaktivitet er krevende og utfordrer lærerens profesjonskompetanse (Manger et al., 2013). Elevaktive metoder må planlegges grundig og følges tett opp av lærer. Det finnes ingen fasitsvar for hvor balansen bør ligge, men det kan være problematisk med både for mye og for lite lærerkontrollerte aktiviteter (Manger et al., 2013).

Dybdeløring har fått en sentral plass i fagfornyelsen. Kunnskapsdepartementet definerer dybdeløring slik:

Vi definerer dybdeløring som det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dybdeløring er en læringsprosess der læreren tilrettelegger på en måte som gir mer tid til å arbeide når du har noe grunnleggende kunnskap innenfor et tema og begynner å forstå hvordan den kunnskapen faktisk henger sammen innenfor de faglige rammene.

Overflateløring blir gjerne fremstilt som noe negativt, men et alternativ er å se på overflateløring som et første nødvendig steg mot dybdeløring (Schjelde, 2017; Lørerrommet, 2020). Det neste steget er å finne eller skape mening og forståelse for lærestoffet. Det siste steget er å anvende lærestoffet (Frey et al., 2016). Lørerens rolle blir å tilrettelegge for denne læringsprosessen.

Undersøkelser blant både elever og entreprenørskapslørere viser at det i hovedsak er to forhold som bremser motivasjonen til elevene. Det ene er treg oppstart, det andre er teoretisk undervisning (Syvertsen et al., 2019; Ungt Entreprenørskap, 2020). En lignende erfaring trekkes frem av en lærer i et undervisningseksperiment ved en murerutdanning i Danmark i

en dansk studie. Læreren opplever at flere elever «faller i fra» ved plenumsundervisning, det virker som at de kjeder seg (Sørensen et al., 2017). Elevene forstår at teoretisk undervisning må til, men ikke alt føles like relevant. Uten å ha en bedrift å knytte teorien til føles det langtekkelig og tidvis irrelevant. Om elevene allerede er i gang med å etablere bedriften føles teorien mer relevant og er lettere å forstå, for da har de allerede en knagg å henge teorien på (Syvertsen et al., 2019; Ungt Entreprenørskap, 2020). Lærerne anbefales derfor å gå igjennom aktuell teori når elevene er kommet i gang med bedriften og har behov for økt kunnskap om et bestemt område (Syvertsen et al., 2019).

3.3 Veiledning med prosessperspektiv på læringsarbeidet

En god veileder har stor toleranse for det uferdige

(Lauvås, u.d., sitert i Halland, 2005, s. 154)

Lærerens rolle i gruppe- og prosjektarbeid er å lede prosessen systematisk. Læreren må ha kontroll med prosessen, men delegere avgjørelser til elevene. Videre må læreren sørge for progresjon i læringen, utfordre elevenes tankeprosesser og utfordre dem til å se muligheter og begrensninger, veilede og stille krav til kvalitet og fremdrift (Flatås, 2016). Det er derfor viktig at veilederen har et prosessperspektiv på læringsarbeidet og se at de ulike fasene i fra uvitende til kompetent har en læringsverdi. Veilederen må av den grunn utvise tålmodighet når elevene famler litt eller er på et blindspor (Halland, 2005).

En vanlig feil hos lærerne i veilederrollen er å overkjøre elevene med råd, eller i verste fall overta arbeidet når eleven strever. Her må læreren huske å ha stor toleranse for det uferdige (Halland, 2005). Lærere som hjelper for mye fratrukker elevene muligheten for å lære. Det er selvsagt ikke alt strev som er like hensiktsmessig, men man må være tålmodig før man griper inn (Halland, 2005). Samtidig må veilederen balansere dette opp mot elevenes behov for mestring. Dette betyr at veileder må finne en balanse mellom å gripe inn for å veilede og holde avstand for at elevene skal få prøve og feile selv (Halland, 2005). Det å finne balansen mellom å drive veiledning og gi elevene arbeidsro, belyses av flere forskere. En case-studie av lærere i utforskende undervisning viser at det må være en balanse mellom å gi elevene fritt spillerom og å utøve støtte og struktur (Bjønnes & Kolstø, 2015). De påpeker at struktur bidrar til å klargjøre prosessen, mens fritt spillerom bidrar til utforskende og autonom læringspraksis. Disse to overlapper hverandre i løpet av prosjektperioden, der selvstendig

arbeid blir fulgt opp med struktur og støtte fra veileder (Bjønnes & Kolstø, 2015). Dette støttes av Pettersen og Løkke (2004) som påpeker at veileder må overholde sin «vikeplikt», det vil si å gi elevene rom for å tenke og arbeide selvstendig uten involvering fra veileder. For å lykkes med balanseringen mellom veiledning og å gi elevene arbeidsro kreves erfaring og refleksjon fra lærerens side (Hodson, 2009). Han hevder også at for lite veiledning kan føre til usikkerhet, uro, dårlig fremdrift og for lite læring hos elevene. For mye veiledning kan virke forstyrrende og hindre elevenes tankeprosess og læring (Hodson, 2009).

En studie som tar for seg lederegenskapene til entreprenørskapslærere, trekker frem flere positive og negative lederegenskaper som belyser balanseringen. Av positive egenskaper nevnes høy tilstedeværelse, god relasjon til eleven, fagkunnskap og god struktur. De svake lederegenskapene som fremkommer av studien er snakkesalighet, utålmodighet og for hyppig innblanding (Leffler, 2019). Med økt kompetanse innenfor et fagområde/felt ser veileder raskere løsninger og hva som er riktig og galt enn hva elevene gjør. Det blir fort fristende å gripe inn og gå rett på sak istedenfor å la elevene finne løsningene selv (Lauvås & Handal, 2000).

Læring handler om å våge. Det krever mot til å prøve ut nye tanker og atferd, mot til å prøve ting for første gang, mot til å feile, mot til å satse, mot til å være ærlig og ikke minst mot til å være nær i krevende situasjoner. Læring er krevende.

(Halland, 2005, s. 163)

Sitatet fra Halland kan gjelde både for elever og lærere. Det er ikke bare elever som må tørre å våge. For lærerne kreves det mot til å tørre og slippe kontrollen, til å bevege seg fra å være kunnskapsformidler til å bli veileder. Både elever og lærere er i en evig læringsprosess, og gjensidig læringen skjer i relasjonen mellom lærer og elev (Halland, 2005).

3.4 Veiledning for tilpasset opplæring

Man kan ha en bred eller smal forståelse for begrepet tilpasset opplæring. En bred forståelse for begrepet kan forstås som at det kollektive og det sosiale fellesskapet har stor betydning ved at inkludering, samhold og fellesskapsfølelse er en del av tilrettelegging for tilpasset opplæring (Nordahl & Overland, 2015). Det brede perspektivet er også ivaretatt i læreplanenes overordnede del; «Når elever jobber sammen med voksne og medelever, kan mangfoldet av evner og talent være med på å styrke læringen og utviklingen både for

felleskapet og for individet» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den brede forståelsen av begrepet innebærer at hele skolens totale virksomhet har en felles overordnet strategi og pedagogisk plattform, der både skolelederne og lærerne har blick for skolens kontekst; sosiale forhold og faglig læring (Manger et al., 2013). Læreren utfører en oppgave formet av samfunnet, der tilpasset opplæring tar utgangspunkt i noen sentrale verdier som f.eks. inkludering, variasjon, relevans og medvirkning (Håstein & Werner, 2014).

Det finnes ulike tolkninger av smal forståelse av tilpasset opplæring. Bachmann og Haug (2006) forstår smal tilnærming av tilpasset opplæring som spesialundervisning. En annen tolkning utført av Dale og Wærnes (2003), er at smal tilnærming gjelder pedagogiske tilpasninger for enkelteleven, uten at det nødvendigvis innebærer spesialundervisning. Denne oppgaven fokuserer på den siste tolkningen. En smal forståelse av begrepet tilpasset opplæring har individperspektivet fremfor det kollektive perspektivet, og innebærer at man retter oppmerksomheten mot enkeltelevens utfordringer og tilpasser opplæringen deretter (Nordahl & Overland, 2015). Det smale perspektivet av begrepet for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i undervisningen, som å variere bruk av lærestoff, arbeidsmetoder, læremiddel og variasjon i organisering av og intensitet i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Veiledning for tilpasset opplæring innebærer at læreren må veilede den enkelte elev ut ifra elevens forutsetninger og utviklingsnivå. Formålet med veiledningen er å få elevene til å reflektere over problemstillingen/oppgaven de står overfor med tanke på å skape ny kunnskap/innsikt og forståelse (Åsland, 2010). Relasjonskompetanse er derfor en sentral egenskap hos læreren for å bidra til læring, og nødvendig for å forstå hva den enkelte elevs behov i forhold til tilpasset opplæring (Askling et al., 2016). Læreren må se eleven både faglig, sosialt og personlig, og må ha omsorg for eleven. Videre må læreren ha empati med elevene, og sette seg inn i elevens situasjon og dens perspektiv (Åsland, 2010).

Veiledning av elever med ulikt læringspotensial

Et viktig behov hos elevene handler om å lykkes i skolen, både sosialt og faglig. For å lykkes må oppgavene og utfordringene tilpasses den enkelte elev slik at de har mulighet til å mestre. Når elevene ikke lykkes, må de oppleve oppmuntring til å prøve på nytt (Ogden, 2012). Læreres forventninger til elevene påvirker hvordan læreren underviser og opptrer overfor den enkelte elevgruppe og elev. Studier viser at lavtpresterende elever, som lærerne forventer seg

mindre av, viser seg å få mindre oppmerksomhet, henvendelser og ros enn høytpresterende elever. De får også mindre tid til å svare på spørsmål før andre får svare (Ogden, 2012). Høytpresterende elever får ofte mer utfordrende oppgaver, mer hjelp og ansvar for egen læring. Lærerne er som oftest uoppmerksomme på denne forskjellsbehandlingen og at forventningene deres styrer handlingen i klasserommet (Ogden, 2012). Sitatet nedenfor, som er fra en ungdomsbedriftselev i studien «UB-panelet», bekrefter dette.

Lærerne i min klasse tenker bare på de som vil og har motivasjon, ikke med de som ikke har (Armin 16 år, sitert i Syvertsen et al., 2019, s. 18).

Det er som sagt viktig at læreren har store forventninger til elevene, men ikke altfor store. En må balansere utfordringer med kompetanse slik at elevene har en realistisk sjanse til å mestre (Nordahl & Overland, 2015). Mestring er en av forutsetningene for å lære. For høye forventninger kan resultere i for utfordrende oppgaver og ingen/liten opplevelse av mestring, og motsatt. Forventninger fra læreren dreier seg også om omsorg fordi at det å bli møtt med forventninger signaliserer at læreren tror på eleven (Nordahl & Overland, 2015).

Studier viser at det ved større prosjektarbeider er høytpresterende elever som ber om mest hjelp, mens de elevene som kanskje trenger det mest, ikke ber om veiledning (Halland, 2005). En del av kompetanseutviklingen til elevene er å ta initiativ til å få hjelp/veiledning. Lærerne skal ikke tvinge elevene til å motta hjelp, men en kan for eksempel etablere en strukturell tvang, gjennom å lage rutiner for oppfølging for å kontrollere at elevene har forstått og er der de bør være i arbeidsprosessen. Dette kan være f.eks. innlevering, statusmøte, fagsamtale osv. (Halland, 2005). Det viktigste er at læreren er tett på, våken og viser at han bryr seg. Ved elevaktive arbeidsmetoder er det svært viktig at læreren er offensiv i forhold til veiledning og oppfølging (Halland, 2005).

En FoU-rapport knyttet til pedagogisk organisering av elevbedrift for elever med særlige behov viser at sammensetningen av gruppene blir løst på ganske lik måte, med heterogene grupper uavhengig av kjønn, etnisitet, kognitive evner og venner (Somby, 2017). Ved alle skolene i undersøkelsen var organiseringen basert på interesser. Elever med særlige behov ble fordelt på gruppene, da det oppleves som vanskeligere å ha dem samlet i en gruppe. Elevsammensetningen i bedriftene har alltid en pedagogisk begrunnelse, ofte ut ifra et perspektiv om inkludering (Somby, 2017). Inkluderende prosesser i ungdomsbedriftsarbeidet

skjer med tett veiledning med gruppen i fellesskap. Det er viktig at lærerne kjenner utfordringene til gruppene og krever deltakelse gjennom elevaktivisering. Alle elevene må ha medbestemmelsesrett gjennom demokratiske prosesser og stor autonomi i prosessen, der læreren veileder elevene tett, men overlater alle beslutninger til gruppen (Somby, 2017). Studien til Sørensen med kollegaer (2017) viser noen lignende. Elever som tidligere har hatt negative skoleerfaringer, blir mer positive til skolen og læring igjennom entreprenørielle metoder. Denne elevgruppen trekker frem at de blir motiverte av demokratiske prosesser i gruppearbeidet, der elevene får felles ansvar og tar beslutninger sammen. De fremmer inkludering igjennom samarbeid med aktiv deltakelse av alle og en opplevelse av å bli anerkjent (Sørensen et al., 2017).

Elevene tilrettelegger også for egen læring noen ganger, uten at læreren har tilrettelagt for det. Den observante lærer vil fange opp de elevinitierte tilpasningene og notere seg dem i sitt repertoar over variert undervisning (Nordahl & Overland, 2015). Det er også slik at elevene lærer av hverandres arbeidsmetoder. De ser hvordan andre jobber og lærer, og tester ut hverandres metoder sammen og alene. Lærerens toleranse og rom for utprøving er viktig for elevskapt variasjoner i læringsarbeidet (Nordahl & Overland, 2015).

Oppsummert viser teori og forskning at det er en kompleks oppgave å drive veiledning av elever i ungdomsbedrift. Det som går igjen i litteraturen er at elevene trenger frihet til å bevege seg i læringsprosessen, men veileder må samtidig være tett på, gi tydelige rammer og struktur. Læreren skal tilrettelegge og stille spørsmål som hjelper elevene til å finne løsninger og svar, og overlata alle beslutninger til elevene selv. Det oppleves imidlertid at forskningen spriker litt når det kommer til lærers tilstedeværelse og innblanding i ungdomsbedriftsarbeidet. På den ene siden ønsker elevene at lærerne er mer engasjerte, tett på og flere tilbakemeldinger, se Ungt Entreprenørskap (2020). På den andre siden oppleves læreren for snakkesalig, utålmodig og blander seg inn for ofte (se Leffler, 2019).

4 Metode

I dette kapittelet skal jeg redegjøre for de valgene jeg har tatt, og hvordan jeg har gått frem i dette forskningsprosjektet for å besvare problemstilling med tilhørende forskningsspørsmål:

Hvordan opplever læreren at han veileder elevene i ungdomsbedrift?

1. Hvordan opplever læreren at han balanserer mellom veiledning og kunnskapsformidling i ungdomsbedrift?
2. Hvordan opplever læreren balanseringen mellom veiledning og å gi elevene arbeidsro i ungdomsbedriftsarbeidet?
3. Hvordan opplever læreren at han veileder for å tilpasse opplæringa i ungdomsbedrift?

Først vil jeg redegjøre for mitt vitenskapelige ståsted og hvilken forskningsmetode og forskningsdesign som ligger til grunn for denne studien. For å sikre transparens i oppgaven vil jeg redegjøre grundig, ærlig og detaljert for datautvalg, innsamling av empiri og analyse av datamaterialet. Transparens er et av de viktigste kravene til all presentasjon av forskning (Tjora, 2017). Deretter redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem for å sikre reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i studien. Til slutt drøfter jeg etiske hensyn i dette prosjektet.

4.1 Vitenskapsteoretisk utgangspunkt

Vitenskapelige teorier er formet under historiske og samfunnsmessige omstendigheter, og de bygger på to ulike grunntanker; ontologi og epistemologi. *Ontologi* står for oppfatningen om hvordan verden er formet, læren om det værende. Hva finnes? Hva er virkelig? Hva kan vi forske på? Mens *epistemologi* handler om læren om kunnskap og læren om erkjennelse. Hvordan kan vi vite noe? Hva kan vi ha viten om? Hva er sannhet? (Sollid, 2013). I samfunnsvitenskapen kan man stille både ontologiske og epistemologiske spørsmål, men de epistemologiske spørsmålene regjerer innenfor samfunnsvitenskapen (Johannessen et al., 2016). Et sentralt epistemologisk spørsmål i samfunnsvitenskapelig forskning, og som også gjelder i mitt masterprosjekt, er hvordan man kan gå fram for å sikre kunnskap, at den er sann og objektiv. I kvalitativ forskning dreier epistemologi seg om forholdet mellom informanter og forsker. Det opprettes et nært samarbeidsforhold mellom forsker og deltakere, og det blir umulig å oppnå objektiv distanse. Forskerens epistemologiske ståsted har betydning for hele forskningsprosessen, ut fra hvordan forsker og informant produserer kunnskap sammen. Dette

må ses i sammenheng med valg av problemstilling og forskningsdesign som gjøres i studien (Postholm, 2010).

Problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål i denne studien er epistemologiske, og det blir viktig at jeg reflekterer over om det er forhold ved meg som kan påvirke forskningsresultatene og også være klar over at forholdet mellom mine informanter og meg også kan påvirke forskningsresultatene. Videre skal jeg gå nærmere inn på aktuelle epistemologiske teorier og redegjøre for valg av forskningsdesign for min studie.

4.2 Vitenskapsteoretisk perspektiv

Når jeg skal undersøke et pedagogisk fenomen, er det mulig å velge mellom ulike teoretiske perspektiver. Valg av teoretisk perspektiv vil få betydning for hvilke sider av virkeligheten jeg avdekker (Johannessen et al., 2016). Innenfor epistemologien finnes det flere vitenskapsteoretiske perspektiver, men i min studie er det hermeneutikk og fenomenologi som er aktuelle.

4.2.1 Hermeneutikk

Hermeneutikk er den eldste vitenskapstradisjonen. Begrepet kommer fra gresk og betyr utlegningskunst eller forklaringskunst (Gilje & Grimen, 1993). Denne epistemologiske teorien er særlig benyttet i human- og samfunnsvitenskapen. Kvalitative metoder, herunder observasjon og intervju, er grunnleggende. Ofte er det tekst som utgjør det empiriske grunnlaget, og tekstanalyse er en typisk metode innenfor hermeneutikken. I et hermeneutisk perspektiv forsøker vi å forstå mennesket innenfra, vi søker dyp og unik kunnskap om mennesket, som igjen kan hjelpe oss å forstå andre mennesker (Sollid, 2013). Hermeneutikk er en måte vi kan forstå verden på, vi fortolker alltid omgivelsene når vi tenker, opplever eller gjør noe. Fortolkning er avhengig av forforståelse, altså kunnskap som vi allerede har (Ebdrup, 2012). For at forståelse skal være mulig må forforståelse være til stede, både hos forsker og informanter.

Gjennom erfaring og ved å studere teori og tidligere forskning har jeg dannet meg en forforståelse som danner grunnlag for forskningsarbeidet i denne studien, og så tilføyer jeg ny informasjon ved datainnsamling. Videre fortolkning skjer i analysearbeidet. Tolkning og presentasjon av både teori og dataanalyse har med den hermeneutiske tradisjonen å gjøre.

Hermeneutikken henger tett sammen med fenomenologien, som også er aktuell i min forskning, og i flere forskningsmiljøer blandes disse to sammen (Johannessen et al., 2016).

4.2.2 Fenomenologi

Fenomenologi forklares i Johannessen med kollegaer (2010) som læren om fenomenene. I pedagogikken kan dette overføres til å dreie seg om hva det innebærer å være lærer. Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) regnes som grunnlegger av fenomenologi og mente at fenomenologi er læren om hvordan ting fremstår, hvordan ting erfares og hvilken oppfattelse en får av verden der og da (Postholm, 2010). Man kan dele fenomenologien i to retninger; det psykologiske og det sosiologiske perspektivet. Innenfor det sosiologiske perspektivet ser den *sosialfenomenologiske tilnærmingen* på grupper av individer, der gruppene utvikler erfaringer og meninger gjennom sosiale handlinger. Den *psykologiske fenomenologien* er mer aktuell i min studie da den fokuserer på individet og opplevelsen til den enkelte, samtidig som forskeren ser på hvordan erfaringer og opplevelser av det samme fenomenet oppleves av flere enkeltindivider. Her er målet med studiet å øke innsikten og forståelsen for et fenomen (Postholm, 2010). Forskeren ønsker å få innsikt og forståelse i folks livsverden, og blir derfor opptatt av meningsinnholdet i datamaterialet. Datamaterialet blir derfor lest fortolkende av forskeren for å forstå den dypere meningen i menneskers erfaringer (Johannessen et al., 2016).

Studien i denne oppgaven tar for seg lærerens egne erfaringer og opplevelser av å veilede elever i ungdomsbedrift, og hvordan han veileder for tilpasset opplæring i ungdomsbedriftsarbeidet. Formålet med studien er å øke innsikten og forståelsen for læreren som veileder i ungdomsbedrift. Dette er helt i tråd med den fenomenologiske tradisjonen. Jeg mener derfor at problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål kan studeres og analyseres med hovedfokus på fenomenologisk tilnærming siden jeg vektlegger informantenes erfaringer og opplevelser av fenomenet ungdomsbedrift. Elementer av forskningen, slik som fortolkning, bærer mer preg av et hermeneutiske perspektiv.

Med fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming er det gitt at forskningsmetoden blir kvalitativ. Jeg skal videre redegjøre for forskningsdesign og gjennomføring av datainnsamling og analyse.

4.3 Forskningsdesign og gjennomføring

I dette kapittelet vil jeg gå nærmere inn på designet for forskningen, datainnsamling og analyse av datamaterialet. Kvalitative metoder framhever innsikt og søker forståelse, mens kvantitative metoder framhever oversikt og søker oversikt (Tjora, 2017). I kvalitativ forskning er selve forståelsen av et fenomen, en hendelse eller en case målet med forskningen. Man stiller andre spørsmål, eller stiller spørsmålene annerledes ved kvalitativ forskning (sammenlignet med kvantitativ forskning). Kvalitativ forskning skaper en annen type kunnskap enn ved kvantitativ forskning. Det er derfor ikke dataene i seg selv, men metoden dataene er samlet inn via, som skiller dem (Nyeng, 2012). Fordelen med en kvalitativ studie er at man kan justere spørsmålene/fokus på undersøkelsen underveis, og man kan få informantene til å utdype meninger. Dette er ikke mulig i en kvantitativ forskningsmetode. Med disse betraktningene har jeg derfor valgt kvalitativt intervju som metode for å samle inn data til mitt masterprosjekt.

4.3.1 Semistrukturert intervju

Metoden jeg har valgt å bruke til datainnsamlingen, er kvalitativt forskningsintervju i semistrukturert form. Et kvalitativt forskningsintervju kan beskrives som en samtale med struktur og formål, og er velegnet når man skal studere menneskers holdninger, erfaringer og meninger (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er viktig å være klar over at kvalitative intervju ikke gir endelige svar på et spørsmål, men kan belyse problemstillingene og forskningsspørsmålene som forskeren skal forske på og finne ut mer om et lite område av samfunnslivet vårt. Samtalens formål er å få frem kunnskap om et gitt tema, hvor både informantene og forsker bidrar med kunnskap (Sollid, 2013). Som forsker er det svært viktig å forholde seg kritisk til hele forskningsprosessen, også til valg av metoder.

I fenomenologisk forskningsperspektiv må man enten ha et ustrukturert eller semistrukturert intervju, og forskeren må anvende åpne spørsmål (Fejes & Thornberg, 2009). Organiserer man intervjuet som et semistrukturert intervju, kan samtalen få en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet. Semistrukturert intervju innebærer at forskeren har noen ferdige spørsmål i intervjuguiden, men velger selv rekkefølgen på dem, og kan også konstruere nye spørsmål som måtte dukke opp underveis i intervjuet (for eksempel oppfølgingsspørsmål). Samtalen åpner for at informanten kan være med på å bestemme hva som tas opp i intervjuet, noe som gjør at menneskers erfaringer og oppfatninger kommer

bedre frem. Man får bedre frem nyanser og kompleksitet enn ved en del andre metoder (Johannessen et al., 2016).

Forskningsintervju har flere svakheter som forskeren må være kritisk til og reflektere over. Metodens kanskje største svakhet er hvorvidt datamaterialet kan anses for å ha god kvalitet når så store deler av forskningsprosessen er subjektivt (Sollid, 2013). Øvrig kritikk av metoden er at den gir best muligheter til å få frem en mening for personer som er muntlig sterke, mens de som er muntlig svake kanskje ikke får frem den hele og fulle mening og sannhet. Videre kritiseres metoden for at forskeren kan overse det språklige nivået under analysearbeidet (Sollid, 2013).

Jeg mener at styrkene ved semistrukturert intervju er større enn svakhetene og er en god forskningsmetode for å få svar på problemstilling og tilhørende forskningsspørsmål i denne studien. I det neste kapittelet vil jeg redegjøre for planleggingen av intervjuet.

4.3.2 Planlegging

I dette kapittelet legger jeg frem planleggingsfasen av intervjuet og gjør greie for valg jeg har tatt i forhold til intervjugaiden, tankeprosessen bak informantutvalget, prøveintervju og godkjenning av prosjektet hos Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Intervjugaiden

Forskeren må anvende åpne spørsmål i semistrukturerte intervju (Fejes & Thornberg, 2009). En intervjugaid skal ikke fungere som et spørreskjema, men være en liste over temaer og åpne spørsmål knyttet til problemstillingen som skal oppmuntre informantene til å utdype temaet (Johannessen et al., 2016). Jeg har syv åpne spørsmål i min intervjugaid. Spørsmålene er formulert på en slik måte at de gir informantene mulighet å snakke fritt rundt hvert spørsmål. Spørsmålene starter som oftest med «kan du fortelle om...» eller «kan du si litt om...». Disse spørsmålene ble delt med informantene i god tid før intervjuet slik at de fikk mulighet å reflektere over hvert spørsmål til vi skulle møtes. I intervjugaiden har jeg ett til fire oppfølgingsspørsmål under hvert av de syv åpne spørsmålene. Oppfølgingsspørsmålene ble imidlertid ikke delt med informantene på forhånd, da de var ment på å benyttes ved behov. Det er ifølge Kvale (2001) viktig å stille spørsmål som utfordrer informantene til å forklare, beskrive og begrunne. Jeg bestemte meg på forhånd for å ikke låse meg fast til intervjugaiden, og være åpen for å stille spontane spørsmål underveis i intervjuet. Ved å være åpen for

spontane spørsmål kan forskeren bidra til utdypende forklaringer og få relevant informasjon som spørsmålene i intervjuguiden ikke nødvendigvis klarer å fremskaffe (Sollid, 2013). For å sikre at jeg forstod hva informantene mente, bestemte jeg meg for å stille bekreftelsesspørsmål og oppsummere svarene før jeg gikk videre i intervjuet.

Utvalg av informanter

Det finnes ikke et fasitsvar for tilstrekkelig antall informanter i kvalitative intervju. Et generelt råd er å ha tilstrekkelig mange informanter til å få svar på det du ønsker å undersøke. I et masterprosjekt er det begrenset med tid til rådighet, så man kan ikke ha like mange informanter som for eksempel i et doktorgradsprosjekt. Er det bare lærere som skal intervjues, trenger man et mindre utvalg enn om man intervjuer både elever og lærere (Sollid, 2013). I kvalitative intervjuer er hovedregelen at man velger informanter som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet (Tjora, 2017). I utvelgelsen av informanter gikk jeg derfor etter noen kriterier. Kriteriene var; 1) informantene må ha flere års erfaring som entreprenørskapslærer i ungdomsbedrift og 2) informantene må jobbe på en annen skole enn min egen skole. Jeg ønsket erfarne lærere fordi man gjerne utvikler en bedre pedagogisk praksis over tid, og jeg ønsket informanter fra andre skoler fremfor egen skole for å være mest mulig objektiv i datainnhenting og analysearbeidet. Slike utvalg av informanter som jeg har foretatt kalles for «strategisk utvalg». De er ikke tilfeldig utvalgt slik som i kvantitative surveyundersøkelser (Tjora, 2017).

Informantene er ansatt ved fire ulike videregående skoler, og ingen av dem er ansatt på min skole. Kriteriene for informantutvalget ble dermed oppfylt. Informantenes navn er anonymiserte i form av at pseudonymer. Navn på skolestedene og yrkesfagene blir også hemmeligholdte for å ivareta anonymiseringen av informantene best mulig. Her er en kort presentasjon av informantene.

- Eli er i 50-årene og har jobbet som entreprenørskapslærer i rundt 10 år og har jobbet som lærer siden 2007. Hun er utdannet innenfor økonomi og har jobbet som økonomiansvarlig, personalansvarlig og som daglig leder noen år. Etter hun begynte å jobbe som lærer, har hun tatt pedagogisk utdanning, og hun har i tillegg tatt videreutdanning i pedagogisk entreprenørskap. Eli bruker ungdomsbedrift som metode i fagene Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 (EB1) og Entreprenørskap og bedriftsutvikling 2 (EB2) på studiespesialisering.

- Per er i 60-årene og har bakgrunn som håndverker, yrkes- og fagmann. Han har drevet egen praksis i flere tiår før han ble lærer. Da han drev egen bedrift, hadde han egne lærlinger, så han har god kjennskap til hvordan yrkesfagutdanningen foregår. I 2010 avsluttet han praktisk pedagogisk utdanning og startet som yrkesfaglærer på en yrkesfaglig studieretning innenfor hans fagfelt. Per bruker ungdomsbedrift som metode i programfagene og i Yrkesfaglig fordypning (YFF) og har ca. 10 års erfaring som entreprenørskapslærer.
- Ola er den av lærerne i informantutvalget som har lengst erfaring som entreprenørskapslærer, han har brukt ungdomsbedrift som metode i snart 20 år. Han bruker metoden i fagene EB1 og EB2 på studiespesialisering. Tidligere brukte han metoden på yrkesfag i programfagene og i YFF, men det har vært mindre av det de siste årene. Ola er i 50-årene og er utdannet faglærer med master i økonomi og ledelse. Han har ellers tatt noen kurs og halvårsheter innenfor pedagogisk entreprenørskap.
- Are har en bred formell kompetanse. Han har en teknisk utdanning som ingeniør, mellomfag i økonomi og master i praktisk kunnskap (filosofi). I tillegg har han også praktisk pedagogisk utdanning. Han har arbeidserfaring innenfor både informasjonsteknologi, kommunikasjon og ledelse i tillegg til at han har undervist ved flere utdanningsinstitusjoner på ulike nivåer. Are er i 50-årene og har fem års erfaring som entreprenørskapslærer. Han bruker ungdomsbedrift som metode i EB1 og EB2 på studiespesialisering, og har også litt erfaring som entreprenørskapslærer på yrkesfag.

Godkjenning av prosjektet

For å drive kvalitativ forskning må intervjuguiden først godkjennes av NSD. Intervjuguiden ble godkjent allerede tre dager etter innsendelse. Videre krever Personopplysningsloven samtykkeerklæring fra deltakerne. Samtykket skal være frivillig og informert, det vil si at informantene skal ha alle nødvendige opplysninger om undersøkelsen (Johannessen et al., 2016). Etter god forskningsetikk sendte jeg ut e-post til alle informantene med godkjenning fra NSD (se vedlegg 4), informasjonsskriv og samtykkeskjema (se vedlegg 3). Alle fire informantene underskrev og returnerte samtykkeerklæring uten noen spørsmål eller protester. Jeg innhentet deretter samtykke fra rektor på de fire skolene. Da alt det formelle var på plass, sendte jeg e-post med de syv spørsmålene til informantene ca. to uker før intervjudato.

Prøveintervju

En god forberedelse til intervjuene er å øve seg på å intervju, bruke intervjugaid og teste ut opptaksutstyr (Sollid, 2013). Jeg avtalte derfor prøveintervju med en kollega av meg som jobber som entreprenørskapslærer. I prøveintervjuet fikk jeg testet ut om spørsmålene var forståelige for informanten og om de var relevante for problemstillingen. Etter prøveintervjuet justerte jeg noen spørsmål og fjernet enkelte spørsmål som jeg fant ut var unødvendige. I tillegg hadde jeg og min kollega en god evaluering av intervjuet, spørsmålene, intervjuteknikken og stemningen under intervjuet. Dette var svært nyttig for meg og gjorde meg tryggere og bedre forberedt til å intervju informantene. Jeg fikk også testet ut en opptaker-app på mobilen min. Prøveintervjuet varte i 1 time og 20 minutter, og dermed visste jeg at jeg måtte sette av ca. 1,5 time til hvert intervju med informantene.

4.3.3 Gjennomføring

Det hadde vært lettvisst å gjennomføre intervjuene digitalt ved hjelp av for eksempel Microsoft Teams. Men for meg var det viktig å gjennomføre intervjuene ansikt til ansikt fordi man etter min mening mister en del av den personlige kontakten via skjerm.

Forskning viser at trygghet og komfort, samt at man ikke forstyrres, har stor betydning i enkelte intervjusituasjoner (Tjora, 2017). For å ivareta trygghetsfølelsen fikk mine informanter selv velge lokasjon for intervjuet, og alle fire valgte et møterom på eget arbeidssted. Møterommene var forhåndsbooket av informantene, og dermed var det lagt til rette for at intervjuene kunne gjennomføres uforstyrret.

Jeg og informantene småpratet litt om løst og fast før vi startet opp med intervjuet, dette gjorde jeg bevisst for å få informantene til å slappe av. Selve intervjuet startet alltid med at jeg gjentok rettighetene til informantene, samt minnet informantene på om deres taushetsplikt knyttet til konfidensiell eller personidentifiserende informasjon. Når dette var gjort, startet jeg lydopptaket.

Lydopptak er anbefalt fordi det gir forskeren en visshet om at man får med seg alt som blir sagt samtidig som man kan konsentrere seg om samtalen og sørge for god kommunikasjon og flyt i samtalen (Tjora, 2017). Underveis i intervjuet var jeg opptatt av å holde en god og avslappet stemning for at informantene skulle føle seg trygge. Jeg smilte, var bevisst på å være en aktiv lytter, viste bekreftelse med både kroppsspråk, mimikk og småord som «ja, nei,

ah, akkurat, ikke sant». Bakgrunnen for dette er at forskeren har et særlig ansvar for å legge til rette for at samtalen blir god igjennom blant annet små bekreftende tilbakemeldinger, og selvsagt igjennom gode spørsmål (Sollid, 2013). Imellom hvert spørsmål passet jeg på å spørre om det var mer informantene ønsket å si om den saken. Jeg oppsummerte og stilte bekreftelsesspørsmål for å være sikker på at jeg hadde forstått dem riktig før jeg gikk videre, noe som også er anbefalt.

I etterkant (ved transkribering) ser jeg at jeg noen ganger fullførte setningene til informantene når de stod litt fast eller nølte for lenge. Dette er nok litt uheldig, og i verste fall kan dette medføre at informantene har svart noe annet enn hva de egentlig mente. Men så lenge informantene bekreftet at det jeg sa var det de mente, så tenker jeg at informantenes autonomi er ivaretatt.

4.3.4 Analyse

Analyseprosessen starter allerede under intervjuet, fortsetter under transkriberingsarbeidet og varer helt til studien er ferdig (Sollid, 2013). Å analysere betyr å dele opp datamaterialet i elementer eller i mindre biter (Johannessen et al., 2016). Den fasen som anses som den egentlige analysen, er den fasen hvor forskeren søker etter sammenhenger og mening i mengden av transkriberte sider (Sollid, 2013). Man kan bruke ulike metoder for å systematisere analysearbeidet. Kjente analysemodeller som har inspirert meg i analysearbeidet er Giorgis fenomenologiske analysemodell, Bergs analysemodell og Malteruds analysemodell. Alle disse tre modellene er beskrevet i Johannessen med kollegaer (2016), men blir for omfattende å presentere i denne sammenheng.

Her presenteres hvordan jeg gikk frem i analysearbeidet. Jeg deler prosessen opp i fem sekvenser; transkribering, analyse av meningsinnhold, systematisering av relevante funn, koding og kategorisering og analyse av funn.

Transkripsjonene ble foretatt umiddelbart etter hvert intervju slik at det var gjort imens intervjuet var rimelig ferskt i hodet mitt og før gjennomføring av nytt intervju. Jeg valgte å transkribere stort sett hele intervjuet i sin helhet, men temaer som var helt irrelevante for studien, ble utelatt. Transkripsjonene er gjort på bokmål for å ivareta anonymisering av informantene best mulig. For å gjøre transkripsjonen mest mulig lik intervjuet, og sikre minst mulig informasjonstap, forsøkte jeg å få frem prosodi i form av pauser, nøling, latter, innpust

og utpust. Jeg tok ikke med alt av prosodi, men det jeg mente er viktigst for tolkningen av innholdet. Prosodien ble markert med ulike transkripsjonsnøkler som er forklart i kapittel 5.

Prosessen med gjennomføring av intervju og transkribering gikk over fire uker og resulterte i 79 dataskrevne A4-sider. Da transkriberingen var ferdig leste jeg igjennom transkriptene grundig, og noterte ned interessante funn, sammenhenger og ulikheter som hadde relevans for problemstilling og forskningsspørsmål. Dette hjalp meg å danne et helhetsinntrykk.

Neste fase i analyseprosessen var å sammenfatte funn. Jeg samlet deretter relevante funn under hvert av de syv spørsmålene fra intervjugaiden. Til dette arbeidet brukte jeg klipp- og lim- funksjon i word. I denne fasen ble også irrelevant informasjon luket ut, og datamaterialet/informasjonen ble fortettet og forkortet. Videre leste jeg over dokumentet enda en gang for å lage oppsummering av funn under hvert av de syv spørsmålene. I dette arbeidet ble funnene kodensert og fortettet.

I tredje fase av analysearbeidet søkte jeg etter de meningsbærende elementene som har relevans for å besvare forskningsspørsmålene mine. Jeg utarbeidet en tabell med en kolonne for hvert forskningsspørsmål og systematiserte funnene under tilhørende forskningsspørsmål. Det er viktig å være åpen for endringer av forskningsspørsmål etter funn av tema/kategorier (Malterud, 2011, referert i Johannessen et al., 2016). Det ble ganske raskt klart for meg at det var behov for å utarbeide et ekstra forskningsspørsmål. Jeg så også et behov for å presisere de to øvrige forskningsspørsmålene mine slik at det tydelig fremkommer at det er *lærerens egne opplevelser* jeg er ute etter å kartlegge i studien min. Forskningsspørsmålene, slik de endte opp, er presentert i kap. 1.2.

I fjerde fase så jeg etter sammenfallende funn og avvik under hvert forskningsspørsmål. Jeg valgte altså en induktiv og empirinær tilnærming i kategoriseringen. Dette resulterte i flere kategorier som ble systematisert i tabellform under tilhørende forskningsspørsmål. Etter kategoriseringen startet kodingen. Det gjorde jeg ved å gi hvert funn en tallkode som viser hvilken kategori funnet tilhører. Dette bidro til bedre oversikt i forhold til om jeg har fått besvart forskningsspørsmålene og til å se sammenhenger og ulikheter (se tabell i vedlegg 5).

4.3.5 Presentasjon av funn

Ved presentasjon av funn tok jeg utgangspunkt i tabellen som beskrevet i avsnittet overfor og jobbet meg systematisk igjennom hver kategori. Ofte var det behov for å bla i transkriptene for å kunne presentere funnene utfyllende. I presentasjonen av funn har jeg presentert mange sitater fra informantene. Alle sitatene er ikke 100% lik originalen, de er litt omarbeidet for å formalisere språket slik at det blir mer leservennlig.

4.3.6 Drøfting og konklusjon

Jeg har gjort mange funn i studien min, men jeg konsentrerte meg om de viktigste hovedfunnene. Å tolke betyr å få en mening ut av forskningsdata og sette den inn i et større bilde og sammenheng. Jeg drøftet funnene opp mot relevant teori og tidligere forskning for å forklare funnene fra analysen slik som anbefalt av Johannesen med kollegaer (2016). Eventuelle motsetninger mellom tidligere studier er også løftet frem og drøftet. Basert på resultatene fra drøftingen kunne jeg sammenfatte en konklusjon.

Nå har jeg redegjort forskningsdesign, gjennomføring og analyse av datamaterialet. Neste steg er å vurdere kvaliteten i studien min.

4.4 Kvalitet i studien

Kvaliteten i fenomenologiske studier blir sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data, og forskeren blir sett på som det viktigste instrumentet for å sikre kvalitet på en studie (Postholm, 2010). Jeg vurderer kvaliteten av masterprosjektet mitt ut ifra tre forhold: reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.

4.4.1 Reliabilitet

Reliabilitet (pålitelighet, nøyaktighet, målsikkerhet) handler om hvor tillitvekkende undersøkelsens data er, hvor robust undersøkelsen er (Nyeng, 2012). I semistrukturerte intervjuer er det samtalen som styrer datamaterialet i datainnsamlingen (Johannesen et al., 2016). Fullstendig nøytralitet kan ikke eksistere i kvalitativ forskning i og med at den er basert på epistemologisk fortolkning og fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2017). Derfor må forskeren forsøke å beskrive fremgangsmåten i den kvalitative forskningen så detaljert og ærlig som mulig for å sikre høy grad av gjennomsiktighet (Johannesen et al., 2016). Jeg har forsøkt å etterstrebe dette i hele metodekapittelet ved å beskrive relativt detaljert hva jeg har gjort, begrunnet mine valg og reflektert over gjennomføringen. For eksempel vil min

detaljerte beskrivelse av forberedelsene, gjennomføringen og etterarbeidet av intervjuene forhåpentligvis bidra til økt reliabilitet.

4.4.2 Validitet

Validitet (gyldighet, troverdighet) handler om i hvilken grad studien faktisk har gitt noen svar på det jeg skulle undersøke. Validering av forskningsprosjekter skjer i alle ledd i prosessen, og validering i intervjuprosessen innebærer å sikre at man har forstått meningen med det informantene forteller (Kvale & Brinkmann, 2015). For å styrke troverdigheten i forskningen må man sammenstille funnene med funn fra annen relatert forskning, og gjøre tydelig hvordan spørsmålene i intervjuguiden er formet (Tjora, 2017). Jeg har i kapittel 4.3.2 - 4.3.3 forklart i detalj hvordan jeg har gått frem for å sikre validitet i datainnsamlingen. I kapittel 4.3.4 har jeg redegjort grundig hvordan jeg har gått systematisk til verks i analysearbeidet for å sikre validitet. I drøftingen sammenstiller jeg mine funn opp mot eksisterende og relevant forskning. Samlet mener jeg at valgene jeg har tatt, grundigheten og systematikken i arbeidet, styrker validiteten i prosjektet mitt.

4.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet handler om hvorvidt resultater fra forskning på en populasjon kan generaliseres til andre populasjoner (Tjora, 2017). I min forskning har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, noe som innebærer at spørsmålene varierer litt fra intervju til intervju, og dermed kan svekke generaliserbarheten. I tillegg er antall informanter ikke tilstrekkelig for å kunne generalisere et fenomen. Selv om jeg neppe kan generalisere et fenomen, så kan resultatene likevel ha en verdi for andre. Når leseren av kvalitative forskningsresultater kan kjenne seg igjen og oppleve at de har en nytteverdi, så kalles det for naturalistisk generalisering (Tjora, 2017). Jeg vil tro at mine funn kan ha en viss nytteverdi for andre entreprenørskapslærere eller forskere, og at de kan gi en bedre forståelse av hvordan lærere opplever å drive veiledning i ungdomsbedrift.

4.5 Forskningsetikk og etiske overveielser

All forskning, også studentprosjekter, må følge juridiske retningslinjer og etiske prinsipper (Johannessen et al., 2016). Juridiske retningslinjer for forskning er blant annet styrt av Personvernloven og Forvaltningsloven. Forskningsetikk beskrives av De nasjonale etiske forskningskomitéene (FEK) for samfunnsvitenskap og humanoria (De nasjonale

forskningsetiske komitéene, 2021). Jeg skal nå redegjøre for hvordan jeg har tatt etiske hensyn og fulgt juridiske retningslinjer i studien min.

Forskningsetikk

Per Nerdrum (1998) har forfattet tre retningslinjer for forskningsetikk som også sammenfaller med de nasjonale forskningsetiske retningslinjene: a) informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, b) forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og c) forskerens ansvar for å unngå skade (Nedrum, 1998, sitert i Johannesen et al., 2016, s. 85).

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi går ut på at informantene skal være uttrykkelig informert, de skal ha frivillig samtykket til å delta og skal når som helst kunne trekke seg fra studien uten at det får noen negative konsekvenser. Jeg mener at dette blir ivaretatt, se beskrivelse av min fremgangsmåte i kapittel 4.3.2.

Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv handler om at informantene selv skal bestemme hva de vil dele av privat informasjon. Informantene skal føle seg trygge på at anonymisering og konfidensialitet blir ivaretatt. For å ivareta dette har jeg for det første ikke stilt noen spørsmål av privat karakter, og spørsmålene er godkjent av NSD før gjennomføring av intervjuene (se vedlegg 4). Se nærmere redegjørelse for fremgangsmåte i kapittel 4.3.2 og intervjuguid i vedlegg 2. All informasjon som kan knyttes til privatpersoner, skal i henhold til Forvaltningsloven være taushetsbelagt, og resultater fra forskningsprosjekter som inneholder personopplysninger, skal anonymiseres. Videre skal dataene som er samlet inn kun brukes til det formålet som dataene er samlet inn for (Johannesen et al., 2016). Jeg mener å ha ivaretatt anonymiteten ved å bruke pseudonymer istedenfor informantenes faktiske navn. Jeg oppgir heller ikke skolens faktiske navn, og heller ikke hvilket yrkesfaglig utdanningsprogram den ene læreren arbeider på. I direkte sitater fra intervjuene har jeg valgt å skrive på bokmål for at ikke dialekten skal kunne røpe identiteten til informantene. På denne måten mener jeg at identiteten til informantene forblir anonym. Taushetsplikten er ivaretatt ved at jeg ikke under noen omstendighet har røpet informantenes identitet, verken i skriftlig eller muntlig form. Ved starten av hvert intervju presiserte jeg taushetsplikten og krav om anonymisering, og minnte også informantene på om deres taushetsplikt overfor sine egne elever. Datamaterialet som er samlet inn skal ikke brukes til noe annet enn dette masterprosjektet. Jeg mener at dette forskningsetiske prinsippet er godt ivaretatt .

Forskerens ansvar for å unngå skade.

Denne etiske retningslinjen handler om at innsamlede data kan berøre sårbare og følsomme områder som kan være vanskelig for informantene å bearbeide og komme seg ut av. Derfor skal deltakerne i studien utsettes for minst mulig belastning (Johannessen et al., 2016). Jeg mener at temaet i denne studien og spørsmålene tilknyttet problemstillingen ikke er av en slik karakter at det skaper følsomhet og sårbarhet, og at det forskningsetiske er ivaretatt her også.

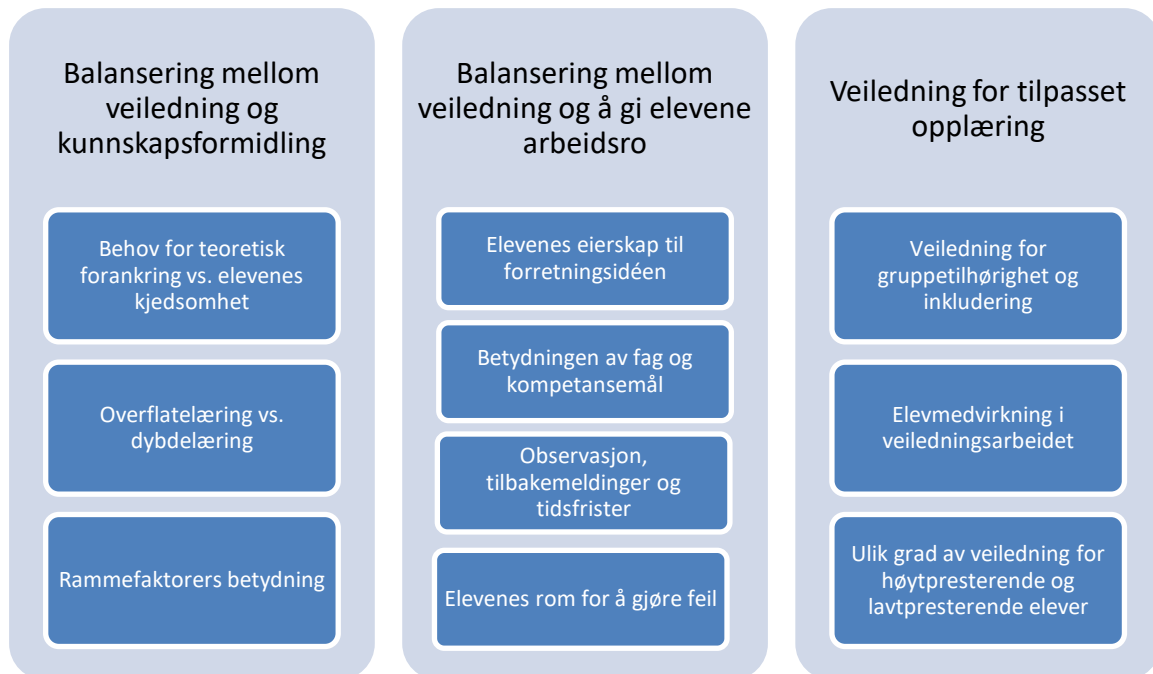
Etiske overveielser ved analysering

Det er viktig å ikke legge ord i munnen på informantene når forskningsteksten skrives, og man må passe på at sitater blir korrekt gjengitt. Forskere bør så langt det er mulig dele forskningsfunnene med informantene for å få tilbakemeldinger før forskningen offentliggjøres (Postholm, 2010). Jeg har vært bevisst på å ikke legge egne ord i munnen på deltakerne når jeg skrev forskningsteksten i kapittel 5, men jeg har ikke sitert informantene 100%. Sitatene er litt omarbeidet ved at jeg har skrevet dem på bokmål, og gjort dem mer leservennlige ved å kutte ut fyllord og irrelevant informasjon. Et forhold som også taler imot god forskningsetikk er at jeg ikke har delt funnene med informantene før masteroppgaven ble ferdigstilt. Det ble ikke gjort av tidsmessige hensyn, og fordi jeg ikke ville belaste informantene med mer arbeid. Jeg mener likevel at analyseringen er utført etter god forskningsetikk.

I dette kapitlet har jeg beskrevet forskningsdesignet for min studie. Jeg har redegjort for hvordan jeg har gått frem i forskningsprosessen, hvilke valg jeg har tatt underveis og begrunnet valgene jeg har tatt i min metodiske tilnærming til forskningsprosjektet. I neste kapittel vil jeg presentere funnene som har kommet ut av analysearbeidet.

5 Presentasjon av funn

I dette kapittelet blir funnene fra analysen presentert. Forskningsspørsmålene med tilhørende underkategorier danner utgangspunkt for presentasjonen. Dette er oppsummert i tabellen nedenfor.



Tabell 3 Forskningsspørsmål med tilhørende underkategorier basert på funn

I presentasjonen av funnene velger jeg å hemmeligholde skolene, bruke pseudonymer på informantene og skrive alle sitater på bokmål. Dette for å ivareta anonymisering av informantene best mulig. Språket i sitatene formaliseres slik at det blir leservennlig, og i direkte sitater er irrelevant informasjon og muntlige ord er fjernet for å få frem poenget. Dette er markert med «(...)».

5.1 Balansering mellom veiledning og kunnskapsformidling

Med det første forskningsspørsmålet ønsker jeg å undersøke i hvilke situasjoner, og i hvor stor grad, entreprenørskapslæreren driver henholdsvis veiledning og kunnskapsformidling. Jeg kan dele funnene inn i tre kategorier: a) behov for teoretisk forankring vs. elevenes kjedsomhet, b) overflatelæring vs. dybdelæring og c) rammefaktorerers betydning

5.1.1 Behov for teoretisk forankring vs. elevenes kjedsomhet

Flere av informantene forteller at kunnskapsformidling og teoretisk arbeid ser ut til å virke demotiverende på elevene. Lærerne opplever at elevene kjeder seg, er lite utholdende og

utålmodige til å komme i gang med ungdomsbedriftsarbeidet. Informant Eli sier: «Når vi har EB2 så føler jeg jo at elevene blir litt demotivert når jeg skal ha to timer i uka til å fokusere på disse kompetansemålene». Are forteller hvordan han opplever dette:

I selve prosessene som skjer i UB-året så klarer jeg ikke å se annet enn at jeg sier *nå må vi ta teori og det er kjedelig, og nå må vi lese til en prøve og det er kjedelig.*
Elevene svarer *kan vi ikke heller få UB for da kan vi chille og styre selv?* «(...)»

Informantene forteller videre at elevene ser ut til å forstå at de trenger en teoretisk forankring før de kan jobbe med ungdomsbedriften, men at de likevel helst bare vil jobbe med ungdomsbedriftsarbeid, og slippe teoretisk undervisning. Lærerne opplever derfor at de bruker mer tid på teoretisk undervisning enn hva elevene ønsker. Det kan virke som om at alle lærerne er opptatte av å begrense tiden de bruker til kunnskapsformidling. Men funnene viser at det varierer veldig fra lærer til lærer hvor mye tid de bruker på teoretisk undervisning. Det varierer også fra lærer til lærer hva de selv opplever som mye og lite kunnskapsformidling. Informant Elis opplevelse er at hun i faget EB1 så og si aldri har teoretisk undervisning, men at hun kun driver med veiledning. Eli forteller:

Hvis det skal være plenumsundervisning så må det være at jeg går igjennom eller viser dem hvor de finner dokumenter, maler, beskrivelser av prosesser og slikt. Jeg kjører også den filmsnutten om etablering og Altinn, for jeg ser at det ikke er nok at jeg sier *ja dere finner det på ungdomsbedrift.no*, der ligger det om regnskap om bank om ledelse eller om alt mulig slikt. De er ikke der at de søker så veldig mye kunnskap selv. Nei.

Eli gir altså elevene i hjemmelektse å lese teorien, og på denne måten opplever hun å gi elevene mer tid til selve ungdomsbedriftsarbeidet, og hun kan konsentrere seg fullt ut om å drive veiledning. Are bruker 20-40% av tiden i EB1 til teoretisk undervisning, det virker å være en del mer enn Eli. Det interessante her er at begge to opplever at de i dette faget bruker lite tid på kunnskapsformidling og mye tid på veiledning.

Informant Ola har også EB1, men balanserer mellom kunnskapsformidling og veiledning på en litt annen måte enn Eli og Are. Han kjører intensivt med teoretisk undervisning i starten av skoleåret, og senere på høsten repeteres dette i form av korte sekvenser med teoretisk

undervisning i starten av hver økt. Lærerne ser ut til å bruke kunnskapsformidling som en inngangsport til faget og kompetansemålene, mens veiledning gis en større plass i timene.

Oppsummert viser funnene i denne kategorien at informantene driver kunnskapsformidling i veldig ulik grad, og de har ulike oppfatninger om hva som er mye og lite teoretisk undervisning. Lærernes beslutninger knyttet til hvor stor plass kunnskapsformidlingen skal ha, i forhold til veiledning, ser ut til å delvis styres av at elevene kjeder seg under teoretisk undervisning. Kunnskapsformidling virker å fungere som en inngangsport til faget og kompetansemålene, mens veiledning får størst plass i timene.

5.1.2 Overflatelæring vs. dybdelæring

Informantene virker samstemte i at alle elevene bør ha grunnleggende kunnskap om alle sider ved å drive en ungdomsbedrift. Lærerne forteller at de underviser i plenum når alle skal lære litt om alt, men også gruppevis undervisning blir benyttet til overflatelæring. Informant Per forteller:

Jeg tenker at hele gruppen skal lære. Det synes jeg er viktig. At de ikke bare lærer om sitt ansvarsfelt, men de skal få oversikt over alle aktiviteter i en bedrift. Men ofte blir det slik at underveis i prosessene så har for eksempel markedsansvarlige ekstra behov for veiledning på sitt ansvarsområde, og så videre.

Eli skiller seg litt ut ifra de andre lærerne når det gjelder kunnskapsformidling. Hun forteller at hun aldri har teoretisk undervisning i EB1. Hun gir elevene i lekse å lese teorien knyttet til hvor de er i prosessen i ungdomsbedriftsarbeidet. De får litt tid i timene til å jobbe med begrepsforståelse, der de skal snakke fag og lære av hverandre. Eli forteller:

På EB1 så legger jeg ut lekser hele tiden. Jeg legger det på it'sLearning i august og så åpnes det uke for uke. Og så går de inn på Fagbokforlaget sin nettressurs, der ligger noen spørsmål som går direkte til de, ja til boka. Og de samme spørsmålene får de på elektroniske prøver».

Elevene blir jevnlig testet om de har lest og forstått teorien på vurderingsarbeider. Alle lærerne gjennomfører ulike vurderingsarbeider igjennom skoleåret for å «tvinge» elevene til å lære seg mer enn bare eget ansvarsområde i ungdomsbedriftsarbeidet.

Alle elevene skal lære litt om alt, men enkeltpersoner må lære mye innenfor sitt ansvarsområde. Dybdeløring foregår oftest ved at elevene jobber med oppgaver innenfor sitt fagfelt, med veiledning fra lærer. Noen ganger kombineres veiledning med korte undervisningsøkter: Are forteller hvordan han løser dette:

Og det samme blir jo for eksempel på en økonomiansvarlig, at jeg vil ikke nødvendigvis lære alle i UBen om det. Altså de må ut ifra læreplanmålene så må alle kunne noe, men den som skal kjøre regnskapene, det er den som kanskje trenger å lære seg det regnskapsprogrammet hvis det er det vi gjør. Og da har jeg tatt sånn veldig direkte på de som har rollen.

Andre ganger kan det være behov for å samle alle med samme rolle for en felles gruppeveiledning. Informant Are sier følgende om dette:

Av og til så tar jeg et kjapt møte med alle lederne i ungdomsbedriftene for å få en kjapp status i fra dem, og for å ansvarliggjøre dem. Jeg har litt tro på å ansvarliggjøre lederne slik at de kjenner på det ansvaret, det gjør at selve ungdomsbedriften fungerer godt.

Denne kategorien kan oppsummeres med at lærerne driver veiledning for dybdeløring. Noen ganger kombineres veiledning med teoretisk undervisning. Den teoretiske undervisningen er rettet mot bestemte oppgaver eller bestemte roller. Plenumsundervisning i hele klassen, eller per ungdomsbedrift, benyttes oftest for overflateløring. Dette for at alle elevene skal kunne litt om alle aktivitetene som kreves for å drive en ungdomsbedrift.

5.1.3 Rammefaktorers betydning

Alle informantene bruker UE sitt pedagogiske opplegg for ungdomsbedrift, og det meste finner man i nettressursen UB-løypa. Nettressursen oppleves å være en viktig rammefaktor og det viktigste verktøyet i ungdomsbedriftsarbeidet. UB-løypa brukes som en «ressursbank» både for elever og lærere, hvor de henter maler, ser på eksempler, og lærer hvordan man skal løse ulike oppgaver. Den oppleves å være såpass utfyllende og god at det gir lærerne mulighet å begrense teoretisk undervisning, og heller fokusere på veiledning. Lærerne forteller at de bruker UB-løypa aktivt, og den benyttes både i veiledningssituasjoner og i forbindelse med kunnskapsformidling. Are uttaler seg følgende om hvordan han bruker UB-løypa i veiledning:

Da går jeg ofte inn på UB-løypa og fisker frem eksempler på forretningsplaner, og så peker jeg på utdrag fra ulike forretningsplaner og spør *hva er det som gjør denne bra? Er det noe denne er litt dårlig på?* Jeg forteller dem hva som gjør en forretningsplan god, og så får de skrive den selv.

Eli forteller at elevene ikke er så flinke til å søke kunnskap, hun kan ikke bare overlate dem helt til seg selv. Hun må veilede elevene i å finne frem til aktuell teori, maler og eksempler i UB-løypa.

UE trekkes frem som en svært viktig aktør for motivasjonen til elevene i ungdomsbedriftsarbeidet. UE driver igjennom sine kurs en del kunnskapsformidling, og lærerne opplever det som positivt at elevene også kan få teoretisk undervisning fra andre enn dem selv. Konkurranser, kurs og programmer slik som f.eks. «Leder for en dag» oppleves som et avbrekk fra det kjente og vanlige på skolen. Slike programmer virker motiverende på elevene, særlig de som har stort konkurranseinstinkt. Konkurransene og programmene ser ut til å stimulere elevene til å gjøre en ekstra arbeidsinnsats, og raskere fremdrift. Informant Eli deler sine erfaringer knyttet til UE:

Jeg opplever at den rollen som UE har i dette faget er veldig viktig. Når de kommer fra UE så har de en annen kompetanse og et annet fokus enn meg. De har mer bedriftsfokus «(...)» og er mer oppgaveorientert, mens jeg har kanskje mer fokus på kompetansemål. Messene og konkurransene som UE arrangerer gir elevene større motivasjon til å jobbe på for å bli ferdige i tide. Og for de elevene med konkurranseinstinkt så legges det ned en stor jobb for å sikre kvalitet i arbeidet på konkurransematerialet.

Ungdomsbedrift som metode benyttes som nevnt i flere fag av de fire informantene: EB1, EB2, YFF og i programfagene på yrkesfag. Fagets eksamensform trekkes frem som en viktig rammefaktor for hvordan læreren velger å balansere mellom veiledning og kunnskapsformidling. For eksempel sier informant Eli følgende om eksamensformens betydning for veiledningen:

I EB2 er det sentralgitt eksamen, og da må jeg bruke mye mer tid på teori og få trent elevene opp i å skrive fagtekst. Vi bruker to timer i uka til å jobbe teoretisk og eksamensretta, mens tre timer går til UB-arbeid hvor jeg tar mer en veiledningsrolle. I EB1 er det muntlig lokalgitt eksamen, så her bruker vi alle timene til UB-arbeid og jeg bruker minimalt med tid til plenumsundervisning. Jeg tar en ren veilederrolle i EB1-faget.

Både Ola og Are forteller noe lignende. De bruker mer tid på plenumsundervisning i EB2 enn i EB1 med begrunnelse i eksamensformen. Deres egen opplevelse av hva som er mye og lite kunnskapsformidling ser imidlertid ut til å variere veldig.

Oppsummert viser funnene at lærernes balansering mellom kunnskapsformidling og veiledning er til en viss grad styrt av rammefaktorer. Den ene rammefaktoren som trekkes frem er eksamensformen i faget. I fag der det er sentralgitt eksamen er det større grad av kunnskapsformidling enn andre fag. Den andre rammefaktoren er UE sin UB-løype. UB-løypa oppleves så innholdsrik og nyttig at lærerne kan bruke mindre tid på kunnskapsformidling og mer tid på veiledning. Den siste rammefaktoren er UE sine kurs og programmer. Disse virker først og fremst motiverende på elevene, men påvirker også lærerens balanse mellom kunnskapsformidling og veiledning, ved at UE overtar en del undervisning.

5.2 Balansering mellom veiledning og å gi elevene arbeidsro

Med det andre forskningsspørsmålet ønsker jeg å se nærmere på lærernes balansering mellom å la elevene arbeide selvstendig uten å gripe inn, og å drive veiledning. Jeg er nysgjerrig på om det er lærerne som tar initiativet, eller om det er elevene som ber om veiledning, eller er det begge deler? Jeg deler funnene innenfor dette forskningsspørsmålet inn i tre kategorier: a) elevenes eierskap til forretningsidéen, b) betydningen av fag og kompetansemål, c) observasjon, tilbakemeldinger og tidsfrister og d) elevenes rom for å gjøre feil

5.2.1 Elevenes eierskap til forretningsidéen

Alle informantene drar frem viktigheten av at elevene føler eierskap til forretningsidéen og bedriften sin. Dette begrunnes med at eierskap til egen idé og bedrift som regel fører til økt motivasjon for å gjøre en god jobb i ungdomsbedriften. Lærerne forsøker derfor å holde seg nøytrale og i bakgrunnen i denne fasen, og de slår aldri ned på idéene som kommer frem, uansett hvor urealistiske forretningsidéene kan være. Grad av involvering og veiledning

begrenses derfor i denne fasen. Informant Ola forteller hva han gjør i idé- og etableringsfasen: «Siden det er idéfasen så skal man jo si *ja, og...* og ikke *ja, men....* Jeg prøver å si *ja, og...*, men jeg advarer dem og sier at det kommer en fase hvor jeg begynner å si *ja, men*». Informant Eli virker å være den av informantene som sjeldnest griper inn i startfasen. Hun lar elevene holde på med urealistiske idéer ganske lenge ut over høsten. Målet er at elevene selv skal finne ut at idéen er urealistisk, for det er mye læring i det også. Eli forteller:

Nei, de får styre det selv slik at de kanskje kommer til den erkjennelsen selv at det ikke er så veldig realistisk. Og da kan det poppe opp nye idéer ut av den opprinnelige idéen, at de kan ta med seg biter av den idéen. For meg er det ikke noe mål at det skal være noe fantastisk som kommer opp i ungdomsbedriftene. Målet er at de skal lære, lære innenfor de gitte kompetansemålene.

Informant Are overlater også beslutningen om valg av forretningsidé til elevene, men går av og til inn og stiller elevene spørsmål knyttet til idéene. Dette gjør han for å hjelpe elevene i å forstå om idéen er realiserbar eller ikke, og kanskje se en ny retning på idéen de har. Når elevene har idéer som er litt urealistiske, involverer han seg mer enn når de er realistiske. Are beskriver hva han gjør når en idé er urealistisk:

Jeg pleier å si *ja, dette er en idé som kan videreutvikles, og dere kan bruke idéen til å konkurrere på Fylkesmessa og vinne premier på idéen og slikt. Men det er mye morsommere å ha et konkret produkt som dere kan selge og tjene penger på i tillegg.*

Flere av informantene sier at de noen ganger setter elevene i kontakt med eksperter på området, for eksempel det å lage app. Noen ganger henviser de til tidligere elever i ungdomsbedrift som har prøvd seg på det samme produktet. Eli deler sin erfaring på dette området:

Det er bestandig noen som skal lage apper, så kan jeg for eksempel gi dem råd om å sjekke med en noen ungdomsbedrifter tidligere, om de kjenner en og den, hvordan de gjorde det når de skulle lage app. For da får de *vi kom aldri i mål*, så da kan de få ((ler)), så det er bedre at de får det fra dem enn at jeg snakker ned idéen deres.

Are deler et eksempel som illustrerer hvordan han veileder elevene til å søke kunnskap hos eksperter på området:

Det var noen som ville lage brus. Og det jobbet de med en måned, halvannen om høsten. Og så kom de til et punkt der de så at hvis de skulle lage brus, så for å unngå det her med Mattilsynet, så burde de bruke en eksisterende produsent. Få laget en brusoppskrift hos noen som kan det. Og de fikk da kontakter fra meg i England. Der var et firma som lagde brusoppskrifter, og det ville koste mye penger. Og så når de kom til produksjonsdelen av det hele, når de kontaktet en brusfabrikk som sa at *ja vi kan gjøre det for dere men da må vi altså stille om maskineriet. Og da må vi produsere minimum 10 000 flasker for at det skal være vits i, ellers blir det fryktelig dyrt.*

Eli forteller at hun prøver å legge til rette for at elevene får noen gode medspillere utenfor skolen. Hun deler sine erfaringer:

Jeg kjenner min begrensning ikke sant, på de forskjellige feltene som de kommer på, prøve å sette de, at de får en god mentor for eksempel, og fokusere på hva et godt nettverk betyr «(...)» men jeg vet jo at det er folk rundt omkring i regionen som kan dette, og prøver å sette dem i kontakt med dem.

Dette viser at lærerne satser på at elevene får vite tilstrekkelig hos ekspertene til å forstå hva planene deres innebærer, og noen ganger fører det til at idéen blir forkastet fordi den er så krevende å gjennomføre. Informantene sier at er bedre at elevene får høre fra ekspertene hva som kan være utfordringene med idéen, enn at det kommer i fra læreren.

Per er den eneste av informantene som kun underviser på yrkesfag, og der fungerer det litt annerledes enn hos de øvrige informantene. Han beskriver hvordan de jobber under idéfasen:

Våre bedrifter på dette utdanningsprogrammet har jo nesten utelukkende vært bedrifter som har tilbudt tjenester innenfor det fagområdet vi utdanner fagfolk i «(...)» nesten alle bedriftene har vært veldig like. Sånn de fleste lærerne og vi lærere har nok også styrt dem i den retningen, i vært fall har jeg gjort det, for jeg har sett det som en mulighet for at de skal få mengdetrening og ekte arbeidserfaring med ekte kunder «(...)». Men så har de, de har vært litt ulike i hvilke kundegrupper de har henvendt seg til. Noen har funnet ut at de, og der har jeg ikke styrt så veldig mye selv, men de har «(...)» forstått at det finnes en stor kundegruppe blant bedrifter og det offentlige. Mens noen har henvendt seg bare til privatmarkedet. Og det eneste vi har, eller som jeg har

gjort i alle fall, er å fortelle om de mulighetene som ligger i de ulike markedssegmentene.

Dette er et interessant funn, for det kan se ut som at på yrkesfag er det mer forhåndsgitt og lærerstyrt hva ungdomsbedriftene skal holde på med, enn i entreprenørskapsfagene på studiespesialisering. Det kan virke som at læreren griper mer inn i idéfasen på yrkesfag enn i fag på studiespesialisering. Ifølge Per så får elevene likevel være med å bestemme en del selv, som for eksempel hvilke markedssegment de skal satse i, og om de vil spesialisere seg i tilbudet av produkt/tjeneste innenfor det fagområdet de opererer i.

Mine funn innenfor denne kategorien kan oppsummeres med at læreren lar elevene jobbe mest mulig selvstendig under idéfasen, fordi det er viktig at elevene finner på idéene selv og får eierskap til idéen og bedriften sin. På yrkesfag er det mer forhåndsgitt og delvis lærerstyrt hva bedriften skal drive med, men også her er det muligheter for elevene å spisse satsingen sin noe innenfor fagfeltet.

5.2.2 Betydningen av fag og kompetansemål

Informantene trekker frem betydningen av kompetansemål i for eksempel etableringsfasen, der elevene blant annet skal fordele roller i ungdomsbedriften. Her oppgir informantene at de løser dette litt ulikt fra fag til fag, og fra år til år. De fleste gangene lar de bedriftene konstituere seg selv, det vil si at elevene blir enige seg imellom hvilke stillinger de skal ha i ungdomsbedriften. Her holder læreren en lav profil, det vil si at læreren holder seg i bakgrunnen og bare observerer hva som skjer. Ola forteller at han synes det er litt skummelt å overlate rollefordelingen til elevene:

Nei da prater man, enten hvis det ikke går i gruppa, så sier jeg at hvis dere ikke klarer å løse dette da kommer dere til meg «(...)» men stort sett så ordner de det selv, og det er litt skummelt også, men på den andre siden så er det bare ett år og de får ei erfaring.

Men det er ikke alltid at elevene får lov å konstituere seg selv uten sterk grad av involvering og veiledning fra lærer. I fag hvor ansettelsesprosessen utgjør et kompetansemål, så kjører læreren en mer formell ansettelsesprosess. Denne består i at elevene utarbeider egen CV og søknad, og søker på ønskelig stilling i ungdomsbedriftene. Det må imidlertid presiseres at dette ikke gjøres konsekvent hvert år. Per og Ola er ikke konsekvente på dette, de

gjennomfører formell ansettelsesprosess noen år. Are har aldri gjort dette, men vurderer å prøve det ut. Eli virker å være mest konsekvent på å kjøre formell ansettelsesprosess i fag der det ansettelse utgjør et kompetansemål:

Ellers når det gjelder den ansettelsesprosessen så kjører vi det når vi har EB1 for da er det kompetansemål. Men vi kjører det ikke i EB2 for det er ikke kompetansemål, for en del av tiden i EB2 bruker vi jo til teori.

Informantene er tett på og veileder daglig leder i denne fasen, og er blant annet til stede under intervjuene. Eli forteller hvordan hun løser ansettelsesprosessen i EB1: «Daglig leder søker til meg, og jeg intervjuer og ansetter daglig leder. Så er det daglig leder som tar intervju med de andre, med meg til stede som observator».

Denne kategorien kan oppsummeres med at kompetansemålene i faget har betydning for balanseringen mellom å drive veiledning og la elevene arbeide selvstendig.

5.2.3 Observasjon, tilbakemeldinger og tidsfrister

En vanlig time med ungdomsbedriftsarbeid beskrives av informantene som at elevene arbeider selvstendig i sine ungdomsbedrifter. Ofte sitter ungdomsbedriftene fordelt på flere rom på skolen. Lærerne går rundt og observerer, men oppsøker ikke nødvendigvis alle ungdomsbedriftene hver eneste time. Alle informantene presiserer at det er viktig at de er tilgjengelige for spørsmål. Per forteller: «Jeg er stort sett ikke så veldig styrende, jeg er ikke så veldig involvert. «(...)» Så jeg observerer og noterer, for jeg vil jo vite hva de holder på med». Noe lignende trekkes frem av Ola:

Jeg er ikke den som går og kontrollerer så veldig, men jeg ser jo hva som skjer. Noen ganger må elevene sitte på klasserommet og jobbe, andre ganger får gruppene fordele seg på flere rom. Elevene kommer og ber meg om hjelp når de trenger det.

I forbindelse med observasjon av elevene i selvstendig arbeid, hender det at læreren griper inn og gir korte tilbakemeldinger. Oftest er det elevene som ber om tilbakemeldinger på arbeidet sitt. Tilbakemeldingene kan være både negativt og positivt ladet. Are beskriver hva han kan si og gjøre i observasjonsrundene sine: «Og det er da jeg sirkulerer rundt og sier *dette er for*

tynt, det her er veldig bra, det der var kjedelig utseende. Og så videre, sånn der». Eli gir også noen små drypp med tilbakemeldinger til elevene:

«Så kan jeg spørre, ikke der og da men for eksempel *jeg så at du*, gi noen små gode tilbakemeldinger hvis de har vært aktive muntlig, så kan jeg si når jeg går forbi, *du forrige time var du så bra* ikke sant. Det er ikke så mye som skal til, de der små dryppene.

Eli forteller at de små dryppene av positive tilbakemeldinger er en bevisst strategi hun bruker blant annet for å skape gode relasjoner til elevene. Per forteller at han også er opptatt av å være positiv og gi oppmuntrende tilbakemeldinger, noe som medfører at han ikke alltid er 100% ærlig i tilbakemeldingene. Målet med positive tilbakemeldinger er at det skal virke motiverende på elevene, men det kan se ut til å virke mot sin hensikt. Elevene avslører ham, og ber om ærlige tilbakemeldinger. Han deler sine erfaringer med meg:

Av og til, eller jeg kan ofte være for positiv «(...)» at jeg oppfatter som ikke ærlig kritikk. At jeg prøver å løfte, og så sier de *men hør her ((ler))*. *Jo, jo du har kanskje rett, det kunne vært.* At jeg er litt for snill, og det virker ikke motiverende. Mange elever vil jeg skal være ærlig og sende dem tilbake og si at hør her dette er for dårlig, dette må du gjøre om igjen. *Nå har du enda tre dager igjen til innleveringsfristen eller til du skal levere til kunden, gå ut og gjør jobben en gang til.* Noen ganger burde jeg sagt det.

Alle informantene forteller at de utøver liten grad av detaljstyring eller kontroll i ungdomsbedriftsarbeidet. Dersom det skjer for lite læring, eller er for dårlig fremdrift, så griper lærerne inn på et eller annet tidspunkt. Ola beskriver det slik: «Som oftest kommer de og spør meg, men noen ganger ser jeg noe som jeg føler jeg må hjelpe dem med». En måte å gripe inn i ungdomsbedriftsarbeidet på er å sette tidsfrister. Eli forteller:

Ungdomsbedriftene kan være på helt ulike steder i UB-arbeidet, noen jobber raskt, andre jobber sakte. Det må de få lov til. Jeg setter sjelden absolutte frister, det må være hvis jeg ser ungdomsbedrifter som i for stor grad ikke tar tak i det selv.

Ola sier at han gjør noe lignende: «Jeg er ikke så kontrollerende, men dersom jeg er misfornøyd med innsatsen, så gir jeg dem tidsfrister for å levere arbeid til meg». Are bruker tidsfrister aktivt hele året, han sier følgende om bruk av tidsfrister: «Jeg skriver på it'sLearning at dette er det som dere nå bør jobbe med eller har ferdig. Jeg setter frister for ulike ting, som noen ofte ikke klarer å overholde selvfølgelig. Men bare igjen, dette med tidsfrister, det tror jeg er vesentlig».

Yrkesfaglærer Per forteller at i enkelte tilfeller må han gripe inn å avvikle ungdomsbedrifter. Dette gjør han i de tilfeller der det ikke skjer noe læring, der det ikke er noe fremdrift og ingenting blir gjort. Når han opplever at det ikke hjelper å veilede elevene i ungdomsbedrift, så går han over til andre læringsmetoder. Per deler sine tanker rundt dette:

Så er også min oppgave, tenker jeg, å si at nok er nok hvis jeg ser at det ikke er aktivitet, det skjer ingenting. Så tenker jeg at her må vi, hvis jeg har gjort noe forsøk på å drive eller få aktivitet i bedriften og det ikke nytter, så er det min oppgave å si at vi må prøve en annen metode, for her skjer ikke læring.

Per forteller at de har muligheten til å la elevene jobbe med småprosjekter istedenfor i ungdomsbedrift. Skolen har et praksisrom, og de har tilgang til andre praksisarenaer, der elevene får praktisk trening i fagområdet. Dermed får disse elevene uansett lære igjennom praksisnære læringsmetoder. Det kan tenkes at mulighetene er gode for alternative praksisnære læringsmetoder på alle yrkesfaglige studieretninger, mens det er vanskeligere å få til på studiespesialisering.

De fleste av informantene oppgir at de ikke har elektronisk tilgang til dokumentene til ungdomsbedriftene til enhver tid. De ber heller om utskrifter eller om å få dokumenter tilsendt på mail ved behov. Informant Are er den eneste av lærerne som har tilgang til bedriftens dokumenter via delingsverktøy som SharePoint eller OneNote: «Jeg har tilgang til dokumentene deres, men jeg foretrekker å fysisk vise at jeg passer på dem og bryr meg om det de gjør». Alle informantene er opptatte av å være fysisk til stede for elevene, og observere hvem som gjør hva.

Oppsummert viser funnene innenfor denne kategorien at lærerne vandrer rundt og observerer elevene. De passer på at det er fremdrift i arbeidet, og at de er på riktig vei. Læreren kan gripe

inn og drive veiledning ved behov, ofte i form av korte tilbakemeldinger. Tilbakemeldinger brukes ofte for å virke motiverende og skape gode relasjoner med elevene, men også for å korrigere. Tilbakemeldingene må være ærlige. Tidsfrister benyttes av alle informantene for å sørge for fremdrift i ungdomsbedriftsarbeidet, men utøves i varierende grad.

5.2.4 Elevenes rom for å gjøre feil

Flere av lærerne trekker frem viktigheten av at elevene skal lære av egne feil. Dette gjør at lærerne er bevisste på å ikke gripe inn ved første anledning, selv om de ser at elevene gjør feil. Per forteller hvordan han løser dette:

Jeg er ofte ikke så veldig styrende, hvis det ikke går over stokk og stein, så er jeg ikke så veldig involvert i om de tar telefonene de skal, om de følger opp på den måten de skal overfor kundene. Fordi jeg vil de skal erfare kunder som purrer, de skal erfare kunder som blir misfornøyde, og de skal erfare kunder som er fornøyde. Det virker mye sterkere når det kommer fra kunden og ikke fra meg. «(..)» Google har som motto, «fail fast», ikke sant. Gjør feilene, men gjør dem fort og så gå videre. *Ta dem med deg* og så sier at *så gjør jeg ikke sånn neste gang*.

Eli beskriver seg selv som en «laid back lærer» og sier at hun er blitt mer avslappet og tilbakeholden som entreprenørskapslærer nå enn hun var de første årene. Hun har med årene trent seg opp til å slippe opp kontrollen og vise elevene tillit, og tenker at elevene lærer mye av å prøve og feile. Eli forteller:

Dette med pedagogisk entreprenørskap «(..)» der du mer skal være som en veileder så kan det oppleves ganske kaotisk ikke sant, du har jo overhodet ikke kontroll «(..)» Men for mange er det jo en øvelse med å slippe taket med at de kan ja, plutselig si *vi skal i et møte med designfirmaet for de skulle hjelpe oss med en logo* ikke sant. Ja så må jeg bare si *så fint bare gjør det*. Kan liksom ikke tenke hva dere, hva gjør de egentlig? For man kan ikke gå rundt og, altså det har jo noe med å vise dem tillit «(..)»

Ola beskriver også seg selv som lite kontrollerende i rollen som entreprenørskapslærer:

«(..)» så tenker jeg at jeg er på jobb, jeg skal bruke mine sanser til å se hva de gjør, men er ganske avslappet på at de valgene må de ta selv «(..)» jeg er ikke den som går

og kontrollerer sånn, men jeg ser jo hva som skjer. Du kan jo si at hvis jeg er misfornøyd med jobbingen, så sier jeg *dere må levere inn til meg*. «(...)» Noen ganger mislykkes vi, men jeg er ganske avslappet til det også. Jeg sier til dem at *jeg skal jo være her å hjelpe dere og veilede dere, men det er jo ikke jeg som skal gjøre jobben deres*.

Are er den av informantene som har kortest fartstid som ungdomsbedrifts-lærer. Han har fem års erfaring, mens de øvrige informantene har ti år eller mer. Are virker å være den av informantene som utøver størst grad av kontroll, og som oftest griper inn i ungdomsbedriftsarbeidet. Som nevnt i forrige kapittel er han den eneste av informantene som har elektronisk tilgang til ungdomsbedriftenes dokumenter, og dermed kan følge opp skrivearbeidet til elevene tettere. Han er den eneste av lærerne som forteller at han ber elevene om å skrive logg over hva de selv har gjort, og skriver referat fra møter. Are er også den eneste læreren som bruker tidsfrister aktivt igjennom hele skoleåret, mens de andre setter tidsfrister ved behov. Når han sirkulerer rundt og observerer, kan det se ut til at han griper inn oftere enn de andre tre. Are sier blant annet følgende:

Og det er da jeg sirkulerer rundt og sier *dette er for tynt, det her er veldig bra, det der var kjedelig utseende*. Og så videre, sånn der. Da er jeg lærer med pekefinger, og hvis de virkelig ikke får til så må jeg hjelpe dem «(...)» Så vi må ha noen deadliner hvis vi skal få gjort det, og da må jeg dytte dem. Med får de det ikke til, så må jeg hjelpe dem «(...)» jeg har også lagd dem en sjekklister. Nå har vi gjort det, gjort det, gjort det, så jeg kan følge med hva som er gjort. Jeg ber dem også fortelle i en logg hva de selv har bidratt med hvor langt de er kommet «(...)» og så ber jeg dem også om referat fra møtene og det er ofte to linjer.

Funnene i denne kategorien kan oppsummeres med at informantene utøver liten grad av detaljstyring og kontroll. De erfarne entreprenørskapslærerne virker imidlertid å slippe kontrollen mer enn de ferskeste entreprenørskapslærerne. Som oftest er det elevene som ber om veiledning, men noen ganger tar lærerne selv initiativet. De er bevisste på å la elevene få jobbe mest mulig selvstendig, selv om det innebærer at de gjør feil. Dette er fordi elevene lærer mye av å gjøre feil.

5.3 Veiledning for tilpasset opplæring

I og med at dette er en master i tilpasset opplæring, så er det helt naturlig at et av forskningsspørsmålene knyttes direkte til dette temaet. Formålet med dette forskningsspørsmålet er å se nærmere på hvordan læreren veileder for tilpasset opplæring i ungdomsbedrift. Funnene mine kan deles opp i tre kategorier: a) veiledning for gruppetilhørighet og inkludering, b) elevmedvirkning i veiledningsarbeidet og c) ulik grad av veiledning for høytpresterende og lavtpresterende elever

5.3.1 Veiledning for gruppetilhørighet og inkludering

Informantene opplever at elevenes følelse av samhold og tilhørighet er viktig i seg selv, og betyr mye for tilpasset opplæring. I etableringsfasen får elevene i stor grad velge gruppe selv. Det ideelle er at elevene søker seg til en gruppe som har en forretningsidé som de selv brenner for. Men lærerne opplever at i realiteten søker elevene seg til vennene sine, det innebærer at enkelte ungdomsbedrifter består av vennegjenger. Are beskriver dette slik:

Det har jeg også snakket med dem om, at det optimale er at dere nå kommer opp med gode forretningsidéer som vi skriver på tavla, og så sier hvilken dere er interessert i å jobbe med. Og det er slik det bør være. For da vet man at folk er motiverte til å jobbe med akkurat det. Men så vet jeg, og så sier jeg, at dere har noen som dere har lyst å være sammen med på UB, slik at det riktige vil sannsynligvis være å få til begge deler. Men det skjer ofte at gruppa bare klumper seg sammen før idéen kommer.

Dette medfører noen ganger at enkelte elever blir stående utenfor, uten gruppetilhørighet. Lærerne opplever ofte at det er de mest skolesvake elevene som blir stående utenfor. Funnene viser at i disse situasjonene så tar lærerne veiledningssamtaler for å få ungdomsbedriftene til å ta et inkluderingsansvar. Men det må presiseres at ingen blir pålagt å ta inn medlemmer som står uten gruppetilhørighet. I veiledningssamtalene vektlegges viktigheten av tilhørighet og inkludering. Lærerne hjelper gruppa til å se hvilke oppgaver og rolle det ekstra medlemmet kan få. Vurdering blir noen ganger nevnt i veiledningssamtalene for å få elevene til å forstå at det ikke vil gå ut over verken gruppekarakter, eller individuell karakter, å ta inn det ekstra medlemmet. Ola gir et eksempel på hva han kan si i en veiledningssamtale for å få ungdomsbedriften til å inkludere et ekstra medlem:

Hvis det er for eksempel nye landsmenn, som kanskje er svak i norsk og ikke klarer å hevde seg på mye, så detter de ut. Så sier de andre elevene *skal de være på gruppa vår, de gjør jo ingenting?* Det kan vi regulere med karakter, og så prater jeg med dem. *Det er deres roller og oppdrag, og så får de karakter ut ifra det*, så da kan du jo skille litt på gruppa tenker jeg.

Informant Eli løser dette på en annen måte. Hun gir elevene beskjed om at de kan velge mellom å dele inn i grupper selv eller at læreren gjør det. Hun er tydelig på at forutsetningen for å overlate ansvaret for gruppeinndelingen til elevene, er at alle skal inkluderes. Ingen skal stå utenfor. Hun deler sine tanker rundt dette temaet:

Og da sier jeg, *da er det åpent hvis noen synes at det der, det synes jeg var helt genialt, det har jeg lyst til*, så må de være åpen for å ta inn noen som synes det er en kjempegod idé. Så ikke ekskludere, og alle skal sørge for at alle er med i en bedrift, ikke sant, det ansvaret får de.

Underveis i skoleåret skjer det ofte at medelevene er frustrerte over at enkeltelever ikke bidrar så mye i ungdomsbedriftsarbeidet. Noen ganger gir elevene uttrykk for at de ønsker eleven ut av ungdomsbedriften. Andre ganger ønsker eleven selv å slutte i ungdomsbedriften. Her går lærerne inn og driver veiledning av både enkelteleven og de øvrige i gruppa. Målet er at alle skal tilhøre og delta i en ungdomsbedrift. Også her blir inkludering fremmet i veiledningssamtalen. Are forteller hva han kan si i slike veiledningssamtaler:

Jeg sier til dem *så var det ting som ikke hadde sånn betydning om det blir gjort til i morgen, eller om det er perfekt, ikke sant. Bare det blir gjort*. Og hvis man ser på hva jeg har gjort i slike sammenhenger så sier vi til UBen *ta inn denne, ta vare på han eller henne. Så får vi det til*. Og da føler vedkommende seg forhåpentligvis inkludert og får være med på noe også, og kan være stolt av resultatet forhåpentligvis óg.

Dette viser at informantene i veiledningsarbeidet fremmer tilhørighet og inkludering som svært viktig for tilpasset opplæring. Lærerne mener at selv om enkelte elever ikke bidrar så mye i ungdomsbedriftsarbeidet, og er lite aktive i diskusjoner og lignende, så lærer de litt likevel. De lærer ved å lytte, være til stede, og være en del av gruppa. Eli forteller hva hun tenker om dette:

Det som jeg tenker for eksempel med svake elever, så er det viktig at de er på en måte aktivt med i gruppa. At de er med, at de ikke drar andre steder. For de må gjerne, om de ikke er sånn 100% på hele tiden, så det som diskuteres i av faglige ting i ungdomsbedriften, så er de jo der, og er en del av gruppa og hører hva som blir sagt.

Per påpeker at mestring kan gi lavtpresterende elever en ny posisjon i gruppa:

Hvis man kan finne oppgaver hvor de kan finne mestring så er jo ingenting bedre enn det. For man opplever da at det får litt ringvirkninger. De får en annen posisjon i gruppa og de blir en, de føler seg som en del av flokken.

Alle informantene bruker ungdomsbedrift som metode i fagene EB1 og EB2. De uttrykker et ønske om at alle elevene skal delta i ungdomsbedrift, men bare to av informantene gjennomfører det konsekvent. Are og Eli krever at alle elevene deltar. Det er ikke et alternativ å gjøre noe annet. Eli forteller hva hun tenker om dette:

Så er det jo noen som sier *må vi ha ungdomsbedrift?* Ja. Og de må jo egentlig ikke det, men jeg sier *ja dere må*. Fordi alle må være på samme metode, ellers så blir det noen som blir sittende alene, et par stykker, og tulle på et grupperom og liksom skal lese seg igjennom teorien.

Ola og Per tillater noen ganger enkeltelever å jobbe teoretisk, men det er bare dersom det fungerer veldig dårlig med elevene i ungdomsbedrift. Ola beskriver sine tanker rundt dette:

Jeg har sagt det at hvis elevene mine absolutt vil jobbe teoretisk, noen som går av seg selv og blir bedre i faget av det, så synes jeg de skal få sjansen. Selv om det kan bli litt mer ekstraarbeid for meg, og som du sier kanskje vi må ta teorien sammen.

Men selv om både Ola og Per tillater enkeltelever å jobbe utenfor ungdomsbedrift, forsøker de begge i det lengste å veilede for at alle skal delta i ungdomsbedrift. Alle lærerne «selger inn» metoden og «snakker ned» teoretisk jobbing i faget. Ola beskriver hvordan han forsøker å presentere teoretisk jobbing i faget som lite attraktivt:

Ja, men jeg har også sagt at hvis det er noen som heller vil jobbe med teori, så skal de få lov til det. Men da blir jeg bare å dundre på med oppgaver, og selvfølgelig litt forelesning og, men da må de levere oppgaver hele tiden, så.

Dette funnet viser at det oppleves som merarbeid å ha noen elever i ungdomsbedrift og noen elever som jobber teoretisk. Det kan derfor tenkes at merarbeids-perspektivet også motiverer lærerne i veiledning for inkludering i ungdomsbedrift.

Denne kategorien viser at lærerne bruker veiledningssamtaler for å få alle elevene inkludert i en ungdomsbedrift. Dette begrunnes med at tilhørighet og samhold betyr mye for tilpasset opplæring. Det kan også begrunnes med et ønske om å unngå merarbeid, da det oppleves som mer arbeidskrevende å ha både elever i og utenfor ungdomsbedrift. Alle informantene foretrekker at samtlige elever deltar i ungdomsbedrift, men to av lærerne tillater likevel enkeltelever å jobbe teoretisk. De forsøker å «selge inn» metoden, og gjøre teoretisk jobbing lite attraktivt.

5.3.2 Elevmedvirkning i veiledningsarbeidet

Funnene mine viser at det ikke bare er lærere som driver tilpasset opplæring, men at også elevene er med på å tilpasse opplæringa. Noen ganger går dette av seg selv, der elevene finner oppgaver den enkelte mestrer, og hjelper hverandre med utfordringer som måtte dukke opp. Når elevene selv driver tilpasset opplæring, observerer og følger lærerne med at alle deltakerne får oppgaver de mestrer. Per deler noen observasjoner han har gjort knyttet til elevmedvirkning i tilpasset opplæring:

Så har jeg jo observert óg at internt i gruppa så hender det at en elev som har noen utfordringer, for eksempel med lesing eller skriving, får hjelp til å lese en tekst eller til å, til rettskriving av en medelev på gruppa».

Et annet eksempel deles av Are:

Det var en elev som veldig sjelden sa noe i timene og var faglig veldig svak, men UBen som han var en del av fant da hva han kunne brukes til. Blant annet å designe en nettbutikk og fylle den med bilder og tekst som de kunne gi tilbakemelding på at *det her må du gjøre litt mer*, eller *her må du endre litt*. Det fungerte godt, så han jobbet

med det, han hadde det som oppgave i mesteparten av UB-tiden. De fant ting som han kunne gjøre bare for å avlaste, eller bare for å, i hans tilfelle kanskje bare for å la være å forstyrre.

Lærerne lar elevene finne arbeidsoppgaver som passer den enkelte elev. Noen ganger må de gripe inn å veilede når elevene ikke klarer å tilpasse opplæringa selv. Eli forteller: «Elevene klarer ikke nødvendigvis bestandig å tilpasse opplæringa selv. Men de tilpasser det i stor grad, og noen ganger må jeg veilede dem».

Funnene viser også at lærer og daglig leder i ungdomsbedriften samarbeider om å tilpasse oppgaver til den enkelte elev, der læreren fungerer som veileder for daglig leder. Per beskriver det slik:

Det er nok litt forskjellig, men i de fleste tilfeller er det daglig leder, men jeg har også vært med på å foreslå oppgaver «(...)» for det er jo ikke alltid at elevene har den oversikten, eller at de tenker på en lærermåte om det. Så jeg går nok inn og foreslår hvis jeg vet at det er en elev som har kapasitet på et område.

Are forteller at han noen ganger samler alle daglige ledere og veileder dem kollektivt:

Av og til så tar jeg et kjapt møte med lederne i UBene, drar ut de for å få en kjapp status fra dem. Også for å ansvarliggjøre dem. Og så slipper jeg dem tilbake for å styre det arbeidet som skal gjøres med de andre. Det har jeg gjort litt, og det tror jeg jeg skal gjøre mer av rett og slett. Jo igjen, de som er ledere blir ansvarliggjort, og da kan jeg ta dem ut neste gang og spør akkurat deg, *hva har du gjort? Hva skjedde etter at vi hadde møte forrige gang? Gjør de andre, gjør dere i UBen det som var meningen å gjøre?*

Funnene i denne kategorien viser at elevene driver tilpasset opplæring i ungdomsbedriftsarbeidet i stor grad selv, men at lærerne driver veiledning for tilpasset opplæring når elevene ikke får det til. Det foregår et samarbeid mellom daglig leder og lærer om å tilpasse opplæringa, der lærer veileder daglig leder i å finne oppgaver som hver enkelt deltaker mestrer.

5.3.3 Ulik grad av veiledning for høytpresterende og lavtpresterende elever

Det kommer tydelig frem at informantene utøver mindre grad av veiledning for tilpasset opplæring for de høytpresterende elevene enn hva de gjør for de lavtpresterende elevene. Informantene forteller at elevene med høyt læringspotensial jobber mer selvstendig, og har mindre behov for veiledning og oppfølging enn de lavtpresterende elevene. Are deler sin erfaring med tilpasning for elever med høyt læringspotensial:

Erfaringen generelt med læring og dyktige elever er at de blir jo flinke uansett nesten, men der handler det mye om å gi dem noen drypp stadig vekk «(...)». De beste er selvgående og lærer veldig mye med å gjøre, jeg trenger ikke å tilrettelegge så veldig for dem. Men jeg kan stille dem interessante spørsmål for å si det slik. Bare for å sjekke om de har forstått dybden i det de er en del av.

Informant Eli opplever at elever med høyt læringspotensial lærer mest ved ungdomsbedrift som metode. Hun påpeker at det er nesten ikke grenser for hvor mye de kan lære hvis de vil. Også hun overlater de høytpresterende elevene mye til seg selv, og utøver liten grad av veiledning sammenlignet med elevene med lavt læringspotensial:

Ja jeg tenker at hvis vi ser på UB som en oppgave, så er det en åpen oppgave. Så tenker jeg at de sterke elevene kanskje får mer ut av det og det potensialet de har fordi at de får så frie tøyler, det er ikke noen grenser for hva de kan oppnå, de kan utvikle kompetansen sin til nye høyder.

Alle informantene trekker frem viktigheten av å ha en god relasjon til elevene. Gode relasjoner gjør at lærerne bedre forstår elevenes utfordringer og forutsetninger for å lære, og dermed lykkes bedre i å tilpasse opplæringa. Det bidrar også til å gjøre elevene tryggere i læringssituasjonen, og informantene opplever at det fører til at flere av elevene tør å be om hjelp, og tør å prøve og feile. Per deler sine tanker rundt dette temaet:

«(...)» at jeg oppnår en åpenhet, en trygghet ja «(...)» det er lettere å få dem til å nå inn til kjernen av ett eller annet problem de sliter med, det er lettere å få dem til å komme med det selv «(...)» at de tør å si, det er ikke farlig liksom, det er ikke farlig å gjøre feil».

Funnene viser som nevnt at når lærerne kjenner elevene godt, så er det enklere å finne tilpassede oppgaver for hver enkelt elev. Per forteller at han noen ganger tilpasser opplæringa for de høytpresterende elevene ved å gi dem de mest utfordrende oppdragene:

Noen elever trenger ekstra utfordringer, enda mer å strekke seg etter, som trenger mer fart. Da har vi jo av og til prøvd å være med på å skaffe oppdrag fra andre, det er jo en del oppdrag som kanaliseres igjennom oss lærere «(...)» og noen greier det og har stort utbytte av det, både økonomisk og faglig.

Flere av informantene trekker frem kurs og programmer til UE som kan benyttes i tilpasset opplæring. De kan velge å sende for eksempel alle økonomiansvarlige på regnskapskurs, og oppfordre flinke ledere til å søke på programmet «Leder for en dag». I programmet «Leder for en dag» velger UE ut én elev (daglig leder) som får lov å følge en kjent norsk leder en hel arbeidsdag. Are sier følgende om bruk av UE til tilpasset opplæring:

Vi må jo hjelpe UB'en spesielt med å finne områder som den enkelte kan jobbe med «(...)». Og vi har jo etter hvert de her ekstraprogrammene slik som lederprogrammet til UE og slikt, så de får vite om det om de har lyst.

Veiledningsrollen til lærerne blir her å opplyse, informere og oppmuntre flinke elever til deltakelse.

Informantene opplever som nevnt å bruke mer tid på veiledning av elever med lavt læringspotensial enn elever med høyt læringspotensial. De forteller at de må være tettere på, kontrollere oftere og involvere seg mer i de lavtpresterende elevene. Lærerne sier de veileder oftere blant annet med å foreslå arbeidsoppgaver som elevene mestrer, og gir hyppigere råd og hjelp for små steg ad gangen. Are forteller:

Jeg har jo sett alle kanter av spekteret kan du si. Utfordringen er mest motivasjon da. Hvis de har lyst å bidra, så må vi jo hjelpe dem å bidra. Da må vi jo hjelpe UBen spesielt med å finne områder som enkelte kan jobbe med. «(...)» Og så får jeg i gang en prat rundt det, og da har jeg vanligvis hundre forslag i hodet til hvordan vedkommende kan komme seg videre. Og ellers hvis jeg får til dialogen så får vi jo til,

altså om så små skritt, men likevel ett eller annet som tar vedkommende videre, som vedkommende behersker og gjør som gjør at vedkommende føler mestring.

Lærerne opplever at de skolesvake elevene ofte mestrer praktiske oppgaver godt, og veileder derfor disse elevene i den retningen. Per forteller hvordan de gjør det på hans skole:

Og de svakeste av dem, ja. De tilpasningene som er gjort går egentlig ut på, vi opplever ofte at de svakeste elevene de kan godt gjøre, de kan fungere veldig bra på praktiske oppgaver. «(...)» mens på de organisatoriske oppgavene så faller de litt mere ut. Hvis man kan finne, hvis man greier å finne oppgaver hvor de kan oppleve mestring, så er jo ingenting bedre enn det.

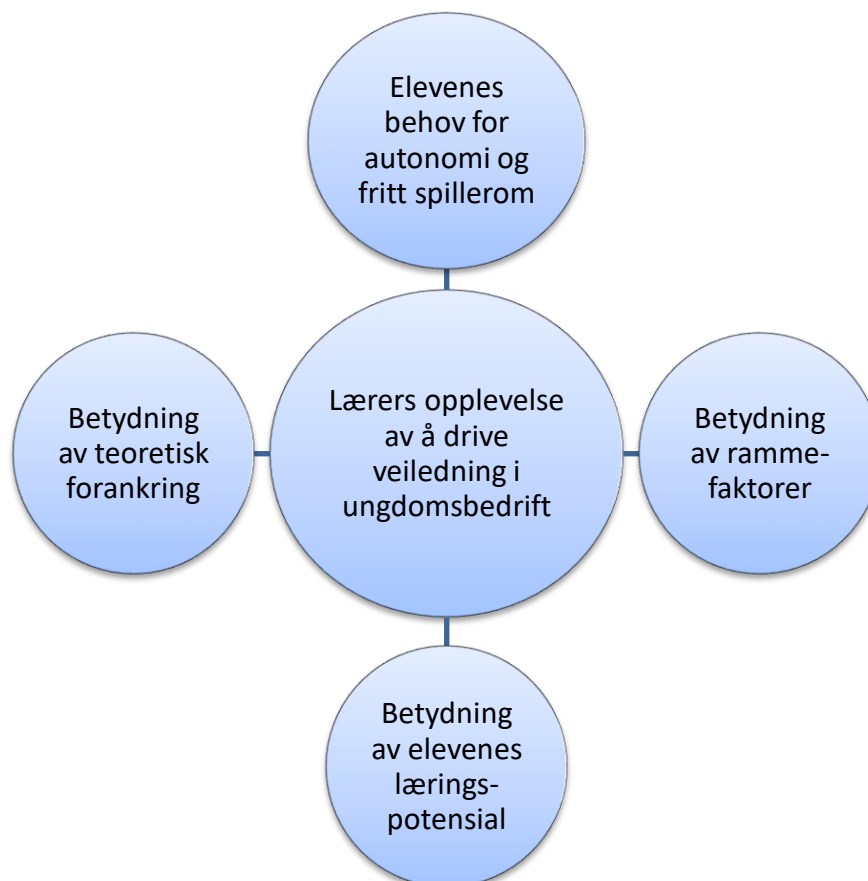
Oppsummert viser funnene innenfor denne kategorien at lærerne bruker mindre tid på veiledning av elevene med høyt læringspotensial. Denne elevgruppen blir ofte overlatt til seg selv, men kan veiledes til å søke nye utfordringer. Veiledning av de lavtpresterende elevene handler ofte om å finne oppgaver de mestrer, og følge dem tettere opp.

Nå har jeg presentert funnene fra analysearbeidet. Det neste steget blir å drøfte funnene opp mot teorigrunnet. Teori, relevant og nyere forskning er presentert i kapittel 2 og 3.

6 Drøfting av funn

Formålet med denne studien er å få økt kunnskap og nyansert innsikt i veiledning av elever i ungdomsbedrift. I dette kapittelet skal jeg drøfte og tolke de viktigste funnene fra undersøkelsen min. Tolkningen og drøftingen blir sett i forhold til teorigrunnlaget fra kap. 2 og 3, problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittelet er inndelt i fire temaer som alle bidrar til å gi forklaring på mine hovedfunn. Temaene er identifisert ved systematisk gjennomgang av funnanalysen, med fokus på funn som gir svar på problemstillingen. Fremgangsmåten var å lese igjennom funnanalysen og notere ned funn innenfor samme tema. Dette gjorde jeg i flere omganger. Deretter stilte jeg hovedkategoriene opp mot problemstillingen for å kvalitetssikre at hovedfunnene svarer på problemstillingen. Funn som ikke svarte direkte på problemstillingen ble eliminert, og da satt jeg til slutt igjen med fire hovedkategorier. Hovedfunnene er oppsummert i figuren nedenfor.



Figur 4: Hovedfunn knyttet til lærers opplevelse av å drive veiledning i ungdomsbedrift

6.1 Elevenes behov for autonomi og fritt spillerom

Alle informantene drar frem viktigheten av at elevene har eierskap til forretningsidéen, noe som begrunnes med at det som regel fører til økt motivasjon og arbeidsinnsats. Dette gjør at graden av involvering og veiledning begrenses i denne fasen. Dette finner jeg igjen i flere studier som fremhever betydningen av eierskap til egen forretningsidé (eks. Flatås, 2016; Halland, 2005; Somby, 2017; Ungt Entreprenørskap, 2020). Flatås (2016) påpeker at lærerens rolle i denne fasen er å inspirere til å ta eierskap til idéen, og at det er svært viktig at elevene får eierskap til prosjektet. Også Halland (2005) løfter frem at veileders rolle er å støtte idéer som kommer opp og hjelpe elevene å se nye løsninger og muligheter som ikke nødvendigvis er åpenbare for elevene. Dette samsvarer med mine funn. I den grad det skjer veiledning, er lærerne bevisste på å være positivt innstilte og hjelpe elevene å se flere retninger og muligheter med idéene sine, og aldri/sjeldent slå ned på dårlige idéer. De stiller heller kritiske spørsmål til elevene for å få dem til å reflektere over og revurdere dårlige forretningsidéer.

Veilede for å søke kunnskap hos eksperter

Noen ganger setter lærerne elevene i kontakt med eksperter på produktet som elevene har i sin forretningsidé. Disse ekspertene kan være tidligere ungdomsbedriftselever som har prøvd seg på det samme eller lignende produkt, det kan være en gründer, produsent, mentor eller andre voksenpersoner i lærerens nettverk. I samtale med ekspertene får elevene ofte vite det de trenger for å vurdere om idéen er realistisk og gjennomførbar på ett skoleår. Lærerne veileder elevene til eksperter fordi de mener det er bedre at elevene får høre fra ekspertene hva som er utfordrende med forretningsidéen enn å høre det i fra læreren. Når elevene er i møte med eksperter på området får de økt kunnskap. Dette er i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet. Det sosiokulturelle læringsperspektiv handler om at læring skjer i sosial interaksjon med andre mennesker (Imsen, 2011; Manger et al., 2013; Säljö, 2017). Når eleven arbeider alene innehar han en form for ferdigheter til å løse oppgaver. Når eleven arbeider sammen med voksenpersoner eller medelever med større ferdigheter, så vil eleven utvikle større ferdigheter og løse mer komplekse oppgaver (Säljö, 2017; (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Alle ungdomsbedrifter må i henhold til minimumskravene i rammeverket for ungdomsbedrift skaffe seg en mentor fra næringslivet, og det kan ikke være en lærer. De bør velge en person som kan noe om områder de selv kan lite om, eller velge en mentor som driver/har drevet egen bedrift (Ungt Entreprenørskap, u.d.3). Funnene viser at enkelte lærere bruker eget

nettverk for å skaffe til veie mentorer til ungdomsbedriftene. Mentor er gjerne en person som har større kunnskap enn læreren på områder som elevene trenger hjelp til.

På yrkesfag er produktet forhåndsbestemt

Yrkesfaglæreren i undersøkelsen forteller at på deres studieretning er det forhåndsbestemt, nesten uten unntak, at elevene skal drive virksomhet innenfor det fagområdet de utdanner seg til. Dette begrunnes med at elevene får mengdetrening og arbeidserfaring innenfor fagområdet sitt. Forretningsidéen er derfor delvis forhåndsbestemt av lærerne, og de griper inn og styrer denne prosessen i mye større grad enn hva lærerne i entreprenørskapsfagene på studiespesialisering gjør. Yrkesfagelevne på denne linjen får bestemme litt selv, slik som for eksempel hvilket markedssegment de vil satse på, samt å finspisse produktet de selger. At forretningsidéen delvis er forhåndsbestemt, og bestemmes av andre enn dem selv, strider imot den nevnte forskningen som fremhever viktigheten av elevenes autonomi i prosessen og eierskap til forretningsidéen (Flatås, 2016; Halland, 2005; Somby, 2017; Ungt Entreprenørskap, 2020). Hva gjør det med motivasjonen og arbeidslysten til disse elevene når de ikke får bestemme selv? Føler de eierskap til bedriften sin? Det kan være interessant å se nærmere på ved en annen anledning.

Rom for å bruke tid vs. å komme tidlig i gang

Selv om elevene bruker lang tid på å finne en forretningsidé, lar lærerne elevene få den tiden de trenger. Det innebærer at noen elever holder på i flere måneder før de bestemmer seg. Dette er gir elevene fritt spillerom og autonomi i læringsprosessen, noe som oppleves som svært viktig hos informantene. Å gi elevene nok tid i denne prosessen finner jeg igjen i flere studier (eks. Flatås, 2016; Halland, 2005; Somby, 2017; Ungt Entreprenørskap, 2020). Resultater fra Syvertsen med kollegaer (2019) påpeker at selv om idéfasen strekker ut i tid, virker det til å være rom for å bruke den tiden det tar. Den samme studien viser imidlertid også at en av de viktigste faktorene for å holde motivasjonen til elevene oppe er å få en tidlig start. Dette støttes også av studien «Læreres erfaringer med UB» (Ungt Entreprenørskap, 2020). Med tidlig start menes å komme tidligst mulig i gang med driftsfasen, dermed bør ikke idé- og etableringsfasen strekke ut i tid (Syvertsen et al., 2019; Ungt Entreprenørskap, 2020). Jeg opplever at forskningen er noe motstridig. Lærerne må på den ene siden utvise stor tålmodighet og la elevene holde på for å finne en idé de brenner for og føler eierskap til. På den andre siden må lærerne utøve press og sette tidsfrister for å få god nok fremdrift til at elevene får tidlig start, og dermed bidra til å holde motivasjonen oppe. Mine informanter lar

elevene holde på med idéfasen lenge, men dersom prosessen drar veldig ut i tid, setter de tidsfrister for å fremskynde beslutningen. Det kan virke som at lærerne i denne studien vektlegger elevenes autonomi i læringsprosessen og eierskap til forretningsidéen fremfor en tidlig start.

Gi rom for å lære av egne feil

Lærerne er bevisste på å ikke gripe inn med en gang de ser at elevene gjør feil, men lar elevene gjøre seg denne erfaringen. Å feile er ikke farlig, det kan tvert imot gi mer læring enn å ikke gjøre noen feil. Dette funnet finner jeg igjen i eksisterende forskning som trekker frem viktigheten av at lærerne må holde avstand og la elevene prøve og feile, for det er mye læring i å gjøre feil. Elevene må ikke frarøves muligheten til å gjøre feil ved at lærerne griper inn når de ser elevene er på «villspor» (Bjønnes & Kolstø, 2015; Eide, 2019; Halland, 2005; Jenssen et al., 2018; Pettersen & Løkke, 2004). En av informantene mine er tydelig på at det viktigste er ikke at elevene skal komme opp med noe fantastisk i ungdomsbedriften sin, det viktigste er å lære innenfor kompetansemålene.

Å slippe kontrollen krever erfaring

Forskningen sier videre at elevene trenger frihet til å bevege seg i læringsprosessen, samtidig som de trenger rammer, støtte og veiledning for å holde seg på riktig spor (Bjønnes & Kolstø, 2015; Eide, 2019; Halland, 2005; Jenssen et al., 2018; Pettersen & Løkke, 2004). Fritt spillerom bidrar til utforskende og autonom læringspraksis, mens struktur er nødvendig for å klargjøre prosessen (Pettersen & Løkke, 2004). Struktur og fritt spillerom overlapper hverandre i prosjektperioden, der selvstendig arbeid blir etterfulgt av struktur og støtte fra veileder (Bjønnes & Kolstø, 2015; Syvertsen et al., 2019). Funnene viser at informantene mine har et bevisst forhold til å balansere mellom å gi fritt spillerom og å utøve støtte og struktur. De beskriver at de bidrar til struktur ved for eksempel å samle alle elevene noen minutter i starten av hver økt og si noe om dagens agenda, de lager struktur med aktuell teori på digitale plattformer slik som f.eks. it'sLearning, viser elevene hvor de finner maler og eksempler i UB-løypa eller de har teoretisk undervisning innenfor et aktuelt tema. Informantene utøver støtte og veiledning underveis ved å vandre rundt, gi noen oppmuntrende ord, gi ros og ris og stille spørsmål som skal fremme refleksjon og kritisk tenking. Jeg kommer tilbake til støtte og bruk av spørsmål senere.

Funnene viser at de mest erfarne entreprenørskapslærerne ser ut til å slippe kontrollen mer enn den minst erfarne entreprenørskapslæreren gjør. En av informantene som har ca. 10 års erfaring beskriver det akkurat slik. Hun forteller at hun er blitt mer avslappet og tilbakeholden som entreprenørskapslærer nå enn hun var de første årene. Hodson (2009) hevder at for at læreren skal lykkes med riktig balansering mellom å gi elevene fritt spillerom og å utøve støtte, kreves det erfaring og refleksjon fra lærerens side. Dette tolker jeg som at det kreves erfaring og trening i å slippe kontrollen. Funnene viser at den minst erfarne entreprenørskapslæreren virker å være den læreren som oftest griper inn i arbeidet til elevene. Han er den eneste som har elektronisk tilgang til ungdomsbedriftenes dokumenter til enhver tid, og kan således ha jevnlig kontroll med arbeidet og fremdriften til elevene. Han er også den eneste som forteller at han ber elevene om å skrive logg over hva de selv har gjort.

Det å slippe kontrollen er krevende viser funnene, og det finner jeg igjen i eksisterende forskning. Noen studier viser at lærerne opplever balanseringen mellom å gi elevene fritt spillerom og å utøve støtte og struktur som utfordrende. Elder & Sølberg (2018) fremmer i sin forskningsrapport «Læreres beskrivelser av eget arbeid med Ungdomsbedrift» at lærerne finner metoden som pedagogisk krevende, uforutsigbar og kompleks, og de beskriver at de er redde for å miste kontrollen. Funnene viser videre at en del av å utøve støtte og struktur er å bruke tidsfrister. Den minst erfarne entreprenørskapslæreren bruker tidsfrister aktivt igjennom hele året, mens de mer erfarne entreprenørskapslærerne setter tidsfrister først når de observerer at fremdriften i ungdomsbedriftsarbeidet er for dårlig. Å gripe inn og sette tidsfrister når arbeidet går tregt støttes av Halland (2005), som foreslår at læreren må fungere som katalysator når det er dårlig fremdrift i arbeidet. Veileder må utøve press og støtte på samme tid, og dette kan man oppnå ved å sette delmål og tidsfrister, ha jevnlig oppfølging og vise til alternative løsninger.

En studie utført av Leffler (2019) viser at elevene synes at lærerne snakker for mye, de er for utålmodige og blander seg for ofte inn i elevenes arbeid. For mye veiledning kan virke forstyrrende og hindre elevenes tankeprosess og læring (Hodson, 2009). Andre studier hevder derimot at elevene ønsker mer tilbakemelding fra lærerne, de ønsker at lærerne er mer engasjerte og tettere på (Syvertsen et al., 2019; Ungt Entreprenørskap, 2020). Hodson (2009) påpeker at for lite veiledning kan føre til usikkerhet, uro, dårlig fremdrift og for lite læring hos elevene. Jeg opplever at det eksisterer motsetninger i eksisterende forskning, og det kan bidra til å forvirre entreprenørskapslæreren i prosessen med å bli en bedre veileder.

Bruk av tilbakemeldinger og spørsmål

Alle informantene forteller at de observerer hva elevene gjør og er tilgjengelige for spørsmål og veiledning. Noen ganger griper de inn på eget initiativ og gir tilbakemeldinger på arbeidet som gjøres. De forteller at tilbakemeldingene kan være i form av små «drypp» med oppmuntrende ord og ros for arbeid og innsats, det kan også være innspill som hjelper elevene å se nye muligheter og retninger i arbeidet. Å gi tilbakemeldinger er ifølge eksisterende forskning en viktig del av veileders rolle (Hattie, 2012; Syvertsen et al., 2019). Studier viser at tilbakemeldingene må gis underveis i arbeidet da det har mye større effekt enn etter at arbeidet er ferdigstilt (Hattie, 2012). Funnene samsvarer dermed med eksisterende forskning på dette området. Informant Are forteller at han griper inn i arbeidet til elevene og påpeker hva som er bra, men påpeker også feil og mangler ved elevenes arbeid. Han kan for eksempel si «denne er kjedelig, denne er for tynn». Når læreren påpeker feil eller mangler er tilbakemeldingen negativt ladet. Dette går imot den behavioristiske læringsteorien som fremmer at veilederens rolle er å forsterke god adferd, gjerne i form av materiell eller sosial belønning (Imsen, 2014; Manger et al., 2013). Dette kalles for operativ betingning. Mennesket lærer av egne handlinger, og dersom konsekvensen av egne handlinger er positiv, er sjansen større for at mennesket gjentar handlingen (Manger et al., 2013). Informant Per virker derimot å følge den behavioristiske tankegangen i sine tilbakemeldinger. Han forteller at han er veldig bevisst på å bruke forsterkende tilbakemeldinger i veiledningsarbeidet, han gir stort sett alltid ros, og er veldig forsiktig med å gi negativt ladede tilbakemeldinger. Denne læreren opplever imidlertid at elevene synes han kan være alt for positiv og ikke helt ærlig i tilbakemeldingene sine. Elevene sier til ham at de ønsker at han skal være direkte og ærlig i tilbakemeldingene sine.

Et annet resultat knyttes til to av informantene som gir inntrykk av å være veldig opptatte av å holde seg i bakgrunnen, og ikke gripe inn i arbeidet til elevene. Dette er nærmere beskrevet tidligere i dette kapittelet. Dersom jeg tolker dette som at elevene får lite tilbakemeldinger og oppfølging av disse to lærerne, så kan det bli problematisk. Studier viser at dersom elever i ungdomsbedrift får for lite tilbakemeldinger og korrigeringer fra veileder, kan resultatet lett bli feiltolkninger og dårlige valg (Wackerhausen, 2015, referert i Eide, 2019).

Alle informantene forteller at de, i tillegg til å gi tilbakemeldinger, også stiller spørsmål til elevene. De stiller spørsmål blant annet for å sjekke om elevene har gjort det de skal, at de ikke bare gjør det de selv liker å gjøre og hopper over de «kjedelige» oppgavene. De stiller

spørsmål for å høre om elevene har forstått dybden i arbeidet, og om de ser koblingen av arbeidet de gjør opp mot kompetansemålene i faget/fagene. Spørsmål blir også stilt for å få elevene til å reflektere over hva de har gjort og gjør, og dermed stimulere til økt læring. Bruk av spørsmål for å øke refleksjon og læring står sentralt i pragmatismen der praksisnære læringsmetoder står sentralt, og læreren må sørge for å stille spørsmål og lage problemstillinger som oppleves å ha relevans for liv og hverdag (Imsen, 2011; Manger et al., 2013; Säljö, 2017). Jeg opplever at funnene samsvarer med eksisterende forskning på dette området.

De to retningene innenfor læringsteoriene, behaviorismen og pragmatismen, vektlegger altså ulike sider ved veilederrollen slik jeg ser det. Pragmatikerne fremhever viktigheten av at veiledere stiller spørsmål som fremmer refleksjon og kritisk tenking. Behavioristene vektlegger at veileder skal forsterke god adferd ved bruk av belønning. Det kan virke som om lærerne i denne studien benytter seg av begge metodene i sitt veiledningsarbeid. Resultatene i denne kategorien viser at informantenes bruk av tilbakemeldinger og spørsmål i veiledningsarbeidet i hovedsak er i overensstemmelse med tidligere studier.

Oppsummerer jeg denne hovedkategorien, viser resultatene at balanseringen mellom å veilede og gi elevene arbeidsro varierer veldig fra lærer til lærer. Elevenes autonomi i prosessen og behov for arbeidsro vektlegges høyt av alle lærerne, hvilket stemmer godt overens med tidligere studier som nevnt overfor. Utøvelsen av kontroll, oppfølging, støtte og tilbakemeldinger er likevel veldig ulik fra lærer til lærer. Noen studier viser motstridende resultater når det kommer til balanseringen mellom å veilede og gi elevene arbeidsro. Dette kan bidra til å forvirre læreren i sitt utviklingsarbeid for å bli en bedre veileder. Enkelte resultater viser motsetninger mellom funnene og tidligere forskning. Samlet sett kan jeg tolke resultatene av denne hovedkategorien som at lærerne finner veiledningsrollen som kompleks og utfordrende, noe som også fremkommer i en studie utført av Elder og Sølberg (2018).

6.2 Betydningen av rammefaktorer

Eksempler på rammefaktorer i ungdomsbedriftsarbeidet kan være tilgjengelig timeantall i faget/fagene, tilgang til praksisarena, tilgang til læringsressurser slik som UB-løypa og UE, kompetansemål og eksamensform i faget/fagene hvor man bruker ungdomsbedrift som metode. Under intervjuene kom det tydelig frem at det er noen rammefaktorer som setter begrensninger for lærernes frihet til å veksle mellom veiledning og kunnskapsformidling.

Andre rammefaktorer styrer lærernes involvering i ungdomsbedriftsarbeidet og for hvordan de utøver veiledning. Rammefaktorene som informantene mener har betydning for veilederrollen i ungdomsbedrift er eksamensformen, fagets/fagenes kompetansemål, UE og UB-løypa.

Eksamensformens betydning

Det ble raskt tydelig at lærerne løser veiledningsoppgaven ulikt fra fag til fag. Dette henger sammen med blant annet eksamensformen. I EB1 er eksamensformen muntlig-praktisk og eksamen utarbeides lokalt (Kunnskapsdepartementet, 2017). Lærerne føler at elevene i EB1 får tilstrekkelig eksamenstrening igjennom å drive ungdomsbedrift, samt noen individuelle vurderingsarbeider i tillegg. Det brukes derfor mindre tid til kunnskapsformidling og teoretisk arbeid i dette faget sammenlignet med for eksempel EB2. I EB2 er eksamensformen enten muntlig-praktisk eller skriftlig (Kunnskapsdepartementet, 2017). Den skriftlige eksamen er sentralgitt og utformet som et teoretisk case og krever at elevene får trening i akademisk oppgaveskriving og å løse case. Lærerne som underviser i EB2 forteller at de av den grunn må bruke mer tid til kunnskapsformidling og teoretisk oppgavejobbing i dette faget enn i EB1. Lærerens balansering mellom kunnskapsformidling og veiledning er altså delvis styrt av fagets eksamensform.

Kompetansemålenes betydning

På spørsmål om hvordan læreren veileder i etableringsfasen i ungdomsbedrift, viser det seg at fagenes kompetansemål har betydning for hvordan læreren driver veiledning. I fag der det er kompetansemål knyttet til ansettelse, løser læreren veiledningsrollen annerledes enn i fag der dette ikke er et kompetansemål. Informantene forteller at de involverer seg mer i prosessen i fag der ansettelse er et kompetansemål, og hele ansettelsesprosessen tar mer tid. De kjører en formell søkeprosess og intervjuunder, der læreren styrer prosessen og tar en aktiv veiledningsrolle i ansettelsesprosessen sammen med daglig leder i ungdomsbedriftene. Denne måten å gjennomføre ansettelsesprosessen på er anbefalt av Ungt Entreprenørskap (u.d.3). Tveiten (2008) trekker også frem viktigheten av å være tett på i gruppedannelsen.

I fag der ansettelse ikke er et eget kompetansemål, foregår denne prosessen ganske uformelt. Det vil si at elevene kommer med ønsker, diskuterer og fordeler stillingene seg imellom. Lærerne forteller at de i denne prosessen holder seg litt i bakgrunnen, de observerer og noterer, og dersom elevene ikke greier å fordele rollene selv, går læreren inn og veileder.

Denne måten å gjennomføre ansettelsesprosessen på er ikke fremmet av Ungt Entreprenørskap. Men denne måten å veilede på samsvarer med flere studier som fremmer viktigheten av å ivareta elevenes autonomi ved å la elevene styre prosessen og ta beslutninger selv (eks. Halland, 2005; Somby, 2017; Sørensen et al., 2017; Åsland, 2010). Funnene viser også at informantene noen ganger bruker personlighetstester for å hjelpe elevene å finne ut hvilken rolle de passer best til, men dette gjøres ikke konsekvent hvert år, og er ikke utprøvd av alle lærerne i mitt utvalg. Dette samsvarer med resultatene fra Syvertsen med kollegaer (2019) som hevder at entreprenørskapslærerne hjelper til i rolleinnstillingen. Rolleinnstillingen gjøres enten med bakgrunn i personlighetstester eller etter hva elevene selv ønsker.

Betydningen av UE og UB-løypa

Informantene forteller at UE er en svært viktig aktør for motivasjonen til elevene. Lærerne opplever det som positivt at elevene får delta i konkurranser, på kurs og får teoretisk undervisning fra andre enn lærerne. Dette finner jeg igjen i rapporten «Læreres erfaringer med UB», som viser at entreprenørskapslærerne opplever at konkurranser og andre begivenheter i regi av UE virker motiverende på elevene (Ungt Entreprenørskap, 2020). Den samme studien viser også at noen lærere synes UE har for stort fokus på konkurranser og at det tar for mye tid. Mine informanter har ikke sagt noe om dette, så jeg vil derfor tro at de hører til i den gruppen med lærere som først nevnt. Informantene opplever også at UE er på tilbudssiden og gir råd og veiledning til elever som ber om hjelp. UEs representanter har gjerne mer «bedriftsfokus» i formidlingen og veiledningen, mens lærerne ofte har mer fokus på kompetansemålene. Både veiledning og kunnskapsformidling kan dermed fordeles mellom lærer og UE, og det oppleves veldig verdifullt at elevene får både veiledning og kunnskapsformidling fra flere enn bare læreren. Studier viser at elevene ønsker mer veiledning og tilbakemelding fra lærer, UE og juryer i ulike konkurranser (Syvertsen et al., 2019; Ungt Entreprenørskap, 2020). De ønsker ros og konstruktiv kritikk, flere tips og eksempler og erfaringer fra andre ungdomsbedrifter. For elevene står UE for inspirasjon og faglig tyngde, og det vises til både nettressurser, kurs og arrangementer (Syvertsen et al., 2019). Funnene og eksisterende forskning ser ut til å være i overensstemmelse når det kommer til UEs betydning i ungdomsbedrift og for hvordan læreren velger å drive veiledning.

Lærerne i min studie trekker frem UB-løypa som den viktigste rammefaktoren og verktøyet i metoden. De bruker UB-løypa aktivt både i kunnskapsformidling og i veiledningssituasjoner. UB-løypa inneholder alt elevene trenger for å starte, drive og avslutte en ungdomsbedrift.

Dette gjør at lærerne ikke må gjennomføre teoretisk undervisning i alt som skal gjøres i ungdomsbedrift, men de kan velge å henvise til UB-løypa, og la elevene søke kunnskapen selv. Å la elevene søke kunnskapen selv blir fremmet i studier av Eide (2019) og Ungt Entreprenørskap (u.d.1). Begge studiene påpeker at elevene må få ansvaret for å drive prosessen for læring og søke kunnskap i teorien, hos mentor, lærer eller andre voksenpersoner. Informantene opplever at elevene må ha en del hjelp i å finne frem i UB-løypa, det er ikke bare å overlate dem helt til seg selv. Dette samsvarer med eksisterende forskning som viser at entreprenørskapslærere mener at UB-løypa er en nyttig ressurs for elevene, men at elevene trenger mye hjelp til manøvrering og posisjonering i starten (Ungt Entreprenørskap, 2020).

UB-løypa brukes også til kunnskapsformidling ved at lærerne henter frem teori, maler og eksempler fra UB-løypa, og formidler innholdet til elevene i plenum eller gruppevis. Dette tolker jeg som at lærerne benytter seg av UB-løypa som en ressurs for fagstoff i formidlingen til elevene. Rapporten «Læreres erfaringer med Ungdomsbedrift» viser at 85% av entreprenørskapslæreren synes at UB-løypa er nyttig for dem selv (Ungt Entreprenørskap, 2020). Det tolker jeg som at lærerne benytter seg av nettressursen i sin profesjonsutøvelse i ungdomsbedrift. Funnene viser at informantene vektlegger UB-løypa noe ulikt. Enkelte lærere mener at UB-løypa er såpass god, selvforklarende og utfyllende at elevene med litt veiledning mer eller mindre kan søke all kunnskap selv. Andre lærere ser behovet for teoretisk undervisning i tillegg. Dette kommer jeg nærmere inn på i neste kapittel.

Oppsummert viser denne hovedkategorien at rammefaktorene har betydning for lærerens balansering mellom kunnskapsformidling og veiledning i ungdomsbedrift, og for balanseringen mellom veiledning og elevenes selvstendighet. Eksamensformen og kompetansemålene i faget styrer delvis i hvor stor grad læreren driver kunnskapsformidling vs. veiledning i faget, og hvor aktiv læreren utøver veiledning av elevene. Dette kan verken bekreftes eller avkreftes av eksisterende forskning, da jeg ikke har funnet noe litteratur knyttet direkte til temaet. Andre viktige rammefaktorer i ungdomsbedrift er UE og UB-løypa. Lærerne er fornøyde med UE og nettressursen og benytter den aktivt i både kunnskapsformidling og veiledning, noe som stemmer godt overens med eksisterende forskning. Funnene viser imidlertid at informantene vektlegger UB-løypa noe ulikt og det påvirker balanseringen deres mellom å drive kunnskapsformidling og veiledning.

6.3 Betydningen av teoretisk forankring

Studier blant både lærere og elever viser at det er i hovedsak to forhold som bremser motivasjonen til elevene i ungdomsbedriftsarbeidet. Det ene er treg start, det andre er teoretisk undervisning (Syvertsen et al., 2019; Sørensen et al., 2017; Ungt Entreprenørskap, 2020). Resultater fra min studie kan bekrefte dette. Lærerne opplever at elevene kjeder seg under teoretisk undervisning, de virker utålmodige og vil bare komme i gang med ungdomsbedriftsarbeidet. Informantene opplever derfor at de bruker mer tid på kunnskapsformidling enn hva elevene ønsker, og det virker som at lærerne er opptatte av å begrense tiden de bruker på kunnskapsformidling. Funnene viser at de fleste lærerne har teoretisk undervisning av relevant teori når temaet blir aktuelt for ungdomsbedriftsarbeidet. Dette støttes i eksisterende forskning som viser at elevene forstår at teoretisk undervisning må til, men ikke alt føles like relevant. Om elevene allerede er i gang med å etablere bedriften føles teorien mer relevant og er lettere å forstå, for da har de allerede en knagg å henge teorien på (Syvertsen et al., 2019; Ungt Entreprenørskap, 2020). Manger med kollegaer (2013) påpeker også at for mye lærerkontrollert undervisning kan pasifisere elevene. Derfor er det en fordel å ta litt og litt teoretisk undervisning underveis, slik som flere av informantene løser dette.

Alle lærerne hevder at de er opptatte av at metoden skal være elevstyrt og at de skal drive mest mulig veiledning, og begrense andelen kunnskapsformidling. Likevel varierer graden av kunnskapsformidling veldig fra lærer til lærer. En informant har så å si ingen teoretisk undervisning, men henviser til UB-løypa for å la elevene søke kunnskapen selv. En annen lærer gir inntrykk av å ha ganske mye undervisning. Denne læreren forteller at han bruker alle timene de første ukene på høsten til å undervise store deler av pensum i plenum. I tillegg repeteres pensum bit for bit etter hvert som arbeidet skrider frem i ungdomsbedriftene. Å gjennomføre teoretisk undervisning av pensum i starten av skoleåret strider imot anbefalingene i eksisterende forskning som nevnt i avsnittet overfor (se Manger et al., 2013; Syvertsen, 2019; Sørensen et al., 2017; Ungt Entreprenørskap, 2020). De to siste informantene opplever jeg driver kunnskapsformidling slik forskningen anbefaler. UB-løypa gir altså lærerne frihet til å bestemme hvor mye de vil drive kunnskapsformidling vs. veiledning, og mine informanter ser ut til å løse dette ganske ulikt. Manger med kollegaer (2013) påpeker at balanseringen mellom elevaktive og lærerstyrte metoder er utfordrende. Det finnes ingen fasitsvar for hvor balansen bør ligge, og det kan være problematisk med både for

mye og for lite lærerkontrollerte aktiviteter. Det ser ut til at mine resultater stemmer godt overens med resultatene fra studien til Manger med kollegaer (2013).

Funnene viser som nevnt at balanseringen mellom kunnskapsformidling og veiledning er veldig ulik fra lærere til lærer. En mulig årsak til de store forskjellene kan etter min vurdering også ligge i lærerens syn på hvilke læringsmetoder som gir god læring. Dersom det sosiokulturelle og pragmatiske læringsynet står sterkt, vil læreren muligens vektlegge elevaktive metoder fremfor lærerstyrt undervisning (Manger et al., 2013). I ungdomsbedrift vil det innebære at elevene i størst mulig grad får jobbe selvstendig der læreren tilrettelegger for arbeidet ved utøvelse av struktur, støtte, råd, og stiller spørsmål for økt refleksjon. Etter min vurdering står det sosiokulturelle og pragmatiske læringsperspektivet sterkt hos alle informantene, men sterkest hos informant Eli. Dette påstår jeg fordi hun stort sett ikke driver med kunnskapsformidling, hun driver kun med veiledning i f.eks. EB1-faget. Lærere med et behavioristisk læringsperspektiv mener at elevene lærer ved å lytte til læreren, derfor vil behaviorister ofte organisere læringen som plenumsundervisning (Bråten, 2014). Funnene viser at tre av informantene bruker plenumsundervisning i ungdomsbedrift, men de utøver det i veldig varierende grad. Jeg tolker dette som at disse tre lærerne har behavioristisk læringsyn i tillegg til det sosialkulturelle synet på læring, men i varierende grad. UE beskriver pedagogikken sin som elevsentrert læring, og læringsstrategien er å ha en utforskende tilnærming, der elevene selv driver prosessen for læring (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Det innebærer at elevene må søke kunnskap i teorien for å anvende den i praksis. En viktig del av læringsprosessen er å prøve og feile, samt å reflektere over egen læring og egne handlinger (Eide, 2019; Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Læringsstrategien til UE viser tydelig at metoden bygger på det sosiokulturelle og pragmatiske læringsynet. Lærernes balansering mellom kunnskapsformidling og veiledning bør derfor i størst mulig grad bygge på det sosiokulturelle læringsperspektiv fremfor det behavioristiske.

Dybdelæring vs. overflatelæring

Informantene forteller at dybdelæringen skjer innenfor det fagfeltet som ligger inn under rollene elevene har fått tildelt i sin ungdomsbedrift. For eksempel får økonomiansvarlig dybdelæring innenfor regnskap, budsjett og analyse. Dybdelæringen skjer i stor grad ved at elevene selv søker kunnskap og lærer igjennom praktisk arbeid, samarbeid og refleksjon over egen læring, der læreren i størst mulig grad fungerer som veileder og ikke kunnskapsformidler. Denne måten å drive dybdelæring på er helt i tråd med

Kunnskapsdepartementets anbefaling. Kunnskapsdepartementet (2017) definerer dybdelæring som å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse, og å bygge ny kunnskap på eksisterende kunnskap. Refleksjon over egen læring og læring sammen med andre og alene blir fremmet som viktig for dybdelæring.

Lærerne beskriver videre at de både driver individuell og gruppevis veiledning for dybdelæring. De kan for eksempel samle alle daglige ledere og veilede dem i neste steg i prosessen. Lærerne kan også drive kunnskapsformidling for dybdelæring ved for eksempel å samle alle markedsansvarlige og ha en egen økt med teoretisk undervisning for dem. Dette virker imidlertid ikke å være den vanligste måten å gjøre det på. Det vanligste er å ha teoretisk undervisning for hele klassen i plenum eller per ungdomsbedrift. Informantene ser ut til å være samstemte i at alle elever bør lære litt om hele prosessen ved å drive ungdomsbedrift. Dette begrunnes i at alle kompetansemålene skal dekkes. Når alle skal lære litt om alt blir det overflatelæring. I motsetning til dybdelæring, som har fått en stor plass i fagfornyelsen, så har overflatelæring de siste årene ofte blitt fremstilt som noe negativt. Et alternativ er å se på overflatelæring som et første nødvendig steg mot dybdelæring (Schjelde, 2017; Lærerrømmet, 2020). Dybdelæring er en læringsprosess der læreren tilrettelegger på en måte som gir mer tid til å arbeide når du har noe grunnleggende kunnskap innenfor et tema (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det betyr at du må ha en grunnleggende kunnskap om temaet i fra før, og det kan du få ved overflatelæring. Det neste steget er å finne eller skape mening og forståelse for lærestoffet. Å anvende lærestoffet er det siste steget (Frey et al., 2016). Lærerens rolle blir å tilrettelegge for denne læringsprosessen.

Oppsummert viser resultatene i denne hovedkategorien at teoretisk forankring har betydning for hvordan læreren balanserer mellom kunnskapsformidling og veiledning i ungdomsbedrift. Alle informantene er opptatte av å begrense andelen med kunnskapsformidling fordi ungdomsbedrift er en elevstyrt metode, og fordi elevene kjeder seg og blir utålmodige under teoretisk undervisning. Dette bekreftes i eksisterende forskning som nevnt overfor. Funnene viser imidlertid at det varierer ganske mye fra lærer til lærer hvor mye de driver kunnskapsformidling. Studier viser at entreprenørskapslærere finner balanseringen utfordrende, og det finnes ingen fasitsvar (Manger et al., 2013). Således stemmer funnene godt overens med eksisterende forskning. Resultatene i denne hovedkategorien viser også at lærerne driver veiledning for dybdelæring, mens teoretisk undervisning oftest blir utført for overflatelæring for at alle elevene skal lære noe innenfor alle kompetansemål i faget, og lære

litt om alle sider ved det å drive egen bedrift. Denne måten å løse det på anbefales av Kunnskapsdepartementet (2017) og jeg finner det igjen i eksisterende forskning (Frey et al., 2016; Utdanningsforbundet, 2020).

6.4 Betydningen av elevenes læringspotensial

Tidligere studier viser at ved større prosjektarbeider er det de høytpresterende elevene som ber om mest hjelp, mens de elevene som kanskje trenger mest hjelp ikke ber om veiledning (Halland, 2005). Resultatene fra min studie kan muligens støtte dette, men funnene kan også motsi Halland sin teori. Dette avhenger av hvordan jeg fortolker svarene til informantene. Lærerne i min studie sier ingenting om at de lavtpresterende elevene ber sjeldnere om hjelp enn de høytpresterende elevene. Derimot opplever de at elevene med stort læringspotensial jobber veldig selvstendig og har mindre behov for hjelp og veiledning. Funnene virker derfor å kontradiktere resultatene fra Halland sin studie som nevnt overfor.

Informantene forteller at de griper oftere inn og driver større grad av veiledning av elever med lavt læringspotensial. De forteller at de må være tettere på, kontrollere oftere og involvere seg mer i de skolesvake elevene. Dette er motsatt av studier presentert av Ogden (2012) som viser at lavtpresterende elever som lærerne forventer seg mindre av, viser seg å få mindre oppmerksomhet, henvendelser og ros enn høytpresterende elever. Lærerne er som oftest uoppmerksomme på denne forskjellsbehandlingen og at forventningene deres styrer handlingene i klasserommet (Ogden, 2012). Det må presiseres at disse studiene gjelder for undervisning generelt, ikke spesifikt for ungdomsbedrift.

En viktig kompetanseutvikling for elevene, er å lære seg å ta initiativ til å få hjelp/veiledning (Halland, 2005). Lærerne kan hjelpe elevene med dette ved å etablere strukturell tvang gjennom å lage rutiner for oppfølging for å kontrollere at elevene har forstått og er der de bør være i arbeidsprosessen. Dette kan være f.eks. innleveringer, statusmøte, fagsamtale osv. (Halland, 2005; Neergaard & Christensen, 2017). Funnene stemmer godt overens med disse studiene, da de viser at informantene utøver strukturell tvang som en del av veiledningsarbeidet. Strukturell tvang blir særlig benyttet ovenfor elever med lavt læringspotensial. Informant Are beskriver at han er hyppigere innom de lavtpresterende elevene og veileder dem ved å ta «små skritt om gangen». Dette tar elevene videre i arbeidet. Det må være oppgaver som elevene behersker og som gjør at de føler mestring. Nordal og Overland (2015) påpeker også at mestring er en viktig forutsetning for å lære. Å veilede ved å

ta små skritt om gangen har sitt utspring fra en retning innenfor behaviorismen som kalles for radikal behaviorisme, der begrepet «operativ betinging» er sentralt. Operativ betinging innebærer at elevene burde presenteres for mindre deler av pensum om gangen og gradvis øke vanskelighetsgraden under kontroll fra lærer (Lyngsnes & Rismark, 2014).

Elevene med stort læringspotensial blir i stor grad overlatt til seg selv, de får fritt spillerom og stor grad av autonomi. Lærerne ser ut til å være bevisste på å holde seg i bakgrunnen og la de høytpresterende elevene i større grad selv ta initiativet til veiledning. Noen ganger griper de inn og stiller spørsmål for å sjekke at de har gjort det de skal, og spørsmål som skal fremme økt refleksjon. Å bruke spørsmål for økt refleksjon er en viktig veiledningsferdighet ifølge flere studier (eks. Halland, 2005; Hattie, 2013; Pettersen & Løkke, 2004). Som veileder er både lytting og spørring viktige ferdigheter, samt å be om begrunnelser for valg som elevene tar (Halland, 2005). Funnene og eksisterende forskning stemmer godt overens.

I tillegg til å veilede elever med ulikt læringspotensial i forskjellig grad, viser funnene at lærerne veileder høytpresterende og lavtpresterende elever på ulike måter. Et eksempel er at de finner mer utfordrende oppgaver og oppdrag til de elevene med høyt læringspotensial. Yrkesfaglæreren forteller at noen ganger kanaliseres oppdragene fra næringslivet igjennom lærerne/skolen, og da gir det lærerne en mulighet å gi de skoleflinke elevene de mest utfordrende oppdragene. Dette bekreftes i studien til Ogden (2012) som hevder at elever med stort læringspotensial får mer utfordrende oppgaver, mer hjelp og mer ansvar for egen læring. Yrkesfaglæreren opplever at de høytpresterende elevene har stort læringsutbytte av å bli utfordret, og at dette er en tilpasset opplæring som fungerer godt.

En annen måte å utfordre elever med stort læringspotensial på, er å oppfordre til å søke på programmer som f.eks. «Leder for en dag». «Leder for en dag» arrangeres av UE og gir 25 unge ledertalenter mulighet til å jobbskygge en toppleder fra ulike posisjoner i næringslivet (Ungt Entreprenørskap, u.d.1). Lærerne bruker dette programmet som en mulighet å veilede de høytpresterende elevene til å oppsøke ekstra utfordringer. Funnene bekrefter nok en gang Ogden (2012) sin påstand om at elever med stort læringspotensial får mer utfordrende oppgaver. Informantene ser ut til å drive tilpasset opplæring av elever med stort læringspotensial slik tilpasset opplæring er ment å drives. Tilpasset opplæring innebærer blant annet at læreren må veilede den enkelte elev ut ifra elevens forutsetninger og utviklingsnivå (Askling et al., 2016; Håstein & Werner, 2014; Nordahl & Overland, 2015; Åsland, 2010).

Informantene hevder at ungdomsbedrift er en metode som passer veldig godt til de høytpresterende elevene, men passer også for de lavtpresterende elevene. Dette funnet bekreftes i studien «Læreres erfaringer med UB», der det fremkommer at ungdomsbedrift passer godt for faglig svake elever, men enda bedre til faglig sterke elever (Ungt Entreprenørskap, 2020). Informantene forteller videre at de opplever at de skolesvake elevene ofte mestrer praktiske oppgaver godt, men mestrer organisatoriske oppgaver mindre godt. De viser til eksempler på hvor lavtpresterende elever overrasker både lærere og medelever med sin dyktighet på praktiske ferdigheter. Lærerne erfarer at faglig svake elever kan blomstre og oppleve økt mestring, få anerkjennelse, føle økt tilhørighet og at de betyr noe for gruppa. Dette gjør at lærerne veileder disse elevene i retning av praktiske oppgaver. Funnene kan bekrefte teorien om at ungdomsbedrift er en metode som passer for elever med lavt læringspotensial (Ungt Entreprenørskap, 2020). Det bekreftes også av to andre studier, som trekker frem at metoden har særlige fordeler for lavtpresterende elever og elever med negative holdninger til skolen. Elevene i de nevnte elevgruppene viser positive endringer etter å ha deltatt i entreprenøriell undervisning (Dal et al., 2016; Sørensen et al., 2017).

Veiledning for tilhørighet og inkludering

Et annet funn som knyttes til tilpasset opplæring er veiledning for tilhørighet og inkludering. Informantene opplever at tilhørighet og følelse av samhold er viktig i seg selv og betyr mye for tilpasset opplæring. Derfor er lærerne ekstra observante i etableringsfasen og passer på at ingen havner utenfor. Holdningen om at gruppetilhørighet er viktig for læringen finner jeg igjen i flere studier (eks. Haertel et al., 1980; Ogden, 2012; Somby, 2017; Sørensen et al., 2017). Ogden (2012) fremmer at skolen har mange oppgaver og skal dekke mange behov hos elevene. De viktigste behovene er kanskje tilhørighet og å bli sett. Begge disse behovene dekkes igjennom kontakt, oppmerksomhet og tilbakemeldinger både fra medelever og lærere. Læringseffekten i grupper og i klasserommet kan bli større når elevene blant annet opplever samhörighet (Haertel et al., 1980). Når det kollektive og det sosiale fellesskapet har stor betydning for tilpasset opplæring har man en bred forståelse for begrepet (Nordal & Overland, 2015). Jeg kan derfor tolke det slik at den brede forståelsen for begrepet tilpasset opplæring står sterkt hos lærerne i min studie.

I gruppedannelsen opplever lærerne at det ofte er de lavtpresterende elevene som blir stående utenfor. I disse situasjonene tar lærerne veiledningssamtaler med gruppene for å få dem til å ta et inkluderingsansvar, men det må presiseres at ingen grupper blir pålagte å ta inn ekstra

medlemmer. I veiledningssamtalen vektlegges viktigheten av tilhørighet og inkludering, og lærer hjelper gruppa å se hvilke oppgaver/rolle det ekstra medlemmet kan ha. Johnson med kollegaer (2002) løfter frem at i ungdomsbedrift får elevene hver sin rolle, hver rolle utgjør en brikke i et puslespill der hver enkelt brikke har betydning for å få puslespillet komplett. Elevene får mulighet til å bli «eksperter» på et område av et felles oppdrag, og oppleve å ha en betydningsfull rolle i samarbeidet. Samarbeidslæring kan bidra til at elevene ser hverandres ressurser og sin egen betydning for andre i et samarbeid (Johnson et al., 2002). Dette er helt i overensstemmelse med funnene. Informantene opplever at dersom de kan finne oppgaver som de lavtpresterende elevene kan finne mestring i, så kan det gi positive ringvirkninger. Disse elevene får en annen posisjon i gruppa, og de føler seg viktige og en del av flokken. Lærerne påpeker at selv om enkelte elever ikke bidrar så mye, eller er lite aktiv i ungdomsbedriftsarbeidet, så lærer de litt likevel. De lærer ved å lytte, være til stede og være en del av gruppa. Studier viser at elevsammensetningen i ungdomsbedriftene alltid har en pedagogisk begrunnelse, ofte ut ifra et perspektiv om inkludering (Somby, 2017).

Ofte møter informantene motstand i gruppa mot å ta inn det ekstra medlemmet, med begrunnelse at eleven ikke kommer til å bidra med noe, og at de tror det vil gå ut over dem selv. Når det ikke nytter å dra frem «inkluderings-kortet», hender det at de i veiledningssamtalen forklarer gruppa at det vil ikke gå ut over verken individuell eller gruppevis karakter å ta inn det ekstra medlemmet. Jeg har ikke lyktes i å finne noe litteratur som verken støtter eller motstrider dette funnet.

Funnene viser altså at lærerne bruker veiledningssamtaler for inkludering, uten at elevene blir påtvunget å ta inn det ekstra medlemmet. På denne måten ivaretas elevenes autonomi i prosessen, det blir deres egen beslutning til syvende og sist. Viktigheten av elevenes autonomi ved elevaktive metoder finner vi igjen i flere studier (eks. Halland, 2005; Somby, 2017; Sørensen et al., 2017; Ungt Entreprenørskap, u.d.1; Ungt Entreprenørskap, 2020). En av informantene skiller seg imidlertid litt ut fra de andre lærerne. Hun gir elevene følgende valg: enten deler elevene inn i grupper eller så gjør læreren det. Forutsetningen for å gjøre det selv er at alle skal inkluderes, ingen skal bli stående utenfor. Det ansvaret får de, og det tar de. Denne måten å løse det på sikrer inkludering, samtidig som elevene har autonomi i prosessen og tar beslutningene selv.

Underveis i skoleåret blir det ofte problemer innad i gruppene knyttet til at en eller flere deltakere gjør lite eller ingenting arbeid. Noen ganger ønsker medelevene å kaste enkeltmedlemmer ut av gruppa, andre ganger ønsker eleven selv å gå ut av ungdomsbedriften, og heller jobbe teoretisk med faget/fagene. Lærerne ønsker at alle skal delta i ungdomsbedrift, og veileder deretter. To av informantene gir ikke elevene mulighet å jobbe teoretisk, alle må være med i en bedrift. Dette funnet er motstridene en studie som påpeker at metoden bør være frivillig da den ikke passer for alle elever. En forutsetning for å lykkes med metoden er at elevene er motiverte til å gjøre en helhjertet innsats i prosessen (Schøn, 2018). Halvparten av informantene gir elevene valget mellom å delta i ungdomsbedrift og å jobbe teoretisk. De påpeker imidlertid at de prøver å gjøre det lite attraktivt å jobbe teoretisk, for de ser helst at alle elevene deltar i ungdomsbedrift. Elevene som går ut av ungdomsbedrift må i stor grad lære seg pensum selv ved å lese i boka, gjøre oppgaver og innleveringsoppgaver som lærerne gir dem.

Elevmedvirkning i tilpasset opplæring

Et annet funn knyttet til tilpasset opplæring er at det ikke bare er lærerne som veileder for tilpasset opplæring, men at elevene også er med på å tilpasse opplæringa. Noen ganger skjer dette naturlig og helt av seg selv. Det kan være at elevene hjelper hverandre med å finne oppgaver som hver enkelt elev mestrer og er motivert for å gjøre. Eller så hjelper elevene hverandre med å løse utfordringer som dukker opp underveis. Dette er funn som stemmer med Nordahl og Overland (2015) sin studie, der de hevder at elevene noen ganger tilrettelegger for egen læring uten at læreren har tilrettelagt for det. Studien viser at elevene lærer av hverandres arbeidsmetoder, de observerer hvordan andre jobber og tester ut den samme metoden selv. Eller de samarbeider og tester ut hverandres metoder, og lærer av hverandre og med hverandre. Lærers toleranse og rom for utprøving er viktig for elevskapt variasjon i læringsarbeidet (Nordahl & Overland, 2015). Informantene forteller videre at når elevene selv driver tilpasset opplæring, så inntar lærerne en observasjonsrolle og passer på at alle elevene får oppgaver de mestrer. Når det ikke fungerer, må de gripe inn og veilede.

Funnene viser at lærer og daglig leder i ungdomsbedriften samarbeider om å tilpasse oppgaver til hver enkelt deltaker. I denne relasjonen fungerer læreren som veileder for daglig leder, og daglig leder fungerer som veileder for resterende deltakere i ungdomsbedriften. Noen ganger samler lærerne alle daglige ledere i ungdomsbedriftene og driver kollektiv veiledning av dem i lys av deres lederrolle. Jeg har ikke lyktes i å finne forskning som er spesifikk i forhold til

samarbeid i veiledningsarbeidet. Men min tolkning av er at denne måten å veilede på er i henhold til anbefalingene i eksisterende forskning, der veilederrollen blant annet innebærer å støtte og hjelpe å se muligheter og løsninger (Halland, 2005; Syvbertsen, 2019; Tveiten, 2008; Ungt Entreprenørskap, 2020). For å finne oppgaver som passer den enkelte elev forutsetter det at man kjenner til elevens kompetanse og forutsetninger slik at arbeidsoppgavene ikke blir for store og at mestring uteblir (Ogden, 2012; Tveiten, 2008; Åsland, 2010).

Relasjonskompetanse blir derfor en sentral egenskap hos læreren (Askling et al., 2016; Åsland, 2010). Alle informantene fremmer betydningen av å ha en god relasjon til elevene for å best mulig forstå den enkelte elevs behov, og deretter finne oppgaver og arbeidsmetoder som passer den enkelte elev. Gode relasjoner er også viktig for å skape trygghet slik at elevene i større grad tør å be om hjelp, og tør å prøve og feile. Lærerne forventer ikke at elevene har den samme oversikten som dem selv, men de blir stadig positivt overrasket over hvor flinke elevene er å tilpasse opplæringa for hverandre og seg selv. Når det gjøres pedagogiske tilpasninger til enkeltelever så er vi inne på smal forståelse for begrepet tilpasset opplæring. En smal tilnærming til begrepet har individperspektivet fremfor det kollektive perspektivet, og innebærer at man retter oppmerksomheten mot enkeltelevens utfordringer og tilpasser opplæringa deretter (Dale & Wærnes, 2003; Nordal & Overland, 2015). Det smale begrepet kjennetegnes også ved variasjon i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Denne hovedkategorien kan oppsummeres med at det eksisterer noen motsetninger mellom funnene og tidligere forskning. Informantene bruker mer tid på veiledning og oppfølging av elever med lavt læringspotensial og mindre tid på elever med høyt læringspotensial, noe som er i strid med tidligere studier (se Ogden, 2012). Halland (2005) påstår i sin studie at det er de elever med høyt læringspotensial som ber om mest hjelp, men dette er motsatt av funnene mine. Lærernes syn på inkludering for tilpasset opplæring stemmer godt overens med tidligere studier og retningslinjer fra Kunnskapsdepartementet (2017). Lærerne vektlegger inkludering for tilpasset opplæring, og veileder deretter. Det vil si at de veileder for at alle skal tilhøre og delta i ungdomsbedrift. Elevene deltar selv i å tilpasse opplæringen. Det eksisterer et samarbeid mellom lærer og daglig leder, der lærer veileder daglig leder og daglig leder veileder resten av gruppa.

7 Konklusjon

I dette kapittelet oppsummeres de viktigste resultatene og svar på problemstillingen: *Hvordan opplever læreren at han veileder elevene i ungdomsbedrift?*

7.1 Sammenfatning av resultater og implikasjoner for praksis

Resultatene indikerer at veiledning i ungdomsbedrift oppleves kompleks og utfordrende. Denne påstanden er basert på at lærerne løser veilederrollen nokså ulikt, at det eksisterer motstridende resultater i ulike studier, og at mine funn ikke alltid er i overensstemmelse med eksisterende forskning. Lærerne løser balanseringen mellom veiledning og kunnskapsformidling i ungdomsbedrift veldig ulikt. Det ser ut til å være flere forhold som påvirker balanseforholdet. Fagets/fagenes eksamensform har betydning for hvor mye læreren driver kunnskapsformidling. I fag der det er sentralgitt skriftlig eksamen, utøves det større grad av teoretisk undervisning enn i fag der det er lokalgitt muntlig praktisk eksamen. Resultatene viser at alle lærerne har en oppfatning av at de prøver å begrense teoretisk undervisning til et minimum, og heller ha fokus på veiledningsrollen i ungdomsbedriftsarbeidet. Men funnene indikerer at deres egen oppfatning av hva som er lite og mye kunnskapsformidling varierer veldig fra lærer til lærer. En annen årsak til at lærerne prøver å begrense kunnskapsformidlingen, kan være at de opplever at elevene kjeder seg under teoretisk undervisning, noe som samsvarer med tidligere forskning (eks. Syvertsen, 2019; Sørensen et al., 2017; Ungt Entreprenørskap, 2020). Resultatene i denne studien viser at det ikke eksisterer et fasitsvar for hva som er en god balansering mellom å drive veiledning og kunnskapsformidling i ungdomsbedrift. Manger med kollegaer (2013) hevder det samme i sin studie. De påpeker at det kan være problematisk med både for lite og for mye lærerstyrte aktiviteter, og at balanseringen mellom disse to er utfordrende.

Lærernes balansering mellom å drive veiledning og å gi elevene arbeidsro varierer fra lærer til lærer. Elevenes autonomi i prosessen og behov for arbeidsro vektlegges høyt av alle lærerne, men grad av veiledning i form av støtte, kontroll og tilbakemeldinger varierer likevel relativt mye. Det kan være flere årsaker til dette, men den viktigste årsaken er kanskje lærerens erfaring som entreprenørskapslærer. Resultatene viser at erfarne lærere har en mer avslappet holdning til elevstyrt arbeid, og klarer å slippe kontrollen mer enn de mindre erfarne entreprenørskapslærerne. Dette er i overensstemmelse med resultater fra en studie til Hodson (2009). En annen faktor som kan påvirke lærerens grad av involvering og veiledning er fagets/fagenes kompetansemål. I fag der for eksempel ansettelsesprosessen er et

kompetansemål, så involverer læreren seg i mye større grad enn i fag der det ikke er et kompetansemål. Eksisterende forskning viser også motstridende resultater når det kommer til balanseringen mellom å veilede og gi elevene arbeidsro. Noen forskningsresultater hevder at elevene trenger hyppige tilbakemeldinger, støtte og kontroll underveis i arbeidet (se Syvertsen, 2019; Ungt Entreprenørskap, 2020). Andre studier viser at for hyppig innblanding virker forstyrrende og hindrer elevenes tankeprosess og læring (se Hodson, 2009; Leffler, 2019). Dette kan virke forvirrende for læreren i sitt arbeid med å bli en bedre veileder. Motsetninger eksisterer også mellom studier som handler om oppstarten i ungdomsbedrift. Noen studier fremhever viktigheten av å gi elevene tilstrekkelig med tid, fritt spillerom og autonomi i prosessen med å finne en forretningsidé som de brenner for og føler eierskap til (se Flatås, 2016; Halland, 2005; Somby, 2017; Ungt Entreprenørskap, 2020). Mens Ungt Entreprenørskap (2020) og Syvertsen (2019) påpeker at en av de viktigste faktorene for å holde motivasjonen til elevene oppe, er en tidlig start. Med tidlig start menes å komme tidligst mulig i gang med driftsfasen, og det indikerer at man ikke må bruke så lang tid til idéfasen. Funnene indikerer at lærerne i min studie vektlegger elevenes autonomi i prosessen fremfor tidlig start. Samlet sett viser resultatene at lærerne finner balanseringen mellom å gi elevene arbeidsro og å drive veiledning som kompleks og utfordrende, noe som også fremkommer i en studie utført av Elder og Sjøberg (2018).

Resultatene viser også motsetninger mellom tidligere studier og funnene når det kommer til veiledning for tilpasset opplæring i ungdomsbedrift. Lærerne opplever at elevene med høyt læringspotensial i stor grad er selvgående, de arbeider selvstendig, ber sjelden om hjelp og får lite veiledning sammenlignet med elevene med lavt læringspotensial. Dette er motsatt av Ogden (2012), som påstår at elever med høyt læringspotensial får mest hjelp, oppfølging og veiledning, og Halland (2005) som hevder at elever med høyt læringspotensial ber om mest veiledning. Nå gjelder riktignok studiene til Ogden (2012) for undervisning generelt, ikke spesifikt for ungdomsbedrift. Flere studier fremmer viktigheten av inkludering og tilhørighet for tilpasset opplæring (eks Haertel et al., 1980; Ogden, 2012; Somby, 2017; Sørensen et al., 2017), og det samsvarer med funnene i dette masterprosjektet. Resultatene viser også at det eksisterer et samarbeid mellom lærer og daglig leder i å tilpasse opplæringa, der læreren veileder daglig leder, og daglig leder veileder de andre elevene i ungdomsbedriften. Dette kan verken bekreftes eller avkreftes i tidligere forskning.

Kort oppsummert viser resultatene at læreren opplever veiledning av elevene i ungdomsbedrift som kompleks og utfordrende. Lærerne løser oppgaven noe ulikt når det kommer til balanseringen mellom å drive veiledning og kunnskapsformidling, og også i balanseringen mellom å gi elevene arbeidsro og drive veiledning. Det finnes ingen fasitsvar på hvordan dette skal gjøres, og tidligere forskning spriker noe. Resultatene tyder på at lærerens erfaring spiller en stor rolle for utøvelse av veiledning, men også rammefaktorer har betydning for hvordan læreren driver veiledning i ungdomsbedrift.

Studiens implikasjoner for praksis

Et forslag til utvikling er at alle ferske entreprenørskapslærere får en egen mentor. Han skal veilede lærerne i deres første år som praktiserende veileder i ungdomsbedrift. Mentor bør være en erfaren entreprenørskapslærer på egen skole, men om det ikke lar seg gjøre, kan man også bruke mentorer fra andre skoler. Det er en fordel om mentor har utdanning innenfor pedagogisk entreprenørskap, men det viktigste at mentor har mye erfaring fra ungdomsbedrift, og er ansett som en god veileder. En god tilrettelegging for oppfølging av nye entreprenørskapslærere innebærer at mentor får satt av tid i stillingsprosenten sin til mentorrollen. Det betyr at behovet for råd- og veiledning av ferske entreprenørskapslærere må forankres hos rektorene.

Det bør også være muligheter for nye entreprenørskapslærere å delta i enten fysiske- eller digitale diskusjonsfora. I diskusjonsfora kan man få tips og hjelp til å utvikle seg som veileder. Læring igjennom erfaringsdeling, slik som diskusjoner, viser seg å ha betydelig effekt på læringen (Desimone, 2009). Skoleledelsen må tilrettelegge for de interne fagmøtene på skolen. Utdanningsavdelingen i fylkeskommunen kan tilrettelegge for nettverksforum for alle entreprenørskapslærere i fylket. Jeg foreslår imidlertid at UE tar ansvaret for fagnettverkene, og at de oppretter og driver digitale faglige diskusjonsfora for lærere i ungdomsbedrift allerede fra kommende høst.

UE arrangerer nybegynnerkurs for lærere i ungdomsbedrift. Nye entreprenørskapslærere bør delta på dette, og det må mentor og/eller skoleledelsen sørge for. Jeg vil anbefale at UE også legger opp til viderekommende kurs for entreprenørskapslærere med formål om videreutvikling av veiledningsrollen.

7.2 Kritiske betraktninger av studien og implikasjoner for videre forskning

Faglitteraturen som er benyttet for å belyse temaet i denne studien er etter mine begreper solid i den forstand at den er utarbeidet av anerkjente personer innen feltet. Forskningsrapportene som er benyttet i studien er fagfellevurdert. Jeg har gjort søk på både norske og utenlandske nettsider og søkemotorer for å finne aktuell og nyere forskning, men kan selvsagt ikke garantere at jeg ikke har oversett relevant litteratur. I noen få tilfeller har jeg benyttet meg av sekundærkilder. Ulempen med å bruke sekundærkilder er at jeg baserer den aktuelle teorien på forfatterens fortolkninger av primærkilden. Derfor har jeg forsøkt å begrense bruk av sekundærkilder til et minimum.

Kvaliteten i fenomenologiske og hermeneutiske studier blir sett på som en direkte følge av forskerens evne til å behandle og tolke data (Postholm, 2010). Fullstendig nøytralitet kan ikke eksistere i kvalitativ forskning i og med at den er basert på epistemologisk fortolkning og fenomenologisk perspektiv (Tjora, 2017). Derfor har jeg etterstrebet å beskrive fremgangsmåten i forskningen min detaljert og ærlig, jeg har begrunnet mine valg og reflektert over gjennomføringen. Dette vil bidra til høyere grad av reliabilitet i studien.

For å sikre validitet i masterprosjektet har jeg sammenstilt funnene med resultater fra eksisterende forskning, jeg har forklart i detalj hvordan jeg har gått frem for å sikre validitet i datainnsamlingen og i analysearbeidet. Samlet sett mener jeg at valgene jeg har tatt, grundigheten og systematikken i arbeidet, styrker validiteten i prosjektet.

I denne studien har jeg benyttet meg av semistrukturert intervju, noe som innebærer at spørsmålene varierer litt fra intervju til intervju. Antall informanter er for få til å kunne generalisere et fenomen. Resultatet fra denne studien kan derfor ikke generaliseres. Men det kan likevel ha en nytteverdi for andre, da masterprosjektet belyser noen nye sider ved veiledning i ungdomsbedrift. Temaet i denne studien er høyst relevant i forhold til fagfornyelsens økte fokus på entreprenørielle ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017) og samfunnets behov for økt vekst, nyskaping og nyetableringer (Nybølet, 2015; Regjeringen, 2017).

Studiens implikasjoner for videre forskning

Ungdomsbedrift er en elevaktiv metode der læreren først og fremst skal drive veiledning, men det er også nødvendig med innslag av kunnskapsformidling. Resultatene mine viser at det

ikke finnes noe fasitsvar på hvordan læreren skal balansere mellom å drive veiledning og kunnskapsformidling. Erfaring er den viktigste faktoren for å finne en god måte å utøve veiledning på. For nye entreprenørskapslærere kan veilederrollen oppleves som kaotisk, utrygg og uforutsigbar. Det er vanskelig å finne en god balanse mellom å drive veiledning og kunnskapsformidling. Derfor kan det være nyttig med litteratur som kommer med konkrete anbefalinger til hvor mye, og hvor ofte, det bør drives med kunnskapsformidling i ungdomsbedrift. Her er det et mulig forskningsområde for fremtiden.

Resultatene viser også at det er utfordringer knyttet til å finne riktig balanse mellom å gi elevene arbeidsro for å sikre en autonom prosess og eierskap til bedriften, og å gripe inn og drive veiledning. Heller ikke her finnes det fasitsvar, og ulike studier vektlegger ulike sider ved akkurat dette balanseforholdet. Jeg opplever at det er behov for mer forskning på dette området slik at det kan bli tydeligere retningslinjer for hvordan læreren bør løse utfordringen med å balansere mellom veiledning og gi elevene arbeidsro.

Veiledning for tilpasset opplæring i ungdomsbedrift av elever med ulikt læringspotensial bør muligens forskes nærmere på da noen av funnene strider med tidligere studier.

Jeg vil avrunde med å gjenta et sitat fra informant Eli som jeg tror mange entreprenørskapslærere, inkludert meg selv, kjenner seg igjen i:

Dette med pedagogisk entreprenørskap der du mer skal være som en veileder så kan det oppleves ganske kaotisk ikke sant, du har jo overhodet ikke kontroll. Men for mange er det jo en øvelse med å slippe taket

Som et tilsvarende til dette utsagnet vil jeg på nytt dra frem sitatet til Geir O. Halland som gjelder for alle mennesker i en læringsprosess, og la det avslutte denne masteroppgaven:

Læring handler om å våge. Det krever mot til å prøve ut nye tanker og atferd, mot til å prøve ting for første gang, mot til å feile, mot til å satse, mot til å være ærlig og ikke minst mot til å være nær i krevende situasjoner. Læring er krevende
(Halland, 2015, s.163)

Referanseliste

- Anderman, L., & Anderman, E. (1999). Social Predictors of Changes in Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 25, ss. 21-37. <https://doi.org/https://pdf.sciencedirectassets.com/272424/1-s2.0-S0361476X00X00136/1-s2.0-S0361476X9890978X/main.pdf?X-Amz-Security-Token=IQoJb3JpZ2luX2VjEF4aCXVzLWVhc3QtMSJGMEQCIGJXA2QjmnCY%2BVK%2BbP60Dm5GD8RlaqxycWNlxzDQt0K%2FAiAYUcCnP8p4WnzJlnia6cCeus9jYUQ9KcDR4q5AM>
- Askling, B., Dahl, T., Heggen, K., Kulbrandstad, L., Lauvdal, T., Mausethagen, S., . . . Thue, F. (2016, 20. juni). *Om lærerrollen*. Fagbokforlaget.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006, 16. januar). *Forskning om tilpasset opplæring*. (Forskningsrapport nr. 62). Høgskolen i Volda. Hentet fra https://www.eldhusetfagforum.no/upload/Forskning/Tilpasset_opplaring.pdf
- Bjønnes, B., & Kolstø, S. (2015). Scaffolding open inquiry: How a teacher provides with structure and space. *Nordic studies in science education*, 11(3), ss. 223-237. <https://doi.org/https://journals.uio.no/nordina/article/view/878/2256>
- Bråten, I. (2014). Elevers læring. I M. Postholm, P. Haug, E. Munthe, & R. Krumsvik (Red.), *Lærerearbeid for elevenes læring 5-10* (ss. 43-62). Høyskoleforlaget.
- Caplan, G., & Caplan, R. (1993). *Mental health consultation and collaboration*. Waveland Press Inc.
- Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G., & Westerberg, M. (2016). Research on pedagogical entrepreneurship -a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, Vol 7, ss. 159-182. <https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.30036>
- Dale, L., & Wærnes, J. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen*. J.W.Cappelen Forlag AS.
- De nasjonale forskningsetiske komitéene. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH)*. Hentet 27. februar, 2022 fra [Forskningsetikk.no](https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/): <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, Vol 38(Issue 3), ss. 181-199. <https://doi.org/https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X08331140>
- Ebdrup, N. (2012, 27. februar). *Hva er hermeneutikk?* Hentet 11 november, 2021 fra [forskning.no](https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732): <https://forskning.no/filosofiske-fag/hva-er-hermeneutikk/722732>
- Eide, O. (2019). Elevaktiv flerareal læring gjennom pedagogisk entreprenørskap. *Psykologi i kommunen*(5). Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/elevaktiv-flerarealaring-gjennom-pedagogisk-entreprenorskap/19.120>
- Elder, I., & Sølberg, A. (2018). Læreres beskrivelser av eget arbeid med Ungdomsbedrift. *FoU i Praksis*, 12(2), ss. 103-118. Hentet fra <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/2599483/Elder%2Bog%2BSoelvsberg.pdf?sequence=2>
- Fejes, A., & Thornberg, R. (2009). *Handbok i kvalitativ analys*. Liber.
- Flatås, R. (2016). Nysgjerrige elever i fremtidens skole. *Bedre skole*(1), ss. 69-73. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%201%202016.pdf>
- Frey, N., Fisher, D., & Hattie, J. (2016). Surface, Deep, and Transfer? Considering the Role of Content Literacy Instructional Strategies. *Journal of adolescent & adult literacy*, Vol

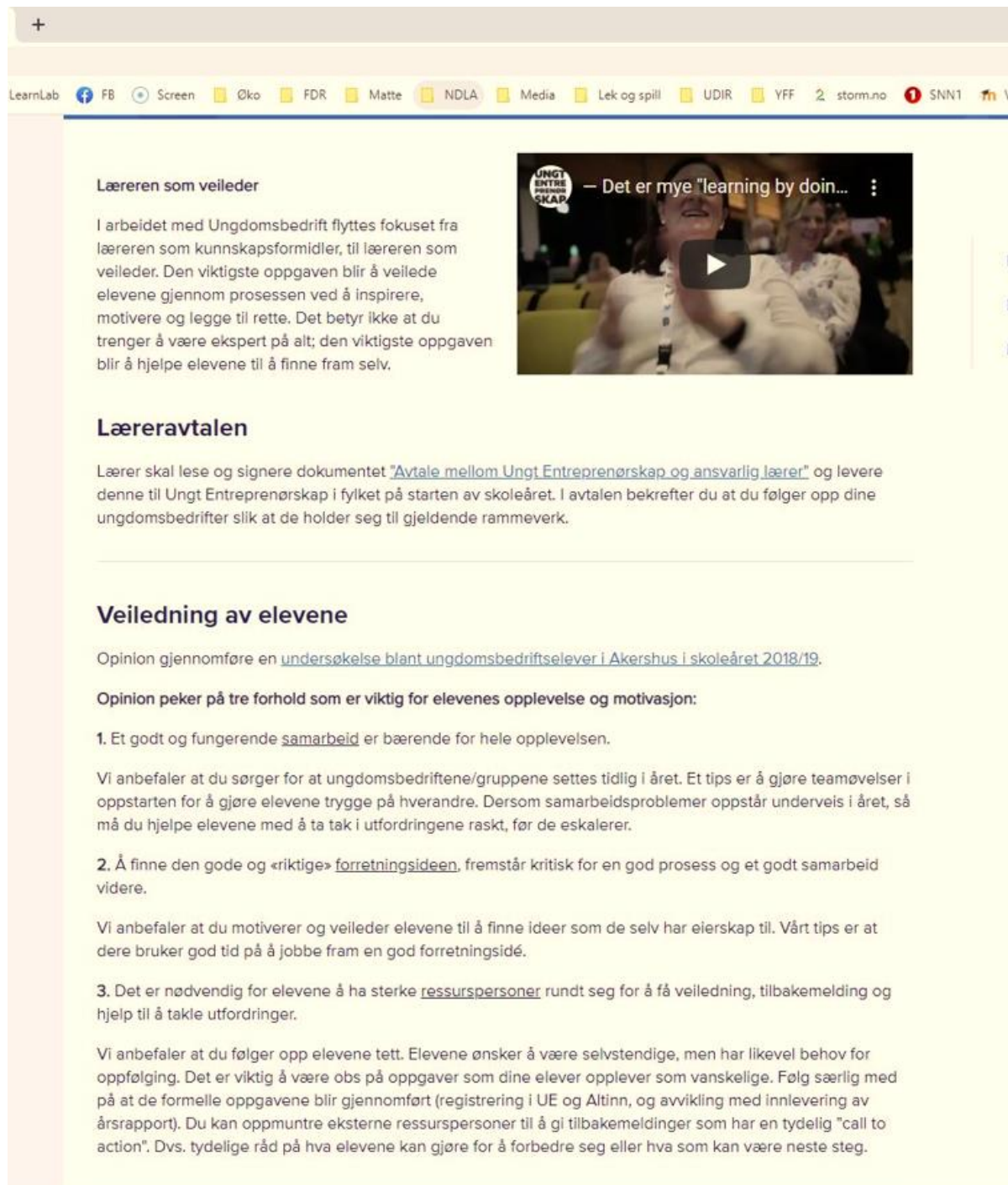
- 60(5), ss. 567-575. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_scopus_primary_611290980&context=PC&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&ab=default_tab&query=any,contains,Surface,%20Dee
- Geldard, D. (1989). *Basic Personal Counselling*. Prentice Hall.
- Giessman, D., Pugh, R., Dowden, D., & Hutchins, T. (1988). Variables Influencing the Acquisition of a Generic Teaching Skill. *Review of educational research*, Vol 58(1), ss. 25-46. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_crossref_primary_10_3102_00346543058001025&context=PC&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=creator,c
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger*. Universitetsforlaget AS.
- Goth, U., & Schøn, E. (2014). "Learning by doing...". "Studentbedrift" som pedagogisk tilnærming til entreprenørskap i yrkesfaglærerutdannelsen. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, Vol 4(1), ss. 1-22. Hentet fra <https://njvet.ep.liu.se/article/view/3194>
- Haertel, G., Walberg, E., & Haertel, E. (1980). Classroom socio-psychological environment. *Evaluation in Education*, Vol 4, ss. 113-114. [https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-765X\(80\)90037-3](https://doi.org/https://doi.org/10.1016/0191-765X(80)90037-3)
- Halland, G. (2005). *Læreren som leder*. Fagbokforlaget.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Synlig læring*. Cappelen Damm AS.
- Hodson, D. (2009). *Teaching and learning about science: Language, Theoris, Methods, History, Traditions and Values*. Sence Publishers.
- Håstein, H., & Werner, S. (2014). Tilpasset opplæring i fellesskapets skole. I M. Bunting (Red.), *Tilpasset opplæring -i forskning og praksis* (ss. 19-55). Cappelen Damm AS.
- Imsen, G. (2011). *Hva er pedagogikk*. Universitetsforlaget AS.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5. utg.). Universitetsforlaget.
- Jenssen, S., Haara, F., & Kårstein, A. (2018, 1. juni). *Læring gjennom pedagogisk entreprenørskap*. (FoU-rapport). Kommunesektorens organisasjon. Hentet fra <https://www.ks.no/contentassets/a616d0eb70294e73a2894f726992511a/rapport-laring-gjennom-pedagogisk-entreprenorskap.pdf>
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt forlag AS.
- Johansen, V. (2018). *Langtidseffekter av Ungdomsbedrift*. (ØF-notat nr.8). Østlandsforskning. Hentet fra https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2018/03/201808_Langtidseffekter_av_deltakelse_i_Ungdomsbedrift-1.pdf
- Johnson, D., Johnson, R., & Holubec, E. (2002). *Som hånd i hanske*. Pedagogisk Psykologisk forlag.
- Junior Achievement. (2017). *JA impact Meeting targets, measuring results*. Junior Achievement. Hentet 11. desember, 2021 fra <https://ungent.sharepoint.com/sites/UENorge663/Delte%20dokumenter/Forms/AllItems.aspx?id=%2Fsites%2FUENorge663%2FDelte%20dokumenter%2FGeneral%2FDrift%20UE%20Norge%2FForskning%20og%20analyser%2FLongitudinal%20impact%20study%5FJASpain%202018%2Epdf&parent=%2>

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del -verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J.W. Cappelen Forlag AS.
- Leffler, E. (2019). An Entrepreneurial Attitude: Implications for Teachers' Leadership Skills? *Leadership and Policy in Schools, Vol 19*(Issue 4), ss. 640-654.
<https://doi.org/https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700763.2019.1668021>
- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid* (3. utg.). Universitetsforlaget. Lærerrømmet. (2020, 31. august). *Hva er dybdelæring i fagfornyelsen?* (Utdanningsforbundet) Hentet fra Podkast: Lærerrømmet episode 54: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/larerrrommet-hva-er-dybdelaring-i-fagfornyelsen/>
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2013). *Livet i skolen* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Neergaard, H., & Christensen, D. (2017). Breaking the waves: Routines and rituals in entrepreneurship education. *Industry & higher education, Vol 31*(Issue 2), ss. 90-100. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/search?query=any,contains,Breaking%20the%20waves:%20Routines%20and%20rituals%20in%20entrepreneurship%20education,AND&query=creator,contains,Neergaard,AND&tab=default_tab&search_scope=default_
- Nordahl, T., & Overland, T. (2015). *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/nou/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nybølet, H. (2015, 1. desember). *Mer entreprenørskap i utdanningen*. Hentet 5. desember, 2021 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/-mer-entreprenorskapp-i-utdanningen/id2359036/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse -Praksis, teori og forskning*. Gyldendal Akademisk.
- Pettersen, R. C., & Løkke, J. A. (2004). *Veiledning i praksis -grunnleggende ferdigheter*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Redfield, D., & Rousseau, E. (1981). A Meta-Analysis of Experimental Research on Teacher Questioning Behavior. *Review of educational research, Vol 51*(2), ss. 237-245. Hentet fra https://bibsys-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_cdi_sage_journals_10_3102_00346543051002237&context=PC&vid=UBIN&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=title,begins
- Regjeringen. (2017, 30. mars). *Europa 2020 - EUs vekststrategi*. Hentet 5. januar, 2022 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/europapolitikk/europa-2020/id685988/>

- Schjelde, T. (2017). "Ja takk begge deler: både overflatelæring og dybdelæring". *Bedre Skole*(2), ss. 48-51. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Bedre%20Skole%202%202017.pdf>
- Schøn, E. (2018). Klasseledelse i et entreprenørskapsperspektiv. *Yrke*, 62(3), ss. 48-55. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2018/klasseledelse-i-et-entreprenørskapsperspektiv/>
- Sollid, H. (2013). Intervju som forskningsmetode i klasseromsforskning. I M. Brekke, & T. Tiller (Red.), *Læreren som forsker* (ss. 124-137). Universitetsforlaget.
- Somby, H. (2017). Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov. *FoU i praksis*, 11(2), ss. 41-58. Hentet fra https://brage.inn.no/inn-xmli/bitstream/handle/11250/2489059/Somby_FOU_i_praksis_2017.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- Svartdal, F. (2018, 26. juli). *Behaviorisme*. Hentet 11. november, 2021 fra Store Norske Leksikon: <https://snl.no/behaviorisme>
- Syvertsen, M., Tveito, V., & Vågsland, V. (2019, 5. februar). *UB-Panelet: Dialog med elever som driver Ungdomsbedrift høsten 2018*. Opinion. Hentet fra <https://www.ue.no/resources/digel/Opinion-UBpanelet-i-Akershus-5.02.19.pdf>
- Säljö, R. (2017). Lärande och lärandemiljöer. I S.-E. Hansén, & L. (. Forsman, *Allmändidaktik* (ss. 147-174). Författarna och Studentlitteratur.
- Sørensen, D., Day, B., Minds, S., Christensen, S., Boniface, J., & Allermand, M. (2017). *Fagligt Entreprenørskab i erhvervsuddannelserne*. (Forskningsprojekt, August 2017). Nationalt Center for Erhvervspædagogik, Professionshøjskolen Metropol og Efter -og videreuddannelse, VIA University College. Hentet fra <https://www.ffe-ye.dk/media/786525/fagligt-entreprenørskab-i-erhvervsuddannelserne-kvalitativ-forskningsrapport-2017.pdf>
- Telhaug, A. O. (2013). *Kunsten å formidle*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Gyldendal.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning -mer enn ord* (3. utg.). Grafisk produksjon.
- Ungt Entreprenørskap. (2020). *UB-lærer evaluering*. Ungt Entreprenørskap. Hentet fra <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.ue.no%2Fresources%2Fdigel%2FUB-laerer-evaluering-2020.pptx&wdOrigin=BROWSELINK>
- Ungt Entreprenørskap. (u.d.1). *ue.no/om-oss*. Hentet 7. oktober, 2021 fra [ue.no/program/ungdomsbedrift](https://www.ue.no/program/ungdomsbedrift): <https://www.ue.no/program/ungdomsbedrift>
- Ungt Entreprenørskap. (u.d.2). *Om lærerrollen*. Hentet 7. oktober, 2021 fra Ungt Entreprenørskap/Lærerportalen: (se vedlegg 1)
- Ungt Entreprenørskap. (u.d.3). *Mentor og nettverk*. Hentet 30. januar, 2022 fra ungdomsbedrift.no: <https://ungdomsbedrift.no>
- Westerholm, H., & Takanen-Körperich, P. (2018). What must a lecturer/instructor (teacher) be able to do to inspire entrepreneurship and business students? *International Journal for Business Education*(158), ss. 70-94. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1266139.pdf>
- Ødegård, I. K. (2000). *Pedagogisk entreprenørskap*. Høyskoleforlaget AS.
- Østlandsforskning. (2018). *Innovation Cluster for entrepreneurship education*. ICEE. Hentet fra <http://icee-eu.eu/component/attachments/?task=download&id=624:ICEE-Summary-of-findings-web>
- Åsland, E. Ø. (2010, 25. august). *Lærerrollen*. Hentet 2. februar, 2022 fra [Utdanningsnytt.no](https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen/152580): <https://www.utdanningsnytt.no/laererrollen/152580>

Vedlegg 1: «Om lærerrollen»

(skjermdump fra ue.no/lærerportal)



Læreren som veileder

I arbeidet med Ungdomsbedrift flyttes fokuset fra læreren som kunnskapsformidler, til læreren som veileder. Den viktigste oppgaven blir å veilede elevene gjennom prosessen ved å inspirere, motivere og legge til rette. Det betyr ikke at du trenger å være ekspert på alt; den viktigste oppgaven blir å hjelpe elevene til å finne fram selv.

Læreravtalen

Lærer skal lese og signere dokumentet "[Avtale mellom Ungt Entreprenørskap og ansvarlig lærer](#)" og levere denne til Ungt Entreprenørskap i fylket på starten av skoleåret. I avtalen bekrefter du at du følger opp dine ungdomsbedrifter slik at de holder seg til gjeldende rammeverk.

Veiledning av eleverne

Opinion gjennomføre en [undersøkelse blant ungdomsbedriftselever i Akershus i skoleåret 2018/19](#).

Opinion peker på tre forhold som er viktig for elevenes opplevelse og motivasjon:

1. Et godt og fungerende [samarbeid](#) er bærende for hele opplevelsen.

Vi anbefaler at du sørger for at ungdomsbedriftene/gruppene settes tidlig i året. Et tips er å gjøre teamøvelser i oppstarten for å gjøre elevene trygge på hverandre. Dersom samarbeidsproblemer oppstår underveis i året, så må du hjelpe elevene med å ta tak i utfordringene raskt, før de eskalerer.

2. Å finne den gode og «riktige» [forretningsideen](#), fremstår kritisk for en god prosess og et godt samarbeid videre.

Vi anbefaler at du motiverer og veileder elevene til å finne ideer som de selv har eierskap til. Vårt tips er at dere bruker god tid på å jobbe fram en god forretningsidé.

3. Det er nødvendig for elevene å ha sterke [ressurspersoner](#) rundt seg for å få veiledning, tilbakemelding og hjelp til å takle utfordringer.

Vi anbefaler at du følger opp elevene tett. Elevene ønsker å være selvstendige, men har likevel behov for oppfølging. Det er viktig å være obs på oppgaver som dine elever opplever som vanskelige. Følg særlig med på at de formelle oppgavene blir gjennomført (registrering i UE og Altinn, og avvikling med innlevering av årsrapport). Du kan oppmuntre eksterne ressurspersoner til å gi tilbakemeldinger som har en tydelig "call to action". Dvs. tydelige råd på hva elevene kan gjøre for å forbedre seg eller hva som kan være neste steg.

Vedlegg 2: Intervjugaid

Intervjuguide (lilla skrift = evt. oppfølgingsspørsmål som informanten ikke får se på forhånd)

Prosjektets hovedproblemstilling:

Hvordan veileder entreprenørskapslæreren elevene i ungdomsbedrift?

1. Lærers formelle kompetanse og realkompetanse

Kan du si litt om hvilken utdanning du har, og hvilken erfaring du har som UB-lærer (hvor lenge, hvilke linjer/fag bruker du UB som metode)?

- a. Hvor mange år har du vært entreprenørskapslærer?
- b. Hvor og hvordan har du tilegnet deg kompetanse som entreprenørskapslærer?
- c. Bruker du UE sin lærerveileder i arbeidet ditt? I så fall, på hvilken måte?

2. Veiledning i idéfasen

Kan du fortelle hvordan du går frem i idéfasen i UB-arbeidet?

- a. Involverer du deg for å sikre at forretningsidéene er gjennomførbare og gode? I så fall hvordan går du frem?

3. Veiledning i etableringsfasen

Kan du fortelle hvordan du jobber med elevene i etableringsfasen av UB?

- a. Hvordan fordeles elevene på de ulike ungdomsbedriftene i en klasse? Og på hvilken måte involverer du deg i dette arbeidet?
- b. Ut ifra din erfaring, hvor mange elever mener du det bør det være pr. UB? Lar du dette styre antall bedrifter i en klasse? Veileder du elevene til å selv ta valget om antall elever pr. bedrift?
- c. Hvordan går du frem ved ansettelse/fylle stillinger i UB'ene?

4. Veiledning i driftsfasen

Hvordan ser en typisk UB-time ut hos deg?

- a. Hvordan foregår veiledning i en typisk UB-time hos deg?
- b. Hvordan går du frem for at elevene får et visst teoretisk grunnlag for å utøve arbeidet i UB-arbeidet?
- c. Hvordan balanserer du mellom kunnskapsformidling og veiledning?

d. Hvordan går du frem ved samarbeidsproblemer mellom elevene i UB?

5. Tilpasset opplæring i UB

Hva tenker du om ungdomsbedrift som metode i forhold til tilpasset opplæring?

Hvordan jobber du for å tilpasse opplæringa for elevene i ungdomsbedriftsarbeidet?

- a. Synes du at UB er velegnet for tilpasset opplæring? Begrunn.
- b. På hvilken måte tilpasser du opplæringen for elever som ikke mestrer en oppgave?
- c. På hvilken måte tilpasser du opplæringen for selvgående og dyktige elever?
- d. Tilpasser du opplæringa gruppevis, individuelt eller begge deler. Fortell.

6. Lærer-elev-relasjon, elev-elev-relasjon

Kan du fortelle hva du mener om lærer-elev-relasjoner i UB-arbeidet?

- a. Hva gjør du i forhold til elev-lærer-relasjonen i UB-arbeidet?
- b. Hvilken betydning kan lærer-elev-relasjonen ha for elevenes læring i UB-arbeidet etter din mening?

7. Lærers betydning for elevenes motivasjon i UB-arbeidet

På hvilken måte kan din veiledning bidra til inspirasjon og motivasjon for elevene i UB-arbeidet?

- a. Opplever du at det er noe som bremser motivasjonen hos elevene i UB-arbeidet? Og kan du gjøre noe for å unngå det?

8. **Eventuelt** Har du noe du vil tilføye som du mener kan ha betydning for min undersøkelse?

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Entreprenørskapslæreren som veileder»

Dette er en formell forespørsel om delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å kartlegge hvordan entreprenørskapslæreren veileder elevene i ungdomsbedrift. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Undersøkelsen er en del av masteroppgave i tilpasset opplæring. Formålet med undersøkelsen er å innhente data på et område som vi ønsker mer kunnskap om, og hvor det ikke finnes så mye forskning i fra før.

Prosjektets hovedproblemstilling:

Hvordan veileder entreprenørskapslæreren elevene i ungdomsbedrift?

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan balanserer entreprenørskapslæreren mellom kunnskapsformidling og veiledning i ungdomsbedriftsarbeidet?
2. Hvordan veileder entreprenørskapslæreren elevene for å tilpasse opplæringa i ungdomsbedriftsarbeidet?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Student Lena Darén har dannet seg et godt inntrykk av deg som entreprenørskapslærer, og har lyst å høre nærmere om hvordan du jobber.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som benyttes i dette masterprosjektet er intervju av entreprenørskapslærere ved ulike videregående skoler.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Min veileder ved Nord Universitet er Camilla Mikaela Björk-Åman. Veileder og jeg vil sammen jobbe for å ivareta personvernregelverket. Det er kun vi to som kommer til å ha kjennskap til personenes kontakinfo.
- Navnet ditt og navn på skolen du tilhører vil bli erstattet med fiktive navn eller koder i masteroppgaven
- Intervjuet blir tatt opp på båndopptaker. Navnet ditt blir ikke nevnt i løpet av intervjuet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

- Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 18.mai 2022. Når masteroppgaven er ferdig blir opptaket slettet. Intervjuopptaket lagres på en kryptert fil frem til sletting.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord Universitet] har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet ved veileder Camilla Mikaela Björk-Åman, camilla.m.bjork-aman@nord.no.
Eller student Lena Beate Darén, lena.b.daren@student.nord.no / lendar@vgs.nfk.no
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, personvernombud@nord.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Camilla Mikaela Björk-Åman
Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Lena Beate Daren
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [sett inn tittel], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å delta i intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato) Signaturen kan skje ved å svare på mail at du har lest og samtykker

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

NSD sin vurdering

Skriv ut

Prosjekttittel

Entreprenørskapslæreren som veileder

Referansenummer

926490

Registrert

08.09.2021 av Lena Beate Darén - lena.b.daren@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Camilla Mikaela Björk-Åman, camilla.m.bjork-aman@nord.no, tlf: 75517992

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Lena Beate Darén, lena.b.daren@student.nord.no, tlf: 95818189

Prosjektperiode

01.09.2021 - 18.05.2022

Status

10.09.2021 - Vurdert

Vurdering (1)

10.09.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10.09.2021. Behandlingen kan starte.

LÆRERE SIN TAUSHETSPLIKT Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Studenten og læreren har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Vi anbefaler derfor at studenten minner læreren om taushetsplikten før intervjuet startet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere

meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:
https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 18.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE

REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

HVORDAN VEILEDER ENTREPRENØRSKAPSLÆREREN ELEVENE I UNGDOMSBEDRIFT?

KATEGORI KNYTTET TIL FORSKNINGSSPØRSMÅL:

1) Hvordan opplever læreren at han balanserer mellom veiledning og kunnskapsformidling i ungdomsbedrift?	2) Hvordan opplever læreren balanseringen mellom å drive veiledning og la elevene få arbeidsro i ungdomsbedriftsarbeidet?	3) Hvordan opplever læreren at han veileder elevene for å tilpasse opplæringa i ungdomsbedrift?
1.1 Plenumsundervisning foregår på ulike måter	2.1 Viktig at elevene føler eierskap til forretningsidéen og bedriften, dette styrer grad av lærers involvering og veiledning i idé- og etableringsfasen	3.1 God relasjon til elevene har betydning for tilpasning av opplæringa
1.2 Veiledning skjer både gruppevis, rollevis og individuelt	2.2 Grad av lærers veiledning i ansettelsesfasen styres en god del av kompetansemålene i faget, men også av hva læreren vektlegger	3.2 UB er en velegnet metode for å tilpasse opplæringa, og både lærer og medelever bidrar til å tilpasse opplæringa
1.3 Rammefaktorer har betydning for lærerens veiledning	2.3 Ved UB-arbeid vandrer læreren rundt og observerer og griper sjelden inn uten at elevene selv ber om hjelp.	3.3 Skoleflinke elever er mer selvgående og trenger mindre veiledning enn skolesvake elever
		3.4 Vurdering gjøres ulikt

FUNN KNYTTET TIL KATEGORI:

(1.1) I kreativ fase bestemmer lærerne aktivitetene som skal foregå i timen. Lærer bestemmer i denne fasen gruppesammensetningene og varierer disse fra time til time.	(2.1) Ved valg av forretningsidé er det viktig at elevene får ta egne valg og at de får eierskap til forretningsidéen. Men en lærer ved yrkesfaglig studieretning styrer forretningsidéene til en viss grad slik at idéen passer til yrkesutdanningen elevene går på.	(3.1) Personlighetstester blir noen ganger gjennomført for å finne ut hvilken stilling/rolle elevene passer til i ungdomsbedriften. Dette kan bidra til å tilpasse opplæringa til den enkelte medlem.
--	---	---

(1.3) Oftest benyttes Ungt Entreprenørskap sin «idébank» for kreative øvelser i idéfasen.		
(1.3) Lærerne styrer størrelsen på ungdomsbedriftene til en viss grad, de ønsker små bedrifter, med 2-5 deltakere per bedrift. Dette formidles og begrunnes til elevene i plenum.	(2.1) Læreren lar elevene holde på en stund med forretningsidéen sin selv om læreren ser at idéen er urealistisk og lite gjennomførbar. Dette for at elevene selv skal erfare og finne ut av at dette ikke fungerer. Lærerne veileder ved å stille kritiske spørsmål eller sette elevene i kontakt med eksterne «eksperter» på området.	(3.2) «skolesvake» elever kan ha stort læringsutbytte av denne metoden, for her er det mulighet å jobbe mer praktisk. Det er mulig å finne oppgaver til alle etter deres nivå. Det gjør at elevene føler mestring, og ikke minst tilhørighet
(1.1) Kunnskapsformidling i form av teoretisk plenumsundervisning gjøres veldig forskjellig fra lærer til lærer. Enkelte lærere kjører mye teori i starten av skoleåret. Andre har fast 2 timer i uka til teoretisk plenumsundervisning. Noen bruker de første 5-15 minuttene hver time til teori, mens andre aldri kjører plenumsundervisning i timene med ungdomsbedrift.	(2.2) Elevene skriver jobbsøknad og søker på ønskelig stilling i ungdomsbedriften, det blir foretatt intervjuer og ansettelse. Intervjuene gjøres av daglig leder med lærer til stede. Læreren intervjuer og ansetter daglig leder. Elevene kan også konstituere seg selv. Det vil si at de blir enige seg imellom hvilke stillinger de skal ha i ungdomsbedriften. Valg av fremgangsmåte styres blant annet av fagets kompetansemål.	(3.2) Entreprenørskapslæreren finner UB som en velegnet metode for tilpasset opplæring fordi det er stor variasjon i oppgaver, en blanding mellom teori og praksis, en blanding mellom kompliserte og enkle oppgaver. Dette gjør det ganske enkelt å tilrettelegge opplæringa for den enkelte elev
(1.2) Noe kunnskapsformidling skjer per ungdomsbedrift. Noe skjer per stillingstype, for eksempel egen undervisning for økonomiansvarlige.	(2.3) Veiledning i en vanlig UB-time skjer ved at læreren vandrer rundt og ser, observerer og griper inn ved behov eller når de blir tilkalt. Lærerne sørger for å være tilgjengelige for elevene ved å være til stede, men oppsøker ikke nødvendigvis alle ungdomsbedriftene hver time.	(3.2) I mange ungdomsbedrifter tilpasser elevene oppgavene til den enkelte elev selv. Noen ganger har læreren gitt noen tips til daglig leder eller andre i bedriften, men ofte finner de ut av det selv.
(1.2) Veiledning skjer også gruppevis, for eksempel egne møter med alle lederne.	(2.3) Tre av entreprenørskapslærerne beskriver seg selv som «tilbakelente» og overlater mye til elevene selv.	(3.1) Læreren er opptatt av å ha en god relasjon til elevene, dette for å skape trygghet slik at elevene tør å gjøre feil, vise hva de har gjort, tør å be om hjelp og hører mer etter hva læreren sier. Læreren bygger relasjon med

		elevene ved å lære seg navnene til elevene raskt, vise interesse for hvem de er og hva de gjør, vise respekt og tillit, være litt kompis og ikke være så streng og dømmende. Det er grunnleggende å være glade i elevene for å skape en god relasjon.
(1.1) Læreren opplever at elevene blir demotiverte av teoretisk gjennomgang/plenumsundervisning. Elevene viser utålmodighet med å komme i gang med UB-arbeidet.	(2.3) Tre av lærerne setter tidsfrister for å øke fremdriften på ungdomsbedriftene. En lærer setter ikke tidsfrister før det blir helt nødvendig.	(3.2) UE har programmer som er tilrettelagt for tilpasset opplæring slik som «leder for en dag»
(1.3) Ungt Entreprenørskap er svært viktig i UB-arbeidet. UB-løypa er et veiledende verktøy for både lærer og elever. Arrangementene til UE er viktige for motivasjonen til elevene.	(2.3) Tre av lærerne har ikke automatisk tilgang til ungdomsbedriftenes dokumenter, men får dette tilsendt eller på print når hanber om det. En av lærerne har tilgang hele tiden igjennom delingsdokument	(3.4) Vurderingsarbeidet gjøres veldig ulikt fra lærer til lærer. En lærer gir gruppekarakter, liten eller ingen differensiering. En lærer gir ingen UB-karakter. UB-karakteren settes sammen med karakterer fra individuelle teoretiske vurderingsarbeider.
(1.3) Alle lærerne bruker Ungt Entreprenørskap sin UB-løype som hovedkilde for både undervisnings- og veiledningsarbeidet	(2.3) Entreprenørskapslærerne mener at konflikter bør løses av elevene selv og involverer seg bare i konflikter som elevene ikke klarer å håndtere selv. Lærerne forsøker da å få oversikt over problemet ved å snakke med en og en, samt samle alle og la alle snakke ut. Læreren forsøker å lære elevene å løse problemene selv, og forsøker også å normalisere konflikter og samarbeidsproblemer.	(3.3) Læreren mener at UB er en metode som passer den sterke og «skoleflinke» elevtypen best. Dette er fordi det er en metode som legger opp til stor selvstendighet, og det er nesten ikke grenser for hvor mye man kan gjøre dersom man ønsker det. Sterke elever og får mindre veiledning enn svake svake elever.
(1.3) Fagets kompetansemål styrer noe grad av plenumsundervisning i forhold til veiledning		