

Ungt entreprenørskap – antikk filosofi

Ingunn Kjærstad



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2014

Sammendrag

Tittel: **Ungt entreprenørskap – antikk filosofi**

På tross av visjonen om tilpasset opplæring, opplever mange elever grunnskoleopplæringen som teoretisk og tradisjonell i den forstand at arbeidsformer med fellesundervisning fra kateter og individuelt arbeid under veiledning dominerer. Med en dagsorden som mange ikke identifiserer seg med, vil ulike elever gjennom skoleløpet kunne oppleve at læringsmiljøet ikke gir tilstrekkelige mestringsopplevelser, noe som kan komme til å påvirke deres selvtillit og tro på egen kapasitet. Entreprenørskap i utdanningen er et av flere alternativer til tradisjonell undervisning. Ungdomsbedrift (UB) er et entreprenørskapsprogram som tilbys elever i den videregående skole. Jeg reiser derfor i denne oppgaven følgende problemstilling:

Kan Ungdomsbedrift fremme gode lærings- og utviklingsmuligheter for ulike typer elever?

Metode

Jeg har valgt en utforskende problemstilling. For å besvare denne har jeg benyttet den kvalitative metoden semistrukturert intervju. Utvalget har vært en lærer og to elever som har drevet UB gjennom et år på videregående skole. Jeg fikk også underveis tilgang til flere informanter samlet på en fylkesmesse. Dette danner grunnlaget for benyttet empiri som er kategorisert ut i fra den hermeneutiske tradisjonen, hvor jeg har søkt å fortolke og fange inn aktørforståelsen i et videre teoretisk perspektiv.

Teoretisk perspektiv

Tittelen på oppgaven er *Ungt entreprenørskap – antikk filosofi*. Entreprenørskap i utdanningen er et forholdsvis ungt fenomen, tatt i betraktning skolens mangfoldige års virksomhet. UB er en pedagogisk metode som bygger på prinsippet om ”learning by doing”, en velkjent læresetning lansert av John Dewey (1859-1952). Imidlertid hadde dette slagordet, slik jeg ser det, en langt tidligere ”forkjemper”, nemlig Aristoteles (384-322 f.Kr.) som sa at: ”Vi lærer best ved å gjøre det, vi skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes”. Jeg forsøker å forene Deweys erfaringsbegrep og Aristoteles kunnskapsform fronesis sammen med den sosiokulturelle læringsteorien inn i Ungdomsbedriften.

Avsluttende refleksjoner

Undersøkelsen tyder på at den situerte læringsformen fremmer gode lærings – og utviklingsvilkår for ulike typer elever. I motsetning til tradisjonell undervisning, omhandler oppgavene i en UB en sosial og etisk dimensjon. Det betyr noe for andre hva du gjør og hvordan du gjør det. Man har kunder, næringsliv og mentor på den ene siden og medelever og lærere på den andre. Det kan se ut som at en UB er en undervisningsform hvor en lettere kan få øye på de ulike elevene styrker. Og videre veilede de inn i nærmeste utviklingszone. De medierende hjelperne er lærer og mentor, men kan også være medelever. Evnerike elever kan fungere som ”primus motor” og de som har opplevd barrierer i tradisjonell undervisning, får noe reelt å strekke seg mot. Det kan se ut som en UB som etableres i trygge rammer med et veiledende samarbeidsklime kan gi personlig vekst gjennom økt selvinnsikt og derigjennom bedre sosiale ferdigheter. Ved å løse problemer i praktiske og virkelighetsnære situasjoner, fremmes elevenes ansvarsfølelse og initiativ. De fleste beskriver en UB som en allsidig mestringsarena, hvor de uten å tenke over det, også anvender teorien i praksis, noe de ulike elevene uttrykker gir en følelse av mening og at de lærer ”så mye mer”.

Forord

I en av forelesningene til Tone Saugstad underveis i studiet, reiste hun spørsmålet; *hvilke mennesker ønsker vi oss ut av utdannelsen?* For å belyse spørsmålet brakte hun blant annet Aristoteles kunnskapsområder inn i diskusjonen om dagens skolesystem. Dette var spennende forelesninger som gav meg lyst til å utforske dette videre og en av grunnene til at jeg valgte entreprenørskap som tema i denne oppgaven.

”Vi lærer best ved å gjøre det, vi skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes”, sa Aristoteles. Jeg har forhåpentligvis lært ved å gjøre det, altså skrive en masteroppgave. Anvendelsen av det jeg har lært, teoretisk sett, er jeg dog usikker på, for jeg tviler på om jeg kommer til å skrive flere oppgaver av dette formatet. Men jeg har lært så mye mer enn det. Denne studien har vært en spennende prosess hvor veien har blitt til i møte med faglitteratur og mennesker. Fra å være relativt ukjent med entreprenørskapsbegrepet og programmet Ungdomsbedrift har jeg fått større innsikt i disse ved hjelp av Dewey - og Aristoteles sine tanker om det *å lære ved å gjøre*. Men først og fremst er det i møte med de ulike informantene og deres erfaringer at oppgaven har tatt form. Viktige bidrag er også veileders refleksjoner og venner og families måter å støtte en ensom students lange ferd mot

endestasjonen. Så en stor, varm **TAKK**

Til informantene, ulike typer elever på Fylkesmessa, via Brev og i intervju!

Til den engasjerte læreren som delte både historier og tips!

Til Jorun Holth Eggen for klok, konstruktiv veiledning!

Til Siv Elin Dammen i Ungt Entreprenørskap Oslo for kontakter til informanter og invitasjon til Fylkesmessa!

Til venner og familie, spesielt Bjørn og Anton, for at dere har hatt trua!

Ingunn Kjærstad

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	2
FORORD.....	4
INNHOLDSFORTEGNELSE	6
1. INNLEDNING	10
1.1 BAKGRUNN.....	10
1.2 TEMA.....	11
1.3 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING	11
1.4 OPPGAVENS STRUKTUR	12
2. BEGREPSFORSTÅELSE OG SAMMENHENG	13
2.1. AKTUELL FORSKNING	13
2.1 SKOLEN SOM KONTEKST.....	15
2.1.1 Den videregående skole.....	16
2.2 TILPASSET OPPLÆRING.....	17
2.2.1 Ulike typer elever.....	18
2.2.2 Psykososiale vansker i skolen.....	18
2.3 HVA ER ENTREPRENØRSKAP	20
2.3.1 Pedagogisk entreprenørskap	20
Entreprenørskap i utdanningen	21
2.4 ORGANISASJONEN UNGT ENTREPRENØRSKAP.....	22
2.4.1 Ungdomsbedrift.....	23
2.4.2 Entreprenøriell læring.....	24
3. TEORETISK BAKTEPPE	26
3.1 UNGDOMSBEDRIFT SOM LÆRINGSARENA	26

3.1.1 Samspill	28
3.1.2 Den "medierende" hjelper	28
3.2 ERFARING.....	30
3.2.1 Problemløsning.....	32
3.2.2 Teori versus praksis	34
3.3 LÆRING I PRAKSIS UT FRA ARISTOTELES	34
3.3.1 Fronesis.....	35
4. METODE.....	37
4.1 HVA ER FORSTÅELSE.....	37
4.1.2 Hermeneutikk.....	38
4.2 EN PROSESS	39
4.2.1 Den kvalitative metoden.....	41
4.2.2 Primærdata.....	41
4.2.3 Sekundærdata	42
4.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide	42
4.2.5 Prøveintervju	43
4.2.6 Utvalg.....	44
4.2.7 Intervjusituasjonen.....	45
4.3 ETISKE HENSYN	47
4.3.1 Frivillighet.....	49
4.4 BEARBEIDING AV DATA.....	49
4.5 VALIDITET OG RELIABILITET	51
4.5.1 Generalisering	52

4.5.2 Refleksivitet.....	53
5. PRESENTASJON OG DRØFTING AV EMPIRI.....	55
5.1 ULIKE TYPER ELEVER.....	55
5.2 OM UNGDOMSBEDRIFTEN	58
5.2.1 Samarbeid.....	60
5.2.2 Erfaringer	65
5.2.3 Å lære i praksis	69
6. AVSLUTTENDE REFLEKSJONER.....	74
6.1 SITUERT LÆRINGSFORM	74
6.1.1 Samarbeid.....	75
6.1.2 Erfaringer	76
6.1.3 Å lære i praksis	77
6.2 VEIEN VIDERE.....	78
KILDELISTE.....	81

3 vedlegg; Intervjuguide, Samtykkeerklæring og tillatelse fra NSD

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Samfunnet har bestemt at en hel generasjon av unge skal ha opplæring. (Barn og unge har plikt og rett til en grunnskoleopplæring og også rett til en offentlig videregående opplæring). Det betyr for de aller fleste og samles i offentlige skoler. Skolen er barn og unges viktigste livsarena utenom familien, og deres skoleliv varer fra de er seks år og fram til 19-20 års alder (Tangen, 2012). Elever sosialiseres inn i utdanningen på ulike måter. I følge Larsen og Slåtten (2006, s.17) handler sosialisering om en prosess der et nytt medlem av et sosialt system blir en selverkjennende og funksjonsdyktig person innenfor dette sosiale systemet. Gjennom denne prosessen tilegnes også verdier og normer, kunnskaper og ferdigheter, som internaliseres i større eller mindre grad. I utdanningsammenheng handler dette om at elevene går gjennom en prosess som gjør at vi skrives inn i systemet som eksisterer på skolen, hvor vi skal tilegne oss verdier og normer, kunnskaper og ferdigheter som den enkelte utdanningsinstitusjonen i stor grad har definisjonsmakten over. Saugstad (2003) sier at skolen er en egen konstruksjon, et selvrefererende system og dens viktigste læringskilder blir den pedagogisk utdannede underviser, det beskyttede læringsrom og det pedagogisk tilrettelagte pensum. Denne konstruksjonen er med på å forme elevenes ”habitus”, som betyr ”utseende” eller ”holdning” (Bourdieu, 1977). Begrepet står for et system av disposisjoner, ubevisste tanke-, forståelses- og handlingsmønstre, som danner seg i et individ under innflytelse av ytre samfunnsmessige strukturer. Habitus er både en kroppslig og en sjelelig dimensjon og omfavner både følelser, ubevisste reaksjoner og intellektuelle, bevisste fenomener (Ibid). Enhver pedagogisk institusjon burde derfor danne seg en oppfatning av de filosofiske spørsmålene som utgjør grunnlaget for all pedagogisk virksomhet. Hva slags oppgave skal pedagogikken ha i samfunnet? Pedagogikk har med påvirkning å gjøre, hvordan møter jeg den andre? Den måten skolen møter eleven på er avgjørende for hvordan ungdom mestrer, og får tiltro til egen kapasitet. Det er opp til institusjonen å velge om utdanningspedagogikkens innhold og metode skal bygge på bevisste verdier eller om verdiene ubevisst er tilstede som en sekundær effekt av grunnopplæringen. Læreplanen for grunnopplæringen vektlegger betydningen av *aktiv læring* og *skapende arbeid* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Likevel viser det seg at elevene opplever undervisningen

som ensidig, teoretisk og tradisjonell (Sæbø, 2009). Med tradisjonell undervisning menes arbeidsformer hvor fellesundervisning fra kateter og individuelt arbeid under veiledning dominerer (Imsen, 2009). Alternative tilbud til tradisjonell undervisning finnes i grunnskoleopplæringen, et av dem er entreprenørskap. Det er tema i denne masteroppgaven.

1.2 Tema

Tema for denne masteroppgaven er entreprenørskap i utdanningen. Kan skolen gjennom entreprenørskap være en mer aktiv og skapende læringsarena? Ensidig tradisjonell og teoretisk undervisning vil kunne gi mange elever dårlige erfaringer ved at de ikke makter å lære det som blir forventet. Dette er barn og ungdom som kan komme til kort og som på sikt vil kunne ha vansker med å verne om sin selvtillit. Befring (2012) påpeker at disse barna står i fare for å lære at de er mindreverdige og at de har små sjanser for å lykkes, gjennom skolegang og videre i livet. Det er foruroligende for reel inkludering dersom grunnskoleopplæringen fokuserer mest på tradisjonell undervisning. Ja, for hva da med prinsippet om tilpasset opplæring? Å sikre gode læreprosesser og godt læringsutbytte for ulike typer elever er ekstra utfordrende.

Hvilke erfaringer får elever som deltar i entreprenørskap i utdanningen? Kan denne formen for undervisning være med på å fremme gode lærings- og utviklingsvilkår for ulike typer elever? Å undersøke det, er formålet med denne masteroppgaven.

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven er å undersøke om entreprenørskap i utdanningen, representert gjennom en Ungdomsbedrift, kan fremme gode lærings- og utviklingsvilkår for ulike typer elever. Ungdomsbedrift er et program i regi av Ungt Entreprenørskap (UE). Ungt Entreprenørskap er definert som den viktigste samarbeidspartneren for regjeringen i sin satsing på entreprenørskap i utdanningen. UE er en ideell, landsomfattende organisasjon som, i samspill med regjering, skoleverket og næringslivet, tilbyr entreprenørskapsopplæring til skoler, fra grunnskole til videregående skole, gjennom kurs, konferanser, deltakelse i elev- eller ungdomsbedrifter og andre former for entreprenørskapsopplæring. Selv om det er et uttalt mål at regjeringen satses på entreprenørskap i utdanningen, er det opp til hver enkelt

skoleeier å vurdere om og hvordan entreprenørskap skal implementeres på den enkelte institusjon (Kunnskapsdepartementet, Kommunal – og regionaldepartementet, Nærings – og handelsdepartementet, 2009). Ungdomsbedrift (UB) er et av programmene som tilbys elever i den videregående skole og jeg er interessert i å finne ut av hvilken effekt denne type undervisning har på de som deltar i den. I denne studien reiser jeg på bakgrunn av dette, følgende problemstilling:

Kan Ungdomsbedrift fremme gode lærings- og utviklingsmuligheter for ulike typer elever?

Denne problemstillingen kan ses på som utforskende (Jacobsen, 2000), selv om spørsmålet er et såkalt lukket spørsmål, som kort og godt kan besvares med ja eller nei. I denne undersøkelsen ønsker jeg derimot å få en dypere forståelse av entreprenørskap i utdanningen generelt og Ungdomsbedrift spesielt og hvordan det oppleves for ulike typer elever og en lærer å være med på denne formen for undervisning gjennom et skoleår. Problemstillingen har utløst en kvalitativ studie som presenteres i 6 hovedkapitler.

1.4 Oppgavens struktur

Oppgaven er delt inn i 6 kapitler. I det første kapitlet har jeg nå gjort rede for valg av tema, samt studiens formål og problemstilling. Kapittel 2 har jeg kalt *begrepsforståelse og sammenheng*. Ungdomsbedrift er et program som tilbys elever på videregående skole. Jeg innleder derfor med å si noe om skolen generelt og videregående skole spesielt, før jeg definerer min forståelse av *ulike typer elever*. Videre redgjør jeg for hvordan jeg forstår begrepene tilpasset opplæring, entreprenørskap i utdanningen, Ungdomsbedrift og entreprenøriell læring. Teoretisk bakteppe beskrives i kapittel 3, hvor Deweys erfaringsbegrep og Aristoteles tanker om læring i praksis blir belyst, med en plattform i den sosiokulturelle teorien. Valget av den kvalitative metoden semistrukturert intervju, utvalg av informanter, bearbeiding av empiri og etiske vurderinger legges frem i kapittel 4, før jeg presenterer og drøfter empiri i kapittel 5. Oppgaven avsluttes med noen refleksjoner i kapittel 6.

2. Begrepsforståelse og sammenheng

Entreprenørskap i utdanningen er en uttalt målsetning fra Kunnskapsdepartementet for både grunnskole, videregående opplæring og høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet et. al, 2009). I dette kapitlet gjør jeg rede for noen sentrale begreper, men innleder med et avsnitt om *aktuell forskning* på området. Det er viktig å presisere at begreper ikke er stabile enheter, jeg har gitt de mening gjennom valgt sammenheng og min fortolkning.

2.1. Aktuell Forskning

Det foreligger, så vidt meg bekjent ingen forskning som knytter entreprenørskap og Ungdomsbedrift direkte opp mot spesialpedagogikken, men Ingrid Tvette, Høgskolelektor ved Høgskolen i Lillehammer forsker på området entreprenørskap i skolen og stiller i en artikkel spørsmålet om pedagogisk entreprenørskap kan være en strategi for en tilpasset opplæring i en inkluderende skole. Hun mener blant annet at satsingen på entreprenørskap i utdanningen i det perspektivet, forutsetter at eleven har evne og forutsetninger til å inngå i en selvregulert læringsprosess for å utvikle kompetanser som kreativitet, innovasjon og handlingsorientering (Tvette, 2012).

Entreprenørskap i utdanningen er et satsingsområde i norsk utdanningspolitikk, og Norge er ledende i Europa (Ibid). Fagområdet er en del av utdanningen på alle nivå i utdanningssystemet, og har vært et arbeidsfelt ved enkelte skoler, høyskoler og universiteter i lang tid, og i de siste årene har det vært en betydelig vekst i ulike entreprenørskapsutdanninger i hele landet. *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning (2009-2014)* bygger videre på strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategiplan for entreprenørskap i utdanningen (2004-2008)*, men flere andre stortingsmeldinger understreker satsingen St.meld. nr. 7 (2008–2009), St.meld. nr. 25 (2008–2009), St.meld. nr. 44 (2008–2009) (Kunnskapsdepartementet et. al., 2009).

Departementene ga i 2010 *Østlandsforskning (ØF)* og *Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning*, (NIFU) oppdraget med å følgevaluere oppfølgingen av handlingsplanen og forske på blant annet læringseffekter av entreprenørskap i utdanningen. Evalueringen løper til utgangen av 2014. ØF har gjennomført flere studier om resultater fra deltakelse i Ungdomsbedrifter og rapporterer om mange metodiske utfordringer knyttet til

forskning på hvilken virkning entreprenørskapsopplæring får seinere i livet. En kan likevel finne signifikante resultater som viser at blant de som har gjennomført UB i videregående skole er det etter om lag 10 år 17 prosent som har starta egen bedrift, mot 13 prosent i kontrollgruppa. Det er også en klart større andel som har en stilling med lederansvar; 33 prosent mot 25 prosent. Det er også en høyere prosentdel som har intensjon om å starte egen bedrift seinere (Johansen, 2011).

På vegne av Utdanningsdirektoratet og Ungt Entreprenørskap gjennomførte ØF i 2008 prosjektet *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte*. I undersøkelsen deltar 1700 elever i ungdomsskolen, 1400 elever i videregående skole, og rundt 50 lærere. Studien tar utgangspunkt i strategiplanens brede tilnærming til begrepet entreprenørskap. Formålet med undersøkelsen har vært å finne ut om opplæring i entreprenørskap bidrar til å stimulere entreprenørskapskompetanse og andre viktige forhold ved elevenes læringsutbytte (Johansen, Skålholt og Schanke, 2008).

Undersøkelsen avdekket blant annet at deltakelse i Ungdomsbedrift og samarbeidsprosjekt mellom skole og lokalt samfunnsliv/næringsliv virker positivt inn på et ønske om å bli selvstendig næringsdrivende for elever i videregående opplæring. For ungdomsskoleelevenes karriereønsker har ikke opplæring i entreprenørskap en signifikant betydning. Av de spurte ønsker 37 prosent i videregående skole en karriere som selvstendig næringsdrivende. (Johansen et. al., 2008). Tidligere studier av elever som har deltatt i ungdomsbedrift og elevbedrift, tyder på at slike tilbud i opplæringen har hatt en positiv betydning for utvikling av samarbeidsevner, selvtillit, trivsel, motivasjon og faglige prestasjoner. Funnene i denne undersøkelsen viser mer varierende resultater langs disse dimensjonene. Rapporten peker på at trivsel og motivasjon er viktige faktorer for å forhindre frafall i videregående opplæring (Ibid).

Når det gjelder følgeforskningen til NIFU i forhold til Regjeringens handlingsplan (2009 – 2014) pekes det på manglende forankring av Entreprenørskap i utdanningen hos skoleeiere og skoleledere. Delstudier viser at det mangler ressurser til entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen, og at oppfølgingen fra Utdanningsdirektoratet er begrenset (Spilling, Hagen, Johansen og Støren, 2013). I tillegg viser en studie av læringsutbytte at det er liten sammenheng mellom deltakelse i entreprenørskapstilbud og oppnåelse av læringsmål, spesielt knyttet til de generelle målene som å bidra til utvikling av personlige egenskaper og

holdninger og til å styrke den generelle faglige utviklingen. Delstudiet *om oppnåelse av læringsmål* gir grunnlag for å stille spørsmål knyttet til det faglige grunnlaget for den sterke vektleggingen av entreprenørskap som en generell læringsstrategi. Det er derfor viktig at dette blir gjenstand for videre forskning som bl.a. bør inkludere analyser av ulike pedagogiske opplegg og i hvilken grad ulike læringsmål synes realistisk (Ibid). Denne forskningen kan tyde på at det ikke er så lett å måle hvilken virkning opplæring i entreprenørskap har. Denne undervisningsmetoden vektlegger heller ikke faglige målsettinger eller annet innhold som er målbart etter en pedagogisk målestokk, slik vi er vant til i den tradisjonelle skolen.

2.1 Skolen som kontekst

Skole er betegnelse for pedagogisk tilrettelagt læring (Saugstad, 2003).

Skolen er desituert, læringen foregår et annet sted enn det opprinnelige, i et beskyttet rom som gir elevene mulighet til å trene i isolerte delementer etter en pedagogisk fastsatt progresjonsgrad og er standardiserte utdannelser som er uavhengig av tid og sted. Denne viten er faktisk, teoretisk – abstrakt eller handler om å forstå og forklare. (Ibid, s. 310) Den enkelte institusjon kan dermed fritt konstruere sitt eget læringsrom og styrer læreprosessen. Skolen er ikke underlagt arbeidslivets vilkår, eller krav om at det lærte skal anvendes direkte, og har mulighet til å skape et læringsrom som ikke forstyrres av praksisfeltets uregjerlighet. I skolen er læring målet, men i praksis er læring middelet og målet er å løse arbeidsoppgaver. Skolen fri til å velge faglige mål og innhold som er målbart etter en pedagogisk målestokk. Dette er typisk verbalt baserte, kognitive og individuelle prestasjoner (Ibid). Dette stoffet som tilegnes er abstrakt, generelt og dekontekstuel. For elevene kan det være vanskelig å få øye på en aktualitet og anvendelsesmulighet. Læring mot diffuse mål gir dårlig læring (Befring, 2012). Uklare mål medfører at den lærende ikke selv ser om han kommer noe videre og skolen må tilrettelegge denne prosessen med prøver og høringer (Ibid, s 311). Læringen kan med sin ensidighet også komme på avveier. Her kan vi referere til sosialiseringsrisiko, som er uttrykk for skolens nederlagsstemplende og marginaliserende funksjoner (Frønes, 1998, Befring 2012). Dette er prosesser som involverer læring av negative holdninger til seg selv, til framtidsutsikter, til arbeidsoppgaver og den sosiale konteksten. Dette kan føre til at ungdom blir tappet for den energi og for de personlige

ressursene som alle trenger for å komme videre i livet (Ibid). Skolen neglisjerer ofte betydningen av andre vesentlige læringsformer som for eksempel øvelse, imitasjon av gode forbilder, samarbeid og løpende evaluering. Dette er nettopp læringsområder som blomstrer i et praksisfelleskap, hvor man er ansvarlig for et felles produkt. (Befring, 2012). Skolens mål er å lære og å lære fremfor å lære noe blir skolen fort et selvrefererende system. Det er snakk om et 13 – årig skoleløp, som jeg i denne oppgaven refererer til som grunnskoleopplæringen. Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heltids videregående opplæring. (Opplæringsloven, 2008, § 3-1).

2.1.1 Den videregående skole

I 1976 ble yrkesskole og gymnas samlet under en felles formålsparagraf som ga nye perspektiver for den videregående opplæringen. Mange mente at yrkesskolens særpreg forsvant med den nye loven (Kokkersvold & Mjelde, 1982). For yrkesskolen som tidligere hadde tilpasset seg næringslivets og industriens behov for arbeidskraft, ble det en omveltning når skolen nå skulle legge grunnlag for videre utdanning, hjelpe elevene i personlig utvikling og forberedelse til yrkeslivet. Videre kom Hernes – utvalgets innstilling NOU 1988 *Med viten og vilje* og *Reform 94*. Reformen innebar store strukturelle endringer; antall grunnkurs ble redusert fra 113 til 13 samt at vi fikk en økt standardisering av utdannelsen. Elever som valgte yrkesfaglig studieretning fikk nå mulighet til å oppnå generell studiekompetanse ved allmennfaglig påbygningskurs (Ibid), hvilket gjorde slike studieretninger mer attraktive.

Reformen hadde som ambisjon å etablere enkle og klare utdanningsløp, slik at alle veier skulle føre frem til kompetanse og samtidig ivareta de enkelte lærefagenes krav til kompetanse (Kirke-, Undervisnings – og forskningsdepartementet, 1993).

Reformens motstandere kritiserte innføringen av større andel allmennfag og betydelig mindre tid på verkstedet (Heggen, Jørgensen og Paulgaard 2003). Den videregående skole klarte ikke å tilpasse seg den enkelte elevs evner og forutsetninger. Utviklingen gikk mot vektlegging av teoretisk kunnskap og formell læring i motsetning til de alternative skolene som satset på praktiske ferdigheter og sosial kompetanse (Ibid). I 2006 innføres *Kunnskapsløftet* og grunnskolen og den videregående skole ses på som et sammenhengende

løp basert på et felles planverk som bygger på grunnprinsippene fra *Reform 94* (Utdanningsdirektoratet, 2006). Antall grunnkurs reduseres nå til 8 og fokus er programfag, fleksibilitet og individuelle løp. Programfag ble nå innført på siste året i grunnskolen og i videregående skole. Et av disse er per i dag *Entreprenørskap og bedriftsutvikling*. Programfagene på grunnskolen skal være både teoretiske -, praktiske - og yrkesforberedende fag. Dette for å gjøre overgangen til videregående skole mer smidig (Ibid). På tross av at utviklingen i videregående skole er betydelig redusert med tanke på praktiske - og yrkesforberedende fag, er det overordnede målet å gi alle elever en bred kompetanse slik at de kan tilpasse seg et samfunn og arbeidsliv i rask utvikling. ”Det er et mål at videregående opplæring skal ivareta et likeverdig opplæringstilbud, der elevene og lærlingene inkluderes og opplever mestring”. (Kunnskapsdepartementet, 2014). At også den videregående opplæringen skal ivareta et likeverdig opplæringstilbud er i tråd med visjonen om tilpasset opplæring.

2.2 Tilpasset opplæring

Befring (2012) mener at barn og unge blir utsatt for en dagsorden på skolen som mange ikke identifiserer seg med. Skoledagen kan derfor for ulike elever domineres av negative opplevelser, som kan føre til svekket selvtillitt, mestringsevne og tro på at det nytter (Ibid). Riktignok er lesing, skriving og regning viktig og grunnleggende kunnskaper, men med skolens sterke prioritering av formalkunnskap, er det mange som får erfare at de ikke mestrer å lære det som blir forventet (Ibid, s 49). Mitt anliggende er spesialpedagogikken. Spesialpedagogikkens overordnede mål er å fremme gode lærings-, utviklings- og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter – eller er i betydelig risiko for å møte – funksjonshemmede vansker og barrierer i sin utvikling (Tangen, 2012). Stortingsmelding nr. 18 (2010 – 2011) *Læring og fellesskap* understreker at også denne gruppen elever er en del av det norske felles utdanningssystemet (Kunnskapsdepartementet, 2011). Å sikre god og likeverdig opplæring for en elevgruppe som kjennetegnes av stor variasjon er ekstra utfordrende, men dersom skolen skal drive reel inkludering, kan ikke noen falle utenfor. Situasjonen for elever med særlige behov er, og har vært et mye debattert område gjennom flere regjeringer, representert ved ulike stortingsmeldinger og reformer, uten at spesialpedagogisk kompetanse eller spesialundervisningen blir tydelig inkludert i de

generelle strategiene (Hausstätter, 2012). Det pekes på at det er to mulige tilnærmelser til feltet spesialundervisning. En måte er å ta utgangspunkt i det spesielle gjennom å fokusere på konkrete vansker og unike undervisningsformer for disse vanskene. Det alternative synet fokuserer på generelle prinsipper for undervisning. Her er spesialundervisning hovedsakelig forstått som en tilrettelegging av den ordinære undervisningen, og tilpasset opplæring. Generelle pedagogiske prinsipper er modifisert og tilpasset den enkelte eleven (Ibid). Det presiseres også i Opplæringsloven (2008): ”Gjennom tilrettelagt opplæring, der læreprosessen er tilpasset hver enkelt elevs evner og forutsetninger, skal ulike typer elever tilegne seg nødvendige kompetanse” (§ 1-3).

2.2.1 Ulike typer elever

Mitt hovedanliggende er spesialpedagogikk, først og fremst elever med psykososiale vansker. Psykososiale vansker kan defineres som en sammenslåing av psykiske og sosiale vansker (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2009). Omtrent en tredjedel av unge med psykososiale vansker har primært sosiale vansker og en tredjedel har primært emosjonelle vansker. Den siste tredjedelen har en kombinasjon av disse to. Sosiale vansker betegner i følge Aasen, Nortug, Ertesvå og Leirvik (2002) utagerende atferd som kjennetegnes ved bl.a. mangel på selvkontroll, manglende orden og struktur, aggressive handlinger og liten eller ingen evne til sosial kontakt og innlevelse i andre menneskers situasjon. Ungdom som viser angst, overdreven bekymring, eller passivitet betegnes med emosjonelle vansker. De har ofte svekket livskvalitet og vansker med å finne seg til rette. Dette er personer som kan være overkontrollert, stille, innesluttet og fryktsomme eller impulsstyrte, urolige, ukonsentrerte og overaktive (Befring & Duesund, 2012). Elever med psykososiale vansker synes å ha fellestrekk som manglende konsentrasjon og motorisk uro (Aasen et. al., 2002, s. 35). Dette er vesentlig å merke seg for oss som skal arbeide i skolen.

2.2.2 Psykososiale vansker i skolen

Årsaker til psykososiale vansker er mange, men kan være knyttet ulike typer utfordringer på skolen, som for eksempel lærevansker (Befring & Duesund, 2012). Lærevanskebegrepet vil

således være knyttet til generell eller spesifikk kognitiv og/eller perseptuell svikt som hemmer læring og utvikling. Slike lærevansker vil kunne influere på individets psykiske og sosiale situasjon og få negative psykososiale konsekvenser (Holmberg & Kokkersvold, 1997a). Elever med generelle og spesifikke lærevansker vil kunne oppleve sine muligheter for læring og utvikling så vanskeliggjort at det vil kunne føre til utvikling av psykiske og/eller sosiale vansker i tillegg. Langvarig konsentrasjon og stillesitting kan i følge Befring & Duesund (2012) være vanskelige krav for denne gruppen. Tradisjonell undervisning vil således kunne føles utfordrende for disse elevene. Noe som på sikt vil kunne gi utslag som lærevansker. Forholdet mellom lærevansker og psykososiale reaksjoner vil derfor være vanskelig å skille: hva er primært og hva er sekundært?

Såkalte skoleflinke og evnerike barn kan også møte utfordringer i skolen. Viktige karakteristika av disse barna er at de har språklig, matematisk, teknisk og praktisk intelligens sammen med kreativitet og enkelte kunstneriske og psykomotoriske ferdigheter (Skogen & Idsøe, 2011). Mønks & Ypenburg (2008) peker på at begavede barn faktisk er spesielt utsatt for å bli underyttere sett i relasjon til sine intellektuelle ressurser på grunn av manglende tilpasset opplæring. Dette kan på sikt gi blant annet negativ skolefaglig selvoppfating, dårlig konsentrasjon, lav sosial selvtillit (Ibid). Skogen & Idsøe (2011) understøtter det og sier at ”Det kan se ut til at mange elever av den grunn mister mulighetene til å utnytte sitt potensial for læring og utsettes for belastninger med til dels alvorlig mistrivsel” (s. 47). Andre elever kan rett og slett være skoletrøtte, uinteresserte eller umotiverte av forskjellige grunner. For øvrig har de alle et felles utgangspunkt; De er ulike typer elever med ulike behov. I dette perspektivet kan mange elever gjennom skoleløpet oppleve at læringsmiljøet ikke gir tilstrekkelige mestringsopplevelser. Å oppleve mestring på skolen er helt sentralt for at de unge skal komme inn i det Befring (2012) kaller en positiv lærings spiral og videre utvikle troen på seg selv. Hvilke muligheter ligger i entreprenørskap i utdanningen? kan det være med på å gi den enkelte elev tilstrekkelige mestringsopplevelser? Men først og fremst, hva er entreprenørskap?

2.3 Hva er entreprenørskap

Spørsmålene om entreprenørers næringslivsforankring og hva som kjennetegner entreprenører er blitt aktualisert gjennom de senere års satsning på entreprenørskap i skolen. Entreprenørskap er ikke et entydig begrep, og det finnes mange definisjoner og forståelser av begrepet og følgelig hva dette innebærer for utdanningen. I rapporten ”Entreprenørskap i utdanningen” redegjør Spilling et. al (2011) for ulike forståelser av og tilnærminger til entreprenørskap. Innledningsvis viser de til at entreprenørskap i en klassisk forståelse av begrepet er knyttet til økonomisk utvikling der entreprenøren er den sentrale endringsagenten. Entreprenørens rolle er å introdusere innovasjoner i økonomien ved i hovedsak å starte nye foretak. *Samfunnsmessig* entreprenørskap er en annen forståelse av begrepet. Entreprenørskap er da rettet mot lokal mobilisering og utvikling av mindre lokalsamfunn. En tredje forståelse er *sosialt* entreprenørskap, som innebærer en innretning mot sosiale problemer og organisering av virksomhet som kan bidra til å løse problemene (Ibid.). I den brede tilnærmingen til entreprenørskap som regjeringens handlingsplan: *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014* bygger på, finner vi igjen alle disse tre forståelsene av entreprenørskapsbegrepet, men også den personlige dimensjonen. Entreprenørskap og bedriftsetablering er per i dag et eget programfag på videregående skole. For grunnskolen for øvrig, finner vi per i dag entreprenørskap omtalt eksplisitt i læreplanene for *Samfunnsfag, Kunst og håndverk, Mat og helse* og *Utdanningsvalg*, i tillegg til at det er rom for å arbeide med entreprenørskap som en integrert del av andre fag (Spilling et. al, 2013). Gjennom entreprenørskap i utdanningen skal elever utvikle personlige egenskaper og holdninger, som evne og vilje til å ta initiativ, nytenkning og kreativitet, selvtillit, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter (Ibid). Når det er snakk om entreprenørskap i utdanningen, er det relevant å trekke inn en fjerde forståelse av begrepet, pedagogisk entreprenørskap.

2.3.1 Pedagogisk entreprenørskap

Ødegård (2003) definerer det slik:

Pedagogisk entreprenørskap er en helhetlig tilnærming til undervisning og opplæring med utgangspunkt i eleven som aktør for egen læring i en sosial kontekst. Personlige

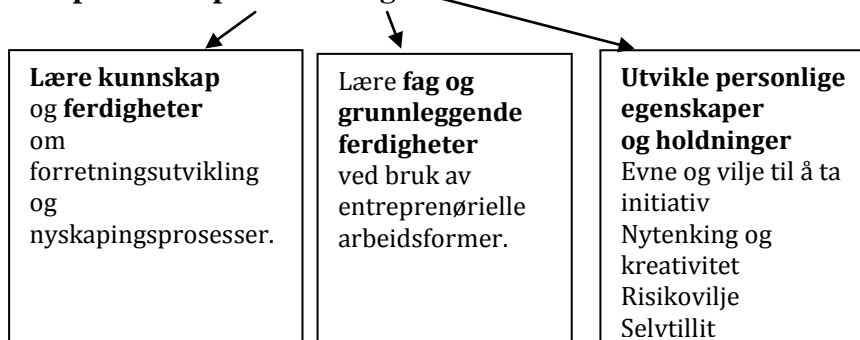
egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter hos eleven danner grunnlaget for en handlingsorientert opplæring med reelle problemstillinger som motiverer for læring. Resultatet gir et helhetlig læringsutbytte på tvers av fag (s.13).

Entreprenørskap i en pedagogisk kontekst kan forstås i to ulike perspektiv: et «smalt» perspektiv knyttet til opplæring og motivasjon for etableringskompetanse, og som et «bredt» dannelsesperspektiv knyttet til blant annet deltakelse og mestring. Bjerke (2013) sitt ”brede syn” favner pedagogisk entreprenørskap i et samfunnsperspektiv, og han forklarer det på denne måten:

....at vara företaksam i vardagslivet är att ta initiativ, att tillsammans med andre ta ansvar för att någonting blir gjort. Företaksamhet är apatins och likgiltighetens motpol. En företaksam individ bejakar under alla omständigheter sin mänsklighet, tilltror seg förmågan att göra någonting åt sin situation och drivs av att kunna dra med sig andra i de projekt han initierar (s.52).

Entreprenørskap i utdanningen kan være både teoretisk og praktisk orientert. Opplæring i entreprenørskap kan organiseres som et eget fag eller integreres som arbeidsform i andre fag. Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter. Gjennom entreprenørskap i opplæringen kan en også videreutvikle personlige egenskaper og holdninger. Undervisningen kan fokusere på å fremme kunnskap om det å starte egen bedrift og om innovasjons- og nyskappingsprosesser i eksisterende bedrifter (Kunnskapsdepartementet et. al, 2009). Dette kan illustreres slik:

Entreprenørskap i utdanningen



Det er viktig å understreke at læreplanene på alle nivåer i grunnopplæringen gir den enkelte skoleeier, skoleledelse og lærer relativt stor frihet til selv å bestemme hvordan entreprenørskap i opplæringen skal legges til rette og gjennomføres. De mest utbredte entreprenørskapstilbudene i videregående opplæring er samarbeidsprosjekt mellom skolen og arbeidslivet i regi av organisasjonen Ungt Entreprenørskap (UE).

2.4 Organisasjonen Ungt Entreprenørskap

Entreprenørskap er evnen til å se muligheter og gjøre noe med dem. Det handler om å tørre og ville omsette ideer til praktisk handling. Evnen til entreprenørskap kan trenes, og UE jobber derfor for at flest mulig elever og studenter skal få entreprenørskapsopplæring (www.ungtentreprenorskap.no).

Ungt Entreprenørskap (UE) er en ideell, ikke-kommersiell organisasjon som organiserer og legger til rette for entreprenørskapsopplæring i Norge. UE ble etablert i 1997, på bakgrunn av initiativ fra en rekke aktører i nærings- og utdanningsetater. De tilbyr programmer for samtlige utdanningstrinn– fra barnehage til høyere utdanning. (Johansen & Eide, 2006), som Elevbedriftskonseptet på ungdomstrinnet, Ungdomsbedrift i videregående skole og Studentbedrift på høyskole-/universitetsnivå. Virksomheten til UE har i de senere år vært preget av oppbygging av et omfattende, men samtidig desentralisert organisasjonsapparat med avdelinger i alle landets fylker (i enkelte fylker finnes også regionale underavdelinger). Sentrale utdanningsmyndigheter (Kunnskapsdepartementet et. al, 2009) og de politikere som legger premisser for deres arbeid, har den formelle myndighet til å bestemme det innhold som gis pedagogisk entreprenørskap i Norge. UE befinner seg i et skjæringspunkt mellom sentrale utdanningsmyndigheter og de skoler som skal utøve utdanningsmyndighetens politikk. Programmene er fundert på kompetansemålene i kunnskapsløftet (Ibid). UE fungerer som en leverandør av løsninger på oppgaver som interessenter, deriblant utdanningsmyndigheter, er interessert i løsninger på. UE fremstår dermed både som en premissleverandør og iverksetter av egne strategier, og et redskap i utdanningsmyndighetenes utdanningspolitikk. Ungt Entreprenørskap er juridisk sett uavhengig av utdanningsmyndighetene. I noen grad eksisterer det imidlertid et finansielt

avhengighetsforhold ved at deler av virksomheten i UE har basert seg på overføringer fra statsbudsjettet. Et av UEs største programmer er Ungdomsbedrift, et tilbud i den videregående skole.

2.4.1 Ungdomsbedrift

Ungdomsbedrift (UB) er trolig det læringskonsept i skolen som i størst grad samsvarer med entreprenørskap, slik det praktiseres innen næringslivet. Kjernen i dette læringskonsept er at elever i løpet av et skoleår etablerer, driver og avvikler en bedrift, basert på en forretningside de selv har utviklet (Solstad 2000). Entreprenørskap begrenser seg dog ikke til ungdomsbedrifter, men skal være et redskap for en mer åpen og nyskapende skole der elevene utvikler kreativitet og pågangsmot. Det handler like mye om en tenkemåte som et tiltak eller en metode (Ibid).

Ungdomsbedrift (UB) gir elever i videregående skole erfaring med bedriftsetablering innenfor trygge rammer. Det å etablere en bedrift innenfor rammene av UE kan være så mangt. For eksempel kan en kulturbedrift innebære å lage en teaterforestilling, her er det bare ens egen kreativitet som setter begrensinger. Gjennom et skoleår skal elevene etablere, drive og avvikle en ungdomsbedrift med lærer som veileder og en mentor fra lokalt næringsliv (www.ungdomsbedrift.no). Elevene arbeider ut i fra en konkret produktidé og realiserer denne gjennom produksjon, markedsføring og salg. Grunnlaget for bedriften er elevenes egne ideer, basert på en prosess med idé- og produktutvikling. UB er en pedagogisk metode som bygger på prinsippet om ”learning by doing”. Elevene danner Ungdomsbedrift som en del av utdanningen enten integrert i ett eller flere fag. De har ansvar for egen læring med veiledning fra lærer og mentor. De ungdommene jeg har snakket med, har deltatt/ og deltar i denne type bedrift. Rent innholdsmessig var bedriftene svært ulike, fordi de etableres med basis i ett programfag og skal nå de ulike læringsmålene i fagene som integreres i opplæringen (Ibid). Utover å integrere læringsmålene i programfaget, vil deltakelse i en UB også generere en bredere form for læring, som kalles entreprenøriell læring.

2.4.2 Entreprenøriell læring

Definisjonen av læring avhenger generelt av tradisjon og perspektiv, men Ødegård (2003) mener at det er behov for en utvidet læringsforståelse, og at praksistilnærming er en forutsetning for å møte samfunnets kvalifikasjonskrav. Hun definerer læring slik:

Læring forstås generelt som alle prosesser som fører til en varig kapasitetsendring, det være seg fysisk, erkjennelsesmessig, sosial eller psykodynamisk (følelsesmessig, motivasjonelt og holdningsmessig) karakter og som ikke bare dreier seg om biologisk modning eller aldring. Dette betyr at læringsbegrepet også dreier seg om personlig utvikling, sosialisering og kvalifisering (s.33).

Entreprenørskap referer til individets evne til å gjøre ideer om til handling. Derfor er dette kompetanse for alle, som i tillegg kan hjelpe unge mennesker til å bli mer kreative og få større selvtillit (Ødegård, 2003; Sjøvoll, 2012). Læreprosessen innebærer å fremme initiativ og aktivisering i lokalsamfunn, på praksisarenaer og stimulere til situert læring (Tvete, 2012). Med situert læring menes læring som skjer ved deltakelse i forskjellige sosiale situasjoner i hverdagslivet (Lave og Wenger, 2003). Den kompetansen vi da oppnår kan ha preg av å være noe vi får på kjøpet. Dette blir gjerne kalt medfølgende læring eller medlæring (Befring, 2012). Her er det snakk om en form for etterliknings- eller modellæring som er typisk for unges læring i hjem og nærmiljø. Denne læringen har tradisjonelt hatt stor plass i overføringen av tradisjoner og for utvikling av ”livsdugleik” og kompetanse for dagliglivet (Ibid). Dette som ofte blir karakterisert som ”taus kunnskap” eller ”fortrolig kunnskap”, har alltid hatt en viktig funksjon i omsorg og ved opptrening til mangearta praktiske yrkesfunksjoner. En av pedagogikkens grunnteser er at dersom lese- regne- og skriveopplæringa skal lykkes, må eleven få oppleve at denne læringa har en nytteverdi. Selvtillit, optimisme, empati og etiske grunnholdninger hører til de lite synlige og lite påaktede læringskonsekvensene. Samtidig har disse personlige egenskapene den aller største betydning for et vellykket liv. Derfor er det en pedagogisk grunnregel at opplæringen bør legges til rette med klar omtanke for de minst synlige læringskonsekvensene. En viktig erfaring er at vi lærer mest effektivt i en utførende og funksjonell kontekst: når vi gjør noe konkret eller når læringen inngår i en praktisk sammenheng. Vi lærer som regel minst effektivt når vi tar utgangspunkt i teorier eller prinsipper (Ibid). For eksempel utvikles læring

av moralsk ansvarsfølelse seg best når eleven får mulighet til å utføre gode handlinger og oppleve positive konsekvenser av disse. Vi lærer langt lettere fransk ved å oppholde oss i et fransktalende miljø enn ved å få undervisning i en tradisjonell skolekontekst. Alt i alt fungerer læringen dårligst med et teoretisk- deduktivt utgangspunkt og best på et praktisk-induktivt grunnlag (Ibid). Dette vil jeg belyse ytterligere i det neste kapitlet som favner om valgte teoretiske bakteppe.

3. Teoretisk bakteppe

Antikkens filosofi gjennom Platon og Aristoteles har vist at læringen var utviklingsorientert ved at tenkning og intellektuelle ferdigheter først kunne utvikles på bakgrunn av annen type læring (Saugstad, 2003). Alt må læres. Ingen dyder er naturlige hos mennesket. ”De tingene vi må ha lært for å gjøre dem, lærer vi ved å gjøre dem”, sa Aristoteles. Dette synes å ha en viss forenelighet med Deweys slagord ”learning by doing”. Dewey var i likhet med Aristoteles opptatt av betydningen av å lære i samhandling med omgivelsene (Ibid). Jeg vil i dette kapittelet diskutere Deweys tanker om erfaring og har søkt å forstå dette i sammenheng med Aristoteles begrep *Fronesis*, begge med det jeg forstår som en forankring i den sosiokulturelle tradisjonen. Jeg starter kapittelet med å si noe mer om Ungdomsbedrift som læringsarena.

3.1 Ungdomsbedrift som læringsarena

En Ungdomsbedrift er en læringsarena basert på prosjektarbeid som metode (Skogen & Sjøvoll, 2009). Den anvendes på samme måte som en pedagogisk arena for ulike læringsprosesser. Fokuset ligger på læringen som skjer i elevgruppen og hos den enkelte elev. Arbeid med UB ses som en sammenhengende læreprosess, der ulike fag og emner kan knyttes til de ulike fasene. Disse prosessene kan være inkluderende, sosialiserende, identitetsskapende, fagrelaterte, og/ eller være mer knyttet direkte til entreprenørielle målsetninger av holdningsmessig eller ferdighetsmessig karakter (Ibid). I entreprenørskapslitteraturen brukes ofte psykologiske forklaringsmodeller for å forklare hvorfor enkelte mennesker har større drivkraft og evne til å kunne starte ny virksomhet. Å kunne utvikle entreprenørielle holdninger som ansvarlighet, initiativ – evne, risikovilje, samarbeidsevne, selvtillit og kreativitet blir derfor sterkt vektlagt innenfor entreprenørskap i skolen (Ødegård, 2003). Samtidig er det viktig å se UB som noe annet enn en typisk bedriftsetablering, typisk utført av ”den enslige gründer”. Det er læringen som må stå i sentrum. Skogen (2006) peker på læring og evnen til å lære av erfaringer som nøkkelfaktorer for framtidssamfunnet. UB er en læringsarena som åpner for nettopp dette, ved å bygge på erfaringslæring og prinsippet ”learning by doing”. Praktiske gjøremål i bedriften danner

utgangspunkt for å søke svar, kunnskap og forståelse i teorien, hos medelever, lærer og mentor. For å øke kreativiteten i undervisningen involveres også miljøer utenfor skoleverket. Ved å trekke inn voksne rollemodeller fra arbeids- og næringsliv får elevene et konkret og praktisk innblikk i arbeidslivet og lokalsamfunnet som skolen er en del av. Det åpner for alternative tilnærminger til faglige tema i undervisningen, som kan bidra til økt forståelse hos elevene (www.ungdomsbedrift.no). Å være med i UB skal gi ungdom tro på egne skapende krefter og evne til å se og bruke disse. Dette er en viktig forutsetning både for fremtidige arbeidstakere og fremtidige arbeidsskapere (Ibid). Hvert år arrangerer UE fylkesmesser, hvor årets UB blir kåret innenfor flere områder, som beste bedrift, beste nettside, det mest innovative produkt. Det er opp til bedriften om de vil melde seg på.

De lokale rammene og tilnærmingene til programmet vil være ulike på forskjellige skoler. Det er derfor stor variasjon i hvordan Ungdomsbedriftsprogrammet organiseres og gjennomføres. Ungdomsbedriftene etableres med basis i et utdanningsprogram og knyttes til bestemte kompetansemål i de fagene som integreres i opplæringen. "UB-Løypa" er en lærebok på nett som guider lærer og elever igjennom hele bedriftsetableringen fra oppstart, med alt hva det innebærer av skjemaer, innmeldinger og ideer, til produktutvikling, tips om hvordan man jobber med personalarbeid, økonomiske rammebetingelser, miljøbevissthet, inkluderende arbeidsliv med mer. Denne løypa vektlegger blant annet hvor viktig det er å fordele roller i bedriften, som kan være en daglig leder, en økonomiansvarlig, en HR-anvarlig og en administrativ person. Elevene kan på bakgrunn av valgte rolle få tilpassede kurs gjennom UE, blant annet økonomikurs og lederkurs. Det at elevene er ulike og har forskjellige ferdigheter å bidra med inn i en UB, vektlegges blant annet i UB-løypa:

Alle mennesker er flinke til forskjellige ting. Noen er flinke til å komme på nye ideer hele tiden, noen er mer empatiske enn andre, noen er mer strukturerte og noen liker å gjennomføre og drive prosjektene fremover. Alle er forskjellige og det må vi respektere. Hva er du god til? Dette er spørsmål som de ansatte i UB må spørre seg selv og de andre om. Nøkkelen er å etablere en bedrift hvor de har personer med mange ulike egenskaper, slik at alle kan gjøre hverandre gode (www.ungdomsbedrift.no).

3.1.1 Samspill

Alle elever er utrustet med et iboende behov for å lære (Befring 2012). Læring kan sies å være et naturlig og nødvendig aspekt av menneskelig virksomhet (Säljö, 2001). Det er et felles utgangspunkt, men alle har ulike læringsforutsetninger, ulike interesser og behov.

Lev S. Vygotsky (1896 - 1934) var i sin tid en nytenker innen pedagogikken og har en sentral plass også i nyere pedagogisk psykologi. Hans teori inkluderte både et individuelt og et sosialt perspektiv på læring, derfor kalt sosiokulturell læringsteori. Fokus på relevansen av læringskulturen og interaksjonen med andre i en læringssituasjon er blitt spesielt fremhevet (Befring, 2012). Språket og samtalen er i et sosiokulturelt perspektiv nært knyttet til læring, og en essensiell del av hvordan vi viderefører kunnskaper på. Säljö (2002) beskriver det på denne måten: ”Det er gjennom samtale, både i hverdagen og i institusjonelle miljøer som skole og arbeidsplass, at mennesker tar del i hverandres forståelse av omverdenen” (s. 46). Den sosiokulturelle læringsteorien tar utgangspunkt i samspillet mellom kollektive ressurser for tenkning og handling på den ene siden og individers læring på den andre. Vi lærer oss ganske enkelt å observere, beskrive og handle i virkeligheten på den måten omgivelsene tillater og oppmuntrer oss til det. Mennesket er født inn i og utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker. Disse medaktørene hjelper oss – oftest helt utilsiktet å forstå hvordan verden fungerer og skal forstås (Ibid) og kan også kalles en medierende hjelper.

3.1.2 Den ”medierende” hjelper

I et sosiokulturelt perspektiv kan vi ikke unngå å lære. Spørsmålet er snarere hva vi lærer i ulike situasjoner. Læring og utvikling skjer ofte i kumulative prosesser. Den læringen som finner sted på et steg vil styrke eller svekke vilkårene for læring på neste steg (Befring, 2012). I skolesammenheng hvor kunnskapsoverføring er hovedhensikten, vil utfordringen bli å kartlegge hva eleven kan fra før, og dermed benytte den gamle kunnskapen til å gjøre den nye forståelig og anvendelig (Ibid). Vygotsky utviklet en modell som illustrerer den proksimale utviklingssonen (Modell 1), også kalt ”den nærmeste utviklingssonen”, som kan sees som et møtested for ny og gammel kunnskap. Det er i sonen mellom ny og gammel kunnskap læring bør finne sted. Den avgrenses av hva eleven klarer alene og hva eleven klarer med hjelp.



Modell 1, Den proksimale utviklingssonen

I en slik forståelse av læring vil læreren spille en viktig rolle for elevens utvikling, og vil i denne sammenheng bli en ”medierende hjelper”. Altså personen som skaper vilkårene for læring (Säljö, 2002). Også medelever kan være den medierende hjelper og samspillet mellom elevene har stor innvirkning på deres læring, utvikling og mestring. Å lykkes på det rette nivået, kan føre til flyt i læringsprosessen, læringsglede og vilje til å ville videre (Befring, 2012, s. 48). Flyt oppstår når man opplever at utfordringene aktiviteten stiller til en er i overensstemmelse med de forutsetningene man har for å mestre utfordringene. En kan komme inn i en positiv eller negativ utviklings- og læringspiral, der positiv utvikling vil skje om en lykkes, har fremgang og føler læringsglede, mens negativ utvikling kan oppstå om en stadig misslykkes og har en opphopning av negativ læringserfaringer og liten mestring. Dette kan føre til mindreverdighetsfølelse, mistillit til seg selv og hemme psykososial utvikling (Ibid). Det er gjennom å lytte, samtale, etterlikne og samhandle med andre at eleven får del i kunnskap og ferdigheter (Säljö, 2001). Gjennom samhandling, etterlikning, lytting tilegner vi oss kunnskap og ferdigheter. Språk og kommunikasjon er ikke bare et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring og tenkning kan skje (Ibid). Ifølge Tangen (2012) viser flere kvalitative studier av livet i klasserommet, at bare de små nyansene i for eksempel lærerens språk og oppførsel kan ha en avgjørende betydning for elevenes opplevelse, handling og holdninger. Dette vil i neste omgang virke tilbake på læreren. En elev som opplever at en lærer er der for dem, og som genuint gir av seg selv, ønsker å gi noe tilbake (Ibid). Lærerens rolle er endret sier Saugstad (2003). Hun mener at

det ikke lenger nødvendigvis er skolen som innvier eleven i den voksnes verden og presiserer at læreren bør være kulturarbeider og relasjonsbygger. En god relasjon til lærer bidrar til økt trygghet som gir bedre forutsetning for skaperglede, oppdagelseslyst og derigjennom mestringsopplevelser (Tangen, 2012). Lassen (2012) poengterer hvordan alle møter er forskjellige og krever ulike fremgangsmåter. Det kreves en utvidet evne til empati ettersom elever har ulike behov, dette for å kunne føre god kommunikasjon i alle relasjoner. I følge Skjervheim (1996) handler god kommunikasjon om en likeverdig dialog, om hvordan lærer møter ”den andre” i språket. Han er opptatt av om den andre, altså eleven, er ”deltagar ”eller” tilskodar”. Deltakar da forstått som en elev som er medskaper og deltaker i egen utvikling. I det Skjervheim kaller en dialektisk pedagogikk, anses lærer og elev som likeverdige parter som diskuterer, reflekterer og samtaler i sin søken mot kunnskap. Det handler om respekt for hverandres meninger, kunnskap og erfaringer, om en slags god gjensidig påvirkning eller veiledning. I en slik samhandling vil læreren fremstå som en ”medierende hjelper”. Altså den viktige personen som skaper gode vilkår for læring og utvikling. Den medierende hjelper kan også være medelevene. Forholdet til jevnaldrende har alltid hatt stor betydning for de unges utvikling. De lærer av hverandre, de er opptatt av hverandre og sammenlikner seg med hverandre (Frønes, 1998). Dewey (1997) omtaler læreren som en reisevenn på veien mot kunnskap, og er som Skjervheim (1996) opptatt av eleven som deltaker i sin egen vekst og utvikling. Han var også opptatt av kommunikasjonen og samspillet mellom mennesker og så i den sammenheng spesielt betydningen av å gjøre erfaringer.

3.2 Erfaring

”Erfaringsbegrepet er etter mitt skjønn – og dette kan høres paradoksalt ut – et av de minst klare begrepene vi har” (Gadamer, 2010, s. 387). I dagligtale blir erfaring ofte forbundet med individets personlige opplevelser og/eller den lærdommen det drar av disse. Illeris (2006) sier det slik:

Der er ingen tvivl om, at erfaring i dagligt sprogbrug regnes for noget, der er mere dybtgående end ”almindelig læring”. Når man har erfaret noget, så er det noget, man har en direkte personlig erkendelse af, og det er noget helt andet end det indirekte

forhold, der er tale om, når man har lært noget i skolen, læst det i en bog eller set det i fjernsynet. (s. 135)

Ut i fra dette perspektivet skiller man gjerne mellom teori og praksis. Praksis blir da det området der man lærer (erfarer) gjennom egen virksomhet, og teori blir det området der man tilegner seg kunnskap ”avskåret” fra egen virksomhet. Hos Dewey (1997) finner vi ikke et slikt skille, han definerer erfaring ut fra den endringen det påfører individet, og ikke ut i fra hvilke type aktivitet individet bedriver. Dette begrenser seg heller ikke til bestemte situasjoner (s. 33-50). Dewey (1859-1952) kan knyttes til reformpedagogikken og den som førte problemløsning og prosjektorienteringen inn i norsk skole (Løvlie, 2013). Bevegelsen oppstod i USA i begynnelsen av forrige århundre som en reaksjon på målsetningene og metodene ved den gamle skolen som var preget av lærerens sentrale rolle og autoritet og repetisjon (skriftlig og muntlig) som en didaktisk metode. Dewey mener at erfaringen primært foregår i kommunikasjonen og samspillet mellom mennesket og verden, og bare sekundært i kroppen på den enkelte (Hohr, 2009). Termen ”erfaring” betegner en grunnleggende egenskap ved interaksjonen, nemlig at den medfører psykisk og kulturell endring og utvikling (Ibid). Dewey (1997) hadde et sterkt fokus på erfaringenes grunnleggende betydning for vår kunnskap. Han mente at enhver erfaring skal forberede oss for en senere erfaring av en dypere og videre kvalitet. Dette er selve betydningen av «vekst», kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer (Ibid). Han så på kunnskap som en proaktiv handling som forutså og rettet våre tilpasninger til fremtidige opplevelser og interaksjoner med omgivelsene, altså læring via de oppgaver man møter i sitt miljø (Løvlie, 2013). Dewey er kanskje mest kjent for begrepet ”Learning by doing” og videre “Learning to know by doing and to do by knowing” som vektlegger en aktiv deltakelse og eksperimentering i opplæringsprosessen. Et velkjent slagord, men kanskje ikke tilstrekkelig for å karakterisere Deweys pedagogiske tenkning. Det henviser til aktivitetsprinsippet i hans filosofi og blir ofte brukt og forstått som en form for pedagogisk aktivisme. Denne forståelsen underslår betydningen han vektla i det relasjonelle og av hans teori om undersøkelse. For Dewey mener at filosofer, forskere og lærere kunne overkomme snevre profesjongrenser ved å stille viktige spørsmål og reise felles problemer i det samfunnet vi lever i (Ibid). Han uttalte at Disiplin og basislæring ødelegger barnas evne til selv å finne svar. Læreren må være en reisevenn på veien mot kunnskap, en rådgiver som hjelper elevene å finne gode løsninger på problemene (Dewey, 1997).

3.2.1 Problemløsning

Dewey (1997) mente at læreplanen skulle basere seg på studentenes interesser og involvere dem i aktive erfaringer. En god læreplan burde være en integrert læreplan, ikke delt inn i emnesegmenter. Læreplaner ifølge Dewey var i altfor stor grad et system som var “tredd nedover hodet på elevene”. Han mente det var helt sentralt å forstå relasjonen mellom den enkelte elevs psykologi og elevens opplevelser (Ibid). Psykologien var avgjørende for hvordan vi lærte. Læring skulle ikke være en besværlig og passiv prosess, men et aktivt utforskningsprosjekt, der læreren skulle oppmuntre eleven til å gå ombord på utforskningens lange reise. Denne reisen er en systematisk og metodisk fremgangsmåte for innhenting av kunnskap. Derfor argumenterte han for viktigheten av at elevene får opplæring i og erfaring med den vitenskapelige tenkemåten – i det han kaller *undersøkelsesmetoden* eller *problemløsningsmetoden*. Problemløsningsmetoden ses som en nøkkel til å forstå læringsprosessen som en kontinuerlig rekonstruksjon av ulike former for erfaring. Säljö (2001) sier at interaksjonen elever og lærere imellom har mange av de trekkene vi pleier å forbinde med tenkning, problemløsning og andre kognitive forløp i individet. Gjennom for eksempel en språklig aktivitet, representerer de problemer for seg selv og andre (s. 113). En slik læringsprosess kombinerte induktive og deduktive fremgangsmåter og la samtidig vekt på det kreative intellekts evne til å oppdage det nye. I boka *How we think*, (1991) har Dewey en framstilling av denne undersøkelsesmetoden i fem trinn, med særlig referanse til utdanning og pedagogikk:

- En følt vanskelighet, problem eller konflikt
- Lokalisering og definering av problemet.
- Ulike løsningsforslag
- Resonere omkring følgene, konsekvensene av løsningsforslagene
- Videre observasjon og eksperiment som fører til aksept eller forkasting av løsninger.

Dewey understreket at det ikke var en prinsipiell forskjell på den vitenskapelige tenkemåten og måten vi gjorde våre erfaringer på i dagliglivet. Han mente, at læring skulle skje via løsning av konkrete problemer i motsetning til andre og mere abstrakte undervisningsformer (Løvlie, 2013). Eleven skal hente og bruke egne erfaringer og dra sanselige opplevelser inn i

oppgavens løsning. Det individet har lært i form av kunnskaper og ferdigheter blir altså brukt som redskap for å forstå og handle i senere situasjoner. Dewey framhever at dette er en livslang prosess. En erfaring påvirker ikke bare individets evner til å mestre noe nytt, men innebærer en reell endring av individet. I Deweys (1997) definisjon av *habit* får vi en mer helhetlig forståelse av denne endringen:

The basic characteristic of habit is that every experience enacted and undergone modifies the one who acts and undergoes, while this modification affects, whether we wish it or not, the quality of subsequent experiences. For it is a somewhat different person who enters into them. The principle of habit so understood obviously goes deeper than the ordinary conception of a habit as a more or less fixed way of doing things ... It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living. ... every experience takes up something from those which have gone before and modifies in some way the quality of those which come after (s. 35).

Dewey (1997) var opptatt av det kreative intellekt, som det genuint skapende i sin funksjon. Han mente at vi er vant til å assosiere skapende eller kreative intellekt med personer som oppfattes som sjeldne og unike, som genier. Men han påsto at hvert individ er unikt på sin egen måte. Hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn alle andre, og har selvsagt noe særegent å gi andre hvis han kan omdanne sine erfaringer til ideer og formidle dem videre. Han sa at all tenkning og forskning er opprinnelig og original for den som tenker den, selv om det for alle andre i verden allerede er kjent (Ibid). Med det mener han at det er refleksjonsprosessen og ikke nødvendigvis det eksakte svar som er det endelige mål. Prosessen gir en vekst, gamle erfaringer blir til nye og en progresjon blir synlig. For å kunne tilrettelegge for en slik undervisningsform, må det tilstrebes å gjøre det på en måte som motiverer og utfordrer eleven. Dewey understreker, at det å vekke elevens nysgjerrighet er en forutsetning for læring. Parallelt vil da interessen styrke elevens tillit til selvstendig tenkning. I denne progresjonsprosessen anså Dewey (1997) teorien, altså metoder, lover og regler som rene verktøy, rene instrumenter, for vår håndtering av den verden vi opplever rundt oss.

3.2.2 Teori versus praksis

Aristoteles var i motsetning til Dewey opptatt av teori som et eget kunnskapsfelt. Han var også opptatt av forskjellen på å lære i skolen og i praksis, men for han var teori og praksis likestilt. Han mener at begge er sammensatt av to typer kunnskap: det partikulære og det generelle (Saugstad, 2001). Aristoteles vurderer i likhet med Dewey at den partikulære kunnskapen anses som viktigst. ”if a man knows that light meat is easily digested and therefore wholesome, but does not know what kinds of meat are light, he will not be so likely to restore you to health as a man who merely knows that chicken is wholesome; and in other matters men of experience are more successful than theorists.” (Ibid, s. 199).

Aristoteles vektlegger i likhet med Dewey erfaringen som grunnlag for læring og utvikling, men de skiller lag i tanken omkring teori. Dewey (1997) definerer erfaring ut fra den endringen det påfører individet, og ikke ut i fra hvilke type aktivitet individet bedriver, eller i hvilken situasjon dette finner sted. Aristoteles derimot, mener at alt ikke kan læres i praksis, men at noen former for viten bedre egner seg for skolen og at dette gir ulike typer erfaring. Det handler om å vurdere hva som egner seg å lære på skolen og hva som egner seg å lære i praksis. Skolen formidler den teoretiske, faktuelle, generelle viten, som handler om å forstå og forklare. Dette er en tilskuerviten som verken læres av erfaring eller knytter seg til praktisk handling (Saugstad, 2001). Den er god å ha for den er med på å sette rammer og forutsetninger for handlingene. Denne viten kan ses som en nødvendig oversiktsviten i en komplisert moderne verden. En viten som ikke leder ikke til handling, men angir handlingsrommet og dets vilkår. Det viktige i Aristoteles tenkning er derfor å ikke tro at denne tilskuerviten uten videre kan overføres til praksis.

3.3 Læring i praksis ut fra Aristoteles

Aristoteles sammenknytter læringsformer og kunnskapsformer, hvilket gir et bredere og mer nyansert læringssyn (Saugstad, 2003). Et av hans poeng er at noen former for kunnskap tilegnes i livet fordi man gjør det, man skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes, det partikulære. Mens andre kunnskapsformer tilegnes på skolen, ved at man anvender analytiske og systematiske læringsprinsipper, det generelle (Ibid, s. 314).

Aristoteles skiller derfor mellom et teoretisk og et praktisk kunnskapsområde og videre sekundært mellom to former for praktiske vitenskapsområder. Han mener det er kvalitativ

forskjell på den teoretiske viten og den praktiske kunnskap. Den teoretiske viden er sikker, eksakt, tidløs uforanderlig, forutsigbar, vitenskapelig og benevnes *episteme*. Det å bedrive episteme kalles *teoria* (Ibid). Den teoretiske viten kan ikke direkte føre til handling, idet den er tilskuerens kunnskap og kun spiller en rolle i dennes forsøk på å forklare og forstå. Det praktiske området er derimot påvirket av det praktiske livs skiftende omstendigheter, menneskelig inngripen og tilfeldigheter. Den er kontekstavhengig, delvis variabel og uforutsigbar fordi den knytter seg til de konkrete og partikulære situasjoner som jo nettopp potensielt kan være på en annen måte (Ibid, s. 315). Denne viten er deltakerens, den praktiske utøverens viten. *Techne* er den praktiske viten, som omhandler fremstilling og produksjon, hvor aktivitetsformen benevnes *poiesis*. Her ligger målet for aktiviteten utenfor selve aktiviteten, idet den er instrumental. *Fronesis* er praktisk vitensform som knytter seg til menneskers handlinger i det etiske og sosiale liv, hvor aktiviteten benevnes praksis. Her ligger målet i aktiviteten i selve aktiviteten, det vil si målet er en forbedring av aktiviteten. (Ibid).

3.3.1 Fronesis

I dag forstås kunnskap som vitenskapelig og generell, som vi kan formulere i setninger og dermed også på skrift (Saugstad, 2003). Denne skriftspråkkulturen er tilbøyelig til å neglisjere de former for kunnskap som ikke lar seg skrive ned, nemlig den praktiske og erfaringsbaserte former for kunnskap som i særlig grad knytter seg til den sosiale og etiske fronesis – kunnskap som innebærer god dømmekraft, situasjonsfornemmelse og evne til å gjøre det riktige, på det riktige tidspunkt ut fra det rettemotiv (Ibid, s 315). Dette er ikke teoretisk viten omsatt til praksis, men en egen særegen viten som har sine egne kjennetegn. Denne fronesis eller praktiske sans utgjør alltid fundamentet uansett hva utbygningen som hviler på den er. Selv det mest rasjonelle valg i en helt ny situasjon bygges på erfaring. På den annen side betrakter praksisteorien slett ikke den praktiske sans (habitus) som en mekanisme i seg selv som opererer alene og for seg selv. Ingenting i hverdagslivet eller i profesjonell praksis styres av den praktiske sans alene. Den praktiske sans virker som en ”matrix” hvor alle mulige former for håndverk, fortellinger, refleksjoner, praktiske teorier, vitenskapelige teorier, myter, ideologier, tommelfingerregler, instruksjoner og retningslinjer organiseres eller snarere reorganiseres i henhold til praktisk logikk (Callewaert, 2001, s. 142). Aristoteles understreker at hvis ikke det dreier som om matematikk, metafysikk og

andre teoretiske kunnskapsformer, så lærer vi best ved å gjøre det, vi skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes. Vi blir gode husbyggere ved å bygge hus, vi blir gode leger av å behandle mennesker, og i det øvrige, gode mennesker av å gjøre det gode. Vi lærer de ting vi skal gjøre, ved å gjøre de ting vi skal kunne (Saugstad, 2001, s. 317). Den gode praktiker evner å skape sammenhenger mellom den partikulære og erfaringsbaserte viten og den generelle viten og kjennetegnes ved å kunne vurdere hvilke generelle regler og kunnskaper som skal brukes for å løse et gitt problem i en gitt praktisk situasjon. (Ibid, s. 316). Denne evnen til å avgjøre hvilken generell viten man skal anvende i en gitt praktisk situasjon, *fronesis*, er nettopp en situert form for viten. Både fortalere for situerte læringsteorier og Aristoteles betoner, at det sosiale og produktive liv, det levde liv ”everyday life” er konstituert av menneskelige handlinger. Læring sett som en aktiv prosess som foregår der det lærte skal brukes. Læring er en innsikt i at det å lære også innebærer en form for endring av personen i form av sosialisering. Her bruker Dewey (1997) ordet *habitus* og Bourdieu, (1977) benytter begrepet *habitus*. Sosialiseringen både foregår som en form for taus kroppslig forankret imitasjonsprosess og som en aktiv læringsprosess som inneholder så vel kognitive som kroppslige elementer (Lave & Wenger, 2003). All praktisk viten baserer seg på livserfaring og innøvelse og viser seg i form av personlig dugelighet/ekspertise. Dette er i tråd med det Dewey (1997) mener: Det individet har lært i form av kunnskaper og ferdigheter blir altså brukt som redskap for å forstå og handle i senere situasjoner. Aristoteles bedyrer at *fronesis* ikke kan læres på skolen, men kun i praksis gjennom erfaring med liknende situasjoner, også kalt intuitiv ekspertise. Lærebøkene blir kun nyttige når du har gjort erfaringer i praksis og ser hvordan metodene kan fungere (Saugstad, 2001). Det finnes ikke en teori som passer til en praksis og teorien kan ikke uten videre omsettes til praktisk viten. Den desituerte og generelle viten, som skolen formidler, handler om å forstå hvorfor praksis er som den er og hvilke vilkår som gjelder for handling. Av samme grunn kan den ikke uten videre overføres til praksis (Petersen, 2001). Praktikerens forventninger til teori er at den skal kunne endre noe i praksis, mens teoretikerens forventninger handler om at den skal forklare og beskrive, men ikke forandre. Altså, teori er tilskuerkunnskap, som handler om å forstå og forklare, praktisk viten er deltakerkunnskap som er anvendelig i handling, den er kasuistisk, partikulær og må læres gjennom erfaring øvelse og det gode forbilde (Callewaert, 2001).

4. Metode

Ordet *metode* (*meta hodos* - ”etter veien”) betyr å følge (den ferdig opptrukne) veien - noen må ha funnet veien først (Når vi følger metoden, kan vi opptre målrettet!) Metode er en systematisk måte å undersøke virkeligheten på. Metoden er et hjelpemiddel, ikke noe mål i seg selv (Halvorsen, 2008). I dette kapittelet skal jeg legge frem begrunnelser for valg av metode, utvalg av informanter, gjennomføring av datainnsamling og etiske hensyn.

Det finnes mange veier til målet og forskningsmetode rommer en mengde ulike prinsipper, teknikker og fremgangsmåter (Befring, 2007). Den metoden som best kaster lys over den aktuelle problemstillingen er den mest egnede (Dalen, 2011). Kvantitative metoder er forskningsmetoder som befatter seg med tall og det som er målbart (kvantifiserbart). Resultatet av forskningen er et tall eller en rekke med tall. Disse blir ofte fremstilt i tabeller, grafer eller i andre statistiske fremstillinger (ibid). For å besvare min problemstilling; *kan Ungdomsbedrift fremme gode lærings- og utviklingsmuligheter for ulike typer elever?* ønsket jeg å benytte en kvalitativ metode. Kjennetegnet ved denne metoden er at forskeren fokuserer på faglig dybdeorientering med vekt på forståelse av meningsinnhold (Befring, 2007). Dette er også min innfallsvinkel i denne oppgaven. Med en åpen og utforskende tilnærming, har jeg gjennom samtaler med lærer og elever forsøkt å forstå Ungdomsbedrift slik informantene har erfart den gjennom å drive bedrift i ett av årene på videregående skole. På den annen side har jeg dykket ned i litteratur både i forkant av intervjuene, men også underveis og gjennom hele undersøkelsen for å understøtte og utvide forståelsen av empirien jeg har samlet inn. Dette kan beskrives som *hermeneutisk metode*, hvor jeg søker å fortolke og fange inn aktørforståelsen i et videre teoretisk perspektiv (Ibid). Måten jeg har fortolket den informasjon jeg har hentet inn via intervjuer og litteratur er godt forankret i min forforståelse. Forforståelsen har preget forskningsprosessen fra start til slutt og jeg tenker derfor det er naturlig å si noe om denne aller først.

4.1 Hva er forståelse

”Forståelse, betegner den menneskelige evne til å begripe, fatte, gjøre bruk av forstanden, innse, oppfatte; betegner også resultatet av å forstå (som i ”å komme til

en forståelse”), resultatet av en undersøkelse, det å gripe en mening med noe” (Store Norske Leksikon, 2013).

Hvordan vi forstår en tekst eller en eksistensiell situasjon handler om det vi allerede har erfart og kan, vår forforståelse. Det nye vi lærer virker tilbake på forforståelsen, den utvides og blir større (Kvernbekk, 2002). I følge Heidegger (1976) har all forståelse, både egentlig og uegentlig, sitt opphav i forforståelsen. I refleksiv ro kan forforståelsen og bevissthet på implisitte fordommer utvikles, slik at ny forståelse kan videreutvikles og gis et språk (Ibid). Forståelse er en grunnleggende dimensjon i all vitenskapelig aktivitet, der man søker å trenge inn i en meningsforståelse av et fenomen. Forståelseshorisonten består av absolutt alle de holdninger og oppfatninger man har, både bevisste og ubevisste (Ibid). Kvernbekk (2002) sier at vitenskapelig aktivitet er en menneskelig aktivitet som involverer menneskelig intellekt, interesser, relasjoner og intensjoner (s.69). Nettopp med tanke på at vi alltid har en oppfatning av det fenomen som studeres, tenker jeg at bevissthet på egen forforståelse og fordommer er helt sentralt i all vitenskapelig aktivitet. Denne vil speile tilbake på validiteten. Hvilke valg jeg har gjort gjennom hele forskningsprosessen og gyldigheten av disse.

4.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikk betyr læren om å fortolke og å forstå (Krogh, 2009). Ordet Hermeneutikk stammer fra antikkens Hellas og viser tilbake til guden Hermes, han som skulle være formidleren mellom mennesket og gudene (Ibid). Det som kjennetegner kvalitativ forskning generelt og hermeneutikken spesielt er blant annet forskerens artikulering av egen forforståelse og fordommer, refleksjon vedrørende å nå inn til en god hermeneutisk spiral, på jakt etter ny kunnskap, forholdet mellom deler og helhet i det som studeres, og framfor alt tolkning i erfarenhetens forståelse av tekster og eksistensielle situasjoner (Corbin & Strauss, 2008). Gadamer (1984) sier at bevissthet om egen forforståelse gjør forskeren mer sensitiv når det gjelder å se mulighetene for teoriutvikling i eget datamateriale (Dalen, 2011, s.17). Om en ikke synliggjør sin egen forforståelse i søken etter ny og troverdig forståelse risikerer en ”å gå i sin egen sirkel” av årsakssammenhenger ukjent for seg selv og omverdenen. Det sentrale blir å bruke min forforståelse gjennom en aktiv, åpen dialog med informantene for å få størst mulig forståelse for deres opplevelser og uttalelser (Ibid). Kvernbekk (2002) sier at jo mer erfaring, jo flere begreper og kunnskaper du har med deg i din forforståelse, jo større

fleksibilitet får du som forsker. Det underbygger utsagnet om å ”se ting med egne øyne”. I forskningen vil dette alltid kunne problematiseres: du ser noe og er blind for noe annet. Vi ser det vi har for forståelse for å se. Gjennom studietiden har mitt engasjement for det praktiske læringslandskap vært stor, men min kunnskap og kjennskap til entreprenørskap er ikke betydelig. Jeg er også en spire i det spesialpedagogiske feltet, med beskjedne erfaringer fra det praktiske felt gjennom studietiden. På tross av liten innsikt i programmet Ungdomsbedrift, har jeg helt klart en oppfatning av begrepet entreprenørskap og meninger om hva jeg tror det handler om. Også i faget spesialpedagogikk har jeg dannet meg bilder og reflektert over hendelser og handlinger jeg har observert. Bevisst, gjennom personlige møter med mennesker i praksis og gjennom begrepene i teori, men også ubevisste holdninger preger min forforståelse. Summen av skolegang, utdanning og venne – og familieliv er med å forme min habitus (Bourdieu, 1977) eller det som Dewey (1977) beskriver som habit. Måten vi forstår noe på har stor betydning for hvordan vi forholder oss til det, sier Wormnæs (2005). Jeg opplever derfor begrepet objektivitet som problematisk å forholde seg til. Men det er selvfølgelig et ideal og noe jeg har søkt å strekke meg etter. Forforståelsen gjør noe med forskerens tilknytning, nærhet og følelsesmessig involvering til informanter og forskningen i sin helhet. Har man mye kunnskap og erfaring med tema, kan felles opplevelser føre til mer åpenhet og mer meddelsomme informanter, men kan også farge ens syn og distrahere ens vidsyn og fleksibilitet (Dalen, 2011). Dette handler nettopp om å utvikle bevissthet om sin forforståelse og innebærer en refleksjon over forholdet mellom nærhet og distanse i møte med det fenomen som skal studeres, gjennom hele prosessen.

4.2 En prosess

I kvalitativ metode er man opptatt av å danne språklige fremstillinger av opplevelser, observasjoner eller samtaler. Metoden er preget av fleksibilitet og intuitive fremgangsmåter og man kan benytte et bredt spekter av analysemetoder for å skaffe seg fyldig og beskrivende data basert på grundig erfaringsbasert kunnskap (Dalen, 2011). I både kvalitativ og kvantitativ metode er man i en prosess som i følge Jacobsen (2000) har åtte ulike faser. De tre første fasene er felles for begge metodene, men har ulike faser i den fjerde, femte, sjette og syvende, mens den åttende fasen igjen er lik for begge metodene (Ibid).

I den første fasen utvikler man en problemstilling, som kan deles inn i typene beskrivende og forklarende (Ibid). Avhengig av hvilken problemstilling man velger vil man også indirekte ta noen valg for hvilke undersøkelsesmetoder man vil bruke. Problemstillingen kan eksempelvis deles inn eksplorerende, som vil si at man ønsker å finne mer informasjon om noe man ikke har så mye kunnskap om i utgangspunktet, eller om man vil undersøke betydningen eller omfanget av et fenomen som defineres av Jacobsen (2000) som en testende problemstilling. I denne oppgaven ønsker jeg større innsikt og forståelse for fenomenet entreprenørskap og reiser følgende problemstilling: *Kan ungdomsbedrift fremme gode lærings- og utviklingsvilkår for ulike typer elever?*

Denne problemstillingen kan ses på som eksplorerende, utforskende type, hvor jeg ønsker å få en dypere forståelse av begrepet entreprenørskap generelt og Ungdomsbedrift spesielt. Det foreligger en mengde litteratur om emnet entreprenørskap i utdanningen, men jeg har ikke funnet noe forskning eller informasjon som knytter entreprenørskap til spesialpedagogikk. Men med tanken om at alle elever i utgangspunktet er ulike med behov for adekvat opplæring, kan forskningen som foreligger om Ungdomsbedrift og læringsutbytte anses som relevant. Denne studien har uansett tatt form og utviklet seg underveis. De empiriske funnene har i stor grad vært grunnlaget for teoriutviklingen, men allikevel hadde jeg et teoretisk fundament som oppgaven har sprunget ut i fra. Slike eksplorerende problemstillinger kan resultere i utvikling av ny og relativt ukjent kunnskap, og de sies ofte å være teori- og hypoteseutviklende (Halvorsen, 2008). Jeg vil fremheve at arbeidet med denne undersøkelsen har vært innsiktsutviklende for meg personlig og det har vært spennende å bli bedre kjent med den kvalitative forskningsmetoden.

I den andre - og tredje fasen må man med utgangspunkt i problemstillingen vurdere ulike undersøkelsesmetoder som vil føre til at vi på beste måte får besvart problemstillingen eller mest presis måler det vi skal ha målt (Jacobsen, 2000). En kvantitativ undersøkelse ville gitt fordeler som å nå ut til store utvalg, metoden er lite ressurskrevende i forhold til tidsbruk og gir mulighet for at respondentene kan være anonyme. I følge Befring (2007) er denne type undersøkelse relevant når man søker en helhetlig forståelse, ønsker å undersøke holdninger, sosiale fakta og meninger i større utvalg. Jeg derimot, ønsket å fokusere på faglig dybdeorientering med vekt på forståelse av meningsinnhold, fleksibilitet og åpenhet (Ibid). Derfor valgte jeg en kvalitativ metode, som jeg omtaler i de neste fasene.

4.2.1 Den kvalitative metoden

Hvordan skulle jeg innhente informasjon? Dette spørsmålet reises *i den fjerde fasen*. I kvalitativ metode finnes ulike fremgangsmåter for innhenting av primærdata og sekundærdata (Jacobsen, 2000). Primærdata er informasjon man innhenter for å undersøke eller belyse det man skal undersøke.

4.2.2 Primærdata

Jeg har valgt fremgangsmåten semistrukturert intervju. I denne måten å utføre et intervju på, utarbeides det en intervjuguide, men det gis rom for å forandre på rekkefølge på spørsmål og utdypnings- og oppfølgingsspørsmål (Befring, 2007). Informanten får ideelt sett uttrykke seg fritt og naturlig rundt fenomenet som undersøkes. Utfordringen blir å få frem informantenes opplevelser så autentiske som mulig. Da gjelder det å ikke formulere ledende eller lukkede spørsmål. Likevel må spørsmålene være konkrete nok til å sikre relevante og formålstjenlige svar til problemstillingen jeg reiser, *Kan ungdomsbedrift fremme gode lærings- og utviklingsvilkår for ulike typer elever?* Med en slik problemstilling kan det være lett å legge føringer for å få svar som understøtter den forforståelsen eller de formdommene jeg måtte ha. Gjennom å utarbeide en intervjuguide med tematiske punkter kombinert med klart definerte og mer åpne spørsmål, fikk jeg anledning til å tenke igjennom nettopp dette og testet det ut i praksis gjennom et prøveintervju. Dette kommer jeg tilbake til. Primærdata ble først og fremst hentet inn ved å intervjuer en lærer og to elever som tidligere hadde deltatt i Ungdomsbedrift i videregående skole.

Gjennom en kontakt i UE Oslo, fikk jeg underveis i prosessen forespørsel om å være med i juryen når årets Ungdomsbedrift i Oslo, skulle kåres på Fylkesmessa som gikk av stabelen i mars. Dette gav meg uventede, men nyttige primærdata. Gjennom det jeg velger å kalle et semistrukturert intervju, samtalen jeg i samarbeid med andre juryrepresentanter med ulike typer elever i over 20 virksomme Ungdomsbedrifter. Dette gav god innsikt i deres erfaringer og læringsutbytte. Underveis i arbeidet med masteroppgaven ble jeg kontaktet av ei jente

som gjennom elevene jeg intervjuet, ønsket å dele sin historie. Det ble ikke til at jeg møtte henne for et intervju, men hun sendte meg et brev på mail hvor hun forteller om sine erfaringer fra en Ungdomsbedrift hun drev for et par år siden. Jeg deler noen av det hun forteller og selv om hun skrev dette brevet til meg i anledning masteroppgaven, anser jeg denne informasjonen for det Jacobsen (2000) kaller sekundærdata.

4.2.3 Sekundærdata

Sekundærdata innebærer at man bruker data som er innhentet av andre (Jacobsen, 2000). Mine sekundærkilder har vært ulike strategidokumenter fra regjeringen, læreplanverket LK06, litteratur om praktikkens læringslandskap av litt eldre dato, noen forskningsrapporter har gitt en pekepinn på elevenes læringsutbytte av å delta i entreprenørskap i utdanningen og fagbøker om emnet, av både norsk, engelsk og svensk herkomst, har hjulpet meg til å forstå begrepene entreprenørskap og Ungdomsbedrift. John Dewey og ”learning by doing” er utgangspunktet for pedagogikken i en Ungdomsbedrift, så hans tanker kunne jeg ikke utelate i min oppgave. Gjennom forelesningene til Tone Saugstad i semesteret 2012-2013, om det praktiske læringslandskap generelt og Aristoteles` begrep *Fronesis* spesielt, hadde jeg et sterkt ønske om å dra tilbake til antikkens filosofi i denne undersøkelsen. Jeg er oppmerksom på at innhenting av primærdata med valgt formulering på spørsmålene har påvirket informasjonen jeg har fått, likeledes de sekundærdata jeg har benyttet. Jeg innrømmer jo blant annet å ha latt meg begeistre av en foreleser. Dette har påvirket min forforståelse og virker inn på valgene jeg har tatt. Begrepsmessig gyldighet innebærer at begrepene som skal representeres i undersøkelsen må operasjonaliseres til noe som kan observeres og dermed bli undersøkt empirisk (De Vaus, 2002). Spørsmålet blir da om de variablene jeg har gjort rede for er representative for den teoretiske forståelsen? Dette påvirker selvsagt validiteten. Å bruke tid på å utarbeide en intervjuguide har gitt meg mulighet til å revidere og justere kursen underveis.

4.2.4 Utarbeidelse av intervjuguide

En intervju- eller temaguide er et hjelpemiddel for å holde fokus på det som utforskes, da intervju spørsmålene har til hensikt å åpne opp slik at fenomenet eller temaet blir belyst fra ulike perspektiv og vinkler (Dalen, 2011). I utarbeidelse av en intervjuguide bør forsker ta

hensyn til det kvalitative intervjuets to dimensjoner: den teoretiske med hensyn til relevans for forskningsprosjektets problemstilling, samt den dynamiske for å skape en god intervjuinteraksjon (Kvale & Brinkmann, 2010). For å kunne stille relevante spørsmål er det viktig å være oppmerksom på distinksjon mellom teoristyrte og teoriladd intervjuguide. Ved teoristyrte intervjuguide styres intervju spørsmålene av en eller flere valgte teorier. En teoriladd intervjuguide viser til god teoretisk kunnskap om temaet, men er ikke knyttet til en bestemt teori. Når intervjuguiden ble laget var det viktig å tenke på oppbygningen av intervjuet (Ibid). Jeg utarbeidet en intervjuguide etter *traktprinsippet*, hvor jeg åpnet med noen generelle spørsmål for så senere komme inn på de mer krevende spørsmålene. Dette for å skape en naturlig dialog, før jeg sette i gang med de mer krevende temaene. Det er sentralt å fokusere på: hva – temaet for undersøkelsen, hvorfor – formålet med intervjuet og hvordan – intervjueteknikker, datainnhenting, transkribering og analyse (Ibid). Intervju spørsmålene jeg utformet hadde en deskriptiv form med hovedsakelig hva- og hvordan - spørsmål. For mange hvorfor -spørsmål kan forøvrig hemme spontanitet og fyldige beskrivelser og dreie intervjuet fra å være beskrivende til å bli forklarende og argumenterende (Dalen, 2011). Intervju spørsmålene bør være korte og lette å forstå, og det er viktig at man unngår å spørre om flere ting på en gang (Ibid). Ved å gjenta de viktigste ordene i svaret inviteres det til en fordypning i temaet. Det er ved denne fordypningen at fleksibiliteten blir synlig da man har mulighet til å løfte frem variasjoner og nyanser. Jeg utarbeidet en intervjuguide for lærer med flere overordnede temaer og brukte en redigert intervjuguide i intervjuet med elevene. Dette var malen da jeg foretok prøveintervjuene.

4.2.5 Prøveintervju

Jeg diskuterte intervjuguiden med veileder. Hun gav gode innspill i forhold spørsmålsformulering. Jeg justerte guiden og gjennomførte deretter prøveintervjuer med både en lærer og en elev. Dalen (2011) påpeker at det ved en kvalitativ intervjuundersøkelse alltid må foretas et eller flere prøveintervjuer for å teste ut den intervjuguiden som skal ligge til grunn for det videre arbeidet, samt for å få en bedre innsikt i ens egen rolle som intervjuer. Dette var også formålstjenelig for min studie. I etterkant av prøveintervjuene, hadde jeg en samtale om intervjuet med prøveinformantene og ved hjelp av denne dialogen, kuttet jeg ut et tema som vi opplevde som lite fruktbart og justerte guiden for å gjøre spørsmålene mer

åpne og forståelige. Kanskje var den i overkant teoristyr? Vel så viktig var at jeg fikk noen nyttige erfaringer i rollen som intervjuer. Jeg opplevde meg selv som ”overivrig”, hvilket førte til at jeg avbrøt og pratet mer enn jeg behøvde. Dette opplevde jeg som begrensende i intervjusituasjonen og prøveinformantene kunne også bekrefte at de følte at de ikke helt kom frem med sine beskrivelser. Det kjentes godt å få justert kursen før den endelige intervjusituasjonen med mitt utvalg; en lærer og to elever.

4.2.6 Utvalg

Den femte fasen går ut på at man må finne ut hvilke informanter man vil innhente informasjon fra. Befring (2007) viser til at den delen av populasjonen/ de informantene som blir undersøkt, er utvalget. I kvalitative studier brukes gjerne strategiske utvalg. Det vil si at jeg ser etter spesielle egenskaper og kvalifikasjoner som er strategiske for min problemstilling ved valg av informanter (Thagaard, 2003). Befring (2007) kaller det et formålstjenlig utvalg. Min problemstilling *Kan ungdomsbedrift fremme gode lærings- og utviklingsvilkår for ulike typer elever?* ønsket jeg å få belyst gjennom en lærer og to elever, jeg betraktet dette antallet som kategorirepresentativt i forhold til informasjon jeg ønsket å finne. Egenskapene som her var avgjørende var at alle skulle ha kjennskap og erfaring med entreprenørskap i utdanningen. Siden mitt anliggende er spesialpedagogikk generelt og psykososiale vansker spesielt, ønsket jeg i utgangspunktet elever som på en eller annen måte berørte mitt fagområde. Kvalitative studier omhandler ofte personlige og nærgående temaer, og på bakgrunn av dette kan det være vanskelig å få informanter (Thagaard, 2003). Dette gjelder også i min studie. I slike tilfeller må man benytte seg av en seleksjonsmåte som vil sikre informanter som er villige til å delta i undersøkelsen, dette omtales som et tilgjengelighetsutvalg (Ibid.). Utvalget er da både et strategisk utvalg og et tilgjengelighetsutvalg. Problemet med et tilgjengelighetsutvalg, er at de som gjerne vil stille opp i en slik undersøkelse “kan føle at de – i større grad enn det som er vanlig – mestrer sin livssituasjon, og at de derfor ikke har noe imot innsyn fra forskeren”(Ibid, s.54). Dette kan føre til en skjevhet i resultatene, da personer som muligens representerer mer problematiske sider ved resultatet ikke deltar. Siden jeg undersøker en Ungdomsbedrift, i regi av UE, var det naturlig å kontakte de for informanter. De hadde en rekke forslag og jeg kunne velge ut i fra forskjellige kriterier. Jeg valgte å ta kontakt med en lærer på en videregående skole i

Oslo. Og forespurte han om ulike typer elever. I tillegg til at han kunne fortelle om flere elevers erfaring med en ungdomsbedrift, også elever med psykososiale vansker, satte han meg i kontakt med to av sine tidligere elever, som jeg intervjuet. Dette er elever som nå er ferdig med videregående skole og ute i lærlingplass. Disse elvene tipset meg videre om en jente de kjente som hadde drevet Ungdomsbedrift. Videre deltok jeg i juryen for årets UB på Fylkesmessen i mars. Her fikk jeg et større strategisk og formålstjenelig utvalg, hvor jeg intervjuet elever i cirka 20 Ungdomsbedrifter. Utvalget i denne studien kan på bakgrunn av dette karakteriseres som den såkalte snøballeffekten – at den ene informanten tipset meg om den andre og så videre.

4.2.7 Intervjusituasjonen

I følge Befring (2007) er intervju en ”personlig samtale” mellom intervjuer og informant. Metoden er karakterisert av personlig kontakt mellom mennesker med ulike livserfaringer, normer og verdier. Det er intervjueren som har henvendt seg til informanten, og det er forskerens interesse som bestemmer hva det fokuseres på (Ibid). Imidlertid er det informanten som har kunnskap om temaet og som skal dele av sin erfaring og viten. For å oppnå nettopp det stilles det krav til meg som intervjuer. En anerkjennende holdning, varhet og evne til åpenhet vil ikke bare prege intervjusituasjonen, men også kvaliteten på dataene som skapes. Utfordringen er å la informanten få snakke, ha en åpen innstilling og møte informantens opplevelser og erfaringer med utdypende og oppfølgende spørsmål. Det gir mulighet til økt forståelse og horisontutvidelse. Her gjorde jeg som sagt, nyttige erfaringer gjennom prøveintervjuene, hvor jeg som intervjuer tenderte til å avbryte gode resonnementer og være for ivrig på fremdrift. Om jeg ikke hadde fått denne innsikten før de virkelige intervjuene, kunne jeg fort ha avbrutt den hermeneutiske spiral, som jo handler om at forskeren stiller seg åpen og sanselig stemt, og lar seg berøre og av det som informanten gir uttrykk for, på jakt etter ny kunnskap (Corbin & Strauss, 2008).

Intervjuene som ble gjennomført var av uformell karakter. Informantene fikk tilbud om å få tilsendt temaene i intervjuguiden på forhånd. Læreren sa ja til dette, elevene av slo.

Intervjuguiden var tenkt å danne bakgrunn for samtalen, men ble allikevel ikke så styrende som jeg hadde forutsett. I intervjuet med lærer, uttrykte han før vi startet at han allikevel

ikke hadde sett på temaene: ”Jeg ville ikke la meg styre så mye på forhånd”, sa han. Han valgte selv tid og sted. Samtalen tok form i et stort møtelokale på skolen, hvor vi satt i ro og mak. Konteksten er ikke uvesentlig da rommet, omgivelsene og livssituasjonen til forsker og informant vil påvirke intervjusituasjonen (Kvale & Brinkmann, 2010). Han hadde fått informasjon om at jeg ville gjøre lydopptak og slik jeg tolket det, lot han seg ikke affisere av det. Jeg satte i gang båndopptakeren og han delte velvillig av sine mange års erfaring med entreprenørskap generelt og etableringen av en Ungdomsbedrift spesielt. Han fortalte om ulike typer elevers erfaring med å delta i prosessen, som hadde vart hele andre året på videregående skole. Og også om sine egne varierte opplevelser som lærer og pådriver. Jeg forsøkte å møte dette med en åpen innstilling og komme med utdypende og oppfølgende spørsmål. Mot slutten av intervjuet, sjekket jeg litt av mot intervjuguiden, men tenkte der og da at den i utgangspunktet kun var et verktøy for meg, og at det var nettopp lærerens egne refleksjoner og erfaringer jeg var interessert i.

Intervjuene med de to elevene foregikk på kafé. De ville helst gjøre intervjuet sammen og fikk også selv velge sted og bestemme tid. Jeg ønsket å fremme høy validitet, ved å legge intervjusituasjonen til rette på informantens premisser og gi dem mulighet til å uttrykke seg på en mest mulig fri og naturlig måte (Dalen, 2011). Siden de begge kom rett fra jobb, og var sultne, valgte de et sted hvor de kunne få seg en matbit samtidig. Vi fant et bord litt uforstyrret. De uttrykte at de var helt fortrolige med lydopptak. Selv om jeg opplevde at de var dedikert og snakket interessert om sine erfaringer, kjente jeg som intervjuer at jeg ble litt mindre fri med musikk på høyttaler og andre gjester som kom og gikk. Som Kvale & Brinkmann (2010) presiserer er konteksten for intervjuet ikke uvesentlig. Jeg forsøkte også i dette intervjuet å innta en åpen innstilling, med interesse for elevenes egne erfaringer. Siden elevene ikke var så pratsomme eller bevisste som lærer, ble mine utdypende spørsmål flere denne gangen. Samtidig ønsket jeg ikke å være for nærgående. Vi vet ikke hvilke erfaringer et annet menneske bærer på, og heller ikke hvilke spørsmål som kan virke sensitive eller utfordrende for informanten. I utgangspunktet merket jeg at de to virket ganske trygge og vant til å snakke om sine erfaringer i en UB, selv om det nå var et par år siden de gikk ut av videregående skole. Distansen i tid, vil naturligvis virke inn på hva de husker og hvilken virkning og læringseffekt prosessen hadde hatt på dem. De har begge kommet ut i jobb og dermed gjort nye erfaringer. Noe som har påvirket deres forforståelse og vil påvirke svarene.

Siden informantene hadde bestilt mat, ble det et naturlig avbrekk når den stod på bordet. Vi snakket da mer om løst og fast og tok opp tråden ganske fort når de var ferdige med å spise.

Som deltaker på fylkesmessa på Lillestrøm 12. mars 2014, var jeg med i juryen for *beste Ungdomsbedrift* og intervjuet elever i ca 20 Ungdomsbedrifter fra forskjellige videregående skoler i Oslo. Bedriftene hadde i snitt 4 – 5 medarbeidere. På denne messen representerer elevene/medarbeiderne bedriften sin på stands hvor andre elever, lærere og involverte kan kikke og få informasjon. I tillegg foregår det en del i kulissene. Vi, en annen representant og jeg satt i et møtelokale hvor intervjuene foregikk som såkalte ”speed-intervju” på 8 – 10 minutter. Elevene skulle si noe om: Læringseffekt, samarbeid i gruppen, med mentor og nettverksbygging, kunnskap og forståelse av hvordan en bedrift fungerer. På forhånd hadde vi som intervjuet fått tilsendt halvårsrapportene til de ulike bedriftene, som elevene hadde utarbeidet. Elevene på sin side, visste hva de skulle bli spurt om. På den måten var både vi og elevene godt forberedt. De hadde mange refleksjoner og betraktninger å dele med oss. Dette utartet seg ikke som et klassisk semistrukturert intervju. Her måtte man som intervjuer være veldig flink til å holde fokus og sørge for å få pratesalige elever inn på temaene som var avtalt på forhånd. I noen bedrifter snakket alle og litt i munnen på hverandre, i andre tilfeller snakket bare en av medarbeiderne i bedriften. Her møtte vi ulike typer elever med mange erfaringer og et bredt spekter av produkter og tjenester å vise til. I møte med ulike typer informanter vil det alltid være etiske hensyn man som forsker må være oppmerksom på.

4.3 Etiske hensyn

Etikk i forskning handler på den ene siden om å sikre god vitenskapelig praksis ved å følge forskningsetiske normer, som krav til redelighet, upartiskhet og åpenhet for egen feilbarlighet (Dalen, 2011). På den annen side handler det om hensynet til enkeltpersoner. I spesialpedagogikken møter man ofte sårbare mennesker. Det kan være barn som sliter, foreldre som sliter og lærere som strever. Alder, modenhet og sårbarhet er sentrale etiske hensyn å ta før man får samtykke. Jeg har valgt å snakke med elever som er over 18 år. Som ikke har vært i en sårbar situasjon. De er ferdige på videregående skole og forteller om en Ungdomsbedrift de var en del av for et par år siden. Denne avstanden i tid, kan påvirke deres

tanker, refleksjoner og erfaringene de beskriver. At det er to fra samme Ungdomsbedrift som har et forhold til hverandre, og som intervjues sammen, vil også kunne påvirke informasjon. Den ene vil ikke si noe negativt om ikke den andre gjør det, eller at man er farget av hverandres syn i positiv forstand. Her var det informantenes premisser som avgjorde rammevilkårene. At de to tidligere elevene nå er i jobb og har et par år i distanse til det å drifte en UB, påvirker også svarene jeg får. Avstand i tid kan gjøre at man glemmer viktige erfaringer, men kan også gi en mer balansert og veloverveid gjengivelse av deltakelsen. Som Kvernbekk (2002) sier handler måten vi forstår en situasjon om det vi allerede har erfart og kan, men også om det nye vi lærer, som virker tilbake på forforståelsen, den utvides og blir større.

At jeg gjennom læreren jeg intervjuet og også de to tidligere elevene har fått informasjon om hvordan ulike elever, da spesielt elever som har slitt i tradisjonell undervisning, har opplevd det å være med i en Ungdomsbedrift, må jeg behandle som annenhånds kilde. Det vil si at informasjonen blir gjenfortalt av læreren som kan være preget av omstendigheter jeg ikke er en del av og ikke kjenner til. Jeg velger å gjengi det han forteller med tro på at læreren har gode hensikter i sin gjenfortelling. Som forsker og en som skal analysere denne annenhånds informasjonen, bør jeg dog tenke igjennom troverdigheten og vurdere dette som en sekundærkilde. Jacobsen (2000) definerer sekundærkilder som annenhånds informasjon, informasjon gitt av noen som ikke har direkte erfaring om tema. Når det gjelder intervjuene på Fylkesmessen, var disse av rent faglig karakter, de berørte ikke fortid, bakgrunnsinformasjon eller andre sensitive opplysninger. Elevene var vel vitende om hva de var med på og forberedt på hva de skulle snakke om under intervjuene. Det er også frivillig å delta med sin UB på Fylkesmessa. Dette var ulike typer elever, midt inne i sitt år med Ungdomsbedriften. Jeg traff de på en arena hvor de konkurrerte om å bli *årets bedrift* og da viser de seg naturlig nok fra sin "beste side". Det å være med på en messe med underholdning og mye entusiasme preger selvsagt intervjusituasjonen. De færreste vil i den sammenhengen prate om eventuelle negative erfaringer. Tiden er selvsagt en viktig faktor her. Jeg fikk ikke gjort et skikkelig intervju på 8-10 minutter. Allikevel har jeg vurdert den informasjonen jeg har fått som relevant for denne undersøkelsen. Disse elevene hadde såpass gode refleksjoner og kunne tydeligvis det med å snakke fort, at jeg har valgt å bruke flere av uttalelsene i denne studien.

4.3.1 Frivillighet

To av de mest sentrale forskningsetiske prinsippene er frivillighet – altså at det skal være å delta – og konfidensialitet: Alle som deltar skal være trygge på at informasjonen kun anvendes til det formålet den er tenkt, og at den ikke skal kunne spores tilbake til den enkelte respondent (NESH, 2006). Jeg har derfor valgt å referere til alle elvene som elev. Og lærer som lærer. Og er sparsommelig med bakgrunnsinformasjon. De ble informert om hva som var hensikten med intervjuet og jeg håper jeg skapte et realistisk bilde av hva som kan komme ut av å delta i undersøkelsen. Halvorsen (2008) understreker at en undersøkelse skal bygge på etiske prinsipper, hvor informantene skal være underrettet rundt undersøkelsens hensikt og mål. Mine informanter har lest og undertegnet samtykkeerklæring før de deltok i intervjuet og vært klar over at de hele tiden har hatt mulighet til å avstå fra å delta i undersøkelsen. Bruk av frivillige informanter vil påvirke generaliseringen av undersøkelsen, og resultatene som fremkommer vil karakteriseres av informantene oppfatning og erfaring (Ibid). Å vise respekt og verdighet har vært viktig for meg gjennom hele forskningsprosessen. Jeg har møtt flotte mennesker som velvillig har delt av sin erfaring. Det forplikter å forvalte denne informasjonen etisk. I tillegg til å følge retningslinjer i NESH (2006) og UiOs etiske regler, har jeg fått tillatelse og godkjennelse av NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste). Det er viktig å være seg etikken bevisst også under bearbeiding av dataene jeg har innhentet.

4.4 Bearbeiding av data

I *den sjette fasen* ser man på hvordan man kan behandle den informasjonen man har innhentet, samt hvordan denne informasjonen best mulig kan systematiseres slik at det blir mer oversiktlig til vi skal analysere informasjonen (Jacobsen, 2000). Det er ikke noe skarpt skille mellom datainnhenting, transkribering og analyse ved et kvalitativt forskningsintervju (Dalen, 2011). Den som transkriberer er underlagt mange begrensninger som er vanskelige å

etterfølge. Poenget er å gi en deskriptiv forståelse av dataene som er innsamlet, som består av en komprimert og mest mulig presis og valid gjengivelse av det en har hørt, lest eller observert (Befring, 2007). Når det gjelder det kvalitative intervju, er det vanlig å overføre samtalen fra båndopptak til skriftlig tekst, som kalles å *transkribere*. Det ble gjort ord for ord for å bevare mest mulig av det som skjedde i intervjusituasjonen. På den måten gjenopplevde jeg møtet med intervjupersonene, og fikk nye tanker om tolkninger av teksten som ikke ble notert under intervjuet (Jacobsen, 2000). Det er mye som blir formidlet i taushet, i pausene mellom ordene, i sukk og av kroppens fremtoning, som blir fraværende ved ordrett transkribering (Ibid). Jeg har forsøkt å ivareta dette ved å lage fortløpende notater og bemerkninger. Etter hvert av intervjuene og deltakelsen på fylkesmessa, skrev jeg ned en helhetstolkning av intervjusituasjonen og inntrykk av informanten. Her benyttet jeg tegn for mine egne kommentarer, pauser, kroppsspråk og stemning for øvrig, som markeres med ” ” om de forekommer i teksten. Slike anmerkninger hjelper en med å skille mellom informantens faktiske utsagn og egne meninger og tanker. Alle informantens utsagn, ordrett, slik de er sagt, gjøres i *kursiv*. Jeg lager ingen skiller når jeg markerer hvem som sier hva av elevene. De blir benevnt som *elev*. Tidligere elever blir benevnt *tidligere elev* og lærer referert til som *lærer*.

Etter transkriberingen ble datamaterialet kodet og tematisert ved hjelp av analyseprogrammet *Hyperresearch 3.5.2*. Jeg foretok det Befring (2007) kaller en datareduksjon. Tekstmaterialet ble delt opp i stikkord og kategorier med utgangspunkt i temaene jeg hadde i intervjuguiden. Datareduksjonen bidrar til å forenkle materialet og å finne frem til sentrale temaer og stikkord (ibid). De fleste analyser innebærer en form for dekontekstualisering og rekontekstualisering. Jeg plasserte informantens uttalelser i det Dalen (2011) kaller ”experience near”, altså deres omtale av konkrete forhold, videre i kategorien hun kaller ”experience distant”, hvor også informantens fortolkninger av hendelser og opplevelser kommer frem. Disse kategoriene ble satt i relasjon til relevant teori. Med utgangspunkt i empirien. Men jeg hadde også spørsmål med utgangspunkt i teorien. På den måten kan jeg kanskje si at analysen er basert på både en empirisk - og en teoretisk tilnærming, i et slags dialektisk forhold, som Thagaard (2003) kaller en abduktiv tilnærming.

I den syvende fasen og åttende fasen skal funnene presenteres og drøftes. Her vil det fremkomme om jeg får jeg svar på det jeg tok sikte på å undersøke og hva funnene tyder på? (Jacobsen, 2000). De to siste fasene vil jeg utdype i det neste kapittelet som omhandler *presentasjon og drøfting* av funn, men først vil jeg si noe om oppgavens troverdighet.

4.5 Validitet og reliabilitet

Når man skal vurdere et forskningsprosjekts troverdighet, vil ulike forskningstradisjoner prege valg av begreper (Kvale & Brinkmann, 2010). I kvalitativ forskning er troverdighet det overordnede begrepet for gyldighet, pålitelighet og overførbarhet. I kvantitativ forskning brukes begrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet. Imidlertid vil man også finne de kvantitative begrepene i kvalitativ forskning. Det er da viktig å være klar over at begrepene har ulik betydning i kvalitativ og kvantitativ forskning. Mens troverdighet i kvalitativ forskning omfatter hele studien, vil validitet i kvantitativ forskning oftest omfatte behandling av datamaterialet (Ibid).

Troverdigheten omhandler hele prosessen, alle de åtte trinnene til Jacobsen (2000) og viser til gode forskningsresultater. Det vil alltid forekomme trusler som vil være med å true validiteten og reliabiliteten resultatene i denne undersøkelsen er utsatt for trusler. For det første kan jeg stille spørsmålsteget om metoden for datainnsamlingen er den metoden som gir mest informasjon rundt problemstillingen jeg ønsker å drøfte? Og sånn kan man fortsette å stille spørsmål gjennom hele forskningsprosessen. Kanskje vel så interessant å tenke på alt man ikke valgte og hvorfor.

Da man i kvalitativ metode har en større fleksibilitet til å få svar utover spørsmålene man har forberedt, er det kanskje ekstra aktuelt å være bevisst på hvordan min forforståelse og forutinntatthet kan påvirke funnene og tolkningen av dem. Spesielt om jeg har en hypotese eller meninger om hvordan utfallet av undersøkelsen bør bli. Da kan jeg bare være på jakt etter faktorer som bekrefter det jeg tror. Det ligger også en feilkilde i hvordan vi forstår det informant faktisk mener. Når funnene skal systematiseres, analyseres og tolkes er det lurt om man gjengir informasjonen i de samme formuleringene, med de samme ordene og gjerne den samme dialekten, for å få frem informantens subjektive mening i det som sies. En

direkte gjengivelse av det som faktisk blir sagt vil kunne øke sjansene for at informasjonen ikke blir vridd eller feilformidlet (Jacobsen, 2000). Leseren kan da selv vurdere om funnene har blitt tolket riktig. Jeg gjengir derfor ulike sitat fra informantene, slik at leseren ser hva jeg har tatt utgangspunkt i for den videre drøftingen av funnene, noe som øker troverdigheten. Validiteten kan også svekkes i forhold til operasjonaliseringen av begreper. Informantene i denne studien har alle personlige erfaringer med fenomenet som studeres. Siden jeg søker å forstå snarere enn å forklare entreprenørskap i utdanningen, vil begreper jeg innleder med, forandres gjennom informantene. Det er deres opplevelser jeg ønsker å ta del i og den hermeneutiske spiralen jeg har begitt meg inn i, vil derfor også påvirke begrepsvaliditeten.

Begrepet reliabilitet omhandler resultatene og om disse ville kunne bli bekreftet av en lignende studie, eller om resultatene allerede bekrefter tilsvarende undersøkelser (Jacobsen, 2000). Reliabilitet kan derfor enkelt beskrives som pålitelighet, altså om resultatene faktisk sier noe om virkeligheten, og det som har blitt forsøkt målt. Reliabiliteten i målingsresultatet kan bli påvirket av tilfeldige målingsfeil, slik som hvem som intervjuer og hvilke spørsmål som stilles når (Befring, 2007). Min manglende erfaringsbakgrunn som intervjuer er med på å påvirke reliabiliteten. En metode for å teste målingens reliabilitet er å benytte *leddanalyse*, hvor man ser hvordan hvert enkelt ledd korresponderer med hverandre. Dette lar seg gjennomføre dersom måleinstrumentet består av ulike spørsmål eller oppgaver (Ibid). Dette er noe jeg har forsøkt å imøtekomme gjennom min intervjuguide. Det en person svarer ved et målingstidspunkt kan variere fra et intervju til et annet (Jacobsen, 2000). På bakgrunn av at en ikke vet om svaret informanten gir er den eksakte oppfatningen han eller hun har, må svaret anses som ferskvare. En slik tolkning kan være med på å redusere tilfeldige målingsfeil, og slik sikre god reliabilitet (Ibid). Det er viktig å understreke at absolutt validitet og reliabilitet aldri vil være mulig å oppnå i noen forskning (Ibid). Videre vil det også være spørsmål knyttet til generalisering.

4.5.1 Generalisering

Muligheten til å generalisere kunnskap er avgjørende for vår evne til å skape mening av verden rundt oss og er også sentralt for vår evne til å identifisere årsakssammenhenger og forutsi fremtidige hendelser basert på erfaringer (Lund, 2002). Men generalisering er som en mynt med to sider: Baksiden kan fort bli overforenkling og fordommer. Utvalget til denne

undersøkelsen er gjort med utgangspunkt i det Befring (2007) kaller formålstjenelig eller pragmatisk. Dette vil si at det ikke er valgt tilfeldig og ikke kan regnes som representativt. Jeg trekker derfor ingen slutninger i denne oppgaven og ønsker heller ikke å generalisere resultatene jeg har kommet frem til, ettersom utvalget også er lite og skjevt. I prinsippet kan man aldri generalisere sikkert til andre enn den populasjonen utvalget er trukket fra og til det tidspunktet undersøkelsen er foretatt på (Lund, 2002). Hensikten med denne undersøkelsen er heller ikke å forklare eller å komme frem til endelige resultater, men et forsøk på å forstå hvilken effekt eller virkning erfaringer med Ungdomsbedrift har for de menneskene jeg har intervjuet gjennom blant annet å forsøke å være refleksiv.

4.5.2 Refleksivitet

Refleksivitet er en kompetanse og en forskerposisjon som innebærer at forskeren evner å se betydningen av sin egen rolle i samhandling med de empiriske dataene. Forskers teoretiske perspektiv, faglige og kulturelle bakgrunn er sentrale forutsetninger for fortolkninger og de spørsmål som kan stilles til datamaterialet (NESH, 2006). I analysen stilles spørsmål om de valgte teoriene er gyldig for det som man undersøker og om tolkningene følger logisk fra teorien (Jacobsen, 2000). Jeg opplevde arbeidet med koding og kategorisering som en spennende reise som kunne fått mange utganger. I omgang med dette materialet har min forforståelse lagt føringer for hva jeg har sett og hva jeg ikke har sett. For hva jeg velger bort og hva jeg velger å fokusere på. Et eksempel er at jeg ved hjelp av blant annet Saugstad (2003) har fremstilt kunnskapen som tilbys på skolen som tradisjonell hvor erfaringene elevene møter er desituert, læringen foregår et annet sted enn det opprinnelige, i et beskyttet rom hvor den viten som formidles er faktisk, teoretisk – abstrakt eller handler om å forstå og forklare. At jeg velger å fremstille skolen på denne måten, vil påvirke mitt møte med informanter og senere drøfting og resultater av empiri. Det er viktig å presisere at jeg overfor informantene ikke har uttrykt denne forståelsen og heller ikke stilt elevene spørsmål som handler om å sammenlikne eller sette Ungdomsbedrift opp mot øvrig undervisning. Jeg er også oppmerksom på at valget jeg har tatt om å undersøke et program i regi av en privat organisasjon legger visse føringer for forskerrollen. Imidlertid har jeg kun benyttet meg av tilbud om informanter og deltakelse på Fylkesmessa. Dessuten er det viktig å påpeke at UE

Oslo arbeider iherdig og målrettet for at elever i Osloskolen skal få et variert opplæringstilbud. De har ikke noe utbytte utover genuin interesse i en slik undersøkelse.

I en refleksiv forskerrolle opplevde jeg arbeidet med koding og kategorisering som en spennende reise. Intervjuguidens temaer, som dannet grunnlaget for kodingen, endte under bearbeiding av empiri, opp i nye kategorier. Det teoretiske landskapet som utgjorde rammeverket, ble også revidert og diskutert opp til flere ganger. Denne reisen er uansett et uttrykk for den hermeneutiske dimensjonen og er det som gjør det spennende å forske på sitt eget materiale. Allikevel avdekket jeg nok mest det forventede eller det som Befring (2007) kaller typiske mønstre som jeg presenterer og drøfter i det neste kapitlet.

5. Presentasjon og drøfting av empiri

Jeg har forsøkt å gjøre som Befring (2007) beskriver ”å gjennomføre ulike former for innhaldsanalytiske tolkingar og vurderingar for å nå fram til ei heilskapelig forståing av dei spesifikke opplysningane og observasjonane” (s. 183). I dette kapittelet presenterer og drøfter jeg funn opp mot teorien ved å trekke Dewey og Aristoteles inn i Ungdomsbedriften. Jeg har delt inn i det jeg etter hvert fant i kodingsprosessen som mønstre og tyngden i materialet som viser seg i overskriftene: *samarbeid, erfaringer, å lære i praksis*. Men aller først forteller jeg kort om *de ulike typer elevene* jeg har møtt og litt generelt om *Ungdomsbedriftene*.

5.1 Ulike typer elever

Elevene jeg har snakket med personlig og hørt om gjennom lærer i denne oppgaven, hører inn under denne vide begrepsforståelsen, ulike typer elever.

Tidligere elev i videregående skole i Oslo, 19 år gammel. Mann. Var med i UB andre året på VGS. Nå lærling i entreprenørbedrift. Han sier: *Jeg var nok sånn ganske flink på skolen, men ganske lei.*

Tidligere elev på videregående skole i Oslo, 19 år gammel mann som var med i UB andre året på VGS. Også han lærling i entreprenørbedrift. Han sier dette om seg selv: *Jeg hadde ingen problemer på skolen opp i gjennom, men var keen på noe mer.*

Elevene på fylkesmessen var 2 klassinger på videregående skoler i Oslo. Alle godt i gang med sine UB. Flest gutter, men også mange jenter. Jeg kjenner ikke til deres bakgrunn.

Tidligere elev jeg mottok brev fra: Jente 19 år. Hadde drevet UB i 3 klasse på videregående skole i Oslo. Fortsatt virksomheten etter at skoletiden var over, og startet et AS. Hun driver den fremdeles ved siden av utdanning i innovasjon og forretningsutvikling og sier dette om seg selv som elev: *Jeg var en typisk videregående elev som var åpen for noe annet, kjedet meg på skolen.*

Lærer i Osloskolen 48 år – har 16 års erfaring som lærer, først og fremst med VG2, byggteknikk, men innehar også mye annen erfaring. Vært med som veileder for UB og

forteller om blant annet disse elvene: *Et par hadde ADHD, en med lese- og skrivevansker, en hadde faktisk lyst til å ta livet sitt. Flere var på spesialvedtak, noen frafallselever.*

Lærer fortalte at et par av elevene hans med ulike typer vansker var blitt betegnet som ”problemelever” og hadde opplevd en skolegang med mye yatzyspilling og separasjon fra klassen. Dette stemmer med det Hausstätter (2012) sier om den ene måten å tilnærme seg feltet spesialundervisning, nemlig å ta utgangspunkt i det problematiske, gjennom å fokusere på konkrete vansker og unike undervisningsformer. De såkalte skoleflinke elevene, fortalte selv at de var litt lei tradisjonell undervisning og manglet motivasjon. Som Befring (2012) påpeker opplever mange elever gjennom skoleløpet at læringsmiljøet ikke gir tilstrekkelige mestringsopplevelser, noe som på sikt kan føre til en negativ lærings spiral og elever som ikke får tiltro til egen kapasitet. Skal vi tro Sjøvoll (2012), mener han at nettopp entreprenørskap er kompetanse for alle og at denne kompetansen i tillegg kan hjelpe unge mennesker til å bli mer kreative og få større selvtillit. Erfaringene jeg får høre om, er som elevene, mange og varierte, og selvsagt individuelle. Flere av elevene sier *at de har lært så mye mer enn det å drive bedrift*. Noen sier de har blitt bedre kjent med seg selv, andre har blitt bedre kjent med klassekamerater. Dette stemmer godt med det Skogen & Sjøvoll (2009) presiserer om UB, at fokuset ligger på læringen som skjer i elevgruppen og hos den enkelte elev. Ødegård (2003) er også opptatt av at læringsbegrepet dreier seg om personlig utvikling, sosialisering og kvalifisering. Det at man ”lærer så mye mer” enn det å drive bedrift kan tyde på det Tvete (2012) sier om læreprosessen gjennom entreprenørskap, at den stimulerer til situert læring. Ved å delta i de forskjellige situasjonene i prosessen frem til produktet er ferdig produsert og eventuelt skal ut på markedet, oppnår disse elevene også en kompetanse som bærer preg av å være noe de føler de får på kjøpet, eller det Befring (2012) kaller medfølgende læring eller medlæring. En elev sier: *Det handler om å drive egen bedrift. Å lede en bedrift. Å få innblikk i hvordan det er å ha sitt eget. Men det er jo så mye annet man egentlig lærer*. De aller fleste har nok blitt overrasket over hvor mye jobb det er å starte noe for seg selv, samt hvor mange barrierer man må forbi og utfordringer man støter på underveis før man i det hele tatt kommer i gang. Og ikke alle sto løpet ut, en tidligere elev sier: *Noen falt fra i starten fordi det var sykt mye papirarbeid*. En annen elev sier: *Mange drømmer om å starte noe for seg selv, men få vet hvor mye jobb det er og hvor mye ukjente ting man må gjøre for i det hele tatt å komme i gang*. Skogen (2006) beskriver noe av det eleven sier at det er viktig å se UB som noe annet enn en typisk bedriftsetablering, utført av

”den enslige gründer”. Det er læringen som må stå i sentrum og evnen til å lære av erfaringer. Han peker på at UB er en læringsarena som åpner for nettopp dette, ved å bygge på erfaringslæring og prinsippet ”learning by doing”. En annen elev sier det på denne måten: *Ingenting kommer gratis. Vi må stå på å jobbe for i det hele tatt å få til et brukbart produkt. Tror vi er mange som har fått oss en overraskelse ja.*

På spørsmålet jeg stilte om hva de hadde lært mest gjennom å drive UB, trakk veldig mange frem det å *samarbeide* og det å *lære i praksis*, som jeg som sagt vil utdype i egne underkapitler. Jeg har møtt ulike typer elever som hadde ulike erfaringer i sine virksomheter. Dewey (1997) gjør seg noen tanker om det og sier at hver enkelt erfarer livet fra en annen vinkel enn alle andre, og har selvsagt noe særegent å gi andre hvis man kan omdanne sine erfaringer til ideer og formidle dem videre. Han var opptatt av at all tenkning og forskning er opprinnelig og original for den som tenker den, selv om det for alle andre i verden allerede er kjent (Ibid). Med det mener han at det er refleksjonsprosessen og ikke nødvendigvis det eksakte svar som er det endelige mål.

Nettopp det med elevenes evne til refleksjon over egen person i samarbeid eller i møte med problemer var det som kanskje overrasket meg mest i møte med de ulike bedriftsetablererne, at alle hadde hver sin opplevelse og sine egne tanker omkring prosessen og at de erfaringene de ville dele med meg ikke handlet om hvor fornøyde de var med produktet, hvor kult det var å drive ”for seg selv” eller hvor mye penger de hadde tjent inn. Flertallet fremhevet spesielt sin personlige reise, noe som kommer fram underveis i denne drøftingen. På den annen side snakket også noen varmt om markedsanalyse, salg og økonomi og et fåtall var opptatt av innovasjon, for de hadde et helt nytt produkt å presentere. Dette mangfoldet viser det som også Spilling et. al. (2013) påpeker, at det finnes ulike forståelser av og tilnæringer til entreprenørskap i utdanningen. Noen av elevenes interesser henviser til den klassiske forståelse av begrepet som er knyttet til innovasjon og økonomisk utvikling, der entreprenøren er den sentrale endringsagenten. Bredden i begrepet kom også frem når jeg var mer konkret i spørsmål angående selve Ungdomsbedriften.

5.2 Om Ungdomsbedriften

Arbeid med UB ses som en sammenhengende læreprosess, der ulike fag og emner kan knyttes til de ulike fasene. Disse prosessene kan være inkluderende, sosialiserende, identitetsskapende, fagrelaterte, og/ eller være mer knyttet direkte til entreprenørielle målsetninger av holdningsmessig eller ferdighetsmessig karakter (Skogen & Sjøvoll, 2009). På mer fagrelaterte spørsmål om bedriften, forteller de to tidligere elvene at de drev en produksjonsbedrift, hvor de lagde produkter som de solgte i markedet. Produktet var relatert til faget de studerte. En av dem sier:

Det var en vanlig aksjebedrift, bare en ungdomsbedrift gjennom skolen. Produktet var tidkrevende å lage, men etterspørselen var der. Kom mange som ville ha produktene – vi greide to på ca 1,5 måneder. Vi kjøpte materialer gjennom skolen, og måtte ha kapital i starten, så vi gjorde noen småjobber som vi fikk betalt for. Da hadde vi litt startkapital. Vi solgt andeler også, foreldre, vi selv og rektor kjøpte. Skolen bidro med et rom som vi fikk bruke som kontor. Vi hadde forskjellige roller i bedriften. En av oss var daglig leder og en administrerende direktør. Det var mye personalarbeid. Bedriften ble avsluttet når skoleløpet var over, men vi kunne begynt igjen. Mange har fortsatt sin UB og gått over til AS etter at de gikk ut av skolen, men for oss var det helt greit å avslutte når skolen var ferdig, var bedriften over også.

Elevene på Fylkesmessa representerte varierte ideer, produkter og hvor langt de var i bedriftsløpet. Noen bedrifter var mange ”ansatte”, men de fleste var rundt 4-5 medarbeidere. En av elevene forteller: *Vi har forskjellige roller i bedriften, en er daglig leder, en HR-ansvarlig, en salgsansvarlig, og økonomiansvarlig.* Disse hadde laget halvårsrapporter med forretningside, presentasjon av seg selv og produktene, regnskap, markedsanalyser og fremdriftsplaner, og hadde åpenbart lagt ned mye arbeid i disse dokumentene. Allikevel var det altså et fåtall av elevene som fremhevet det realfaglige og teoretiske når jeg stilte mine utrettelige spørsmål om læringsutbytte. Praktiske gjøremål i bedriften danner utgangspunkt for å søke svar, kunnskap og forståelse i teorien, sier Skogen (2006). Det er kanskje nettopp fordi det gjøres så praktisk at elevene glemmer de konkrete læringsmålene i de integrerte fagene, fordi motivasjonen og fellesskapet mot et spennende mål gjør det så givende å være virksom. Lærer uttrykker noe av dette: *De jobber iherdig med markedsplan, regnskap og*

halvårsrapport, men skjønner ikke at det er matte og norsk de driver med. Majoriteten av elevene snakket, som sagt, helst om sin personlige utvikling. Jeg tenker at dette vitner om at UB er en undervisningsform som legger til rette for å få øye på det Befring (2012) kaller de minst synlige læringskonsekvensene, som selvtillit, optimisme, empati og etiske grunnholdninger. Dette stemmer godt med den forskningen Johansen et. al. (2008) avdekket, at elever som fikk Ungdomsbedrift som tilbud i opplæringen hadde en positiv utvikling av samarbeidsevner, trivsel, selvtillit og motivasjon. De to tidligere elvene sa at det var motiverende for dem, også når de skulle ut å søke lærlingplass og en fordel at de hadde vært med på UB, en av dem sier: *arbeidsgiver sa at de foretrakk oss blant flere fordi vi hadde drevet en UB.* Flere av de som er midt i driften fremhever at de tør mer og ikke er så redd for å starte noe eller prøve seg frem. En av de tidligere elvene forteller at hun fikk nytt pågangsmot ved å drive UB, og dette ga henne selvtillit til å fortsette virksomheten, også etter endt skolegang. I dag er denne arbeidsplass for flere. Hun forteller også at; *Nå tar jeg faktisk en utdanning innen innovasjon og forretningsutvikling.* Det disse elvene setter ord på, stemmer godt med det Ødegård (2003) fremhever ved entreprenøriell læring, nettopp evne til å kunne ta ansvar. Den motivasjonen og selvtilliten de opparbeidet seg ved å drive UB, har gitt dem evne til å kunne ta ansvar for videre jobb og studier. Lærer var også opptatt av dette, han sier:

Vi må tilby alternative læringsarenaer for de elevene som ikke finner seg til rette i tradisjonell undervisning. Da kan entreprenørskap være et alternativ. Vi må forhindre frafallet. Få elevene engasjert og interessert i å fullføre løpet og det spiller jo ingen rolle hva de blir tilslutt. Bare de kan ta ansvar for eget liv.

Befring (2012) påpeker at slike ferdigheter, som evne til å kunne ta ansvar, hører til de lite synlige og lite påaktede læringskonsekvensene. Samtidig som disse personlige egenskapene har den aller største betydning et vellykket liv og i samarbeid med andre mennesker. Elevene har forskjellige ferdigheter og ulike egenskaper å bidra med inn i en UB. Dette er i utgangspunktet en klar fordel, men kan også bidra til konflikter og utfordringer. I motsetning til å prestere på en prøve, hvor resultatet bare avhenger av deg selv, får elevene i en UB øvd på de sosiale ferdighetene. Samarbeid i bedriften handler om kommunikasjon elevene imellom, med lærer og mentor. Disse erfaringene drøfter jeg i det neste avsnittet.

5.2.1 Samarbeid

Den sosiokulturelle læringsteorien tar utgangspunkt i samspillet mellom kollektive ressurser for tenkning og handling på den ene siden og individers læring på den andre. Mennesket er født inn i og utvikles innenfor rammen for samspill med andre mennesker (Säljö, 2001). Det å drive en Ungdomsbedrift handler om nettopp dette. Praktiske gjøremål i bedriften danner utgangspunkt for å søke svar, kunnskap og forståelse i teorien, hos medelever, lærer og mentor. På spørsmål om hva elevene følte de hadde lært mest om, trakk majoriteten frem at de nettopp hadde lært mest om samarbeid: *På skolen betyr det du gjør egentlig bare noe for deg selv, da er det lettere å gi litt faen. Men driver du bedrift, lissom, da er det jo kjer`n for de andre om du ikke gjør jobben din. Man vil jo ikke skuffe de andre. Mange fremhevet at selv om man har ulike roller innebærer samarbeid å stille opp for -og hjelpe hverandre. Jeg erfarte under intervjuene på Fylkesmessen at det var flere i rollen som daglig leder som jeg opplevde som litt ”høye på seg selv” og pratet mye. Her kan det jo tenkes jeg støtte på ”den enslige gründeren” som Skogen (2006) snakker om, som har hatt en drøm om å starte noe eget. Det interessante var at denne enslige gründeren snakket varmt om demokrati og samarbeid. Säljö (2001) sier om samarbeid at: ”Det er gjennom samtale, både i hverdagen og i institusjonelle miljøer som skole og arbeidsplass, at mennesker tar del i hverandres forståelse av omverdenen” (s. 46). Jeg undret meg nok litt over om denne daglige lederen hadde noen forståelse av hva de andre i bedriften tenkte og mente. De kom i alle fall ikke til orde under intervjuet. På den annen side møtte jeg flest elever som reflekterte godt rundt seg selv og sin rolle i fellesskapet, noe som Säljö (2001) også sier, at våre tanker og ideer, liksom våre måter å håndtere situasjoner på, har en genuin sosial og interaktiv opprinnelse. En elev sier noe om dette: *Jeg har lært mye om meg selv gjennom denne tiden. At jeg er sta og egen og ikke så åpen for andres tanker. Dette har jeg måttet gjøre noe med for jeg ser at det ikke er så bra å være sånn.**

Slike erkjennelser opplever jeg som viktige læringskonsekvenser, ikke bare i videre samhandling i Ungdomsbedriften og på skolen, men som viktig bagasje inn i relasjons - og arbeidslivet. En annen elev uttrykker det slik: *Det å diskutere kan være veldig ubehagelig, men jeg har lært at man ikke trenger være enige om alt, bare man er enige om hvor man skal med bedriften. Vi opplevde mye frustrasjon gjennom diskusjoner og noen ble sure. Men vi var enige om at bedriften var viktigere enn oss selv.* Det er åpenbart at disse elevene har lært

noe om seg selv i samspill med de andre i bedriften, noe også Säljö (2001) presiserer. Han sier at mennesker lærer gjennom å delta i praktiske og kommunikative samspill med andre. De måtene vi resonnerer om og tolker den virkeligheten vi møter i interaksjon på, bruker vi som ressurser for å forstå og kommunisere i framtidige situasjoner. Enda en elev hadde åpenbart støtt på ”seg selv” i interaksjon med de andre i bedriften, for hun sa: *Jeg er nok vant til å få viljen min mye. Det har vært vanskelig å måtte gi seg eller merke at de andre ikke var enige i mine forslag. Det har vært tøft å akseptere det, men jeg vet jo at det ikke bare er jeg som driver bedrift.* Flere reflekterte godt rundt sin egen rolle og hvordan man forholder seg til hverandre i bedriften, en elev sier: *I en gruppe er alle likeverdige parter. Selv om du er daglig leder, kan du ikke overkjøre og kommandere andre. Det å være sjef betyr ikke at du skal bestemme alt.* Her viser elevene at de har utviklet selvinnsett og en evne til å se seg selv i en større sammenheng. Dewey (1997) mener at erfaringen primært foregår i kommunikasjonen og samspillet mellom mennesket og verden, og bare sekundært i kroppen på den enkelte. Jeg tenker at de erfaringene elevene forteller om, sier noe om akkurat dette. At det å drive en UB byr på mange situasjoner hvor elevenes ulike personligheter blir så synlige. Og at om man ikke er vant til å bøye seg for flertallet eller være med på kompromisser, vil denne arenaen kunne være en god treningsarena for å få justert ”kursen”. Säljö (2001) beskriver det på denne måten: at tenkningen (intrapsykologiske funksjoner) hos individet er i sosiokulturell forstand ulike former for kommunikasjon (interpsykologiske funksjoner) som individet har støtt på, tatt til seg og bruker som ressurser i fremtidige diskusjoner.

Samarbeid i en UB handler også om lærer, nærmiljøet og mentor. Mentor er en representant fra det lokale næringslivet, gjerne en som kjenner det respektive markedet og produktet de ulike UB representerer. Noen elever var svært fornøyde med sine mentorer, et par hadde mentor som de hadde fått kontakt med gjennom bekjentskapskretsen til far eller mor. Disse elevene kunne melde om svært godt samarbeid, en elev sier:

En venninne av mor er vår mentor. Hun stiller opp masse og setter oss i kontakt med andre. Hun gir oss masse tips og råd og er opptatt av hvordan det går og om vi kjenner at vi kommer videre. Det gir oss motivasjon og gir oss tro på at produktet vårt er bra. Vi vil gjerne vise henne at vi har kommet et stykke videre til neste gang vi møtes.

I det praktiske og kommunikative samspillet vil flere kunne være den medierende hjelper og spille en viktig rolle for elevens utvikling og bidra til å skape vilkårene for læring (Säljö, 2002). Lassen (2012) poengterer også at alle møter er forskjellige og krever ulike fremgangsmåter, ettersom ulike elever har ulike behov. Eleven bekrefter i sitatet at mentor hadde en støttende funksjon, mens andre elever ikke var fullt så heldige, en sier: *Vi har ikke sett så mye til vår mentor, han har visst så mye å gjøre i jobben.* Eleven sa at de hadde måttet finne ut mye selv, men at det også var greit. Jeg tenker at denne variasjonen i engasjement, vil kunne påvirke elevenes interesse og motivasjon. De som har en mentor som involverer seg i prosessen, vil trolig ha et bedre læringsutbytte, spesielt på det som omhandler det lokale næringsliv og markedet for øvrig. På den annen side kunne mange elever melde om lærere som svært gode samarbeidspartnere. En elev sier: *Det er liksom ikke læreren vår, slik vi kjenner han fra klasserommet. Nå er han en vi kan snakke med og få råd av.* Ødegård (2003) fremhever at det dialogiske miljøet er et kunnskapssyn som kan identifiseres den entreprenørielle læreprosessen. Mange mentorer og lærere ble trukket frem som gode sparringspartnere. Uten disse mener mange at det ville være vanskelig å nå ut i markedet, skaffe økonomi og blest om produktet. Mange trakk frem det å gjøre gode personlige erfaringer også i møte med de medierende hjelperne, at for eksempel det å være veldig egenrådig og bestemt ikke alltid er like bra, en elev sier:

Vår mentor kom med noen spørsmål i forhold til vår idé. Da ble vi ganske irriterte på han, for vi var ikke enige. Etter hvert som vi jobbet med produktet innså vi likevel at han hadde hatt rett i de spørsmålene. Det gjorde at vi brukte unødvendig mye tid på noe som vi ikke kom til å bruke.

At mentor her stiller spørsmål istedenfor å komme med sine meninger eller løsninger, resulterer i at elevene selv gjør erfaringen og anser mentor som en samarbeidspartner heller enn en som trer noe over hodene på dem. Det gir et godt utgangspunkt for videre samarbeid. Dette med å være undrende i samspill og i møte med utfordringer trekker også Ødegård (2003) frem som karakteriserende for den entreprenørielle læringen. Tangen (2012) mener at en elev som opplever at en lærer eller i dette tilfellet mentor er der for dem, og som genuint gir av seg selv, ønsker å gi noe tilbake. Dersom den medierende hjelper skaper en trygg base for elevene gjennom en god relasjon, kan dette bidra til økt trygghet som gir bedre forutsetning for skaperglede, oppdagelseslyst og derigjennom mestringsopplevelser (Ibid). Det er i trygge relasjoner vi tør å by på oss selv og til og med, som i sitatet ovenfor bevitner,

å innrømme at man gjør noe som ikke er så konstruktivt. Jeg tenker dette var en klok mentor som turte å la elevene prøve seg frem og som stilte spørsmål heller enn å servere dem fasitsvaret.

På Fylkesmessa kåret de årets lærer, til stor jubel for elevene. Noe av det som ble trukket frem i vinnertalen, var nettopp at denne læreren *evnet å vekke elevenes engasjement ved å være en god samtalepartner, tilrettelegger og en som virkelig var interessert i hvordan det gikk med Ungdomsbedriften*. Læreren jeg snakket med presiserte også hvor viktig det er å være engasjert og interessert i bedriften på elevenes premisser, men trakk også frem medelevenes betydning, som kanskje de viktigste medierende hjelperne. Dette understøttes av Frønes (1998) som sier at samspeillet ungdommene imellom har stor innvirkning på deres læring, utvikling og mestring. Lærer sier:

Min rolle var å være veileder, men de veiledet jo hverandre. Det var det som var så all-right å se. De lærte av hverandre og hjalp hverandre. En av elevene hadde "tilpasset plan", altså han var på spesialvedtak. Han veiledet jeg på normal måte, og etter hvert trengte han ikke planen. Det gikk av seg selv. Så dette fungerer også i forhold til spesialundervisning. Legge nivåene og differensiere til de ulike elevene. Krever mye av en lærer. Må bytte hatt noen ganger og snakke med elevene, finne ut hva de kan klare. Men jeg mener det er det som er tilpasset opplæring.

Han forteller også om et foreldrepar som hadde en sønn som hadde vært en såkalt "bråkmaker" gjennom hele skoletiden: *De spurte, hva gjør dere med gutten vår nå? De skjønte ingen ting. Jeg sa at min rolle bare er å veilede han. Resten gjorde han selv sammen med de andre i bedriften. Eleven selv sa at jeg går ikke på skolen, jeg går på jobb*. Nettopp dette med at det må være mening og forståelse for det som skal læres og at læringen settes i relasjon til virkeligheten, trekker Ødegård (2003) frem som viktige faktorer i den entreprenørielle læringen. Dette sier også en annen elev noe om: *Det at vi hadde roller i bedriften var bra. Da gjorde vi noe som passet for oss og som var viktig for bedriften. Man tar mer ansvar når det betyr noe for andre hva en gjør*. Dette med ansvar fremheves også i den entreprenørielle læringen: Læreprosessen forutsetter at eleven har vilje til å virkeliggjøre egne intensjoner – gjerne i samarbeid med andre (Ibid, s 40). Tvette (2012) stiller på den annen side et spørsmål til den entreprenørielle læreprosessen krav til individets ansvar og kaller den selvregulerende. Hun mener det kan være utfordrende å få øye på om

entreprenørskap i utdanningen som pedagogisk tilnærming fremmer selvstendighet hos eleven eller bare forsterker og videreutvikler disse egenskapene hos de som allerede tar ansvar for egen læring? Kan hende det er noe av det de to tidligere elevene setter ord på:

Vi var kanskje litt flinke på noe og fikk fort rollene som daglig leder og administrerende. I starten føltes det som om de andre stolte på at vi gjorde jobben. Men da vi i samråd med lærer måtte gi et par av gutta advarsler og videre sparken, skjønnte nok de som var igjen at alle måtte ta ansvar.

Det er altså gjennom samhandling, lytting, dialog og diskusjon med hverandre, mentor og lærer at elevene i Ungdomsbedriftene har tilegnet seg vesentlige kunnskaper og ferdigheter. Det understrekes i den sosiokulturelle læringsteorien at språk og kommunikasjon ikke bare er et middel for læring, men selve grunnvilkåret for at læring og tenkning kan skje. Dette er i tråd med Deweys (1997) tanker om å gjøre erfaringer. Han var også opptatt av lærerens rolle og mente at disiplin og basislæring ødelegger barnas evne til selv å finne svar. Han mente at læreren skulle være en reisevenn på veien mot kunnskap, en slags rådgiver. Dette er også slik jeg oppfatter Skjervheims (1996) ekte dialog, at lærer og elev er likeverdige parter på en reise mot kunnskap og gode løsninger. Ødegård (2003) beskriver nettopp den entreprenørielle læringsprosessen som en prosess som må kjennes meningsfull for den enkelte hvor det er et undrende og dialogisk miljø hvor elevene får koplet teoretisk kunnskap sammen med praktiske, virkelighetsnære situasjoner. Lærer understreker at hans rolle var nettopp å være veilederen i bedriften. En som kunne legge til rette og støtte dem i prosessen". I tillegg til det, snakket han om viktigheten av å ha medelever å strekke seg mot:

UB er tilpasset opplæring i praksis. Du kan ta noe som passer for en elev og noe annet for en annen elev. Det er ikke en metode, men interessedifferensiert undervisning. Og det bør være få lærere involvert, men tverrfaglig. Et par stykker i bedriften var oppegående, en frafallselev. En som hadde konsentrasjonsvansker, lese og skrivevansker. En suicidal. To av de med spesialvedtak, en med stort omfang og den andre med middels omfang. De vokste, ikke bare i forhold til rollen i bedriften, men også i engelskfaget, norskfaget og matte. De fikk en mestringsarena, og ville jo krabbe opp på samme nivå som de flinke. De trakk hverandre opp.

Akkurat det med tverrfaglighet fremheves av Ødegård (2003) som mener at vi kan kople et helhetlig syn på læring til entreprenøriell læring. Hun viser videre til en sirkulær prosess som

gjør at vi stadig er i en form for utvikling, at ny læring fører til enda mer læring, eller at vi kontinuerlig bygger ny kunnskap på eksisterende kunnskap. Eleven bruker da erfaringslæring for å tilegne seg nye kunnskaper og erfaringer.

5.2.2 Erfaringer

Dewey (1997) legger i begrepet erfaring betydningen av det frie samspill mellom enkeltindividet og vilkårene i omgivelsene, særlig de menneskelige omgivelsene, som utvikler og oppfyller behov og ønsker ved å øke kunnskapen om tingene slik de er. Han mener pedagogikk ”tilbyr et utgangspunkt for å trenge igjennom til det menneskelige” og at læring burde skje via løsning av konkrete problemer i motsetning til andre og mere abstrakte undervisningsformer (Løvlie, 2013). Det å løse problemer har vært en stor del av hverdagen til elevene som har drevet og driver Ungdomsbedrifter. Mange forteller om at det handler om så mye mer enn det de hadde forestilt seg. Man skal registrere seg i Brønnøysund, noe som krever mye papirarbeid, lage markedsplaner og regnskap. Det handler om å bli enige om en idé, et bedriftsnavn og hvem som egner seg til hva. Mange hadde erfart at det er sjelden, eller nesten aldri at alt går som planlagt. Mange var utålmodige og trodde at dette skulle gå lett. Men erfaringene viste at veien blir til mens de går. En elev beskriver det slik:

Du erfarer fort at ikke alt slår til på første forsøk. At du må tåle noen nei i telefonen før du omsider får et ja. At ikke alle andre er like interessert og engasjert i dette som deg. At du får prøvd ut hvordan du fungerer i et team. Det er liksom på ordentlig. I virkelige situasjoner.

Dette mener Ødegård (2003) er det som kjennetegner den entreprenørielle læringsprosessen; langsiktighet, utholdenhet og suksessiv læring i adekvate situasjoner. Hun etterlyser denne tålmodigheten i den tradisjonelle undervisningen fordi det tar tid å utvikle kunnskaper, ferdigheter, personlige egenskaper og holdninger. En annen elev sier det slik:

Produktet du skal selge må gjennom mange ”operasjoner” før det blir som du har tenkt, eller så blir det noe du ikke hadde tenkt på forhånd. For det er mye lettere å ha en idé i hodet enn å skulle omsette til et produkt. Det er ingen enkle snarveier å drive UB. Det er

som bambi på isen. Vi har prøvd og prøvd og sett at det går an å få til ting om du ikke gir opp.

Det denne eleven sier viser til den sirkulære læreprosessen, hvor de føler at de prøver og prøver og får det til, at de er i utvikling. Noe som også understrekes av Dewey (1997) som mente at enhver erfaring skal forberede oss for en senere erfaring av en dypere og videre kvalitet. Dette er selve betydningen av «vekst», kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer (Ibid). Han så på kunnskap som en proaktiv handling som forutså og rettledet våre tilpasninger til fremtidige opplevelser og interaksjoner med omgivelsene, altså læring via de oppgaver man møter i sitt miljø (Løvlie, 2013). Alle Ungdomsbedriftene er IA- sertifiserte, noen Miljøfyrtårn. Å følge lover og retningslinjene angående dette uttrykker mange er mye papirarbeid og ikke minst vanskelig i forhold til vennskap og lojalitet. Mange har viet mye tid på det de kaller HR, som handler om arbeidsmiljø og sett betydningen av å skulke unna og ikke gjøre jobben sin, en tidligere elev sier dette:

Som daglig leder har du et overordnet ansvar for at alle skal ha det bra, trives og gjøre jobben sin. Det var slik at om noen ikke fulgte opp det vi var enige om på forhånd, fikk de advarsel. Først muntlige og så skriftlige. Dessverre måtte vi si opp et par stykker som ikke fungerte. Det var skummelt, men veldig lærerikt. Det handler om å følge forskrifter og lov, og gjøre det skikkelig. Man må ta folk på alvor.

Det han beskriver kan kalles nyttige, generelle erfaringer i inngangen til det virkelige arbeidslivet, at det faktisk får konsekvenser når man ikke gjør jobben sin. Alle rollene i bedriften knyttes til ulike fagfelt og gir derfor elevene forskjellig erfaringer. Hvordan disse erfaringene gjør inntrykk på - og oppleves som meningsfylte og utviklende for elevene, arter seg på forskjellige måter. Lærer er på sin side opptatt av hvordan han kan gi ulike typer elver ulike typer erfaringer? Han trekker frem det med å gi mestringsopplevelser og sier:

Alle elvene skal ut i samfunnet. Viktig at de deltar i samfunnet på lik linje med andre. En av elvene hadde vært en problemelev gjennom hele grunnskolen, vært i ekstragrupper. Var en som lærere hadde gitt opp. Så han spilte ofte yatzy og liknende på skolen. Slet veldig med blant annet matte, og strøk i 1 klasse på videregående. Når de skulle lage et produkt til fru Hansen, måtte han lage rette hjørner. Pythagoras, diagonale linjer. Han lærte seg hvordan

du får hjørnene rett, hvor mange materialer de skulle bruke, hvor mye det kostet. Tegne i målestokk. Skal tegne 50 ganger mindre. Hva må du gjøre da?? Du må se at det virker. Prøve og feile. Han gjorde gode erfaringer, mestret og ville videre. Etter hvert tok han selv initiativ til å ta opp matte igjen og besto.

Gjennom å være med i UB erfarte denne eleven en endring som kan knyttes til Deweys (1991) problemløsningsmetode. Eleven identifiserte et problem, tok ansvar for egen læring, hentet og brukte egne erfaringer og dro sine positive opplevelser inn i oppgavens løsning, som resulterte i at han besto matteeksamen. Det eleven har lært i form av kunnskaper og ferdigheter blir altså brukt som redskap for å forstå og handle i senere situasjoner (Ibid). For denne eleven var det å gjøre mattet i praksis med på å gi forståelse for teorien. I denne situasjonen kan det tenkes at denne erfaringen ikke bare påvirket elevens evne til å mestre matteprøven, men kanskje innebar opplevelsen av en reell endring av holdningen til seg selv og kan forstås som det Dewey (1997) kaller habit: “ It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living” (Ibid, s. 35). Aristoteles betoner, at det sosiale og produktive liv, det levde liv ” everyday life” er konstituert av menneskelige handlinger. Læring sett som en aktiv prosess som foregår der det lærte skal brukes. Læring innebærer en innsikt i at det å lære også inkluderer en form for endring av personen i form av sosialisering. For å få til en slik endring hos eleven har lærere, mentor og medelever en viktig rolle. En medierende hjelper som skjønner hva akkurat denne eleven trenger av støtte og utfordringer, men også det å gi eleven troen på at han klarer. Dewey (1997) ville kalt det for en reisevenn eller rådgiver som evnet å finne ut hva som skulle til for at denne eleven skulle kunne utvikle kunnskap og ferdigheter og troen på seg selv. Dette sier flere elever noe om når jeg spurte om hva som var det viktigste de hadde erfart gjennom arbeidet med UB. En elev sa dette:

At man har interessante arbeidsoppgaver. Det å kunne velge/ eller får tildelt en rolle du mener du klarer. I vanlige fag, må du bare lære alt. Selv var jeg økonomiansvarlig. Jeg liker matte. Men dette var noe annet. Mye å sette seg inn i og lese, men jeg likte det, jeg fikk spennende utfordringer, åpnet bedriftskonto, førte regnskap og sånn. Jeg kjente at den jobben jeg gjorde betydde noe.

Säljö (2001) mener at den støtten vi får utenfra når vi lærer og behersker ferdigheter ikke nødvendigvis må komme fra en annen person, men kan bestå i at vi følger skriftlige instruksjoner eller benytte egnede intellektuelle fysiske redskaper. Sitatet over bevitner dette, eleven hadde lest seg opp på området bedriftskonto og fulgt instruksjoner for å finne ut av hvordan man skulle drive regnskap. Aristoteles ville nok i denne sammenhengen bedyret at det å lese instruksene og fagtermene alene ikke vil gjøre deg noe god i å drive økonomien i en bedrift. Han presiserte jo at vi lærer best ved å gjøre det, vi skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes. Vi blir gode husbyggere ved å bygge hus, vi blir gode leger av å behandle mennesker. Ja, og gode regnskapsførere av å drive regnskap. I motsetning til en vanlig klassetime hvor man kanskje lærer noen formler, fikk denne eleven mulighet til føre et virkelig regnskap og øve seg i praksis i den situasjonen hvor det lærte skal anvendes. Ødegård (2003) sier at nettopp det å drive UB handler om å koble teoretisk kunnskap sammen med praktiske erfaringer. Og selv om Aristoteles mener at teoretiske viten ikke i seg selv leder til noen handling, kan det se ut som den helhetlige læringsprosessen i en UB får elevene til å koble teori til praksis, og motsatt, om enn noe ubevisst. Lærer sier noe om det:

De lagde brosjyrer. De jobbet med markedsplan og årsrapport og utregninger for produksjon av produktet, skjønte ikke at de jobbet med norsk og engelsk og matte. Dette er på en måte innlurt. Og de mestret det. Flere av dem slet i norsk, men når de skrev rapport eller plan var det på en måte ikke faget norsk de forholdt seg til. De løste oppgaver i bedriften og gjorde positive erfaringer.

Dette utsagnet kan kanskje si noe om det Aristoteles mener om teorien, at denne viten er for generell i seg selv og ikke handlingsanvisende, men om du øver deg i praksis, i en bestemt situasjon, kan teorien korrigere din praktiske sans og hjelpe elevene til å finne gode løsninger.

5.2.3 Å lære i praksis

Aristoteles hevder at noen former for kunnskap tilegnes i livet fordi man gjør det, man skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes. Mens andre kunnskapsformer tilegnes på skolen, ved at man anvender analytiske og systematiske læringsprinsipper. (Saugstad, 2003, s. 314). Å være med i en UB kan ses på som både det å lære det analytiske og systematiske og det å lære det praktiske i den situasjonen hvor det lærte skal anvendes, i bedriften, men på skolen. Få elever snakket om det bedriftsteoretiske de hadde lært. Selv om lærer trekker frem at mange av dem har skrevet markedsplaner, søknadsskjemaer, regnet ut bredder og dybder, har elevene selv ikke vært så opptatt av å formidle dette. Kanskje er det som lærer uttrykte at ”de ikke skjønnte selv at det var norsk eller matte de holdt på med”. De aller fleste var opptatt av erfaringene de hadde i møte med produktet, markedet, mentor og kollegene i bedriften, altså læringen de hadde gjort i praksis. Det praktiske området er påvirket av det praktiske livs skiftende omstendigheter, menneskelig inngripen og tilfeldigheter. Den er kontekstavhengig, delvis variabel og uforutsigbar fordi den knytter seg til de konkrete og partikulære situasjoner som jo nettopp potensielt kan være på en annen måte (Ibid, s. 315). Mange av elevene har trukket frem nettopp at man aldri visste helt hvordan ting ville løse seg at det ikke var noen fasit på hvordan alt burde løses. En tidligere elev uttrykker det slik:

Man må bare finne ut hvordan man skal gjøre ting. Når man driver en bedrift og skal levere produkter til kunder må man ta det seriøst, da må man finne løsninger. Og når man mestrer en situasjon, er det letter å kaste seg ut i den neste. Tar man ikke ansvar, går det utover de andre. Derfor har du ikke noe valg. Vi var sertifisert IA-bedrift. Da må man vite hva det innebærer. Det var gøy å finne løsninger på utfordringer som dukket opp og faktisk se at det gikk fremover.

Det denne eleven uttrykker kan ses i sammenheng med det Saugstad (2003) sier om det praktiske området, at det er påvirket av det praktiske livs skiftende omstendigheter, menneskelig inngripen og tilfeldigheter. Eller som en annen elev sier: *Det er tusen måter å løse det på. Det er ikke noe fasit lissom. Du må bare finne ut av hva som funker der og da ut fra det du har.* En UB er kontekstavhengig, delvis variabel og uforutsigbar fordi den knytter seg til de konkrete og partikulære situasjoner som jo nettopp potensielt kan være på en annen

måte (Ibid, s. 315). Den viten man da tilegner seg er deltakerens, den praktiske utøverens viten. Skolen i sin tradisjonelle forstand formidler den teoretiske, faktuelle og generelle viten, som handler om å forstå og forklare. En viten som få av elevene har snakket om, men som de har benyttet seg av i prosessen, tilsynelatende uten å være bevisste på det. Så beskrives jo også teorien som en tilskuerviten som verken læres av erfaring eller knytter seg til praktisk handling og som derfor kan være vanskelig å identifisere seg med. Lærer sier noe om akkurat det:

En av elevene hadde lyst til å ta livet sitt. Masse skulk. Ville ikke gå på skolen. Fikk tilbud om å være med i bedriften. Sier underveis: jeg går ikke på skolen, jeg går jo på jobb. Han fikk ansvar for salg. Så etter hvert at han løste oppgavene og det ble penger i potten. Den motivasjonen han fikk. Det var helt topp.

Tvete (2012) understreker at nettopp den entreprenørielle læringen skjer i situasjonsbestemte kontekster hvor det er fokus på at eleven skal lære gjennom å forstå i hvilke situasjoner et kunnskapsinnhold kan være meningsfullt. Og at ved å gjøre disse erfaringene tenker man seg at elevene skal utvikle vilje og motivasjon til å lære mer. Det kan se ut til at den praktiske tilnærmingen passer for ulike typer elever, en av de tidligere elevene uttrykker det på denne måten:

Selv for oss som oppfattes som skoleflinke er det å lære i praksis mye bedre. Man lærer bedre av å gjøre det. UB er både praktisk og veldig virkelighetsnært. Det følte nyttig å være oppe i de forskjellige situasjonene. Og lærer mye om seg selv. Veldig nyttig å prøve og feile i det virkelige liv. Den praktiske og erfaringsbaserte formen for kunnskap som i særlig grad knytter seg til den sosiale og etiske, kaller Aristoteles for fronesis – kunnskap som innebærer god dømmekraft, situasjonsfornemmelse og evne til å gjøre det riktige, på det riktige tidspunkt ut fra det rette motiv (Saugstad, 2003, s 315). Om unge elever gjennom et års UB evner å gjøre alt riktig i alle situasjoner ut i fra det rette motivet kan ikke forventes, men at de får en viss situasjonsfornemmelse og praktisk sans sier i alle fall dette utsagnet fra en tidligere elev noe om:

Vi fikk eget grupperom, som kontor. Her måtte vi holde orden, både i papirer og ellers. Så det lærte vi, at struktur og orden er viktig. Spesielt fordi vi hadde kunder og leveringsfrister. Det var mye jobb. Og vi måtte ”snu oss rundt” for å finne brukbare løsninger på ting som

oppstod. Måtte holde en del presentasjoner, også på engelsk, selv om mange av oss ikke var noe gode i engelsk.

Mange av situasjonene for disse elvene var helt nye. Allikevel ”snur de seg” rundt og finner ut av det. Dette mener Callewaert (2001) er slik vi mennesker handler og at selv det mest rasjonelle valg i en helt ny situasjon bygges på erfaring. Den praktiske sans virker som en ”matrix” hvor alle mulige former for håndverk, fortellinger, refleksjoner, tommelfingerregler, instruksjoner og retningslinjer organiseres eller snarere reorganiseres i henhold til praktisk logikk (Callewaert, 2001, s. 142). Denne fronesis eller praktiske sans utgjør alltid fundamentet uansett hva utbygningen som hviler på den er. Hvor relevant begrepet fronesis er på elever i en Ungdomsbedrift som er relativt unge mennesker, mange med begrenset livserfaring, er selvfølgelig et spørsmål. Men i motsetning til å lære teori i tradisjonell undervisning kan en UB ses på en treningsarena hvor en får øve seg og kanskje mulighet til utvikle en slags praktisk sans og god dømmekraft. En tidligere elev sier noe om det:

Siden lærer i engelsk også involverte seg, hørte han oss når vi holdt foredrag på engelsk og jeg tror ikke han skjønnte at det var de samme elevene som hadde hatt engelskprøve. Dette gjorde noe med karakteren, for å si det sånn. Når vi skulle fortelle om bedriften på engelsk da var det noe annet.

Hvis vi skal tro Aristoteles så lærer vi jo best ved å gjøre det, vi skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes. Om begrepet fronesis ikke kan brukes i forhold til den praktiske sans elevene opparbeider seg i en UB, vil det i et samarbeidende, dialogisk miljø være bra om lærer eller mentor har fronesis som fundament i sin rolle som veileder og reisevenn. Aristoteles understreker at all praktisk viten baserer seg på livserfaring og innøvelse og viser seg i form av personlig dugelighet/ekspertise. Den dugeligheten de medierende hjelperne viser av etisk klokskap i sine kunnskaper og ferdigheter, vil være av stor betydning for hvordan elevene etterlikner og lærer. Det samme uttrykker Dewey (1997), at det individet har lært i form av kunnskaper og ferdigheter blir brukt som redskap for å forstå og handle i senere situasjoner. Om elevene er omgitt av personlig dugelighet i sine samarbeidspartnere, kan en UB anses som en god treningsarena for å utvikle fronesis senere i livet, noe lærer også har noen tanker om:

De skjønnte fort at dette ikke var lek. De hadde posisjoner i bedriften. En daglig leder. En personal. En på salg, en på økonomi. De startet 7 stykker. Men noen fikk sparken. Et par møtte ikke opp. De førte selv fravær. Rapporterte til meg. De oppdaget det at de var avhengige av hverandre. Samarbeid. Om vi ikke tar ansvar. Ja, de ville jo tjene noen penger. Ble oppsigelse på skikkelig måte med muntlig advarsel og skriftlig i henhold til IA-bedrift.. De tok ansvar selv. Og involverte seg i prosessen med å ta vare på en kollega selv om han ikke stiller opp. Det å tørre å si opp en kollega, det krever guts.

Det er få elever som gjennom tradisjonell undervisning får slike, virkelighetsnære erfaringer. Så betyr da også Aristoteles at fronesis ikke kan læres på skolen, men kun i praksis gjennom erfaring med liknende situasjoner. Når de gode handlingene befester seg i kroppen kan dette kalles intuitiv ekspertise. Lave & Wenger (2003) kaller det situert læring om læringen som skjer ved deltakelse i forskjellige sosiale situasjoner i hverdagslivet. Den kompetansen vi da oppnår kan ha preg av å være noe vi får på kjøpet eller som befester seg i underbevisstheden og som intuitivt viser seg i handlingen når man blir stilt overfor en liknende situasjon. Ved å delta i Ungdomsbedrift fremmes den situerte læringen gjennom at elevene får prøve seg frem i ulike situasjoner og løse forskjellige oppgaver gjennom bedriftens løp. En elev forteller det slik:

Jeg var jo da daglig leder. Skulle holde styr på alle ansatte. Følge med på det de gjør. Jeg var involvert i alt og det var mye å ta inn. Jeg måtte greie å stole på de andre. At de gjorde det de skulle. Lærte mye om meg selv. Vi snakket mye sammen, lærer, en kollega og jeg da vi skulle si opp kolleger. Det er avgjørende med samarbeid. Både praktisk og veldig virkelighetsnært. Det følte nyttig å være oppe i de forskjellige situasjonene. Prøve litt i en virkelighetsnær situasjon. Det å prøve ut både i samarbeid/ relasjoner til andre og også i produksjon betyr mye. Jeg har lært skinnsykt mye.

Å få trene i virkelighetsnære situasjoner gir altså følelsen av å lære ”så mye mer”. Det å lære i praksis fremmer situert læring og kan hende gir dette elevene bedre forutsetninger for å lære og grunnlag for personlig vekst. Saugstad (2001) mener i alle fall at lærebøkene kun blir nyttige når du har gjort erfaringer i praksis og ser hvordan metodene kan fungere. Det finnes ikke en teori som passer til en praksis og teorien kan ikke uten videre omsettes til praktisk viten (Ibid). Den desituerte og generelle viten, som skolen formidler, handler om å

forstå hvorfor praksis er som den er og hvilke vilkår som gjelder for handling. Lærer sier også noe om dette:

Når noen av gutta holdt foredrag om bedriften sin på engelsk og det bare rant ut av dem, var det godt at engelsklæreren var til stede. De kunne jo snakke engelsk som bare det, når de bare snakket om noe de var involvert i og interessert i. De hadde ikke gjort det skarpt på engelskprøvene tidligere, det kan jeg si.

Det lærer her forteller om er elever som ikke har prestert så godt i engelskfaget i teorien, hvor en prøve brukes for å måle hva du kan. Säljö (2001) mener at man nettopp i skolen og andre pedagogiske sammenhenger ofte har en forventet løsning på et problem (og det er det en skal trene på for å terpe inn en bestemt ferdighet), men utenfor slike miljøer er dette oftest ikke tilfellet. Dette er også essensen i problemløsningsmodellen til Dewey (1991) og i Aristoteles kunnskapsområde fronesis, at den relevante løsning varierer, fordi problemet kan ses og forstås på ulike måter i ulike menneskelige praksiser. En UB er nettopp en menneskelig praksis som kan forstås på ulike måter. De løsningene og de valgene man tar underveis, vil variere i takt med de ulike elevene som drifter den.

6. Avsluttende refleksjoner

I denne oppgaven har jeg hatt et genuint ønske om å få innsikt i ulike typer elevers og en lærers erfaringer med Ungdomsbedrift. Målet med denne studien er ikke å sannsynliggjøre at resultatene kan generaliseres til andre enn det utvalget som her er presentert. Jeg har tatt utgangspunkt i den hermeneutiske tradisjonen, hvor jeg har søkt å fortolke og fange inn aktørforståelsen i et videre teoretisk perspektiv. Denne forståelsen viser først og fremst til det Befring (2007) kaller typiske mønstre. Forhåpentligvis vil de bidra til økt forståelse for entreprenørskap i utdanningen generelt og Ungdomsbedrift spesielt. I dette avsluttende kapitlet ønsker jeg å reflektere over undersøkelsens hovedfunn opp mot min problemstilling:

Kan ungdomsbedrift fremme gode lærings- og utviklingsmuligheter for ulike typer elever?

Som jeg uttrykker innledningsvis, har pedagogikk med påvirkning å gjøre. Den undervisningen skolen velger å møte elevene med er med på å forme deres habitus (Bourdieu, 1977) eller det Dewey (1997) kaller habit. Grunnskoleplæringen bør av den grunn være variert og gi ulike elever allsidige muligheter for vekst og utvikling. Mitt hovedfokus i oppgaven er spesialpedagogikk. Spesialpedagogikken har som hovedmål ”å fremme gode lærings-, utviklings-, og livsvilkår for barn, unge og voksne som av ulike grunner møter, eller er i betydelig risiko for å møte, funksjonshemmende vansker og barrierer i sin utvikling, læring og livsutfoldelse” (Tangen, 2012, s.17). Jeg har valgt et bredt perspektiv på elever som møter eller er i risiko for å møte vansker og barrierer i sin læring og utvikling og benytter begrepet *ulike typer elever*. Jeg tenker da at entreprenørskap i utdanningen kan fungere som en undervisningsform knyttet til alle elever og hele skolemiljøet, til ulike elevgrupper som er særlig utsatte eller til enkelt elever som sliter i den tradisjonelle undervisningen.

6.1 Situert læringsform

Ut i fra denne studien kan det tyde på at de ulike elevene opplever dette som en spennende og utfordrende læringsarena. Faglitteraturen fremhever en bred tilnærming til entreprenørskap, hvor både personlige holdninger, programfag og kunnskap om

forretningsutvikling og innovasjon vektlegges. Skal vi tro Sjøvoll (2012), mener han at entreprenørskap i all sin bredde er kompetanse for alle. Det tenker jeg det er all grunn til å understøtte også ut i fra denne undersøkelsen. Imidlertid kan det tenkes at de færreste er klar over hva det vil si å drive en bedrift, noe denne eleven sier noe om: *Ingenting kommer gratis. Vi må stå på å jobbe for i det hele tatt å få til et brukbart produkt. Tror vi er mange som har fått oss en overraskelse ja.* Flere elever fremhevet at det var mye papirer, lover og regler og administrasjonsarbeid å forholde seg til spesielt i startfasen og at noen allerede da trakk seg ut av bedriften. Hvorfor noen elever faller fra i en startfase med mye skjemaskrivning og ventetid, mens andre velger å fortsette kan betimeliggjøre det spørsmålet Tvette (2012) stiller til den entreprenørielle læreprosessen. Hun mener den stiller krav til individets ansvar og kaller den selvregulerende. Det kan også tenkes at noen elever opplever startfasen for teoretisk og at de hadde andre forventinger til det å starte bedrift. Hadde de holdt ut litt lenger, kunne kanskje de også uttrykt det de fleste elevene sier, at de har ”lært så mye mer” enn det formelle ved det å drive bedrift. Tvette (2012) sier nettopp det om læreprosessen gjennom entreprenørskap, at den stimulerer til situert læring. Befring (2012) påpeker det samme, at vi lærer mest effektivt i en utførende og funksjonell kontekst: når vi gjør noe konkret eller når læringen inngår i en praktisk sammenheng. Undersøkelsen tyder med dette på at den situerte læringsformen fremmer lærings – og utviklingsvilkår for ulike typer elever. Dette uttrykt gjennom læring i *samarbeid*, gjennom *erfaringer* i en *praktisk* sammenheng.

6.1.1 Samarbeid

Praktiske gjøremål i Ungdomsbedriften danner utgangspunkt for å søke svar, kunnskap og forståelse i teorien, hos medelever, lærer og mentor, som i den sosiokulturelle læringsteorien kalles de medierende hjelperne. Studien viser at dette samarbeidet har gitt elevene en arena hvor de får prøvd ut sine sosiale ferdigheter. Hvordan man fremstår som person blir tydeligere i et fellesskap og mange elever uttrykker at de har måttet justere kursen i møte med seg selv, medelever og mentor /lærer. Noen utviser stor selvinnsikt og erkjenner at de har behov å endre kurs i forhold til egen person i møte med de andre. Her tenker jeg som Aristoteles at i den sosiale sfæren blir også den etiske siden av oss utfordret.

I motsetning til tradisjonell undervisning, kan det se ut som man i en Ungdomsbedrift lettere kan få øye på hva de ulike elevene kan fra før og dermed veilede de inn i nærmeste utviklingssone. Veiledere kan være lærer, mentor, men i stor grad også medelever. Lærer jeg intervjuet mener Ungdomsbedrift er tilpasset opplæring i praksis, hvor elevene gjennom ulike stillinger i bedriften, kan få en rolle som passer den enkeltes ferdighet, eller ved å plukke ut deler av bedriftsløpet som matcher for hver og en bedrift. Det kan tyde på at om det skal fungere som en tilpasset opplæringsarena fordrer det en dialogisk kommunikasjon, hvor det etableres et trygt samarbeidsklima med lov til å gjøre feil. Da kan en UB gi fruktbar utvikling og fremme selvstendighet. På den annen side kan det spørres om differensieringen kan gi grobunn for den såkalte ”enslige gründeren” til Skogen (2006) som ved å innta sjefsrollen kan være dominerende og egenrådig. Tvette (2012) mener i alle fall at det kan være utfordrende å få tak i, om UB fremmer selvstendighet hos eleven eller bare forsterker og videreutvikler disse egenskapene hos de som allerede tar ansvar for egen læring.

Denne undersøkelsen kan tyde på at en UB som etableres i trygge rammer med et veiledende samarbeidsklima kan være med på å fremme lærings – og utviklingskår for ulike typer elever i form av økt selvinnsikt, etiske betraktninger i møte med den andre og generelle sosiale ferdigheter. Denne undervisningsformen gir elevene mulighet for å gjøre varierte erfaringer.

6.1.2 Erfaringer

Dewey (1997) legger i begrepet erfaring betydningen av det frie samspill mellom enkeltindividet og vilkårene i omgivelsene. Han mener pedagogikk ”tilbyr et utgangspunkt for å trenge igjennom til det menneskelige” og at læring burde skje via løsning av konkrete problemer i motsetning til andre og mere abstrakte undervisningsformer (Løvlie, 2013). Samtalene viser at det å løse problemer har vært en stor del av hverdagen til disse elevene, en sier: *Det er ingen enkle snarveier å drive UB. Det er som bambi på isen. Vi har prøvd og prøvd og sett at det går an å få til ting om du ikke gir opp.* Det denne eleven sier henviser til den sirkulære læreprosessen, hvor problemløsning fører elevene framover. Noe som også understrekes av Dewey (1997) som mente at enhver erfaring skal forberede oss for en senere

erfaring av en dypere og videre kvalitet. Dette er selve betydningen av «vekst», kontinuerlig rekonstruksjon av erfaringer (Ibid). Spesielt en historie lærer fortalte gjorde inntrykk:

En av elvene hadde vært en problemelev gjennom hele grunnskolen, vært i ekstragrupper. Var en som lærere hadde gitt opp. Så han spilte ofte yatzy og liknende på skolen. Slet veldig med blant annet matte, og strøk i 1. klasse på videregående. Når de skulle lage et produkt til fru Hansen, måtte han lage rette hjørner. Pythagoras, diagonale linjer. Han lærte seg hvordan du får hjørnene rett, hvor mange materialer de skulle bruke, hvor mye det kostet. Tegne i målestokk. Skal tegne 50 ganger mindre. Hva må du gjøre da?? Du må se at det virker. Prøve og feile. Han gjorde gode erfaringer, mestret og ville videre. Etter hvert tok han selv initiativ til å ta opp matte igjen og besto.

I denne situasjonen kan det tenkes at erfaringen ikke bare påvirket elevens evne til å mestre matteprøven, men kanskje innebar opplevelsen av en reell endring av holdningen til seg selv og kan forstås som det Dewey (1997) kaller habit: “ It covers the formation of attitudes, attitudes that are emotional and intellectual; it covers our basic sensitivities and ways of meeting and responding to all the conditions which we meet in living” (Ibid, s. 35). Det kan tyde på at det å gjøre erfaringer i praksis, mestre dem og ville videre nettopp gir trening i det å ta ansvar og initiativ. Som kan overføres til mange andre situasjoner man vil komme til å støte på i sitt liv. Dette indikerer at erfaringslæring, i motsetning til å få ferdige fasitsvar i teorien kan fremme lærings – og utviklingsvilkår for ulike typer elever.

6.1.3 Å lære i praksis

Aristoteles hevder at noen former for kunnskap tilegnes i livet fordi man gjør det, man skal lære, i den situasjonen, hvor det lærte skal anvendes. Mens andre kunnskapsformer tilegnes på skolen, ved at man anvender analytiske og systematiske læringsprinsipper. (Saugstad, 2003, s. 314). En UB er kontekstavhengig, delvis variabel og uforutsigbar fordi den knytter seg til de konkrete og partikulære situasjoner som jo nettopp potensielt kan være på en annen måte (Ibid, s. 315). Den viten man da tilegner seg er deltakerens, den praktiske utøverens viten. I den helhetlige læringsprosessen i en UB ligger det til grunn at elevene skal arbeide med teorien og de grunnleggende ferdighetene i det respektive programfaget. Lærer sier noe

om det: *Flere av elevene slet i norsk, men når de skrev rapport eller markedsplan var det på en måte ikke faget norsk de forholdt seg til. De løste oppgaver i bedriften og gjorde positive erfaringer.* Dette utsagnet underbygger det Aristoteles mener om teorien, at denne viten er for generell i seg selv og ikke handlingsanvisende, men om du øver deg i praksis, i en bestemt situasjon, kan teorien korrigere løsningene og hjelpe elevene til å gjøre gode erfaringer i praksis. Lærer fortalte om flere elever som slet i tradisjonell undervisning som mestret både det å holde foredrag på engelsk, å regne ut bredder og høyder og å lage halvårsrapport. Tvete (2012) understreker at nettopp den entreprenørielle læringen skjer i situasjonsbestemte kontekster hvor det er fokus på at eleven skal lære gjennom å forstå i hvilke situasjoner et kunnskapsinnhold kan være meningsfullt. Den praktiske og erfaringsbaserte formen for kunnskap som i særlig grad knytter seg til den sosiale og etiske, kaller Aristoteles for *fronesis* – kunnskap som innebærer god dømmekraft, situasjonsfornekkelse og evne til å gjøre det riktige, på det riktige tidspunkt ut fra det rette motiv (Saugstad, 2003, s 315). Elevene får ikke anledning til å trene på *fronesis* når de bedriver det Aristoteles kaller *teoria*. Fordi den teoretiske viten er sikker, eksakt og forutsigbar. I motsetning til i en UB, hvor elevene får mulighet til å øve i adekvate situasjoner i praksis. Først da kan den teoretiske viten anvendes som veiledende.

Studien viser at den praktiske undervisningsformen gir elevene en variert mestringsarena hvor de får anvendelse for teorien, noe de uttrykker gir en følelsen av mening og det at de lærer ”så mye mer”. Dette tenker jeg, er med på å fremme gode lærings – og utviklingsvilkår for ulike typer elever.

6.2 Veien videre

Selv om regjeringen har hatt Entreprenørskap i utdannelsen som et uttalt satsingsområde over mange år, er det opp til hver enkelt skoleeier å avgjøre *om* og *hvordan* den enkelte institusjon skal implementere entreprenørskap og *om* eller *hvordan* de skal benytte seg av et samarbeid med UE. Det er langt fra visjoner til handling, og selvsagt stor variasjon i forhold til hvilke av institusjonene som har satt entreprenørskap i system og på dagsorden. Dette er også noe Spilling et. al. (2013) påpekte i sin forskning, at det er manglende forankring av Entreprenørskap i utdanningen hos skoleeiere og skoleledere og de peker også på begrenset oppfølging fra Utdanningsdirektoratet. Derfor hadde det vært interessant og forsket på

skoleeieres holdninger til entreprenørskap i utdanningen og funnet ut hva som er eventuelle barrierer for å implementere slik undervisning. Her kunne en kvantitativ metodetilnærming vært spennende for å dekke et større utvalg. Videre ville det også vært nyttig og intervjuet flere lærere om deres holdninger og erfaringer med entreprenørskap i utdanningen. For det finnes mange måter å jobbe med dette på. Læreren som jeg snakket med understreket at det nødvendigvis ikke må være en Ungdomsbedrift, eller et annet fastsatt program man må følge. Han sa at ”entreprenørskap handler om interessedifferensiert undervisning og tilpasset opplæring. At man kan ta det som passer for en elev og noe annet for en annen elev”. Det kommer også tydelig fram i denne studien at de ulike typer elever som har deltatt i Ungdomsbedrift har opplevd at de gjennom dette programmet har hatt en variert opplæringsarena med mulighet for flere mestringsopplevelser. Dette stemmer godt med den forskningen Johansen et. al. (2008) gjorde i forhold til Ungdomsbedrifter og læringsutbytte, hvor denne typen undervisning hadde hatt en positiv betydning for utvikling av samarbeidsevner, selvtillit, trivsel, motivasjon og også faglige prestasjoner.

Videre ville det derfor vært av stor interesse for det spesialpedagogiske feltet å gjøre intervensjonsforskning innen dette fenomenet, ved og først foreta en pretest av ulike typer elevers personlige og faglige utbytte av tradisjonell undervisningen i en klasse, for så å innføre ulike entreprenørielle læringsmetoder som vektlegger faktorer som er belyst i denne studien. Ved å kjøre en posttest av elevenes personlige og faglige utbytte etter en gitt periode, ville man kanskje tydeligere sett hvilken effekt dette hadde på ulike typer elever.

Med tanke på spørsmålet til Tone Saugstad; *hvilke mennesker ønsker vi oss ut av utdannelsen?* kunne det vært spennende å forske på hva arbeidsmarkedet etterspør. Hvilke ferdigheter og kunnskaper ulike yrker og roller fordrer. De tidlige elevene mener de selv har fått arbeid fordi de har deltatt i en UB. En av dem har fortsatt bedriften ved siden av studier i Innovasjon og bedriftsledelse. Hun er ikke i tvil om at det ene året hun drev UB på videregående skole, endret hennes kurs. De utviklingsmulighetene disse tre elevene har erfart kan ikke generaliseres, derfor hadde det vært interessant å gjøre en undersøkelse ut i markedet på hvilke mennesker de ulike bedriftene ønsker at skal jobbe i deres virksomhet. Det er ikke bare i arbeidslivet det betyr noe hvordan vi er som mennesker, men i familie – organisasjons og – idrettsliv, blant venner, ute i naturen og kanskje etter hvert som foreldre.

Med dette i tankene, tenker jeg det spørsmålet jeg stilte innledningsvis alltid vil være aktuelt og interessant å reflektere over; hva slags oppgave skal grunnskolepedagogikken ha i samfunnet?

Kildeliste

- Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2009): *Det du gjør, gjør det helt. Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. NOU 2009: 22
- Befring, E. (2012): *Skolen for barnas beste - Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. (2012): *Forebygging i en psykososial kontekst*. I: Edvard Befring og Reidun Tangen (red.): *Spesialpedagogikk*. 5. utg. Oslo : Cappelen Akademisk Forlag
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring, E. & Duesund, L. (2012): *Relasjonsvansker. Psykososial problematferd*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. 5.utgave. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Bjerke, B. (2013) *En bok om entreprenørskap*. Sverige: AB Lund
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge University Press
- Callewaert, S. (2001) *Forståelse og forklaringer i de sociale videnskaber, i følge Bourdieu*. I: K. A. Petersen (red.). *Praktikker i erhverv og uddannelse*. Danmark: Akademisk
- Corbin, J. & Strauss, A.(2008). *Basics of Qualitative Research 3rd ed*. London: Sage
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- De Vaus, D.A. (2002): *Surveys in Social Research. An Introduction*.5th ed. London: Routledge
- Dewey, J. (1991) *How we think*. New York: Prometheus Books
- Dewey, J. (1997). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone

- Frønes, I. (1998). *De likeverdige: Om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag
- Gall, M.D., J.P. Gall og W. Borg. (2007). *Educational Research. An Introduction*. New York: Longman Publishers.
- Halvorsen, K (2008). *Å forske på samfunnet; en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Hohr, H. (2009) *Å føle, å oppleve, å begripe. En rekonstruksjon av Deweys erfaringsbegrep*. I: Steinsholt, K. & Dobson, S. (red): *Verden satt ut av spill, postmoderne pedagogiske perspektiver*. Oslo: Tapir Akademiske forlag
- Hausstätter, R.S.(2012). *Før og etter spesialundervisningen*. I: Hausstätter, R.S. (red). *Inkluderende spesialundervisning*. Oslo: Fagbokforlaget
- Heggen, K., Jørgensen, G., Paulgaard, G. (2003). *De andre; ungdom, risikosoner og marginalisering*. Oslo: Fagbokforlaget
- Holmberg, J.B. & Kokkersvold, E. (1997a). *Fra grunnskole til videregående skole*. Delrapport 3/1997 I: *Kvalitet i spesialpedagogisk arbeid - et paraplyprosjekt*. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo
- Illeris, K. (2006). *Læring*. Danmark: Roskilde Universitetsforlag
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden: innføring i generell didaktikk* (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Jacobsen, D. I. (2000). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 1. utgave. Oslo: Høyskoleforlaget
- Johansen, V. (2011). *Ungdomsbedrift og entreprenørskap*. ØF -notat nr. 17: Østlandsforskning

Johansen, V. & Eide, T.H. (2006) *Erfaringer fra deltakelse i Studentbedrift?* ENRI-memo 16/2006. Elektronisk publisert, hentet: 25 april 2014 på: <http://www.xn--f-4ga.no/images/notater/162006.pdf>

Johansen, V., Skålholt, A., Schanke, T. (2008). *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte*. ØF -rapport nr. 08: Østlandsforskning

Kirke-, Undervisnings – og forskningsdepartementet (1993). *Reform 94, videregående opplæring, fra plan til læring*. Læreplanene og det utvidete kunnskapsbegrepet.

Kokkersvold, E. & Mjelde, L. (1982). *Yrkesskolen som forsvant*, Oslo. Gyldendal Norsk Forlag

Krogh, T. (2009). *Hermeneutikk : om å forstå og fortolke*. Oslo : Gyldendal akademisk

Kunnskapsdepartementet (2014) *om den videregående opplæring*. Elektronisk publisert, hentet 25 april. 2014 på: <http://www.regjeringen.no>

Kunnskapsdepartementet (2011). *Læring og fellesskap. Tidlig innsats og gode læringsmiljøer for barn, unge og voksne med særlige behov*. Oslo: Stortingsmelding nr. 18

Kunnskapsdepartementet (2011): *Motivasjon- Mestring- Muligheter. Ungdomstrinnet*. (2010- 2011) Elektronisk publisert, hentet 01.januar 2014 på: <http://www.regjeringen.no>

Kunnskapsdepartementet, Kommunal – og regionaldepartementet, Nærings – og handelsdepartementet (2009) *Entreprenørskap i utdanningen– fra grunnskole til høyere utdanning (2009–2014)*

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2010): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal Akademiske Forlag

- Kvernbekk, T. (2002). *Vitenskapsteoretiske perspektiver*. I: Lund, T. (Red) *Innføring i Forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag
- Larsen, A, K. og Slåtten, M, V. (2006). *En bok om oppvekst – samfunnsfag for førskolelærere*. Bergen: Fagbokforlaget
- Lassen, L. M. (2012). *Spesialpedagogisk rådgivning*. I: Befring, E. & Tangen, R. (red.) *Spesialpedagogikk*. 5. utgave. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag
- Lund, T. (2002). *Metodologiske prinsipper og referanserammer*. I: Lund, T. (red). *Innføring i Forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub Forlag
- Løvlie L. (2013). *John Dewey, danningen til demokrati*. I: Straume, I. (red). *Danningens filosofihistorie*. Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag
- Mønks, F. J & Ypenburg, I.H. (2008). *Begavede barn, en veiledning for foreldre og pedagoger*. Oslo: Abstrakt Forlag
- NESH publikasjon: (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnskunnskap, jus og humaniora*. Elektronisk utgave, hentet 2. april 2014, på: <http://www.etikkom.no>
- Opplæringsloven (2008). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa m.v. av august 2008 nr. 621*. Elektronisk utgave, hentet 19. April 2014 på: <http://www.lovdatab.no>
- Petersen, K.A. (2001). *Om pedagogiske og sundhedsfaglige praktikker*. I: K. A. Petersen (red.). *Praktikker i erhverv og utdanning*. Danmark: Akademisk Forlag
- Saugstad, T. (2003). *Læring i skole og i praksis*. I: Kvale, S. & Nielsen, K. (red.). *Praktikkens læringslandskap. At lære gjennom at arbeide*. København: Akademisk Forlag

Saugstad, T. (2001). *Teori og praksis i et aristotelisk perspektiv*. I: Petersen, K.A. (red.). *Praktikker i erhverv og utdanning*. Danmark: Akademisk Forlag

Säljö, R. (2001). *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Säljö, R. (2002). *Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper*. I: Bråten, I. (red). *Læring i kognitivt, sosialt og sosialt – kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag

Sjøvoll, J. (2012). *Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap I*: Sjøvoll, J (red). *Entreprenørskap i utdanningen, Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap*. Oslo: Tapir Akademiske Forlag

Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Aschehoug

Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring* (Heftet). Gyldendal Akademiske forlag

Skogen, K., & Idsøe, E. C. (2011). *Våre Evnerike Barn, en utfordring for skolen*. Oslo: Høyskoleforlaget

Skogen, K. og Sjøvoll, J.(2009). *Pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapier Forlag

Solstad, K.J. (2000). *Entreprenørskap – noko for skolen?* NF-rapport 12/2000. Nordlandsforskning

Spilling, O.R., Hagen, S.E., Johansen, V., Støren, L. A. (2013). *Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen – hvor tjenlig er den som politisk instrument?* Arbeidsnotat . nr. 09: NIFU

Store Norske Leksikon: (2013). Elektronisk utgave, hentet 12 november, 2013 på: [http:// www.snl.no](http://www.snl.no)

- Sæbø, A.B. (2009). *Hvilket skjerf skal jeg bruke? Om drama og estetiske læreprosesser for å utvikle leseforståelse*. Oslo: Forskningsrådet
- Tangen, R. (2012) *Retten til utdanning for alle*. I Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. - 5. utg. - Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Tangen, R. (2012) *Tilnæringsmåter og temaer i spesialpedagogikk – en introduksjon*. I Befring, E. og Tangen, R. (red.): *Spesialpedagogikk*. - 5. utg. - Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Thagaard, T. (2003): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget
- Tvete, I. (2012). *Du kan hvis du vil – Pedagogisk entreprenørskap som strategi for tilpasset opplæring i en inkluderende skole?* I: Hausstätter, R.S. (red). *Inkluderende spesialundervisning*, Oslo: Fagbokforlaget
- Ungt Entreprenørskap. Elektronisk utgave, hentet 19. mars, 2014 på:
<http://www.ungtentreprenorskap.no>
- Ungdomsbedrift. Elektronisk utgave hentet, 19. mars, 2014 på:
<http://www.ungdomsbedrift.no>
- Utdanningsdirektoratet (2006): *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*
- Wormnæs, O. (2005). *Om forståelse, tolkning og hermeneutikk*. I: SPED 4010 *Vitenskapsteori og forskningsmetode*. (2013) Oslo: Institutt for spesialpedagogikk.
- Ødegård, Røe, L.K. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap; å lære i dilemma og kaos*. Oslo: Høyskoleforlaget
- Aasen, P., Nordtug, B., Ertesvåg, S.K. & Leirvik, B. (2002). *Atferdsproblemer. Innføring i pedagogisk analyse*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Intervjuguide

1. Åpningsspørsmål: Generelt om skolen, lærer, elev

2. Hva er entreprenørskap som mål og metode? Spørsmål til lærer:

- Hva legger du i begrepet Entreprenørskap?
- På hvilken måte implementeres entreprenørskap overordnet på denne skolen?
- Hvordan tilrettelegges undervisningen i forhold til entreprenørskap?
- Fortell om UB- prosjektet på bygglinja
- Hvorfor prioritere entreprenørskap?
- Utfordringer med denne type metode?

3. Utbytte for skolen/ eleven:

Hvilke elever passer dette for?

Hvilket utbytte har elever som er med i entreprenørskaps utdanning?

Hva får de ut av å være med på dette?

- Hvordan kan opplæring til entreprenørskap bidra til høyere **trivsel** på skolen?
- Hvordan tror du opplæring til entreprenørskap virker inn på elevenes **skolemotivasjon**?

Personlig utvikling

Hvordan kan opplæring i entreprenørskap bidra til:

- Evne og vilje til å ta initiativ
- Nytenking og kreativitet
- Risikovilje
- Selvtillit
- Samarbeidsevne og sosiale ferdigheter

Synergieffekt på ”andre fag”/Akademisk selvtillit

Bidrar opplæring i entreprenørskap til:

- Å styrke elevenes akademiske selvtillit?
- Bedre faglige prestasjoner generelt?
- Større tro på fremtidig utdanning?

5. Åpne spørsmål tilslutt om det er noe de vil tilføye

Samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet *Ungt entreprenørskap – antikk filosofi*

Bakgrunn og formål

Med det jeg opplever som skolens sterke prioritering av tradisjonell undervisning framfor praktiske læringsoppgaver, er det mange som får erfare at de ikke makter å lære det som blir forventet (Befring 2012). Jeg ønsker derfor å undersøke hva den landsomfattende, ideelle organisasjonen Ungt Entreprenørskap (UE) kan bidra med inn i skolen. *UE arbeider med entreprenørskap i utdanning og tilbyr ulike programmer, forankret i Kunnskapsløftet, fra grunnskole til høyere utdanning. Jeg reiser i oppgaven følgende problemstilling:*

Kan Ungdomsbedrift fremme gode lærings – og utviklingsmuligheter for ulike typer elever?

Som student ved UiO, avdeling for spesialpedagogikk ønsker jeg gjennom denne masteroppgaven å få mer innsikt i hva Ungdomsbedrift er som mål og metode og hvilken effekt en slik opplæring har på ulike typer elever. Du blir derfor herved forespurt om å delta.

Hva innebærer deltakelse i studien?

For å besvare min problemstilling, ønsker jeg å benytte den kvalitative metoden semistrukturert intervju. Du vil få tilsendt en intervjuguide på forhånd. Jeg ønsker å bruke lydopptak under intervjuet, som jeg anslår vil vare i ca 1 time.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. I utgangspunktet er det kun meg som student som skal ha tilgang til opplysningene, men også min veileder. All informasjon vil selvfølgelig anonymiseres og behandles konfidensielt både underveis og i etterkant av prosjektet. Med mindre informanten selv vil det, skal det ikke være mulig å spore opplysningene i masteroppgaven. I utgangspunktet er en masteroppgave tilgjengelig for alle.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert

Dersom du ønsker å vite mer eller har ytterligere spørsmål til studien, ta kontakt med Ingunn Kjærstad, mobil: 92292745

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og planlegges avsluttet i mai, 2014.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har lest informasjon om studien, og er villig til å delta i intervju. Jeg samtykker til at anonymiserte personopplysninger kan publiseres i masteroppgaven og er kjent med at det er frivillig å delta.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Peer Møller Sørensen
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 14.02.2014

Vår ref: 37042 / 3 / MSI

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 13.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37042</i>	<i>Det praktiske læringslandskap</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens overste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Peer Møller Sørensen</i>
<i>Student</i>	<i>Ingunn Kjørstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marte Byrkjeland

Kontaktperson: Marte Byrkjeland tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Ingunn Kjørstad ingunnKjarstad@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 37042

Personvernombudet minner om at forespørsel må rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Spesielt i forhold til eleven er det viktig å understreke at det ikke vil påvirke forholdet til skolen hvorvidt vedkommende ønsker å være med i studien eller ikke. Vi legger til grunn at taushetsplikten ikke er til hinder for rekrutteringen.

Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes skriftlig samtykke basert på skriftlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår, men samtykkeerklæringen må revideres. Det er meldt inn at alle opplysninger skal anonymiseres ved prosjektslutt. Dette er også oppgitt i informasjonen til utvalget. Siste boks for avkrysning må følgelig fjernes. Nest siste boks må også tilpasses det konkrete prosjekt. Vi ber om å få tilsendt revidert samtykkeerklæring til personvernombudet@nsd.uib.no.

Personvernombudet vurderer at det vil kunne bli registrert sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c).

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at veileder og student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc og minnepenn til oppbevaring av personidentifiserende data.

Prosjektet skal avsluttes 31.05.2014 og innsamlede opplysninger skal da anonymiseres og lydopptak slettes. Anonymisering innebærer at direkte personidentifiserende opplysninger som navn/koblingsnøkkel slettes, og at indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, skole, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

