

MASTEROPPGAVE

Masterstudium i yrkespedagogikk

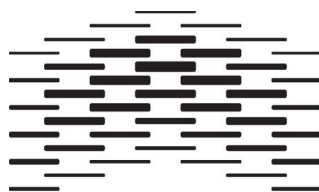
Mai 2018

Entreprenørskapskrefter i mediefag

*En kvalitativ studie som dreier seg om lærer- og elevopplevelser
rundt entreprenørskap i praksis i videregående skole*

Siri Lund
Thomas Berg

**Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier
Institutt for lærerutdanning**



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Når du er på vei mot et mål,
er det viktig at du legger merke til veien du går,
det er veien som viser oss den beste måten
å komme frem på,
og den beriker oss underveis.

Paulo Coelho, u.å.

Forord

Når vi, Siri Lund og Thomas Berg, endelig leverer masteroppgaven er det med ydmykhet, lettelse og stolthet. Dette har vært en lærerik reise gjennom 4 år, der vi har hatt muligheten til å studere entreprenørskap i skolen på nært hold. Som to medstudenter har vi jobbet sammen på flere av deloppgavene underveis i masterstudiet, og tok dermed utfordringen til å skrive masteroppgaven sammen også. Tidligere titler på deloppgaver har vært, «*Entreprenøriell skole for samarbeid og vekst*», og, «*Se meg lærer – se mer enn bare en skoleelev*».

Deloppgavene har vært en god opptrapping til masteroppgaven, og vi har opparbeidet oss verdifulle erfaringer og kunnskap underveis. I masteroppgaven har vi hatt en fordel ved at Thomas har kommet inn med et utenfor-blikk til et felt Siri kjenner som egen arbeidspraksis.

Vi har stort sett jobbet tett hele veien, men hatt noen egne hovedansvarsområder hver. Siri har hatt hovedansvar for lærerintervju- og observasjon/case-gjennomføring. Thomas har vært ansvarlig for fokusgruppeintervju med elever og øvrig transkriberingsarbeid i forbindelse med intervjuene. Analyse- drøfting og teori-arbeid er gjort i fellesskap.

Vi har mange å takke for å ha kommet i mål med denne oppgaven. Vi ønsker først og fremst å takke våre to veiledere, Eva Schwencke og Marit Lensjø. Eva har fulgt oss lengst gjennom masterstudiet, og vært bi-veileder under selve masteroppgaven. Eva har vært støttende og ført oss gjennom arbeidet på en svært kyndig måte. Marit ble etterhvert vår hovedveileder. Hun har ledet oss gjennom skrivearbeidet det siste året på et fremragende vis, og lagt ned mye tid og arbeid i å gi oss konkrete og gode tilbakemeldinger. Marit har hatt et skarpt blikk på oppgaven og samtidig oppmuntret oss i motbakker.

Takk også til læringsgruppen vi har vært en del av. Vi har hatt mange gode faglige diskusjoner og gitt hverandre nyttige tilbakemeldinger på hverandres oppgaver. Vi ønsker også å takke lærere og elever som ble våre informanter og gjorde studien mulig.

Jeg (Siri) ønsker i tillegg å takke min lille datter som kun var 3 år da jeg startet på masterstudiet. Det har vært tøft å balansere 100% jobb, deltidsstudier og samtidig være mamma til et lite barn så og si på heltid. Jeg er ydmyk over hvor tålmodig hun har vært når mamma har måttet lese og skrive, og vi har tilbrakt time etter time på Deichmanske bibliotek på Majorstuen. Når mamma nå har levert skal vi bytte pensumbøker med mange fine barnebøker – det er ingen tvil om at leselysten ligger i oss begge. Tusen takk også til venner

og familie som har avlastet og oppmuntret. I tillegg vil jeg takke Marte, som var til uvurderlig støtte de første årene som praktikant/ barnepasser. En takk også til arbeidskollega Sofie, som rakk å komme tilbake fra fødselspermisjon og overta mine kjære medieelever, slik at jeg kunne ta skrivepermisjon helt på tampen. En siste takk til arbeids-partner gjennom studiet, Thomas, vi har lært utrolig mye sammen disse årene.

Jeg (Thomas) vil få takke for støtte på arbeidsplassen og hjemme for at dette faktisk lot seg gjennomføre. Mine to døtre har vært flotte støttespillere. Samarbeidet med Siri har fungert upåklagelig i perioden arbeidet har pågått. Full jobb sammen med dette studiet har krevd mange forsakelser av en del andre ting i hverdagen, men læringen og utbyttet ville jeg aldri ha vært foruten. Takk også til Siri`s kollega Therese, som korrigererte og hjalp til med den engelske oversettelsen av sammendraget.

TAKK!

Oslo, mai 2018, Siri Lund og Thomas Berg

Sammendrag

Masteroppgaven «Entreprenørskapskrefter i mediefag» er en kvalitativ studie der vi undersøker hvordan lærere og elever opplever entreprenørskap som metode og pedagogisk retning i mediefag i videregående skole. Hensikten er å bidra til at mediefag får en ytterligere praktiskorientert undervisning og tar tilbake endel av yrkesrettingen som i senere tid er svekket etter omlegging til studiespesialisering. Dette har vi gjort ved å bruke ungdomsbedrift som metode i mediefag på Vg3. Vi ønsker å synliggjøre de entreprenørielle læreprosessene som gir elevene mulighet til å gjøre teoretiske fag og praktiske fag tverrfaglige. Gjennom elev- og lærerperspektiv og deres refleksjoner og opplevelser i møte med undersøkelsen har vi hovedfokus på følgende problemstilling: Hvordan kan entreprenørskap bidra til å øke elevens motivasjon og yrkespraksis i mediefag, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens undervisning? Som forskere i skolens utviklingsarbeid forsøker vi å binde sammen teori og praksis gjennom oss som forskere, lærerperspektivet og elevperspektivet. For å gjøre studien har vi valgt en metodetriangulering som består i intervju av lærere, fokusgruppeintervju av elever og en casestudie der elevene har ungdomsbedrift som metode for å best mulig arbeide med ekte oppdrag. Oppgavens teoretiske perspektiv er primært knyttet til et sosiokulturelt læringsperspektiv, motivasjonsteori og drivkraft, læreprosesser og situert læring. Resultatene av vår forskning viser at elevene motiveres best når mediefagene forankres i ekte oppdrag som synliggjør arbeidet deres utover skolen. Slik opplever elevene bedre relevans mellom teori og praksis, de får et bedre eierskap til læreprosessene og lærestoffet. Lærere mener det er en utfordring å integrere entreprenørskap som endel av en helhetlig skoletenkning fordi begrepet ennå er ukjent og har for liten plass i læreplanarbeid og i skolens visjon.

Nøkkelord:

Yrkespraksis, motivasjon, eierskap, organisering, påvirkning og fremtidens undervisning

Summary

The Master's thesis "Entrepreneurship-forces in the education program Media and Communication" is a qualitative study through which we explore how teachers and students experience entrepreneurship as a method and educational direction in media subjects in Norwegian upper secondary school. The purpose is to ensure that students receive practical training and teaching, thus reclaiming some of the vocational approaches that may have been lost when the Media and Communication program recently transitioned into a university-preparatory programme for general studies. We have achieved this by implementing mini-companies in the subject Entrepreneurship and Business Development in Vg3, consequently visualizing and emphasizing the entrepreneurial learning processes that allow students to do theoretical subjects and vocational subjects interdisciplinary. Through student and teacher perspectives, and their reflections and experiences in regard to the course of the study, we focus on the following issue:

How can entrepreneurship contribute to increase students' motivation and vocational practice in media subjects, and simultaneously contribute to strengthen the correlation between the media subjects' renewal of content and future teaching?

As researchers of schools' scientific development, we seek to combine theory and practice through us as researchers, as well as through teacher and student perspectives. In order to conduct the study, we have chosen a method triangulation that consists of interviewing teachers, focus group interviews of students, and a case study in which the students develop mini-companies as a method of working hands-on with realistic assignments to gain experience. The theoretical perspectives of the assignment are primarily related to socio-cultural learning perspectives, motivational theory and driving forces, learning processes and situational learning. The results of our research show that students are more highly motivated when their assignments are embedded in real work tasks, thereby showcasing their work even beyond school context. Thus, students experience increased relevance between theory and practice, consequently gaining a stronger sense of ownership of the learning processes and the learning material. Teachers nonetheless believe it is a challenge to integrate entrepreneurship as part of comprehensive school development – which may suggest that the term is still unknown and perhaps given too little priority in school core values and curriculums.

Keywords:

Vocational training, professional practice, motivation, ownership, organization, influence and future education

Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning	9
1.1 Struktur i arbeidet med undersøkelsen	9
1.2 Endring fra yrkesfag til studiespesialiserende	10
1.3 Oss og feltet	13
1.4 Problemstilling	14
1.5 Definisjon og vår beskrivelse av begreper	16
1.6 Design på studien	16
1.7 Historiske perspektiver på entreprenørskap	19
1.8 Ungt entreprenørskap	19
1.9 Pedagogisk entreprenørskap	22
1.10 PedEnt	23
1.11 Kritikk mot entreprenørskap i skolen	25
1.12 Yrkesperspektivet i de nye mediefagene	25
1.13 IKT-mediefag	27
1.14 Samarbeid	28
1.15 Tidligere forskning	29
1.16 Styringsdokumenter	32
1.17 Entreprenørskap i en større sammenheng	34
1.18 Tilrettelegging	34
2.0 Teori	36
2.1 Læreprosesser	39
2.2 Drivkraft og motivasjon	40
2.3 Læreprosesser og handlingskompetanse	40
2.4 Situert læring	42
2.5 Sosiokulturell teori og konstruktivisme	43
2.6 Motivasjon, selvbestemmelse og engasjement	44
2.7 KIP-prosjektet	44
3.0 Metode	46
3.1 Kvalitativ metode	46
3.2 Hermeneutisk tilnærming	47
3.3 Valg av metode og forskningsdesign	47
3.4 Informanter og deltagere i studien	48
3.5 Arbeidsfordeling	50
3.6 Intervju	50

3.7 Snøballmetoden	54
3.8 Transkribering.....	55
3.9 Koding og kategorisering.....	57
3.10 Observasjon.....	59
3.11 Case	64
3.12 Ståsted som forskere	69
3.13 Pålitelighet, overførbarhet og gyldighet	70
3.14 Refleksjon av etisk karakter	71
4.0 Resultat og analyse	72
4.1 Hovedfunn.....	73
4.1.1 Relevans.....	75
4.1.2 Organisering.....	75
4.1.3 Ekte (virkelighet).....	76
4.1.4 Samarbeid	76
4.2 Hvordan gikk det med Casene?.....	76
4.3 Motivasjon.....	82
4.4 Praksis og innhold.....	87
4.5 Fremtidens undervisning	89
5.0 Drøfting	95
5.1 Arbeidsvaner og deltagelse	97
5.2 Motivasjon og produksjon	98
5.3 Rammebetingelser og faglig innhold	102
5.4 Entreprenørskap i mediefag	108
6.0 Oppsummering	114
6.1 Veien videre.....	117
Referanser	118
Vedlegg.....	122

Figurliste

<i>Figur 1 Modell av stegene i undersøkelsen.....</i>	<i>17</i>
<i>Figur 2 Handlingsplanens presentasjon av målene med entreprenørskapsutdanning.....</i>	<i>21</i>
<i>Figur 3 Entreprenørielt barometer.....</i>	<i>23</i>
<i>Figur 4 Modell basert på Kolbs læringssirkel.....</i>	<i>38</i>
<i>Figur 5 Modell basert på Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell.....</i>	<i>41</i>
<i>Figur 6 Læring i sosial kontekst.....</i>	<i>43</i>
<i>Figur 7 Elevenes utvikling og progresjon mellom oppdragene.....</i>	<i>100</i>

Tabeller

<i>Tabell 1 Oversikt over datamaterialet</i>	49
<i>Tabell 2 Eksempel på koding</i>	57
<i>Tabell 3 Emneord</i>	59
<i>Tabell 4 Observasjonsnotat</i>	63
<i>Tabell 5 Oversikt over case 1</i>	66
<i>Tabell 6 Oversikt over case 2</i>	67
<i>Tabell 7 Oversikt over case 3</i>	68

1.0 Innledning

I dette kapittelet vil vi redegjøre for studiens bakgrunn og problemstilling. Tema i vår studie ligger til bruk av entreprenørskap som metode og pedagogisk retning i mediefag primært på vg3. Vi ønsker å innlede med et sitat publisert 8 mai 2018 på bloggen til hovedorganisasjonen Virke, som representerer over 21 000 virksomheter i Norge:

- Vi må tenke langsiktig for å legge til rette for entreprenørskap og innovasjon, og gi unge mennesker realistiske læringsarenaer hvor de kan prøve ut teori og egne ideer i praksis, (Hans Christian Westlye, direktør i Virke, <https://blogg.virke.no/mer-entreprenorskap-pa-timeplanen/>)

I vår studie har vi rettet oss til entreprenørskap som pedagogisk retning for å forsterke bruk av realistiske læringsarenaer. Ved å bruke entreprenørskap som metode og pedagogisk retning mener vi at teori og praksis knyttes bedre sammen og gir elevene en fremtidsrettet og spennende undervisning. På den måten presenterer vi en studie som er aktuell i debatten om fremtidens skole og undervisning, samt hvordan man kan styrke innhold i fag. Først i dette kapittelet vil vi presentere oppgavens struktur.

1.1 Struktur i arbeidet med undersøkelsen

Oppgaven startet med å beskrive problemene vi står ovenfor i utviklingen og omstruktureringen av mediefag, og fordelene entreprenørskap kan tilføre for å styrke innhold og læreforutsetninger. Videre ønsker videre å definere og beskrive sentrale begreper som ligger nært til problemstillingen vår for deretter å belyse teoretisk forankring. Studiens metodiske valg vil bli gjort rede for i kapittel 3. I kapittel 4 vil vi presentere resultater og funn i studien som deretter vil bli tolket og drøftet i samspill med teori i kapittel 5.

Det yrkespedagogiske perspektivet i studien vår ligger til å kunne beholde den viktige yrkesforankringen og praksisorienteringen i mediefag, spesielt i de mediefagene som er endret fra å være et yrkesfag til å bli et studieforberegende fag. I studien vår undersøker vi om entreprenørskap og ungdomsbedrift som metode påvirker positivt på innholdet i fagene, primært i Vg3. Bakgrunn for dette er de store endringene i fagstrukturen de siste årene som

har fått dramatiske følger. Søkertallene til mediefag i videregående skole går ned og mange gode yrkesfaglærere i den praksisrelaterte delen av mediefagene blir overflødige.

1.2 Endring fra yrkesfag til studiespesialiserende

Mye har skjedd med mediefagene de siste årene. Etter oppløsningen av yrkesfaglinjen for Medier og Kommunikasjon (heretter MK) ble det opprettet MK-fag som studiespesialiserende. Noen av fagene ble plassert – og ligger fremdeles under Design og Håndverk (DH). Fra 2020 opprettes et eget utdanningsprogram i yrkesstrukturen for IKT-mediefag, samtidig fortsetter Medier og kommunikasjon som studiespesialiserende. Høsten 2018 utvides Vg3 med et sjette valgfritt programfag som heter Mediespesialisering. Fag og timefordelingen for MK studiespesialiserende er mye lik strukturen for Idrettsfag, Musikk, Dans og Drama. I MK studiespesialiserende er det to felles programfag, Mediesamfunnet og Medieuttrykk. Programfagene har tre nivåer og avsluttes med standpunkt og eksamen. Det er fastsatt læreplaner for 6 valgfrie programfag i Vg2 og Vg3. Vi har utført vår studie i Vg3 der programfagene fremdeles ligger under strukturen for yrkesfag. Grunnen til dette var at elevene hadde ungdomsbedrift i YFF (yrkesfaglig fordypning) på Vg2, og erfaringene til disse elevene la et viktig grunnlag for å ha ungdomsbedrift som metode i Vg3. Forskjellen med å ha entreprenørskap i programfag på Vg3 er eksamen, som mange frykter ødelegger for å bruke entreprenørskap i mediefagene. YFF er borte fra den nye strukturen og eksamen vil prege alle programfag i Medier og kommunikasjon Studiespesialiserende, både på Vg2 og Vg3. Vår forforståelse er derimot at læringseffektene i å bruke entreprenørskap i fag har positive innvirkninger på elevenes opplevelse av arbeide annerledes med faget og at faget blir mer motiverende og gøy. Derfor ønsker vi å se på hvordan dette kan slå ut i to programfag på Vg3 der ett av programfagene er teoribasert, og det andre faget er mer praksisrettet. Endel av grunnlaget for undersøkelsen var å kjøre de to programfagene som tverrfaglige.

Vi mener det viktigste i mediefag er den praktiske tilnærmingen og å forstå hvordan yrkene i mediebransjen opererer, og mener videre at det må knyttes sterkere bånd til det yrkesfaglige perspektivet i fagene etter omleggingen til studiespesialiserende. Om innholdet i mediefagene styrkes og tar tilbake og forsterker et yrkesperspektiv, tror vi entreprenørskap kan være en god løsning. Vår definisjon og forståelse av begrepet entreprenørskap i skolen er at elevene jobber praktisk og yrkesnært og har en undervisning som engasjerer elevene til å være kreative og selvstendige og mer i kontakt med virkeligheten, samfunnet, arbeidslivet og

bransjens oppdaterte retningslinjer. Det er flere innganger til å forstå begrepet
entreprenørskap, disse vil vi komme til senere i kapittelet. Det er forøvrig flere krefter i sving
for å utvikle gode læreplaner i mediefagene, og vi mener at entreprenørskap kan være med å
styrke innholdet og øke elevenes motivasjon og fremtids-rette undervisningen. Programfag
blir ofte et isolert fag der en lærer tar med seg 25 elever og lukker døren til sitt klasserom. En
annen lærer tar med seg de samme elevene til et annet klasserom og lukker sin dør. Vi ser at
mediefagene mister tverrfaglighet når strukturer skiller for mye mellom hva som er teori og
hva som er det praktiske innholdet. Samtidig forstår vi at lærerne har vanskelig for å
samarbeide på tvers om det ikke foreligger en organisert samarbeidsplattform.

Vi møter mange forskjellige elev-typer i klasserommene. Noen felles kjennetegn på
medieelever er ofte at de er unge mennesker som har evner innenfor det visuelle språk. Elever
som velger Medier og kommunikasjon regner vi ofte som kreative og de motiveres best av å
jobbe med produksjonsbaserte oppgaver og bruke de teknikkene de er interessert i. Mange av
disse elevene møter i dag et klasserom med mye teori og et minimum av tid til produksjon.
Det medfører også mindre tid til å gjøre det de har lyst til. Vår forforståelse er at mange elever
kjeder seg og ser ikke meningen med å velge mediefag lengre. Slik indikerer også
søkertallene til fagene, som har gått drastisk ned de siste to årene.

I stortingsmelding nr. 28 (Meld.St nr. 28 (2015-2016), 2016) legges det vekt på at det nye
læreplanarbeidet skal legge til rette for fleksibilitet som betyr at dybdelæring skal prioriteres
og fagene skal sees på i sammenheng. De nye mediefagene i studiespesialiserende har mye
teori men har beholdt en praktisk eksamen. Det betyr at kompetansemålene inneholder krav til
produksjon. Et eksempel på dette er Mediesamfunnet (MS), som til neste år blir en realitet på
vg3. Dette er et av to felles programfag som utfra kompetansemål har en direkte kobling til
medieproduksjon;

*-Produsere medieuttrykk for en tenkt eller reell oppdragsgiver, utarbeide avtaler og
dokumentere arbeidsflyt*

Et annet viktig område i de nye mediefagene er krav til innovasjon og nyskaping, noe som
også ligger til entreprenørskapsbegrepet. Slik kommer dette frem i kompetansemålene;

*-Drøfte nyskaping og omstilling i mediebransjen lokalt, nasjonalt og internasjonalt
med utgangspunkt i medieutviklingen*

-Gi eksempler på og drøfte problemstillinger knyttet til privat og profesjonell mediebruk, produksjon og publisering

Vi ser at skal elevene kunne gi eksempler på utfordringer som bransjen står ovenfor i dagens produksjonsformer vil vi tro at det viktigste i fagene vil være at elevene produserer og får jobbe med ekte oppdrag. Slik ser vi at tverrfaglighet og dybdelæring i mediefagene har overførbar betydning til entreprenørskapsbegrepet og at dette vil være et viktig begrep i arbeidet med fremtidens skole.

Med entreprenørskap og ungdomsbedrift som metode jobber elevene i grenseland mellom skole og arbeidsliv og tar på seg konkrete arbeidsoppdrag. Slik blir fagene up-to date og følger bedre utviklingen både i arbeids- og samfunnslivet. Dette krever samarbeid på tvers av mediefagene slik at elevene får oppleve at teori og praksis henger sammen og at det er en del av en større helhet. Elevene får slik ulike innganger til å løse oppdrag, dermed utfyller de hverandres egenskaper i et praksisfelleskap der det tyder på at elevene lærer bedre. Når elevene opplever at teori og praksis separeres, blir det et problem for dem å se helheten og mulighetene.

Tidligere hadde mediefagene tverrfaglig praktisk eksamen. Når hvert av mediefagene nå har sin egen eksamen, tvinges mange lærere til å verne om sitt fag ovenfor sine elever og planarbeidet kan bli rigid og eksamensrettet. Slik mister fagene enda mer fleksibilitet og mulighet for tverrfaglighet, noe vi opplever er en realitet på den skolen vi har gjort vår studie på. Lærerne opplever at det mangler en helhetlig tanke. Vår oppfatning er at dette også gjelder for elevene.

MK studiespesialiserende har mistet yrkesfaglig fordypning (YFF) i den studieforbereidende modellen. Dette betyr at muligheten for større prosjekter med medieproduksjon blir vanskeligere. Oppsummert har vi oppdaget frustrasjonene i klasserommene og at den nye modellen utfordrer elevenes og lærernes forventninger til faget. Røe Ødegård mener det er en utfordring i skolen å legge til rette for kreative arbeidssystemer, fordi skolen har vendt seg bort fra et arbeidsmønster der det er fritt spillerom for kreativitet. I redsel for å feile og i et samfunn der karakterpresset er stort, er det en trussel for kreativ utfoldelse (Ødegård, 2000). En annen trussel er at mange tror entreprenørskap bare handler om bedriftsutvikling. Det viktige yrkespedagogiske perspektivet bør fortsette å være endel av mediefag i et helhetlig perspektiv.

1.3 Oss og feltet

Vi som har jobbet med denne studien er begge lærere i Vgs, og jobber med yrkesfag og studiespesialiserende fag på ulike områder. Siri er lærer i Medier og kommunikasjon studiespesialiserende på Vg2, og Medier og kommunikasjon Vg3, fremdeles etter gammel struktur under yrkesfag. Thomas er lærer på Teknisk og Industriell Produksjon (TIP). Vår felles interesse er entreprenørskap i skolen og bruk av ungdomsbedrift som metode i produksjons-fag. Ungdomsbedrift betyr i første omgang at elevene starter og driver en bedrift der de tar utgangspunkt i kompetansemålene i faget. Ungdomsbedriften avsluttes etter ett skoleår, men kan gjenopptas som 2. års-bedrift skoleåret etter. For studien vår valgte vi den arbeidsplassen med mest erfaring i bruk av entreprenør-skap og ungdomsbedrift som metode i mediefag. Siri har denne skolen som arbeidsplass.

Vi er to med-forskere der den ene kjenner skolen, lærerne og elever, mens den andre av oss kom inn i feltet med et mer eller mindre *utenfra-blikk*. Dette mener vi har styrket arbeidet i studien. Med et innenfor- og utenfor-blikk i prosjektet anser vi det som viktig for oppgavens validitet. Vi har begge tidligere yrkesbakgrunn med relevans til fagene vi underviser i. Siri har tidligere utdanning i Grafisk Design og jobbet syv år i reklame- og mediebransjen. Siri har i tillegg hatt eget foretak som ble opprettet da hun selv studerte til å bli Grafisk Designer. Interessen for undervisning kom etter et spontant vikaroppdrag som medielærer på Ullern Vgs. Ferden til fast jobb i læreryrket gikk via Praktisk Pedagogisk Utdanning (PPU) på HiOA. Erfaringer med å knytte studier til ekte arbeidsoppdrag har preget egen undervisningspraksis i alle år. På den måten har entreprenørskapsinteressen i skolesammenheng vokst parallelt med at ungdomsbedrift som metode har fått en plass i utdanningssammenheng. Thomas har jobbet i mekanisk industri, med fagbrev i industrimekaniker og sveiser, samt fagskole og bachelor i Yrkesfaglærer Utdanning (YFL). Han har fått stor interesse for entreprenørskap som metode gjennom studiene og mener at dette kan ha stor nytteverdi inn i fagene på TIP, da han ser dette ofte gir økt motivasjon og forståelse av fagene blant elevene.

Vi har ulike erfaringer og ulike utgangspunkt til hvordan skolene våre har brukt tilbudet om entreprenørskap i skolen. Vi har sammen arbeidet med ulike problemstillinger innenfor dette tema i store deler av dette masterstudiet. Vår forforståelse er at elevene har mange gode argumenter for hvorfor det har vært nyttig med entreprenørskap i utdanning og vi har erfart at entreprenørskap praktiseres svært forskjellig på skolene i hele landet. Vi har tatt for oss en

skole i Oslo som har vært gode på entreprenørskap i YFF. Elevene har hatt Ungdomsbedrift og produsert egne medieprodukter. Elevene har prestert og vist skolen frem som et godt eksempel på entreprenørskap.

Vi har gjennom flere år fulgt medieelever som har hatt entreprenørskap i YFF på MK og gjennom dette masterstudiet har vi hatt ulike vinklinger på problemstillinger rundt entreprenørskap i skolen. Vi har sett at entreprenørskap i skolesammenheng har gitt elevene en annerledes og mer spennende måte å jobbe med fagene på. Elevene blir i større grad utfordret til kreativitet, ansvar og selvbestemmelse. I tillegg opparbeider de forståelsen av å etablere egne foretak, noe vi ser inspirerer til videre å tenke innovasjon og fremtidens arbeidsmarked. Et fellestrekk vi har erfart med entreprenørskap som metode er at elevene har i stor grad vært motiverte og tatt ansvar for egen læring. Tilbakemeldinger vi har fått av elever som har hatt entreprenørskap som metode sier er at de fikk så mye mer ut av fagene ved å jobbe med ekte arbeidsoppgaver. En tidligere elev som nå går på Handelshøyskolen BI, har uttalt at måten mediefagene ble gjennomført på var til inspirasjon for videre utdanning og fremtidig yrkesvalg der vedkommende fremmer opplevelsen av å gjøre noe virkelig.

I vår forforståelse viser det seg at eksamen ofte er en stopper for å drive med entreprenørskap, etterfulgt av at lærere er redde for at elevene ikke får nok teoriundervisning for en eksamenssituasjon. I vår studie er programfag Bilde det valgfrie faget og Medier og kommunikasjon et felles programfag med hver sin eksamen. MK har obligatorisk eksamen mens det valgfrie programfaget, Bilde, som er trekkfag. Bilde er et fag som best tilrettelegger for produksjon, men det er et 5-timersfag der det blir for lite tid til større produksjoner. Derfor slo vi sammen Bilde med programfag Mediekommunikasjon (MK) for å gjøre en studie på entreprenørskap i mediefag på Vg3 og se hvordan dette kunne styrke motivasjon og yrkesforankring, samt fremtids-rette innholdet i fagene.

1.4 Problemstilling

For å komme frem til hva vi ønsket å få svar på, spurte vi;

Hvordan kan entreprenørskap bidra til å øke elevens motivasjon og yrkespraksis i mediefag, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens undervisning?

For å lettere kunne operasjonalisere oppgaven har vi følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruk av entreprenørskap i mediefag?*
- 2. Hvordan kan entreprenørskap bidra til å endre elevenes arbeidsvaner og styrke deltagelse i mediefagene?*
- 3. Hvilke faktorer spiller inn for at elevene blir motivert i produksjonsdelen av mediefagene?*
- 4. Hvilke utfordringer ligger i skolens rammer om entreprenørskap skal få en posisjon der målet er å styrke fagenes innhold?*

I forskning er målet å finne svar på spørsmål, det kan være opptil flere spørsmål og flere svar. Vi har ett spørsmål, med 4 forskningsspørsmål. Vår intensjon er at forskningsspørsmålene skal være med på å avgrense oppgaven og kunne gi arbeidet vårt en retning, samtidig som de er bærende i valg av metode og hvordan datainnsamlingen organiseres. Det er viktig for oss at det legges en føring på hva vi skal diskutere, drøfte, tolke og analysere (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2004).

Forskningsspørsmålene har vært et grunnlag for oppdeling i intervjuene og vi har kunnet besvare dem etter å ha transkribert og analysert disse, samt brukt dem til å kategorisere kodeord og sitater fra datamaterialet underveis. I studien ville vi se på hvordan entreprenørskap kunne motivere elevene bedre og hvordan få flere perspektiver til å arbeide med yrkesrelevante oppgaver. Når vi i ett av forsknings-spørsmålene spør etter hvilke utfordringer som ligger i skolens rammer, mener vi hvordan skolen kan jobbe med de lokale læreplanene og hvordan anvende entreprenørskap som et ledd i satsningen på en fremtidsrettet skole. Vi mener dette er i tråd med kravene som ligger til fornyelse av fag. I vår datainnsamling ble det viktig å se på hvordan elevene kunne få en praksisrelatert undervisning og arbeidsoppgaver som motiverte dem. Vi ville se om entreprenørielle læringsstrategier kunne hjelpe til å knytte kompetansemålene sammen med oppgavene på en mer forståelig måte. Når elevene kommer i kontakt med samfunnet og bransjen var viktige elementer å inkludere i studien. Vi mener dette imøtekommer intensjonene om å styrke entreprenørskap i skolen, som fremstilles i vårt styringsdokument fra Ludvigsen-utvalgets NOU-rapport 2015: 8 (NOU 2015:8, 2015).

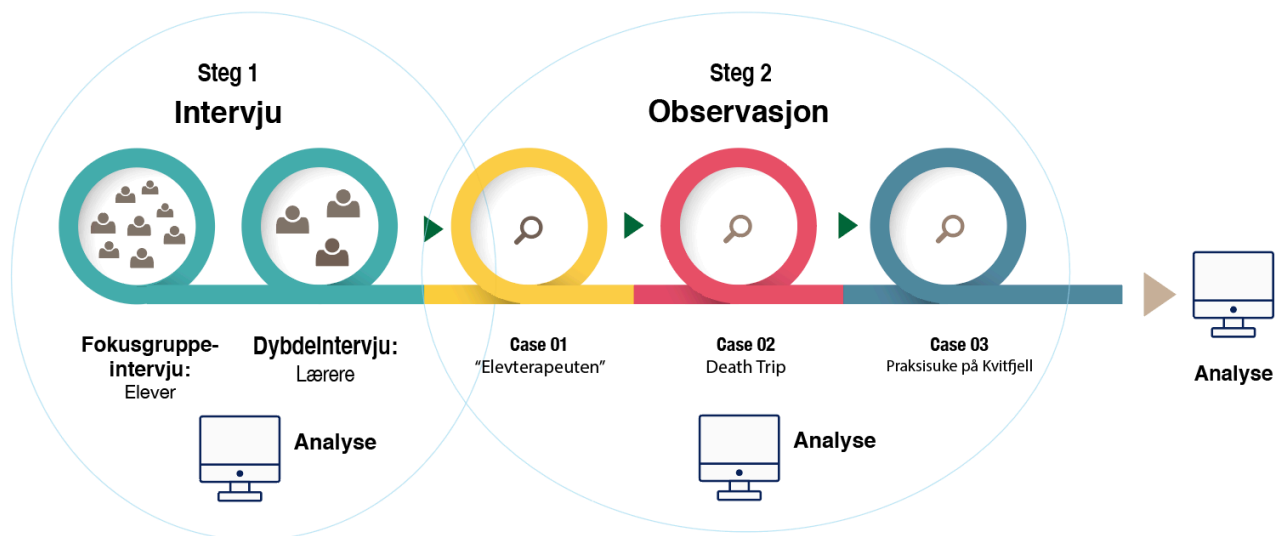
1.5 Definisjon og vår beskrivelse av begreper

Mange av begrepene som er knyttet til entreprenørskap har de siste årene fått mer plass i skolen. Det dreier seg gjerne i hovedsak om begreper innen innovasjon og kreativitet, som gjerne har en direkte overføringsverdi fra næringslivet til utdanning. Slik vi forstår det er det begreper som gjerne kamufleres i et annet pedagogisk språk. Et problem kan være når begrepene blir vage og utydelige i læreplanene, og mulighetene til å forankre dem til fagene (Sjøvoll, 2012b).

Det er noen bærende begreper i vår problemstilling. Disse er *motivasjon*, *yrkespraksis*, *styrke* og *innhold*. Med *motivasjon* forstår vi hva som gjør elevene interessert og selvdrevne. Begrepet *yrkespraksis* knytter vi til relevans i arbeidsoppgaver og tidsriktig utvikling av fagkompetanse. Med begrepet *styrke* mener vi hva det er som påvirker fagets struktur og kvalitet på innhold. Med *innhold* mener vi hva faget inneholder av mål og intensjon for at det skal være meningsfullt for elever og lærere. I Store Norske Leksikon defineres *motivasjon* som et samlebegrep for de faktorene som igangsetter og styrer adferden til mennesker og dyr. Hva som setter oss i gang, og hva som avgjør innsats og utholdenhet. Vi kan også snakke om motivasjonens retning, som hvilke mål vi setter oss og hvilke valg tar vi (SNL, 2018). Vi fremhever dette begrepet som viktigst fordi det påvirker mange av de andre begrepene i problemstillingen.

1.6 Design på studien

Vi intervjuet lærere og hadde fokusgruppeintervju med elevene i starten av studien. Slik fikk vi en oversikt over deres ståsted i faget og deres erfaringer til entreprenørskap som begrep og metode i fag. Dette la et grunnlag for hva vi ønsket å se etter før vi startet med observasjon av de tre casene. Nedenfor har vi laget en oppstilling over hvordan gangen i undersøkelsen foregikk.



Figur 1: modell av stegene i undersøkelsen (Lund, 2018).

For at vi skulle kunne definere rammer rundt observasjonene vi ønsket å utføre, falt valget på casestudier. Vi la inn oppdragene utfra elevenes forutsetninger med utspring i ungdomsbedrift som metode. Vi ønsket en bred forståelse til vår undersøkelse og mener at intervju som endel av undersøkelsen gjort i forkant av casene, ville være viktig.

"...In general, case studies are the preferred strategy when «how» or «why» questions are being posed, and when the focus is on a contemporary phenomenon within some real-life context" (Yin, 2014, s. 1).

Nedenfor gir vi en kort beskrivelse av de 3 casene som utgjorde grunnlag for observasjon. Vi presenterer disse i sin helhet i metodekapittelet (kapittel 3). I analysekapittelet (kapittel 4) vil vi gjøre rede for hvordan det gikk med casene. Først en oversikt:

Case 01: «Elevterapeuten»

Kampanjefilm for en bydel i Oslo (september og oktober 2017).

Ungdomsbedriftene fikk i oppdrag å lage en film som skulle promotere ett års pilotforsøk der bydelen tilbød et lavterskeltilbud om elev-terapi i skolen.

Case 02: «Deathtrip»

Kampanjefilm og reklamemateriell for MA-Ungdom (november og desember 2017). Ungdomsbedriftene fikk i oppdrag å lage årets kampanje-film som handler om å påvirke ungdom til ikke å kjøre i ruspåvirket tilstand. Denne case ble i tillegg et utgangspunkt for prøveeksamen, termin 1. <http://maungdom.no/>

Case 03: Praksisuke under FIS World Cup på Kvitfjell (Uke 10, 2018)

Elever fra ungdomsbedriftene hadde en uke praksis i journalistikk under verdenscuprennet i alpint på Kvitfjell. Ungdomsbedriftene samarbeidet på tvers for å løse dette oppdraget. Hovedoppgaven var å drifte og oppdatere arrangementet sine mediekkanaler. Arrangementet rekrutterer hvert år elever fra flere videregående skoler til å jobbe som frivillige funksjonærer. www.worldcup.kvitfjell.no

Målet med å observere elevene i de definerte casene var å se hvordan deres opplevelser av de ulike arbeidsoppgavene påvirket dem, og hvilke faktorer som ville utløse indre- og ytre motivasjon. For å gjøre en casestudie var det viktig for oss å avgrense disse i tid og med faglige rammer, samtidig som vi skulle følge rammene Ungt Entreprenørskap som har en felles strategi for alle ungdomsbedrifter. Kort dreier det seg om oppstart og registrering av ungdomsbedriftene og ulike tilbud av kurs og konkurranser underveis, tilrettelagt i et års-hjul. www.ungdomsbedrift.no.

Et utgangspunkt for casene var at vi som forskere skulle få tre gode observasjonsgrunnlag der vi kunne observere elevene i større produksjoner hvor alle elevene fikk et likt utgangspunkt for deltagelse. Når elever har Ungdomsbedrift kan de i prinsippet styre hvilke oppdrag de ønsker selv. Vi kom til enighet med elevene at disse tre oppdragene ble grunnlag for vurderingssituasjoner og en inngang til at alle bedriftene fikk være med på storproduksjonene. Slik kunne elevene sette opp en tidslinje der vi la casene inn som MÅ-prosjekt og at de selv kunne legge til andre mindre oppdrag innimellom. Med dette som utgangspunkt sikret vi oss et godt rammeverk for observasjon, og samtidig passet vi på at elevene fulgte fagplanen og hadde hensiktsmessige vurderingssituasjoner. De to programfagene vi tok utgangspunkt i er eksamensfag. Dette var det viktig å ta hensyn til. Ved å tilrettelegge casene på denne måten håpet vi å oppnå at elevene fikk den retningen i fagene vi ønsket – og at vi laget et kart og et terreng for dem i et «økologisk entreprenørskapslandskap». Vi skal komme nærmere inn på hva vi mener med «økologi» i denne forbindelse senere i rapporten. Det handlet primært om å

samle undervisning og arbeidsprosesser, bygge relasjoner mellom oss og elevene og mellom fag. Dette for å arbeide med mål som skulle være virkelighetsnære og entreprenørielle. Entreprenørskap er nemlig ikke bare et begrep for å forklare selve metoden, Ungdomsbedrift. Det er mange forskjellige måter å tenke entreprenørskap på. Selv om mange umiddelbart tenker på næringsliv og håndverksyrker, har flere sammenhenger rundt disse begrepene direkte overføringsverdi til utdanning, som nevnt tidligere (Sjøvoll, 2012b). I vår studie var det viktig å gjøre rede for det rent pedagogiske perspektivet med entreprenørskap, men først skal vi gå litt tilbake i tid og se på hvordan begrepet har utviklet seg.

1.7 Historiske perspektiver på entreprenørskap

Begrepet entreprenørskap ble i hovedsak hentet fra økonomisk sektor og brukes i mange ulike næringer som for eksempel i bygg og anleggsbransjen, og det har vært utfordringer med å fylle begrepet med pedagogisk innhold. Begrepet entreprenørskap kom opprinnelig fra den økonomiske sektoren, og dette har satt sitt preg på hvordan begrepet ble innført i skolen. Etter hvert har begrepet fått en videre betydning, og dette legges det stor vekt på innen utdanning i Europa. Det er viktig å definere klare forskjeller på begrepene, og i opplæringsammenheng brukes nå begrepet pedagogisk entreprenørskap. Som beskrevet innledningsvis kjenner vi begrepene, kreativitet, innovasjon og entreprenørskap best fra næringslivet, der begrepene i flere sammenhenger har overføringsverdi til utdanning (Sjøvoll, 2012b)

Før vi går til det pedagogiske perspektivet på entreprenørskap vil vi beskrive en viktig aktør som spiller en stor rolle for at våre elever skal få drive med entreprenørskap i skolen.

1.8 Ungt entreprenørskap

Ungt Entreprenørskap er en landsomfattende ideell organisasjon som samarbeider med utdanningssystemet, næringslivet og aktører som jobber for å utvikle barn og unges skaperglede, kreativitet og tro på seg selv.

Ungt Entreprenørskap (UE) er en ideell, landsomfattende organisasjon som i samspill med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv. UE ble etablert i 1997 og gjennom den europeiske organisasjonen JA Europe føres et samarbeid med 38 land i Europa. Entreprenørskap er verdensomspennende og UE er medlem i organisasjonen JA Worldwide (UE, 2015)

Det er flere andre aktører som står bak etableringen av den norske utgaven av Ungt Entreprenørskap (heretter UE). Utdanningsdirektoratet (UDIR), Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD, Nærings og handelsdepartementet (ND), Kommunal- og regionaldepartementet (KRD), Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO), Landsorganisasjonen i Norge (LO), Skattedirektoratet og Innovasjon Norge, er aktører som er aktive i organisasjonen. Flere private selskaper engasjerer seg i tillegg både faglig og finansielt. UE har i tillegg samarbeidspartnere fra andre europeiske land (UE, 2015). I den forbindelse kan vi nevne at den skolen vi forholder oss til har i flere år deltatt på messe for ungdomsbedrifter i Danmark, og danske og svenske entreprenørskaps-lærere har besøkt hverandre for å dele erfaringer. Vi har avgrenset vår studie til å ikke dreie seg om et internasjonalt perspektiv. Dermed blir det ikke lagt vekt på i rapporten.

Ungt Entreprenørskap har vokst siden de startet med ungdomsbedrifter som et tilbud i skolen i 1997. Nå er organisasjonen en landsdekkende nettverksorganisasjon innenfor entreprenørskap i utdanningen. Organisasjonen er opptatt av å tydeliggjøre sitt samfunnsmandat og å kunne begrunne utviklet praksis og pedagogisk arbeid (UE, 2015).

Det viser seg at Ungt Entreprenørskap har flere lag-spillere også i ulike fagmiljøer og i flere utdanningssektorer for å kunne kvalitetssikre sine programmer. Det unike med Ungt Entreprenørskapssatsningen er at det sørges for at elevene står i et dynamisk møtepunkt mellom offentlige og private virksomheter, og mellom utdanning, arbeids- og næringsliv som skaper samarbeid og samspill. Dette er de samme vilkårene vi ønsker for våre elever i klasserommet. Slik tror vi også det åpner for å øke fokuset på det yrkespedagogiske i yrkesrelaterte fag. Vi trenger å holde fast ved det yrkespedagogiske i mediefagene selv med en tilsynelatende rotete strategi for hvordan man skal gjennomføre det. Vi viser til splittelse av fagstruktur og de store endringene som har gjort mediefagene blir mindre attraktive.

UE hjelper til med å legge føring for praksis. Elevene kan prøve ut teori og praksis og dermed høste verdifull erfaring (UE, 2015). Erfaringsbegrepet har vært viktig for oss – og er noe av essensen i de pedagogiske læreprosessene vi har konsentrert oss om i denne studien. I mediefagene har man ikke fasitsvar på hvordan best løse en oppgave eller et oppdrag, det er mange måter å presentere en løsning på og kreativitet blir dermed viktig. Kreativitet kan læres og dyrkes og det er viktig å legge til rette for dette i en faglig kontekst. Erfaringer elevene gjør seg når de får mulighet til dette opplever vi som verdifull og meningsfull læring.

I modellen under viser vi hvordan Entreprenørskap i utdanning presenteres i regjeringens handlingsplan, Entreprenørskap i utdanningen, 2009-2014.



Figur 2: Handlingsplanens presentasjon av målene med entreprenørskapsutdanning (Regjeringen, dep.no)

Modellen viser målet med å bruke entreprenørskap i utdanningen og vi ser at UE fokuserer gjennom sine programmer på å styrke entreprenørskapskompetanse hos elever og studenter, med utgangspunkt i denne modellen. Dette dekker læringsgrunnlaget både for å lære entreprenørskap, og læring gjennom entreprenørskap. I vår studie er det læring gjennom entreprenørskap som er det viktigste. Vi legger størst vekt på å arbeide med entreprenørielle prosesser som danner grunnlag for det didaktiske ståstedet. Det er viktig å se hvordan det foregår i praksis, og hvordan denne metoden kan forankres i læringsteorier og nyere perspektiver i et felt som på sett og vis er inne i fornyingsfaser. Vi tror at det er her vi best kan finne ut om entreprenørskap kan brukes som et grep for å styrke innholdet i mediefagene. Når vi studerer programmene som UE legger opp til, ser vi at innholdet er dynamisk og tar stilling til samfunnsendringer. Vi oppfatter UE som et sted der det opprettholdes en forståelse av de sosiale og de store ytre endringer som preger norsk nærings- og arbeidsliv. Dette mener vi er en positiv retning som gir grunnutdanning en bedre forståelse for samarbeid mellom skole og arbeidsliv og til å få en innsikt i yrket. Samtidig er hensikten et elevfokus og elevaktivitet bygges på motivasjon. Vår forståelse er at programmene tilbyr en retning som dreier seg om elevenes fremtid, og de utfordringene som ligger til jobb, økt selvinnsett og hvordan man enkelt kan bidra til verdiskaping i eget lokalsamfunn og på tvers av linjer og fagstrukturer i

skolen. Dette mener vi er verdifulle temaer som burde få mer plass i videregående skole der man oppfatter elevene som modne for en slik refleksjon.

På vår reise i denne masteroppgaven har vi forsøkt å være åpne for oppturer og nedturer som ligger til entreprenørskap i skolen. Vi har imidlertid en gjennomgående oppfatning om at det er viktig at elevene får ta del i en virkelighetsnær og yrkesforankret arbeidspraksis i mediefagene.

Store deler av verden har i dag en ambisjon om at entreprenørskap og innovasjon må integreres i hele utdanningsløpet for å gi elever og studenter kompetanse til å se muligheter og skape verdier. Vår forforståelse er at skolen preges av å ikke tilfredsstille alle elevgrupper, mange faller fra og er umotiverte. Det kan være at skole og utvikling ikke er i samsvar med elevenes behov. Mediebransjen og mediefagene er ikke et unntak fra denne utfordringen. De raske endringene har medført at tidligere jobber nå er overflødige og ny teknologi har endret mange mediejobber. Det er derfor viktig at mediefagene står klare til å møte en bransje som er i slik endring. Vi mener sitatet som UE har lagt ut på sine sider understreker dette;

«Vi ser viktigheten av å spille på lag med unge verdiskapere, bygge kunnskap for fremtiden, og legge til rette for skaperglede. Når elevene får bruke moderne verktøy, samarbeide med næringslivet og realisere egne ambisjoner, tilføres en ekstra dimensjon man ikke får ved klasseromsundervisning (Øystein Moan, administrerende direktør)» (Visma, ue.no).

1.9 Pedagogisk entreprenørskap

NOU 2015: 8 om fremtidens skole beskriver entreprenørskap som nyskaping, innovasjon og meningsfullt arbeid i et pedagogisk og didaktisk perspektiv.

I stortingsmelding nr. 7 (St. meld nr. 7 (2008-2009), 2009) beskrives entreprenørskap i utdanningen som et tilskudd for å bidra til et nyskappende og bærekraftig Norge. Slik presenteres entreprenørskap som en dynamisk og sosial prosess. Det er nettopp dette med prosess og den sosiale kontekst som blir viktig i vår undersøkelse.

Vi tror at mediefagene på studiespesialiserende etterlyser hva NOU 2015:8 mener med «meningsfullt arbeid». Det er ikke meningsfullt å skille teori og praksis i et kreativt og praktiskrettet mediefag. Elevene må få muligheten til å se den store helheten for videre å kunne følge opp yrkeskravene som ligger i mediebransjen. Våre informanter og vår studie er knyttet til et fag som ikke nødvendigvis er opptatt av å finne ny teknologi, selv om arbeidslivet preges av rask teknologisk utvikling. Men vi kan likevel kjenne på de store endringene som skjer i faglige arbeidsprosesser, arbeidsorganisering og utvikling av faginnhold. Vi tror

det er viktig at medieelevene opparbeider gode arbeidsrutiner og klarer å skape gode prosesser som gir dem et faglig meningsfullt innhold. I pedagogisk entreprenørskap er ikke hensikten at elevene skal lære *om* entreprenørskap, men bruke entreprenørielle teknikker til å skape og utvikle seg og sin kompetanse. Vi forstår det pedagogiske entreprenørielle landskapet der elevene finner undervisningen relevant og meningsfull og der de utvikler sine personlige egenskaper og holdninger til fag og yrke. Det nære samspillet med andre er viktig for å kunne utvikle sosial kompetanse. Slike punkter er relevante i all undervisning, men vi tror at entreprenørskap åpner for at helheten kan bli bedre.

1.10 PedEnt

For noen år tilbake ble det utviklet en offentlig ressursbank for pedagogisk entreprenørskap, laget av Senter for IKT i utdanningen i Tromsø. Nettsiden retter seg til lærere som ønsker å bruke entreprenørielle læringsformer i undervisning. Det er en oversiktlig og informativ nettside man lett kan la seg inspirere av uten å føle at den er «misjonerende». Med dette mener vi at den er dempet i påstander om at pedagogisk entreprenørskap er *alfa omega*, men siden gir et tydelig og oversiktlig bilde på hvordan pedagogisk entreprenørskap fungerer i virkeligheten. Man kan legge inn egne eksempler på entreprenørielle arbeidsmåter, eller se på andre skoler og deres eksempler. I tillegg kan man teste sin egen entreprenørielle undervisning i et Pedentometer. Vi lot oss rive med og tok denne testen etter at vi var ferdige med alle casene våre, og var godt i gang med å analysere data. Nedenfor viser vi hvordan resultatet ble fremstilt, etterfulgt av en kommentar:

Jobber du entreprenørielt?



Figur 3: Resultatet av test på hvordan vi slo ut som lærere på det entreprenørielle barometeret (pedent.no).

Denne testen har ikke vært noe grunnlag for rapporten, men det er ingen tvil om at våre erfaringer med å jobbe entreprenørielt med elevene har, i følge barometeret, vært fruktbart og gitt positive utslag. Det mest interessante for oss i denne forbindelse var at spørsmålene handlet såpass mye om elevenes personlige opplevelser av undervisning og tilhørende oppgaver, og at overføring av ansvar til eleven var såpass tydelig og positivt ladet. Man hører mye om hvor uansvarlige elever kan være og at skolen overstyrer dem i regler, kompetanse- og vurderingsmål. Vår opplevelse er jo nettopp at når elevene får ansvar skjer det noe positivt med arbeidsrutinene deres.

Det var to spørsmål i barometeret som gjorde at vi ikke fikk nålen til siste prikk, «*Læringsaktiviteten foregår på ulike læringsarenaer*» – og, «*Vi bruker nærmiljøet mye i læringsarbeidet*». I våre caser har vi vært ute av klasserommet, men om vi utelukker egen studie og tenker som skole og lærere blir svarene at det har vi ikke gjort i stor nok grad.

På siden til Pedent finner man hjelpemidler til læringsformer, undervisningsopplegg og eksempler på gode entreprenørskapshistorier. I tillegg kan man fordype seg i pedagogisk entreprenørskap. Vi kjenner oss igjen i landskapet både til kilder av teoretisk forankring, og til mennesker vi ellers møter i entreprenørskapssammenhenger. Et felles kjennetegn er at det er lærere som brenner for entreprenørskap som pedagogisk retning. Men også flere andre mennesker som deltar i debatten. Vi vil trekke frem diskusjonen mellom universitetslektor Else Snoen, førsteamanuensis og en av våre teoretiske forankringer, Inger Karin Røe Ødegård og høgskolelektor Karin Herudsløkken, der *aktør og produsent for læring*, kommer frem som et viktig fokus. Medbestemmelse og å bli tatt på alvor, samt styrking av elevenes indre motivasjon er i tråd med det vi opplever som bærende i vår forforståelse av pedagogisk arbeid i skolen (pedent.no).

Om vi ser på entreprenørskap der nøkkelkompetanse for vekst, sysselsetting og personlig utvikling er i sentrum, stemmer mye overens med de utfordringene som ligger til et arbeidsliv i endring og et ønske om at økt progresjon hos elevene i skolen. Progresjon handler om hvordan elever lærer over tid, de utvikler en forståelse og forholder seg skapende og løsningsorientert (Illeris, 2012). Verdiskaping i en sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng er et grunnleggende element i entreprenørskap, også i pedagogisk entreprenørskap. Men dette er ikke bærebjelken i det pedagogiske og det didaktiske perspektivet. Det vil si at programmene man benytter i skolen gjennom for eksempel UE (Ungt Entreprenørskap), både imøtekommer intensjonen om å kunne starte en bedrift, men også evne til å oppnå resultater som går på

mestring og læring gjennom å gjøre og praktisere det de lærer. Programmene til UE er utviklet med utgangspunkt i en progresjon der metode og læringsprosess er tilpasset forventet læringsutbytte på de ulike nivåene. For mediefag med entreprenørskap betyr det fleksibilitet på hvordan se løsninger, samtidig som det er et rammeverk for progresjon inne i programmene som man nesten kan følge slavisk. Elevene i vår studie var elever med erfaring fra ungdomsbedrift året før, og vi observerte at disse elevene automatisk forflyttet seg fra nivå 1 til nivå 2. Elevene brukte sin erfaring fra fjoråret til å bygge videre på sine konsepter og ideer rundt sine virksomheter i Vg3, samtidig utviklet de seg i ferdigheter og ble mer og mer aktører og produsenter av lærestoffet.

1.11 Kritikk mot entreprenørskap i skolen

Kritikken mot entreprenørskap som et begrep i skolen ligger i hovedsak til den brede tilnærmingen, som mange mener skiller seg lite fra den generelle undervisningen. (Johansen, Skålholt & Schancke, 2008). Flere kritikere hevder at det bare er et nytt samlenavn på en type pedagogikk og rammer for opplæringen som det ellers er ønskelig at all undervisning bør bestå av. I en slik sammenheng menes det at begrepet entreprenørskap er villedende og kan gi gale assosiasjoner (Johansen et al., 2008). På en annen side er vår erfaring at elevene forstår de entreprenørielle verdiene som er knyttet til prinsippene i UE. Elevene kjenner begrepet fordi det sier dem noe om hvordan det skiller en *vanlig skolehverdag* fra en skolehverdag med mer faglig arbeidsrettet praksis. Likeså er de bevisst på at de selv kan skape noe, etablere egne bedrifter samtidig som de bruker fagets kompetansekrav og de har mulighet til å bidra til innovasjon. Deres erfaring med å bruke entreprenørskap viser at elevene blir bevisste. Videre kan man argumentere for at det er en styrke med et helhetlig begrep som viser til utvalgte prinsipper og sentrale kriterier for å fremme personlige kvaliteter. At elever evner å se og handle i tråd med ulike livsområder er et skritt mot forståelsen gitt av det europeiske råd i Lisboa (Lisboa-strategien der EU hadde en fremtredende satsning på entreprenørskap i 2000), der entreprenørskap betraktes som en grunnleggende ferdighet (Johansen, Eide & Harris-Christensen, 2006).

1.12 Yrkesperspektivet i de nye mediefagene

Selv om mange av mediefagene er gjort om til et studiespesialiserende program, mener vi at det yrkesfaglige perspektivet fortsatt er der og at man burde rette et større søkelys på hvordan det yrkespedagogiske i fagene kan forsterkes. Elever som har mediefag i studieforbereende skal i tillegg fortsette å ha en eksamen som er praktisk og på mange måter inneholder

yrkesrelaterte kompetansemål. Dermed mener vi at det er viktig å bevare den yrkesfaglige konteksten der elevene i størst mulig grad får et praktisk og yrkesrettet innhold i mediefagene. I tillegg får elevene et bilde på hvordan yrkeslivet fungerer i dag, og kan bedre forstå utfordringene som ligger i fremtiden og det arbeidsmarkedet vi ikke kjenner. Entreprenørskap kan i tillegg trigge elevenes skaperlyst og innovasjonsforståelse. Dette er viktige punkter som primært retter blikket mot forståelsen av en dynamisk mediebransje. For å synliggjøre at næringslivet er opptatt av at elever skal få muligheten til bredde og yrkesforankret erfaring, har vi trukket fram enda et sitat fra samarbeidspartnere til UE,

*«Unge bør få muligheten til bredere erfaring mens de er under utdanning, og bevisstgjøres i forhold til de utfordringer som ligger foran dem etter endt skolegang»
(Ståle Kyllingstad, konsernsjef, IKM Gruppen, ue.no).*

Skolen vi har forholdt oss til har hatt gode tradisjoner med yrkesforankring og praksis i mediefag på Vg2, da fagene gav mulighet til fordypning i YFF (yrkesfaglig fordypning). Elevene praktiserte ungdomsbedrift eller hadde praksisplass i medierelatert bedrift. Noen få gikk ut i lære på Vg3. Slik det er nå i mediefag på studiespesialiserende er det ikke rom for praksisplass eller at elever går i lære på Vg3. Lærere og ledelse ved skolen vi har gjort vår undersøkelse på ønsker imidlertid å finne løsninger som gir elevene mer yrkesrelevant praksis, selv med den nye modellen. Dermed kan denne studien ha betydning for å se om entreprenørskap kan være med å påvirke dette. Med undersøkelsen retter vi samtidig blikket for regjeringens ønske om økt fokus på entreprenørskap i utdanningen (NOU 2015:8, 2015). Slik ser vi muligheter for at skolen kan imøtekomme dette og dermed løfter skolens visjon og profil til et nivå som aner-kjenner entreprenørskapssatsning. Fra departementet er det forøvrig flere positive prosesser i sving for å strukturere mediefagene i studiespesialiserende. I høringen av læreplanene for medier og kommunikasjon i 2016, ba utdanningsdirektoratet om innspill til det sjette valgfrie programfaget på Vg3. Det var særlig to forslag som var interessante for vår studie. Det ene var ønsket om et fag hvor elevene kunne fordype seg i et valgt emne. Det andre var et ønske om et entreprenørskapsfag, eller en kombinasjon av disse. Utdanningsdirektoratet valgte å utvikle et fag hvor elevene spesialiserte seg i et fagområde og sier samtidig at entreprenørskap kan brukes som en av flere metoder i faget (<https://hoering-publisering.udir.no/156>).

I det nye fordypningsfaget finner vi ikke tilbake til utsagnet om at entreprenørskap kan defineres som en mulig metode i faget. Men læreplanen som utdanningsdirektoratet har fastsatt for det nye faget sier at et av målene er å;

«Utvikle og tilpasse et innhold etter spesifikasjoner og tilbakemeldinger fra oppdragsgiver og målgruppe» (Udir, 2016).

Dette oppfatter vi som en direkte hentydning til å arbeide med ekte oppdrag. Læreplanen i mediespesialisering er gjeldende fra 1. august 2018. Elevene trekkes ut til en praktisk eksamen. Igjen vil dette underbygge våre tanker om at mest mulig yrkespraksis og ekte oppdrag er viktig gjennom hele utdanningsløpet og være relevant i alle mediefag som har praktisk eksamen.

1.13 IKT-mediefag

Etter at Kunnskapsdepartementet gjorde helomvending i den yrkesrettede IKT-utdanningen, og opprettet IKT-mediefag, åpner det seg flere muligheter for den skolen vi forholder oss til. Skolen ønsker et tett samarbeid mellom mediefag på tvers av linjer og fag. Når skolen åpner for mediefag på IKT, vil dette i prinsippet være en mulighet for samarbeid med mediefagene på studiespesialiserende. Slik kan grunnlaget for en entreprenørskapsprofil vokse.

Skolen har til nå IKT-servicefag som er et ettårig kryssløp på Vg2, litt bortgjemt under linjen for Service og Samferdsel. Erfaringer hos vår skole er at IKT til tider har fungert som en plass for elever som ikke har «passet inn» i andre fag. Elever blir mer eller mindre plassert dit etter at de har sluttet i andre fag. Vi oppfatter dette som at linjen mangler forankring i en helhetlig skoleprofil og kan ha godt av et nytt yrkesfaglig tilbud som da blir programfaget, Medieproduksjon. Vi har i uformelle samtaler snakket med lærere og ledelse om hvordan de ser på medieproduksjon som et fag sammen med IKT-servicefag og det er åpenbart at et slikt samarbeid ønskes velkommen. Både lærerne og ledelsen ved skolen ønsker gode løsninger som gjør at det blir et attraktivt studievalg for elever som ønsker et yrkesfaglig løp fremfor et studiespesialiserende løp. Dette er gode intensjoner om hvordan bevare og styrke mediefagene.

Vår studie dreier seg ikke primært om dette, fordi vi var godt i gang med vår undersøkelse før denne helomvendingen kom fra departementet. Men vi ser at et det kan styrke skolens overordnede tilbud til elever som ønsker mer produksjonsrettede mediefag i studie-forberedende

ved å gjøre tverrfaglige samarbeid med IKT-medieproduksjon. På den måten kan entreprenørskap på tvers av studieløp bli en spennende helhetlig løsning som bygger oppunder det yrkespedagogiske- og det yrkesdidaktiske perspektivet.

Selv om det ser ut som at mulighetene kan åpne seg for entreprenørskap i mediefag og på tvers av studieløp, er utfordringen at entreprenørskap ofte virker ukjent og skummelt for lærere og ledelse. Når entreprenørskap ikke blir tydelig i læreplanen og i skolens visjon, kan det være vanskelig for beslutningstakere å implementere det i lokal læreplantenkning og i det pedagogiske utviklingsarbeidet. Samtidig legges det press på skolen om å fornye læreplaner. Utdanningsdirektoratet sier dette i forbindelse med å fornye fag;

«Vi skal fornye læreplanene ved å gjøre dem mer relevante for fremtiden. Fagene skal få mer relevant innhold, tydeligere prioriteringer og sammenhengen mellom fagene skal bli bedre» (Udir, 2016).

1.14 Samarbeid

Vi opplever at elevenes største frustrasjoner ofte ligger i manglende samarbeid på tvers av fagene og at det oppstår opphoping av vurderingssituasjoner og at et tydelig skille mellom programfagene og fellesfagene gjør skolearbeid tungt og voldsomt. Rektor ved skolen vi forholder oss til mener at fellesfagene tar alt for mye plass på linjen for Medier og kommunikasjon, og at det burde være fellesfagene som tilpasset seg – ikke omvendt.

Derfor er det et viktig arbeid departementet viser til, nemlig at sammenhengen mellom fagene skal bli bedre (Utdanningsdirektoratet, 2018). En utfordring kan ligge i at mediefagene på studieforbereidende ikke går inn under FYR-prosjektet (fellesfaglig yrkesretting), dermed faller fokuset på yrkesretting for fellesfag i mediefagene bort. En annen utfordring er at rammebetingelsene har endret seg radikalt og kan skape konflikt mellom lærere, skoleledere, fageiere og elever. Vi har tidligere beskrevet positive utsikter med at medieproduksjon kommer som et yrkesfag sammen med IKT-servicefag. Dette åpner for flere muligheter som for eksempel et entreprenørielt studieløp på tvers av fag og linjer. Utfordringen kan være at dette blir to ulike utdanningsløp med mediefag som kan skape konkurranse og uklare forskjeller.

Søkertallene til mediefag er mer enn halvert etter omgjøringen til studieforbereidende. Skolen vi forholder oss til startet opp i 2007 med 4 store medieklasser. I dag er det redusert til én medieklasser pr. trinn. Lærerstaben er mer enn halvert, og de fleste medielærerne må undervise

i andre programfag og fellesfag ved siden av de fagprosentene de får i mediefagene. Vi forstår at lærere er skuffet og bekymret for jobbene sine.

I vår studie har vi lyttet til elever og lærere og vi har observert elever gjennom tre definerte case med entreprenørskap som utgangspunkt. Fra 2020 realiseres IKT-medieproduksjon og kanskje mediefagsprofilen kan styrkes både på innsiden og utsiden av fagstrukturen. Det er positivt at man kan forholde seg til dynamiske læreplaner og at muligheten for tverrfaglighet på tvers av fag og linjer kan lette skolehverdagen for elever. Derfor ser vi dette arbeidet vi nå har gjort som en nyttig del av et utviklingsarbeid og et viktig bidrag til feltet som jobber med de nye strukturene i mediefagene.

1.15 Tidligere forskning

Skolen kan sammenlignes med et samfunn i miniatyr der elevene lærer og deltar i ulike fellesskap. Forskning i læringsarbeid sier at samarbeidsstrategier og ens egen deltagelse betyr noe for andre og kan utvikles og læres. Dette bør få mer oppmerksomhet i skolen. Evne til å kommunisere og samhandle er viktige prinsipper både i skolen og i arbeidslivet (NOU 2015:8, 2015, s. 21)

Av tidligere forskning har vi konsentrert oss rundt entreprenørskapssatsingen hovedsakelig i Norden. Vi har også sett på forskning som handler om motivasjon og drivkraft hos elever i videregående skole. Et viktig forskningsarbeid har vært ØF-rapport nr. 08/2008, *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte* som er utarbeidet av Vegard Johansen, Asgeir Skåholdt og Tuva Schanke, på oppdrag fra utdanningsdirektoratet og Ungt Entreprenørskap (Johansen et al., 2008). I undersøkelsen deltok 1400 elever fra Vgs. Og 1700 elever fra ungdomsskolen. I tillegg deltok rundt 50 lærere. Målet med undersøkelsen var å se om entreprenørskap bidro til å utvikle elevenes kreative evner, kunnskap om samarbeid, evne til konflikthåndtering, vilje til å ta initiativ, akademisk selvtillit og positive holdninger til entreprenørskap (Johansen et al., 2008). Resultatene i denne rapporten indikerte at elever som jobber kreativt skårer høyere på egenrapporterte kreative evner og at kreativ læring hadde positiv innvirkning på skolemotivasjon. Samtidig viser denne rapporten at mye kreativ læring skårer lavere på faglige prestasjoner sammenlignet med elever som har mindre grad av kreativ læring (Johansen et al., 2008, s. 109).

Forskningsmiljøene har vist stor interesse i å følge Ungt Entreprenørskaps arbeid og dermed vurdere hvilken betydning dette har for norsk utdanning på alle nivåer. Forskning og

Utvikling AS, Nordlandsforskning, Østlandsforskning og Trøndelag Forskning har alle fulgt Ungt Entreprenørskap sitt arbeid for å se om entreprenørskap i utdanning har effekt. I de foretatte kvantitative undersøkelser av Ungt Entreprenørskap var «personlig utvikling» inkludert i tre av studiene gjort av Haugum 2005, Frydenlund 2006, samt Johansen og Eide 2006. Funn i undersøkelsene viser at; 5 av 10 mener ungdomsbedrift har styrket deres egenskap til å løse problemer. 3 av 4 mener at de har lært mye av å samarbeide med andre elever (Johansen et al., 2006). Fra Østlandsforskning kom det i 2007 et notat med tittelen; “Entreprenørskap er en muskel som kan trenes!” (Harris-Christensen & Hella, 2007). Dette var et forprosjekt med fokus på entreprenørskapsopplæring blant elever og studenter. Helene Harris-Christensen og Trude Hella Eide stod bak notatet som bygget videre på intervjustudier av 22 informanter. I notatet beskrives blant annet informantenes positive erfaringer med en læringsstrategi som fremmer individuelt tilpasset opplæring, der deltakerne får mulighet til å lære av de erfaringene de gjør samtidig som de får økt forståelse for helhet og sammenheng mellom teori og praksis (Harris-Christensen & Hella, 2007). Mye i tidligere forskning tyder på at indre motivasjon fremmer kreative prosesser. Dette kan for eksempel være at en oppgave man holder på med er meningsfull og interessant. En ytre betinget motivasjon betegnes ofte som belønning, og viser seg å kunne hemme kreativitet (Ødegård, 2000). I Wikipedia defineres motivasjon gjerne som, «de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å oppnå et mål (<https://no.wikipedia.org/wiki/Motivasjon>). En definisjon som sidestiller tidligere beskrevet definisjon fra Det Store Norske Leksikon. I vår studie var det viktig å se hva elevene opplevde som motiverende, om de var opptatt av å tjene penger eller få gode karakterer, eller om det var andre faktorer som ble synlige. Et annet interessant punkt i tidligere forskning på motivasjon viser at om medlemmene i et team utfyller hverandre kan dette gi motivasjon hos den enkelte og en positiv holdning til oppgavens utfordringer (Johansen et al., 2008). Læringssynet i entreprenørskap forankres i kunnskapsutvikling og i et læringsfelleskap over tid. UE ser et tydelig ønske om en økt deltagelse hos elever i kreative arbeidsprosesser, ofte i nettbaserte felleskap (UE, 2015). Vi har sett at i de senere år har forskningen på kreativitet hatt en viss dreining bort fra en ensidig psykologisk forståelse av begrepet. Flere forskere er mer opptatt av hvordan kreativitet kan skapes sammen i fellesskap og i spesifikke miljøer (Johansen et al., 2008). Kjennetegn på slike miljøer og de læringsprosesser som inngår inkluderer det å være nysgjerrig, utholdende, fantasifull, samarbeidende og disiplinert (Lucas, Claxton & Spencer, 2012).

Vi finner ikke ny forskning på de endringer som gjøres i mediefagene. Men om vi tar et utgangspunkt i den yrkesfaglige delen av mediefagene, ser vi at reduksjonen i andelen som fortsetter med fagbrev indikerer at en del av elevene på yrkesfag velger studiekompetanse som en fortsettelse, fordi de oppfatter at et fagbrev innenfor enkelte områder ikke har særlig verdi i arbeidslivet, og at det ikke leder naturlig fram mot et yrke (Johansen et al., 2008, s. 29). Mange yrkesfagelever planlegger derfor allerede fra starten å komme ut med studiekompetanse. Slik vi forstår det har mange elever valgt bort MK i Vg3. Hos mange andre yrkesfag oppfattes det imidlertid at flere ser fordeler i å få fagbrev og at denne tidligere forskningen ikke nødvendigvis representerer dagens syn. I dag er det etterspørsel i arbeidslivet etter flere folk med fagbrev, der tilbud om fast jobb og god lønn gir gode muligheter for videre karriere. Mediebransjen derimot, har nok sakkett akterut i denne forbindelse. Det er svært få medieyrker som åpner for fagbrev i dag. Desto viktigere er det å forske videre på entreprenørskap som kan gi elever muligheter til å tenke innovasjon og kanskje påvirke bransjen og yrket ved å starte egne virksomheter. Flere av våre medieelever får sansen for å tilby faglige tjenester utover de oppdragene de gjør i skolen. Flere elever vi kjenner til får tilbud etter å ha arbeidet med ekte skoleprosjekter fordi de skaper seg et omdømme og får vist hva de kan.

Håvard Sotkajærvi Rushfeldt har tatt for seg pedagogisk entreprenørskap som begrep og fenomen i skolen. (Rushfeldt & Rørnes, 2016). Hans forskningsspørsmål var; *–Kan entreprenørskap være svaret på hvordan skolen kan imøtekomme framtidens kompetansebehov?* Dette var en masteroppgave med en innfallsvinkel som var interessant for oss fordi den handler om å imøtekomme framtidens kompetansebehov, noe vi også for så vidt gjør (Rushfeldt & Rørnes, 2016). Studien ble gjort på barnetrinnet men vi mener at entreprenørskap er en viktig start tidlig i skoleløpet for å kunne la seg etablere bedre i videregående studieløp, derfor relevant. Han viser videre til samfunnsrelevans slik vi mener at også vi betrakter i vår studie. Studien hans baserer seg på samme politiske styringsdokument som det vi har tatt utgangspunkt i, NOU 2015:18. Studiens innsikt rundt entreprenørskapsbegrepet og hvordan entreprenørskap kan brukes som verktøy i undervisning er også likheter med vår undersøkelse. Han belyser hvordan bruk av kreativitet, innovasjon og elevaktivitet gjenspeiles i entreprenørielle perspektiver. Det interessante for oss i resultatene er hvordan det brede perspektivet kommer til syne, og hvordan eleven settes i sentrum. Rushfeldt (2016) baserte undersøkelsen sin på dokumentanalyser og kvalitative forskningsintervju.

Det vi mener kan supplere tidligere forskning er funn gjennom å forske i egen praksis og at observasjon som endel av datainnsamlingen kan ha stor betydning av utfallet. For vår del ble det viktig at andre undersøkelses-metoder som enten støtter tidligere forskning i feltet, eller gir ny kunnskap også bidrar til nye svar.

1.16 Styringsdokumenter

Læreplanen er et viktig dokument i utdanningssystemet. Planarbeidet omfatter både et makro- og mikronivå. Bernstein (2000) sier at ulike sosiale grupper vil kjempe om å være premiss-leverandør for skolens innhold, slik at dette kommer til uttrykk gjennom skolens vedtatte læreplaner (Hovdenak, 2011, s. 14). Vi har sett at ved ethvert regjeringsskifte rettes lyset mot utdanningspolitikken i varierende grad. I år er vi inne i yrkesfagenes år, og da er det et stort problem å teoretisere læreplanene. Etter at Kunnskapsløftet kom opplevde man at yrkesopplæringen ble mer teoretisert. Halvor Spetalen (2017) har utgitt en artikkel, *Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter*, der flere viktige refleksjoner gis rundt dette. I artikkelen diskuterer han at (1) andelen fellesfag er blitt for stor i forhold til tidligere, og (2) at yrkesopplæringen har blitt mer teori-orientert etter innføringen av Kunnskapsløftet. Noe vi relaterer til i vår studie som svarer på denne artikkelen, er om spørsmålet ligger rundt forståelsen av teori-praksis og hvordan denne kan oppfattes og praktiseres ulikt. Det reflekteres rundt hvordan teori eventuelt formidles. I entreprenørskap vil vi tro at det har stor betydning at det da jobbes for at teori underbygger praksis og gjør praksisbegrepet sterkere.

Hovdenak (2011) har i flere tidligere arbeider oppsummert læreplanens betydning der den mikro- og makro-orienteringen angår hvert enkelt barn og ungdom, og deres identitetsdannelse, samtidig som det er et samfunnsformende virkemiddel. Læreplanenes innhold er en føring for hva myndighetene mener det er viktig at de som vokser opp skal lære. Læreplanene blir derfor viktige styringsredskaper i utformingen av vår utdanningspolitikk, både når det gjelder individuell og samfunnsmessig utvikling (Hovdenak, 2011, s. 14). Vi ser på dette som viktig for mediefagene og integrering av entreprenørskap. Det er flere viktige prinsipper av samfunnsmessig karakter som faller inn, blant annet de mange ulike utfordringene som ligger i mediefagets utvikling og påvirkning på samfunnsstrukturen. Media er den 4. statsmakt, og medier og kommunikasjon er noe alle forholder seg til daglig. Formidlingsevnen og elevenes evne til kritisk refleksjon, deres etiske karakter og verdigrunnlag er viktige arbeidsområder i mediefagene.

De fleste forskere innen feltet er opptatt av hva entreprenørskap som pedagogisk metode kan bidra med i skolens læringsarbeid og hvordan utvikle disse metodene (Ødegård, 2014).

Forskerne ser på entreprenørskap som noe mer enn det som omhandler økonomiske verdier. Slik kan vi knytte entreprenørskap til samfunnsendringer, fremtidskompetanser og skolens samfunnsoppdrag, der utfordringene til morgendagens teknologi er et sentralt tema. I tillegg til pedagogisk tilnærming til entreprenørskap har det vært forskning på betydningen av entreprenørskap for verdiskaping. Her er det måling av effekt som har vært sentralt (Johansen & Schancke, 2011; Spilling, Johansen & Støren, 2015). Begge disse perspektivene er direkte berørt i Ludvigsen-utvalgets hovedrapport, 2015:8, som at; -å arbeide med entreprenørskap gir elevene kunnskaper og ferdigheter som kan knyttes direkte til kompetansemål i flere fag. Begrepet entreprenørskap knyttes også opp mot begrepet kreativitet i forbindelse med at yrkesutøvelse krever evne til nytenkning og evne til å ta initiativ. Slik ligger det til rette for å bidra til å skape muligheter og livskvalitet for den enkelte og for andre mennesker. Videre vektlegges samarbeid og disiplin. Å kunne samarbeide og dele for eksempel et produksjonsoppdrag, gi og motta tilbakemeldinger og samarbeide på en hensiktsmessig måte, er god yrkesdidaktikk. Å være disiplinert innebærer å utvikle teknikker, kunne reflektere kritisk og å skape og forbedre (NOU 2015:8, 2015, s. 31).

Bevisstgjøring om å skape er noe vi kjenner fra pedagogikken med Dewey's *learning by doing* (Dewey, 1902; Illeris, 2012, s. 378), og fra entreprenørskap i utdanning som «learning by creative value». En verdiskapingsprosess eies og drives av aktørene, i dette tilfellet elevene (Okpara & Halkias, 2011).

Ser vi på de fire viktigste kompetanseområdene som blir omtalt i NOU 2015:8 om fremtidens skole, er det fornyelse av fag og kompetanseområder som beskrives som et grunnlag for fornyelse av skolens innhold.

Pedagogisk entreprenørskap forbindes gjerne med noe som skal bidra til en viktig arbeidsmåte i skolen (NOU 2015:8, 2015, s. 32). Utvalget har en beskrivelse vi mener passer til vår egen erfaring og hvordan vi relaterte vår studie til entreprenørskapsbegrepet. Utvalget presenterer en skole i Steinkjer kommune i Nord-Trøndelag der det var viktig at elevene lærte om hvordan de kunne bidra til forslag på løsninger til andres utfordringer, og tenke kreativt. Elevene ble utfordret på muligheter og hvordan presentere nye ideer. Et overordnet mål for den omtalte skolen var å bevisstgjøre elevene på at alle har ulike kompetanser det er viktig å ta i bruk. De pekte på at samfunnet har behov for refleksjoner og nye ideer i fremtid

arbeidskraft, og at elevene er viktige bidragsyttere til langsiktig tenkning (NOU 2015:8, 2015, s. 32).

1.17 Entreprenørskap i en større sammenheng

Entreprenørskap har vært på dagsorden i mange år gjennom EU-kommisjonen, og OECD (Sjøvoll, 2012b). Visjonen bak har vært å fremme og utvikle en utdanning som kan danne evner som problemløsningskompetanse, nytenkning, etablererkompetanse, fremme kreativitet og evne til innovasjoner. Med et Europa som flere steder sliter med arbeidsløshet og økonomiske ustabiliteter, ser en for seg den framtidige europeer som entreprenøren som er risikovillig, har pågangsmot, er selvstendig og innovativ (Sjøvoll, 2012b). I et slikt perspektiv er det elevens indre motivasjon som er et sentralt tema. Vi mener i denne forbindelse at elevenes iboende talent er viktig og bør fremmes, spesielt i mediefagene som handler om breddekunnskap i et stort digitalt offentlige rom der selvstendighet og pågangsmot kreves i stor grad. Mediebransjen er dynamisk og arbeidssituasjonen baseres mye på konsulent og freelance-virksomhet. Entreprenørskap i en større sammenheng har dermed ikke bare etableringsfokus men også en voksende forståelse for pedagogisk entreprenørskap i skoleperspektiv.

Helt siden 1994 har pedagogisk entreprenørskap hatt en sentral initiert plass i skolens ordinære virksomhet. Dette gjelder både grunnskole og videregående opplæring (St.prp. nr 1, 1994-1995, s. 12). Entreprenørskap ble fremhevet som en av fem hovedstrategier innen høyere utdanning i statsbudsjettet for 1997 (St.prp nr. 1, 1995-1996, s. 141, 143).

I utdanningsreformene, Reform-94 og Grunnskolereformen, L -97, ble det lagt føringer for dette arbeidet i skolens praksis, først og fremst som et holdningsdannende fenomen.

I kunnskapsløftet fremheves det at klasserommet skal forlenges ut i lokalsamfunnet.

Vår oppfatning er at når elevene får en forståelse av en virkelighet som er tverrfaglig og innehar skapende muligheter samtidig som de lærer teori og kobler dette til praktisk arbeid, stiger evnen til refleksjon og motivasjon for eget skolearbeid. Med vårt arbeid retter det seg også til at en tverrfaglig helhet kan fremme motivasjon. Vi mener i tillegg at entreprenørskap i mediefagene kan legge gode rammer for struktur og innhold som et ledd i utviklingsarbeidet med fagene.

1.18 Tilrettelegging

Tilretteleggings-tanken har i Europeisk sammenheng hatt et økende fokus. Noen land har direkte koblinger til Salamanca-erklæringen (Undervisningsministeriet, 1997). I denne

erklæringen står det at læreplaner skal tilpasses barn og unges behov, og ikke omvendt. Derfor skal skoler sørge for at det finnes valgmuligheter innenfor læreplanene, slik at de er tilpasningsdyktige og tar stilling til elevenes forskjellige interesser og evner. Slik skal elevens evner og behov komme i særstilling (Undervisningsministeriet, 1997). I 2003 kom handlingsplanen “Fra ide til verdi” (Norge Nærings- og & Norge, 2003). Dette var den første handlingsplan som kom i Norge med direkte knyttede visjoner om at sentrale samfunnsaktører skulle stå for utvikling av Norges fremtidige skaperevne. Med andre ord skulle det gjelde innovative og fremtidsrettede virksomheter. Samarbeid mellom ulike aktører skulle styrkes og skolen ble pekt ut som en av disse sentrale aktørene. I 2005 kom Strategiplanen “Se mulighetene og gjør noe med dem” (Norge Utdannings- og, Norge Nærings- og, Norge Kommunal- og & Norge, 2005), og dermed ble skolen en del av dette løftet. Jens Rasmussen er medforfatter av Ludvigsen-utvalgets rapport for Fremtidens skole 19/08/2014, og sier at det er likeså viktig å drøfte hvordan disse kompetansekravene tilpasses elevene, og videre; hvordan man best mulig tilrettelegger undervisningen i fremtiden. I vår studie ble det viktig å se om vi kunne legge føringer for entreprenørskap og slik bruke de mulighetene styringsdokumentet vil skal være endel av fremtidens skole. I fremtidens undervisning snakker man ofte om fleksibilitet når det gjelder fremtidsrettet undervisning (NOU 2015:8, 2015, s. 12). Fleksibilitet har vi brukt som et gjennomgående begrep rettet til lokalt læreplanarbeid. For å bruke entreprenørskap som et pedagogisk tilbud i mediefag blir det viktig å tenke helhet, tverrfaglighet og fleksibilitet. Slik oppnår man at også eleven blir sett med en helhet og at eleven ser helheten med utdanningen.

Som beskrevet innledningsvis er mange av elevene som søker seg til mediefag av den oppfatning at mediefag er kreativt og yrkesrettet. Mange av elevene har i utgangspunktet talent innenfor spesifikke kreative former for medieproduksjon og dette må vi ikke undergrave. Mediefaglig kompetanse er mer enn teori og vitenskap og bør være sammenhengende med medieproduksjon. I vårt multimediale samfunn er vi alle bidragsyttere til de digitale mediene. Når elever skal læret selve yrket mediene tilhører, handler det om kommunikasjonsformer som krever kreative løsninger og et teoretisk rammeverk. En mediearbeider i dag er nødt til å beherske flere faglige områder i bransjen. Et eksempel på dette er at en fotjournalist ofte selv må gjøre redigeringsarbeid og en mediekonsulent i et større selskap kan ofte få oppgaver som krever produksjon av interne publikasjoner. Alle bedrifter og næringer har i dag multimediale plattformer for publisering av informasjon. Elever blir utfordret i et mediebilde som de kjenner bedre enn mange i generasjoner over. Dermed utretter de unge en

viktig jobb i å formidle kunnskap om de nye mediene. Det dreier seg ikke lengre bare om trykking av aviser, lage radio eller TV-produksjoner. Tradisjonene endrer seg. Utviklingen har ført oss til det digitale informasjonssamfunnet. Elevene har en fordel, de er født inn i det og har i utgangspunktet et mer naturlig forhold til de nye mediene enn vi som har vokst opp med papiraviser og TV-apparater. Slik vi ser det har medieelever en stor fordel til å forstå det multimediale samfunnsperspektivet der både teori og praksis er en viktig sammenheng i utfordringene som ligger i teknologiutvikling og moderne offentlighet. Slik utvikling er noe skolen i seg selv plikter å følge opp. Dette krever tilrettelegging og en tverrfaglig fleksibilitet som bør sees på som svært viktig. Styringsdokumentene har flere begreper som vi mener representerer problemstillingen vår, blant annet motivasjon, yrkes-relasjon, praksisforståelse og innhold i fag.

Vi skal videre til det teoretiske perspektivet vi har lagt til grunn for vår studie. Det er flere viktige begreper som danner grunnlaget for vårt teoretiske perspektiv, som for eksempel, motivasjon, læreprosesser, drivkraft og sosiale forhold til læring.

2.0 Teori

I dette kapittelet vil vi redegjøre for teori vi mener kan knyttes til vår problemstilling og berøre våre funn. Våre teoretiske hovedretninger bygger på prinsippene for yrkespedagogikk, der situert læring og praksisfelleskaper gir retning på hva som indikerer læring. Motivasjon og drivkraft er viktige begreper som har direkte overføringsverdi til hvordan vi ser at entreprenørskap kan styrke elevenes opplevelse og gjennomføring av mediefagene.

Begrepet *læring* har mange forskjellige tradisjoner og tilnærminger. Gjennom tidene har synet på læring endret seg mye, og fremdeles diskuteres begrepet like mye i dag som for 100 år siden. Før i tiden var håndverks-lære og mesterlære de viktigste og mest betydningsfulle læringsmetodene innenfor ulike profesjoner. Etter 1. verdenskrig endret dette seg, og fokuset ble rettet mot den skolastiske tradisjonen som etterhvert er blitt den dominerende posisjonen i de vestlige utdanningssystemene. Slik vi ser resultatet av at mediefagene har gått fra å være yrkesfag til studiespesialiserende, følger det trenden av at stadig flere praktiske fag omgjøres til teoretiske fag. For å nyansere begrepet læring til entreprenørskapsbegrepet vil vi rette hovedperspektivet til sosiokulturell læring, som dreier seg om praksisfelleskap og situert læringsperspektiv.

Jarle Sjøvoll (2012a) har gitt ut boken, *Entreprenørskap i utdanningen* – som er en aksjonsforskning for endring av skolens kultur. Han forklarer pedagogisk entreprenørskap og hvordan begrepet entreprenørskap ble tilpasset og integrert inn i utdanningsøymed. Han tar for seg behovet for utvikling i skolen som en del av dette, og snakker om utviklingen av lærerutdanningen i lys av behovet for ny kompetanse (Sjøvoll, 2012a, s. 26). Knud Illeris (2012) er opptatt av hvordan det hele henger sammen og lærings-forståelsens struktur. Læring kan bredt og overordnet defineres som, *Enhver proces, der hos levende organismer fører til en varig kapacitetændring, og som ikke kun skyldes glemsel, biologisk modning eller aldring* (Illeris, 2012, s. 17). Han viser læringens prosesser og dimensjoner, læringens ytre og indre betingelser, og hvordan dette medvirker til læring. Det er særlig i modellen der Illeris beskriver den interne og impulsive læringen som skjer i et samspill, som appellerer til oss.

Motivasjon er en viktig faktor for at entreprenørskap skal kunne være et nyttig verktøy i mediefag. Her har vi sett på Deci og Ryan (2000) som sier at skal en bli motivert, må en drives mot noe, eller bevege seg mot noe. Å ikke være motivert (umotivert) betyr at man ikke beveges til å gjøre noe (Deci & Ryan, 2002). I dette mener vi at det kreves en drivkraft og en indre lyst hos elevene til å bevege seg fremover i læringssituasjoner, spesielt i entreprenørskap og ungdomsbedrift, der elevene i større grad ansvarlig-gjøres for det meste av arbeidet. Vi er klar over at det finnes mye relevant teori innenfor yrkespedagogikken. Vi har valgt å gå videre med det vi mener er mest relevant for vår studie. Kjell Skogen (2006) tar for seg entreprenørskap i utdanning og opplæring, og retter fokuset mot skoleutvikling og individuelle ferdigheter. Skogen tar for seg tre ulike vinklinger til entreprenørskapsbegrepet som vi mener er relevant for eget arbeid. Det handler om å stimulere til entreprenørskap og kunne bruke læreprosesser for å få til et godt læringsmiljø. Skogen peker videre til motivasjons-begrepet og sier at motivasjon er en viktig komponent til eierforholdet i en utfordring (Skogen, 2006).

Vi vet alle at elever som fremtidige arbeidstakere yter best når de jobber med noe de liker. Og best er det om denne begeistring er indre motivert (Skogen, 2006, s. 99). Skogen definerer indre motivasjon og sier at indre motivasjon som er forankret i menneskets “høyeste mål” fungerer bedre enn ytre motivasjon som er betinget til et belønningssystem. Videre skal man ikke underkjenne ytre motivasjon som et element i opplæringen. (Skogen, 2006, s. 99-100).

Kari Røed Ødegård tar også for seg læring i entreprenørskap, som læreprosesser og hvordan entreprenørskap kan brukes i utdanning. Hun sier at det er et viktig arbeid å få skolen til å se hvordan slike læreprosesser kan foregå (Ødegård, 2003). Vi har hatt stor nytte av Ødegård i vårt arbeid fordi hun beskriver hvordan entreprenørskap stimulerer til gode læreprosesser. I 2000 skrev Ødegård boken «Pedagogisk entreprenørskap – Framtiden på timeplanen». Skolen er fortsatt et av samfunnets viktigste verktøy for å kvalifisere morgendagens arbeidstakere og at det er reelt at skolen “flytter inn” i tids-konteksten, dvs. vår postmoderne tid, og gjennomfører sine læringsaktiviteter i et framtidsperspektiv (Ødegård, 2000, s. 8). Fokuset i følge Ødegård, bør være å ta et større ansvar for å kombinere teori og praksis ved at elevene får erfaring og ansvar for egen læring (Ødegård, 2000). Dette var viktig for vårt prosjekt, og underbygges av flere store teoretikere, blant annet gjennom David A. Kolbs definisjon av den erfaringsbaserte læreprosessen (Kolb, 1984).

Figuren under viser Kolbs læringssirkel som vi mener underbygger prinsippene i pedagogisk entreprenørskap.



Figur 4: Modell basert på Kolbs læringssirkel (Lund, 2018).

Teori om erfarings-basert læring har et annerledes syn enn læreprosesser i de behavioristiske læringsteoriene har, og legger vekt på hvor sentralt det er å oppleve og erfare læring, etterfulgt av refleksjon og ettertanke, og videre begrepsdannelse og nye aktiviteter (Kolb, 1984, s. 284).

Knud Illeris (2012) har vært viktig for oss med tanke på drivkraftdimensjonen og at motivasjon er avhengig av vilje. Det er spesielt læringsforståelsen til Illeris som presenteres som en videreutvikling av Jean Piagets læringsteori. Ødegård (2003) refererer til Piaget når hun vil forstå kobling mellom pedagogisk entreprenørskap og etablerte læringsteorier. Læring forstås generelt som alle prosesser som fører til en varig kapasitetsendring, det være seg av fysisk, erkjennelsesmessig, sosial karakter eller psykodynamisk (følelsesmessig, motivasjonelt og holdningsmessig) karakter og faktorer som ikke bare dreier seg om biologisk modning eller aldring (Ødegård, 2003, s. 33). Slik kan vi se at læringsbegrepet også handler om den sosiale og personlig utviklingen elevene gjennomgår. Nils Magnar Grendstad (1986) lar oss bli kjent med konfluent pedagogikk, der å lære er å oppdage, noe vi anser som en av de pedagogiske bærebjelkene i entreprenørskap og som viderefører teoriene om erfarings-basert læring fra Kolbs læringssirkel. Videre er praksisbegrepet viktig i vår studie. Lave og Wenger (1991a) utviklet en teori om elevenes læring sammen med andre i et praksisfelleskap, noe som er vesentlig i vår undersøkelse. Hiim (2013) har skrevet om praksisbasert yrkesutdanning. Denne har vært interessant opp mot endringene som har skjedd innenfor medier og kommunikasjonsfaget, siden dette har fått endret status fra yrkesfag til studiespesialiserende retning, der vi erfarer at fellesfagene prioriteres. Hiim sier at en hensikt med yrkesretting av fellesfag er å styrke elevenes yrkeskompetanse (Hiim, 2013, s. 340).

2.1 Læreprosesser

Det er viktig at skolen ser hvordan de entreprenørielle læreprosessene kan foregå (Ødegård, 2003). Når både følelsesmessige, intellektuelle og psykomotoriske aspekter i lærings- og undervisningsprosessen er integrerte, betyr det at eleven lærer bedre. Når den intellektuelle og fysiske aktivitet i læring av fag og ferdigheter aktiveres samtidig, får elevene lære å kjenne på de reaksjoner som skjer med følelser og kropp. Dette er viktig når lærestoffet og arbeidet rundt lærestoffet jobbes med (Grendstad & Sandven, 1986). Den kognitive metoden brukt i undervisning ser på hver av elevene som særegne individer, og etterhvert som de modnes, vil ansvarsfølelse for seg selv og sine handlinger bli større. Gjennom undervisning og veiledning er målet å frigjøre stadig mer av denne følelsen hos den enkelte. Det legges trykk på hvor

betydningsfullt det er å gi anerkjennelse til hvert enkelt individs unike særegenhet, utvikling og viktigheten i det å møtes med respekt (Grendstad & Sandven, 1986). Grendstad sier med dette hvor viktig det er å ivareta elevenes individuelle forutsetninger. Skal vi knytte dette til elevene i vår studie kan vi beskrive det som at elevene i ungdomsbedriftene fikk knyttet interesse og egne forutsetninger til rollene de valgte seg i bedriftene.

Filosofen og pedagogen Dewey (1859-1952) var en av de første store tenkerne som la vekt på individets aktive medvirkning i læringsprosesser. Han mente at man ikke lærte ved å bli påvirket av ytre stimulering, men at man fikk læring ved å gjøre ting og høste erfaringer (Imsen, 2009). Erfaring er et samspill mellom det å gjøre noe og se hva handlingen fører til, og at det er når individet først forstår sammenhengen mellom handling og resultat, at en lærer noe (Imsen, 2009, s. 38). Slik ble uttrykket vi ofte bruker i dag, *learning by doing* vesentlig. Vi mener dette er spesielt synlig i pedagogisk entreprenørskap.

2.2 Drivkraft og motivasjon

Drivkraften som ofte savnes hos elever som ikke er motivert oppleves gjerne som at de mangler troen på seg selv. Knud Illeris er gjentagende opptatt av det sosiale samspillet og omgivelsene rundt (Illeris, 2012). Vi opplever at elever har vanskelig for å samarbeide med andre elever i vanlige klasseromssituasjoner. Når elevene har ungdomsbedrift ser vi at de får en ny forståelse av det å samarbeide med andre. Det virker som de forstår at de utfyller roller og at det arbeidsoppgaver kan være forskjellige og tilpasses for å nå et felles mål. Det er når eleven selv får være med å bestemme betingelser og at fokuset flyttes til det sosiale samspillet, at vi aner motivasjon for samarbeid. Det er vanskelig å definere og observere motivasjon. I et historisk perspektiv har motivasjon blitt ansett som vilje, drifter og instinkter. I følge Deci og Ryan (2002) ble motivasjon tidligere forstått ut fra en større kontekst. Etterhvert satte man mer fokus på eksplisitte hendelser og situasjoner der perspektiv som inkluderer hva som får eleven til å bevege seg i en retning. Selvbestemmelse ble viktig (Deci & Ryan, 2002). Det man lærer med et sterkt engasjement, er mer nyansert og huskes og anvendes lettere senere (Illeris, 2012, s. 22).

2.3 Læreprosesser og handlingskompetanse

Hubert L. og Stuart E. Dreyfus studerte menneskers læreprosesser og kunne hevde at læring av ferdigheter skjer i flere stadier gjennom å kategorisere dem fra nybegynner til ekspert. De utgav boken; *Mind over Machine* (1988) der de var opptatt av å argumentere for at selv den

mest utviklende maskin ikke kunne overgå den menneskelige læring, tenkning og besluttsomhet. Her presiseres ferdighetslæring, der det ikke nødvendigvis følges bestemte regler, men at særegne kvaliteter ikke kan utføres av maskiner. De har ikke fått statuert dette til å være en læringsteori, men likevel har den noe sentralt ved seg (Dreyfus & Dreyfus, 1986, s. 424). Dreyfus og Dreyfus beskrev de fem stadiene som en stegvis utvikling, *fra nybegynner til ekspert*. Nedenfor viser vi til ferdighetsmodellen som vi også senere vil benytte for å plassere casene i undersøkelsen.



Figur 5: modell basert på Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell (Lund, 2018).

Sammenligner vi ferdighetslæring med at elevene utvikler kompetanse og oppnår en viss kvalifikasjon underveis ved å arbeide med definerte ekte oppdrag, mener vi at kompetanse trer frem ved learning by doing, refleksjon og erfaring. Vi tror at kompetansebegrepet er tilnærmet begrepet kvalifikasjon, men vi har en oppfatning av at kvalifikasjon kun har validitet i arbeidslivet. Derfor mener vi det er nødvendig med ekte oppdrag i yrkesrelaterte fag for å oppnå kvalifikasjon. Men om vi omformulerer kvalifikasjon til handlingskompetanse, tror vi det passer bedre når arbeiderne er elever, slik våre elever opptrer i sine ungdomsbedrifter.

Begrepet kvalifikasjon har vært sentralt tema i flere fora, spesielt i den franske debatten om arbeidsorganisering og i forståelsen av arbeidsprosesser. *Skills* blir brukt som et begrep i den angloamerikanske verden. I Norge har debatten dreid seg om *handlingskompetanse*. Kern og Schumann (1970, 1984, 1998) gjorde empiriske studier i Tyskland på dette, og har studert og skrevet mye om kompleksiteten rundt begrepet. Dette ble i tillegg et viktig fokus for spesielt Tyskland, England og Frankrike der søkelyset lå på prosessenes ulike utvikling i de forskjellige land. Forståelsen i dette lå i å forstå forholdet mellom arbeidslivet og utdanningens

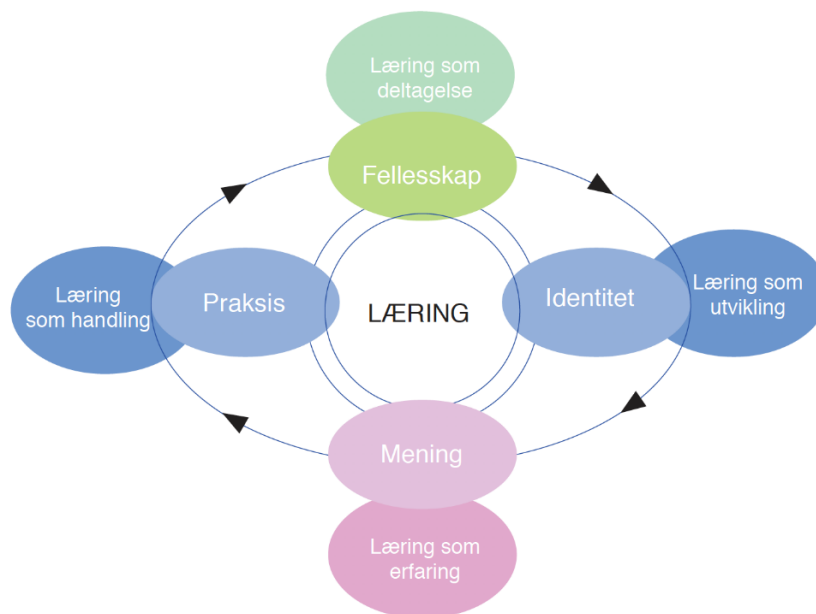
innhold. Selv om landene har sine særegenheter, finnes flere felles trekk i utviklingen (Deichman-Sørensen, 2015, s. 226).

Kompetanse kan oppfattes på mange måter. NOU 1991:4 definerer handlingskompetanse som «kunnskaper, ferdigheter og holdninger som er nødvendig for å løse problemer eller oppgaver». I definisjonen inneholder handlingskompetanse av læringskompetanse (som betyr at elevene tilegner seg nye kunnskaper), fagkompetanse (innsikt i enkeltfag eller emner), sosial kompetanse (samarbeidsevner, løse konflikter og menneskelige forhold). Det legges i tillegg vekt på bruk av faktisk og praktisk kunnskap for å løse oppgaver (Hilsen & Tønder, 2013).

Dette er i tråd med vår studie der vi la opp til at elevene jobbet med ekte oppdrag og benyttet praktisk kunnskap som de utviklet underveis. Samtidig jobbet elevene sammen mot felles mål. Elevene møtte et læringsmiljø med faglige og sosiale utfordringer – og de vekslet mellom teori og praksis ved behov.

2.4 Situert læring

Situert læring ble et begrep da Jean Lave og Etienne Wenger studerte mennesker i deres arbeids-habitus, og de mente at det sosiale fenomenet innenfor læring ble ignorert innen læringsforskningen. De peker på at læring skjer primært i praksisfellesskaper, og at læring skjer overalt og alltid (Lave & Wenger, 1991a)., derfra kobler vi det grunnleggende sosiale fenomenet til pedagogisk entreprenørskap. For Lave og Wenger var det viktig å flytte læringen fra individet til fellesskapet (Lave & Wenger, 1991b). Til forskjell fra annen læring har situert læring mye til felles med læring på arbeidsplassen, og at læring og hvor læringen finner sted alltid er avgjørende. Man kan likevel ikke legge skjul på at læreprosesser skjer på flere områder samtidig. Samspillsituasjon er gjeldende fordi læringen skjer i en situert sammenheng, men den foregår også i det enkelte individ (Illeris, 2012). Vår forforståelse er at elevene lærer av hverandre når de jobber i ungdomsbedriftene. De lærer individuelle ferdigheter ved å lære sammen og med hverandre. Dermed er læring både en sosial og en individuell prosess. Den individuelle prosessen har vært synlig for oss i vurderingssituasjoner der det elevene tok med seg læring den fikk sammen med de andre i praksisfellesskapet og gjorde den til *sitt eget* i individuelle vurderingssituasjoner. Slik tror vi verdifull læring ivaretas selv til et individuelt perspektiv som ofte utarter seg ved nettopp vurdering. Med utgangspunkt i Wengers komponenter i teorien om sosial læring har vi laget en figur som kan illustrere dette nedenfor:



Figur 6: Læring i sosial kontekst etter Lave og Wenger (Lund, 2018).

Wenger vektlegger også at læring skjer gjennom sosial og praktisk deltagelse og at dette er en dynamisk prosess (Lave & Wenger, 1991a). I løpe av vår studie gikk det opp for oss hvor viktig dette samspillet var for enkeltelevens motivasjon og individuelle læring. Ødegård trekker frem skolens økologiske undervisnings-system og mener at et viktig utgangspunkt for å trekke skolen og undervisningsutvikling mot et pedagogisk entreprenørskap er å se på læreprosessens totale sammenheng, derav skolen som kontekst for elevenes aktiviteter (Ødegård, 2003, s. 152). Slik valgte vi å bruke begrepet økologisk undervisning, som en del av vår forståelse på hvordan elever kan lære i sosial kontekst med UB som metode.

2.5 Sosiokulturell teori og konstruktivisme

Etterkrigstiden var preget av en kognitiv orientert konstruktivisme. Ifølge Piaget beskrevet av Illeris (2012) var ytre informasjon med på å konstruere elevens kunnskap samtidig som teoriene om at kompetanse og kunnskap ble knyttet opp til indre, mentale prosesser hos den enkelte. Roger Säljö sier at institusjonaliseringen av læring og utviklingen undervisning har viktige særtrekk som en må rette oppmerksomheten til for å kunne analysere læring innenfor og utenfor miljøer (Säljö, 2014, s. 211). Säljö sier at grunnlaget for den sosiokulturelle

utviklingen rundt læring og utvikling av kommunikative og sosiokulturelle prosesser egentlig er resultatet av samspillet mellom biologiske, psykiske og kommunikative forutsetninger. Han sier videre at den sosiokulturelle utviklingen kan beskrives som læring på et kollektivt nivå (Säljö, 2014, s. 237).

2.6 Motivasjon, selvbestemmelse og engasjement

Det er tre iboende psykologiske behov som gjør seg sentrale. Det er selvbestemmelse, kompetanse og tilhørighet. Når disse behovene tilfredsstilles, oppleves motivasjon, produktivitet og fornøydhet (Deci & Ryan, 2002). I Deci & Ryans motivasjonsteori er det forskjell på indre og ytre motivasjon. Hvis en person gjør en aktivitet på grunn av interesse for selve aktiviteten, og denne aktiviteten er belønning nok i seg selv, er det snakk om indre motivasjon. Ytre motivasjon er når personen gjør noe fordi han ønsker å oppnå en belønning eller et mål utenfor selve aktiviteten (Kuvaas, 2005). Ulikhetene mellom indre- og ytre motivasjon deler Deci og Ryan inn i autonom motivasjon og kontrollert motivasjon og mener at mange motivasjonsteorier behandler motivasjon som et enhetlig begrep. Deci og Ryan etterspør i sin forskning hvilken type motivasjon mennesker *kan* ha. Den autonome motivasjonen vil i følge dem komme innenfra og at individet handler ut fra en følelse av valgfrihet. Det gjøres selvregulerende, og forskning viser at denne måten gir størst positivt utfall. Når et individ føler press på seg til å gjøre en handling, kalles motivasjonen for kontrollert (Deci & Ryan, 2002). Det kan være belønning, straff eller press som gjør at individet gjør aktiviteten. Slik utfører individet handlinger som handler om at andre faktorer kontrollerer det (Deci & Ryan, 2002). Vi oppfatter denne selvreguleringen som sentral i entreprenørskap og finner kjennetegn på når elevene drives fremover av seg og ikke. Når elevene responderer fordi de i utgangspunktet er interessert – stiger den indre motivasjonen. Vår forforståelse viser også til at denne responsen kan komme underveis, at eleven møter interesse for den oppgaven eller teorien de i utgangspunktet ikke hadde en forventning til.

2.7 KIP-prosjektet

I 2013 ga Hilde Hiim ut boken *Praksisbasert Yrkesutdanning*. Denne boken er en presentasjon av et stort aksjonsforskningsprosjekt med mål å finne ut hvordan man skal kunne gjøre det yrkesfaglige opplæringstilbudet bedre. Det kommer frem av prosjektet at arbeidslivspraksis ikke er en stor nok del av yrkesutdanningen (Hiim, 2013, s. 316). I dette tror vi entreprenørskap kan bidra til å løse mange av problemene som ligger til mangel på arbeidspraksis i

yrkesrelaterte fag. Om ikke elevene har praksis i bedrift så har de egne bedrifter med mange av de samme rammene som ekte bedrifter forholder seg til.

Det er viktig at elevene får være med på å gjennomføre relevante og varierte arbeidsoppgaver. Hvis elevene bare får være med som observatører vil de ikke få samme utbytte (Lave & Wenger, 1991a). Elevene selv er i stor grad fornøyd med opplegg og læring i arbeidspraksis (Hiim, 2013, s. 326). Hun sier likevel at det ikke nødvendigvis er positivt for alle elever, noen av elevene ønsket heller ikke å ha praksis i næringslivet (Hiim, 2013, s. 326). Det var ingen fellesfag-lærere med i prosjektet, da disse ikke til vanlig har utdanning i yrkespedagogikk. Det var derimot flere av deltakerne som hadde samarbeid med fellesfaglærere om yrkesretting av disse som en del av sine masterprosjekter (Hiim, 2013, s. 340). Et viktig fram-pek i vår studie er når ledelsen ser viktigheten i å prioritere de praktiske fagene og la fellesfagene innrette seg etter de prinsippene som gjør at elevene lærer gjennom praksis.

Resultater fra KIP-prosjektet tegner en modell for «relevant yrkesutdanning», som handler om å ha vekt på yrkesorientering, yrkesvalg og praksis i næringslivet. Dette var viktig gjennom faget som den gangen hadde betegnelsen, Prosjekt til fordypning (PTF), som senere ble endret til Yrkesfaglig fordypning (YFF). Studien viser at det er viktig med fellesfaglig refleksjon rundt erfaringer og oppgaver innenfor yrkene elevene velger å fordype seg i, og videre at elevmedvirkning som en gjennomgående del av utdanningen er motivasjons-fremmende og oppleves positivt og meningsfullt (Hiim, 2013, s. 348). Når det gjelder behovene innenfor yrkesutdanningen oppsummeres det i KIP-prosjektet at det er mange hindringer for å få til en endring mot en mer relevant utdanning. Et viktig punkt på dette er at elevene ikke får arbeidslivspraksis og begynneropplæring i valgt yrke, at yrkes-orienteringen er mangelfull, og at innhold og oppgaver i felles programfag og fellesfag er lite erfarings-basert eller godt nok knyttet til elevenes yrkesinteresser (Hiim, 2013, s. 348). I vår studie har vi slått sammen et felles programfag (Mediekommunikasjon) med programfag Bilde (valgfritt programfag med foto/film og grafisk design). Det er viktig i den forbindelse å si at elevene hatt samme lærer i disse to fagene, men at tverrfaglig kjøring av fagene er utprøvd tidligere og vært gjentagende de tre siste årene, da med to faglærere. Det viktige vi ønsket å fokusere på i vår studie var at programfagene lar seg tverrfaglig-gjøre og fordelene er at elevene får en helhetlig forståelse av sammenhengene fagene gjerne har i utgangspunktet. Vår motivasjon for tverrfaglighet i studien vår var i utgangspunktet for å få nok timer til å drive entreprenørskap og ungdomsbedrift, men vi ser jo også at fagene utfyller hverandre i så stor grad at det er hensiktsmessig å tverrfaglig-gjøre dem. Selv vurdering har vært uproblematisk i tverr-

fagligheten mellom de to fagene. Med det viser vi i vår studie at teori og praksis hører sammen og at et teorirettet mediefag går godt sammen med et produksjons-fag.

3.0 Metode

Det finnes mange ulike fremgangsmåter og teknikker for å besvare vitenskapelige problemstillinger. Thagaard sier at det finnes ikke bare én sannhet, men at forskeren må finne egne svar gjennom egen fortolkning og derfra tolke sammenheng og mening (Thagaard, 2016). I dette kapittelet vil vi gjøre rede for forskningsmetode i studien og videre beskrive valg av forskningsdesign som har bestått i intervju av elever og lærere, samt casestudier med hensikt å observere elever i praksis. Kjennetegn på case er i følge Yin (2014) en empirisk undersøkelse som studerer et aktuelt fenomen i dets virkelige kontekst, fordi grensen mellom fenomenet og konteksten er uklare (Yin, 2014). Reliabilitet og gyldighet, samt etiske perspektiver vil vi belyse til slutt i kapittelet.

3.1 Kvalitativ metode

Resultatene i undersøkelsen kan ikke generaliseres, og er innenfor kvalitativ studie (Thagaard, 2016). Først og fremst ønsket vi å beskrive fenomener (deskriptive konklusjoner) og skape forståelse og en dypere innsikt i et fagområde og i et felt. Vi la opp til *et variabelt forskningsdesign*, der vi ønsket å se etter data som kunne underbygge hverandre. Ved å bruke case sammen med intervjuene ble studien vår en metodetriangulering. I følge Grønmo (2011) benyttes dette ofte i en samfunnsvitenskapelig sammenheng, der undersøkelsen er basert på en kombinasjon av ulike data og metoder (Grønmo, 2011, s. 55).

Vi har fulgt Grønmos teorier rundt bruk av intervju og case med observasjon som metode for å besvare problemstillingen. Slik blir det viktig for oss å forklare hvordan vi bruker disse enhetene i vår studie. Det er spesielt bruk av casestudier i undersøkelsen som har behov for ytterligere refleksjon fordi mange vil kunne mene at dette ligner på aksjonsforskning. Vi mener at case ble riktig for oss, fordi aksjonsforskning involverer elevene i større grad til forskningsarbeidet enn det vi har lagt til grunn i vår studie. Vi har casene som grunnlag for observasjon.

Vår undersøkelse danner grunnlag for å vurdere om entreprenørskap bør få en større betydning for feltet vi har arbeidet i og fokuset har vært å følge elever som har hatt ungdomsbedrift som metode. Vi har foretatt intervjuer av elever og lærere, vi har gjennomført tre ulike case med observasjon, der målet har vært å besvare problemstillingen, *Hvordan kan*

entreprenørskap bidra til å øke elevens motivasjon og yrkespraksis i mediefag på VG3, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens undervisning? Gjennom arbeidet med problemstillingen, så vi at en kvalitativ metode egnet seg best for å studere og fortolke empirien. Kvalitativ metode åpner i tillegg opp for at mulig-heten til å fremdeles kunne tilføre data underveis i analyseprosessen er akseptabelt, noe som ble viktig for oss i prosessen (Grønmo, 2011).

3.2 Hermeneutisk tilnærming

Vi har en hermeneutisk tilnærming til dataene. Hermeneutikk er et grunnleggende begrep i all kvalitativ forskning og handler om å tolke. Heidegger og Gadamer beskriver den hermeneutiske sirkel, og viser til forholdet mellom den konkrete delutlegning av noe og forståelsen av helheten *noe* er endel av og som utlegningen befinner seg innenfor (SNL, 2018). Grønmo (2011) definerer hermeneutisk studie som en studie der man vektlegger å tolke og forstå hvilken mening som knytter seg til handlinger. Videre forutsetter hermeneutiske analyser at all forståelse baseres på ulike typer for-forståelser, og at ingen fenomener kan forstås uten å være avhengige av det store bildet eller helheten den inngår i (Grønmo, 2011, s. 417). For oss var det viktig å kunne forstå og tolke både utfra hva som ble skapt i arbeidsprosessene i casene, men også i forhold til hva elever og lærere fortalte oss i intervjuene. Dette satte vi videre i forbindelse med skole, samfunn og arbeidsliv. Johannesen og Tufte forteller at når man observerer virkeligheten og registrerer denne, så er virkeligheten blitt data (Johannessen et al., 2004, s. 32). I etterarbeidet når datainnsamlingene var gjennomført ble det viktig for oss å få ut data som fortalte oss noe om hele feltet vårt. I følge Thagaard (2016), vil en hermeneutisk tilnærming vektlegge at det kan ikke finnes en eneste sannhet. Forskeren blir nødt til å finne svar gjennom sin egen fortolkning og dithen oppdage dypere meninger og sammenhenger i hva som studeres. Veien vi har hatt fra vi begynte observasjonsstudiene til vi behandlet intervjudataene har gjennomgått en stor prosess.

3.3 Valg av metode og forskningsdesign

Vi har jobbet bredt i felten og utførte intervjuer og tre avgrensede case. Casestudier er i følge Yin en forskningsmetode som er godt egnet til å svare på *hvordan-* og *hvorfor-*spørsmål og der hensikten er å kartlegge kunnskap om endring eller effekt (Yin, 2014). Vi har observert elever fortløpende og vi har intervjuet lærere og elever vi mener kan representere et utvalg som gir undersøkelsen vår validitet. Alle vitenskapelige disipliner har tre særmerker; et felt, en teori og en metode. I kvalitativ forskning tolker vi fenomener og ønsket med forskningen

er å gå i dybden og presentere et bilde av en virkelighet. Det er i tillegg en mulighet å tilføre feltet noe som kan utvikles videre (Grønmo, 2011). Ved bruk av kvalitativ metode vil det være et begrenset antall enheter og antall informanter, noe som ikke kan gi grunnlag for å utføre en statistisk generalisering. Utvalg og bredde av enheter til undersøkelsen blir ikke stor nok. Vi mener vi dekket inn for å belyse vår empiri med det utvalget av informanter vi ønsket hjelp fra. Vi har forsøkt å klargjøre viktige og meningsfulle erfaringer hos de aktørene som har deltatt.

3.4 Informanter og deltagere i studien

Elever og lærere i studien kommer fra en videregående skole i Oslo. Skolen har ca. 500 elever og av disse er det ca. 70 elever som går på linjen for MK, fordelt på 3 trinn. Entreprenørskap brukes som metode på flere studieprogrammer. Foruten i vår undersøkelse i mediefag Vg3, blir metoden også benyttet i programfaget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 (EB1). Noen av elevene har tverrfaglig utbytte av entreprenørskap i ett eller flere programfag, som for eksempel i faget Markedsføring og ledelse 1 (ML1), sammen med EB1. Siste årene har lærerne slitt med å gjennomføre metoden Ungdomsbedrift. I følge lærerne kjøres det ikke entreprenørskap i EB2, grunnet eksamensformen. Lærerne mener elevene mister fokus på eksamen ved å benytte entreprenørskap som metode. Derimot viser en fersk uttalelse fra en annen Oslo-skole som nylig ble kåret til Årets Entreprenørskapsskole det slik;

«Skolen trekker frem at entreprenørskapsfaget skaper stor motivasjon blant elevene, noe som viser seg gjennom eksamenskarakterene» (ue.no).

Vi har ikke lagt videre til grunn de omstendighetene som finner sted i EB og ML, men konsentrert oss om entreprenørskap i MK.

Krav til deltakere i kvalitativ forskning er varierende. Vi har vurdert fra 5-12 informanter, og holdt oss til dette. I casene har det vært fra 10-15 elever i varierende grad. Polkinghorne (1989) foreslår fra fem til tjudefem deltagere, mens Dukes (1984) foreslår at forskeren intervjuer fra tre til ti personer. I en mindre forskningsstudie er det nok tjenlig i forhold til omfang og tidsramme å velge det lavest anbefalte antall personer (Postholm, 2011, s. 43). Vi har intervjuet 3 lærere og 8 elever og hatt fra 10-15 elever i casene. Elev-intervjuene har vært basert på ett fokusgruppeintervju og samtaleintervju i forbindelse med etter-refleksjon av casene.

Lærerinformantene underviser i programfag for MK Studiespesialiserende og i Entreprenørskap og bedriftsutvikling (EB1 og EB2). To av lærerne underviser også i fellesfag. En av lærerinformantene er i tillegg forfatter av fagbøker om klasseledelse og skoleutvikling. Alle lærerinformantene har bred kunnskap i bruk og forståelse av entreprenørskap både som bedriftsetablering og som pedagogisk retning i skolen.

Vår studie belyser elever i Vg3 i felles programfag Mediekommunikasjon og programfag Bilde, men vi har data fra Vg2 i form av elevlogger som har vært nyttig grunnlag til vår forforståelse i elevenes overgang og erfaringer i å ha ungdomsbedrift på Vg2 i faget YFF (yrkesfaglig fordypning). Alle informantene har deltatt i Ungt Entreprenørskaps-programmet for Ungdomsbedrifter (UB) og er kjent med systemet rundt UB som metode i fag i Norge. Vi har som beskrevet tidligere valgt å ikke knytte identitet til intervjuobjektene. For å holde styr på sitatene har vi i dataanalysen lærerne brukt betegnelser som: L1, L2, L3. Elevene fra fokusgruppeintervjuet fikk betegnelsene: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8.

Tabell 1 gir en oversikt over datamaterialet.

Informanter	Fokusgruppe-intervju	(Dybde) Intervju	Observasjon
Elever	8 elever	3 elev	Case og arrangement i regi av Ungt Entreprenørskap, antall informanter, varierende
Lærere		3 lærere	Deltagelse på arrangement i regi av Ungt Entreprenørskap
Andre		Sitater og samtaler	UE's digitale læringsplattform (ue.no/ungdomsbedrift.no) Media

3.5 Arbeidsfordeling

I prosessen har det vært viktig for oss å delta likt, men se empirien forskjellig og ha forskjellige roller i skrivearbeidet. Vi var to med-forskere som skulle studere samme empiri. Som vedlegg 1 viser vi til en oversikt over arbeidsfordeling og hvordan vi fordelte ulike arbeidsoppgaver. Vi gjorde evalueringer i alle deler av prosjektet. Det var naturlig at Siri tok ansvaret for gjennomføring av casene fordi hun var lærer for elevene som skulle observeres. Thomas snakket med elevene etter hvert case om deres opplevelser og fikk dermed innblikk som han kunne bruke som refleksjon opp mot intervjuene. Thomas trakk ellers ut sitater og meninger fra feltnotatene han mente var viktig, og slik kunne vi begge diskutere funn opp mot teori og problemstilling. På den måten fikk vi to ulike blikk på materialet, noe som var veldig nyttig for oss. Siri, som ble mer deltagende observatør enn Thomas, kunne lettere bli påvirket av rutiner og tidligere kjennskap til elevene. Thomas ble den den best egnede til å knytte sammen teori og empiri og dermed legge grunnlag for videre analyse. Det var til tider lett å la seg farge av alt som gikk bra, og vi erfarte fra analysearbeidet at casene kunne av og til bli utfordrende å analysere med et kritisk blikk.

3.6 Intervju

Spørsmålene vi har laget i guidene våre la en føring for at vi skulle få en beskrivelse av virkeligheten, det vil si at vi baserte spørsmålene som ontologiske (Johannessen et al., 2004). Utfordringen lå i å ikke lete etter forventede svar. Når vi har observert elever har det vært viktig å tenke over de ulike rammene som ble styrt av andre og som kunne påvirke handlemønster. Kan samhandling være styrt av for eksempel lovmessigheter? Er det for eksempel lovmessigheter som styrer samhandlingen mellom mennesker, eller er samhandlingen styrt av hvordan menneskene selv oppfatter situasjonen? (Johannessen et al., 2004, s. 26).

Etter intervjuene var vi raskt i gang med å planlegge casene, i hovedsak fordi det forelå arbeid i felten der vi selv ikke kunne bestemme tid og sted. Av teoretisk grunnlag ble det lagt vekt på det mest elementære, og strategien ble videre å tilføre teori ettersom det viste seg mønster som kunne relateres til, eller gjøres til nye begreper og teorier. Denne tilnærmingen, "fra empiri til teori", betegnes som induktiv (Johannessen et al., 2004, s. 194). Indusere = føre inn, går i korthet ut på at man trekker slutninger fra det spesielle til det mer allmenne (Wadel, 1991, s. 644).

Dalland mener det er naturlig å overlape bruk av intervju og observasjon (Dalland, 2012). Observasjon gav oss mulighet til å se med egne øyne hvordan mennesker handler og samhandler, og hvordan de forholder seg til sitt fysiske miljø. Observasjon kan fortelle oss hva folk gjør i handling og samhandling, noe som kan være forskjellig fra hva folk sier at de gjør (Halvorsen, 2014, s. 76).

Analysedelen av intervjuene gav oss svar på om det samsvarer med handling vi observerte i casene. Å fokusere på elementenes naturlige forutsetninger kan være viktig for forskeren (Halvorsen, 2014). For å synliggjøre hvordan vi som to forskere jobbet med forberedelser til å foreta denne undersøkelsen, viser vi til en oversikt som fordeler ansvar oss imellom, se vedlegg 1.

Det må lages en intervjuguide ut fra det antallet temaer som skal belyses for å svare på prosjektets problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 43)

I våre intervjuguider (vedlegg 4 og 5) brukte vi forskningsspørsmålene som utgangspunkt for gjennomføringen av alle intervjuene vi har gjennomført. Kvale og Brinkmann sier at guiden skal inneholde emnene som skal undersøkes. I semi-strukturerte intervjuer blir guiden en rettesnor med temaer som skal behandles og forslag til spørsmål som skal gi svar på dette (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 139-140).

Vi holdt oss til halvstrukturerte intervjuer, delvis fordi vi ikke hadde til hensikt å innhente presise data, men ønske om informantenes refleksjon rundt tematikk og fri tolkning av spørsmålene vi stilte. Vi ønsket å samtale mer enn å stille spørsmål, men ville likevel ha en struktur og sikkerhet om at vi berørte problemstillingen vår gjennomgående.

Samfunnsforskere har benyttet gruppeintervjuer helt siden 1920-årene, og det ble først utbredt etter 1950, da markedsforskere utviklet de såkalte *fokusgruppeintervjuene* for å avdekke forbruker-motiver og vare-preferanser. I dag brukes metoden til mange formål, blant annet i reklamekampanjer og for markedsføring av politisk art. På 80-tallet gjorde metoden seg merkbart i den akademiske samfunnsforskningen. En fokusgruppe består som regel av 8-10 personer og styres av en moderator og kjennetegnes av at det er en ikke-styrende intervjustil, men at gruppen selv skal finne flere synsvinkler på det som skal diskuteres (Kvale & Brinkmann, 2009). Hvorvidt dette skjedde i vårt fokusgruppeintervju kan nok diskuteres og kritiseres. Gruppen besto i ungdommer som ikke hadde så lett for å samtale rundt temaene slik vi skulle ønsket. Vi merket likevel at de flere ganger frigjorde seg fra intervjueren og diskuterte seg imellom, dermed anser vi det for å ha vært tilstrekkelig. Som observatør la Siri

merke til at Thomas klarte å skape en åpen atmosfære, og la til rette for ordveksling, som ifølge Kvale og Brinkmann (2009), er viktige retningslinjer.

I følge Halvorsen (2014) er grupper av deltagere som diskuterer et tema, en fokusgruppe. Samhandling mellom medlemmer i gruppen vil kunne bidra til at informasjonen blir mer omfattende ved at glemte erfaringer aktiveres, og ved å utløse informasjon som ellers kunne blitt holdt tilbake (Halvorsen, 2014, s. 139). Vår intensjon med dette intervjuet var å få et rikere datagrunnlag. Dette viste seg å bli vanskeligere enn vi trodde, og vi følte at ikke alle elevene bidro til gode diskusjoner. Derfor inviterte vi ytterligere en elev til fra klassen, som ikke deltok i fokusgruppeintervjuet og intervjuet eleven med noenlunde samme spørsmål som var i guiden til fokusgruppeintervjuet. Det var viktig for oss i fokusgruppeintervjuet å lete etter underliggende normer, individuelle innstillinger og verdier som kunne prege elevene rundt tema og spørsmålene som ble stilt. Intervjuet ble utført av Thomas mens Siri, som er faglærer for elevene kun kom innom ved et par anledninger for å delta som observatør. I etterkant diskuterte vi hvordan dette kunne ha påvirket elevene. Vi fant ut at det kunne blitt større diskusjoner om Siri var den som holdt intervjuet, men også at Siri kunne påvirket dem til å svare på en måte som var *smiskende*, eller preget av autoriteten hun kunne inneha hos elevene som deres faglærer og klasseleder. Vi fikk kanskje et svakere engasjement rundt bordet slik intervjuet ble foretatt, men vi tror vi fikk ærligere svar. En annen opplevelse etter å ha transkribert dette intervjuet var at Thomas ikke snakket deres fagspråk, og at elevene ofte spurte om igjen hva Thomas egentlig mente med spørsmålet. Her kunne sikkert Siri lettere funnet elevenes språk og derfra lettet diskusjonene fra å bli noe knappe til mer omfangsrike.

Et annet problem ved fokusgruppeintervju kan være at datatilfanget influeres av gruppedynamikken. Gruppemedlemmene kan hemmes til åpen diskusjon (Halvorsen, 2014). Det viste seg et rang-system i elevgruppen vi hadde som viste seg i at noen elever tok føring, mens andre elever var mer stille. Likevel fikk vi sitater og funn som indikerer både til gruppens enighet i opplevelser, samt den enkeltes egne utsagn. På en annen side tar denne formen for intervju hensyn til at folk har ulike oppfatninger og erfaringer med de sosiale omgivelsene og deres interaksjon med hverandre. Et viktig fortrinn i fokusgruppeintervjuer er at deltagere kan motsi hverandre, være uenige med hverandre, rekonstruere hendelser eller supplere hver- andres innspill (Halvorsen, 2014). Fokus-intervjuet varte i ca. 1 time.

I følge Halvorsen (2014) vil et dybdeintervju være relevant når forskeren ønsker å få en dypere forståelse av personlige beskrivelser av motiver og tanker rundt temaet. Det forutsetter

en viss fortrolighet mellom informant og intervjuer. Vi mener dette er tatt til følge da intervjuer har kjent disse personene gjennom arbeid i samme felt og hatt nære samarbeid med arbeidet om entreprenørskap. Vi brukte lydopptaker til intervjuene og transkriberte dem etterpå. Med problemstilling og forskningsspørsmål som grunnlag for intervju, opplevde vi at informantene snakket åpent og fritt om sine holdninger, erfaringer og opplevelse rundt spørsmålene vi stilte. I et slikt intervju ble det i tillegg enklere å stille oppfølgingsspørsmål på en naturlig måte, som bidro til at samtalene ble omfangsrike. Ved å tolke ansiktsmimikk, kroppsspråk og tonefall, kunne vi lettere navigere oss i samtalen, ved å skrive dette ned på en notisblokk. Et eksempel på dette er når den ene informanten viser åpenbart at noe er trist. Dette var betydningsfullt i dette utsagnet;

«Det er min store sorg. At ikke flere kan jobbe mer praktisk å få tilegne seg kunnskapen med å jobbe mer praktisk. Og det er jo også egentlig skolens ansvar når vi har det sånn, at vi må også se hva vi kan gjøre for at vi skal få de elevene til å komme seg gjennom sånn at de også kan gå ut i samfunnet.»

Og;

«...de har mange ferdigheter som man ikke kan tilegne seg på skolebenken, men de må også få finne sin plass. Jeg synes det er kjempetrist.»

Dybde-intervjuene med lærerne var basert på de samme forskningsspørsmålene som til fokusgruppeintervjuet og vi opplevde at her gav det et større grunnlag for engasjement og diskusjon enn hva det gjorde hos elevene.

I følge Kvale og Brinkmann (2009), utviklet Holstein og Bubrium (1995), den konstruksjonistiske tanke om at all kunnskap skapes gjennom den innsatsen som gjøres for å innhente den. Dette fikk dem til å beskrive intervjuet som en uunngåelig fortolkende og aktiv meningssøkende praksis. Tradisjonelle perspektiver på forskningsintervju anbefalte en ikke-styrende, nøytral spørreform ut fra en antagelse om at intervjupersonen var «epistemologisk passiv, ikke engasjert i produksjonen av kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 170). Vi fikk datamateriale som synliggjorde at svar er produkter av en fortolkende praksis, og informanten selv gir forskningen stor selvstendig betydning for prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2009). Vi ser det tydelig i et utsagn fra en av lærer-informantene som har bestemte meninger og ytrer meninger som gir en tydelig retning for feltet. Et eksempel på dette er;

«I dag er man helt avhengige av ildsjeler fra begge sider, både fra lærerstaben, fra rektor og fra ledere i næringslivet, men der er det altfor mange svake ledd for at noe sånt skal kunne fungere».

Kvale og Brinkmann (2009), belyser maktforholdet som kan oppstå i en intervjusituasjon, der interessekonflikter, avsporinger og divergenser kan oppstå. Selv med skarpe uttalelser fra informantene, som kunne oppleves som kritikk til feltet, og til et overordnet system, passet vi på at ikke samtalen ble en *kamparena* men støttet oss da ytterligere til en uformell intervjuguide som kunne sette nye perspektiver på temaet og problemstillingen til live (Kvale & Brinkmann, 2009). Likevel ser vi i datamaterialet vårt at disse noe konfronterende svarene har betydning for diskusjonen rundt vår problemstilling. Selv om dette har oppstått i våre intervjuer, mener vi at det likevel ikke kan legges i kategorien, konfronterende intervjuer. Vi har ikke med intensjon valgt å være i den kategorien, noe man *kunne* ha gjort, derimot mener vi at vår tilnærming ligger til *diskursive intervjuer*. Kvale og Brinkmann sier det slik, -et diskursivt perspektiv skjermes intervjuerens mottakelighet for forskjeller mellom forskerens og intervjupersonenes diskurser under et intervju og forskjellene i deres makt til å definere diskursene (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 167). Et viktig aspekt i en diskurs intervju, kjennetegnes med at det er variasjon i svarene. Vi oppfatter at vi har veldig stor variasjon i svarene og at svarene gir datamaterialet konsekvens. Vi har hatt intervjuer som har tillatt uformelle ordvekslinger og hatt en inngang til temaer som aktive deltagere. Slik har vi hatt gode diskusjoner i samtale med intervjuobjektene. Kvale og Brinkmann refererer til Potter og Wetherell (1987) med at dette skiller et slikt intervju fra intervju som er mer eller mindre, *snakkende spørreskjemaer* (Kvale & Brinkmann, 2009).

3.7 Snøballmetoden

I de fleste intervju som krever en gruppe informanter, velges informantene ut fra strategiske valg. Analogien med en snøball er at utvalget i begynnelsen er lite, men gradvis utvides, som en snøball som vokser etter som den ruller. (Thagaard, 2016, s. 62). Fremgangsmåten i snøballmetoden er ikke uvanlig ved deltagende observasjon, der forskeren i den daglige samhandlingen med sine informanter, møter nye mennesker som kan være aktuelle som informanter i undersøkelsen (Johannessen et al., 2004, s. 194). Man er opptatt av kvalitet på informasjon, og ønsker å intervju kandidater som man mener har kunnskap om, og evne til å uttrykke seg om sentrale deler av problemstillingen. Halvorsen (2014) sin definisjon av et snøballutvalg at det kan handle om å være i et *ukjent terreng* (Halvorsen, 2014, s. 164).

Dette var viktig for oss å ta stilling til selv om den ene av oss var mer kjent i feltet fra før av enn den andre av oss som kun har vært i feltet med forskerblikk. Viktige skillelinjer i denne forbindelse har vært å oppleve skillet som ligger mellom intensjonene i bruk av entreprenørskap og til realistiske grep som gjør at man benytter entreprenørskap både som metode og som pedagogisk retning. Spesielt gjelder dette i forhold til den nye mediefagstrukturen for studiespesialiserende.

I snøballmetoden rekrutteres informanter ved å forhøre seg om hvilke personer som vet mye om det temaet som undersøkes, og som forskeren bør komme i kontakt med. Disse personene kan kanskje vise til andre informanter som kan være aktuelt å ha med i undersøkelsen. Dette har vi også benyttet oss av der vi lette etter kandidater til lærerintervjuene. En vanlig metode for å velge ut deltakere som er tilgjengelige for forskeren betegnes som *snøballmetoden* (Thagaard, 2016, s. 61). Slik kunne vi kontakte personer som hadde kunnskap, egenskaper eller kvalifikasjoner som vi mente kunne ha relevans for problemstillingen og de teoretiske perspektivene vi hadde som utgangspunkt (Thagaard, 2016, s. 62). Gjennom disse primære informantene kunne vi i tillegg få tak på andre informanter som kunne påvirke det vi ønsket å undersøke. Eksempel på dette var da vi oppdaget hvor verdifullt det var å ha løpende kontakt med mennesker som arbeider i organisasjonen Ungt Entreprenørskap. Vi har ikke intervjuet noen derfra, men ved å følge med i samtaler og delta i samlinger som lærere, har det vært en nyttig del som har bidratt til økt innsikt i vår forforståelse. Vi vurderte underveis om vi skulle bruke flere informanter som for eksempel representanter fra næringslivet eller organisasjonen til intervjuene våre, men for at studien ikke skulle bli uoverkommelig og for stor valgte vi å ikke intervju aktører fra Ungt Entreprenørskap.

Etiske problemer forbundet med snøballmetoden kan ligge i hvordan utvelgelsen av deltagere foregår. her tenker vi på prinsippet om at alle som deltar i forskningsprosjektet skal gi et informert samtykke. Når forskerens kontaktpersoner foreslår andre personer, får forskeren informasjon om disse «andre» uten at de har gitt sitt samtykke til dette. (Thagaard, 2016, s. 62). Vi har benyttet sitater hentet fra UE sin digitale plattform. Dette er sitater gitt av næringslivsaktører som er samarbeidspartnere i Ungt Entreprenørskap. Vi vurderte disse sitatene som offentlige og dermed valgte vi å ikke kontakte de respektive for en samtykkeerklæring.

3.8 Transkribering

Vi har opparbeidet dokumentasjon, intervjuer og frie notater, både skriftlig, som videoopptak og lydopptak, samt logger som videre er behandlet, systematisert og kategorisert Nilsen og Sund (2008) viser til hvor viktige, for eksempel notater er for videre analyse, og at trans-

kribert tekst bare fanger opp det verbale språket. Derfor har vi jobbet inn observasjoner i transkriberingen, som vist i eksempelet der informanten viser en oppriktig trist fremtoning i deler av intervjuet. Under gruppeintervjuet med elevene noterte vi oss interaksjonen dem imellom, men siden dette mønsteret er likt et mønster som er gjenkjennelig i grupper med unge usikre elever, diskuterte vi det i sin helhet som at *en elev ble initiativtager i starten, andre ble stille. eller, én elev ser usikker ut, en annen nikker til alt.*

Det var imidlertid viktig for oss å gjøre transkriberingsarbeidet manuelt, slik får man et bedre eierskap til stoffet. Vi har vært to som har behandlet transkriberingen, og byttet på rollene mellom å være intervjuer og transkriberer og alltid hatt felles gjennomlesninger. I fokus-gruppeintervjuet passet vi på at den som ikke intervjuet gjorde observasjoner og hadde notater på dette som ble tilført etter transkriberingen. Dette ble viktig i gruppe-sammenhengen fordi intervjuer kan bli for opptatt av å se på den som snakker, og ikke få med seg de andre deltageres ansikt-mimikk og kroppsspråk.

Å tenke kategorisering før intervjuene skulle gå i gang ble en noe strategisk tenkning opp mot ønskede resultater og direkte koblinger til problemstillingen. Dette endret seg da vi kom i gang og det ble lettere å løsrive seg fra fordommer og innstillinger, men være fullstendig åpen for hva dette kunne bli. Nesten litt spennende var det.

I prosessen med intervjuene kunne vi raskere ane mulige andre måter å kategorisere på, underforstått at forskningsspørsmålene skulle være en viktig føring. Kodeordene dukket opp ganske raskt allerede etter første intervju, og først ved den umiddelbare refleksjonen etter hvert av de andre intervjuene, skred de frem. Disse var; *yrkesforankring, motivasjon, læring, kompetanse, organisering og fremtid.* Etter grov-gjennomgangen av de transkriberte intervjuene ble disse tydeligst. Det var mange utsagn som gjorde at vi fant nye perspektiver underveis og det ante oss at ting vi trodde vi kunne forutse ikke stemte med dataene som begynte å snakke for seg.

Siden vi valgte åpen koding, noe som passet best med tanke på at undersøkelsen utviklet seg underveis i prosjektet, fikk forståelsen og mønsteret mulighet til å modnes og danne flere spørsmål både i og rundt tematikken underveis. Nye vinklinger kunne oppstå under et intervju, og det førte oss til ny forståelse der viktige tråder kunne nøstes sammen.

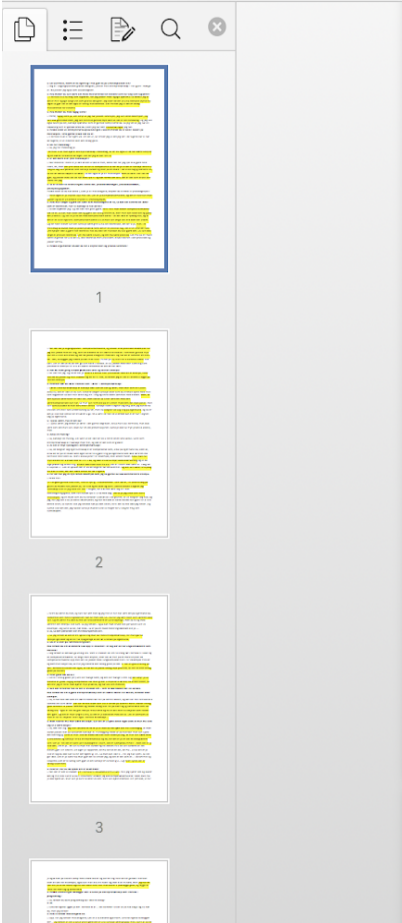
Kodingen og kategoriserings-prosessen har vært omfattende, men likevel interessant og spennende. Det har vært et stort detektivarbeid, og vi har måttet dele opp, sette sammen, samle og tolke underveis, for så å bringe frem de meningene våre informanter og våre

observasjonsdata har gitt oss. Vi opplevde også at problemstillingen måtte justeres flere ganger. Det ble lettere å se hva vi egentlig spurte etter da dataene tok form, vi kan kanskje si at våre informanter ble med på å spisse den. Blant annet følte vi at lærer og elevperspektivet fra intervjuene gav oss ny kunnskap og ble et viktig bidrag til å spisse problemstillingen. Man kan si at samtalene med elevene muligens kan ha innvirkning på hvilken måte lærer-forskeren vil observere handlings- prosessene i etterkant (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 82). I følge Grønmo (2011) er det naturlig at en problemstilling vil kunne endre seg gjennom en analyseprosess, slik datamaterialet trer frem for forskeren.

3.9 Koding og kategorisering

Etter transkriberingen startet vi med å lese gjennom teksten og markere utsagn som var klare og hadde betydning med gul tusj.

Tabell 2. Eksempel på koding:

	<p>L: Ja, jeg har mediefag ja.</p> <p>I forhold til at man kjører entreprenørskap i mediefag, så ser du også at de får større utbytte og en større forståelse av faget. Det ser jeg at slår fort ut.</p> <p>S: Er det indre eller ytre motivasjon?</p> <p>L: Når elevene? Indre er jo den driven å føle at man, dette her har jeg lyst til å gjøre hele tiden, eh, men det ytre altså det de får av kompetanse så ser de jo at det er kanskje lettere å tilegne seg kompetanse som kanskje vurdering eller på en måte – de vil bli faglig sterkere da, så de får faktisk høyere karakter. Så det også er jo en motivasjon. Men at dem liker det de gjør, og jobber med det de har mest lyst til og kan forme det selv, det er det som driver den indre tror jeg.</p> <p>S: Så er vi over til forankringen i dette her, yrkesforankringen, yrkesdidaktikken, yrkespedagogikken.</p> <p>Hvilke deler av du har dette i, som jo er mediefagene, knytter du direkte til yrkesbegrepet?</p> <p>L: Hele faget er jo knyttet opp mot det. Det er jo kompetansemålene, og det er hvordan man jobber og da er alt direkte knyttet til yrkesbegrepet.</p> <p>S: Hvis man velger å gjøre det sånn som mediefagene er nå, så kan det komme en lærer som er teoretiker. Han vil kanskje si noe annet?</p> <p>L: Ja det skjønner jeg. Og det kan han godt gjøre, fordi hvis man tolker kompetansemålene slik de er, så kan man tolke det og gjøre det veldig teoretisk, eller man kan tolke det og gjøre det praktisk. Og det er jo feilen med kompetansemålene – at det ikke er tydelig nok, og at det er et tolkningsrom i kompetansemålene slik at man kan velge det ene eller det andre. Og for noen elever kan det kanskje være greit å ha det teoretiske, det ser vi jo, men i et mediefag så burde man jo jobbe praktisk fordi det er et praktisk fag, det er et yrke der ute. Det hjelper ikke å gjøre noe teoretisk hvis du ikke vet hvordan du skal gjøre det. Du kan ikke selge et produkt teoretisk. Det må være visuelt, og det må være praktisk. Det må på en måte være selgende for å få det til, ikke teoretisk men praktisert. Bruke teorien i det praktiske og jobber derfra.</p> <p>S: Hvilke argumenter bruker du for å knytte teori og praksis sammen?</p> <p>L: Nei det tar jo utgangspunkt i kompetansemålene, og bruker ofte praktiske eksempler når jeg skal jobbe med en ting, sånn at elevene får en større forståelse. Forenkler ganske mye. Går inn å viser det enkle og ber de jobbe littgrann med det. Og når de er kommet en liten vei i det, så bygger jeg videre på det med teori. Putter på ny teori for å komme videre ikke sant. Det er det at du lar det gå som hånd i hanske. At du jobber med teori samtidig som</p>
--	--

Man kan kanskje si at alt av utsagn er viktig, men for å kunne starte et sted gullet vi altså ut setninger som ikke hadde for mye støy av ord og innblandinger (*les; at intervjuer avbryter, eller samtalen flyter ut,*) som vi vurderte som lite relevant for videre analyse. Etter dette arbeidet opprettet vi skjemaer med kolonner der vi hadde kategorier. I venstre kolonne forble intervjuet i sin opprinnelige form, men med markerte gule felter. I neste kolonne meningsfortettet vi teksten. Meningsfortetting medfører en forkortelse av intervjupersonens uttalelser til kortere formuleringer (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 212). Slik forble de gule markeringene grunnlaget for denne meningsfortettingen, men vi utelot ikke at det kunne komme flere og andre meninger til, derfor gikk vi nøye gjennom all tekst på nytt. Vi har benyttet oss av det som heter fenomenologisk meningsfortetting. Formen kan hjelpe til å utfordrende intervjutekster fordi forskeren leter etter naturlige meningsenheter og gir til kjenne deres hovedtema (Kvale & Brinkmann, 2009).

Loddrett i dette skjemaet delte vi opp teksten i deler som at hvert spørsmål fikk et eget felt. I tredje kolonne hadde vi åpen koding/aksial koding der vi fant begreper å støtte de meningsfortattede utsagnene etter. I siste kolonne gjorde vi en analytisk koding der vi så etter analysematerialet på en overordnet måte, og senere kunne fremstille det kategorisk i et grovresultat. Alle sitater hentet vi ut til nye dokumenter. Kodingen resulterte i 41 emneord. Underveis ble det naturlig å redusere datamengde, og dette klarte vi ved å trekke ut elementer som kunne innordne seg i lignende kategori-ord. Dermed klarte vi redusere emneordene til 27 i antall. Disse illustreres i tabell 3, nedenfor.

Tabell 3. Eksempel på leting etter emneord:

<p>pedagogisk?</p> <p>N: Nei, det som er pedagogisk virkemiddel er å utvikle både elever som har <u>entreprenøriell kompetanse</u> men også for å utvikle evne til refleksjon om egne egenskaper hos eleven.</p> <p>Om brobygging mellom skole og storsamfunnet der ute, som er et av målene i hvert fall i min undervisning, er det liten forståelse for, og lite kunnskap om.</p>	<p>mye om at elever utvikler <u>entreprenøriell kompetanse</u>, men også utvikle evne til refleksjon rundt elevens egenskaper</p> <p>Skolen er ikke organisert for å drive med tverrfaglig samarbeid</p> <p>Lite brobygging mellom skole og samfunn</p>	<p>evne til refleksjon //Kompetanseutvikling //Styrker egenrefleksjon //Utvikling av elevens egenskaper</p> <p>Elevers egenskaper i sentrum //Setter elevens utvikling i sentrum</p> <p>Skolen er ikke organisert for å drive med tverrfaglig samarbeid //Mangel på samarbeid //Tverrfaglighet mangler //Samarbeid er vanskelig</p> <p>Mangel på brobygging mellom skole og samfunn //Brobygging mangler //Samfunnsperspektivet er svakt</p>	<p>Muligheter</p> <p>Styrker</p> <p>Svakheter</p>
---	---	--	--

3.10 Observasjon

Det er mange måter å oppfatte tilværelsen på. Vi kan velge hvordan vi ser ting som omgir oss, vi kan ha en dårlig dag og alt man ser sees i et negativt lys. En gul blomst som streber seg opp fra bakken en tidlig vårdag i april kan bli totalt oversett på vei til jobb fordi man er sent ute, eller har kranget hjemme før man kom seg i vei. En annen dag kan den samme blomsten få ens fulle oppmerksomhet og man ser plutselig at blomsten betyr våren, at solen kommer for å bli en stund, at man kan høre at fuglene er tilbake, at nå er det en ny start. Slik vi innleder dette kapitlet, forsøker vi å illustrere at observasjon handler om å ta i bruk alle sansene. Observasjon brukes både som deduktiv og induktiv strategi for innsamling av data. Patton (2002) sier at jo mer induktiv observasjonen er og jo mindre problemstillingen innebærer et sterkt og klart fokus, desto mer kaller vi den for åpen observasjon. Dette vil si at vi ikke kan være helt åpne og frie fra forforståelsen. Forskeren vil være preget av tidligere erfaringer og opplevelser og hva slags teori som vektlegges, samt teori som leses med henblikk på tema. Dette vil farge forskerblikket (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 53). Vi var to forskere med to ulike blikk på feltet. Dette var en verdifull tilegnelse til datamaterialet, fordi erfaringer og tidligere opplevelser til tider preget den av oss som var godt kjent med feltet og et utenfor-

blikk i studien ble essensielt. Det var i tillegg viktig for oss å ha en åpen observasjon også med tanke på at problemstillingen i starten kunne få være relativt åpen for endringer.

Det kan være lurt å ha utgangspunkt i ulike teorier og teoretiske perspektiver rundt fenomen som skal observeres (Postholm, 2011). Det vi observerer forstår vi gjennom våre subjektive, individuelle teorier. Tidligere erfaringer og opplevelser kan være med på å farge det man opplever, det ble viktig å fokusere på hva vi observerte i forhold til problemstillingen. Forskeren bør ha fokus på sine observasjoner og at de er systematiske og hensiktsmessige. Grønmo (2011) mener at det ikke er mulig å legge detaljerte planer før en observasjon. Forskeren kan ikke forutsi hvordan aktørene handler, dermed blir forskeren nødt til å vise stor grad av fleksibilitet og åpenhet. Det er viktig å kunne tilpasse seg nye erfaringer og oppdagelser i feltet forskeren befinner seg i. Med dette forsøkte vi å forholde oss til et loggskjema som ikke ville låse oss til å se etter bestemte mønstre, men heller *oppdage mønstre*. *Hvem, hva, hvordan og hvorfor*, ble sentrale inndelinger i observasjonsskjemaene våre. I forberedelsene våre ble det viktig å orientere seg om intensjonene i prosjektene elevene og lærerne deltok i og vi måtte avklare forholdene til forsker-perspektivet som for eksempel avtaleklausuler. Å måtte avklare syn og grad av objektivitet og åpenhet ble viktig mellom oss siden vi i noen av feltene gikk sammen som observatører med to ulike utgangspunkter. Når vi skulle gjennomføre observasjonene ble vi enige om enkelte avgrensninger slik at vi forholdt oss til problemstilling og forskningsspørsmål, ett av avgrensningene ble f.eks. at vi ikke skulle gjøre strukturerte faglige samtaler under observasjonene, men notere ned tilfeldige samtaler som kunne oppstå. Dette ble feltnotater, og for å tolke dem, eller analysere dem videre, fikk de en plass i observasjonsskjemaet. Her kunne vi samle refleksjonene og videre lage sitater til bruk i analysearbeidet (Grønmo, 2011).

Vi har valgt en åpen observasjon som gjerne kan kalles en kvalitativ observasjon, fordi data samles inn i form av ord og setninger uten ferdig-strukturerte kategorier som kan gjøres om til tall og at i all observasjon ligger det noe planlegging av hva som skulle observeres (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 54). Vi definerte tre caser som observasjonsenheter. Postholm og Jacobsen (2013) sier at en systematisk innsamling av data ved hjelp av observasjon forutsetter at det inngår et fokus rundt observasjonene. Da vi bestemte oss for hva vi skulle observere ble det viktig for oss å se etter et fokus tatt fra begrepene som peker til problemstillingen. Vi har benyttet oss i hovedsak av deltagende observasjon, fordi forskeren er tilstede i de sosiale

situasjonene som det forskes på og systematisk iakttar hvordan elevene handlet. Metoden er spesielt nyttig der personer forholder seg til hverandre (Thagaard, 2016, s. 69).

I følge Grønmo (2011) betyr deltagende observasjon at forskeren er med på å samle inn data ved å lytte og se på aktørene mens de samhandler, handler, har meningsutveksling, eller er involvert i hendelser. Forskerens tilstedeværelse er nødvendig for å kunne se eller høre hva som foregår blant aktørene. At observatøren deltar i eget felt/virke er den beste måten å observere på. Forskeren blir både deltagende og observatør, derav, deltagende observatør (Grønmo, 2011). I forhold til problemstillingen som inneholder begrepene, *motivasjon, praksis, innhold og fremtidens undervisning*, mener vi at alle begrepene kunne være primære fokusområder.

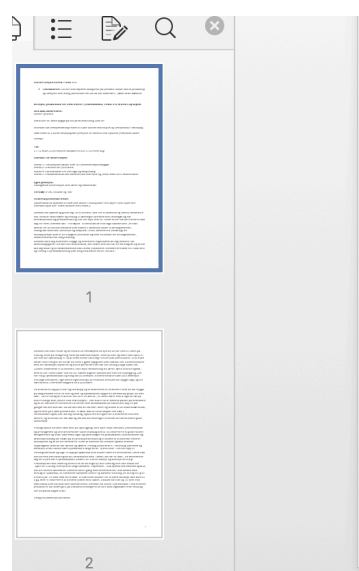
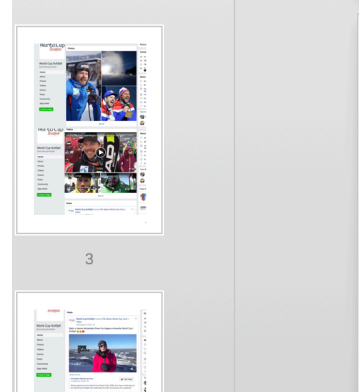
For å kunne danne seg en mening om det observerte er det nødvendig å vite mye mer enn det selve observasjonen forteller (Halvorsen, 2014, s. 133). Alle våre caser hvor vi har observert elevene, har rammer vi kjenner til fra før. Spesielt case 02 (Death Trip) og case 03 (Kvitfjell) som også har vært skoleprosjekter tidligere år. Vi kan si at våre caser inngikk i det man kaller feltundersøkelser. Vi arrangerte dem, men de kunne like gjerne vært et tilrettelagt undervisningsopplegg laget av hvilken som helst lærer og i andre sammenhenger. Det viktige for oss var å ramme inn observasjonsfelt i noe som ble naturlig i undervisningssammenheng både for deltagende forsker og lærer, samt noe elevene kunne få et eierskap til uten å være medforskere. Her kan man diskutere andre metoder enn case-varianten, som for eksempel aksjonsforskning. Grunnen til at vi ønsket case-variant var at elevene ikke skulle medvirke til rammene rundt, selve casene, men kun observeres. Elevene fikk ansvar for rammer som angikk ungdomsbedriftene der deres roller ble definert av dem selv. Eksempler på dette var at de delte seg inn i yrkesmessige roller som daglig leder, produksjonsmedarbeidere, regnskapsansvarlig, markedsansvarlig, foto/filmansvarlig, redaktør og lignende.

Svein S. Andersen har skrevet en bok om casestudier og sier blant annet at casestudier er et begrep som er lite tilfredsstillende på norsk, men i mangel på alternativer valgte også vi å betegne de innrammede observasjonene våre til case. I følge Andersen (2003) kan case være organisasjoner, beslutninger, forhandlinger, en diskurs, et hendelsesforløp, en handling, en prosedyre, et utsagn (Andersen, 2003). Slik kan våre caser defineres som handlinger eller hendelsesforløp. I et forskningsdesign under kvalitative casestudier, er tolkning og analyse basert på analytiske resonnementer og ulike kunnskapstillegg om empiri og teori, snarere enn prosedyrer basert på statistikk (Andersen, 2003, s. 14).

Ved deltagende observasjon spiller forskeren selv rollen som et medlem av det sosiale systemet. Forskeren inngår i samhandling med medlemmene av et sosialt system (Halvorsen, 2014, s. 134). Likevel preges casene av at rollene våre ble en veksling mellom passiv og aktiv i den forbindelse at det utartet seg ulike situasjoner der eksterne aktører tok over ansvar for elevene. Dette ble tydelig i case 01 og 03 der aktiviteten til oppdragsgiverne var høy. De deltok i prosessen ved å veilede og ha møter der de diskuterte sammen med elevene både progresjon og påvirkning til arbeidet. Aktivitet forstår vi her i forhold til at den ene av oss som var lærer i fagene ble ansvarlig for faglig veiledning og i vurderingssituasjoner. Den andre av oss opptrådte som passiv med-forsker med et utenfra-blikk og den av oss som kvalitetssikret teoretiske tilnærmelser til feltet vi var i. Vi som forskere trakk oss tilbake, slik vi har beskrevet over, som i noen tilfeller der hendelser gjorde at elevene hadde full kontroll over sine handlinger, ble vi passive deltagere (Halvorsen, 2014). Vår observasjon kan betegnes som direkte, noe som innebærer at de som blir observert kjente til hensikten med observasjonene. Elevene visste hele tiden at vi observerte dem med hensikt i å skrive en masteroppgave om entreprenørskap i mediefagene. Dette ble også tydelig for dem da vi intervjuet dem i forkant av observasjonene i casene. Det motsatte er indirekte observasjon der de som observeres ikke vet hva som er hensikten med observasjonen (Halvorsen, 2014). Fordelen med deltagende observasjon er at den kan fange opp den eller de observertes totale livssituasjon og latente adferdsmønstre (Halvorsen, 2014, s. 135). Halvorsen presenterer her et positivistisk syn, selv om kritikken til dette er at vi ikke kan *se* hvordan et menneske *egentlig* har det. Det kan være at elevene var tilsynelatende fornøyd, men egentlig tenkte på noe helt annet som hemmet deler av egenaktivitet. Et slikt totalt overblikk på elevenes liv fikk vi best i case 03. Der reiste den ene av oss sammen med elevene til Kvitfjell, og hadde mye sosial tid sammen med dem. Vi fikk spist måltider sammen, vi fulgte hverandre sosialt både mens de jobbet og mens de hadde fri. Dette var verdifulle opplevelser og vi observerte at lærer-elev relasjonen styrket seg betraktelig. Samtidig påvirket det observasjonene, spesielt i situasjoner der elevene fikk kommunikasjonsproblemer seg i mellom. Elevene fikk oppleve en arbeidssituasjon der de ble veldig avhengige av hverandres sosiale dynamikk. Dette gjorde oss i stand til å se et helhetsbilde, og muliggjøre en helhetsforståelse. Opplegget i casene var fleksible og vi kunne sette av mye tid til observasjonene, noe som er viktig for deltagende observasjon (Halvorsen, 2014). Det kan foreligge svakheter i deltagende observasjon. Man kan miste fokus på selve undersøkelsen fordi en slik form for kvalitativ forskning er såpass fleksibel. Analysen kan bli lite oversiktlig, og mangle system (Thagaard, 2016). Dataene kan bli lite enhetlige og man kan få for stor variasjon av opplevelsen til de deltagende (Grønmo,

2011). Vi forsøkte å løse dette ved å systematisere logger og notater så hyppig som mulig og gjøre delanalyser underveis. Slik fikk vi sortert datamaterialet til å opptre håndterlig. Vi valgte å lage sitater til bruk i analyse og diskusjon. Hjelpemidler under observasjon bestod i fyldige notater som ble en hjelp i å kunne bearbeide erfaringene under observasjonene. Det er viktig å notere seg vurderinger og kommentarer i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2016, s. 89). Nedenfor viser vi til et observasjonsnotat som inneholder ytre rammer og et hendelsesforløp i tekst, bilder og videomateriale.

Tabell 4. Eksempel på et av våre observasjonsnotater:

	<p>Verktøy: Film, notater og foto</p> <p>Observasjonsbeskrivelse: <i>(Beskrivelse av atferden til dem som deltar i situasjonen: Hva skjer? Hvor skjer det? Hvordan skjer det? Hvem handler med hvem?)</i></p> <p>Elevene var spente og gruet seg litt til alvoret. Selv om vi (elevene og lærer) forberedte oss i forkant med møter og forslag til løsninger sammen med arrangør og vår kontaktperson og presseansvarlig, var det mye som lå i luften at her skulle elvene få føle seg litt frem. Elevene fikk "frie tøyler" til hvordan de ville lage sakene sine. De vikk ansvar for de sosiale mediene som bestod i facebook-siden til arrangementet, instagram-kontoen, nettsiden og snapchat. Altså, elevene ble underlagt en redaksjonssjef som er en tidligere journalist og som nå jobber for arrangementet, vedkommende har lang erfaring.</p> <p>Elevene følte seg etterhvert trygge og etterhvert organiserte de seg imellom om arbeidsoppgaver. En elev tok lederansvar, det virket som det var en fin enighet og at det falt seg naturlig at vedkommende fikk denne posisjonen. Elevene fortsatte sitt idearbeid og forslag til presseansvarlig som ivrig imøtekom deres initiativ.</p> <p style="text-align: right;">1</p>
	<p>Elevene fant sine roller og de brukte de verktøyene de syntes de var best til, noen på filming, noen på redigering, noen på administrasjon, noen på foto og noen som hjalp til der det var nødvendig. Vi så at noen elever likte seg i rollen som allroundere. Vi så noen elever som trengte litt tid før de turte å gjøre oppgaver som handlet om å kommunisere med for eksempel utøverne og andre personer som det var forslag å lage saker om. Likevel observerte vi at elevene, uten mye innblanding fra lærer, løste utfordringene, men at det i noen saker tok litt tid. Første dagene handlet det mye om opprigging. Det var rolig i presselokalet og rolig ute på arenaen. Elevene brukte tiden på å intervju frivillige arbeidere, lage stemningsfilmklipp av hvordan arenaen ble bygget opp, og litt værforhold. Etterhvert begynte de å publisere.</p>

I tillegg til skriftlige notatene gjorde vi også, som nevnt over, visuelle tilnærminger til feltet ved å filme og fotograferte underveis. Dette gjorde vi fordi vi ønsket å se hendelser fra flere formater. Slik kunne vi studere tekst, film og bilder og danne oss en helhet av situasjoner og hendelser fra casene. Vi valgte å begrense noe av observasjonsdata som ble samlet inn. For å kunne ha et overkommelig og oversiktlig system av observasjonene ble casene foretrukket fremfor observasjon på de ulike andre arenaene vi deltok i gjennom hele studiet. Felt vi ikke

vektlegger i analysen er for eksempel kick-off/oppstart for ungdomsbedrifter som fant sted på Sentralen i Oslo, 17. September 2017. Hovedårsaken til dette var at elevene var andre-års-bedrifter og var kjent med situasjonen fra året før. Likevel var det en viktig forforståelse for analysen. Slik kunne vi som observatører komme inn i arrangørens hjerte og innstille oss på hva entreprenørskap og ungdomsbedrift ville bety av verktøy, års-hjul og prosesser det kommende året.

3.11 Case

Case betyr *tilfelle* eller *enhet*, og det finnes ingen god norsk oversettelse av denne enheten (Grønmo, 2011, s. 90). I vår caseundersøkelse er det tre avgrensede enheter for analyse. Robert K. Yin har skrevet boken, *Case Study Research, Design and methods*, der man er opptatt av at alle studier har sine fordeler og ulemper avhengig av hvilke forutsetninger de har. Viktige spørsmål i den forbindelse er; a) type forskningsspørsmål, b) oversikt forskeren har overfor den sosiale kontekst, og c) knytte det til nåværende og historiske teoretiske fenomen (Yin, 2014). Han sier at case er velegnet i en undersøkelse der forskningsspørsmålet starter med, *hvordan* eller *hvorfor*-formulering (Yin, 2014, s. 4). Thagaard refererer til Silverman (2010) og trekker frem at casestudier kjennetegnes ved at undersøkelsesopplegg er rettet mot å studere mye informasjon om få enheter, som blir caser (Thagaard, 2016). Det kan være en eller flere enheter som avgrenses til en kontekst der grensene for enhetene bør identifiseres så tidlig som mulig i forskningsprosessen (Thagaard, 2016).

Vi har valgt en induktiv karakter der valg av enheter ikke er planlagt med henblikk på et teoretisk utgangspunkt, men likevel har som ambisjon å komme frem til en forståelse som peker utover prosjektet (Thagaard, 2016, s. 214). Betegnelsen case-studier refererer til undersøkelser av få enheter eller caser, hvor forskeren analyserer mye informasjon om de enhetene studiet omfatter. Et viktig formål med case-studier er at de har et mer generelt siktemål enn mer beskrivende undersøkelser som også baserer seg på metodetriangulering (Thagaard, 2016, s. 214). Slik Thagaard (2016) beskriver overførbarhet i denne sammenheng, passer godt til hvordan vi opplever denne metoden i praksis og hvordan overføre dataene til analyse. Hun peker videre på at det selvsagt kan knyttes til undersøkelser som er rettet mot å oppnå kunnskap som peker utover den enheten undersøkelsen fokuserer på (Thagaard, 2016, s. 214). Videre refererer Thagaard (2016) til Yin (2014) som sier at det er hvordan man utformer case som avgjør om dataene er overførbare og hvordan disse har gyldighet i andre sammenhenger (Thagaard, 2016, s. 214). Vi formet casene våre som enheter fordelt utover et halvt skoleår (termin 1).

Slik mener vi å ha grunnlag for å si at case passer vår studie. Videre har vi en triangulering av metodeformer som betyr at vi legger like mye vekt på intervjuene som er utført i forkant av casene som på observasjon og feltnotater vi har foretatt i og rundt de definerte enhetene. Vi har en tilnærming til komparative casestudier fordi casene lar seg sammenligne. Hvert av casene har hatt noen ulikheter som har ført til at deltakerne har hatt ulike opplevelser. Vi har ikke hatt en systematisk sammenligning, som i følge Grønmo (2011) ofte ligger til komparative studier. Videre beskriver han at utvelgelsen av enheter bygger på strategiske vurderinger av hvilke sammenligninger som er spesielt interessante og fruktbare med blick på begreper og teorier som ligger til problemstillingen (Grønmo, 2011, s. 90). gjorde noen bevisste valg i hvordan vi satte rammene rundt casene, spesielt i case 02 der vi la til en prøveeksamen som vurderingssituasjon. De to andre enhetene ble vurdert etter elevenes ønske som var en fagsamtale med karaktergrunnlag i egenrefleksjon. (Viser til case 02, oversikt s. 77-78, full oversikt over caser s. 66-68).

Alle case-enhetene har hatt et primært utgangspunkt i metode ungdomsbedrift med en entreprenøriell pedagogisk tilnærming. Variablene i oppleggene har vært tid, sted, innhold, kompetansemål og antall deltagere. Nedenfor vil vi presentere casene med tidspunkt, innhold og refleksjon.

Tabell 5. Oversikt over case 01

<p>Case 01: Kampanjefilm (Sept/Okt 2017)</p>
<p>Oppdragsgiver: Bydel i Oslo.</p> <p>Bestilling: Ungdomsbedriftene lager kampanjefilm.</p> <p>Elev-gruppe: Hele klassen</p> <p>Oppdragsgiveren ønsket en kampanjefilm som skulle vise at ungdommer trenger elevterapeut i skolen. Etter ett pilot-år er ordningen prøvd ut og bydelen vil gjerne promotere at dette har vært et viktig arbeid. Budskapet i filmen skal påvirke politikere og andre beslutningstakere til å budsjettere for mer.</p> <p>Pris: 30.000,-</p> <p>For ungdomsbedriftene ble dette oppdraget lagt ut som et anbud, og alle ungdomsbedriftene måtte gjennomføre skisser til løsning overfor kunden. Det var to bedrifter som gikk videre etter en utvelgelsesprosess. Det ble viktig for å motivere bedriftene som ikke gikk videre til å fullføre. Dette løste vi med å del-vurdere prosjektene og sørget for at alle bedriftene fikk full uttelling i å oppfylle kravene til høy måloppnåelse. Elevene som gikk videre, altså to av 4 ungdomsbedrifter, delte honoraret mellom seg. Kunden ville ha to av filmene fordi de kunne brukes til ulike tiltak. En ble lagt ut i de sosiale mediene umiddelbart, mens den andre ble brukt som åpningsfilm til en større konferanse. Her lærte elevene dybdeløring i forhold til teori-begrepene og kompetansemålene som dreier seg om prosessen, dokumentasjon, målgruppeanalyse, påvirkning, produksjonsforløp og filbehandling.</p> <p>Vi lurte på hvordan elevene som ikke fikk pengene reagerte og observerte at det nok var litt dumt, men at å møte kundens krav og forventninger, samt å være en del av prosessen helt til siste stund, der små marginer skilte dem fra de som gikk videre, var helt greit.</p> <p>Rammer:</p> <ul style="list-style-type: none">Kompetansemål (Innholdsproduksjon og markedskommunikasjon)KundemøterProduksjonVurderingskriterierDokument og strategiarbeid i forhold til UngdomsbedriftenAnsvar: Siri

Vurdering i form av karakterer

Tabell 6. Oversikt over case 02

Case 02: “Death Trip” – kampanjefilm // grafisk materiell // prøveeksamen (20.11.17-19.12.2017)

Oppdragsgiver: Ansvarlige for prosjektet er MA-Ungdom. Prosjektet er sponset av Helsedirektoratet, Stiftelsen SAFF og Extrastiftelsen, Helse og Rehabilitering.

Elev-gruppe: Hele klassen

Bestilling: Ungdomsbedriftene lager kampanjemateriale (Film, foto, markedsmateriell)

Konkurranse åpen for alle vgs i landet. 30.000,- i førstepremie, 10.000,- i andre-premie, 5000,- i tredje-premie.

Death Trip er en landsomfattende konkurranse hvor elever fra videregående skoler engasjeres til å lage holdningskampanjer mot ruskjøring. Konkurransen er åpen for alle studieretninger da oppdragsgiver ønsker variasjon og bredde i det elevene produserer. Erfaringer viser at prosjektet passer for elever på Medier- og Kommunikasjon, da det enkelt kan implementeres i læreplanen for denne linjen. Dette er en årlig kampanje der de beste blir brukt som materiale for undervisningsopplegg til trafikalt grunnkurs, undervisning/kurs på fritidsklubber, og i ulike kanaler som web/sosiale medier, TV, kino og reklame på bussholdeplasser og lignende. Ungdomsbedriftene fikk en god briefing fra en representant som kom til skolen og hadde Kick-off for oss. Elevene fikk se andre tidligere bidrag og kunden la vekt på elementer som lignet veldig mye på hva vi hadde gått igjennom i undervisning og hva vi erfarte fra case 01. Dermed følte elevene seg godt forberedt til å lage en ny kampanjefilm.

Rammer:

Kompetansemål (Innholdsproduksjon og markedskommunikasjon)

Kick-off/møte oppdragsgiver

Produksjon

Vurderingskriterier

Dokument og strategiarbeid i forhold til Ungdomsbedriften

Prøveeksamen

Ansvar: Siri

Tabell 7. Oversikt over case 03

Case 03: Ungdomsbedriftene har praksisuke: FIS World Cup Kvittfjell (Mars 2018)

Oppdragsgiver: FIS World Cup Kvittfjell

Bestilling: Elevene skal ha ansvar for alt redaksjonelt innhold

Her er det ikke inntjening av penger, men elevene som deltar i casen får en arbeidsattest og kost og losji.

Elevene jobber i redaksjon og har ansvar for å publisere aktualiteter på sosiale medier både før og under renn. Her jobber elevene sammen med NRK, TV2 og lokale og internasjonale medier.

Elev-gruppe: Halve klassen (resterende elevgruppe gjorde en annen praktisk oppgave i forbindelse med skolens vinteraktivitetsdag)

Dette er et oppdrag som skolen har hatt i 4 år. Det startet med en forespørsel fra en far til en elev som mente det kunne være nyttig at elever i medier og kommunikasjon kunne bidra som frivillige arbeidere ved arrangementet. Fra start har opplegget utviklet seg i takt med gode erfaringer både fra skole og arrangør. Erfaringene har vært gode og gitt elevene svært verdifull opplevelse av læring. Å gjøre dette til et av våre caser i denne undersøkelsen har gjort vårt observasjonsarbeid berikende. I etterkant gjorde vi 4 enkle elevintervjuer for å bekrefte observasjonene.

Rammer:

Kompetansemål (Innholdsproduksjon og journalistikk/medier i samfunnet)

Redaksjonsmøter

Produksjon

Vurderingskriterier

Dokument og strategiarbeid i forhold til Ungdomsbedriften

Case-studier har ikke til sikte å generalisere, men for å få frem et grunnlag for analyserbare data. Man kan fange opp det unike, eller tilfeller som kan antas å være typiske. Man vil være opptatt av prosesser, og se hvordan dette forløper seg eller utvikler seg (Halvorsen, 2014). Vi oppdaget store variasjoner mellom casene på nettopp dette. Stor deltagelse og høy arbeidsmoral i to av casene, lav deltagelse og lav motivasjon i ett av dem. Case som i hovedsak ble utført inne i klasserommet. *Case 02*, var ikke like vellykket som *case 01* og *case 03* der elevene var ute i felten og på andre arenaer enn i klasserommet på skolen. Motivasjonen falt betraktelig og elevene gled inn i typiske klasseroms-mønster der de ble ukonsentrerte, trøtte og drivkraften ble svekket.

Noe som er typisk for kvalitative studier er å basere data på direkte iakttagelser av deltakere i sosiale kontekster, der forskeren selv deltar. For å kunne skaffe oss et godt observasjonsgrunnlag delte vi observasjonsstudiene inn i de tre overnevnte caser, og forholdt oss i tillegg til to observasjoner utført der informantene befant seg på de felles møtestedene for ungdomsbedrifter. Den ene som en oppstart/kick-off for ungdomsbedrifter, den andre som var fylkesmesterskapet for ungdomsbedrifter, begge arrangert i Ungt Entreprenørskap sine lokaler på Sentralen i Oslo, mars 2017. Yin avgrenser case-studier til å omhandle fenomener i sin naturlige sammenheng, og hvor undersøkelsen baserer seg på flere kilder av data (Thagaard, 2016, s. 56). Vi tror at ved å løse opp noe av observasjonsarbeidet til å være uten strenge case-rammer slik vi har gjort med case 01, 02 og 03, så kan vi få andre perspektiver og retninger inn i forståelsen av innsamlingen, samt få et rikholdig informasjons-grunnlag om de enhetene som vår studie fokuserer på. Slik ble observasjons- studiene både strukturerte og ustrukturerte.

3.12 Ståsted som forskere

Som lærere har vi i denne undersøkelsen fått være i lærer-forskerrollen, og med vår for- forståelse og deltagelse i undersøkelsen har det gitt oss en mulighet til å samle inn data- materiale som har gitt oss innsikt i å forstå feltet vårt bedre. Vi har i tillegg fått en mulighet

til å påvirke endrings- og utviklingsarbeid i skolens undervisningspraksis. Relasjonsbygging med våre informanter, som har bestått i lærere og elever, har vært viktig i vårt arbeid. Vi har hele tiden jobbet med troverdighet, og båret med oss spørsmål og undringer samtidig som erfaring og forforståelse har spilt en stor rolle i arbeidet. Slik håper vi at vi har kunnet bringe fram sannhet i nåtid, uten at det kan generaliseres, men at det likevel betyr noe for feltet og for videre utvikling av problemstillingen. Det handler om å behandle informasjon med forsiktighet både i løpet av datainnsamlingen og når materialet skal presenteres for andre, enten muntlig eller skriftlig (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 125). Et annet viktig element er at rektor ved den skolen vi har utført vår studie har en åpen holdning til mediefagene i skolen, og at mulighetene til å forbedre undervisningspraksisen har vært ønsket. I tillegg har vi fått et inntrykk at det vi utretter med å implementere entreprenørskap som metode og pedagogisk retning, er ønskelig, med hensikt å gjøre kvaliteten over faget bedre for elevene. Det er mulig det er en svakhet for undersøkelsen å ikke gjort la ledelsen ved skolen våre endel av våre informanter. Men vi tror ikke «sannheten» ligger i deres svar, men mer i svarene til lærerne og elevene. I følge Postholm og Jacobsen (2013), er det to viktige spørsmål en skal stille seg i lærer-forskerrollen, hvor gyldige er funn og resultater, og er det dekning for de dataene og tolkningen av disse, samt hvor pålitelige er funnene og resultatene (Postholm & Jacobsen, 2013).

3.13 Pålitelighet, overførbarhet og gyldighet

Jacobsen (2015) hevder at vi kan skille mellom indre og ytre gyldighet. Indre gyldighet består i hvorvidt vi har dekning for sammenhengene vi finner, som han kaller kausale (engelsk for «cause») (Jacobsen, 2015). Slik vi har jobbet med studien, der vi ikke har behandlet statistikk eller sammenligninger av tall, mener vi at vi har unngått å komme i en situasjon der kausalitet kommer i konflikt. Vår intensjon med dette arbeidet har vært å synliggjøre at slik undervisning og pedagogisk retning skal kunne speile et reversibelt skoleår. Tyngden i undersøkelsen vår ligger til Vg3, men vi mener at det kan si noe om mediefag på både Vg2 og Vg3.

Har vi gjort et godt håndverk i arbeidet med vår undersøkelse? I følge Postholm og Jacobsen (2013), betyr det at det ikke foreligger slurv i hverken datainnsamling, dataregistrering, meningsfortetting eller analyse av funn. Vi har behandlet våre data i en nøye prosess og registrert meningsfortettinger og sitater uten å endre ord eller kontekst. Vi har jobbet med materialet på en slik måte at vi har vært åpne for overraskelser, vi har ikke lett etter sammenhenger som bare skulle være fordelaktige for feltet, men heller vært i en spennende prosess

med detektivarbeid for å kartlegge og bryte opp, sette sammen igjen og oppdage nye perspektiver som har vært interessante og nyttige for diskusjonen og konklusjonen. Materialet vårt har fått vokse, spesielt i casestudiene, og de begrensningene vi har tatt har kun hatt sin hensikt i å avgrense og sentrere det opp mot vår problemstilling. Noen sitater har vært like, der har vi forsøkt å bruke noen få utvalgte til å representere teksten i rapporten. Slik har vi kunnet begrense datamengden uten å begrense meninger. I skoleutviklingsarbeid kan en, som i mange andre forskningsarbeid, aldri kunne fremvise 100% pålitelighet (Halvorsen, 2014).

Merriam (2002) har utviklet noen sjekkpunkter som presenteres av Postholm og Jacobsen (Postholm & Jacobsen, 2013) og i følge disse tror vi at vi har klart å få frem hensikten med studien. Blant annet relevansen til det utviklings- og endringsarbeid ved den skolen der vi har foretatt studien. Våre teoretiske hovedretninger har vært diskutert og selektert, og vi håper at vårt utvalg av relevant teori dekker kravet til refleksjon i studien. I beskrivelsen av data-materialet har vi gjort dekning for og vist til eksempler. For etterprøvbarhet og videre forskning mener vi at ved å foreslå nye tema og ytterligere spørsmål eller problemstillinger, viser at dette er et aktuelt arbeid som bør kunne forskes på videre. Ved å diskutere etiske prinsipper inn i arbeidet, har det også vært et viktig grep for å følge opp troverdigheten i studien. Utfordringer av å føre slike data vi har til analyse kan være stillingen mellom deltager og forskeren. Av og til er det ikke til å unngå at forskeren fremstår som ekspert når det kommer til tolkningen (Thagaard, 2016, s. 215).

3.14 Refleksjon av etisk karakter

Postholm (2013) forteller at etiske overveielser spiller en rolle i alle former for kvalitative studier, det vil si studier der man fokuserer på mening og innhold, mer enn bredde og omfang som preger kvantitative studier. Vår etiske bevissthet har sammenheng med det etiske vi utfører i vårt ellers daglige lærerarbeid (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 134). Vårt forhold til eget forskningsarbeid har en grunnleggende tanke om å endre en undervisningspraksis til fordel for elevene, for å styrke et godt studietilbud innen medier og kommunikasjon, og utvikle gode læringsstrategier.

Et ønske om å videreutvikle praksisen for elevenes læring, er på den måten i seg selv et etisk valg, fordi intensjonen er å gjøre det beste for dem (Postholm & Jacobsen, 2013). Lærerne har også vært viktige i vårt arbeid, og vi har passet på at deres syn og ståsteder, samt påstander og svar på spørsmål, har fått en rettferdig posisjon i arbeidet. Skal elevene trives og lære, blir

arbeidet for god og bedre læring minst like viktig hos læreren. I det større perspektiv har vi arbeidet med de etiske verdiene som tilhører samfunnsdebatten. *What goes around, comes around*, og sammenhengene vi har sett vokse fram i datamengden har ansvarliggjort oss til å se på den etiske helheten. Etikken rundt måten vi har behandlet våre informanter kan vi eksemplifisere med at vi alltid har hatt en åpen dialog med dem om hensikten med arbeidet, og hvorfor elevenes synspunkter og faglige opplevelser er et viktig arbeid. Vi har ikke skremt dem, tvert imot har elevene følt seg hørt og sett og samtidig blitt fremstilt som viktige bidragsyttere til et fremtidsrettet utviklingsarbeid i skolen. Hvor meddelsomme elevene har vært, har vært avheng av hvordan læreren og forskeren benytter informasjonen videre (Postholm & Jacobsen, 2013, s. 135). Da den ene av oss var faglærer for elevene, samt kollega for lærer-informantene, merket vi oss at fortroligheten og respekten for arbeidet har vært stor. Lærerne har fortløpende fått se sitater som har blitt brukt, og fått kommet med tilleggs-utsagn om de har villet dette. Om det har skjedd har det vært i samspill og videre dialoger rundt vår problemstilling og felt, og alltid vært et samarbeid mellom oss som forskere og de som informanter. Vi har passet på å ikke identifisere noen av informantene eller på annet vis problematisere funn ut fra etiske retningslinjer. Lærerne har nok hatt utsagn som ville kunne identifisere dem, derfor ble det viktig at alt vi har brukt er godkjent av den enkelte og ikke hatt til hensikt å identifisere.

Tilliten mellom oss har vært god, og vi har følt at vi har kunnet ta kontakt i hele prosessen med analysearbeidet – om det har vært noe som har hatt behov for en dypere innsikt. Det har for eksempel dukket opp diverse artikler i media underveis som har vært relevant for vårt prosjekt, da har terskelen vært lav for kontakt og diskusjon for å utvide vår forståelse. Ved å ha benyttet ekte arbeidsoppdrag med identifiserbare kunder, har vi også her måttet avklare etiske problemstillinger overfor disse. Eksempelvis å identifisere oppdragene, vi kunne ha kommet i en situasjon der vi måtte anonymisere dem ytterligere. Casene var vanskeligst å unngå identifisering. Likevel har vi forsøkt å ikke gi for mye informasjon til at man skulle kunne identifisere hvilke elever som deltok. Det samme gjelder også case 01 og case 02.

4.0 Resultat og analyse

Når virkeligheten observeres, og på en eller annen måte registreres, er virkeligheten blitt data. (Johannessen et al., 2004, s. 32). Vårt mål med datainnsamlingen har vært å belyse vår problemstilling som spør, *hvordan kan entreprenørskap øke elevens motivasjon og praksis i mediefag, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens*

undervisning? Problemstillingen inneholder begreper som; *motivasjon, praksis, innhold og fremtidens undervisning* (se begrepsavklaring, kapittel 1.5). Disse vil vi bruke som kapittelinndelinger senere i dette kapittelet.

Først i dette kapittelet skal vi redegjøre for studiens hovedfunn og videre beskrive hva vi forstår med kategoriordene som har kommet frem og som vi har brukt som viktige oppsummeringer av kategoriseringsarbeidet. Deretter vil vi fortelle hvordan det gikk med casene og vise til analysearbeidet knyttet til dem.

4.1 Hovedfunn

Våre hovedfunn viser at elevene motiveres når mediefagene forankres i oppdrag der elevene ser og opplever resultater som presenteres ute i næringslivet. Slik opplever elevene relevans mellom teori og praksis, og de får et bedre eierskap til lærestoff og oppgaver enn om de bare gjør faglige oppgaver i klasserommet. Funnet viser at det ennå er vanskelig å bruke begrepene *entreprenørskap* og *pedagogisk entreprenørskap*. Lærere og skoleledere kan ikke bruke metodene om de ikke kjenner mulighetene. *Ungdomsbedrift* er et velkjent begrep og brukes mye, men kvaliteten er varierende og det kommer mye an på ressursbruk. Viktige funn i denne forbindelse er nødvendigheten av å forankre *entreprenørskap* inn i skolens øvrige profil og programfeste det inn i lokale læreplaner, samt gi lærere tid og rom for tverrfaglig samarbeid.

Når elevene har *ungdomsbedrift* og gjør oppgaver som de selv organiserer, viser våre funn at elevene drives sammen mot et felles mål som gjør at både sterke og svake elever utfyller hverandre og opplever mestring. Funnet viser at når elevene samhandler med hverandre lærer de best. Vi ser at ekte omgivelser, som å trekke elevene ut av klasserommet til eksterne læringsarenaer, skjerper dem. Vi ser hvor viktig anerkjennelse er for dem og at det er viktig å bli sett utover karakterer og vurderingssituasjoner. Et viktig funn viser og tolkes som at når elevene blir sett for den praksisen de utfører oppstår en indre motivasjon som får elevene til å tenke i et større perspektiv. Et funn som dermed indikerer at med indre motivasjon motiveres eleven utover det faglige til også å gjelde elevens identitet og tilhørighet til noe større som peker fremover i livene deres. Slik mye av teoriene vi har forholdt oss til tolker læring, peker også våre funn på at læring skjer best når teori, samhandling og praksis utøves samtidig og at elevene får se endelige resultater de anerkjennes for og at læring skjer best i en virkelighets-

nær kontekst (Hiim & Hippe, 1998, Illeris, 2012, Lave & Wenger, 2003, m.fl). Elevene sier blant annet at,

«Alle ble så positivt innstilt på arbeidsoppgavene selv om det var mye å gjøre. Jeg ble i alle fall det. Jeg hadde ikke sånn kjempelyst til å jobbe med media etter disse to årene, men nå har jeg kjempelyst til å søke videre på noe innenfor medieyrket»

Og,

«Det var litt annerledes også, fordi når vi jobber på skolen, så er det ikke alle som er like interessert og som ønsker å ta initiativ, men når vi var på jobb ute, var alle motiverte og ønsket å lykkes.»

Videre,

«Når jeg viste det til mamma, så ble hun veldig imponert. Mamma jobber litt med skisenter og lurte på om jeg vil være medieansvarlig på skisenteret ved hytta vår.»

Og,

«Det var ennå morsommere når vi fikk så god respons også. Kult når videoen du har laget har 2000 views på et par timer.»

Våre funn viser at entreprenørskap bidrar til at elevene får et enda mer virkelighetsnært arbeidsforhold til teori og praksis. Videre kan vi antyde at entreprenørielle arbeidsmetoder og prosesser kanskje er et steg videre fra det etablerte faglige prosjektarbeidet, som har mange av de samme intensjonene med hvordan elevene arbeider med tverrfaglighet og i samhandling med andre, men at yrkesforankringen gjøres tydeligere i entreprenørskap. Våre data viser med synlighet at dialogen med ekte kunder er viktig og at det motiverer elevene til å ta ansvar. I tillegg viser våre funn at elevene utvikler kompetanse som de ser i et større perspektiv enn hva som gjelder ved en avsluttende eksamen. Våre funn indikerer også at det kan være problematisk å kombinere eksamen med ekte oppdrag og vi tolker dette som at eksamen ikke stemmer overens med ønsket om et større fokus på praksis i fag.

I studien har vi hatt som mål å se hvordan entreprenørskap kan bidra i å få mediefagene mer praksisrettet og at elevene blir mer motivert. For oss har det vært viktig å observere elevene med åpenhet og fange øyeblikkene. Det har vært viktig å være lyttende i intervjusituasjonene og i de uformelle samtalene i casene. Det har vært inspirerende å ta tak i det datamaterialet som har vokst frem. I analysekapittelet gjør vi rede for hvordan analyseprosessen har foregått og hvordan vi satte sammen datafunn og mening til et utgangspunkt for diskusjon. Som

beskrevet i kapittel 3.9, har vi valgt å ta med oss de viktigste begrepene fra datamaterialet og brukt dem som navngitte kategorier.

Kategoriordene, *relevans, organisering, virkelighet og samarbeid*, har kommet frem i datamaterialet som viktige emner eller kategorier. En kategori er en samling eller klasse av fenomener som har bestemte felles egenskaper. Et begrep er en betegnelse på bestemte typer fenomener. Sett i forhold til kategorier kan begreper være betegnelsen på de fenomenene som inngår i kategorien (Grønmo, 2011, s. 248-249).

4.1.1 Relevans

Begrepet relevans knytter vi til hvordan mediefaget på studiespesialiserende har behov for å koble teori og praksis mer sammen. Det er relevant for mediefagene å ha et redskap som kan gjøre dette enklere. Slik vi tolker våre data kan dette gjøres med entreprenørskap der ungdomsbedrift brukes som metode. Vi ser også at pedagogisk entreprenørskap i seg selv kan gjøre fagene mer relevant ved at læreprosessene baserer seg på et samfunn som forandrer seg raskt og har behov for en mer produktiv pedagogikk (Ødegård, 2003, s. 9).

Tverrfaglighet er et ord som har gjentatt seg spesielt fra lærerintervjuene og det kommer frem at det er viktig å knytte fagene sammen slik at innholdet som kreves for at elevene finner det interessant og meningsfullt er tilstede. Elevene ser på relevans som at, *-dette var noe de kan få bruk for senere*. Når mediefagene på studiespesialiserende opererer med en praktiskrettet eksamen, er det relevant og hensiktsmessig at elevene får økt faglig praksisretting.

4.1.2 Organisering

Med organisering som begrep mener vi hvordan rammene rundt fagene legges og hvordan skolen organiserer læringsarenaen for elevene. Våre funn viser at lærerne er opptatt av det organisatoriske rundt entreprenørskap i skolen. Hovedfunn viser at lærerne ønsker at entreprenørskap skal ha en tydeligere plass i skolens mål og strategi. Mye av tidligere forskning (se kap. 1.15) viser at entreprenørskapsbegrepet er utydelig og at det kreves en felles forståelse av begrepet. Våre funn viser at entreprenørskap som en overordnet paraply kan øke elevenes opplevelse av at fagene får mening.

4.1.3 Ekte (virkelighet)

Et viktig ord som har kommet frem i dataene våre er ordet ekte, et ord vi knytter til virkelighetsbegrepet. Med dette forstår vi at det er viktig å forankre mediefagene til noe som elevene opplever som ekte og nære yrket og bransjen. Når vi knytter virkelighet til entreprenørskap betyr det at elevene jobber med ekte oppdrag og har kontakt med arbeidsrutiner og bransjens krav til standard. Lærerne vi har snakket med er alle enige om at den virkelighetsfølelsen entreprenørskap bidrar til er viktig for både elevenes motivasjon og for deres dybdeløring. NOU 2015: 8 og fremtidens skole ønsker at dybdeløring bør få større fokus i skolen.

4.1.4 Samarbeid

Å lære sammen med andre er det flere teorier som taler godt for, men det er også et krav man møter mer og mer i arbeidslivet. Våre funn viser at elevene dro nytte av å samarbeide med de andre og det var lærerikt for dem å vite at de bidro med av personlige egenskaper preget gruppen og la grunnlag for hvordan de la veien til målet. Lærerne var opptatt av begrepet samarbeid som plattform for lærer- og tverrfaglig fagsamarbeid, samt at det burde prioriteres og forankres i ledelse og skolen som organisasjon. Vi forstår gjennom våre funn at samarbeidsformer er viktige mål for å optimalisere forholdene for entreprenørskapstenkning i fag.

4.2 Hvordan gikk det med Casene?

I september var vi klare for å lage ungdomsbedrifter i klasse 3MK. Etter å ha delt inn klassen i grupper som skulle danne grunnlaget for bedriftene, gjorde vi unna registreringsarbeidet som blant annet innebefattet eget foretaksnummer i Brønnøysundsregisteret. Vi deltok på Kick-Off for Ungdomsbedrifter sammen med alle andre som skulle ha ungdomsbedrift i Oslo, og fikk møte Ungt Entreprenørskap. Vår klasse var 2. års bedrifter og hadde vært gjennom dette tidligere i 2. Klasse (YFF). Vi ønsket å se litt på om de syntes det var repeterende og kjedelig, men opplevde at elevene syntes det var fint å komme i gang på denne måten. Kick-Off har ofte gode innslag fra samfunns- og næringsliv som inspirerer elevene videre, og de får møte andre elever som skal gjøre det samme som dem.

Case 01

Helsetjenesten på skolen fikk nyss om oss. Dermed kom den første henvendelsen ganske raskt. Som lærer og forskere hadde vi et møte med oppdragsgiver i forkant for

å avklare rammene rundt (oversikt case 01, s. 66). Etter klargjøring kom oppdragsgiver og presenterte oppdraget for elevene. Det oppstod god kommunikasjon mellom elevene og kunden. De fire bedriftene fikk først en felles brief (gjennomgang), deretter møtte kunden de fire bedriftene en etter en for å høre hva de ulike bedriftene hadde som forslag til løsning. Det ble fire gode og ulike løsninger på hvordan elevene skulle jobbe videre med konseptet «elevterapeuten». Felles for alle var at budskapet var å vise målgruppen hvordan elever kan løse problemet sitt ved å søke hjelp i helsetjenesten om de har det vanskelig psykisk på skolen. Dette ble den røde tråden i kampanjefilmen. Elevene lagde arbeidsplaner og fordelte arbeid i gruppen. Underveisvurdering ble lagt inn og dreiet seg om hvordan elevene utformet kommunikasjonsstrategien. Alle bedriftene leverte inn strategien og fikk veiledning av lærer. Når alle bedriftene var klare ba vi kunden til et nytt besøk. Dette oppdraget ble et anbud og det beste forslaget skulle representere kampanjen som bydelen ville bruke. Prisen for oppdraget var 30.000. Elevene valgte selv at det skulle gå til den bedriften som vant anbudet fremfor å dele hele summen på hele klassen. Dette forsvarte de med at var mest rettfærdig. Etter mange runder med kunden stod det til slutt mellom to forslag. Alle bedriftene jobbet likevel ferdig sine filmer som til slutt skulle til karaktervurdering. I våre observasjoner var vi oppmerksomme på om dette ville slå negativt ut, men det gjorde det ikke. Vi snakket endel om hvordan bransjen fungerer, og at anbud og å ikke hele tiden nå til topps er helt vanlig. I klasserommet snakket vi mye om andre eksempler på dette og vi lærere var opptatt av det virkelighetsnære hele tiden skulle gå hånd i hånd med helt til siste slutt. Bedriftene som gikk videre hadde tett kontakt med kunden under ferdiggjøring, og bedriftene som ikke jobbet med ferdigstilling sammen med kunden fikk oppfølging på tilsvarende vis sammen med lærer. Vi observerte at de to gruppene som ikke gikk videre heiet på de to bedriftene som ferdigstilte filmene for bruk. I media ble vi omtalt som hel klasse og alle elevene fikk ros for innsats. Den ene filmen ble vist under en konferanse der politikere skulle påvirkes til å legge elevterapi inn i budsjettet for neste års drift. Elevterapi var et pilotprosjekt bydelen gjennomførte skoleåret 2016/17. Begge filmene ble promotert på ulike medieflater og brukt i ulike andre arrangementer og foredrag. Alle elevene kom godt ut av det i vurderingssituasjonen og fikk selv være med å vurdere resultatet og til hvilken karakter arbeid og innsats skulle ha. Vi hadde på forhånd utarbeidet et vurderingsskjema i fellesskap. Kunden i dette oppdraget fikk i tillegg påvirke

vurderingen i karakterer. Elevene fikk en gruppekarakter og en individuell karakter. Til grunn lå kompetansemålene.

Case 02

På dette tidspunkt hadde ungdomsbedriftene kommet godt i gang og gjort unna ett stort felles prosjekt (Elevterapeuten, case 01). Mellom case 01 og case 02 gjør bedriftene små oppdrag som i denne studien ikke beskrives så nøye, dette fordi vi valgte å legge vekt på de innrammede hovedoppdragene i casene, der hele klassen var med. De små oppdragene bestod i logoarbeid og profilarbeid for andres ungdomsbedrifter og små selskaper elevene hadde kjennskap til. Det neste store oppdraget vi rammet inn som grunnlag for case 02 var den landsomfattende kampanjen, Death Trip. (oversikt case 02, s. 67). Elevene fikk besøk av oppdragsgiver som holdt foredrag om tidligere bidrag og hva de ønsket seg. Elevene fikk prøve de såkalte øl-brillene og måtte følge en rød oppmerket strek på gulvet. Det var tre ulike briller med ulik grad av promillehenvisning. Dette ble en morsom affære og vi tror at dette satte et preg på hvordan elevene oppfattet alvor i å være ruspåvirket i trafikken. Etter at kunden dro fikk elevene resten av timene til å lage en kommunikasjonsstrategi. Bedriftene jobbet selvstendig med dette og vi observerte at det ikke var motstand til planarbeidet. Vi observerte at elevene allerede fant rutinen i det og oppdaget at også denne kunden la vekt på idé- og planarbeid som en god grunnmur for produksjonen av reklamemateriellet. Uken etter at oppdraget ble gitt var elevene ivrige etter å komme i gang med produksjonen. De fikk godkjent planarbeidet sitt og igjen observerte vi at arbeidsrutinene etterfulgte det første oppdraget i case 01. Det som ble en forskjell var at kunden ikke kom flere ganger og elevene brukte læreren som veileder videre. I dette case la vi til en prøveeksamen. Forskjellen fra rammene til en ekte prøveeksamen var tid og at elevene hadde strengere føringer på tema. En eksamen i MK og Bilde på VG3 består i et gitt tema, for eksempel «Reise» Det gis 72 timer til forarbeid, og en eksamensdag består i 3 klokketimer med produksjon der sensor og eksaminator er observatører. Det avsluttes med individuell muntlig fremføring og påfølgende fagsamtale. 10x10 min.

I denne perioden begynte det å synes på ungdomsbedriftene at noen elever kom til å falle fra. Likevel klarte alle elevene å produsere filmer og to grupper ble ferdige der de sendte inn bidragene sine, mens de to andre trakk seg fra konkurransen og satset heller på å gjøre det bra på prøveeksamen. Elevene likte ikke så godt at dette oppdraget ble

kombinert med prøveeksamen. Slik vi oppfattet det hadde det å gjøre med at gruppen ble splittet fordi de skulle ha individuelle fremføringer. Vi vurderer dette som uheldig og at deres gruppedynamikk ble svekket og karakterfokus tok overhånd. Elevene mistet eierskap til oppdraget. Selve oppdraget vurderer vi som et godt prosjekt å drive, for Death Trip er et skoleprosjekt og elever må ikke ha ungdomsbedrift for å være med. Noe av deres gruppeidentitet forsvant. Likevel var prosessen i produksjonen god og elevene jobbet effektivt når de var tilstede. Det var fremdeles en mening tilstede i alt de foretok seg, men motivasjonen var likevel litt svekket fra forrige case. Vi opplevde nok at rett før jul var elevene slitne fordi de hadde mange vurderingssituasjoner i andre fag som også skulle ha plass i skolehverdagen deres. Elevene ble vurdert som i en vanlig eksamenssituasjon, med to lærere tilstede. Dette var det oppdraget som ble mest skole og minst forankret i arbeidslivet.

Mer om konkurransen her: <http://www.deathtrip.no/konkurransen/>

Case 03

Mandag 5. mars dro representanter fra to ungdomsbedrifter til Kvitfjell i Ringebu kommune. Dette prosjektet la grunnlaget for case 03 (oversikt case 03, s. 68). For elevene som var med i prosjektet ble dette en praksisuke der all undervisning og arbeid skulle legges til en annen arena enn skolen og klasserommet. I forkant var det viktig å rekruttere flest mulig av dem til å bli med. På denne tiden var det 5 elever i klassen som ikke lengre fulgte vanlig undervisning grunnet sykdom og drop-out. To av ungdomsbedriftene mistet medlemmer og dette gikk noe utover deres arbeidskapasitet. Elever som ikke dro til Kvitfjell fulgte vanlig undervisning og fikk et uteoppdrag på skolens idrettsarrangement på Tryvann Vinterpark. Elevene som valgte bort praksisuken grunn gav dette med at de hadde deltidsjobb og at det var vanskelig å være borte så lenge. Dermed ble vi en gruppe på 10. Da elevene kom til Kvitfjell møtte de et rutinert apparat som gav elevene trygghet og rammer rundt deres opphold som frivillige deltagere sammen med alle de andre funksjonærene. Våre elever ble plassert under kategorien, kultur og presse, og elevene fikk en egen arbeidsplass i administrasjonsbygget. Det var merkbart at de ansvarlige hadde tillit til oss etter at vi i flere år har representert arrangementet med elever i praksis. Vi hadde forberedt oss på arbeidstid og arbeidsmetoder i forkant, slik at elevene var noenlunde forberedt til hvordan dagene kom til å utarte seg. Vi hadde i tillegg jobbet mye med idéarbeid på skolen og gjort mye researcharbeid på arrangementet og tidligere elevarbeid. Vår

ansvarlige kontaktperson var i tillegg på besøk og fikk være med på hvordan vi arbeidet med nye idéer. Vi fikk i tillegg en briefing på hva de ønsket seg og hvilke arbeidsoppgaver elevene ville få. Det vi ønsker å trekke frem som et godt eksempel er at arrangøren ønsket at elevene selv skulle få ansvar for idéer og hvordan løse disse oppgavene. Elevene oppfattet dette som en stor tillitserklæring og vi observerte at det utløste pågangsmot og at de fikk en helt spesiell driv seg i mellom. Elevene organiserte seg i redaksjonen og det ble utnevnt en redaktør som fikk ansvar for å ta avgjørelser og ha kontakt med den ansvarlige redaktøren for hele arrangementet. Vi observerte at rolleinndelingen i elevgruppen fungerte veldig bra og om konflikter oppstod, klarte de som regel å løse opp i dette på egenhånd. Vi kunne til slutt trekke oss tilbake og observere dem mer enn at vi deltok i prosessene. Som lærer og den av oss som fulgte dem mest ble rollen nærmest som en ekstern ressurs. Elevene hadde tett oppfølging av apparatet rundt og opplevelsen av å bli tatt på alvor og at de fikk anerkjennelse for arbeidene sine var svært viktige opplevelser for elevene og viktige observasjoner for oss.

4.2.1 Viktige funn fra casene

Nedenunder viser vi hvordan vi brukte de fremtredende kodeordene fra dataene i intervjuene til å koble dem til casene.

Case 1 Kampanjefilm 1

Hovedkategoriord

- 1) **Yrkesforankring**; tilstede ved at elevene hadde ekte oppdrag
- 2) **Motivasjon** for læring og bruke teori
- 3) **Læring** oppstod i felleskap med de andre i gruppen og sammen med kunden
- 4) **Kompetanse**-utvikling i å hente praksis og teorigrunnlag fra tidligere og videreutvikle teknikker og kommunikasjons-strategier
- 5) **Organisering** i ungdomsbedriftene på elevenes premisser men med krav om å følge opp kundens behov for progresjon.

Underkategoriord

Våre viktigste funn i denne casen var at elevene ble motivert (**Motivasjon**) av at prosjektet hadde **Relevans** og føltes **Ekte**. Møtet mellom elevene og de virkelige kundene skapte en **Mestringsfølelse** og gav dem **nyttig Erfaring** med hvordan slike møter foregår i bransjen. Elevene fikk videreutvikle **Kompetanse** de var interessert i og sammen med kunden klarte elevene å se meningen med teori ved at

Teori og praksis ble koblet sammen. **Læringsprosess** og **Medbestemmelse** dannet grunnlag for at elevene fikk **Eierskap** til prosjektet sitt.

Case 2 Kampanjefilm 2

Hovedkategoriord

- 1) **Yrkesforankring**; mindre tilstede fordi dette var en konkurranse og elevene hadde kontakt med kunden ved oppstart. Elever klarte ikke opprettholde kontakt på eget initiativ. Prosjektet ble ikke så ekte som case 01, og elevene ble sittende mye inne i klasserommet å gjøre andre ting.
- 2) **Motivasjon** var ikke like sterk her som i case 01. Elevene fikk for lite kontakt med bransjestandarder fordi konkurransen og hvilke medieprodukter de kunne lage var for åpent.
- 3) **Læring** oppstod i felleskap med de andre i gruppen men i mindre grad sammen med kunden/oppdragsgiver
- 4) **Kompetanse**-utvikling i å hente praksis og teorigrunnlag fra tidligere og videreutvikle teknikker og kommunikasjons-strategier ble ikke like effektivt fordi det ble mer en klasseromssituasjon og elevene slappet mer av fordi de ikke hadde videre fysisk kontakt med oppdragsgiver.
- 5) **Organisering** i ungdoms-bedriftene på elevenes premisser men med krav om å følge opp kundens behov for progresjon.

Underkategoriord

Våre viktigste funn i denne casen var at elevene ble ikke like motivert (**Motivasjon**) som i case 01. Elevene ble slappere og mistet dyrbar **Erfaring** med å ikke ha et direkte forhold til kunden. Slik ble de mindre **Kreative**. I denne casen la vi prøveeksamen inn i **Rammebetingelser**. Dette svekket elevenes **Eierskap** til oppdraget. Prosjektet ble mer lærerstyrt og elevene var ikke like gode på **Samarbeid** og **Organisere** arbeidet seg imellom.

Case 3 Praksisuke i journalistikk

Hovedkategoriord:

- 1) **Yrkesforankring**; tilstede ved at elevene hadde ekte oppdrag
- 2) **Motivasjon** for læring og bruke teori i praksis og få en helhetlig virkelighetsopplevelse
- 3) **Læring** oppstod i felleskap med de andre i gruppen og sammen med arrangøren/oppdragsgiver
- 4) **Kompetanse**-utvikling i å hente praksis og teorigrunnlag fra tidligere og videreutvikle teknikker og kommunikasjons-strategier
- 5) **Organisering** i ungdomsbedriftene på elevenes premisser men med krav om å følge opp kundens behov for progresjon.

Underkategoriord:

Våre viktigste funn i denne casen var at elevene ble svært motivert (**Motivasjon**) og vi fikk en bedre forståelse av indre og ytre motivasjon. Slik kunne vi sammenligne at de ytre faktorene spilte en stor rolle i starten av casene (alle 3) men at i case 01 og case 03 resulterte det til slutt i at det var den indre motivasjonen som underveis styrket seg mest.

Dette prosjektet strekte seg over en uke og hadde størst faglig **Relevans** og arbeidet var i høyeste grad et **Ekte** arbeid. Møtet mellom elevene og oppdragsgiver samt den friheten oppdragsgiverne gav elevene økte elevenes **Mestrings-følelse**. **Erfaringene** elevene tok med seg fra dette prosjektet har hatt stor verdi for dem og elevene reflekterer selv over hvordan de kan dra nytte av erfaringene videre i livet. Elevene fikk en **Ekte** opplevelse av hvordan **Teori og praksis** henger sammen. **Kompetanse** utvikling i den grad at de var svært tett på bransjen og elevene fikk i tillegg økt **Kompetanse** i samhandling, **Samarbeid**, **Medbestemmelse**, **Tverrfaglighet** og **Organisering** av egne arbeidsoppgaver. **Lærings-prosess** og **Medbestemmelse** dannet et stort grunnlag for at elevene fikk **Eierskap** til prosjektet sitt.

Vi har brukt tusj å markere forskjellig farge på viktige ord som gjentar seg i det kodede datamaterialet fra intervjuene. Slik ser vi koblingene og relevansen mellom feltnotatene og intervjuene og kan med dette analysere materialet utfra en helhetsforståelse. Viktige begreper vi analyserte videre viste seg også i datamaterialet fra observasjonene som var; relevans (gult), organisering (brunt), ekte (rosa) samarbeid (brunt), motivasjon (grønt), praksis (grønt). Disse begrepene og kodeordene blir viktige føringer for videre analyse gjennom begrepene vi har tatt ut fra problemstillingen. Vi buker begrepene fra problemstillingen som videre inndelinger i kapittelet. Disse begrepene er som innledningsvis beskrevet; *relevans, organisering, virkelighet («ekte») og samarbeid.*

Vi skal nå forsøke videre i analysearbeidet å knytte dette opp mot begrepene i problemstillingen. Vi har videre brukt disse begrepene gjennom resten av kapittelet for å vise og beskrive funn fra intervjuene og observasjonene i casene.

4.3 Motivasjon

Elevene var opptatt av at tiden ble disponert annerledes enn om det ikke var ungdomsbedrift. Mye av motivasjonen deres lå nettopp i å få et eierskap til tidsbruk. Elevene i fokusgruppen reflekterte over at de fikk en virkelighetsnær opplevelse av hvordan bransjen fungerer og at dette motiverte dem. Selve arbeidsoppgavene ble inspirerende når de fikk jobbe med prosjekter som var ekte. Elevene ble ivrige etter å tilfredsstille de arbeidskrav som de opplevde stemte mellom det de hadde lært på skolen og hva kunden ønsket. Når elevene fikk eierskap til oppgavene, ble respekten for hverandre som individuelle bidragsyttere bedre. Slik vil dette fremstå som et viktig funn til forskningsspørsmålet om elevenes arbeidsvaner.

Elevene hadde en positiv opplevelse av praksisfellesskapet og at praksisfeltet var ekte. Vi observerte at elevene ble motivert av å kunne styre løpet selv og fordele ansvar og arbeidsoppgaver seg imellom. Slik så vi at arbeidsvanene til elevene endret seg fra å være passive til deltagende. Vi hadde håpet at å styrke innholdet i mediefagene med ungdomsbedrift som metode ville gjøre at elevene også ble motivert til mindre fravær. Mange av våre funn viser til elevens sterkere deltagelse, men vi har også opplevd frafall gjennom studien. Frafall rammet elever som generelt ikke klarte seg godt på skolen. Ønsket om å fortsette med ungdomsbedrift lå imidlertid høyt og de gav uttrykk for at det var en skolehverdag som fungerte godt for dem, selv om de hadde det vanskelig hjemme, på fritiden eller var syke. En elev sa det slik;

«Hadde det ikke vært for ungdomsbedriften og timene der, hadde jeg sluttet på skolen mye før»

I våre caser var vi redde for at de ytre motivasjonsfaktorene skulle spille en for stor rolle, spesielt i case 01 (viser til beskrivelse s. 76-77) der oppdraget var lønnet med en relativt stor pengesum. I case 02 var det pengepremie, og i case 03 var det en hel uke “fri” fra skolen. Vi observerte at dette var utløsende for den umiddelbare ytre motivasjon hos elevene. Analysen viser imidlertid at elevene opplevde sterkere motivasjon i case 3 der elevene ikke fikk lønn i form av penger. Det var heller ikke et stort fokus for å ha fri fra andre fag på skolen. Funn viser var det utelukkende fokus på læring og hvor viktig det var for dem at, læringen skjedde i en virkelighet, og at de fikk umiddelbar respons mens de jobbet slik at de hele tiden kunne regulere kunnskaps-tilførsel og utvikle forståelse for utførelsen.

Der elevene utførte oppdrag i klasserommet merket vi at motivasjon for å jobbe effektivt ble noe svekket (case 01 og case 02). Når elevene var på Kvitfjell og jobbet langt fra klasserommet (case 03) var motivasjonen og drivkraften sterkere. Elevene var i tillegg svært oppmerksomme på hverandre og løste utfordringer underveis, de fordelte ansvaret tydeligere og de samarbeidet bedre med hverandre. Fra vår observasjonslogg på Kvitfjell registrerte vi at elevene jobbet mer effektivt og målrettet. Elevene tok færre pauser, de var flinke til å fordele arbeidsoppgaver og ta initiativ til nye oppgaver. Samarbeidet var tydelig bedre enn da elevene var sammen i klasserommet. Analysen viser at når ansvaret ble overført til dem, fikk de bedre eierskap til arbeidsoppgavene.

Gjennom våre observasjoner og samtaler med elevene som jobbet med praktiske oppgaver sammen, viser dataene våre at det var gjentakende fokus på hvordan de hjalp hverandre frem til løsninger. En elev sier,

«Vi har kanskje økter på 6 timer, det blir liksom mye mer aktivt, og når vi jobber i team, så lærer jeg av de jeg er i team med. Nye ting som jeg ikke er så god på fra før.»

Fra våre observasjonsnotater merket vi oss at elevene på en naturlig måte dro lasset sammen i gruppen. Det praktiske arbeidet og utfordringene elevene møtte i de ulike casene gjorde at elevene måtte bevisstgjøre seg både hva de hadde lyst til å gjøre, samtidig som de tok stilling til hvor de hadde sine styrker og svakheter i forhold til arbeidsoppgavene. Slik fikk de en helt ny motivasjon for å ta i et tak for fellesskapet og arbeidsvanene endret seg ganske mye. Vi observerte at dette var gjennomgående endring av arbeidsvaner fra case til case. Funn viser at det var stor forskjell mellom arbeidsvanene i de forskjellige casene. I case 01 og case 03 endret elevene arbeidsvaner mens de i case 02, som var det oppdraget som lignet mest vanlig skoleoppgave hadde minst endring. Vi tolker dette som at rammene rundt case 02 ikke var like vellykkede som rammene rundt case 01 og 03.

En elev sier:

«Jeg merker at jeg har mye mer motivasjon nå fordi det blir en helt annerledes skoledag når vi ikke er i klasserommet.»

En annen sier:

«I tredje klasse har vi ikke hatt så mye teori, fordi vi bruker tiden på praksis. Det er teorien vi har lært fra første og andre klasse vi bruker. Og vi har jo gått gjennom veldig mye teori før, så nå får vi liksom vise hva vi har lært og diskuterer mye med hverandre og hjelpe hverandre.»

En tredje sier:

«Vi lærer vi veldig mye av hverandre underveis.»

Nå kan det virke som om elevene ble overlatt til seg selv hva gjelder læring. Det ble de selvsagt ikke. De tre casene baserte seg på at det hele tiden var en kyndig voksen som veiledet underveis. I case 01 og 02 var dette læreren og i case 03 var det læreren og en ekstern erfaren journalist som hjalp elevene i et til dels utfordrende terreng der kunnskap møtte virkeligheten. I våre tilfeller var det voksne erfarne deltakere som samhandlet med elevene. En lærer sier det slik:

«I entreprenørskap har vi faglige gode dialoger med elevene.»

Til tross for at vi var litt nervøse i forkant av case 01, grunnet lite teoriundervisning, noterte vi oss at alle elevene mestret utfordringen og hentet frem tidligere lært kunnskap til nytt bruk. Det virker som at elevene selv klarte å navigere teorien inn der den passet, og det var svært lite protester til de kravene vi la rundt dette. Viktige funn viste for eksempel dette i case 01. Elevene opplevde at kunden faktisk etterspurte elementer fra teorigrunnlaget. Slik opplevde elevene at teori og praksis hadde med hverandre å gjøre. Dette la det føring for arbeidsvanene i case 02 og 03. Elevene fikk erfare det lærerne ofte vektlegger som teoretisk grunnlag, det viktige forarbeidet i forkant av produksjonen, som f.eks., arbeidsskisser, planarbeid, dokumentasjon, fremdriftsplaner og en kommunikasjonsstrategi som ofte handler om å dokumentere prosessen. Etterhvert innarbeidet elevene rutiner der dette var en helt naturlig del for dem å starte med forarbeid foran nye prosjekter, uten å *uffe* seg, eller lure på hvorfor de ble pålagt dette. Det ble en læring som de videreførte og erfarte var nødvendig, spesielt i møte med de ekte kundene. Læringen i det var å møte den *virkeligheten* som etterspurte deres kunnskap. Elevene ble motivert til å tilpasse seg kundenes behov for forarbeid fordi dette fikk en åpenbar verdi i arbeidene deres mot det ferdige produktet. Slike arbeidsvaner er ofte vanskelig for dem å skjønne meningen med om det ikke kobles til reelle problemstillinger fra bransjen selv og i fysiske møter. Vi som lærere fikk anerkjennelse for teoriundervisning i stedet for mistro og motstand. Vi observerte gjennom kundemøtene elevene hadde i prosjektene sine at når meningen med faget fant sted, økte mestringsfølelsen. I intervjuene av lærerne trekker de frem entreprenørielle fordeler ved å la elevene selv få oppleve mestring underveis slik at elevenes egenskaper trer frem. En lærer sier at:

«Kompetanseutvikling og elevens evne til refleksjon er høy i ekte oppdrag og elevens egenskaper settes i sentrum.»

Og;

«Når eleven forstår at entreprenørskap er som andre prosesser for å mestre, da er det vellykket.»

Og presiserer med;

«.....de gangene jeg føler at eleven forstår at entreprenørskap ikke er noe vesentlig annerledes enn andre prosesser man må gjennom for å mestre noe, da føler jeg at jeg har lyktes.»

Vår analyse viser at det kan være flere faktorer som spilte inn på hvorfor motivasjon og driv minsket til jul. Flere vurderingssituasjoner i flere andre fag, karakterpress og opphoping med skolearbeid. Her observerte vi at det var behov for mer tverrfaglig samarbeid. Men med pressede årsplaner og lite tid til slikt planleggingsarbeid, oppfattet vi situasjonen som problematisk.

I våre intervjuer med elevene var det ingen tvil om at ungdomsbedrift gjorde noe med deres motivasjon og driv. Likevel møtte vi en synkende motivasjon mot jul i case 02. Vi merket at driven ikke var like bra som i det første oppdraget. I case 02 ble oppdraget mer skolerelatert. Det var en skolekonkurranse om å lage kampanjen Death Trip og rammene ble i tillegg at dette arbeidet dannet grunnlaget for en prøveeksamen. Her skulle vi som var ansvarlig for studien se om dette halvåret med ungdomsbedrift påvirket eksamens-vurderingsformen. På grunn av rammene rundt dette case, ble det med ett mer skolerelatert enn yrkesrelatert. Elevene reagerte på dette med å ikke være like motiverte som i case 01 der hele arbeids-situasjonen forble mellom dem og kunden. Hvordan de ble vurdert var utfra arbeidsprosess og endelig resultat i case 01. Paradokset er at slik ble de også vurdert i case 02, men i rammene til eksamen. Forskjellene trenger ikke være så store, men for elevene utgjorde dette store ulikheter som igjen påvirket deres motivasjon. Lærere sier:

«Virkeligheten er det viktigste bærende elementet for elever som har ungdomsbedrift som metode.»

Videre sier en annen lærer at;

«Faglige virkelighets-hendelser som synliggjør hva det egentlig handler om. Det er viktig.»

Og;

«Læreren har lærerkompetanse og er fagperson, men i entreprenørskap får lærer mulighet til å la eleven velge veier, men velge å gå den veien sammen med eleven. På denne måten tilegner elevene kunnskap og erfaring på egenhånd.»

Vi har observert at ansvarsfordeling er en utfordring for elevene, men at de oftest finner sin plass og rolle og tar et eget ansvar for denne i større grad når de har ungdomsbedrift. Årsaken til dette kan igjen tyde på at virkelighetsnære prosjekter gjør det lettere for dem å finne sin plass og se sin egen betydning for resultatene. Slik kan vi oppsummere de emneordene som kom frem i studien som bærende for diskusjonen i dette kapittelet som dreier seg om *motivasjon*. Slik mener vi å ha gode funn på hvordan elevenes arbeidsvaner kan endre seg til det positive gjennom entreprenørskap.

4.4 Praksis og innhold

I intervjuene reflekterer elevene over at de motiveres når de føler at de er endel av næringslivet og får en ekte følelse. Funn viser at elevene opplever at teori og praksis henger sammen og at deres faglige opplevelse av at innholdet i faget stemmer med virkeligheten:

«...vi har kjent på det at det skaper den ekte følelsen å jobbe med egen bedrift.»

Flere funn kobler elevenes oppfatning av hvordan teori og praksis henger sammen, og at det er meningsbærende når dette skjer. Elevene sier at de bruker det de lærer i fagene på en mer utfyllende måte enn i klasserommet. Vår analyse gir tydelig forankring i at innholdet må være praksisrelatert til noe ekte for at elevene blir engasjerte og finner arbeidet meningsfullt når dette skjer:

«Hvordan vi bruker det vi lærer i fagene til å kunne gjøre en jobb og at det stemmer. Man blir mer engasjert fordi det føles mer riktig.»

I ett av funnene fra lærerintervjuene legger læreren vekt på hvordan innholdet i mediefagene bør være så praksisrettet som mulig, og at de entreprenørielle læreprosessene har verdi for elevenes motivasjon til å yrkes-forankre prosjektene sine. Videre funn fremhever at elevene drar stor nytte av entreprenøriell kompetanse etter videregående:

«Jeg synes jo vår skole kjører en veldig bra medielinje, sånn at de har tilegnet seg god kunnskap underveis, og når de er ferdige etter tredje året, så kan de bare briljere. Og da synes jeg at det har vært vellykket skolestrategi.»

Og;

«Det jeg tenker er en typisk ting man får med entreprenørskap, er at man går så forskjellige veier og de blir så nysgjerrige at de tør å forske på egenhånd.»

Og;

«Om elever mislykkes allerede på videregående fordi det er for vanskelige krav til videre utdanning, er det ikke bra å jobbe bort de praktiske fagene der slike elever kunne fått muligheten til å lykkes.»

Vi observerer og hører fra lærer-intervjuene at utfordringene ligger ofte i at elevene har behov for å lære å lære. Ikke bare basere sin kunnskap på fakta de får presentert og at elevenes mestringsfølelse er et stort og ambisiøst arbeid. En lærer sier det slik,

«Fra egen forskning kommer det frem at svake elever som generelt sliter i skolen, sliter med mestringsfølelse. Dette kommer ytterligere frem når de jobber med

ungdomsbedrift. En annen studie viser til at ungdomsbedrift fremelsker de aktivt søkende elevene som er utadvendt, har stor mestringsfølelse og god selvtillit.»

Elevene var tidlig ute med å mislike at vurderingssituasjon skulle skilles ut av gruppen og bli individualisert. Deres individuelle arbeid sammen med det målrettede arbeidet de gjorde i ungdomsbedriftene var for dem mye viktigere. Om vi skal tolke dette velger vi å fokusere på at elevene har ulike egenskaper som bærer frem arbeidet de gjør i ungdomsbedriften. Når de på et punkt tas ut av gruppen for å bli vurdert kan eleven oppleve at arbeidet han/hun har gjort får en annen betydning eller blir av annen verdi. Det skaper frustrasjon hos eleven.

Det var viktig for oss at elevene ble trygge på at de alle hadde ulike egenskaper og erfaringer og at veien til målet inneholdt mye læring som ville trygge dem i en vurderingssituasjon.

Læring som oppstod fra hverandre og fra hvordan de selv benyttet verktøy underveis ble til slutt en refleksjon som inneholdt vurderingskriteriene læreren og elevene sammen utarbeidet underveis.

Hvordan våre data taler for hvilke faktorer som må spille inn for at elevene får styrket yrkesforankring og fagstolthet i produksjonsdelen av fagene, ser vi at det har med indre og ytre motivasjon å gjøre. Men vi ser også at den ytre motivasjonen kan ødelegge for den indre motivasjonen, og slik mister elevene driv etterhvert. Lære å lære vet vi ligger som et grunn-element for at elevene skal kunne tilegne seg kunnskap. Praksis og teori, eller teori og praksis, veien blir enklere om elevene motiveres til å gå veien selv, med riktig verktøykasse. Mestring og fagstolthet hører sammen. Synliggjøres resultatene på flere måter enn bare i karakterer og skole-vurderinger, men også slik vi har observert der elevene er i yrkesrelaterte virkelighets-nære situasjoner, øker elevenes faglige motivasjon. Tidligere forskning viser at det ikke er noen sammenheng mellom entreprenørskap som metode og bedre karakterer (udir). I flere uformelle samtaler kom det frem at mange elever finner karaktersystemet gammeldags og lite hensiktsmessig. Dette ble tydelig da vi kjørte case 02 opp mot en karakterstyrt prøveeksamen. Her møtte vi motstand og frustrasjon. Noen av elevene mente de ikke fikk noe igjen for den arbeidsinnsats de la i det praktiske arbeidet, og følte at det til slutt bare handlet om karakterer. En lærer sier:

«Når ytre motivasjon styrer eleven i form av karakterer hele tiden, går dette på bekostning av den indre motivasjonen.»

En av informantene mener det er elementær motivasjonspsykologi at for mye ytre motivasjon ødelegger for den indre motivasjonen over tid, og fortsetter:

«...at en overdreven vekt på ytre motivasjonsfaktorer, først og fremst vurdering, vurderingssituasjoner hele tiden har gått på bekostning av den indre motivasjonen at belønning eller straff ødelegger den indre motivasjonen over tid. Fokus på vurdering og fokus på vurdering for læring har tatt helt av.»

Videre;

«Det er sånn at hvis en idrettsutøver hele tiden skal kikke på klokken, så får de ikke gjort det de skal. De kan ikke det, de må fokusere på det de skal gjøre. Så vi må rett og slett vurdere mye mindre, og gjøre mye mer.»

Vi tror at karakterene svekker elevenes motivasjon når de arbeider med virkelige oppdrag. Vi tror at vurdering underveis sammen med elevene og at elevene vurderer seg selv i slike sammenhenger er mye mer reelt og nært til arbeidsoppgavene. Etter yrkesmessige standarder kommer dette mer naturlig inn og elevene viser at de evner å vurdere sin egen arbeidsinnsats underveis. Skal vi samtidig være kritisk til en slik form kan det være interessant å diskutere lærerens inngang til bruk av pedagogisk entreprenørskap. Det kan være et farlig farvann å gi det meste av vurderings-ansvaret til elevene. Noen elever vil ikke kunne klare å bære dette ansvaret uansett vurderingssituasjon. Det vi har erfart i våre elevgrupper er at både sterke og svake elever klarer å dokumentere eget arbeid i større eller mindre grad og reflektere rundt dette i vurdering av seg selv. For oss i dette arbeidet har det vært til god hjelp at kundene elevene møtte i sine arbeidssituasjoner krevde dokumentasjon og skisser for å kunne ta et steg videre i prosessen. Våre elever fikk en virkelighetsoppfatning der praksis de lærer om eller gjør i skolen også gjelder arbeidslivet.

For å oppsummere ser vi at elevenes indre motivasjon stimuleres når elevene forstår hvordan teori og praksis henger sammen. Elevene ser at det de lærer i teori har sammenheng med praksis i yrket. Vi ser at å bygge kompetanse betyr mye for dem og at karakterer kan være ødeleggende for organisering av vurdering. Våre funn viser at elevene lærer mye av hverandre og at det sosiale samspillet er veldig viktig.

4.5 Fremtidens undervisning

En elev beskriver hvordan kompetansemål får et bedre perspektiv når det knyttes til praksis:

«Når vi jobber på skolen så føler vi at vi MÅ følge kompetansemålene for å få en karakter, nå må vi også følge målene men målene blir mer fadet inn i oppgavene for at jobben skal bli et godt produkt i stedet.»

Og videre;

«Vi gikk ikke inn og sjekket målene når vi jobbet ute, fordi målene ligger i hodet hele tiden mens vi jobber uansett, det er ting vi har lært.»

Funn viser at elevene oppfatter fagplanens kompetansemål forskjellig fra vanlig klasseromsundervisning og når de arbeider med ekte oppdrag. Vi ser på dette som et viktig funn og en viktig indikator på at kompetansemålene må brukes slik de utføres i det virkelige arbeidslivet der elevene får oppleve nyanser og behovet for å tenke tverrfaglighet. Flere av våre funn peker på at målene bør få en tydelig føring gjennom kompetansemålene i fagplanen:

«Tverrfaglig samarbeid må inn i kompetansemålene, og det må dannes en kunnskapsplattform som er entreprenøriell slik at lærere og elever finner et felles beite.»

Og;

«I et mediefag burde man jobbe praktisk, faget er et yrke der ute. Det hjelper ikke kunne teorien og kompetansemål om du ikke vet hvordan du skal gjøre det.»

Et viktig grunnlag for oss å ta videre til drøfting var i denne sammenhengen hvordan en kunnskapsplattform om entreprenørskap kan synliggjøres, med mål om virkelighetsnært samarbeid. En lærer savnet den tidligere overordnede strukturen og sa dette,

«Vi har hatt entreprenørskap som en større helhet her på skolen tidligere, og det var helt fantastisk å komme inn som lærer. Det var et helt team som tenkte på samme måte. Vi jobbet veldig godt sammen, la planer sammen og hadde veldig stor tro på tverrfaglig samarbeid. Ressursene forsvant og nå er det noen få ildsjeler som holder det igjen. Det er mye tyngre å dra lasset. Det er ulempe at man er for få ildsjeler. For at det ikke bare skal handle om ildsjeler, tror jeg man burde kjørt entreprenørskap mer tverrfaglig.»

Videre sier samme lærer noe vi selv også observerer i vårt felt og som vi ser på som et stort problem med tanke på rekruttering til mediefagene:

«Nå har jeg en førsteklasse, hvor mange av elevene er kjempeskuffet over å ikke ha så mange mediefag på medielinjen. De sier at det trodde de var mye mer mediefag, og de sier da blir det jo nesten bare teori.»

Og;

«Trist at MK er blitt studiespesialiserende, erfaring viser at elever blir lei når de ikke får de fagene de tror de får.»

Vår analyse sier også noe om at det kan oppleves som vanskelig fordi lærere dras i den ene eller den andre retningen. Felles plattform og et tettere bånd til næringslivet kommer frem som viktige funn flere steder i våre lærerintervjuer. Målene med fag styrer innhold og struktur og kan forvirre lærere:

«Om man tolker kompetansemålene i mediefagene slik de er, kan man velge å gjøre dem veldig teoretiske, eller man kan tolke dem og gjøre dem veldig praktisk. Dette kan være feilen i kompetansemål, at de ikke er tydelige nok, slik at en teoritung lærer kan teoretisere fagene.»

I et av lærerintervjuene kommer det frem at skal en lykkes i læreplanarbeidet kreves det et godt samarbeid mellom næringsliv og skole. Dette har vi skrevet om i tidligere oppgaver, og vi er glade for at det kommer igjen som et sterkt argument også i denne studien. Vi har et samfunnsansvar i skolen, og det første skrittet som må tråkkes i den forbindelse er sammen med elevene. Vi anser dette utsagnet som viktig:

«Det handler ikke bare om nye arbeidsplasser, det handler om fremtidig kompetanse som ennå ikke eksisterer.»

Vi observerer at næringslivet har mye å vinne på i et samarbeid med skolen og Ungt entreprenørskap. Her har vi også endel funn på at dette ikke alltid oppleves som positivt. Ungt Entreprenørskap bidrar med mentorprogrammer der de henter folk fra bransjer som kan veilede elevene i bedriftene sine. Her kommer mange forskjeller frem og vi har funn som indikerer på at elever fra ressurssterke skoler, og er da gjerne elever fra ressurssterke hjem, vinner oftest frem i både anskaffelse av mentor og av å få en mentor. En lærer sier dette:

«.....det er forskjeller i alle skoler, men skoler som er gode på entreprenørskap og som har et godt nettverksarbeid med næringslivet, får dobbelt så mye ut av å ha ungdomsbedrift som metode i fag, og de har gjerne en far eller onkel eller kusine som leder et foretak og har gode tilganger til eksterne bidragsytere til elevene.»

En annen lærer forteller om ressurssterke skoler som har en høy overordnet satsning på entreprenørskap og lykkes i større grad med å få til samarbeid med eksterne bransjefolk og mentorer fra næringslivet. I vår elevgruppe benyttet vi oss ikke av mentornettverket til UE, men fikk en naturlig opplevelse av ekstern kunnskapsutveksling med oppdragsgiverne våre. Dette fungerte veldig bra og vi observerte at elevene egentlig fikk mer *mentoring* på den måten enn løsninger vi tidligere har hatt erfaring med i tidligere bruk av mentorprogrammene til UE. Våre informanter har ved flere anledninger trukket frem lærerrollen og koblet den til mentorrollen. Våre funn indikerer på at et godt skille mellom mentor og lærer bør fortsette å være tydelig. Selv om læreren kan ha mye å lære fra en mentor fra næringslivet bør en skille en pedagog og en annen profesjon i arbeidslivet. At mentorprogrammer er populært og tilbys elever fra private selskaper er et substitutt til skolen:

«Jeg er skeptisk til at lærerrollen skal endres radikalt. Det å være en god lærer er i seg selv personavhengig, dette viser forskning.»

Samme lærer sier dette;

«Det å være en god lærer er i seg selv personavhengig, dette viser forskning. (Hatti m.fl.) Dette utgjør den store enkelt-forskjellen i skolen.»

Videre;

«Det finnes ikke nok kunnskap om lærerrollen generelt til å kunne vite hva som er best av lærerstyrt eller veilederrolle.»

Og;

«Det er en fare med å bli en curling-leder som hele tiden gjøre det mest mulig friksjonsfritt for elevene.»

Våre funn viser til at mye handler om ressurser og at tilgjengeligheten for svake elever i den store ressursbanken mellom skole og næringsliv er noe vanskelig, og til tider kritisert for å være et sted for de allerede ressurssterke elevene.

«Å kunne lykkes med et godt samarbeid mellom skole og næringsliv på for eksempel det å bevisstgjøre et viktig samfunnsansvar, kan være å gi ungdomsbedriftene ekte mentorer fra lokalt næringsliv, det hadde vært et stort ønske.»

Og;

«Et godt samarbeid mellom skole og lokalt næringsliv med ekte mentorer inn i skolen, det kunne styrket entreprenørskaps-satsingen ytterligere.»

Videre;

«Skolen er ikke organisert for ekte samarbeid på tvers av fag og det må jobbes inn i kompetansemålene.»

Og;

«Et mål i kompetansemålene bør også være at elevene blir mer nysgjerrige på samfunnet de er en del av der ute.»

I intervjuene med lærere kommer det frem at skillet mellom praksis og teori er for stor i skolen og at det presiseres at arbeid i praksis er den beste måten å lede elevene til teori.

«Det er et kunstig skille mellom praksis og teori i skolen.»

Og;

«At du sørger for å gjøre det praktisk, og at praksisen kommer først og teorien utledes av det. Man snur på en måte opp og ned på det som veldig mange lærere driver med.»

Utsagnet over rimer godt med hva rektor ved skolen har uttalt, nemlig at fellesfagene bør innrette seg etter de praktiske programfagene, ikke omvendt slik det ofte kan virke som er den mest vanlige praksis i dag. Videre vektlegger lærere vi intervjuet hvor viktig det er at ledelse har entreprenørskapskompetanse. Og at ledelse ser hvilken effekt entreprenørskap har på tvers av fag og at mulighetene i prinsippet ligger til rette for at flere fag samarbeider. Flere svar vi fikk dreiet seg om tverrfaglighet og at ledere må ha entreprenørskapskompetanse:

«..... og imøtekomme krav som staten har til entreprenørskapssetting i skolen.»

Når lærere beskriver hvordan entreprenørskap kan brukes på tvers av fag kommer det frem at,

«....., slik kan kunnskap brukes fra det ene faget til det andre, dette viser seg å være fruktbart.»

Det kommer frem at det er viktig å planlegge om man skal satse på entreprenørskap i skolen, og at man som lærere få være med og bestemme rammene. Og ikke minst:

«..... at man får en bedre innsikt til f.eks., fellesfagslærere som mangler kunnskap om entreprenørskap som metode.»

Og;

«Utfordringene i mediefagene er å satse ytterligere på å få med hele lærergruppen til å tørre satse.»

Slik vi forstår våre lærerinformanter betyr det at man må være nytenkende på hvordan bruke ressursene slik at man er fleksibel og kan rotere opplegg:

«..... det krever en overordnet struktur.»

Sitatet over underbygger et savnet organisatorisk innhold til faglig planarbeid. Analysen av intervjuene med lærerne viser at de savner et styrket innhold til mediefagene der det kreves at organisasjonen og ledelsen tar tak i utfordringene. Slik mener lærerne det kan det bli lettere å gjøre innholdet synlig i struktur overfor både lærere og elever:

«Som skole-satsning kan man kjøre noen prosjekter sammen på tvers av fag slik at alle får kjennskap til hvordan entreprenørskap fungerer og at man kan dekke den

kompetansen man vil dekke inn i de forskjellige fagene uten at det bare høres skummelt ut.»

Og;

«Mange lærere synes det er skummelt med entreprenørskapssatsing i fag som har eksamen og om man klarer å dekke alle kompetansemålene.»

Det ser ut til at flere mener at kunnskapsmangel og et merarbeid fører til skeptisk holdning til entreprenørskap i skolen. Kritikkk legges til at det blir et ildsjel-spørsmål. En lærer presiserer det slik:

«Veldig mange av de gode entreprenørskapsskolene i Oslo blir holdt oppe av entusiastiske og lidenskapelige entreprenørskapslærere som fungerer som en primus-motor for å få det til å bli bra, noe som det bør knyttes skepsis til.»

Studien vår viser samtidig at mange lærere er skeptiske og at entreprenørskapsbegrepet misforstås og blir dårlig ivaretatt. Indre motivasjon kommer når elevene får eierskap til rammebetingelsene. Våre funn understreker i tillegg at å lære av hverandre og med hverandre i et praksisfellesskap som består i flere arenaer enn klasserommet har større effekt enn tradisjonell tavleundervisning og klasseromsundervisning. Elevene lærer best i yrkespraksis, og helst utenfor klasserommene. Når elevene får lage rammebetingelsene selv øker eierskapet og ansvarsfølelsen. Elevene liker ikke at eksamen styrer praksis, dette kom tydelig frem i case 02 (oversikt s. 67), der vi tilrettela for en prøveeksamen som sluttvurdering. Slik ser vi en utfordring ved ordinær eksamen og hvordan den fremstår i dag. Vi har ikke testet hvordan dette vil fungere til vårsemesteret der ungdomsbedrift avsluttes i april og eksamen avvikles i mai-juni, dermed har vi ingen forutsetning for å si hvordan elevene reagerer. Vi kan bare henvise til den prøveeksamen vi kjørte i termin 1. Utfra vår analyse tror likevel elevene vil stå rustet til eksamen slik den er i dag, men det kan vi ikke generalisere. Vi har i refleksjon sammen med elevene erfart at kompetansemålene i faget dekkes på en yrkesrettet måte. Vi tror dermed at oppkjøring til eksamen ikke vil være preget av uforberedte elever. Avslutter man ungdomsbedrift i april er det god tid igjen til eksamenstrening. Ut fra intensjonene til NOU 2015:8 skal det være rom for å endre eksamens-praksis. Vi har ikke etterspurt dette i vår problemstilling, men det kan ha en sammenheng med hvordan styrke innhold og rammer rundt mediefagene. Våre funn viser at de største utfordringene for at entreprenørskap skal få et større fokus i skolens rammer ligger til skole og ledelse og at lærere primært bør åpne for tverrfaglighet mellom fag slik at begrepet entreprenørskap får grobunn og en lik forståelse. Elevene viser gjennom våre funn at entreprenørskap i mediefagene styrker fagenes innhold.

De får en yrkesrettet praksis som stemmer med kompetansemålene og elevene sier at de forstår kompetansemålene bedre om de får bevisstgjøre dem inn i ekte oppdrag.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet vil vi se på de viktigste funnene våre og diskutere disse opp mot relevant teori vi tidligere har presentert. Vi vil bruke forskningsspørsmålene som guide gjennom dette kapittelet for å sikre oss at de blir diskutert. Første diskusjon der forskningsspørsmål diskuteres starter i kapittel 5.1

Mulighetene er mange når det gjelder entreprenørskap i skolen. Våre funn og observasjoner peker på at det nytter å gjøre skoleoppgaver realistiske uten at det trenger å utgjøre et veldig merarbeid for læreren, eller en stor omstrukturering i faget. Det handler om å ivareta gode arbeidsprosesser som gjør at elevene opplever innholdet i faget som meningsfullt og at flere fag henger sammen. Vi har brukt entreprenørskap til dette og fått resultater som er positive. Vi ser likevel at det kan ligge utfordringer i å forankre entreprenørskap som begrep til mediefagene fordi det er fremmed og har forskjellig oppfatning både blant lærere og ledere. I følge en av våre lærerinformanter har skolen et langt lerret å bleke,

«..... fordi at de som er ildsjeler i fag der man tilnærmer seg entreprenørskap hele tiden må forsvare begrepet og fagets berettigelse ovenfor både kolleger og ledelse».

Motstand og misforståelse av selve begrepet entreprenørskap oppleves som et hinder. Å føre entreprenørskap inn i en pedagogisk sammenheng vil nok mange vegre seg for, fordi mange setter entreprenørskapsbegrepet entydig til bedriftsetablering og «å leke bedrift».

Om skolen skal følge regjeringens intensjoner om å bruke entreprenørskap i skolen som et tilbud – og dermed kunne øke bruk av pedagogisk entreprenørskap, blir det viktig å se på hvilke overordnede tiltak som kreves i skolene for at ikke de lærerne som er såkalte ildsjeler skal føle at de bringer frem noe som ikke er forståelig nok for andre lærere. Slik blir diskusjonen om hvilke pedagogiske fortrinn entreprenørskap gir og hvilke fordeler det kan ha på ulike elevgrupper viktig diskusjon, både til et pedagogisk- og i et didaktisk perspektiv. Mange elever mistrives i skolen og har spesielle behov for tilrettelegging. I tillegg sliter skolen med frafallsproblematikk. Vi klarte ikke å påvirke frafallsproblematikken. Dette lå heller ikke til vår problemstilling, men vi trodde at elever som ikke trivdes i skolen lettere kunne finne sin

plass i ungdomsbedriftene og de entreprenørielle arbeidsmetodene vi oppfatter som fleksible og tilretteleggende. Men det var noe med hele skolesystemet som gjorde at de elevene som falt fra ikke fant sin plass, og i det store bildet var ungdomsbedriften bare en liten del av denne helheten. Vi tolker det som at det var ikke nok for å bli. En av elevene sa det slik i en uformell samtale:

«Ungdomsbedriften gjorde at jeg holdt ut litt lengre».

Dette tyder på at måten vi la opp undervisningen hadde noen elementer i seg som styrket elevenes motivasjon for å fortsette, men at andre elementer ble overstyreende og for mye å bære. Vi har tolket at lærere opplever elever som ikke føler seg hjemme i de teoritunge fagene finner glede og mening i møte med entreprenørskap. Mye kan tyde på at entreprenørskap utvikler elevenes selvfølelse og sosiale kompetanse, slik det beskrives her:

«.....de finner noe de brenner for i møte med entreprenørskap og får økt selvfølelse også sosialt i løpet av skoleåret, det er gledelig».

Utdanningsdirektoratet definerer sosial kompetanse som en forutsetning for verdsetting, vennskap og sosial integrering, og at det er en ressurs for mestring av stress og problemer. Videre defineres det som en viktig faktor for å motvirke utvikling av problematisk adferd, og presenterer *empati, samarbeid, selvhverdelse, selvkontroll og ansvar* som fem grunnleggende dimensjoner i skolesammenheng (Udir).

Mange av våre funn viser at elevene utviklet sosial kompetanse og ble ansvarsbevisste. Vi ser også at elevene har hatt stort utbytte av å lære dette i praksis der de får en ekte opplevelse av hvordan det hele fungerer sammen med et voksent kontaktnett. Vi er derimot overbevist om at dette ikke kan generaliseres. Det er mange skoler som sliter med problem-adferd og det ville kanskje være vanskeligere å gi elever med adferds-problemer det ansvaret vi turte å gi våre elever. utfordringer i elevgrupper vil likevel alltid oppstå, Vi hadde ikke utfordringer med problem-adferd men vi hadde utfordringer med drop-out-elever falt fra prosjektene og overførte merarbeid til elevene som ble igjen i bedriftene.

Vi skal nå gå videre med å diskutere funn opp mot forskningsspørsmålene, der vi mener at overstående sitat svarer på mye av den helhetlige tanken vi har om at entreprenørskap motiverer og styrker arbeidsvaner, deltagelse, motivasjon og innholdet i fagene.

5.1 Arbeidsvaner og deltagelse

Hvordan kan entreprenørskap bidra til å endre elevenes arbeidsvaner og styrke deltagelse i mediefagene?

Vi ser at elevene ofte sliter med å se på skolen som noe de har bruk for, men at entreprenørskap gjerne hjelper elevene til å forstå arbeidsoppgavene bedre. Vi tolker våre funn til at det er nødvendig for elevene å oppleve læring gjennom å praktisere målene i fagene. Resultatene i denne analysen viser at elevene får kunnskap og erfaringer fra ekte oppdrag som motiverer dem på en helt annen måte enn om det kun var fiktive øvingsoppgaver som primært foregår i klasserommet. Begge deler kan være god undervisningspraksis, men vi ser at å øke fokuset til ekte oppdrag fører til styrket indre motivasjon. I noen sammenhenger opplever vi at elever med lav selvtillit vegrer seg for at medieprosjekter baserer seg på gruppearbeid. Vi har sett at når de jobber som gruppe i ungdomsbedriften er dette en «tryggere» inngang til samarbeid og hvordan organisere seg i forhold til hverandre og de arbeidsoppgavene de står ovenfor. Vi tror det har med å gjøre at de bærer et ansvar sammen og betyr at den enkeltes innsats betyr noe for at fellesskapet skal klare å nå målet med oppgaven. Det realistiske påvirker dem og arbeidsvanene endrer seg:

«Vi blir introdusert til hvordan den virkelige bransjen fungerer, og de ekte oppdragene gjør at vi jobber mye bedre med teamwork.»

Det handler mye om bekreftelser. Skolen har passende mål og intensjoner i mediefagene, men elevene forstår det først når flere bekrefter hva det dreier seg om.

Når elevene blir aktører i egne læringsprosesser ser vi med våre funn at pedagogisk entreprenørskap handler om at læring skjer best i en sosial kontekst. Handlingene fører til at elevene får et større perspektiv på læring. Slik kan det tyde på at elevenes arbeidsvaner blir mer handlende og ikke bare passive tilhørere i undervisningen. I fokusgruppeintervjuet kom det frem fra elevene at de vektla betydningen av å kunne erfare at teori og praksis stemte overens og at de ble mer motivert fordi det følte riktig og ekte. Elevene lærte underveis uten for mye forelesninger av teori i forkant, og vi støtter dermed Deweys teori om at learning by doing har stor verdi (Illeris, 2012). Lærerne vektla at å bruke entreprenørielle læreprosesser

har stor verdi for å kunne lære å lære. Vi har sett at elevene oppsøker kilder til læring og lærer av hverandre mye hyppigere når de ikke blir matet med teori og oppskrifter fra læreren. Slik mener vi det er hensiktsmessig at læreren inntar en mer veiledende rolle i elevenes undervisning. Slik vi oppfatter dette betyr det å tørre gi eleven mer ansvar for å oppsøke kunnskap slik at det blir en del av deres selvutvikling i faget:

«Lærerrollen i entreprenørskapsfaget er lagt opp til å være støttende og veiledende fremfor lærerstyrt for å styrke deres selvutvikling.»

Slik det fremkommer videre ser vi både i observasjonene og i dataene at dette ekte i fagene har stor betydning for hvordan elevene opparbeider seg rutiner som gjør at det skjer en progresjon. Dette er noe som vi vil komme tilbake til, fordi det også omhandler neste forskningsspørsmål (viser til figur 7, side 100).

5.2 Motivasjon og produksjon

Hvilke faktorer spiller inn for at elevene blir motivert i produksjonsdelen av mediefagene?

Når vi ser på emneordene vi har funnet som vesentlige for diskusjonen viser det seg at elever og lærere er enige om at yrkesforankring gjennom entreprenørskap skaper et tydeligere innhold i fagene og gir gode muligheter for en arbeidsform som engasjerer og styrker elevenes drivkraft. Vi ser i vår studie at læring skjer best i praksis-fellesskap, og at elevene motiveres av at deres innsats har betydning for arbeidet. Hva gjelder organisering ser vi at elevenes ansvar kommer best til syne om elevene får utvikle arbeidsoppgavene sine selv. På denne måten oppfatter elevene at relevans til fag og yrke kommer tydeligere frem, fordi det blir virkelighetsnært og de føler et eierskap til oppgavene. Slik vi tolker mange av våre funn, oppstår det en indre motivasjon. Motivasjon knytter vi i denne studien til drivkraft fordi vår forståelse er at de to begrepene hører sammen. Er en ikke motivert for å ro, vil ikke båten gå fremover. Om 4 elever sitter i båten og bare to av dem er motivert for å ro vil det oppstå frustrasjon fordi noen jobber mot målet mens andre bare sitter på. Selv med bare to ved roret vil alle i båten komme frem – men ikke med samme innsats. Urettferdig vil mange mene, og mange gruppearbeid i skolen bærer dessverre preg av en slik sammensetning, sett utfra vår forforståelse.

Det vi har observert i våre caser der elevene jobber i ungdomsbedriftene er at de blir flinkere til å ta vare på hverandre og fordele oppgaver etter elevens individuelle ønske og forutsetning.

Perspektivet som inkluderer både energi – hva som får eleven til å bevege seg i en retning, og hvilke oppgaver de gjør, handler i stor grad om selvbestemmelse. Vi tolker dette som at når vi gir elevene ansvar for fordeling av arbeidsoppgaver, slik det er naturlig å gjøre i ungdomsbedrift, ser det ut som vi unngår problematikken med at noen elever blir gratis-passasjerer. I et demokratisk arbeidsliv ligger det ofte et stort ansvar på hver enkelt om hvordan man skal løse ulike arbeidsoppgaver. Vi tror det er viktig å speile dette for elevene allerede på videregående og viser til hvordan dette kan gjennomføres med entreprenørskap.

Når elevene beskriver teamfølelsen som viktig utfyller er vi nærme teorien om at interaksjon øker læring (Illeris, 2012). Det er i hovedsak gjennom interaksjon med andre, at barn og unge finner ut av hva kulturen dreier seg om (Bruner, 1996, s. 409). Dette henger sammen med våre funn som viser at elevens indre motivasjon gjør at de ser utover fag og skaper en større helhetsforståelse. Slik følger vi Lave og Wenger (2003) om hvordan læring beskrives som en prosess som finner sted i et fellesskap og ikke i en individuell bevissthet. Det betyr at læring skjer av forskjellene mellom deltakernes perspektiver (Lave & Wenger, 2003, s. 19). Illeris (2012) mener derimot at læring er en individuell prosess men at det i samspill med andre appellerer til motivasjon (Illeris, 2012, s. 21). Med dette mener vi at samspill elevene imellom skaper et bedre motivasjonsgrunnlag for å kunne takle større produksjoner sammen. Dermed underbygger vi også Grendstad og Sandven (1986) og deres beskrivelser av hvordan læring skjer ved å oppdage. Det er når opplevelses-behovet fortrenses at det kan oppstå motivasjonsproblemer (Hiim & Hippe, 1998). Vi oppfatter at våre data også taler for dette og at oppdagelse gir erkjennelser som fører til at elevene forstår en større helhet.

Det er ifølge Ødegård (2003) viktig å betrakte entreprenørielle læreprosesser i et vidt didaktisk perspektiv, slik imøtekommes den didaktiske relasjonsmodellen der læring henger sammen med læreforutsetninger, rammefaktorer, innhold, prosess, mål og vurdering. Å vektlegge elevens grunnlag for opplevelses-orientering der det er en god sammenheng mellom teori og praksis i mediefagene mener vi er viktig i denne sammenheng. Når dette får plass i elevens læringsforståelse, blir ikke eksamen og karakterer det eneste formålet, men mer at eleven lærer for livet (Ødegård, 2003, s. 45).

I arbeidspraksis snakker vi ofte om kompetanseutvikling og egenskaper. I faglige kontekster kommer dette gjerne frem i vurderingskriterier og måloppnåelse. Hva vi mener det bør handle mest om er de krav elevene vil møte i et senere arbeidsliv, uavhengig av yrkesvalg.

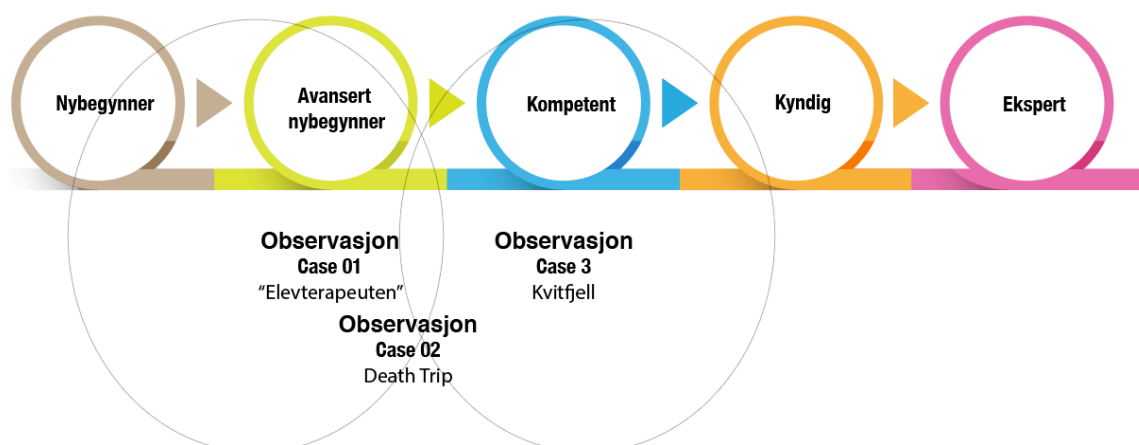
Slik vi har erfart i denne studien er at både elevene og lærerne er enige om at i pedagogisk entreprenørskap er det nettopp dette det handler om. Kolbs teori om læring sier at læring er en prosess der erfaring omdannes til erkjennelse (Kolb, 1984). Dette betyr ikke at læreren *ikke* har betydning, men at prosessene elevene er i innebærer å få hjelp til å finne egne verktøy for å søke etter kunnskap selv, men at læreren er aktiv i dette. Verktøy i denne forbindelse mener vi er at elevene oppsøker kilder til læring de til enhver tid har bruk for. Dette er nødvendigvis ikke bare lærebøker, men eksterne kilder som er temabasert.

«Vi jobber for at elevene skal jobbe mest mulig selvstendig, elevene skal selv gå veien, læreren skal ikke brøyte veien for dem.»

Det tyde på at elevene motiveres til å finne kunnskap underveis når de produserer, og dette ser vi fører til at elevene blir mer selvdrevne og selv utvikler kompetanse. Mye på eget initiativ. En av våre lærerinformanter sier at det er viktig å betrakte at faglighet ikke er for lærerens skyld men og fortsetter med at det beste er at:

«... elevene henvender seg til lærestoffet selv.»

Slik vi har tolket våre observasjoner i casene har vi forsøkt å plassere dette i forhold til Dreyfus og Dreyfus sin ferdighetsmodell (presentert i figur 5, s. 41). Her ser vi hvordan elevene utviklet seg fra case 01 til case 03 og at det skjedde en utvikling og progresjon mellom arbeidsoppdragene.



Figur 7: Elevenes utvikling og progresjon mellom oppdragene (Lund, 2018).

Det kan kanskje være risikabelt å kalle elever kompetente, men i case 03 fikk de oppgaver som var på et publiseringsnivå for offentligheten, og deres teoretiske kunnskaper og praktiske evner ble satt på prøve ovenfor hvor kompetente de egentlig var. Med utgangspunkt i Dreyfus og Dreyfus (Figur 5 på s. 41) plasserte vi casene dit hvor vi mente at deres utvikling lå. Vi tolker det som kompetent fordi oppdragsgiver beskrev arbeidet de utførte som «veldig profesjonelt» og det redaksjonelle arbeidet elevene gjorde fylte kravene kunden satte seg i forhold til kvalitet. Vi tolker her kvalitetsbegrepet til kompetanse. Som vist i figuren over lar vi sirkelen berøre begrepet «kyndig», dette fordi enkelte deler av arbeidet både var teknisk godt gjennomført, men også fordi elevene var mer kyndige i det mediet de hadde ansvar for, nemlig de sosiale mediene, enn det mange erfarne journalister er. Slik overrasket de i både løsninger og tanker rundt påvirkning og virkemidler for å kommunisere med publikum. To viktige begreper vi jobber med i mediefagene. Oppdragsgiver i case 01 var også svært fornøyd med arbeidet til gruppen som vant frem og fikk publisert oppdraget sitt. Her valgte vi likevel å legge casene til «nybegynner» og «avansert nybegynner», fordi her tolket vi det som at enkeltelever presterte mer isolert sett. I case 03 var det gruppen i fellesskap som utgjorde den helhetlige kompetansen ytterligere, både med rutinemessig arbeid, samarbeidsevner og håndtering av selve produksjonsarbeidet fra start til publisering. Case 02 var preget av at elevene hadde et godt rutinegrunnlag fra case 01 og dermed viste seg som ett steg videre på ferdighetsmodellen. Dette viste seg godt i forarbeid og planlegging. Vi tolket også at elevene kom et steg videre i hvordan de taklet samarbeidet i bedriften. De ferdige produksjonene var derimot ikke like tilfredsstillende og motivasjonen ikke like god i case 02 som i de to andre casene. Vi tolker dette som at elevene hadde mye mer kontakt med eksterne ressurser som støttet dem i arbeidene sine og at det gave dem en helt annen arbeidsmåte og ikke minst respekt for det arbeidet de ble satt til. Oppdragsgiverne i case 01 og 03 ble i større grad mentorer for dem og fulgte alle stegene i arbeidsprosessene deres. Vi har ikke diskutert begrepet mentor, og hva det har å bety for entreprenørskap. Likevel har lærerne vært opptatt av dette begrepet og satt det i kontekst med lærerens rolle.

I intervjuene var lærerne opptatt av at elevens egenskaper settes i sentrum, og at lærerne bør lære fra mentorer i næringslivet, og være en inspirator som tilrettelegger. Vi oppfatter dette som *verktøykassen*. Hjelp elevene med verktøy, men la dem spikre plankene selv fordi de ser at det er nødvendig med en hammer for å i det hele tatt kunne spikre. Den belgiske utdanningsforskeren Wildemeersch (2000), formulerte *den tolkende læreren*, og mente at læreren bør presentere tema og problemstillinger som kunne fungere som et steinbrudd der

grunnlaget er at elevene får lærdom i selv å *hugge* frem sin kunnskap og kompetanse. Slik kan læreren fungere som støttespiller og mentor i arbeidet med grunnlag i elevenes egne tolkninger av aktuelle behov i den situasjonen de er i. Læreren blir således også en del av prosessen ved å veilede og utfordre elevene (Ødegård, 2003, s. 122). Vi tolker et av funnene som at elevene selv må erfare det de skal lære og at læreren må følge dem som en støttende veileder. Vi mener dette sitatet er viktig:

«Plutselig stemmer det som læreren underviser i. I klasserommet virker det bare meningsløst og uforståelig hvorfor vi må lære det.»

Elevene motiveres av å erfare selv i produksjoner, slik finner de mening i undervisningen på en helt annen måte enn ved å skille for eksempel teori og praksis. Det er i tillegg viktig å bevisstgjøre elevene på at det skjer en utvikling når de forflytter seg fra en produksjon til en annen, slik Dreyfus og Dreyfus viser det i ferdighetsmodellen (Figur 5 s. 41).

5.3 Rammebetingelser og faglig innhold

Hvilke utfordringer ligger i skolens rammer om entreprenørskap skal få en posisjon der målet er å styrke fagenes innhold?

Vi ser at motivasjon øker når elevenes fellesskap blir et viktigere vurderingsgrunnlag enn et individuelt-styrt karaktersystem. Vi ser i tillegg at underveisvurdering som elevene medvirker i har mye større verdi en slutt-karakter og viser til prinsipp for underveisvurdering som er nedfelt i opplæringsloven (udir.no). Disse mener vi tydeliggjøres i arbeidet i entreprenørskap og måten vi har fremstilt vurdering i vår studie, nettopp ved å styrke grunnlaget for at elevene forstår hva de skal lære og hva som forventes av dem. Ved å imøtekomme kundens krav ved at både læreren og kunden (oppdragsgiver) gir tilbakemeldinger som forteller elevene hvilke kvaliteter arbeidet har er viktig for helhetsforståelsen i faget og yrket. Underveis kommer det naturlig inn hva som skal til for at arbeidet kan forbedres etter forventninger som stilles. At elevene medvirker til dette er spesielt viktig. (Forskrift til opplæringsloven, §3-1, §3-11, og §3-12). Det er viktig at lærernes vurderingspraksis støtter endringer i målene i fag der kompetansebegrepet er bredt. Videre NOU 2015:8 og fremtidens skole på at vektlegging av overgripende kompetanser vil gi behov for å fornye metoder for vurdering (NOU 2015:8, 2015, s. 81). Vi tolker dette som at elevene bør få påvirke rammene i fagene bedre og at dette fungerer godt når elevene får jobbe med ungdomsbedrift og entreprenørielle metoder.

Utfordringer i forbindelse med å programfeste dette mener vi ligger til skolens helhetlige profil og mangel på tverrfaglighet.

I fokusgruppeintervjuet med elevene kom det frem at fokuset ble for stort på å følge kompetansemålene isolert sett for å oppnå en vurdering med karakterer. Når de har jobbet med de ekte produksjonene sine mener de at målene kommer frem på en mer naturlig måte på veien. Vi tolker dette som at praksis har kompetansemålene med seg og at flere lærere bør tørre å *gjøre* fremfor å *lære om å gjøre*. Det blir klarere for elevene å reflektere over kompetansemålene etter et utført arbeid slik en av elevene formulerte det i en oppsummering vi hadde i felleskap etter et av casene:

«.....og da vi ramset opp kompetansemålene etter en jobb stemte det bare. Det var mange av dem jeg ikke forstod da vi startet med faget og hadde om dem i teoriundervisningen».

Læring knyttes til konkrete situasjoner og teorigrunnlaget oppleves som ukjent i andre sammenhenger (Ødegård, 2003, s. 83). Vi tolker dette opp mot hva en av lærerinformantene beskrev det og ser at pedagogisk entreprenørskap tilfører undervisningen noe viktig for at innholdet i fagene styrkes og at helheten peker fremover til det fremtidige arbeidslivet:

«Entreprenøriell kompetanse handler om å lære å lære underveis, et viktig kjennetegn på fremtidens arbeidsliv og elever klarer dette bedre når de er koblet til arbeidsoppgaver som er ekte og at dette ekte fyller innholdet i faget.»

Siden midten av 1970-tallet har den internasjonale forskningen om utvikling, tenkning og læring tatt utgangspunkt i at læring skjer i sine naturlige sammenhenger og med et fokus på hva som skal læres og hvordan elevene tenker om undervisningens innhold (Ødegård, 2003, s. 81). Forståelsen til faginnhold og kvaliteten på hvordan skolen legger opp læreprosesser har vært i søkelyset hos flere og Ødegård (2003) henviser her til Madsén (1994). Den innholdsrelaterte pedagogiske forskningen fra et elevperspektiv har i følge Madsén (1994) gjengitt av Ødegård (2003) ikke vist seg å være noen enkel sammenheng mellom en ytre aktiv arbeidsform og elevens indre aktive forhold til læring og forståelse (Ødegård, 2003). Feilen kan ligge i rammene. For eksempel i et prosjektarbeid, som kan sammenlignes noe med de casene vi har laget i denne studien. Oppgaven blir formulert av læreren og eleven får ikke selv formulere hypoteser eller bedømme sluttresultatet. Sammenhengen prosjektet inngår i kan også være uklart for eleven. Elevene ledes gjennom de velorganiserte prosjektene uten å forstå hensikt. En av våre informanter kritiserer dette og vi tenker at vår studie kan ha vært begrenset for hva som er representativt for et større utvalg:

«Ungdomsbedrift som metode kan sammenlignes med prosjektpedagogikken som kom på 2000 t. og som ble kritisert på grunnlag av sosial-kulturell kapital, dette blir synliggjort i arbeidet med Ungdomsbedrift.»

De ytre prosedyrene blir dominerende og gjør det mulig for de sterke elevene å ta styring. Det er en stor utfordring for utdanning og opplæring å bidra til å fremme utviklingen av en entreprenøriell kultur (Sjøvoll, 2012b, s. 19). Pedagogisk entreprenørskap dreier seg om å tilrettelegge læringssituasjoner som fremmer de personlige egenskapene som består i verdier, kunnskaper, holdninger og ferdigheter (Sjøvoll, 2012b, s. 24). Skal vi tolke dette videre er det viktig å se på det tverrfaglige perspektivet i skolen og hvordan knytte fellesfagene som endel av mediefagenes praktiske forankring. Mediefagene har behov for fellesfagene, for eksempel norskfaget for å kunne skrive gode tekster, bruke retorikk og forstå sammenhengene. Ungdomsbedriftene har i tillegg et behov for å forstå de økonomiske rammene, lage budsjett og regneark på de reelle oppdragene. Slik legger entreprenørskap kanskje automatisk bedre til rette for samarbeid på tvers av fag. Slik blir det nødvendig at lærere fra fellesfagene følger opp om skolen velger å satse på entreprenørskap som metode eller knytte pedagogikken til det entreprenørielle. Diskusjonen rundt fellesfagene har ofte knyttet seg til yrkesfagene. Intensjonen om å yrkes-rette fellesfagene har vært klare i styringsdokumentene helt siden Reform 94 (St.prp nr. 1, 1994-1995). Forskning viser at praksis og forståelse for dette er varierende fra skole til skole og fra lærer til lærer, men at det generelt gjøres mye god praktisk tilrettelegging for yrkesretting av skolene. I NOU 2015:8, trekkes det fram fordelene med at det er et strukturert samarbeid mellom lærerne som underviser i fellesfag og lærerne som underviser i programfag, men at det mest avgjørende for yrkesretting av fellesfagene er lærernes klasseledelse og faglige trygghet (NOU 2015:8, 2015, s. 54). Referansen føres videre til at fellesfagene har fått kritikk for å være ansvarlige for det dårlige elevresultatet (karakterer) og manglende gjennomføring. Vi opplevde ingen kontakt med fellesfaglærerne i vår studie annet enn ved å be om fri for elever som skulle ha praksisuken på Kvitfjell (case 03). Ellers var det bare sporadisk kontakt med forsøk på samarbeid. Intensjonene om samarbeid var gode mellom lærerne, men når ikke dette er en kjent måte å ramme prosjekter inn i, ble det nok et ukjent terreng for fellesfaglærerne og ikke relevant til å ta stilling til i forhold til de rammer som allerede forelå for dem. Det “passet aldri” å helt lande de eventuelle tankene man hadde om samarbeid. Mediefagene har mye til felles med norsk og matte. I mediefagene jobber vi med retorikk, gode historier, referanser fra kunst og litteratur, til og med reklame og markedskommunikasjon ligger i begge fagene. Fra matematikk henter

vi statistikk og bruker det i informasjon og markedskommunikasjon. I ungdomsbedriftene jobber vi med budsjetter og sammensatte tekster. Om samarbeidet på tvers av fellesfag og de praktiske fagene kunne gitt elevene bredde til bruk i dybden, tror vi at deres opplevelse av å ha oversikt ville økt. Med bredde tenker vi på at sammenhenger mellom fagene knyttes gjennom praktisk arbeid og brukes videre til å gå i dybden der det kanskje kreves en felles dybdeforståelse fra flere fag.

NOU 2018:15 viser til felles byggesteiner og tettere samarbeid mellom fag og utvalget mener at en klarere definert ansvars- og arbeidsdeling mellom de forskjellige læreplanene kan bidra til mindre stofftrensel der mindre overlapping mellom fagene blir tydeligere (NOU 2015:8, 2015, s. 46). Slik kan man heller fokusere på at hvert fag kan bidra til en større helhet. Og at lærere og elever bruker tiden på dybdelæring som kan bidra til at elevene lærer *for fremtiden*. Pedagogisk entreprenørskap legger vekt på handlingsrelevans i alle fag og vi tror at ved å tydeliggjøre entreprenørskapsbegrepet i kompetansemålene kan gi en overordnet inngang til å se helheten mellom programfagene i medier og kommunikasjon og derfra gjøre det lettere med samarbeid mellom dem. Slik kan elevene i større grad være aktør i egen læring og samtidig forstå den viktige kombinasjonen av praktisk ferdighetstrening som kombineres med relevant teori (Ødegård, 2003, s. 15).

Dette tror vi utgjør store forskjeller i skolen og hvordan skolene legger opp de lokale læreplanene i mediefagene. Slik ser vi også de utfordringer lærere står ovenfor. Spesielt med tanke på pedagogisk entreprenørskap og hvordan integrere ungdomsbedrift i fag.

Vi vet at lokale aktører ofte viser seg aktive i arbeidet med skolen. I Osloskolen observerer vi at konkurransen mellom skolene blir høyere og høyere på Ungt Entreprenørskap sine arenaer. Ressurssterke skoler med et godt apparat rundt metoden ungdomsbedrift klarer bedre å fremheve seg som aktører. Noen lærere opplever dette som at det er ildsjel-lærerne og skolen som krediteres og at mye av elevarbeidet preges av et apparat av voksne og eksterne ressurser som kan sees på som urettferdig for de skolene og

«På Ungt entreprenørskaps-mønstringene bærer det preg av at det er ildsjel-lærerne som blir kreditert, og som gjør arbeidet til elevene.»

Hovedproblemet tror vi ligger i organisering og samarbeid. Skolen vi har jobbet med har ikke en god nok overordnet plan og koordineringen mellom skolen og lokalt næringsliv begrenser

seg. Slik har denne skolen gått fra å markere seg i starten der organisering lå godt forankret i ledelsen, til å mer «seile sin egen sjø» med ildsjel-lærere som eneste drivkraft etter at ledelsen mistet ildsjel-leder som brant for tema. Vi er imidlertid overbevist om at nåværende ledelse er svært opptatt av hvilke metoder som utretter best læring og trivsel ved skolen. Vi tolker igjen at begrepene og det arbeidet som ligger i å fremme entreprenørielle arbeidsprosesser ikke er tydelige nok i læreplaner og i et allment språk.

Vi har studert teorier som baserer seg på at elever lærer best i sosiale sammenhenger. Et fundamentalt spørsmål er i følge Jerome Bruner (1915-2016) hvordan kan man best forestille seg en gruppe som spesialisere seg i gjensidig læring? I tesen for interaksjon mener han det er et sted der de lærende hjelper hverandre med å lære i forhold til sine evner og forutsetninger og der læreren ikke har monopol i undervisningen men at alle reiser stillaset sammen (Bruner, 1996, s. 409).

Slik vi har observert interaksjon i våre caser er dette noe som har falt seg naturlig fordi ungdomsbedriftene har hatt rammer som har tillatt dette. Mange fag lider i større eller mindre grad av et overførselsregime. Dette er en motsetning til Bruners tese om interaksjon og består i å overføre fag, noe som overskygger evnen til å oppnå god dømmekraft, økt selvtillit og evne til å jobbe godt sammen (Bruner, 1996, s. 410). Vi observerte hvordan dette varierte i casene våre. I case 03 på Kvitfjell, der elevene i størst grad jobbet selvstendig og var mest avhengig av hverandres arbeidsprosess og minst avhengig av læreren, var resultatene best med tanke på måloppnåelse og motivasjon. I case 02 der læreren i større grad styrte arbeidsprosessene deres, sank motivasjonen og måloppnåelsen ble utydelig. Vi tror at utfordringer i skolens rammebetingelser kan ligge til begrensninger i å bruke ressurser på de mulighetene UB gir. Det krever merarbeid å lage gode vilkår for at UB skal kunne praktisere slik elevene i våre caser har gjort. Det krever mye av læreren og det meste blir et personlig engasjement som veldig ofte må utfordre de rammebetingelsene som allerede ligger til grunn i læreplanen og i de lokale forutsetningene. Det som bør fremheves for å kunne forsvare UB som metode i mediefagene, gjerne på tvers av trinn, er det viktige som skjer fra et elevperspektiv. Det gir elevene et målrettet læringsmiljø, et dynamisk vurderingssystem ved at læreren overlater mye av vurderingen til elevene og lærerrollen blir mer veiledende.

Alle vurderingssituasjonene dette halvåret med UB har bestått i underveisvurdering av elevene selv i form av dokumentasjon de selv har hatt ansvaret for, og en sluttvurdering etter hvert case som har gitt elevene en gruppekarakter og en individuell karakter ut fra en individuell refleksjon. Vi har ikke hatt teoriprøver. Mange vil kanskje hevde at det er farlig

å ikke ha begrepsprøver med tanke på eksamen. Vi har derimot observert at begreper har kommet til fordi elevene har hatt behov for dem i for eksempel kundemøter. Det har imidlertid hatt gjennomgang av teori mellom casene, mer for å ha et teorigrunnlag å ta utgangspunkt i før de kastet seg ut i oppdragene.

Ødegård (2003) viser til Madsén (1994) som beskriver at skolen bør sees på som et *undervisnings-økologisk* system sett fra et elevperspektiv som betyr at overfladisk og systematisk situasjonell læring, basert på pugging og eksamensresultater bør unngås (Ødegård, 2003, s. 152). Som lærere er vi opptatt av vurdering, både som disiplinerende og som et retningsgivende kompass for elevene. Spørsmålet hviler på om det er utdatert og om fremtidens undervisning heller bør rette fokuset til en annen vurderingspraksis som er mer handlingspreget enn puggelatert. En av lærerinformantene tror det lønner seg å ha elevene med i vurderingen hele veien og:

-skyve mer av vurderingen over på elevene. Dette fordi det er mye av vurderingen som er en subjektiv komponent.»

Mediefagene har en praksisorientering som bør fremme vurdering underveis, og inneha stor grad av elevmedvirkning, også i vurdering. I studien vår var det utelukkende å ikke involvere elevene i vurdering. Dette med unntak av vurderingsgrunnlaget i prøveeksamen i case 02.

Vi mener at skolen bør være fleksibel for hvordan mediefagene struktureres og vurderes og at ledelsen må ta et ansvar for at praksis kan lede an og at teori, vurdering og fellesfag blir et tverrfaglig rammeverk der eleven er ytterligere medvirkende. Slik vi tolker våre data gir de entreprenørielle arbeidsmetodene rom for mer elevfokusert vurdering:

«For at entreprenørskap skal få en pedagogisk profil i faget er det viktig at begrepet integreres i læreplanen og hos skolens øvrige profil»

Sitatet kommer fra en lærer som mener at lærere i mediefag kan synliggjøre entreprenørskap som pedagogisk retning ved å bruke ungdomsbedrift som metode og slik skape fortrolighet til andre lærere, fellesfaglærere og skolens ledelse. På den måten tror vi at det kan styrke kjennskapen til pedagogisk entreprenørskap og bruk av entreprenørielle arbeidsmetoder på tvers. Det er gjentakende fra våre informanter at samarbeid er vesentlig for å legge til rette for et godt integreringsarbeid av entreprenørskap, og at kjennskapen til begrepet økes.

Som en oppsummering tror vi ikke nødvendigvis Ungdomsbedrift som ensidig metode i mediefagene alene kan styrke innholdet i fagene og gjøre dem optimale, men at det er en lettere inngang til å faktisk få aksept for å bruke entreprenørielle arbeidsmetoder i skolen – som igjen kan være svaret på å imøtekomme fremtidens krav til undervisning.

5.4 Entreprenørskap i mediefag

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruk av entreprenørskap i mediefag?

Våre funn sier at det er viktig å organisere arbeidet med entreprenørskap og at det nedfelles i de lokale læreplanene og skolens overordnede mål og visjon og at mange av utfordringene ligger i begrepsforståelse, slik mye av den tidligere forskning vi har funnet viser.

Entreprenørskap har fått tydelige retninger i regjeringens arbeid med fremtidens skole (NOU 2015:8, 2015) men er vanskelig å bruke om man ikke er ildsjeler. Våre funn sier også noe om at elevene møter anerkjennelse på en helt annen måte når de gjør ekte oppdrag. I medier og kommunikasjon handler mye av faget om innholdsproduksjon. Når arbeidet blir ekte og synlig får elevene respons på flere måter enn ved vurdering, dette gjør noe med deres selvtillit.

I NOU 2015:8 vektlegges det at for å legge til rette for elevenes utvikling av kompetanse for fremtiden må undervisningen bygge på forsknings- og erfarings-basert kunnskap og tilpasses elevenes læringsbehov. Videre, lærere må vektlegge dybdeløring og sterke profesjonsfelleskap i skolene bør være en forutsetning for å videreutvikle undervisningen (NOU 2015:8, 2015, s. 85). I mediefagene kommer det nye valgfrie programfaget, Medie-spesialisering. Slik ser vi at vi kan etterkomme utvalgets anbefaling om dybdeløring og vi kan se for oss at det kan bli enklere å bruke entreprenørskap i mediefagene til neste år. Slik tror vi det blir lettere for skolen å legge entreprenørskap inn igjen i fag og linje-strukturen. Når rektor på vår skole i tillegg ønsker seg en modell der fellesfagene tverrfaglig-gjøres mer med programfagene, tror vi det blir gode forhold til å drive entreprenørskap uten at lærerne står overfor ekstraarbeid. Arbeidsfordeling kan fordeles på flere fag som betyr at kollegiet må samarbeide mer rundt rammebetingelsene. Det kan være lett å si med det ene benet dypt ned i vårt datamateriale som absolutt taler for, men at det kan ligge mange hindringer i veien for å få det til. Med en ledelse som fokuserer på praksis i fag og som ønsker å sette eleven i sentrum i undervisningen mener vi likevel at det kan skape grunnlag for pedagogisk entreprenørskap som tvinger frem samarbeid på tvers. Rammebetingelsene for vurdering

skremmer mange lærere og ledere til å benytte seg for mye av tverrfaglighet, men det ser ut til at dette kan påvirkes fordi dagens eksamenssystem skal videreutvikles for å ivareta skolens fornyede innhold (NOU 2015:8, 2015, s. 86).

Vi har tidligere vært inne på hvordan man kan styrke ryktet til yrkesfagene fordi mange elever velger fag ut fra status. Om det treårige løpet i medier og kommunikasjon kan bygges på grunnsteiner i tesen om at skolen som institusjon ikke kan sees på som et kulturelt frittstående sted der læreplaner bare handler om fag, men får en større betydning for elevenes liv og kultur utover fag (Bruner, 1996, s. 412), tror vi pedagogisk entreprenørskap kan være med på å styrke både kravene til fornyelse og til fremtidens undervisning. Det viktigste faget i skolen, kulturelt sett, er skolen selv, i følge Bruner (Bruner, 1996, s. 412). Når mye indikerer på at entreprenørskap øker elevenes motivasjon og resulterer i et bredere og mer virkelighetsnært læringsmiljø, retter undervisningen seg mye tydeligere mot regjeringens intensjoner om å møte fremtidens krav til undervisning. Samhandling mellom skole og lokalmiljø med gjensidige interesser har stort fokus i for eksempel OECD-rapporten fra 1992 med tittelen “Schools and Businesses: A New Partnership”. Behov for en bred lokal mobilisering med formål å skape lærende systemer for elevene og som utfordrer de tradisjonelle grensene mellom skole og nærmiljø (Ødegård, 2003, s. 128). Lave og Wenger (1991b) sier noe om antagelsene rundt at læring handler om skiftende deltagelse i skiftende praksis, og på konturene rundt teori og praksis som hvordan forskjellige deltagere kan knyttes sammen på mangfoldige måter (Lave & Wenger, 1991b). Gjennom våre tre case som har vært utgangspunkt for å studere hvordan elevene fungerer i ungdomsbedriftene med virkelighetsnære arbeidssituasjoner, har vi sett hvordan hver enkelt elev har gått inn og ut av teori og praksis tilpasset dem. Man kan kalle det en teoretisk praksis, eller teori i praksis som forankres i elevenes identitet, som skal kunne ha stor betydning når man tolker kultur og personlig meningsdannelse i hverdagspraksis (Lave & Wenger, 1991b, s. 211). Når skolen ser viktigheten av praksis, har skolen god mulighet til å dyrke dette frem og kvalitetssikre omdømme. Det kan også bli synlig i at skolen har et grunnleggende prinsipp der kultur for læring er sentralt. Blir dette tydelig i mediefag på VG3 kan det være motiverende for både elever som skal velge studieretning og er usikre på mediefag, og til foreldre og rådgivere som skal være med å påvirke til riktige valg der studieretningen for Medier og kommunikasjon er interessant. Utvidelsen med det nye programfaget, medie-spesialisering og programfaget medieproduksjon som kommer til IKT vil gi enda bedre forutsetninger til entreprenørskap. Problemet kan ligge til at disse to nye fagene representerer to ulike linjevalg. Derfor er det

enda viktigere at ledelse og lærere ser nye muligheter for struktur og rammer. Vår rektor gir lærerne mulighet til å utvikle et samarbeid på tvers av disse to linjene, noe som er spennende men oppfordrer også skolen til å være tydelig på visjon, retning og identitet. Entreprenørskap er ønskelig og vi kan i denne studien vise til at undervisningen styrkes. Dette har vært tydelig i samtaler og intervju med elevene og ved å observere det i praksis. En annen god indikasjon er undervisningsevalueringen for programfag Medier og kommunikasjon og programfag Bilde våren 2018 som viser at elevene er mer fornøyd sammenlignet med evalueringen 2016/2017, der elevene ikke hadde entreprenørskap i Vg3. I den grad vi skal legitimere undervisningsevalueringen er våre tolkninger at elevene mener de har bedre tverrfaglig tilknytning til mediefagene og synes at læreprosessene og variasjonen i undervisningen er styrket.

Det kan virke som at elevene føler seg mer kompetente i arbeidsoppgavene når de gjøres til virkelige oppdrag. Det vi burde være kritiske til er om dette kan generaliseres, og vi kommer vel frem til at det kan det ikke. Men om kompetanse handler om flere ting enn faglige prestasjoner vil vi kunne tolke våre data til at den personlige utviklingen hver enkelt elev har i å delta og erfare ulike faglige situasjoner sammen med andre – også bør telles som kompetanse.

Kompetanse omfatter elevenes kunnskaper, ferdigheter, holdninger og evner. Det er summen av disse komponentene som sier noe om hvor kompetente de er (Hiim, 2013). Slik tror vi at mulighetene for et bredere læringsfelt i mediefag kan styrkes. I vår studie har vi forsøkt å legge rammer for prosjektet som kan være tilgjengelige selv uten å bruke ungdomsbedrift som metode, men som et pedagogisk entreprenørskap der prinsippene stort sett er de samme, som å legge opp til virkelige oppdrag der elevene jobber med fagene etter yrkesstandard. Vår studie har imidlertid ikke hatt noen effekt på elever med stort fravær. Elever som er syke og «drop-out»-elever har vi ikke klart å påvirke til å fullføre termin 1.

Vi “kastet” elevene våre ut i case/oppdrag uten helt å vite hvordan dette skulle gå. Vi tok utgangspunkt i at elevene hadde teoretisk grunnlag for å jobbe med innholdet i casene, men vi visste ikke hvordan de selv skulle klare å legge rammer for arbeidet sitt. Skole-kravene var tilstede i form av tidsramme og kompetansemål. Oppdragsgiver hadde også tidsrammer som gjorde elevene skjerpet. Slik klarte våre elever i studien å legge sine interne mål og avgjørelser stort sett på egen hånd. De lagde selv arbeidsplaner og la strategier for hvordan gå frem i prosjektene sine. Etterhvert dokumenterte de arbeidsprosesser og loggførte arbeidsdager både skriftlig og i møter seg i mellom. I stor grad også sammen med oppdragsgivere.

Det var lett å observere at den eksterne oppdragsgiveren hadde større *makt* over situasjonen enn det vi hadde. Dette tolker vi som at elevene trenger en bekreftelse fra virkeligheten, at det gjør elevene skjerpet på en helt annen måte enn i vanlig klasseroms-undervisning. Vi observerte imidlertid at elevene fikk en helt ny anerkjennelse for det teoretiske grunnlaget fordi dette var noe som ble forventet av dem der ute. De forstod hensikten. Dette var spesielt synlig i case 03 på Kvitfjell. Her virket elevene nesten rutinerte medarbeidere i redaksjonen. I case 01, som var det første ordentlige arbeidsopdraget, observerte vi hvordan elevene “oppdaget” forbindelsen mellom teori og praksis på en helt ny måte i møte med kunden. Vi mener dette har med troverdighet å gjøre. Hvorfor ikke tro på det læreren sier? Elevene gjør dette også, men de trenger bransjens tilsvar, noe som kan under-bygge skolens mandat som kommer i form av kompetansemål og vurderingskriterier. Elevene har behov for bekreftelser fra virkeligheten. Det blir realistisk og oppdragende og hjelper skolen til å komme i balanse med samfunnet og yrkeslivet der ute. Elevene vokste mye i løpet av den perioden vi fulgte dem og fikk opplevelser som endret deres syn på hvorfor lære teori og hvordan sette sammen teori og praksis uten å ekskludere det ene eller det andre. Elevene var stolte over arbeidene sine som synliggjorde dem og skolen. Slik ble det skapt en felles identitet og stolthet som vi er overbevist om gjør noe med skolens omdømme og mediefagene. Entreprenørskap gjorde mediefagene til noe som kunne betraktes som *tydelig*. Blir det høyere status av dette? Studiespesialiserende mediefag som gjør virkelige jobber i bransjen? Vi tror det kan styrke fagenes innhold betraktelig og gi mediefagene en interessant inngang for både foreldre og elever som vurderer mediefag på videregående.

Det er yrkesfagenes år, vi står nok en gang overfor strukturendring av mediefagene. Den tidligere omtalte helomvendingen vi har vært inne på innledningsvis, der IKT-faget suppleres med medieproduksjon, som da vil forankres inn i yrkesfaglinjen for Service og Samferdsel, blir gjeldende fra 2020. Her aner vi samarbeidsmuligheter på tvers, noe vår skole er i full sving med å organisere. Et viktig paradoks er at det yrkesfaglige perspektivet kommer tilbake i skolestrukturen. Vi vet at skolen ønsker seg elever som drives av egen motivasjon og vilje, og vi tror i den forbindelse at det er viktig å arbeide for at yrkesfagene hever seg i verdi og oppnår en bedret faglig status.

Vår forforståelse er at yrkesfagene ofte stigmatiseres, og i mange tilfeller blir yrkesfag sett på som lavstatusfag i skolen. En ikke-akademisk retning som klasseskiller elever i videregående skole. Kan denne type fag- stigmatisering i skolen, som i negativ grad rammer yrkesrelaterte

fag, være med på å dele unge mennesker inn i sosiale klasseskiller? I følge Pierre Bourdieu (1930-2002) sine teorier om den kulturelle kapital, innhentes den gjennom oppvekst og utdanning. Verdigrunnlaget danner symboler i bruksverdi og bytteverdi. Eksempler på kulturell kapital kan være; kunnskaper, språk, og verdier. Verdier som at en god oppvekst gir gode verdier og gode vaner som trekker linjer videre til *dannelsesbegrepet*. Om dette forekommer i objektivert form vil det kunne dreie seg om modeller for oppførsel, livsstil, sunnhet og sinnstilstand. Ved institusjonalisert form, ulike diplomer, titler og legitimasjon. Kulturell kapital kan veksles i sosial kapital, dvs. tilgang til visse sosiale kretser som gir status og makt. Dette kan igjen forløpe seg til investeringer og kapital-bytte, gjerne for å kunne tilegne seg *den rette* kulturelle kapitalen (Fuglsang, Bitsch Olsen, Rasborg & Elling, 2013). Det kan være kritisk å bevege seg inn i denne kompleksiteten, men det handler om ungdommenes hverdag der status er viktig for dem og antagelig også for mange av deres foresatte. Vi har erfart at elever rådes bort fra yrkesfaglig studieløp fordi det ikke anses som verdifullt i studiesammenheng. Når mediefag legges til studieforberedende løp, vil faget få endret status av den grunn? Erfaringer vi har gjort oss så langt er at det oppstår forvirring rundt innholdet i fagene og det virker som at det kan ta tid før de nye mediefagene etableres og eventuelt endrer status. Det kan jo tenkes at de skolene som legger entreprenørskap til mediefagene på studiespesialiserende og samtidig gjør et samarbeid med den yrkesfaglige varianten på IKT får større oppmerksomhet fordi de synliggjør arbeid. Om resultatene av arbeidet markedsføres riktig – som gjennom Ungt Entreprenørskap, med alle de næringslivsrepresentantene som til stadighet gjør seg merkbare i media, kan det jo hende at status øker. Om vi kan vise med vår studie at pedagogisk entreprenørskap hever kvaliteten på innholdet i mediefagene, og samtidig retter blikket mot fremtidens skole kan det kanskje påvirke flere til å sette entreprenørskap på dagsorden.

Når entreprenørskap gjør at elevene får et sterkere medansvar for rammene og innhold i fagene, mener vi at elevene blir hørt og at en demokratisk skole gjør seg gjeldende. Vi tror dette kan heve fagenes verdi og rette blikket frem. Slik kan vi også se at Bourdieu sine tanker rundt den kulturelle kapital og begrepet status angår skolen og elevene. Faren med å tenke slik kan være at det skaper enda større forskjeller i skolen og at kultur for læring og pedagogisk entreprenørskap prioriteres der elevene har høyt snitt og ikke er på en skole som sliter med sosiale problemer. Skolen vi har forholdt oss til har kanskje ikke de største sosiale problemene, og elevene som søker seg til medier og kommunikasjon har hatt tradisjon for å være elever som har villet noe med skolen. Men om mediefagene gjør seg utydelige og unnlater å bruke praksis og yrkesforankring i fagene, tror vi at vi mister de som *vil*. Faren er at

mediefagene på studiespesialiserende blir et fag som man ikke helt vet hva er – at det mangler profil. Mediefagene på den tidligere yrkesfaglinjen hadde en stabil søkermasse som visste hva de fikk jobbe med, og at det var annerledes å gå på MK. Dette mener vi er sterkt svekket med dagens MK på studiespesialiserende.

Andre viktige elementer som vi mente burde diskuteres opp mot vår problemstilling er det organisatoriske rundt skole og ledelse. Det som også knytter seg til våre formuleringer i denne studien kan være diskusjonen om fremtidens kompetansekrav og fagenes innhold sett i sammenheng med samfunnsutviklingen. Liv Mjelde og Anne Lise Høstmark Tarrou diskuterer problemer knyttet til forholdet mellom utdanning og arbeidsmarked. Videre om arbeidsdelingen i fremtidens arbeidsmarked utgjør kjernen i diskusjonen omkring produksjonsutviklingen i verden i dag, og her er yrkesutdannings-spørsmålet helt sentralt (Mjelde & Tarrou, 1992).

Digitaliseringen av mediebransjen har vært merkbar de siste tiårene. Det er åpenbart at mediefagene tvinges til å tenke nytt. Ny teknologi har overtatt mange solide yrkes- og lærefag. Mediebransjen og mediefagene er endret til et mer udefinert felt, ofte styrt av mange små kreative enheter som representerer en liten bit av et stort område. Markedet blir – for mange – et ukjent marked med få eller ingen lærebedrifter. Slik kan mediefaget i større grad gjøre nytte for seg i andre felt, som i et entreprenørielt miljø. Store deler av mediefagene består nå i ren kommunikasjonsforståelse og publisering i digitale kommunikasjonsflater. Dette er i stor kontrast til bransjens opphav, med typografi-faget, trykke-faget og publisering på papir. Likevel ligger noe håndverk igjen som bør bevares i en yrkesfaglig kontekst. Journalistikk er et håndverk, like mye i dag som tidligere. Fotografi, film og grafisk design er viktige visuelle virkemidler for å oppnå troverdig fremstilling av fakta, politikk, statistikk, informasjon og markedskommunikasjon. Dette gjelder også i samfunnsdebatten for øvrig, som belyser vår hverdag gjennom mediene. Det organisatoriske i skolen må ivareta det håndverksmessige kvalitetsarbeidet som mediefagene bør representere i yrkeslivet. Det er et viktig arbeid å legge til rette for at unge mediebrukere uansett skaper en holdning der kvalitetsorientering av de moderne mediene, og morgendagens medier diskuteres. I de nye kompetansemålene i MOK studiespesialiserende og faget Mediesamfunnet, kommer dette tydeligere frem enn det gjorde i det tidligere faget som het MK (Medier og kommunikasjon). Fra formålet med faget kommer det frem at:

«Faget mediesamfunnet bygger på at mediene er blitt en viktig faktor i samspillet mellom individer og i samfunnsutviklingen. Medieutviklingen har åpnet opp for nye

kommunikasjons- og arbeidsformer i mediebransjen, som ellers i samfunns- og arbeidslivet. Faget skal bidra til økt kunnskap om medierker, og legge grunnlag for refleksjoner om hvordan mediebruk bidrar til nye kommunikasjonsmåter og læringsformer. Faget skal legge grunnlag for å forstå sentrale, medievitenskapelige tema» (Udir).

Slik kommer det medievitenskapelige frem som at teori er viktig og skal selvsagt være endel av mediefagene. Men for å forstå dette for elevene, mener vi det praktiske samspillet er nødvendig for å styrke forståelsen av målene i faget. Deltagelse og arbeidsvaner i mediefagene kan styrkes ved å la elevene oppleve sammenhengene.

6.0 Oppsummering

Hvordan kan entreprenørskap bidra til å øke elevens motivasjon og yrkespraksis i mediefag på VG3, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens undervisning?

Målet i denne studien har vært å se hvordan man kan bruke entreprenørskap og oppnå bedre yrkespraksis i mediefag, rette blikket fremover og se om det bidrar til at elevene motiveres i fag der teori og praksis separeres mer og mer. I analysen ble disse ordene fremtredende; *relevans, organisering, virkelighet og samarbeid* og våre resultater viser videre at elevene får økt motivasjon og et bedre driv når arbeidene deres har relevans til ekte yrkespraksis. Vi har kommet frem til at elevene får et større eierskap til oppgaver når de selv gjøres ansvarlige for organisering, slik de gjorde det i ungdomsbedriftene. Når elevene opplever at teori er noe de har bruk for og at teori og praksis henger sammen, er det lettere for dem å bruke kunnskap og imøtekomme kompetansekrav. Det har vist seg at det er viktig for elevene at det praktiske arbeidet er ekte og at de opplever anerkjennelse utover skolen og lærerne. Elevene opplever i tillegg at å samarbeide seg i mellom i ungdomsbedrift har styrket evnen til å jobbe i team og løse utfordringer underveis.

Samarbeid hos lærerne derimot, kan være en utfordring og det savnes en felles skolestrategi, konkrete mål og visjon på et overordnet plan. Tverrfaglighet viser seg å være nødvendig, både for å kunne samle timer til sammenhengende arbeidsøkter og for at teori og praksis skal kunne gå hånd i hånd. Vi må åpne landskapet i skolen og gjøre undervisningen tverrfaglig og sammenhengende med hva som skjer i virkeligheten. For å kunne bedre en felles forståelse av hva entreprenørskap er og fordelene med å bruke entreprenørielle arbeidsprosesser i medie-

fag, er det nødvendig med et tydeligere avtrykk i fagplanene. Dette gjelder både på studieforberedende mediefag, men også i det nye produksjonsfaget, Medieproduksjon, som kommer innunder IKT-servicefag. Det har vært viktig for oss i denne studien å belyse at man kan styrke mediefagene med entreprenørskap og bruke ungdomsbedrift som metode for å få en god inngang til å forstå de entreprenørielle arbeidsprosessene. Vi har i tillegg resultater som tilsier at det handler om å legge til rette for at elevene jobber med virkelighetsnære arbeidsprosjekter, som fører dem gjennom teori og praksis og anerkjennes på flere måter enn hva karakterer og ytre faktorer gjør. Medier og kommunikasjon er synlige fag på alle måter og det er noe alle samfunn forholder seg til stort sett hele tiden. Slik opplever elevene at de bidrar i samfunnsmessige kontekster når de jobber med ekte prosjekter der de påvirker et ekte publikum. Dette er viktige prinsipper for dem. Det viser seg også at elevene motiveres ytterligere til å tenke fremover på egen yrkeskarriere der de har oppdaget nye interesser som angår faget.

Mediefag som fag er viktig i det informasjonssamfunnet vi lever i. At mediefagene får et seriøst ankerpunkt i videregående skole er viktig for bransjen. Skal vi rekruttere elever til å arbeide i medieyrker i fremtiden kan vi ikke utelate forståelsen og bruken av produksjonsformene og bare basere kjennetegn på måloppnåelse med teori. Elevene vil ha praksis og yrkesretting og motiveres av at det gir mediefagene meningsfull læring.

Vår studie er begrenset til en skole med et begrenset utvalg elever og lærere. En annen skole ville fått andre typer resultater men mulighetene er store for at noen felles funn ville kunne sammenlignes. Likevel har noen stemmer fått kommet til i denne studien og vi har kunnet tydeliggjøre hvordan entreprenørskap kan bidra til å øke elevenes motivasjon og yrkespraksis i mediefag på Vg3. Vi har i tillegg diskutert hvordan dette kan påvirke mediefagenes fornyelse av innhold som imøtekommer regjeringens intensjoner om økt entreprenørskap i utdanningen.

Vi ser at teori i mediefagene har sin hensikt, men vi må ikke glemme at medieyrket fremdeles har behov for håndverk. Dette må skolen motiveres for og legge til rette for slik at elever får mulighet til å arbeide med faget, ikke bare lære om teoriene. Ungdomsbedrift og entreprenørskap blir brukt av mange skoler i Norge, men likevel gjenstår det å få flere lærere og ledere til å se hva entreprenørskap kan brukes til. NOU2015: 8 påpeker at et samfunn i endring trenger at også skolen endrer seg (NOU 2015:8, 2015). Vår vurdering er at entreprenørskap og en bedre yrkesforankring styrker mediefagene innenfra. Elevene får i tillegg en indre motivasjon selv om rammene rundt casene vi la opp la en føring for ytre

motivasjon, som ved at elevene tjente ekte penger. Den indre motivasjonen viste seg å komme fordi elevene jobbet med virkelige arbeidsoppgaver fra virkelige kunder og de fikk oppleve en bredere forståelse av selve læringen. Studien viser hvordan man kan ha Ungdomsbedrift i et fag som ikke er fordypningsfag og at det ikke nødvendigvis gjør at elevene ikke forberedes godt nok til eksamen. Eneste utfordring vi møtte i forbindelse med dette var prøveeksamen der elevene ikke likte at det ekte arbeidsopdraget ble knyttet opp til selve prøveeksamen. Slik vi oppfattet det handlet det om at eksamen ikke passer sammen med hvordan elevene jobber i praksis, men at den heller ikke er et problem å gjennomføre isolert sett. Studien viser at lærere ønsker en praksisrettet undervisning og at entreprenørskap bør inn i skolens overordnede plan slik at begrepet brukes og ressurser tildeles i form av tid og samarbeid på tvers av fag. Dette er også i tråd med vårt styringsdokument NOU 2015: 8. I stortingsmelding nr. 28 vises det til innholdet i den nye generelle del av læreplanen, der det legges vekt på elevenes samarbeidsevne og problemløsning sammen med andre, noe som vil prege elevenes fremtidige arbeids- og samfunnsliv. Den teknologiske utviklingen endrer hvordan samfunnet kommuniserer, og utfordrer vår evne til sosial samhandling (Meld. St. 28 (2015-2016), 2016). Våre resultater viser at elevenes sosiale omgang med hverandre skapte tilhørighet og økt samarbeidsevne i gruppen. Arbeidsvanene deres endret seg og elevene tok et større ansvar for sin del av arbeidet samtidig som de samarbeidet mot felles mål i bedriftene.

Vi har ikke forutsetninger til å si hvordan fremtidens yrkesliv vil se ut, men i denne studien har vi observert at entreprenørskap gir elevene gode muligheter for å samhandle og ta ansvar, både faglig og sosialt og i et arbeidsmiljø med andre erfarne yrkesutøvere, noe som har ført til at elevene har opplevd seg selv som kompetente til det arbeidet de ble satt til (Viser til figur 2 side 21). Slik mener vi også å ha besvart forskningsspørsmålene som belyser mulighetene og utfordringene i bruk av entreprenørskap i mediefagene, hvordan arbeidsvanene endret seg og styrket deltagelse og hva som motiverte elevene i produksjonsdelen av fagene. Vi har også besvart på hva som kan være utfordringene i skolens rammebetingelser og hvordan styrke fagenes innhold.

6.1 Veien videre

Som forslag til videre forskning kunne det være interessant å studere hvordan entreprenørskap ville fungere i et fordypningsfag på VG3 etter at faget mediaspesialisering trer i kraft høsten 2018. Det vil også være interessant å se hvordan det nye yrkesfaget IKT-mediefag kan samarbeide med mediefag på studiespesialiserende. Vi tror arbeidet med entreprenørskap i utdanning vil fortsette å være et interessant felt. Å knytte entreprenørskap til fag som nødvendigvis ikke driver med produktutvikling eller bedriftsutvikling mener vi burde få større oppmerksomhet i forskningsfeltet. Deltagerne i vår studie har vært opptatt av hvilken personlig verdi entreprenørskap har gitt dem og fremhever at det er arbeidsprosessene og læring sammen med andre som har motivert dem best. Endringsarbeid i mediefag på vgs. er et viktig ledd i veien videre mot fremtidens skole. Vår skole har tenkt å åpne landskapet for at mediefag på studiespesialiserende og det yrkesfaglige IKT-mediefaget gjøres tverrfaglig. Elevene skal ha minst mulig tilstedeværelse i klasserom og ha mest mulig studietid i «åpent økologisk læringslandskap». En hel etasje skal åpnes for å samle de to studielinjene og her aner man mye godt forskningsgrunnlag for veien videre.

Referanser

- Andersen, K. (2003). *Innføring i mesterlære, yrkesdidaktikk og veiledning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Bruner, J. (1996). Kultur, bevidsthed og uddannelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 405-420). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y: University of Rochester Press.
- Deichman-Sørensen, T. (2015). «Lik kvalitet» - fra yrkesstyring til yrkestyring, fra praksisfellesskap til fellesmarked. I E. Schwencke (Red.), *Yrkespedagogiske perspektiver* (s. 219-270). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1902). Barnet og Læreplanen. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 377-391). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. (1986). Fem stadier at færdighetstilegnelse - fra nybegynder til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 423-436). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E. & Athanasiou, T. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback ed. utg.). New York: Free Press.
- Dukes, S. (1984). Phenomenological methodology in the human sciences. *Journal of Religion and Health*, 23(3), 197-203. doi: 10.1007/BF00990785
- Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P., Rasborg, K. & Elling, B. (2013). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. udg. utg.). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Grendstad, N. M. & Sandven, G. J. (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo: Didakta.
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Halvorsen, K. (2014). *Å forske på samfunnet: en innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Harris-Christensen, H. & Hella, T. E. (2007). *Entreprenørskap er en muskel som kan trenes!* Hentet fra <http://www.ostforsk.no/old/images/notater/032007.pdf>
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning: hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (1998). *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Hilsen, A. I. & Tønder, A. H. (2013). «Saman om» kompetanse og rekruttering - en kunnskapsstatus. *Fafo-notat 2013:3*.
- Hovdenak, S. S. (2011). *Utdannings sosiologi : fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Illeris, K. (2012). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Imsen, G. (2009). *Lærernes verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2004). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg. utg.). Oslo: Abstrakt forl.
- Johansen, V., Eide, T. H. & Harris-Christensen, H. (2006). *Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <http://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2017/09/192006.pdf>

- Johansen, V. & Schancke, T. (2011). *Entreprenørskap i grunnopplæringen*. Hentet fra <http://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2014/02/052011-1.pdf>
- Johansen, V., Skålholt, A. & Schancke, T. (2008). *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte* (ØF rapport nr.: 08/2008 08/2008). Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/entreprenorskap.pdf>
- Kolb, D. A. (1984). Erfaringslæring - Processen og det strukturelle grunnlag. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283-298). Fredriksberg C: samfundslitteratur.
- Kuvaas, B. (2005). Belønning og motivasjon : ytre og indre motivasjon som kilder til innsats og kvalitet i arbeidslivet (s. 29-51). Oslo: Cappelen akademisk forl., cop. 2005.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991a). *Situated learning : legitimate peripheral participation* (Learning in doing). Cambridge: Cambridge University Press.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991b). Situert læring - legitim perifer deltagelse. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 127-148). Fredriksberg C: Samfundslitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situated learning : legitimate peripheral participation* (Learning in doing).
- Lucas, B., Claxton, G. & Spencer, E. (2012). Progression in creativity: developing new forms of assessment. 137.
- Meld.st. 28 (2015-2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Regjeringen.
- Merriam, S. B. (2002). *Case study research in education : a qualitative approach* (Jossey-Bass education series). San Francisco: Jossey-Bass.
- Mjelde, L. & Tarrou, A.-L. H. (1992). *Arbeidsdeling i en brytningstid : yrkespedagogiske utfordringer i skole og arbeidsliv*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Nilsen, S. E. & Sund, G. H. (2008). *Læring gjennom praksis* (1. utg.). Oslo: Pedlex.
- Norge Nærings- og, h. & Norge, R. (2003). *Fra idé til verdi : Regjeringens plan for en helhetlig innovasjonspolitik*. Oslo: NHD.
- Norge Utdannings- og, f., Norge Nærings- og, h., Norge Kommunal- og, r. & Norge, K. (2005). *Se mulighetene og gjør noe med dem! : strategi for entreprenørskap i utdanningen, 2004-2008* (Strategiplan (Utdannings- og forskningsdepartementet)). Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Nærings- og handelsdepartementet Kommunal- og regionaldepartementet.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?q=nou%202015:8>
- Okpara, J. O. & Halkias, D. (2011). Social entrepreneurship: an overview of its theoretical evolution and proposed research model. *International Journal of Social Entrepreneurship and Innovation*, 1(1), 4-20. doi: 10.1504/ijsei.2011.039808
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed. utg.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Polkinghorne, D. E. (1989). Phenomenological Research Methods. I R. S. Valle & S. Halling (Red.), *Existential-Phenomenological Perspectives in Psychology: Exploring the Breadth of Human Experience* (s. 41-60). Boston, MA: Springer US.
- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2013). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.

- Rushfeldt, H. S. & Rørnes, K. (2016). Å møte framtidens kompetansebehov. En kvalitativ studie av pedagogisk entreprenørskap i skolen: UiT Norges arktiske universitet.
- Ryan, R. M., Deci, E. L., Fowler, R. D., Seligman, M. E. P. & Csikszentmihalyi, M. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. doi: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Sjøvoll, J. (2012a). *Entreprenørskap i utdanningen: aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Sjøvoll, J. (2012b). Pedagogisk entreprenørskap gjennom aksjoner i utdanningssystemet. I J. Sjøvoll (Red.), *Entreprenørskap i utdanningen* (s. 19-34). Trondheim: Tapir akademisk forl., cop. 2012.
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- SNL. (2018). Store Norske Leksikon. Hentet fra www.snl.no
- Spetalen, H. (2017). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. doi: 10.7577/sjvd.2264
- Spilling, O. R., Johansen, V. & Støren, L. A. (2015). Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre: Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen.
- St.meld nr. 7 (2008-2009). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/f690da32d4da4a0782c49b16e12e0552/no/pdfs/stm200820090007000dddpdfs.pdf>
- St.prp nr. 1 (1994-1995). *Statsbudsjettet medregnet folketrygden. For budsjett-terminen 1995*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=3536>
- St.prp. nr 1 (1995-1996). *Statsbudsjettet medregnet folketrygden for budsjetterminen 1996*. Oslo: Regjeringen. Hentet fra https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-prp-nr-1_1995-96/id136723/?q=st.prp.%20nr.%201%201995
- Säljö, R. (2014). *Lärande i praktiken : ett sociokulturellt perspektiv* (3. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Thagaard, T. (2016). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- UE. (2015). Ung Entreprenørskap. Hentet fra www.ue.no
- Undervisningsministeriet, D. (1997). *Salamanca erklæringen og handlingsprogrammet for specialundervisning*. Salamanca, Spain: Undervisningsministeriet.
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Læreplan i felles programfag medier og kommunikasjon*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/MED3-01/Hele/Kompetansemaal/medier-og-kommunikasjon>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). www.udir.no. Hentet fra www.udir.no
- Wadel, C. (1991). *Feltarbeid i egen kultur : en innføring i kvalitativt orientert samfunnsforskning*. Flekkefjord: SEEK.
- Wildemeersch, D. (2000). Lifelong learning and significance of the interpretive professional. I K. Illeris (Red.), *Adult education in the perspective of the learners : 5th report from the adult education research project*. Roskilde: Roskilde University Press.
- Yin, R. K. (2014). *Case study research : design and methods* (5th ed. utg.). Los Angeles, Calif: SAGE.
- Ødegård, I. K. R. (2000). *Pedagogisk entreprenørskap: Framtiden på timeplanen. En innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning* Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ødegård, I. K. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap : å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforl.

Ødegård, I. K. R. (2014). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning : en framtidsrettet læringsstrategi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 01

Del 01

Få innsikt i entreprenørskapsbegrepet og eget ståsted.

Se hvordan entreprenørskap presenteres i styringsdokumenter og i litteraturen. Se entreprenørskap fra egne og andres perspektiver.

Lesing av styringsdokumenter og søke etter aktive kilder som bruker entreprenørskap for læring i skolen. Hva er det blitt forsket på tidligere? Utfra dette laget vi en problemstilling og bestemte oss for metode.

- Ansvar: begge

Evaluerings:

Vi fant ut at entreprenørskap i skolen er et tema det er forsket noe på, men som har mye å gå på. Vi ser det er forsket endel i nordisk og internasjonal standard, men vi finner lite på elevstudier. Ofte begreps- og organisasjonsstyrt.

Vi ser at regjeringen ønsker å styrke entreprenørskapssatsningen og tenker utfra egen forforståelse at det starter hos elevene.

Vi har en problemstilling som vi mener er spennende fordi vi skal undersøke hvordan det fungerer når en medier og kommunikasjons-klasse som går fra å ha ungdomsbedrift/entreprenørskap i Yff-faget i 2-klasse, til å ha entreprenørskap i programfag

Bilde/Mediekommunikasjon i 3-klasse der det foreligger eksamen og der elevene aldri har fått dette tilbudet tidligere. Kan det motivere? kan det statueres? Kan det bringe fremtidsrettet undervisning inn i skolen slik forskriftene mener entreprenørskap kan? Og hvordan skal vi få lærerne og skolelederne med på dette? Feltet roper etter ressurser og forståelse av hva entreprenørskap er og hva det gjør for elevenes gjennomføring av vgs. Foregår det læring? Hvordan og hvorfor? Trives elevene foregår det læring, og foregår det læring, trives elevene, sier forskningen. Vår forforståelse sier at entreprenørskap gir trivsel og læring.

Å finne en metode ble enkel i forhold til at vi beveger oss i samfunns-vitenskapen der det mest hensiktsmessige er kvalitative studier. Vi er absolutt i en livsverden vi prøver å forstå og tolke. Dessuten baserer vi datainnsamlingen på beskrivelser, opplevelser, observasjon, dokumenter case og intervjuer. Vi mener vi er litt innenfor grounded theory, med case-study, til og med tilnærming til aksjonsforskning.

Metode: kvalitativ forskning og vi underbygger det med at gjennom arbeidet med problemstillingen, så vi etter en metode der vi kunne fortolke empirien, bruke intervju, se på dokumenter og observere deltagere i feltet. Interessemessig, passet dette oss best. Og dessuten åpner kvalitativ metode opp for at muligheten til fremdeles å kunne tilføre data også under analyseprosessen, ble et viktig element i undersøkelsen (Grønmo, 2011, m.fl.). Vårt siste observasjons-case foregikk i mars, og på det tidspunktet var vi allerede dypt inne i analysedelen.

Del 02

Bestemme hvilken skole vi skulle hente empirien fra, her stod det mellom en skole i Oslo og en skole på Ringerike, Hønefoss. Det ble viktig for oss å kommunisere med en skole der vi kunne få operere fritt med tanke på undersøkelsen vår. Minst mulig motstand fra ledelse. I tillegg viktig å vurdere miljø og kultur for entreprenørskap ved begge skolene og ta den skolen der dette hadde en viss bredde.

Se på skolens fagplaner for de aktuelle klassene og diskutere med ledelsen om det er gjennomførbart å kjøre case som en del av vår undersøkelse. Kartlegge de ansatte for å kunne ha et godt grunnlag for utvelgelse av informanter

- Ansvar: Siri

Evaluerings:

Problemstillingen etterspør om dette kvalitets-sikrer faget, tillegger det verdi i form av at elevene motiveres mer på skolen og om yrkesfagsperspektivet kan få et løft i for eksempel status. Om praktisk-basert læring og undervisning der ingen tradisjonelle lærebøker rår, bare relasjoner til virkeligheten og næringslivet. Om dette vil ødelegge for en eksamen er spenningsmomentet, også noe enkelte lærere har som bekymring. Dette som case trenger trygge rammer, dermed ble valget lagt til en klasse en av oss kjenner godt som faglærer.

Selv om vi ønsket å styrke objektivitet og nøytralitet i prosjektet, valgte vi å velge informanter som vi visste på forhånd hadde sterke stemmer i temaet vårt. Både for og i mot. Vi ønsket oss ikke en heia-gjeng, det var viktig for oss å få frem nyanser – slik at undersøkelsen skaper tillit. Alle saker har flere sider, og ettersom vår objektivitet ønsker en posisjon for skrivearbeidet, var det fint å se at flere av informanter kom med tanker som utfordret problemstillingen vår.

Del 03

Lese faglitteratur, annen forskning og styrings-dokumenter knyttet til vår teoriforankring.

Lesing av aktuell teori og avgrensning litteraturtilfanget

- Ansvar: begge
- Ansvar for å ferdiggjøre teorikapitlet: Thomas

Evaluerings:

Vi har lest mye og bredt, vi har ønsket å finne et historisk perspektiv for å se om det er noe som gjentar seg – noe som vi kan gjenkjenne i dag og i vårt undersøkelsesfelt. Slik vil vi ha mulighet til å få en god diskusjon og forankre våre funn.

Det har vært utfordrende å begrense litteraturomfanget men det har vært en nødvendig jobb slik at vår røde tråd blir tydelig og klar for leseren.

Del 04

Kartlegge aktiviteter i forkant av intervjuer og case. Dette gjorde vi ved å delta i arrangementer som ble holdt utenfor skolen, med mål om å se entreprenørskap fra den siden som aktiviseres av et sammensatt næringsliv og organisasjonen som er en koordinator mellom næringsliv og skolesamarbeid, Ungt Entreprenørskap.

Her startet vi våre observasjonsstudier. Først og fremst med åpne observasjoner som ble tolket i etterkant. Kun på denne måten klarte vi å være objektive uten å styre hva vi så etter. Vi fulgte elever i forberedelsene til å danne sine ungdomsbedrifter og hvordan de organiserte seg etter bestemmelser fra organisasjonen og ikke skolen. Dette startet i 2016 der elevene hadde ungdomsbedrift i PTF vg2 (prosjekt til fordypning) Vi følger de samme elevene der de har entreprenørskap som metode i programfag BILDE, mindre organisert fra utsiden (I regi av Ungt entreprenørskap), mer organisert fra innsiden (skolen) som en pedagogisk retning, men fortsatt fokus på metoden, Ungdomsbedrift.

- Ansvar: begge, spesielt Thomas fordi han har mindre fartstid i UE-arrangementer.

Evaluering:

For at vi skulle ha en god oversikt over de ulike aktivitetene som foregår i UE, var det viktig for oss å ha observasjon og være der elevene fikk opplevelser og der de var aktive utenfor skolens klasserom.

Viktig for oss å være der med åpent sinn, bare se, høre og tolke det som skjer der og da, uten å være forutinntatt eller lete etter forventninger.

Del 05

Avtale intervju med informanter blant lærere og ledelse, kartlegge elever som har entreprenørskap og hvordan følge opp elever som deltar i våre cases.

Få aksept for at vi har grunnlag for innsamling av data i forkant av case som skal gjennomføres i en klasse som følges over to år. På grunnlag av, snøballmetoden, vil antall informanter kunne øke ettersom vi får kjennskap i empirien og forståelse for innhenting av mer fakta.

- Ansvar: Siri

Evaluering:

Siden vårt felt er relativt stort var det viktig å avgrense. Derfor legges mindre vekt på ledelsen og oppfølging av andre entreprenørskapselever enn de som skulle være med i casene, altså ble fokuset rundt en klasse.

Viktig for oss her å hele tiden være observante detektiver og nøste trådene ved å være på utkikk etter gode spørsmål og ny informasjon, bygget på den informasjonen vi til enhver tid opparbeidet oss.

Del 06

Første innsamling av empiri. Vurdere og samle observasjonsdata fra felt.

Ved å legge dataene inn i skjemaer for å få oversikt og grunnlag for intervju og case. Foregikk i 3 forskjellige runder, sted: Sentralen i Oslo (høst 2016) der elever har hatt oppstart, pitching av forretningsideer og til slutt messe for ungdomsbedrifter. Det er i tillegg samlet inn elevlogger fra det første observasjonsåret der de samme elevene var aktive i YFF-faget.

- Ansvar: begge
- Ansvar: elevlogger: Siri

Evaluering forarbeid:

Viktig grunnlag for videre undersøkelser, case og intervjuene.

Bli kjent med hele feltet og forsterke for forståelsen. Data fra 2016 ble likevel ikke overført til analyse, dette grunnet omfang, men ble endel av forståelsen.

Del 07 og 08

Intervju av utvalgte lærere og lærere med pedagogisk og sosialt ansvar.

Fokusgruppeintervju med elever og enkeltintervju/samtaler med enkeltelever som ikke deltok i fokusgruppeintervjuet. Uføre case

3 av intervjuene og første case ble lagt til september, det siste lærerintervjuet, samt elevintervjuer og case 02 ble lagt til november 2017. I desember foreligger innhenting av uformelle elevsamtaler og siste case er lagt til mars 2018.

- Ansvar lærerintervju: Siri, ansvar for elev/gruppe intervju: Thomas
- Ansvar for transkribering av lærerintervju: Thomas, ansvar for transkribering av gruppeintervju: Siri
- Ansvar for å lete etter relevanser: begge
- Ansvar for meningsfortetting: Siri
- Ansvar for aksial/selektiv koding: begge

Evaluering forarbeid:

Vi har fått utfyllende intervjuer der vi i praktisk talt leter etter meninger og sitater.

Casene vil gi oss noen observasjoner og svar på hvordan rammeverket blir strukturert.

Først har vi gullet med marker-tusj og markert alt vi finner som umiddelbart interessant.

Dette fordi vi da lettere kan håndtere det vi ønsker å menings-fortette. Det er i den prosessen vi kan finne sitater.

Etter det meningsfortetter vi den teksten vi mener er relevant og interessant.

Disse resultatene lager vi emneord av, klare til videre analyse der vi håper vi finner de emneordene vi i utgangspunktet har laget oss utfra problemstilling, og forskningsspørsmålene.

Utføre case

- Siri
- Ansvar for gjennomgang og fokus rundet feltnotatene: begge
- Ansvar for å lete etter relevanser: begge
- Ansvar for sitater/meningsfortettinger: Siri

Evaluering:

Casene har gått bra, mye bra observasjon som har dannet grunnlag for våre feltnotater. Siri har filmet med lydopptak, tatt bilder og registrert samtaler. Det er samlet inn logger fra elevene som inneholder refleksjoner. Thomas ansvar for nøye gjennomgang med kritisk blikk.

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Pedagogisk entreprenørskap i fremtidens skole”

Bakgrunn og formål

Vi er to studenter som jobber med et masterprosjekt hvor vi ønsker å finne ut av: Hvordan kan entreprenørskap bidra til å øke elevens motivasjon og yrkespraksis i mediefag på VG3, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens undervisning?

Utvalget av informanter er gjort på den måten at vi ut fra et lærerperspektiv har tatt for oss de vi ser på som viktige bidragsytere i hverdagen rundt elevene, og tatt for oss noen av disse. Fokusgruppen er tatt direkte ut fra skolen der vi ser nærmere på problemstillingen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien består av flere kvalitative undersøkelser, som intervjuer og observasjon. Intervjuene varer ca. en time. Videre tar vi for oss intensjonen i Ludvigsen-utvalgets siste rapport om fremtidens skole. Spørsmålene i studien vil omhandle praktisk bruk og opplevelse av pedagogisk entreprenørskap inn i situasjoner som brer seg ut over en vanlig klasseroms-situasjon. Intervjuene blir tatt opp på opptak, og senere transskribert. All informasjon blir anonymisert, og destruert etter avsluttet prosjekt.

For deltagere under 18 år, kan foreldre/foresatte på innsyn i intervjuguidene før de signerer på samtykkeskjema.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun de to ansvarlige masterstudentene som har tilgang til opplysningene under bearbeidingen av prosjektskissen. All informasjon oppbevares på kryptert lagringsmedia (minnepenn). Dette for å holde alt av eventuelle personopplysninger konfidensielt.

Deltagerne skal ikke kunne gjenkjennes i publikasjonen.

Prosjektet skal etter planen avsluttes i mai 2018.

Alt av datamateriale vil destrueres etter avsluttet prosjekt i juni 2018.

I tiden frem til dette er det masterstudentene i dette prosjektet som har tilgang, samt veileder som vil kunne få se deler av materialet

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 delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Siri Lund, 92088878.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)



Leif Langli
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 15.06.2017

Vår ref: 54254 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.04.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>54254</i>	<i>Pedagogisk entreprenørskap i fremtidens skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Leif Langli</i>
<i>Student</i>	<i>Thomas Berg</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering 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/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.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, 20.05.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Intervjuguide uke 44 – Fokusgruppeintervju med elever

Forsknings spørsmål
med utgangspunkt i problemstillingen,

Hvordan kan entreprenørskap øke elevens motivasjon og yrkespraksis i mediefag, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens undervisning?

- 1. Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruk av entreprenørskap i mediefag?*
- 2. Hvordan kan entreprenørskap bidra til å endre elevenes arbeidsvaner og styrke deltagelse i mediefagene?*
- 3. Hvilke faktorer spiller inn for at elevene blir motivert i produksjonsdelen av mediefagene?*
- 4. Hvilke utfordringer ligger i skolens rammer om entreprenørskap skal få en posisjon der målet er å styrke fagenes innhold?*

Motivasjon:

Motivasjon er et resultat av flere påvirkninger vi opplever i hverdagen. Det å være motivert kan sees på som en drivkraft som gjør dere i stand til å prestere på for eksempel skole eller fritidsaktiviteter.

- 1 a. Hva synes dere er det mest motiverende med å ha ungdomsbedrift i mediefaget?*
- b. Hvordan jobber dere når dere har ungdomsbedrift?*
- c. Hva tenker dere er viktigst når dere har ungdomsbedrift?*

Yrkesforankring:

Yrkesforankring er noe vi som jobber som faglærere ser på som noe av det viktigste vi gjør i det praktiske og det reflektive arbeidet vi gjør i skolen. Det vi tenker på som yrkesforankring er hvor relevant opplæringen er i forhold til det yrket dere som elever utdanner dere for å utøve. Derfor skal vi forsøke å få i gang en diskusjon rundt dette på bakgrunn av noen enkle spørsmål.

- 2 a. Hvilke deler av faget liker dere best?*
- b. Hva mener dere om å knytte teorien direkte til arbeidet dere gjør?*
- c. Hvordan mener dere at læreren skal være når dere har ungdomsbedrift?*

Rammebetingelser:

Med rammebetingelser, så tenker jeg på det som er fundamentet på det som dere elever skal jobbe med i regi av skolen.

- 3 a. Hva tenker dere om at dere skal opp til eksamen i et fag der dere har ungdomsbedrift som metode?*
- b. Hva tenker dere om at slik praksis dere nå får i mediefagene kunne vært en større del av skolen?*
- c. Hva synes dere er utfordrende med å ha entreprenørskap på skolen?*

Tilknytning:

Det er jo også slik at det vi arbeider med som oppgaver i skolesammenheng skal ha tilknytning til arbeidsmetoder og måter.

4 a. Hvordan jobber dere med de arbeidskravene som krever at dere kan litt teori og riktige arbeidsformer?

b. Hvordan jobber dere med hverandre?

c. Hvilke fordeler og utfordringer er det med at dere jobber med ekte kunder?

Skaperevne – kreativitet:

Innenfor entreprenørskaps tenkning er skaperevne og kreativitet meget viktige deler av oppbygningen innenfor forretningstenkning og utvikling.

5 a. Om man tenker seg at fremtidens arbeidskraft ligger i kreativitet og skaperevne, hva tror dere er det viktigste dere bringer med dere videre?

b. Hvilke egenskaper mener dere fremtidens yrker trenger?

Samfunnsdeltagelse:

Samfunnsdeltagelse er noe vi alle gjør uavhengig om vi tenker over det eller ikke.

Det er selvsagt mange måter å være deltagende på men vi skal se litt på noen konkrete ting her:

6 a. I mediefagene jobber dere med kommunikasjon. Er det viktig for dere å delta i samfunnet med noe som dere lager selv? Hva og hvorfor? Har dere eksempler?

b. Hva forstår dere med samfunnsengasjement?

c. Hva forbinder dere med entreprenørskap og det å delta i samfunnet?

Styrke fagene – Lavstatusfag:

Nå skal vi snakke litt om forskjellige fagretninger. Det skal være deres meninger og deres ideer om de temaene jeg kommer til å legge frem for dere underveis. Diskusjon rundt dette er viktig.

7 a. Hva mener dere om yrkesfag?

b. Hva tenker dere om at mediefagene ikke lengre forbindes med yrkesfag?

c. Hva er faglig status for dere?

d. Hvordan mener dere at ungdomsbedrift og entreprenørskap kan heve statusen i faget?

Selvinnsikt – selvtillit:

Vi skal snakke litt om deres opplevelser, og se litt på hva dere jobber med i deres skolehverdag, som kan ha betydning for hva dere mener dere har lært, og hva dere håper å få ut av fagene dere har nå i år.

8 a. Hva lærte dere av å ha entreprenørskap i YFF?

b. Hva håper dere å lære av å ha entreprenørskap i BILDE og MK?

c. Hvilke utfordringer tror dere det vil være å ikke ha så mye teoriundervisning?

Produsenter

Når man arbeider med ekte oppdrag, får man et litt annerledes innsyn i hvordan det er å gjøre et prosjekt, enn hvis man bare skal jobbe med dette som et fiktivt skoleprosjekt der faglærer er eneste mottaker.

9 a. Hvilken forskjell er det på en elevprodusent og en som jobber i bransjen?

b. Hvordan tror dere det er å møte en ekte kunde?

c. Hvordan ønsker dere at ekte oppdrag bør organiseres for at alle i gruppen skal få sin del av arbeidet?

Vedlegg 05

Intervjuguide 5900

Hvordan kan entreprenørskap øke elevens motivasjon og yrkespraksis i mediefag, samt bidra til å styrke mediefagenes fornyelse av innhold som tilpasses fremtidens undervisning?

For å lettere kunne operasjonalisere oppgaven har vi følgende forskningsspørsmål:

5. *Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruk av entreprenørskap i mediefag?*
6. *Hvordan kan entreprenørskap bidra til å endre elevenes arbeidsvaner og styrke deltagelse i mediefagene?*
7. *Hvilke faktorer spiller inn for at elevene blir motivert i produksjonsdelen av mediefagene?*
8. *Hvilke utfordringer ligger i skolens rammer om entreprenørskap skal få en posisjon der målet er å styrke fagenes innhold?*

Fremtidens skole og entreprenørskap

Entreprenørskap er et sentralt begrep i næringslivssammenheng og betyr initiativ og evne til å skape ny næringsvirksomhet. I skolen defineres entreprenørskap på ulike måter.

En definisjon er at elevene skal lære å etablere og drive en virksomhet, for eksempel gjennom arbeid med en ungdomsbedrift. Andre definisjoner legger vekt på entreprenørskap både som en kompetanse elevene skal utvikle, og som en metode og arbeidsmåte. Et eksempel er at entreprenørskapsopplæring skal bidra til å utvikle kreativitet og samarbeid, styrke elevenes læring, selvtillit og motivasjon og bidra til at flere unge starter egne bedrifter.

Entreprenørskap som arbeidsmåte i skolen legger vekt på elevenes initiativer, problembasert læring, praktisk arbeid og samarbeid med lokalsamfunnet.

(Fremtidens skole, side 13- oppført kilde: Jonannesen og Støren..)

Slike arbeidsmåter kan bidra til en variert og praktisk undervisning og til elevers motivasjon for å lære.

Lærerguide

Forskningsspørsmål 01

Hvilke muligheter og utfordringer ligger i bruk av entreprenørskap i mediefag?

1. Hvilke entreprenørskapsmetoder bruker du ovenfor dine elever?
2. Hvordan organiserer du timene og arbeidet med å knytte teori og praksis sammen?
3. Hvilke forutsetninger tror du elevene har for å forstå entreprenørskap?
4. Hvilke organisatoriske utfordringer mener du kan ligge til bruk av entreprenørskap i skolen?

Forskningsspørsmål 02

Hvordan kan entreprenørskap bidra til å endre elevenes arbeidsvaner og styrke deltagelse i mediefagene?

1. Hvilke læringsmetoder skiller entreprenørskap fra tradisjonell undervisning?
2. Hvordan organiserer du klasserommet/læringsarena uindervisningen?
3. Hvordan organiserer du vurdering og måloppnåelse?
4. Hvilke ressurser og tiltak betyr mest for at elevene skal oppleve undervisning som motiverende?

Forskningsspørsmål 03

Hvilke faktorer spiller inn for at elevene blir motivert i produksjonsdelen av mediefagene?

1. Hvilke gode og dårlige eksempler har du på elever og deres motivasjon når de er i produksjonsdelen av mediefagene?
2. Hvordan ville det sett ut om du fikk bestemme rammene for produksjon i mediefagene?
3. Hvilke entreprenørielle læreprosesser mener du kan utøves i produksjonsdelen i mediefag?

Forskningsspørsmål 04

Hvilke utfordringer ligger i skolens rammer om entreprenørskap skal få en posisjon der målet er å styrke fagenes innhold?

1. Hvordan kan læreplanen implementere entreprenørskap tydeligere?
2. Hva kan vi lære av næringslivet når det gjelder å strukturere innhold i skolens mål og visjon?
3. Kan du si litt om hvordan du har opplevd at skolene har organisert entreprenørskap de siste 10 årene?

Sitatliste

Sitatliste 18.10.17: Samarbeidspartnere til organisasjonen Ungt entreprenørskap

– Små og mellomstore bedrifter utgjør en viktig del av verdiskapingen i Norge. Nordea ønsker å motivere unge gründere og formidle bankens rolle ved etablering og drift av virksomheter og bedrifter. Arbeidet med entreprenørskap i skolen er en viktig møteplass for skole og næringsliv. I tillegg til å være synlige innenfor et viktig område som innovasjon og entreprenørskap, lar vi oss også inspirere av ungdommens skaperevne og kreativitet. **Gunn Wærsted, administrerende direktør, Nordea Bank Norge**

– Vi i Ferd synes det er spennende å kunne bidra med høye forventninger til dagens unge. Vi utfordrer dem til å ha et perspektiv som strekker seg fra det helt internasjonale forretningspotensialet til de mer nære, men ikke mindre viktige ting, som sosialt entreprenørskap handler om. **John Giverholt, konsernsjef, Ferd**

– Sammen med Ungt Entreprenørskap møter vi mange tusen elever, svarer på spørsmål og diskuterer hvordan det er å ha ansvar for egen økonomi eller egen bedrift. Det tror jeg gir både elevene og oss som bankansatte ny læring og masse positiv energi som vi tar med oss tilbake i hverdagen. **Snorre Storset, administrerende direktør, Nordea Bank Norge**

– Det er veldig motiverende å møte morgendagens talenter gjennom UE. De egenskapene elevene utvikler gjennom UE, er etterspurt i arbeidslivet. Arbeidsgivere jakter på talenter som kan omsette kunnskap til verdier. Vi støtter UE fordi deres oppgave er sammenfallende med våre verdier, som innovasjon og nyskaping. **Maalfrid Brath, konsernsjef, ManpowerGroup**

Takeda AS støtter Ungt Entreprenørskap fordi vi ønsker å ta et ansvar for vårt nærmiljø gjennom entreprenørskap i skolen. Vi vil bidra til å gi elevene en nærhet til næringslivet og bygge opp under kreativitet og innovasjon. Det er også viktig for oss å støtte opp om UE's engasjement for nyskaping i næringslivet. Vi tror at samarbeid mellom skole/akademia og næringslivet vil gjøre oss bedre rustet for fremtiden i et globalt marked. **Per S. Thoresen, administrerende direktør, Takeda AS og Kristin E. Kittelsen, HR-direktør, Takeda AS**

– *Visma er glade for å kunne samarbeide med Ungt Entreprenørskap. Vi ser viktigheten av å spille på lag med unge verdiskapere, bygge kunnskap for fremtiden, og legge til rette for skaperglede. Når elevene får bruke moderne verktøy, samarbeide med næringslivet og realisere egne ambisjoner, tilføres en ekstra dimensjon man ikke får ved klasseromsundervisning.* **Øystein Moan, administrerende direktør, Visma**

– *Unge bør få muligheten til bredere erfaring mens de er under utdanning, og bevisstgjøres i forhold til de utfordringer som ligger foran dem etter endt skolegang.* **Ståle Kyllingstad, konsernsjef, IKM Gruppen**

– *For oss er det viktig at ungdom lærer å gjøre ting riktig fra begynnelsen av. Gjennom UEs ulike programmer og konkurranser for ungdom opplever vi et ekte engasjement fra alle involverte, og – ikke minst – vi får ungdommene i direkte dialog, på deres egne arenaer.* **Hans Christian Holte, skattedirektør**

– *Å drive flyplass er en viktig samfunnsoppgave og vår eksistens betyr mye for veldig mange - også for fremtidens næringsliv. Vi ønsker å være en medspiller i nærmiljøet, og synes det er viktig å legge til rette for at ungdom blir motivert og at de får lært mer om sine utviklings- og jobbmuligheter i fremtiden. Ungt Entreprenørskap Akershus er en flott tilrettelegger for dette arbeidet, og derfor støtter vi deres arbeide med entreprenørskap i skolen.* **Tonje Hesthagen, avdelingssjef kommunikasjon og samfunn, Avinor**

– *Skoleeier støtter Ungt Entreprenørskap Akershus i arbeidet med å motivere og engasjere skoleelever til å tenke kreativt og høste virkelighetsnære erfaringer i læringsarbeidet sitt.* **Per Arne Brunvoll, spesialrådgiver, Akershus fylkeskommune**

– *Hvis du med en ny og økonomisk bærekraftig løsning endrer noens fremtid fra ugagn til skolegang, fra trygd til arbeid, har du skapt en fremtid og en verdi gjennom fenomenet sosialt entreprenørskap. Vi er stolte over å ha bidratt til holdningen om at sosialt entreprenørskap lønner seg, også i UE.* **Johan H. Andresen, eier, Ferd**