

MASTEROPPGAVE
Master i yrkespedagogikk
Mai 2020

«Ungdomsbedrift. Fikse biler. Tjene lægs.»

En mixed methods studie av ungdomsbedrift

på Vg2 Kjøretøy

Arnfinn Gilberg

OSLOMET

OsloMet – storbyuniversitetet

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Forord

Denne masteroppgaven representerer de to siste studieårenes arbeid av det fireårige deltidsstudiet master i yrkespedagogikk ved OsloMET. Jeg har opplevd både masterstudiet og arbeidet med denne oppgaven som krevende, interessant og lærerikt. Gjennom studiet har jeg opplevd rom for å gjennomføre undersøkelser jeg har vært interessert i og som etter min oppfatning, også har gagnet mine elever og egen skole. Temaet for denne oppgaven, tverrfaglig bruk av ungdomsbedrifter i en Vg2 kjøretøyklasse, har vært av stor interesse for meg. Jeg opplever at prosjektet har bidratt med verdifull kunnskap nødvendig for videreutvikling av prosjektet i egen klasse. Samtidig mener jeg at denne masteroppgaven viser at ungdomsbedrifter også kan benyttes innen andre yrkesfaglige utdanningsprogram. Og jeg håper flere prøver ut bruk av ungdomsbedrifter på yrkesfag.

Jeg ønsker å takke Arne Roar Lier for mange små, men betydningsfulle samtaler gjennom disse årene. Likeså takker jeg min veileder Evi Schmid som har vært til stor hjelp gjennom dette prosjektet. Alle medstudentene, særlig de i læringsgruppene, og spesielt medstudent Bjørn Even Aanerud takkes for motiverende ord når jeg trengte det som mest. Lærer og elever som deltok takkes også for deres bidrag til å muliggjøre dette prosjektet.

Det største takken retter jeg til min familie. Mine foreldre for korrekturlesing og som gjennom utallige timer barnepass har gitt meg mange helgedager til dette arbeidet. Min kone, Marilen, for å ha påpekt tidvis håpløs setningsoppbygging, samt vært tålmodig og overbærende med meg, som ofte har vært helt i min egen lille masterboble. Også mine barn Frida og Aksel fortjener en stor takk for å tålmodig ha måtte dele pappas oppmerksomhet med denne oppgavene gjennom disse to årene.

Arnfinn Gilberg, Flateby 15.05.2020

Sammendrag

Frafall på yrkesfag er en stor utfordring i Norge, og dette gjelder også skolen jeg jobber på. Bakgrunnen for dette prosjektet var at for få elever fullfører og består videregående opplæring i egen klasse på Vg2 Kjøretøy. Det er reist mye kritikk om for mye teoretisk innhold på yrkesfag i Norge. Mye klasseromsundervisning går kanskje særlig hardt ut over ungdommer som har mye energi i kroppen og et ønske om å jobbe praktisk. Jeg ønsket å undersøke om en mer helhetlig og tverrfaglig tilnærming kunne bidra til at elevene opplevde større mestring, opplevde undervisningen i alle fag som relevant og at de gjennom økt motivasjon skulle fullføre og bestå skoleåret. Etterhvert blir det klart at ungdomsbedrift som metode for læring gjennom entreprenørskap kunne være et fornuftig virkemiddel. Gjennom denne masteroppgaven ønsket jeg å undersøke problemstillingen *hvordan kan ungdomsbedrifter brukes tverrfaglig på yrkesfag?* og prosjektet med tverrfaglig bruk av ungdomsbedrifter ble igangsatt.

Utdanningsmyndighetene har stor innflytelse på norsk skole. Gjennom styringsdokumenter blir skoleiere, skoleledere og lærere informert om endringer, reformer og nye fokusområder for vårt arbeid. For å besvare problemstillingen var det viktig å gjøre undersøkelser på flere nivå. Det ble derfor gjennomført en kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse av 21 styringsdokumenter som har betydning for entreprenørskap og videregående opplæring. De involverte lærere og elever var viktige informanter. Deres erfaringer fra dette forsøket med ungdomsbedrift i denne klassen har vist seg å være et viktig bidrag i forhold til å videreutvikle konseptet i vår kontekst i kommende skoleår. Datainnsamlingen fra de direkte involverte bestod av henholdsvis fire intervju med lærere og ti intervju med elever.

Resultatene viste at elevene i hovedsak opplevde arbeidet med ungdomsbedriftene som motiverende og mange elever lærte mye av dette arbeidet. Involverte lærere har latent kompetanse innen emnet, og finner det tidkrevende å lage gode tverrfaglige undervisningsopplegg hvor arbeidet rundt ungdomsbedriften inkluderes i eget fag. Der hvor dette lykkes motiveres elevene for skolearbeidet. Dette prosjektets implikasjoner inneholder en oppfordring om at flere yrkesfagklasser bør få oppleve tverrfaglig bruk av ungdomsbedrift gjennom skoleårene på yrkesfag.

Nøkkelord: Yrkesfag - ungdomsbedrift - virkelighetsnær undervisning - motivasjon - frafall

«Mini-companies. Fixing cars. Making money.»

The background for this project was that too few students complete and pass upper secondary education in their final school year, at vocational education and training in vehicle subject. A lot of criticism has been raised about too much theoretical content on vocational subjects in Norway. Lots of classroom teaching may be particularly hard on young people who have a lot of energy in their bodies and a desire to work practically. I wanted to investigate whether a more holistic and interdisciplinary approach could help students to experience greater mastery, experience teaching in all subjects as relevant and to complete and pass the school year through increased motivation. Eventually it became clear that mini-companies as a method of learning through entrepreneurship could be a sensible tool. Through this master's thesis I wanted to explore the problem of *how can youth companies be used interdisciplinary in vocational education and training?* and the project of interdisciplinary use of mini-companies was initiated.

The educational authorities have a great influence on the Norwegian school. Through government documents school owners, principals and teachers are informed of changes, reforms and new focus areas for our work. In order to answer the research question, it was important to do surveys on several levels. Therefore a quantitative and qualitative content analysis of 21 government documents, important for entrepreneurship and upper secondary education, was conducted. The teachers and students involved were important informants. Their experience of this experiment with use of mini-companies in this class has proved to be an important contribution to further developing the concept in our context in the coming school year. The data collection from those directly involved consisted of respectively four interviews with teachers and ten interviews with students.

The results showed that the students mainly experienced the work with the mini-companies as motivating and many students learned a lot from this work. Teachers have latent expertise in the subject, and find it time-consuming to create good interdisciplinary teaching programs where the work around the mini-companies is included in their own subject. Where this is successful, the students are motivated for school work. The implications of this project include a call for more vocational classes to experience interdisciplinary use of mini-companies throughout the school years in vocational education and training.

Key words: TVET - mini-companies - real work-life education - motivation - school drop-out

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
«Mini-companies. Fixing cars. Making money.»	3
Innholdsfortegnelse	4
Figurer	6
Tabeller	6
Vedlegg	6
1 Innledning	7
1.1 Prosjektets bakgrunn og relevans	7
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål	10
1.3 Oppgavens formål	10
1.4 Definisjon og begrepsforklaring	11
1.5 Min for forståelse	11
1.6 Oppbygning og struktur	12
2 Feltbeskrivelse og tidligere forskning	14
2.1 Videregående opplæring i Norge fra Reform 94 til Fagfornyelsen LK20	14
2.2 Fag- og yrkesopplæring i andre land	19
2.3 Motivasjon, relevans og frafall	21
2.4 Entreprenørskap i utdanningen	23
3 Teori	26
3.1 Kognitivismen og læring	27
3.2 Pragmatisme og læring	28
3.3 Erfaringslæring	30
3.4 Fellesskap og kommunikasjon	32
3.5 Læringens drivkraft	34
4 Metode	40
4.1 Begrunnelse for valg av tilnærming og metode	40
4.2 «Prosjekt ungdomsbedrift»	41
4.3 Dokumentanalyse	43
4.3.1 Utvalg av dokumenter og søkeord	43
4.3.2 Søkeord brukt i dokumentanalysens kvantitative del	45
4.3.3 Kvalitativ innholdsanalyse	45
4.4 Intervju med elever og lærere	49
4.4.1 Forarbeid til intervju	49
4.4.2 Utvalg av informanter	50
4.4.3 Gjennomføring av intervju	51

4.4.4 Transkribering	52
4.4.5 Analyse av intervju	53
4.5 Vurdering av undersøkelsens kvalitet	54
4.5.1 Reliabilitet	54
4.5.2 Intern validitet	55
4.5.3 Ekstern validitet	56
4.6 Ethiske betraktninger	57
5 Funn	58
5.1 Utdanningsmyndighetenes økende interesse for entreprenørskap	58
5.2 - Utdanningsmyndighetenes begrunnelse for entreprenørskap i utdanningen	60
5.3 Informantenes erfaringer gjennom prosjektet med ungdomsbedriftene	63
6 Drøfting	73
6.1 Hvordan omtaler offentlige styringsdokumenter entreprenørskap på yrkesfag?	73
6.2 Hvordan opplever lærere det tverrfaglige samarbeidet og elevenes læring gjennom arbeidet med ungdomsbedrift?	76
6.3 Hvordan opplever elever egen læring gjennom arbeidet med ungdomsbedrifter?	81
6.4 Hvordan kan ungdomsbedrifter brukes tverrfaglig på yrkesfag?	86
7 Implikasjoner	88
7.1 Implikasjoner og veien videre	88
7.2 Kritisk tilbakeblikk	89
Referanser	92
Vedlegg	102

Figurer

Figur 1. David Kolbs figur om erfaringslæring, The Experimental Learning Cycle (Kolb & Kolb, 2013, s. 8)	31
Figur 2. The three dimensions of learn (Illeris, 2015, s. 30)	34
Figur 3. Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og prosjektets datainnsamling	49
Figur 4. Sammenstilling av generelle entreprenørskapsord i forhold til tidsperioden 1993 - høsten 2019	59
Figur 5. Ordfrekvenstilling av ordene «entreprenørskap» og «ungdomsbedrift» i 21 dokumenter.	59

Tabeller

Tabell 1. Oversikt over 21 utvalgte dokumenter for dokumentanalyse.	44
Tabell 2. Utdrag fra kvalitativ innholdsanalyse.	47
Tabell 3. Oversikt over fremgangsmåte for hele innholdsanalysen	48
Tabell 4. Informasjon om intervju og transkriptene:	52

Vedlegg

Intervjuguide 1 - intervjuguide elever	102
Intervjuguide 2 - intervjuguide lærere	103
Vedlegg 3 - NSD meldeskjema	105
Vedlegg 4 - koder, kategorier og beskrivelser	108

1 Innledning

Denne masteroppgaven omhandler tverrfaglig bruk av ungdomsbedrifter på Vg2 Kjøretøy, ved en videregående skole beliggende sentralt på Østlandet. Formålet med denne oppgaven er å undersøke om tverrfaglig bruk av ungdomsbedrifter i denne kjøretøyklassen kan bidra til høyere motivasjon hos elevene, og gi dem en mer relevant opplæring gjennom skoleåret. Gjennom dette første kapittelet vil jeg først beskrive oppgavens bakgrunn og relevans. Deretter fremmes masteroppgavens problemstilling og forskningsspørsmål, før definisjoner og begreper avklares. I det neste underkapittelet klargjøres min forforståelse og innledningen avsluttes med masteroppgavens oppbygging.

1.1 Prosjektets bakgrunn og relevans

Utfordringen med at elever forlater videregående opplæring før denne er fullført er stor, både i Norge og internasjonalt. Frafallet på yrkesfag er stort, og en rekke bakgrunnsfaktorer trekkes frem blant de som faller fra, blant annet kjønn, familiens opphav og karaktergjennomsnitt fra ungdomsskolen (Hernes, 2010b, s. 11; NOU 2018:15, 2018, s. 11). Kombinasjon av flere av bakgrunnsfaktorene gir elevene dårlige statistiske odds for å fullføre opplæringen på normert tid, og de omtales derfor i noen sammenhenger som «risikoungdom». Mange ungdommer møter videregående opplæring med lav skolemotivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 33). I forhold til opplæringen innen yrkesfaglige programområder er det reist kritikk om for mye teori og for lite praksis - som kommer for sent (Hegna, Dæhlen, Smette & Wollscheid, 2012, s. 226). Katznelson har gjennom flere undersøkelser vist at det er mulig å lage undervisning tilpasset risikoungdom, men påpeker at det er behov for mer forskning på dette feltet (Katznelson, 2017, s. 624). Det ble etterhvert klart for meg at jeg ønsket å bidra med forskning på dette feltet, først og fremst i egen klasse og på egen skole.

Frafall er et samfunnsøkonomisk problem. Kostnadene til samfunnet for hver elev som ikke fullfører videregående opplæring ble i 2009 anslått til flere hundre tusen kroner (Falch, Borge Johannesen & Strøm, 2009, s. 49). Nå, snart ti år etter, er frafallet i prosent gått ned til ca 25% i 2016. Sammenliknet med andre OECD land fullfører 10% færre norske ungdommer utdanningen på normert tid (OECD, 2017, s. 152).

Norge er en velferdsstat, noe som kjennetegnes av at vi som innbyggere i landet er sikret gratis skole, helse og omsorgstjenester, sosialpolitiske ordninger som arbeidsledighetstrygd og alderspensjon (Hansen, 2018). Ordningene som gjør oss til en velferdsstat er kostbare. I 2016 var ytelser fra folketrygden, rammetilskudd til kommuner og fylkeskommuner de største utgiftspostene på statsbudsjettet. Etter disse kom utgifter til helseforetak, samferdsel, forsvar og utdanning (Finansdepartementet, 2016). For å opprettholde velferdsstaten er vi som samfunn avhengig av at den oppvoksende generasjonen fortsetter verdiskapningen. Samtidig er vi avhengig av at utgiftene til å drifte samfunnet holdes så lave som mulig. Altså, ved at så mange som mulig av ungdommene får utdanning og arbeid, blir disse bidragsyttere til samfunnet. Dersom vi ikke lykkes med dette vil mange motta ytelse fra samfunnet og på den måten belaste velferdsstaten i stedet for å bidra til den (NOU 2018:2, s. 8). Ved å gi ungdom arbeid vil vi som samfunn «få en inntekt» og «spare en utgift». «Befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste ressurs og grunnlag for velferd, vekst, verdiskapning og bærekraft. God kompetanse i arbeidsstyrken er og vil være avgjørende både for norsk økonomisk konkurransevne og for sysselsetting i arbeidslivet». Utdraget er hentet fra målet til Nasjonal kompetansepolitisk strategi 2017 - 2021 (2017, s. 4), og er bredt forankret i trepartssamarbeidet.

Yrkesfaglige utdanningsprogram er, dersom det ikke skal tilbys halve utdanninger, avhengig av at elevene får tilgang til læreplass etter fullført Vg1 og Vg2 i videregående skole. Disse utdanningsprogrammene er derfor avhengig av at elevene har kompetanse arbeidslivet anser som god nok for å bli ansatt som lærling (Nyen & Tønder, 2014, s. 105). Samtidig må fag- og yrkesopplæringen være istand til å inkludere og tilrettelegge for elever med ulike behov og som kommer fra ulike sosiale bakgrunner (Schmid, 2020, s. 39). For å imøtekomme elevene der de er vil lærerens tilrettelegging for undervisning som aktiverer og motiverer elevene være viktig (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 68). Dette lykkes vi ikke alltid med i norsk skole: «Elever med lave grunnskolepoeng trenger forsterket hjelp til å klare kravene i videregående opplæring. En av de sentrale konklusjonene i delutredningen er derfor at videregående opplæring ikke fullt ut ivaretar mangfoldet i elevgruppen» (NOU 2019: 25, 2019, s. 10). Elevenes mestring og motivasjon for skolearbeidet vil være avgjørende for om de klarer å fullføre skolegangen, og i yrkesopplæringen handler dette om at oppgaver elever møter er opplevd som relevant og interessant. Forskning viser også at det er viktig at elevene opplever seg selv som bidragsyttere til klassen, både faglig og sosialt (Bødtker-Lund, Haaland & Vagle, 2017b, s. 11).

Høsten 2021 vil nye læreplaner for yrkesfag på Vg2 nivå være trådt i kraft (Utdanningsdirektoratet, 2018). Selv om innholdet i disse læreplanene fremdeles ikke er kjent, er det allerede utarbeidet føringer gjennom den vedtatte fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Dette er føringer som blant annet kommer til uttrykk gjennom fagovergripende kompetanser i fagfornyelsen. I en av disse fagovergripende kompetansene, Å kunne utforske og skape, finner vi «Evne til innovasjon, nyskaping, og entreprenørskap er viktig for samfunns- og arbeidslivet» (Det kongelige kunnskapsdepartement, 2015, s. 41). Dette er i tråd med tidligere handlingsplaner for entreprenørskap i undervisning, for eksempel «Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap utdanningen 2004–2008» (Kunnskapsdepartementet, 2005) og «Entreprenørskap i utdanningen» (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet & Nærings- og handelsdepartementet, 2009). I overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen finner vi at «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 8).

I Oslo stod ungdomsbedrifter innen studiespesialiserende utdanningsprogram for 84% av ungdomsbedriftene for skoleåret 2018-2019 (Fiskum Ranum, 2020). Karaktersnittet elevene hadde ved inntak til studiespesialiserende ved skolene disse bedriftene var tilknyttet var ca 4,5 (Utdanningsetaten, 2018). Programfaget entreprenørskap har gjennom flere år vært tilbudt innen studiespesialiserende utdanningsprogram ved skolen jeg jobber på. Det har også vært flere ungdomsbedrifter innen flere fagretninger på denne skolen. Likevel, har det meg bekjent, aldri vært gjennomført ungdomsbedrifter innen fagretningen Teknikk og industriell produksjon, «Tip», på Vg1 eller Vg2 nivå. Etter samtaler med lærere som har brukt ungdomsbedrift som undervisningsmetode i sine fag, innså jeg at det kunne være muligheter for å bruke denne metoden for Vg2 Kjøretøy elevene. Videre søkte jeg informasjon om ungdomsbedrifter og møtte raskt på Ungt Entreprenørskap. «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» (Ungt Entreprenørskap, 2018a). Ungt Entreprenørskap hevder videre at «Å benytte ungdomsbedrift som pedagogisk metode er et velegnet redskap til å konkretisere læreplanmålene» (Ungt Entreprenørskap, 2018b).

På bakgrunnen av min til da opparbeidede innsikt i entreprenørskap og ungdomsbedrifter lagde jeg utkast til et årshjul for tverrfaglig samarbeid rundt kjøretøyklassen, og opplevde denne planen som

plausibel. Jeg drøftet dette med rektor på skolen og min avdelingsleder. Begge støttet ideen. Deretter tok jeg det opp med lærerne som klassen har i felles- og programfag. Responsen ble ulikt mottatt. Flere lærere så muligheter for tverrfaglig samarbeid. Enkelte fag som norsk, engelsk og samfunnsfag er lettere å knytte til ungdomsbedriften enn kroppsøving. Teamet var likevel med på å prøve ut dette prosjektet dette skoleåret, men i varierende grad avhengig av hvilket fag det var snakk om. Prosjektet Ungdomsbedrift for Vg2 Kjøretøy ble derfor iverksatt. Selv om elevene er forskjellige fra år til år opplever jeg elevgruppen som noenlunde stabil. Dersom ungdomsbedrift viste seg å være gjennomførbart med denne klassen, hadde jeg grunn til å tro at opplegget som ble utviklet kunne gjenbrukes og videreutvikles gjennom de kommende skoleår.

1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling:

Hvordan kan ungdomsbedrifter brukes tverrfaglig på yrkesfag?

Og forskningsspørsmålene;

- 1) *Hvordan omtaler offentlige styringsdokumenter entreprenørskap på yrkesfag?*
- 2) *Hvordan opplever lærere det tverrfaglige samarbeidet og elevenes læring gjennom arbeidet med ungdomsbedrift?*
- 3) *Hvordan opplever elever egen læring gjennom arbeidet med ungdomsbedrift?*

Problemstillingen og forskningsspørsmål to og tre er avgrenset til en Vg2 Kjøretøy klasse ved denne skolen for skoleåret 2018-2019.

1.3 Oppgavens formål

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke om konseptet ungdomsbedrift er gjennomførbart på yrkesfag, i en klasse hvor mange elever har utfordringer som medfører statistisk sannsynlighet for å ikke fullføre videregående opplæring.

Formålet med dette prosjektet er todelt; det første er at elevene skal oppleve så mye mestring og motivasjon at de klarer å fullføre skolen. Det andre er at elevene må oppnå tilstrekkelig kompetanse

for at bedrifter er villige til å ansette de som lærlinger. Prosjektet med ungdomsbedrift er fra skolens perspektiv et forsøk på å oppnå begge deler. Som masterprosjekt skal utdanningsmyndighetenes omtale av entreprenørskap på yrkesfag undersøkes. Videre skal det gjennom en sluttevaluering undersøkes hva lærere og elever opplevde gjennom prosjektet. Analysen av disse opplevelsene, denne masteroppgavens empiri, kan brukes for å videreutvikle og forbedre bruk av ungdomsbedrifter i mine klasser de kommende skoleår, men kanskje også for andre lærere og elever i Norge.

1.4 Definisjon og begrepsforklaring

Risikoungdom (at-risk-youth): I denne masteroppgaven brukes begrepet i sammenheng med å beskrive elever som på grunn av bakenforliggende årsaker har statistisk lav sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring på normert tid. I kapittel 2.3 forklares faktorene som kjennetegner risikoungdom nærmere.

Entreprenørskap (entrepreneurship): Gjennom denne masteroppgaven brukes samme definisjon som EU: «et individs evne til å omgjøre ideer til handling¹» (European Commission, 2015, s. 13).

Begrepet brukes ofte i konteksten av verdiskapning.

Ungdomsbedrift (mini-companies): Elever på videregående skole etablerer, driver og avvikler sin egen ungdomsbedrift gjennom et skoleår. Drives innenfor skolen og i samarbeid med lærer (Ungt Entreprenørskap, 2020b). Ungdomsbedrift er en vanlig metode for entreprenørskapsundervisning for ungdom og unge voksne, i Norge og internasjonalt.

1.5 Min forforståelse

Gjennom mine snart åtte år som yrkesfaglærer har jeg utviklet nye undervisningsopplegg på egenhånd, jobbet sammen med andre om utvikling, men også «arvet» mange ferdige opplegg. Jeg valgte å søke dette studiet av flere grunner. De viktigste var å utvikle meg selv som lærer og menneske, samt å kunne forbedre undervisning i egen klasse og på egen skole. Som sosialkonstruktivist opplever jeg at mennesker lærer og utvikler seg gjennom interaksjon med

¹ Egen oversettelse fra engelsk

artefakter som språk, verktøy og biler i en sosial kontekst. Mennesker danner sosiale koder og lager regler en ofte må være konforme mot for å få tilgang til ulike fellesskap. Som lærer ved denne skolen møter jeg ofte elever som finner det vanskelig å innordne seg reglene som andre mennesker har laget rundt konseptene skole og arbeidsliv. Noen av disse elevene har også opplevelser fra egne liv de burde vært foruten og vi vet at traumer setter varige spor.

Som pragmatiker ser jeg etter muligheter for forbedring. Undervisningen jeg gjennomførte før vi startet med ungdomsbedrift var helt grei, mange av våre elever fullførte og bestod skoleåret, og mange fikk lære plass. Likevel så jeg rom for forbedring, og særlig forbedring som kunne legge til rette for at elevene opplevde mer mestring og motivasjon gjennom skoleåret. Jeg ønsket å videreutvikle både min egen og mine kollegaers undervisning for denne klassen. Jeg ville gjøre den mer tverrfaglig relevant, samt at elevene skulle få anledning til å skape en egen bedrift de skulle ha eierskap til. Gjennom ungdomsbedriften ønsket jeg i tillegg at de skulle møte biler med ekte problemer, som ekte kunder ønsket å få utbedret. Jeg ønsket også at de skulle oppleve takknemlige kunder som var glade for å få bilen reparert på en lovlig og rimelig måte. Altså oppleve relevante arbeidsoppgaver, mestring og motivasjon på skolen. Ved starten av prosjektet anså jeg det som sannsynlig at vi skulle klare å etablere ungdomsbedrifter og oppnå flere av mine ønsker for prosjektet.

1.6 Oppbygning og struktur

I kapittel to, presenteres forskningsfeltet som bakgrunn for denne oppgaven. Først presenteres det norske utdanningssystemet, i hovedsak den yrkesfaglige delen, fra reform 94 til og med fagfornyelsen som trer i kraft høsten 2020. Gjennom de påfølgende underkapitler presenteres også noen andre lands systemer for fag- og yrkesopplæring, motivasjon, relevans og frafall før kapittelet avsluttes med en beskrivelse av entreprenørskap i utdanningen. Tidligere forskning presenteres underveis gjennom kapitlene.

Kapittel tre, teorikapittelet presenterer teori som belyser oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål. Dette prosjektet omhandler elever på yrkesfag i norsk skole, og om hvordan lærere og styringsdokumenter tilrettelegger for læring. Kapittelet starter med en sammenstilling om hvordan læringsbegrepet kan forstås. I de påfølgende underkapitler redegjør jeg først for kognitiv læring, deretter de pragmatiske sidene ved læring før det redegjøres for erfaringslæring. Hvordan

felleskap og kommunikasjon påvirker læring presenteres i neste underkapittel. Kapittelet avsluttes med en redegjørelse av læringens drivkraft.

I kapittel fire, presenteres min forskningstilnærming. Masteroppgavens hovedempiri er samlet gjennom analyse av semistrukturerte intervju med ti elever og fire lærere. Forskningsspørsmål én krevde kvantitativ og kvalitativ innholdsanalyse av styringsdokumenter. Det første underkapittelet omhandler å forske i egen praksis, deretter presenteres begrunnelser for valg som er tatt gjennom dette masterprosjektet. Videre presenteres hvordan «prosjekt ungdomsbedrift» ble gjennomført gjennom dette skoleåret, altså hvordan elever og lærere jobbet med prosjektet. Gjennom de påfølgende underkapitlene presenteres de nødvendige metodiske fremgangsmåtene for å besvare masteroppgavens forskningsspørsmål og problemstilling. Kapittelet avsluttes med vurdering av kvaliteten av dette prosjektet.

Funn i dette prosjektet presenteres gjennom kapittel fem. Funnene fremkom gjennom analysearbeidet etter at de ulike data var innsamlet og analysert. Dette kapittelet er bygget opp etter prosjektets forskningsspørsmål og funn presenteres under hovedkategoriene som fremkom av analysen.

I kapittel seks drøftes funn fra dette prosjektet opp mot prosjektets teori og tidligere forskning. Kapittelet er oppbygget etter prosjektets tre forskningsspørsmål. Disse besvares før kapittelet avsluttes med drøfting og besvarelse av prosjektets problemstilling.

Det siste kapittelet, kapittel syv, avslutter dette masterprosjektet. Det fremmes implikasjoner og peker på områder fremtidig forskning kan undersøke. Kapittelet avsluttes med et kritisk tilbakeblikk på hele masterprosjektet.

2 Feltbeskrivelse og tidligere forskning

I dette kapittelet vil jeg plassere dette prosjektet i forskningsfeltet. Det første underkapittelet starter med et historisk tilbakeblikk over Reform 94 og Kunnskapsløftet innført i 2006, før det avsluttes med den nært forestående Fagfornyelsen. Det påfølgende underkapittelet omhandler fag- og yrkesopplæring i andre land. Det tredje underkapittelet omhandler utfordringer i norsk skole, utfordringer som av og til resulterer i at elever faller fra utdanningen. Det siste kapittelet handler om hvordan entreprenørskap overordnet, og mer konkret ungdomsbedrift, kan brukes som et virkemiddel for å hjelpe flere ungdommer til å finne skolen meningsfylt, motiverende og lærerik. Forskning på feltet presenteres underveis underveis i underkapitlene.

2.1 Videregående opplæring i Norge fra Reform 94 til Fagfornyelsen LK20

Den norske skolen har røtter tilbake til 1700 tallet, og alle barn i Norge har rett til grunnskoleopplæring dersom det er sannsynlig at barnet skal være i Norge mer enn tre måneder (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. §2-1). I Norge har vi grunnskole fra det året barnet fyller seks år til og med det året det fyller 16 år. De første syv årene går barna på barnetrinnet før de bytter til ungdomstrinnet for åttende, niende og tiende årstrinn. Skolen skal være gratis og skal gjennomføres i løpet av minst 38 uker og innen en 45 ukers periode (Kunnskapsdepartementet, 2006, s. §2-2). Når ungdommene har gått ti år i norsk skole kan de velge å fortsette med videregående skole. Elevene har, etter søknad, rett til tre år heltids videregående opplæring. Omlag 98% av elevene velger å begynne i videregående skole rett etter ungdomsskolen (Barne- ungdoms- og familieirektoratet, 2017). Denne retten gjelder ut skoleåret hvor eleven fyller 24 år (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. §3-1). Elever har rett til å gjøre ett omvalg hvis de opplever å ha valgt feil studieretning (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. §3-1). Dersom fagplanen for utdanningen går utover tre år har eleven rett til å fullføre utdanningen i samsvar med fagplanen. I praksis vil de fleste gå tre år på studiespesialiserende linje eller to år i yrkesfaglig opplæring i skole deretter fulgt av en læreperiode på 2-2,5 år (Kunnskapsdepartementet, 1998, s. §3-1). Elevene som velger og fullfører studiespesialiserende fagretning på videregående skole vil etter tre år ha oppnådd generell studiekompetanse og er kvalifisert til videre studier på universitet eller høyskoler. Elever som velger yrkesfaglige fagretning vil etter endt læretid og avlagt fag- eller svenneprøve, oppnå fag- eller svennebrev. De har da fullført sin utdanning, og vil ha rett til å bruke tittelen fag- eller

svennebrevet gir, og kan praktisere dette yrket som faglært. Samtidig er de kvalifisert for å bli tatt opp til fagskoler innen sine fag, og kan gjennom fagskoleutdanning oppnå høyere kompetanse.

Skolen Vg2 kjøretøyklassen i dette masterprosjektet omhandler, er en kombinert skole, hvilket betyr at skolen tilbyr både studieforberevende- og yrkesfaglige studieretninger. I forhold til Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk eller European Qualification Framework², vil fullført videregående opplæring innplasseres på nivå 4A for elever som har fullført videregående opplæring med bestått fag- eller svenneprøve, etter læretid (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 19). For elever som har avlagt og bestått eksamen etter tre år med studiespesialiserende opplæring innplasseres på nivå 4B (Kunnskapsdepartementet, 2011b, s. 20). Fortsettelsen av dette kapittelet vil omhandle utdanning innen de yrkesfaglige retningene.

Om lag halvparten av elevene i hvert årskull velger yrkesfaglig utdanningsprogram (NOU 2019: 25, 2019, s. 92). En typisk elev som ønsker utdanning innen yrkesfag vil møte et relativt bredt Vg1 utdanningsprogram etter ungdomsskolen. Bredt i den forstand at det første året vil kvalifisere til flere Vg2 fagretninger, og derfor trolig inneholde mange generelle prosedyrer og grunnleggende tema som er felles for mange av fagretningen dette Vg1 året leder frem til (NOU 2019: 25, 2019, s. 94). Dersom dette grunnleggende året fullføres og alle fag er bestått vil eleven kunne komme inn på et valgt Vg2 utdanningsprogram. Dersom også dette året består vil eleven ha relativt gode muligheter for å få læreplass i bedrift. Likevel har det de senere år vært omslag 8000 ungdommer som har stått uten læreplass (NOU 2019: 25, 2019, s. 14) Elever som ikke fullfører utdanningen innen fem år etter at de gikk ut av ungdomsskolen, har ligget på om lag 30% fra innføringen av Reform 94, og frafallet er spesielt stort innen de yrkesfaglige utdanningsprogrammene (NOU 2019: 25, 2019, s. 14). I de kommende avsnitt vil jeg overordnet beskrive hvordan utdanningssystemet i Norge har endret seg gjennom de siste tiår.

Før innføringen av Reform 94 var det langt flere grunnkurs, i alt 113 (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 65). Disse ble ansett som for spesialiserte og snevrende i forhold til bransjer som var i rask endring (NOU 1991:4, 1991, s. 58). Det ble i samme NOU 1991:4 (s. 78) foreslått å endre opplæringen i dette første året i videregående skole, fra relativt spesialiserte grunnkurs til bredere grunnkurs som kunne favne flere bransjefamilier. Videre var tanken at VK1, det påfølgende

² The European Qualification Framework (EQF) rommer nivå 1-8. Nivå 1 er det laveste og nivå 8, PhD er det høyeste.

skoleåret, var snevrere og rettet mot færre fag, før eleven til slutt fikk spesialisert fagutdanning som lærling i et lærefag (NOU 1991:4, 1991, s. 15). Før innføringen av reformen stod mange ungdommer uten plass i videregående opplæring. Reformen skulle også sørge for dimensjonering av videregående opplæring slik at hele årskull kunne få plass i videregående opplæring (Støren, Grøgaard & Helland, 2007, s. 40). Reformen startet på mange måter med Stortingsmelding 33 1991-1992 som blant annet skulle skissere hovedtrekkene av nødvendige endringer i norsk skole (1992, s. 6). Blant annet nevnes det at «Fremtidens kompetansebegrep kan derfor i enda mindre grad bare relateres til dybde og spesialisering. Bredde i kunnskapen, både innenfor allmennfag og innenfor brede bransjeområder, vil måtte utgjøre en viktigere del av kompetansebegrepet» (St.meld. nr. 33 (1991-1992), 1992, s. 21). Stortingsmeldingen åpner opp for å dreie kompetansebegrepet i bredere snarere enn dypere temaer. I årene før reformen ble innført var norsk økonomi hardt rammet av nedgangstider og arbeidsledigheten særlig blant unge var høy. Utvalget bak NOU 1991:4 foreslo å gi alle ungdommer mellom 16 og 19 år lovfestet rett til videregående opplæring som skulle lede frem til studie-, eller yrkeskompetanse (1991, s. 13). Reform 94 ble innført, antallet grunnkurs ble redusert til 13 (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 21), flere bransjefamilier ble inkludert i samme grunnkurs og alle ungdommer mellom 16 og 19 fikk lovfestet rett til videregående opplæring. I denne reformen ble også den såkalte 2+2 modellen innført som hovedmodell³. Modellen beskriver at elevene først går to år på videregående skole etterfulgt av to år i bedrift som lærling (Nyen & Tønder, 2012, s. 14). Det ble gjennomført flere evalueringer av R94, blant annet Fagopplæring i omforming: sentrale mål og lokal virkelighet (Olsen, Arnesen, Seljestad & Skarpnes, 1999) og Og hvem stod igjen? (Støren et al., 2007). Man vil kunne hevde at Reform 94 lyktes med å gi alle ungdommene rett til videregående opplæring, men at man ikke i stor nok grad lyktes med å øke elevenes gjennomføring i den videregående opplæringen (NOU 2018:15, 2018, s. 40).

Kunnskapsløftet ble innført i 2006. Dette var den første store skolereformen etter R94.

Stortingsmelding 30 Kultur for læring (2004) markerte starten på den nye reformen som senere skulle bli omtalt som Kunnskapsløftet. Reformen kom på bakgrunn av en rekke undersøkelser som påpekte svakheter ved norsk skole (Nyen & Tønder, 2012, s. 14). Den samme Stortingsmeldingen konstaterer blant annet med at for få elever fullfører videregående opplæring. Trenden i de foregående år var negativ, altså at færre elever gjennomførte videregående opplæring enn tidligere

³ Det finnes også andre modeller som for eksempel 0+4 og 1+3.

(St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 10). I Kultur for læring videreføres prinsippet med brede utdanningsprogram. En viktig endring i denne Stortingsmeldingen var at det nå skulle være mulig med faglig fordypning fra første skoleår (2004, s. 10). Rent praktisk ble dette løst ved at faget Prosjekt til fordypning ble innført som fag yrkesfaglige studieretninger på Vg1 og Vg2 nivå (St.meld. nr. 30 (2003-2004), 2004, s. 66). Kunnskapsløftet har blitt grundig evaluert på flere ulike tidspunkt og av flere instanser. For eksempel slår Aakernes og Hiim (2019, s. 82) fast at Kunnskapsløftet har medført mer generelle læreplaner som kan gjøre undervisningen for teoretisk og praktiske arbeidsoppgaver med manglende tilknytning til reelle arbeidsoppgaver elevene vil møte i arbeidslivet. Forholdet mellom bredde og dybde er viktig i så måte. Ved innføringen av Kunnskapsløftet var det ønskelig med brede innganger til dette første året i videregående opplæring. Tanken bak brede innganger var, og er fortsatt, å inkludere elever som har interesse innen en fagretning, men kanskje enda ikke for et konkret fag, eller generelt svake elever med mål om å utlikne sosiale forskjeller (Hegna et al., 2012, s. 218). Samtidig trenger elever som vet hvilket fag de er interessert i å få rask tilgang til dette faget (Reegård, 2016, s. 100).

Samtidig trekkes det frem at enkelte skoler lykkes i samarbeid med lokalt arbeidsliv om utvikling av relevante arbeidsoppgaver for elevene (Aakernes & Hiim, 2019, s. 82). I

Kunnskapsdepartementets egen evaluering av Kunnskapsløftet, et sammendrag av ti ulike prosjekter, slås det blant annet fast at reformen ikke i tilstrekkelig grad har etablert et brudd med tidligere reformer, tvert i mot har reformen vært så åpen for tolkning at den har blitt tilpasset allerede etablerte praksiser i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2011a, s. 5). Det har altså lenge brygget opp til en oppdatering Kunnskapsløftet eller en ny reform av norsk skole, og kanskje særlig innen den yrkesfaglige delen.

Våren 2016 kom Melding til Stortinget nummer 28 (2015 - 2016). Denne er tydelig på at en fornyelse kommer. «Alle fagene i grunnskolen og de gjennomgående fagene i videregående opplæring skal fornyes» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 26). Med Fagfornyelsen kommer også behov for endringer i tilbudsstrukturen. Forslag til ny tilbudsstruktur var på høring sommerhalvåret 2017 og ny tilbudsstruktur ble vedtatt av Kunnskapsdepartementet høsten 2018 (Utanningsdirektoratet, 2018b). Fagfornyelsen medfører flere endringer i norsk skole. Blant annet har ny Overordnet del overtatt for den tidligere Generell del av læreplanen. I de fleste fag skal tverrfaglige tema som demokrati og medborgerskap, bærekraftig utvikling samt folkehelse og livsmestring inkluderes. Læreplanene skal også få ny struktur slik at alle inneholder en del om fagets relevans og sentrale

verdier, fagets kjerneelementer, tverrfaglige tema og grunnleggende ferdigheter (Utanningsdirektoratet, 2018a, s. 1). Gjennom Fagfornyelsen skal innholdet i fagene gjøres mer relevant for elevene, det skal være færre kompetansemål og mer tid til det viktigste innholdet i fagene og dybdelæring skal vektlegges. Sammenhengen mellom de ulike fagene eleven jobber med og de ulike delene i læreplanverket skal henge bedre sammen (Utanningsdirektoratet, 2018a, s. 2). Også i Stortingsmelding 28 som startet Fagfornyelsen, nevnes samfunnsutfordringen frafall medfører. Det nevnes også at frafallet er størst på yrkesfag, og at det er større frafall blant gutter enn jenter (2015, s. 13). Flere hevder at årsaken til frafallet delvis skyldes for mange timer med teoriundervisning på yrkesfag, og at dette igjen fører til manglende mestring og motivasjon, særlig for «teoritrøtte» elever (Hegna et al., 2012, s. 217; Reegård, 2016, s. 99) I perioden 1976 - 1993 hadde elever på yrkesfaglige utdanningsprogram færre timer fellesfag enn etter innføringen av Reform 94 (Spetalen, 2017, s. 8), og skoleuken inneholdt om lag 13% allmenfag. Etter innføringen av Reform 94 økte andelen fellesfag til omlag 31% (Spetalen, 2017, s. 9). Etter innføringen av Kunnskapsløftet står fellesfag for om lag 33% på Vg1 og 25% på Vg2 innen yrkesfaglige studieretninger (Utdanningsdirektoratet, 2014, s. 40). Andelen fellesfag fra R94 og gjennom Kunnskapsløftet er altså lite endret. Spetalen peker i sin analyse på at ordvalg i kompetansemål legger opp til om lag 80% praktisk arbeid i programfag⁴ (Spetalen, 2017, s. 15). I forhold til elevens beslutning om å avslutte skolegangen er det nok elevens opplevelse av læreplanen (Goodlad, 1979, s. 22) som få siste ord. Med andre ord er det ikke prosentfordelinger av verb i kompetansemål som resulterer i frafall, men elevens opplevelse av tilknytning til skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2009a, s. 39), mestring, motivasjon og opplevelse av en skolehverdag relevant for egne interesser og yrkesvalg (NOU 2019: 25, 2019, s. 12).

Ved innføringen av Reform 94 skulle elever på studiespesialiserende og yrkesfaglige studieretninger ha noenlunde samme fellesfag gjennom Vg1 og Vg2. Begrunnelsen for dette, for yrkesfags vedkommende, var at ved at denne kompetansen var sikret, kunne elever som hadde gått Vg1 og Vg2 innen yrkesfaglige utdanningsprogram gjennom et tredje skoleår, Vg3 påbygging, oppnå generell studiekompetanse (Hegna et al., 2012, s. 226). Ulempen er at undervisningen gjennom formuleringen av disse kompetansemålene ofte resulterer i at opplæringen, av mange elever, oppleves som lite relevante i forhold til studieretningen eleven går på (Hegna et al., 2012; Kaarbø,

⁴Denne referansen refererer til læreplanener innen restaurant- og matfag, men er likevel av relevans for andre fagretninger da læreplanene hadde samme organisering og oppbygging i forhold til timefordeling. (Spetalen, 2017, s. 2).

2010, s. 217). Altså er balansen mellom brede innganger til utdanningen og elevenes fordypning i tema som interesserer dem, en vanskelig balansekunst og noe som har vært diskutert i norsk fag- og yrkesopplæring i mange år.

Oppsummert har ungdommers frafall fra deltagelse i utdanning og eller arbeidsliv vært et problem gjennom to store reformer i norsk skole. De har fått rett til tre-årig videregående utdanning og bred, men kanskje ikke dyp nok kompetanse fra skolen. Gjennom alle tre reformene har prinsippet om likeverdighet og tilpasset undervisning vært et av en del av fundamentet (Hegna et al., 2012, s. 226). I skrivende stund implementeres Fagfornyelsen, en reform som i likhet med de foregående blant annet har som mål å øke elevenes gjennomføring av videregående opplæring. Selv om 2019-årgangen av Utdanningsspeilet (Utdanningsdirektoratet, s. 83) viser at antallet elever som gjennomfører videregående opplæring aldri har vært høyere, er det fortsatt store utfordringer på enkelte utdanningsprogram. I NOU 2019:25 drøfter Blegnutvalget fordeler og ulemper med 2+2-modellen og vekslingsmodellen. Det fremmes ikke konkrete forslag om å kutte ut eller erstatte disse, men det åpnes for at utdanningsmyndighetene bør vurdere modeller som i større grad fokuserer på sluttkompetansen elevenes og lærlingen skal ha, og ikke så stor grad som i dag fokusere på veien frem mot denne kompetansen (NOU 2019: 25, s. 95).

2.2 Fag- og yrkesopplæring i andre land

I Europa eksisterer flere utdanningsregimer innenfor videregående utdanning og fag- og yrkesopplæring. Regimene kan struktureres etter hvordan fag- og yrkesopplæringen er strukturert og hvem som styrer innholdet. I et markedsbasert regime er opplæringen i stor grad styrt av den enkelte bedrifts behov for kompetanse. Opplæringen kan derfor være snever og av liten verdi for andre bedrifter innen samme bransje. I statsstyrte regimer kan staten gjennom utdanningsmyndighetene i stor grad styre utdanningen. Opplæringen er ofte skolebasert, og ofte med en hovedvekt på teoretisk læring. Tanken er at den bedriftsspesifikke opplæringen finner sted etter at eleven er ferdig på skolen. De fagopplæringsbaserte opplæringsregimene kjennetegnes av opplæring som vil være knyttet til fagene, og derfor av nytte for bedrifter innen samme bransje. Opplæringen skjer i samarbeid mellom skole og bedrift (Nyen & Tønder, 2014, s. 22).

Sverige tilhører den statsstyrte kategorien og elever velger i hovedsak å fortsette på en treårig utdanning på gymnasieskolan etter fullført grunnskole (Skolverket, 2020a). Eleven kan fullføre hele

fagutdanningen gjennom gymnasieskolan, men kan også velge å være lærling i bedrift deler av perioden (Skolverket, 2020b). I Tyskland og Sveits gjennomføres og organiseres utdanningssystemet på en annen måte enn i Norge og Sverige. Begge land bruker den såkalte dualmodellen i yrkesfaglig opplæring. Modellen kjennetegnes av kombinasjon mellom opplæring i skole og bedrift (Hoeckel, Field & Grubb, 2009, s. 17). Vekslingene mellom skole og bedrift skjer ukentlig, og modellen har likhetstrekk med den norske vekslingsmodellen som delvis er basert på dualmodellen (Høst, Nyen, Reegård, Seland & Hagen Tønder, 2015b, s. 10). Felles for de begge er at elevene ansettes som lærlinger i opplæringskontor eller bedrifter samtidig som de er elever i den videregående skolen. Gjennom læretiden på fire år kombineres opplæringen i skole og bedrift. Det finnes likevel forskjeller. I Tyskland og Sveits velges elevene som ansettes som lærlinger ut tidligere enn i Norge. Dette skjer som oftest gjennom «pre-apprenticeships». Denne ordningen har likhetstrekk med den norske arbeidsuken, altså at eleven deltar og arbeider i bedriften og som oftest det året eleven fyller 14 år. Formålet med denne praksisperioden, som i Sveits kalles «Schnupperlehren», er at elevene skal få anledning til å prøve ut faget og den aktuelle bedriften. Formålet er at eleven skal søke og få tilbud om lærlingeplass i bedriften (Hoeckel et al., 2009, s. 24). Denne formen for praksis i bedrift, i en så ung alder er ansett som viktig for at eleven skal gjøre informerte valg. Dette vil igjen redusere antallet elever som avsluttet opplæringen (Hoeckel et al., 2009, s. 24). I norsk sammenheng forsøker eleven å oppnå dette gjennom praksis i bedrift på Vg2, altså det siste året på videregående skole (Nyen & Tønder, 2014, s. 108; Utdanningsdirektoratet, 2016, s. 1). Bortsett fra elevene som går i den norske vekslingsmodellen er det om lag to år i mellom at den Tysk / Sveitsiske eleven søker lærlingeplass og den norske. I den norske 2+2 modellen og i den tysk / sveitsiske dualmodellen virker det som at elevens praksis i bedrift er det viktigste for at eleven skal få tilbud om læreplass (Høst, Nyen, Reegård, Seland & Hagen Tønder, 2015a, s. 11). Elevens alder på tidspunktet for praksis, virker å være mindre viktig. Samtidig er det verdt å merke seg at tidspunktet for spesialiseringen er ulikt. Flere, blant annet Nyen og Tønder (2014, s. 155) og Hegna et. al (2012, s. 228) har pekt på utfordringer knyttet til at norske ungdommer får spesialiseringen sent, noe som kan medføre at elever opplever manglende relevans for fremtidig bruk av det en jobber med på skolen. Dette kan igjen lede frem til at elever avslutter opplæringen før den er fullført (Reegård, 2016, s. 11).

2.3 Motivasjon, relevans og frafall

Forskning viser tydelig at elevenes motivasjon for skolearbeid, innsats tilknyttet skolearbeidet og deres hjelpesøkende atferd i møte med utfordringer, faller gjennom grunnskoleelevenes alder. (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 12). Det er et tydelig fall i elevenes motivasjon fra 4. trinn til og med 10. trinn (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 33 - 34). Om vi legger statistikken fra Skaalvik og Skaalvik til grunn, kan derfor drivkraften til skolearbeid være lav hos mange av elevene som starter i videregående skole. Forskning utført av Mjaavatn og Frostad (2018, s. 293) fant at elever, både jenter og gutter, som begynte på Vg1 yrkesfag hadde lavere motivasjon i tiendeklasse enn klassekamerater som begynte på studiespesialiserende utdanningsprogram.

Gjennom en 35 timers skoleuke har elevene ca ti timer fellesfag og 25 timer programfag (Utdanningsforbundet, 2011). Artikkelen «'For mye teori' i fag- og yrkesopplæringen» (Hegna et al., 2012) belyser ulike europeiske modeller for yrkesfaglige utdanning. I artikkelen brukes begrepet teori i hovedsak for å beskrive fellesfag og i mindre grad til yrkest teori nødvendig for utøvelse av programfag. Forfatterne belyser ulike valg som er tatt i 2 + 2 modellen slik den brukes i norsk skole i dag og trekker frem prinsippet om at også yrkesfaglige utdanningsprogram skal kunne lede frem til studiekompetanse gjennom et påbyggingsår. Den beskriver også at yrkesfaglig utdanning i Norge skal kompensere for de ulike forutsetningene elevene møter skolen med (Hegna et al., 2012, s. 225; Meld. St. 20 (2012-2013), s. 12). Forfatterne trekker frem at elevenes rett til en yrkesfaglig utdanning med påfølgende mulighet for studiekompetanse på mange måter går på bekostning av relevansen fellesfagene får i disse utdanningsprogrammene (Hegna et al., 2012, s. 229). Dette er en interessant problemstilling som også berører prinsippet om at norsk skole skal være inkluderende, altså at elever med ulik bakgrunn og forutsetninger skal få likeverdig opplæring (Meld. St. 20 (2012-2013), s. 11). Det virker altså som at prinsippene om alle elevers mulighet for studiekompetanse medfører mer teori enn yrkesutøvelsen og programfagene krever. Sagt på en annen måte prioriteres teoriundervisning nødvendig for studieforbereidende løp på bekostning av teori nødvendig for utøvelsen av yrkesfagene. Samtidig medfører denne relativt omfattende teoriundervisningen at elever kan miste motivasjon og falle fra videregående opplæring (Hegna et al., 2012, s. 217).

Ved innføringen av nasjonale prosjekter som FYR og Ny GIV anerkjenner på mange måter utdanningsmyndighetene fellesfagene så vel som videregående skole i sin helhet sin risiko for å bli

opplevd som lite relevante av elevene, ja kanskje til og med kjedelig. Samtidig viser innføringen av prosjektene at utdanningsmyndighetene viser vilje til å gjøre noe med dette problemet, uten å gjøre om på strukturen hvilket kunne medført tap av muligheten for et tredje skoleår med påbygging for studiekompetanse. Prinsippet om at alle elever skal ha anledning til å velge utdanning som gir de rett til høyere utdanning har vært gjeldende i norsk skole siden innføringen av R94 (Hernes, 2010a).

Fellesfag, yrkesretting og relevans, også omtalt som FYR prosjektet hadde som mål å «forbedre yrkesrettingen av fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogram for å øke elevenes motivasjon og for at elevene lettere skal se nytteverdien av fellesfagene.» (Lønne Christiansen & Fjeld, 2016, s. 3). Ny GIV var et samarbeidsprosjekt mellom flere offentlige instanser som skoler, NAV og frivillige organisasjoner og private bedrifter (Ny GIV, 2013, s. 5). Formålet med prosjektet var å redusere frafallet på videregående skole samt å hjelpe elever som allerede var falt fra, gjennom flere delprosjekt (Ny GIV, 2013, s. 7). I dokumentet Ny GIV Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom (2013) nevnes flere av disse prosjektene som relativt vellykkede, og det nevnes blant annet at praktisk arbeid, tett oppfølging og godt arbeidsfellesskap har hjulpet mange elever som droppet ut gjennom skoleåret 2012 - 2013 (2013, s. 8). Begge prosjektene har satt yrkesretting av fellesfag i tilknytning til begrepet relevans.

«Relevant betyr i denne sammenhengen å «nå frem til» elevene med undervisningen i fellesfagene slik at elevene opplever at faget og det de lærer er nyttig, interessant og viktig for dem» (Meld. St. 28 (2015-2016), s. 52).

Årsakene til frafall er mange, og varierte. Likevel er det noen utfordringer som ofte går igjen. En nyere utredning viser at elever som har mindre enn 3,5 i karaktersnitt ut fra ungdomsskolen har betydelig lavere sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring, enn elever med karaktersnitt over 3,5 (NOU 2018:15, s. 120). Gutter har større frafall enn jenter, og elever på yrkesfaglige utdanningsprogram faller oftere fra enn elever på studiespesialiserende utdanningsprogram (Hernes, 2010a, s. 11). Videre er det en tydelig sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevens sannsynlighet for å fullføre eller falle fra videregående opplæring (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008, s. 178 - 179). Svake norskkferdigheter og elevenes manglende opplevelse av mestring er også faktorer som påvirker elevene som faller fra, samtidig har gutter av ikke-vestlig bakgrunn lavest sjans til å få læreplass (Hernes, 2010b, s. 13). Det er ikke bare Norge som opplever elevens frafall fra videregående opplæring (Hernes, 2010b, s. 8; OECD, 2018, s. 62). I 2010 satte Eu mål om at medlemsstatene skulle redusere frafall (early school-leaving) til 10% i

2020 (European Commission, 2010, s. 3)⁵. Selv om flere stater fortsatt ikke har nådd målene, er trenden god. Gjennomsnittet av ungdom som faller fra videregående opplæring før EQF nivå 3⁶ er oppnådd, har blitt redusert fra om lag 17% i 2002 til 10,7% i 2016 (Eurostat, 2017). I Norge er det til sammenlikning rundt 25% som ikke hadde fullført videregående opplæring fem år etter at de hadde startet (Statistisk sentralbyrå, 2019)⁷. Det må presiseres at disse målingene ikke er direkte sammenlignbare, og at den norske statistikken kan være langt nærmere statistikken fra EU enn disse tallene viser. Likevel viser disse statistikkene at potensialet for å få flere ungdommer til å gjennomføre og bestå videregående opplæring er stort, i Norge så vel som i EU. Gode læringsopplevelser i trygge omgivelser er viktig for å fremme motivasjon og hindre frafall (Pedersen, Pettersen & Snoen, 2019, s. 109). Elevenes tilhørighet til og identifikasjon med skolen de går på motvirker også frafall (Mjaavatn & Frostad, 2014, s. 54). I det neste underkapittelet vil jeg beskrive hvordan entreprenørskap som samlebetegnelse, og mer konkret ungdomsbedrifter kan brukes i videregående opplæring.

2.4 Entreprenørskap i utdanningen

Entreprenørskap kan defineres på ulike måter. I denne masteroppgaven brukes samme definisjon som Kunnskapsdepartementet bruker på begrepet: «Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 4). Moderne entreprenørskap startet på 1300 tallet, og utviklet seg videre sammen med den industrielle revolusjon på 1700 tallet (Schumpeter [1911] i Casson & Casson, 2014, s. 1238). I et nærmere tidsperspektiv fokuserer OECD og flere land i Europa på entreprenørskap i samfunnet og innen utdanningen på 1990 tallet.

Bolognaprosessen i juni 2001 markerte på mange måter Norges start på implementering av entreprenørskap i norsk utdanningspolitikk.

Det finnes mange former for entreprenørskap, og temaet hører hjemme i mange ulike sammenhenger, ofte innen økonomiske felt (Spilling, Johansen & Støren, 2015, s. 19). Det har siden

⁵ Statistikken måler ungdom og unge voksne mellom 18 og 24 år.

⁶ Fag / svennebrev eller generell- / spesiell studiekompense.

⁷ Statistikken måler ungdoms gjennomføring fem år etter at startet på Vg1 første gang, og er da etter normert tid 20 eller 21 år.

rundt 1950 vært en økning i antallet undervisningsprogrammer som omhandler entreprenørskap, og mange av disse utdanningsprogrammene har vært tilbudt innen høyere utdanning (Liguori, Corbin, Lackeus & Solomon, 2019, s. 182).

Entreprenørskapsfeltet innen utdanning er omfangsrikt og deles ofte inn i tre hovedkategorier; *utdanning om entreprenørskap*, *utdanning for entreprenørskap* og *utdanning gjennom entreprenørskap* (Spilling et al., 2015, s. 21). Elevene dette prosjektet handler om hadde søkt seg inn på Vg2 Kjøretøy med ulike mål, men trolig mål som er relatert til yrkesutøvelse innen fag som omhandler kjøretøy. Bruk av entreprenørskap i undervisningen måtte derfor skje innenfor rammene styringsdokumenter, blant annet læreplaner og generell del av læreplanen⁸ la opp til. I dette masterprosjektet brukes derfor siste hovedkategori, *utdanning gjennom entreprenørskap*. Når det er sagt vil det selvsagt være positivt om noen av de involverte elevene selv velger å starte egen bedrift i fremtiden, og gjennom prosjektet med ungdomsbedriftene vil elevene kunne lære noe om entreprenørskap generelt. I fortsettelsen vektlegges utdanning gjennom entreprenørskap, og bruk av ungdomsbedrifter spesielt.

Ungdomsbedrift beskrives på denne måten av Ungt Entreprenørskap: «Elevene skal i løpet av ett skoleår etablere, drive og avvikle ungdomsbedriften med støtte fra lærere og en mentor fra det lokale næringslivet» (Ungt Entreprenørskap, 2020a). I de følgende avsnitt vil jeg redegjøre for forskning på entreprenørskap som omhandler ungdomsbedrifter. Det finnes en god del forskning på bruk av *ungdomsbedrift*, eller *mini-companies* på engelsk, i utdanningen generelt. Bruk av ungdomsbedrifter, eller *mini-companies* på engelsk, er den vanligste formen for entreprenørskapsundervisning i Europa (European Commission/EACEA/Eurydice, 2016, s. 13). Likevel, når søkefeltet snevres inn til også å inneholde *videregående opplæring*, eller *upper secondary* blir det raskt færre treff. Dersom også *yrkesfag* eller *VET*⁹ inkluderes er det svært få treff. Ved å inkludere *risikosonen* eller *at-risk-youth* er det ingen treff i Oria pr 1. mai 2020¹⁰. Det er derfor grunn til å mene at det er gjennomført lite forskning på ungdomsbedrifter innen yrkesfag på videregående nivå. Påstanden understøttes av Liguori, Corbin, Lackeus & Solomon (2019, s. 182) som skriver: «Vocational education and training (VET) programs, which educate a similarly large

⁸ Ny overordnet del var enda ikke trått i kraft.

⁹ Vocational Education and Training

¹⁰ Søkeord på norsk og engelsk ble brukt i Oria, OsloMETs søkemotor

percentage of the global population, fall into this same research void». I de følgende avsnitt presenteres derfor forskning innen entreprenørskapsundervisning på videregående utdanningsnivå.

Gjennom sitt doktorgradsarbeid undersøkte Hunter Lindqvist hvordan involverte elever opplevde egen læring gjennom oppstarts og driftsfasen (2017, s. 131) av ungdomsbedrifter på videregående nivå i Sverige. Funn fra dette arbeidet viser at elevene selv opplever å ha lært, eller videreutviklet egen kompetanse innen mange områder. Flere informanter oppgir at de har lært mye om samarbeid med andre, muntlig kommunikasjon, planlegging og utviklet selvtillit. Motivasjon nevnes også, ofte i konteksten av å hjelpe andre til å jobbe i ungdomsbedriften.

Johansen (2018), beskriver et prosjekt hvor videregående skoler deltok i et forskningsprosjekt fra 2015-2018. 1200 personer deltok i en spørreundersøkelse og 150 ble også intervjuet. Ulike roller som elever, lærere, foresatte og personer i lokalt næringsliv var blant informantene. Prosjektet forsøkte å finne støttende elementer og utfordringer med ungdomsbedrifter «mini-companies» på nivåer videregående skole. Prosjektet hadde bred internasjonal deltagelse. Skoler fra Finland, Estland, Italia, Latvia og Flandern deltok. Studien presenterer mange spennende funn, blant annet at antallet timer elevene jobbet med sine prosjekter var avgjørende, og det var et tydelig skille mellom elever som jobbet mer eller mindre enn 100 timer med sine ungdomsbedrifter. Skillet omhandlet i hvilken grad elevens arbeid medførte større endringer for eleven og lokalmiljøet eller ikke. Videre funn viser at både elever, foreldre og lærere finner bruk av ungdomsbedrifter i undervisningen relevant, og den bidrar til å styrke relasjonen mellom elev og lærer.

Ruskovaara gjennomførte i 2014 en stor undersøkelse blant finske yrkesfaglærere. Hun fant blant annet at involverte læreres bakgrunn fra bedriftsetablering kom til nytte gjennom prosjekter hvor ungdomsbedrifter brukes i videregående opplæring (s. 89). Videre påpeker hun at ulike deltakeres roller¹¹ finner ulik betydning fra prosjektet, og læreres opplevelse av egen entreprenørskapskompetanse settes også i sammenheng med i hvilken grad de deltar i utviklingen av slike prosjekter (Ruskovaara, 2014a, s. 93)

¹¹ Ruskovara bruker begrepet «stakeholders»

3 Teori

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teori som er sentral for dette prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Det er mange oppfatninger om hva læring er og hvordan den produseres. Dette medfører at læring kan betraktes fra ulike perspektiv, og vi finner ulike oppfatninger om hvilke perspektiv på læring som er viktig og riktig å vektlegge (Illeris, 2012b, s. 15). I begynnelsen av dette kapitlet presenteres kort et utvalg av flere perspektiv på læring før jeg gjennom de kommende underkapitlene går dypere inn i et utvalg av disse.

Læring er en relativt varig endring av atferd (Piaget, 2012, s. 71) basert på en konkret handling i en situasjon (Dewey, 2012a, s. 505) som vi reflekterer rundt, i og over handling (Schön, 1987, s. 37). Det skjer sammen med noen som kan mer enn en selv (Vygotskij, 2001, s. 166) og forsterket av følelsene vi opplever i situasjonen (Grendstad & Sandven, 1986). Resultatet av dette er at vi som individer vokter oss for å gjøre samme feil neste gang, samtidig som vi forventer anerkjennelse for riktig beslutning av andre - begge deler er nødvendige for vår deltagelse i og opprettholdelse av fellesskaper (Wenger, 2004, s. 177). Læring er uunngåelig for mennesker (Säljö, 2001, s. 29), samtidig vil menneskers søken etter og evne til å lære være varierende, og i relasjon med deres drivkraft til å lære (Illeris, 2012b, s. 114). En ikke uuttømmelig, men god oppsummering av læring er, «Learning is the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (D. Kolb, 1984, s. 38).

Dette masterprosjektet har omhandlet læring i en klasse på yrkesfag, i en norsk storbykskole, gjennom skoleåret 2018-2019. I dette prosjektet har jeg prioritert å gjøre rede for kognitiv læring, praktisk læring gjennom erfaringer og drivkraften som driver oss gjennom prosessen vi lærer fra. I underkapittel 3.1 presenteres kognitivismen og læring. Tankegodset utviklet av Jean Piaget er sentralt her og har vært av stor innflytelse på John Dewey og senere David Kolb. I det påfølgende underkapittel 3.2 presenteres erfaringslæring som et pedagogisk syn på læring. Både Dewey og senere Kolb, er sentrale i dette underkapitlet. Det siste underkapitlet, 3.2, omhandler læringens drivkraft, ofte omtalt som motivasjon. Kapitlet er i hovedsak basert på forskning presentert av Knud Illeris, Marylène Gagné, Edward L. Deci og Richard M. Ryan.

3.1 Kognitivism og læring

Assimilasjon og akkomodasjon er deler av intellektets tilpasning til miljøet og står i et dialektisk forhold til hverandre (Piaget, 2012, s. 72). Når mennesker gjennom en eller flere sanser opplever noe som en vet hva er fra før av, kalles dette assimilasjon. Assimilasjon betyr, ifølge Piaget at vi kan forklare det som skjer, hendelsene som skjer er i henhold til hva vi forventet skulle skje. Våre antagelser om det som skulle skje blir bekreftet. Slik jeg ser det er assimilasjon når «ting går på skinner», altså når en prosess forløper seg som vi forventer og uten at usikkerhetsmoment oppstår. Når erfaringen, situasjon eller prosessen ikke umiddelbart kan forstås gjennom det vi allerede kan, oppstår i følge Piaget (1977, s. 308) akkomodasjon. Vi mangler altså noe som kunne ha forklart det som skjedde. Dette noe omtaler Piaget som skjema¹² (1977, s. 148). Når vi har lært noe, er det i intellektet vårt, opprettet et skjema som forklarer dette «noe». Neste gang samme situasjon oppstår bruker vi skjemaet vi lagde forrige gang til å forklare vår opplevelse av virkeligheten. Balansen, altså vår opplevelse av virkeligheten, og vår evne til å forklare virkeligheten, omtaler Piaget som ekvilibrium (1977, s. 109). Som mennesker streber vi etter å forstå, «å arkivere» vår kunnskap i våre hjerner i et, for oss, logisk system slik at vi igjen kan oppnå likevekt etter å ha erfart noe nytt (Piaget, 2012, s. 72). Det er viktig å presisere at likevekt ikke assosieres med inaktivitet og avslapping. Tvert i mot hevder Piaget at ekvilibrium inntreffer når brikkene faller på plass, mens vi er i situasjonen (Piaget, 2012, s. 71). Vi forsøker derved å holde tritt med opplevelsene vi utsettes for, søker å forstå dem ved bruk av tidligere ervervet forståelse, og endrer eller utvikler nye skjema ved behov (Illeris, 2012b, s. 57). Likevel kan en konsekvens av denne balansen være at vi slutter å gjenta det vi nå har lært oss (Piaget, 1977, s. 109). Sagt på en annen måte har vi nå «knekt koden».

For å trekke dette tilbake til skolen kan vi si at dersom skolen skal bidra til elevenes læring, må skolen ofte gjennom læreren, legge til rette for at elevene opplever situasjoner elevene ikke er kjent med. For å følge logikken til nå fremsatt i dette kapittelet, må derfor lærerne legge til rette for opplevelser som utløser akkomodasjon hos elevene. Dette for at elevene skal få utviklet skjemaene for dette «noe», slik at de kan assimilere denne situasjonen neste gang. Læreren må derfor først la elevene oppleve noe de ikke kan forklare, da opplever eleven en form for ubalanse, disekvilibrium,

¹² ¹² Piaget bruker både «scheme» som oversettes til skjema, og «mobile schemata» som kan oversettes til mobile skjemaer. Altså åpner han for at skjema ikke er statiske, men at de kan endres, utvides og omplasseres etterhvert som ny kunnskap påvirker allerede etablert kunnskap.

for så at læreren eller andre som kan mer (Vygotskij, 2001, s. 166) forklarer, viser hva som skjer, hvordan noe fungerer, eller hvordan noe skal utføres for eleven. Den som kan mer bidrar altså med å avgrense og tolke det eleven opplever (Schön, 1987, s. 129). Det vil likevel ikke være tilstrekkelig å bare la elevene oppleve én variant av problemstillingen eller temaet læreren setter som mål at elevene skal lære. Etter at den opprinnelige akkommodasjonen er fullført, vil eleven møte temaet fra flere sider oppleve en motstand og gjøre oppdagelser en ikke gjorde i sitt første møte med temaet (Piaget, 1977, s. 308). Bare ved å legge til rette for belysning av tema fra ulike sider, eller problemstillinger i ulike kontekster, vil skolen kunne oppfylle definisjonen av kompetanse «[...] mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner» (Utdanningsdirektoratet, 2017b, s. 10).

Å mangle skjema kan sammenliknes med å mangle erfaring. Mennesker i alle aldre vil oppleve situasjoner som gjør oss usikre. Samtidig vil voksne, gjennom flere år i livet og samfunnet, trolig ha opplevd mange situasjoner en har lært av, og på den måten ha et arkiv av skjema. Voksne har altså rukket å utvikle flere redskaper en kan anvende for å forstå situasjonen en står overfor (Piaget, 2012, s. 78). Voksne vil derfor være i stand til å assimilere flere situasjoner enn unge vil være. At barnet eller ungdommen utvikles kognitivt innebærer å gjøre erfaringer som korrigerer sitt eget verdensbilde og derved utvikler intellektet (Piaget i Säljö, 2001, s. 61). Som nevnt i oppgavens innledning er skolens oppgave å hjelpe barn, unge og i noen sammenhenger voksne, å lære. Sagt på en annen måte er det skolens oppgave å hjelpe elevene til å lære for å tilpasse seg samfunnet de er en del av, for så å påvirke samfunnet gjennom ulike faser av livet.

3.2 Pragmatisme og læring

John Dewey har skrevet flere tekster som fortsatt er sentrale når det kommer til forholdet mellom læring, utvikling og utdanning (Illeris, 2012a, s. 377). Han er kanskje mest kjent for sitatet «Learning by doing» (Dewey, 2004, s. 178). Selv om Dewey var opptatt av erfaring som grunnlag for læring, var han ikke ukritisk til hvilken erfaring eleven møtte, samt i hvilken sammenheng denne erfaringen stod i forhold til kommende erfaringer.

Alle erfaringer inneholder et element av prøving og feiling. Vi gjør noe, og når det ikke fungerer, gjør vi noe annet, og vi fortsetter helt til vi oppnår det vi ønsker (Dewey, 2004, s. 139).¹³

¹³ I denne setningen nevner ikke Dewey drivkraft eller motivasjon for å fortsette etter, potensielt flere mislykkede forsøk. Etter min oppfatning forutsetter Dewey at denne drivkraften er tilstede.

Dette kan sies å være universelt for alle som gjør noe for å oppnå et ønsket resultat. I skolesammenheng er det som regel læreren som planlegger disse eksperimentene, eller arbeidsoppgavene elevene møter. Som lærere lar vi elever møte utfordringer vi ønsker de skal lære fra. Ved å gjøre eksperiment eller utføre arbeidsoppgaver ønsker vi at elevene lærer. Våre intensjoner er altså gode, likevel påpeker Dewey at elevene lærer uansett og ikke bare av resultatet. De lærende lærer uansett om erfaringen er oppfattet som interessant og relevant, eller kjedelig og irrelevant (Dewey, 1938, s. 27). Skal elevens læring være konstruktiv betinger dette at erfaringer eleven utsettes for er av en viss kvalitet, ansett som nyttige av eleven og at erfaringen er relevant i kommende erfaringer (Dewey, 1938, s. 28). For å oppnå relevante erfaringer må også elevene involveres i eget læringsarbeid og delta aktivt (Dewey, 1938, s. 67). I følge Dewey er derfor lærerens kompetanse og rolle av stor betydning. Dette da egnede erfaringer for eleven skal velges ut, legges til rette for, og innplasseres riktig i forhold til de tidligere og kommende erfaringene. Samtidig vil eleven alltid lære av erfaringer, altså dersom læreren eller skolen mislykkes i å opparbeide denne rekken av meningsfulle erfaringer, står vi i fare for at eleven lærer at skolen er meningsløs, kjedelig eller irrelevant. Å lære gjennom erfaring er derfor en menneskelig egenskap skolen kan utnytte til noe positivt, men den kan også bidra til at skolen blir nok en arena eleven opplever som kjedelig, meningsløs eller uhåndterbar.

Dewey er også tydelig på at erfaringer må bearbeides kognitivt for at læring, som varig endring av atferd skal oppnås, altså lagres kognitivt. Denne kognitive bearbeidingen medfører at den lærende tenker over erfaringen denne nettopp gjorde seg (Dewey, 2004, s. 140)¹⁴. Å tenke over de nylige opplevde erfaringene medfører at den lærende kobler sammen, eller plasserer disse hendelsene, tiltak og effekter, i forhold til hverandre, samt andre tidligere ervervede erfaringer. Det er nok i denne tenkingen, eller kognitive bearbeidingen av de praktiske erfaringene Dewey ser at Piagets skjemaer passer inn i forklaringen av læring. Dette er, etter min oppfatning, begrunnelsen for at erfaringslæringen omtalt av Dewey og Kolb ofte trekker inn Piagets tankegods. På denne måten kan en si at Dewey og Kolb setter fokuset på hva den lærende opplever gjennom erfaringer, og at Piaget forklarer den kognitive læringen som følge av erfaringene og tenkingen med hans teori om assimilasjon, akkomodasjon og individets søken etter likevekt. Disse tre teoretikere er på mange måter derfor enige, selv om de gjennom sine livslange arbeid har rettet fokus på ulike deler av prosessen læring.

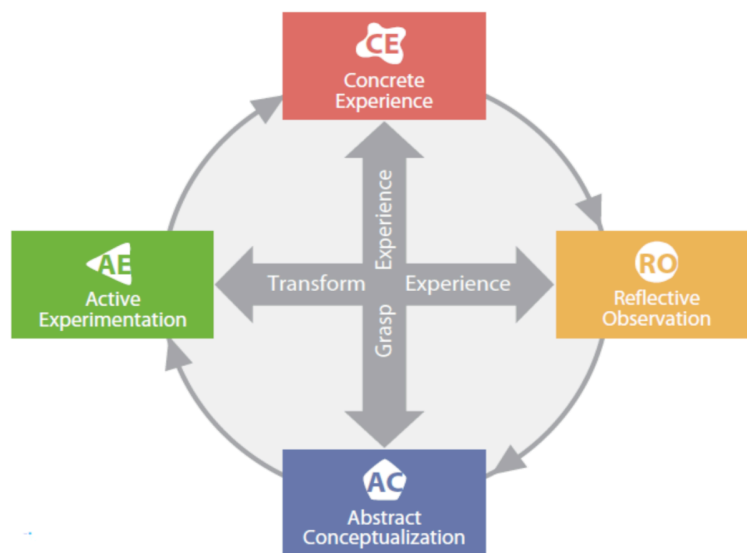
¹⁴ Dewey bruker ordet thinking (tenking), og ikke refleksjon.

3.3 Erfaringslæring

All utdanning omhandler læring. Elevene må lære kognitive, praktiske og sosiale ferdigheter for å fungere i vårt samfunn generelt og som arbeidstakere spesielt. Læring starter med at en må oppleve noe, eller møte en utfordring. Opplevelsen kan være at et nytt tema presenteres av en lærer, eller at en møter en utfordring en føler behov for å løse. «Learning is best conceived as a process, not in terms of outcomes». I dette sitatet baserer Kolb seg på Deweys arbeid og hevder at læring skjer gjennom sammenkoblede erfaringer hvor kunnskap blir modifisert og etterhvert re-modifisert. (2014, s. 6). Videre hevder Kolb (2014, s. 7) at all læring er re-læring, altså at våre oppfatninger endres etter å ha blitt jobbet med og integrert i mer raffinerte ideer. Her trekker Kolb (2014, s. 7) inn Piaget og hans konstruktivistiske teori som forklarer hvordan vi konstruerer vår kunnskap gjennom erfaringer som lagres som skjema. Kolb hevder videre at læring handler om konflikthåndtering. Konflikter og uenigheter står mellom vår atferd gjennom handlinger, og refleksjonen av handlingene i etterkant. Disse konfliktene og den påfølgende refleksjonen er en del av vår læring (2013, s. 7). Et eksempel på dette kan tenkes å være når en får tilsnakk etter å ha sagt eller gjort noe. De fleste vil da reflektere over hvorvidt det var riktig å gjøre eller si dette, samt vurdere hva en vil gjøre neste gang i en liknende situasjon. Avslutningsvis trekker Kolb frem læring som en holistisk prosess for vår tilpasning til verden (2013, s. 7). Læring er ikke utelukkende en kognitiv aktivitet, snarere en helhetlig prosess hvor våre følelser, våre oppfatninger og vår atferd inngår i ulike aktiviteter. Læringen omfatter også andre spesialiserte tilpasningsmodeller vi bruker som problemløsning, kreativitet og beslutningstaking. Så langt har jeg i dette underkapittelet beskrevet læringen som endringer som skjer i eleven som individ. I neste del vil jeg beskrive andre menneskers rolle i den individuelle prosessen.

David Kolb presenterte i 1984 sin teori om erfaringslæring, Experiential Learning Theory, ELT (1984, s. 20). Erfaringslæring er basert på Kolbs sammensetning av tidligere teoretikers arbeid og er delt inn i fire hovedpunkter. I de følgende avsnitt vil det redegjøres for disse. Kolb (2014, s. 7) skriver at læring er et resultat av en synergi mellom mennesket og miljøet. Også her nevnes Piaget som anvender samme teori som nevnt tidligere i forhold til assimilasjon og akkomodasjon. Han ser dette også i sammenheng med Kurt Lewins formel at atferd er en funksjon av mennesket og miljøet mennesket befinner seg i. I avslutningen trekker Kolb (2013, s. 7) inn den sosiale konteksten. I denne teorien om erfaringslæring er kunnskap sett på som transaksjonen mellom sosial kunnskap og

personlig kunnskap. Den sosiale kunnskapen er preget av vår historie og vår kontekst. Sosialkonstruktivismen står i sterk kontrast til modeller hvor kunnskap kan overføres fra læreren til den lærende. Sosial kunnskap kan læres og omdannes i individet som gjør denne kunnskapen til sin egen, basert på egne erfaringer, i sin egen kontekst og i sitt miljø. David Kolbs modell for dimensjoner som inngår i den erfaringsbaserte læreprosess kalt, The Experimental Learning Cycle:



Figur 1. David Kolbs figur om erfaringslæring, The Experimental Learning Cycle (Kolb & Kolb, 2013, s. 8)

Modellen som beskriver erfaringslæring består av fire elementer, konkret erfaring, refleksjon, abstraksjon og aktiv utprøving. Kolb (2013, s. 8) hevder at læring skjer i spenningsfeltet mellom disse elementene samtidig som at de opptrer i en bestemt rekkefølge. Det starter med en konkret erfaring. Etter en opplevelse vil vi reflektere over hva dette betydde for oss. Videre vil vi, på bakgrunn av erfaringen og refleksjonen, kunne danne noen abstrakte konsept før vi er i stand til å gjøre aktive eksperiment. Når vi har gjennomført hele prosessen kan vi fortsette med nye konkrete erfaringer, men da med endret oppfatning av det vi lærte i den første prosessen.

Kolbs teori om erfaringslæring er bekreftet av biologisk forskning. Gjennom sitt arbeid leste James E. Zull Kolbs teori om erfaringslæring og kom til at denne kunne fungere basert på Zulls kjennskap til hjernes oppbygging, noe dette sitatet forklarer; «What I knew about the brain told me that the learning cycle should work, and it told me why.» (2011, s. 14). Basert på egen kunnskap satte Zull opp en tegning som biologisk forklarer hvorfor erfaringslæring fungerer og forklarer hvilke deler av

hjernen som brukes og i hvilken rekkefølge. Det er ikke gjennom forskning på hjernen Kolb har kommet frem til teorien om erfaringslæring, men at biologisk forskning kan underbygge teorien om erfaringslæring er viktig å nevne her. Sitatet under beskriver Kolbs modell for erfaringslæring:

Our brain has the capacity to reflect, develop ideas, and take actions continually. We are always in the middle of a multitude of learning cycles, getting new sensory information, thinking about different experiences, getting new ideas about their meaning, and testing those ideas. This is the story of our day-to-day lives (Zull, 2011, s. 25).

Vi er altså i mange læringscykluser på samme tid, men ikke nødvendigvis på samme stadiet. Læreprosessene kan foregå med ulik hastighet, noen ting er lettere å lære enn andre. Noen ganger trenger vi tid til å la ting synke inn. Da «intet kan utvikle seg av intet.» (Dewey i Illeris, 2012a, s. 385) trenger den lærende stadig ny input. I neste underkapittel redegjør jeg for hvordan drivkraftdimensjonen i Illeris' modell virker inn på og er avgjørende for læringsprosessen.

3.4 Fellesskap og kommunikasjon

Dette underkapittelet omhandler fellesskap og kommunikasjon mellom mennesker og baseres på teorier Etienne Wenger og Roger Säljö har vært sentrale i utviklingen av.

I den sosialkonstruktivistiske forståelsen av læring, foregår læring i oss selv, men sammen med andre. På bakgrunn av våre allerede eksisterende kunnskaper, ferdigheter og holdninger tilpasser vi nye inntrykk, informasjon fra andre og nye erfaringer - ja vår nye forståelse utvikles i forhold til vår tidligere forståelse (Säljö, 2001, s. 57). Gjennom å være menneske sammen med andre inngår vi i ulike fellesskap. Gjennom våre liv gjør vi ulike aktiviteter, og ofte gjøres disse sammen med andre. Kommunikasjon med andre vil være viktig i så måte.

Voksne lærer ikke barn å gå ved å manipulere barnets balansenerve, men ved å oppmuntre, hjelpe og bistå barnet i dets egen læringsprosess. I denne konteksten inngår både den voksne og barnet i et fellesskap - de er sammen. Som kollegaer møter og løser vi utfordringer sammen, ofte i samarbeid med kunder eller andre samarbeidspartnere, utenfor gruppen av våre nærmeste kollegaer. I for eksempel en båtforening diskuteres fordeling av dugnadsarbeid, og bandet øver samme sang, på egne instrumenter. Gjennom ulike aktiviteter foregår ofte praktiske handlinger og kommunikasjon med andre. Etienne Wenger skriver at praksisfellesskap eksisterer mer eller mindre over alt, og at de

fleste mennesker er medlemmer av flere og til dels mange praksisfellesskap. De er en uadskillelig del av våre liv (Wenger, 2012, s. 144). Praksisfellesskaper kan gjenkjennes, og inneholder i følge Wenger (2004, s. 177 - 178) tre kjennetegn: gjensidig engasjement, ansvarlighet overfor en virksomhet og et felles reportoire. Praksisfellesskap kan være store, offisielle og kjente for andre, eller være små, diskrete og ukjente for utenforstående. I forhold til elever i norsk skole vil jeg på bakgrunn av Wengers beskrivelse, hevde at elever i en klasse kan være et stort praksisfellesskap. Dette utelukker ikke at elever i klassen kan danne mindre praksisfellesskap, for eksempel forankret i interessen for et bilmerke, en teknologi eller interessen for å oppnå gode karakterer. Lærere vil på samme måte inngå i flere praksisfellesskap, faglige med kollegaer som underviser i samme fag og på tvers av fag gjennom samarbeid som omhandler for eksempel en klasse. Wenger hevder at vi som regel har god oversikt over vår egen rolle i de ulike praksisfellesskapene, så vel som kjennskap til andre medlemmer av fellesskapet, og han skiller mellom sentrale og mer perifere medlemmer av praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 17). Gjennom dette masterprosjektet antar jeg at vil vil kunne se utvikling av praksisfellesskap gjennom den involverte klassen som et stort praksisfellesskap, og gjennom mindre i ungdomsbedriftene. Lærerne er allerede kollegaer og inngår på den måten allerede i et stort praksisfellesskap, men det er mindre klart hvordan dette prosjektet kan medføre utvikling av eventuelt andre praksisfellesskap.

De fleste mennesker kommuniserer ofte. Kommunikasjon kan være et blick, et nikk, en tekstmelding eller vanlig tale. Kommunikasjon består, veldig enkelt forklart, av et budskap som overføres mellom en avsender og en mottaker (Säljö, 2001, s. 26). I en skolekontekst foregår ulike former for kommunikasjon veldig ofte. Elever samtaler om ulike tema, lærere gir beskjeder og vi bruker språket som verktøy for å oppnå ulike ting, eller påvirke medmenneskers atferd. Språket er en stor del av vår identitet, og omtales av Säljö som et medierende artefakt. Med medierende menes i denne sammenhengen, at språket kan brukes for å beskrive konkrete eller abstrakte elementer vi ikke er i direkte kontakt med (Säljö, 2001, s. 85). Ved å mediere informasjon kan denne overføres til andre gjennom ord som avsender og mottaker er enige om hva betyr. På den måten kan vi overføre vår forståelse av et problem til en annen i håp om at denne kan gi oss informasjon tilbake som hjelper oss i å løse problemet. Säljö betrakter språket som det viktigste redskap mennesket har utviklet (Säljö, 2001, s. 84).

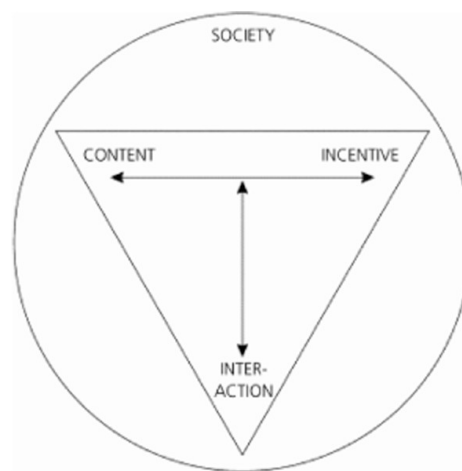
Gjennom språket kan vi kommunisere med andre og raskt møte mennesker som deler vår interesse, som sliter med samme utfordring eller som er dypt uenig i vår beskrivelse av noe. Gjennom ulike

former for kommunikasjon vil teoretiske og praktiske utfordringer diskuteres gjennom dette skoleåret, og «Det er gjennom kommunikasjon individet blir delaktig i kunnskaper og ferdigheter» (Säljö, 2001, s. 38). Gjennom praksisfellesskap kommer vårt behov for språk tydelig frem. Gjennom beskrivelser av konkrete eller mer abstrakte utfordringer er vi ofte avhengig av å få hjelp fra andre. Kommunikasjon med andre blir viktig i så måte. Avtaler forhandles og inngås ved hjelp av ulike former for språklig kommunikasjon. Oppsummert antar jeg at både behov for språk og medlemskap av ulike praksisfellesskap blir synlig gjennom arbeid i og med ungdomsbedriftene gjennom dette masterprosjektet.

3.5 Læringens drivkraft

I dette underkapittelet vil jeg gjøre rede for hvordan motivasjon er en viktig drivkraft for læring, i et fellesskap med andre. Sammenhengen mellom de foregående og dette kommende tema, som involverer samfunnet og den lærende, er etter min oppfatning best beskrevet av Knud Illeris i hans artikkel *The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning* (2015).

Beskrivelsen starter med figuren under:



Figur 2. The three dimensions of learn (Illeris, 2015, s. 30)

I forhold til dette kapittelet, så vel som i mange andre sammenhenger hvor læring diskuteres, inneholder læring alltid tre dimensjoner; innholdet som skal læres, incentivet, eller begrunnelsen for hvorfor dette er viktig samt interaksjonen hvor dette er tenkt oppnådd (Illeris, 2015, s. 30). Selv om disse tre faktorer alltid er tilstede ved læring utelukker ikke dette at flere faktorer også kan være til stede. All læring inkluderer, i følge Illeris, et innhold som skal læres, ferdigheter, kunnskaper eller

holdninger. Videre, et incentiv til å lære. Dette kommer av mobiliseringen av mental energi, følelser og vilje til å gjøre noe. Interaksjonen vil også gi den lærende input. Denne inputen kan absorberes av den lærende, men dette skjer ikke alltid, og det er flere faktorer som kan hindre denne læringen (Illeris, 2015, s. 30 - 35). Oppsummert; all læring må ha et innhold, noe som skal læres, en drivkraft eller vilje til å lære dette, samt en arena hvor dette kan utfoldes, et møte med omgivelser som muliggjør utfoldelsen. Incentivet eller drivkraften kommer fra eleven. Men her kan vi som står rundt eleven plante frø, oppmuntre til, og bistå eleven. Interaksjonen med omgivelsene kan foregå på skolens verksted, klasserom eller på arenaer utenfor skolen. Dette er også domener vi voksne rundt eleven rår over og kan fylle med relevant innhold. Modellen Illeris bruker for å beskrive læring passer godt med det sosialkonstruktivistiske tankegodset, der hvor læringen foregår i eleven, men på arenaer hvor også andre deltar.

Andre elever, likemenn eller lærere kan bidra til å fremme drivkraft ved å fokusere på innholdet, nære oppunder drivkraften eleven har og kan legge til rette for relevante møter med virkeligheten. Fraværet av disse elementene kan ha motsatt virkning på elevens drivkraft.

Illeris nevner også betydningen av kunnskapen eleven bringer med seg inn til den nye læringssituasjonen eller læringsarenaen, og fremhever dette som den største faktoren i elevenes videre utvikling (Illeris, 2012a, s. 30). Dette elementet er sammensatt. På den ene siden kan dette av lærere brukes som unnskyldning for å forklare elevenes manglende progresjon gjennom læringsprosessene. På den andre siden kan lærere erkjenne dette og aktivt inkludere dette i læringsarbeidet elevene utsettes for, som Dewey tar til ordet for (1938, s. 67). Altså ved å bygge på kunnskapen elevene allerede har, om enn på et langt lavere nivå enn ønsket, kan dette være inngangsporten for å fremme drivkraften i eleven.

Senere i samme bok nevner Illeri skjema den lærende har (2012b, s. 57). Disse skjema er symboler på kunnskap den lærende allerede besitter. Å møte situasjoner en allerede har skjemaer for omtales som assimilasjon, altså gjenkjennbarhet - den lærende gjenkjenner og forutser hva som kan komme til å skje. I motsatt fall må allerede eksisterende skjema skrives om, eller nyetableres. Dette har Illeris hentet fra Piaget som hevder at likevekt eller balanse nærmest er en universell lov som gjelder termodynamikken i like stor grad som i psykologien (Piaget, 2012, s. 75). Når gjeldende skjema hos den lærende ikke kan anvendes, utløser dette forandringer eller forstyrrelser som må forstås og dermed blir avklart før likevekt igjen gjenopprettes (Piaget, 2012, s. 77). Dersom Piagets beskrivelse av læring legges til grunn, kan ikke jeg se annet enn at lærerens viktigste rolle blir å

legge til rette for at elever møter situasjoner hvor de opplever at egne skjema ikke strekker til, altså situasjoner utenfor det eleven allerede kan eller fullt behersker. Selv om erfaringens praktiske side mislykkes kan det likevel gi en mental tilfredsstillelse gjennom følelse av mening (Dewey, 2004, s. 327). I de kommende avsnitt vil jeg gå dypere inn i læringens drivkraft, altså motivasjonen eleven har og faktorer som påvirker denne.

Motiverte elevar har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta. Meistringsopplevingar styrkjer evna til å halde ut i medgang og motgang. Fysisk aktivitet fremmar god helse og kan medverke til større motivasjon for å lære (Utdanningsdirektoratet, 2006). Sitatet er hentet fra prinsipper for opplæringen. Dokumentet sammenfatter og utdyper opplæringsloven, forskrifter til opplæringsloven og læreplanene i fag (Utdanningsdirektoratet, 2006, s. 1) Motivasjonen elevene har, får eller mister vil altså påvirke deres evne til å gjennomføre aktiviteter som legger til rette for læring. Motivasjon kommer av det latinske verbet *movere* som betyr å bevege (Pintrich, 2003, s. 669).

Overordnet betrakter Maehr og Meyer (1997, s. 373) motivasjon som en «personlig investering». Denne investeringen synliggjøres for en selv og andre gjennom handlinger individ gjør og følelsene som uttrykkes rundt handlingene. Mer spesifikt, hevder Maehr og Meyer, at retningen, intensiteten, utholdenheten og kvaliteten på handlingen som utføres, kjennetegner motivasjonen mennesket har for sine handlinger. Som eksempel kan her nevnes eleven som er umotivert for skolearbeidet i timen, men høyt motivert for det sosiale samspillet med andre elever i friminuttet. Det kan være mange faktorer som virker inn på elevens motivasjon i ulike kontekster.

Higgins og Kruglanski presenterte i år 2000 (s. 795) en ellevepunktliste som omhandler motivasjon innen vurdering og drivkraft. Listen er utførlig beskrevet og godt forankret i forskning relevant for temaet innen psykologien. Som lærer og forsker i egen praksis velger jeg derfor ikke å uttømmende beskrive disse punktene fra et psykologisk perspektiv. Likevel er det viktig å bringe inn individets indre drivkraft og individets selvregulering for å oppnå mål en har satt. Det er drivkraften som hjelper individet fremover i prosessen som ofte består av flere delmål (Kruglanski et al., 2000, s. 794). Selvregulering er viktig for å kanalisere drivkraften i riktig retning. Altså blir drivkraften nødvendig for å utføre oppgaven eleven jobber med i nuet. Selvregulering medfører at eleven gjør bevisste valg om hvorvidt eleven skal jobbe videre for å nå målet, bli med på avsporing andre initierer, eller om en avbryter arbeidet for å ta en pause. Selvregulering og drivkraften

individer har er nært beslektet med self-efficacy omtalt av Bandura. Self-efficacy handler om hvordan mennesker når mål gjennom bevisste valg, og består av to hoveddeler.

Det første en må ta stilling til er hvilken atferd en må innta den kommende perioden. Dette vil ha innvirkning på atferden en møter oppgaven med og har gjennom arbeidet. Den andre delen omhandler hvordan en ser for seg at utfallet av arbeidet vil bli (Bandura, 1977, s. 193).

Oppsummert vil elevens drivkraft, forventninger til hvordan en selv vil jobbe med oppgaven, selvregulering for å korrigere atferden i arbeidet og forventningen til resultatet, være av stor betydning for hvordan eleven jobber med læringsaktiviteter. Denne tankeprosessen vil også være avgjørende for om eleven i det hele tatt starter på arbeidet (Bandura, 1977, s. 201).

Motivasjon deles ofte inn i indre- og ytre motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 331). Felles for begge formene for motivasjon er at målet til individet er å oppnå tilfredsstillelse. Innsats omhandler individets vilje til å bruke energi for å oppnå noe (Porter og Lawler s.21-22, 1968 i Arnold, 1979). Energien kommer ofte til uttrykk gjennom handlinger for å oppnå målet en har satt, eller blitt gitt. Selv om indre og ytre motivasjon er ulike, er de samtidig begge motsetninger til amotivasjon, som er fravær av motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 336).

Basert på denne tankerekken vil jeg kunne si at elevens innsats i kombinasjon med hvorvidt arbeidet lykkes, resultere i tilfredsstillelse hos eleven. Men hvorfor eller hvordan oppnås tilfredsstillelsen? Vi må derfor gå ett skritt tilbake. Indre motivasjon er at mennesker gjør noe fordi de finner dette interessant og givende. Aktiviteten er i seg selv så tilfredsstillende at en ikke trenger en annen belønning underveis eller etterpå for å oppnå tilfredsstillelse fra aktiviteten. (Gagné & Deci, 2005, s. 331). Sitatet beskriver indre motivasjon, altså aktiviteten i seg selv er i grunn nok. Tilfredsstillelse ved utføring av aktiviteten er ofte begrunnelsen for at mennesker starter med ulike hobbyaktiviteter (OECD, 2013, s. 225). Sagt på en annen måte vil innsatsen eller utfallet av aktiviteten alene gjør at dette ble opplevd som tilfredsstillende. Elevene opplever typisk mestring og er glad for de fikk til dette. Et ønske om å gjennomføre aktiviteten selv om en er sliten eller trøtt kan være eksempel på dette. Selv om en i utgangspunktet ønske å hvile, gir aktiviteten energi. Tilfredsstillelsen aktiviteten gir oppleves trolig større enn energien den «koster», og er derfor «verdt» å gjennomføre likevel.

Et ikke gjensidig utelukkende alternativ til indre motivasjon, er ytre motivasjon, som vi finner på den andre siden av «motivasjonsskalaen». Ytre motivasjon, i motsetning til indre motivasjon,

innebærer at aktiviteten eller utfallet av denne i seg selv ikke er nok til at individet opplever tilfredsstillelse. Tilfredsstillelsen frigjøres av konsekvensen av at aktiviteten utføres eller etter at den er fullført (Gagné & Deci, 2005, s. 331). Altså, aktiviteten i seg selv er kanskje ikke så morsom eller interessant, men det er en eller annen form for belønning som gjør at det er verdt å legge ned en innsats. Aktiviteten er derfor et virkemiddel for å oppnå belønningen. Belønningen i seg selv resulterer i tilfredsstillelse.

Innen indre motivasjon er følelsen av å være kompetent i tillegg til en følelse av autonomi viktig (Gagné & Deci, 2005, s. 336; Pintrich, 2003, s. 670). I en tradisjonell skolekontekst kan dette fremstå som utfordrende faktorer gitt elevenes manglende kompetanse, og derfor behov for å gå på skole. Det at elevenes frihet er regulert av timeplaner, lærerens arbeid i samsvar med styringsdokumenter og kompetansemål, vanskeliggjør dette ytterligere. Disse rammene går på bekostning av elevens mulighet til selv å velge hvilke tema en ønsker å jobbe med (Gagné & Deci, 2005, s. 334). Skolen setter altså rammer som begrenser elevens frihet og mulighet for autonomi, dette er ikke optimalt for å fremme indre motivasjon, men nødvendig av andre hensyn.

Det vil likevel, innenfor disse rammene, være mulig å gjøre valg som fremmer eller hindrer elevenes mulighet til å oppleve autonomi og heving av egen kompetanse. Å gi mennesker valg tenderer til å fremme følelsen av autonomi og derfor øke den indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 332). Overført til skolen kan læreren la elever velge innen arbeidsoppgaver, arbeidsformer, gruppesammensetninger eller rekkefølgen på oppgavene. På samme måte kan følelsen av egen kompetanse modifiseres av lærerne gjennom å la elevene jobbe med oppgaver som er tilpasset deres kompetansenivå. Med andre ord, ved å la elevene møte oppgaver de mestrer først, for deretter å løfte deres kompetanse gjennom stadige vanskeligere oppgaver. Egen oppfatning etter Vygotskijs ord; den eneste gode formen for undervisning er den som ligger foran elevens utvikling og trekker den med seg. Den tar sikte på funksjoner som er i ferd med å modnes snarere enn på funksjoner som allerede er modne (2001, s. 167). Også hjemmet kan bidra til elevenes autonomi. Grolnick og Ryan funn viser at foreldre som bidrar til å støtte opp elevenes autonomi med skolearbeid, bidrar til at elevenes atferd i og mestring av skolesituasjonen økes (1989, s. 149).

Samtidig, hevder Gagné og Deci at tilfredsstillelsen individene oppnår gjennom indre, ytre eller en kombinasjon av disse formene for motivasjon, må være tilknyttet andre (2005, s. 337; Ryan & Deci, 2000, s. 65). Dette innebærer at mennesket må å ha et sted å dele tilfredsstillelsen med andre. I

jobb- og skolesammenheng kan tilfredsstillende deles med andre som har kompetanse til å forstå utfordringen som utløste tilfredsstillende, og derfor gi anerkjennelse tilbake til den som delte den nyervervede erfaringen. Disse tilbakemeldingene er todelt. Positive tilbakemeldinger fra andre kan bidra til at individet opplever økt indre motivasjon i fortsettelsen (Gagné & Deci, 2005, s. 332). Det motsatte kan oppleves ved negative tilbakemeldinger, noe som kan medføre redusert indre motivasjon i individet som mottar tilbakemeldingen (ibid).

I en skolekontekst medfører dette at læreren kanskje må legge til rette for at slike erfaringsdelinger finner sted. Dette synliggjøres nødvendigvis ikke på timeplanen, men lærerne må arbeide for et klassemiljø hvor gode og mindre gode erfaringer kan deles, reflekteres over og anerkjennes av medelever og lærere. Deci og Ryan (2000, s. 64) hevder at et av de viktigste punktene å ta tak i, for å fremme elevenes motivasjon, er å arbeide for å fremme tilhørighet til skolen, klassen, gruppen og medelever. Tilhørigheten til disse gruppene er særlig viktig når det kommer til ytre motivasjon. Dette fordi skolearbeidet, aktivitetene i seg selv, kanskje ikke utløser indre motivasjon hos eleven. Disse formene for tilhørighet eksisterer på ulike nivåer. Noen skoler lykkes i større grad med å gi elevene grunnlag for anerkjennelse ved tilhørighet. Noen vil kunne hevde at sammenlikning av skoler bidrar til å bygge oppunder elevenes stolthet ved å få skoleplass ved skolene med høyest score. Uavhengig av dette vil lærere i de forskjellige klasseteam kunne bidra til å forsterke elevenes tilhørighet til egen klasse. For å oppnå dette, skriver Deci og Ryan at det er særlig viktig at lærere jobber for å fremme elevenes opplevelse av å være akseptert, respektert og godt ivaretatt i egen klasse (2000, s. 64). Dette er også viktig av andre årsaker enn rent motivasjonsmessige hensyn, som for eksempel å redusere mobbing blant elevene og fremme godt læringsmiljø hvor elever fullfører og består skoleåret.

4 Metode

Dette kapitlet starter med en redegjørelse for metodiske valg som er gjort gjennom dette masterprosjektet. Det påfølgende underkapitlet er en beskrivelse av hvordan «prosjekt ungdomsbedrift» ble gjennomført. De påfølgende underkapitlene omhandler dokumentanalysen før intervjudelen av masterprosjektet beskrives. Kapitlet avsluttes med vurdering av kvalitet i dette prosjektet.

4.1 Begrunnelse for valg av tilnærming og metode

Målet for meg som kontaktlærer og masterstudent var at alle involverte lærere tilknyttet denne klassen skulle delta i samme prosjekt. Dette for å kunne gi elevene ulike anledninger for å oppleve mestring og motivasjon, gjennom et tverrfaglig prosjekt dette skoleåret. Som masterstudent valgte jeg ikke å ha fokus på selve prosjektet og prosessen. Jeg ønsket derimot å gjennomføre prosjektet sammen med lærere og elever, for så å gjennomføre en oppsummering av prosjektet etter at det var avsluttet. Dette var på mange måter et utviklingsprosjekt, men masteroppgaven fokuserer på resultatet etter dette første året med prosjektet, og ikke på prosessen gjennom dette skoleåret.

Ut fra problemstillingens og forskningsspørsmålenes karakter vurderte jeg en hovedsaklig kvalitativ tilnærming som det mest hensiktsmessige metodevalget. For å gripe de involverte elevers- og læreres synspunkter og nyansene i disse (Malterud, 2017, s. 28), i kombinasjon med innholdsanalysen av styringsdokumenter, måtte dybde prioriteres fremfor oversikt. Med dybde menes i denne sammenheng personlige opplevelser, refleksjoner og betraktninger, som etter min erfaring lettere kommer til uttrykk gjennom samtaler mennesker i mellom, fremfor spørreskjema eller liknende. Fra et vitenskapsteoretisk perspektiv omhandler dette prosjektet «å forstå» (Anker, 2020, s. 50) hvordan dette prosjektet påvirker elever og lærere. Denne forståelsen kan igjen analyseres og brukes som grunnlag for videreutvikling.

Datainnsamlingen i prosjektet har bestått av semistrukturert intervju med ti elever og fire lærere som alle har deltatt i prosjektet med ungdomsbedrifter, i denne Vg2 kjøretøyklassen ved denne skolen. Dokumentanalysen av styringsdokumenter som omhandler entreprenørskap, har bidratt til utformingen av intervjuguider for de nevnte intervju, men også dannet grunnlag for å drøfte utdanningsmyndighetenes planer, mål og ønsker for entreprenørskap på yrkesfag.

Dokumentanalysen er i hovedsak av kvalitativ art, men inneholder også en kvantitativ del.

Problemstillingen belyses gjennom tre forskningsspørsmål, som er rettet mot makronivået gjennom dokumentanalysen, og mot mikronivået gjennom semistrukturert intervju.

Grønmo (2016, s. 408) argumenterer for at ulike nivå bedre kan forstås i lys av forhold på andre nivå. Begrunnelsen for å trekke inn makronivået i dette masterprosjektet, var for å bedre forståelsen av forhold som elever og lærere opplevde. Altså var formålet med å bringe inn dette overordnede nivået at jeg ønsket å undersøke om elever og lærere opplevde fenomener som makronivået antydte kunne oppstå, på godt og vondt.

Tidsmessig ble dokumentanalysen påbegynt høsten 2018, kort tid etter at prosjektskissen var noenlunde klar. Dette ble et omfattende arbeid som pågikk ut 2019. For at elever og lærere skulle ha mest mulig erfaring fra arbeidet med ungdomsbedriftene, valgte jeg å gjennomføre intervjuene i slutten av mai 2019. På dette tidspunktet var ungdomsbedriftene i hovedsak nylig avviklet og de hadde dermed deltatt i hele prosessen med etablering, gjennomføring og avvikling. Samtidig ville jeg gjennomføre intervjuene før eksamen. Intervju ble transkribert sommeren 2019 og analysert utover høsten.

4.2 «Prosjekt ungdomsbedrift»

Sommeren 2018 startet jeg prosjektet med en sammenlikning av kompetansemål i alle fag som elevene jobber med gjennom skoleåret. Arbeidet resulterte i en plan for hvor det, etter min oppfatning, lå godt tilrette for å samarbeide på tvers av fag. Planen ble presentert for de andre lærerne på et av de første teammøtene vi hadde etter skolestart, i form av et årshjul. Lærerne på teamet mottok årshjulet positivt og var enig i at mange av treffpunktene kunne brukes til samarbeid om undervisningen. Samtidig ønsket de at jeg skulle komme med mer konkrete bestillinger til de som faglærere.

Det ble utviklet og gjennomført undervisning hvor ungdomsbedriftene inngikk i flere fag. Som eksempler her nevnes samarbeid mellom programfag og norsk i utviklingen av forretningsplaner for de tre bedriftene. I faget norsk utviklet bedriftene en annonse hvor de skulle markedsføre sin bedrift. I samarbeid mellom programfag og samfunnsfag hadde vi besøk en av representant fra Skatteetaten som presenterte «Spleiselaget». Denne undervisningen omhandlet hvordan skatt inngår i samfunnet. Etter avtale presenterte han også hvordan bedrifter bidrar til samfunnet og betaler skatt. I engelsk deltok lærer på verkstedet mens elevene arbeidet på kundebiler. Her var fokuset

gloser og engelsk kommunikasjon rundt arbeidet som foregikk på verkstedet der og da. Mot slutten av skoleåret utarbeidet alle tre bedriftene en årsrapport. Dette arbeidet ble gjennomført i samarbeid mellom programfag, norsk og samfunnsfag. Utover disse faglige aktivitetene ble også ungdomsbedriftene brukt som grupper når klassen skulle delta i gruppearbeid i ulike situasjoner.

Etter skolestart ble de første ukene brukt på å gjøre seg kjent på verkstedet, HMS rutiner, skolens egne undervisningsbiler, verktøy og utstyr. Den første tiden etter dette gjennomførte elevene ulike undervisningsøvelser på skolens egne biler. Dette var nødvendig for at elevene skulle få et grunnlag for å kunne arbeide på kundebiler med reelle problemer.

I hovedsak har alt arbeid med ungdomsbedriftene foregått etter planer og opplegg som er utviklet av Ungt Entreprenørskap. Nødvendige dokumenter for dette ble hentet fra ue.no og fulgt etter beste evne. I grove trekk startet elevene med å dele seg selv inn i grupper som skulle bli til bedrifter noen få dager etter skolestart. Denne prosessen tok en del tid da bare 2/3 deler av klassen kjente hverandre fra tidligere. Den resterende tredjedelen bestod av elever som i liten grad kjente de andre elevene i klassen. For oss lærere var det viktig at alle elevene ble med i en bedrift, og at alle ble inkludert på en god måte. Elevene registrerte seg selv som deltakere på ue.no, bedriftene i altinn.no og konti ble opprettet på dnb.no.

Etterhvert som høsten kom tok vi i mot stadig flere kundebiler. De aller fleste av disse kom til ungdomsbedriftene gjennom at eieren tok kontakt med en av programfaglærerne direkte, eller gjennom henvendelse til skolens kontor. Etter en vurdering av utfordringsnivået i arbeidet vi ble spurt om å undersøke eller utføre, vurderte programfaglærerne om dette var en jobb vi kunne ta nå eller om dette ble for tidkrevende eller for utfordrende for elevene. Mange jobber ble tatt i mot og bilens problem reparert. Skolens hjemmeside og facebookside ble etterhvert brukt for å markedsføre bedriftene.

I tillegg skaffet elevene selv mange jobber til egne bedrifter. Dette gjennom egne bekjentskap. Det var alltid lærer som hadde siste ordet i forhold til hvilke jobber som bedriftene kunne ta i mot, og når bilen skulle få time hos bedriften. Likevel ble elevene etterhvert flinkere til å planlegge dette selv slik at lærer i større grad kunne akseptere forslaget fra elevene i bedriftene. Alle elevene hadde definerte roller i bedriften de var ansatt i. Hver av de tre bedriftene hadde en daglig leder, styreleder og økonomiansvarlig. Utover disse funksjonene var alle elevene «ansatte» i ungdomsbedriften og skulle bidra til alle praktiske gjøremål, som markedsføring, arbeid på

kundebiler, dokumentasjon av utført arbeid og regnskap. Elever som hadde valgt reservedelsfaget i yrkesfaglig fordypning hadde ansvar for å bestille nødvendige deler til bilene som ungdomsbedriften arbeidet med.

Alle elevene måtte jobbe med teoretiske og praktiske arbeidsoppgaver i programfagene. Elevene hadde flere tverrfaglige prøver gjennom skoleåret. Når elevene var ferdig med arbeidsoppgavene og ikke trengte tiden til å forberede seg til prøver, ble i all hovedsak tiden i programfagene brukt til arbeid i ungdomsbedriftene. Det er derfor vanskelig å gi et nøyaktig timetall på dette, men anslagsvis arbeidet elevene med ungdomsbedriftene ca 50% av tiden i programfag, utenom YFF hvor elevene hadde praksis i bedrifter innen bilbransjen.

4.3 Dokumentanalyse

Dokumentanalyse brukes ofte som et bidrag til andre forskningsmetoder (Bowen, 2009, s. 29). I dette masterprosjektet forsøker jeg å besvare forskningsspørsmålet *Hvordan omtaler offentlige styringsdokumenter entreprenørskap på yrkesfag?* ved hjelp av denne dokumentanalysen.

Dokumentanalysen består av en kvantitativ- og en kvalitativ del. Den kvantitative innholdsanalysen undersøker hvorvidt utdanningsmyndighetene har vist en økende interesse for entreprenørskap uttrykt gjennom styringsdokumenter. Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 165) skriver at antallet publikasjoner eller referanser til termer kan benyttes som indikatorer for en utvikling over tid. Den kvalitative delen av innholdsanalysen forsøker å klargjøre hva utdanningsmyndighetene mener entreprenørskap er og hvilken sammenheng det er mellom entreprenørskap og undervisning i skolen. I de kommende underkapitlene vil jeg redegjøre for metodiske valg for begge delene av dokumentanalysen.

4.3.1 Utvalg av dokumenter og søkeord

I arbeidet med dokumentanalysen har jeg brukt fremgangsmåten til forskerne Reisel, Søråas Skorge og Uvaag (2019b) i deres rapport om Kjønnssdelte utdannings- og yrkesvalg som inspirasjon. I rapporten beskriver forskerne hvordan de gikk frem for å kartlegge litteraturen på rapportens forskningsområde. 1) utarbeide logiske søkestrenger, 2) utvalg av kriterier for inkluderte studier, 3)

velge bort studier som falt utenfor fokusområdet, og 4) inkluderte de som var av relevans sett i forhold til deres prosjekts problemstilling (Reisel, Skorge & Uvaag, 2019a, s. 26).

Overført til dette prosjektet medførte dette at jeg i første omgang måtte velge søkemotor for å finne dokumenter som kunne være av relevans for denne oppgaven. Nettsiden til regjeringen ble valgt som søkemotor. Dette begrunnes med at dokumentene jeg ønsket å inkludere i dokumentanalysen trolig ville være tilgjengelig på denne nettsiden, som totalt inneholder mer enn 26000 dokumenter. Jeg måtte videre bestemme noen søkeord for å finne dokumenter av relevans for denne oppgaven. I søkemotoren avgrenset jeg søkene til «meldinger» som inneholder Stortingsmeldinger og meldinger til Stortinget, «NOUer» som inneholder dokumenter fra Norges offentlige utredninger og «planer og strategier», som blant annet inneholder handlingsplaner. Jeg vurderte disse tre hovedkategoriene store nok for å finne et tilstrekkelig antall dokumenter. I disse kategoriene søkte jeg etter dokument som inneholdt ordene «videregående» og «entreprenørskap». Begrunnelsen for valget av disse søkeordene er at dokumenter av interesse for denne oppgaven, helt eller delvis, måtte omhandle entreprenørskap i videregående opplæring. Dokumenter som bare inneholdt det ene av disse søkeordene ble ekskludert. Tabell 1 under, viser dokumentene som oppfylte disse kriteriene, og derfor ble inkludert i denne oppgaven.

Tabell 1. Oversikt over 21 utvalgte dokumenter for dokumentanalyse.

Stortingsmeldinger	NOUer	Planer
St.meld nr 28 98-99 Mot rikare mål	NOU 2008:18 Fagopplæring for fremtida	Strategiplan, Se mulighetene og gjør noe med dem! 2004-2008
St.meld nr 12 99-00 ... og yrke skal båten bera ...	NOU 2014:7 Elevens læring i fremtidens skole	Handlingsplan, Entreprenørskap i utdanningen 2009-2014
St.meld nr 30 03-04 Kultur for læring	NOU 2015:2 Å høre til	
St.meld nr 31 07-08 Kvalitet i skolen	NOU 2015:8 Fremtidens skole	
St.meld nr 7 08-09 Et nyskapende og bærekraftig Norge	NOU 2016:7 Norge i omstilling - karriereveiledning for individ og samfunn	
St.meld nr 11 08-09 Læreren Rollen og utdanningen	NOU 2016:14 Mer å hente	
St. meld. nr. 44 08-09 Utdanningslinja	NOU 2017:2 Integrasjon og tillit	
Meld.St. 22 10-11 Motivasjon - Mestring - Muligheter	NOU 2018:2 Fremtidige kompetansebehov 1	

Meld.St. 28 15-16 Fag - Fordypning - Forståelse		
Meld.St. 9 16-17 Fagfolk for fremtiden		
Meld.St.16 16-17 Kultur for kvalitet i høyere utdanning		

4.3.2 Søkeord brukt i dokumentanalysens kvantitative del

Den kvantitative delen av dokumentanalysen hadde som mål å undersøke hvorvidt utdanningsmyndighetene har vist en økende interesse for entreprenørskap uttrykt gjennom styringsdokumenter, over tid. Og i følge Brinkmann og Tanggaard (2012, s. 165) kan antallet referanser til termer benyttes som indikator. For å finne så presise søkeord som mulig, valgte jeg å gjennomføre en ordfrekvenstilling av alle ord på hjemmesiden til Ungt Entreprenørskap, ue.no. Til dette arbeidet ble dataprogrammene NVivo, Excel og Word brukt. Resultatet her inneholdt mange generelle ord som måtte ekskluderes. Jeg ekskluderte ord som ikke var av direkte relevans for denne analysen som for eksempel *grunnskolen, nasjonale, elever og lærere*.

De tolv søkeord som til slutt ble brukt i dokumentene var: *Tverrfaglig, samarbeid, entreprenørskap, yrkesfag, arbeidsliv, lokalt arbeidsliv, næringsliv, lokalt næringsliv, ungt entreprenørskap, mentor, ungdomsbedrift og elevbedrift*.

Totalt ble det gjennomført søk etter de tolv utvalgte søkeordene i de 21 dokumentene vist i tabellen XX. Oversikt over utvalgte dokumenter for dokumentanalyse på forrige side. Dataprogrammet NVivo og Excel ble brukt som hjelpemiddel i dette arbeidet. Søkene resulterte i et varierende antall treff pr dokument. Disse tallene ble gruppert etter tiåret dokumentene var publisert. På bakgrunn av dette kunne jeg lage figurene 1.1 og 1.2 som er presentert i kapittel 5.1 og drøftet i kapittel 6.1.

4.3.3 Kvalitativ innholdsanalyse

Det er flere ulike måter å gjennomføre en kvalitativ innholdsanalyse på (Johannessen, Christoffersen & Tuft, 2016, s. 104). I dette masterprosjektet valgte jeg å bruke systematisk tekstkondensering og fulgte prosedyren slik Malterud (2017) beskrev. Analysen beskrives slik: 1) få et helhetsinntrykk, 2) identifisere meningsbærende enheter, 3) abstrahere innholdet i de meningsbærende enhetene og 4) sammenfatte betydningen av disse (2017, s. 98).

Da aktuelle dokumenter var valgt, bestod neste fase i den kvalitative delen av innholdsanalysen av å velge ut temaer for det videre arbeidet (Malterud, 2017, s. 96). For å besvare forskningsspørsmålet hvordan omtaler utdanningsmyndighetene entreprenørskap i opplæringen, valgte jeg å analysere de 21 dokumentene for innhold som: *definisjon av entreprenørskap, formålet med entreprenørskap og begrunnelse for entreprenørskap*.

Begrunnelsen for å gå videre med disse tre tema lå i at de utvalgte dokumentene utgjorde et stort datamateriale. Videre inneholdt dokumentene ulik informasjon utover at de omhandlet entreprenørskap og videregående opplæring. Noen av dokumentene omhandlet nesten bare entreprenørskap eller videregående opplæring, mens andre dokumenter inneholdt mye om andre tema i tillegg. Dette arbeidet resulterte i et dokument på 43 sider med tekst innen de tre temaene, og jeg hadde nå et helhetsinntrykk av materialet som skulle inngå i den kvalitative innholdsanalysen.

Den neste fasen i analysen ble å kode innholdet i de 43 sidene. Her ble åpen koding valgt. Dette innebar at jeg forsøkte å stille spørsmål til teksten jeg leste for å definere egenskaper og verdier, samtidig som jeg forsøkte å finne en mer overordnet kode som kunne beskrive innholdet i denne meningsbærende enheten (Gibbs & Flick, 2018, s. 67; Johannessen et al., 2016, s. 188; Malterud, 2017, s. 101). De meningsbærende enhetene kunne være enkle setninger, men vanligvis inngikk disse i avsnitt med ulik størrelse (Grønmo, 2016, s. 218). Jeg valgte en induktiv tilnærming til denne kodeprosessen, altså lot jeg innholdet i tekstutdraget bestemme koden, som da blir mer allmen (Johannessen et al., 2016, s. 47).

Neste fase i denne analysen var å abstrahere meningsinnhold fra kodene (Malterud, 2017, s. 105). I denne prosessen leste jeg tekstutdragene igjen samtidig som jeg så på kodene jeg hadde gitt materialet i forrige runde. Jeg vurderte om koden satt tidligere fortsatt var riktig og foretok noen justeringer underveis. På bakgrunn av de kodede tekstutdragene skrev jeg nå et kondensat av disse tekstutdragene. De konsentrerte utdragene utgjorde nå omlag 13 sider tekst.

Nest siste fase i denne kvalitative innholdsanalysen var å sette sammen fragmentene igjen. Jeg har forsøkt å være lojal mot tekstenes innhold, og forsøkt å ikke ta sitater ut av sammenheng (Malterud, 2017, s. 108). For å komme frem til funn i dette arbeidet har jeg fulgt Malteruds fremgangsmåte og jeg utarbeidet derfor en analytisk tekst for å løfte frem funn fra analysen.

Den siste fasen i denne analysen var å undersøke datamaterialet en gang til. Denne gangen for å se etter argumenter mot det jeg hevder er funn fra analysen og som ble skrevet som analytiske tekster. Det ble ikke funnet noen slike motsetninger. Likevel kommer noen av funnene tydeligere frem i de opprinnelige tekstene enn andre.

Funn fra denne analysen er presentert under egne kapitler i oppgavens neste hovedkapittel.

Underkapitlenes titler er hentet fra analysens kategorier. Analysen resulterte i totalt seks kategorier; *fremtidens innbyggere, bærekraftige lokalsamfunn, yrkesfag, høyere utdanning, internasjonal satsing og entreprenørskap blant enkeltgrupper*. På bakgrunn av denne masteroppgavens problemstilling, og forskningsspørsmålet denne innholdsanalysen skulle besvare, ble de tre sistnevnte kategoriene ekskludert, og det er altså bare kategoriene *fremtidens innbyggere, bærekraftige lokalsamfunn og yrkesfag* som presenteres i funnkapittelet.

Tabell 2 under, viser et utdrag fra den kvalitative innholdsanalysen. Her vises tre rader av dokumentet slik det ble arbeidet med i Excel. Det var i alt 156 rader.

Tabell 2. Utdrag fra kvalitativ innholdsanalyse¹⁵.

Fase	1-1	1-2	2	3	4
Kilde	Foreløpig tema	Meningsbærende enheter	Åpen koding	Meningsfortetting	Kategorier
Meld. St 7 2008-2009	Definisjon av entreprenørskap	Tilrettelegging for entreprenørskap. Entreprenørskap kan defineres på forskjellige måter. Felles for de fleste definisjonene er at entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess der individer, alene og i samarbeid med andre, identifiserer (økonomiske) muligheter og gjør noe med dem ved å etablere og utvikle ny virksomhet.	Individ Samarbeid Muligheter	Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess der individer, alene og i samarbeid med andre, identifiserer (økonomiske) muligheter og gjør noe med dem ved å etablere og utvikle ny virksomhet.	Fremtidens innbyggere

¹⁵ Øverste rad er en beskrivelse av denne prosessen opp mot Malteruds (2017) tabell på side 112

Entreprenørskap i utdanningen	Formålet med entreprenørskap	Lokale forbilder kan bli synliggjort gjennom undervisning i entreprenørskap. Ved at næringslivet får profilert seg i utdanningene kan ungdom stimuleres til å velge utdanninger det er behov for i lokalt næringsliv.	Samarbeid skole og arbeidsliv Lokal rekruttering	Lokale forbilder synliggjort gjennom Entreprenørskap. Ungdom kan stimuleres til å velge utdanninger det er behov for lokalt	Bærekraftige lokalsamfunn
NOU 2014:7	Begrunnelse for entreprenørskap	Et flertall av organisasjonene fremhever entreprenørskap, enten som en kompetanse eller som en arbeidsmetodikk. Flere har spilt inn at skolen i større grad bør trekke veksler på nærmiljøet til skolen som læringsarena og få god kunnskap om arbeidslivet i løpet av skolegangen. Noen fremhever videre at elevene må få erfaring med og utvikle praktisk kompetanse.	Samarbeid skole og arbeidsliv Praktisk erfaring	Organisasjoner: Entreprenørskap, enten som en kompetanse eller som en arbeidsmetodikk. Skolen bør trekke veksler på nærmiljøet til skolen som læringsarena og få god kunnskap om arbeidslivet i løpet av skolegangen. Elevene må få erfaring med og utvikle praktisk kompetanse.	Yrkesfag

Tabell 3, under er en visuell fremstilling på hele arbeidet med innholdsanalysen, både den kvantitative og kvalitative delen.

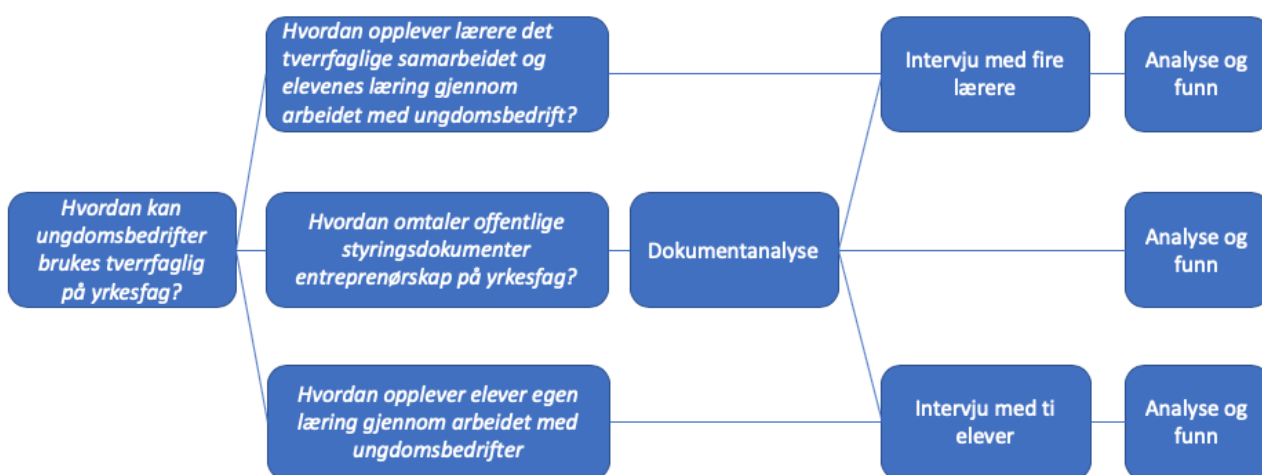
Tabell 3. Oversikt over fremgangsmåte for hele innholdsanalysen

Felles for hele innholdsanalysen	
Valgte dokumenttyper, NOUer, Meldinger, Planer	
Valgte søkemotor for å finne dokumenter, regjeringen.no	
Dokumenter av relevans måtte inneholde, «entreprenørskap» og «videregående»	
Søkte etter dokumenter som inneholdt "entreprenørskap" og "videregående"	
Resultat: 21 dokumenter	
Kvantitativ innholdsanalyse	Kvalitativ innholdsanalyse
Valgte søkeord jeg definerer som gjennomgående i dette masterarbeidet, og som brukes på ue.no	Søk i 21 dokumenter etter relevante tema for videre arbeid med innholdsanalysen:
Gjennomførte søk med 20 søkeord i de 21 dokumentene	- Definisjon av entreprenørskap
Resultat: For upresist	- Formålet med entreprenørskap
Nytt søk med 12 ord som i mindre grad brukes i andre kontekster enn entreprenørskap	- Begrunnelse for entreprenørskap
Resultat: Funn, men trenger også spesifikke søkeord	Resultat: 43 sider
Nytt søk med to ord som brukes i konteksten entreprenørskap	Åpen koding
Resultat: Funn	Meningskondensering, 13 sider
Analyse	Analytisk tekst
Funn i kapittel 5.1	Verifisering av funn
	Kategorier
	Funn i kapittel 5.2

4.4 Intervju med elever og lærere

Som nevnt i kapittel 4.1 ble det gjennomført semistrukturerte intervju med ti elever og fire lærere. I de kommende underkapitler vil jeg redegjøre for prosessen som ledet frem til intervjuene samt arbeidet som fulgte etter at intervjuene var gjennomført. Figuren under viser sammenhengen mellom masterprosjektets problemstilling, forskningsspørsmålene og de ulike delene av datainnsamlingen. Figuren viser at dokumentanalysen, utover å gi egne funn også ble brukt inn i intervjuene med lærere og elever gjennom bidrag til utarbeidelsen av intervjuguidene.

Figur 3. Sammenhengen mellom forskningsspørsmål og prosjektets datainnsamling



4.4.1 Forarbeid til intervju

Arbeidet med utviklingen av intervjuguider pågikk over lang tid. Johannessen skriver at ved utviklingen av intervjuguider tenker forskeren på tema og problemstillingen for prosjektet (2016, s. 148). For min del startet forberedelser til intervjuguider ved arbeidet med formuleringen av prosjektets problemstilling og forskningsspørsmål. Gjennom erfaringer fra tidligere arbeidskrav i dette masterstudiet innså jeg viktigheten av å bruke nok tid på utviklingen av intervjuguidene.

Ved utviklingen av intervjuguidene valgte jeg å følge mange av Grønmos (2016, s. 170 - 171) tanker og forslag til utforming. Som nevnt tidligere har jeg gjennomført flere intervju gjennom dette masterstudiet, men har også gjennomført semistrukturerte intervju i tidligere studier, og gjennomført mange samtaler i jobbsammenheng, som har likhetstrekk med semistrukturerte

intervju. I dette masterprosjektet startet jeg, mer konkret, med problemstillingen og de to forskningsspørsmålene som skulle besvares gjennom data samlet fra disse intervjuene. Deretter valgte jeg ulike tema som funn fra innholdsanalysen hadde bidratt med. Av eksempler nevnes her, fra intervjuguide for lærere, fem spørsmål om motivasjon og fem spørsmål om hvordan de opplevde samarbeidet mellom program- og fellesfag.

Som nevnt i denne oppgavens innledning var elevenes motivasjon og eierskap til skolearbeidet viktig som grunnlag for dette prosjektet. Tanker om teorier empiri skulle drøftes mot, måtte være på plass i masteroppgavens prosjektskisse. Ved utvikling av intervjuguidene var teoretiske betraktninger rundt erfaringslæring, motivasjon og læring gjennom entreprenørskap, med i tankeprosessen. Intervjuguidene ble et resultat av problemstillingen, forskningsspørsmålene, prosjektets grunnlag, funn fra dokumentanalyse, og teoretiske betraktninger. Intervjuguidene fungerte dermed som en sjekklister i forhold til å sikre at alle emner relevant for dette prosjektet ble inkludert i intervjuene (Postholm, 2005, s. 165)

Et førsteutkast av intervjuguiden ble utarbeidet i januar 2019. Disse ble sammen med prosjektskissen sendt til Norsk senter for forskningsdata, NSD. Prosjektet ble vurdert til at datainnsamlingen som var planlagt, var i henhold til gjeldende lovverk. Prosjektet kunne da begynne innsamling, oppbevaring og behandling av data. Prosjektet fikk tildelt referansenummer: 558466, 15.05.2019.

Intervjuguidene ble ferdig utviklet gjennom våren 2019 og inneholdt ingen større endringer i forhold til de som ble innlevert til NSD. Før intervjuene med elevene ble gjennomført valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju for å bekrefte at ordvalg og spørsmålsstillinger var tilpasset elevenes forståelse. Dette første intervjuet viste at intervjuguiden fungerte bra, og det ble derfor ikke foretatt justeringer på intervjuguidene.

4.4.2 Utvalg av informanter

Jeg ønsket i utgangspunktet å intervju alle 16 elevene og de fire involverte lærerne i den involverte Vg2 kjøretøyklassen. Ved gjennomføringen av intervjuene, mot slutten av mai 2019, var det bare ti elever som møtte fast. De resterende seks hadde i praksis sluttet på skolen i løpet av skoleåret. Noen hadde fått hjelp til å finne andre aktiviteter, mens andre elever hadde møtt ulike institusjoner i

samfunnet. Jeg valgte derfor å spørre om de ti resterende elevene kunne tenke seg å delta i et intervju med meg vedrørende prosjektet ungdomsbedrift. Alle elevene var villig til å delta i disse intervjuene. De fire involverte lærerne ble også kontaktet av meg med samme spørsmål. Også disse sa seg villige til å delta i intervju.

Alle ti elevinformantene var gutter mellom 16 og 20 år. Alle informantene snakket godt norsk og de fleste elevene er født i Norge. Ni av ti hadde foreldre med ikke vestlig opprinnelse.

De fire lærerne hadde mellom 6 måneder og 34 års erfaring som lærer.

4.4.3 Gjennomføring av intervju

Alle intervju ble gjennomført med meg som intervjuer, i en sittegruppe på mitt kontor. Intervjuene ble tatt opp på lydopptaker. Fordelen med dette lokalet var at det tillot at elevintervjuene kunne foregå i mine egne timer eller i timer den andre programfaglæreren hadde. Jeg vurderte det til at det var best å gjennomføre intervjuene i programfagstimer da det er relativt få fellesfagtimer i forhold. En annen begrunnelse for å gjennomføre intervjuene i skoletiden var for sikre at flest mulig ville delta. Det å legge intervju utenfor skoletiden kunne medført at bare noen få hadde ønsket å delta, og at denne gruppen ikke hadde vært representativ for hele klassen. Tidsmessig var ungdomsbedriftene avsluttet og elevene jobbet individuelt eller i grupper med forberedelser til tverrfaglig praktisk eksamen. Elevene og jeg hadde på arbeidstøy, og vi var på den måten kledd i tøy vi var vant med å omgås hverandre i. Ulempen med denne gjennomføringen av intervjuene var at vi ikke var på nøytral grunn. At jeg var opptatt med en elev av gangen kan ha medført at andre elever måtte vente en stund før de fikk hjelp. Ulempene til tross valgte jeg å gjennomføre intervjuene på denne måten da tiden som var tilgjengelig på mange måter krevde dette (Kvale, Brinkmann, Anderssen & Rygge, 2015, s. 147). Intervju med lærere ble gjennomført på tidspunkt hvor jeg og lærerinformantene hadde undervisningsfri.

Fra starten av dette masterprosjektet sommeren 2018 har jeg skrevet prosjektlogg. Da dette prosjektet strakk seg over omlag to år så jeg nytten av å ha et dokument jeg kunne notere ned hendelser, tanker og gjøremål underveis. Prosjektloggen var enkel, og den kunne vært brukt mer. Gjennom skoleåret 2018/2019 hvor prosjektet med ungdomsbedriftene pågikk, noterte jeg blant annet hendelser jeg observerte blant elevene som jeg tenkte kunne komme til nytte. Den er ikke å betrakte som en del av datainnsamlingen til prosjektet, men den har bidratt til utviklingen av

intervjuguidene. Før intervjuene ble gjennomført ble prosjektloggen gjennomgått slik at den kunne bidra med oppfølgingsspørsmål til intervjuguidene, der det var naturlig. Jeg velger å omtale dette som en variant av Stimulated Recall, som i sin opprinnelige form er visning av video for informanten. Deretter spør intervjuer informanten om hva denne tenkte i situasjonen informanten nettopp så et opptak av (Busse & Borromeo Ferri, 2003, s. 257). Situasjoner nevnt i prosjektloggen gjorde at jeg kunne oppnå noe liknende gjennom at informanten lettere husket detaljer fra episodene jeg spurte om.

4.4.4 Transkribering

Dataprogrammet HyperTranscribe ble brukt som hjelpemiddel i dette arbeidet. Alle intervju ble transkribert ordrett og i sin helhet. Ved å gjøre dette arbeidet selv ble jeg bedre kjent med datamaterialet. I transkriberingen pågår det kontinuerlige analyser, disse var det viktig at jeg selv fikk ha som en begynnelse på den påfølgende analysen (Postholm, 2005, s. 104).

Intervju ble gjennomført mot slutten av skoleåret 2018/2019, før eksamensperioden. Da avslutningen av skoleår er er travel periode måtte transkriberingen vente til sommeren 2019, og ble gjennomført i perioden juni - juli. Tabellen under viser fakta om intervjuene og transkripsjonene som fulgte.

Tabell 4. Informasjon om intervju og transkriptene:

Elevintervju	Avrundet minutter	Antall transkriberte ord
Elev 1, Prøveintervju	18	2359
Elev 2	25	3598
Elev 3	50	6304
Elev 4	42	6500
Elev 5	18	2592
Elev 6	29	3333
Elev 7	13	1350
Elev 8	25	3123
Elev 9	20	2502
Elev 10	18	2357

Gjennomsnitt	26	3402
Lærerintervju	Avrundet minutter	Antall transkriberte ord
Lærer 1	23	3272
Lærer 2	42	6104
Lærer 3	55	7060
Lærer 4	52	6186
Gjennomsnitt	43	5656
Lydopptak totalt i timer	7,2	
	Totalt transkriberte sider	162

4.4.5 Analyse av intervju

Etter at transkriptene var klare ble de videre arbeidet med og analysert med bruk av dataprogrammet Nvivo som hjelpemiddel. Jeg opplevde at 14 intervju var nok i forhold til at jeg skulle ha tilstrekkelig tid til å gjennomføre en grundig analyse (Kvale et al., 2015, s. 148). I likhet med kodeprosessen som del av den kvalitative innholdsanalysen, valgte jeg også her å kode de meningsbærende enhetene gjennom transkriptene. Kodene oppstod gjennom at jeg stilte spørsmål til teksten jeg leste for å definere egenskaper og verdier, samtidig som jeg forsøkte å finne en mer overordnet kode som kunne beskrive innholdet i denne meningsbærende enheten (Gibbs & Flick, 2018, s. 67; Johannessen et al., 2016, s. 188; Malterud, 2017, s. 101). De meningsbærende enhetene kunne være enkle setninger, men vanligvis inngikk disse i avsnitt med ulik størrelse (Grønmo, 2016, s. 218). Jeg valgte en induktiv tilnærming til denne kodeprosessen, altså lot jeg innholdet i tekstutdraget bestemme koden, som blir mer allmen (Johannessen et al., 2016, s. 47).

Etter at de 162 sidene med transkripsjoner var ferdig kodet, var neste fase å utvikle kategorier hvor disse kodene kunne samles (Grønmo, 2016, s. 268). Grunnlaget for kategoriene som ble utviklet i denne analysen av intervjutranskriptene var temaene i kodene. Som eksempel kan her nevnes at koder med positive og negative fortegn ble samlet under samme kategori, for eksempel positive og

negative endringer over tid, sammen med andre koder som kunne sees å ha sammenheng. Til sammen ble det funnet 45 koder.

Jeg startet med å analysere lærer- og elevintervju hver for seg. Gjennom kodeprosessen oppdaget jeg at begge gruppene av informanter ofte beskrev samme hendelse eller tema, men fra sine respektive perspektiv. Etter at kodingen av intervjuene var fullført valgte jeg derfor å innordne koder fra både elever og lærere innunder mer omfattende kategorier. Gjennom en ny gjennomgang så jeg at kategorier som inkluderte begge grupperes kategorier kunne innordnes under fem hovedkategorier; *elevmedvirkning*, *entreprenørskap*, *læring*, *motivasjon* og *relevans*. Se vedlegg 4 for listen med koder og kategorier.

4.5 Vurdering av undersøkelsens kvalitet

I de kommende underkapitler vil jeg beskrive arbeid med og refleksjoner rundt dette prosjektets reliabilitet, interne- og eksterne validitet.

4.5.1 Reliabilitet

Reliabilitet dreier seg om undersøkelsens pålitelighet. Det vil ikke være mulig å nøyaktig duplisere dette prosjektet, verken for meg selv eller andre forskere. Resultatene fra dokumentanalysen kan det være mulig å duplisere, men da egen forforståelse også påvirker slike resultater kan jeg ikke garantere at andre forskere ville trukket de nøyaktig samme slutningene. Johannessen, Tufte og Christoffersen hevder at det er lite hensiktsmessig å ha krav til nøyaktig samme resultat etter en ny gjennomføring innen kvalitative prosjekter (2016, s. 231).

Etter å ha lagt ned så mye arbeid i dette prosjektet, håper jeg at det blir ansett som pålitelig blant andre som ønsker å gjøre undersøkelser ved bruk av ungdomsbedrifter som pedagogisk virkemiddel. Jeg har derfor, fra prosjektets tidlige start, vært nøye med å skrive opp valg jeg har tatt. Dette var nødvendig for å kunne gjengi en så nøyaktig beskrivelse av dette prosjektets prosess som mulig. Mer overordnet har jeg gjennom denne masteroppgaven forsøkt å være tydelig på metodiske valg jeg har tatt. Slik at leseren skal være i stand til selv å vurdere fremgangsmåter brukt i prosjektet, noe som Johannessen, Tufte og Christoffersen samt Tjora (2016, s. 232; 2017, s. 248), hevder styrker prosjektets pålitelighet.

Som et mer konkret eksempel på tiltak som ble gjort for å øke prosjektets pålitelighet, nevnes her utfordring med avdrift i koding, noe som kan være særlig utfordrende i prosjekt som er av en viss størrelse og som trekker ut i tid. Ved at kodene ble kommentert etterhvert som de oppstod, hindret dette avdrift i koding gjennom at jeg kontrollerte at det ble brukt riktig kode for å merke tekstutdraget. Her fulgte jeg råd fra Gibbs og Flick (2018, s. 137).

4.5.2 Intern validitet

Som nevnt i både innledningen, feltbeskrivelsen og i teorikapittelet er jeg opptatt av å bidra til at undervisningen min klasse får fra meg og gjennom mine lærerkollegaer er opplevd som relevant, fylt av mestring og motiverende. Gjennom dette prosjektet har jeg hatt flere roller. Som forsker, kontaktlærer og kollega ønsket jeg at involverte lærere og elever skulle lykkes med samarbeidet og jeg håpet at vi kunne komme frem til ny kunnskap som kunne bidra til å videreutvikle konseptet i de kommende år. Jeg er bevisst på at min tilknytning til dette prosjektet, gjennom flere roller, har påvirket hvordan jeg har valgt teori, formulert forskningsspørsmål, utformet intervju spørsmål og analysert data. Min tilknytning vil derfor påvirke denne masteroppgavens empiriske funn (Johannessen et al., 2016, s. 35).

«Validitet i kvalitative studier dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten» (Johannessen et al., 2016, s. 232). Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016, s. 232) hevder at forskerens kjennskap til feltet er avgjørende for å kunne forstå fenomenet i den aktuelle konteksten. Dette prosjektet har forsøkt å undersøke om ungdomsbedrifter som konsept kan fungere som en god pedagogisk metode for tverrfaglig samarbeid rundt helhetlig undervisning. Likevel anser jeg min egen kjennskap til klassen dette skoleåret, tidligere klasse på samme fagretning, fagene og forhold på denne skolen som avgjørende for å kunne presentere funn og drøfte disse gjennom denne masteroppgaven. En ekstern forsker, uten prosjektlogg fra før skolestart, ville ikke kunne minne informantene om viktige episoder de kanskje ikke hadde fortalt under intervjuene uten en liten påminnelse. Ved utformingen av intervjuguidene la jeg vekt på å stille spørsmål på en måte som informantene ville ha forutsetninger til å forstå og ha gode muligheter til å kunne svare på. Mitt kjennskap til- og relasjon med informantene gjorde det lettere for meg å avdekke når det likevel ble stilt spørsmål som ikke ble fullt forstått. Ved å bruke prosjektloggen inn i intervjuene kan jeg ha styrt intervjuene i én

retning. Jeg var bevisst på dette og forsøkte å la informanten svare først før jeg fulgte opp med flere spørsmål, da med henvisning til opplevelser fra skoleåret jeg hadde notert i prosjektloggen.

Innen dokumentanalysen stiller dette seg anderledes. Jeg var ikke dreven innen analyse av offentlige styringsdokumenter. På samme måte var jeg heller ikke godt kjent med entreprenørskap eller ungdomsbedrifter før dette prosjektet startet. Likevel har jeg arbeidet meg inn i både feltet og metodene som dokumentanalysen krevde, og jeg anser nå egen kompetanse og kjennskap til denne delen av prosjektet som tilstrekkelig til å presentere og drøfte funn.

Det å bruke dokumentanalysen på et mer overordnet nivå, i kombinasjon med intervju av informanter som hadde egne erfaringer tilknyttet dette prosjektet, var et bevisst valg. Dette blant annet for å styrke prosjektets validitet. Dersom prosjektet kun hadde brukt én av disse datainnsamlingene, hadde trianguleringselementet uteblitt og resultat kunne blitt mindre pålitelig. Trianguleringen mellom makro- og mikronivå har bidratt til å bekrefte punkter nevnt i styringsdokumentene, samtidig som disse har bidratt til å forklare opplevelser på mikronivået.

4.5.3 Ekstern validitet

Det er krevende å mene noe om dette prosjektets eksterne validitet, eller dette prosjektets overførbarhet. På den ene siden kan det hevdes at funn fra dette prosjektet som omhandler elevene kanskje kan overføres til andre elever med liknende forutsetninger og bakgrunn. På samme måte kan kanskje funn innen lærerens samarbeid rundt dette prosjektet overføres til lærere på liknende skoler. Konseptet ungdomsbedrift brukes i alle fylker. Der hvor funn fra dette prosjektets informanter samsvarer med funn fra dokumentanalysen er det grunn til å tro at disse funn kan ha større overførbarhet enn funn som bare kom fra dette prosjektets informanter, uten støtte fra styringsdokumentene.

Det var kun mannlige elevinformanter og mannlige elever i klassen i det aktuelle skoleåret. Dette kan redusere overførbarheten til blandete klasser eller rene kvinneklasser. Jeg har forsøkt å følge Gibbs og Flickss råd om fornuftig mengde og lengde på sitater brukt i denne oppgaven. Sitatene skal være lange nok til å ikke utelate relevant informasjon, men ikke så lange at de inneholder flere tema (2018, s. 135). Grundige sitater kan også gjøre leseren i stand til å vurdere om slike sitater kan være plausible fra tenkte informanter innen andre fag eller studieretninger.

4.6 Etiske betraktninger

Selv om de tre foregående underkapitler har pekt på flere av denne masteroppgavens begrensninger mener jeg likevel det var riktig å gjennomføre prosjektet. Dette prosjektet ble gjennomført i en klasse og på en skole som begge har utfordringer med frafall. Som forsker i dette prosjektet mener jeg det er viktig at det blir forsket på tema som kan hjelpe flere ungdom til å fullføre og bestå videregående opplæring. Hvordan lærere samarbeider om tverrfaglige tema for å gi elevene nyttig og interessant undervisning, må være viktig. Samtidig er det viktig at ikke forskningen går på bekostning av individer som deltar. Jeg har derfor lest og mener selv at dette prosjektet er gjennomført i henhold til prosesser beskrevet av Norsk senter for Forsknings Data og De nasjonale forskningsetiske komiteene. Herunder nevnes at elevene ble informert om at jeg skulle skrive masteroppgave rundt prosjektet med ungdomsbedrifter allerede ved skolestart. Elever og lærere som ble forespurt om å delta som informanter, fikk omlag åtte måneder senere mer informasjon om prosjektet, om behandling av deres data og deres rett til å trekke seg. Informert samtykke ble signert av alle informantene.

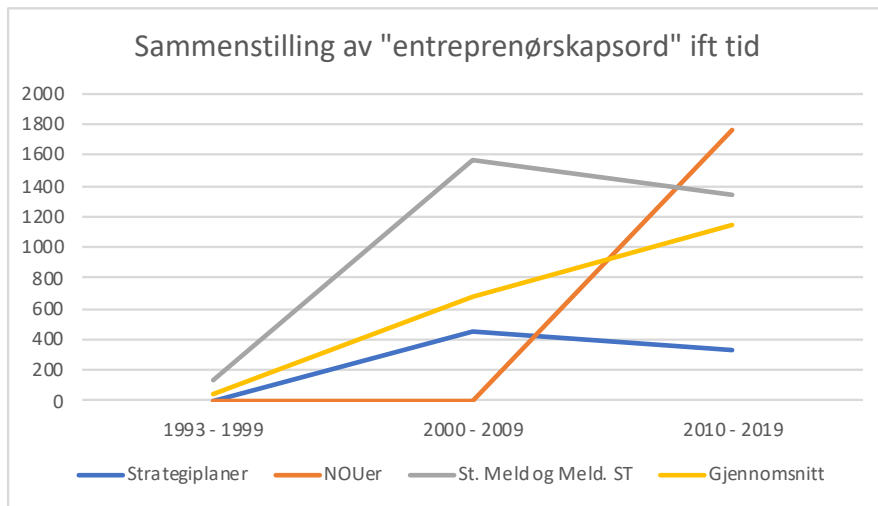
5 Funn

Dette kapittelet er strukturert etter beskrivelse av funn innen de tre forskningsspørsmålene som inngikk i dette prosjektet. De to førstkommende underkapitlene omhandler funn innen den kvantitative og kvalitative innholdsanalysen av styringsdokumenter. Det påfølgende underkapittelet, 5.3, viser funn innen involverte lærere og elevers erfaringer fra prosjektet med ungdomsbedriftene, og er presentert gjennom hovedkategoriene fra analysen.

5.1 Utdanningsmyndighetenes økende interesse for entreprenørskap

Som beskrevet i kapittel 4.4.1 beskriver jeg utvalget av de 21 dokumentene for denne innholdsanalysen. Kun to dokumenter fra årene mellom 1993 og 1999 oppfylte utvalgskriteriene ved at de inneholdt begge ordene, «videregående» og «entreprenørskap». Begge disse dokumentene var Stortingsmeldinger. Mellom år 2000 og 2009 var det totalt én handlingsplan, én NOU og fem Stortingsmeldinger som oppfylte utvalgskriteriene. Fra 2010 til og med høsten 2019 oppfylte én handlingsplan, fire Stortingsmeldinger og syv NOUer utvalgskriteriene. Allerede ved utvelgelsen av dokumentene til denne undersøkelsen, er det tydelig at det publiseres et økende antall dokumenter innen entreprenørskap i videregående opplæring gjennom den 26 år lange perioden. Dette kan være en indikator på at utdanningsmyndighetene, gjennom perioden, har økt fokuset på entreprenørskap i videregående opplæring.

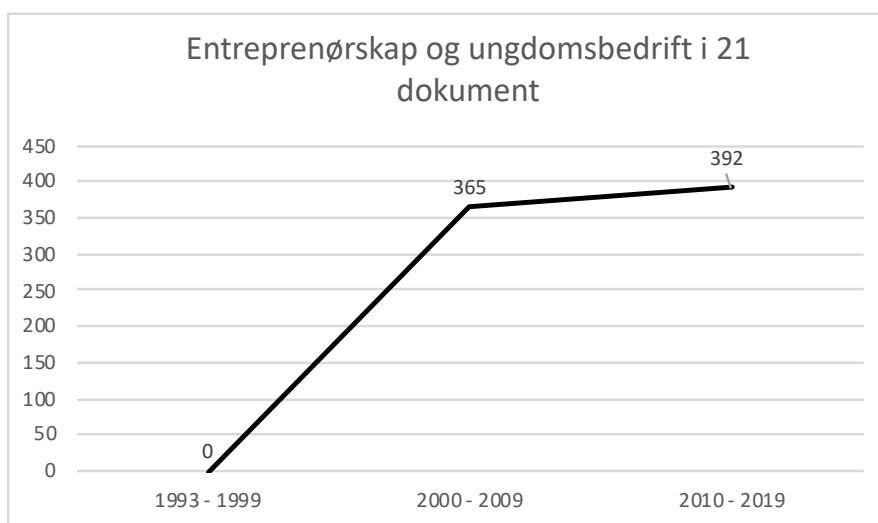
For å få større innsikt i utdanningsmyndighetenes fokus på entreprenørskap i videregående opplæring, uttrykt gjennom styringsdokumentene, ble det gjennomført søk etter tolv ord som ofte brukes i tilknytning til entreprenørskap, i de 21 utvalgte dokumentene. Søkeordene brukt i denne undersøkelsen inneholdt både konkrete og generelle ord som brukes når entreprenørskap omtales i forbindelse med videregående opplæring. Søkeordene var: *tverrfaglig, samarbeid, entreprenørskap, yrkesfag, arbeidsliv, lokalt arbeidsliv, næringsliv, lokalt næringsliv, ungt entreprenørskap, mentor, ungdomsbedrift og elevbedrift.*



Figur 4. Sammenstilling av generelle entreprenørskapsord i forhold til tidsperioden 1993 - høsten 2019

Figur 4 viser en gjennomsnittlig økende frekvens av søkeordene i styringsdokumentene gjennom perioden. Samtidig viser figuren at ordfrekvensen endrer seg over tid, og i forhold til hvilken type dokumenter ordene brukes i. Figuren viser at det er dokumenter fra årene 2000 til 2009 som har høyest frekvens av søkeordene. Dette kan ha en sammenheng med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Denne undersøkelsen kan ikke forklare denne endringen av ordfrekvens i forhold til dokumenttypene, og søkeordene kan ha blitt brukt i andre sammenhenger enn i tilknytning til entreprenørskap.

I siste del av undersøkelsen måtte ordfrekvensen av søkeord som ikke kunne benyttes i andre sammenhenger enn entreprenørskap telles. Av de samme tolv søkeordene nevnt på forrige side, ble en ny ordfrekvenstelling gjennomført. Men denne gangen ble det kun søkt etter ordene *entreprenørskap* og *ungdomsbedrift*, altså begge ordene samtidig, i de samme 21 dokumentene.



Figur 5. Ordfrekvenstelling av ordene «entreprenørskap» og «ungdomsbedrift» i 21 dokumenter.

Figur 5 viser en bratt økning i ordfrekvensen av søkeordene *entreprenørskap* og *ungdomsbedrift* i dokumentene. Denne figuren viser en tydelig økning i ordfrekvensen gjennom hele perioden, selv om den største økningen skjer mellom 1990 og 2000 årene.

Resultatene etter de tre undersøkelsene har alle vist en økende bruk av *entreprenørskapsord* i offentlige styringsdokumenter fra utdanningsmyndighetene gjennom perioden. Frekvensen er, i gjennomsnitt, økende gjennom hele perioden på nesten tre tiår. Samlet har undersøkelsen derfor fastslått at norske utdanningsmyndigheter har vist en økende interesse for *entreprenørskap* gjennom perioden. Likevel er det ennå ikke fastslått hvordan begrepene brukes og hvem utdanningsmyndighetene henvender seg til, utover at videregående opplæring er nevnt. Neste underkapittel presenterer funn fra den kvalitative undersøkelsen av de samme dokumentene.

5.2 - Utdanningsmyndighetenes begrunnelse for *entreprenørskap* i utdanningen

Gjennom dette underkapittelet vil funn fra den kvalitative undersøkelsen av styringsdokumenter presenteres. Funn er presentert under tre hovedkategorier som fremkom av analysen, *bærekraftige lokalsamfunn*, *fremtidens innbyggere* og *yrkesfag*.

Bærekraftige lokalsamfunn

Dokumentene kommuniserer tydelige hvor viktig dagens undervisning er for fremtiden. Å satse på *entreprenørskap* synes og være et viktig virkemiddel for å sikre en fremtid i Norge hvor mennesker lever, jobber og bidrar til eget lokalsamfunn. Det er dagens elever og studenter som skal skape verdier og fremtidens arbeidsplasser. Det å satse på de unge, gjennom *entreprenørskap* i utdanningssystemet, vil styrke fremtidige generasjoners holdninger til og kunnskap om *entreprenørskap*. Dette blir tydelig i for eksempel St. Meld 11 (2008-2009) som skriver «samarbeid med lokalsamfunnet gir nye læringsarenaer, fremmer *entreprenørskap* og bedrer elevenes grunnlag for yrkes- og utdanningsvalg» (2009, s. 15). Dokumentene synes videre enig om at undervisning i *entreprenørskap* kan være et virkemiddel for å opprettholde befolkningsstørrelsen i hele landet. Skolens samarbeid med lokalt samfunnsliv vil kunne gi elevene kjennskap til muligheter der eleven bor. Elevene er allerede tilknyttet eget nærområde gjennom skole og fritidsaktiviteter, men mange elever mangler tilknytning til lokalt arbeidsliv. For få elever er bevisst på mulighetene for å arbeide i lokale bedrifter og virksomheter, noe som bidrar til at mange ungdommer søker til større byer for

utdanning og senere arbeid. Styringsdokumentene mener også at det er potensiale for flere bedrifter utenfor urbane strøk enn hva som finnes i dag, og ser på elevenes erfaring med entreprenørskap som et virkemiddel for at flere unge voksne velger å starte egen bedrift i lokalområdet, noe dette sitatet fra handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen* (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 20) underbygger:

Sannsynligheten for å bosette seg på hjemstedet etter endt utdanning er høyere blant elever på videregående skole som har deltatt i entreprenørskapsopplæring. Entreprenørskap i skolen bidrar til å styrke unge menneskers kjennskap til behov og muligheter i lokalmiljøet, og dermed også tilhørigheten til hjemstedet.

Fremtidens innbyggere

Dokumentene er langt på vei enige om at mange elever ville nytt godt av mer praktisk innhold i undervisningen. Dette skriver flere av styringsdokumentene om, blant annet her i handlingsplanen «Se mulighetene og gjør noe med dem!»: «Det er bred enighet om at integrering av entreprenørskapstankegang og praksis i utdanningen vil kunne ha betydning for nasjonens framtid og utforming» (2005, s. 10). Entreprenørskap er ansett som et fornuftig overordnet virkemiddel. Dette da temaet er universelt i forhold til fagretninger og trinn på skolen, fra barnetrinnet til og med høyere utdanning, og ansett som relativt enkelt å gjennomføre, gitt noe støtte til skolen og lærere. Ungt Entreprenørskap er en organisasjon som skal hjelpe lærere og skoler med å komme i gang med entreprenørskap. Virkemidlene de anbefaler er ofte elev- og ungdomsbedrifter. Dokumentene vektlegger betydningen av entreprenørskap i ungdomsskolen og videregående størst, og begrunner dette med at det her er behov- og gode muligheter for praktisk arbeid gjennom elev- og ungdomsbedrifter. Potensialet i befolkningen er stort, og kan utnyttes bedre. Opplæringen på skolen er viktig i så måte. Det underliggende målet er tredelt; å skape en befolkning som er fleksibel og godt forberedt på fremtiden i eget lokalsamfunn. Å forhindre frafall fra videregående opplæring, og på mange måter redusere antallet individer som ekskluderes fra samfunnet, nevnes i flere av dokumentene. Dette sitatet hentet fra handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen* (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 17) er et eksempel på dette: «[...] særskilt trekke fram at entreprenørskap kan være et særlig godt virkemiddel i fag- og yrkesopplæringen for å øke motivasjon og bedre gjennomføringen for elevene, ved at det synliggjør ulike karrieremuligheter og relevans for senere yrkesliv». Befolkningen bør i større grad bidra til at nye bedrifter etableres,

tjener penger og på den måten bidrar til samfunnet, noe sitatet fra Meld. St 7 2008-2009 (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 17) påpeker: «Det er dagens elever og studenter som skal skape verdier og fremtidens arbeidsplasser. Det å satse på de unge, gjennom entreprenørskap i utdanningssystemet, vil styrke fremtidige generasjoners holdninger til og kunnskap om entreprenørskap». Utdanning som ofte inneholder praksis, hvor elevene får gjøre egne erfaringer og lære på bakgrunn av disse er, av mange, opplevd som motiverende. Gjennom relevant undervisning opplever elevene å få styrket selvtillit, bedre holdninger og oppnår kompetanse som er etterspurt i arbeidslivet.

Yrkesfag

Styringsdokumentene som inngikk i innholdsanalysen er nasjonale og overordnede. Det er derfor ikke naturlig at de går i detalj innen fagretninger, noe de heller ikke gjør i stor grad. Yrkesfag nevnes eksplisitt i noen få sammenhenger, men det henvises mye til at entreprenørskap er fagovergripende og at denne opplæringen skal inngå i alle skolens trinn. Som eksempel nevnes her et sitat fra strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem!* (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 7): «Entreprenørskap er definert som et mål i utdanningen og må derfor inngå i opplæringsstrategien. Dette handler om holdninger og egenskaper generelt, mens entreprenørielle ferdigheter og kunnskaper vektlegges særlig innenfor spesifikke fagområder nevnt i læreplanene». Dokumentene synes videre enige om at fag- og yrkesopplæringen må være attraktiv, og entreprenørskap anses som et mulig virkemiddel i så måte. Dokumentene påpeker viktigheten av entreprenørskap i opplæringen. Manglende motivasjon for skolearbeid og for lite praktisk undervisning i skolen anerkjennes som utfordringer skolen må arbeide med. Undervisning innen entreprenørskap er blant forslagene som nevnes som mulige tiltak. Samtidig overlater dokumentene integreringen av entreprenørskap til lokale myndigheter og skoler, på alle nivå i opplæringen. I handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen* (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 17) erkjennes det at yrkesfag henger etter i forhold til implementering av opplæring innen entreprenørskap: «Innenfor fag- og yrkesopplæringen har satsingen på entreprenørskap ikke kommet like langt som innenfor øvrige deler av videregående opplæring. Kunnskapsdepartementet legger derfor opp til å styrke satsingen innenfor fag- og yrkesopplæringen». Samme dokument (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 26) viser at en gjennom tilskudd til organisasjonen *Ungt Entreprenørskap* ønsker at flere elever innen yrkesfaglige studieretninger får opplæring innen temaet. Sitatet fra samme handlingsplan beskriver deler av begrunnelsen for dette:

Ulike rapporter og tilbakemeldinger indikerer at entreprenørskapsopplæring gir elever bedre selvtillit og økt motivasjon, og at dette kan bidra til økt læringsutbytte. Regjeringen har som mål å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet, blant annet for å redusere frafall og for å utvikle en mer fleksibel og kompetent arbeidsstyrke.

5.3 Informantenes erfaringer gjennom prosjektet med ungdomsbedriftene

Dette prosjektets hovedempiri kommer fra intervjuene med elever og lærere som deltok i prosjektet. Analysen av intervjuene resulterte til slutt i fem hovedkategorier for begge gruppene av informantene; *læring, motivasjon, elevmedvirkning, entreprenørskap og relevans*. Erfaringene fra informanter som ligger til grunn for kategoriene representerer opplevelser og skildringer av episoder informanter delte gjennom intervjuene. Skildringene representerte ofte to sider av samme sak. Både elever og lærere fortalte for eksempel om episoder som, etter analysen, falt innunder kategorien elevmedvirkning. Dette kapitlet er bygget opp etter prosjektets hovedkategorier, og viser elever og læreres ulike perspektiv på erfaringer analysert til å falle innunder samme hovedkategori. Noen funn er likevel avgrenset til den ene gruppen av informantene, og der hvor dette er tilfelle fremgår dette.

Læring

Denne kategorien inneholder flere koder som alle omhandler elevenes læring gjennom skoleåret. Gjennom dette underkapitlet forsøkes det å peke på de mange faktorene og varianter av læring, for å gi en fyldig beskrivelse av denne kategorien. Vg2 Kjøretøy skal forberede elevene for seks fag relatert til ulike kjøretøy i tillegg til muligheten for Vg3 påbygg. Kompetansemålene er derfor romslige slik at de kan favne om til dels ulike fag. Kompetansemålene inneholder blant annet begreper som «forklare oppbyggingen av» ulike komponenter og hvordan disse inngår i større systemer. «Utføre» ulike kontroller og målinger i ulike systemer med flere. Grunnet kompetansemålenes ulike formuleringer vil deler av undervisningen gjennomføres som praktisk arbeid, mens andre kompetansemål undervises ofte gjennom klasseromsundervisning, av mange opplevd som teori. Elev 1 forteller: «Vi har jo prioritert det samtidig. Vi har gjort begge, flere ganger på en dag. Litt teori, litt praksis. Litt sånn hver dag. Til slutt sitter man med mye i hjernen.»

Eleven påpeker denne blandingen i undervisningen. Noen dager hadde vi mest klasseromsundervisning, andre dager var elevene mest på verkstedet. De fleste dagene ble det en blanding for å gjøre dagen mer variert, noe elev 7 beskriver: «Det er jo det vi skal lære når vi er i klasserommet. Vi lærer fra to steder. Der lærer vi hva slags deler det er, hva du skal gjøre med de og hva de er. På verkstedet lærer du mer å demontere og montere inn en ny. Lærer fra begge sider.» Flere av elevene trekker frem utregning av pristilbud til kunder som lærerrike opplevelser. Det nevnes utfordringer knyttet til å regne riktig, altså at en forstod utregningen og fordelingen av beløpene til ulike poster i regnestykkene.

Ved gjennomføringen av intervjuene hadde elevene nesten fullført to år på videregående skole. Intervjuet ble gjennomført i slutten av mai, og elevene hadde da ca fire uker igjen av skoleåret. Elevene hadde altså gått om lag tolv år eller mer, og hadde grunnlag for å uttale seg om egne læringspreferanser. Elevene er samstemt og tydelig på at de må få anledning til å utføre praktisk arbeid på egenhånd. Elev 5: «Og når du gjør ting selv så sitter det bedre i hjernen enn hvis du bare lærer det ned på papir, liksom». Elevene ble også spurt om de trengte lærerens instruksjoner i møte med ukjente arbeidsoppgaver. Elevene satte pris på lærerens eller andre elevers instruksjon og bistand, men samtlige fremhevet viktigheten av å prøve selv etterpå. Refleksjon nevnes også som viktig for læring. Ingen av elevene benyttet dette ordet direkte, men flere var tydelig på at episoder som de opplevde å ha gitt mest læring var episoder som ikke hadde gått etter planen og som medførte ønske om å kunne løse utfordringen på en bedre måte neste gang. Å gjennomgå hva som gikk galt og hva en måtte huske til en annen gang, var viktig i så måte.

For at læringen skal kunne foregå sammen med andre var det sosiale samspillet i klassen viktig. Elevene var også bevisst på at læring sammen med andre påvirker egen læring, noe elev 4 beskriver: «Ja, du veit man lærer mer når man liksom, når du er med noen som du har blitt godt kjent med». Elevene i klassen var ansatt i tre ulike bedrifter. Det var i utgangspunktet elevene i hver bedrift som samarbeidet om arbeidsoppgavene på kundebilene. Samtidig var alle elevene i samme klasserom og verksted, og den sosiale interaksjonen var stor.

Også for lærerne var læringen dette prosjektet medførte eller kunne medføre, et sentralt tema. Lærerne opplevde elevenes læring som varierende, og det var relativt store variasjoner mellom lærerens opplevelser av læring gjennom skoleåret. Dette kan delvis komme av sykemeldinger og påfølgende utskiftninger av lærere, men også av elevenes arbeid i de ulike fagene. I engelsk

opplevde lærer samarbeid rundt innlæring av gloser relevant for ønsket lærefag. Norsk og samfunnsfag hadde ulike prosjekter rundt skriving av rapporter i tilknytning til ungdomsbedriftene og samarbeid med Skatteetaten i forhold til person- og bedriftsbeskatning. Lærer 2 legger til at det kanskje nettopp er norskfaget som kunne være av størst relevans for elevene som lærlinger, i forhold til dokumentasjon av ulike utførte arbeidsoppgaver, eller i dialog med kunder, noe sitatet fra lærer 4 underbygger:

Jeg ser jo for meg at kanskje dette er mer den typen norsk de har bruk for på et vis, å bruke fagbegrep som jeg ikke er vant med, det er det de trenger når de går ut i læra [...]

Fellesfaglærerne opplevde alle at elevene lærte noe i deres fag i tilknytning til dette prosjektet, men i varierende grad. Videre var de tydelig på at dersom slike prosjekter virkelig skal medføre læring må lærene som har den samme klassen få tid til planlegging og samkjøring av slike prosjekter. At slike planer var skissert før skolestart ble også vektlagt.

Motivasjon

Det virker som at programfaglærere i størst grad så elever aktive i ulike deler av arbeidet med ungdomsbedriftene¹⁶. Fellesfaglærere så hovedsaklig elevene arbeide med kortere, tverrfaglige aktiviteter i noen skoletimer. Felles for lærerene, selv om de uttaler seg på ulikt grunnlag, er at de i hovedsak har opplevd elevene som motivert i arbeidet med ungdomsbedriftene. Lærer 1 forteller: «Jeg tenker at det er gøy å ha en liten bedrift sammen, og jeg tror jo det at det er litt kniving... De opplevde verdiskapning, deres tid og arbeid var verdt noe». Lærer 4 legger til:

På torsdag så spurte de, hva skal vi gjøre på fredag? [...] Men så sa jeg at det er ungdomsbedriftene deres, og da var jo reaksjonen deres "Ja, men det er jo helt greit!" Så da ok, da er det noe de kan sette pris på , så bra, det er jo helt fantastisk!

Læreren forteller om denne episoden smilende og det er tydelig at læreren satte pris på elevenes entusiasme. Elevene synes enige om at arbeidet med ungdomsbedrifter i all hovedsak bidro til at de ønsket å komme på skolen, noe dette utdraget viser:

Intervjuer: «Har arbeidet med ungdomsbedriften påvirket din motivasjon for å gå på skolen?»

Informant elev 4: «Ja, for meg. Jeg får mer lyst til å gå på skolen og jobbe å lære.»

Intervjuer: «Kan du utdype?»

¹⁶ Elevene har 25 timer programfag og ti timer fellesfag pr skoleuke.

Elev 4: «Fordi, når man liksom driver og jobber, så mener jeg at man lærer kjappere, og når man lærer så er det gøy.»

Dette støttes også av elev 9: «Gleden av å skru og til slutt pengene vi tjener og får ut av det også.» Flere av elevene fremhever ansvaret elevene og ungdomsbedriftene har påtatt seg overfor kundene, noe elev 2 her forteller om: «Fordi man får lønn, man tenker jeg har en bil jeg må gjøre den ferdig, jeg må komme på skolen!»

Elevene opplevde med noen få unntak arbeidet med ungdomsbedriftene som motiverende, noe som tydelig fremkommer av dette sitatet fra informant 5 (elev): «Det gir deg motivasjon! Du går jo på skolen og tjener penger, det er ikke vanlig, så det, du kan tenke på det også du lærer mer, lærer å skru å sånn». Eleven er tydelig på at ytre motivasjon i form av penger betyr noe for han. Dette er gjennomgående blant elevene, og betyr også noe i forhold til å lære sammen med andre, noe elev 9 her forteller om: «Når du jobber med noen du kjenner og dere kan tjene penger sammen, det blir bra miljø, skjønner du?».

Et annet aspekt i forhold til motivasjon er anerkjennelse fra andre. Flere av kundebilene elevene jobbet på gjennom dette skoleåret hadde fått påpekt mangler etter gjennomført periodisk kjøretøykontroll. Etter at elevene hadde utført nødvendige reparasjoner måtte bilen tilbake til et godkjent verksted for etterkontroll, altså for å verifisere at den tidligere gitte mangelen nå var i orden. Et utdrag fra et elevintervju hvor denne etterkontrollen ble pratet om:

Intervjuer: «Altså du har jobbet på den, og så blir den EU godkjent av noen andre, du veit ikke hvem de er, jeg veit ikke hvem de er, betyr det noe?»

Elev 6: «Ja, det betyr at jeg har gjort en bra jobb, det er det som betyr noe. [...] det betyr mye hvis andre også sier at det er bra, selvfølgelig du også».

Intervjuer: «Det er på en måte, det er noen følelser, det er ikke bare skruinga?»

Elev 6: «Nei det er jo måten du gjør det på og måten du føler deg etter at du er ferdig med jobben».

Informanten beskriver, at følelser i etterkant av en utført reparasjon betyr noe for han. Mange av elevene fremholdt følelser av mestring gjennom arbeidet på kundebilene. Elevenes møte med, i all hovedsak, fornøyde kunder og tilbakemeldinger om at bilen nå hadde blitt godkjent etter ny etterkontroll fremheves av flere. Det er tydelig at anerkjennelse fra lærere, men også andre voksne

betyr mye for elevene. Arbeidet i ungdomsbedriftene tilrettela for flere slike anerkjennende situasjoner, enn om elevene kun hadde øvet på skolens egne biler.

Flere av elevene opplevde at arbeidet med ungdomsbedriftene ikke utelukkende var motiverende.

Utdraget under er fra et elevintervju:

Elev 1: «Men noen ganger det funka litt dårlig fordi, hvis det var bare jeg som var her i bedriften så ville jeg ikke.»

Intervjuer: «Nei, du ville gjøre det sammen med noen?»

Elev 1: «Ja. Eller som jeg tenkte, når de sitter i klasserommet da og jeg har lyst til å skru, da mister jeg motivasjonen fordi at de ikke gidder å bidra.»

Lærer 1 opplevde også at ungdomsbedriftene kunne oppleves som negativt av noen av elevene og forteller her:

Jeg tror for de som ikke har klart å henge med i ungdomsbedriftene, så tror jeg de har på en måte gitt litt opp. Blitt litt mindre interessert i skolen, [og eleven tenker:] «dette får jeg ikke til, dette er ikke noe for meg».

Elevene synes opptatt av at de andre i bedriften bidrar. Selv om ungdomsbedriften i hovedsak er ansett som positivt blant elevene påpeker de også ønsket om at andre deltakere i samme bedrift bidrar til å gjøre ferdig den aktuelle bilen. Og dersom eleven opplever at de andre elever er fraværende fra skolen eller at de ikke bidrar til arbeidet kan dette gjøre at elevene som vil jobbe mister motivasjonen, noe også det elev 10 underbygger:

Nei, det har egentlig vært litt mer motiverende. Hvertfall på starten når alle var her. Da var det sånn tankegang at vi jobber for å tjene penger, for det er jo kult det også, skjønner du?

For vi er jo såpass unge og trenger penger.

Oppsummert virker det som at ungdomsbedriftene i all hovedsak har vært et motiverende prosjekt for både elever og lærere. Samtidig påvirkes elevenes motivasjon av egen mestring og deltagelse av medelever. Elevene er tydelig på at de foretrekker å løse arbeidsoppgaver sammen med medelever. Andre elevers eventuelle fravær eller manglende interesse påvirker elevens egen interesse.

Elevmedvirkning

Elevmedvirkning var viktig for lærere i denne klassen. Dette er det tolvte og siste skoleåret for mange av elevene. Mange elever når myndighetsalder gjennom skoleåret. Elevene har ofte fornuftige tanker om hvordan undervisningen bør legges opp så vel som hvordan skoledagen bør gjennomføres. Noe et utdrag fra elev 3 utdyper:

Ok, la oss si at vi har noen innleveringer, så kan vi jobbe med de til lunch eller en time etter lunch så går vi til verkstedet. Samtidig som den praktiske læringen er viktig så er jo den teoretiske det også. For når kunden kommer og du skal si at denne tingen her kommer ikke inn i den tingen der, da... Det funker ikke.

Mestring og motivasjon er to av fokusområdene det jobbes med på denne skolen. Undervisningen skal fremme begge deler, og personalet jobber med å skape undervisning som gir elevene begge deler. Elevenes medvirkning er viktig for at elevene skal oppleve skolehverdagen som meningsful. Et utdrag fra et intervju med elev 9, forhold til mestring: «Du blir litt sånn, selvsikker, og tenker at wow noen vil faktisk sende bilen til oss! Og vil at VI skal fikse den i stedet for å sende den til et profesjonelt verksted. Det gir en god følelse!» Et annet eksempel på elevmedvirkning er den ene bedriftens ide om å finne biler som selges på nettstedet finn.no. De kontaktet flere kunder som hadde listet opp feil og mangler ved bilene som var til salgs. Denne oppsøkende virksomheten bidro sterkt til den ene ungdomsbedriftens tilgang til arbeidsoppdrag og omsetning. Elevene måtte også planlegge hvilke arbeidsoppdrag som passet inn i tiden frem mot helg eller frem til neste heldagsprøve. Lærere var naturligvis involvert i denne prosessen, men der hvor elevenes plan var plausibel ble denne fulgt. Elevenes medvirkning kom også til syne gjennom valg av navn på egne ungdomsbedrifter og om hva reklameoppgaven i norsk skulle omhandle. Ved valg av navn på ungdomsbedriftene, deltagere i de ulike bedriftene og til valg av styre i bedriftene ble demokratiske prosesser benyttet, og elevene fikk i stor grad velge selv. Elev 5 forteller: «Vi kan komme med egne forslag og egne ideer, ha frihet til å gjøre det. Vi fikk det konseptet, men vi fikk utvikle det til det vi ønsket av det da.»

Flere av bedriftene brukte sosiale medier for markedsføring av egen bedrift. Selv om dette ikke direkte inngikk i fellesfagene er en av fellesfaglærerne tydelig på at dette er en ide som må bringes videre til neste skoleår, og forteller: «Vi kunne lagd en eller annen form for folder, dette er vår bedrift, hva er det som er spesielt med oss, vi kunne lagd en reklame film» (lærer 4). Lærerne er i

stor grad enig om at å la elevene medvirke i planleggingen av undervisningen fremmer skolemotivasjonen hos elevene. På denne måten blir hverdagen for lærerne lettere, dette da elevene i større grad er med på det som skal foregå, både det som er lystbetont, men også det som er av mindre interesse. Lærerne synes enige at ungdomsbedrift kan være godt egnet for tverrfaglig samarbeid mellom fellesfag og programfag. Lærerne kommer med flere eksempler på hvordan dette samarbeidet kan se ut, men fremhever viktigheten av å ha tid til planlegging av felles opplegg. Det må planlegges slik at elevene opplever læringsaktiviteter som deler av en helhetlig prosess, og ikke aktiviteter uten sammenheng.

Entreprenørskap

Om lag halvparten av lærerne som deltok i dette prosjektet anser seg selv om entreprenører, og hadde startet og drevet egne bedrifter. Utdraget under er fra intervju med en fellesfaglærer som forteller om egen bakgrunn:

[...] de få gangene noen elever har blitt igjen så har de vært interessert i ting som har med å drive bedrift å gjøre. Det med penger og veldig enkle ting. Da satt de i friminuttet og liksom fulgte med. Da kunne jeg gjøre en del ting på tavla, samfunnsfaglige ting, men da hadde det en direkte kobling til det å drive bedrift (lærer 4).

Bare en av de intervjuede lærerne har hatt undervisning om entreprenørskap i egen lærerutdanning. Det følgende sitatet er fra programfaglærer: «Ja på YFL hadde vi det og, altså, hvilken betydning entreprenørskap har for elevene og hvordan vi skulle legge det inn i oppgavene, men kanskje ikke så mye om ungdomsbedrifter» (lærer 1). Gjennom intervjuene kommer lærerens erfaringer rundt etablering, drift, avvikling og konkurser frem. Flere av lærerne har brukt egne erfaringer inn i organisert undervisning og uformelle samtaler med elevene gjennom skoleåret.

Elevene er delte i forhold til om de ønsker- eller har mer konkrete planer om å starte egen bedrift i fremtiden. Både tydelig avvisning på spørsmålet til mer konkrete planer om å etablere egen bedrift fremkom. Elev 9 forteller om hans planer: «Jeg tror kanskje det, men det på en måte ikke noe jeg sikter på akkurat, jeg vet ikke om jeg hadde gjort det». De fleste av elevene er likevel fornøyd med å ha lært noe om å etablere og drive en bedrift. Prosessen rundt etablering og drift av ungdomsbedriften medførte etablering av bankkonto og for noen måtte legitimasjon fremvises i bank. Elevene fikk møte situasjoner ingen tidligere elever på denne fagretningen hadde fått møte.

Registrering av ungdomsbedriftene i Brønnøysundregistrene gjør det kanskje lettere å gjennomføre registrering av en annen bedrift senere i livet. Rapportering av regnskap til UE Oslo gav de også en innsikt i å måtte innrapportere opplysninger til andre instanser. Uavhengig av om eleven senere velger å starte bedrift, har eleven gjennom dette prosjektet blitt introdusert for krav til utfylling av dokumenter, innrapportering og regnskap - ferdigheter nyttige for å kunne mestre eget liv. Lærerne synes enige om at arbeidet med ungdomsbedriftene har gjort grunnleggende ferdigheter i egne fag mer motiverende for elevene, kanskje uten deres viten.

Relevans

Både program- og fellesfag har grunnleggende ferdigheter som lærer skal undervise, i tillegg til kompetansemålene i faget. Grunnleggende ferdigheter i programfag har ofte klare likhetstrekk med kjerneelementer i fellesfag. Funn i dette underkapittelet er derfor av betydning for grunnleggende ferdigheter i programfagene i tillegg til fellesfagene elevene har.

Elev 6 forteller her om en av arbeidsoppgavene i norsk som omhandlet reklame:

«Jeg har lagd en liksomreklame, men det er en annen følelse når det faktisk skjer! Når faktisk noen kommer og «Hei jeg har lyst til å få fiksa bilen». Eleven forteller om dette med spenning og engasjement, han smiler mens han biter negler. Et annet eksempel, her fra intervjuet med elev 7 som forteller: «Det her var jo nytt for meg, så jeg kunne jo ikke noe av det her fra før. Jeg har jo hørt om regninger, men generelt og lage budsjett og sånn for arbeidet og sånne ting ja.» Elevene er ikke helt enige hvilke fag ungdomsbedriften har inngått i. Noen elever opplever at det har inngått i to av programfagene, sammen med norsk, engelsk og samfunnsfag. På den andre siden mener noen at det kun har vært en aktivitet i ett programfag. De fleste elevene er nok et sted midt på denne aksen, noe dette sitatet fra intervjuet med elev 9 underbygger: «Jeg mener at samfunnsfag og dokumentasjon og kvalitet går i ett når det kommer til økonomien». Også lærerne så at elevene utviklet seg og lærte nye ting gjennom dette prosjektet, noe den ene programfaglæreren forteller om her: «De går jo rundt og de oppsøker jo kunder! Det påvirker en annen bit og en annen side i faget. Salgssiden, disse får vi ut på et delelager» (lærer 1).

Elevene opplevde det som mer interessant å oppdage ekte feil på kundebiler for så å reparere de, enn å gjennomføre samme operasjon på en av skolens egne biler som brukes til undervisning. Dette underbygges av intervjuet med elev 4, som sa det slik: «Det er mye annerledes fordi når du gjør en jobb, og gjør den riktig så er det sånn, WOW jeg fiksa den bilen der, den er hel og kjører på veien. Og kjører en person helt trygt!». Elevene synes enige om at å reparere en bil for en betalende

kunde gir noe mer enn læringen av det konkrete arbeidet som ble utført. Flere av elevene trekker frem at det er enklere å se grenser for hva som er i orden, hva som er i grenseland og for hva som ikke lengre er i henhold til spesifikasjoner, når en undersøker komponenter på kundebiler, elev 5 forteller. «Denne bremseklossen er alt for tynn, dette dekket har for lite mønster, denne bremseskiva har for stor slitekant.». Arbeidet oppleves som mer interessant av elevene når en ser slitasje som kommer av vanlig bilkjøring, enn utslitte komponenter fremvist av lærer.

Gjennom skoleåret hadde elevene i denne klassen praksis i bedrift gjennom seks uker fordelt likt mellom terminene. Elevene ville ikke vært foruten denne praksisperioden, men er samtidig tydelig på at de ulike læringsarenaene har ulike styrker noe elev 8 forteller om her:

På [bilverksted] sa de at de har egne systemer og egne skoler, som sier i disse bilene er rekkefølgen sånn. Du skrur der og der. Mens her får du mer kunnskap av, du får kunnskapen av skruinga, men her føler jeg at du får mer kunnskap om funksjonen og hvor ting sitter og hvis den beveger seg så beveger den seg og hvis det skjer så fører det til at bilen går, ikke sant.

Både elevene og lærerne synes enige om at elevene trenger kompetanse som består av teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Opplæringen i skolen og i bedrift samarbeider om denne helheten i kompetansen. En helhet ingen av opplæringsarenaene hadde klart alene.

Å bli møtt med positive forventninger synes også å bety noe for elevene, og det er tydelig at elevene ønsker å innfri disse forventningene. Elev 8 forteller om kundens forventninger og om hvordan han opplever at elevene jobber etter krav til oppgavens nøyaktighet: «Kunden betaler og forventer da at dette skal bli gjort skikkelig». Elevene synes enige om at å jobbe på kundebiler gjør at de tar oppgavene mer seriøst, noe elev 2 utdyper:

Jeg tar det mer seriøst, da lærer jeg mer. Du må være mer nøyaktig, passe på å ikke ødelegge ting, og gjøre det riktig. For at det ikke skal bli ødelagt og for at ikke kunden skal komme tilbake med reklamasjon.

Å møte kunden ansikt til ansikt medførte mange usikre og til dels krevende situasjoner. Detaljer måtte avklares og skrives ned. Kunden måtte signere arbeidsordre og akseptere ungdomsbedriftens reparasjonsvilkår. Ved å møte kundene ble elevene holdt ansvarlig og måtte arbeide for å innfri

avtaler som var inngått. Disse situasjonene medførte at elevene faktisk måtte levere reparasjoner av god kvalitet. Lærere opplevde at usikkerheten i de første møtene med kundene avtok gjennom året. Det var lettere å møte og snakke med kunder mot slutten av skoleåret. Også elevene ga uttrykk for at de følte seg tryggere i samtaler hvor faguttrykk ble benyttet. Arbeidet med ungdomsbedriftene medførte at elevene fikk en begynnende yrkesstolthet. Lærerne opplevde at var det fint å se trygge elever som gjennomgikk regningen med kundene, og forklarte detaljer rundt arbeidet som hadde blitt utført.

6 Drøfting

I dette kapitlet drøftes funn fra denne undersøkelsen mot teori og tidligere forskning. De tre første underkapitlene er strukturert etter prosjektets forskningsspørsmål. Det fjerde og siste underkapitlet oppsummerer og besvarer denne masteroppgavens problemstilling: *hvordan kan ungdomsbedrifter brukes tverrfaglig på yrkesfag?*

6.1 Hvordan omtaler offentlige styringsdokumenter entreprenørskap på yrkesfag?

For å besvare forskningsspørsmålet ble en undersøkelse bestående av kvantitative og kvalitative metoder benyttet. I dette underkapitlet drøftes begge delene av undersøkelsen samlet. På slutten av underkapitlet besvares forskningsspørsmålet.

Utdanningsmyndighetene har vist en økende interesse for undervisning i entreprenørskap gjennom de 26 undersøkte årene. Funn viste også at interessen virkelig skjøt fart i årene mellom 2000 og 2009, selv om temaet var kjent fra flere hundre år tilbake. I OECD og flere land i Europa, øker fokuset på entreprenørskap i samfunnet og innen utdanningen gjennom 1990 tallet. Ratifiseringen av Bolognatraktaen i juni 2001 markerte på mange måter Norges start på implementering av entreprenørskap i norsk utdanningspolitikk. Traktaten anerkjenner behovet for et utdanningssystem som legger til rette for et klima hvor innovasjon, entreprenørskap og livslang læring gis næring og utvikler seg over tid (OECD, 2001, s. 248). I traktaten argumenteres det med at små og mellomstore bedrifter er avgjørende for økonomisk vekst, utvikling av flere jobbmuligheter og utvikling av lokalsamfunn. Kvinner og unge entreprenører nevnes eksplisitt som viktige bidragsytere til dette arbeidet (OECD, 2001, s. 247). Traktaten anerkjenner entreprenørskap som redskap for å motvirke fattigdom og for å fremme omstrukturering av virksomheter som opplever redusert lønnsomhet. Det er mange gode argumenter for å øke fokuset på entreprenørskap i samfunnet. Entreprenørskap i skolen er viktig for å fremme den oppvoksende generasjonens evne til å være innovative, bidra til omstilling av eksisterende virksomheter og etablere nye bedrifter etterhvert som nye forretningsmuligheter oppstår.

Høsten 2001 oppnevnte regjeringen Stoltenberg et kvalitetsutvalg som skulle vurdere innhold, kvalitet og organisering av grunnopplæring. Senere samme høst blir mandatet og sammensetningen i utvalget endret noe av regjeringen Bondevik (NOU 2003:16, s. 3). Sommeren 2003 leverer utvalget sin innstilling som NOU 2003:16. Denne utredningen får stor innflytelse på St. Meld 30 i 2004, noe dette sitatet er et eksempel på «Kvalitetsutvalget peker på entreprenørskap som et virkemiddel til å fornye opplæringen, blant annet på ungdomstrinnet» (St.meld. nr. 30 (2003-2004), s. 112).

Stortingsmelding 30 markerte på mange måter starten på arbeidet som ledet frem til innføringen av reformen Kunnskapsløftet høsten 2006. I 2005 lanseres handlingsplanen *Se mulighetene og gjør noen med dem!* Handlingsplanen er et samarbeid mellom Kunnskaps-, Nærings-, og Handels-, Kommunal-, og Regionaldepartementet og beskriver en nasjonal strategi for hvordan ulike aktører i Norge skal jobbe med implementeringen av entreprenørskap i Norge frem mot 2008 (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 1). I årene rundt innføringen av Kunnskapsløftet gjøres det mye arbeid fra utdanningmyndighetene, synliggjort gjennom de omtalte dokumentene, for å implementere entreprenørskap på alle nivå i det norske utdanningssystemet.

Styringsdokumentene omtaler samfunnsutfordringen frafall i videregående utdanning utgjør (NOU 2014:7, 2014, s. 114; NOU, 2015:8, s. 98). Frafallet er høyere på yrkesfaglige studieretninger enn på studiespesialiserende studieretninger (NOU 2018:15, s. 12). Styringsdokumentene som omtaler frafall, virker enige om at manglende motivasjon for skolearbeidet, i kombinasjon med lite praktisk arbeid kan være årsaker til frafallet, noe dette sitatet fra *Se mulighetene og gjør noen med dem!* underbygger «Det er mange årsaker til frafallet i videregående skole. En av dem er manglende trivsel fordi undervisningen ikke oppleves tilstrekkelig meningsfylt. Elevene klager over at de ikke ser den praktiske anvendelsen av skolens undervisning» (Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 11). Styringsdokumentene beskriver på flere områder hvordan entreprenørskap kan være et bidrag for å møte disse utfordringene, noe dette sitatet fra handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen* beskriver «Regjeringen har som mål å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet, blant annet for å redusere frafall og for å utvikle en mer fleksibel og kompetent arbeidsstyrke» (2009, s. 26). I forhold til entreprenørskap på yrkesfag nevnes få konkrete eksempler. Samtidig henvender styringsdokumentene seg til hele utdanningssektoren, noe dette sitatet fra *Fag - Fordypning - Forståelse* (Meld. St. 28 (2015-2016), 2015, s. 41) beskriver: «Evne til innovasjon, nyskaping og entreprenørskap er viktige for samfunns- og arbeidslivet. Disse må vurderes for det enkelte fag, og kan inngå i de fagene hvor dette passer best, for eksempel i forbindelse med teknologi». Illeris beskriver at elevenes læring avgjøres av mange faktorer. Både overordnet nivå i form av rammer

utdanningsmyndigheter og skoler legger, og hvordan lærere på «praksisnivået» underviser er betydningsfulle i så måte (2012a, s. 33).

Lærere kan ofte velge mellom ulike tilnærminger og velge ulikt lærestoff i planleggingen av undervisning. Dewey omtaler ofte praktiske forsøk og tilgang til fysiske gjenstander som et godt grunnlag for å utvikle egne erfaringer. Kombinasjonen av hva ting kan gjøre med oss, og hva vi kan gjøre med tingen danner grunnlag for våre erfaringer. Situasjoner som gir oss motstand, og derfor fremtvinger vårt bytte av fremgangsmåte, kan gi oss flere erfaringer (Dewey, 2004, s. 261). Dewey sammenkobler også praktiske erfaringer med opplevelse av mening. Selv om man noen ganger mislykkes med den praktiske oppgaven kan kunnskap om hva som gikk galt, og derfor forståelse av nødvendig endring ved neste forsøk, resultere i en opplevelse av mening (Dewey, 2004, s. 327). Dewey og styringsdokumentene synes enige om at elevene må få oppleve praktisk arbeid, som er opplevd som relevant av eleven, på skolen. Gjennom praktisk arbeid må eleven gjøre valg. Disse kan danne grunnlag for en følelse av frihet gjennom valg av rekkefølge, prosedyre og andre handlinger nødvendig for det praktiske arbeidet. Lærerens rolle blir å tilrettelegge for, og veilede elevene gjennom disse prosessene, og på den måten veilede eleven frem til frihet (Dewey, 1938, s. 71).

Styringsdokumentene erkjenner at: «Innenfor fag- og yrkesopplæringen har satsingen på entreprenørskap ikke kommet like langt som innenfor øvrige deler av videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 17). Entreprenørskap er på mange måter en idé eller en filosofi som kan anvendes i flere sammenhenger. Overordnede ideer og strategier må gjennom mange dokumenter og fortolkninger før de gjennom undervisning oppleves av elevene. Goodlad (1979, s. 61) peker på utfordringene ideer har fra, i dette tilfellet, overordnede intensjoner om entreprenørskapsopplæring for alle i Kunnskapsløftet i 2006, frem til den gjennomførte undervisningen. Det kan virke som at ideer om entreprenørskap i mindre grad har nådd og slått rot i det yrkesfaglige praksisfeltet enn i praksisfeltet for studiespesialiserende utdanningsprogram.

Oppsummering: At bruk av entreprenørskapsord i styringsdokumenter fra utdanningsmyndighetene stiger i den undersøkte tidsperioden, og når et nytt nivå midt på 2000 tallet, kan forklares med både nasjonal og internasjonal interesse for entreprenørskap i utdanningen. Entreprenørskap på yrkesfag omtales på den ene siden sammen med andre nivå / fagretninger i norsk skole. Her blir entreprenørskap betraktet som et redskap for å bidra til vekst i ulike sektorer, opprettholdelse av

befolkningen i hele landet og som en forberedelse til en fremtid vi vet lite om. Elevenes kompetanse innen entreprenørskap er ansett som en nøkkelkompetanse og noe alle elever i norsk skole skal få kjennskap til og kunnskap om gjennom egne opplevelser på skolen. På den andre siden og mer spesifikt for yrkesfag, omtales entreprenørskap som et virkemiddel for å gjøre skolehverdagen mer relevant og meningsfylt for elevene. Dette gjennomføres ofte ved bruk av ungdomsbedrift og målet er å redusere frafallet på videregående opplæring. Begge sidene av argumentasjonen er fundert på nasjonal- og internasjonal forskning. Det kan likevel stilles spørsmål ved hvorvidt utdanningsmyndighetenes ønske om mer entreprenørskap, ofte gjennom ungdomsbedrifter, kommer frem til praksisnivået på yrkesfag. Innen studiespesialiserende fagretninger tilbys entreprenørskap som programfag på Vg1 og Vg2 nivå. Dette tilbudet eksisterer ikke innen yrkesfaglige studieretninger. Det kan argumenteres for at ønsket om entreprenørskap innen yrkesfaglige studieretninger blir for vagt. Dette da formelle programfag innen emnet ikke eksisterer, i kombinasjon med generelle ønsker om entreprenørskap på yrkesfag sammen med alle andre fagretninger og nivå, i norsk skole.

6.2 Hvordan opplever lærere det tverrfaglige samarbeidet og elevenes læring gjennom arbeidet med ungdomsbedrift?

Lærers opplevelse av det tverrfaglig samarbeidet

Gjennom intervjuene synes de fire lærerne enige om at ungdomsbedriftene har gitt lærerne en overordnet ramme som kan benyttes til å knytte sammen de fleste av fagene elevene har. Lærerne hadde allerede tverrfaglig samarbeid mellom program- og fellesfag. Felles møtetid for planlegging av undervisning samt oppfølging av elevene la rammen for dette samarbeidet. Gjennom ungdomsbedriftene ble lærernes tverrfaglig samarbeid mer direkte knyttet sammen med elevenes ungdomsbedrifter. Gjennom prosjektet samarbeidet lærerne med ulike oppgaver og tema, noen ganger også med eksterne ressurspersoner.

Lærerne som deltok i prosjektet påpeker viktigheten av tid for å planlegge tverrfaglige samarbeid, utover annen samarbeidstid en allerede hadde. De etterlyser, mer konkret, egen møtetid for slike prosjekter. Sitatet her oppsummerer: «Vi må lage en plan, og må helst gjøre det på våren. For når planleggingsdagene kommer i august, er det så mye annet som skal skje» (lærer 2). Adgang til nødvendige ressurser for involverte parter i slike prosjekter er avgjørende for resultatet. For

lærerne virker det som at tid til samarbeid og planlegging var mest nødvendige ressursen. I følge Wenger er arbeidet med utviklingen av fellesskap og innsamling av nødvendige ressurser avgjørende for at involverte skal utnytte egen kompetanse (2012, s. 148). Også følge Fullan og Miles støtter lærerne og Wengers påstand om tilgang til nødvendige ressurser, her i form av frigjort tid, og skriver: Suksess er bare sannsynlig dersom energien nødvendig for endringen møtes med frigjort tid til endringsarbeidet (1992, s. 750). Læreres ønske om mer tid til prosjekter som involverer ungdomsbedrifter var også av hovedfunn i en større internasjonal undersøkelse vedrørende bruk av ungdomsbedrifter i undervisning, som skriver: «Teachers report that “lack of time” is a major obstacle» (Johansen, 2018, s. 27).

Forskning gjennomført av Vaag Iversen m.fl (2014) fant at det, når alt kommer til alt, er lærerens arbeid med yrkesretting av fellesfag som blir avgjørende for elevenes opplevelse av relevans i disse fagene. Gjennom intervjuene ble det klart at alle lærerne kunne tenke seg og fortsette med prosjektet til neste år. Fellesfaglærer forteller her: «Så jeg vil definitivt jobbe mer sånn fremover, jeg tror det er en fornuftig investering (lærer 4)». Læreren anerkjenner behovet for å utviklet undervisningsopplegg rundt ungdomsbedrifter, legger også til at denne ser for seg at dette opplegget kan brukes med flere klasser. På den måten gir tidsinvesteringen bedre avkastning gjennom at utviklingen av ett undervisningsopplegg kan anvendes på flere klasser. Skolens ledelse kan legge til rette for å gjøre yrkesrettingen lettere å gjennomføre for involverte lærere (2014, s. 4). Også på nasjonalt nivå blir elevenes relevans i utdanningen vektlagt. I forbindelse med Fagfornyelsen 2020 ble det gjort flere endringer i tilbudsstrukturen for videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2020). I artikkelen «Endringsbehov i norsk yrkesopplæring?» hevdes det at endringene i tilbudsstrukturen for videregående opplæring blant annet er fundert på manglende samsvar mellom utdanningen i skolen og Norges behov for faglært kompetanse (Bødtker-Lund, Haaland & Vagle, 2017a, s. 28). Det tverrfaglige samarbeidet er altså ansett som viktig blant de involverte lærerne. Samtidig ser også lærerne behov for tid til planlegging og klare planer. Det er således samsvar mellom funn i dette masterprosjektet og forskning innen temaet. Pågående endringer i læreplaner tyder på at behovet også anerkjennes av norske utdanningsmyndigheter.

Lærers opplevelse av elevenes læring

I forhold til elevmedvirkning og elevenes motivasjon for skolearbeid virker lærerne noe delt. Selv om norsk, engelsk, samfunnsfag, verkstedarbeid og dokumentasjon og kvalitet alle hadde undervisning relatert til ungdomsbedriftene, varierte oppleggene i lengde, omfang og innhold. Noen

av undervisningsoppleggene involverte samarbeid med eksterne ressurser, andre hadde enklere undervisningsopplegg som varte fra to skoletimer og oppover. Det kan virke som at lærerne som var mest involvert i ungdomsbedriftene også var de som opplevde elevene som mest fornøyd. Dette kan delvis forklares med at elevene må føle av lærerne er til stede for elevene, og at elevene opplever å bli sett av læreren. I en hektisk lærerhverdag kan det være vanskelig å se alle elevene (Mjaavatn & Frostad, 2014, s. 53). Ved at noen prosjekter varte over lengre perioder kan dette ha resultert i bedre tid til å se og bli sett, for både lærere og elever. På den måten kan lengden på undervisningsopplegg i tilknytning til ungdomsbedriften delvis forklare lærerens ulike opplevelser av elevenes læring.

Flere av lærerne forteller også om elevenes interesse for pengene arbeidet i ungdomsbedriftene resulterte i. Pengene elevene fikk var tjent sammen med andre elever i ungdomsbedriften.

Ungdomsbedriftene og klassen som sådan danner sosiale fellesskap, noe sitatet fra lærer 1 underbygger: «Jeg tenker at det er gøy å ha en liten bedrift sammen, og jeg tror jo det at det er litt kniving, nå har vi så mye penger på konto, og tjene penger». Dette sitatet peker på elevenes ytre motivasjon for skolearbeidet. Altså at pengene elevene tjener gjennom ungdomsbedriften påvirker deres skolehverdag gjennom å oppnå ytre tilfredsstillelse (Gagné & Deci, 2005, s. 331).

I norskfaget hadde elevene undervisning om reklame, og de skulle også selv utarbeide en annonse. Det kommende sitatet forteller om lærerens opplevelse av denne oppgaven:

Det brukte de veldig mye tid på og det var veldig vellykket synes jeg. Da fikk elevene være kreative og utforme annonsen selv i stedet for å analysere annonser selv sånn som de ellers skal gjøre, eller blir bedt om å gjøre (lærer 2).

Fra et teoretisk perspektiv peker Ryan og Deci på flere studier som viser at lærere som legger til rette for at elever opplever autonomi bidrar til å fremme elevenes indre motivasjon (2000, s. 59). Videre hevder de at dette er særlig viktig når det kommer til oppgaver som krever at elevene er kreative. Også styringsdokumenter omtaler sammenhengen mellom elevens valgfrihet og motivasjon. «Økt valgfrihet kan skape bedre motivasjon hos elevene og gi økt lyst til læring» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 11).

Det er reist mye kritikk mot for mye «teori» på yrkesfag, for eksempel av Hegna et al (2012, s. 226): «Kritikken mot for mye og for lite relevant teori som vi refererte til innledningsvis, knytter seg altså både til mengden og formen på felles allmenne fag og teoretiseringen av yrkesfagene».

Lærerne bemerket også hvordan ungdomsbedrifter kan bidra med å gjøre undervisningen relevant for elevene. Muntlig og skriftlig kommunikasjon med kunder og andre voksne ble fremhevet som nyttig, noe sitatet fra lærer 4 underbygger:

Jeg ser jo for meg at kanskje dette er mer den typen norsk de har bruk for på et vis, å bruke fagbegrep, som jeg ikke er vant med, det er det de trenger når de går ut i læra [...]

Denne læreren påpeker her undervisning som man antar vil komme elevene til nytte som lærling i bedrift. Denne koblingen mellom undervisning i henhold til gjeldende kompetansemål, med direkte anvendbarhet for nær fremtid, og som elevene også selv vil kunne se nytten av, må kunne sies å være et eksempel på yrkesretting av fellesfaget norsk. En annen fellesfaglærer ser også behovet for at elevene opplever sammenheng mellom program- og fellesfag. Lærer 3 forteller her:

Må rote det sammen til at noe ikke kan løsrives fra noe noe annet. [...] Om vi ikke sier det så må vi hvertfall ha den holdningen sånn at vi bruker all tiden på den type ting - som har utgangspunkt i det man driver med i verkstedet. Ikke sånn lappverk med en time hist og pist, det må sauses sammen, fra dag én. (lærer 3)

Lærerne ser altså behovet for tverrfaglig samarbeid som inkluderer flere fag. Behovet kan begrunnes med forskning om lav motivasjon for skolearbeid. Skaalvik og Skaalvik (2009b, s. 47) viser til forskningsfunn som viser tendenser til at elevenes skolemotivasjon avtar med økende alder. Illeris (2015, s. 30 - 35) beskriver nødvendigheten av drivkraft for læring. Ved at elevene opplever relevante oppgaver innen fellesfag kan denne drivkraften opprettholdes eller økes. Elevenes indre motivasjon for skolearbeidet kan påvirkes av andre (Gagné & Deci, 2005, s. 332). Overført til skolen kan læreren selv velge fremgangsmåter som fremmer eller hindrer elevenes indre motivasjon. Lærerne virker å ønske undervisningsmetoder som legger til rette for å motivere elevene, og ser på ungdomsbedrift som et virkemiddel for å oppnå dette.

Det virker som at lærere som legger til rette for fleksible oppgaver hvor elevene selv kan være aktive og gjør valg opplever at elevene responderer positivt på disse. Pedagogisk entreprenørskap i yrkesdidaktikken (Pedersen et al., 2019, s. 110) fant at lærere involvert i entreprenørielle prosjekter på yrkesfag opplevde viktigheten av «[...] å fremme elevdeltakelse og medbestemmelse som drivkraft i læringsarbeidet» Dette samsvarer godt med funn Katznelson og Görlich som fant at elever som får påvirke egen undervisning utvikler eierskap til eget utdanningsløp (2017, s. 19).

Dette gir grunn for å si at, i hvert fall noen av lærerne i dette masterprosjektet, opplevde at forskningsresultater fra andre undersøkelser stemmer overens med lærernes egne erfaringer.

En annen lærer, som tidligere har drevet flere bedrifter, begrunner ønsket om å fortsette av mer personlige grunner: «Jo klart det, klart at det betyr noe å få benyttet seg av min kunnskap og få videreført den» (lærer 1). Underliggende er det i dette sitatet et ønske om å bidra til at elever lærer av lærerens erfaringer. Dette kan knyttes opp mot Vygotskij's teori om det barnet trenger hjelp med i dag, kan barnet gjøre selv i morgen (Vygotskij, 2001, s. 167). Sagt på en annen måte, dersom denne lærerens bidrag faller i god jord, kan noen av elevene selv starte egen bedrift i fremtiden.

Entreprenørskapsundervisning generelt og ungdomsbedrift spesielt, er nevnt som virkemiddel for å gjøre elevenes læringsarbeid på skolen mer relevant (NOU, 2015:8, s. 34). Elevenes opplevelse av relevant undervisning har blitt anerkjent på flere nivåer innen norsk politikk for utdanning. I Oslo har bystyret gjennom Byrådssak 239/16 slått fast følgende: «Målet er at metoder, vokabular og læringsarenaer i fagene skal bli mer relevant for elevenes hverdag [...] I praksis vil det bety at elevene vil arbeide med lærestoff, og delta i undervisningsopplegg, som har direkte tilknytning til yrker og arbeidsliv». Hvis lærerne, også på et mer personlig plan opplever at egne erfaringer kan komme elevene til gode, gjennom en undervisningsform som utdanningsmyndighetene ønsker mer av kan det virke som at flere elementer trekker i samme retning.

Gjennom intervjuene ble det klart at alle lærerne kunne tenke seg og fortsette med prosjektet til neste år. Fellesfaglærer forteller her: «Så jeg vil definitivt jobbe mer sånn fremover, jeg tror det er en fornuftig investering (lærer 4)». Læreren anerkjenner behovet for å utviklet undervisningsopplegg rundt ungdomsbedrifter, legger også til at denne ser for seg at dette opplegget kan brukes med flere klasser. På den måten gir tidsinvesteringen bedre avkastning gjennom at utviklingen av ett undervisningsopplegg kan anvendes på flere klasser.

Oppsummering: Lærerne opplevde prosjektet med ungdomsbedrifter som nyttig en «overskrift» for tverrfaglig samarbeid. Samtidig fremhever de behovet for tid til å utvikle dette samarbeidet. For fremtiden kunne alle tenke seg å delta i videreutviklingen av prosjektet. Dette anser jeg som en slags konklusjon på at konseptet ungdomsbedrift er ansett som fornuftig bruk av tid. Lærerne trekker frem at prosjektet, med noen unntak, har virket til å motivere elevene, og det har vært et virkemiddel for å gjøre faglig innhold relevant for elevene. Ungdomsbedrift kan også bidra til å involvere elevene i egen læring. Praktisk undervisning og opplevd sammenheng av det elevene

lærer og hvor dette kan anvendes i nær fremtid er også påpekt som viktig av Görlich og Katznelson, og særlig i konteksten av undervisning av unge elever i risikozonen (Görlich & Katznelson, 2018, s. 630)

6.3 Hvordan opplever elever egen læring gjennom arbeidet med ungdomsbedrifter?

Elevene som var informanter til dette prosjektet ble spurt om de hadde hørt om ungdomsbedrifter tidligere, for eksempel på ungdomsskolen. Alle ti elevene svarte at de ikke hadde hørt om ungdomsbedrifter forut for dette prosjektet. Nå var dette bare ti elever, som bare hadde gått på fire ungdomsskoler, i én by, det er likevel et paradoks at disse ungdommene, hvorav de fleste, hadde gått sine ti år i norsk grunnskole etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, likevel ikke kjente til konseptet. Dette utelukker ikke at de har fått undervisning innen entreprenørskap gjennom grunnskolen, men det viser likevel at ungdomsbedrifter kanskje ikke har blitt brukt i så stor utstrekning som utdanningsmyndighetene ønsker.

Elevenes læring varierer, noen fremhever praktisk arbeid på kundebiler med relle feil som spesielt lærerikt, andre fremhever at det å lære sammen med noen man kjenner er viktig. Flere av elevene trekker også frem at samtaler med kunder tydeliggjør behovet for kjennskap til fagspråk og kommunikasjonsevner. Fellesnevneren for disse beskrivelsene av læring er erfaringer. Informantene kunne uttale seg på bakgrunn av egne erfaringer, ikke hypotetiske betraktninger. I følge Kolb starter ofte læring med en konkret opplevelse (2013, s. 8). Vi gjennomgår ulike faser etter den konkrete opplevelsen. Når disse fasene er gjennomgått kan den som opplevde situasjonen og reflekterte over den ha lært noe fra den. Med andre ord ved å gjøre noe for så å tenke over det som hendte, kan vi lære fra situasjonen (Dewey, 2004, s. 139; Schön, 2012, s. 351). Selv om refleksjon over det som hendte er avgjørende for å lære, kan selve erfaringen, utover å være en erfaring, bidra med relevans for de som skal lære. Elevene opplevde i hovedsak arbeidet med kundebiler som relevant for dem. Det fremheves at det ble lettere å se grenser for hva som var greit og ikke greit når man så brukte deler på den aktuelle bilen. Elevene virker enig om at deres opplevelse av at opplæringen de møter på skolen er relevant for dem er viktig. Fravær av opplevd relevans i undervisningen elevene møter på skolen, kan resultere i elever som avslutter videregående opplæring (Mjaavatn & Frostad, 2018, s. 48; NOU 2018:2, 2018, s. 85). Basert på disse elevenes uttalelser gjennom intervjuene, i forhold til eksisterende forskning, kan det virke som at ungdomsbedrifter på yrkesfag kan være et

virkemiddel for å motvirke frafall fra videregående opplæring. Denne påstanden er allerede støttet fra flere styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 26; Kunnskapsdepartementet, 2005, s. 11). At denne masteroppgavens funn bidrar til å støtte rapporter som baserer seg på forskning fra ti år tilbake, viser at opplevd relevant innhold i skolehverdagen fortsatt er gjeldende for dagens elever i videregående opplæring.

Elevene opplevde i hovedsak arbeidet med ungdomsbedriftene som en motiverende faktor for skolearbeidet. Gjennom informantene virker det som at ungdomsbedriftene har bidratt til å gi elevene både indre og ytre motivasjon. I forhold til ytre motivasjon virker det som at penger elevene kunne tjene på å utføre de ulike arbeidsoppdragene var avgjørende, noe elev 5 tydeliggjorde: «Det gir deg motivasjon! Du går jo på skolen og tjener penger, det er ikke vanlig [...]»

Forskning viser at ytre motivasjon kan være et nyttig virkemiddel for at lærere skal få elevene med på det som elevene kanskje i utgangspunktet ikke opplever som morsomt eller interessant (Ryan & Deci, 2000, s. 55). Når det er sagt, er fremdeles indre motivasjon hos den lærende å foretrekke.

Indre motivasjon er definert som å gjøre noe fordi aktiviteten oppleves som interessant, nyttig, spennende eller lærerik i seg selv (Gagné & Deci, 2005, s. 336; Ryan & Deci, 2000, s. 55).

Katznelson og Görlich hevder at motivasjon hos unge kan skapes og forandres av voksne rundt elevene, dersom den skjer sammen med elevene (2017, s. 4). Med ungdomsbedrift som virkemiddel kan lærere involvere elevene i egen læring og la de møte relevante arbeidsoppgaver. Videre kan elevene tjene penger og oppleve verdiskapning i skoletiden. Særlig elever i risikozonen kan dra nytte av undervisning som er likner virkelige bedrifter, med tydelig sammenheng mellom læring på skolen og hvorfor denne kompetansen er nødvendig innen eget yrkesvalg (Görlich & Katznelson, 2018, s. 634). Elev 9 viser med sitt utsagn kombinasjon av indre og ytre motivasjon: «Gleden av å skru og til slutt pengene vi tjener og får ut av det også.»

Ungdomsbedrift kan være et virkemiddel for å bidra til ytre- så vel som indre motivasjon hos elevene, og et virkemiddel for å synliggjøre relevansen mellom læring på skolen med fremtidig yrkesutøvelse.

Pedersen, Pettersen og Snoen beskriver et prosjekt som hadde som formål å gi elevene praksisforankret undervisning samt å forhindre frafall. I prosjektet, som har mange likhetstrekk med konseptet ungdomsbedrift, ble det bevisst valgt å ikke kalle det ungdomsbedrift. Begrunnelsen for dette kom av ønsket om å «[...] unngå at læringsperspektivet ble borte i det økonomiske» (Pedersen et al., 2019, s. 117). De skriver videre at elever motiverte og engasjerte elever responderte bra

gjennom bruk av ungdomsbedrifter, men at elever med manglende motivasjon og lærelyst krevde sterkere oppfølging fra engasjerte lærere (2019, s. 118). Sammenliknet med informantene fra dette masterprosjektet synes begge prosjekter enige om at mange elever trenger hjelp, støtte og veiledning fra engasjerte lærere. Likevel virker det som at den økonomiske siden av prosjekter som omhandler entreprenørskap betraktes ulikt. I masterprosjektet synes pengene elevene tjente å ha bidratt til å fremme elevenes ytre motivasjon, mens i følge prosjektet beskrevet av Pedersen, Pettersen og Snoen kan penger underbygge læringsaspektet ved entreprenørielle prosjekter. Det kan virke som at pengene elevene tjente i dette masterprosjektet, utover å fremme elevenes ytre motivasjon, har bidratt til å øke sammenhengen mellom skoleaktiviteter og arbeidslivet, noe som fremheves av Görlich og Katznelson gjennom sitatet: «The tendency is that the more the practical teaching resembles a workplace, the greater the students' motivation» (2017, s. 634).

Flere av elevene i dette masterprosjektet gav uttrykk for at de likte å lære gjennom fysisk arbeid. Situasjoner hvor en må bruke kroppen, og ha et visst tempo for å bli ferdig med kundebilene, nevnes som motiverende. Sitatet fra elev 4 tydeliggjør dette: «Fordi, når man liksom driver og jobber, så mener jeg at man lærer kjappere, og når man lærer så er det gøy». I sitatet nevner eleven «driver og jobber [...] lærer kjappere», og er i uttalelsen inne på tempoet læringarbeidet foregår i. Gjennom sitt forskningsarbeid med sårbare unge i Danmark, fant Katznelson og Görlich blant annet at praktisk arbeid og undervisning som foregår i et visst tempo kan motivere elevene. Sitatet under er hentet fra artikkelen Hvordan skaber man motivasjon for utdanning blandt utsatte unge (Katznelson & Görlich, 2017, s. 18):

Mange af de unge på brobygningsprojekterne har svært ved tradisjonell tavleundervisning og motiveres av et vist tempo, som gjør, at de ikke får mulighet til «tjekke ud». De inndrages både fysisk ved å skulle røre seg og praktisk ved at der inndrages materialer som kan være fysiske eller digitale. Dette øker deres motivasjon for deltagelse selv ved svære og potensielt «tørre» emner.

Selv om tempoet ikke er nevnt, er elevenes læring gjennom erfaringsbasert, ofte verkstedbaserte aktiviteter, også opplevd som motiverende av andre undersøkelser som omhandler entreprenørskap på yrkesfag i Norge (Lyngsnes & Rismark, 2019, s. 110).

Funn i dette prosjektet samsvarer på flere områder med den danske undersøkelsen, og det er grunn til å tro at undervisning som skjer i et visst tempo og som involverer bevegelse og «bruk av kroppen» kan oppleves som motiverende av elever. Kanskje særlig for elever som har konsentrasjonsvansker og som foretrekker å lære gjennom praktiske arbeidsoppgaver. Bruk av ungdomsbedrifter i undervisningen kan være et virkemiddel i så måte. Bruk av faguttrykk i samtaler med andre elever og kunder ble også trukket frem av elevene. For å kunne møte kunden på en trygg måte måtte elevene oppleve å beherske språket som var nødvendig for gjennomføring av samtalen. Flere av elevene fremhevet behov for den yrkesteoretiske siden av utdanningen: «For når kunden kommer og du skal si at denne tingen her kommer ikke inn i den tingen der, da... Det funker ikke» (elev 3). Kolb mener at holistisk læring omhandler å tilpasse seg omverden (2013, s. 7) noe som i denne situasjonen omhandler å kunne tilpasse til samtalen med kunden. Situasjoner elevene møtte på bakgrunn av prosjektet med ungdomsbedriftene medførte at elevene måtte beherske fagspråk i møte med kunder. I forhold til dybdelæring, hveder Kolb, at personlige erfaringer som for eksempel «prosjekter i feltet» eller andre situasjoner hvor den lærende må bruke seg selv i stor grad vil kunne resultere i læring på et dypt nivå hos den lærende. Ved å reflektere over disse situasjonene praktisk og følelsesmessig kan læringen sette enda større spor (2013, s. 25 - 26). I følge Säljö er språket et kollektivt redskap vi bruker for å oppnå egne formål i sosiale interaksjoner (2001, s. 239). Arbeidet i og rundt ungdomsbedriftene medførte mye kommunikasjon. Elevene måtte kommunisere med andre elever, lærere, kunder, Brønnøysundregistrene, representanter fra UngtEntreprenørskap, og i noen tilfeller banken til ungdomsbedriftene. I de ulike møtene var temane naturligvis ulike. Gjennom denne kommunikasjonen ble elevene utfordret på å beherske flere kontekster og temaer de normalt ikke ville ha snakket om. Oppsummert, kan også ungdomsbedrifter bidra til elevenes læring gjennom at elevene innser viktigheten av å beherske fagspråk i ulike kontekster.

Flere av elevene trekker også frem voksnes positive forventninger. Disse synliggjøres i størst grad gjennom elevenes interaksjoner med kunder og lærere. Det virker som at de fleste elevene har et ønske om å innfri forventningene, og det trekkes frem at kunden gir elevene ansvar for å utføre arbeid på en faglig forsvarlig måte. I følge Dewey er skolens oppdrag å legge til rette for at elevene får oppleve erfaringer de kan lære fra og som kan anvendes i møte med kommende utfordringer (Dewey, 1938, s. 28). På den ene siden kan det derfor argumenteres for at skolen i enda større utstrekning bør la elevene få tid i bedrift gjennom praksis i faget yrkesfaglig fordypning. På den måten kan skolen sikre at elevene får møte reelle erfaringer som de helt sikkert vil møte igjen. På

den måten vil erfaringene tilfredsstillende Deweys tanke om erfaringer elevene vil kunne ha nytte av i fremtiden. Flere av elevene trekker frem skille mellom læring på skolen og læring i bedrift. Elevene synes enige om at en blanding av disse læringsarenaene er fornuftig, og det argumenteres for at begge læringsarenaene har sine styrker. Flere av elevene nevner egne erfaringer fra YFF i kombinasjon med læring på skolen. Det påpekes at arbeid på skolen, gjerne i tilknytning til ungdomsbedriften, gav elevene mer tid til å forstå hvorfor noe måtte gjøres, eller sammenhengen mellom komponenter i ulike systemer, noe elev 8 forteller om her:

«[...] du får kunnskapen av skruinga på [bilverksted], men her føler jeg at du får mer kunnskap om funksjonen og hvor ting sitter og hvis den beveger seg så beveger den seg og hvis det skjer så fører det til at bilen går[...]

Etter min oppfatning anerkjenner denne skolen Deweys tanker om nyttige erfaringer gjennom skoleåret. Opplevelser på skolen med kundebiler som har reelle feil, i kombinasjon med nødvendig yrkesteori, vil kunne gi elevene nyttige erfaringer de kan lære fra. Mange av kundebilene måtte etterkontrolleres på godkjente bilverksted etter at elevene hadde utført nødvendige reparasjoner. De fleste av elevene satte pris på at reparasjoner de selv hadde utført ble kontrollert og godkjent av andre fagarbeidere i tillegg til læreren. Tilbakemeldingene fra kundene om at bilen nå var godkjent av et autorisert verksted gav elevene anerkjennelse utover anerkjennelsen lærere og medelever kunne gi.

Oppsummering: Elevene fremhever egen læring av erfaringer ervervet gjennom prosjektet som nyttig. De innser selv behovet for yrkesteori, og blir oppmerksom på de ulike styrkene praksis i YFF og arbeidet på skolen har. I hovedsak opplever elevene prosjektet med ungdomsbedrifter som motiverende og nevner mange eksempler på opplevd relevant undervisning. I forhold til motivasjonsteori ser vi både ytre og indre motivasjon hos elevene. Elevene opplever også positive tilbakemeldinger fra fornøyde kunder og anerkjennelse gjennom verifisering av utførte reparasjoner gjennom fagfeller. Kommunikasjon er viktig. Både kjennskap til fagspråk og konteksten språket anvendes i blir synliggjort gjennom elevenes ytringer gjennom intervjuene.

6.4 Hvordan kan ungdomsbedrifter brukes tverrfaglig på yrkesfag?

Entreprenørskapsundervisning generelt og ungdomsbedrift spesielt, er nevnt som virkemiddel for å gjøre elevenes læringsarbeid på skolen mer relevant (NOU, 2015:8, s. 34). Elevenes opplevelse av relevant undervisning har blitt anerkjent på flere nivåer innen norsk politikk for utdanning. I Oslo har bystyret gjennom Byrådssak 239/16 slått fast følgende: «Målet er at metoder, vokabular og læringsarenaer i fagene skal bli mer relevant for elevenes hverdag [...] I praksis vil det bety at elevene vil arbeide med lærestoff, og delta i undervisningsopplegg, som har direkte tilknytning til yrker og arbeidsliv».

Gjennom de tre foregående underkapitlene har jeg drøftet funn fra forskningsspørsmålene i dette masterprosjektet, opp mot teori og tidligere forskning. Det gjenstår nå å besvare selve problemstillingen.

Dette prosjektet har vist at det er mulig å bruke ungdomsbedrifter i undervisningen på Vg2 Kjøretøy, på en skole hvor mange elever er i risikosonen. Det er mulig å involvere fellesfag og programfag i et tverrfaglig samarbeid under en samlebetegnelse «ungdomsbedrift».

Styringsdokumenter og rapporter oppfordrer skoler og lærere til å bruke ungdomsbedrifter i undervisningen, selv om dette relativt sjeldent er skrevet i tekster rettet direkte mot yrkesfaglige utdanningsprogram. Ved å bruke entreprenørskap, og kanskje særlig ungdomsbedrifter, argumenteres det med gevinster som mer motiverte elever, økt relevans gjennom å få anledning til å praktisere yrket en ønsker - innen skolens trygge rammer.

Fra et mer teoretisk perspektiv vil jeg argumentere for at både elever og lærere opplevde praksisfellesskap gjennom dette prosjektet. Elevene hadde i og for seg både egen ungdomsbedrift, men også klassen som praksisfellesskap. Lærere deltok i et eget praksisfellesskap gjennom tverrfaglig samarbeid med andre lærere. Sammen inngikk både lærere og elever i det utvidede praksisfellesskapet. Alle disse konstellasjonene hadde gjensidig engasjement, noe felles gruppene arbeidet med, og et felles repertoar, og slik jeg ser det tilfredsstillende for gruppene hver for seg, men også sammen, Wengers definisjon av praksisfellesskap (Wenger, 2004, s. 177). For elevene kan disse fellesskapene ha bidratt til å knytte elevene til medelever og til skolen. Tilknytning til skolen på ulike arenaer er viktige faktorer for elever som fullfører og består skolegangen (Mjaavatn &

Frostad, 2014, s. 53). Ungdomsbedriftene resulterte, for de fleste elevene, i økt indre- og ytre motivasjon. Indre motivasjon gjennom mulighet til å jobbe på biler med reelle feil, i en skolesituasjon som på flere områder inviterte elevene inn i påvirkning av egen undervisning. Selv om indre motivasjon av mange er ansett som mer verdifull enn ytre motivasjon, kan ytre motivasjon, for eksempel i form av penger, bidra til å forsterke indre motivasjon (Gagné & Deci, 2005, s. 332). Elevene lærte mye gjennom praktisk arbeid, og mottok anerkjennelse fra andre, medelever og voksne. Praktisk arbeid, om det var i forbindelse med å planlegge kundebilene neste uke, analysere reklamen i norsk, skifte dynamo på en Mercedes eller jobbe med utregning av priser og presentere svar på forespørsler, involverer alle bruk av erfaringer, begreper, observasjoner og handlinger (Dewey, 2012, s. 286). Gitt konteksten var elevene i stor grad bevisst på viktigheten av å lære fra disse oppgavene. Mange av arbeidsoppgavene ville inngå i det daglige arbeidet som lærlinger innen noen få måneder. Dewey og senere Kolbs teorier om erfaringslæring ble på mange måter lagt til grunn for undervisningen. Påstanden synliggjøres kanskje best gjennom arbeidsoppgaver elevene møtte hvor elevene opplevde ulike oppfatninger hos andre, problemer som måtte løses, og på den måten lærte de selv og sammen med andre (Kolb & Kolb, 2013, s. 7). Avslutningsvis er det viktig å presisere at bruk av ungdomsbedrifter ikke bør gå på bekostning av elevenes praksis i bedrift gjennom yrkesfaglig fordypning. YFF er viktig for elevenes mulighet til ansettelse som lærling etter fullført Vg2 - og opplæringen i bedrift gir elevene kompetanse undervisning på skolen ikke kan gi (Polidano & Tabasso, 2014, s. 131). Denne masteroppgaven har vist ett ikke perfekt, men fullt gjennomførbart, prosjekt med ungdomsbedrifter på Vg2 Kjøretøy. Empirien fra dette prosjektet er klar - flere yrkesfagelever burde få oppleve undervisning som involverer ungdomsbedrifter på skolen. Påstanden støttes av funn fra internasjonal forskning utført av Johansen (2018, s. 57) som skriver at entreprenørskapsundervisning bør fokusere på ekte erfaringer, gjerne gjennom ungdomsbedrifter, videre at entreprenørskapsundervisning bør prioriteres høyt innen undervisning på yrkesfag og avslutningsvis, entreprenørskapsundervisning er veldig relevant i videregående opplæring.

7 Implikasjoner

I dette siste kapittelet vil jeg først si noe om prosjektets implikasjoner og forslag til videre forskning. Deretter tar jeg et kritisk tilbakeblikk på fremgangsmåte og måloppnåelse i dette prosjektet.

7.1 Implikasjoner og veien videre

I skrivende stund er kullet etter kullet som deltok i dette masterprosjektet, i avslutningsfasen av sin ungdomsbedrift. Gjennomføringen den andre gangen har rett og slett vært mye lettere. Jeg kan dessverre ikke si at dette prosjektet har resultert i mer felles planleggingstid for lærere, avsatt til arbeid rundt ungdomsbedrift. Likevel var konseptet godt nok til at lærerteamet rundt klassen valgte å fortsette med ungdomsbedrift som overskrift for tverrfaglig samarbeid. Samtidig ble det gjort flere endringer fra gjennomføringen den første gangen til den andre. Blant annet valgte vi å kun ha én bedrift, altså er hele klassen ansatt i samme bedrift. Fellesfagene er fortsatt involvert og som kontaktlærer for Vg2 Kjøretøy kan jeg ikke se for meg å avslutte bruk av ungdomsbedrift i opplæringen. Jeg håper flere lærere initierer slike prosjekter for sine klasser og tenker at masteroppgaver som denne kanskje kan bidra til at flere tør å prøve sammen med egne klasser. Det er mye hjelp å få og etter min oppfatning både trenger og fortjener elevene tverrfaglige prosjekt som dette har vært et eksempel på. I tillegg har yrkesfaglige programområder lærerkompetanse, kompetansemål, rom, verktøy og materialer som er nødvendig. Det handler bare om å se mulighetene og gjøre noe med dem. Selv om denne masteroppgaven har omhandlet bruk av ungdomsbedrifter på Vg2 Kjøretøy, tenker jeg at denne oppgaven også kan ha overføringsverdi til andre yrkesfaglige programområder. Innenfor Bygg og anleggsteknikk tenker jeg at elever kan utføre arbeid hjemme hos kunder eller bygge ulike konstruksjoner i skolens egne lokaler for salg og på den måten selge tjenester og produkter til kunder. På samme måte kan helt sikkert også andre utdanningsprogram, herunder også andre programområder innen Teknikk og industriell produksjon, finne en vare eller tjeneste å tilby kunder. Kanskje også skoleeier eller skoleledere kan tenke videre fra dette prosjektet og legge til rette for at lærere som ikke har inngående kjennskap til entreprenørskapsundervisning generelt, og ungdomsbedrifter spesielt, får kjennskap til dette undervisningsfeltet.

Jeg overlater de siste ordene i dette underkapittelet til noen av de fantastiske elevene:

Kunden betaler og forventer da at dette skal bli gjort skikkelig (elev 8).

Jeg har lagd en liksomreklame, men det er en annen følelse når det faktisk skjer! Når faktisk noen kommer og sier «Hei jeg har lyst til å få fiksa bilen» (elev 6).

Fordi, når man liksom driver og jobber, så mener jeg at man lærer kjappere, og når man lærer så er det gøy (elev 4).

7.2 Kritisk tilbakeblikk

Denne masteroppgaven har svart på forskningsspørsmålene og oppgavens problemstilling. Samtidig er noen av disse tema tydeligere besvart enn andre. Arbeidet med innholdsanalysen av styringsdokumenter ble så omfattende at det på et tidspunkt ble vurdert å droppe denne delen av prosjektet. Nå som prosjektet er avsluttet er jeg likevel glad for at jeg greide å gjennomføre denne analysen og at denne ble inkludert i masterprosjektet. Gjennom innholdsanalysen ble det fastslått at utdanningsmyndighetene har økt fokuset på entreprenørskap gjennom de 26 årene som ble undersøkt. Den kvalitative delen av dokumentanalysen fastslo at entreprenørskap i undervisningen i stor grad omhandler utviklingen- og opprettholdelsen av bærekraftige lokalsamfunn, kompetansen våre fremtidige innbyggere bør ha og begrunner hvorfor undervisning innen entreprenørskap bør inngå på yrkesfag. Innholdsanalysen peker også på hvorfor entreprenørskapsundervisning på yrkesfag henger etter denne undervisningsformen innen studiespesialiserende utdanningsprogram. I drøftingen av disse funn opplevde jeg det som krevende å drøfte disse opp mot denne masteroppgavens valgte teori. I ettertid ser jeg at hensynet til drøfting av dokumentanalysen fikk for liten innflytelse på teorikapitlet.

Gjennom prosjektet ble det klart at lærerne burde hatt mer tid til samarbeid og en mer ferdig plan for tverrfaglig samarbeid, enn hva dette prosjektet gav dem. Elevene var ikke konsistente i hvilke fag som hadde vært involvert i prosjektet. Oppsummert har dette prosjektet møtt mange utfordringer blant annet sykefravær og for lite tid til tverrfaglig samarbeid. Likevel virker involverte lærere og elever fornøyde med prosjektet. Det trekkes frem mange positive episoder, og begge grupper opplevde at prosjekt ungdomsbedrift resulterte i at elevene opplevde relevant yrkesopplæring gjennom dette skoleåret. Sagt på en annen måte oppveide de positive opplevelsene manglene ved prosjektet. Forskningsspørsmål to, som omhandlet læreres tverrfaglige samarbeid og

elevenes læring var lettere å drøfte opp mot teori valgt i dette prosjektet, samtidig ser jeg at teori om orgniajasjosnutvikling eller andre former for profesjonelt samarbeid kunne ha lettet drøftingen. Når det er sagt har forskningsspørsmålet blitt besvart og gitt viktig informasjon for å utvikle konseptet ungdomsbedrift på denne skolen i fremtiden. Samtidig tror jeg denne masteroppgavens empiri, innen dette forskningsspørsmålet, kan hjelpe andre lærere som ønsker å prøve ut ungdomsbedrifter med egne klasser på yrkesfag.

Forskningsspørsmål tre, hvordan elever opplever egen læring gjennom arbeidet med ungdomsbedrifter, er nok forskningsspørsmålet denne masteroppgaven i best grad besvarer. Ved drøfting av dette forskningsspørsmålet ble valgt teori opplevd som veldig relevant. Selv om jeg er interessert i både utdanningsmyndighetenes omtale og andre læreres erfaringer, mener jeg at hva elevene faktisk fikk ut av dette prosjektet er det viktigste. Dette synspunktet kan tilskrives min rolle som lærer og interesse for elevene, men som forsker i dette prosjektet mener jeg at det er empiri innen dette forskningsspørsmålet som i størst grad vil kunne gi gjennomslag i forhold til å videreutvikle bruk av ungdomsbedrifter i egen klasse, på egen skole, og forhåpentligvis bidra til at også andre yrkesfaglærere tester ut ungdomsbedrifter.

Etter min oppfatning er også masteroppgavens problemstilling godt besvart, og på et mer overordnet nivå enn forskningsspørsmålene. Dette prosjektet ble gjennomført i en klasse og på en skole hvor mange elever tilhører risikozonen gjennom å ha lavt karaktersnitt ut fra ungdomsskolen. Mange elever har utfordringer med fravær og for mange elever faller fra skolen gjennom skoleåret. Jeg har gjennom denne masteroppgaven argumentert for at bruk av ungdomsbedrifter også kan fungere for denne elevgruppen, og innen yrkesfaglige programområder. Denne masteroppgaven kan derfor ikke si noe om hvordan et slikt prosjekt hadde fungert på andre skoler. Som nevnt i innledningen er ungdomsbedrift brukt i stor utstrekning på skoler med langt høyere inntakspoeng enn denne skolen. Jeg antar derfor at ungdomsbedrift også fungerer godt for elever som oppnår gode akademiske resultater. Som beskrevet i innledningen er jeg opptatt av risikoungdom. Elevenes opplevelse av relevant opplæring, som motiverer elevene til å fullføre skolegangen og som gir dem mulighet til å skape et godt liv gjennom fast arbeid, er viktig for meg som yrkesfaglærer og som medmenneske. Gjennom dette masterprosjektet har jeg derfor tatt og brukt koblingen: opplevd relevant opplæring - mestring - motivasjon, med ungdomsbedrift som hjelpemiddel. Jeg er bevisst på at valg av fokus eller retning for slike prosjekt medfører ulike utfall, altså ved å gjennomføre liknende prosjekt med andre elevgrupper eller fokus kan resultatet gi andre funn eller utfall.

Ved valg av en annen forskningstilnærming, for eksempel aksjonsforskning, kunne ha resultert i mer tid til samarbeid, og til enda sterkere forankring av prosjektet hos alle involverte lærere. Elever som valgte å avslutte skoleåret før det var fullført kunne også ha blitt intervjuet. Disse kunne ha bidratt med viktige data om hvordan de opplevde arbeidet med ungdomsbedriftene gjennom skoleåret, og om dette arbeidet lettet eller vanskeliggjorde beslutningen om å droppe ut. Det ville også vært interessant å sammenligne skolemotivasjon, opplevd relevans og tanker om å droppe ut med tilsvarende klasser fra omkringliggende skoler. På denne måten kunne man kanskje «målt verdien» av ungdomsbedrifter i forhold til undervisning hvor dette ikke inngår. Dette er alle punkter fremtidig forskning kan vurdere å implementere.

Takk for oppmerksomheten.

Referanser

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis : en håndbok for masterstudenter* (1. utgave, 1. opplag. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Arnold, K. (1979). An Investigation of the Applicability of Maslow's Need Hierarchy Theory and the Porter-Lawler Model of Motivation.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Barne- ungdoms- og familieirektoratet. (2017). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet fra https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/
- Barnes-Jones, T., Brown, S. K., Eury, A., Reynolds, J. & Williams, V. (2014). The Contribution of Learning Styles to Achievement of At-Risk Students in a Blended Learning Environment. I: ProQuest Dissertations Publishing.
- Bowen, G. A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. Hentet fra <https://www.emeraldinsight.com/doi/abs/10.3316/QRJ0902027>
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (W. Hansen, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Busse, A. & Borromeo Ferri, R. (2003). Methodological reflections on a three-step-design combining observation, stimulated recall and interview. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 35(6), 257-264. <https://doi.org/10.1007/BF02656690>
- Bødtker-Lund, D. H., Kari Henriette, Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal og Vocations in Development*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Casson, M. & Casson, C. (2014). The history of entrepreneurship: Medieval origins of a modern phenomenon. *Business History*, 56(8), 1223-1242. <https://doi.org/10.1080/00076791.2013.867330>
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2015). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag – Fordypning – Forståelse*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e8e1f41732ca4a64b003fca213ae663b/no/pdfs/stm201520160028000dddpdfs.pdf>

- Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. Oslo: Departementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. New York: Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Dewey, J. (2004). *Democracy and Education*. New York: Dover republication.
- Dewey, J. (2012). Erfaringslæring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 283 - 329). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- European Commision. (2010). *Youth on the Move*. Brussels. Hentet fra https://europa.eu/youthonthemove/docs/communication/youth-on-the-move_EN.pdf
- European Commision. (2015). *Entrepreneurship Education: A road to success*. Hentet fra http://jaeurope.org/index.php?option=com_attachments&task=download&id=573:Final-report-EE-a-road-to-success-final-2015
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.: Eurydice Report.
- Eurostat. (2017). Decrease in 'early school leavers' in the EU continues. Hentet fra <https://ec.europa.eu/eurostat/en/web/products-eurostat-news/-/EDN-20170908-1>
- Falch, T., Borge Johannesen, A. & Strøm, B. (2009). Kostnader av frafall i videregående opplæring SØF-rapport nr. 08/09.
- Finansdepartementet. (2016). Statens inntekter og utgifter. Hentet fra <https://www.statsbudsjettet.no/Statsbudsjettet-2016/Satsinger/?pid=69130>
- Fiskum Ranum, H. (2020). Oversikt over ungdomsbedrifter i Oslo 2018/2019 - 2019/2020. I.
- Fullan, M. G. & Miles, M. B. (1992). Getting Reform Right: What Works and What Doesn't. *Phi Delta Kappan*, 73(10), 744.
- Gagné, M. & Deci, E. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331. <https://doi.org/10.1002/job.322>
- Gibbs, G. & Flick, U. (2018). *Analyzing qualitative data*. London: SAGE.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry : the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grendstad, N. M. & Sandven, G. J. m. (1986). Å lære er å oppdage: prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk. Oslo: Didakta.
- Grolnick, W. S. & Ryan, R. M. (1989). Parent Styles Associated With Children's Self-Regulation and Competence in School. *Journal of Educational Psychology*, 81(2), 143-154. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.2.143>

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Görlich, A. & Katznelson, N. (2018). Young people on the margins of the educational system: following the same path differently. *Educational Research*, 60(1), 47-61. <https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1414621>
- Hansen, T. (2018). velferdsstat. Hentet fra <https://snl.no/velferdsstat>
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, (02), 217-232.
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. *Fafo-rapport 2010:03*.
- Hoeckel, K., Field, S. & Grubb, W. N. (2009). Learning for Jobs OECD Reviews of Vocational Education and Training Switzerland.
- Hunter Lindqvist, S. (2017). What and How Students Perceive They Learn When Doing Mini-Companies in Upper Secondary School. I. Karlstad: Karlstad: Karlstads universitet.
- Høst, H. k., Nyen, T., Reegård, K., Seland, I. & Hagen Tønder, A. (2015). *Evaluering av vekslingsmodell i fag- og yrkesopplæringen Delrapport 1*. Oslo. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/fafo-delrapport-1-veksling-ferdig-utgave.pdf>
- Illeris, K. (2012a). *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Illeris, K. (2012b). *Læring* (Y. Nordgård, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Illeris, K. (2015). The Development of a Comprehensive and Coherent Theory of Learning. *European Journal of Education*, 50(1), 29-40. <https://doi.org/10.1111/ejed.12103>
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johansen, V. (2018). Innovation Cluster for Entrepreneurship Education. *ENRI - Research Report 01/2018 Revised edition*. Hentet fra https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2018/01/201801_Innovation_Cluster_for_Entrepreneurship_Education_Revised_edition.pdf
- Katznelson, N. (2017). Rethinking motivational challenges amongst young adults on the margin. *Journal of Youth Studies*, 20(5), 622-639. <https://doi.org/10.1080/13676261.2016.1254168>
- Katznelson, N. & Görlich, A. (2017). Hvordan skaber man motivation for uddannelse blandt udsatte unge.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.

- Kolb, D. & Kolb, A. Y. (2013). *THE KOLB LEARNING STYLE INVENTORY 4.0* Experience Based Learning Systems, Inc. Hentet fra https://www.researchgate.net/profile/David_Kolb/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications/links/57437c4c08ae9f741b3a1a58/The-Kolb-Learning-Style-Inventory-40-Guide-to-Theory-Psychometrics-Research-Applications.pdf
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning : experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J: Prentice-Hall.
- Kruglanski, A. W., Thompson, E. P., Higgins, E. T., Atash, M. N., Pierro, A., Shah, J. Y., ...
Kruglanski, A. W. (2000). To "do the right thing" or to "just do it": locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 793-815. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.793>
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova*
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Forskrift til opplæringslova Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724?q=Forskrift%20til%20opplæringslova>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Læreren: rollen og utdanningen* (Læreren: rollen og utdanningen). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011a). *Evaluering av Kunnskapsløftet : 2006-2012*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011b). *Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring (NKR)*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet & Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen : fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Kommunal- og regionaldepartementet Nærings- og handelsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Se mulighetene og gjør noe med dem! : strategi for entreprenørskap i utdanningen, 2004-2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet Nærings- og handelsdepartementet Kommunal- og regionaldepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010-2011)). Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0b74cdf7fb4243a39e249bce0742cb95/no/pdfs/stm201020110022000dddpdfs.pdf>

- Kunnskapsdepartementet i samarbeid med Arbeids- og sosialdepartementet, Justis- og beredskapsdepartementet, Kommunal- og moderniseringsdepartementet, Nærings- og skeridepartementet, Sametinget, Akademikerne, ... Voksenopplæringsforbundet (VOFO). (2017). *Nasjonalt kompetansepolitisk strategi 2017 - 2021*. Hentet fra www.regjeringen.no/nks
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., 2. oppl. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kaarbø, R. (2010). For mye teori på yrkesfagene. *Aftenposten.no*.
- Liguori, E., Corbin, R., Lackeus, M. & Solomon, S. J. (2019). Under-researched domains in entrepreneurship and enterprise education: primary school, community colleges and vocational education and training programs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 182-189. <https://doi.org/10.1108/JSBED-04-2019-402>
- Lyngsnes, K. M. & Rismark, M. (2019). *Yrkesopplæring* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Lønne Christiansen, L. & Fjeld, S.-E. (2016). FYR – samarbeid for bedre læring på yrkesfag. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/fyr--samarbeid-for-bedre-laring-pa-yrkesfag/>
- Maehr, M. & Meyer, H. (1997). Understanding Motivation and Schooling: Where We've Been, Where We Are, and Where We Need to Go. *Educational Psychology Review*, 9(4), 371-409. <https://doi.org/10.1023/A:1024750807365>
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). BORTVALG OG KOMPETANSE GJENNOMFØRING, BORTVALG OG KOMPETANSEOPPNÅELSE I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING BLANT 9749 UNGDOMMER SOM GIKK UT AV GRUNNSKOLEN PÅ ØSTLANDET VÅREN 2002: HOVEDFUNN, KONKLUSJONER OG IMPLIKASJONER FEM ÅR ETTER. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Meld. St. 20 (2012-2013). (2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/templates/Storetingmelding.aspx?id=717308&epslanguage=NO-NY>
- Meld. St. 28 (2015-2016). (2015). *Fag – Fordypning – Forståelse*. Oslo: Kunnskapsdepartement.
- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole - Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>

- Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 282-297. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>
- NOU 1991:4. (1991). *VEIEN VIDERE: til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Oslo: Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- NOU 2003:16. (2003). I første rekke Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle.
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole*. Oslo. Hentet fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I Kunnskapsgrunnlaget*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon,. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018:15. (2018). Kvalifisert, forberedt og motivert. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2019: 25. (2019). Med rett til å mestre: Struktur og innhold i videregående opplæring. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU. (2015:8). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser : utredning fra et utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon 21. juni 2013 : avgitt til Kunnskapsdepartementet 15. juni 2015*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Ny GIV. (2013). *Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Arbeidsdepartementet Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Nyen, T. & Tønder, A. H. (2014). *Yrkesfagene under press*. Oslo: Universitetsforl.
- Nyen, T. & Tønder, A. K. (2012). *Fleksibilitet eller faglighet? : en studie av innføringen av faget prosjekt til fordypning i Kunnskapsløftet*. Oslo: Fafo.
- OECD. (2001). *Enhancing SME competitiveness the OECD Bologna Ministerial Conference*.
- OECD. (2013). *Innovative Learning Environments (2076-9679. 9789264203488)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2017). *Education at a Glance 2017 OECD Indicators*. Hentet fra <http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/9617041e.pdf?expires=1521287948&id=id&accname=guest&checksum=97CE1BAFF734E55658530A191410CAD4>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018*. Paris. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>

- Olsen, O. J., Arnesen, E. C., Seljestad, L. O. & Skarpmes, O. (1999). *Fagopplæring i omforming : evaluering av reform 94 : sluttrapport*. Bergen: Universitetet i Bergen.
- Pedersen, O., Pettersen, J. A. & Snoen, E. (2019). Pedagogisk entreprenørskap i yrkesdidaktikken. I M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (1. utgave. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Piaget, J. (1977). The origin of intelligence in the child. Middlesex: Penguin Education.
- Piaget, J. (2012). Ligevægtsbegrepets rolle i psykologien. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 69 - 78). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Pintrich, P. R. (2003). A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95(4), 667-686. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Polidano, C. & Tabasso, D. (2014). Making it real: The benefits of workplace learning in upper-secondary vocational education and training courses. *Economics of Education Review*, 42(October), 130-146. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.003>
- Postholm, M. B. (2005). Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforl.
- Reegård, K. (2016). De frafalne Om frafall i videregående opplæring. I J. Rogstad (Red.), *De frafalne Om frafall i videregående opplæring* (bd. 1). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Reisel, L., Skorge, Ø. S. & Uvaag, S. (2019). Kjønnssdelteutdannings- og yrkesvalg En kunnskapsoppsummering, *Rapport 2019:6*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2592572/Kj%25C3%25B8nnsdelte%2butdannings-%2bog%2byrkesvalg.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ruskovaara, E. (2014). ENTREPRENEURSHIP EDUCATION IN BASIC AND UPPER SECONDARY EDUCATION – MEASUREMENT AND EMPIRICAL EVIDENCE Lappeenranta University of Technology, Lappeenranta.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schmid, E. (2020). Upper secondary education for youth at risk: A comparative analysis of education and training programmes in Austria, Norway, Sweden and Switzerland. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 7(1).
- Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Schön, D. A. (2012). Refleksion-i-ihandling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring*. Fredriksberg: Samfundslitteratur.

- Skolverket. (2020a). Det här är den svenska skolan. Hentet fra [https:// utbildningsguiden.skolverket.se/languages/svenska/det-har-ar-den-svenska-skolan](https://utbildningsguiden.skolverket.se/languages/svenska/det-har-ar-den-svenska-skolan)
- Skolverket. (2020b). Lärlingscentrum - starta lärlingsutbildning. Hentet fra [https:// www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-gymnasieniva/anordna-utbildning-pa-gymnasial-niva/larlingscentrum-starta-larlingsutbildning](https://www.skolverket.se/skolutveckling/anordna-och-administrera-utbildning/anordna-utbildning-pa-gymnasieniva/anordna-utbildning-pa-gymnasial-niva/larlingscentrum-starta-larlingsutbildning)
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 0809, 38 - 49.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Spetalen, H. (2017). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://doi.org/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. Oslo: NIFU.
- St.meld. nr. 30 (2003-2004). (2004). *St.meld.nr.30 Kultur for læring* (St.meld. ... (online)). Oslo: Det kongelige utdannings- og forskningsdepartementet,.
- St.meld. nr. 33 (1991-1992). (1992). Kunnskap og kyndighet : om visse sider ved videregående opplæring. Oslo: Kirke-, utdannings og forskningsdepartementet.
- Statisisk sentralbyrå. (2019). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra [https:// www.ssb.no/vgogjen](https://www.ssb.no/vgogjen)
- Støren, L. A., Grøgaard, J. B. & Helland, H. (2007). Og hvem stod igjen-? : sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001. Oslo: NIFU STEP.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis : et sosiokulturelt perspektiv* (S. Moen, Overs.). Oslo: Cappelen akademisk.
- Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ungt Entreprenørskap. (2018a). Om oss. Hentet fra <https://www.ue.no/Om-oss>
- Ungt Entreprenørskap. (2018b). Presentasjon Ungdomsbedrift. Hentet fra [https://www.ue.no/ Laerere-og-forelesere/Videregaaende-opplaering/Ungdomsbedrift#tab0](https://www.ue.no/Laerere-og-forelesere/Videregaaende-opplaering/Ungdomsbedrift#tab0)
- Ungt Entreprenørskap. (2020a). Hva er Ungdomsbedrift. Hentet 2020 fra [https://ungdomsbedrift.no/ UEUB/Laererrommet/Hva-er-Ungdomsbedrift](https://ungdomsbedrift.no/UEUB/Laererrommet/Hva-er-Ungdomsbedrift)

- Ungt Entreprenørskap. (2020b). Ungdomsbedrift Videregående skole. Hentet fra <https://www.ue.no/program/ungdomsbedrift>
- Utdanningsdirektoratet. (2018a). *Hva er fagfornyelsen?* Oslo: Utdanningsdirektoratet,. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018b, 02.01.2020). Yrkesfaglige utdanningsprogram fra høsten 2020. Hentet
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Utdanningsspeilet. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2019/gjennomforing/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). Yrkesfaglige utdanningsprogram fra høsten 2020. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/forsok-og-pagaende-arbeid/ny-tilbudsstruktur-og-nye-lareplaner-pa-yrkesfag/ny-tilbudsstruktur-i-fag--og-yrkesopplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringen*. udir.no.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur. Hentet 18.11.2014 2014 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet-fag-og-timefordeling-og-tilbudsstruktur/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Yrkesfaglig fordypning - YFF (tidligere prosjekt til fordypning, PTF)*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/finn-lareplan/yrkesfaglig-fordypning/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hva-er-fornyelse-av-fagene/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 06.07.2018). Nye læreplaner på yrkesfag. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-pa-yrkesfag/>
- Utdanningsetaten. (2018). Gjennomsnittlig inntakspoengsum for ordinært inntatte søkere til ordinære Vg1, skoleåret 2018/2019, 1. inntaksrunde. Ungdom med opplæringsrett. Hentet
- Utdanningsforbundet. (2011). Organisering av årstimetall og eksamen i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kunnskapsgrunnlag/publikasjoner/2011/organisering-av-arstimetall-og-eksamen-i-videregaende-opplaring/>
- Vygotskij, L. S. (2001). *Tenkning og tale* (T.-J. Bielenberg & M. Toften Roster, Overs.). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Vaag Iversen, J. M., Haugset, A. S., Wendelborg, C., Martinsen, A., Røe, M., Nossun, G. & Stene, M. (2014). *Yrkesretting og relevans i fellesfagene. Hovedrapport med sammenstillinger og analyser* (2014:16 978-82-7732-205-6). Steinkjer: Trøndelag Forskning og Utvikling AS.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber : læring, mening og identitet* (1. utg., B. Nake, Overs.). København: Reitzel.
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), (s. 140 - 148). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Zull, J. E. (2011). *The Art of Changing the Brain : Enriching the Practice of Teaching by Exploring the Biology of Learning*. Herndon: Stylus Publishing.
- Aakernes, N. & Hiim, H. (2019). *Yrkesrelevant skoleopplæring for fremtidens mediegrafikere*.

Vedlegg

Intervjuguide 1 - intervjuguide elever

Tema 1 - Læring gjennom entreprenørskap

Q1 - Har du jobbet med elev/ungdomsbedrifter tidligere, f.eks på ungdomsskolen?

Q2 - Hvordan synes du prosjektet med ungdomsbedriftene har fungert?

Oppfl: Hva synes du har vært bra med at vi har hatt ungdomsbedriften i år?

Oppfl: Hva synes du har vært mindre bra med at vi har hatt ungdomsbedriften i år?

Q3 - Hva opplever du at du har lært med arbeidet i ungdomsbedriftene?

Oppfl: Hva er det viktigste, kan du nevne 3 ting

Q4 – Hvilke aktiviteter har du deltatt i gjennom ungdomsbedriftene?

Tema 2 - Autonomi og motivasjon

Q5 – Kan du nevne tilfeller hvor du har fått bestemme / medvirke noe i dette arbeidet?

Q5 – Hva har dere i bedriften fått bestemme / medvirke noe i dette arbeidet?

Q7 - Har arbeidet i ungdomsbedriftene påvirket din motivasjon for skolearbeid?

Oppfl: Hva har motivert?

Oppfl: Hva har demotivert?

Q8 – Hvilke fag opplever du at ungdomsbedriftene var en del av?

Tema 3 - Erfaringer

Q9 - Hva har du lært av arbeidet i ungdomsbedriftene?

Oppfl: - Fag / teknisk?

Oppfl: - Samarbeid?

Oppfl:- Hva har du lært om starte og drive?

Q10 - Tror du dette kan hjelpe deg senere i livet?

Oppfl: Hvordan tror du din erfaring med ungdomsbedrift kan hjelpe deg senere?

Oppfl: Det du har lært, har det gjort deg tryggere i noen situasjoner?

Tema 4 - Refleksjon

Q11 - Har du dokumentert det du har lært skriftlig?

Oppfl: - i hvilke fag?

Oppfl: I studieboka? (dette er en app for dokumentasjon av elevens arbeid)

Q12 - Har du pratet med familie / venner om ungdomsbedriften?

Q13 - Tror du at du / kunne du tenke deg å starte til å starte egen bedrift i fremtiden?

Oppfl: Kunne du tenke deg – hvorfor – hvorfor ikke – motivert deg?

Tema 4 - Relevans

Q14 – Hvordan var det vært annerledes å jobbe på kundebiler enn på skolens egne biler?

Q15 - Hva vil du si forskjellen var?

Q16 - Hvis jeg fortsetter med ungdomsbedrifter til neste år, hva bør jeg gjøre anderledes?

Oppfl: Hva bør jeg tenke på neste gang?

Q Noe mer du vil si?

Intervjuguide 2 - intervjuguide lærere

Tema 1 - Samarbeid fellesfag og programfag

Q1 - Hva vet du om entreprenørskap eller ungdomsbedrifter fra før av?

Q2 - Har du hatt om entreprenørskap eller ungdomsbedrifter gjennom utdanning / videreutdanning?

Q3 - Hvordan har prosjektet med ungdomsbedriftene foregått i ditt fag? - ok

Q4 - Prosjektet har vært et samarbeid mellom programfag og fellesfag, hvordan har du opplevd samarbeidet?

Q5 - Prosjektet har vært et samarbeid mellom programfag og fellesfag, hvordan kan dette samarbeidet videreutvikles?

Q6 - Hvordan opplever du at arbeidet med ungdomsbedriftene har påvirket vurderingssituasjoner i ditt fag?

Tema 2 - Læring gjennom entreprenørskap

Q7 - Hva tror du elevene har lært i ditt fag i forhold til arbeidet med ungdomsbedriftene?

Oppfl: Kan du nevne de tre viktigste?

Q8 – På hvilken måte opplever du at prosjektet med ungdomsbedriftene påvirket din undervisning?

Q9 - Hvilke andre ting kunne vi brukt ungdomsbedriftene til i ditt fag?

Q10 – Hvordan, tror du, arbeidet med ungdomsbedriftene har påvirket elevene?

Meningsfullt

Mindre relevant

Påvirket eller forandret læringen.

Tema 3 - Innovasjon, noe nytt tilført

Q11 – På hvilken måte mener du dette prosjektet tilført noe nytt?

Q12 - Har dette tverrfaglige prosjektet bidratt til å bryte noen grenser mellom fagene?

Oppfl: Hva / på hvilken måte?

Q13 - Hvordan mener du prosjektet kan videreutvikles?

Tema 4 - Motivasjon

Q14 - Har du opplevd elevene som motivert i arbeidet med ungdomsbedriftene?

Q15 - Hvordan har arbeidet med ungdomsbedrift gjort elevene mer interessert i læringen?

Q16 - Hva tror du har vært mest motiverende for elevene

Q17 - Hva tror du har vært minst motiverende for elevene

Q18 - Om du blir lærer i det samme faget, for den samme klassen til neste år, vil du at vi fortsetter arbeidet med ungdomsbedriftene? Oppfl: Hvorfor vil du fortsette?

Q19 Noe du vil tilføye?

Vedlegg 3 - NSD meldeskjema

Meldeskjema for behandling av personopplysninger about:blank



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Hvordan kan ungdomsbedrifter brukes tverrfaglig på yrkesfag?

Referansenummer

558466

Registrert

15.05.2019 av Arnfinn Gilberg - argil@oslomet.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Evi Schmid, evis@oslomet.no, tlf: 4747745219

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Arnfinn Gilberg, s194477@oslomet.no, tlf: 93434449

Prosjektperiode

01.06.2018 - 01.09.2020

Status

15.05.2019 - Vurdert

Vurdering (1)

15.05.2019 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 15.05.2019, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

1 av 3 12/09/2019, 13:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger about:blank

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2020. Data med personopplysninger oppbevares frem til 01.09.2021 i tilfelle innlevering av masteroppgaven blir utsatt. Dette er i tråd med samtykke fra deltakerne.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere

2 av 3 12/09/2019, 13:23

Meldeskjema for behandling av personopplysninger about:blank
med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp underveis (hvert annet år) og ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet/pågår i tråd med den behandlingen som er dokumentert.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

3 av 3 12/09/2019, 13:23

Vedlegg 4 - koder, kategorier og beskrivelser

Name	Description	File	References
Elevmedvirkning		10	35
Demokratiske prosesser	Aktiviteter, samtaler, avstemninger	8	12
Identitet	Egen, gruppe	1	1
Kommunikasjon	Mellom mennesker	8	15
Kreativitet	Egen, gruppe	2	4
Kritisk	Seg selv, til skolen, til noe	1	1
Roller i bedriftene	Om de ulike	4	5
Tillit	Mellom mennesker	1	1
Entreprenørskap		14	49
Egen utdanning	Lærere og elever - å ha fått undervisning om tema	4	4
I egen læreplan	Lærere - i deres fag	2	2
Kjennskap til	Fra før av, egne erfaringer	14	20
Potensiale	Hva kan dette brukes til	2	2
Starte bedrift	Lærere - egne erfaringer. Elever - mulighet for / ønsker om	10	21
Læring		13	102
Aktsomhet	Å være forsiktig	9	13
Gjøre feil	Håndtering av - følger	3	3
Helhetlig læring	Samme prosjekt / tema / innhold jobbet med i flere fag. Overføring av kunnskap fra et fag til anvendelse	10	22
Kundebiler ift tema	Lærere og elever- utfordring å få det til å passe	2	2

Læring gjennom handling	Handlinger, kommunikasjon, kognitivt, samarbeid	4	4
Læring praktisk	Praktisk utførelse av oppgaver	10	22
Læring sosialt	I klassen, med kunden, i bedriften	7	11
Læring teoretisk	Om tema i fag, kunnskap	7	12
Manglende læring	Noe annet fikk for mye plass - gikk glipp av noe	3	7
Refleksjon	Elever og lærere, alene og sammen med andre	4	5
Transformasjonslæring	Overføring av kunnskap - bruk på en annen arena	1	1
Motivasjon		14	99
Drømmer	Elever alene og sammen med andre	1	1
Elevsamarbeid	Samarbeid, samhandling, arbeidsdeling	5	11
Endring over tid	Positive og negative	6	9
Frafall	Elever som slutter gjennom skoleåret	7	9
Gruppetilhørighet	Elevene i UB og elever i forhold til klassen	6	10
Indre motivasjon	Elevenes indre driv - kraft - vilje	8	13
Manglende motivasjon	Elevenes manglende driv - kraft - vilje	7	16
Penger	Elever middel som gir driv - kraft - vilje	8	15
Ytre motivasjon	Elever noe som gir driv - kraft - vilje - egen progresjon - positive forventninger til seg selv og fra andre	11	15
Relevans		14	132
Fellesfag	Lærere og elever - innhold - tverrfaglig	9	17
Fortsette neste år	Vil lærere gå videre med prosjektet - v2.0	4	5
Lærer hjelper	Lærere og elever og lærers hjelp-bidrag	3	3
Lærer underviser	Lærere og elever og lærerens undervisning	3	5
Orden - system	I våre lokaler - papirer - i UB	6	7
Planlegging	Lærere om samarbeid - elever om tid til UB - prøver -	3	4
Programfag	Lærere og elever - innhold - utfordringer	7	8
Relevante problemer	Kundebiler - ekte problemer - ekte reparasjoner	12	22
Skriving	I fag - i UB - nødvendig	10	14
Studieboka	Bruk av	7	7

Tverrfaglig samarbeid	Lærere og elever om hvordan det har foregått - blitt opplevd	4	26
Undervisning i flere grupper, samme opplegg	Lærere om utvikling av undervisning rundt UB som kan brukes i flere klasser	2	3
Vurderingssituasjoner	UB inn i vurderingssituasjoner	4	5