

Leif Inge Hopstad

Hvordan kan ungdomsbedrift som undervisningsmetode bidra til et inkluderende læringsmiljø?

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk

Veileder: Elin Bø Morud

Medveileder: Julie Leonardsen

Mai 2022

Leif Inge Hopstad

Hvordan kan ungdomsbedrift som undervisningsmetode bidra til et inkluderende læringsmiljø?

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk
Veileder: Elin Bø Morud
Medveileder: Julie Leonardsen
Mai 2022

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for lærerutdanning



Kunnskap for en bedre verden

Leif Inge Hopstad

*Hvordan kan ungdomsbedrift som undervisningsmetode bidra til et
inkluderende læringsmiljø?*

Masteroppgave i fag- og yrkesdidaktikk

Veiledere: Elin Bø Morud og Julie Leonardsen

Mai 2022

«Det er ikke nå mye skole egentlig. Vi skal ikke klage.»

Forord

I august 2020 startet jeg på masterstudiet i yrkesdidaktikk ved NTNU i Trondheim. Allerede ved studiestart hadde jeg en tanke om hva slags tema jeg ville skrive om, samt forske mer på. Parallelt med masterstudiet har jeg jobbet fulltid som yrkesfaglærer på vg1 bygg og anleggsteknikk.

I de senere år har jeg jobbet aktivt med ungdomsbedrift på vg1 nivå. Elevene oppretter her sin egen bedrift og drifter denne i løpet av skoleåret, helt til de avviker bedriften i slutten av skoleåret. Jeg har fra starten av studiet visst at jeg ville skrive om ungdomsbedrift, og endte opp med å forske på hvordan ungdomsbedrift som læringsarena kan bidra til et inkluderende læringsmiljø.

Jeg vil rette en stor takk til mine veiledere Elin Bø Morud og Julie Leonardsen for gode råd og god veiledning under skrivingen av masteroppgaven.

En stor takk rettes også til min familie som har støttet opp på alle mulige vis, for at jeg skulle komme i mål med mitt forskningsprosjekt.

Masteroppgaven har vært utfordrende og lærerikt, samt at det har vært en fin avslutning på masterstudiet ved NTNU.

Jeg håper at dette forskningsprosjektet kan være til hjelp og støtte for lærere som gjennomfører ungdomsbedrift.

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en del av masterstudiet i fag- og yrkesdidaktikk ved NTNU, og er bygget på en kvalitativ intervjustudie gjennomført ved en videregående skole i Trøndelag. Formålet med denne studien er å få en dypere innsikt og forståelse av elevers subjektive opplevelse av det å føle seg inkludert i arbeidet med ungdomsbedrift. Denne studien har derfor en fenomenologisk tilnærming, da den forsøker å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av deltakerne.

Primærdataene er av kvalitativ art, og baserer seg på enkeltintervjuer av tre elever som går vg2 tømrer, og en lærer. Hovedfunnene er delt inn i temaer som var fremtredende i studien og som kategoriseres som: *motivasjon, læringsutbytte, tilpassing og tilrettelegging, språklige utfordringer og klassemiljø*.

Problemstillingen danner utgangspunktet for studien. Denne er som følger: *Hvordan kan ungdomsbedrift som undervisningsmetode bidra til et inkluderende læringsmiljø?*

Oppgavens teoretiske forankring bygger på tidligere forskning rundt fenomenet ungdomsbedrift, samt teori som bygger opp under temaene i hovedfunnene i denne studien.

Elevene og læreren som har deltatt i dette forskningsprosjektet forteller om hvordan de jobber med ungdomsbedrift, hvordan undervisningsopplegget blir lagt opp i løpet av skoleåret, samt hva som motiverer elevene i arbeidet.

Ut ifra denne studien og de funnene som kom til syne, vil jeg konkludere med at ungdomsbedrift som undervisningsmetode kan være inkluderende for en elevgruppe, mens den kan virke ekskluderende for en annen. Ulike tiltak som kan bidra til å endre på dette blir drøftet i slutten av denne studien.

Abstract

This master thesis is a part of the master's degree programme in Trondheim, called «Master of Science in Didactics – Vocational Education». The thesis is based on a qualitative interview study conducted at a high school in Trøndelag. The purpose of this study is to gain a deeper insight and understanding of students' subjective experience of feeling included in The Company Programme, or Ungdomsbedrift (UB), as it is called in Norwegian. This study has a phenomenological approach, as it tries to understand social phenomena from the participants' own perspectives and describe the world as it is experienced by the participants.

The primary data is of a qualitative nature, and is based on individual interviews of three students attending their second year at high school specialized in carpentry, and their teacher. The main findings are divided into themes that were prominent in the study. They are categorized as: Motivation, learning outcomes, facilitation of students' needs, challenges in language and classroom environment.

The research question that forms the basis of this study is as follows: *How can The Company Programme as a teaching method contribute to an inclusive learning environment?*

The theoretical foundation of the thesis is based on previous research on the phenomenon The Company Programme, as well as theory about the themes of the main findings in this study.

The students and the teacher who has participated in this research study tells about how they work in The Company Programme, what they do during the school year, and what motivates the students in this work.

Based on the findings that emerged through this study, I would conclude that The Company Programme as a teaching method can be inclusive for one group of students, while it may seem exclusive to another. Various measures that can change this are discussed in the final chapter of this study.

Innhold

Forord.....	I
Sammendrag	II
Abstract	III
Innhold	IV
1 Innledning.....	1
1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema	1
1.2 Presisering og avgrensning av problemstilling.....	1
1.3 Oppgavens oppbygging	2
2 Entreprenørskap i videregående opplæring	3
2.1 Læreplan	3
2.2 Entreprenørskap.....	4
2.2.1 Ungt Entreprenørskap	4
2.2.2 Ungdomsbedrift.....	7
2.2.3 Ungdomsbedrift som læringsarena.....	9
2.2.4 Rammer for ungdomsbedrift	11
2.3 Tidligere forskning om entreprenørskap	12
2.4 Tidligere forskning om minoritetspråkelige elever.....	13
3 Teori.....	15
3.1 Læringsmiljø.....	15
3.2 Inkludering.....	17
3.3 Inkluderende læringsmiljø	19
3.4 Yrkesdidaktisk tilnærming til læring.....	21
3.5 Mestring og motivasjon	24
3.6 Oppsummering	27
4 Metode	28
4.1 Forskningstilnærming.....	28

4.2	Forskningsdesign	29
4.3	Begrunnelse for valg av metode	30
4.4	Utvalg	31
4.5	Intervjuguide.....	32
4.6	Gjennomføring av intervju	33
4.7	Analyse	34
4.8	Etiske betraktninger	35
4.8.1	Samtykke.....	36
4.8.2	Konfidensialitet	37
4.9	Kvalitet i kvalitativ forskning.....	37
5	Funn og drøfting	38
5.1	Motivasjon.....	39
5.2	Læringsutbytte	41
5.3	Tilpassing og tilrettelegging	43
5.4	Språklige utfordringer.....	45
5.5	Klassemiljø	50
5.6	Oppsummering	52
6	Avsluttende refleksjon.....	54
	Referanseliste	59
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv lærer	64
	Vedlegg 2 – Intervjuguide lærer.....	67
	Vedlegg 3 – Informasjonsskriv elever	68
	Vedlegg 4 – Intervjuguide elever	71

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av forskningstema

Som yrkesfaglærer har jeg jobbet med entreprenørskapsundervisning i form av ungdomsbedrift på vg1 bygg og anleggsteknikk i fem år. I løpet av disse årene har jeg stort sett jobbet alene, og har ønsket å se på hvordan andre lærere organiserer ungdomsbedrift, og hvordan de legger til rette for inkludering når de arbeider med denne metoden. Jeg har helt siden jeg startet med ungdomsbedrift vært nysgjerrig på hvordan andre skoler legger til rette for inkludering ved gjennomføring av ungdomsbedrift. Hva er det de gjør for at alle elever skal føle seg inkludert i arbeidet med ungdomsbedrift?

Ved at jeg har jobbet alene med ungdomsbedrift i noen år, kan jeg fort se meg blindt på det jeg gjør til daglig. Og at det fort kan gå i den samme «tralten». Derfor er det viktig for meg å få høre erfaringer fra andre lærere og deres perspektiver, på hvordan man kan lykkes med arbeidet med ungdomsbedrift, spesielt med fokus på inkludering. Forskningstemaet jeg har valgt, er derfor ungdomsbedrift og inkludering.

På bakgrunn av valgt forskningstema, har jeg landet på problemstillingen:

Hvordan kan ungdomsbedrift som undervisningsmetode bidra til et inkluderende læringsmiljø?

1.2 Presisering og avgrensning av problemstilling

I prosessen med å bestemme meg for problemstilling, var jeg innom flere temaer innenfor ungdomsbedrift. Jeg var ganske klar på at jeg ville skrive om ungdomsbedrift, men var usikker på hvordan jeg skulle vinkle temaet siden det finnes så mange spennende innfallsvinkler. I begynnelsen av studiet var jeg innom temaene motivasjon, minoritetsspråkelige elever, elever med særskilte behov, hvor jeg da vektla mest elever med særskilte behov, men endte til slutt opp med hovedfokus på temaet inkludering.

Denne masteroppgaven er en kasusstudie av hvordan en skole i Trøndelag jobber med ungdomsbedrift som undervisningsmetode og hvordan det bidrar til et inkluderende læringsmiljø. Denne studien sier derfor ikke noe om hvordan det jobbes generelt med ungdomsbedrift i Norge eller i verden. Jeg mener derimot den kan bidra med mye kunnskap om hvordan en kan jobbe for å skape et inkluderende læringsmiljø med undervisningsmetoden ungdomsbedrift i videregående skole. Som nevnt tidligere har jeg vært nysgjerrig og undrende

på hvordan andre lærere legger til rette for inkludering, spesielt når de arbeider med ungdomsbedrift som læringsarena, og jeg håper at flere enn meg ser verdien i de funnene som denne studien gir. Jeg ser fram til å bidra med forskning på feltet, og forhåpentligvis gi mer innsikt i hva som er suksessfaktorer for å drive god entreprenørskapsundervisning som bidrar til et inkluderende læringsmiljø.

1.3 Oppgavens oppbygging

Oppgaven er delt inn i seks kapitler, sett bort fra innholdsfortegnelse, kilder og vedlegg.

Kapittel 1 er innledningen, der jeg presenterer bakgrunn for valg av forskningstema, presisering og avgrensning av problemstilling og oppgavens oppbygging.

Kapittel 2 tar for seg innhold i læreplan for videregående opplæring, hva entreprenørskap i skolen innebærer, tidlige forskning om entreprenørskapsundervisning i skolen og forskning om minoritetsspråkelige elever.

Kapittel 3 er teoridelen, og her presenteres relevante teorier og begreper som er nødvendige for å belyse studiens problemstilling. Her presenteres sentrale begreper som inkluderende læringsmiljø, mestring og motivasjon.

Kapittel 4 er studiens metodekapittel hvor den metodiske framgangsmåten blir forklart og grunnlagt. Her beskrives gjennomføringen av studiet, fra forskningstilnærming, forskningsdesign og gangen i forskningsprosessen.

Kapittel 5 inneholder funn og drøfting, og her presenterer jeg resultatene av intervjuene. I dette kapitlet vil jeg også knytte relevant teori til analyse og erfaring.

Kapittel 6 er en avsluttende refleksjon som oppsummerer og konkluderer de resultater som har kommet fram i studien. I dette kapitlet vil jeg også knytte refleksjonene rundt resultatene til egen erfaring.

2 Entreprenørskap i videregående opplæring

Som det kommer fram i problemstillingen min, er jeg interessert i å finne ut av hvordan ungdomsbedrift som undervisningsmetode kan bidra til et inkluderende læringsmiljø. For å finne ut mer om hvordan en kan lykkes med entreprenørskapsundervisning, må en forske på det for å skape en bedre praksis. Hensikten med forskningen min er å forsøke å bidra til bedre læring og trivsel for elever som jobber med ungdomsbedrift på yrkesfag, og jeg håper den er nyttig for erfarne yrkesfaglærere som arbeider med ungdomsbedrift, og kommende yrkesfaglærere med lite erfaring innen feltet.

I dette kapitlet presenteres innhold i læreplan for videregående opplæring, hva entreprenørskap i skolen innebærer, tidligere forskning om entreprenørskapsundervisning i skolen og tidligere forskning om minoritetsspråkelige elever.

2.1 Læreplan

I opplæringens verdigrunnlag i overordnet del i læreplanen står følgende: «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Videre står det presisert at elevene skal få rike muligheter til å utvikle dette, og at skolen skal respektere og dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på. Sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktiviteter er vektlagt. Læreplan er med andre ord tydelig på at elever skal få rike muligheter til å skape, tenke nytt, utforske, og arbeide praktisk. Dette får elevene muligheter til hvis de velger en retning på videregående opplæring som har ungdomsbedrift som undervisningsmetode. Her får elevene tid og rom til å få utfolde seg, utforske, mulighet til å skape, og et stort rom for å oppleve mestring.

I tillegg til skaperglede, engasjement og utforskertrang, handler denne masteroppgaven mye om menneskeverdet, som også blir nevnt i overordnet del i læreplanen:

Skolen skal sørge for at menneskeverdet og de verdiene som støtter opp om det, legges til grunn for opplæringen og hele virksomheten. Formålsparagrafen bygger på menneskeverdets ukrenkelighet og at alle mennesker er like mye verdt, uavhengig av hva som ellers skiller oss. Når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes

menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet.
(Utdanningsdirektoratet, 2020b)

Sitatet ovenfor presenterer menneskeverdet som begrep, noe som også er en viktig del av denne studien. Jeg er ikke bare interessert i å vite hvordan elevene opplever å jobbe med ungdomsbedrift som undervisningsmetode, men hvordan de opplever å bli inkludert og anerkjent som en viktig del av klassemiljøet i arbeidet med ungdomsbedrift. Siden læreplanen er et av de viktigste dokumentene vi lærere har i vår hverdag, er det viktig at alle lærere forholder seg til det som står skrevet.

2.2 Entreprenørskap

Begrepet entreprenørskap kan defineres som en prosess hvor en eller flere personer i en gruppe går fra å ha en idé til å starte eller utvikle en virksomhet. Denne prosessen handler som regel om å gjøre ideen til en tjeneste eller et produkt man kan tjene penger på. Man kan også utvikle noe uten at profitt er et mål, men heller et underordnet mål (Timmermans, 2021).

Entreprenørskap er svært aktuelt i utdanningssammenheng både i Norge, men også i resten av verden, og i Norge jobbes det med det fra barneskolen og til og med høyere utdanning. Haaland & Nilsen (2020) påpeker at entreprenørskap er et satsingsområde i videregående opplæring. De definerer entreprenørskapskompetanse som «å utvikle ideer og å gjennomføre dem» (Haaland et al., 2020). Repstad og Tallaksen (2014) definerer entreprenørskap på følgende måte: «Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer økonomiske muligheter og gjør noe ved dem ved å etablere ny virksomhet» (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 152). Videre skriver de at «entreprenørskap i utdanningen omfatter utvikling både av personlige egenskaper og holdninger så vel som formelle kunnskaper og ferdigheter» (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 152).

Denne type undervisningsmetode er en gylden mulighet for elevene til å utforske, være kreative og oppfinnsomme og kjenne på det å få være en gründer. Mange elever vil kanskje etter hvert starte sin egen bedrift når de er ferdige med utdanningen sin, og da er kunnskap rundt entreprenørskap en viktig erfaring å ha med seg videre. Ikke minst er det en perfekt mulighet for elevene å jobbe med noe som er relevant til det en ønsker å jobbe med i framtiden.

2.2.1 Ungt Entreprenørskap

Den ledende organisasjonen som er en pådriver for entreprenørskap i skolen, er Ungt Entreprenørskap (UE). Ungt Entreprenørskap ble etablert den 21. Oktober i 1997 og er medlem

av den verdensomspennende organisasjonen JA Worldwide, som er en frivillig organisasjon som arbeider for ungdom innen blant annet entreprenørskap. Ifølge Ungt Entreprenørskap sine nettsider (Ungt Entreprenørskap, u.å-c) er de en «ideell, landsomfattende organisasjon som sammen med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv». De skriver videre at de skal være en brobygger mellom skole og arbeidsliv. Videre på nettsidene sine skriver de litt om hvordan de jobber:

Ungt Entreprenørskap Norge er en enhet som har ansvar for strategi, de pedagogiske programmene og for kontakt med sentrale myndigheter, nasjonale samarbeidspartnere og det internasjonale nettverket. Fylkesorganisasjonene jobber ut mot skolene og lokalt arbeids- og næringsliv. De har egne styrever og selv ansvar for finansieringen lokalt. (Ungt Entreprenørskap, u.å-c)

Ungt Entreprenørskap er altså en organisasjon som arbeider pedagogisk og har samarbeid både nasjonalt og internasjonalt. Det er fylkesorganisasjonene som jobber ut mot skolene, som jobber tett på elevene blant annet i ungdomsbedrift. Visjonen til Ungt Entreprenørskap er at de skal inspirere unge til å tenke nytt og til å skape verdier. Formålet til Ungt Entreprenørskap er som følger:

- Utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv
 - Gi barn og unge forståelse for betydningen av verdiskapning og nyskapning i næringslivet
 - Fremme barn og unges samarbeidsevne og ansvarsbevissthet
 - Gi forståelse for og kunnskap om etikk og regler i nærings- og arbeidslivet
 - Stryke samhandlingen i lokalsamfunnet mellom nærings- og arbeidslivet og skolene
 - Stimulere til samarbeid over landegrensene
 - Inspirere til framtidig verdiskapning i en sosial, kulturell og økonomisk sammenheng.
- (Ungt Entreprenørskap, u.å-c)

Ut ifra Ungt Entreprenørskap sine formål kan vi se at de legger opp til at elevene skal kunne ha et tett samarbeid med næringslivet, være kreative og ha tro på seg selv samt å kunne inspirere til framtidig verdiskapning. Dette legger grunnlaget for når elevene skal opprette og drifte sin egen bedrift i løpet av skoleåret, som da på vg1 blir kalt for ungdomsbedrift.

Ungt Entreprenørskap tilbyr en rekke programmer som starter allerede helt nede i grunnskolen til og med høyere utdanning. Følgende informasjon om de ulike programmene er hentet fra UE sine nettsider (Ungt Entreprenørskap, u.å-d): Det første programmet de tilbyr starter allerede på første til andre trinn i grunnskolen, hvor elevene lærer hvordan en familie fungerer og hvorfor en familie må ta valg og prioriteringer. Fra fjerde til femte trinn presenterer de et program som heter for «vårt lokalsamfunn» hvor elevene blir kjent med samfunnet rundt seg og får testet ut demokratiske spilleregler. Her blir også elevene kjent med yrker, lønn, skatt og velferdsstaten, samt at de skal kunne forstå sammenhengen mellom skatt og velferd.

Fra fjerde til sjuende trinn har de et program som heter for «smart». Her skriver de at elevene får rom til å utforske og jobbe med problemløsninger ut fra egne valg og interesser. Elevene får utvikle ideer, avdekke behov, realisere løsninger slik at andre kan nyttiggjøre seg disse.

Elevene på åttende til tiende trinn, får under programmet «jobbskygging» bli kjent med et yrke, ved å være med en person på han eller hennes arbeidsplass. På tiende trinn fokuseres det på å reflektere over mulige karriereveier, det å ta bevisste valg og hvordan disse valgene påvirker elevenes personlige økonomi. Samtidig i ungdomsskolen kan elevene opprette elevbedrift, som er et program hvor elevene utvikler samarbeidsevner og kreativitet. Her kobler lærerne arbeidet i elevbedriften opp mot læringsmålene i et eller flere fag, samt i tillegg til de tverrfaglige temaene i læreplanen.

På videregående nivå tilbys det to program. Det ene heter for «sjef i eget liv» det andre blir kalt for «ungdomsbedrift». Sjef i eget liv går ut på at elevene skal kunne være bevisst sin egen økonomi og forstå verdien av langsiktig sparing, dette med tanke på at elevene skal kunne kjøpe egen bolig en gang i framtiden. I dette programmet får elevene sette opp et personlig budsjett og reflektere over økonomiske valg. I programmet Ungdomsbedrift oppretter elevene sin egen bedrift, drifter denne i løpet av skoleåret, for så å avvikle den på slutten av skoleåret. Her utvikler eleven kompetanser som samarbeid, kreativitet, problemløsning, samt det å ta ansvar og initiativ for egen bedrift.

I høyere utdanning tilbys programmet «studentbedrift». Dette gir studentene kompetanse om bedriftsetablering, hvor de oppretter, drifter og avvikler sin egen bedrift. Programmet kan tilpasses slik at det fokuseres på kun enkelte faser, for å bidra til å utvikle studentenes entreprenørielle ferdigheter (Ungt Entreprenørskap, u.å-d).

2.2.2 Ungdomsbedrift

Som nevnt ovenfor er Ungt Entreprenørskap pådrivere blant annet både når det gjelder entreprenørskap i ungdomsskolen (elevbedrift) og i videregående opplæring (ungdomsbedrift). Det er ungdomsbedrift jeg skal fokusere på i denne studien. Gjennom ungdomsbedrift lærer elevene å arbeide med entreprenørskap gjennom det å etablere egen bedrift.

Næringsminister Monica Mæland skrev i 2015, i regjeringens gründerplan, at de ønsker å legge til rette for morgendagens arbeidsplasser:

Fremtidens arbeidsplasser blir skapt av mennesker som tør å ta en sjanse, og som satser på egne evner og ideer. Norge skal være et godt land å starte og utvikle nye bedrifter i. Mange av bedriftene som våre barn og barnebarn skal jobbe i, er ennå ikke etablert. Det er nå vi legger til rette for morgendagens arbeidsplasser. (Nærings- og fiskeridepartementet, 2015)

Som Mæland påpeker, er mange av de framtidige arbeidsplassene enda ikke etablert. De framtidige arbeidsplassene blir skapt av mennesker som tørr å satse på egne evner og ideer, og som tør å ta en sjanse.

Når elevene oppretter sin bedrift, er dette som regel i starten av skoleåret. Her er det læreren som bestemmer om det skal opprettes en ungdomsbedrift for skoleåret eller ikke. Dette avhenger om læreren får til å implementere ungdomsbedrift inn i årsplanen og koble dette opp imot et eller flere spesifikke fag. Mange av elevene vet ikke hva ungdomsbedrift er når de starter på videregående, mens noen har litt kjennskap til det fra før, da de kanskje har jobbet med lignende på ungdomsskolen. Denne bedriften blir kalt elevbedrift.

Som nevnt ovenfor oppretter elevene sin bedrift i starten av skoleåret. Det første elevene må gjøre er å sette seg inn i det økonomiske rammeverket som gjelder for ungdomsbedriften, deretter må de gjennomføre seks minimumsoppgaver i løpet av skoleåret. Disse oppgavene er:

1. Registrere bedriften
2. Registrere mentor
3. Utforme forretningsplan/-modell
4. Presentere for eksterne
5. Føre regnskap
6. Skrive årsrapport og levere revisjonsberetning (Ungt Entreprenørskap, u.å-b).

I forkant av å registrere bedriften må elevene ha et navn på bedriften, samt ha en plan på hva de skal jobbe med i løpet av skoleåret. Når dette er på plass, kan bedriften registreres. Dette

gjøres inn på Ungt Entreprenørskaps sine nettsider, hvor elevene får sin egen bedriftsside. Her må alle elevene registrere seg for å kunne bli lagt til i ungdomsbedriften. Ungdomsbedriften må registreres før den 31. desember det året skolen starter. Når bedriften er registret med navn og deltakere, må bedriften bestemme seg for hvem av elevene som skal ha ulike roller i bedriften. Disse rollene innbefatter roller som daglig leder, økonomiansvarlig, produktansvarlig, markedsansvarlig og personalsjef med mer. Som regel er det elevene selv som bestemmer hvem som skal ha de ulike rollene, og det kan gjerne være to daglige ledere, to elever som har økonomiansvaret og så videre. Etter at elevene har fordelt de ulike rollene, legges dette også inn på bedriftens side, inne på Ungt Entreprenørskaps nettsider. Videre opprettes det stiftelsesdokumenter og vedtekter for bedriften, før det til slutt sendes til Brønnøysundregistrene for godkjenning. Etter at Brønnøysundregistrene har godkjent stiftelsesdokumentene og vedtektene, blir ungdomsbedriften registrert i Brønnøysundregistrene, hvor de da får et organisasjonsnummer tilknyttet deres bedrift (Ungt Entreprenørskap, u.å-b).

Den andre oppgaven i de seks minimumsoppgavene er å registrere mentor. Bedriften skal ha en mentor i løpet av skoleåret. Dette kan være en representant fra næringslivet, en lærer fra et annet utdanningsprogram eller en foresatt som har tett dialog med ungdomsbedriften igjennom skoleåret. Mentor skal være en støttende part og kan komme med tips og råd til bedriften. Registrering av mentor gjøres også på bedriftens side i Ungt Entreprenørskap sin database. Registrering av mentor kan gjøres når som helst i løpet av skoleåret (Ungt Entreprenørskap, u.å-b).

I oppgave nummer tre skal elevene utforme en forretningsplan/-modell, hvor de skal beskrive forretningsideen, målgruppen og redegjøre for hvordan bedriften skal tjene penger på idéen. Her står det eksplisitt at læreren bestemmer om elevene skal utforme en skriftlig forretningsplan, om det skal lages en muntlig presentasjon, et kort videoopptak, eller om elevene skal fylle ut en forretningsmodell. Videre skal elevene presentere bedriften eller produktet for eksterne. Her skal de selge inn sitt produkt, dette kan være til kunder, lokalt arbeids- og næringsliv, ansatte på skolen eller foresatte (Ungt Entreprenørskap, u.å-b).

Ungdomsbedriften skal føre et regnskap gjennom skoleåret, som det står presisert ovenfor, i oppgave nummer fem. Dette kan være et forenklet regnskap basert på samme prinsipper for ordinære bedrifter. Her skal ungdomsbedriften knytte til seg en voksenperson som opptre som revisor. Dette er ofte en lærer. Helt på slutten av skoleåret, under avviklingen av

ungdomsbedriften, skal elevene lage en årsrapport. Denne rapporten skal inneholde en årsmelding og årsregnskap. Her skal revisoren inn for å bekrefte at han/hun har funnet regnskapet i orden, samt at han/hun skal fylle ut en revisjonsberetning. Årsrapport og revisjonsberetning lastes opp av elevene inne på bedriftens side, i Ungt Entreprenørskaps database (Ungt Entreprenørskap, u.å-b).

I denne bedriften er det elevene selv som starter opp, drifter og avvikler bedriften ved slutten av skoleåret. Som Repstad og Tallaksen skriver: «I denne arbeidsformen bestemmer ikke læreren hvordan gruppa skal være, her søker elevene om medlemskap. Elevene går nemlig inn i et fellesskap og i et samarbeid der de skal drive en bedrift» (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 151). Her er det viktig å tenke på som lærer, at dette er elevenes bedrift og ikke lærerens. Dermed må læreren ha en viss avstand til elevenes bedrift, men samtidig ha en viss innsikt i bedriften. Det er derimot viktig å huske på at selv om det er elevenes bedrift, er det fortsatt en bedrift i regi av skolen, og læreren har ansvar for at læringsmiljøet i bedriften er godt, og det er lærerens hovedansvar å sørge for at alle elever blir inkluderte i dette arbeidet.

Nettsiden Ungt Entreprenørskap skriver dette om programmet:

Ungdomsbedrift er et pedagogisk program i regi av Ungt Entreprenørskap. Alle ungdomsbedrifter skal ha en lærer på skolen som forankrer arbeidet med Ungdomsbedrift i undervisningen og som er ansvarlig for at arbeidet foregår innen rammene som er satt. (Ungt Entreprenørskap, u.å-e)

I videregående opplæring kan man ha mange former for ungdomsbedrifter, ut fra hvilke interesser elevene har. En kan for eksempel velge å jobbe med en idé hele året (idéutvikling), man kan konstruere en ny app, lage en ny matrett, eller lage og selge produkter eller tjenester til kunder. Her er mulighetene mange, og elevene får gjennom dette konseptet kjenne på det å være en gründer.

2.2.3 Ungdomsbedrift som læringsarena

I overordnet del av den nye læreplanen, LK20, finner vi begrepene skaperglede, engasjement og utforskertrang. Ordrett står det at «Skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la dem få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling» (Utdanningsdirektoratet, u.å). Dette faller godt inn under temaet entreprenørskap. Spesielt får elevene trening i å omsette ideer til handling når de etablerer egen ungdomsbedrift. De får også

her mulighet til å medvirke i sin skolehverdag i større grad. I NOU 2011: 20 om Ungdom, makt og medvirkning, står følgende om skolens demokratiopdrag:

Skolens rolle som demokratiforbereidende arena er ikke eksplisitt nevnt i utvalgets mandat, men må være en sentral del av diskusjonen om unges makt og medvirkning. Skolens demokratiske samfunnsopdrag er stadfestet i opplæringsloven. I lovens kapittel 1 § 1-1 som omhandler formålet med opplæringen, står det at skolen skal fremme demokrati, og at elevene skal ha medansvar og rett til medvirkning. (NOU 2011: 20, 2011)

Ved å etablere ungdomsbedrift får elevene muligheter til stor medvirkning i egen skolehverdag. Gjennom bedriften får de mulighet til å blant annet bestemme arbeidsopdrag selv, noe som er en stor del av skolehverdagen. På denne måten har de medansvar for egen læring i tillegg til at de har stor medvirkning på innholdet i opplæringen innenfor visse grenser.

Som nevnt tidligere, har Ungt Entreprenørskap en visjon om at de skal inspirere unge til å tenke nytt og til å skape verdier. Videre skriver de på nettsiden deres at de jobber tett med utdanningssystemet, næringsliv og andre aktører for å blant annet utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv, fremme deres samarbeidsevne og ansvarsbevissthet, og styrke samhandlingen i lokalsamfunnet mellom nærings- og arbeidslivet og skolene. Ungt Entreprenørskap skriver på sine nettsider at de bygger på prinsippet om Dewey, altså «lære ved å gjøre». Et mål med å skape en bedrift er at elevene skal bruke kunnskap fra mange fag på en praktisk måte.

I mentorheftet som er utarbeidet av Ungt Entreprenørskap, skriver de at det er viktig å involvere arbeids- og næringsliv i elevenes læring. Ved at elevene får erfaring med læringsarenaer utenfor skolen, samt at det trekkes inn eksterne ressurser, vil elevene få praktiske og konkrete vinklinger på sin læring. Lokalt næringsliv kan i tillegg få innspill fra elevene på å løse bedriftens utfordringer og problemstillinger, samt at lokalt næringsliv kan få presentere mulighetene til å bygge en framtidig karriere (Ungt Entreprenørskap, u.å-a). Ved at ungdomsbedriften eller skolen trekker inn eksterne ressurser inn i skolen, får elevene muligheten til å jobbe med praksisnære problemstillinger som angår bedriften fra det lokale næringslivet. Her får elevene en variert læringsarena, samtidig som elevene får presentert muligheten til å bygge en framtidig karriere.

2.2.4 *Rammer for ungdomsbedrift*

Ungt Entreprenørskap har satt noen overordnede rammeverk for ungdomsbedrifter. Disse er som følger:

- En ungdomsbedrift etableres på starten av skoleåret og avsluttes ved slutten av skoleåret.
- Deltakere i en ungdomsbedrift er elever i videregående opplæring.
- Det må være minst to elever i en ungdomsbedrift.
- Elevene skal følge vedtektene for ungdomsbedriften.
- Elevene skal holde seg innenfor det økonomiske rammeverket som er satt for ungdomsbedrifter. Omsetningsgrensen for en ungdomsbedrift er kr. 140.000 i bedriftens levetid.
- Elevene skal gjennomføre de seks minimumsoppgavene i løpet av skoleåret. Det er opp til lærer (og dere selv) å bestemme hvilke andre oppgaver dere skal gjøre.
- Vedtektene blir generert når dere registrerer ungdomsbedriften.
- Det er en registreringsavgift på kr 200,- per ungdomsbedrift. Ungt Entreprenørskap sender faktura til skolen for registreringsavgiften, på slutten av skoleåret.

(Ungdomsbedrift.no, u.å)

Disse rammene er utarbeidet i samarbeidet med Skatteetaten. Hvis ungdomsbedriften tjener mer enn 140.000 kr, er bedriften utenfor de rammene som er satt, og ungdomsbedriften må videreføres i en annen selskapsform. Disse pengene må skattes av (Ungt Entreprenørskap, u.å.). Økonomi er en av rammene som står sentralt i arbeidet med ungdomsbedrift. Omsetningsgrensen er som nevnt ovenfor maks 140.000 kr. pr. skoleår. Overstiger de denne grensen, må de betale skatt av fortjenestene. Elevene kan ta ut 10.000 kr hver i fortjeneste pr.skoleår. Overstiger de dette, må dette også skattes av.

Ofte tar Ungt Entreprenørskap selv kontakt med skolen, helt i starten av skoleåret. Da ønsker de å komme på skolebesøk for å informere elevene om hva det innebærer å starte en ungdomsbedrift. Det informeres om rammene, og de kommer gjerne med ideer og har en slags kick-off sammen med elevene. På denne kick-offen blir elevene presentert for ulike oppgaver som skal løses både individuelt og i grupper, og det oppfordres til at elevene skal tenke «utenfor boksen» for å løse oppgavene. Dette kan være med på å få elevene til å tenke nytt og innovativt i forhold til oppstart og drift av sin kommende ungdomsbedrift.

2.3 Tidligere forskning om entreprenørskap

Østlandsforskning har tidligere gjennomført forskning om bruk av entreprenørskap som en del av elevenes opplæring i skolen. Dette er tilknyttet prosjektet Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE-prosjektet) (Østlandsforskning, 2017b). De finner at elever som deltar i ungdomsbedrift er mer motiverte for skolearbeid enn andre. Videre finner de også at elever som er involvert i entreprenørskap og ungdomsbedrift viser mer interesse og glede av å arbeide med skoleoppgaver, og de skårer også bedre på innsats.

Østlandsforskning har i tillegg gjort flere studier om entreprenørskap i grunnopplæringen. Målet deres er å finne ut av effekten ungdomsbedrift har på flere områder, og hva som er pådrivere og barrierer knyttet til entreprenørskap i skolen. De har blant annet gjennomført 150 dybdeintervjuer og 12000 elever, lærere, foreldre og folk fra næringslivet har deltatt i spørreundersøkelser. Det de fant ut, var at manglende tilrettelegging fra myndighetene anses som en av de mest sentrale hindringene for å nå målet om at alle elever gjennomfører et praktisk entreprenørskapsprosjekt før de forlater grunnopplæringen (Østlandsforskning, u.å).

De har også kommet fram til at elever som følger spesialundervisning har stor nytte av å delta i ungdomsbedrift. Det viser de foreløpige resultater av en studie om entreprenørskapsutdanning fra fem europeiske land (Østlandsforskning, 2017a). Videre skriver de:

De første resultatene viser at elever med spesielle behov som deltar i Ungdomsbedrift har mer selvtillit, opplever at de er flinkere til å løse problemer, og skårer høyere på motivasjon enn elever med særlige behov og som ikke deltok i Ungdomsbedrift. (Østlandsforskning, 2017a)

En kvalitativ casestudie gjort av Julie Aae viser derimot at arbeid med ungdomsbedrift så ut til å ekskludere i stedet for å inkludere. I analysen trekker hun fram to ulike grupper elever som jobber med ungdomsbedrift, hvor den ene gruppen elever virker motiverte når de jobber med oppgaver som virker risikofylte, da med tanke på at de må ta mye ansvar for egen læring. Videre skriver hun at disse elevene ser en mer tydeligere sammenheng mellom det å jobbe i ungdomsbedrift og det virkelige arbeidsliv, noe som fremmer motivasjon hos disse elevene. Den andre gruppen elever opplever risikoen og kravet til selvregulering som for store, samtidig som de ikke ser helt nytten av arbeidet med ungdomsbedrift. På bakgrunn av disse funnene konkluderer hun med at arbeidet med ungdomsbedrift ikke legger til rette for et inkluderende læringsmiljø, men heller fremmer et ekskluderende miljø (Aae, 2017). Hun presiserer at det

imidlertid er flere tiltak man kan gjøre for å endre på dette, noe jeg også vil se nærmere på i min studie.

Monica Lindahl har også forsket på entreprenørskap i undervisningen. Hun har kommet fram til at de mest sentrale suksessfaktorene ved caseskolen hennes var at engasjementet for ungdomsbedrift kom fra lærerne, og at elevene var positive til metoden. Ved at elevene var positive til denne undervisningsmetoden, inngikk de i et positivt samspill med lærerne (Moen, 2018). Hun skriver videre at de fleste elevene opplevde økt motivasjon i undervisningen ved bruk av ungdomsbedrift som entreprenøriell metode. Denne forskningen konkluderer altså med at lærerens engasjement er viktig for å motivere elevene i arbeidet med ungdomsbedrift.

2.4 Tidligere forskning om minoritetsspråkelige elever

Utdanningsdirektoratet definerer minoritetsspråklige elever som «barn, unge og voksne som har et annet morsmål enn norsk eller samisk» (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Under kapitlet «Minoritetsspråklige elever i videregående opplæring» i NOU 2010:7, skriver Kunnskapsdepartementet at «et stort antall ungdommer fullfører ikke videregående opplæring. Særlig er frafallet stort innenfor fag- og yrkesopplæringen» (NOU 2010: 7, 2010, s. 187). Videre peker de på manglende grunnleggende ferdigheter som en av årsakene til frafallet, spesielt norskspråklige ferdigheter:

Minoritets elever (uansett studieretning) gir oftere enn andre uttrykk for at videregående var vanskeligere enn de forestilte seg, og at de oppfatter mange fag som for vanskelige (Lødding 2009). Det er pekt på at når også minoritetsspråkelige elever med vestlig bakgrunn gir sin tilslutning til utsagn om at mange ord og uttrykk i lærebøkene er vanskelige å forstå, synes en å være på sporet av spesifikke problemer som oppstår for elever med et annet morsmål enn norsk. (NOU 2010: 7, 2010, s. 197)

Som det kommer fram av forskningen til NOU, er manglende norskkunnskaper et problem for mange minoritetsspråklige elever, og dette er også en av grunnene til at mange faller fra videregående opplæring.

En studie gjort av Hilde Hammer i 2018 tar for seg spørsmålet: *Hva har språkforskjeller å si for læring i klasserommet?* Ut ifra hennes studie og analyse sitter hun igjen med resultatene om at språket er en stor utfordring for de minoritetsspråkelige elevene i klasserommet. Disse elevene opplevde at språkutfordringene var hemmende for å kunne delta sosialt og i undervisningen, men også det å kunne ta i bruk tidligere utdanningserfaringer og

arbeidserfaringer. Videre skriver hun at de språklige utfordringene gjerne fører til at denne elevgruppen ikke får uttrykt hva og hvor mye de egentlig kan, eller at de får stilt de spørsmålene de egentlig lurte på. I tillegg til dette kan det å reflektere sammen med andre, oppleves vanskeligere for de minoritetsspråkelige elevene. Hun mener at språket spiller en vesentlig rolle på både opplevelsen av trygghet samt det å oppleve mestring (Hammer, 2018). Det Hammer trekker spesielt fram i sin studie er at språkproblemer og språkforskjeller kan hemme de minoritetsspråkelige elevenes læring i klasserommet. Dette ved at det kan bli utfordrende å reflektere sammen med andre elever, samt at det kan være utfordrende å delta sosialt og generelt i undervisningen.

Kari Tormodsvik Temre gjennomførte en kvalitativ intervjustudie i 2012 hvor hun ønsket å finne ut mer om minoritetsspråkelige elevers situasjon i videregående opplæring, samt hva som var årsaken til at en del av disse elevene sluttet på skolen. I denne studien intervjuet hun fire minoritetsspråkelige elever som hadde sluttet på videregående skole og fire fagpersoner som jobbet i videregående skole. Resultatene hun trekker fram fra denne studien var at elevene opplevde skole som vanskelig, samt at språket kunne være en barriere. Noen av elevene hadde ikke fått bestått i fag og måtte ta disse om igjen og kom dermed ikke videre i karrieren. Elevene hun intervjuet sa at de hadde et godt forhold til lærerne og at de fikk hjelp av lærerne når de spurte om hjelp, men at lærerne ikke tok tak i de utfordringene elevene hadde, som da gikk ut på psykiske vansker og problemer på hjemmebane. Elevene sa at de fikk leksehjelp på skolen, men ingen tilpasset opplæring utover dette.

Fagpersonene som jobbet i skolen meldte om at elevene hadde satt seg urealistiske mål og hadde for høye forventninger, samt at det var høyt fravær og dårlig motivasjon. En annen utfordring som nevnes i resultatene, fra fagpersonenes ståsted, er at språket var utfordrende og at det var mangel på forståelse og begreper (Temre, 2012).

Som det kommer fram i disse resultatene hadde elevene noen bakenforliggende problemer som gjorde det til at skole og utdanning ble vanskelig. Noen fikk ikke bestått i fag og hadde liten motivasjon, samt at språket kunne være en utfordring, noe som bekreftes av både elevene og fagpersonene. Fagpersonene mener her at elevene hadde satt seg for store mål og dermed tilhørende forventninger til disse målene.

3 Teori

I dette kapitlet presenteres relevante teorier og begreper som er nødvendige for å belyse studiens problemstilling. Fordi jeg allerede har presentert entreprenørskap i form av ungdomsbedrift i forrige kapittel, velger jeg ikke å forklare det nærmere her. De mest sentrale begrepene i studien er *inkluderende læringsmiljø, mestring og motivasjon*.

3.1 Læringsmiljø

På Store Norske Leksikon sine nettsider defineres begreper læringsmiljø slik: «Læringsmiljø er faglige, fysiske og psykososiale forhold som har innvirkning på læring. Et godt læringsmiljø er en forutsetning for at elever og studenter skal lære og utvikle seg både faglig og sosialt» (Ertesvåg, 2018). Videre skriver Ertesvåg at de viktigste faktorene for å oppnå et godt læringsmiljø avhenger av relasjonene mellom lærer og elevene da dette har en stor betydning for læring og trivsel. Hun mener også at et læringsmiljø der elevene støtter hverandre og er motiverte, vil kunne fremme læring (Ertesvåg, 2018).

Utdanningsdirektoratet definerer læringsmiljø som «de samlede kulturelle, relasjonelle og fysiske forholdene på skolen som har betydning for elevenes læring, helse og trivsel.» (Utdanningsdirektoratet, 2021a). Videre skriver de at det er fire grunnleggende premisser eller arbeidsoppgaver som læreren må følge i arbeidet med god klasseledelse:

- En positiv og støttende relasjon til hver enkelt elev
- Etablering av en god læringskultur og et læringsfelleskap
- Etablering av struktur, regler og rutiner
- Tydelige forventninger og motivering av elevene. (Utdanningsdirektoratet, 2021a)

Læringsmiljøet i klassen avhenger altså i stor grad av lærerens klasseledelse, og hvordan han eller hun arbeider aktivt med det i løpet av skoleåret. Det er blant annet også viktig at læreren jobber aktivt med relasjonsbygging til elevene, og at han eller hun har etablert regler og rutiner som elevene er innforstått med og følger.

Utdanningsdirektoratet skriver i tillegg at et godt læringsmiljø er en forutsetning og en rettighet for god læring. Elevundersøkelsen, som er en trivselsundersøkelse for alle elever fra femte trinn til vg3, viser en klar sammenheng mellom elevenes læringsresultater og elevenes læringsmiljø. De viktigste faktorene for at elevene presterer bedre er: trivsel med medelever, fravær av

mobbing, høy motivasjon og arbeidsinnsats, ro i klassen og et godt fysisk arbeidsmiljø. Videre skriver de at i et godt læringsmiljø har elever og lærere tro på at de kan lære og utvikle seg, elevene opplever at det er trygt å prøve og feile, at elevene tør å spørre om hjelp, at elevene opplever at læreren vil dem vel, og at elevene har vilje til å ta fatt på utfordrende oppgaver for å lære mer (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Bergkastet, Duesund og Westvig (2015) skriver at begrepet læringsmiljø er vokst fram på bakgrunn av forskning på hva som mest sannsynlig gir et godt læringsresultat for elevene: «Et godt læringsmiljø gir gode faglige resultater og gir rom for sosial utvikling for elevene. Både det faglig og det sosiale miljøet er viktig for å forklare elevenes prestasjoner» (Bergkastet et al., 2015, s. 12). Et godt læringsmiljø trenger med andre ord ikke å handle om faglige resultater, men også det sosiale miljøet blant elevene og lærer. Det å utvikle et godt sosialt miljø har altså stor betydning for læring.

Skoleforsker Thomas Nordahl hevder at læringsmiljøet på skolen er helt avgjørende for elevers læring. Videre skriver han at et godt læringsmiljø skapes av elever, foresatte, lærere, skolemyndigheter og politikere, og er ikke noe kommunepolitikere kan bevilge over skolebudsjettet. Han mener at det handler om relasjonen mellom lærer og elev, forholdet mellom elevene, miljøet i klassen, om foresatte som bryr seg, om skolens ledelse, om klasseledelse og hvordan skolen ser ut.

Nordahl trekker fram åtte punkter som skal til for at en elev skal ha et godt læringsmiljø rundt seg. Det første punktet han skriver om, er viktigheten av å ha venner. Her går han inn på konsekvensene av mobbing, og hvilke følger det kan få resten av livet. Det andre handler om lærerens rolle som voksenperson og det å være en god leder, og her trekker han fram viktigheten av et godt forhold mellom lærer og elev. Det tredje punktet handler om skolestruktur, og omfatter skolens normer og regler, og at læringsmiljøet påvirkes av hvordan det ser ut rundt eleven, altså elevens fysiske arbeidsmiljø. Videre sier Nordahl at foresatte bør snakke positivt om skolen foran ungene sine, og for eksempel å være interessert i hva de gjør på skolen. Punkt fem handler mye om det samme, men her presiserer han at fedre må på banen og engasjere seg mer i skolen. Forskning Nordahl har gjort, viser at det ikke er bra for gutter at fedrene deres engasjerer seg lite i skolen, forteller han. Det sjette punktet handler om at eleven må jobbe på skolen, skal eleven realisere sine mål. Det nest siste punktet omhandler læringstrykk, og skoleforskeren mener at vi bør øke læringstrykket. Her påpeker han viktigheten av å være tydelig, ha forventninger til elevene, gi gode tilbakemeldinger, og at det skal være toleranse for

at elever gjør feil. Det siste punktet handler om å ikke bruke én bestemt pedagogisk metode. Lærere bør samarbeide om å drøfte egen praksis ut fra forskningsbasert kunnskap, og her påpeker han viktigheten av et godt sosialt og faglig fellesskap (Amundsen, 2015).

Hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, avhenger av mange faktorer. Videre i dette kapitlet skal jeg trekke fram noen av dem, blant annet inkludering, inkluderende læringsmiljø og hvilke yrkesdidaktiske tilnærminger man kan gjøre for å bidra til å skape et godt læringsmiljø.

3.2 Inkludering

Inkludering kan sees på med ulike perspektiver, og under skal jeg ta for meg noen definisjoner, samt utdype viktigheten av å bli inkludert.

Statped sine nettsider definerer begrepet inkludering slik:

Inkludering handler om å tilpasse læringsmiljøet til mangfoldet blant barn og elever, og gi alle reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet. Et inkluderende læringsmiljø verdsetter mangfold, noe som ifølge forskning er en helt nødvendig forutsetning for å skape et inkluderende læringsmiljø. (Statped, 2020)

En annen definisjon på begrepet inkludering er «et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, hvor den enkelte elev har en naturlig og selvfølkelig plass» (Olsen, 2013, s. 15). Olsen beskriver altså inkludering som et miljø hvor den enkelte har en naturlig plass, og ikke må jobbe for å tilhøre eller for å beholde.

Befring og Tangen (2012) definerer inkludering som et subjektivt likeverdighetsbegrep. De skriver at inkludering handler om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av et fellesskap. Alle skal gi muligheter til å oppleve medmenneskelig nærhet og fellesskap. Videre skriver de:

Det sentrale ved inkludering er enkeltmenneskers opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker. Inkluderingsperspektivet gir dermed en utfordring om å styrke barn og unge selvtillit og pågangsmot. I praksis vil det innebære å gjøre slutt på alle former for personlige ydmykelser og å avskaffe nedverdiggende og taperstemplende rangeringer. (Befring & Tangen, 2012, s. 43)

I følge Haug (2014) er inkludering svært ambisiøst og idealisert (Haug, 2014, s. 19). Han mener at en mer praktisk måte å se saken på er å oppfatte inkludering som et ideal vi arbeider fram mot. Sitatet nedenfor bygger også opp under dette:

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EA) er en uavhengig og selvstyrt organisasjon som støttes av sine medlemsland, deriblant Norge, og også EU-kommisjonen og EU-parlamentet. I 2013 arrangerte EA en internasjonal konferanse som bidro til åpen debatt om inkluderende opplæring. Overordnet tema på denne konferansen var hvordan teori om inkludering omsettes i praktisk handling. Her ble det hevdet at den nåværende debatten ikke lenger handler om hva inkludering er, og hvorfor det er nødvendig, men hvordan målet kan nås. Dette samsvarer godt med signaler gitt fra norske skoleaktører. (Olsen et al., 2016, s. 16)

På denne konferansen ble det altså sagt at det viktigste med inkludering er hvordan vi skal nå målet, ikke hva begrepet innebærer. Olsen (2016) bekrefter også dette. Hun hevder at vi må se på inkludering som et mål vi skal jobbe for å nå, og skriver at forståelsen av hva inkludering er, og opplevelsen av å være inkludert eller ikke, er svært individuelt. Hun mener det med andre ord vil være vanskelig å snakke om en perfekt inkludering. I stedet må inkludering oppfattes som et mål det må arbeides for å nå (Olsen et al., 2016, s. 18). Fordi begrepet inkludering er så vidt, og kan tolkes subjektivt, skriver hun at også begrepet inkluderende læringsmiljø er et komplekst begrep som ikke kan gis en entydig definisjon (Olsen, 2014, s. 42). Hun viser derimot til forskningsrapporter om inkludering som sier noe om type arbeidsoppgaver som er vesentlige for å oppnå inkludering:

Det kan forstås slik at elevene skal kunne ta del i det sosiale liv og oppleve tilhørighet til gruppe og klasse. De skal være aktive deltakere som gir bidrag ut fra sine forutsetninger. Deres stemme skal bli aktivt hørt, og de skal ha en opplæring de kan nyttiggjøre seg både faglig og sosialt. (Olsen, 2014, s. 39)

Begrepet inkludering er et vidt begrep og det finnes mange definisjoner rundt dette begrepet. Det at elevene føler seg verdsatt i klassen, men også føler seg som en likeverdig deltaker, er en god start for å tilnærme seg begrepet inkludering. Begrepet og fenomenet inkludering må faglærere og kontaktlærere jobbe systematisk med under hele skoleåret. Som (Olsen et al., 2016) nevner ovenfor, må vi se på inkludering som et mål og ikke kun på hva begrepet innebærer. Det at enkeltmennesker opplever å være anerkjent som likeverdig deltakere, er med på styrke barn og unges selvtillit og pågangsmot. For å styrke inkludering i skolen, må vi blant annet få bukt med nedverdiggende og taperstemplende rangeringer, og jobbe for at elevene skal få et godt, inkluderende læringsmiljø.

3.3 Inkluderende læringsmiljø

Inkluderende læringsmiljø er et begrep som er aktualisert gjennom blant annet Læreplanverket. Historisk har norsk skolepolitikk gått fra «skole for alle», der alle ble gitt et ekskluderende innhold, via integrering til dagens skole, der inkludering settes som et premiss (Olsen, 2013).

På Utdanningsdirektoratet sine nettsider skriver de at et godt læringsmiljø fremmer læring og trygghet. De skriver videre:

Et godt, inkluderende læringsmiljø fremmer ikke bare elevenes læring, det legger også grunnlaget for at elevene kan bli trygge, kreative og selvstendige. I en litt usikker framtid vil det være stort behov for trygge, sosiale og kreative mennesker som kan finne raske svar på de utfordringene vi står ovenfor. (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

I overordnet del i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 under «Prinsipper for skolens praksis», finner vi overskriften «Et inkluderende læringsmiljø». Under her står det presisert at «Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle» (Utdanningsdirektoratet, 2020a). Videre leser vi at «I arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs». Skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som er for alle, og mangfold skal anerkjennes som en ressurs. I tillegg skal elevmedvirkning prege skolens praksis. Alt dette er elementer som, ifølge Utdanningsdirektoratet, er kjennetegn på et godt inkluderende læringsmiljø.

Begrepet «inkluderende læringsmiljø» er som nevnt ovenfor aktualisert gjennom overordnet del i LK20, og er et svært sentralt begrep i den norske skole i dag. For å kunne lykkes i arbeidet med å etablere et inkluderende læringsmiljø, er det viktig at læreren, i samsvar med elevene, jobber kontinuerlig for å bidra til et godt læringsmiljø. Olsen, Mathisen og Sjøblom (2016) hevder at et godt læringsmiljø er en forutsetning for god læring (Olsen et al., 2016, s. 30). Videre skriver de at for å skape et inkluderende læringsmiljø, bør læreren ha god kjennskap til de ulike prosessene som er med på å påvirke læringsmiljøet. For å kunne etablere og opprettholde et godt læringsmiljø, er det viktig at det etableres gode, positive relasjoner mellom lærer og elev, samt elevene seg selv imellom (Olsen et al., 2016, s. 30).

Olsen beskriver fire sentrale kjennetegn på et inkluderende læringsmiljø: Fellesansvar, universell utforming, kultur for læring og en høy profesjonstydighet. Hun skriver at inkludering er et felles ansvar for hele skolesamfunnet, ikke et ansvar som tildeles enkelt lærere. Hele skolesamfunnet, fra vaktmester og vasker via elever, lærere, foresatte, ledelse og til skoleeiere og politikere har et ansvar for at prosessen mot et inkluderende læringsmiljø pågår

kontinuerlig (Olsen, 2013, s. 46). Det er viktig at de som skal ta imot og arbeide med de ulike elevgruppene har positive holdninger til prinsippet om en skole for alle elever. Et annet kjennetegn som Olsen beskriver om et inkluderende læringsmiljø, er at det har en universell utforming. Det handler om at skolebygg er utformet slik at alle elever har adgang til skolen og skolens ulike tilbud. Ved å utforme skolens totale læringsmiljø universelt kan sannsynligvis flere elever oppleve læringsmiljøet som inkluderende (Olsen, 2013, s. 47). Det neste kjennetegnet for inkluderende læringsmiljø er kultur for læring. Det er viktig med en felles skolekultur som preges av positive holdninger. Olsen skriver videre:

Det ikke er et spørsmål *om* eleven har en plass, men *hvordan* plassen skal utformes. Det er heller ikke spørsmål *om* lærings situasjonen skal tilrettelegges, men *hvordan* det skal gjøres. Og det er ikke spørsmål *om* det er ressurser, men *hvilke* ressurser det er behov for. (Olsen, 2013, s. 47)

Det Olsen beskriver oppsummerer viktigheten av gode holdninger i arbeidet med et inkluderende læringsmiljø; skolen er for absolutt alle, og da er det ikke noe spørsmål *om* man greier å tilrettelegge.

Det ideelle for et inkluderende læringsmiljø er en kombinasjon av gode holdninger til inkludering og god ressurstilgang. Med ressurser mener Olsen både materiell, personell og noen å søke støtte hos. For å oppnå dette må det sannsynligvis tenkes nytt om organisering og ressursbruk i skolen. Det siste momentet som kjennetegner et inkluderende læringsmiljø, er ansatte i skolen med en høy profesjonstydighet. Olsen trekke fram positive relasjoner, klasseledelse og samarbeid som sentralt i denne sammenhengen. Tillitt mellom lærer og elev er viktig for å bygge gode relasjoner, det betyr å stille i relasjonen med en positiv holdning til den andre parten og en forventning om positive intensjoner. En klasseleder i et inkluderende læringsmiljø kjennetegnes av en lærer som har høye, realistiske forventninger til elevene sine, en tydelig ledelse og struktur og tydelige mål både faglig og sosialt (Olsen, 2013, s. 48).

Olsen trekker også fram noen utfordringer på veien mot et inkluderende læringsmiljø. På samfunns- og institusjonsnivå kan det virke som inkludering forstås ulikt i ulike stortingsmeldinger, noe som gir et stort tolkningsrom for dem som skal omsette ideologien i handling. I tillegg kan det være vanskelig å utvikle et skolemiljø der alle kjenner seg inkludert. Elever som diagnostiseres kan oppleve å bli stigmatisert og utstøtt, og nettopp disse merkelappene vi setter på elevene kan bli sett på som en hindringsmekanisme for et inkluderende læringsmiljø. Samtidig er noen av disse merkelappene viktige for å forstå

behovene enkeltelever kan ha for særskilt tilrettelegging. Merkelappene må derfor bidra i en positiv diskriminering, ikke for å ekskludere (Olsen, 2013, s. 49). Olsen beskriver videre utfordringer på institusjons- og undervisningsnivå. Dette dreier seg om andelen elever som får spesialundervisning, og den økte bruken av segregerte tiltak i skolen. Det at enkeltelever plasseres i rom utenfor det ordinære klasserommet kan gjøre at elever opplever mindre tilhørighet til klassen. På den andre siden kan en alternativ opplæringsarena være det eleven trenger for å erfare et inkluderende læringsmiljø. Videre beskriver Olsen utfordringer på personlig nivå. Ulike studier har sett på de utfordringer tanke om inkluderende læringsmiljø møter på elevnivå. Olsen trekker fram flere studier som sier at elever med spesielle behov har større vansker med å knytte vennskap enn andre barn, og at de kan føle seg ensomme og avviste på skolen. Inkludering kan forstås som en symbiose mellom det sosiale, det kulturelle og det faglige, og det kan antas at elever som kjenner seg ensomme og som strever med å etablere vennskap, har mindre motivasjon for å lære (Olsen, 2013, s. 51). Andre utfordringer på personlig nivå kan være relatert til de ansatte i skolen. Olsen skriver at den mest sentrale utfordringen for assistenter, lærere og skoleledere vil være kunnskap. Dette gjelder både kunnskap i det faget det undervises i, for å kunne tilrettelegge, men det er også behov for kunnskap om elevers læring, samarbeid og klasseledelse (Olsen, 2013, s. 51).

Det å oppnå et inkluderende læringsmiljø, finnes det ikke noen entydig oppskrift på. Som Utdanningsdirektoratet skriver, er elevmedvirkning et viktig kjennetegn på dette, og det er svært viktig at lærere og elever kontinuerlig jobber sammen for å opprettholde et godt og inkluderende læringsmiljø gjennom hele skoleåret. Det er lærerens ansvar å sørge for å skape en god relasjon med elevene, og elevene må jobbe for å skape gode relasjoner seg imellom. Mangfoldet skal også anerkjennes som en ressurs, enten det er minoritetsspråklige elever i klassen, eller om det er elever med særskilte behov som har spesialundervisning.

3.4 Yrkesdidaktisk tilnærming til læring

Grunnlaget for tilpasset opplæring er opplæringslovens bestemmelse om at opplæringen skal tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte elev (Befring & Tangen, 2012, s. 241). Alle elever har rett til tilpasset opplæring. Videre skriver Befring & Tangen at variasjon skal bidra til å møte mangfoldet i læreforutsetninger og måter å lære på, slik at flest mulig elever kan følge ordinær opplæring.

Noen elever får ikke tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, på tross av den tilpasningen som denne opplæringen omfatter. Disse elevene har rett til spesialundervisning gjennom

lovverket, og Befring & Tangen skriver at slik undervisning settes inn når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor ordinær opplæring (Befring & Tangen, 2012, s. 241). Ifølge Befring og Tangen (2012) har betegnelsen «barn/elever/personer med spesielle opplæringsbehov» vært rådende de siste part ti årene i spesialpedagogisk sammenheng. De skriver videre:

I engelskspråklige land brukes betegnelsen «special educational needs», forkortet SEN. Denne betegnelsen kan sees som uttrykk for et ønske om å rette oppmerksomhet ikke bare imot individuelle forhold, men også mot omgivelsene (barnehagens, skolens) tilrettelegging og ansvar for å i imøtekomme barnets behov gjennom (bedre) tilpasning av opplæringen. (Befring & Tangen, 2012, s. 20)

Som nevnt i dette kapitelet har alle elever rett til tilpasset opplæring. Undervisningen må legges dit hen at det treffer elevenes evner og forutsetninger så godt det lar seg gjøre. Det å ha varierte undervisningsopplegg gjennom skoleåret lar elevene få mulighet til å lære på ulike måter. I denne studien bruker jeg begrepet elever med særskilte behov om de elevene som ikke får tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, og som får spesialundervisning.

Som lærer innenfor yrkesfag har en mange valgmuligheter når en skal legge opp undervisning til elevene. På vg 1 bygg- og anleggsteknikk jobber man gjerne mer praktisk enn teoretisk, og det legges ofte opp til samarbeid i form av gruppeprosjekt, der de sammen skal konstruere et byggverk. Læringsarenaen kan variere fra klasserommet, til verkstedet, til uteområdet på skolen til ute på oppdrag hos kunder. På denne måten får elevene lære gjennom varierte læringsarenaer hvor skoledagen ikke er lik hver dag. I overordnet del (2020) finner vi en presisering om bruk av varierte læringsarenaer: «Ved å bruke varierte læringsarenaer kan skolen gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt» (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Ungdomsbedrift er et godt eksempel på en variert læringsarena. Her får elevene rom til samspill med andre, kommunikasjon og samarbeid, noe som er vektlagt i denne undervisningsmetoden.

I yrkesfaglige retninger jobber man som nevnt gjerne i grupper om å løse et oppdrag. Repstad og Tallaksen (2014) definerer gruppearbeid som et arbeid der elevene skal sammen løse en gitt oppgave på forhånd og sammen presenterer resultatet. Videre skriver de at i et gruppearbeid, arbeider elevene ofte med noe som er en større helhet, og dermed må elevene innordne seg fellesskapet, samtidig som det individuelle skal ivaretas. De hevder også at man må være bevisst på å lære elevene å jobbe i grupper, men også til å ta ansvar for det hele produktet i fellesskapet (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 77).

Repstad og Tallaksen har satt opp noen kriterier de mener må være oppfylt, for at et gruppearbeid skal kunne bli vellykket:

- Gruppeinndelingen må være gjennomtenkt
- Informasjonen om oppgaven må være tydelig, helst skriftlig
- Målene må være tydelige
- Oppgaven må være åpen og invitere til diskusjon og arbeid, samtidig må den være så klar at elevene ikke blir usikre på hvordan de skal gripe den an
- Rammene omkring oppgaven må være klare: sted, tidsramme og praktiske hjelpemidler
- Det må være tilgang til informasjon: bibliotek/studieverksted, IKT, veiledere og fagpersoner som kan gi opplysninger
- Elevene må ha kjennskap til kjennetegn på måloppnåelse/vurderingskriterier. (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 77)

Ut ifra det Repstad og Tallaksen nevner ovenfor i sine kriterier for å kunne lykkes med et gruppearbeid, er det viktig at eleven får tydelige føringer for hvordan et gruppearbeid skal foregå. Det er også viktig at elevene er innforstått med vurderingskriteriene, som stilles av faglærer, gjerne i samråd med elevene.

Forskning viser i tillegg at mer gruppearbeid og mindre klasser er positivt for læringsmiljøet (Foss, 2004). Videre skriver Foss at det er klare forskningsfunn som viser at kombinasjon av blant annet fleksibelt undervisningsopplegg, gruppearbeid og aktive elever kan være med på å sette sammen et godt miljø for å lære (Foss, 2004).

Uansett hvilket undervisningsopplegg man ønsker å gjennomføre i entreprenørskapsundervisningen, er det viktig at elevene ser på arbeidet som meningsfylt. På utdanningsdirektoratet sine nettsider står det følgende:

For at elevene skal forstå hvorfor det er viktig å bruke tid på skolearbeid, må de oppleve at det de skal lære er relevant og meningsfylt for dem. Det gjelder opplevd relevans her og nå i arbeid med temaer og oppgaver på skolen, men arbeidet med lærestoffet skal også oppleves som nyttig i et videre perspektiv i framtidig utdanning, yrke eller samfunnsliv. (Utdanningsdirektoratet, 2021c)

Meningsfylte og relevante arbeidsoppgaver er svært viktig for at eleven skal kunne se på skolearbeidet som verdifullt, og at han/hun har nytte av det i kommende yrkeskarriere.

En annen faktor som kan være motiverende for elevers læring, er at elevene selv er med på å bestemme undervisningsmetode og undervisningsopplegg sammen med faglærer. Som det står skrevet på utdanningsdirektoratet sine hjemmesider, skal elever i norsk skole delta i beslutninger som gjelder deres egen læring. Elevene skal også delta aktivt i vurdering av eget arbeid, egen kompetanse og i sin egen faglige og sosiale utvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021b).

Her er det viktig at faglærer gir elevene tid og rom til å påvirke og forme sin egen læring. Ikke bare at elevene er med på å planlegge undervisningsmetode og undervisningsopplegg, men samtidig at elevene også får ta del i å utforme vurderingskriterier for arbeidsoppgavene de skal jobbe med. Faglærer kan for eksempel utvikle vurderingskriterier sammen med elevene når de skal vurderes gjennom en muntlig presentasjon, skriftlige oppgaver eller ved praktiske arbeidsoppgaver på verkstedet. Det at faglærer involverer elevene i beskrivelsen av de ulike dimensjonene for eksempel ved en muntlig presentasjon, kan gjøre at faglærer på denne måten etablerer et tolkningsfellesskap i klassen som bidrar til at elevene forstår hensikten med oppgaven, samt hva det vil si å mestre den (Sandvik, 2019). På denne måten får elevene et eierskap til oppgaven, noe som igjen kan være mer motiverende for elevene.

3.5 Mestring og motivasjon

«Mennesket setter seg mål og handler intensjonalt, og har derfor innflytelse på eget liv» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50). Dette betegner Bandura som «human agency» (Bandura, 1997, s. 3), noe Skaalvik & Skaalvik omtaler som å være «agent i eget liv» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 50).

Teorien om mestringsforventning er utviklet av Albert Bandura. Bandura definerer forventning om mestring som troen på ens egne evner til å organisere og utføre bestemte handlinger som kreves for å oppnå gitte prestasjoner (Bandura, 1997, s. 3). Ovenfor nevnte jeg «human agency», som Skaalvik og Skaalvik oversatte til det å være agent i eget liv. Dette innebærer å handle med intensjon, altså å jobbe mot et mål. Skaalvik og Skaalvik presenterer noen viktige forutsetninger for at en person skal fungere som agent i eget liv:

- Kunnskap om det aktuelle feltet
- Motivasjon eller mål en ønsker å nå
- Tro på at det er mulig å nå målet
- Mot til å prøve og eventuelt feile
- Mot til å søke hjelp når det er nødvendig

- Evne til selvbedømming og selvrefleksjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 56)

Bandura (1997) skriver at forventning om mestring (tro på at en vil greie oppgavene) er den mest sentrale forutsetningen for å være agent i eget liv (Bandura, 1997, s. 3). «Forventning om mestring har betydning for de valgene vi gjør, for den innsatsen vi yter, og for den utholdenheten vi har når oppgavene blir krevende. Mestringsforventning er et aspekt ved selvpåfatning og har betydning for motivasjon» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 57). Videre skriver Skaalvik & Skaalvik om hvordan alle elever skal kunne få mestringserfaring i skolen, her mener de at undervisningen må tilpasses elevens behov, forutsetninger og kunnskapsnivå. For at elevene skal kunne få en økt motivasjon, må man i en viss grad tilpasse undervisningen til elevenes interesser (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 265). Det Skaalvik og Skaalvik påpeker her er at undervisningen må tilpasses elevenes interesser til en viss grad. Her er det viktig at faglærer kartlegger, tidlig i skoleåret, hva som interesserer elevene, og dermed kan planlegge undervisning ut fra dette.

Mestringsforventning handler som nevnt i stor grad om motivasjon. Med ungdomsbedrift som med andre fag, vil motivasjon være en viktig faktor for å lære. Skaalvik og Skaalvik (2019), skriver at det finnes mange teorier om motivasjon, og at mange overlapper hverandre. Videre skriver de at forskning som bygger på Banduras teori om mestringsforventning har vist at forventninger om mestring har betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 137). En skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon, noe jeg nå vil forklare nærmere.

I følge Ryan og Deci teori om selvbestemmelse og indre motivasjon, defineres indre motivert atferd som «atferd som individet har interesse for eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser» (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 148). I likhet med dette, skriver også Olsen, Mathisen og Sjøblom følgende: «En indre motivert person har ikke behov for ytre stimuli eller forsterkninger for å ha et ønske om framdrift eller deltakelse; oppgaven oppfattes å ha en verdi i seg selv» (Olsen et al., 2016, s. 69). Ryan og Deci skriver videre at indre motivasjon forbedrer kvaliteten på læring, samt at det er bra for elevers mentale velvære (Ryan & Deci, 2017, s. 381).

Deci og Ryan (2000) deler begrepet ytre motivasjon opp i kontrollert ytre motivasjon og autonom ytre motivasjon (Deci & Ryan, 2000, s. 236). Olsen, Mathisen og Sjøblom oppsummerer dette godt:

Kontrollert ytre motivasjon innebærer at eleven opplever å ikke ha noe annet valg enn å gjennomføre arbeidsoppgaven. Eleven kan dermed få en følelse av tvang. Den mest ekstreme formen for kontrollert ytre motivasjon, er når en elev arbeider for å unngå straff eller for å få belønning (Deci & Ryan, 2000). På denne måten kontrolleres elevens arbeid av læreren eller av en person som har makt til å tilføre slik straff eller belønning etter en gitt aktivitet.

Autonom ytre motivasjon forstås gjennom at eleven arbeider fordi arbeidet med fagene og å oppnå gode karakterer har en egenverdi. Eleven har dermed tatt opp i seg skolens verdier og forventninger både hva gjelder elevatferd og arbeid med skolefagene. (Olsen et al., 2016, s. 69)

Kontrollert ytre motivasjon kan illustreres ved at en elev jobber med en skoleoppgave fordi han må gjennomføre denne for å få bestått i faget. Eleven er ikke indre motivert, og ser ikke verdien av å gjennomføre oppgaven annet enn at han får straff hvis han ikke gjennomfører. Autonom ytre motivasjon kan beskrives slik: En elev jobber med en skoleoppgave på verkstedet, og er motivert fordi han vet at produktet han lager skal selges til en kunde, og læreren er tydelig på at produktet skal ha en viss standard. Eleven vil leve opp til denne standarden og forventningene deretter. Eleven er ikke indre motivert, fordi oppgaven ikke har en verdi i seg selv, men fordi forventningene til eleven er viktigere enn egen indre motivasjon.

Skaalvik og Skaalvik påpeker viktigheten av at elevene setter seg mål i planleggingsfasen av en oppgave:

Hvis elevene unnlater å sette seg mål, vil motivasjon for læringen bli lavere, planleggingen av læringsaktiviteten vil få mindre oppmerksomhet, selvobservasjon og selvregulering vil bli vanskeligere å gjennomføre, og elevene vil mangle kriterier for vurdering av læringen. Sjansen vil derfor øke for at elevene vil måtte vurdere sin egen læring ved å sammenligne seg med andre (relative kriterier for vurdering). En slik vurdering vil per definisjon bli negativ for mange elever og igjen få konsekvenser for elevenes motivasjon. (Skaalvik & Skaalvik, 2019, s. 260)

Viktigheten av at elevene selv setter seg mål for de ulike oppgavene som skal løses, vil som nevnt føre til økt motivasjon. Dette fører også til at læringsaktivitetene vil få et økt fokus i planleggingsfasen, noe som er svært viktig med tanke på vurdering av læringen.

Både mestring og motivasjon går hånd i hånd for å kunne løse og utføre både teoretiske og praktisk arbeidsoppgaver, enten om det er i klasserom eller på verksted. Det at elevene er

motiverte for å ta fatt på arbeidsoppgavene, samt ser verdien i dem, vil kunne føre til økt mestringfølelse ved oppgaveslutt. Når elevene selv er med i planleggingsfasen og setter seg mål for oppgavene, vet eleven hva som forventes av dem i den spesifikke oppgaven. Dermed har de noe konkret å forholde seg til, og man vil få en klarer forståelse av selve oppgaven.

Det er samtidig viktig at faglærer kartlegger i god tid hvilken motivasjon elevene har for de ulike fagene, samt hvilke interesser elevene generelt har, både hobbyer, fritidsaktiviteter, tanker om kommende yrkeskarriere med mer. Dette gjelder både i teoretiske og praktiske fag. Dermed kan faglærer, sammen med elevene, planlegge kommende oppgaver som elevene selv synes er motiverende. Det at faglærer aktivt tar med elevene i planleggingsfasen av en oppgave, kan føre til økt indre motivasjon, men også ytre motivasjon.

3.6 Oppsummering

Alle elever har rett til tilpasset opplæring. Undervisningen må legges dit hen at det treffer elevenes evner og forutsetninger, og dette er lærerens oppgave. Elevene lærer på ulike måter, og derfor må læreren variere undervisningsopplegget slik at det treffer elevene i størst mulig grad. Noen elever får likevel ikke tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, selv om læreren varierer og tilpasser undervisningen. Disse elevene har da rett til spesialundervisning. Selv om noen av elevene har spesialundervisning, betyr ikke det at de automatisk må ut av klasserommet. Det er viktig at alle elevene føler seg verdsatt og ser på seg selv som en likeverdig deltaker i undervisningen og i klasserommet. Læreren har, sammen med elevene, ansvar for å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, og dette er noe man aktivt må jobbe med gjennom hele skoleløpet.

Som nevnt tidligere i dette kapitlet står man ovenfor flere valg når det kommer til undervisningsmetoder. Det finnes flere yrkesdidaktiske tilnærminger til læring, og det er viktig at læreren tenker helhetlig, spesielt når en skal fokusere på inkludering i ungdomsbedriften. Som yrkesfaglærer har man som regel flere undervisningsarenaer man kan velge mellom, som for eksempel klasserom, verksted, uteområde på skolen, eller ved arbeid ute til kunder. Ved at man har mange ulike undervisningsarenaer kan man lage varierte undervisningsopplegg for elevene, og man har stor sjanse for å treffe alle elevene ut fra sine forutsetninger om man har valgmuligheter.

For at elevene skal kunne oppleve mestring og motivasjon i skolearbeidet, er det svært viktig at elevene får praktiske og teoretiske arbeidsoppgaver som ligger nært deres interesser. Det er også avgjørende at eleven ser relevansen og nytteverdien i opplæringen, samt at de ser verdien

i opplæringen som relevant for kommende yrkeskarriere. Her er det viktig at yrkesfaglæreren kjenner sine elever, og vet hvilke mål de har for videre karriere. Samtidig må læreren involvere elevene i planleggingen av et tema, og elevene bør få medvirke i metode, arbeidsmåte og vurdering. Ved at faglærer setter av tid og rom til elevmedvirkning, vil dette gi elevene en klarere forståelse av hva som kreves av de for å mestre arbeidsoppgavene, samt at elevene er innforstått med hensikten av oppgaven. Dermed vil også elevene ha større medvirkning allerede i planleggingsfasen av en oppgave. Mestring og motivasjon er viktig, og henger også sammen med begrepet inkludering og inkluderende læringsmiljø.

4 Metode

I dette kapittelet skal jeg forsøke å gi et godt innblikk i forskningsprosessen som har resultert i denne oppgaven. Jeg ønsker å beskrive så fylldig som mulig hvordan jeg har gått fram for å finne ut av hvordan ungdomsbedrift som undervisningsmetode kan bidra til et inkluderende læringsmiljø.

Kapitlet er delt inn i ni deler. Til å begynne med vil jeg presentere bakgrunn for valg av metode. Videre presenteres prosessen med utvalg, før gjennomføring av studien blir presentert. Til slutt skal jeg reflektere rundt etiske overveielser, og diskuterer studiens troverdighet og pålitelighet.

4.1 Forskningstilnærming

Denne studien er en casestudie og omhandler en klasse, en lærer og tre elever ved en videregående skole i Trøndelag. Bukve definerer en casestudie slik: «I ein casestudie studerer vi eit samfunnsfenomen i sin verkelege kontekst. Vi studerer også casen som eit tilfelle av ein større klasse av hendingar eller tilfelle» (Bukve, 2016, s. 121). Krogtoft og Sjøvoll (2018) beskriver også en casestudie som et studie av et «tilfelle» (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 80). Jeg er ute etter å finne ut av hva akkurat denne læreren gjør for å skape et inkluderende læringsmiljø med ungdomsbedrift på denne spesifikke skolen. Denne forskningstilnærmingen baserer seg på et fenomenologisk vitenskapssyn. Thagaard (2013) skriver at fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2013, s. 40). Denne tilnærmingen søker fenomenene slik de er i den virkelige verden, men sier ikke noe om ungdomsbedrift på et generelt grunnlag i Norge, og er heller ikke ute etter å forstå dette. Denne studien har derfor en fenomenologisk tilnærming, da den forsøker å forstå sosiale fenomener ut fra deltakernes egne perspektiver og

beskrive verden slik den oppleves av deltakerne (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 45). Dette sammenfaller godt med det kvalitative forskningsintervjuet. De kvalitative forskningsmetodene, som intervju eller feltarbeid, er utviklet for å kunne belyse menneskelige opplevelser, erfaringsprosesser og det sosiale liv. Når man arbeider med disse metodene, søker man å forstå konkrete personer og sosiale prosesser – hvordan mennesker tenker, føler, handler, lærer eller utvikles (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 12). Det Brinkmann og Tanggaard presenterer her, er nettopp formålet med denne studien: å undersøke menneskelige opplevelser, hva de tenker, føler og handler. Ønsket var derfor å få et innblikk i lærer og elevers subjektive opplevelser fra deres ståsted. Denne tilnærmingen samsvarer med en kvalitativ tilnærming, hvor man kan konsentrere seg om hvordan enkeltpersoner oppfatter enkelte begivenheter, situasjoner eller fenomener i deres eget liv (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20).

Siden det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20), sammenfaller dette godt med bruk av intervju som metode. Ved å intervjuer får jeg et bredere innblikk i deres personlige erfaringer med ungdomsbedrift enn om jeg skulle ha gjennomført for eksempel en kvantitativ undersøkelse i form av en spørreundersøkelse.

4.2 Forskningsdesign

Da jeg først startet på masterstudiet, hadde jeg en klar tanke om hva jeg ønsket å forske på. I og med at jeg jobber med ungdomsbedrift og har gjort det i flere år som yrkesfaglærer, ønsket jeg å forske mer på dette temaet. Ungdomsbedrift og entreprenørskap var ikke en del av pensum i yrkesfaglærerutdanninga da jeg tok bachelorgrad, og jeg har derfor kun egen erfaring som empiri ved dette feltet. Som yrkesfaglærer på en liten videregående skole, er det begrenset hvor mange kolleger jeg har å drøfte erfaringer om ungdomsbedrift med, og blir ofte alene i planlegging og gjennomføring av undervisningen. Dette er noe jeg trives godt med, men samtidig hadde det vært fint å ha kollegaer som en kunne ha støttet seg på.

Formålet med denne forskningen er å bidra med ny kunnskap om hvordan en kan jobbe for å skape et inkluderende læringsmiljø med ungdomsbedrift. Mitt håp er at den kan bidra til at yrkesfaglærere kan støtte seg på denne forskningen når de skal arbeide med ungdomsbedrift som læringsarena. Det er også interessant å se på hva andre skoler gjør for å lykkes i arbeidet med ungdomsbedrift slik at jeg kan tilegne meg ny kunnskap. Ungdomsbedrift ble derfor det valgte forskningstema. Etter å ha bestemt meg for tema, ville jeg finne forskningslitteratur som kunne si noe om hva som har vært forsket på fra før. Dette for å ikke velge en problemstilling

som har vært forsket på i senere tid, slik at jeg kunne bidra med ny og nyttig forskning innen feltet.

Videre i studiet begynte problemstillingen å tilspisse seg etter å ha endret seg flere ganger, fra å handle om ungdomsbedrift og motivasjon, til å handle om ungdomsbedrift og inkludering. Jeg endte til slutt med å velge inkludering, fordi mye av motivasjonen kan inngå i begrepet inkludering. Etter at jeg hadde bestemt meg for problemstilling, begynte jeg å lage en disposisjon for en prosjektskisse.

Når problemstillingen var ganske klar, handlet det om å finne en strategi for datakonstruksjon som kunne hjelpe til å finne svar på problemstillinga. Jeg ønsket å forske på en caseskole som arbeidet godt med ungdomsbedrift, og jeg vil forklare hvordan jeg kom fram til denne skolen senere i studien, under kapitlet «utvalg». Valget falt naturlig på en kvalitativ studie i form av intervju som metode. I denne fasen begynte jeg å tenke på hvordan jeg skulle velge ut, samle inn, og analysere datamaterialet. Her begynte jeg å lage forskningsspørsmål som kunne gi svar på forskningstemaet. Dette forklares nærmere i neste underkapittel. Jeg tok deretter kontakt med en aktuell caseskole i Trøndelag, og hørte om det var mulig å kunne komme og intervjuer en lærer og to-tre elever. Jeg fikk positivt svar med en gang, og satte i gang med å utforme et informasjonsskriv og en intervjuguide med spørsmål som tok utgangspunkt i forskningsspørsmålene. Prosessen med gjennomføring av intervju står beskrevet senere i kapitlet.

Etter intervjuene startet arbeidet med å kode, analysere og kategorisere datamaterialet, noe jeg også kommer tilbake til i eget underkapittel som heter «analyse». Etter at jeg hadde analysert datamaterialet og funnet relevante funn, begynte jeg å skaffe meg oversikt over teori som kunne være relevant til å belyse funnene i studien. Så startet skriveprosessen. Det er viktig å presisere at dette ikke har vært en lineær prosess, men at jeg har jobbet med flere av delene i prosessen samtidig, og har lagt vekt på ulike kapitler i ulike stadier av studiet.

4.3 Begrunnelse for valg av metode

I forskning er problemstillingen avgjørende og legger føringer for hvordan man går metodisk frem for å finne svar (Postholm, 2010, s. 25). Hovedfokuset i denne studien har vært ungdomsbedrift og hvordan ungdomsbedrift som læringsarena kan bidra til et inkluderende læringsmiljø. Basert på tema og problemstilling, har dette vært retningsgivende for valg av metode. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning snakkes det om kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode handler om å innhente kvantitative data i form av tall eller andre

mengdetermer. En av metodene for å innhente data kan være for eksempel via et spørreskjema, noe som gjerne blir kalt en surveyundersøkelse (Grønmo, 2021). Kvalitativ metode som forskningsmetode innebærer en nær kontakt mellom forsker og de som skal studeres. Dette kan være for eksempel ved deltakende observasjon og intervju (Thagaard, 2013, s. 11).

For å oppsummere ble det et naturlig valg i denne oppgaven å gå for kvalitativ metode, da jeg ville ha et nært forhold til de som skulle intervjues, samt at jeg ville ha lærer og elevers subjektive opplevelse med arbeid med ungdomsbedrift. Siden ønsket var å få et innblikk i elever og læreres subjektive opplevelser, var det intervju som forskningsdesign som var mest egnet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20).

4.4 Utvalg

Denne undersøkelsen er gjort via et strategisk utvalg av deltakere. Det vil si at de ble valgt ut fra egenskaper eller kvalifikasjoner de har, som er relevante til min problemstilling (Thagaard, 2013, s. 60). Jeg ønsket å intervju en lærer med kompetanse og erfaring innen ungdomsbedrift ved bygg og anleggsteknikk. Valget falt derfor på en skole i Trøndelag som jeg visste har hatt god erfaring med ungdomsbedrift fra før, fordi jeg har fulgt dem på sosiale medier hvor de har lagt ut innlegg om ulike spennende prosjekter de har arbeidet med.

Thagaard skriver at man vurderer utvalgets utforming og størrelse i forhold til de analytiske mål man har med prosjektet. På forhånd ønsket jeg å høre om to til fire elever, i tillegg til en lærer, ønsket å bli intervjuet. Alle elevene må delta eller ha deltatt i en ungdomsbedrift, og jeg ønsket å intervju dem individuelt. Jeg ønsket å intervju læreren for å høre hva han gjør for å legge til rette for god, inkluderende og motiverende undervisning i entreprenørskap. Ifølge Brinkmann og Tanggaard (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 21), er det bedre å gjennomføre få intervjuer og å gjennomanalysere disse, i stedet for å gjøre mange intervjuer. Dette fordi man kan drukne i mengden av data, og ikke får laget en sammenhengende analyse. Videre skriver de at man bør vokte seg for å la seg forføre av den spennende prosessen det er å intervju. Det vil si at det kan være en fordel å intervju færre, slik at man får kvalitet i innholdet, men samtidig få svar på det man søker. Thagaard belyser også dette: «En retningslinje for omfanget av kvalitative utvalg er at antallet deltakere ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre omfattende analyser» (Thagaard, 2013, s. 65). Som Brinkmann og Tanggaard nevner, skriver også Thagaard at denne typen analyser både er tidkrevende og ressurskrevende. Derfor vil både tid og ressurser sette begrensinger for størrelsen av utvalget.

Læreren som ble intervjuet i denne studien har flere års erfaring som fagarbeider innen feltet bygg- og anlegg. Han har jobbet som yrkesfaglærer i syv år, med erfaring fra både vg1 bygg- og anleggsteknikk, og vg2 tømrer. Nå underviser han i vg2 tømrer, og underviser derfor også i entreprenørskap, noe han har gjort i de siste seks årene. I studien velger jeg å kalle læreren for «lærer» eller «han».

I tillegg til læreren, stilte tre elever i denne klassen opp til intervju. Alle elevene går vg2 tømrer, og alle har gått ett år på vg1 bygg- og anleggsteknikk før de senere gikk over til vg2 tømrer. Jeg var tydelig ovenfor læreren hvilke elever jeg ønsket å intervju, om at denne studien handlet om inkludering, og at jeg var spesielt interessert i å intervju to til tre elever med individuell opplæringsplan (IOP), for å høre hvordan de opplevde ungdomsbedriften som inkluderende. Jeg fikk intervju to elever med IOP, og er fornøyd med det utvalget. Det ga meg mulighet til å intervju elevene grundigere og bruke bedre tid på hvert intervju, enn om jeg skulle ha hatt mange å intervju. Elevene i intervjuene blir i denne studien kalt «elev 1», «elev 2» og «elev 3». Elev 1 og elev 2 har individuell opplæringsplan, mens elev 3 følger ordinær opplæring. Elev 3 er en minoritetsspråklig elev, mens de to andre ikke er det. Jeg velger å kalle alle elevene «han» i denne studien.

4.5 Intervjuguide

Intervjuene ble gjennomført på bakgrunn av en intervjuguide som ble utformet på forhånd, med oppdeling av forsknings- og intervju spørsmål. Dette fordi intervju spørsmålene er mer tydelige og konkrete enn forskningsspørsmålene, og derfor lettere for deltakerne å svare på. Jeg hadde utarbeidet en egen intervjuguide til intervjuet med læreren, og en egen til elevene. Disse var med og godt brukt under alle intervjuene, og ligger som vedlegg helt til slutt i oppgaven.

Jeg valgte å gå for et semistrukturert intervju, hvor jeg som nevnt hadde laget en del spørsmål på forhånd, samtidig som det var rom for at andre naturlige spørsmål kunne dukke opp underveis i intervjuet. Jeg hadde ikke lyst til å låse meg helt fast på de spørsmålene som jeg hadde laget på forhånd, i fare for å kunne gå glipp av viktig informasjon fra deltakerne som stilte til intervju. I og med at jeg ikke kjente deltakerne som skulle intervjues på forhånd, kunne jeg heller ikke forutse hvordan intervjuet skulle bli. Dermed tenkte jeg det var en riktig avgjørelse å gå for et semistrukturert intervju, hvor det var rom for de mer naturlige spørsmålene. Dette viste seg i ettertid å være en riktig avgjørelse.

Et av forskningsspørsmålene mine, og noe jeg var interessert i å finne ut av, var hvordan læreren arbeidet med ungdomsbedrift. Spørsmål jeg stilte han var blant annet om hans erfaring med

ungdomsbedrift, hvordan han tilpasser undervisningen, om hans oppfatning av elevenes motivasjon for ungdomsbedrift, samt elevenes læringsutbytte i ungdomsbedriften. Underveis i intervjuet ble samtalen vinklet mot minoritetsspråklige elever i klasserommet, og det var da naturlig å stille oppfølgingsspørsmål, noe som ikke sto eksplisitt i intervjuguiden. Spørsmål jeg da stilte var «har du hatt minoritetsspråklige elever hvert år?» «Har dere ressurser som følger med de minoritetsspråklige elevene [med tanke på miljøarbeidere inn i klassen]?», og åpne spørsmål som «er det noe mer du vil legge til?».

Da jeg skulle intervjuer elevene, var jeg interessert i å finne ut av hvordan de arbeidet med ungdomsbedrift, og hvordan de opplevde å bli inkludert i arbeidet. Spørsmål elevene fikk handlet blant annet om alder, utdanningsløp, hvorfor de valgte bygg- og anlegg. Videre fikk de spørsmål om samarbeid og arbeidsmiljø i klassen, og om det er noen forskjeller mellom å arbeide med ungdomsbedrift kontra andre skolefag.

4.6 Gjennomføring av intervju

I november 2021 reiste jeg til skolestedet i Trøndelag for å intervjuer lærer og elever. Jeg hadde lyst til å komme godt i gang med arbeidet med masteroppgaven, samt være tidlig ute med å samle inn primærdata. Dette på grunn av jeg jobbet fulltid som yrkesfaglærer og at jeg så for meg at arbeidet med forskningsprosjektet kom til å bli tidkrevende.

Før jeg kom til skolestedet, hadde læreren spurt noen elever på forhånd om de hadde lyst til å delta i undersøkelsen, og tre elever var positive til å stille til intervju. Læreren traff jeg i forkant av en undervisningstime, hvor vi snakket litt om intervjuguiden og informasjonsskrivet til både elever og lærer. Dette skrevet hadde jeg sendt på e-post til læreren noen dager i forveien før jeg kom til skolestedet, slik at læreren fikk god tid til å lese gjennom og godkjenne intervjuguiden og informasjonsskrivet før jeg kom.

Under dette møtet fikk jeg litt informasjon om de elevene som hadde lyst til å bli intervjuet. Deretter ble jeg med inn i klasserommet hvor lærer presenterte meg for klassen, samt at jeg sa litt om meg selv og om mitt forskningsprosjekt. På forhånd hadde læreren ordnet med et møterom som jeg fikk benytte under intervjuene. Her kunne vi sitte i fred og ro uten å bli forstyrret av andre på skolen. Etter å ha sett klasserommet og møtt elevene, fant jeg meg til rette på dette møterommet, og læreren sendte inn elevene en og en til intervju. Intervjuene med elevene tok ca. 30-45 minutter hver. I starten av hvert intervju gikk jeg gjennom informasjonsskrivet først, og sørget for at de hadde forstått alle opplysninger, og informerte her om deres rettigheter både under intervjuet, men også i etterkant. Deretter startet intervjuet basert

på intervjuguiden. Etter at de tre elevene hadde blitt intervjuet, ble det en liten pause før det var læreren sin tur. Jeg gikk også gjennom informasjonsskrivet med læreren slik jeg hadde gjort med elevene, før intervjuet kunne starte. Intervjuet med læreren tok litt lengre tid, ca. én time. I etterkant av alle intervjuene, ble jeg med læreren tilbake til klasserommet hvor jeg takket elevene for at jeg fikk komme, og for at de hadde stilt opp til intervju.

Som nevnt ovenfor, ble det gjennomført et semistrukturert intervju, der jeg hadde notert noen spørsmål på forhånd, samt var åpen for at det naturlig kunne dukke opp flere spørsmål underveis i intervjuet. Ifølge Brinkmann og Tanggaard bør man klargjøre hva man ønsker å vite noe om, før man overveier hvordan man best mulig oppnår den ønskede kunnskapen. «Som i all forskning bør gjenstanden bestemme metoden.» (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 26). Her var det viktig å gjøre et godt forarbeid i utarbeidelsen av spørsmål. Intervjuet ble tatt opp på lydopptak underveis, dette fordi det er viktig å ikke gå glipp av verdifullt datamateriale. Om jeg skulle ha notert underveis, og sett bort i fra lydopptak, hadde jeg mest sannsynlig ikke rukket å fått skrevet ned alt som hadde blitt sagt. Fokuset mitt hadde nok da vært for det meste på skrivningen, samt at jeg hadde stresset med og fått skrevet ned alt som hadde blitt sagt. Ved at jeg tok lydopptak under intervjuene, hadde deltakerne min fulle oppmerksomhet. Også i ettertid av intervjuene kunne jeg sitte i fred og ro for å transkribere og analysere intervjuene. Dermed har jeg fått prosessert alt som hadde blitt sagt, og fått bearbeidet alt av datamaterialet.

4.7 Analyse

I denne delen skal jeg beskrive hvordan jeg gikk fram for å analysere datamaterialet. Følgende steg handler om tematisk analyse, og er basert på kapittel 10 i «Hvordan bruke teori? – Nyttige verktøy i kvalitativ analyse» (Johannessen et al., 2018, s. 278):

Første del i den tematiske analysen handler om å få oversikt over data. Denne fasen kalles forberedelse, og siden dette er en intervjustudie, handler denne delen om å transkribere lydfiler. Jeg var forberedt på at dette var noe som kunne ta tid, da jeg måtte gjengi både det som ble sagt, samt beskrive stemningen og forsøke å få fram kroppsspråk og ironi slik at det ble gjengitt så nært virkeligheten som mulig. Når jeg var ferdig med å transkribere, ville jeg skrive ut intervjuet, slik at det var lett tilgjengelig på ark. Her var det viktig å lese gjennom datamaterialet flere ganger i sin helhet for å få oversikt. Her markerte jeg viktige punkter som dukket opp under intervjuene, og annoterte ved siden av. På denne måten fikk jeg kategorisert, systematisert og oppsummert de viktigste funnene jeg ville ha fokus på i studien.

Neste del av analyseprosessen var å kode datamaterialet. Siden jeg hadde intervjuet på ark, var det enkelt å markere, streke under, sette ring rundt, og markere viktige poeng. I tillegg noterte jeg stikkord i marginen om tanker, assosiasjoner og refleksjoner jeg gjorde meg underveis. Dette gjorde jeg for å stoppe opp og reflektere over interessante funn i materialet. For å ikke overse verdifull data, kvalitetssikret jeg ved å kode mer enn en gang. Kodingen er noe jeg brukte en del tid på, og som har vært svært nyttig i dette arbeidet.

Etter koding av datamaterialet, kategoriserte jeg funnene – det vil si å sortere dataen i kategorier. Kategoriene jeg kom fram til, var:

- Motivasjon
- Læringsutbytte
- Tilpassing og tilrettelegging
- Språklige utfordringer
- Klassemiljø

Forskningsspørsmålene jeg lagde på forhånd ville være styrende for denne kategoriseringen. Som nevnt tidligere, bør disse spørsmålene være konkrete og avgrensede.

Siste del i den tematiske analysen var å rapportere, altså å bringe frem viktige funn, noe som blir presentert i kapittel 5.

4.8 Etiske betraktninger

I forkant av intervjuene med elever og lærer, var jeg bevisst de etiske prinsippene og hvilke konsekvenser dette kunne ha for forskningen. Kvale og Brinkmann skriver følgende om intervjuet som en moralsk undersøkelse:

En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse. [...] Det menneskelige samspill i intervjuet påvirker intervjupersonene, og kunnskapen som produseres i intervjuet, påvirker vårt syn på menneskets situasjon. Intervjuforskningen er derfor fylt med moralske og etiske spørsmål. (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 95)

Da jeg intervjuet elevene om deres opplevelser, kunne det hende at de sa noe som de skulle ønske de ikke hadde sagt i etterkant av intervjuet. I følge Kvale og Brinkmann, bør forskeren være klar over at åpenhet og intimitet kan være forførende og kan få deltakerne til å oppgi opplysninger som de i ettertid vil angre på å ha gitt (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 107). Siden noen av spørsmålene i intervjuet handler om inkludering, kan temaet oppfattes som sensitivt,

og samtalen kan føre til kvasiterapeutiske relasjoner mellom meg og deltakerne, noe som jeg ikke har kompetanse på.

Enda en etisk utfordring, som Krogtoft og Sjøvoll trekker fram, er om deltakeren – her eleven – har et stort behov for å formidle både tanker og følelser, uten at jeg som intervjuer har mulighet for å gå nærmere inn i en mer terapeutisk tilpasset samtale (Krogtoft & Sjøvoll, 2018, s. 200). Hvis dette dukket opp, måtte jeg være forberedt på å styre samtalen i en mer ønsket retning, selv om det kanskje kunne gi dårlig samvittighet for å ha rørt opp i følelser uten å kunne tilby nærmere oppfølging i ettertid. Dette gjelder også hvis intervjuet havner i den retningen at spørsmålene blir for følsomme for eleven. Her kan en konsekvens være at deltakeren kan påføres en mulig skade, noe som ikke er ønskelig.

Under ett av intervjuene av en elev kom vi inn på et sensitivt tema, nemlig språkproblemer. Det viste seg at en av elevene som ble intervjuet var minoritetsspråkelig, og det var tydelig under samtalen at han ikke forsto alt som ble spurt om, så han svarte så godt han kunne. Her måtte jeg tenke meg godt om og bruke tid på å forklare spørsmålene så enkelt som mulig. Jeg skjønnte raskt at dette var et viktig funn i studien, så jeg var interessert i å finne ut mer av hvordan han opplevde disse problemene i undervisningen, men uten at det skulle oppleves ubekvent. Her handlet det da om å finne en balansegang mellom å stille de spørsmålene som var utarbeidet i intervjuguiden, samt stille spørsmål om det temaet som ble brakt opp under intervjuet. Hensikten med intervjuet er å forsøke å finne et svar på problemstillingen, men ikke til hvilken som helst pris.

4.8.1 Samtykke

I forkant av intervjuene hadde jeg lastet ned et samtykkeskjema fra NSD (Norsk Senter For Forskningsdata) sine nettsider. Skjemaet ble redigert slik at det passet dette forskningsprosjektet; for så å sende inn skjemaet til NSD, for gjennomgang og kontroll, slik at det var i tråd med personvernreglene. På samme tid ble hele prosjektet meldt inn til NSD og godkjent. I samtykkeskjemaet fikk lærer og elever informasjon om hva forskningsprosjektet gikk ut på, samt hvilke rettigheter de hadde om de ble med på prosjektet. I forkant av intervjuene gikk jeg igjennom samtykkeskjemaet med lærer og elever, slik at de var godt informert om hvilke rettigheter de hadde, samt at det ble opplyst om at det var frivillig å delta i forskningsprosjektet. Etter at samtykkeskjemaet hadde blitt gjennomgått, og deltakerne sa seg enige i det som stod, signerte de skjemaet, før vi satte i gang med intervjuene.

4.8.2 Konfidensialitet

Deltakerne ble informert, gjennom samtykkeskjemaet fra NSD, om at opplysningene de ga under intervjuet blir behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene deles ikke med andre enn meg og mine veiledere. Navn og kontaktopplysninger blir skjult fra offentligheten. Personopplysninger og opptak blir destruert ved prosjektets slutt, i slutten av mai måned 2022.

4.9 Kvalitet i kvalitativ forskning

Å tolke resultatene av en undersøkelse innebærer å reflektere over dataens meningsinnhold (Thagaard, 2013, s. 193). Dette er det jeg som forsker som gjør, basert på teoretisk forankring, men også på tendenser og sammenhenger. Thagaard skriver videre:

I samsvar med den kvalitative forskningens fortolkende karakter er det en viktig målsetting at kvalitative tekster representerer en forståelse av de fenomener forskeren studerer. Fortolkinger kan knyttes til deltakernes forståelse, eller forskeren kan forholde seg vurderende til deres perspektiver. Forskerens fortolkinger kan være mer eller mindre implisitt i teksten, eller forskeren kan fremheve sine fortolkinger. (Thagaard, 2013, s. 193)

Fordi jeg er én person som skal tolke resultatene i denne studien, er det viktig for meg at svarene i studien er så gyldige og troverdige som mulig, og at forskningens kvalitet er god. Det er viktig at studien oppleves som troverdig, et begrep som fanger opp både deltakernes, forskerens og leserens erfaringer med de fenomenene som studeres (Thagaard, 2013, s. 193). I tillegg er reliabilitet og validitet sentrale begreper i vurderingen av forskningens kvalitet. Reliabilitet handler om forskningens pålitelighet. Dette betyr at en gjør rede for hvordan data utvikles, og at en skiller mellom data eller informasjon man får under intervjuene, og egne vurderinger av denne informasjonen. I denne studien har jeg knyttet sammen kapitlene «funn» og «drøfting», da det var mest naturlig i forbindelse med de resultatene intervjuene ga. Likevel skiller jeg mellom data fra intervjuene og egne vurderinger, ved at jeg skriver direkte sitater fra intervjuene som belyser mine egne vurderinger.

Validitet handler om gyldigheten av de tolkningene undersøkelsen fører til. Forskeren bør gå kritisk gjennom grunnlaget for egne tolkninger (Thagaard, 2013, s. 194). Et viktig element for gyldigheten i denne studien, er min posisjonering i relasjon til det miljøet som studeres. Jeg er tilknyttet studieretningen bygg- og anleggsteknikk, og kan derfor anses å være knyttet til det miljøet som studeres. Likevel har jeg aldri vært på skolestedet jeg studerer, og har derfor ingen tilknytning til elevene der, og kan anses som utenforstående. Videre skriver Thagaard at

validitet også kan knyttes til at tolkninger fra ulike studier kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2013, s. 194). Tidligere forskning innen feltet står skrevet i kapittel 2: Entreprenørskap i videregående opplæring. Her trekkes det fram forskning som omhandler funn som er relevante med tanke på denne studien.

Til slutt skriver Thagaard om overførbarhet, som handler om at den forståelsen forskeren utvikler innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner. En viktig målsetting med teoretisk orienterte studier er at tolkningen skal ha relevans utover det enkelte prosjekt (Thagaard, 2013, s. 194). Jeg håper at denne studien kan vise overførbarhet til andre skoler som arbeider med entreprenørskap, og som ønsker å ha større fokus på inkludering.

5 Funn og drøfting

Hovedfokuset mitt i intervjuene var å finne ut av hvordan ungdomsbedrift kan bidra til et inkluderende læringsmiljø. Da jeg utarbeidet problemstillingen min, hadde jeg opprinnelig elever med særskilte behov i tankene og ville ha et hovedfokus på denne elevgruppen. Til slutt endte jeg opp med å ha hovedfokus på temaet inkludering. Fokuset under intervjuene gikk raskt over til enda en gruppe elever – de minoritetsspråkelige.

Jeg vil i denne delen presentere både empiri, meningstolkning og teoretisk tolkning. Empiri er beskrivelser fra intervjuene. Meningstolkning er hvordan jeg har tolket dataene. Teoretisk tolkning gjør jeg når jeg presenterer funnene og knytter det opp mot teori om entreprenørskap og inkludering. Jeg har slått sammen funn og drøfting, og vil derfor også drøfte i dette kapitlet. Når jeg drøfter, vil jeg også trekke inn egen empiri fra jobben som yrkesfaglærer på vg1 bygg- og anlegg. Ikke alle funn blir presentert i detalj, men jeg velger å trekke fram de mest vesentlige som kan knyttes til inkludering.

Kapitlet er strukturert i 5 kategorier: motivasjon, læringsutbytte, tilpassing og tilrettelegging, språklige utfordringer og klassemiljø.

Jeg vil i dette kapitlet analysere hvordan disse faktorene kan bidra til å skape et inkluderende læringsmiljø i en ungdomsbedrift. De viktigste funnene er at klassemiljøet ser ut til å ha stor betydning for opplevelsen av å bli inkludert eller ikke, samt at det er viktig at læreren er en trygg omsorgsperson som er opptatt av å skape gode relasjoner til elevene slik at han eller hun kan tilpasse ut fra elevenes evner og ferdigheter. Dette kan virke både motiverende og

inkluderende for elevene. Et annet funn er at utfordringer med språk oppleves som et hinder for inkludering i ungdomsbedriften. Jeg intervjuet en elev med minoritetsbakgrunn samt læreren hans, og begge sier i intervjuet at de opplever språket som vanskelig. De minoritetsspråkelige elevene blir derfor, i denne klassen, satt på egen gruppe under arbeid med ungdomsbedrift, noe som igjen kan være et hinder for inkludering.

5.1 Motivasjon

I denne kategorien har jeg samlet funn som omhandler elevenes motivasjon for ungdomsbedrift, og det viser seg at elevene i denne studien styres både av indre og ytre motivasjon når det kommer til arbeid med ungdomsbedrift.

Både læreren og elevene påpeker at økonomi er den største faktoren for motivasjon når de arbeider med bedriften. De lager produkter og yter praktiske tjenester for kunder, og tjener penger som skal gå til en klasses tur på slutten av skoleåret. På spørsmål om hva som motiverer elevene til å arbeide med ungdomsbedrift, sier læreren:

«Det er gevinsten i slutten der som er motivasjonen. De er jo veldig opptatt av pengene. Og det er jo det som.. vi har jo ikke et mål om å tjene mest mulig penger, vi har et mål om å få inn noen kroner slik at vi kan gjøre noe sosialt sammen på slutten av skoleåret».

Som læreren sier i intervjuet, så gjør de noe sosialt sammen på slutten av skoleåret. Videre sier han at overskuddet ikke går til hver enkelt elev, men til fellesskapet. Dette er også noe elevene bekrefter under intervjuene. Elev 2 sier at han synes ungdomsbedrift i seg selv er motiverende. «Det er mye mer morsomt og motiverende å jobbe i bedrift enn om vi ikke har hatt det». Videre sier han «det som er morsomt er slutten på året, å bruke pengene vi har tjent. Vi vurderer å dra på en lengre tur, kjøre gocart og finne på noe gøy». Elev 2 ser altså på sparingen til det sosiale som en viktig motivasjon. Denne eleven har både indre og ytre motivasjon for faget. Han beskriver ungdomsbedrift som motiverende, og sier videre i intervjuet at han lærer mer av å arbeide praktisk, og at det er gøy. Eleven har interesse for bedriften, finner det lystbetont å arbeide med den, og det oppfattes å ha en verdi i seg selv å utføre arbeidsoppgaver i bedriften. I tillegg nevner han gevinsten på slutten av året, og viser derfor at han har en form for ytre motivasjon. Eleven opplever nok ikke en følelse av tvang, eller at han ikke har noe annet valg enn å gjennomføre arbeidsoppgaven, men han motiveres av å bruke pengene de har tjent opp, som en slags belønning. Forskning bekrefter at arbeid med lærestoffet må oppleves som relevant og nyttig med tanke på framtidig yrke (Foss, 2004), samtidig som det er viktig at temaet

oppleves som relevant her og nå. Meningsfylte og relevante arbeidsoppgaver viser seg å ha stor innvirkning på elevenes motivasjon for faget.

Elev 3 nevner også penger som en motivasjon for ungdomsbedrift. Samtidig er det viktig å få fram at jeg ikke stilte elevene konkrete spørsmål som kunne gi svar på om de var indre eller ytre motiverte i arbeidet med ungdomsbedrift. Det kan derfor være vanskelig å få et grundig og presist svar på dette. Videre ba jeg ikke elevene om å utdype eller forklare flere ting som motiverte dem med arbeid med ungdomsbedriften, men motivasjon for bedriften var et tema som dukket naturlig opp underveis i intervjuet.

Som elevene sier i intervjuet, samarbeider de generelt godt med hverandre. De er snille med hverandre, og de hjelper til med de praktiske arbeidsoppgavene. Dette kan bidra til at elevene blir mer motiverte til arbeidet. Resultater fra ICEE-prosjektet, gjennomført av Østlandsforskning, viser at elever som deltar i ungdomsbedrift er mer motiverte for skolearbeid enn andre (Østlandsforskning, 2017b). Ut fra hva elevene jeg har intervjuet sier, stemmer dette også godt overens med denne forskningen. Det å se verdien av å samarbeide med andre, er en viktig egenskap. Når man samarbeider med andre, er det viktig å respektere hverandre på tross av ulikheter. Formålsparagrafen skriver at når lærere viser omsorg for elevene og ser den enkelte, anerkjennes menneskeverdet som en grunnleggende verdi for skolen og samfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2020b). Når læreren er en trygg voksenperson som ser den enkelte, og viser omsorg for alle elevene, modellerer han eller hun hvordan en skal oppføre seg mot hverandre. Etter å ha gjennomført intervjuene, sitter jeg igjen med at dette er en sammenspleiset gruppe elever, som motiverer og tar vare på hverandre.

Læreren spiller en viktig rolle i arbeidet med ungdomsbedrift. I følge tidligere forskning om suksessfaktorer til entreprenørskap i undervisningen, er det viktig at læreren viser engasjement for ungdomsbedrift, og at elevene derfor har lettere for å bli positive til metoden (Moen, 2018). Læreren i denne studien er meget engasjert i ungdomsbedrift som læringsarena, og sier: «så kommer ungdomsbedriften som et ekstra frisk pust inn i hverdagen». Lærerens holdning tror jeg har mye å si for hvordan elevene opplever det å arbeide i ungdomsbedriften. Denne læreren har arbeidet med ungdomsbedrift som læringsarena i flere år, og har derfor opparbeidet seg kunnskap og erfaring om hva som motiverer elevene i arbeidet. Et mål med å skape en ungdomsbedrift er at elevene skal bruke kunnskap fra mange fag på en praktisk måte. Han knytter blant annet matematikk til praktiske arbeidsoppgaver (som det er mange av i bygg- og anleggsbransjen) til noe som elevene forstår og som er relevant for dem. Dette opplever han at

vekker mer interesse og motivasjon for de elevene som kanskje ikke har matematikk som favorittfag. Som han sier: «Når de regner på det de skal lage og selge, så blir det mer interessant. Det er en fordel med ungdomsbedrift». Det at læreren selv er engasjert og motivert i arbeidet med ungdomsbedrift, smitter over på elevene, noe jeg også fikk bekreftet i intervjuene av elevene.

5.2 Læringsutbytte

Kategorien læringsutbytte handler om hva elevene faktisk får ut av det å arbeide i ungdomsbedrift. Elevene skal få rike muligheter til å utvikle ideer, de skal utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, ifølge opplæringens verdigrunnlag (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Men har elevene læringsutbytte av det å arbeide i ungdomsbedrift? I intervjuene kom det fram ulike perspektiver på læringsutbytte av det å arbeide i ungdomsbedrift, og her skal jeg presentere funn om akkurat dette, samt hvordan de ser på det å knytte teori til praktisk, relevant, arbeid. I tillegg presenteres funn om elevers perspektiver på det å samarbeide i bedriften.

Læreren er tydelig på at klassestørrelse har mye å si for læringsutbyttet til elevene. Han forklarer hvordan det var å undervise for 19 elever:

«[...] det å ha 15 elever er jo greit det, vi bør jo fylle opp plassene. Men det bør ikke være noe mer enn 15, nei. Jeg hadde 18 i fjor, og har hatt 19 på det meste, og det blir mye. [...] Og jeg prøver å få til mest praktisk undervisning da, og da, når en har 19 stykker på et verksted, da blir det litt sirkus til tider, ja. Og alle spør om veiledning».

Læreren påpeker at det er vesentlig stor forskjell på det å ha liten kontra stor klasse med mange elever, da med særlig tanke på at alle elevene skal ha rett til tilpasset opplæring og god veiledning. Dette stemmer godt med forskning på området, som sier at mer gruppearbeid og mindre klasser er positivt for læringsmiljøet (Foss, 2004). I tillegg er et av kriteriene for at et gruppearbeid skal fungere godt, at det må være nok fagpersoner som kan gi opplysninger og hjelp til elevene (Repstad & Tallaksen, 2014, s. 77). Med større klasser blir dette vanskeligere, erfarer denne læreren. Når alle spør om veiledning samtidig, føler han at han ikke strekker til. Læreren er derfor tydelig på at læringsutbyttet hos elevene blir bedre når han har tid til å veilede dem, og det har han større sjans til å gjøre når han ikke har for store klasser.

På spørsmål om forskjellen mellom å jobbe i ungdomsbedrift kontra andre skolefag, svarer elev 1 følgende:

«Nei, bare når vi er ute i bedriften. Da holder vi på med det vi skal gjøre når vi bli gamlere. Når vi holder på å snekre. Det er det jeg lærer mest av. Egentlig. Jeg har lært meg mye av det vi holder på med i bedriften».

Elev 1 har altså godt læringsutbytte av å arbeide i ungdomsbedrift, fordi han blir motivert av å gjøre noe som er relevant til valg av yrke. Ungdomsbedrift er med på å bidra til at disse elevene får praktiske og livsnære erfaringer, noe som Utdanningsdirektoratet skriver at fremmer motivasjon og innsikt (Utdanningsdirektoratet, 2020c). Dette svarer godt med hva eleven selv sier. Eleven sier ovenfor at han lærer mest av å «snekre», og at han har lært mye av det de gjør i bedriften. Læringsutbyttet til denne eleven virker å være større når de arbeider med ungdomsbedriften. «Det er det jeg lærer mest av», sier han. Dette kan ha sammenheng med at man lærer bedre når man er motivert for arbeidet, og man er motivert for arbeidet når man holder på med noe lystbetont, relevant og praktisk.

Elev 2 får samme spørsmål, og svarer følgende: «Jeg føler jeg lærer mer av å være ute og snekre enn å være i fellesfagene. Jeg synes det er artigere også». Videre sier han at de har fellesfag to dager i uka. Ellers er de ute og jobber på prosjekt for kunder resten av uka. Så sier han: «det er ikke nå mye skole egentlig. Vi skal ikke klage». Denne eleven ser på fellesfag som «skole». Det virker som at denne eleven forbinder «skole» med teori, og fag som matte, engelsk, norsk og så videre, og at eleven ikke ser på praktisk arbeid, eller arbeid med ungdomsbedrift, som «skole». Han sier i intervjuet at han liker det veldig godt. Dette er et tydelig bevis på at læreren har lyktes i å gjøre entreprenørskapsundervisningen motiverende og engasjerende for mange av elevene.

Jeg spør elev 2 videre om læreren underviser en del i praktisk teori i løpet av uka, og eleven forklarer at den teorien som gjennomgås i klasserommet blir koblet til det de gjør ute i bedriften. På dette svarer han «Ja, det er ganske snedig». Eleven ser altså fordelene mellom å knytte teorien til det praktiske de gjør der og da. Han sier at ungdomsbedrift er en fin læringsarena, og avslutter med å si «Kanskje også noe flere skulle gjort også». Denne eleven ser altså på ungdomsbedrift som nyttig, meningsfylt og relevant, og mener flere burde hatt det i utdanninga. Dette bekrefter viktigheten av at arbeidsoppgavene elevene får på skolen må være motiverende og meningsfylt.

Elev 3 får samme spørsmålet, og svarer at det er forskjell på å jobbe med ungdomsbedrift kontra fellesfag. Han svarer kort med at «ungdomsbedrift er artigere». Når jeg stiller oppfølgingsspørsmål, svarer han: «Fellesfag er litt vanskelig. For meg. Vet ikke hvordan det er for andre. [...] fordi vi ikke er flink til mer norsk». Eleven er veldig selvbevisst på at språket er

vanskelig for han, og her kommer vi inn på et viktig funn i studien, nemlig inkludering av de minoritetsspråklige elevene, som jeg skal utdype senere i dette kapitlet. For meg virker det som at elev 3 synes det er bedre å arbeide i ungdomsbedrift fordi det er mer praktisk enn fellesfag, og vi kan anta at det har å gjøre med at fellesfag er mer teoritunge fag. Det kan derfor virke som at denne eleven blir mer motivert av å arbeide praktisk, fordi han forstår mer enn å lese eller prøve å forstå fag som er basert på mer teori. Det er godt mulig at denne eleven blir motivert av å arbeide praktisk, rett og slett fordi han får ekstra god veiledning av læreren i oppstarten av et prosjekt, på grunn av språklige utfordringer. Dette sammenfaller godt med teorien om mestringsforventning, som handler i stor grad om motivasjon. Som Skaalvik & Skaalvik (2019) presenterer, er det viktig at elevene selv er med i planleggingsfasen av et prosjekt, hvor de setter seg mål for oppgaven, og vet hva som forventes av dem. Dermed har de noe konkret å forholde seg til, og man vil få en klarere forståelse av selve oppgaven. Hvis dette er tilfellet, kan det være positivt at denne eleven er på egen gruppe, men en må vurdere om det er viktigere at motivasjon skal gå på bekostning av inkludering.

5.3 Tilpassing og tilrettelegging

Denne kategorien tar for seg funn som handler om hvordan elever får tilpassing og tilrettelegging i ungdomsbedriften.

Læreren forteller i intervjuet at elever med særskilte behov som regel har med seg ressurser i form av en assistent eller en hjelpelærer i klasserommet. Læreren som kontaktlærer har det overordnede pedagogiske ansvaret for klassen, mens assistenten har ansvaret for å styrke enkeltelevne i arbeidet. Videre forteller læreren at disse elevene blir inkludert på samme måte som de andre elevene ved at de er en del av gruppa, og ikke er ute av klasserommet, eller gjør noe annet opplegg. «Vi inkluderer dem inn, på samme måte som de andre elevene, de er jo en del av gruppa, de har ikke noe annet opplegg». Under intervjuet er læreren tydelig på at klassen er en sammensveiset gjeng, og jeg opplever at læreren har jobbet godt med å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø for elevene. Det merket jeg godt på måten læreren omtalte elevene og klassen som helhet på, og måten elevene snakket varmt om hverandre på, både medelever og lærer.

Læreren forklarer videre at elevene med særskilte behov gjør akkurat den samme jobben som de andre i klassen, bare at de får lengre tid på seg til å bli ferdige med arbeidsoppgaven. Som læreren sier:

«Om du spikrer bordkledning på en vegg, og du bruker 14 dager, eller om du lager en fuglekasse... Om en ordinær elev bruker 3 dager på bordkledning, og eleven med særskilte behov bruker 14 dager, har jo ikke det noe å si. Vi har jo tida til det. Når de gjør de samme oppgavene som de andre elevene gjør, tror jeg de føler seg mer inkludert da.»

Som det kommer fram ovenfor, er læreren tydelig på at elevene skal kunne fullføre prosjektet, uansett hvor lang tid de bruker på det. Som læreren sier: «... har jo ikke det noe å si. Vi har jo tida til det». Olsen (2014) skriver om type arbeidsoppgaver som er vesentlige for å oppnå inkludering, og en av dem, er at de skal være aktive deltakere som gir bidrag ut fra sine forutsetninger, og at de på den måten opplever tilhørighet til gruppe og klasse. Som man kan se i sitatet ovenfor, så gjør denne læreren akkurat det. Læreren kjenner elevene sine, og lar de jobbe med de samme arbeidsoppgavene som de andre i klassen, men tilpasser slik at de mestrer jobben ut fra sine forutsetninger ved å gi de bedre tid. Læreren prioriterer å la elevene få en god opplevelse av mestring av å gjøre ferdig et prosjekt, uansett hvor lang tid det tar. Her tror jeg ungdomsbedrift som læringsarena bidrar til et mer inkluderende læringsmiljø, enn undervisning i for eksempel teori i fellesfag gjør. I en ungdomsbedrift jobber elevene praktisk, og kan se progresjon og derfor føle mestring. Teorifag kan oppleves som mer vanskelig, da det handler mindre om praktiske arbeidsoppgaver, men mer om å tolke og forstå. Her kan det bli mer synlig at elevene kanskje ikke følger klassens opplegg, ved at de kanskje blir tatt ut av klasserommet.

På spørsmål om hvordan elevene er organisert i ungdomsbedriften, svarer læreren at alle elevene er blandet i grupper på tre til fire elever, og at assistenten eller hjelpelæreren er sammen med gruppen og hjelper til der. Læreren påpeker at de må få den tiden de trenger til å få ting gjort:

«Jeg har funnet ut at, så lenge det ikke er så store utfordringer at det ikke er gjennomførbart, så er det best å la elevene være sammen med klassen, og la de få prøve. Bruke tida godt, og la de få mye tid. Det er ikke noe stress».

Her poengterer læreren at elevene med særskilte behov må få prøve seg med arbeidet, så lenge det ikke er så store utfordringer at det ikke er gjennomførbart. Læreren sier videre at elever med veldig store utfordringer, er på ei arbeidstreningsgruppe (AT). Disse har som regel en tilhørighet i en klasse, enten det er bygg- og anlegg eller naturbruk, og at de er med en dag i uka og arbeider med praktiske oppgaver sammen med klassen, selv om de ikke skal velge den yrkesretningen når de er ferdige med året.

Tidligere forskning viser begge sider av inkludering av elever med spesielle behov. Resultater fra Østlandsforskning viser at de får bedre selvtillit og skårer høyere på motivasjon enn elever som ikke deltar i ungdomsbedrift, og at de har stor nytte av å delta (Østlandsforskning, 2017a), mens en annen studie viser derimot at arbeid med ungdomsbedrift så ut til å ekskludere i stedet for å inkludere (Aae, 2017). Når det gjelder denne skolen, så virker det for meg som at de har lyktes med entreprenørskap som undervisningsmetode når det gjelder å inkludere elevene med særskilte behov.

5.4 Språklige utfordringer

Under intervjuene av lærer og elever, kom det fram at det var noen språklige utfordringer i klassen. Enkelte elever i klassen er minoritetsspråklige, og synes selv at språket er en utfordring. Når elever har vansker med å gjøre seg forstått, kan det oppstå språkforvirring, og det er dette denne kategorien handler om.

Elev 3 er en minoritetsspråklig elev, og det kom tydelig fram under intervjuet at han hadde vansker med å kommunisere og å forstå spørsmålene jeg stilte. Han svarte kort, og på noen spørsmål svarte han ikke på det jeg spurte om. Selv om eleven ikke svarte utfyllende på spørsmålene mine, fikk jeg likevel hentet informasjon om akkurat dette temaet, nettopp fordi det oppsto språkforvirring.

Det er tre minoritetsspråklige elever i denne klassen. Læreren forklarer: «I år har jeg også en del minoritetsspråklige elever, og veldig utfordringer med kommunikasjon og sånn». Læreren har i hovedsak valgt å sette de sammen på ei egen gruppe under arbeidsprosjekter av to årsaker: For det første forklarer læreren at dette har med HMS å gjøre, og at sikkerheten til elevene kommer aller først. Når elevene er på samme gruppe, kan læreren sette seg ned og forklare grundig hva de skal gjøre for å være sikker på at de har forstått arbeidsoppgaven:

«[...] For da kan jeg gå til den gruppa og sette meg ned med dem og forklare dem i ro, hva de skal gjøre, i stedet for at jeg hadde fordelt de på tre grupper, så måtte jeg ha gjort det samme hver eneste gruppe. På hver gruppe måtte jeg ha satt meg ned og forklart i detalj. Det går så mye tid på det. De har ikke så mye norskkunnskaper. Det går mye tid på å forklare de arbeidsoppgavene. Men nå når jeg har de sammen, så er det noen av de som har kommet litt lenger i norskspråket. Da kan de hjelpe meg å forklare til de andre. Det synes vi går veldig bra.»

Her nevner læreren ovenfor at de hjelper hverandre med å forklare, siden noen av elevene forstår mer norsk enn andre. Samtidig forteller læreren at det hadde gått mye tid på å forklare elevene arbeidsoppgavene, om han skulle hatt de fordelt på ulike grupper. For å spare tid, har han i dette tilfellet satt de minoritetsspråkelige elevene på egen gruppe og nevner til slutt at «det synes vi går veldig bra.» I dette tilfellet tolker jeg det dit hen at både lærer og de minoritetsspråkelige elevene er fornøyde med at det blir gjort slik.

I overordnet del i LK20 står det presisert at mangfoldet skal anerkjennes som en ressurs. Her opplever jeg at læreren ser på de minoritetsspråkelige elevene som en ressurs for hverandre, ved at de kan forklare, oversette og hjelpe hverandre med språket. Det å være en «tolk» for de andre minoritetsspråkelige må selvfølgelig oppleves greit for elevene. Jeg opplever derimot ikke at de minoritetsspråkelige elevene anerkjennes som en ressurs for læreren eller de andre elevene i klassen, ene og alene på grunn av mangel på kommunikasjonen mellom dem. Som nevnt i teorikapitlet, definerer Olsen inkludering som «et samspill mellom det faglige, det kulturelle og det sosiale læringsmiljøet, hvor den enkelte elev har en naturlig og selvfølgelig plass» (Olsen, 2013, s. 15). Det er godt mulig at disse elevene har en naturlig og selvfølgelig plass i det sosiale læringsmiljøet i klassen, men når disse elevene blir satt på egne grupper i arbeid med ungdomsbedriften, kan det bli tydelig for de andre elevene at læreren har valgt å sette de minoritetsspråkelige elevene i egen gruppe. Dette kan være med på å skape mer avstand fra de andre elevene i klassen enn det allerede er, på grunn av språket, og kan virke mer ekskluderende enn inkluderende. På denne måten får ikke disse elevene en naturlig plass i klassemiljøet sammen med de andre elevene. På den andre siden, skriver Olsen (2013) at disse merkelappene vi setter på elevene, kan være viktige for å forstå behovene enkeltelever har for særskilt tilrettelegging. Samtidig sier læreren videre:

«Men har det ikke vært for at det hadde vært så store problemer med kommunikasjon, hadde jeg delt dem i flere grupper selvfølgelig. Men det går ikke i år. Av og til gjør jeg det, men det er veldig sjelden».

Læreren ønsker at de minoritetsspråkelige elevene skal få være på gruppe sammen med de andre elevene, men igjen gjenspeiler dette seg i HMS reglene som læreren må følge. På et verksted er det blant annet elektriske sager, spikerpistoler og stillas med mer, og det er viktig at elevene forstår bruken av disse. Det er læreren som har det overordnede ansvaret for sikkerheten ovenfor elevene og de arbeidsoppgavene de utfører. Derfor er det viktig at alle elevene er innforstått med sikkerheten ved bruk av elektriske verktøy og utstyr på verkstedet. Når en elev

sier han har forstått HMS-reglene rundt en kapp og gjærsag, må læreren være sikker på at det er forstått, fordi dette handler om sikkerheten på verkstedet/arbeidsplassen. Men når en elev sier at han forstår, når han egentlig ikke gjør det, kan dette utgjøre en stor fare for sikkerheten, ikke bare for den eleven som ikke har forstått sikkerhetsreglene, men også for medelevene og arbeidsplassen generelt. Her er det viktig at læreren legger til rette HMS-opplæringen for alle elever, slik at alle elevene er innforstått med sikkerhetsreglene for de ulike maskinene som blir brukt i løpet av skoleåret. Samtidig er det viktig at de faglige begrepene innenfor HMS-opplæringen blir forklart, slik at alle elever forstår hva de ulike begrepene betyr og hva de innebærer.

På spørsmål om han merker forskjell på læringsutbyttet når de er i egen gruppe eller når de samarbeider med de andre, sier han følgende:

«Læringsutbyttet tror jeg er likeså stort hvis de er med de andre elevene, men da er det igjen utfordringen med å forklare, ikke sant, så jeg tror at de må lære seg å ta imot beskjeder som blir gitt direkte. Når de kommer på en byggeplass, så er det jo en jobb, og da må de forholde seg til den jobben de skal gjøre. Da må de gjøre akkurat det de får beskjed om».

Igjen så begrunner han det valget han har tatt med å sette de sammen på egen gruppe, med at det viktigste er at de forstår arbeidsoppgavene de skal gjøre og at de er i stand til å ta imot direkte beskjeder, fordi det er det som er viktig når de skal begynne å jobbe på en byggeplass.

For det andre nevner han utfordringer med språket mellom elevene under gruppearbeid som enda en grunn, fordi de blir frustrerte når de ikke skjønner hverandre. «Språkkunnskapen er så lav», sier læreren. Han forklarer videre:

«Det blir for store gnisninger på grunn av kommunikasjon da. Vi har kommet veldig langt uti utdanninga, når vi holder på med bordkledning, så blir de frustrerte når det blir noe feilkommunikasjon på mål og sånn, ikke sant, også baller det på seg».

Læreren har altså opplevd at når de er på gruppe med andre i klassen, er det vanskelig både for dem og for de andre i klassen, grunnet de språklige utfordringene som oppstår. De minoritetsspråklige kan oppleve det som flaut å gjøre feil på grunn av at de ikke forstår det som blir sagt, og de andre elevene blir frustrerte når arbeidsoppgaver må gjøres om igjen. På bakgrunn av disse erfaringene, sier læreren at det er mest hensiktsmessig for alle å sette dem i egen gruppe. Dette strider derimot imot det Utdanningsdirektoratet (2021a) skriver om inkludering, at alle elever skal ha reell mulighet til å delta i det faglige og sosiale fellesskapet.

Læreren har tatt dette valget ut fra egen erfaring, men en kan anta at hvis elevene nå kunne velge å gå sammen i grupper med de de selv ønsker, kan det være stor sannsynlighet for at de minoritetsspråklige trekker sammen på egen gruppe, og at de norskspråklige elevene trekker sammen – mye fordi læreren har satt standarden for hvem som kan jobbe på gruppe sammen og ikke. Dette strider også imot det Befring & Tangen (2012) skriver om enkeltmenneskets opplevelse av å være anerkjent som likeverdig deltaker, og at inkludering handler mye om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av et fellesskap. Når elevene gang på gang blir tilsidesatt som en egen gruppe, kan man tenke seg til at elevene tror at dette blir malen på hvordan gruppesammensetningen skal være resten av skoleåret.

Som nevnt tidligere, har læreren sine grunner til å sette de minoritetsspråklige elevene på egne grupper, selv om det strider imot inkluderingsprinsippet. Det er viktig at læreren kjenner sine elever godt, slik at han har erfaringer nok til å ta denne beslutningen med å sette de på egen gruppe. Det er samtidig viktig at gruppen med de minoritetsspråklige elevene forstår hvorfor læreren velger å gjøre dette, slik at de ikke tror at læreren gjør det for å hindre de i å ikke bli inkludert i klassemiljøet, men at det i akkurat dette tilfellet handler om viktigheten av HMS. Som læreren selv sier, er det lettere å sette seg sammen med de minoritetsspråklige elevene samlet for å forklare arbeidsoppgavene, enn om de skulle ha vært spredt på ulike grupper og han måtte ha forklart det samme flere ganger, noe som er veldig tidkrevende.

Læreren hevder også at disse problemene har mye med utdanningssystemet i Norge å gjøre. De minoritetsspråklige har ofte utfordringer med å nå målene i den generelle læreplan, spesielt grunnleggende ferdigheter: å lese, skrive og regne. Han sier videre: «den biten der er så viktig for å kunne ta imot beskjeder». Læreren presiserer at det er dette som er vanskelig, og at noen må gå året om igjen:

«Og ikke minst med tanke på HMS, hvor viktig det er at de skjønner det som blir sagt. Så derfor så gjør vi de ikke noen tjenester ved å bare sende de gjennom. De må ikke få gå ut som lærlinger før de har gode nok språkferdigheter, både i norsk og engelsk. For det er veldig viktig. Mange er flinke til å arbeide, det er ikke noe med det, men vi må ikke sende de gjennom for fort. Noen av de som går her i år må kanskje gå vg2 ett år til, så de er klare. Jeg mente også i fjor at de burde ha gått om vg1 da, men de må nok gå vg2 om igjen».

Som læreren sier, er det viktig å få gode nok språkferdigheter før man går ut i arbeidslivet. Man gjør de bare en bjørnetjeneste hvis man lar de få fullført i fag de egentlig burde ha tatt om igjen. Han sier videre at det helt klart burde ha vært norskundervisning på vg1, ikke bare på vg2, slik

at de kunne blitt tryggere på språket. Læreren opplever det altså som vanskelig å inkludere de minoritetsspråklige elevene på grunn av hindringer i språket. Oppsummert, mener han at tryggheten og HMS må gå på bekostning av inkludering i dette tilfellet. Læreren sier at han selvfølgelig kan spre de mer utover på grupper med de andre elevene, men da har ikke lærer kontroll på om de har forstått hva de skal gjøre, og sikkerheten rundt det.

Man kan selvfølgelig stille mer kritiske spørsmål ved at lærer her velger å la de minoritetsspråklige elevene være på en egen gruppe. Men hvem sitt ansvar blir det hvis en eller flere av elevene skader seg i en arbeidsoppgave fordi de ikke har forstått HMS-reglene? Jeg forstår godt problematikken til denne læreren. Kunne han likevel ha gjort noe annerledes for å få inkludert de minoritetsspråklige elevene i arbeidet med ungdomsbedrift? Det kom tydelig fram i intervjuet at læreren synes det er vanskelig å inkludere disse elevene inn i arbeidet med ungdomsbedrift, og han veier begrunnelsene opp mot hverandre. Disse elevene blir altså ikke inkludert på samme måte som de andre elevene i klassen, og dette blir tydelig under praktiske arbeidsoppgaver, hvor de er på en egen gruppe. En kan raskt anta at dette kan bli en vond sirkel. Lærer setter disse elevene på samme gruppe fordi det er enklest for alle, både læreren, de andre elevene, og dem selv, på grunn av språket. På den andre siden, så får de jo ikke erfart de spontane og naturlige fagsamtalene som oppstår underveis i et gruppearbeid, der de bruker begreper og fagspråk, som de kunne ha lært seg, om de hadde vært på gruppe med de andre elevene. Tidligere forskning viser at språket spiller en vesentlig rolle både når det gjelder opplevelsen av trygghet, samt det å oppleve mestring. Elever med minoritetsbakgrunn får gjerne ikke uttrykt hva og hvor mye de kan, og kan derfor ikke stille de spørsmålene de lurer på. De lar derfor være å stille spørsmål, og kommer derfor ingen vei med læringen. Det at alle minoritetsspråklige i denne klassen blir satt på gruppe sammen, kan igjen være et hinder for at de får lært seg fagspråket, samt at det selvfølgelig er et hinder for den sosiale inkluderinga som skjer naturlig i gruppearbeid.

Selv om læreren har forsøkt å sette elevene på gruppe sammen med norskspråklige elever, tror jeg dette er et steg i riktig retning for å skape et inkluderende læringsmiljø for de minoritetsspråklige elevene. Ungdomsbedrift handler jo mye om praktisk arbeid, og det går mye i gruppearbeid som arbeidsmetode. Her tror jeg det med fordel hadde vært lurt å rett og slett sette seg ned med alle elevene og ha et lite klassemøte. Selv om både lærer og elever sier at klasse miljøet er godt, er det likevel nødvendig å ha noen samtaler underveis i skoleåret, der man snakker om holdninger til hverandre, og hvor man lærer elevene at mangfold er en ressurs, og at man må være tålmodige med hverandre. For hva er viktigst - at de norskspråklige elevene

ikke skal bli irriterte under gruppearbeid, eller at de minoritetsspråklige får øving i språket – akkurat det de trenger?

5.5 Klassemiljø

Kategorien klassemiljø omhandler funn som elevene i intervjuene nevner om klassens størrelse, hvorvidt de trives i klassen, samt relasjoner til lærer og medelever. Dette er en viktig kategori som kan knyttes til de andre kategoriene i studien, da de henger sammen. Alle de andre kategoriene kan bli påvirket av klassemiljøet, og det er viktig å få fram hvordan elevene synes de trives i klassemiljøet.

For at ungdomsbedrift som undervisningsmetode skal fungere som ønsket, er det viktig med et godt læringsmiljø. Som nevnt i teoridelen handler læringsmiljø blant annet mye om relasjoner og trivsel (Utdanningsdirektoratet, 2021a), og et godt klassemiljø er et godt utgangspunkt for å lykkes med dette.

Læreren forteller at de er en liten klasse i år, med sju elever. Det er han veldig fornøyd med, selv om han har hatt mange flere elever tidligere, og ser behovet for å rekruttere til bygg og anleggsbransjen. Men med ei så lita gruppe, føler han at han har god kontroll, og samtidig klarer å opprettholde god veiledning, og en individuell opplæringsplan hos elevene med særskilte behov.

Elev 1 forteller at han synes de har et godt klassemiljø: «Det er et bra miljø. Vi er sju elever i klassen». På spørsmål om hvordan arbeidsmiljøet er, sier elev 2 følgende: «Jeg trives ganske bra. Vi er snille med hverandre». Han nevner også at klassestørrelsen (på sju elever) er perfekt. Elev 3 er også enig, han sier: «Det er bra. Vi samarbeider med alle. Det fungerer bra. Fordi vi hjelper hverandre». Elevene forteller at de arbeider i grupper på 2-3 når de arbeider med prosjekter i ungdomsbedriften, og er fornøyde med gruppestørrelsen. I teoridelen presenterte jeg forskning som viser at det å jobbe i grupper og ha mindre klasser viser seg å være positivt for læringsmiljøet (Foss, 2004). Læreren må i tillegg være bevisst på å lære elevene å jobbe i grupper, og det virker som at dette er noe denne klassen er godt innøvd i, og mestrer godt. Likevel, som nevnt tidligere i funn om språklige utfordringer, er elev 3 en minoritetsspråklig elev, og sier at det norske språket er vanskelig for han. Læreren forteller i intervjuet at han velger å sette de minoritetsspråklige elevene på egne grupper under arbeidet med ungdomsbedrift, og begrunner det blant annet med viktigheten av at de forstår HMS-regler. Som Foss skriver, skal det å jobbe i grupper være positivt for læringsmiljøet, men for denne gruppen elever, virker det å være mer ekskluderende, og et hinder for inkludering.

Elevene med særskilte behov er en del av klassen og jobber med de samme arbeidsoppgavene som de andre i klassen, med tilpassinger. Vi hører stadig om elever med særskilte behov som får egne oppgaver som de jobber med individuelt, og kanskje bruker de også mesteparten av tiden utenfor klasserommet, og blir derfor ikke en del av klassemiljøet. På dette skolestedet er alle elevene fysisk til stede i undervisningen sammen med hele klassen, med unntak av de som ikke har hverken faglig eller sosialt utbytte av det, noe jeg kommer tilbake til senere i dette kapitlet. På denne skolen virker det derfor som at elevene med særskilte behov er en naturlig del av klassemiljøet, både faglig og sosialt, noe som burde vært en selvfølge på alle skoler.

Elevene nevner også at de skal bruke pengene de tjener i ungdomsbedriften til å dra på klassesur sammen på slutten av skoleåret. Dette er noe de alle gleder seg til, og sett utenfra kan det virke som at dette er en faktor som bidrar til å styrke klassemiljøet. Læreren påpeker også i intervjuet at hans rolle er å «få elevene mer spleiset på et arbeidslag». Med dette mener han at en av oppgavene han har er å få elevene til å forstå at de må jobbe sammen som et arbeidslag for å kunne utføre de praktiske arbeidsoppgavene. Dette tror jeg er med på å styrke følelsen av at klassen er et «vi», at de har et samhold og et fellesskap, og ikke ser på seg selv som «oss» og «dem».

To av tre elever nevner klassestørrelsen uoppfordret når de får spørsmål om hvordan klassemiljøet er. Noen grunner til at elevene opplever det som positivt å være få elever i klassen kan blant annet være bedre oppfølging av læreren, mindre støy, og færre å forholde seg til. På den andre siden, erfaringsmessig, kan det være positivt med større klasser, fordi elevene kan få flere å spille på, både faglig og sosialt.

Et godt klassemiljø kommer ikke av seg selv. Det krever oppfølging og arbeid med inkludering. I ungdomsbedriften jobber elevene stort sett i grupper. De tjener penger på arbeidet de utfører, som igjen resulterer i en klassesur på slutten av skoleåret. Læreren er en aktiv pedagog i ungdomsbedriften som legger til rette for god og variert læring, alt fra materialberegninger i klasserommet til praktiske arbeidsoppdrag ut til kunder.

Det at dette er en liten klasse, kan gjøre det enklere for læreren å få en bedre relasjon til hver enkelt elev, enn om det skulle vært en større klasse. Man kunne ha fått en like sådan god relasjon om det hadde vært en større klasse, men da har dette mest sannsynlig tatt lengre tid, og det har tatt lengre tid å opparbeide seg gode relasjoner til hver enkelt elev, noe som igjen kan ha noe å si for klassemiljøet.

Ungdomsbedriften er elevenes fysiske forhold – det er deres arbeidsmiljø. Som Bergkastet (2015) poengterer, er det faglige og sosiale miljøet viktig for inkludering. Det faglige miljøet er det i stor grad læreren som står for, og slik jeg ser det, er læreren i denne klassen opptatt av å skape gode relasjoner til hver enkelt elev, slik at han enkelt kan tilpasse det faglige ut fra deres forutsetninger og behov. Alle elevene i intervjuet beskriver en elevgruppe som er hjelpsom, støttende og samtlige beskriver samarbeidet som bra. Samtidig fikk jeg informasjon om at det har vært en del gnissinger mellom elevene i klassen på grunn av misforståelser og språkproblematikk, noe som kan være et hinder for et godt klassemiljø. Inkludering kan, som Olsen (2013) trekker fram, forstås ulikt, og en kan anta at denne læreren, med sin erfaring, tenker mye på hvordan han kan inkludere alle elever, og at han ser på gruppesammensetningen som et behov disse elevene har for tilrettelegging. Det er da viktig at merkelappene disse elevene får må bidra til det Olsen (2013) beskriver som positiv diskriminering, og ikke bidrar til ekskludering.

5.6 Oppsummering

Det jeg satt igjen med etter å ha analysert intervjuene er veldig interessant, og mange av funnene glir inn i hverandre på tvers av kategorier. Et av resultatene i denne oppgaven omhandlet motivasjon. Det viste seg at både læreren og elevene var tydelig på at økonomi er den største faktoren for motivasjon i arbeidet med ungdomsbedrift. I tillegg virker samarbeid å være en faktor for at elevene blir mer motiverte til arbeidet. Elevene sier i intervjuene at de har interesse for bedriften, og de finner det da lystbetont å arbeide med den. Elevene sier at mye av dette handler om at de får arbeide praktisk med noe de ser som relevant for framtidig yrke. Det at læreren selv er engasjert og motivert for entreprenørskapsundervisning kommer også fram som en viktig faktor for elevenes motivasjon under intervjuene.

Kategorien læringsutbytte handler mye om klassestørrelse, da læreren opplever at han får bedre tid til å veilede elevene, og han mener at læringsutbyttet deres blir større når han har bedre tid til hver og en elev. Elev 1 sier han har godt læringsutbytte av å arbeide i ungdomsbedrift, fordi han da får gjøre noe som er relevant til valg av framtidig yrke, og at han får jobbe praktisk. Det virker som at denne eleven er veldig motivert til arbeid med ungdomsbedrift, og man er motivert for arbeidet når man holder på med noe man synes er gøy. Eleven sier om ungdomsbedrift at «det er det jeg lærer mest av». Elev 2 nevner også dette med å arbeide praktisk, og ser fordeler mellom å knytte teori til det praktiske de gjør der og da. Han sier at han lærer mer av å arbeide med ungdomsbedrift enn å jobbe med teoretiske fellesfag. Elev 2 ser ikke på ungdomsbedrift som «vanlig skole», og sier at de ikke skal klage når de får arbeide så mye med

ungdomsbedriften. Han ser altså på ungdomsbedrift som nyttig og meningsfullt, og dette er noe som bekrefter at arbeidsoppgavene elevene får på skolen må være motiverende og meningsfylte for at de skal få et godt læringsutbytte.

Under intervjuet med elev 3 forsto jeg raskt at språket er en hindring for læringsutbyttet. Elev 3 svarer kort på spørsmål, og det ble tydelig under intervjuet at han ikke helt forsto hva jeg spurte om, selv om jeg var så tydelig som mulig. Det virker som at elev 3 synes det er bedre å arbeide praktisk med ungdomsbedrift enn teoretisk i fellesfag, fordi han forstår mer når han samarbeider med andre, enn å lese i teoribøker. I tillegg får han ekstra veiledning i starten av prosjekt, på grunn av de språklige utfordringene. Dette kan være faktorer som påvirker elevens læringsutbytte i ulik grad.

Tilpassing og tilrettelegging handler om tilpassing av elever med særskilte behov. De har som regel med seg ressurser i form av en miljøarbeider i klasserommet, og får derfor god hjelp underveis i arbeidet i bedriften. Læreren forteller at de gjør akkurat den samme jobben som de andre elevene i klassen, men at de får lengre tid på å bli ferdig. Læreren påpeker videre at det er viktig å tilpasse slik at elevene mestrer jobben ut fra sine forutsetninger, og sier at de må få prøve seg med arbeidet, så lenge det ikke er så store utfordringer at det ikke er gjennomførbart.

Den neste kategorien handler om språklige utfordringer, og handler i stor grad om minoritetsspråklige elever som har utfordringer med å forstå og kommunisere gjennom det norske språket. Læreren har valgt å sette disse elevene på en egen gruppe under praktisk arbeid av to årsaker. Den ene handler om helse, miljø og sikkerhet. Hvis elevene ikke forstår bruken av elektriske verktøy på verkstedet, kan det oppstå farlige situasjoner både for dem og for de andre elevene i klassen. Den andre årsaken til at han setter de på egen gruppe, er at læreren har opplevd at det blir misforståelser mellom elevene i et gruppearbeid på grunn av at språkkunnskapen er så lav. De minoritetsspråklige kan oppleve det som flaut å gjøre feil på grunn av at de ikke forstår det som blir sagt, og de andre elevene blir frustrerte når arbeidsoppgaver må gjøres om igjen. Dette skaper misnøye og frustrasjon, og kan påvirke klassemiljøet på sikt. Derfor har læreren valgt å sette dem i egen gruppe. Det er viktig å påpeke at dette er én måte å organisere undervisningen på, og trenger ikke nødvendigvis å være den rette.

Alle elevene sa under intervjuene at de synes de har et godt klassemiljø. Mange av elevene nevnte at de var fornøyde med gruppestørrelsen, og at det var positivt å være en del av en mindre klasse. De opplevde at alle elevene blir inkluderte i undervisningen, og at alle var en naturlig

del av klassemiljøet, både faglig og sosialt. En positiv bidragsyter til klassemiljøet, er at de bruker å dra på klassetur sammen på slutten av skoleåret med pengene de har tjent til sammen i ungdomsbedriften. Læreren sier også i intervjuet at han er opptatt av å skape gode relasjoner med hver og en elev, noe som påvirker klassemiljøet positivt.

6 Avsluttende refleksjon

Problemstillingen min var som følger:

Hvordan kan ungdomsbedrift som undervisningsmetode bidra til et inkluderende læringsmiljø?

I denne casestudien er konklusjonen at ungdomsbedrift ser ut til å virke inkluderende for én gruppe, mens den virker å være ekskluderende for en annen. Nøkkelen for å lykkes med å skape et inkluderende læringsmiljø er tilpassing. Elevene med særskilte behov har en individuell opplæringsplan, og gjerne en assistent eller en hjelpelærer, noe som gjør det mulig og enklere å tilpasse undervisningen. De minoritetsspråkelige elevene har gjerne ingen individuell opplæringsplan, og ingen utløsende ressurser som assistent eller en hjelpelærer, og de skal derfor følge den ordinære undervisningen. Jeg forstår veldig godt at det kan være vanskelig å få til en god, inkluderende undervisning for disse elevene, når språket blir et hinder for kommunikasjon, læring og sosialisering. Lærere har kanskje liten kompetanse på språkutfordringer, og mangler kunnskap om på hvilken måte en kan se på mangfold som en ressurs. Men hvem sitt ansvar er det å sørge for at lærere har nok kunnskap på dette feltet? En kan selvfølgelig lære seg opp selv, men dette er et problem som jeg mener må settes i system. Det er ikke bare på denne skolen dette er et problem, forskning viser at minoritetsspråkelige faller fra undervisningen på grunn av manglende grunnleggende ferdigheter er et utbredt problem (NOU 2010: 7, 2010). Dette er med andre ord et kjent problem, og noe det er vanskelig for den enkelte lærer å gjøre noe med, annet enn å tilpasse så godt han eller hun kan. Det er viktig å påpeke at det selvfølgelig ikke er eleven som er problemet her, men det er systemet rundt. Dette er noe som må gjøres med på et høyere nivå, for eksempel gjennom ledelsen på skolen, fylkeskommunen, men mest av alt noe regjeringen må arbeide for å få til en endring på. Likevel mener jeg læreren kan gjøre noen endringer for å tilpasse undervisningen slik at læringsmiljøet i ungdomsbedriften oppleves mer inkluderende for disse elevene.

Alle elever har rett til individuell opplæring. Jeg tenker at det er viktig å sette individuelle mål ut fra elevenes forutsetninger allerede i oppstarten av arbeidet med ungdomsbedrift. Det er

viktig at læreren bruker god tid i starten på å bli kjent med alle elevene, slik at han eller hun kjenner eleven godt nok til å vite hvordan undervisningen kan tilpasses elevens behov. En måte å tilpasse på er blant annet å også gi de minoritetsspråklige elevene mer tid til å fullføre prosjekter, og spesielt la de få god tid til å sette seg inn i arbeidsbeskrivelsen slik at de forstår hva de skal gjøre og hvordan de skal gjøre det. Arbeidsbeskrivelsen kan med fordel bli gitt både muntlig og skriftlig. I tillegg kan det være en idé å oversette arbeidsbeskrivelsen til morsmålet om eleven strever særlig med språket. Dette gjøres enkelt på oversettelsesprogrammer på nett, og her er det spesielt viktig å legge vekt på fagbegreper, da det er viktig at elevene har en god forståelse av hva disse betyr. Bruk av illustrasjoner og konkrete kan også være til hjelp når det er problemer med språkforståelse.

Inkludering handler som nevnt i teoridelen om den enkeltes opplevelse av å være verdsatt som en del av et fellesskap, og være anerkjent som en likeverdig deltaker. Ifølge intervjuene opplever den minoritetsspråklige eleven å være anerkjent som en likeverdig deltaker, og han skryter fint av klasse miljøet og samarbeidet de har. Likevel sier han at det blir vanskelig med språket. Dette er også noe læreren bekrefter. Med andre ord, er det gode relasjoner mellom lærer og elev, samt elever mellom seg, men det skorter på det systematiske rundt eleven, altså språkopplæringa.

Læreren jeg intervjuet var tydelig på at de minoritetsspråklige elevene trenger mer tid på voksenopplæringa for å lære seg det norske språket. Mange fullfører voksenopplæring når de egentlig ikke har nok grunnleggende ferdigheter til å fungere godt i videregående opplæring. I tillegg har norskfaget blitt fjernet fra vg1 yrkesfag. Når elevene ikke får undervisning i norsk på et helt år, er det spesielt viktig at elevene kommuniserer med andre norske for å lære seg å videreutvikle språket. En måte å gjøre dette på i skolen, er å «tvinge» dem til å samarbeide med hverandre. Som nevnt tidligere, velger ofte de minoritetsspråklige å samarbeide med hverandre av ulike grupper, men det er viktig å tre litt ut av komfortsonen, og sette dem sammen med andre norske elever, noe som tvinger dem til å bruke språket.

Selv har jeg hatt minoritetsspråklige elever i klasserommet hvert år siden jeg startet som yrkesfaglærer. Jeg bruker å dele dem inn i grupper blandet sammen på tvers, men opplever at de helst vil samarbeide med andre minoritetsspråklige, og de trekkes ofte til hverandre selv om de har fått andre grupper. Grunnen til dette kan være at de kanskje føler på at det er tryggere å kommunisere med dem, siden de også kanskje forstår språket til hverandre fordi de ofte kommer fra samme sted, eller at de opplever tilhørighet når de er flere om å ikke forstå det

norske språket like godt. Når de er i disse gruppene, prater de gjerne på morsmålet sitt om arbeidsoppgavene og hvordan de skal løse det. Dette høres jo i teorien positivt ut, og de lærer av hverandre. Problemet er at de ikke får utviklet det norske språket, og de viktige begrepene som trengs innen yrket, men igjen så skjønner jeg at det er trygt og godt for dem å samarbeide med andre minoritetsspråklige. Min opplevelse er at mange av de minoritetsspråkelige elevene får økt motivasjon for arbeidsoppgavene når de får samarbeide med hverandre. På den andre siden så har de vanskeligheter for å forstå hva som blir sagt både i forbindelse med innføring og ved veiledning av oppgavene.

Jeg har hatt norskspråklige elever og minoritetsspråklige elever på samme gruppe igjennom skoleåret, og da har jeg vært bevisst på å rullere på gruppene, men opplever at de norskspråklige elevene kan ta mer styringen på arbeidsoppgavene som gruppen får tildelt. Det kan være fordi de norskspråklige elevene har forstått mer av oppgaven, og at de minoritetsspråklige venter lengre og ser an hva de andre elevene gjør. Dermed kan de føle seg tilsidesatt og som en som ikke blir verdsatt eller inkludert i gruppearbeidet. Min empiri tilsier at når jeg sprer elevene utover ulike gruppesammensetninger, kan de minoritetsspråklige ende opp med enklere arbeidsoppgaver enn de ville ha valgt, uten at vi lærere klarer å se det, hvis vi har store grupper. Dette tror jeg handler om at de norskspråklige elevene kanskje tar mer ansvar fordi de forstår arbeidsoppgaven tydelig, mens de minoritetsspråklige kan være usikker på hva de skal gjøre. På denne måten kan det hende at de minoritetsspråklige kanskje ikke får eierskap til prosjektet, og dermed kanskje også mister en del motivasjon på grunn av dette.

Det kan være vanskelig å oppleve å konstant være bakpå med språket. Jeg har erfart at mange av de minoritetsspråkelige er engstelige for å gjøre feil, og å oppfatte beskjeder feil. Til slutt ender det opp med at de sier at de forstår, selv om de ikke gjør det. Da blir det en del vanskeligere å løse både praktiske og teoretiske oppgaver i henhold til beskrivelsene. Det blir også vanskelig med HMS, og med samarbeid med andre. Ikke minst blir det vanskeligere å fullføre utdanningsløpet, når man allerede i starten går glipp av viktig læring, som man trenger for å kunne lære senere i løpet. Det er her jeg stiller meg spørsmålet: hvordan opplever minoritetsspråkelige elever mestring, når de har vanskeligheter med å tolke å forstå arbeidsbeskrivelsene, samt veiledningen som blir gitt? Og opplever de mestring i det hele tatt? Som yrkesfaglærer er det ikke noe mer som er mer givende og motiverende, enn at man ser at sine elever opplever mestring. Basert på intervjuet av lærer, elev, og egne erfaringer, virker det for meg som at det er ei gruppe elever her som bør få mer oppmerksomhet. Da mener jeg ikke

oppmerksomhet fra læreren, men fra et høyere hold, i form av mer tid på å lære grunnleggende norsk språk.

På mitt arbeidssted får elevene med minoritetsspråklig bakgrunn tilbud om å delta på norskkurs en eller to timer i uka. De blir ikke tatt ut av undervisning, men timeplanen er lagt opp slik at norskkurset går parallelt med fritimer, som er timer hvor andre elever kan jobbe med innleveringer og annet skolearbeid. På denne måten blir det ikke så synlig, enn om de skulle ha blitt tatt ut fra ordinær undervisning, og derfor mistet sosialt og faglig utbytte.

Jeg intervjuet en gruppe elever som snakket varmt om ungdomsbedrift. De forteller om et motiverende og virkelighetsnært arbeid, godt miljø der alle samarbeider godt med hverandre, noe som er gode egenskaper å ta med seg ut i arbeidslivet. Jeg håper denne studien bidrar til å øke læring, trivsel og inkludering for alle elever som jobber med ungdomsbedrift på yrkesfag.

Prosessen med denne masteroppgaven har vært krevende, men samtidig vært spennende og lærerik, helt fra jeg bestemte meg for tema for masteroppgaven, til analyse av funnene. Det har vært lærerikt å se hvordan andre skoler driver ungdomsbedrift, og hvordan lærere kan tilrettelegge for at alle elever skal bli inkludert i arbeidet med ungdomsbedriften. Arbeidet med oppgaven har ført til at jeg har fått en dypere innsikt i hvordan man kan tilrettelegge arbeidsoppgaver for hver enkelt elev når elevene arbeider med ungdomsbedrift, samt hvordan legge til rette for at alle elevene opplever motivasjon og mestring for arbeidet. I tillegg har denne oppgaven ført til tanker rundt hvordan en bør unngå å organisere undervisningen i arbeidet med ungdomsbedrift.

Hvis jeg skulle gjort forskningsprosjektet på nytt, hadde jeg nok valgt ut et skolested til, slik at jeg hadde fått samlet inn mer data innenfor feltet. Dermed kunne jeg sammenlignet hvordan de to ulike skolestedene hadde lagt opp undervisningen rundt arbeidet med ungdomsbedrift, hvordan de legger til rette for at alle elever blir inkludert, samt om de differensierte undervisningen, og i hvilken grad lærere og elever mener de lykkes i arbeidet med ungdomsbedrift. Når jeg nå begynner å se slutten på prosjektet, ser jeg at framdriftsplanen jeg la i starten har fungert godt med tanke på hvor mye tid jeg hadde for å komme i mål med prosjektet. Hadde jeg valgt et skolested til, hadde jeg fått mer datamateriale som måtte blitt bearbeidet, og dermed måtte jeg ha beregnet mere tid. Min oppfordring til de som vil forske mere på ungdomsbedrift og inkludering, er kanskje nettopp dette, det å sammenligne flere skolesteder, men da sette av tid til å bearbeide datamaterialene som innhentes.

Det finnes en del forskning om ungdomsbedrift og elever med individuell opplæringsplan, men mindre forskning om elever med minoritetsbakgrunn og deres opplevelser av inkludering i ungdomsbedrift og videregående skole generelt. Videre ville jeg ha anbefalt å forske mer på språklige utfordringer knyttet opp mot tilpasset opplæring, gjerne knyttet opp mot det som er denne studiens tema, inkludering i arbeidet med ungdomsbedrift.

Jeg ser fram til å ta i bruk resultatene jeg sitter igjen med etter endt masterstudie aktivt inn i min arbeidshverdag med ungdomsbedrift. I tillegg håper jeg resultatene kan være til inspirasjon og støtte for andre lærere som arbeider med ungdomsbedrift og entreprenørskap som undervisningsmetode.

Referanseliste

- Amundsen, B. (2015, 27. april). *Sånn får vi god skole, mener skoleforskeren*. Forskning.no.
<https://forskning.no/skole-og-utdanning-samfunnskunnskap-barn-og-ungdom/sann-far-vi-god-skole-mener-skoleforskeren/498374>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. Freeman.
- Befring, E & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk* (5. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Bergkastet, I., Duesund, C & Westvig, T. S. (2015). *Inkluderende læringsmiljø : faglig og sosialt*. Gyldendal akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Bukve, O. (2016). *Forstå, forklare, forandre : om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt*. Universitetsforlaget.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Ertesvåg, S. K. (2018, 28. september). Læringsmiljø. I Store Norske Leksikon.
<https://snl.no/l%C3%A6ringsmilj%C3%B8>
- Foss, A. (2004, 10. april). *Den perfekte skolen*. Forskning.no.
<https://forskning.no/pedagogiske-fag-skole-og-utdanning/den-perfekte-skolen/1057505>
- Grønmo, S. (2021, 07. november). Kvantitativ metode. I Store Norske Leksikon.
https://snl.no/kvantitativ_metode
- Hammer, H. Aa. (2018). *"Ungdom har mye spørsmål, de er frittalende, jeg må finne denne kunnskapen" - En kvalitativ studie av hvordan voksne minoritetsspråklige elever opplever opplæringen i ordinær videregående skole* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2578188>
- Haug, P. (2014). Er inkludering i skulen gjennomførleg? I S. Germeten (Red.), *De utenfor : forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 15-38). Fagbokforlaget.
- Haaland, G., Nilsen, S. E. & Sund, E. H. (2020). *Læring gjennom praksis : en grunnbok i yrkesdidaktikk* (2. utg.). Pedlex.

- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? : nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Krogtoft, M. & Sjøvoll, J. (2018). *Masteroppgaven i lærerutdanninga : temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Moen, M. L. (2018). *Når eleven skal motiveres til deltakelse i arbeidslivet - en studie av implementeringen av entreprenørskap i videregående opplæring* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open.
<https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2573995>
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/4009862aba8641f2ba6c410a93446d29/nou/pdfs/nou201020100007000dddpdfs.pdf>
- NOU 2011: 20. (2011). *Ungdom, makt og medvirkning*. B. o. familiedepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2011-20/id666389/?ch=2>
- Nærings- og fiskeridepartementet. (2015). *Gode ideer - fremtidens arbeidsplasser*. Regjeringen.no.
https://www.regjeringen.no/contentassets/05f1305cb2a94a379ff48c2f2c60d688/grunderplan_2015.pdf
- Olsen, M. H. (2013). *En inkluderende skole?* Cappelen Damm akademisk.
- Olsen, M. H. (2014). Inkluderende læringsmiljø: Hvorfor, hva og hvordan. I S. Germeten (Red.), *De utenfor : forskning om spesialpedagogikk og spesialundervisning* (s. 39-58). Fagbokforlaget.
- Olsen, M. H., Mathisen, A. R. P. & Sjøblom, E. (2016). *Faglig inkludert? : fortellinger fra elever med ulik måloppnåelse* (1. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Repstad, K. & Tallaksen, I. M.. (2014). *Variert undervisning - mer læring : lærerens metodebok* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory : basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.

- Sandvik, L. V. (2019). *Vurdering som bidrag til dybdeløring*. Utdanningsforbundets forskningsportal. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/vurdering-som-bidrag-til-dybdeløring/>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2019). *Skolen som læringsarena : selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statped. (2020, 13. november). *Hva er inkludering*.
<https://www.statped.no/temaer/inkludering/hva-er-inkludering/>
- Temre, K. T. (2012). *En skole for alle? - en studie av frafall blant minoritetsspråkelige elever i videregående skole* [Masteroppgave, Høgskolen i Telemark].
<https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438637/Kari%20Tormodsvik%20Temre%20-%20Mastergradsavhandling-2012.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Timmermans, B. (2021, 24. juni). *Entreprenørskap*. Norges Handelshøyskole.
<https://www.nhh.no/studier/undervisningsressurs/barekraftig-utvikling/entreprenørskap/>
- Ungdomsbedrift.no. (u.å). *Overordnet rammeverk*.
<https://ungdomsbedrift.no/UEUB/Rammeverk-minimumsoppgaver/Overordnet-rammeverk>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å-a). *Mentor*.
https://www.ungdomsbedrift.no/content/download/54377/411671/version/1/file/Mentor_infohefte.pdf
- Ungt Entreprenørskap. (u.å-b). *Minimumsoppgaver*.
<https://ungdomsbedrift.no/UEUB/Rammeverk-minimumsoppgaver/Minimumsoppgaver>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å-c). *Om oss*. <https://www.ue.no/om-oss>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å-d). *Programmene våre – vi har programmer fra grunnskole til høyere utdanning*. <https://www.ue.no/program>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å-e). *Retningslinjer for gjennomføring av ungdomsbedrift*.
<https://www.ue.no/retningslinjer-for-gjennomf%C3%B8ring-av-ungdomsbedrift>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å.). *Økonomisk rammeverk*.
<https://ungdomsbedrift.no/UEUB/Rammeverk-minimumsoppgaver/Okonomisk-rammeverk>

- Utdanningsdirektoratet. (2016a). *Begrepsdefinisjoner - minoritetsspråklige*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/minoritetsspraklige/minoritetsspraklige---hva-ligger-i-begrepet/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Hva er et godt læringsmiljø?* <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/hva-er-et-godt-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020a). *Et inkluderende læringsmiljø*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020b). *Menneskeverdet - overordnet del*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2020c). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang - overordnet del*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2021a). *Et godt læringsmiljø*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/spesialundervisning/tilpasset-opplaring/1.3/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021b). *Medvirkning*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Medvirkning/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2021c). *Motivasjon, arbeidsforhold og læring*.
<https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/Om-temaene-i-Elevundersokelsen/Motivasjon/#>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile*.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet. (u.å). *Skaperglede, engasjement og utforskertrang*.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.4-skaperglede-engasjement-og-utforskertrang/?lang=nob>
- Østlandsforskning. (2017a). *Ungdomsbedrift er positivt for elever med særlige behov*.
<https://www.ostforsk.no/forskningsomrader/entreprenorskap-i-grunnopplaeringen-2/funn-icee-europeisk-entreprenorskapsprosjekt/ungdomsbedrift-positivt-elever-saerlige-behov/>
- Østlandsforskning. (2017b). *Ungdomsbedrift motoverer elever til skolearbeid*.
[https://www.ostforsk.no/forskningsomrader/entreprenorskap-i-grunnopplaeringen-](https://www.ostforsk.no/forskningsomrader/entreprenorskap-i-grunnopplaeringen-2/funn-icee-europeisk-entreprenorskapsprosjekt/ungdomsbedrift-positivt-elever-saerlige-behov/)

2/funn-icee-europeisk-entreprenørskapsprosjekt/ungdomsbedrift-motiverer-elever-skolearbeid/

Østlandsforskning. (u.å). *Ønsker mer støtte for entreprenørskap i skole.*

<https://www.ostforsk.no/forskningsomrader/entreprenørskap-i-grunnopplaeringen-2/funn-icee-europeisk-entreprenørskapsprosjekt/onsker-stotte-entreprenørskap-skole/>

Aae, J. K. (2017). *Ungdomsbedrift som tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø - En kvalitativ studie av ungdomsbedrift som metode for å tilrettelegge for et inkluderende læringsmiljø* [Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet]. NTNU Open. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2457695>

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv lærer

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Entreprenørskap som inkluderende læringsarena”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan ungdomsbedrift kan bidra til et inkluderende læringsmiljø. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen for forskningen er: «Hvordan kan entreprenørskap som undervisningsmetode bidra til et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever opplever mestring?». Jeg vil finne ut av hvordan entreprenørskap kan virke motiverende for alle elever, spesielt elever med individuell tilpasning. Jeg ønsker derfor å intervjuer deg som underviser i entreprenørskap, samt 2-3 elever i klassen som jobber med ungdomsbedrift i videregående opplæring.

Denne forskningen skal brukes i en masteroppgave på NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuer noen med god erfaring innen ungdomsbedrift, som har gjennomført dette i en del år på vg1 nivå.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å besøke skolestedet ditt for å intervjuer deg og 2-3 elever i klassen din. Skolested og navn vil bli anonymisert i masteroppgaven. Intervjuene varer i ca. 1 time hver og vil bli tatt opp på lydopptak. Jeg kommer ikke til å stille spørsmål om personlige opplysninger, og all data vil bli destruert når masteroppgaven er levert. Jeg trenger samtykke fra deg og elevene før jeg intervjuer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Jeg og veileder vil ha tilgang til opplysningene du gir ved å være med på dette prosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil lagres i NTNU sine skytjenester, adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Personopplysninger og opptak blir destruert ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Leif Inge Hopstad (masterstudent) (leifiho@ntnu.no)
- Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet ved veileder Elin Bø Morud (elin.morud@ntnu.no)
- Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet ved veileder Julie Leonardsen (julie.leonardsen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Leif Inge Hopstad
(*Masterstudent*)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Entreprenørskap som inkluderende læringsarena*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju
- at elevene kan gi opplysninger om meg til prosjektet – hvis aktuelt

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2 – Intervjuguide lærer

Fase 1: Rammesetting	1. Løst prat (5 min)
	<ul style="list-style-type: none"> • Uformell prat
	2. Informasjon (5-10 min) <ul style="list-style-type: none"> • Start opptak • Informere om opptak, sørge for samtykke til opptak • Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål) • Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet • Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål • Bakgrunnsinfo (antall år som lærer, utdanning/fagbakgrunn, erfaring fra flere skoler osv) •
Fase 2: Erfaringer	3. Overgangsspørsmål: (15 min) <ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du i begrepet entreprenørskap i skolesammenheng? • Hva slags erfaringer har du med ungdomsbedrift? • Hva slags erfaringer har du med elever med spesielle behov? • Oppfølgingsspørsmål
Fase 3: Fokusering	4. Nøkkelspørsmål: (30-45 min) <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan legger du opp entreprenørskapsundervisninga/bedriften? (tid, organisering, grupper, samarbeid) • Tenk tilbake til første gangen du gjennomførte. Hva var forskjell fra da til nå faglig? Strukturelt? (hvordan legge opp tid, hva er faglig fokus) • Hvordan legger du til rette for elever med individuell tilpasning i ungdomsbedriften? • Hvordan legger du til rette for at alle elever blir inkludert i ungdomsbedriften? • Ser du noen forskjell på elevene når det kommer til motivasjon i ungdomsbedriften, kontra i andre skolefag? • Oppfølgingsspørsmål (samarbeid, tilrettelegging, inkludering, klasseledelse)
Fase 4: Tilbakeblikk	5. Oppsummering (ca. 15 min) <ul style="list-style-type: none"> • Oppsummere funn • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til?

Vedlegg 3 – Informasjonsskriv elever

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Entreprenørskap som inkluderende læringsarena”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut av hvordan ungdomsbedrift kan bidra til et inkluderende læringsmiljø. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Problemstillingen for forskningen er: «Hvordan kan entreprenørskap som undervisningsmetode bidra til et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever opplever mestring?». Jeg vil finne ut av hvordan entreprenørskap kan virke motiverende for alle elever og hvordan alle elever opplever mestring. Jeg ønsker derfor å intervjuer deg for å høre hvordan det er å jobbe med ungdomsbedrift på skolen.

Denne forskningen skal brukes i en masteroppgave på NTNU.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Jeg ønsker å intervjuer to til tre elever som jobber i ungdomsbedrift.

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg ønsker å besøke skolen din for å intervjuer deg og noen flere elever i klassen din, i tillegg til læreren din. Skolen og navnet ditt vil bli anonymisert i masteroppgaven, det vil si at ingen kan kjenne deg igjen i oppgaven jeg skal skrive. Intervjuene varer i ca. 1 time og vil bli tatt opp på lydopptak. Jeg kommer ikke til å stille spørsmål om personlige opplysninger, og all data vil bli slettet når masteroppgaven er levert. Jeg trenger samtykke fra deg før jeg observerer og intervjuer.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Jeg og veileder vil ha tilgang til opplysningene du gir ved å være med på dette prosjektet. Navnet og kontaktopplysningene dine vil lagres i NTNU sine skytjenester, adskilt fra øvrige data.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2022. Personopplysninger og opptak blir destruert ved prosjektslutt.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

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

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

- Leif Inge Hopstad (masterstudent) (leifiho@ntnu.no)
- Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet ved veileder Elin Bø Morud (elin.morud@ntnu.no)
- Norges teknisk-naturvitenskapelige Universitet ved veileder Julie Leonardsen (julie.leonardsen@ntnu.no)
- Vårt personvernombud: Thomas Helgesen (thomas.helgesen@ntnu.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Leif Inge Hopstad
(*Masterstudent*)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Entreprenørskap som inkluderende læringsarena*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide elever

Fase 1: Rammesetting	1. Løst prat (5 min)
	<ul style="list-style-type: none"> • Uformell prat
Fase 2: Erfaringer	2. Informasjon (5-10 min)
	<ul style="list-style-type: none"> • Start opptak • Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak • Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål) • Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet (skriftliggjøre og dele ut) Få underskrift på samtykkeskjema. • Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål • Alder? Har du gått rett fra ungdomsskole og til BA, eller har du gått annet fag før du begynte på BA? Hvorfor har du valgt BA?
Fase 3: Fokusering	3. Overgangsspørsmål: (15 min)
	<ul style="list-style-type: none"> • Hvordan synes du det er å jobbe med ungdomsbedrift? • Har du jobbet med ungdomsbedrift/elevbedrift før? (hva er likt/ulikt?) • Oppfølgingsspørsmål
Fase 4: Tilbakeblikk	4. Nøkkelspørsmål: (30-45 min)
	<ul style="list-style-type: none"> • Hva jobber dere med i ungdomsbedriften? • Hvordan jobber dere sammen i ungdomsbedriften? • Hvordan synes du det er å samarbeide med andre i klassen? • Hvordan er arbeidsmiljøet i bedriften? På hvilken måte bidrar alle i bedriften? • Får du arbeidsoppgaver du liker å jobbe med/føler du klarer? • Hvordan opplever du forskjellene mellom å lære gjennom ungdomsbedrift kontra andre skolefag?
	5. Oppsummering (ca. 15 min)
	<ul style="list-style-type: none"> • Oppsummere funn • Har jeg forstått deg riktig? • Er det noe du vil legge til?

