

Ingunn Elder

**“Ofte opplever jeg at jeg virkelig lærer noe,
fordi elevene kan mer om sin interesse
enn det jeg kunne”**

En kvalitativ studie om læreres opplevelser av å lede kreative og innovative prosesser i nær relasjon med elever i ungdomsbedrift.

Masteroppgave i voksnes læring, VL3900.

Trondheim, mai 2017

Hovedveileder: Astrid Sølvberg

Biveileder: Vegard Johansen

NTNU

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Forord

Å være voksen student og samtidig studere voksnes læring, har vært en givende prosess. Jeg har utviklet meg enormt og trivdes i studentrollen disse to årene. Når jeg nå er klar til å levere masteroppgaven, er det med stor ydmykhet og stolthet jeg gjør det. Jeg var heldig som var på rett sted til rett tid da muligheten til å delta i ICEE-prosjektet dukket opp. I denne studien har jeg kunnet kombinere to hjertebarner ved å skrive om læreres opplevelse av entreprenørskap i skolen og relasjonsbygging lærer-elev. Jeg vil takke biveileder Vegard Johansen og Østlandsforskning for muligheten jeg fikk til å delta i prosjektet. Jeg vil også takke hovedveileder Astrid Sølvberg, som sa ja da jeg spurte om hun kunne tenke seg å være veileder og som har ledet meg gjennom prosessen på en støttende og god måte. Tusen takk! Jeg vil takke Arne Tveit, Christin Tønseth, Oscar Amundsen og Bodil Blom ved IPL som velvillig har bistått med tips og råd.

Deltakerne og tolkene i Estland og Italia tok godt i mot meg, og jeg ønsker å rette en stor takk til dere alle! Takk også til ungdomsbedriften som lot meg bruke foto av dem på forsiden av oppgaven.

Fra starten av masterstudiet og frem til oppgavelevering er det mange venner, familie og medstudenter som fortjener tusen takk for å ha bidratt med inspirasjon og refleksjon! En spesiell takk til Gyrid, Kjersti, Sille, Jørn Ove, Mali, Hege, Tonje, Anne Elin og Rigmor for hjelp med konkrete tilbakemeldinger på teksten.

Jeg er heldig som har en støttende familie, som har holdt ut trangere økonomi og en mamma som har vært opptatt av mitt. Eirik, Nora og Dina - tusen takk for at dere har vært tålmodige og overbærende! Hjertelig takk til min kjære Rune, som kjenner tematikken godt og som har vært en viktig diskusjonspartner hele veien. Rune har laget forside og grafiske modeller.

Og takk til deg som ønsker å lese oppgaven.
Håper du liker den og kan overføre den til ditt felt.

Trondheim, mai 2017
Ingunn Elder

Sammendrag

Målet med denne studien har vært å belyse hvordan lærere opplever arbeid med ungdomsbedrift som del av faget entreprenørskap i skolen. I Kunnskapsdepartementets mfl. handlingsplan for entreprenørskap i skolen 2009-2014 (2009) vises det til at utdanning i entreprenørskap stimulerer nysgjerrighet og utvikler barnas ferdigheter knyttet til kreativitet og innovasjon, tro på seg selv, evne til samarbeid, tro på og kunnskap om mulighetene i eget lokalmiljø, organisering, resultatorientering, (selv-)ledelse og utholdenhet (Kunnskapsdepartementet mfl., 2009). I arbeidet med ungdomsbedrift etablerer grupper av elever en egen bedrift, produserer og markedsfører produkt eller tjenester de selv har ideen til, og bedriften avsluttes når skoleåret er over. Arbeidet foregår som et samarbeid mellom elever og lærere ved skolen, i nær kontakt med næringsliv og/eller samfunnsliv.

I Norge er entreprenørskap fortsatt et bør-fag, mens det i flere europeiske land innføres som et må-fag på alle nivå i utdanningsløpet. Estland og Italia er land hvor faget frem mot 2020 innføres som et må-fag, og denne studien har undersøkt læreres opplevelser av faget i disse to landene. Studien er del av det større forskningsprosjektet ICEE ‘Innovation Cluster for Entrepreneurship Education’. ICEEs målsetting er å analysere hvordan man effektivt kan øke andelen elever som deltar i entreprenørskapsutdanning, og hvilke effekter faget kan ha for elevene, for skolen og for samfunnet. For å kunne lykkes med å innføre et nytt fag i skolen som må-fag, vil det være viktig å få med lærerne. Med bakgrunn i dette belyses følgende problemstilling: Hvordan opplever lærere arbeidet med ungdomsbedrift?

Dette er en kvalitativ studie, der 12 læreres stemme kommer frem gjennom data innsamlet i fokusgruppeintervju. Gjennom analyse av data fant jeg de tre kategoriene *personlig vekst*, *samspillsrelasjoner* og *organisering*. Jeg har valgt å drøfte funn mot teori som beskriver det som skjer i relasjonen mellom mennesker, og drøfter hvordan relasjoner kan påvirke motivasjonen i den enkelte og prosessene i et kreativt innovativt arbeid som ungdomsbedrift. Jeg viser til ledelse av kreative og innovative prosesser gjennom Teori U av Otto Scharmer (2011), motivasjonsteori slik det beskrives av Ryan og Deci (2000) i Self determination-theory, relasjonsetiske perspektiv beskrevet av Løgstrup (2010) og Lindseth (2014), og samarbeidslæring som pedagogisk metode av Johnson, Johnson og Holubec (2002). I tillegg viser jeg til Schöns (2000) teori om profesjonelles evne til refleksjon-om og i-handling.

Studiens hovedfunn viser at lærerne opplever ungdomsbedrift (UB) som et fag der både lærere og elever kan oppleve personlig vekst. Et sentralt funn i studien viser at lærerne opplever at de lærer mye av elevene sine i arbeidet med UB, og at lærerne opplever at de trives med å arbeide tett sammen med elevene. Hovedfunn viser at læreres evne til å bygge relasjon med hver enkelt elev, og lærers evne til å kunne tilrettelegge autentiske læringsmiljø er avgjørende for at alle elever deltar i arbeidet med UB. Studien konkluderer med at lærerne trenger organisert tid til kunnskapsdeling med andre lærere i UB, og at utvikling av UB blant lærere kan organiseres som samarbeidslæring for å inkludere flere lærere.

Executive summary

The purpose of this study is to show how teacher experience working with mini-companies in the subject of entrepreneurship in school. According to the Ministry of Education's plan for entrepreneurship in the schools 2009-2014 (2009) this subject matter stimulates creativity, innovations, self esteem, cooperative abilities, knowledge of the local community, organizational skills, result oriented management and endurance. During the work with a mini-company students establish a company, produce and market a product of their own invention and then terminates the company at the end of the school year. This effort is a cooperation between the students, the teachers, the local businesses and other parts of the society.

In Norwegian schools entrepreneurship is still a voluntary subject, but in several other European countries it is becoming a mandatory part of school curriculum. In Estonia and Italy the subject will be mandatory by 2020, and this study has examined the teacher's experiences with entrepreneurship in these two countries. This study is part of a bigger research project ICEE 'Innovation Cluster for Entrepreneurship Education'. ICEE's goal is to analyse how one can effectively increase the number of students doing entrepreneurship in school and how that will affect the student, the schools and society. In order to succeed with a new mandatory subject in the schools, one must engage the teachers and get their support. The focus of this study is therefore: "How do the teachers experience working with mini-company".

This is a qualitative study, where 12 teachers have been interviewed in focusgroup-interviews. Data has been collected through these interviews. Through the data analysis I found three main categories to focus on: personal growth, cooperative skills and organizational skills. I have chosen to evaluate my findings towards theory which describes interaction between human beings, how these relations may influence the individual's motivation and the cooperation in the innovative mini-company. I refer to creative and innovative processes through Theory U by Scharmer (2011), motivational theory as described by Ryan and Deci (2000) in Self determination- theory, Relational ethical perspectives as described by Løgstrup (2010) and Lindseth (2014), and Cooperative learning as a pedagogical method by Johnson, Johnson and Holubec (2002). In addition I refer to Schön's (2000) theory on professional's ability to Reflection-in and on-action.

The main findings in this study indicate that teachers experience mini-company as a subject where both teachers and students can experience personal growth. A central finding is that teachers learn a lot from their students while working with this, and that teachers enjoy the close working relationships with the students. Another main finding is that the teacher's ability to establish relationships with every single student and to facilitate autentic learning environments is what determines if all students participate in the work with the mini-company. The conclusion is that teachers need organized time to share their experiences and that development of mini-companies and entrepreneurship should be organized as a cooperative learning efforts to include more teachers.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn og aktualisering av problemstilling	1
1.2 Skolesystemet i Estland	4
1.3 Skolesystemet i Italia	5
2. Teori	7
2.1 Å kunne se egne blinde punkt og lede gjennom Teori U	8
2.2 Motivasjon som drivkraft i den enkelte	12
2.3 Refleksjon-i-handling	14
2.4 Relasjonsetiske vurderinger i øyeblikket.....	15
2.5 Cooperativ learning	17
3. Metode	19
3.1 Bakgrunn for valg av metode.....	19
3.2 Valg av metode og forskningsdesign.....	19
3.3 Deltakerskolene	20
3.4 Deltakerne	21
3.5 Datainnsamling og innsamling av bakgrunnskunnskap	22
3.6 Fokusgruppeintervju som metode.....	23
3.7 Forskerprosessen.....	25
3.8 Kulturelle forskjeller	27
3.9 Språkets betydning og bruk av tolk i fokusgruppeintervju	27
3.10 Forskerståsted	29
3.11 Troverdighet, gyldighet og overførbarhet i kvalitative studier.....	30
3.12 Etisk refleksjon	31
4. Analyse og diskusjon av funn	33
4.1 Fremgangsmåte i analyse	33
4.2 Transkribering	33
4.3 Koding og kategorisering.....	34
4.4 Fremgangsmåte i arbeidet med funnene i datamaterialet.....	36
4.5 Kategorier	36
4.6 Personlig vekst	36
4.6.1 Lærernes personlige vekst.....	37
4.6.2 Elevenes personlige vekst	41

4.7 Samspillsrelasjoner	43
4.7.1 Læreren styrker elever gjennom relasjonsbygging og dialog	44
4.7.2 Lærerrollen endres i UB	47
4.8 Organisering	48
4.8.1 Organisering av UB-grupper for elevene	49
4.8.2 Samarbeid og kunnskapsdeling mellom lærere	50
5. Oppsummering	53
5.1 Hovedfunn	53
5.2 Forslag til videre forskning	55
5.3 Refleksjoner over egen læring	56
5.4 Et kritisk blikk på egen forskning	56
5.5 Avslutning	56
6. Litteraturliste	59
7. Vedlegg	63
7.1 Vedlegg nr. 1. Intervjuguide	63
7.2 Vedlegg nr. 2. Informasjons og samtykkeskjema deltakere	65
7.3 Vedlegg nr. 3. Godkjenning fra NSD	67

1. Innledning

1.1 Bakgrunn og aktualisering av problemstilling

”Vi bruker enorme summer på å utvikle utdanningssystemene våre, men har enda ikke vært i stand til å skape skoler som kan utvikle menneskers medfødte evne til å tilpasse seg og forme fremtiden” (Scharmer, 2011:11)

I en globalisert og teknologidrevet verden med hyppige økonomiske og sosiale endringer, stilles det krav til at skolen utdanner barn og unge som kan omstille seg raskt, at de utvikler gode samarbeidsevner og kreativitet slik at de står best mulig rustet til å utvikle fremtidens samfunn. I det norske Kunnskapsdepartementets mfl. handlingsplan for entreprenørskap i skolen 2009-2014 (2009) fremheves det at barn har en medfødt nysgjerrighet som må stimuleres for å kunne videreutvikles. Gjennom utdanning i entreprenørskap bygges en kultur som stimulerer nysgjerrigheten og utvikler barnas ferdigheter knyttet til kreativitet og innovasjon, tro på seg selv, evne til samarbeid, tro på og kunnskap om mulighetene i eget lokalmiljø, organisering, resultatorientering, (selv-)ledelse og utholdenhet (Kunnskapsdepartementet mfl., 2009). Disse ferdighetene trenger barn og unge for å kunne tilpasse seg og forme fremtidens samfunn, slik Scharmer (2011) hevder i sitatet øverst.

Det er ikke bare i Norge entreprenørskapsutdanning er et satsningsområde. Europakommisjonen (2013) regner entreprenøriell kompetanse som en av åtte grunnleggende kompetanser som bør stimuleres på alle nivå i utdanningssystemet. I følge Johansen & Støren (2014) vil elevenes *entreprenørielle ferdigheter* kunne utvikles gjennom entreprenørskaps-undervisning der elevene undervises i en kombinasjon av teori og erfaringsbasert læring. Det finnes mange ulike entreprenørskapstilbud i europeiske skoler, og ”mini-companies” (elevbedrifter) er det som har størst utbredelse og er også en arbeidsform som er ansett å ha høy kvalitet. (Europakommisjonen, 2013). Denne studien har fokus på ungdomsbedrift (UB), som er en undervisningsmodell utviklet av JA Europe (i Norge kalt Ungt entreprenørskap) til bruk i entreprenørskapsundervisning i ungdoms- og videregående skole. I løpet av ett skoleår etablerer grupper av elever en egen bedrift, produserer og markedsfører produkt eller tjenester de selv har hatt idéen til, og de avslutter bedriften når skoleåret går mot slutten. Alt arbeidet skjer i tett samarbeid mellom elever og lærere ved skolen, og i kontakt med næringsliv og/eller samfunnsliv.

Johansen & Støren (2014) viser til at det i løpet av siste tiår har vært en markant økning i entreprenørskapsutdanning ved skoler, høyskoler og universitet i Europa og i Norge. Med EU-planen Entrepreneurship 2020 (2013) er entreprenørskapsfaget i flere europeiske land nå i endring. I følge policyrapporten ICEE Innovation Cluster on National Strategies (2016), går faget i flere land fra å ha vært et bør-fag i skolen, til å bli et må-fag gjennom hele skoleløpet. Det vil blant annet bety en endring fra å være et fag enkeltlærere har valgt å undervise i, utfra egen interesse og engasjement, til at flere skoler og lærere pålegges å undervise entreprenørielle ferdigheter på alle nivå i utdanningsløpet.

I denne studien er data innhentet fra lærere som arbeider med ungdomsbedrift (UB) ved yrkesfaglig studieretning i Italia og Estland. Begge land er i gang med å innføre entreprenørfag som må-fag på alle utdanningsnivå. I Italia ble Lov nr.107 innført i 2015, og loven pålegger skolene å undervise entreprenørielle ferdigheter på minimum 200 timer på barne-og ungdomsstrinn, og inntil 400 timer i videregående opplæring (ICEE, 2016). Tilsvarende utvikling er også på gang i Estland, hvor det fra høsten 2016 er økt innsats når det gjelder systematisk innføring av entreprenørutdanning på alle nivå frem mot 2020 (ES 2020, Ministry of Education and Research 2014). Estland har dermed videreutviklet sin tidligere utdanningsplan Lifelong Learning Strategy 2020, for å sikre en mer helhetlig satsning på alle nivå i skolesystemet frem mot 2020 (ICEE, 2016). Ungdomsbedrift er en av ulike former for entreprenørskap som undervises ved skolene som deltar i denne studien.

I Norge er entreprenørskap fortsatt et bør-fag, med intensjonsavtaler mellom skoleeier og Ungt entreprenørskap. ”Ungt Entreprenørskap er en ideell, landsomfattende organisasjon, som i samspill med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv.” (Ungt entreprenørskap, 2017). Johansen & Støren (2014) fremhever at elevene gjennom å erfare hvordan det er å utvikle og drive en ungdomsbedrift gjennom et helt skoleår, får kunnskap om entreprenørskap og utvikler individuelle kompetanser og samspillserfaringer med de andre elevene i UB-gruppen. De løfter frem at samarbeid med lokalt samfunns- og næringsliv om prosjektarbeid, vil gi den enkelte elev opplevelsen av at det er en sammenheng mellom teori og det virkelige livet utenfor skolen, og at slik erfaring og kunnskap er viktig i utvikling av et entreprenørielt handlingsmønster. Johansen & Støren (2014) fremhever at drivkraft for arbeidet med UB er elevenes eget engasjement og egen overbevisning, og elevene eksperimenterer gjennom å

takle utfordringer, motgang og medgang. Som følge av økt fokus på entreprenøriell kompetanse og entreprenørskap som fag i skolen, forskes det i økende grad på feltet, både i Norge og Europa.

‘Innovation Cluster for Entrepreneurship Education’ (ICEE) er et slikt forskningsprosjekt som i perioden 2015-2017 gjennomføres i Belgia, Estland, Finland, Italia og Latvia. I følge ICEE Innovation Cluster on National Strategies (2016) er målet med forskningsprosjektet å analysere hvordan man effektivt kan øke andelen elever som deltar i entreprenørskapsutdanning, og hvilke effekter entreprenørskapsutdanning kan ha for elevene, for skolen og for samfunnet. Data samles inn ved kvantitative spørreundersøkelser (pre-test og post-test) og ved kvalitative intervjuer/gruppeintervjuer med elever, lærere, frivillige fra næringsliv og foreldre i prosjekt-perioden. ICEE-prosjektet skal gi kunnskapsgrunnlag til EUs framtidige utdanningspolitikk, og har en samlet verdi på mer enn 20 millioner kroner. Prosjektet er støttet av EUs rammeprogram for utdanning, Erasmus+, og forskningen ledes fra Norge av Østlandsforskning ved Vegard Johansen. Høsten 2016 ble masterstudenter ved IPL NTNU invitert til å delta i forskningsprosjektet ICEE, og jeg søkte om å gjøre denne forskningsstudien knyttet til EU-prosjektet. Våren 2017 er vi fire masterstudenter fra Norge som deltar i ICEE-prosjektet, hvor hver enkelt student gjennomfører selvstendig studie.

Mitt prosjekt fokuserer på hvordan lærere opplever det å undervise i UB. Agee (2009) fremhever at en god problemstilling rommer det forskeren ønsker å vite om deltakernes intensjoner og perspektiver. Jeg er nysgjerrig på å finne ut mer om hva lærere opplever er positivt i arbeidet med UB, og hvilke utfordringer de opplever i møte med elevene i UB. Dersom EU skal lykkes i å endre kunnskapspolitikken ved å innføre mer entreprenørskap i skoleløpet ((Ministry of Education and Research, 2014), kan det være interessant å belyse hvordan lærere opplever å arbeide med faget. Problemstillingen i denne studien er derfor:

Hvordan opplever lærere arbeidet med ungdomsbedrift?

For å belyse problemstillingen har jeg besøkt to skoler, og intervjuet 12 lærere tilknyttet yrkesfaglig studieretning i Estland og Italia. Begge land har økt systematisk satsning på entreprenørskap som må -fag i skolen i de senere år. Alle 12 lærere som deltok i de to fokusgruppeintervjuene har erfaring med arbeid i ungdomsbedrift.

1.2 Skolesystemet i Estland

I følge boken *The Education Systems of Europe* (Hörner, W., Döpert H., Reuter L.R. og von Kopp, B., 2015) var tysk, russisk og estisk skolespråk i Estland før landet ble del av Sovjetunionen i 1944. Fra 1944 dominerte russisk skolesystem og språk. I 1989 startet Estland arbeidet med en estisk skolereform, der fokus skulle være å innføre estisk som undervisningsspråk. Da Estland ble en egen republikansk stat i 1991, ble arbeidet med ny læreplan etablert. Den estiske opplæringsloven fra 1992 vektla lik rett til utdanning, og livslang læring for alle borgere av Estland. Ønsket var å kunne etablere en markedsøkonomi i et vestlig orientert, demokratisk og dynamisk informasjonsamfunn, i følge Hörner et.al. (2015).

I Sovjet-perioden var yrkesfaglig studieretning, og da særlig fag rettet mot tungindustrien, sterkt vektlagt. Estland har i dag et relativt høyt utdanningsnivå hvor 80,9 % fullfører videregående utdanning, mot ca. 70% i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2014). Estisk og russisk er i dag offisielle skolespråk. Integrering av elever med spesielle behov skal foregå i normalskolen, men det er fortsatt noen spesialskoler og spesialgrupper (Hörner et.al. 2015).

Yrkesfaglig studieretning er i dag et tilbud til alle typer elever i videregående skole i Estland, både de som følger normert studieprogresjon, voksne elever, elever som har avbrutt annen utdanning, eller som har fagbrev og nå tar videreutdanning. Deltakerne har bred og ulik bakgrunn og forskjellig alder. Yrkesfag har slitt med lav status og store frafallstall, og tidligere ga ikke denne typen utdanning lik rett til høyere utdanning. Takket være ulike EU-prosjekt, som Estland har deltatt i siden landet ble medlem av EU i 2004, har muligheten for å oppnå generell studiekompetanse endret seg. I dag er det mulig å få studiekompetanse også innen yrkesfaglige studier (Hörner et. al. 2015).

I den nasjonale strategiplanen ES 2020 (Ministry of Education and Research, 2014) legges det vekt på at elevene skal utvikle egenskaper som styrker den enkeltes vilje og mulighet til å studere, evne til kreativ og kritisk tenkning, å kunne håndtere utfordringer og takle å gjøre feil, å kunne lede og å kunne håndtere ulikheter gjennom samarbeid med andre, selvregulering og evnen til å takle stress. Strategiske mål frem mot 2020 er å utvikle et utdanningssystem som fremmer utvikling og samarbeid, forbedre læreres posisjon og omdømme, øke deltakelsen, øke samarbeidet mellom utdanningssektor, forskningsmiljø og innovativ økonomi, og gjøre digitale ferdigheter til en del av den estiske kulturen.

Det estiske skolesystemet er pr. 2017 et helhetlig skolesystem regulert av staten, og målet er å øke andelen elever som deltar i entreprenørielle aktiviteter på alle nivå fra grunnskole til universitet/ høyskolenivå frem mot 2020 (ES 2020). Estiske myndigheter utvikler system som regulerer og standardiserer slik at elever tilbys et mest mulig likt skoletilbud innen nasjonale grenser, i følge Hörner et.al. (2015).

1.3 Skolesystemet i Italia

I følge Hörner et.al. (2015) har hyppige skifter i politiske styresett i Italia gjort at Italia har opplevd at svært mange reformer innen utdanning er satt i gang gjennom mange tiår, uten at noen av dem er fullført. Det italienske skolesystemet gjennomgår stadige endringer, og flere forsøk på å skape en helhetlig skolepolitikk har trukket i ulike retninger. Italia er en demokratisk republikk, med 20 ulike regioner. Det er fra gammelt av et stort økonomisk skille mellom nord-Italia og sør-Italia. Når det gjelder høy arbeidsledighet (15-24 år) blant unge, er forskjellene mellom nord (23,5%) og sør (37,6%) markante. Italia har EUs største forskjeller mellom andelen pensjonister og lave fødselstall, og bruker mer enn 60% av brutto nasjonalprodukt til pensjonsutbetalinger og helsekostnader knyttet til den eldre befolkningsgruppen. Et generelt lavt utdanningsnivå, kombinert med høye levekostnader og lave lønninger, skaper store utfordringer for italienerne sammenlignet med andre EU-land. Utdanningssystemet er gratis til og med videregående, men familiene må selv dekke transport, mat og skolemateriell (vurdert utfra en økonomisk fordelingsnøkkel for den enkelte familie), ifølge Hörner et.al. (2015).

I Italia står lokaldemokratiet sterkt, og regionene utvikler opplæringstilbudene i videregående skole og ved høyere utdanning selv. Utdanningstilbudene er svært ulike, også når det gjelder kvalitet. Uklare ansvarsforhold mellom stat og regionene forklarer noe av bakgrunnen for at yrkesfaglig studieretning har hatt lav status. Arbeidet med å skape felles standarder for utdanningsinnhold og nivå har medført at det siden 2010 har blitt innført minimumsstandarder for yrkesfaglige studiefag. Elever med spesielle behov er integrert i normalskolen, men det er fortsatt enkelte spesialskoler og spesialgrupper. I følge Hörner et.al. (2015) har ingen av de italienske skolereformene klart å endre tendensen med lavt utdannede lærere, som i hovedsak har fokus på tavleundervisning.

2. Teori

Jeg har valgt teori som beskriver behovet for egenrefleksjon og forståelse av det som skjer i relasjonen mellom mennesker, og jeg drøfter hvordan relasjoner kan påvirke motivasjonen i den enkelte og prosessene i et kreativt innovativt arbeid som ungdomsbedrift (se analysekapittelet). I teorikapittelet har jeg først valgt å beskrive noen begrep jeg mener er vesentlig for denne studien. Jeg har valgt å vektlegge Teori U av Otto Scharmer (2011), fordi Teori U handler om å se seg selv for å kunne lede kreative og innovative prosesser slik som UB er et eksempel på. Opplevelser knyttet til motivasjon for arbeidet med UB er et viktig funn, og jeg redegjør derfor for Self-determination theory av Ryan og Deci (2000). Jeg har også valgt å vise til relasjonsetikk slik Løgstrup (2010) og Lindseth (2014) omtaler begrepet, for å kunne drøfte hva som skjer i møtet mellom lærer-elev. Studien har funn som viser betydningen av læreres refleksjon over egen rolle, og derfor redegjør jeg kort for Donald Scöns (2000) teori om Reflection-in and on-action. For å kunne drøfte hvordan funnene i studien kan overføres til praksisfeltet, har jeg valgt å også vise til Cooperative learning som en pedagogisk metode slik den beskrives av Johnson, Johnson og Holubec (2002).

Motivasjon defineres av Ryan og Deci (2000:54) på denne måten: 'To be motivated means to be moved to do something', som å bevege seg mot noe. Det motsatte av å være motivert beskrives som umotivert, at man ikke beveges til å gjøre noe.

Mestring gjennom *ferdighetslæring* knyttes av Waaktaar & Christie (2000) til mester-begrepet, som igjen kan knyttes til ord som svenn og lærling. Å mestre vil si å begynne som læring, for så å gradvis tilegne seg mer kompetanse på et område. Å vise at jeg kan mer enn jeg kunne før, mer enn de som ikke kan el. er en sterk drivkraft for alle mennesker gjennom utviklingsfaser. Mestring knyttes av Waaktaar og Christie (2000) til identitetsbekreftelse, selvrealisering og det å være selvhjulpen.

Relasjonsetikk beskrives av Lindseth (2014) som de etiske valg man gjør i møte med andre mennesker, ofte ubevisste valg som påvirker hvordan man forholder seg til den andre og hvordan den andre opplever møtet. Løgstrup (2010) hevder at våre relasjonsetiske avgjørelser kan vippe en annens liv, positivt eller negativt.

Innovasjon forklares av Scharmer (2011:29) som å skape noe nytt og føre det nye frem i lyset. Aasen og Amundsen (2015) utvider innovasjonsbegrepet med at det nye i tillegg skaper en

endring, og de viser til at kreativitet er roten til innovasjon og endring. Kreativiteten skaper ideer, og innovasjon setter ideene ut i livet. Nye ideer trengs, i følge Aasen og Amundsen (2015), gjennom hele innovasjonsarbeidet.

Johannisson (2005) beskriver entreprenørielle ferdigheter som det den enkelte elev gjennom entreprenørskapsutdannelse vil kunne utvikle når det gjelder å øve initiativ, kreativitet, ansvarlighet, ledelse, uavhengighet, tro på seg selv og utvikle sosiale samspillsferdigheter. Den enkelte elev vil også kunne oppnå forståelse for demokratiseringsprosesser og hva bygging av samfunnsborgerrollen innebærer.

2.1 Å kunne se egne blinde punkt og lede gjennom Teori U

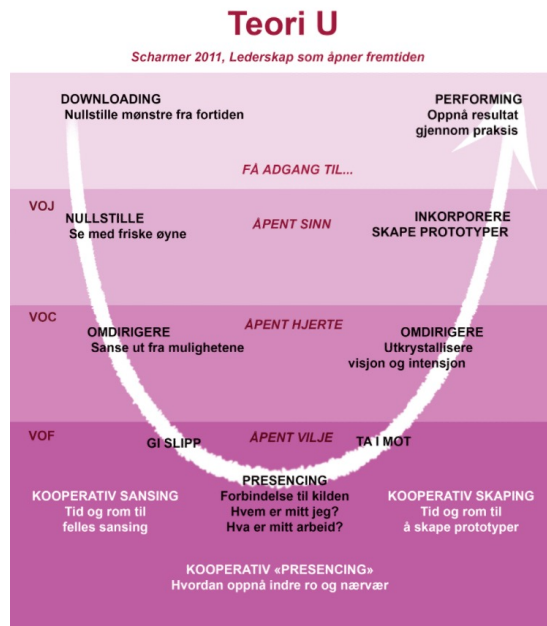
Å etablere en ungdomsbedrift er en kreativ og innovativ prosess som pågår gjennom ett skoleår (Johansen & Støren, 2014). Elevenes arbeid krever at lærere er åpne for nytenkning, ofte innen områder de ikke kan noe om selv, eller hvor det ikke finnes noen ferdig innøvd metode eller oppskrift. Lærere utfordres dermed til å være støttende og nysgjerrige på noe som blir til mens man holder på. Darsø (2010) hevder at det krever trening å tenke annerledes og utenfor det man tror er forventet, fordi man er vant til å foreslå løsninger knyttet til instruksjoner man får. I følge Scharmer (2011) kan man endre tankemønster og dermed systemer, hvis man er bevisst egen oppmerksomhet. For å kunne endre måten å handle på, hevder Scharmer (2011) at man må se seg selv og utvide sitt *blinde punkt*. Det blinde punktet er det stedet inni, eller omkring en, som man handler ut fra – det stedet hvor bevissthet og intensjoner skapes (Scharmer, 2011:14). Blindsonen er det man ikke er oppmerksom på i egne *indre sosiale felt*, i erfaringer og i sosial omgang med andre mennesker. Det er ikke hva en leder gjør eller hvordan det gjøres, men det indre stedet handlingene stammer fra som utgjør en forskjell for hvordan utfordringer møtes og håndteres.

Scharmer (2011) hevder at det er to kilder til læring - læring fra fortidens erfaringer og læring man gjør fra fremtiden, mens den utvikler seg. Den første er den mest vanlige og den som danner grunnlaget for de aller fleste læringsmetoder. Læring av fremtiden, ut fra sånn som den oppstår, er en ukjent læringsmetode. Hvis man skal lære å takle de utfordringene en komplisert fremtid gir, kan man i følge Scharmer (2011) ikke utelukkende handle ut fra fortidens erfaringer. Arbeid med ungdomsbedrift stiller krav til læreren om å være både drivende og tilbaketrukket, i følge Ask (2014:37) et dilemma lærere må håndtere å undervise i. Mange lærere kan frykte å miste kontrollen over undervisningen i en prosess som UB når de

ikke ser utfallet. Det å oppleve å ikke ha oversikt kan være årsak til læreres vegring mot å innføre mer entreprenøriell undervisning i skolen, i følge Ask (2014). Arbeid med ungdomsbedrift handler om å vise hverandre tillit, og lærere må lære å avgi ansvar for at elever skal lære å ta ansvar. Kjernepunktet i å lede gjennom det Scharmer (2011) kaller Teori U, er å endre det indre rommet handlingene stammer fra, både individuelt og kollektivt. Lederen må kunne se den andres perspektiv og ha tillit til alle elevene som deltakere i arbeidet. Scharmer (2011) refererer til ledelse som formelle ledere, men og som den enkelte i møte med utfordringer - hvordan man skaper forandringer og bidrar til å forme fremtiden.

Teori U arbeider med de fire nivåene: handling, tanke, følelse og vilje. Scharmer (2011) vektlegger i Teori U de personlige evner den enkelte har til å gi slipp og å ta i mot nytt. Mulighetene finnes i at man åpner opp for og handler ut fra det fremtiden tilbyr, fremfor å handle ut fra tidligere erfaringer. På den måten kan det skje en endring i sosiale felt, og man kan oppdage sin egen indre kreative kraft. Scharmer (2011) løfter frem at man må kunne identifisere kilden man handler ut fra for å kunne lede seg selv eller andre gjennom en kreativ og innovativ prosess. Scharmer illustrerer dette med å være i stand til å se prosessen som et tomt lerret som skal fylles, i større grad enn å fokusere på ferdig bilde/ resultat, eller bare på prosessen alene. Gjennom å åpne opp, være spørrende, lytte til andre, undersøke, gi støtte, være nysgjerrig på nytt, og ved å gi tid til å finne ut selv kan man bidra til å utvikle seg selv og andre.

U-modellen peker på noe som kan gjøre en mer oppmerksom på egen utvikling. Som leder, her lærer, er man i følge Scharmer (2011) nødt til å kunne oppdage seg selv. I følge Darsø (2010) må ikke en gruppe gå gjennom alle nivåene i U-modellen, men lederen må være vår den gruppen man jobber med og kunne vurdere fra gruppe til gruppe. Teori U kan være en god hjelp til å se på hvor man selv er, og et hjelpemiddel til å kunne lede andre. I følge Scharmer (2011) vil en gruppe som først har oppnådd forandringen i sine sosiale felt, der de handler ut fra fremtidens muligheter fremfor fortidens erfaringer, knyttes tettere sammen og den enkelte kan oppleve betydelige arbeidsmessige og personlige triumfer.



Figur 1, Teori U, Scharmer (2011)

Øverste nivå i U-modellen kaller Scharmer (2011) for *downloading*, og han forklarer det som skjer her med den vanlige måten man oppfatter seg selv eller verden rundt en. Her bekrefter man egne vante forestillinger og gjør som man alltid har gjort, uten å tenke over hva eller hvorfor man gjør det man gjør. I øverste nivå av U vil man ikke være særlig åpen for å se et nytt perspektiv, diskutere eller reflektere.

I nivået under, suspenderes tidligere erfart kunnskap og man åpner opp for å kunne se med nye øyne gjennom ny tilført kunnskap. Her kan egen *indre dømmende stemme (VOJ)* lage problemer så man ikke klarer å se med nye øyne.

I tredje nivå reflekterer man over egne *blindsoner* og det man tenkte man kunne fra før, for så å se tidligere kunnskap i sammenheng med ny kunnskap. Egne forståelser redigeres i møte med egen *indre kyniske stemme (VOC)* som kan prøve å lure en til å opprettholde en distanse som hinder for at man fordyper seg videre i egne blindsoner.

Nederste nivå i U-modellen beskriver skapende nærvær, hvor nye muligheter blir til i en større helhet enn på de tidligere nivåene. Her kan *frykten for det ukjente (VOF)* skape motstand i en, slik at man ikke tør å gi slipp på det gamle kjente, og gå inn i det nye ukjente. Å lede gjennom ulike nivå vil kreve at man er bevisst sin indre motstand og frykt, og at man klarer å overbevise de man skal lede at man er åpen i sinn, hjerte og vilje.

Scharmer (2011:427) hevder at dagens skoler sender barn ut i en verden som vil kreve at de er åpen både i hjerte, sinn og vilje mot den fremtid de skal skape, og som barna selv skal trives med å utvikle individuelt og sammen med andre. I følge Scharmer brukes godt og vel 90% av undervisningsressursene til downloading og reproduksjon av gammel kunnskap uten selvrefleksjon. De resterende 10 % blir stort sett brukt til øvelse og trening med utgangspunkt i 90%-delen. Scharmer (2011) oppfordrer skoler til å endre undervisning til undervisningsformer som er i kontakt med verden utenfor, slik at barn i større grad kan oppdage sine egne autentiske kilder til kreativitet og viten.

For å kunne veilede barn inn i fremtiden trenger lærere, i følge Scharmer (2011), å bevege seg gjennom fire ulike oppmerksomhetsfelt: 1) På downloadingsnivået vil oppmerksomhetsfeltet skapes utfra det man er vant til og man lytter som *jeg-i-meg*. 2) På nivå to er sinnet åpent og man lytter som *jeg-i-det*. 3) På tredje nivå er hjertet koblet på og man lytter engasjert og som *jeg-i-deg*. 4) Mens på det siste nivået skapes et oppmerksomhetsfelt hvor man forstår ut fra sitt innerste og lytter som *jeg-i-nået*. Når man lytter med åpent hjerte og åpen vilje går man fra å se sin egen dagsorden, til å klare å se verden slik den ser ut fra den andres perspektiv (Scharmer, 2011). For å kunne lede en innovativ og kreativ prosess som UB trenger læreren å knytte kontakt med sin egen evne til undring, til å integrere eget hode, hjerte og hånd i utviklingsprosessen med elevene.

Gjennom å bygge en ekte og dyp relasjon med andre mennesker, deler man sosiale felt gjennom det Scharmer kaller *presencing*. Presencing knytter oss ikke bare sammen, men det knytter oss også til oss selv (Scharmer, 2011:416). Det nederste nivået i U-modellen er nivået der man gir slipp og skaper forbindelsen for å kunne ta i mot fremtiden. Scharmer bruker her betegnelsen ”jeg-i-nået, om å skape samhørighet med en fremtid som har bruk for oss og som bare kan realiseres av oss” (Scharmer, 2011:418). Det er først her man kan gi slipp på de systemer man er fanget av, og heller skape en verden som kan oppstå i den enkelte og sammen som gruppe. Scharmer (2011) beskriver U-modellen overført til praksis der en lege hjelper en pasient med livsstilsendring. Gjennom de ulike nivåene hjelper legen pasienten ved å gå fra å være mekanikeren som gir riktig medisin utfra diagnose, over til å være instruktør, videre til å bli pasientens trener som hjelper pasienten til egenrefleksjon og til slutt fødselshjelper som støtter pasienten til å utvikle ny livsstil for å ta vare på egen helse. Jeg vurderer at dette kan overføres til at lærere også kan endre undervisning fra 90% instruksjon og reproduksjon (Scharmer, 2011), til å gi elevene støtte så de klarer å løse dilemmaer

gjennom aktiv utforskning, egenrefleksjon og ved å oppdage ny kunnskap selv, slik også Ask (2014) beskriver skjer gjennom pedagogisk entreprenørskap hvor UB er en metode. Hun hevder at elevene flyttes fra passiv handling til aktiv handling i arbeid med entreprenørskap, og at elevene utvikler entreprenørielle ferdigheter som den enkelte trenger videre i sitt liv.

2.2 Motivasjon som drivkraft i den enkelte

I følge Deci og Gagné (2005) er gode mellommenneskelige relasjoner i et arbeidsmiljø en viktig forutsetning for at den enkelte skal føle tilfredshet, kunne bidra til økt produktivitet og godt samarbeid. En autonom arbeidsmotivasjon fremmes i miljøer hvor arbeidet er interessant, utfordrende, har rom for valg og er autonomistøttende.

Ryan og Deci (2000) viser til at *motivasjon* ofte beskrives som noe hver enkelt har mer eller mindre av. I deres Self determination-theory fremhever de at motivasjon er knyttet til læring og til kvaliteten av det læringsarbeidet som gjøres, ikke kvantiteten. De viser til at forskjellene i type motivasjon som ligger til grunn, vil føre til veldig ulikt læringsutbytte. Ryan og Deci (2000) differensierer mellom den motivasjonen som er kontrollert og ytre styrt, og ser den opp mot den indre autentiske motivasjonen, hvor den enkelte opplever at i øyeblikket er det dette jeg vil gjøre.

I følge Ryan og Deci (2000) fødes man med en iver etter å lære, man vil engasjeres i den verden som omgir en. Ytre styrt og kontrollert motivasjon kan undergrave den indre motivasjonen i den enkelte, men en endring i motivasjon kan også oppstå når den ytre styrte motivasjonen fører til en indre prosess som får en til å reflektere slik at indre motivasjon for en oppgave endres. Denne formen for endring, hvor man går fra å være ytre kontrollert, og så gjennom selvrefleksjon blir indre motivert for en oppgave, fremhever de som en verdifull motivasjonsprosess. De legger vekt på tre grunnleggende psykologiske behov alle mennesker har for å kunne være i psykisk balanse:

1) Man trenger å føle seg kompetent, at man er viktig og betyr noe,- da opplever man seg motivert. Når man får negative tilbakemeldinger synker motivasjonen. Alle mennesker har behov for positive tilbakemeldinger, og å kunne få tilpassede mestringsopplevelser, tilpasset det nivået den enkelte er på.

2) Relasjoner og tilknytning til andre er viktig for motivasjonen. Mennesket er flokkdyr og avhengig av andre, og det er viktig å tilhøre en relasjon. Tilhørighet går begge veier og betyr at den enkelte må gi av seg selv for å kunne føle seg tilknyttet andre.

3) Autonomi er viktig for å oppleve indre motivasjon, i betydningen at man trenger å føle at læringen er viktig for en. Når man opplever at man har valg og kan påvirke, vil man helhjertet kunne oppleve situasjonen som meningsfull. Autonomi opptrer uavhengig av alder, kjønn, kulturell bakgrunn eller sosial status, i følge Ryan og Deci (2000).

Å engasjere alle elever er viktig i arbeidet med ungdomsbedrift, og ved å være oppmerksom på disse tre elementene for motivasjon kan man, i følge Ryan og Deci (2000), hjelpe den enkelte til å hjelpe seg selv gjennom å prøve å etablere en relasjon som støtter den andres autonomi. Fokuset skal ikke være på hvordan læreren kan motivere elevene, men heller hvordan læreren kan tilrettelegge for at eleven kan motivere seg selv. De fremhever at den som skal støtte og hjelpe en annen, må være åpen for å lytte, kunne engasjere seg og skape glede i læringssituasjonen. *Autonom motivasjon* påvirker kreativiteten og yteevnen til både elever og lærere, og det blir lettere å se muligheter og å engasjere seg aktivt i den situasjonen de befinner seg i, ifølge Gagné og Deci (2014).

Gjennom autonom motivasjon vil man, ifølge Ryan og Deci (2000), oppnå en dypere forståelse av det man lærer, enn ved mengdetrening. Noen elever pigger og lærer alt som skal læres, mens andre er mer aktive lesere gjennom å reflektere og ved å prøve å forstå det de leser. Begge lærer, men kvaliteten i læringen er forskjellig. Et eksempel på ulik innlæring er studien Frøyland, M., Remmen, K. B. and Sørvik, G. O. (2016) viser til hvor to ulike tilnærminger til undervisning og læring i geologi ble sammenliknet. Den ene klassen som deltok i studien var en andreklasser på videregående der læreren brukte tradisjonell tavleundervisning som undervisningsform, den andre en andreklasser på barneskolen der undervisningen av samme tema var lagt opp som utforskende undervisning. Elevene på barnetrinnet klarte å skille steiner i ulike grupper gjennom å dele inn steinene etter tre ulike kategorier: magmatiske, metamorfe eller sedimentære. Det klarte de ved å se og kjenne på steinenes mønster: prikkete, stripete eller lag-på-lag. Elevene i videregående kunne navnene på steinene, men klarte ikke å knytte egenskaper til dem, eller å utforske dem. Andreklassingene på barnetrinnet klarte oppgaven også etter at ett år var gått. Frøyland et.al. (2016) viser i studien at den lærende, uavhengig av erfaring og alder, lærer kvalitativt bedre

når undervisningen innbyr til kombinasjon av teori og praksis, og der eleven selv kan være aktivt utforskende i sin lærings- og mestringsprosess.

Illeris (2012) drivkraftsdimensjon forklarer hvordan opplevelsen av motivasjon, sammen med følelser og vilje, innvirker på hvordan man lærer og utvikler seg. Han hevder at man gjennom drivkraftsdimensjonen vil prøve å opprettholde en kroppslig og mental balanse, samtidig som følsomhet utvikles. For å kunne tilegne seg ny kunnskap forutsettes det at læringen oppfattes som meningsfull og at man forstår den ut fra kontekst.

Banduras (1989) forklarer i sin Self-efficacy modell hvordan egen mestringsforventning har betydning for de utfordringer man tar, og de mål man setter seg. Modellen forklarer hvordan hindringer og tilrettelegging virker inn og påvirker adferd. Bandura beskriver hvordan egen forventning og bedømmelse av mulighetene man har til å mestre, vil ha innvirkning på den enkeltes læringsprosess. Han fremhever at motivasjon oppstår i gjensidig interaksjon mellom person-miljø-adferd, og at jo sterkere tro man har på å kunne få til det man prøver på, jo sterkere vil innsats og utholdenhet være.

2.3 Refleksjon-i-handling

Når dyktige jazzmusikere improviserer sammen, lytter de til hverandre og til seg selv. Hver enkelt klarer å fornemme musikkens retning og hvordan de skal justere eget spill i forhold til de andre musikerne. Donald Schön (2000) kaller denne formen for samspill å reflektere-i-handling. En tonerekke fra én musiker oppfattes av en annen, og sammen skapes musikk. Under ligger en struktur, men der og da oppstår et uttrykk som er unikt her og nå, og som skapes av overraskelsen. *Refleksjon-i-handling* er en prosess som ikke alltid kan forklares fordi det baserer seg på taus kunnskap, eller det Schön refererer til som *viten-i-handling*. I følge Schön (2000: 262), kan refleksjoner over tidligere refleksjon-i-handling indirekte forme fremtidige handlinger og påvirker dermed *viten-i-handling*. Man kan, i følge Schön, lære gjennom overraskelsen over at noe ikke går som planlagt. Man overraskes av det uforutsette, som kan gi en egen drivkraft til læring. Lærere er utdannet til å anvende teori og opparbeidet kunnskap i samspillet med elever, men når undervisningsformen er UB og innholdet er ukjent, må ofte lærere i samspill med elevene finne løsninger på problem som oppstår underveis. Schön viser til at man restrukturerer noen av strategiene for handling, ut fra rammer og regler man fra før kjenner som løsning på utfordringer, og i stedet finner man opp en måte å møte problemet på her og nå. Man opptrer mer som en forsker, enn som en

spesialist som har svaret klart på forhånd. Når lærere møter et uttrykk hos en elev som læreren ikke forstår, men læreren likevel klarer å få eleven engasjert i læringsarbeidet vil det kunne resultere i at lærerens refleksjon-om-handling, av Schön (2000) kalt profesjonens rammer og regler, kan endres som en konsekvens av øyeblikkets refleksjon-i-handling.

2.4 Relasjonsetiske vurderinger i øyeblikket

Relasjonsetikk er beskrivelsen av hvordan man lar et annet menneskes uttrykk gjøre inntrykk. I møter handler man, i følge Lindseth (2015), utfra de erfaringer og mønster man har opparbeidet inni seg og som av Scharmer (2011) kalles indre blinde punkt. En reaksjon i møte med andre er umiddelbar og merkbar for den som møtes, og oppstår i følge Lindseth (2014), før tankene rekker å rydde og man blir bevisst på hvordan man burde reagere. En umiddelbar handling inviterer mennesker inn eller avviser, og er ofte en ubevisst handling som har stor innvirkning på om den andre føler seg sett og anerkjent her og nå (Lindseth, 2014). Løgstrup (2010) fremhever at det man sier og det man gjør, eller det man ikke sier eller gjør, påvirker andres opplevelse av å bli invitert eller avvist i sin henvendelse. Den *etiske fordring* (Løgstrup, 2010) er en taus fordring, som oppstår i møte mellom to mennesker. Det handler ikke om mitt forhold til *de* andre, men mitt forhold til *den* andre i det øyeblikket hvor møtet skjer.

I følge Løgstrup (2010) er det allmenn-menneskelig at man møtes med en naturlig tillit til hverandre. Man går ut i fra at den andre vil en vel, og Løgstrup (2010:28) uttrykker det så sterkt som at man ” i tillid udleverer sig og giver mer eller mindre af sit liv i det andet menneskes hånd”. Man stiller ikke spørsmål til om den andre har tillit til en, det gjør man først når man blir møtt med mistillit. Man påvirker andre, og det er umulig å ikke-kommunisere når noen henvender seg; om henvendelsen er taus eller uttalt. I følge Løgstrup (2010) vil man gjennom måten man er på, innvirke på andres liv enten man vil eller ikke.

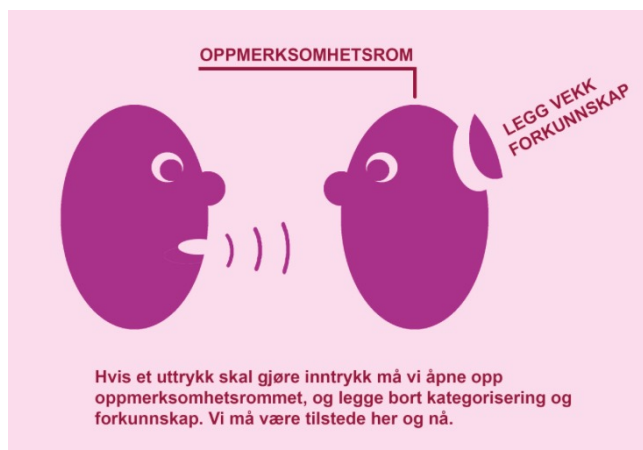
Løgstrup (2010) fremhever at ved å vise den andre tillit i møtet, blir man sårbar fordi man da også utleverer seg selv. Hvis man ikke opplever møtet slik man innerst inne ønsker, har man lett for å føle seg oversett, ignorert eller avvist, og som reaksjon kan man føle seg fornærmet eller såret. En konflikt oppstår inni den som er skuffet i sin etiske fordring, og for å forsvare seg selv vil den som er skuffet bruke mye energi på å ikke avsløre skuffelsen sin og heller skape en distanse, i følge Lindseth (2014). Avstanden som følge av skuffelse kan hindre at man åpner opp og engasjerer seg i den situasjonen man er i, for eksempel i en

læringssituasjon som ungdomsbedrift. Respekt for den andres integritet og selvhevdelse kan være essensielt for å kunne hjelpe hverandre i alle møter.

Løgstrups (2010) etiske fordring handler i ungdomsbedrift om at lærere er vår den enkelte elevens uttrykk, og om læreren er i stand til å ivareta det eleven legger i lærerens hånd. For å kunne ivareta kreves det både at læreren er i stand til å se den etiske etterspørselen fra eleven, og vite hvordan den skal håndteres. Læreren må klare å vurdere den enkeltes uttrykk fra gang til gang.

Dersom læreren fokuserer på *aksjonsetikkens* rammer og regler for mellommenneskelige møter, kan en gå glipp av å registrere uttrykket til den enkelte, i følge Lindseth (2014). Han fremhever at hjelpere som for eksempel læreren, er utdannet til å finne svar, og som både Lindseth (2014) og Darsø (2010) hevder, har man lett for å ty til oppskrifter som løsninger og svar for å hjelpe. Ut fra et relasjonsetisk perspektiv, vil læreren da kunne komme skjevt ut allerede i starten av hvert møte. I det eleven opplever å bli skuffet i sin etterspørsel, kan det oppstå en avstand uten at læreren trenger å forstå hva som skjer og hvordan avstanden kan motvirkes. Man opptrer gjerne ubevisst, og ubevisstheten kan oppleves som avvisning for den andre. Relasjonsetikk handler, i følge Lindseth (2014), om å kunne bygge relasjon i de øyeblikkene som er viktige for den andre.

I følge Løgstrup (2010) vil måten man innvirker på andre være noe man sjelden er oppmerksom på selv. Man oppfører seg som om livet opptrer mer eller mindre uavhengige av andre, som om man kan velge fritt hvilke møter man berøres av og hvilke man går videre fra - uten å være påvirket. Løgstrup (2010) hevder at mennesket er helt avhengige av andre, ikke bare i de situasjonene hvor man bevisst forholder seg til hverandre. Lærere må ta raske relasjonsetiske avgjørelser i øyeblikket her og nå, og hvordan en beslutning faller kan få stor innvirkning på elevene. Er det mulig å ta riktige beslutninger hver gang? Det finnes, i følge Lindseth (2014), ingen ferdig oppskrift på hvordan møter gjøres, noe som i all hovedsak skyldes at man må foreta relasjonsetiske vurderinger ulikt i hvert enkelt møte.



Figur 2, min illustrasjon utfra Lindseths (2014) beskrivelser av hvordan uttrykk kan gjøre inntrykk.

Lindseth (2014) fremhever at hvis den andres uttrykk skal ha en mulighet til å gjøre inntrykk, må man legge kategorisering og forklaring til side i øyeblikket. Man må åpne opp *oppmerksomhetsrommet* og møte den andre slik at han/ hun opplever seg sett og anerkjent, og uten å miste egen autoritet. Dersom man opplever seg sett i møtet, finner man lettere ro inni seg. Den andre er fasiten på hvordan møtet var for sin del. Dersom elever skal kunne oppleve UB som autentisk og riktig for seg, trenger de å bli engasjert gjennom å oppleve at læreren og andre elever inviterer dem inn, og at de er velkommen som den de er, slik Lindseth (2014) fremhever er viktig for å kunne ta i mot en invitasjon.

2.5 Cooperativ learning

Samarbeidslæring, slik Johnson et.al. (2002) beskriver det i boka "Som hånd i hanske", handler om å lære elever å ta ansvar for egen læring, og å lære gjennom å få ansvar for å hjelpe til når andre elever strever. Samarbeidslæring er felleskapets redskap til å stimulere individuell utvikling,- som igjen kommer fellesskapet til gode (2002:16). Samarbeidslæring som pedagogisk metode kan gi lærere mulighet til å tilrettelegge oppgaver tilpasset elevenes individuelle mestringsnivå. Hver oppgave eller rolle er like viktige bidrag for en helhet. *Puslespillmetoden* beskrives som at oppgavene gruppen skal samarbeide om, er delt inn i ulike biter, eller som i UB representerer ulike roller og oppgaver bedriften trenger å fylle. Hver rolle er viktig for at gruppen skal lykkes med sitt prosjekt, selv om oppgavene eller rollene kan ha ulik vanskelighetsgrad, innhold og ansvar. Elevene får mulighet til å bli eksperter på sin bit av fellesoppdraget, og får med det en betydningsfull rolle i samarbeidet. Læreren kan ved hjelp av prinsippene for samarbeidslæring også bidra til å styrke elevers evne til å se andre elever, og at de lærer verdien av å bety noe for andre i et samarbeid.

I arbeidet med UB vil det være ulike formelle læringsgrupper som samarbeider over tid, men det vil også dukke opp uformelle læringsgrupper som møtes ad-hoc og over kortere tid for å løse oppgaver sammen. I en godt sammensatt gruppe har alle elevene oppgaver som er tilpasset hver enkelt. Gruppemedlemmene kan lære å verdsette det å kunne jobbe sammen, ved at de ser og anerkjenner den enkeltes verdi i gruppesamarbeidet. Gruppen utvikler et felles mål, avklarer forventninger til hverandre og holder hverandre ansvarlige underveis i prosessen. Gjennom *relasjonsbygging* og *dialog* ansikt til ansikt, støtter deltakerne hverandre. For å kunne ta kollektivt ansvar må gruppen først lære sosiale ferdigheter som å støtte hverandre i gruppen, og de må kontinuerlig kunne evaluere samarbeidet sitt. Det er lærerens ansvar å dele inn grupper og å følge dem opp, slik at kvaliteten på samarbeidet fremmer læringsarbeidet. Det som skiller høyt presterende samarbeidsgrupper fra andre samarbeidsgrupper, er først og fremst samholdet i gruppen, den enkeltes ansvarsfølelse, omsorg og vilje til å stå på for at gruppen skal lykkes. Lærerens oppgave i samarbeidslæring blir å forsterke grunnleggende *samarbeidsferdigheter* og å støtte elevene på veien til å bli gode samarbeidspartnere, i følge Johnson et.al. (2002).

3. Metode

3.1 Bakgrunn for valg av metode

Forskningsmetoder er ulike fremgangsmåter og teknikker som søker å besvare vitenskapelige spørsmål og problemstillinger (Ringdal, 2013). Jeg redegjør i metodekapittelet først for valg av forskningsmetode for denne forskningsstudien. Jeg forklarer videre mitt valg av forskningsdesign og beskriver fokusgruppeintervju som valgt kvalitativ metode for datainnsamling. I og med at jeg har gjort datainnsamling i to europeiske land, beskriver jeg noen metodiske utfordringer knyttet til kultur, språk og bruk av tolk. Jeg viser til mine refleksjoner rundt eget forskerståsted, hvor jeg synliggjør egen kunnskap og forforståelse fra jeg startet arbeidet med prosjektet høsten 2016 og frem til avsluttet prosjekt i mai 2017. Videre viser jeg til hvordan reliabilitet og validitet kan begrunnes i kvalitativ forskning, og hvilke etiske vurderinger jeg har gjort meg underveis i prosessen.

Denne studien er del av det større forskningsprosjektet ICEE. I ICEE var det bestemt at man skulle gjennomføre fokusgruppeintervjuer med lærere (5-7 stk.) og elever (5-7 stk.) i alle land vinteren/ våren 2017. Jeg har valgt å fokusere på lærernes opplevelser i arbeid med ungdomsbedrift i skolen. Høsten 2016 ble studiens problemstilling presentert for deltakerlandene i ICEE-prosjektet. I kontakten med ICEE ble det ytret ønske fra Estland og Italia at jeg innhentet data hos dem, og derfor dro jeg til Estland i uke 3 og til Italia i uke 8, våren 2017.

3.2 Valg av metode og forskningsdesign

I følge Ringdal (2013) vil det i forskning hovedsakelig skilles mellom kvantitativ og kvalitativ forskning. Kvantitativ forskning vektlegger talldata og analysen av disse, og funn presenteres gjennom tabeller og tall. Kvantitativ forskning er en strukturert og arrangert forskermetode, som setter fokus på og benytter store representative utvalg (Ringdal 2013). ICEE- prosjektet samlet i løpet av skoleåret 2015/16 inn kvantitative data gjennom spørreundersøkelse til lærere, elever, foresatte og mentorer ved de 25 skolene som deltar i prosjektet. Data ble samlet inn høsten 2015 (før deltakelse i UB) og våren 2016 (etter deltakelse i UB), og omfatter testgrupper (elev/lærere/ næringsliv som deltar i UB), og kontrollgrupper (elever/ lærere/ næringslivs som ikke deltar i prosjektet). For mitt prosjekt er lærerundersøkelsen mest relevant (n=579, svarprosent på 72%), og jeg har både hatt tilgang til funn presentert i underveisrapport (Johansen 2017), og det er gjort egne kjøring for mitt

prosjekt der fokuset har vært situasjonen i Estland og Italia. Jeg har også kunnet sammenligne mine funn med rapport fra den kvalitative studien utført i regi av ICEE våren 2016 (Eide og Olsvik 2016)

Nilssen (2014) fremhever at i kvalitativ forskning er forskeren det viktigste instrumentet. Kvalitativ forskning kan gjøres på flere måter for å forstå, beskrive, og noen ganger forklare, sosiale fenomener slik de oppleves fra forskningsdeltakerens perspektiv. Jeg støtter meg til fenomenologi for å kunne belyse hvordan fenomener oppleves av den enkelte deltaker og hvordan deltakerne samtaler om fenomener i fokusgruppeintervju. Innen fenomenologi vil forskeren prøve å forstå fenomener med bakgrunn i enkeltpersoners opplevelser og beskrivelser, i følge Thagaard (2013). Kvalitativ forskning beskrives av Nilssen (2014) som en strukturert og systematisk prosess, men samtidig også en intuitiv og kreativ skrivende prosess, som er unik som følge av forskerens måte å gjennomføre datainnsamling, analysere og å tolke datamaterialet på. I følge Thagaard (2013) vil en hermeneutisk tilnærming vektlegge at det ikke finnes en sannhet, men at forskeren gjennom sin fortolkning, vil kunne oppdage en dypere mening og se sammenhenger i det som studeres. Denne studien er et resultat av studiens prosess, påvirket av min refleksive intuisjon, tolkning og kreativitet gjennom hele prosessen.

3.3 Deltakerskolene

Jeg besøkte Estland alene i januar 2017, mens jeg samarbeidet med en av de andre norske ICEE-masterstudentene på reisen til Italia, under innsamling av data der i februar 2017. Vi gjennomførte datainnsamling til hvert vårt prosjekt i Italia.

I Estland besøkte jeg en yrkesskole med ca. 800 elever. Av disse elevene er det ca. 300 som går på videregående nivå, og ca. 500 elever som er tilknyttet skolen gjennom voksenopplæring, etterutdanning, arbeidsmarkedstiltak eller omskolering. Alle elevene på videregående nivå får undervisning i økonomi og entreprenørskap ved skolen, men det organiseres ulikt på ulike årstrinn. Elevene på 2. og 3. årstrinn (fra 16 år og oppover i alder) følger praktisk entreprenørskapsundervisning etter JA Europas undervisningsmodell for ungdomsbedrift (JA Europe, 2017), og utvalgte grupper driver egne ungdomsbedrifter (UB) gjennom et helt skoleår. Skoleåret 2016/17 er det ca. 90 elever som deltar i arbeidet med UB,

og 5 lærere som underviser i økonomi og entreprenørskap. I tillegg er enkeltlærere mentorer og veiledere for de enkelte UB.

I Italia besøkte jeg en økonomirettet yrkesskole med ca. 1400 elever og 150 lærere. Elevene ved skolen var i all hovedsak i aldersgruppen 14-19 år. Alle elever på 4.trinn (tilsvarende norsk 2.vgs. trinn, 17-18 år) deltar i ungdomsbedrift (UB) ved skolen. I løpet av 5-årig videregående skole skal elevene, etter Lov 107 (ICEE, 2016), gjennomføre 400 timer med entreprenørskap. Noe av denne undervisningen er lagt til UB. Elever på 4.trinn følger praktisk entreprenørskapsundervisning etter JA Europes undervisningsmodell for ungdomsbedrift (Ja Europe, 2017).

3.4 Deltakerne

De enkelte fokusgruppene jeg intervjuet bestod av lærere som er tilknyttet samme videregående skole. Alle lærerne er tilknyttet yrkesfaglige linjer, og har erfaring med ungdomsbedrift som fag.

I Estland gjennomførte jeg fokusgruppeintervju med syv lærere som alle har erfaring fra arbeid med UB inneværende eller forrige skoleår ved yrkesskolen. Avdelingsleder i Estland fortalte hvordan de jobbet med å integrere entreprenørskapspensum som del av det ordinære pensumet til alle elever på 2.trinn. Et satsningsområde for skolen er å integrere entreprenørskap på alle trinn frem mot 2020 (Ministry of Education and Research). Rektor forklarte i et intervju at skolens mål fremover er å jobbe med entreprenørskap på tvers av linjer og fag, og på alle nivå ved skolen. Av de syv lærerne som deltok i fokusgruppeintervjuet, hadde fem av dem mange års erfaring fra arbeid med ungdomsbedrift og entreprenørskap som fag. To var relativt ferske, med ett til to års erfaring i arbeid med UB. De fleste lærerne hadde selv valgt å undervise i Ungdomsbedrift, og da gjerne ut fra et engasjement for faget. En lærer var plassert til å jobbe med UB. Flere av lærerne hadde egen erfaring som entreprenør utenom lærerjobben. Alle lærerne hadde deltatt i JA Europes nasjonale opplæring av lærere som skal undervise i UB.

I Italia gjennomførte jeg fokusgruppeintervju med fem lærere. Ved skolen jeg gjorde datainnsamling, er lærere som underviser på 4. trinn pålagt å undervise i ungdomsbedrift. Lærerne får opplæring gjennom skolens JA Italia-kontakt. De fem lærerne som deltok i

fokusgruppeintervjuet, har alle ansvar for en klasse og en ungdomsbedrift inneværende år. I Italia organiserte hver klasse en felles bedrift per skoleår. Lærerne har ulik grad av erfaring med ungdomsbedrift. Den ene læreren har mange års erfaring og de andre fire er i gang med sitt første eller andre år som lærer i faget. En av lærerne underviste på en annen linje enn den økonomiske, hvor alle var pålagt å undervise i UB, og denne læreren valgte selv å undervise i UB.

I beskrivelsen av funn har jeg valgt å kun identifisere lærerne med kjønn, og der det har vært naturlig si litt kort om kontekst knyttet til sitatene. Dette har jeg valgt i stedet for å lage fiktive navn eller nummer, fordi jeg ønsket å la sitatene tale for seg. Hverken kjønn eller kulturell tilknytning er, etter min vurdering, av vesentlig betydning for funn i denne studien. Der det er naturlig har jeg beskrevet lærerens erfaring med UB.

3.5 Datainnsamling og innsamling av bakgrunnskunnskap

Dataenhetene som danner grunnlaget for analysen i denne studien er hentet fra to fokusgruppeintervju, med tilsammen 12 lærere i to europeiske land. I tillegg til disse to fokusgruppeintervjuene som er mitt viktigste materiale, så samlet jeg også inn data gjennom fokusgruppeintervju med elever og foresatte, individuelt med rektor, samt uformell observasjon av arbeid med UB. Disse dataene er også viktige da de har gitt viktig bakgrunnskunnskap, innsikt og er med å kontekstualisere funnene og tolkningene av disse. Tabell 1 gir en oversikt over datamaterialet.

	Gruppeintervju	Gruppeintervju	Ind. Intervju	Observasjon
Estland	7 lærere	5 elever	Rektor	UB-undervisning og elevfremlegg
Italia	5 lærere	7 elever 5 foresatte		UB-undervisning og elevfremlegg

For å kunne besvare problemstillingen i analysen har jeg valgt å fokusere utelukkende på dataenhetene som handler om lærernes opplevelser av arbeidet med UB.

I Estland ble jeg invitert til å holde en presentasjon om Norge for en klasse, og jeg deltok deretter i undervisningen sammen med to klasser en time. Presentasjonen handlet om norsk økonomi og entreprenørskap. Den samme presentasjonen holdt medstudenten og jeg i Italia

også, og da for flere klasser samlet. I begge land presenterte elevene ulike prosjekter. I Estland ble jeg intervjuet av lokalavis og pedagogisk forum, med utgangspunkt i studiens problemstilling.

3.6 Fokusgruppeintervju som metode

Fokusgruppeintervju er i økende grad en interessant metode for forskere, fordi det kan ha en egenverdi å se nærmere på hvordan deltakere deler og formidler taus kunnskap i en gruppe. I følge både Macnaghten og Myers (2004) og Morgan (2012) kan fokusgrupper avdekke kompleksiteten i ulike situasjoner, som for eksempel hvordan lærere sammen reflekterer rundt arbeidet som lærer i ungdomsbedrift.

I et fokusgruppeintervju inviteres deltakerne til å samtale rundt tema, slik at underliggende normer og regler, individuelle innstillinger og verdier kommer til overflaten. Det er en forutsetning at deltakerne deler felles forforståelse av tema det skal samtales omkring, og at de dermed har noe felles. Jeg bidro til å drive dialogen fremover som fasilitator, mens jeg samtidig forsøkte å ikke ha en fremtredende rolle, slik Morgan (2012) trekker frem som viktig i et fokusgruppeintervju. Underveis opplevde jeg der og da at jeg håndterte fasilitatorrollen på en god måte, mens jeg i ettertid synes jeg hører egen stemme unødvendig mye i deler av opptakene. I ettertid tenker jeg at jeg var usikker og redd for at de ikke forstod hva jeg spurte om, og at jeg derfor prøvde å forklare enkelte tema på flere måter i håp om at de skulle forstå hva jeg var interessert i å høre deres opplevelser av.

Gulliksen og Hjordemaal (2011) fremhever at fokusgruppeintervju er en godt egnet metode til individuell og generell kunnskapsutvikling, noe jeg opplevde at lærerintervjuet i det ene landet er et godt eksempel på. Intervjuspørsmålene jeg hadde forberedt (se vedlegg nr.1, intervjuguide) engasjerte særlig fem av sju lærere i løpet av intervjuet. De fortsatte også refleksjonene seg imellom og med meg i etterkant av intervjuet. Avdelingsleder gjentok både muntlig og i mail at lærernes refleksjon i fokusgruppen hadde satt i gang tanker hos henne selv som hun ønsket å ta med i videreutviklingen av arbeidet med lærerteamene ved skolen. Hun var særlig opptatt av hvordan de kunne engasjere flere lærere i denne typen undervisning. Den ene læreren som var tilbakeholden i selve intervjuet, tok kontakt rett etter og forklarte hva hun opplevde med arbeidet i UB. Jeg noterte ned hennes utsagn rett i etterkant, og viser til enkelte av disse i beskrivelsen av funn, men da ikke som sitater.

Morgan (2012) fremhever at ved å velge tema som deltakerne kjenner seg igjen i, kan fokusgruppeintervju bidra til økt bevissthet og utvikling av kritisk refleksjon rundt deltakernes egen praksis. Jeg opplevde at gruppene ga uttrykk for at de kjente seg igjen i temaene i begge fokusintervjuene, noe jeg viser nærmere i beskrivelsen av funn i studien. Amundsen (2009) viser til mulighetene intervju har til å studere den enkeltes historie, som del av en større og mer generell historie. Mitt mål i fokusgruppeintervjuene var å få frem den enkeltes historie, og videre se om jeg kunne gjenkjenne generelle trekk fra historiene som gruppene sammen fikk frem i samtalen.

Morgan (1997) påpeker at resultatet av et fokusgruppeintervju vil avhenge blant annet av hvordan intervjuets oppbygging av spørsmål er designet. Jeg var, inspirert av Morgan (1997), veldig opptatt av at lærerne skulle føle seg trygge, slik at de ønsket å dele og å lytte til hverandres stemmer. Jeg valgte en semistrukturert intervjuguide (Ryen, 2012), der jeg valgte å invitere deltakerne til å beskrive hvordan de opplevde ulike tema, og så bidra med sine refleksjoner i gruppen. Analysen og etterhvert tolkningen jeg gjorde av gruppens enighet og mangfold, opplevde jeg startet underveis og fortsatte etter begge fokusintervjuene var ferdige.

Silverman (2014) fremhever at observasjon, både av deltakere og fasilitators rolle, kombinert med intervju, vil være helt avgjørende for å kunne tolke et resultat i etterkant. Et gruppeintervju vil utvikles naturlig av gruppedynamikken som oppstår underveis, og dynamikken bidrar til å gi intervjuet mening (Silverman, 2014). De uformelle observasjonene jeg gjorde ga meg som forsker et bilde av hvordan de arbeider med UB som del av en hverdagspraksis, men ville alene si lite om hva den enkelte tenker om det de gjør sammen. Et dybdeintervju kunne gitt meg verdifull informasjon om den enkeltes subjektive opplevelse. Men, som Macnaghten og Myers (2004) trekker frem som vesentlig i fokusgruppeintervju, synes jeg det var interessant å se hvordan en fokusgruppesamtale kunne gi den enkelte innspill og refleksjon til sin egen historie, og videre hvordan nye tanker kunne utvikles i et samspill. For meg var det interessant å observere både det som ble sagt, i tillegg til samspillet som oppstod mellom deltakerne, for å kunne se en større og mer generell historie i analysen. Utfordringene jeg erfarte med å gjennomføre fokusgruppeintervju var stort sett knyttet til språklige utfordringer, som blant annet førte til et tidspress som oppstod i det ene intervjuet som måtte avsluttes til avtalt tid (1,5 t.). I det andre intervjuet brukte vi 40 minutter mer tid enn først avsatt, og her fikk lærerne sagt mer, også fordi de var færre i gruppen. Min opplevelse var at lærerne i begge land likte denne formen for grupperefleksjon.

Morgan (2012) hevder at det til syvende og sist er det deltakerne sier til hverandre som vil være avgjørende for resultatet av fokusintervjuet. Det var viktig for meg at deltakerne raskt fikk muligheten til å dele oppfatning om at de forstod temaet likt, før de gjorde rede for sine tanker omkring de temaene jeg spurte om. For meg var det interessant å se på hvordan de oppnådde intersubjektivitet gjennom dialog, hvordan de relaterte til hverandre og hvordan de henvendte seg til meg som fasilitator. Lærerne kjente hverandre og ble raskt engasjerte i temaene når jeg ba dem om å fortelle om sine opplevelser. Morgan (2012) viser også til at når man stiller spørsmål i fokusintervju, er det fordi man har et ønske om å finne ut hva deltakerne tenker om et bestemt tema. Når fokusgruppeintervjuet analyseres, ønsker forskeren å forstå hva deltakerne forteller om temaet.

3.7 Forskerprosessen

De to skolene jeg besøkte var valgt ut av ICEE-prosjektet, og det viktigste hensynet var type skole. Det måtte være yrkesfagskoler i den kvalitative forskningen i Estland og Italia i 2017, da det hadde vært studiespesialiserende skoler i den kvalitative forskningen i 2016. I hvert land ble det så en vurdering mellom to skoler hvem som skulle bli med, blant annet ut fra hvilke andre ICEE-aktiviteter man hadde deltatt i og interesse for masteroppgave-tematikken.

I forkant av reisene opprettet jeg nær kontakt med det enkelte lands JA-kontor og etterhvert skolene, og fikk gjennom denne kontakten lagt planer for hvilken rekkefølge jeg ønsket å gjøre observasjoner og de ulike fokusintervjuene. Før turen til Italia gjennomførte en medstudent og jeg et Skype-møte med to av kontaktene våre ved yrkesskolen i Italia. Ellers foregikk det meste av korrespondansen via mail.

Jeg hadde på forhånd sendt det engelske informasjonsskrivet som beskrev studien til mine kontaktpersoner i begge land (se vedlegg nr.2). Informasjonsskrivet og intervjuguiden lå i tillegg ved NSD-søknad som ble godkjent desember 2016. Men jeg opplevde at ikke alle deltakerne var godt nok kjent med informasjonsskrivet, og jeg valgte derfor å starte hvert intervju med å gå nøye igjennom skrivet og be om alles underskrift til samtykke før intervjuet startet. Jeg tok lydopptak av intervjuene ved hjelp av to ulike diktafoner, for å være på den sikre siden. Alle lydfiler slettes etter avtale med Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Kendall og Wickham (2004) viser til intervju som detektivarbeid der forskeren ønsker å finne ut hvordan fortellinger kan sees i en sammenheng med tidligere erfaringer. I lys av Foucault

er de opptatt av å stille intervju spørsmål som inviterer til ”fortell hvordan...?” heller enn ”hvorfors...?”, for å få deltakerne til å beskrive opplevelser uten å føle at de må forsvare opplevelsene sine. Denne kunnskapen gjorde meg ekstra oppmerksom på å spørre ”kan du fortelle hvordan...”, slik at deltakerne lettere kunne beskrive og reflekterte rundt sine individuelle erfaringer. Halkier (2010) hevder at forskerens sammenligning av deltakernes individuelle historier og erfaringer kan gi god innsikt i kompleksiteten når det gjelder betydningsdannelse og sosiale praksiser.

Jeg erfarte at fasilitator-rollen var viktig i starten av intervjuet når mål og rammer ble presentert for deltakerne, slik Morgan (2012) hevder kan skje i et fokusgruppeintervju. Jeg opplevde også at det ble viktig at jeg som fasilitator assisterte gruppedynamikken mens intervjuet pågikk ved å støtte deltakerne i dialogen. Både Morgan (2012), Macnaghten & Myers (2004), og Silverman (2014) fremhever fasilitators rolle som viktig for at en gruppe skal klare å fokusere på temaene i forskningsspørsmålene, og at alles stemme kommer frem i diskusjonene. Jeg opplevde at jeg ga rom og inviterte alle inn, enten ved å gi ordet videre med blick eller spørsmål, men at ikke alle valgte å delta like aktivt. I intervjusituasjonen opplevde jeg ikke at noen overkjørte andre, men heller at enkelte var mer forsiktige og trengte tid til å tenke over hva de ønsket å fortelle, noe Ryen (2012) mener kan skje fordi man er ulike i måten å samtale.

Gjennom utdypende spørsmål kunne jeg hjelpe gruppene med å lede refleksjoner videre til mer generelt fokus som kunne angå en større gruppe, slik Amundsen (2009) viser til kan skje i et intervju. Gjennom å oppfordre deltakerne til å fortelle fra sitt ståsted, oppstår gjerne utdypende spørsmål som kan hjelpe gruppen å systematisere, organisere og se sammenhenger eller kategorier. Det at jeg valgte spørsmål som kunne få frem den enkeltes konkrete fortelling, tror jeg var nyttig for å få deltakerne til å aktivt delta i samtalen og se et felles mål. Jeg opplevde at jeg stilte utdypende spørsmål jeg ikke hadde forberedt, men som ble naturlige utfra det som ble fortalt.

Jeg valgte å starte med å be deltakerne fortelle om en konkret entreprenøriell undervisningssituasjon de opplevde som god for dem som lærere, og så ba jeg dem utdype hvordan de tenkte at historien ga rom for å skape gode opplevelser. Jeg ønsket å finne ut hvordan lærerne opplevde elevenes ressurser innenfor UB-faget, og jeg spurte om de kunne fortelle om opplevelser de opplevde har utfordret dem som lærere. Som utdypende spørsmål

lurte jeg på om de kunne beskrive hva som skjedde da de ble utfordret og om de kunne beskrive hvordan det ble som det ble (se vedlegg intervjuguide). Jeg benyttet alle delene av intervjuguiden som et utgangspunkt for temaene gruppen drøftet, og fulgte opp med oppfølgingsspørsmål som ble naturlige i hvert av intervjuene.

3.8 Kulturelle forskjeller

I følge Ryen (2012) vil det å skulle gjennomføre fokusgruppeintervju i annen kultur ikke bety annet enn at ethvert møte mellom mennesker som ikke tilhører samme gruppe, vil stille krav til forsker om å vise åpenhet og respekt for de man skal møte. Kulturforskjeller kan man, i følge Ryen (2012), oppleve innen egen folkegruppe, så vel som på tvers av landegrenser.

Jareg & Pettersen (2006) trekker imidlertid frem at kulturelle forskjeller kan gjøre at man misforstår hverandre uten at man oppdager det, fordi man ikke oppklarer at man har forstått rett. Jeg gjorde intervjuene på engelsk og delvis estisk eller italiensk. For meg ble det viktig å etterspørre ” forstår jeg deg rett i at du mener...”, og da særlig i de partiene der tolk oversatte til engelsk eller der deltakeren strevde med å forklare på engelsk. I følge Jareg og Pettersen (2006) kan man være blind for egne referanserammer, og det igjen kan gjøre det vanskelig å forstå andre som har andre referanserammer enn en selv. For å få en best mulig forståelse av landene hadde jeg i forkant lest meg opp på landenes utdanningssystemer, ICEE-prosjektet og funn fra 2015/2016 kvantitative (Johansen 2017) og kvalitative (Eide og Olsvik, 2016) forskningsrapporter.

Jeg er opptatt av oppmerksomt nærvær, slik Neuman og Neuman (2012) beskriver at man er vår for hva som skjer i den enkelte, opplevelse av følelser hos de man intervjuer, i samspillet i gruppen og i samspillet som skjer i møte med meg. Oppmerksomt nærvær vil si å være oppmerksom på seg selv, den enkelte som deltar i intervjuet og på helheten i det som oppstår i fokusgruppeintervjuet. Ved at jeg bestrebet meg på å skape trygghet fra starten av, gjennom bevisst oppmerksomt nærvær og med hjelp av positive inngangsspørsmål til refleksjon, opplevde jeg at deltakerne ønsket å dele sine refleksjoner med de andre i gruppen.

3.9 Språkets betydning og bruk av tolk i fokusgruppeintervju

I og med at jeg gjennomførte datainnsamling i Estland og Italia, har jeg reflektert rundt hvordan språket forenkles ved bruk av andrespråk og/ eller gjennom tolk. Jeg erfarte at

intervjuene kunne føres delvis på engelsk, men også at det i begge land var nødvendig å ha en tolk tilgjengelig. Hvordan kunne jeg få alle til å delta i samtalen, i en setting hvor intervjudeltakerne kanskje viste bestemte sider av seg selv overfor andre kollegaer eller som venner? Ville språket kunne begrense mulighetene mine til å få frem den enkeltes refleksjon i gruppen? Var det mulig å vinne tillit og bygge relasjon på så kort tid som jeg hadde med 1,5 times intervju i hver av fokusgruppene, når jeg i tillegg hadde en språkbarriere som måtte forseres? Ville observasjon, og det at jeg var to hele dager tilstede på skolene, hjelpe meg? Hvordan kunne det at jeg både skulle fasilitere og notere vanskeliggjøre prosessen, når intervjuene ble gjennomført på mitt andrespråk og uten profesjonell tolkehjelp? Det var noen ekstra utfordringer med å gjennomføre intervjuene på engelsk. Jeg ba ICEE spesifikt om tolk, slik at deltakerne kunne snakke mest mulig fritt. Å benytte en tolk gjorde at jeg måtte fortolke det som allerede var tolket. Utfra det som ble fortalt og tolket skulle jeg prøve å finne frem til en underliggende mening, eller si noe som var uklart på en klarere måte. Jeg hadde ingen språklige forutsetninger for å forstå om tolken gjenga eksakt det som ble sagt på estisk eller italiensk.

Som Jareg & Pettersen (2006) viser til, måtte jeg klare å forstå tolken og gjøre meg selv forstått ved bruk av mitt andrespråk, mens deltakerne kunne uttrykke sine tanker og følelser på det språket som er deres morsmål, både individuelt og som språkgruppe. Heldigvis forstod alle deltakerne engelsk, såpass at de kunne forstå det jeg og tolken snakket om og eventuelt korrigere eller hjelpe til med oversettelser gjennom samtalen.

Fokusgruppeintervjuene jeg gjennomførte ble delvis tolket, og det var derfor ekstra viktig at jeg avklarte med deltakerne hvordan samtalen med tolk best kunne gjennomføres, at jeg kanskje måtte avbryte dem og be om oversettelse. Jeg opplevde underveis i det ene lærerintervjuet at noen utfordringer oppstod knyttet til språk og tid. Vi måtte holde oss til planen om 1,5 time. I starten av intervjuet var det seks lærere til stede, men midt under presentasjonsrunden kom det til en ekstra lærer. Avbruddet gjorde at jeg måtte stoppe opp for å informere sist ankomne om prosjektet og få hennes godkjenning til å delta i studien. Mot slutten oppstod tidspress, noe som opplevdes som stressende for meg, siden engasjementet og fortellergleden nå var begynt å bli stor, og lærerne byttet mellom å snakke engelsk og morsmål.

Fangen (2010) er opptatt av at forskeren må være bevisst når det gjelder hva man ser og tolker inn i det man ser, og jeg ble særlig oppmerksom på egen tolkning i de delene jeg fikk hjelp til å tolke, fordi jeg da kunne fornemme en stemning uten at jeg forstod hva som ble sagt eksakt. Situasjoner knyttet til mangelfull tolkning medførte blant annet at jeg trengte hjelp av den ene tolken til å oversette utdrag fra lydfil, slik at jeg kunne benytte eksakte ordsitater oversatt fra morsmål til engelsk i etterkant.

Halkier (2010) viser til at noe av kritikken som rettes mot fokusgruppeintervju, er at hver av deltakerne ikke kan gå i dybden på et tema fordi det brukes tid til at flere skal delta i refleksjon sammen. Når samtalen i tillegg ble brutt opp av tolking, erfarte jeg at noe av samtaleflyten mellom deltakerne ble skadelidende. Men, jeg opplevde også at slike pauser ga rom til at både jeg, som fasilitator, og deltakerne fikk tid til å tenke oss om før samtalen fortsatte. I følge Ryen (2012) er man forskjellige i hvordan man samtaler, og pauser kan slå positivt ut ved at deltakere kommer på mer de vil si, men også at de begrenser seg når de får tenkt seg litt om. Noen bruker mer tid, tar pauser før de sier noe, mens andre prater lett og mye. Jeg erfarte at fem av sju lærere var særlig aktive deltakere i det ene lærerintervjuet. Etter intervjuet ønsket ei av de som sa lite under intervjuet å dele noen av sine refleksjoner da vi spiste lunsj sammen. Den samtalen ble det ikke gjort lydopptak av, men jeg skrev ned notater rett i etterkant slik at jeg kunne huske hva hun hadde sagt til senere.

3.10 Forskerståsted

Nilssen (2014) viser til at egen forforståelse er noe forskeren må være klar over, særlig i møte med det man ikke forstår. Forskerens bevissthet er særlig viktig for å kunne la datamaterialet komme frem med egen sannhet og ikke preges av forskerens forforståelse.

Jeg har 24 års erfaring som pedagog og leder fra barnehage, grunnskole, prosjektledelse og som kulturarrangør. De siste 20 årene har jeg vært tilsatt som fagleder ved en av Trondheims barneskoler. Barneskolen er en nærmiljøskole, og skolen er en av Trondheims mottaksskoler for minoritetsspråklige elever som får sin første norskopplæring. Gjennom jobb og fritid har jeg ledet mange entreprenørielle prosjekter med barn og ungdom. I skolesammenheng har det gjerne vært elevbedrifter eller kulturarrangement, mens på fritid har det stort sett vært som kulturarrangør. Jeg har imidlertid ikke egen erfaring med UB eller elevbedrift i samarbeid med Ungt entreprenørskap eller JA Europe.

Jeg mener at jeg har hatt fordel av lettere å kunne forstå hvilke utfordringer og gleder andre profesjonelle kan oppleve i entreprenørielt arbeid med barn og unge. Jeg har forsøkt å lytte til den enkeltes historie, og å være bevisst min forforståelse og tolkning i det de sier. Gjennom å avklare at jeg har forstått riktig, håper jeg at deltakerne opplevde at jeg tok godt vare på den enkeltes opplevelse i intervju situasjonen og før analysen. Men jeg har også erfart at det deltakerne sa i fokusgruppeintervjuene engasjerte meg og gjorde at jeg stilte oppfølgingsspørsmål, med bakgrunn i det engasjementet jeg opplevde der og da. Et eksempel her kan være at jeg bestemte meg for å dreie problemstillingen mot lærerne alene, som følge av opplevelsene jeg fikk i det første fokusintervjuet med lærere. Før jeg dro var jeg bestemt på å ikke i forkant velge teorigrunnlag, men heller se hva jeg kunne finne i dataene i analysen. Det grepet passet godt for veien studien utviklet seg etterhvert.

3.11 Troverdighet, gyldighet og overførbarhet i kvalitative studier

Begrepet validitet i kvalitativ forskning vil, i følge Thagaard (2013), referere til om en annen forsker kunne kommet frem til samme resultat ved bruk av samme metode. I denne studien, der deltakerne forholdt seg til hverandre og jeg som fasilitator til dem, viser Thagaard (2013) til at det vil være vanskelig å oppfatte forskeren som uavhengig. Jeg forsøker derfor heller å argumentere for det Thagaard (2013) refererer til som troverdighet, gjennom å synliggjøre forskningsprosessen og vise hvordan dataene er kommet frem. Thagaard (2013) viser til at man vil opptre ulikt i samspill med deltakere selv om en situasjon kan virke lik. Jeg intervjuet lærere med det felles at de har erfaring i å arbeide med ungdomsbedrift. Men alles erfaringer er subjektive og må sees i sammenheng med den konteksten de er i, også utfra land og kulturell tilhørighet.

I følge Macnaghten og Myers (2004) finnes det ingen absolutt gyldighet eller autensitet i kvalitative studier. Jeg kan tolke det som blir sagt og som observeres, men kun ut fra at det er subjektive opplevelser som fortelles i et samspill med andre der og da. Hvordan personer fremstiller seg selv i en gitt setting vil, i følge Macnaghten og Myers (2004), være avgjørende sammen med konteksten samspillet foregår i.

Troverdighet er knyttet til tolkning, i følge Thagaard (2013). I analysen har jeg derfor forsøkt å synliggjøre de tolkninger og konklusjoner jeg er kommet frem til. Jeg begrunner konklusjonene ut fra hvilken relevans funnene har for den problemstillingen jeg har valgt (se

analysekapittel). Analysen og tolkningen av data kan, i følge Thagaard (2013), gi leseren en gjenkjenning som kan overføres til egen læringsprosess eller utviklingskontekst. Om det er mulig å overføre forskningsresultatene fra denne studien til andre områder, vil være opp til den enkelte leser.

ICEE arrangerte to halvdagsseminar i løpet av høsten 2016 og våren 2017, slik at vi studenter fikk muligheten til erfaringsdeling. Muligheten jeg fikk til å dele tanker og ideer med de andre deltakerne i prosjektet, opplever jeg har vært en styrke. Vi møttes i startfasen da vi arbeidet med å utarbeide problemstilling, og i slutfasen der vi fikk muligheten til å drøfte funn med medstudenter og veilederne som alle kjenner til ICEE og hverandres prosjekter. Jeg opplevde at gruppen støttet opp om de funn og tolkninger som jeg redegjorde for på halvdagsseminar i mars 2017. Flere veiledere og medstudenter bekreftet at de hadde liknende erfaringer, og at lærerfokuset i denne studien gir et interessant perspektiv på arbeid med UB .

3.12 Etisk refleksjon

I forkant av forskningsprosjektet reflekterte jeg over hvordan jeg best kunne ivareta de dataene deltakerne i fokusgruppeintervjuene ville gi meg. Jeg la vekt på at deltakerne først skulle fortelle om positive opplevelser de har hatt i arbeidet med ungdomsbedrift, før de fikk mulighet til å si noe om utfordringer de har opplevd. Jeg la også vekt på at alt deltakerne fortalte ville bli mellom oss i fokusgruppen, og at uttalelser som ble brukt ville anonymiseres for andre utenfor gruppen. Jeg har valgt å ta med to sitater som avslører en lærers undervisningsfag, og en annen lærerens prosjekt med elever i UB. For de som kjenner disse lærerne vil det være mulig å forstå hvilke lærere disse to sitatene er hentet fra. Jeg har valgt å ta med sitatene fordi begge lærerne forteller om positive opplevelser de har hatt med arbeid i UB.

Hvordan skulle jeg opptre? Skulle jeg fortelle om meg selv og egen bakgrunn? Jeg valgte å fortelle noe om meg selv gjennom presentasjonen jeg ble bedt om å holde i Estland og som vi også holdt i Italia. Jeg ønsket ikke å påvirke lærernes refleksjoner i stor grad, og valgte derfor å ikke snakke for mye om kjennetegn ved voksnes læringsprosesser. I Estland kom jeg imidlertid inn på voksnes læring da jeg ble intervjuet av lokalavisen mot slutten av oppholdet. Forkunnskapen jeg hadde om hver av kulturene, som Ryen (2004) trekker frem som viktig, opplevdes å være til hjelp. Jeg visste litt om landene før jeg dro, men opplevde at jeg lærte mye om to spennende land og kulturer gjennom de menneskene jeg traff og de historiene de

fortalte fra sin hverdag. Noe av det jeg hadde lest på forhånd stemte godt med det jeg ble fortalt i hvert land, men jeg ble mest positivt overrasket over hvor godt jeg ble mottatt og hvor oppmerksomme og positive alle jeg møtte var. Jeg ble overrasket over hvor like estlendere, italienerne og nordmenn er; litt forsiktige, men varme og lette å prate med når man blir litt kjent.

Jeg tenker at observasjon alene ikke ville gitt nok grunnlag til å få frem hvordan lærere opplever arbeidet med ungdomsbedrift, slik også Morgan (2012) fremhever at observasjon ikke gir et godt nok bilde av hva ulike personer tenker. Jeg mener at fokusintervju med lærere, hvor jeg kunne undersøke hvordan lærerne reflekterte hver for seg, og sammen som gruppe, var en godt egnet intervjumetode for denne studien. Jeg har i problemstillingen valgt å holde fokus på lærernes opplevelse av arbeidet med ungdomsbedrift, men jeg er glad jeg fikk muligheten til å også høre 12 elevers, en rektor og 6 foreldres opplevelser. I følge Agee (2009) vil problemstillingens utvikles underveis i en kreativ analyseprosess. Min opplevelse er at det ga meg en dypere innsikt å kunne se ungdomsbedrift fra flere perspektiv, og at bakgrunnskunnskapen bidro til å etterhvert dreie problemstilling til å utelukkende fokusere på lærerne.

4. Analyse og diskusjon av funn

4.1 Fremgangsmåte i analyse

Kvalitativ forskning beskrives av Nilssen (2014), som en systematisk og strukturert prosess, men samtidig også en kreativ og intuitiv prosess der forskeren må være åpen og i dialog med datamaterialet for å kunne forstå hva datamaterialet forteller. Hun viser til induktiv analyse som en prosess der forskeren oppdager mønstre, temaer og kategorier, i motsetning til en deduktiv analyse hvor forskeren analyserer ut fra et forhåndsbestemt rammeverk. Nilssen (2014) legger vekt på at den enkelte forsker vil ha sin individuelle måte å analysere kvalitativt materiale på, og at analysen vil være tilpasset den enkelte kvalitative studien.

I denne studien har jeg forsøkt å oppfatte hvordan lærere konstruerer og tenker om sine erfaringer med arbeid i ungdomsbedrift. For meg har det vært viktig å være åpen og lyttende til det som ble fortalt i intervjusituasjonen og til de inntrykk jeg fikk gjennom observasjoner og tilstedeværelse. Jeg opplevde at deltakernes engasjement smittet over på meg, og at jeg oppdaget nytt i materialet etter at jeg var tilbake i Norge, nytt som jeg ikke hadde kunnet ramme inn i forkant. Jeg har latt meg inspirere av måten Nilssen (2014) beskriver induktiv analyse som et verktøy for å kunne analysere og tolke relativt mye tekst, uten å måtte forholde meg til et forutbestemt, teoretisk rammeverk. Jeg har valgt å ha en induktiv tilnærming til datamaterialet jeg har samlet inn i denne studien. I analysekapittelet gjør jeg rede for hvordan analyseprosessen hjalp meg med å komme frem til funn, og hvordan tolkningsprosessen ga hjelp til å finne mening i funnene. Jeg beskriver prosessen fra transkribering, via koding og kategorisering, til analyse og tolkningsprosessen fra begynnelse til ferdig rapport.

4.2 Transkribering

Datamaterialet ble samlet inn hovedsakelig gjennom lydopptak, men også gjennom nedskrevne observasjonsnotater. Nilssen (2014) fremhever notater som viktig grunnlag for videre analyse, fordi transkribert tekst bare fanger opp verbalt språk. Etter datainnsamling i Estland og Italia startet jeg transkribering av lydfiler umiddelbart, og jeg valgte å tilføre observasjonene jeg noterte underveis i intervjuene i parenteser tilhørende ulike utsagn deltakerne ga i intervjuet. Observasjoner av typen: ...viser med håndbevegelser hvordan prosesser går i bølgedaler, ...alle ler av utsagnet...., ellerser mot deltaker ved sin side og viser med smil, blikk og nikk at hun gir ordet videre. Som Nilssen (2014) viser til, kan slike observasjonsnotater si mer om en stemning som kan forklare utsagn i etterkant. Jeg noterte

også ned de refleksjonene og samtalene jeg ikke har lydopptak fra, men som ble en naturlig forlengelse av temaene deltakerne reflekterte over i fokusgruppen.

For meg var det viktig å transkribere selv, og å gjøre den jobben mens intervjuene enda var ferske for meg. Jeg ønsket å bli godt kjent med datamaterialet, og jeg opplevde at jeg var engasjert og gledet meg til å komme i gang. Jeg fikk litt hjelp av den ene tolken til å oversette lyd til engelsk tekst i enkelte sekvenser som var særlig viktige med tanke på sitater jeg ønsket å benytte.

Underveis i intervjuprosessen opplevde jeg at jeg allerede var i gang med å starte analysearbeidet noe. Tanker om hva deltakerne faktisk sa der og da, og nye vinkler jeg ikke hadde sett for meg, ble tydeligere for meg fra gjennomføringen av intervjuene og gjennom transkribering, koding og kategoriseringsprosessen. Det å skulle dele opp og sette sammen utsagn på nytt, og se på dem med nye briller, var til tider en tidkrevende og utfordrende oppgave. Men, jeg opplevde at det var en spennende og givende fase også.

Da materialet var transkribert startet arbeidet med å kode. Jeg valgte å kode slik Nilssen (2014) beskriver som åpen koding inspirert av Grounded theory. Jeg ønsket å se hva som var i datamaterialet. I en tidlig fase, da jeg utformet intervjuguide og NSD-søknaden hadde jeg noen tanker om teori som kunne være aktuell utfra at problemstilling først var knyttet til å se nærmere på hvordan lærere og elever opplever at de utvikler seg i arbeidet med entreprenørskap i skolen. Åpen koding (Nilssen 2014) viste seg å være en god metode for meg, fordi det ga meg en mulighet til å være åpen for andre vinkler enn jeg hadde sett for meg da jeg laget prosjektskisse høsten 2016. Resultatet ble at jeg valgte å dreie problemstillingen til hvordan lærere opplever arbeidet med ungdomsbedrift, fordi det i første problemstilling lå implisitt at jeg antok at de opplevde utvikling, og at jeg der hadde fokus på elevintervjuene også. Agee (2009) fremhever at det vil være naturlig at problemstillingen endres noe gjennom en analyseprosess, når datamaterialet trer frem for forskeren.

4.3 Koding og kategorisering

Jeg valgte å starte koding av datamaterialet ved at jeg noterte beskrivelser av hva utsagnene handlet om, uten tolkning. Koding gjorde jeg for hånd, og notatene skrev jeg i marginen ved hvert utsagn i transkribert tekst. Etter å ha gjort koding av begge fokusintervjuene med lærerne, satt jeg igjen med 37 ulike koder.

I gjennomføringen av intervjuene benyttet jeg samme intervjuguide, men tilpasset noe utfra hvilken retning samtalen tok der og da. Intervjuene ble derfor litt ulike med tanke på hva slags historier de fortalte, også med tanke på hvilke oppfølgingsspørsmål jeg stilte. Utfra de 37 ulike kodene jeg hadde etter å ha kodet fokusgruppeintervjuene med lærergruppene i Estland og Italia, startet arbeidet med datareduksjon (Ringdal, 2013). Jeg reduserte til 30 koder, og videre ned til tre kategorier. Første del av kode- og kategoriseringsarbeidet gjorde jeg for hånd, på store ark, og ved å bruke mye plass rundt meg for å få best oversikt over materialet. Jeg skrev ned tanker jeg fikk, laget tankekart og ulike modeller for å klare å se om jeg kunne finne en sammenheng.

For å kunne se flere mønstre og sammenhenger valgte jeg å sette alle utsagn inn i word- og i excel-dokument, fordelt innenfor de ulike kategoriene. På den måten kunne jeg hente ut kategoriernes samlede utsagn og samtidig se kategoriene mot hverandre i ulike diagram. Arbeidet med å redusere antall koder var tidkrevende og veldig interessant. Jeg beveget meg i ulike retninger i starten, og synes det var vanskelig å redusere koder jeg var blitt glad i. I følge Ringdal (2013) vil enhver analyse av kvalitative data bære preg av prøving og feiling. Etter mye frem og tilbake der jeg til tider opplevde at det var vanskelig å se det jeg hadde opplevd som klart i tidligere faser, valgte jeg å fordele dataenhetene i følgende kategorier:

- 1) Personlig vekst: Kategorien inneholder utsagn om motivasjon, personlige forutsetninger, selvfølelse, styrker, refleksjon, læring og veiledning.
- 2) Samspillsrelasjoner: Kategorien inneholder utsagn som omhandlet relasjon, kommunikasjon/ dialog, tillit, medvirkning, ansvar, samarbeid, motstand og utfordringer lærerne opplever i arbeidet med UB.
- 3) Organisering: Kategorien inneholder utsagn om organisering, roller i UB, type UB, organisering av undervisning, arbeidsoppgaver, forberedelser, didaktikk og metode.

Kategoriene går delvis inn i hverandre, noe Nilssen (2014) også viser til kan skje. Flere av lærerne forteller om hvor motiverende de synes det er å jobbe i team med elevene, og at de lærer sammen med elevene gjennom prosessen i UB. De forteller også om hvordan de som lærere medvirker til elevenes personlige utvikling og verdien av at de som lærere ser og anerkjenner det elevene kan og den de er. Lærerne beskriver hvordan de opplever at enkeltmennesker og prosessen sammen har betydning for egne opplevelser. Personlige

opplevelser, relasjon og ulike samarbeidsformer opptrer nært sammen, noe jeg redegjør for og drøfter nærmere i beskrivelsen av funn.

4.4 Fremgangsmåte i arbeidet med funnene i datamaterialet

Jeg har valgt å konsentrere analyseenhetene rundt funnene fra lærerintervjuene i begge land. I begge deltakerland ble ungdommene omtalt som studenter av deltakerne, men jeg har valgt å endre ”student” til ”elev” som benevnelse i sitatene som trekkes frem. I Norge beskrives ungdommer på videregående nivå som elev, og jeg har valgt å benevne ungdommene som elever der jeg beskriver funn fra datamaterialet. I denne delen av besvarelsen beskriver jeg funn innen hver av kategoriene og drøfter disse i lys av valgt teori. Avslutningsvis beskriver jeg det jeg tolker som hovedfunn i denne studien.

4.5 Kategorier

Med utgangspunkt i problemstillingen om hvordan lærere opplever sitt arbeid med ungdomsbedrift og analyse av datamaterialet, er jeg kommet frem til kategoriene:

- 1) Personlig vekst
- 2) Samspillsrelasjoner
- 3) Organisering

I beskrivelsen av kategoriene har jeg valgt å bruke mange sitater slik at leseren lettere skal kunne se sammenhengen mellom funn og tolkningen av disse.

4.6 Personlig vekst

Kategorien *personlig vekst* beskriver hvordan lærere opplever at arbeidet med UB bidrar til personlig vekst både for dem selv og elevene. Kategorien beskriver to forhold vedrørende personlig vekst. Et forhold dreier seg om hvordan lærerne opplever at arbeidet med UB bidrar til egen personlig vekst. Flere forteller at de opplever det motiverende å jobbe tett med elevene, og at de lærer mye av elevene i denne formen for undervisning. Et annet forhold dreier seg om hvordan lærerne beskriver at arbeidet med ungdomsbedrift har betydning for elevenes personlige vekst.

4.6.1 Lærernes personlige vekst

Lærerne opplevde at arbeidet med UB bidro til egen personlig vekst, uavhengig av om de hadde lang eller kort erfaring i arbeidet med UB. Flere forteller om en følelse av mestring og motivasjon når de jobber tett sammen med elevene gjennom ungdomsbedriftenes innovative prosesser. Ut fra min tolkning er betydningen av motivasjon for arbeid med ungdomsbedrift et viktig funn i datamaterialet. Det som er særlig interessant er at motivasjon beskrives å være ulik i oppstarten av arbeidet. Noen beskriver at de i oppstarten var indre motivert og engasjert for denne typen undervisning, mens andre beskriver at de var ytre styrt og plassert til å arbeide med UB. Flere lærere beskriver hvordan de opplevde at arbeidet med UB gjennom et helt år påvirket motivasjonen deres for UB, slik Ryan og Deci (2000) viser i Self determination-theory. To lærere beskriver sitt utgangspunkt for å undervise i ungdomsbedrift på denne måten:

”For meg personlig var det er valg jeg tok selv (å undervise UB). Fordi jeg mener at dette er en ekte måte å lære hvordan livet er utenfor skolen”.

”Jeg var ikke interessert selv. Jeg ble plassert til å være gruppeleder og for at jeg skulle støtte elevene. Jeg visste ingenting om ungdomsbedrift, og jeg mener jeg gikk inn i dette med en pose over hodet.”

Videre uttalte samme lærere: *”Jeg kunne ingenting da jeg startet, og nå føler jeg at det er helt fabelaktig, det er så spennende, jeg vil virkelig holde på med dette”.*

Læreren i første utsagn beskriver hvordan han var interessert i å undervise entreprenørskap og ungdomsbedrift (UB). Læreren beskriver hvordan UB oppleves som en ekte måte å lære om det virkelige livet utenfor skolen. Jeg opplevde at denne læreren i intervjuet var opptatt av å undervise på en måte som ga stor grad av elevaktivitet, slik Frøyland (2016) trekker frem som en kvalitativt god måte å undervise. En annen lærer beskriver hvordan hun først opplevde å være ytre styrt i sin motivasjon, pålagt av andre og uten at hun selv hverken var interessert eller engasjert i arbeidet med UB. Læreren beskriver det å være ytre styrt og plassert til å lede grupper av elever i UB, og at hun selv opplevde at hun ikke kunne noe om det hun skulle undervise i da hun startet. I siste utsagn over tolker jeg at den samme læreren beskriver hvordan hun endret motivasjon for arbeidet med UB, fra ytre styrt til indre styrt motivasjon.

En slik endring beskrives av Ryan og Deci (2000) som en verdifull motivasjonsprosess, fordi hun gjennom egenrefleksjon endrer innstilling og forståelse av læringsarbeidet.

En tredje lærer fortalte etter intervjuet at hun likte best å undervise de voksne elevene, fordi hun følte at de var mest motiverte og interesserte i hennes timer. Hun underviste også yngre elever, som jeg opplevde at hun beskrev som vanskeligere å undervise fordi de var mer umotiverte. Jeg tolker hennes motivasjon til å være knyttet til at hun helst vil undervise de som i utgangspunktet er indre motiverte, fremfor å endre perspektiv og se på de umotiverte som de hun har mulighet til å påvirke motivasjonen hos. Min vurdering er at gjennom autonom tilrettelegging (Ryan og Deci, 2000) og relasjonsetisk refleksjon (Løgstrup, 2010) kunne denne læreren valgt å se de yngre elevene som en spennende gruppe å undervise, med muligheter for henne til å bidra til endring av elevenes indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000). Lindseth (2014) fremhever betydningen av at hjelper, her læreren, er vår den andres uttrykk, særlig når man ikke forstår uttrykket. En lærers viktigste oppgave er å hjelpe alle elever med å lære, og i følge Ryan og Deci (2000) vil lærerens evner til å tilrettelegge slik at elevene opplever undervisningen autonom, påvirke elevenes mulighet til å endre egen motivasjon og innstilling til læringen.

I den ene fokusgruppen hadde enkelte av lærerne erfaring som entreprenører utenfor jobben som lærer, og alle untatt en lærer hadde selv valgt å undervise UB. I den andre gruppen uttrykte majoriteten av lærerne at de var plassert til å undervise i faget, og i den gruppen hadde fåtallet erfaring som entreprenør selv. Uavhengig av erfaring som entreprenør og om de var indre eller ytre motivert i oppstart av arbeidet med UB, forklarer to her hvordan deres arbeid med UB gjør noe med dem:

”Jeg opplever at jeg får en helt spesiell kontakt med elevene mine når vi jobber med UB, og det gir meg så mye personlig at jeg gjerne bruker fritiden min også”, og videre ”Vi har det moro sammen”.

”Det er enklere for meg, for jeg er ikke leder av bedriften eller veileder for bedriftene. Jeg er bare mentor og støttespiller for bedriftene. Og jeg hjelper spesielt de elevene jeg kjenner godt fra før. Kanskje det at jeg ikke har alt ansvaret alene, gjør at jeg syns at dette er veldig artig for meg personlig.

Det første av utsagnene over kom fra en erfaren UB-lærer, mens det andre utsagnet kom fra en av lærerne som var plassert inn i arbeidet med UB året før. Jeg tolker begge utsagnene til å handle om hvilken betydning tilhørighet og opplevelse av kompetanse kan ha å si for lærerens motivasjon (Ryan og Deci, 2000) for UB, og hvordan de opplever UB autonomt for seg selv. Oppgavene er tilpasset slik at lærerne opplever mestring (Bandura, 1989 og Johnson et.al., 2000) og glede i tett relasjon med elevgruppen. Å kunne skape glede i arbeidet fremheves av både Ryan og Deci (2000) og Scharmer (2011) som viktig motivasjon for ledelse av kreative og innovative prosesser.

I arbeidet med UB forteller lærerne hvordan de utfordres til å gå gjennom innovative prosesser sammen med elevene, og de beskriver hvordan læreren kan støtte hver elev gjennom ulike faser, slik Scharmer beskriver i Teori U (2011). Lærere i begge land forteller at de opplever det meningsfullt for egen del å kunne lære av og med elevene gjennom prosessene i UB. Ungdomsbedriftene oppstår fra elevenes idéer og interesser, og det betyr at elever kan ha mer kunnskap om temaet for idéen enn læreren har. Under presenterer jeg utsagn som handler om hvordan lærere beskriver opplevelsen av å være den som lærer av elevene:

”Fordi da kan jeg lære noe nytt, og elevene liker å lære noe bort til læreren sin. Jeg tror det er en ting elever liker; å lære læreren.” Og videre: *”Ahh, det er det beste med å være profesjonell lærer!”*.

”Noen ganger vet jeg mer om det de skal lære meg, men jeg prøver å late som jeg ikke kan så mye. Elevene lærer bedre gjennom at de må lære bort både til meg og andre. Og ofte opplever jeg at jeg virkelig lærer noe, fordi elevene kan mer om sin interesse enn det jeg kunne i utgangspunktet.”

”Roller min blir annerledes enn en vanlig lærerrolle, fordi jeg er mer likestilt og en av dem. Jeg har aldri før kommunisert så mye med elevene mine, som jeg gjør i ungdomsbedrift.”

I øverste utsagn beskriver læreren sin opplevelse av at elever liker å lære bort, og hun beskriver at hun selv liker å lære av elevene. Jeg tolker utsagnet om lærerens opplevelse av det beste ved å være lærer til å si noe om lærerens indre motivasjon (Ryan og Deci, 2000) i

møte med elevene i en omvendt lærerrolle. Flere lærere i begge land forteller at de opplever lærerrollen som annerledes når de arbeider med UB. De opplever det som verdifullt at de lærer av elevene og de føler seg likestilt i team med elevene. Jeg knytter disse utsagnene til lærernes evne til å kunne åpne sinnet, hjertet og viljen til å lede andre, slik Scharmer (2011) beskriver i teori U.

En annen lærer beskriver hvordan han ble utfordret til å jobbe med en idé som han og elevene ikke hadde faglige forutsetninger for på forhånd. Gruppen åpnet opp for hvilke muligheter som kunne ligge i en av elevenes idé, og læreren beskriver hvordan elevene og han utforsket og lærte sammen:

”Det har vært veldig interessant, for vanligvis er jeg vant til å jobbe med betong og murstein. Men å jobbe med make-up er litt rart og helt nytt for meg. Ikke bare for meg, men for elevene også. De er også vant til å jobbe med betong og murstein. Jeg synes det var en veldig interessant idé, og den ble født ut fra at vi har bikuber rett utenfor klasserommet. Ei av jentene lurte på hvordan vi kunne bruke bivoksen derfra. Sammen så begynte vi å lete på internett, vi så etter hvordan vi kunne lage sminke av bivoks og olivenolje. Etterhvert kom vi i kontakt med to fabrikker som er nær dette området, de produserer sminke med naturlige ingredienser. Vi forstod hvor vanskelig det er å produsere, men vi fikk til et godt samarbeid med disse firmaene. Begge selskapene mente at dette var en viktig måte for studentene å oppleve det virkelige arbeidsliv, og de ville gjerne at vi skulle oppnå målet vårt.”

Denne læreren beskriver muligheter som ligger i å lede ved å være åpen, og hvordan han som lærer gleder seg over å utvikle noe helt nytt sammen med elevgruppen han leder. Den samme læreren beskrev i andre utsagn at han synes det var utfordrende å engasjere alle, men at han ønsket å være en vennlig leder for sine elever; en leder som kunne hjelpe alle elevene å nå målet sitt sammen som gruppe. Prosessen læreren beskriver i utsagnet over, er etter min tolkning en god beskrivelse av en U-prosess (Scharmer, 2011). Gruppen var midt i prosessen med årets UB da intervjuet ble gjennomført og læreren beskriver hvordan de er på vei gjennom U-ens ulike nivåer (Scharmer, 2011), og hvordan han som lærer hjelper elevene ved å selv stille seg åpen for det nye de oppdager og lærer sammen.

En lærer fortalte hvordan hun ved å se en elevs styrker (Løgstrup, 2010), ga eleven mulighet

til å lykkes og å få vist hva han kunne, og videre beskrev hun hvordan den opplevelsen ble viktig for lærerens opplevelse av mestring og trivsel i arbeidet som lærer i UB. Hun forklarer under hvordan egne opplevelser i UB har bidratt til at hun som matematikklærer har endret måten å undervise på:

”Det er interessant, fordi den vanligste metoden i matte er at elevene må finne svarene, men nå er jeg ikke så opptatt av å vite svarene, men hvordan elevene har funnet frem til svarene sine. Sin egen vei.”

Gjennom refleksjon-om og i-handling tolker jeg at denne læreren har endret måten hun reflekterer-om-handling i faget hun har undervist i gjennom 20 år (Schön, 2000). Hun utfordret en elev til å gå inn i en posisjon hvor hun visste han kunne oppleve mestring. Denne læreren ble også selv plassert i UB, hvor hun opplevde en stor personlig utvikling som endret rollen hennes som lærer. Lærerne beskriver hvordan de opplever egen utvikling i arbeidet med UB, og min opplevelse var at alle 12 lærere ga uttrykk for at de opplevde UB som et fag de trivdes med å undervise i. UB beskrives som et fag der de opplever at de har mulighet til å knytte nær kontakt med elevene, og der de som lærer kan bidra til å utvikle enkeltelevens styrker (Waaktaar og Christie, 2000).

4.6.2 Elevenes personlige vekst

Flere lærere beskriver hvordan de opplever at arbeidet med UB bidrar til personlig vekst for elevene. Lærerne gir uttrykk for at arbeidet med UB gir unike muligheter til å kunne vekke elevenes engasjement, med utgangspunkt i elevenes styrker og interesser i arbeid med UB, og at dette bidrar til personlig vekst hos elevene. To av lærerne uttrykker det på denne måten:

”Jeg er helt sikker på at uavhengig av om det er elev eller lærer,- alle har noe spesielt ved seg, -sine styrker. Disse styrkene kan komme til uttrykk (i UB), ikke alle elever er gode i matematikk, men øynene lyste opp når han fikk anerkjennelse for alt sitt arbeid (i UB). Hva kan få dem til å føle seg bedre? Det er dette som er veldig viktig,- at jeg som lærer ser og støtter dem.”

”Jeg opplever at UB gir elever muligheter til være seg selv, velge noe de liker. Som hvis en elev er glad i å tegne, så kan den velge å jobbe med design av prosjektet. Eller hvis en er mer leder, så kan den velge å være leder.”

Disse to utsagnene beskriver hvilke positive muligheter den enkelte elev kan oppleve i arbeidet med UB. Jeg vurderer det de sier til å handle om å ta utgangspunkt i elevenes styrker (Waaktaar og Christie, 2000) og at det knyttes mot den enkelte elevens opplevelse av autensitet og kompetanse i arbeidet med UB, slik Deci og Ryan (2000) fremhever som viktig i motivasjon for læring. Jeg tolker at lærerne her beskriver egen nøkkelrolle i å se elevene slik at elever kan oppleve mestring, slik Løgstrup (2010), og Lindseth (2014) fremhever at hjelper kan påvirke et møte positivt. Jeg tolker også at lærerne beskriver en form for puslespillmetode i samarbeidslæring, slik Johnson et.al. (2002) beskriver en pedagogisk metode der læreren har mulighet til å tilrettelegge slik at hver elev kan oppleve seg kompetent og betydningsfull i samspill med andre (Ryan og Deci, 2000).

En av lærerne fortalte hvordan han jobber med enkeltelever, slik at de går ut av komfortsonen sin, tar utfordringer og tør mer. Han beskrev hvordan han ble oppmerksom på de som havnet utenfor og at han gjennom å bygge relasjon til elevene, kunne hjelpe til med å utvide handlingsrommet til den enkelte:

*”Jeg innså at vanligvis så er det bare en del av elevgruppen som er virkelig involvert. Og de andre er litt på siden. Så etterhvert ble jeg mer opptatt av å få med de som havnet litt utenfor, - hvordan få dem også involvert.”. Og videre sa han:
”..at jeg noen ganger må tvinge og pushe litt, innenfor grenser, sånn at de kan overvinne vanskene sine. Jeg må virkelig kjenne elevene og kunne vurdere om de er mottakelig for den typen press. For noen elever kan det virke motsatt, dersom læreren insisterer for mye.”*

Denne læreren beskriver hvordan han selv har reflektert-over-handling (Schön, 2000) i forhold til hvordan han engasjerer hver elev gjennom måten han ser den enkelte. Jeg tolker det denne læreren sier til å vise at han selv er nøkkelen til å kunne hjelpe hver elev til å engasjeres i UB, slik Lindseth (2014) fremhever som viktig for å kunne hjelpe. Elevens uttrykk må gjøre inntrykk hos læreren i de øyeblikkene som er viktig for eleven, og det krever at læreren er åpen og vår elevens uttrykk her og nå, i følge Lindseth (2014).

Flere lærere trakk frem at de opplevde det utfordrende å få alle elever til å delta like mye i arbeidet med UB. Jeg ba lærerne beskrive erfaringer de hadde med å endre elevenes

deltakelse og innstilling til arbeidet med UB, og de beskrev opplevelser på ulike måter som vist i utsagnene under:

”I utgangspunktet gjorde han lite, men i løpet av våren da ungdomsbedriften ble avsluttet, var han den beste i sin spesialitet. Han var modig nok til å gi råd til andre, han sa meningene sine, og han startet å kommunisere.”

”Disse guttene, som egentlig var veldig sjenerte fikk masse selvtillit gjennom prosjektet (ressurs for en bedrift tilknyttet en annen linje).”

”Hun er veldig sjenert, men da vi skulle velge ut en representant fra klassen, ville de andre at hun skulle få muligheten fordi hun har jobbet så hardt i dette prosjektet. Men, hun er litt sjenert og redd. Det vil bli en mulighet for henne å overvinne sjenansen sin.”

I disse utsagnene beskriver lærerne hvordan opplevelser i UB kan bidra til elevers mestringsopplevelser. Lærerne beskriver hvordan de har utfordret elevene til å strekke seg, og å tørre å ta imot invitasjoner når læreren og/ eller medelever har vist tillit til at en elev kan mestre. Læreren som beskriver hvilken endring elevene i de to første utsagnene opplevde, fortalte hvordan hennes egen endring i innstilling til arbeidet med UB var knyttet nært opp til opplevelsen av å ha bidratt til å øke de samme elevenes selvfølelse (Waaktaar og Christie, 2000). Jeg tolker at hun her forteller hvordan hun merket at særlig den ene sjenerte og forsiktige eleven vokste gjennom mestringsopplevelse, tilhørighet og det å føle seg kompetent (Ryan og Deci, 2000). Det siste utsagnet tolker jeg til å beskrive hvordan de andre elevenes støtte kan hjelpe en elev til å overvinne sin sjenanse og tørre vise frem seg selv, slik Johnsen et al. (2000) trekker frem som viktig i samarbeidslæring.

4.7 Samspillsrelasjoner

Kategorien *samspillsrelasjoner* beskriver samspillsrelasjoner mellom lærer og elev i arbeidet med UB. Kategorien beskriver to forhold vedrørende samspillsrelasjoner i UB. Et forhold beskriver hvordan lærerne styrker elever ved å vekke enkeltelevers interesse. Lærerne beskriver her hvordan de bygger relasjon med elever og hvordan de veileder grupper i samarbeidet om å utvikle sin UB. Et annet forhold dreier seg om at lærerrollen endres i arbeidet med UB og hvordan læreren inntar en veilederrolle i møte med elevene i UB.

4.7.1 Læreren styrker elever gjennom relasjonsbygging og dialog

Flere lærere i begge land fortalte om utfordringer de opplevde i arbeidet med UB. Alle kjente til utfordringer med elever som var passive eller lot andre gjøre jobben for hele gruppen. I utsagnene under, sier lærerne noe om utfordringer, men også om mulige løsninger de opplever som viktige pedagogiske grep de som lærere kan ta:

”De er ikke så sammenspleiset, og mange gjør ikke så mye. Og mange av de som gjør noe blir sinte og irriterte på dem som ikke gjør noe.”

”Det er dette som er vanskelig å organisere og administrere. Det å få alle like engasjerte. Det er lettere i små grupper, og lærerne må vite hvordan de kan undervise sånn.”

Lærerne beskriver her at de syns det er vanskelig få alle engasjerte, og i starten av intervjuene opplevde jeg at de beskrev at elever selv velger å melde seg ut og la andre gjøre jobben. Etterhvert fortalte gruppene eksempler der de har opplevd hvordan hver enkelt elev engasjeres gjennom relasjoner og opplevelse av tilhørighet, anerkjennelse og autensitet (Gagné og Deci, 2014). Jeg tolker at utsagnene beskriver hvordan læreren er den som kan sikre at elevene deltar, gjennom at de selv tidlig i UB-prosessen oppretter tettere kontakt med hver av elevene. Når læreren kommer i posisjon slik at elevene opplever seg sett og anerkjent slik Løgstrup, (2010) fremhever som viktig i møter, kan det bidra til store endringer for enkeltelever som tidligere har utfordret læreren.

Gjennom ulike former for dialog tidlig i forløpet forklarer lærere her hvordan de kan følge opp hver enkelt elev:

”Når jeg gir oppgaver og veileder dem så ser jeg hva eleven har gjort,- da prøver jeg å se etter hva de liker og så snakker jeg med elevene og spør om de liker sånn eller sånn og om de heller kan tenke seg en annen oppgave.”

”Hvis oppgavene deles i mindre oppgaver og tildeles den enkelte, så føler de mer at deres arbeid er nødvendig. Jeg hadde to elever som ikke deltok så mye, og da prøvde jeg å involvere dem gjennom å gi dem i oppgave å utforme selskapets logo. De gjorde en virkelig god jobb og de startet å bidra.”

”Den ene av guttene ringte og spurte om jeg gjorde det riktig, og sa at han kunne tenke seg å gjøre det annerledes. Det var fordi jeg ikke visste noen ting om å lage websider. Kommunikasjonsmessig var det supert.”

”Fordi de ble personlig involvert, og fordi det bare var de to om den oppgaven, så de kunne ikke gjemme seg bak andres arbeid. De følte at dersom de ikke gjorde jobben så ville det mislykkes. Før dette så var de virkelig på siden og isolert fra resten av gruppen.”

Lærerne beskriver i disse sitatene hvordan de gjennom tett oppfølging og dialog organiserer UB i mindre grupper, og tilrettelegger autonome oppgaver slik at elevene kan oppleve mestring slik Ryan og Deci (2000) fremhever som viktig for å kunne oppleve seg indre motivert. Gjennom at oppgavene deles mer personlig, beskriver lærere her at elevene opplever det mer engasjerende å delta, og dette tolker jeg til å beskrive puslespillmetoden som Johnsen et.al. (2000) viser til i samarbeidslæring, på en god måte. Læreren som forteller at en av elevene tok kontakt med henne på fritiden, forteller også at hun som lærer synes det er flott at han tok initiativ til å vise sin kompetanse i dialog med henne som lærer. Jeg tolker her at hun i utsagnet viser at hun er åpen, tilgjengelig og at hun anerkjenner elevens kompetanse, slik Waaktaar og Christie (2000) fremhever som viktig for å føle seg verdsatt. I det siste utsagnet over forklarer læreren sin opplevelse av hva som skulle til for å motivere to elever til å bidra i bedriften. Da han tildelte dem en oppgave han mente de kunne mestre, opplevde læreren at de passive elevene ble personlig involvert og at de erfarte at deres bidrag var viktig for resten av gruppen. Jeg tolker dette til å kunne sammenlignes med det Ryan og Deci (2000) fremhever som alle menneskers behov for opplevelsen av autonomi, tilhørighet og å føle seg kompetent for å kunne oppleve seg motivert. Jeg tolker lærerens forklaring slik at han ble personlig involvert i å få med elevene, og at han gjennom sine relasjonsetiske vurderinger der og da, hjalp elevene ved å invitere dem inn på en måte som gjorde det mulig for dem å takke ja til invitasjonen, slik Lindseth (2014) beskriver at man er vår den andre og dermed viser at man ser og anerkjenner. Og jeg opplever at denne læreren viser et godt eksempel på hvordan samarbeidslæring etter puslespillmetoden, kan utformes i praksis slik Johnson et.al.(2002) beskriver.

Scharmer (2011) hevder at for å lede en U-prosess må man kunne å se på mulighetene som

åpner seg i et tomt lerret, heller enn å fokusere på ferdig bilde eller resultat, fordi fremtiden skapes mens den oppstår. Uansett ferdig resultat, beskriver lærerne at mulighetene som finnes i UB-prosessen og det å arbeide sammen, er det aller viktigste til slutt. Under er noen sitater som beskriver betydningen av det gruppene gjør sammen:

”Suksessen i hvert enkelt UB-prosjekt skjer når deltakerne har tillit til hverandre og de starter å samarbeide, og å jobbe sammen. Og å lytte til hverandre er virkelig viktig. Disse faktorene er avgjørende for å lykkes, etter min mening.”

”Jeg følte at hvert medlem av bedriften følte noe for sine oppgaver, det var nøkkelen til suksess. De forstod selv, og det gjorde dem lykkelige. En suksessfull bedrift er ikke bare snakk om 2-3 personer, men et velfungerende team som jobber sammen”.

I sitatene over beskriver lærerne hvor viktig det er at gruppens medlemmer føler noe for sine oppgaver og forstår arbeidet som skal gjøres, for at gruppen skal kunne oppleve suksess, og jeg tolker disse sitatene som eksempler på samarbeidslæring (Johnson et.al., 2002).

I fortellingen under beskriver en lærer hvor vanskelig han synes det var å skulle jobbe mot en annen kollegas lederstil:

”Det var første gang jeg hadde den klassen, og jeg valgte den klassen som UB-klasse. I denne klassen var det en lærer, og den læreren bestemte alt elevene skulle gjøre. Fra 1.-4. klasse (vg. skole) hadde de hatt den læreren. Så hver gang elevene skulle gjøre noe, gikk de til læreren sin og spurte: kan jeg gjøre sånn eller sånn, kan jeg få lov... Eller læreren sa: nei, du kan ikke gjøre den oppgaven, hun/ han er bedre til å utføre den osv. Og det var veldig vanskelig, å jobbe mot en annen kollega, fordi det var viktig at de endret måten de var vant til å tenke på og gjøre ting på. Den største suksessen var ikke at vi dro til den nasjonale finalen, det ble en bonus. Den største suksessen var at mot slutten av året ble klassen en virkelig gruppe, der hver og en kunne tenke selv.”

Her forteller læreren at han verdsetter å styrke den enkelte elevens tro på seg selv og gruppens arbeid sammen. Jeg tolker sitatet til å beskrive to læreres ulike lederstil, slik Scharmer (2011) beskriver nivåene i Teori U. Jeg tolker at han opplever at den andre lærerens manglende tillit og åpenhet i møte med elevene bidro til å utvikle uselvstendige nesten-voksne elever. Læreren

som beskrives å bestemme alt for elevene, tolker jeg til å være en lærer som handler på downloading-nivå og som lytter som jeg-i-meg. Læreren forteller i sitatet hvordan han klarte å endre elevgruppens tro på seg selv. Ved å åpne opp og ha tillit til elevene, bidro han som ”fødselshjelper” for den enkelte elev og gruppen samlet, slik Scharmer (2011) hevder kan skje når man leder med åpen vilje. Jeg tolker videre at læreren her beskriver det Scharmer (2011) viser til kan skje med en gruppe dersom de endrer sine sosiale felt, og begynner å handle ut fra fremtidens muligheter i stedet for fortidens erfaringer. Gruppen kan da bli knyttet tettere sammen og hvert enkelt medlem av gruppen kan oppleve personlig og arbeidsmessig triumf (Scharmer, 2011).

4.7.2 Lærerrollen endres i UB

Flere lærere beskriver hvordan de opplever at rollen deres som lærer er ulik i UB, sammenlignet med andre fag de underviser i. I to utsagn beskriver lærere hvordan de inntar en veilederrolle i møte med elevene i UB:

”Det som er forskjellig er at jeg lar elevene jobbe i grupper, jeg veileder mer (i UB).”

”Jeg prøver å være en vennlig leder i timene med ungdomsbedrift,- læreren er ikke leder, men en venn som leder studentene til å oppnå sine mål”. Litt senere sa samme lærer: ”Jeg prøver å ha et personlig forhold til hver av elevene.”

I disse to sitatene forteller lærere hvordan de veileder, og en beskriver opplevelsen av å lede elevene på en mer vennlig måte i UB. Jeg tolker utsagnene til at de verdsetter samspillet som finner sted i gruppearbeidene og at de som lærere anerkjenner hver elev gjennom å bygge relasjon med elevene, slik Lindseth (2014) beskriver som avgjørende for å kunne hjelpe.

Motivasjon, kan i følge Ryan og Deci (2000) påvirke følelsene og engasjementet vår, og flere lærere beskriver hvordan det kan oppleves frustrerende å stå midt mellom to interesser. Hvordan entreprenørskapsfaget kunne få mer innpass, beskrev begge gruppene som vanskelig:

”Noen faglærere er rigide. Den enkelte lærer ønsker ikke å kutte noe av sitt pensum.”

”Vi ville måtte jobbe med rammene inni hodet på lærere”

”Når du underviser i vanlige fag, kan man bruke gruppearbeid. Men hovedforskjellen er at i andre fag må man undervise så alle studentene oppnår basisferdigheter i hvert av fagene mot slutten av året. I UB kan studentene gjøre ulike ting, noen grupper lærer masse om markedsføring, andre om salg, finansiering og økonomi. I andre fag så må alle gjennom det samme pensum”.

De to første sitatene beskriver utfordringer lærerne opplevde når det gjelder å få kollegaer til å se verdien i at elever arbeider mer som i UB. Jeg tolker de to øverste utsagnene her til å beskrive lærere de opplevde ikke var åpne for å diskutere hvordan læreplaner og undervisning kan planlegges på nye måter, slik Scharmer (2011) beskriver å være i downloading-nivået i Teori U. I siste sitat forteller læreren hvordan hun selv opplever at tid til gruppearbeid kommer i konflikt med ytre krav om felles pensum og opplæring i basisferdigheter. Hun beskriver at ytre krav gir henne utfordringer når det gjelder å kunne tilrettelegge for individuelle tilpasninger, noe hun opplever lettere å tilrettelegge i fag som UB. Jeg opplevde at lærerne i begge land beskrev hvordan elevene i UB jobber hardt mot ulike frister gjennom hele året, og at målet ofte var å delta i regionale/ nasjonale UB-finaler. Ofte møttes elevene utenom skoletid for å arbeide med UB. Jeg tolker det læreren beskriver til å handle om hvordan hun opplever at elevene utsettes for press i å oppnå resultater i andre fag enn UB. Jeg opplevde at denne læreren var interessert og motivert for arbeidet med UB, slik Ryan og Deci (2000) beskriver som indre motivert. Hun beskriver at hun opplevde et dilemma mellom UB og krav elevene møter i andre fag, og at hun i andre fag heller har fokus på resultat, enn elevenes muligheter for refleksjon og utprøving i fellesskap med andre. Jeg vurderer lærerens beskrivelse som interessant, sett i lys av Frøyland et.al. (2016) forskning og Ryan og Decis (2000) Self-determination theory, der kvaliteten på læring sidestilles med mulighetene hver elev har til aktiv utforskning i samspill med andre. I Estland var skolen i gang med å ta grep ved å utvikle fagplaner som vektla kombinasjonen teori og praktisk kunnskap på tvers av linjer og fag, og ved å innføre entreprenørielle ferdigheter i andre fagplaner.

4.8 Organisering

Kategorien *organisering* beskriver hva lærerne vektlegger som utfordrende med tanke på organisering av undervisning, og samarbeid med andre UB-lærere. Kategorien beskriver to forhold vedrørende organisering og samarbeid. Et forhold dreier seg om utsagn som handler om utfordringer lærere beskriver i forhold til hvordan UB organiseres for elevene. Et annet forhold dreier seg om hvordan lærere reflekterer rundt behovet for samarbeid og

kunnskapsdeling mellom lærere.

4.8.1 Organisering av UB-grupper for elevene

UB organiseres noe ulikt i de to deltakerlandene. Gruppestørrelse i UB-bedriftene varierte i Estland, mens i Italia var det praksis å ha en bedrift i hver klasse. Alle lærerne ga uttrykk for at de opplevde at store grupper utfordret dem når det gjaldt å få alle elevene engasjert.

”Hovedmålsettingen er å erfare hvordan det er å jobbe i team, og å forstå hva de selv liker å gjøre, hva de engasjeres i, forstå hvordan de skal disponere få midler og disponere tiden sin. Etter min mening er det ikke bare at de lærer noe om markedsføring eller hvordan et selskap organiseres, eller gjennom roller i UB. Men de lærer mye om å jobbe sammen i team, at de må stå sammen for å oppnå målet sitt. Alle elever burde få muligheten til å delta i denne typen prosjekter”.

I dette sitatet forteller læreren at han opplever at hver enkelt elevs følelse av verdi i felleskapet er det viktigste suksesskriteriet for den enkelte og for ungdomsbedriften. UB arrangeres etter en mal, og elevene har gjennom hele året ulike tidsfrister de må forholde seg til for å lykkes. Lærerens rolle er å støtte og hjelpe elevenes mestringsopplevelse underveis i UB-prosessene. Jeg tolker utsagnet som en god beskrivelse av hvordan læreren må lære elever å jobbe sammen (Johnsen et.al, 2000), for å kunne lykkes i å lede elever gjennom en U-prosess (Scharmer, 2011).

Flere lærere beskriver at organiseringen av gruppene har betydning for alles deltakelse. I utsagnene under kommer noe av utfordringene med organisering frem:

”De andre kommer litt i bakgrunnen. Og det er virkelig vanskelig å organisere alle gruppene slik at det blir en balansert gruppe.”

”Etter min mening er gruppen for stor. I starten av skoleåret foreslo JA-ressursen at gruppen kunne deles i 2-3 ungdomsbedrifter, men jeg var ikke så sikker på det fordi jeg trodde det kom til å bli mye arbeid. Men når jeg tenker på det nå, så skulle vi ha delt inn i flere ungdomsbedrifter.”

I disse sitatene beskriver lærerne først hvor utfordrende det kan være å finne en balanse mellom riktig oppgave til den enkelte og evnen de selv har til å ha tillit til at elevene tar ansvar dersom de deles inn i mindre UB-grupper. I utsagn nummer to beskriver læreren sin egen refleksjon, der jeg tolker at hun i etterkant reflektere-om-handling (Schön, 2000) og ser at hun kunne delt gruppen uten at det nødvendigvis hadde ført til merarbeid som hun først fryktet.

4.8.2 Samarbeid og kunnskapsdeling mellom lærere

Hvordan skolene organiserer lærernes arbeid med UB, og i hvilken grad lærerne har avsatt tid til samarbeid seg i mellom, varierer noe mellom de to landene. I det ene landet var det tradisjon for teamsamarbeid gjennom året, men siste skoleår var de gått bort fra å prioritere eget teammøtetidspunkt til UB-samarbeid. I det andre landet, har de ikke samme grad av pålagt teamsamarbeid. Men flere uttrykte at de ønsket å snakke mer sammen om opplevelsene sine fra praksis. Lærersamarbeid var et av temaene deltakerne reflekterte over i fokusintervjuet:

”Vi har ikke noen egen tid satt av til å snakke om erfaringene våre i UB. I fjor hadde vi avsatt tid til dette, men ikke i år.”

”Når det kommer til UB, så er det noe vi snakker mest om i kaffepausene våre. Da kan vi drøfte utfordringer og finne løsninger.”

”Det burde vært en koordinator som kunne koordinere slik at vi fikk delt erfaringer. Spesielt for oss som har lite erfaring, vi som er i våre første år trenger nok mer støtte.”

Møtepunkt krever organisering, både formelt og uformelt. Jeg tolker med disse utsagnene at lærere i begge land beskriver hvordan refleksjon i fellesskap kan være et viktig grep for å utvikle den enkeltes praksis (Schön, 2000). Lærerne ga uttrykk for at de ønsker tid til å fortelle og lytte til hverandres praksishistorier for å utvide egne refleksjoner. En lærer beskriver betydningen av å kunne videre fortelle egne erfaringer til andre på denne måten:

”Jeg vet ikke om det skyldes bare det (at hun har fortalt andre om suksesshistorien til to elever), men i år er min erfaring at mange av elevene deltar i flere bedrifter på tvers

av linjer, for å hjelpe bedriftene med deres web-sider. Min erfaring er at å fortelle disse fortellingene er en virkelig god undervisningsmetode, at andre kan lære av det og bli inspirert.”

Læreren beskriver i sitatet hvordan hun tror at det å fortelle historien om elevenes suksess, kan ha påvirket andres inspirasjon til å våge å ta nye utfordringer. Jeg tolker her at denne læreren beskriver hvordan hun, gjennom å fortelle om andres suksesshistorie, opplevde at hun påvirket både elevenes syn på seg selv og at flere (både elever og lærere) ser muligheter de ikke var oppmerksomme på før. I følge Rismark og Sølvberg (2011) er samhandling som åpner for fellesrefleksjon, nøkkelen til å bygge kulturer for læring mellom ansatte. De trekker frem at lærere trenger tid til å reflektere sammen, systemer som ivaretar kunnskapsdeling og at utviklingsarbeid gjennom medarbeidermedvirkning er viktige faktorer i utviklingen av skoler. Gjennom å reflektere-om-handling kan man, i følge Schön (2000), gjenkjenne situasjoner siden og bidra til å endre måten man reflekterer-i-handling. Jeg tolker sitatet over som et eksempel på hvordan refleksjon med andre, og det å fortelle hverandre praksishistorier kan bidra til å endre læreres refleksjon-om og i-handling.

Datafunn fra denne studien kan sammenlignes med ICEE kvantitative funn for skoleåret 2015/2016. Der gir lærere uttrykk for at de savner mer tid til å snakke og lære sammen, at de opplever at de fleste elevene liker å samarbeide med andre elever, og at elevene liker å arbeide med UB, selv om det er utfordrende og tidkrevende arbeid.

5. Oppsummering

I denne studien har jeg ønsket å belyse hva lærere opplever som stimulerende og utfordrende med å arbeide i ungdomsbedrift, og problemstillingen i denne studien har derfor vært:

Hvordan opplever lærere arbeidet med ungdomsbedrift? Målet har vært å se etter mønster i hvordan lærere beskriver å lykkes med arbeidet i UB, og hva de opplever som utfordrende i møte med elevene. Analysen av dataenhetene i kategoriene personlig vekst, samarbeidsrelasjoner og organisering viser at lærerne opplever ungdomsbedrift som et givende fag for egen del og for elevene. Studien viser også at lærerne opplever utfordringer i møte med enkeltelever som ikke engasjeres i arbeidet med UB. Lærerne beskriver hvordan de gjennom å endre egen innstilling til elever, kan bygge gode relasjoner med hver elev og innta en veilederrolle. De beskriver hvordan de har lyktes i å tilrettelegge autonome og inkluderende læringsmiljø i arbeidet med UB. Jeg vurderer at studien har funn som skisserer løsninger til hvordan skolen og lærerne kan møte og håndtere utfordringene de beskriver at de opplever. Lærerens evne til å bygge relasjon med elevene, og organiseringen av UB beskrives å ha betydning for om den enkelte elev kan motivere seg selv i UB.

5.1 Hovedfunn

Flere lærere gir uttrykk for at de opplever det meningsfullt å være likestilt med elevene i samarbeidet om UB. De trives når de lærer sammen med og av elevene sine. Lærerne opplever at det er uproblematisk for dem å ikke være eksperten. Lærerne beskriver videre at elevene kan vise frem individuelle styrker i UB, når læreren anerkjenner og ser den enkelte. For å kunne engasjere hver elev, må læreren skape autonome læringsmiljø som bygger på elevenes kompetanse og opplevelse av tilhørighet. Flere lærere opplever UB som en egnet arena for å lede elever i kreative prosesser, slik Scharmer beskriver i Teori U (2011). Jeg vurderer at lærerne er nøkkelen til at hver elev kan oppleve fagets verdi, slik lærere i denne studien uttaler at alle elever burde få mulighet til. Samarbeidslæring, slik Johnson et. al. (2002) beskriver metoden, kan være en pedagogisk metode som ivaretar elever og lærere i arbeidet med UB.

For å kunne forbedre arbeidet med UB, beskriver lærerne at de må støtte elevene gjennom relasjonsbygging og ved å tilpasse arbeidsoppgavene til den enkelte elev fra starten av skoleåret. Måten UB organiseres på har betydning for om de klarer å engasjere hver elev.

Deltakerne beskriver hvordan skolen gjennom å organisere kunnskapsdeling mellom UB-lærere, kan støtte lærernes refleksjon-om og i-handling (Schön, 2000). Organisert kunnskapsdeling kan utvide lærernes bevissthet rundt hvorfor man lykkes eller utfordres i arbeidet med UB, og hvordan de kan endre måten de møter utfordringene på. Lærerne beskriver at de opplever det nyttig å høre hverandres historier. Jeg opplevde at lærere i begge land fikk anerkjennelse fra kollegaer da de delte positive og utfordrende praksishistorier med hverandre i fokusgruppeintervjuene.

Elevenes evne til å verdsette og å støtte hverandre slik Johnson et.al. (2002) vektlegger, er samarbeidsferdigheter som må læres og som må veiledes av læreren. Min vurdering er at dersom læreren skal klare å hjelpe elever til å åpne opp sitt sinn, hjerte og vilje må lærerne gjennom egenrefleksjon først oppdage sine blinde punkt, slik Scharmer beskriver i Teori U (2011). Organisering av UB er avgjørende for muligheten lærere har til å tilrettelegge for mestring, som igjen bidrar til elevenes personlige vekst i arbeidet med UB.

Å bli sett og hørt av andre, er den beste hjelpen man kan få til å like seg selv i følge Waaktaar & Christie (2000). Johnson et.al. (2002) beskriver at man gjennom samarbeidslæring kan få elevene i UB til å føle seg sett og anerkjent for den de er. Elevene kan øve egen bevissthet rundt møter med andre, slik Løgstrup (2010) og Lindseth (2014) fremhever som viktig for å kunne hjelpe andre. Scharmer (2011) hevder at grupper eller enkeltpersoner som har beveget seg gjennom en U-prosess viser større sannsynlighet for å gjenta øvelsen flere ganger. Når lærerne øver seg i å se seg selv og egne blindpunkt, opptrer de samtidig som gode rollemodeller for elevene. Lærerne har stor frihet og unike muligheter til å anerkjenne den enkeltes styrker i arbeidet med UB, og kan påvirke og bevisstgjøre den enkelte eleven i forhold til UB-gruppen sin.

Alle de 12 deltakerne i denne studien ga uttrykk for at entreprenørielle ferdigheter handler om kompetanse for livet, og at alle elever trenger å tilegne seg slik kompetanse. I starten av intervjuene da jeg spurte om de kunne dele en positiv opplevelse, valgte flere å fortelle om et konkret resultat av arbeid med en UB – en bedrift som for eksempel hadde oppnådd å komme til den regionale eller nasjonale finalen. Da jeg videre spurte hvordan de opplevde å se elevenes styrker i arbeidet med UB og hva de selv mente de har lært av å arbeide med UB, endret fokuset seg fra å handle om stolthet over resultater til å handle om at den viktigste suksessfaktoren med UB er mulighetene enkeltelever kan få i faget. Deltakerne beskriver at

UB gir muligheter for personlig vekst gjennom praksisnær kunnskap skolen ellers ikke gir de samme mulighetene for. Scharmer (2011) oppfordrer skolene til å utvikle mer praksisnær undervisning, for å kunne forberede elevene på møtet med fremtiden og livet utenfor skolen.

Min vurdering er at læreropplæringen i å undervise UB kan inneholde mer relasjonsfaglig kunnskap. Gjennom økt relasjonsfaglig kunnskap kan lærere reflektere rundt egen rolle og i økende grad forstå hvordan de kan påvirke elevenes muligheter til deltakelse. Lærere trenger kunnskap om pedagogiske metoder som styrker samarbeid og øker deltakelsesmuligheten til alle elever.

Det er viktig at lærere opplever ledelsen som en støttespiller, fordi lærere har ulike forutsetninger og motivasjon for arbeidet med UB. Flere lærere beskriver hvordan de opplever økt motivasjon og mestring ved å ha tilpassede ansvarsoppgaver i arbeidet med UB. Jeg vurderer at samarbeidslæring også kan overføres til utviklingsarbeid i en personalgruppe.

Motivasjon og kunnskapsdeling er sentrale funn i denne studien, og etter min vurdering vil en strukturert organisering av tid til refleksjon mellom lærere kunne påvirke den enkeltes mestringsopplevelse og engasjement positivt i fag som UB. Inspirert av Lea Lund Larsen (2015) kunne jeg sett det som hensiktsmessig å undersøke mer hvordan lærere snakker sammen om UB. Larsens (2015) forskning viser at lærere ikke benytter et didaktisk språk i beskrivelsen av egen praksis, og studien viser at skolen kan oppnå pedagogiske gevinster gjennom større grad av allmendidaktiske refleksjoner mellom lærere i det daglige livet i skolen.

5.2 Forslag til videre forskning

Det kunne være interessant å studere hvordan lærere som ikke underviser i entreprenørskap reflekterer rundt faget. Når jeg forteller at jeg har skrevet masteroppgave om entreprenørskap i skolen opplever jeg at de fleste, både innenfor og utenfor skole, assosierer entreprenørskap til å handle om produktutvikling og næringsvirksomhet. Mange signaliserer at faget er fjernt og uvant for dem selv. Deltakerne i denne studien er opptatt av hvilken personlig verdi entreprenørielle ferdigheter har for den enkelte elev, og flere lærere fremhever at det er samarbeidsprosessene og ikke produktet som er det viktigste for dem i arbeidet med UB. Aktuelle studier videre kunne også være å studere forskjeller og likheter mellom læreres opplevelser av entreprenørskap i barneskole, ungdomsskole, videregående skole og høyere utdanning, eller å observere hvordan lærere og elever kommuniserer i UB-praksis.

5.3 Refleksjoner over egen læring

Hva har jeg lært om meg selv som forsker underveis i denne prosessen? Å forske er utfordrende på flere måter. Jeg valgte å ta utfordringer knyttet til å skulle forske alene i to europeiske land. Dette innebar å planlegge og gjennomføre alt fra reiser, til møter med skolene og deltakerne i hvert av landene. Språklig har jeg utviklet meg enormt, både i muntlig og skriftlig engelsk, og gjennom alle delene av denne skriveprosessen. Jeg har utviklet meg i kontakten med deltakerne, og jeg er takknemlig til alle som møtte meg med åpenhet og vennlighet i Estland og Italia. Det at jeg ikke hadde bestemt teori i forkant er jeg takknemlig for nå i ettertid. Jeg opplever at teorien har kommet til naturlig utfra funn i datamaterialet, og den har bidratt til å utvikle oppgaven i en dynamisk prosess. Jeg opplever at teoriene flettes sammen og utfyller hverandre til en helhet. Det ble etterhvert tydelig for meg at teori om samarbeidslæring måtte med, og mot slutten er jeg også blitt mer oppmerksom på at samarbeidslæring er en måte å tenke på som jeg vurderer kan overføres til utviklingsarbeid for voksne.

5.4 Et kritisk blikk på egen forskning

I etterkant kunne jeg ønske at jeg hadde gjort to dybdeintervju med en lærer fra hver av fokusgruppene. Jeg opplevde at språkbarrieren var en tidsmessig utfordring i begge fokusgruppeintervjuene, og kunne derfor tenkt meg at noen av lærerne fikk utdypet tankene sine i et individuelt intervju. I et fokusgruppeintervju vil deltakerne måtte dele den tilmålte tiden seg i mellom, og i tillegg gikk det bort tid til å tolke utsagn fra deltakere og meg som fasilitator.

Jeg kunne også ønsket meg mer tid til å observere læreres praksis med UB, og da spesielt observert de lærerne som deltok i fokusintervjuene. Jeg observerte en av deltakernes UB undervisning, mens de andre observasjonene jeg gjorde var av andre læreres UB-timer.

5.5 Avslutning

UB er svært utbredt i Norge og det er forsket mye når det gjelder elevenes perspektiv i UB, men det har i liten grad vært forsket på hvordan ungdomsbedrift oppleves sett fra lærernes ståsted. Denne studien er utført i to land som er i ferd med å innføre entreprenørskap som målfag i skolen. I Stortingsmelding 28 (2015-2016) (Regjeringen) påpekes det at et samfunn i

endring behøver en skole i endring, og at norsk skole trenger å legge bedre til rette for økt elevaktivitet og mulighet til tverrfaglig fordypning. I følge St.meld. 28 skal prioriterte tverrfaglige tema vektlegges i elevenes arbeid, og temaene skal være knyttet til samfunnsutfordringer over tid. Prioriterte temaer det vises til er folkehelse, livsmestring, demokrati, medborgerskap og bærekraftig utvikling (Meld. St.28). Min vurdering er at funn i denne studien viser at entreprenørskap kan utvikle elevenes livskompetanse og bidra til å styrke elevenes fremtidige muligheter til å sikre bærekraftig utvikling ved hjelp av kreativitet og innovasjon. Studien beskriver hvordan skolen kan styrke elever og læreres opplevelse av indre motivasjon og mestring i arbeid med entreprenørskap i skolen.

De funn som er presentert, viser subjektive opplevelser som er fortalt av et begrenset utvalg lærere, og studien kunne sett helt annerledes ut med andre deltakere. Det er imidlertid interessant å se hvor like tanker som beskrives i begge land, og derfor tenker jeg studien har overføringsverdi til en langt større gruppe ledere enn de 12 lærerne som har bidratt i denne prosessen.

6. Litteraturliste

- Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*. Vol.22, no.4. Routhledge.
- Amundsen, O. (2009). Organisasjonens små og store fortellinger. Narrative intervjuer som redskap i studiet av organisasjonskultur. I Hepsø, I.L. & Kongsvik, T. (red.) *Forskning som endringsverktøy i organisasjoner. Forståelse og utvikling av praksis*. Trondheim: Tapir akademisk.
- Ask, A. S. (2014). Pedagogisk entreprenørskap i skolen. I Ødegaard og Ask (2014) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand: Portal forlag 2014.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychological Association*, 44(9).
- Darsø, L. (2010). At komme ud over det pæne: prototyper. I Mikkelsen, T. & Møller, M. *Den kreative kraft i innovasjonsledelse*. Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Deci E. L. & Gagné M. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26.
- Deci, E. L. & Gagné, M. (2014). The History of Sel-Detemination Theory in Psykology and Management. I Gagné, M (2014) *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory*. New York: Oxford University Press.
- Eide, T. H og Olsvik, V. M. (2016). *Qualitative case study of mini-company experiences in five European countries*. Lillehammer: Eastern Norway Research Institute.
- European Commission. (2013). *Entrepreneurship 2020. Action plan. Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe-2013*. European Commission, Brussels, 2013.
- ES 2020 (2014). *The Estonian Lifelong Learning Strategy 2020*. Ministry of Eduction and Research, Estonia 2014.
- Fangen, K. (2010). *Deltagende observasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Frøyland, M., Remmen, K. B. and Sørvik, G. O. (2016), Name-Dropping or Understanding?: Teaching to Observe Geologically. *Science Education*.
- Gulliksen, M. & Hardemaal, F. R. (2011). Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisning i lærerutdanningen? *Techne Serien vol 23, no 2*, 2016.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal norsk forlag.

- Hörner, W., Döpert H., Reuter L.R. og von Kopp, B. (2015). *The Education System of Europe*. Springer Reference (kap.14 Estland, kap.24 Italia).
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- JA Europe. (2017). Hentet 20.01.2017, fra <http://www.jaeurope.org/about.html>
- Jareg, Kirsti og Pettersen, Zarin (2006). *Tolk og tolkebruker – to sider av samme sak*. NAKMIs tidsskriftserie om minoriteter og helse. Oslo: Fagbokforlaget.
- Johannisson, B. (2005). *Entreprenørskapets väsen*. Lund: Studentlitteratur.
- Johansen, V. (2017). *Quantitative studies of mini-company experiences in five European countries*. Lillehammer: Eastern Norway Research Institute.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. og Holubec, E.J. (2002). *Som hånd i hanske, En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Oversatt og bearbeidet av Aakervik, Aa.,O. (2002). Namsos: Pedagogisk Psykologisk forlag.
- Kendall, G. and Wickham, G. (2004). Foucaultian Framework. I *Qualitative Research Practice*. London: Sage Publications 2007.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Handlingsplan: Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Oslo: KD. Hentet 19.01.2017, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-entreprenorskap-i-utdannin/id575026/>
- Larsen, Lea L. (2015). *Lærerenes verden - almenlærerens refleksjoner over klasseromserfaringer*. Aarhus universitet, Institutt for utdanning og pedagogikk (DPU).
- Lindseth, A. (2014). Moving towards the other, *Journal of Comparative Social Work*. 2014/1.
- Løgstrup, K.E. (2010). *Den etiske fordring* (4.utg, 2.opplag) Danmark: Løgstrup Biblioteket. Klim.
- Macnaghten, P. & Myers, G. (2004). Focus groups. I *Qualitative Research Practice* (2007) London: Sage publications.
- Morgan, D. (1997). *Focus Groups as Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage publications.
- Morgan, David L. (2012). Focus groups and social interaction. Gubrium, J.F. mfl. *The SAGE handbook of Interview research, the Complexity of the Craft*. Sage Publications.
- Neumann, C. og Neumann, I. (2012). *Forskeren i forskningsprosessen. En metodebok om situering*. Cappelen Damm AS.

- Regjeringen (2016). Stortingsmelding 28 (2015-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse- En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet 03.05.17, fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. 3. utg. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A. M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 1(2).
- Ryen, A. (2012). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryen, A. (2004). Ethical issues. I Silverman, D. (2004). *Qualitative research: Theory, method and practice* London: Sage Publications.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*.
- Scharmer, O. (2011). *Teori U. Lederskap som åpner fremtiden. Mot en ny sosial teknologi-presencing*. Danmark: Ankerhus forlag.
- Schön, D. A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I Illeris, K (2000) *Tekster om læring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Silverman, David (2014). *Interpreting Qualitative data*. Sage Publications.
- Støren, L.A og Johansen, V (2014). *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærming, utbredelse og effekter*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ungt entreprenørskap. (2017). Hentet 20.01.2017, fra <http://www.ue.no/Trondelag/Om-oss>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Gjennomføringsbarometeret 2016. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorne*. Hentet 20.01.2017, fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/statistikk/gjennomforing/gjennomforingsbarometeret-2016.pdf>
- Waaktaar, T & Christie, H.J. (2000). *Styrk sterke sider, Håndbok i resilience grupper for barn med psykososiale belastninger*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Aasen, T.M., Amundsen, O. (2015). *Innovasjonsarbeid. Organisasjon, kultur og ledelse*. Oslo: Gyldendal akademiske.

7. Vedlegg

7.1 Vedlegg nr. 1. Intervjuguide

Intervjuguide til fokusintervju med lærere i UB

Fokusintervjuene er del av EU-prosjektet www.icee-eu.eu. Fokusgruppene er tilknyttet videregående skole, yrkesfaglig linje i Italia og Estland.

Tema for intervju: Hvordan opplever lærerne arbeidet med ungdomsbedrift?

- 1) Presentasjon av meg som forsker, prosjektet og mitt valgte tema, gjennomgang av informasjonsskriv om hvordan dataene skal anvendes og oppbevares.
- 2) Be deltakerne presentere seg og sier litt kort om seg selv, noe som gir alle i rommet en liten opplevelse av hvem de er og hva de er opptatt av.
- 3) Be lærerne fortelle om en opplevelse med UB som har vært god for dem.
 - Hva var det som gjorde at opplevelsen ble positiv?
 - Opplever lærerne å se elevens ressurser på nye måter i UB?
 - Hvordan har den enkeltes oppfatninger av UB og entreprenørskap i skolen endret seg underveis?
- 4) Be dem fortelle om en opplevelse som har vært utfordrende for dem som lærere i UB
 - Hva var det som gjorde at det ble utfordrende og hvordan håndterte de det?
 - Opplever de at erfaringene har endret egen praksis?
 - Hvordan kan de tenke seg å utvikle seg selv og skolens arbeid med UB?
- 5) Noe de ønsker å tilføre?

7.2 Vedlegg nr. 2. Informasjons og samtykkeskjema deltakere

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

”Læreres refleksjon over egen utvikling, i møte med elever i Ungdomsbedrift”

Bakgrunn og formål

Dette fokusintervjuet er del av masterstudiet mitt. Jeg deltar i et større EU-studie av Ungdomsbedrift og entreprenørskap i skolen (www.icee-eu.eu). Min oppgaves hovedfokus er å se på hvordan lærere reflektere over egen utvikling i rollen som lærer i Ungdomsbedrift og entreprenørskapsfaget, og hvordan elevene opplever å samarbeide med lærere innen faget entreprenørskap og Ungdomsbedrift. Jeg samarbeider med Ja-Europes representant i det enkelte land.

Siden deres skole har takket ja til deltakelse i ICEE, har dere også fått forespørselen om å delta i dette forskningsprosjektet gjennom ICEE og Ja-Europe.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I dette studie ønsker jeg å lære om din opplevelse i arbeid med Ungdomsbedrift og Entreprenørskap i skolen. Jeg håper derfor du vil bidra med eksempler fra din praktiske hverdag, enten som lærer eller elev.

Målet mitt er at vi sammen skal få til en samtale om gruppens ulike erfaringer og tanker om egen utvikling i arbeidet med faget Entreprenørskap. Jeg ønsker at du skal oppleve at spørsmålene og refleksjonene vi får til i gruppen, kan gi deg tanker du kan ha nytte av videre i din praksis.

Intervjuet vil ta ca.1,5 time, og samtalen tas opp på lydspor.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og veilederne mine som vil ha tilgang til transkribert tekst. Lydspor vil bli slettet etter at jeg har transkribert, og vil sammen med transkribert tekst oppbevares av meg før makulering.

Dersom jeg referer til spesifikke utsagn, vil dere kunne kjenne igjen innhold og utsagn som blir referert i min oppgave. Men det vil ikke være mulig å identifisere hvem som sa hva, av andre enn oss som var til stede under intervjuet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes innen august 2017. Lydspor blir transkribert av meg i ettertid av intervjuet. I den transkriberte teksten vil det ikke være mulig å spore din identitet i ettertid. Lydopptak og transkribert tekst vil bli makulert når prosjektet **avsluttes august 2017**.

Frivillig deltakelse

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

Dersom du har spørsmål til studien, ta kontakt med:
student Ingunn Elder, telefon 0047 90505121,
eller Vegard Johansen, daglig leder av ICEE, 0047 90743388

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

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

7.3 Vedlegg nr. 3. Godkjenning fra NSD



Astrid Margrethe Sølberg
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 02.12.2016

Vår ref: 50794 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50794</i>	<i>Læreres refleksjon over egen utvikling, i møte med elever i Ungdomsbedrift</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astrid Margrethe Sølberg</i>
<i>Student</i>	<i>Ingunn Elder</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.08.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS
NSD – Norwegian Centre for Research Data

Harald Hårfagres gate 29
NO-5007 Bergen, NORWAY

Tel: +47-55 58 21 17
Faks: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.no
www.nsd.no

Org.nr. 985 321 884

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 50794

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at dere etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Vi anbefaler at personopplysninger som lagres på privat pc/mobile enheter krypteres.

Forventet prosjektslutt er 01.08.2017. Ifølge meldeskjema skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres vanligvis ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak