

Forord

Først om fremst, må jeg understreke hvor heldig jeg har vært som har fått deltatt i et forskningsprosjekt som har gitt meg unike muligheter og bidratt til en bratt læringskurve. Vegard Johansen, som har fungert som min kontaktperson, fortjener en stor takk. I tillegg til å være biveileder og behjelpelig med alle typer spørsmål, har du lagt til rette for en spennende og inspirerende prosess frem til målet.

Jeg retter også en varm takk til Daniel Schofield, min hovedveileder. Takk for at du har vært tilgjengelig gjennom hele prosessen, tross permisjon. Takk for din tålmodighet og alltid motiverende positivisme.

Jeg vil også takke alle elever og lærere som har vært villige til å delta i studien, og Vegard for samarbeidet under datainnsamlingen.

Kontorkollektivet fortjener en stor takk for å alltid lyse opp arbeidsdagen, og være behjelpelig med alt som kan tenkes. Dere er fantastiske!

Takk til Eirik, for at du under hele prosessen har spurt om hvordan det går, og alltid orket å høre svaret. Jeg takker både Eirik og Mari for korrekturlesing, og takk for at jeg alltid kan ringe deg, Mari.

Julie Kristin Aae
NTNU, Dragvoll
09.05.2017

Sammendrag

Studien er en del av et større prosjekt, ICEE prosjektet. Innovaion Cluster for Entrepreneurship Education, er et treårig politisk eksperimenterende prosjekt. Prosjektet er delfinansiert av Den Europeiske Kommisjon, herunder Erasmus+ programmet. Målet med prosjektet er å analysere påvirkningen av entreprenørskap i skolen, og forstå hva som må til for å nå det europeiske målet om at alle unge mennesker skal få en praktisk entreprenøriell opplevelse før de går ut av den grunnleggende skolen (ICEE, 2010).

Formålet med denne studien er å se på ungdomsbedrift som undervisningsmetode i skolen og undersøke hvordan denne tilrettelegger for et inkluderende læringsmiljø. Studiens problemstilling er: *På hvilken måte kan arbeidet med ungdomsbedrift legge til rette for et inkluderingsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning?*

Flere europeiske land deltar i prosjektet, men dataene som er brukt i denne studien er hentet i Finland og Latvia. Datainnsamlingen foregikk ved bruk av fokusgruppeintervjuer på to videregående skoler. Det er gjort både intervjuer med elever og lærere. Elevene som har deltatt er mellom 17 og 18 år og går andre året på videregående.

Det teoretiske utgangspunktet for studien er i hovedsak Banduras (1986, 2005) teori om sosial kognitiv teori, hvor både *human agency* og *self-efficacy* er sentrale begreper. Videre brukes også en del av Skaalvik og Skaalviks (2014) teori for å knytte denne teorien opp mot en skolesammenheng og mot en norsk kontekst.

Sentrale funn er at en gruppe elever jobber hardt og målrettet med arbeidet med ungdomsbedrift, mens en annen gruppe legger ned lite innsats eller slutter tidlig i prosessen. Det ser ut som de hardtarbeidende elevene får gode erfaringer og økt mestringsforventning, mens de som legger ned lite innsats eller slutter, trolig ikke får dette. Videre har jeg identifisert noen kategorier som fremstår som sentrale ved arbeidet med ungdomsbedrift, og samtidig ser til å fremme den ene gruppen elever men hemme den andre. Kategoriene jeg har sett på er *risiko*, *selvregulering* og *virkelighetsnærhet*. Jeg konkluderer derfor med at det, ut i fra denne studien, ser ut til at arbeid med ungdomsbedrift ser ut til å ekskludere i stedet for å inkludere. Jeg foreslår imidlertid noen tiltak jeg mener kan endre på dette.

Innhold

FORORD	III
SAMMENDRAG.....	V
INNHOLD.....	III
1. INNLEDNING	1
1.1 BAKGRUNN FOR STUDIEN	1
1.2 MITT PROSJEKT	2
1.3 MINE FUNN	3
1.4 ICEE	3
1.5 ENTREPRENØRSKAP I LATVISK SKOLE	4
1.6 ENTREPRENØRSKAP I FINSK SKOLE	5
1.7 PROBLEMSTILLING	5
1.8 OPPGAVENS STRUKTUR.....	6
2. TIDLIGERE FORSKNING	7
2.1 ENTREPRENØRSKAP.....	7
2.2 TIDLIGERE FUNN I ICEE	8
2.3 SPESIALPEDAGOGIKK	8
2.4 VIRKNINGEN AV ENTREPRENØRSKAP I SKOLEN	9
2.5 KAN VI SNAKKE OM EN INKLUDERENDE SKOLE?.....	11
3. TEORI	12
3.1 INKLUDERENDE LÆRINGSMILJØ.....	12
3.2 SOSIAL KOGNITIV TEORI.....	13
3.3 MESTRINGSFORVENTNING.....	14
3.4 MESTRINGSFORVENTNING I GRUPPE.....	16
3.5 MESTRINGSFORVENTNING OG UNGDOMSBEDRIFT	16
3.5.1 Skolens agenda	17
3.5.2 Risikovilje	17
3.5.3 Meningsfylt arbeid.....	18
3.5.4 Selvregulert læring.....	18
3.5.5 Attribusjon	19
3.5.6 Selvvalgte handikap og lært hjelpeløshet.....	20
4. METODE.....	21

4.1 FORSKNINGSTILNÆRMING	21
4.1.1 Kvalitativ metode.....	21
4.1.2 Intervju som metode for datainnsamling	22
4.1.3 Fokusgruppeintervju	22
4.1.4 Vitenskapsteoretisk grunnlag	23
4.1.5 Epistemologisk ståsted	23
4.2 UTVALG	24
4.2.1 Strategisk tilgjengelighetsutvalg	25
4.2.2 Skjevhet i utvalget	25
4.2.3 Utvalgets størrelse.....	26
4.2.4 Endelig utvalg	26
4.3 GJENNOMFØRING	27
4.3.1 Intervjuguide.....	27
4.3.2 Gjennomføring av intervju	28
4.3.3 Transkribering.....	31
4.3.4 Analyse	31
4.4 ETIKK.....	32
4.4.1 Meldeplikt.....	33
4.4.2 Samtykke	33
4.4.3 Konfidensialitet.....	34
4.5 PÅLITELIGHET OG TROVERDIGHET	34
4.5.1 Pålitelighet.....	34
4.5.2 Troverdighet	35
5. FUNN	37
5.1 BESKRIVELSE AV FUNN	37
5.2 TO OPPLEVELSER AV DELTAKELSE I UNGDOMSBEDRIFT	38
5.3 RISIKOVILJE.....	39
5.3.1 "Selvtillit er det du får ut av det"	39
5.3.2 "Kanskje du ikke er ment for dette"	41
5.4 VIRKELIGHETSNÆRT.....	43
5.4.1 "Følelsen av å gjøre virkelig arbeid"	43
5.4.2 "Kanskje dette er den enkle veien?"	44
5.5 SELVREGULERING.....	45
6. OPPSUMMERENDE DRØFTING	47

6.1 Ungdomsbedrift og inkludering	47
6.2 Hvem opplever å lykkes?	49
6.3 KONKLUSJON	50
7. REFERANSER	53
8. VEDLEGG	I
VEDLEGG 1.1 : INTERVJUGUIDE FOR ELEVINTERVJU	I
VEDLEGG 1.2 : INTERVJUGUIDE FOR LÆRERINTERVJU	V
VEDLEGG 2: FORESPØRSEL OM Å DELTA I FOKUSGRUPPEINTERVJU	VIII
VEDLEGG 3: MELDESKJEMA TIL NSD	X
VEDLEGG 4: TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONPPLYSNINGER	XV

1. Innledning

Vi har sett et voksende fokus på inkludering i den norske skolepolitikken de siste årene. Den flerkulturelle og mangfoldige skolen har på mange måter krevd at inkludering blir et fokusområde i skolesammenheng. Men samtidig som fokuset på inkludering vokser, ser vi også at antall elever som trenger spesialundervisning øker. Selv om det poengteres at spesialundervisning skal gis i ordinær klasse, i følge prinsippet om den inkluderende skolen, er det slik at hele 73 prosent av denne undervisningen foregår enten i grupper eller som enetimer (Utdanningsforbundet, u.å.). Ut i fra disse tallene mener jeg det er grunn til å stille spørsmål ved hvor inkluderende dagens skole egentlig er. Hvis det er slik at undervisningen ikke legger til rette for et inkluderende læringsmiljø i skolen, bør vi da se etter andre måter å drive undervisningen på?

De siste tiårene har vi sett en stor økning av entreprenørskapsopplæring i skolen i hele Europa (Johansen & Støren, 2014). Flere organisasjoner jobber med å lage programmer som kan implementere entreprenørskap i alle nivåer i skolen. Elevbedrift og ungdomsbedrift er kjente metoder for å få entreprenørskap inn på timeplanen. Disse metodene har som mål at elevene skal styrke sin kreativitets- og innovasjonskompetanse, sin handlingskompetanse og omverdenkompetanse. Samtidig som de skal styrke personlige egenskaper som initiativ, motivasjon, selvtillit og risikovilje (Ungt Entreprenørskap, 2016). Måten det arbeides med elevbedrift og ungdomsbedrift på, kan på mange måter sies å skille seg fra annen undervisningen vi er vant til å se i dagens skole. Jeg ønsker derfor å se nærmere på om denne undervisningsmetoden kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.

1.1 Bakgrunn for studien

Gjennom lærerutdanning og studier i spesialpedagogikk har jeg lært om mange prinsipper som skal bidra til tilpasset opplæring og et inkluderende læringsmiljø. Ute i jobb, og i praksis, har jeg likevel ofte stilt meg selv spørsmålet om den undervisningen som drives egentlig legger til rette for inkludering. Terje Overland (2015) hevder på Utdanningsdirektoratets nettsider at tilpasset opplæring er den faktoren som skal til for å ivareta prinsippet om inkludering. Dette høres logisk ut, i og med at en perfekt tilpasset undervisning nettopp ville være tilpasset alle elever, og dermed føre til et inkluderende miljø. Problemet er bare at denne perfekte tilpassede opplæringen for mange oppleves, og sannsynligvis er, umulig å oppnå. Damsgaard og Eftedal

(2015) poengterer i en artikkel at lærerne stadig får beskjed om å tilpasse undervisningen bedre, uten noen beskrivelse av hvordan dette kan gjøres. Som lærer og spesialpedagog ønsker jeg å finne en måte å drive undervisning på, som gjør at alle elever kan delta og oppleve mestring. Selv om dette virker ambisiøst, mener jeg det er nødvendig å se på nye former for undervisning for å nærme seg dette målet.

Samtidig som vi arbeider mot et mål om en inkluderende skole, må vi være bevisst skolens agenda i samfunnet. Skolen skal på mange områder forberede barn og unge for det livet som venter etter skolen. Jeg mener derfor det er interessant å se nærmere på ungdomsbedrift som metode i skolen. Mine antagelser er at dette er en læringsmetode som har potensial til både å skape et inkluderende læringsmiljø, og samtidig utruste elevene med viktig kunnskap og ferdigheter for fremtiden.

Min erfaring er at lærere ofte tyr til en type undervisning de kjenner fra før. Slik jeg ser det blir undervisningen ofte gjennomført på en måte vi kan omtale som tradisjonell klasseromsundervisning. Gjerne med ulike varianter for å prøve å tilpasse denne undervisningen til ulike elever. Vi ser et samfunn i rask endring, men mye av metodikken når det kommer til undervisning ser for meg ut som likner den som har vært brukt i skolen i mange tiår. Jeg mener derfor vi må tørre å se på helt nye metoder for å drive undervisning. På denne måten kan det være mulig å finne noe som fungerer bedre i dagens samfunn og i dagens kontekst. Jeg ser muligheten for at elevbedrift eller ungdomsbedrift kan være metoder som innfrir disse kravene.

1.2 Mitt prosjekt

Denne studien er gjort i samarbeid med et allerede eksisterende prosjekt, ICEE prosjektet. Dette er et prosjekt som arbeider med å kartlegge entreprenørskapsutdanningen i EU, for å videre kunne forstå hva som skal til for å nå det europeiske målet om at alle unge mennesker skal få en praktisk entreprenøriell opplevelse før de går ut av den grunnleggende skolen (ICEE, 2010). Oppgaven er en masteroppgave i spesialpedagogikk, og ser på hvordan arbeid med ungdomsbedrift legger til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning. Studien er basert på data hentet fra to videregående skoler, hvor en ligger i Finland og en i Latvia. Elevene som deltok i studien er mellom 17 og 18 år og går andre året på videregående. Fordi oppgaven er en norsk masteroppgave, har jeg likevel valgt å knytte den

til en norsk kontekst. Det gjør jeg ved å knytte funnene opp mot norsk skolepolitikk, og noe norsk teori.

1.3 Mine funn

Hovedfunnene i oppgaven er at en gruppe elever opplever å få økt mestringsforventning gjennom arbeidet med ungdomsbedrift, mens en annen gruppe ikke opplever dette. En andel av denne gruppen faller også helt av eller slutter. Videre har jeg funnet tre faktorer som ser ut til å stå sentralt i arbeidet med ungdomsbedrift; *risikovilje*, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering*. Disse faktorene ser ut til å virke fremmende for elevene som opplever økt mestringsforventning, men ser også ut til å spille inn på en hemmende måte for den gruppen som ikke opplever dette. Ut i fra dette, ser det for meg ut som arbeidet med ungdomsbedrift kan ha en ekskluderende virkning. Samtidig har jeg funnet at det på tvers av disse funnene, ser ut til at det er andre elever som opplever å mestre dette arbeidet enn de som vanligvis mestrer det akademiske arbeidet i skolen. Noe som kan være grunnlag for at arbeidet bidrar til inkludering likevel.

1.4 ICEE

Entreprenørskap i skolen kan være en viktig faktor for å endre og utvikle samfunnet. Initiativ og entreprenørielle egenskaper ses på av den Europeiske Kommisjonen som en av åtte nøkkelkompetanser, og det hevdes derfor at det bør stimuleres til dette i alle nivåer i utdanningssystemet. Dette har ført til at det de siste tiårene har blitt et økt fokus på å bygge nasjonale strategier som tilrettelegger for entreprenørskap i utdanningen i de europeiske landene. Ministerrådet i EU har fastsatt fire strategiske mål for utdanning, hvor ett av disse nettopp er å fremme kreativitet samt å øke innovative og entreprenørielle egenskaper i alle nivåer av skolesystemet. Bakgrunnen er at evnen til å være kreativ og innovativ ses på som et kriterium for å skape velstand og for at Europa skal kunne være konkurransedyktige i internasjonal sammenheng. Videre se samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv på som en viktig faktor for å fremme innovasjon og entreprenørskap i alle former for utdanning (ICEE, 2010).

ICEE, Innovation Cluster for Entrepreneurship Education, er et treårig politisk eksperimenterende prosjekt. Prosjektet ble startet opp i februar 2015 og skal avsluttes i januar 2018. Prosjektet er delfinansiert av Den Europeiske Kommisjon, herunder Erasmus+ programmet. Målet med prosjektet er å analysere påvirkningen av entreprenørskap i skolen, og

forstå hva som må til for å nå det europeiske målet om at alle unge mennesker skal få en praktisk entreprenøriell opplevelse før de går ut av den grunnleggende skolen (ICEE, 2010).

Landene som deltar i prosjektet er Belgia, Estland, Finland, Italia og Latvia, som alle deltar med representanter fra regjeringen. Utenom dette er også Kroatia representert med en representant fra et universitet, Danmark med den Danske Stiftelsen for Entreprenørskap og Norge med Østlandsforskning (ICEE, 2010). I den kvalitative undersøkelsen, som jeg har vært en del av, har vi vært ulike representanter som har gjort datainnsamling i ulike land. Jeg har derfor gjort datainnsamlingen til min studie i Latvia og Finland.

En viktig bidragsyter i prosjektet er Junior Achievement Europe. Junior Achievement, ofte forkortet til JA, arbeider med utdannings- og forretningsføringskomiteer, samt regjeringer, for å gi elever og studenter helt i fra grunnskolen frem til høyere utdanning ferdigheter og kompetanse de trenger for å lykkes innen global økonomi. I 2001 ble ”Young Enterprise Europe” og ”Junior Achievement International Europe” slått sammen til JA Europe og er nå den største bidragsyteren når det kommer til utdanningsprogram for entreprenørskap (JA Europe, 2017).

1.5 Entreprenørskap i latvisk skole

I Latvia ses entreprenørskap på med en tverrfaglig tilnærming. Kompetanse innenfor entreprenørskap er integrert i forskjellige skolefag og på alle nivåer i skolesystemet. Metodene, og i hvilke fag det er integrert, varierer ut i fra hvilke nivå i skolen det er snakk om. Hensikten eller læringsmålene er at elevene skal bli bevisst verdien av arbeid, mulighetene for å forbedre en bærekraftig utvikling, entreprenørskap og aktiviteter innenfor markedsføring. De skal også få kunnskap om forretningsplaner, regnskapsføring, markedsføring og ledelse. Latvia har ikke en nasjonal strategi for hvordan det skal undervises i entreprenørskap. Derfor spiller Junior Achievement en stor rolle ved å tilby ulike programmer med formål om å integrere entreprenørskap i skolen (ICEE, 2010).

På skolen jeg besøkte i Latvia var entreprenørskap en del av et utdanningsløp knyttet til økonomi. Elevene hadde derfor selv valgt linjen, men ungdomsbedrift var en obligatorisk del av undervisningen her. Slik jeg har forstått det, er det imidlertid ingen nasjonale retningslinjer

som hevder at elevbedrift eller ungdomsbedrift skal implementeres i skolen, og det blir derfor opp til hver enkelt skole hvordan de implementerer entreprenørskap i undervisningen.

1.6 Entreprenørskap i finsk skole

I 2009 kom det i Finland en guide for entreprenørskapsutdanning. Denne guiden hadde som mål å øke den entreprenørielle ånden blant finner og gjøre entreprenørskap til et mer attraktivt karrierevalg. Hovedinnholdet i denne guiden er forskjellige utdanningsmål og en spesifisering av prioriteringer på de forskjellige nivåene i skolen. På barneskolen er fokuset i hovedsak å lære ved å gjøre (learning by doing) og utvikle ikke-kognitive evner som interpersonale evner, pågangsmot og ta ansvar. Høyere opp øker fokuset på entreprenørskap rettet mot arbeidslivet (ICEE, 2010). I den nye lærerplanen fra 2014 vektlegges det at det skal være fokus på tverrfaglig kompetanse i alle fag. Dette fordi studier, arbeidslivet og målet om å utdanne aktive samfunnsborgere, forutsetter forskjellig type kunnskap og ferdigheter og å kunne kombinere disse ferdighetene. Kunnskap som blant annet vektlegges er arbeidslivskompetanse og entreprenørskap, samt sosial deltakelse og påvirkning (Finish National Agency for Education, 2014).

Den videregående skolen jeg besøkte i Finland var en yrkesfaglig linje rettet mot næringsliv og handel. Ungdomsbedrift var et valgfag elevene selv kunne velge ved denne skolen. Etter samtaler med en representant fra JA Finland fikk vi høre at det heller ikke her var nasjonale føringer for implementering av entreprenørskap i utdanningen. Det finnes likevel konkrete mål i læreplanen som kan ses i sammenheng med entreprenørskapsutdanning. Det er derfor også i Finland opp til hver enkelt skole om de vil benytte seg av programmer som elevbedrift eller ungdomsbedrift.

1.7 Problemstilling

Jeg fikk høre om ICEE-prosjektet i begynnelsen av studieåret på en vrimledag på NTNU Dragvoll. Jeg synes prosjektet hørt interessant ut, og valgte derfor å ta kontakt for å høre om jeg kunne få lov å skrive min masteroppgave i samarbeid med prosjektet. Dette var jeg så heldig å få lov til. Som tidligere nevnt ble prosjektet startet opp i 2015, og det har tidligere blitt gjort en kvalitativ og en kvantitativ undersøkelse. Min rolle i prosjektet er bidra med en oppgave som skal utgjøre en del av andre runde med kvalitativ datainnsamling. Vi er flere masterstudenter

som til sammen skriver det som skal bli grunnlaget for en rapport fra den kvalitative undersøkelsen.

Jeg sto imidlertid ganske fritt til å velge hva hovedfokuset i oppgaven min skulle være. Jeg har alltid interessert meg for tilpasset opplæring, og er ivrig etter å se om ulike arbeidsmetoder kan legge til rette for at alle elever kan delta og oppleve mestring i samme undervisning slik at vi får et inkluderende læringsmiljø. Jeg synes derfor det hørt interessant ut å se om ungdomsbedrift er en metode som kan være en tilrettelegger for et inkluderende arbeidsmiljø. Jeg mener at alle elever må ha en opplevelse av å delta, samtidig som de får erfaringer med å mestre i samme miljø, for at et læringsmiljø skal være inkluderende. Jeg har derfor arbeidet ut i fra denne problemstillingen:

På hvilken måte kan arbeid med ungdomsbedrift legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning?

1.8 Oppgavens struktur

Oppgaven er strukturert slik at jeg først presenterer tidligere forskning på feltet. Jeg har imidlertid funnet lite forskning som går på akkurat den tematikken denne studien tar for seg, men velger å presentere tidligere forskning på viktige temaer som inngår i denne studien. Det jeg legger vekt på er entreprenørskap i skolen, tidligere funn fra ICEE og spesialpedagogikk knyttet til inkludering og mestring. Videre presenterer jeg den teorien som har vært grunnlaget for de analyser som er gjort i studien. Her har jeg i hovedsak valgt teori om sosial kognitiv teori, med Albert Bandura som grunnlegger. Jeg har også brukt en del teori av Sidsel Skaalvik og Einar M. Skaalvik som knytter mye av den sosial kognitive teorien opp mot skolesammenheng og en norsk kontekst. Etter teorikapittelet kommer et metodekapittel hvor intensjonen er å synliggjøre forskningsprosessen som har ledet frem til resultatet som presenteres i denne oppgaven. Videre følger et kapittel med funn og kommentarer til funnene. Dette kapittelet blir dermed en presentasjon av funnene jeg har gjort, og en analyse av disse. Jeg avslutter denne delen med en oppsummerende drøfting hvor jeg fremmer hva disse funnene kan fortelle oss med henblikk på oppgavens problemstilling. Jeg velger også å trekke inn noen nye funn i denne delen som går på tvers av de tidligere presenterte funnene. Jeg avslutter oppgaven med noen konkluderende tanker, og et forslag til videre forskning på feltet.

2. Tidligere forskning

I dette kapitlet presenterer jeg tidligere forskning som kan være med å beskrive denne oppgavens kontekst. Jeg tar for meg forskning på både entreprenørskapsfeltet og spesialpedagogikkfeltet.

2.1 Entreprenørskap

Entreprenørskapsfeltet representerer et stort mangfold, og det er derfor slik at også utdanningen kan tilnærme seg entreprenørskap på ulike måter. Johansen og Støren (2014) skjelner mellom en smal og en bred forståelse av entreprenørskap, der den smale primært omhandler det å se forretningsmessige muligheter og organisere ny virksomhet, mens den brede forståelsen dreier seg mer om individuelle grunnleggende holdninger og atferd (Johansen & Støren, 2014, s. 55).

Den definisjonen som brukes i norsk utdanningskontekst er knyttet til den brede forståelsen av entreprenørskapsbegrepet, og handler om aktivitet og samspill i bred betydning. Det fremmes i en handlingsplan fra 2009 at det er viktig å ha en bred innretning av satsingen på entreprenørskap i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009). Søkelyset i norsk sammenheng er først og fremst rettet mot utvikling av elevenes kreativitet, initiativ, selvstendighet og praktisk klokskap, det vil si egenskaper og ferdigheter som går utover rene kommersielle og økonomiske verdier (Johansen & Støren, 2014). Vi ser at dette fokuset samsvarer med de tankene som gjøres om entreprenørskap i utdanningen i EU. I et lovforslag til Europaparlamentet fra 2006 nevnes det åtte nøkkelkompetanser for livslang læring. Blant disse åtte punktene finner vi to punkter som heter ”learning to learn” og ”sense of initiative and entrepreneurship”. Det første nevnte punktet omhandler evnen til å effektivt kunne styre egen læring, enten individuelt eller i en gruppe. Andre punkt omhandler evnen til å omgjøre ideer til handling gjennom aktivitet, innovasjon og ved å ta en risiko. Her implementeres også evnen til å planlegge og styre prosjekter (European Parliament, 2006).

Slik jeg ser det, er intensjonen med entreprenørskapsutdanning, slik styringsmaktene fremlegger det, at den skal fremme mer enn det som ligger innenfor den smale definisjonen av entreprenørskapsbegrepet. Likevel er mye av den tidligere forskningen knyttet til nettopp disse faktorene, noe jeg kommer tilbake til senere i kapitlet.

2.2 Tidligere funn i ICEE

Fordi jeg har deltatt i ICEE-prosjektet har jeg fått tilgang til kvantitative data fra første års forskning, som er gjennomført av blant annet Vegard Johansen. Disse funnene er enda ikke publisert, men trekkes frem her for å gi min studie en bredere kontekst. Et av hovedfunnene som ble gjort i denne runden er knyttet til tidsbruk. Det viser seg at elever som bruker mye tid på ungdomsbedrift, 100 timer eller mer i løpet av et skoleår, har større effekt av arbeidet enn de elevene som bruker mindre tid. For å få en mer konkret forståelse av hvor mye dette tilsier kan det sammenliknes med mengden undervisning i fremmedspråk, andre året på videregående. Det tilsvarer 112 timer i året som utgjør fire timer i uka (Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring, 2017). Tallene viser at de elevene som bruker 100 timer eller mer, noe som tilsvarer omtrent fire timer i uka, har signifikant høyere skårer på ferdigheter som forpliktelse, evne til å koordinere ulike oppgaver, evne til å ta valg, ferdigheter i å presentere, initiativtaking, ferdigheter i lederskap og evne til å nå tidsfrister og gjennomføre prosjekter. Disse elevene viser også større ønske og evne til å bli gründere, samt bedre prestasjoner når det kommer til nøkkelkompetanser som muntlig kommunikasjon, skriftlig kommunikasjon, sosial kompetanse, initiativ og entreprenørskap, kulturell bevissthet og uttrykkelse og samfunnskompetanse. Ut i fra dette kan det se ut til at det lønner seg å bruke godt med tid på ungdomsbedrift, 100 timer eller mer, da dette fremmer kunnskap og ferdigheter som går utover den smale definisjonene av begrepet entreprenørskap. I tillegg viser elevene som bruker 100 timer eller mer økt motivasjon for skolen og skolearbeid. Elever som bruker mindre enn 100 timer i løpet av et skoleår, ser ut til å ha samme utbytte som de som ikke deltar i ungdomsbedrift i det hele tatt. Ut fra dette vil jeg anta at kvantitet spiller en rolle for utbyttet av arbeidet, og det finnes en gylden verdi på rundt 100 timer per år som må til for at elevene som arbeider med ungdomsbedrift skal få økt utbytte i forhold til de elevene som ikke deltar i en ungdomsbedrift.

2.3 Spesialpedagogikk

Olsen (2016) poengterer i en artikkel utgitt i Statped magasinet at det er etablert noen søyler i norsk skole som kan bidra til å komme nærmere ambisjonen om en inkluderende skole. Hun trekker frem at to av disse søylene er prinsippet om tilpasset opplæring og prinsippet om et godt psykososialt miljø.

Selv om det ser ut til at fokuset er stort på tilpasset opplæring, ser vi likevel at omfanget av spesialundervisning øker. Utdanningsforbundet meldte om at andelen som fikk spesialundervisning økte fra 6 prosent i 2005/2006 til 8,3 prosent i 2013/2014. Det poengteres at spesialundervisning i utgangspunktet skal gis i ordinær klasse i henhold til den inkluderende fellesskolen. I 2013/2014 får likevel 73 prosent av elevene som har krav på spesialundervisning denne opplæringen utenfor klasserommet enten i grupper (60 prosent) eller som enetimer (13 prosent) (Utdanningsforbundet, u.å.). Jeg spør meg om hva som er grunnen til at elevene som har krav på spesialundervisning ikke får denne opplæringen i ordinære klasser. Kan det tenkes at det som foregår i den ordinære klassen er grunnen til at enkelte elever ikke kan delta? I så fall er dette stikk i strid med prinsippet om den inkluderende skolen.

Ut i fra en undersøkelse Skaalvik og Skaalvik (2014) peker på, kan dette være tilfellet. Denne undersøkelsen finner at skolens innhold i for liten grad er tilpasset elevenes forutsetninger. De hevder videre at skolens innhold i for liten grad bestemmes av elevenes behov, men heller bestemmes på bakgrunn av tradisjoner, press fra ulike interessegrupper og antakelser om hva samfunnet har behov for. Jeg mener derfor det blir nødvendig å se på dagens praksis, og hva som kan gjøres for at undervisningen i større grad kan tilpasses elevenes forutsetninger.

Arbeid med ungdomsbedrift er en metode som kan ses på som en kontrast til det vi kjenner som den tradisjonelle klasseromsundervisningen i skolen. Mitt ønske er derfor å se på ungdomsbedrift som metode, og om denne metoden legger til rette for elevenes forutsetninger. Jeg ønsker å se på om det er slik at elevene opplever mestring, og om metoden på denne måten kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.

2.4 Virkningen av entreprenørskap i skolen

Som nevnt overfor, er det gjort en del forskning på entreprenørskap i utdanningen knyttet til forretningsmessige muligheter og det å organisere ny virksomhet. En andel av studiene peker på at entreprenørskap i skolen har en positiv virkning på disse faktorene. I en studie gjennomført med 729 studenter, mellom 14 og 16 år, er det funnet sammenheng mellom deltakelse i entreprenørskapsutdanning, og kompetanse og initiativ til å bli selvstendig næringsdrivende (Sánchez, 2013). Det er også funnet at elever som deltar i ungdomsbedrift senere har høyere inntekt, samt mindre sannsynlighet for arbeidsledighet, enn elever som ikke har deltatt i ungdomsbedrift (Wenneberg & Elert, 2012).

Samtidig viser andre studier at entreprenørskapsprogrammer i utdanningen ikke har noen effekt for å senere bli selvstendig næringsdrivende. En studie gjort i Nederland viser at entreprenørskapsprogrammer i skolen ikke har noen effekt for studentenes egen vurdering av entreprenørielle ferdigheter og heller ikke for deres intensjoner om å bli entreprenører. Denne ser heller ut til å være negativ (Oosterbeek, Praag, & Ijsselstein, 2009).

Johansen (2014) har imidlertid gjennomført en studie som viser klare og positive sammenhenger mellom deltakelse i ungdomsbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter i videregående opplæring, og spesifikke entreprenørielle kompetanser. Her kommer det frem at elever som har vært med i en ungdomsbedrift har større kompetanse når det kommer til å starte og drive egen virksomhet. Den samme studien viser samtidig at det ikke er noen sammenheng mellom deltakelse i elevbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter i ungdomsskolen og utvikling av spesifikke entreprenørielle kompetanser.

Det ser altså ut som mye av forskningen er rettet mot effekter knyttet til den smale definisjonen av entreprenørskapsbegrepet. Fordi fokuset både i norsk skolepolitikk og ellers i EU ser ut til å vektlegge at entreprenørskap i utdanningen skal kunne innrettes på en bred måte, og stimulere til utvikling av ferdigheter som går utover de rent entreprenørielle, blir det nødvendig å se nærmere på hvilke effekter entreprenørskapsutdanning kan ha når det kommer til akkurat disse ferdighetene. Det er imidlertid gjort lite forskning på dette, og få longitudinelle studier.

Selv om det er gjort lite forskning på området finnes det noe. I en global rapport om entreprenørskapsutdanning konstateres det at entreprenørskapsutdanning kan føre med seg mer enn utvikling av ferdigheter og kunnskaper innen forretningsføring. Her hevdes det at utdanningen kan påvirke elevens motivasjon for å arbeide mot noe som ellers kunne virket umulig eller som oppfattes som for risikabelt (Martínez, Levie, Kelley, Sæmundsson, & Schøtt, 2010). Slik jeg ser det kan dette knyttes opp mot blant annet ferdigheter som risikovilje, og initiativ. I Johansens (2014) studie finnes det imidlertid ingen sammenheng mellom entreprenørskapsprosjekter i skolene og økte generelle entreprenørielle kompetanser. Her er de generelle entreprenørielle kompetansene definert som blant annet initiativ, risikovilje, kreativitet, kunnskap om samarbeid og akademisk selvtillit. Han poengterer videre at dette er i tråd med annen internasjonal forskning. Krueger (2015) derimot, viser i en artikkel både til en dansk studie, hvor det ser ut til at eksperimentell læring øker de ikke-kognitive ferdighetene til

elevene, og en amerikansk studie som kan rapportere om at elevene utvikler ferdigheter som er viktige i livet enten du skal bli entreprenør eller ikke.

Resultatene fra forskningen viser dermed ulike resultater, og det blir vanskelig å trekke noen entydige konklusjoner. Det som kan sies er at det er behov for mer forskning for å kunne identifisere noen suksessfaktorer. Entreprenørskap implementeres på ulike måter ved ulike skoler og på ulike nivåer, og min tanke er at det derfor kan være vanskelig finne entydige funn. Jeg ønsker derfor med mitt bidrag å se nærmere på faktorer ved gjennomføringen av arbeidet med ungdomsbedrift på to videregående skoler. Skolene ligger i Finland og Latvia og bruker begge programmer utformet av Junior Achievement som utgangspunkt for arbeidet. Jeg velger å fokusere på opplevelsen elevene har av mestring og mulighetene for økt mestringsforventning. Dette kan knyttes videre opp mot de generelle entreprenørielle kompetansene, definert som initiativ, risikovilje, kreativitet, kunnskap om samarbeid og akademisk selvtillit.

2.5 Kan vi snakke om en inkluderende skole?

Når det kommer til forskning på inkludering i den norske skolen trekker Kari Nes (2013) frem at Norge har inkluderende idealer på formuleringsplanet, men spør seg samtidig om vi egentlig ser økende ekskluderings-tendenser i skolen. Hun henviser blant annet til studier som viser at sosiale ulikheter i stor grad påvirker elevenes prestasjoner og atferd i skolen, og om de gjennomfører videregående skole. Fordi det er visse likhetstrekk ved de elevene som presterer dårligst, viser problematisk atferd og som ikke gjennomfører videregående skole, kan det se ut til at skolen bidrar til ekskludering av denne gruppen elever. Samtidig poengterer Nes (2013) det økende antallet elever som har krav på spesialundervisning, som kan være nok en indikator på ekskludering. Hun poengterer likevel at Norge sammenliknet med andre land ligger lavt med tanke på prosentandel som får spesialundervisning, og innenfor obligatorisk skolealder (6-16 år) går over 97 prosent i den offentlige, betalingsfrie nærskolen. Det blir dermed vanskelig å avgjøre om vi er på vei mot en mer inkluderende skole, eller om det er slik Nes (2013) advarer, at forestillingen om å ha et inkluderende system skygger for tendenser som går i motsatt retning.

3. Teori

I dette kapitlet presenterer jeg teori som blir nødvendig for å avklare og forklare begreper som er sentrale i denne oppgaven. Jeg har bevisst valgt å se på inkludering ut i fra et individperspektiv og et sosial kognitivt paradigme. Jeg begynner derfor kapitlet med å avgrense begrepet inkludering, før jeg videre forklarer hovedperspektivene i sosial kognitiv teori. Fordi Albert Bandura regnes som utvikler av denne teorien har jeg naturligvis valgt å bruke mye av hans forklaringer. Jeg velger å supplere dette med Sidsel og Einar M. Skaalviks teori, fordi denne i mange tilfeller knytter Banduras originale perspektiv opp mot en skolesammenheng og en norsk kontekst.

Etter presentasjonen av hovedteorien, presenterer jeg teori om metoden ungdomsbedrift, og trekke tråder mellom denne og hovedteorien. Fordi oppgaven omhandler skole og elever, velger jeg også å sette teorien i denne sammenhengen med egne kommentarer underveis.

3.1 Inkluderende læringsmiljø

I denne studien ønsker jeg å se på hvordan ungdomsbedrift kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning. Inkludering er et begrep som med tiden har fått større fokus i den norske skoledebatten. I dagens læreplan fremmes det at elevene skal møte et inkluderende læringsmiljø i skolen. Det poengteres i prinsipper for opplæringen at ”uavhengig av kjønn, alder og sosial, geografisk, kulturell og språkleg bakgrunn skal alle elevar ha like gode høve til å utvikle seg gjennom arbeidet med faga i eit inkluderande læringsmiljø” (Utdanningsdirektoratet, 2017b). Inkluderende læringsmiljø er imidlertid et vidt begrep, og det blir derfor nødvendig å avgrense og definere begrepet. Skaalvik og Skaalvik (2014) forslår en avgrensning av begrepet til det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen og de vurderingene som elevene erfarer eller opplever i skolen. Jeg vil i denne studien ta utgangspunkt i denne definisjonen av begrepet inkluderende læringsmiljø. Skaalvik og Skaalvik (2014) poengtere videre at det da blir hensiktsmessig å skille mellom (a) læringsmiljøet slik det blir organisert og tilrettelagt, inkludert holdninger og syn på læring som ligger til grunn for tilretteleggingen, og (b) læringsmiljøet slik det oppleves av elevene. Formålet med denne studien er å se nærmere på elevenes opplevelse av arbeidet med ungdomsbedrift og det blir derfor naturlig å se nærmere på læringsmiljøet slik det oppleves av elevene.

Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer at fokuset på inkludering har økt de siste årene, men samtidig har også omfanget av spesialundervisning økt. Det kan tyde på at det har vært større fokus på samfunnsperspektivet av inkludering, og mindre fokus på individperspektivet, noe som kan føre til at enkeltelever blir ofre for ideologien advarer Skaalvik og Skaalvik (2014). Jeg ønsker derfor at min studie skal kunne være et bidrag til å rette lyset mot elevenes opplevelser av læringsmiljøet, og dermed rette fokuset mot individperspektivet av begrepet. Individperspektivet av inkludering omhandler det Skaalvik og Skaalvik (2014) betegner som oppleveleskriterier. Dette handler om hvordan elevene opplever skolen sosialt, kognitivt og emosjonelt. Læring av kunnskaper, ferdigheter og adekvate strategier er viktige faktorer for denne opplevelsen, men like viktig er

i hvilken grad elevene utvikler forventninger om mestring, motivasjon, trivsel, selververd og om de føler seg trygge i skolen, føler seg medregnet av lærere og medelever og føler at de deltar aktivt i praksisfelleskapet i klassen og basisgruppen (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 190).

For å avgjøre om et læringsmiljø er inkluderende ut i fra denne definisjonen bli det nødvendig å se på elevenes opplevelse av mestring og deres forventning til mestring. Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer at hvis læringsmiljøet skal være inkluderende må alle elever kunne delta og oppleve mestring. Mitt ønske er derfor å undersøke om det er slik at ungdomsbedrift legger til rette for et læringsmiljø hvor dette er tilfellet.

Skaalvik og Skaalvik (2014) hevder videre at det ikke er meningsfylt å se på elevenes opplevelse alene. Hvis en skal endre elevenes opplevelse av læringsmiljøet, må også forholdene som har betydning for elevenes opplevelse endres. I denne studien vil arbeidet med ungdomsbedrift utgjøre de forholdene som studeres. Jeg ser på denne metoden som ulik fra de metodene som vanligvis benyttes i skolen, og mener derfor det er interessant å se på hvordan akkurat denne metoden påvirker elevenes opplevelse av læringsmiljøet. Det å studere elevenes opplevelse av læringsmiljøet vil være svært viktig, fordi det er nettopp dette som har konsekvenser for deres læring, motivasjon, selvoppfatning og atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

3.2 Sosial kognitiv teori

Som nevnt over er det ikke hensiktsmessig å se på elevens opplevelse av læringsmiljøet alene uten å ta i betraktning de forholdene som har betydning for denne opplevelsen (Skaalvik &

Skaalvik, 2014). Det vil derfor være hensiktsmessig å benytte en teori som både tar for seg individ- og miljøperspektivet. Sosial kognitiv teori ser på menneskets tanker og handlinger som et produkt av et dynamisk samspill mellom personlig atferd og påvirkning fra miljøet rundt, og kan derfor være et egnet paradigme (Pajares, 2006). Denne teorien tar igjen tanker fra sosial læringsteori, men er mer omfattende og en mer helhetlig teori om læring, forventning om mestring, motivasjon og regulering av egen atferd (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Teorien er utviklet av Bandura, og sentralt står tanken om at mennesket må ha tro på deres evner til å produsere resultater ved hjelp av deres egne handlinger. Altså at mennesket har innflytelse i eget liv (Bandura, 2006). Bandura (2006) definerer dette med begrepet *human agency* som Skaalvik og Skaalvik (2014) oversetter til *agent i eget liv*. Den mest sentrale betingelsen for at mennesker skal kunne bli agenter i egne liv er troen på egne evner til å utføre de oppgaver som er nødvendig for å nå målene (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Dette betegner Bandura (2006) som *self-efficacy* som på norsk kan oversettes til *mestringsforventning* (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Frank Pajares (2006) setter teorien om denne forventningen i sammenheng med læring, og hevder at mestringsforventningen gir grunnlaget for motivasjon, velvære og personlig gjennomføringsevne i alle områder i livet. Han mener derfor at det ikke er mulig å forklare fenomener som motivasjon, læring, selvregulering og oppnåelse uten å diskutere mestringsforventningens. Mestring og forventning om mestring vil dermed ikke bare avgjøre om et læringsmiljø oppleves inkluderende, men det vil i følge den sosial kognitive teorien også være en forutsetning for motivasjon og læring i seg selv.

3.3 Mestringsforventning

Ut i fra denne tanken vil kunnskap om hva som påvirker menneskets forventning til mestring bli avgjørende for å kunne legge til rette for både læring og inkludering. Bandura (2006) poengterer at hvis ikke mennesket har troen på at de kan utrette det de ønsker gjennom handling, vil det ha lite initiativ til å handle og vil i liten grad holde ut når det støter på vanskeligheter. Denne troen blir derfor helt avgjørende for hvordan elever møter skolearbeid, men også andre situasjoner i livet. Selv om andre faktorer fungerer som veiledere og motivatorer er disse rotfestet i den grunnleggende troen på at vi selv sitter med makten til å påvirke endringer gjennom våre handlinger. Troen på at vi er agenter i egne liv er en nøkkelfaktor til selvutvikling, suksessfull tilpasning og endring (Bandura, 2006).

I tillegg til at forventningen om mestring påvirker elevenes kognitive prosesser, vil den også spille en rolle for elevenes emosjonelle liv. Forventningen om mestring vil påvirke og påvirkes av hvordan elevene oppfatter seg selv og hvilke tanker de har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Bandura (2006) hevder at mestringsforventningen er avgjørende for om en person tenker optimistisk eller pessimistisk, noe som vil virke enten styrkende eller ødeleggende på selvet. Dette kan igjen påvirke vår sårbarhet ovenfor stress og depresjon (Bandura, 2006). Det er derfor viktig å være observant på at elevenes tro på seg selv og tro på egen mestring spiller en rolle for deres selvoppfatning og psykiske helse.

Troen på mestring er også avgjørende for våre forventninger til resultater. Den avgjør om vi forventer et heldig eller uheldig resultat, og vil dermed påvirke våre mål, ambisjoner, vår motivasjon og hvor utholdende vi er i møte med utfordringer. Mennesker med lav mestringsforventning ser det ofte nytteløst å legge inn en innsats hvis de møter på vanskeligheter. De gir fort opp. I motsetning vil mennesker med høy mestringsforventning se muligheter til å overkomme vanskeligheter ved å utvikle seg selv og ikke gi opp (Bandura, 2006). Det å legge til rette for mestring og forventning om mestring er som vi ser viktig for at elevene skal få tro på seg selv og egne evner. Dette er ikke bare viktig for å kunne prestere i skolen, men en viktig forutsetning for å mestre andre oppgaver i livet.

Bandura (1986) fremhever at elever som har for høye forventninger ofte kan oppleve vansker fordi de går løs på oppgaver som er for vanskelige. Samtidig kan elever med for lav forventning i forhold til det de kan prestere, oppleve å gå glipp av mange gode mestringserfaringer. Disse erfaringene er viktige for som Pajares (2006) poengterer at det å ferdigstille en vanskelig oppgave er en belønning i seg selv og er energigivende. Belønningen blir altså større hvis eleven anser oppgaven som vanskelig, kanskje på grensen til å være for vanskelig, men likevel opplever å mestre den ved å legge ned nok innsats. Vi ser dermed at elevens forventning til mestring må stå i forhold til de mulighetene eleven har til å mestre. Gjør den det, vil eleven lettere kunne velge oppgaver, og ha en realistisk oppfatning av hvordan utfallet vil bli. Dette er som Bandura (1986) videre hevder viktig for motivasjon og videreutvikling av egne evner.

Selv om det her poengteres hvor viktig det er at eleven opplever mestring for å få økt mestringsforventning, er det ikke slik at mestringsforventningen bare påvirkes av mestringserfaringer. Pajares (2006) poengterer at det er nødvendig å hjelpe elever med å forstå at feiltakelser er unngåelig, men at de kan overkommes. En del av det å øke elevenes

mestringsforventning blir dermed å tilrettelegge for at de lærer å håndtere nederlag. Det er derfor viktig å være observant når eleven mislykkes slik at man i størst mulig grad forhindrer at opplevelsen blir skadelig, men heller bruker den slik at eleven kan lære å overkomme nederlag. Bandura (1986) advarer mot at elever mislykkes i starten av en læringsprosess. Hvis eleven opplever å mislykkes i starten av prosessen er det større fare for at hun eller han forklarer dette med ukontrollerbare forhold, som mangel på evner (Bandura, 1986). Det blir derfor svært viktig å gi eleven den støtten som trengs for å oppleve mestring i begynnelsen av arbeidet. Mislykkes eleven senere i arbeidet vil ikke dette være like skadelig, fordi han eller hun allerede har noen mestringserfaringer og sannsynligheten er derfor større for at eleven vil forklare dette med kontrollerbare forhold, som for lite innsats (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Det kan derfor være nyttig for lærere å være ekstra observant når elevene er i begynnelsen av en læringsprosess, slik at det legges til rette for at eleven får noen mestringserfaringer. Har de noen gode erfaringer å se tilbake på, vil dette bidra til å legge til rette for at de kan lære seg å overkomme nederlag uten at dette gjør skade på selvet.

3.4 Mestringsforventning i gruppe

Et moment ved arbeid med ungdomsbedrift er at det som regel arbeides i grupper, og at mye av arbeidet gjøres i samarbeid innad i gruppa. Jeg har derfor valgt å trekke frem teori om hvordan samarbeid i gruppe kan påvirke elevens forventning til mestring og tro på å bli agent i eget liv. Sosialkognitiv teori utvider synet på det å være agent i eget liv, til å kunne være flere agenter som arbeider sammen mot et mål (Bandura, 2000). I dette samarbeidet samles flere menneskers kunnskap, ferdigheter og resurser, samtidig som det gir en gjensidig støtte til for alle som deltar i gruppen. Dette fører til at gruppen kan utvikle eller oppnå noe som ikke hver enkelt kunne gjort alene. Menneskers delte tro på deres samlede kapasitet til å utbringe ønskede endringer i deres liv, er grunntanken bak *felles agentvirksomhet*. Den felles opplevde mestringsforventningen vil gjøre at de setter seg høyere mål, forsterker motivasjonen til å overkomme bestrebelser, gjøre de mer motstandsdyktige for motgang og forbedre gruppas prestasjoner (Bandura, 2006).

3.5 Mestringsforventning og ungdomsbedrift

I denne delen av teorikapittelet knytter jeg den tidligere presenterte teorien opp mot teori om ungdomsbedrift som metode og politiske rammer. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i norske skolepolitiske dokumenter selv om intervjuene er gjort i Finland og Latvia. Dette er for å

knytte oppgaven til en norsk kontekst, noe som er hensiktsmessig fordi det er en norsk masterstudie. Jeg har imidlertid sett mange likheter i skolepolitiske tendenser både i Norge, Finland, Latvia og EU generelt.

3.5.1 Skolens agenda

En av skolens viktigste oppgaver er å ruste elevene til å bli delaktige samfunnsborgere. Det vektlegges i den generelle delen av læreplanen at ”Målet for opplæringa er å ruste barn, unge og voksne til å møte livsens oppgaver og meistre utfordringar saman med andre” (Utdanningsdirektoratet, 2017a). Fordi dette er et overordnet prinsipp for opplæringen bør all undervisning ha dette som overordnet mål. Det blir derfor naturlig å tenke at arbeid med ungdomsbedrift også skal ruste barn og unge for møter med oppgaver senere i livet, og samtidig legge til rette for at de får mestre utfordringer i samarbeid med andre. Jeg velger derfor å trekke frem noen faktorer ved arbeidet med ungdomsbedrift som kan være med på å sikre dette målet.

3.5.2 Risikovilje

Vi finner sprikende funn i den tidligere forskningen når det kommer til om entreprenørskap i skolen fører til økt indre foretaksomhet (Johansen & Støren, 2014; Krueger, 2015). Den indre foretaksomheten refererer da til personlige egenskaper og holdninger som vil omfatte elevens dannelse og indre kvaliteter som kreativitet, nytenkning, mot, fleksibilitet, risikovilje, selvtillit, selvinnsikt og utholdenhet (Johansen & Støren, 2014). Et av hovedmålene i Junior Achievements program for ungdomsbedrift at arbeidet skal fremme ferdigheter som problemløsning, utvikling av egne idéer, prosjektarbeid, bevissthet på egne styrker, og i tillegg skape en foretaksom holdning hos elevene (Ung Företagsomhet, 2016b). Slik jeg tolker det referer foretaksomme holdninger både til indre og ytre foretaksomhet. Som nevnt over, er risikovilje en sentral ferdighet som inngår i den indre foretaksomheten. Gjennom denne studien kom også nettopp risikovilje frem som en viktig faktor ved arbeidet med ungdomsbedrift. Jeg velger derfor å belyse dette emne ut i fra sosial kognitiv teori. Bandura (1986) poengterer at menneskers beregning av risiko er avhengig av troen de har på å mestre potensielle truende aspekter ved en situasjon. Hva som oppleves som risikabelt og hvor stor denne risikoen blir, avgjøres dermed av den forventningen eleven har til hvordan situasjonen kommer til å bli og hvordan han eller hun forventer å mestre denne. Elevens tro på egen mestring blir dermed avgjørende for deres risikovilje. Det kan trekkes en parallell fra denne tanken til en studie gjennomført av Chen, Su og Wu (2012). De fant at det er positiv sammenheng mellom

entreprenørers ønske om å oppnå noe og deres evne til å ta risiko. Som nevnt tidligere i teorikapittelet, vil mestringsforventningen påvirke våre ambisjoner, hvor økt forventning betyr større ambisjoner (Bandura, 2006). Slik jeg ser det, vil mestringsforventning spille en rolle, både for ønsket om å oppnå noe, og viljen til å ta risiko for å oppnå dette.

3.5.3 Meningsfylt arbeid

En annen faktor som kommer frem i min studie er at ungdomsbedrift knytter sammen skole og næringsliv. Junior Achievement trekker frem forberedelse til arbeidslivet som en av de vesentlige faktorene ved entreprenørskapsprogrammene i skolen. Programmet skal legge til rette for samarbeid mellom skole og arbeidsliv, som videre kan gi elevene mulighet til å finne meningsfulle og produktive karrierer (JA Europe, 2017). Bandura (2006) hevder at ungdom trenger å forplikte seg til mål som gir mening og få opplevelser av å mestre. Uten personlig forpliktelse til noe som oppleves meningsfylt, vil elevene være umotiverte, kjedsomme og kyniske. De vil da bli avhengige av ytre kilder til stimulasjon. En faktor som kan gi elevenes handlinger mening og motivere dem, er en visjon om en ønsket fremtid. Dette kan gjøre dem bedre i stand til å håndtere det som dukker opp på veien mot målet (Bandura, 2006).

3.5.4 Selvregulert læring

Et av hovedmålene med Junior Achievements program for ungdomsbedrift, er at det skal fungere som tilrettelegger for et læringsmiljø hvor elevene skal kunne lære gjennom å prøve seg frem og ta ansvar for egen læring (UNG Företagsomhet, 2016a). Bandura (2006) fremmer dette som spesielt viktig i en tid hvor utviklingen av teknologi skjer raskt, og vi ser en akselererende økning i kunnskap. Dette poengteres også i den generelle delen av læreplanen.

Opplæringa må både gi tilgjenge til dagens arbeids- og samfunnsliv og kompetanse til å mestre skiftande omgivnader og ei ukjend framtid. Ho må derfor tilføre haldningar og kunnskapar som kan vare livet ut, og leggje fundamentet for den nye dugleik som trengst når samfunnet endrar seg raskt (Utdanningsdirektoratet, 2017a).

Fordi dagens samfunn er i rask endring er elevene nødt til å kunne drive egenlæring for å følge med. Samtidig som elever i dag også i større grad har mulighet til å drive egenlæring eller selvregulert læring uavhengig av tid og sted, poengterer Bandura (2006) at dette en viktig kompetanse. Denne kompetansen må imidlertid læres. Skaalvik og Skaalvik (2014) fremhever at det er nødvendig at det legges til rette for selvregulering hvis elevene skal kunne utvikle seg til gode selv-regulerere. De hevder videre at ”selvregulert læring inneholder mange elementer

som må læres gradvis, og at graden av selvregulering må stå i forhold til både elevens modenhetsnivå og læring av de ulike elementene som inngår i selvregulering” (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 240). Zimmerman, Bandura og Martinez-Pons (1992) foreslår derfor at det bør legges til rette for selv-innflytelse i alle deler av læringserfaringen.

De hevder videre at det er nødvendig at elevene utvikler ferdigheter, slik at de kan regulere motivasjonelle, emosjonelle og sosiale faktorer i deres intellektuelle fungering, i tillegg til det kognitive aspektet. En viktig faktor ved innlæringen av selvstyrt læring, er som i alle annen læring, troen eleven har på at de kan mestre dette. Elever med tro på at de kan mestre selvregulering vil derfor være mer utholdende og deres prestasjoner og ambisjoner vil øke med troen. Elever som er svake selv-regulerere eller har liten tro på egen selvregulering vil få begrenset selvutvikling. Hvis eleven ikke har tro på egen selvstyring vil det hjelpe lite å ha evnene, fordi han eller hun sannsynligvis ikke vil ta nytte av disse ferdighetene i møte med vanskeligheter, stressfaktorer og konkurransesituasjoner (Zimmerman, Bandura, & Martinez-Pons, 1992).

Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer at til grunn for tanken om selvregulering ligger det en forutsetning om at elevene kan *lære* å regulere sin egen læring, og at de derfor kan ta ansvar for deler av læringsprosessen. De hevder videre at det er av uvurderlig betydning at elevene blir mest mulig selvregulerte, fordi mye av læringsarbeidet gjøres uten en lærer umiddelbart tilgjengelig (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Slik jeg ser det, er arbeid med ungdomsbedrift en metode hvor mye av læringsprosessen hviler på elevene selv, og læreren fungerer mer som en mentor og veileder.

3.5.5 Attribusjon

Uavhengig om elevene i stor grad styrer sin egen læreprosess eller om denne blir styrt av andre, vil de alltid oppleve å få ulike resultater. Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer at hvordan en elev forklarer de resultatene han eller hun oppnår, varierer fra elev til elev. Innsats, evner, flaks, oppgavens vanskelighetsgrad eller god eller dårlig undervisning kan være faktorer som eleven bruker for å forklare det resultatet han eller hun har fått. Denne forklaringen omtales i teorien som attribusjon. Skaalvik og Skaalvik (2014) hevder at faglig svake elever er nødt til å tilskrive sine prestasjoner til kontrollerbare forhold, som innsats eller strategi, hvis de skal forvente mestring. Dette attribusjonsmønsteret gjør at eleven har tro på at egen handling kan endre hans eller hennes situasjon, noe som er i tråd med Banduras (2006) teori om å være agent

i eget liv. Hvis elevene derimot attribuerer sine prestasjoner til ukontrollerbare forhold, som evner, vil eleven ha liten tro på at han eller hun kan gjøre noe fra eller til (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Attribusjon til innsats eller strategi kan dermed bidra til å bevare eller styrke forventningen om mestring, mens attribusjon til evner vil kunne svekke forventningen til mestring. For å kunne utvikle et godt attribusjonsmønster er imidlertid elevene avhengig av opplevelser av at innsats og endring av strategi nytter, og at de dermed opplever mestring. Opplever ikke elevene at dette nytter, vil de sannsynligvis i økende grad attribuere til årsaker som ikke er kontrollerbare. Noe som på sikt kan komme til å true selvverdet (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

3.5.6 Selvvalgte handikap og lært hjelpeløshet

Elever som opplever at selvverdet blir truet, bruker ofte egne strategier for å beskytte selvverdet. En vanlig strategi er det Skaalvik og Skaalvik (2014) omtaler som selvvalgt handikap. Denne strategien brukes for å prøve å unngå at egne svakheter blir synlige for andre. Strategien går ut på at eleven ilegger seg selv et valgt handikapp som kan brukes som forklaring for at han eller hun mislykkes. Slike handikap kan være å unngå å lese til en prøve, sove for lite før en prøve eller å begynne med arbeidet for sent. Dette gir eleven gode forklaringer hvis han eller hun ikke lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Ved denne strategien legger altså eleven opp til et heldig attribusjonsmønster, ved at han eller hun på forhånd bestemmer hva som kan være årsaken til at han eller hun mislykkes. Dette fører imidlertid til at elevene går inn i oppgaven med en forventning om å mislykkes, og ofte derfor gjør nettopp det. Dette er lite heldig, for som Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer kan en elev som opplever å mislykkes over tid utvikle noe de omtaler som lært hjelpeløshet. Lært hjelpeløshet er en tilstand som kan komme hvis en elev er utsatt for situasjoner han eller hun ikke har kontroll over og kan føre til passivitet i både kognitive, emosjonelle og motivasjonelle termer (Skaalvik & Skaalvik, 2014)

Teorien som her er nevnt er det som ligger til grunn for analysearbeidet. Min tilegning av denne teorien, samt den kunnskapen jeg har fra før, har vært med å påvirke hvordan jeg har tolket det som utgjør mitt datamateriale.

4. Metode

I dette kapitlet er målet å gi leseren et så godt som mulig innblikk i den forskningsprosessen som har foregått og resultert i denne oppgaven. Jeg ønsker her å beskrive så fylldig som mulig hvordan jeg har gått frem for å finne ut hvordan arbeid med ungdomsbedrift kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning.

Kapitlet er delt i fem deler, der del én beskriver bakgrunn for valg av metode og mitt epistemologiske ståsted. Videre beskrives prosessen med trekning av utvalg, før gjennomføringen av studien blir presentert. Til slutt reflekterer jeg over etiske problemstillinger, og diskuterer studiens pålitelighet og troverdighet.

4.1 Forskningstilnærming

Denne studien er gjort i samarbeid med et allerede eksisterende prosjekt, ICEE prosjektet. Derfor har valg av metode vært noe påvirket av føringer for dette prosjektet. Ofte velges metode etter at formålet med studien er bestemt, men i dette tilfellet var det fastsatt at studien skulle gjøres med en kvalitativ tilnærming. Problemstilling ble derfor utarbeidet med visshet om metodevalg. En del av arbeidsoppgaven som deltaker i prosjektet var å gjennomføre fokusgruppeintervjuer med elever, lærere og mentorer, men jeg sto fritt til å velge om disse intervjuene skulle utgjøre min primære datakilde, eller om jeg ønsket å gjøre andre intervjuer eller observasjoner. Siden dataene er hentet i Finland og Latvia, var ikke datainnsamlingsmetoder som gjøres over lengre perioder aktuelt. Dette var mine rammer når jeg gikk inn i prosjektet.

4.1.1 Kvalitativ metode

Kvalitative metoder blir brukt når målet er å få en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2009). Metoden blir derfor i stor grad bestemt av formålet med studien. Formålet med studien jeg har gjennomført, var å finne ut hvordan ungdomsbedrift kunne legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene fikk mestringserfaringer og dermed økt mestringsforventning. Denne tilnærmingen samsvarer med en kvalitativ tilnærming der ønsket er å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fylldige data om de personer og situasjoner som studeres (Thagaard, 2009).

4.1.2 Intervju som metode for datainnsamling

Ønsket med denne studien er å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan lærere og elever opplever at det er å arbeide med ungdomsbedrift. Dette sammenfaller godt med bruk av intervju som datainnsamlingsmetode. Som Thaagard (2009) poengterer gir intervjuet særlig godt grunnlag for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser. Jeg vurderte det derfor dit hen at intervju var en godt egnet metode i henhold til problemstillingen som er; på hvilken måte kan arbeid med ungdomsbedrift legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning? Jeg håper at denne studien kan bidra til ny kunnskap om bruk av ungdomsbedrift som metode.

Et forskningsintervju kan utformes på ulike måter. Semistrukturert livsverdenintervju er en intervjuform som har som målsetting å forstå aspekter ved informantens daglige liv ut i fra informantens perspektiv (Kvale, 2007). Fordi ønsket mitt er å få et innblikk i hvordan det arbeides med ungdomsbedrift i de aktuelle skolene og hva elever og lærere tenker om dette, fant jeg semistrukturert livsverdenintervju som best egnet for min studie.

4.1.3 Fokusgruppeintervju

Jeg valgte å bruke fokusgruppeintervjuene som datakilde i studien. Fordelen med fokusgruppeintervju er at man ofte får frem flere synspunkter i samme intervju. Det må allikevel tas i betraktning at intervjuet også blir en mer kompleks sosial interaksjon, hvor flere faktorer kan spille inn. Utfordringen for intervjueren blir å skape en velvillig og åpen atmosfære, der intervjupersonene kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter. En annen fordel med fokusgruppeintervju er at den kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane ekspressive og emosjonelle synspunkter enn ved individuelle, ofte mer kognitive, intervjuer. Fokusgruppeintervjuer egner seg godt for eksplorative undersøkelser på nye områder (Kvale & Brinkmann, 2015). Siden temaet er ungdomsbedrift hvor alle elevene deltar på lik linje og alle lærerne har liknende roller, fant jeg fokusgruppeintervju som en godt egnet metode. Fokusgruppeintervjuer lar deltakerne spille på hverandre og kan føre til gode refleksjoner. I mine intervjuer opplevde jeg også at fokusgruppen gjorde språkbarrieren mindre. Jeg prøvde å være observant på gruppas dynamikk, da dette også kan gi informasjon som senere kan inngå i analysen. En faktor ved fokusgruppeintervju er at gruppelemmer kan påvirke hva som bli sagt og ikke sagt. Dette kan spesielt ha spilt en rolle ved lærerintervjuet i Latvia, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 4.3, gjennomføring av intervju. Mine refleksjoner i etterkant er at fokusgruppeintervju er en fordelaktig metode når forskeren kommer som ukjent utenfra og ikke

snakker morsmålet. Dette er fordi det skaper en trygghet når informantene er flere i tillegg til at de får mulighet til å spille på hverandre hvis det dukker opp språklige utfordringer. Samtidig er fokusgruppeintervjuet heldig fordi det ifølge Tjora (2011) gir verdifull informasjon i form av at det kan samles både individuelle data, gruppedata og interaksjoner. Det blir altså mulig å samle flere typer data som kan inngå i analysen.

4.1.4 Vitenskapsteoretisk grunnlag

Nettopp fordi kvalitativ tilnærming har som målsetting å oppnå forståelse av sosiale fenomener, blir fortolkning av særlig stor betydning i kvalitativ forskning (Thagaard, 2009). Typisk for kvalitativ metode er at forståelsen av data utvikles gjennom hele forskningsprosessen, og må derfor ses i sammenheng med den forståelse jeg som forsker bringer med meg inn i prosjektet. Min vitenskapsteoretiske forankring vil derfor ha betydning for studien. Denne forankringen vil påvirke hva jeg som forsker ønsker å studere og være et utgangspunkt for den forståelsen jeg utvikler (Thagaard, 2009).

4.1.5 Epistemologisk ståsted

Det finnes ulike perspektiver når det kommer til hva intervjudata egentlig sier noe om. To motsetninger er det positivistiske og det konstruktivistiske synet. Ut i fra et positivistisk syn vil intervjudataene fortelle noe om den ”ytre” verden. Intervjupersonens beskrivelser representerer opplysninger om opplevelser, kunnskaper og synspunkter som gjenspeiler tidligere erfaringer. Ut i fra det positivistiske synet er forskeren en nøytral mottaker av informasjon intervjupersonen gir (Silverman, 2011). Dette synet kan ses i sammenheng med Kvales metafor om forskeren som gruvearbeider. Forskeren graver frem kunnskap, akkurat som en gruvearbeider graver frem edle metaller. Det som graves frem er ikke påvirket av forskeren eller gruvearbeideren, bortsett fra at det er han eller hun som avdekker det som blir funnet (Kvale, 2007). Denne tilnærmingen legger til grunn at det finnes en objektiv sannhet, noe jeg som forsker stiller meg kritisk til. Motsetningen til det positivistiske synet er det konstruktivistiske. Ut i fra et konstruktivistisk ståsted er intervjudata et resultat av et sosialt felleskap, hvor både intervjuperson og intervjuer har deltatt, og dermed sammen er med på å utvikle den kunnskapen som oppstår (Thagaard, 2009). Kvale bruker her metaforen forskeren som reisende. Forskeren sammenliknes med en som er på reise til et ukjent land, for så å senere returnere hjem. Den reisende snakker med nye mennesker og opplever nye steder og kulturer. Når den reisende kommer hjem og skal fortelle hva han eller hun har opplevd, vil denne

fortellingen være preget av hvordan han eller hun har oppfattet det som har skjedd. Det vil altså være kunnskap som den reisende har vært med å påvirke, samtidig som denne kunnskapen har påvirket den reisende (Kvale, 2007). Denne tilnærmingen avviser at det finnes en objektiv sannhet, noe som er tråd med min fortolkningsbaserte tilnærming.

I denne studien er ønsket å se nærmere på om arbeid med ungdomsbedrift kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elever opplever å få økt mestringsforventning. For å finne ut av dette har jeg valgt å snakke med elever og lærere. Jeg tar da utgangspunkt i at det jeg blir fortalt sier noe om den verdenen hvor det arbeides med ungdomsbedrift. Dette er i tråd med teorien om gruvearbeideren. Jeg ønsker å avdekke noen forhold som finnes i den virkeligheten jeg studerer. Dette gir meg utgangspunkt for at denne kunnskapen kan ses i sammenheng med andre verdener, altså at den er overførbar. Samtidig gjøres disse funnene ved kvalitativ tilnærming og gjennom intervju. Jeg må derfor ta høyde for at den kunnskapen jeg har fått tilgang til har oppstått i intervjusituasjonen, hvor jeg som forsker har påvirket og kunnskapen har påvirket meg. Ut i fra dette synet vil jeg som forsker og deltakerne sammen ha konstruert den kunnskapen jeg har fått tilgang til. Det blir derfor vanskelig, men heller ikke hensiktsmessig å velge et av disse ytterpunktene. Det vil da heller være en styrke å være bevisst både det konstruktivistiske og det positivistiske perspektivet, og reflektere i henhold til de begge.

Det jeg finner i intervjuene er gjenstand for videre tolkning. I en fortolkningsbasert eller hermeneutisk tilnærming må all mening forstås i den sammenhengen vi studerer det i. Vi forstår delene i lys av helheten (Thagaard, 2009). Tolkningsprosessen jeg har vært gjennom i denne studien kan ses i sammenheng med det som omtales som en hermeneutisk sirkel eller spiral. Jeg har skiftet mellom å så på helheten, deretter gått i dybden på enkelte områder for så å se dette i sammenheng med helheten igjen. Utgangspunktet for analysen har vært språklige kilder. Utsagn og uttalelser har blitt omgjort til transkripsjoner som senere har vært gjenstand for analysen. Jeg vil derfor plassere mitt epistemologiske ståsted innenfor det som blir omtalt som sosialkonstruktivisme. Innenfor sosialkonstruktivisme vektlegges det språklige og det er samtaler mellom forsker og informant som gjøres til gjenstand for analyse (Thagaard, 2009).

4.2 Utvalg

Utvalget i denne studien er i stor grad valgt ut i henhold til ICEE-prosjektets rammer og hensikt. Etter at jeg hadde valgt problemstilling og tematikk, fikk jeg et forslag om to skoler jeg kunne

gjøre intervjuer ved. Dette var da to videregående skoler i henholdsvis Finland og Latvia. Utvelgelsen av hvem som skulle delta på intervjuene ble i stor grad opp til kontaktpersoner ved disse skolene.

4.2.1 Strategisk tilgjengelighetsutvalg

I kvalitative studier brukes i hovedsak strategiske utvalg. Det vil si utvalg med informanter som har strategiske egenskaper eller kvalifikasjoner i henhold til studiens problemstilling og teoretiske perspektiver. Utvalgte mitt består av elever og lærere som deltar i ”Mini-Company” programmet. Elevene er mellom 17 og 18 år og går andre året på videregående. Lærerne er lærere ved de samme skolene. Utvalget mitt er dermed strategisk, samtidig som deltakerne har blitt gjort tilgjengelig for meg av andre, noe som er i tråd med det som omtales som tilgjengelighetsutvalg (Thagaard, 2009). Fordi problemstillingen min omhandler metoden ungdomsbedrift har jeg intervjuet elever og lærere som var involvert i JA sitt ”Mini-Company” program. Dette er et program for ungdomsbedrift som er utviklet av Junior Achievement, og brukes i mange skoler rundt om i EU. Alle informantene ble spurt om å delta, og sa ja til dette. Både kontaktpersoner i organisasjonene JA Finland og JA Latvia, samt en lærer ved den ene skolen og rektor ved den andre har påvirket utvelgelsen av deltakere. På denne måten har jeg hatt minimal kontroll og i liten grad påvirket hvem utvalget består av. Jeg sendte ønske om informanter fra ulike elevbedrifter, og gjerne en blanding av gutter og jenter. I Latvia fikk jeg dette, mens i Finland hadde jeg én elevbedrift som besto av fem jenter. På lærerintervjuet var mitt eneste ønske at læreren skulle jobbe med ”Mini-Company” programmet, og jeg fikk derfor to lærere ved skolen i Finland, og seks lærere i Latvia, som alle var involvert i programmet. Det at jeg som forsker har vært så lite involvert i utvelgelsen av informanter, gjør at jeg hadde lite informasjon om informantene på forhånd av intervjuene.

4.2.2 Skjevhet i utvalget

Som Thagaard poengterer kan det være et problem med tilgjengelighetsutvalg at de som er villig til å delta ofte kan være de som føler de mestrer livssituasjonen sin (Thagaard, 2009). Jeg aner at dette muligens var tilfellet ved mine elevintervjuer. Fordi det ble opp til ansatte ved skolen å finne representanter, anser jeg at sannsynligheten er stor for at elevene som ble spurt er elever de ansatte ved skolen mener kan representere skolen på best mulig måte. Det virket fro meg som om elevene som deltok mestret arbeidet med ungdomsbedrift. Dette kan som Thagaard (2009) advarer, føre til at studien gir mer informasjon om hvordan situasjonen

mestres enn om særlig konfliktfylte forhold. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt å ha lærerintervjuer i tillegg til elevintervjuene. Lærerne har som regel oversikt over hele elevgruppen, og et mer overordnet blikk. Jeg fikk derfor innblikk i andre forhold enn de som kom frem i elevintervjuene når jeg snakket med lærerne. Lærerne kunne fortelle andre historier om elever som ikke mestrer og om mer konfliktfylte forhold. Jeg har derfor latt lærernes fortellinger spilt en vesentlig rolle i analysen, nettopp for å prøve å danne et mer nyansert bilde, som forhåpentligvis er mer likt virkeligheten.

4.2.3 Utvalgets størrelse

Fordi jeg gjennomførte fokusgruppeintervjuer fikk jeg relativt mange informanter. Det poengteres i teorien at den optimale størrelsen på et utvalg er det antallet som skal til for å nå et metningspunkt (Thagaard, 2009). Jeg kan ikke slå fast at jeg har nådd et metningspunkt, men med både elevfortelling og lærerfortellinger mener jeg at jeg er i stand til å danne meg et helhetlig og mangefasettert bilde av hvordan elever opplever at det er å arbeide med ungdomsbedrift. Det at funnene mine er i tråd med andre studiers funn er med på å bekrefte dette. Ved bruk av fokusgrupper får en ikke like mye informasjon fra hver informant, men denne typen intervju legger til rette for at deltakerne kan reflektere og bygge på hverandres utsagn, noe som gjør at det er mulig å få gode og fyldige data. Når det kommer til elever som mestrer arbeidet med ungdomsbedrift, vil jeg si at om jeg ikke har nådd et metningspunkt, er det ikke langt unna. Jeg opplevde at elevene uttrykte ganske like opplevelser og synspunkter. Jeg kunne imidlertid fått enda fyldigere data hvis jeg hadde fått snakket med elever som ikke mestrer arbeidet med ungdomsbedrift, men fordi dette er et funn jeg har gjort etter jeg samlet dataene, var jeg ikke bevisst dette på forhånd. Jeg mener likevel lærernes fortellinger gir tilstrekkelig informasjon for at jeg skal kunne danne et bilde av denne gruppen, og kan derfor anta at jeg er nært et metningspunkt.

4.2.4 Endelig utvalg

Utvalget som er brukt i studien består av 12 elever og 9 lærere fordelt på to elevgrupper og to lærergrupper, altså fire fokusgrupper. Elevene var fordelt med fem elever ved skolen i Finland og sju ved skolen i Latvia. Alle elevene deltok i en elevbedrift, og i JA sitt ”Mini-Company” program. Ved den finske videregående skolen er lærerintervjuet gjort med to lærere som begge jobbet med programmet og hadde gjort dette i mange år. I Latvia er lærerintervjuet gjort med 6

lærere og rektor, hvor en av lærerne i hovedsak fungerte som tolk. Lærerne jeg intervjuet i Latvia var fra småskole, ungdomsskole og videregående.

4.3 Gjennomføring

4.3.1 Intervjuguide

Fordi jeg hadde en omfattende problemstilling i begynnelsen av prosjektet, ble intervjuguiden den første avgrensningen som ble gjort. Jeg lagde først en svært omfattende intervjuguide, som jeg videre arbeidet med å avgrense. Dette gjorde jeg ved å velge ut enkelte temaer, og lage spørsmål som gikk i dybden på disse. Dette er i tråd med Tjoras (2011) anbefaling om at intervjuguiden til fokusgruppeintervjuer bør snevres godt inn allerede før intervjuet. Han poengterer videre at gode avgrensninger kan generere gode gruppediskusjoner.

De temaene jeg endte opp med i intervjuguiden var *selvstyring*, *mestring* og *selvvurdering*. Thagaard (2009) hevder at det er viktig å stille spørsmålene på en måte som inviterer informanten til reflektere over temaet. Jeg antok at direkte spørsmål om disse temaene, og spesielt ved bruk av faguttrykkene ikke ville være en god invitasjon, hverken for elever eller lærere. På grunn av dette, og fordi dette er temaer som er teoretiske og ikke direkte observerbare, valgte jeg å operasjonalisere temaene til hverdagslige spørsmål, som skulle gjøre det lettere å svare eller snakke. Som Kleven (2011d) poengterer er en nødt til å bestemme seg for noen observerbare tegn som en vil bruke som indikatorer når en skal undersøke temaer som ikke er direkte observerbare. Jeg tok utgangspunkt i teori på området og den kunnskapen jeg allerede hadde, for å definere begrepene operasjonelt og bestemme spørsmål i intervjuguiden. Jeg valgte å bruke noen spørsmål som var rettet mot spesifikke prosesser, for å få frem gode fortellinger, og at intervjupersonene i stor grad fikk snakke om det de mente var viktig. Fordi lærerne ikke kan si noe om elevenes mestringserfaring og selvoppfatning, ble det her nødvendig å operasjonalisere på en litt annen måte, og være klar over at lærernes fortellinger også er en tolkning. Jeg ønsket i tillegg å få innblikk i deres oppfatning og erfaring med arbeid med ungdomsbedrift. Jeg brukte en dramaturgisk oppbygning av begge intervjuguidene, med tanke på emosjonelle temaer, noe som er anbefalt i litteraturen (Thagaard, 2009). Det betyr at jeg startet med spørsmål som var lette å svare på, og styrte videre inn i dypere og mer emosjonelle temaer, før jeg avsluttet med lettere spørsmål igjen. Intervjuguiden finnes vedlagt i vedlegg 1.

4.3.2 Gjennomføring av intervju

Intervjuguiden ble i intervjuene et verktøy for å holde en viss struktur i samtalen, og for å sikre at de samme temaene ble tatt opp i hvert intervju. På grunn av at intervjuene ble gjort på engelsk, fant jeg det trygt å ha en fyldig intervjuguide, i tilfellet det skulle bli problemer med språk. Dette ble imidlertid ikke noe problem, og intervjuguiden ble brukt mer som en retningsveileder. Intervjuene ble gjennomført ved de respektive skolene, og varte fra 30 minutter, til en time. Det ble gjort lydopptak på hvert intervju. Vi var to intervjuere tilstede fordi datainnsamlingen ble gjort sammen med en annen masterstudent. Under elevintervjuene hadde jeg ansvaret for hele intervjuet, og min medstudent gjorde i hovedsak notater. Lærerintervjuene delte vi slik at vi hadde ansvaret for halve intervjuet hver, og det ble dermed et skifte av tema halvveis i intervjuet. Vi introduserte oss selv, våre prosjekter og hvordan vi ville gjennomføre intervjuet, slik at informantene var klar over dette.

Å skape gode relasjoner og trygghet i intervjusituasjonen var til tider krevende. Det kan være flere grunner til dette. For det første var vi intervjuere fra en fremmed kultur, noe som kan skape usikkerhet og misforståelser. Selv om det ikke var mange direkte utfordringer knyttet til språk, må det tas høyde for at det har en betydning at kommunikasjonen ikke skjer på morsmål. Språket kan være en faktor som distanserer oss forskere litt mer fra informantene, når vi snakker ulike morsmål. En annen faktor var at intervjuet ble gjort i forbindelse med ICEE prosjektet. Dette tror jeg førte til at det var et visst fokus på å fremstille arbeidet ved skolen på best mulig måte. Jeg fikk inntrykk av at dette fokuset var større i Latvia enn i Finland, men jeg må ta i betraktning at det kan ha spilt en rolle i alle intervjuene, og som nevnt tidligere i utvelgelsen av informanter. For å forsøke å få disse faktorene til å spille minst mulig rolle, forklarte jeg nøye før intervjuet at det var intervjupersonenes egne meninger og opplevelser jeg var interessert i.

Intervjuformene ble litt ulike i de forskjellige intervjuene. Jeg velger derfor å ta for meg hvert intervju og kommentere gjennomføringen.

Intervju 1

Dette var et elevintervju med fem jenter fra samme ungdomsbedrift. I dette intervjuet ble det slik at talspersonen for bedriften fungerte som talsperson under intervjuet. Det ble derfor ikke slik at deltakerne kunne bygge på hverandres utsagn og det ble ingen dynamisk samtale mellom alle parter. Intervjuet kunne minne om et en-til-en intervju, men selvfølgelig med noe innslag fra de andre jentene. Dette skjedde nok fordi de andre jentene ikke var like komfortable med å

snakke engelsk, og at det da ble lettere at hun som var villig til å prate tok seg av det. Jeg prøvde å stille direkte spørsmål til de ulike medlemmene på gruppa, men fikk som regel korte svar eller utsagn om at de var enige i det som allerede var sagt. Til tider diskuterte alle jentene på morsmål før talspersonen refererte på engelsk. Dette skaper et ekstra nivå i fortolkningen, da det jeg får vite er hennes fortolkning av hva de andre på gruppa sier. Ved bruk av denne metoden fikk jeg imidlertid inntrykk av hva de andre jentene mente, og kunne nok lagt mer opp til dette, nettopp for å få alle med i samtalen. Jeg opplevde også at jentene ikke var helt trygge og avslappet i dette intervjuet. Dette kan komme av at elevene var sjenerte, men jeg tror det hadde mye å gjøre med at vi kom som forskere utenfra og at dette virket ukjent og kanskje litt skummelt. Jeg gjorde en grundig introduksjon av oss som forskere og studien for å prøve å skape en trygg atmosfære, men dette var også mitt første intervju som forsker. Det kan derfor tenkes at intervjuet også ble påvirket av min usikkerhet og uvisshet.

Intervju 2

Dette intervjuet var et lærerintervju med to engasjerte lærere som hadde jobbet med programmet i flere år. I dette intervjuet ble det en god samtale, og jeg som intervjuer fungerte mer som en ordstyrer. Språket var ikke noe problem under intervjuet, men jeg har hatt noen vanskeligheter med transkripsjonen. Den ene deltageren snakket veldig fort og til tider ganske utydelig, og mye grammatisk uriktig. Dette gjorde at jeg til tider hadde vanskeligheter med å tolke hva som ble sagt under transkripsjonen. Etter min mening har ikke dette hatt særlig påvirkning på den helhetlige meningen, men kan ha ført til at noen detaljer har gått tapt. Det er derfor en styrke at jeg gjorde transkripsjonene så raskt som mulig etter intervjuet, slik at jeg husket mest mulig og dermed i større grad kunne sikre at deltakernes mening kom frem så autentisk som mulig. Siden dette intervjuet kun hadde to deltakere, er det dette som skiller seg mest fra det som typisk omtales som fokusgruppeintervju. Samtalen utartet seg imidlertid slik at disse lærerne i stor grad spilte på hverandre og til tider diskuterte emner. Dette kan kanskje minne mer om det som i litteraturen beskrives som mini-fokusgrupper, hvor man samler færre deltakere, men deltakerne gjerne er spesialister på temaet (Tjora, 2011).

Intervju 3

Dette var et elevintervju med 7 elever i Latvia. Før dette intervjuet var jeg redd for at språket kunne komme til å bli et større problem enn i de tidligere intervjuene. Det ble det imidlertid ikke. Alle elevene snakket godt engelsk, og var flinke til å hjelpe hverandre hvis det var ord de

ikke kom på. Dette intervjuet bar preg av en god dialog, og en avslappet atmosfære. Dette var nok til dels fordi de var såpass mange elever, og at det dermed ikke ble skummelt. Det var imidlertid tydelig at elevene var vant til å snakke og at de ikke var redde for å si sin mening. Fordi det var såpass mange til stede i intervjuet ble det ikke en naturlig samtale, da det fort kunne blitt kaos. For å unngå at noen snakket i munnen på hverandre fungerte jeg som ordstyrer. Dette fungerte fint da elevene rakk opp hånda eller ga et tegn hvis de ville si noe eller legge til noe til andres utsagn.

Intervju 4

Dette var et lærerintervju med 6 lærere og rektor. Rett før intervjuet ble den ene læreren presentert som tolk. Dette gjorde at jeg som intervjuer ikke fikk snakket med henne på forhånd av intervjuet om hvordan tolkingen skulle foregå. Det ble dermed slik at hun bestemte hvordan hun ville tolke selv. Det ble en blanding av direkte oversetting og oppsummering av samtale. Denne tolkingen er også en fortolkning, noe som vil påvirke validiteten på dataene fra dette intervjuet. Fordi jeg ikke fikk snakket med læreren som fungerte som tolk før intervjuet, fikk jeg ikke forsikret meg om at hun reflekterte over etiske problemstillinger ved å tolke. Jeg tror likevel hun tok dette i betraktning. De hun tolket var hennes kolleger, og det er dermed trolig at hun respekterer dem og gjør en god jobb. Noen av de andre deltakerne snakket også engelsk på ulikt nivå og ville nok derfor brutt inn om de mente tolkingen ikke ble gjort godt nok. Det at flere snakket engelsk kan dermed virke som en faktor som kan være med på å verifisere de uttalelsene som ble tolket. Enkelte av deltakerne snakket også direkte på engelsk. Dette var med på å gjøre intervjuet til en blanding av direkte samtale og tolking.

Rektor sin tilstedeværelse kan også være med å påvirke samtalen. Rektoren i dette tilfellet underviste i økonomi, og ønsket på grunn av dette å delta. Det virket ikke for meg som om rektoren påvirket intervjuet i stor grad, men det er et faktum som må tas i betraktning. Rektoren er sjefen til de andre lærerne, og ut i fra det jeg erfarte ellers var alle veldig respektfulle overfor han. Det kan derfor hende at hans tilstedeværelse kan ha hatt en effekt for hva som ble sagt eller ikke sagt. Dette intervjuet oppfattet jeg som litt rotete, og jeg slet til tider med å komme til ordet. Det var tydelig at lærerne hadde en del ting de ønsket å fortelle, og det ble derfor ikke alltid tatt hensyn til spørsmålene som ble stilt.

4.3.3 Transkribering

Jeg transkriberte intervjuene selv. Dette anbefales, fordi jeg som forsker får god kjennskap til datamaterialet. Samtidig er det en fordel at den som transkriberer har vært til stede i intervjuet, slik at gjengivelsen blir så god som mulig. Når forskeren er med på alle delene i prosessen unngår man, som Tjora (2011) poengterer å miste mye informasjon i oversettelsen. Transkripsjonen vil alltid være en fortolkning, og dermed også en begynnende analyse av det som har blitt sagt. Ved at det gjøres raskt etterpå, og av noen som har vært til stede, kan man i større grad sikre at informantens meninger og syn blir mest mulig riktig fremstilt. Det å gjøre transkripsjonene så fort som mulig etter intervjuet var spesielt viktig på en del av intervjuene hvor språket var en utfordring. Jeg transkriberte så fort jeg hadde anledning etter intervjuene, slik at jeg fortsatt hadde intervjuene og intervjusituasjonen klart for meg. Transkripsjonen ble gjort på engelsk for få en så lik som mulig gjengivelse. Informantens engelske uttale var enkelte steder vanskelig å tyde. Jeg har prøvd å tyde så godt jeg kan, men enkelte utsagn klarer jeg ikke å tyde, og har derfor bare skrevet en kommentar om at jeg ikke hører hva som blir sagt. Jeg tror allikevel jeg har gjengitt dataene på en slik måte at deltakerne vil kjenne seg igjen. Jeg har også valgt å bruke engelske sitat i den ferdige oppgaven, for å unngå å miste informasjon i en eventuell oversettelsesprosess.

4.3.4 Analyse

Analyseprosessen har vært en sammensatt prosess bestående av flere deler. Jeg gikk i gang med intervjuene med en intervjuguide som var utarbeidet i henhold til problemstillingen som var utgangspunkt for studien. Dette var en nokså åpen problemstilling, og jeg endte opp med en veldig omfattende intervjuguide. Jeg ble derfor nødt til å snevre inn og bestemme meg for noen fokusområder. I prosessen med å lage intervjuguide brukte jeg min tidligere kunnskap, og leste kun litt generell teori om mestring og selvoppfatning. Jeg ønsket å gå inn i intervjuene med et åpent sinn, og ha mulighet til å ta tak i det som naturlig kom frem som viktig i samtalene. Når jeg hadde transkribert intervjuene, prøvde jeg så godt det lot seg gjøre å la de snakke for seg selv. Jeg gikk over med fargetusjer og kodet ut i fra den kunnskapen jeg hadde fra før. Det kom da frem hva som gikk igjen og kom tydelig frem i intervjuene. Jeg tok utgangspunkt i dette og satt meg inn i teori på feltet. Deretter lagde jeg en ny kategorisering ut i fra teorien og begynte den formelle analysen. I løpet av analysen gikk jeg tilbake til å ta utgangspunkt i dataene og endte til slutt opp med kategorier fra teorien. Kategoriene ble dermed *risikovilje*, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering*. Det har som tidligere nevnt vært en prosess hvor jeg har gått frem og tilbake eller fra helhet til del, og tilbake til helhet.

Den prosessen jeg beskriver vil ligge nærmest det som i teorien omtales som abduksjon (Thagaard, 2009). Denne måten å utvikle teori på er en mellomting mellom deduktiv og induktiv fremgangsmåte. Jeg ønsker at dataene skal snakke for seg, altså være en del av teoriutviklingen, samtidig erkjenner jeg at min teoretiske bakgrunn spiller en rolle, og at jeg har brukt teori for å komme frem til de dataene jeg har endt opp med. Som Kleven (2011c) poengterer kommer temaene jeg ønsker å studere fra teorien. Samtidig er det ikke mulig å direkte observere teoretiske begreper i virkeligheten, spesielt ikke begreper som de jeg hadde som utgangspunkt, henholdsvis *selvstyring*, *mestring* og *selvvurdering*. Jeg ble derfor nødt til å operasjonalisere disse, og som tidligere nevnt tok jeg da utgangspunkt i teori og tidligere kunnskap i denne prosessen.

Jeg ønsket imidlertid ikke å lese mye teori knyttet til disse temaene, fordi jeg i stor grad ønsket å ta tak i det som naturlig kom frem i intervjuene. Jeg brukte derfor mye tid på å sette meg inn i skolesystemer, ICEE-prosjektet, politiske standpunkt, entreprenørskap og ”mini-company” programmet, før jeg gikk ut i felten.

Problemstillingen har også endret seg gjennom denne prosessen. Fra å være vid og gape over svært mye, har den blitt spisset inn på et snevrere felt. Som Agee (2009) poengterer er den kontinuerlige prosessen med å stille nye spørsmål, eller endre problemstillingen, en del av det å forstå andres liv og perspektiver. Det har vært helt nødvendig for meg å endre problemstilling fordi jeg ønsket å ta tak i det som naturlig fremsto som viktig i intervjuene. Hele analysen har vært kontinuerlig frem- og tilbake-prosess mellom deler og helhet, og teori og data. Dette er i tråd med prinsippet om den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2015).

4.4 Etikk

I arbeidet med denne studien har jeg kontinuerlig gjort etiske refleksjoner for å sikre at det ikke blir gjort uetiske grep verken mot deltakere i studien eller i fremstillingen av resultatet.

Jeg har intervjuet grupper som sammen driver en ungdomsbedrift og dermed er midt inne i en prosess. Jeg har derfor vært bevisst på at jeg ikke skal stille spørsmål eller gjøre andre ting for at situasjonen i gruppen skal bli påvirket i særlig grad. Allikevel må en ta høyde for at deltakelsen har påvirket gruppene på en eller annen måte, nettopp fordi de i intervjuet har

reflektert over arbeidet, og hvordan gruppa fungerer. Jeg håper og tror jeg har gjort gode valg, slik at deltakelsen ikke har påvirket det videre arbeidet i stor grad.

I fremstillingen av funnene mine prøver jeg å fremme de meningene informantene har, men er også bevisst på at dette er en fortolkning. Jeg håper imidlertid tolkningen er gjort slik at informantene kjenner seg igjen i det som blir lagt frem, selv om det i dette tilfellet ikke har vært noen mulighet for dem å gi tilbakemelding på det. Jeg bruker også en del direkte sitater for å bedre skille mellom det som faktisk er sagt og det som er mine tolkninger.

At det ble brukt tolk ved et av intervjuene legger inn et ekstra nivå med tolkning. Siden tolken ble presentert for meg i intervjuet, har jeg ikke fått snakket med henne om etiske problemstillinger. Jeg håper og tror likevel hun gjorde en god jobb. Det kan også være en fordel at hun kjente de andre lærerne fra før, fordi hun da kanskje lettere forstår hva de mener. Samtidig jobber hun ved skolen og er kjent med det lærerne forteller, og har dermed sannsynligvis egne meninger om emnene som kanskje kommer sterkere frem enn ved bruk av en profesjonell tolk. Hun var imidlertid flink til å understreke hva som var hennes utsagn og hva som var tolkning av andres utsagn. Også elevintervjuet hvor den ene eleven fungerte som talsperson vil ha et ekstra nivå med tolkning, siden hun i mange tilfeller snakker på vegne av gruppa.

4.4.1 Meldeplikt

Prosjektet er meldt inn til NSD, og ble godkjent den 16.12.2015. Meldeskjema er vedlagt i vedlegg 3.

4.4.2 Samtykke

Alle informantene som har deltatt i studien har undertegnet samtykkeerklæring. Denne ble utformet i henhold til NSDs standard for samtykkeerklæringer. I de tilfellene det var vanskeligheter med å forstå innholdet på grunn av språk, ble innholdet oversatt slik at hver enkelt visste hva de ga sitt samtykke til. Fordi alle elevene som deltok som intervjupersoner er over 16 år, vurderer personvernombudet det dit hen at de kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Det er da vurdert hvilken art og omfang opplysningene som hentes har.

4.4.3 Konfidensialitet

Alle deltakerne i studien har krav på absolutt konfidensialitet. Dette opplyste jeg om i hvert intervju, og det står også forklart i samtykkeerklæringen de har signert. Lydopptak er lagret på passordbeskyttet harddisk, og i transkripsjonene er alle personopplysninger fjernet. De navn som er nevnt er endret til fiktive navn i denne prosessen. Transkripsjoner er lagret på passordbeskyttet datamaskin. Jeg velger å skille de to stedene intervjuene er gjort ved å bruke navn på landet. Dette har jeg gjort fordi de samlede opplysningene ikke utgjør noen fare for at informanter eller skoler skal kunne identifiseres.

4.5 Pålitelighet og troverdighet

Reliabilitet og validitet brukes ofte i sammenheng med kvantitativ forskning. I kvalitative studier kan reliabilitet og validitet knyttes opp mot studiens troverdighet. Som tidligere nevnt er den kunnskapen vi finner ved bruk av kvalitative tilnæringer påvirket av forskeren som kommer frem til kunnskapen. Kunnskapen er altså et samarbeid mellom forsker og intervjupersoner, og det er derfor ikke mulig å replisere studien. Ulike forskere vil få ulikt resultat nettopp fordi forskeren inngår som en del av prosessen frem til resultatet. Det er derfor ikke hensiktsmessig å diskutere repliserbarhet når det er snakk om kvalitative studier (Thagaard, 2009).

4.5.1 Pålitelighet

Det som blir avgjørende for studiens reliabilitet eller pålitelighet er hvor godt forskeren redegjør for hvordan dataene har blitt utviklet (Thagaard, 2009). Dette kan ses i sammenheng med det som ofte blir omtalt som studiens gjennomsiktighet eller transparens (Tjora, 2011). I min studie forsøker jeg å redegjøre for dataene gjennom et grundig metodekapittel hvor jeg beskriver hvordan studien er gjort, hvilke valg som er tatt, hvilke problemer som har oppstått og hva slags teori som er benyttet. Dette er i tråd med det Tjora (2011) poengterer må til for at en studie skal være transparent. Intensjonen med denne beskrivelsen er å forklare de omstendigheter som har påvirket de dataene jeg presenterer.

Underveis i arbeidet med studien har jeg forsøkt å tenke på min rolle som forsker og hvordan jeg påvirker, slik at jeg ikke påvirker mer enn det som er heldig. Jeg har også prøvd å være bevisst på den påvirkning jeg faktisk har, og hva som ligger til grunn for de tolkningene jeg gjør. Denne refleksjonen samsvarer med prinsippet om refleksivitet (Tjora, 2011).

I fremstillingen av dataene bruker jeg mye direkte sitat, noe som også er et grep som er med på å styrke påliteligheten. Jeg velger også å ha sitatene på engelsk, nettopp for å forhindre at oversettelsen blir en mindre autentisk gjengivelse, og for å ikke miste data i denne prosessen. Fordi jeg har skrevet oppgaven i samarbeid med et allerede eksisterende prosjekt, ICEE-prosjektet, har jeg også fått mulighet til å samarbeide med andre studenter som skriver master innenfor temaet og deres veiledere. Som Thagaard (2009) poengterer kan relabiliteten styrkes ved at flere forskere deltar i prosjektet. Både veilederen min og samarbeidspartnere innenfor prosjektet har tatt del i diskusjoner om etiske dilemmaer, samt vært med på å gi meg et kritisk syn på forskningsprosessen. Som Thagaard (2009) nevner kan dette være faktorer som øker studiens pålitelighet.

4.5.2 Troverdighet

Validitet omhandler studiens gyldighet. I kvalitative studier er det da snakk om studiens troverdighet. Et viktig spørsmål blir da om forskerens tolkninger er gyldige i forhold til den virkeligheten han eller hun studerer (Thagaard, 2009).

God indre validitet omhandler hvordan årsakssammenhenger støttes innenfor en bestemt studie (Kleven, 2011a). I min studie har jeg forsøkt å beskrive den virkeligheten jeg har studert så godt som mulig. Jeg bruker overordnede fortellinger, direkte sitat og konkrete eksempler fra felten for å beskrive denne virkeligheten. Dette gjør jeg for å skape et så rikt og helhetlig bilde som mulig og dermed styrke den interne validiteten. Dette er i tråd med tanken om tykke beskrivelser som Geertz (1973) beskriver i *The Interpretation of Cultures*.

Ytre validitet handler om hvorvidt forståelsen som utvikles innenfor en studie, også kan være gyldig i andre sammenhenger (Kleven, 2011b). Når det kommer til overførbarhet eller generalisering i kvalitativ forskning, finnes det ulike synspunkter. Enkelte teoretikere mener det ikke er mulig å generalisere kvalitative funn og at dette heller ikke har noen hensikt, mens andre mener kvalitative funn er like generaliserbare som kvantitative funn (Nadim, 2015, s. 132). Det er vanlig å innta en posisjon som befinner seg mellom disse to ytterpunktene, noe jeg også vil gjøre. Jeg skal derfor videre argumentere for hvorfor og hvordan mine funn kan generaliseres og på hvilken måte.

Ved å beskrive den virkeligheten jeg har studert nøye, kan det være mulig å finne likhetstrekk eller sammenfallende likheter med andre situasjoner, og dermed mulig å overføre det som blir funnet i denne studien til liknende situasjoner. Denne formen for generalisering omtaler Tjora (2011) som naturalistisk generalisering. Det vil her være slik at den interne validiteten påvirker den eksterne validiteten, men som Nadim (2015) poengterer blir da vurderingen av den eksterne validiteten lagt over på brukere av studien, og ligger ikke på forskeren som har gjennomført den aktuelle studien. Hun konkluderer derfor med at det er problematisk å trekke slutninger om ekstern validitet ut i fra vurderinger av intern validitet. Hun hevder videre at det derfor bør gjøres eksplisitte vurderinger av i hvilken grad funnene kan overføres, og at dette ansvaret bør ligge på den originale forfatteren. Nadims (2015) anbefaling tar oss da nærmere det Tjora (2011) omtaler som moderat generalisering. Denne måten å tenke generalisering på blir nærmere kvantitativ forstand. Det er her opp til forskeren å beskrive i hvilke situasjoner resultatene kan være gyldige.

Det må understrekes at denne studien kun sier noe om den virkeligheten som er studert, men jeg mener likevel funnene kan gi kunnskap som kan være relevant i andre situasjoner. Som Nadim (2015) poengterer kan jeg ut i fra et analytisk perspektiv på generalisering gå ut i fra at noen kjennetegn ved prosesser eller mekanismer som er funnet i denne studien også kan være relevante for andre miljøer eller situasjoner. Yin (2013) beskriver analytisk generalisering som å trekke noen idéer fra en studie opp på et mer abstrakt nivå, slik at disse idéene kan knyttes til nye situasjoner.

Utvalget som er brukt er et, som tidligere nevnt, tilgjengelighetsutvalg. Dette kan være en grunn til å argumentere for at studien ikke er egnet for moderat generalisering. Intervjuene med lærerne gir i denne studien et mer helhetlig blikk på elevgruppen, og representerer de elever som ikke har blitt gjort tilgjengelige for intervju. Dette vil igjen være et argument for at studien kan egne seg for moderat generalisering. I tillegg gir bruk av fokusgrupper et større antall informanter enn det som ser ut til å være vanlig i en kvalitativ studie på denne størrelsen. Dette gjør at studien i større grad nærmer seg et metningspunkt. Dette er også med på å styrke begrunnelsen for moderat generalisering.

Studien omhandler bruk av metoden ungdomsbedrift. Skolene som er med på undersøkelsene bruker begge et program utviklet av Junior Achievement. Metoden vil derfor være nokså likt utformet, men blir selvfølgelig gjennomført på noe ulike måter. Det kan derfor argumenteres

for at funnene i denne studien kan ses i sammenheng med arbeid med ungdomsbedrift i andre skoler som bruker liknende programmer. Jeg trekker frem noen faktorer som jeg har funnet sentrale når det kommer til denne arbeidsmetoden, og disse vil trolig være fremtredende uavhengig av hvor arbeidet gjøres og hvem som gjør det. Samtidig har jeg funnet noen trender som ser ut til å være typiske for elever som deltar i et slikt program. Gjennom samtaler med andre i forskningsgruppen har jeg hørt fortellinger om liknende funn, noe som er med på å styrke denne antakelsen.

5. Funn

I dette kapittelet vil jeg presentere de funnene jeg har gjort, og analyse knyttet til disse. Formålet med funnene er at de skal belyse hvordan ungdomsbedrift kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning. Hovedkategoriene jeg har brukt i analysen er *risikovilje*, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering*. Dette er faktorer som har kommet frem som viktige ved arbeidsformen ungdomsbedrift i intervjuene jeg har gjennomført. Jeg vil derfor analysere hvordan disse faktorene kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø slik at elevene får økt mestringsforventning.

5.1 Beskrivelse av funn

Jeg har gjort flere funn i denne studien. Det viktigste funnet er at en gruppe elever jobber hardt og målrettet med arbeidet med ungdomsbedrift, mens en annen gruppe legger ned lite innsats eller slutter tidlig i prosessen. Det ser ut som de hardtarbeidende elevene får gode erfaringer og økt mestringsforventning, mens de som legger ned lite innsats eller slutter, trolig ikke får dette. Denne gruppen står, ut i fra mitt syn, heller i fare for å få en svekket mestringsforventning. Jeg har valgt å se nærmere på de faktorene som deltakerne i studien trekker frem som viktige og typiske for arbeidet med ungdomsbedrift. For videre å analysere hvilken rolle disse spiller for den tendensen jeg har beskrevet over. Jeg finner at arbeidet med ungdomsbedrift krever en viss *risikovilje* av elevene. Samtidig ser arbeidet ut til å knytte skolearbeidet opp mot det virkelige arbeidsliv, noe som kan gi elevene en følelse av at arbeidet er *virkelighetsnært*. En siste faktor er at elevene i stor grad styrer prosjektet på egenhånd, og at det derfor ser ut til ungdomsbedrift legger til rette for *selvregulering*.

Risiko, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering* ser ut til å virke motiverende, og er med på å gjøre mestrings erfaringene gode for en gruppe elever. Samtidig kan det se ut til disse faktorene kan

bidra til at andre elever ikke blir motivert eller ikke kommer i gang med arbeidet, og dermed ikke får noen mestringserfaringer. En grunn til at elever ikke kommer i gang, eller slutter tidlig, kan være at oppstartfasen er spesielt preget av både risiko og egenstyring. Ut i fra dette ser det ut til at arbeidet med ungdomsbedrift legger til rette for en gruppe elever, men dermed også virker ekskluderende for en annen gruppe.

Et annet funn som er gjort på tvers av disse funnene, er imidlertid at det kan virke som det er andre elever som opplever å lykkes med arbeidet med ungdomsbedrift enn de som vanligvis opplever å lykkes i de akademiske fagene. Dette kan bety at elever som vanligvis opplever lite mestring, opplever å mestre arbeid med ungdomsbedrift. Ungdomsbedrift kan på denne måten også virke inkluderende.

5.2 To opplevelser av deltakelse i ungdomsbedrift

I denne studien har jeg funnet at mange elever, alle jeg har snakket med, opplever at arbeid med ungdomsbedrift er givende, motiverende og gir mestringserfaringer. De kan fortelle meg at de har fått større tro på seg selv og bedre selvtillit gjennom arbeidet. De poengterer likevel at arbeidet ikke har vært enkelt, men nokså utfordrende og til tider litt skummelt. De forteller at dette er med på å gjøre følelsen av å mestre arbeidet enda bedre. Når jeg snakker med lærerne, får jeg imidlertid også høre om en annen gruppe elever. Lærerne forteller at denne gruppen elever er lite motivert, jobber lite med prosjektet, og noen velger å slutte eller hoppe av prosjektet. Mine antagelser er at hvis jeg hadde fått snakket med disse elevene, noe jeg uheldigvis ikke fikk gjort, hadde de fortalt en annen historie. Det jeg blir fortalt av lærerne i Finland er at noen elever er motiverte og er det gjennom hele prosessen, mens andre virker umotiverte fra starten av.

1: Cause that's been the general feeling, cause when.. when we come to an end, we usually have those groups that are like mmm.. they are excited about it and their happy about it and they've been that all the time...and there is those groups who, who have dropped out who you can see them early on, that they are not really interested in coming to this fair or something like this. And, and, and.. So basically, for one reason or another they are not coping with it. We don't always know why..

Som denne læreren understreker vet de ikke alltid hvorfor enkelte elever ikke mestrer arbeidet med ungdomsbedrift. Jeg ønsker derfor å se nærmere på hvorfor noen elever ser ut til å bli

motiverte og kan rapportere om gode erfaringer med arbeidet med ungdomsbedrift, mens andre tilsynelatende ikke er motiverte og sannsynligvis heller ikke ville kunne vist til like gode erfaringer. *Risikovilje*, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering* er tre temaer som har stått sentralt i alle intervjuene jeg har gjennomført, og har derfor blitt mine hovedkategorier. Jeg velger derfor å ta tak i disse temaene, for å se om det kan være noe knyttet til disse som gjør at noen elever får en veldig god opplevelse med ungdomsbedrift og andre ikke. Jeg ser på dette ut i fra et sosialt kognitivt perspektiv, med hovedvekt på Banduras teori om mestringsforventning.

5.3 Risikovilje

5.3.1 "Selvtillit er det du får ut av det"

Inntrykket jeg sitter igjen med etter alle samtalene, er at arbeidet med ungdomsbedrift krever en viss risikovilje. Dette skiller seg fra det vi kan omtale som den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Metoden ungdomsbedrift krever at elevene tar en risiko og satser på sin idé. Lærerne forteller at de i arbeidet med ungdomsbedrift ser på seg selv som veiledere i større grad enn i den tradisjonelle klasseromsundervisning. Slik jeg ser det, kan dette føre til at elevene i større grad føler de må ta viktige avgjørelser på egenhånd, noe som kan gjøre følelsen av risiko større. Det ser ut til at oppstartfasen oppleves som en fase spesielt preget av risiko, og metoden krever derfor at elevene er *risikovillige* fra begynnelsen av. En elev i Latvia forteller at det var veldig stressende å ta valget om å satse på idéen de bestemte seg for.

2: it was really stressful for us cause it was a actually a very ambitious idea, because we didn't know how to do it, how to make it or how much would be the material costs or how much would be the self-costs, for how much we could sell it, what's the marketing we are targeting

Mye av stresset som denne eleven opplever er knyttet til at elevene ikke vet hvordan han skal løse oppgaven. De fleste elevene har sannsynligvis aldri vært med på noe liknende, og uvissheten vil dermed gi en følelse av at det er skummelt. I tillegg investerer elevene sine egne penger i prosjektet. Dette er med på å øke presset om at de må lykkes, og kanskje også følelsen av hvor stor risikoen er. En annen elev i Latvia forteller at oppgaven føltes *umulig*.

3: Eh.. at first it seemed, it would, it would be impossible to do something like that, because how to sell it, how to, I don't know, record it and stuff like that.

Disse elevene forteller om en prosess med mye usikkerhet. De forteller at de ikke vet hvordan de skal løse en slik oppgave, og at det virker *umulig*. Hva er det da som får elevene til å tørre å ta risikoen og sette i gang med arbeidet?

Dette kan forstås ut i fra teorien om *mestringsforventning*. Som Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer vil en elev med høy mestringsforventning ha tidligere erfaringer med å mestre, og dermed et mer positivt syn på at hun eller han også kan mestre denne oppgaven, selv om den virker *umulig*. Elever med gode mestringserfaringer vil ha en oppfatning av at innsatsen spiller en rolle for resultatet. De vil derfor som, Skaalvik og Skaalvik (2014) hevder, ha tro på at de kan løse oppgaven, så lenge de legger ned nok innsats. I tillegg til at dette gir motivasjon til å sette i gang med oppgaven, vil det også bidra til et heldig *attribusjonsmønster* om eleven skulle oppleve å mislykkes.

Et annet poeng med ungdomsbedrift er at elevene som regel arbeider i grupper. Som Bandura (2000) poengterer, kan forventningen til en gruppe, hvor man selv er deltaker, være høyere enn forventningen en har til seg selv alene. Det kan derfor bety at en del elever tror på mestringsforventning fordi de jobber i en gruppe de har tro på, selv om de ikke mener de hadde klart noe liknende på egenhånd. Her må en imidlertid også være bevisst på at dette også kan virke i negativ retning. Hvis en elev er på en gruppe han eller hun forventer at får til mindre enn det han eller hun ville gjort på egenhånd, vil dette sannsynligvis føre til liten tro på at gruppen kan løse oppgaven.

En elev i Latvia forteller at når han går løs på en oppgave som virker risikofyllt, og opplever å mestre denne oppgaven, vil denne erfaringen gjøre at han blir stolt av seg selv og gi han selvtillit. Denne selvtilliten forteller han at han vil bruke i senere møter med oppgaver som oppleves som risikable å gå løs på. Dette er i tråd med at gode *mestringserfaringer* gir økt *mestringsforventning* som igjen vil påvirke initiativet til å gå løs på nye oppgaver.

4: Yea, the confidence is what you get out of that because if you think of something risky and eventually it works out, it's like you are proud for yourself and eh.. it motivates and it gets you more confidence to do new things and to take risks which you think more hard than they are actually.

En annen elev i Finland forteller at arbeidet er hardt, men hun poengterer også at det er verdt det.

5: its kind of hard because it takes a lot to make the bars and we do it our self so its hard, but its worth it

Det at arbeidet med ungdomsbedriften oppleves som umulig, hardt eller stressende, kan se ut til å være motivasjonsfaktorer for disse elevene. Det ser ut til at disse elevene snakker om en belønning som gjør at det er verdt å arbeide hardt for den. Det at elevene klarer å se for seg denne belønningen tyder på at de har en forventning om å mestre oppgaven, slik jeg ser det. Som Pajares (2006) poengterer, kan det å ferdigstille en vanskelig oppgave være en belønning i seg selv og dermed være energigivende. Mine antakelser er at elevene har opplevd dette tidligere, vet hvordan det føles, og dermed klarer å se verdien av resultatet underveis i arbeidet, selv om det er hardt.

5.3.2 "Kanskje du ikke er ment for dette"

Mitt inntrykk er at elevene opplever oppstarten med ungdomsbedrift som risikofylt. Dette virker for en del elever motiverende, slik vi ser i sitatene over. I følge lærerne i Finland er det imidlertid også elever som ikke virker spesielt motiverte for oppgaven. Jeg blir også fortalt at en del elever slutter og i stedet velger et annet kurs. Slik jeg ser det, kan følelsen av risiko hindre elevene med å komme i gang med arbeidet. En lærer i Finland forteller at hvis elevene ikke kan håndtere presset og den usikkerheten som kommer med denne typen arbeid, så er de kanskje ikke ment for det.

6: Cause, cause maybe, maybe we see it on another stage than that if you can't cope with the pressure, if you can't cope with the uncertainty, if you can't cope with the work, well maybe you are not cut out for it.

Han forteller at elever som ikke håndterer disse momentene ofte slutter tidlig i kurset. Kan vi slå oss til ro med at det er slik at enkelte elever ikke er ment for denne typen arbeid?

Ut i fra Banduras (2006) teori om mestringsforventning vil det være naturlig å tro at det kan være tidligere erfaringer som ligger til grunn. En elev med få eller dårlige mestringserfaringer vil ikke ha den samme troen på seg selv i møte med en utfordrende oppgave. Vi kan derfor anta at elever som har lite erfaring med å mestre skolearbeid eller liknende oppgaver fra tidligere, vil ha lite forventning til å mestre denne oppgaven også. Bandura (1986) hevder videre at

beregning av risiko er avhengig av troen eleven har på å mestre potensielle truende aspekter ved en situasjon. Hvor stor risikoen oppleves ved å starte ungdomsbedrift vil derfor variere fra elev til elev. Elever som har liten tro på mestring vil sannsynligvis ha en større forventning om at situasjonen kan bli u håndterbar for dem. Ut i fra mitt perspektiv, kan det derfor se ut til at uvissheten og arbeidsmengden denne læreren beskriver, kan være grunnen for at elevene får en forventning om at de ikke vil håndtere oppgaven. Dett kan føre til at risikoen blir vurdert som for stor for å sette i gang med arbeidet.

Slik jeg ser det, vil det å unngå å sette i gang med arbeidet være en måte å beskytte selvverdet på, fordi eleven forventer å mislykkes. Hvis eleven går i gang med arbeidet og opplever at han eller hun ikke lykkes, vil dette kunne virke skadende på selvverdet. Å ikke utsette seg for denne faren blir dermed en beskyttelsesmekanisme. Skaalvik og Skaalvik (2014) omtaler denne strategien som *selvvalgt handikap*. Eleven kan velge å slutte eller å legge ned minimalt med innsats slik at han eller hun kan attribuere det forventede nederlaget til disse årsakene.

Grunnen til at elevene har liten forventning om å lykkes, og dermed beregner risikoen som for stor, kan være de tidligere har opplevd å mislykkes selv om de har lagt ned mye innsats. Hvis dette har gått så langt at eleven ikke lenger ser noen sammenheng mellom egen handling og situasjonens utfall, vil det kunne være snakk om det Skaalvik og Skaalvik (2014) definerer som *lært hjelpeløshet*. Elever med lært hjelpeløshet vil vise en passiv atferd. Hvis dette er tilfellet, er det stor sannsynlighet for at eleven ikke vil gå i gang med arbeidet med ungdomsbedrift.

Ut i fra dette kan det se ut til at elever som har lite erfaring med å mestre liknende oppgaver har mindre risikovilje, nettopp fordi de forventer å mislykkes og beregner risikoen som stor. Når en elev forventer å mislykkes, vil eleven ha lite motivasjon for å gå i gang med oppgaven, og muligens vise en atferd hvor han eller hun prøver å unngå oppgaven. Grunnen til dette kan være å unngå å utsette et kanskje allerede skadet selvverd. På denne måten kan risikoen som kjennetegner oppstartfasen i arbeidet med ungdomsbedrift motivere en gruppe elever, men for andre bli en barriere. Dette kan altså føre til at enkelte elever ikke kommer i gang med arbeidet, eller går inn i arbeidet med en forventning om å mislykkes.

5.4 Virkelighetsnært

5.4.1 "Følelsen av å gjøre virkelig arbeid"

Elevene jeg snakker med forteller at de ser sammenheng mellom arbeidet med ungdomsbedrift og hva som venter dem ute i det virkelige arbeidslivet. Jeg tenker at dette kan være et moment som skiller arbeidet med ungdomsbedrift fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen. Elevene jeg intervjuer kan fortelle om ekskursjoner til bedrifter og at de har mentorer ute i det virkelige arbeidslivet. Dette bidrar til at elevene opplever arbeidet de gjør som viktig og verdifullt, nettopp fordi de ser meningen med det. En elev i Latvia sier det på denne måten.

7: yea, the feeling that you, you have to do the real work. That gives the em.. I don't know, a preview how it will work in a real company or something like that.

Hun forteller at arbeidet med ungdomsbedrift er en slags forsmak på hvordan det vil være i virkelige bedrifter i arbeidslivet. Ut i fra dette, synes jeg det høres ut som hun ser verdien med det hun lærer i arbeidet med ungdomsbedrift. Grunnen til dette, kan være at hun opplever at det gir kunnskap og kjennskap hun kan få bruk for senere i livet. Hvis dette er tilfellet vil det være nærliggende å tro at dette virker motiverende, nettopp fordi det oppfattes som nyttig. En annen elev i Finland forteller at hun er stolt over produktet de produserer og at bedriften ikke er på "liksom".

8: I think its good that we have some product that we are proud of, because the people ehm that we sell to it, or trying to impress, yeah it's kind of nice that the product is good, we are not kidding or joking or anything.

Denne eleven poengterer at arbeidet ikke er tull. Hun forteller at det er viktig at produktet er bra, fordi de skal selge det på ordentlig. Dette kan for meg se ut til å være en indikator på at hun er motivert og mener arbeidet er meningsfylt, fordi det oppleves som virkelig og viktig.

Bandura (2006) poengterer at ungdom trenger å forplikte seg til mål som gir mening, i tillegg til å oppleve mestring, for å være motiverte. Ut i fra det disse elevene forteller, mener jeg det ser ut til at arbeidet med ungdomsbedrift gir disse elevene meningsfulle mål, og dermed virker motiverende.

5.4.2 "Kanskje dette er den enkle veien?"

Som tidligere nevnt er det også en gruppe som ikke virker spesielt motiverte, ut i fra de fortellingene jeg får høre. Lærerne i Finland forteller dette.

9: most of them that quit, they quit early when they found out how much work this is really. So they have like chosen the course because "we don't do anything there, and there are no books" and then after few weeks they realize what is going to happen and then there was no show

Den andre læreren bekrefter dette ved å fortelle at de har noen elever som leter etter den enkleste veien for å gjennomføre skolen.

10: They think like "maybe this is the easy way" and after two weeks maybe they see "no, this is not going to be the easy way" and then they quit.

Ut i fra det disse lærerne forteller, kan vi anta at det er snakk om elever som er umotivert for skolearbeid, og derfor er på leting etter minste motstands vei for å fullføre skolegangen. Som Bandura (2005) hevder trenger elever å forplikte seg til noe som oppleves meningsfylt og mestrende, hvis ikke vil de være umotiverte, kjedsomme og kyniske. Det kan virke som elevene som blir beskrevet er umotiverte og kjeder seg, slik jeg ser det. Følger vi denne tankegangen, må det en snuoperasjon til for at disse elevene skal gå fra å være umotiverte til å bli motiverte. Arbeidet med ungdomsbedrift er ulikt fra det vanlige skolearbeidet. Det kan nok derfor motivere mange, og være medvirkende til en slik snuoperasjon. Det at denne metoden krever mye arbeid, og er såpass risikofylt i oppstartfasen, kan imidlertid føre til at mange elever slutter er gir opp før de får sjansen til å oppleve arbeidet som meningsfylt.

Samtidig kan det være at enkelte elever ikke opplever arbeidsformen med ungdomsbedrift som meningsfull, selv om de gir det en sjanse. Det er ulikt hvordan arbeidet gjennomføres ved forskjellige skoler, men det vil alltid være et fokus på entreprenørskap og det å drive en bedrift. Hvis en elev ikke er interessert i dette, eller kan se for seg en fremtid hvor han eller hun har bruk for slik kunnskap, kan det være vanskelig å se meningen med arbeidet. Det vil da være vanskelig å motivere seg for arbeidet, og en løsning kan være å slutte eller legge ned minimalt med innsats.

5.5 Selvregulering

Et kjennetegn ved arbeidet med ungdomsbedrift er at det krever at elevene jobber mye selvstendig. Arbeidet legger opp til at elevene må styre store deler av læringsaktiviteten på egenhånd. Både elever og lærere forteller at denne arbeidsmetoden fungerer på en slik måte at læreren blir mer som en mentor, og at elevene selv må oppsøke hjelp og rådgivning når de trenger det. Læreren som fungerer som tolk i Latvia tolker dette ut i fra det en av de andre lærerne sier.

11: so she believes she is a coach

Lærerne i Latvia forteller at de har en litt ulik rolle enn det de har i den tradisjonelle klasseromsundervisningen. De ser på seg selv mer som veiledere og rådgivere som hjelper elevene når de oppsøker dem for hjelp. En lærer i Finland forteller at hun ikke skal gjøre noe for elevene, men heller spørre de riktige spørsmålene slik at de kommer frem til en løsning på egenhånd.

12: I think I see my role that I'm not doing anything for them but I can help them to ask the right questions

Den andre læreren i Finland forteller at dette er ulikt fra andre kurs de underviser i.

13: yeah.. and, and, and this is basically the fundament or difference between a normal academic course and this one.

Inntrykket jeg har etter å ha snakket med flere elever er at følelsen av å styre selv er bra, og at de motiveres av dette. En elev i Finland forteller meg dette.

14: for the first time we had something like our own, and like we were the ones who could do the decisions and all that. We had the power.

Ut i fra dette utsagnet kan det se ut til at graden av selvstyring gir denne eleven en følelse av makt som hun liker. Måten hun forteller at de selv opplevde å ha makten, virker for meg som selvsikker. Ut i fra dette ser det ut som om graden av selvstyring både ga denne eleven motivasjon, og en styrket selvtillit. Samtidig forteller hun at dette er første gangen hun får denne

følelsen, noe som kan stemme overens med det som blir sagt av læreren i sitat 10, at dette er ulikt fra hvordan det vanligvis undervises i skolen.

Dette forteller meg at arbeid med ungdomsbedrift kan være en potensiell tilrettelegger for utvikling av *selvregulert læring*. Elevene må styre mye av prosessen selv, og lærerne fungerer mer som veiledere i prosessen. Dette ser ut til å være ulikt fra andre undervisningsformer, hvor læreren muligens fungerer mer som leder for læringsprosessen. Bandura (2006) poengterer at mulighet for selvstyring er viktig slik at elevene kan lære seg å bli gode selvregulerere, og dermed blir i stand til å takle et samfunn i konstant endring. Zimmerman, Bandura og Martinez-Pons (1992) hevder at hvis eleven utvikler en sterk tro på å kunne styre sin egen læring, vil dette føre til at deres ambisjoner og prestasjoner blir høyere. Ut i fra dette vil det være viktig å tilrettelegge for at eleven kan utvikle sine evner til selvregulering, både for å bli gode selvregulerere, men også fordi dette påvirker ambisjoner og prestasjoner. Skaalvik og Skaalvik (2014) påpeker imidlertid at det er viktig å være klar over at selvregulert læring inneholder mange elementer som må læres gradvis, og at graden av selvregulert læring må stå i forhold til elevens modningsnivå.

Hvis elevene har arbeidet lite med selvregulering i forkant kan dermed utfordringen bli for stor, slik jeg ser det. Det legges vekt på at elevene må ha tilstrekkelig erfaringer med selvregulering, og at disse må være gode, hvis de skal ha tro på at de kan være gode selvregulerere (Zimmerman et al., 1992). Hvis eleven ikke har erfaring med å mestre egenregulert læring, vil han eller hun sannsynligvis ikke ha forventning om å mestre det i dette tilfellet heller. Et tilfelle kan også være at elevene har minimalt med erfaring, og at det derfor oppleves som risikofyllt og vanskelig å skulle styre læringsprosessen i så stor grad på egenhånd. Dette virker sannsynlig ut i fra det denne læreren fra Finland forteller.

15: some students.. it's a great thing to have that much trust put in you, now you're manage yourself and now your doing this all by yourself, we are just here to help if you need. Of course some students ehhh.. go the other way, they kind of get frozen. " I can't do anything, I'm not given instructions".

Det vil nok derfor kunne være nødvendig med mer støtte for enkelte elever nettopp fordi det er vanskelig å skulle styre så store deler av innlæringen selv. Ganske sikkert er elevene også på

ulike modningsnivåer og har dermed også ulike forutsetninger for å drive selvregulert læring. Denne læreren fra Finland kan bekrefte dette;

16: *they are in different level all the time*

Ut i fra dette kan det se ut til at elever som har gode forutsetninger for å drive selvregulert læring vil ha godt utbytte av arbeidet med ungdomsbedrift. Elever med mindre forutsetning for å drive selvregulert læring, står derimot i fare for å oppleve at de ikke mestrer dette arbeidet.

6. Oppsummerende drøfting

6.1 Ungdomsbedrift og inkludering

Som vi ser i analysen over, ser *risiko*, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering* ut til å ha ulik påvirkning på ulike elever. Slik jeg ser det, blir en gruppe elever motiverte av å arbeide med oppgaver som virker risikofylte, hvor de må ta mye ansvar for sin egen læring. Samtidig ser disse elevene ut til å se en tydelig sammenheng mellom arbeidet med ungdomsbedrift og det virkelige arbeidsliv, noe som gir ytterligere motivasjon. Dette er de samme elevene som rapporterer om gode mestringserfaringer og økt mestringsforventning. Samtidig ser det ut til at en annen gruppe elever opplever risikoen og kravet til selvregulering som for store, samtidig som de kanskje ikke ser egen nytte av arbeidet med ungdomsbedrift. Ut i fra dette virker det for meg som om arbeidet med ungdomsbedrift ikke legger til rette for et inkluderende læringsmiljø, men kanskje heller fremmer et ekskluderende miljø. Dette er fordi en gruppe elever arbeider hardt, opplever arbeidet som meningsfylt, opplever mestring og får økt forventning om mestring. Samtidig som en annen gruppe legger ned lite innsats eller faller helt av og slik jeg ser det, opplever lite eller ingen mestring, som igjen fører til liten forventning til mestring. Vi får da to tydelige grupper, og mitt syn er at ungdomsbedrift sånn som det fremstår i denne studien, fremmer forskjeller og dermed motvirker inkludering. Det blir derfor kanskje nødvendig å ta tak i det spørsmålet en av lærerne i Finland stiller, nemlig om arbeidet med ungdomsbedrift ikke er ment for alle. På skolen hvor denne læreren jobber er ungdomsbedrift et valgfag, og kan derfor velges bort, men på mange skoler er ungdomsbedrift en del av den ordinære undervisningen. Det er derfor ikke mulig å slå seg til ro med at ungdomsbedrift ikke er for alle.

Mine tanker er at ungdomsbedrift potensielt kan legge til rette for at alle elever skal kunne delta og oppleve mestring, og dermed et inkluderende læringsmiljø. Jeg mener denne metoden i stor grad legger til rette for tilpasning fordi elevene kan arbeide mot individuelle mål, og med arbeidsoppgaver som er tilpasset deres forutsetninger. Det er imidlertid viktig at lærerne som arbeider med dette er klar over hvilke utfordringer som kan oppstå, og hvilke tilpasninger som kan og bør gjøres slik at vi får et inkluderende læringsmiljø.

Ut i fra det jeg har funnet ser oppstartfasen ut til å være spesielt *risikofyllt*, og kan dermed være kritisk med tanke på at alle elever skal få en forventning om å mestre arbeidet med ungdomsbedrift. Det er her nødvendig å tilpasse slik at ingen elever opplever at risikoen blir for stor, og dermed ikke går i gang med arbeidet. Arbeidet med ungdomsbedrift har ofte ingen bestemte kriterier for hva som definerer om en elev lykkes eller ikke. Min tanke er derfor at det er mulig å sette individuelle mål ut i fra elevenes forutsetninger, slik at ikke risikoen vurderes som for stor. En lærer ved den Finske skolen poengterer at det er elevene selv som må avgjøre om de lykkes med arbeidet.

17: and.. and they, they have to decide by them self of course, what is the level of em.. success. Eeh.. if they achieve success and they have to decide that. But of course we decide that.. have you, have you done enough to get a.. ehh.. you know, to get a course out of this. Do you.. what.. are the requirements, the minimum requirements that we give you, are they met. But the real success is of course measured by them selves.

Dette ser for meg ut som et godt utgangspunkt for å tilpasse slik at hver elev har egne mål for hva han eller hun skal oppnå med arbeidet. Det krever imidlertid at lærerne er klar over elevenes forutsetninger og er behjelpelig med målsettingen. Ut i fra det jeg har funnet er det også spesielt viktig at lærerne er observante på hvilke elever som trenger støtte og hva slags støtte de trenger i begynnelsen av arbeidet med ungdomsbedrift. Dette er viktig fordi elevene bør få noen mestringserfaringer i begynnelsen av prosessen. Som Bandura (1986) advarer kan det å mislykkes i starten av en læringsprosess i større grad være skadelig, fordi det da er mer sannsynlig at eleven attribuerer dette til ukontrollerbare årsaker. Hvis eleven får noen mestringserfaringer tidlig i prosessen vil dette være med på å bidra til at eventuelle senere nederlag attribueres til kontrollerbare årsaker, og dermed ikke står i like stor fare for å skade selvværdet.

En annen faktor, som ut i fra mine funn, ser ut til å påvirke elevenes innsats er hvor *meningsfylt* arbeidet med ungdomsbedrift virker. En del elever vil sannsynligvis ikke ha ønske om å bli entreprenører og kan derfor oppleve at arbeidet med ungdomsbedrift ikke er meningsfylt og derfor heller ikke motiverende. Slik jeg ser det vil disse elevenes motivasjon bli avhengig av hvordan prosjektet legges opp og hvordan det tilpasses. Arbeid med ungdomsbedrift skal legges opp slik at det fremmer evner som er viktig i livet etter skolen. Samtidig er det i denne arbeidsformen mulig å legge til rette for at elevene kan implementere sine interesser i skolearbeidet. Dette kan gjøres ved å utvikle en idé om en bedrift som er i tråd med disse interessene. Min tanke er derfor at det bør være mulig å legge opp arbeidet slik at alle elever opplever det som meningsfylt. Følger vi denne tanken vil lærernes jobb bli å legge til rette for at elevene skal se disse mulighetene.

Den tredje faktoren jeg har funnet som ser ut til å påvirke elevenes innsats, og deres utbytte av arbeidet med ungdomsbedrift er graden av *selvstyring* som kreves i denne typen arbeid. Både elever og lærere poengterer at arbeidet krever at elevene styrer mer av læreprosessen på egenhånd, og at lærerne fungerer mer som veiledere. Som Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer inneholder selvregulært læring mange elementer som må læres, og denne læringen må stå i forhold til elevens modningsnivå. I mine øyne blir det derfor helt nødvendig å kartlegge hvilke forutsetninger elevene har for å drive selvregulert læring, og deretter tilpasse slik at arbeidet med ungdomsbedrift står i forhold til disse. Slik jeg ser det må lærerne være aktive i både kartlegging og tilpasning slik at alle elevene får oppgaver de har forventning om å mestre.

Ut i fra dette kan det se ut til at det er nødvendig å tilpasse arbeidet med ungdomsbedrift hvis det skal legges til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor alle elever får økt mestringsforventning. Jeg har trukket fram noen situasjoner og prosesser, som ut i fra mine funn, kan se ut til å være viktig å tilpasse for at alle skal kunne delta og oppleve mestring. En forutsetning for å få til god tilpasning er imidlertid at lærerne må vite hvilke elever som trenger hva.

6.2 Hvem opplever å lykkes?

Denne finske læreren forteller at hun opplever at elever som ikke vanligvis opplever å mestre i akademiske fag, kan ha en positiv opplevelse med ungdomsbedrift.

18: *I think that's important especially for the students that are not very good in academic skills, so this gives them something like, they really manage to do some projects and there... there isn't always someone that is better than them in some project, like they have used to maybe that. Because there is always some students that are better than me, but now in my project its like this, and there is nothing to compare, and if this goes well it gives a lot so I think..*

Slik jeg ser det kan det derfor være vanskelig for lærerne å vite hvilke elever som trenger ekstra støtte eller tilpasning, nettopp fordi det ikke nødvendigvis er de elevene som vanligvis trenger det. Samtidig vil det denne læreren forteller også kunne indikere at det er en form for inkluderende miljø, ved at elever som vanligvis ikke opplever å mestre, opplever nettopp dette i arbeid med ungdomsbedrift. Hun poengterer også at elevene jobber med unike prosjekt og dermed ikke kan sammenlikne sitt arbeid med andres, noe som også vil være en faktor som kan påvirke at miljøet oppleves som inkluderende.

6.3 Konklusjon

Problemstillingen for min studie er:

På hvilken måte kan arbeid med ungdomsbedrift legge til rette for et inkluderende læringsmiljø hvor elevene får økt mestringsforventning?

Hovedkonklusjonen min er at arbeid med ungdomsbedrift både kan legge til rette for økt mestringsforventning, men også forhindre dette. Jeg trekker frem tre momenter, som ut i fra denne studien, ser ut til å fremme en gruppes forventning til mestring men samtidig kan virke som hindringer for en annen gruppes mestring. Disse momentene er, den *risikoen* som oppleves ved å starte en ungdomsbedrift, kravet som stilles til *selvregulert* og *selvstyrt* læring og spørsmålet om arbeidet oppleves som *virkelighetsnært* og *meningsfylt* eller ikke. For at arbeidet med ungdomsbedrift skal legge til rette for et inkluderende læringsmiljø er det nødvendig å tilpasse denne undervisningen slik at alle elever opplever å kunne delta og opplever mestring. Det blir derfor nødvendig å gjøre noen tilpasninger slik at elevene møter oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger. I denne studien fremmer jeg at tilpasning er viktig innenfor de overnevnte momentene. Dette er i forsøk på å rette lys mot noe av det som kan være årsaken til at arbeidet med ungdomsbedrift, slik jeg ser det, ikke legger til rette for et inkluderende læringsmiljø ved skolene jeg har gjennomført studien.

De kvantitative funnene som er gjort i ICEE-prosjektet viser at det må nedlegges en viss mengde tid for at det skal kunne ses et økt utbytte av arbeidet med ungdomsbedrift. Jeg mener derfor at det bør legges ned mer tid på ungdomsbedrift i skolen. Min tanke er at vi må tørre å løsrive oss fra den tradisjonelle klasseromsundervisningen, og ikke tenke at elevene går glipp av noe ved å gjøre akkurat dette. Slik jeg ser det bør vi heller fokusere og bruke tid på å finne nye muligheter, slik at elevene kan få delta i en undervisning som i større grad legger til rette for deres forutsetninger og bidrar til et godt læringsmiljø.

Jeg finner en gruppe elever som har et positivt utbytte av arbeidet med ungdomsbedrift. De forteller historier om økt selvtillit, større risikovilje, stolthet over å mestre på egenhånd og bevissthet på at kunnskapen de får er nyttig senere i livet. Dette er holdninger og ferdigheter som er i tråd med skolens agenda i samfunnet og min mening er derfor at det bør legges ned resurser i å forske videre på hvordan denne arbeidsformen kan tilpasses, slik at alle elever kan få samme opplevelse og erfaring. Jeg håper denne studien kan være et bidrag til å rette søkelyset i den retningen.

7. Referanser

- Agee, Jane. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-446.
- Bandura, Albert. (1986). *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Bandura, Albert. (2000). Exercise of Human Agency Through Collective Efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), 75-79.
- Bandura, Albert. (2006). Adolescent Development From an Agentic Perspective. I Frank Pajares & Tim Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing.
- Chen, Shouming, Su, Xuemei, & Wu, Sibin. (2012) Need for Achievement, Education, and Entrepreneurial Risk-Taking Behavior. *Social Behavior And Personality*. 40(8), 1311-1318.
- Damsgaard, Hilde Larsen, & Eftedal, Cecilie Isaksen. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-gjor-vi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>
- European Parliament. (2006). Lifelong learning - key competences. Lastet ned fra <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=URISERV%3Ac11090>
- Finish National Agency for Education. (2014). The new curricula in a nutshell. Lastet ned fra http://www.oph.fi/english/curricula_and_qualifications/basic_education/curricula_2014
- Fylkenes informasjonstjeneste for søkere til videregående opplæring. (2017, 07.05). Fag- og timefordeling. Lastet ned fra <https://www.vilbli.no/?Program=V.ST&Kurs=V.STUSP1---- V.STREA2---- V.STREA3----&Side=1.2>
- Geertz, Clifford. (1973). *The Interpretation of Cultures. Selected Essays*. New York: Basic books, Inc.
- ICEE, Innovation & Research Entrepreneurship Education. (2010). Comparative Analysis of Eight National Strategies on Entrepreneurship Education. I Innovation cluster for entrepreneurship education ICEE. Lastet ned fra <http://content.ee-hub.eu/ICEE/National-Strategies/Comparative-Analysis-of-Eight-National-Strategies-on-Entrepreneurship-Education>
- JA Europe. (2017, 06.04). Education. Lastet ned fra <http://www.jaeurope.org/education.html>

- JA Europe. (2017, 06.04). About. Lastet ned fra <http://www.jaeurope.org//about.html>
- Johansen, Vegard, & Støren, Liv Anne. (2014). *Entreprenørskapsutdanning i Norge, tilnæringer, utbredelse og effekter.*: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Johansen, Vegard. (2017). Quantitative studies of mini-company experiences in five European countries. Students, teachers, parents and business peoples` views in drivers and obstacles and learning outcomes entrepreneurship education. (upublisert)
- Kleven, Thor Arnfinn. (2011a). Hvilke alternative forklaringer er mulige? Spørsmålet om indre validitet. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* (Vol. 2). Oslo: Unipub.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2011b). Hvilken kontekst er resultatene gyldige i? Spørsmålet om ytre validitet. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* (Vol. 2). Oslo: Unipub.
- Kleven, Thor Arnfinn. (2011c). Hvordan er begrepene operasjonalisert? Spørsmålet om begrepsvaliditet. I Thor Arnfinn Kleven (Red.), *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering.* (Vol. 2). Oslo: Unipub.
- Kleven, Thor Arnfinn (Red.). (2011d). *Innføring i Pedagogisk Forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (Vol. 2). Oslo: Unipub.
- Krueger, Norris. (2015). Education in Practice. Part 1 - The Entrepreneurial mindset. Lastet ned fra <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-Education-Practice-pt1.pdf>
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet & Nærings- og Handelsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009 - 2014.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar (2007). Epistemological issues of interviewing. In *Qualitative Research kit: Doing interviews* (pp. 11-22). : SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781849208963.n2
- Kvale, Steinar, & Brinkmann, Svend. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Vol. 3). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Martínez, Alicia Coduras, Levie, Jonathan, Kelley, Donna J., Sæmundsson, Rögnvaldur J., & Schøtt, Thomas. (2010). Global Entrepreneurship Monitor Special Report. A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training: Global Entrepreneurship Research Association (GERA).
- Nadim, Marjan. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier. *Sosiologisk Tidsskrift*, 23(3), 129-149.

- Nes, Kari. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia*(5), 40-51.
- Olsen, Mirjam Harketstad. (2016). To søyler i en inkluderende skole. Lastet ned fra <http://www.statped.no/statpedmagasinet/om-StatpedMagasinet/StatpedMagasinet-1-2015/inkludering/To-soyler-i-en-inkluderende-skole/>
- Oosterbeek, Hessel, Praag, Mirjam van, & Ijsselstein, Auke. (2009). The impact of entrepreneurship education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review*, 54, 442-454.
- Overland, Terje (2015). To perspektiver på tilpasset opplæring. Lastet ned fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/inkludering-og-fellesskap/>
- Pajares, Frank. (2006). Self-Efficacy During Childhood and Adolescence: Implications for Teachers and Parents. I Frank Pajares & Tim Urdan (Red.), *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*. Greenwich, Connecticut: IAP, Information Age Publishing.
- Sánchez, José C. (2013). The Impact of an Entrepreneurship Education Program on Entrepreneurial Competencis and Intention. *Journal of Small Business Management*, 51(3), 447-466.
- Silverman, David. (2011). *Interpreting qualitative data* (Vol. 4). London: SAGE Publications Ltd.
- Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2014). *Skolen som læringsarena, selvoppfatning, motivasjon og læring* (Vol. 2) Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, Tove. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode* (Vol. 3): Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjora, Aksel. (2011). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- UNG Företagsomhet. (2016a). *UF Ett år som företagare. Lärarens guide*. Helsingfors: Ung företagsomhet rf.
- Ung Företagsomhet. (2016b). *UF Ett år som företagare. Ungdomarnes guide*. Helsingfors: Ung företagsomhet rf.
- Ungt Entreprenørskap. (2016, 01.05). Pedagogisk plattform. Ungt entreprenørskap. Lastet ned fra <http://www.ue.no/Laerere-og-forelesere/Grunnskole-8-10-trinn>
- Utdanningsdirektoratet. (2017a). *Generell del av læreplanen*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/innleiing/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2017b). *Prinsipper for opplæringen, Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Lastet ned fra <https://www.udir.no/laring-og->

[trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/](#)

Utdanningsforbundet. (u.å.). Spesialundervisning. Lastet ned fra <https://www.utdanningsforbundet.no/Hovedmeny/Vi-mener/Spesialundervisning-og-tidlig-innsats-ma-forsterkes/>

Wenneberg, Karl, & Elert, Niklas. (2012). *The Effects of Education and Training in Entrepreneurship - A long-term study of JA Sweden Alumni labour potential and business enterprise*. Sverige: The Ratio Institute.

Yin, Robert K. (2013). Validity and generalization on future case study evaluations. *Evaluation, 19*(3), 321-332.

Zimmerman, Barry J., Bandura, Albert, & Martinez-Pons, Manuel. (1992). Self-Motivation for Academic Attainment: The Role of Self-Efficacy Beliefs and Personal Goal Setting. *American Educational Research Journal, 29*(3), 663-678.

8. Vedlegg

Vedlegg 1.1 : Intervjuguide for elevintervju

Interview guide: students

From a student perspective, how can entrepreneurship education facilitate an inclusive learning environment?

Introduction

My name is Julie. I am doing a master in special education. Before my master I completed 4 years of teacher education. My main subjects are mathematics, science and physical education and now I specialize in special education.

The purpose of this project is to see if entrepreneurship education can facilitate an inclusive learning environment.

I am really interested in your experience with entrepreneurship education and the mini-company program.

Confidentiality

Everything that is said in this room is confidential. That means that I will not use any names, or give away any information so that anyone could know who made the statement. I also hope you can keep this conversation confidential. You may tell people what we have talked about, just don't mention any names, or who said what, please.

I will also remind you that there is no correct or wrong answer in this interview. I am interested in all your opinions, so don't be afraid to speak your mind. If you disagree with anything that is being said, please say so. I really appreciate different opinions.

If there is anything you find uncomfortable to answer, please just say so. You don't have to say anything you don't want to.

I also hope that this will be more of a conversation rather than a strictly interview. So please just speak your mind whenever.

Do you have any questions, before we begin?

I will start with some questions about your background if that is ok?

Background information

- What kind of school do you go to?
- Which year/grade are you in?
- Can you tell me a little about the mini-company program you attend?
- How many hours a week do you use for this work?
- How much of this time is in school, and how much is on your freetime?
- What kind of company do you participate in?
- What is your role in the company?
- How many are you, working in the company?
- For how long have you worked with this company?

Self management

- **Can you tell me how you started the mini-company?**
- Who decided on what kind of company you should run?
- Did it motivate your work that you got to be a part of this decision?

- **Who decided which role in the company you should have?**
- What do you think about that process?

- **Do you have any examples on a decision you had to make in the group, how was that decision made?**
- Did you feel that your opinion mattered in the decision-making?
- Do you think everyone in the group felt as their opinion was considered in the decision-making?

- **How do you know what your work assignments are?**
- Who decide?
- Do you feel that you get to decide for yourself?
- Do you like the assignments you get?

- **Do you have any examples on a time where it was difficult to know what to do?**
- What did you do then?
- How did you get the project to move on?

Cooping

- **Are there any tasks you mean you or your group solved in a good way? Can you tell me about that?**
- Why did it turn out that well?

- **Is there anything you, or your group, managed, that you are proud of?**
- Why is that making you proud?

- **Is there any task you didn't manage? If there are, what happened then?**

- **Do you find the work with entrepreneurship hard, or easy? Why do think that is?**

Recognition

- **How important is the different roles in the business?**

- **Do you get any kind of feedback on your work? From other students or teachers?**
- Can you tell me what kind of feedback that is?
- How do you feel about that?

- **Do you think your work is important for the business to run?**
- How do you get to know that?

- **Do you think it is important to give other pupils feedback? What kind of feedback do you think is important?**

Self assessment

- **Do like working with entrepreneurship? Why, why not?**

- **How does this work make you feel about yourself?**
- Do you feel good? Or not so good?
- Can you think of what it is that makes you feel that way?

- **Do you feel like an important part in your company?**
- Do you know what it is that make you feel that way?
- Do you think the other members in your group feel as much important?

Affiliation

- **How is it to work in groups?**
- Is there anything that is challenging?

- **What do you think is important to make the group work well together?**

- **Do you have any example of a time when your group worked very well together?**
- What made it work so well?

- **Do you have an example of a time when it didn't work that well?**
- What was different that time?

Do have anything else you want to add?

How did you think this was?

What do you think about the questions?

Thank you so much. You did very well, and this was a big help for my research.

Vedlegg 1.2 : Intervjuguide for lærerintervju

Interview guide: Teachers

From a teacher-perspective, how can entrepreneurship education facilitate an inclusive learning environment?

Introduction

My name is Julie. I am doing a master in special education. Before my master I completed 4 years of teacher education. My main subjects are mathematics, science and physical education and now I specialize in special education.

The purpose of this project is to see if entrepreneurship education can facilitate an inclusive learning environment.

I really interested in your experience with entrepreneurship education in school, and then especially the mini-company program.

Confidentiality

Everything that is said in this room is confidential. That means that I will not use any names, or give away any information so that it's possible to know who made the statement. I would appreciate if you too, could keep this conversation confidential.

I will also remind you that there is no correct or wrong answer in this interview. I am interested in all of your opinions, so don't be afraid to speak your mind. If you disagree with anything that is being said, please say so. I really appreciate different opinions.

If there is anything you find uncomfortable to answer, please just say so. You don't have say anything you don't want to.

I also hope that this will be more of a conversation rather than a strictly interview. So please just speak your mind whenever.

Do you have any questions before we begin?

I will start with some questions about your background if that is ok?

Background Information

- Can you tell me a about the mini-company program at your school?

- How many hours a week are you spending working with entrepreneurship education?
- For how long have you worked with entrepreneurship education?
- Have you done any training or received any instruction to prepare you to teach the entrepreneurship program?
- How was it?

Self management

- Can you explain your role (the teacher's role) in the work with entrepreneurship?
- Can you tell me about the startup phase of the project with mini-companies?
- Who decide on the groups?
- Is it possible that a student can end up without a group? How do you solve this?
- What do you do, to prepare the students to run a mini-company?
- Why is it done this way?
- How much does the student get to manage and control them self?
- Have you seen any cases where a student has benefited from getting this much self management?
- Any cases where this hasn't worked?
- What did you have to do then?

Cooping

- What can you do to help the pupils succeed with the mini-company?
- Why is that important?
- Do you give response to the pupils? What kind of response?
- Do you think this method is providing an environment where the pupils feel that they cope with the tasks that are assigned to them?
- Why Is that/ why not?
- Is there anything about this method that makes it hard for pupils to succeed?
- How is it to customize the education for each pupil using this method?
- Do you have any experiences where this has worked well, or been difficult?

Affiliation

- How do you experience the social environment in these classes?
- Have you seen any cases where pupils have been included or excluded working with entrepreneurship?
- Do have any examples with groups that have worked well, or not well? What happened?

Recognition

- Do you think feedback is important in this kind of work? Why?

- Do you experience any different behavior dependent of the pupil's role in the business?

Self assessment

- Have you seen any cases where a pupil has changed his or hers behavior during this project?

Request of participation in research project

“Entrepreneurship and learning environment”

Me and my project

My name is Julie Kristin Aae. I am a student at NTNU, Norwegian University of Science and Technology. I am finished with my education as a teacher, and are now doing a master in special education. My research study is about how the use of entrepreneurship as a method in school, will affect the social and psychic aspects of the learning environment. The main focus will be on social interaction, self-efficacy, the feeling of coping and recognition. The study is being done in cooperation with the ICEE-project, Innovation and research entrepreneurship education.

As one of the students/teachers that is a part of this project, I would like you to participate in an group interview. This is because I want to know more about your thoughts and experiences with entrepreneurship in school.

What does it mean to participate in this study?

There will be held interviews in groups of 5 to 7 students or teachers, and this will take approximately one and a half hour. We are two researchers who will attend the interview. The whole interview will be taped and in addition we will take notes. The data will only be used for this project, and will be erased when the thesis is finished.

What happens with personal information?

All personal information will be treated confidentially. It will only be me as a researcher, my supervisor and my assistant supervisor that will be able to see any personal information. Notes and sound-records from the interview will be stored in a local hard disc who is protected with a username and a password. There will not be any names in the thesis, you will be anonymous.

The project is according to the plan supposed to be finished 15th of may 2017. At this point all the notes and the sound-records will be erased.

Voluntary participation

It is voluntary to participate, and you will be able to withdraw your agreement to participate at any time and without any reason. If you withdraw, all the information about you will be deleted.

If you have any questions about the project, please contact:

Julie Kristin Aae,

Phone: +47 970 07 640

Email: Juliekaa@stud.ntnu.no

Supervisors contact information:

Daniel Schofield

Phone: +47 930 400 95

Email: daniel.schofield@ntnu.no

The project is reported to the Data Protection Official for Research, *NSD - Norsk senter for forskningsdata AS*.

Agreement to participation

I have received information about the project and want to participate

(Signed by participant, date)

Vedlegg 3: Meldeskjema til NSD



MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger er.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet. Les mer om hva behandling av personopplysninger innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke	Lyddopptak av gruppeintervju	NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/epost adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om nettbaserte spørreskjema .
Blir det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Les mer . Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Masteroppgave	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	NTNU	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen. Les mer om behandlingsansvarlig institusjon .
Avdeling/Fakultet	Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse	
Institutt	Institutt for pedagogikk og livslang læring	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		
Fornavn	Daniel	Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om daglig ansvarlig .
Etternavn	Schofield	
Stilling	Førsteamanuensis i pedagogikk, NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring	Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.
Telefon		
Mobil	+47 930 400 95	Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.
E-post	daniel.schofield@ntnu.no	NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Alternativ e-post	danielschof@gmail.com	

Arbeidssted	NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring	
Adresse (arb.)	NTNU, Institutt for pedagogikk og livslang læring	
Postnr./sted (arb.sted)	7491 Trondheim	
5. Student (master, bachelor)		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Julie Kristin	
Etternavn	Aae	
Telefon		
Mobil	97007640	
E-post	Julieaae@gmail.com	
Alternativ e-post	Juliekaa@stud.ntnu.no	
Privatadresse	Slåttvegen 23 b	
Postnr./sted (privatadr.)	2340 Trondheim	
Type oppgave	<ul style="list-style-type: none"> • Masteroppgave ○ Bacheloroppgave ○ Semesteroppgave ○ Annet 	
6. Formålet med prosjektet		
Formål	Fokusgruppeintervju med elever og lærere om hvordan elevbedrift kan legge til rette for et inkluderende læringsmiljø.	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige forskningstematikker og utvalg .
Beskriv utvalg/deltakere	Ca. 24 personer. 12 elever og 12 lærere	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Til intervjuene er det skolens kontaktperson og nasjonal JA-organisasjon som rekrutterer informanter. Det er bedt om at 5-7 elever fra ulike UB-er deltar i gruppeintervjuer, og at 5-7 UB-lærere deltar.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Alle deltakere i prosjektet (elever, lærere) er gitt en muntlig presentasjon av prosjektet/policyeksperimentet av nasjonale Junior Achievement organisasjoner og skolens kontaktpersoner (UB-ansvarlig og rektor). De har også fått et invitasjonsbrev til undersøkelsen som er overlevert av skolens kontaktperson.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den. Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre temasider .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	24	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja ○ Nei •	Les mer om sensitive opplysninger .

Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. Les mer .
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input checked="" type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier. Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p> <p>Les mer om forskningsmetoder.</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input checked="" type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer. Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>Les om krav til informasjon og samtykke.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. Les mer.</p>
Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge .
Hvis nei, begrunn	Jeg anser at elever mellom 16-20 år er i stand til å forstå hva deltakelse i prosjektet innebærer, og temaene som tas opp i intervjuene er ikke-sensitive.	
10. Informasjonssikkerhet		

Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepinne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Låst med brukernavn og passord.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrifter og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler . Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		<p>Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig.</p> <p>Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. Les mer.</p>
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?	Biveileder Vegard Johansen, Forsker 1 ved Østlandsforskning og Førsteamanuensis ved NTNU	
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registreier? Søkes det om tillatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om andre godkjenninger .
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		
Prosjektstart	17.01.2016	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gjøres/datainsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	01.06.2016	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	<p>Les mer om direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger.</p> <p>NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.</p>

Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	<p>NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.</p> <p>Les mer om anonymisering av data.</p>
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Datainnsamlingen finansieres av Østlandsforskning ved ICEE –prosjektet.	Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger	<p>Mitt mastergradsprosjekt er del av et større prosjekt kalt ICEE (prosjektnummer 50722 hos personvernombudet). Forskningen i dette prosjektet ledes av Østlandsforskning ved Vegard Johansen. Vegard Johansen har også en stilling ved NTNU og er biveileder i studentprosjektet.</p> <p>Navn på samarbeidsorganisasjonen:</p> <p>Skriv enten JA Europe eller Junior Achievement Europe. (De het frem til 2016 JA-YE Europe)</p>	<p>Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tilrådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller prosjektnummer.</p>
15. Vedlegg		
Vedlegg	<p>Antall vedlegg: 2.</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Intervjuguide d larerogelev.docx ● Informasjonsskriv.doc 	

Vedlegg 4: Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger



Daniel Schofield
Institutt for pedagogikk og livslang læring NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 16.12.2016

Vår ref: 51141 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 16.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>51141</i>	<i>Elevbedrift og inkluderende læringsmiljø</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Daniel Schofield</i>
<i>Student</i>	<i>Julie Kristin Aae</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

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.

