



Norges miljø- og
biovitenskapelige
universitet

Masteroppgave 2022 30stp
Handelshøyskolen

En kvalitativ studie av motivasjon og livsmestring hos ungdom gjennom elevbedrift og pedagogisk entreprenørskap i skolen

A qualitative study of motivation and life skills
among adolescents through mini-companies and
pedagogical entrepreneurship in school.

Synnøve Fosholt Moe
Martine Rosengren
Entreprenørskap og Innovasjon

Forord

Denne masteroppgaven om entreprenørskap i skolen markerer avslutningen på det toårige masterstudiet i Entreprenørskap og Innovasjon ved Handelshøyskolen, Norges Miljø og Biovitenskapelige universitet, våren 2022. Arbeidet med masteroppgaven har vært utfordrende og krevende, men også utrolig lærerikt og spennende. Vi vil benytte anledningen til å takke alle som har bidratt til masteroppgaven.

Først og fremst vil vi rette en stor takk til vår dyktige veileder, Eystein Ystad. Din faglige kunnskap og tålmodighet har vært svært verdifull for oss. Du har stadig kommet med gode råd, tilbakemeldinger og oppmuntringer. Vi vil også takke hverandre, for et godt samarbeid gjennom hele skriveprosessen. Vi har lært hverandre å kjenne gjennom både oppturer og nedturer. Vi er stolte over å ha fått til å skrive denne masteroppgaven sammen.

Deretter vil vi rette en takk til våre støttespillere i Ungt Entreprenørskap, ved Helge Gjørven m.fl., som har vært betydelige bidragsyttere med deres engasjement for entreprenørskap i skolen. Videre vil vi takke informantene for at de valgte å stille til intervju. Takk for gode samtaler og tanker omkring elevbedrift.

Vi vil også rette en personlig takk til våre venner og familie. Takk til våre foreldre, Kjell-Ivar og Monica. En spesiell takk til Therese og Helene for nøye gjennomlesing av masteroppgaven. Deres skarpe blikk og evne til å stille gode spørsmål har vært viktig for resultatet. Takk til Robin og Oscar som har levd tett på oss, stilt opp og støttet oss under arbeidet med oppgaven.

Oslo, mai 2022

Synnøve Fosholt Moe

Martine Rosengren

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av motivasjon og livsmestring hos ungdom gjennom elevbedrift og pedagogisk entreprenørskap i skolen. For å forske på dette temaet har vi fulgt tre ungdomsskoler i Viken som har jobbet med et elevbedriftsprogram i perioden januar - april 2022. Formålet med denne studien er å skape økt forståelse av ungdomsskoleelevers opplevelse av å arbeide med elevbedrift, og se hvordan elevbedrift kan bidra til økt motivasjon og livsmestring. Masteroppgavens problemstilling er: *Hvordan kan entreprenørskap gjennom elevbedrift gi ungdomsskoleelever motivasjon og livsmestring?* De underordnede forskningsspørsmålene omhandler elevbedrift som metode, organiseringen, elevenes motivasjon og selvbestemmelse, samt resultatet av elevbedriftsprogrammet sett i sammenheng med utvikling av entreprenørskapskompetanse og livsmestring. For å belyse studiens problemstilling har det blitt gjennomført observasjoner av elevbedrift, intervju med to ansatte i Ungt Entreprenørskap, intervju med to kontaktlærere, samt én fokusgruppe med syv elever.

Det er avdekket flere funn som kan være av interesse for Ungt Entreprenørskap, skoleledelse, lærere og myndigheter som skal legge strategi for entreprenørskap i utdanningen. Studien viser at et godt organisert, planlagt og et noe mer langvarig elevbedriftsprogram er hensiktsmessig for å lykkes. Rammene knyttet til elevbedrift bør ikke være for løse, da dette kan føre til lav produktivitet og handlingslammelse hos elevene. I studien fremmes behovet for en bredere forankring av pedagogisk entreprenørskap i skolen gjennom engasjering, involvering og kompetanseheving av lærere. Vi finner det fordelaktig at læreren som leder programmet er en ildsjel, alternativt bør Ungt Entreprenørskap være fysisk tilstede og drive elevbedriftsprogrammet fremover. Det er gjennomgående at elevene opplever elevbedrift som gøy og meningsfullt, og dette gir dem indre motivasjon. Videre får elevene økt selvbestemmelse gjennom relasjonsbygging med elever og lærere, å ha egne ansvarsroller, å ta egne valg, mestre nye oppgaver, og få tilbakemelding. Vi finner at lærerens holdninger også kan påvirke elevenes motivasjon. Elevbedriftsprogrammet har resultert i at elevene har utviklet sin entreprenørskapskompetanse, særlig kreativitet og samarbeid gjennom virkelighetsnære situasjoner. Som en konklusjon har elevbedriftsprogrammet gitt flere indikatorer på økt livsmestring gjennom håndtering og mestring av stress, konflikter, utfordrende situasjoner, samt prøving og feiling.

Abstract

This Master's thesis is a qualitative study of motivation and life skills in adolescents through student business and pedagogical entrepreneurship in school. To research this subject, we have followed three junior high schools in Viken that have worked with a mini-company program in the period January - April 2022. The purpose of this study is to create a better understanding of junior high school students' experience of working with mini-companies, and to see how mini-companies can contribute to increased motivation and life skills. The research question of the Master's thesis is: *How can entrepreneurship through mini-companies give junior high school students motivation and life skills?* Within this overarching research question, additional questions discuss mini-companies as a method, the organization, the students' motivation and self-determination, as well as the result of the mini-company program seen in connection with entrepreneurship competence and life skills. To investigate the research questions, interviews with two employees in Ungt Entreprenørskap, interviews with two junior high school advisors, as well as a focus group with seven students have been carried out.

Several findings have been discovered that may be of interest to Ungt Entreprenørskap, school management, teachers, and authorities who prepare strategies for entrepreneurship in education. The study shows that well-organized, planned, and a moderately long-term mini-company program is required for success. The framework for a mini-company should not be ambiguous, as this may lead to low or no productivity. The study promotes the need for a broader anchoring of pedagogical entrepreneurship in school through the engagement, involvement, and competence development of teachers. We find it beneficial that the teacher who leads the program is passionate, alternatively Ungt Entreprenørskap should be physically present and run the program. The students find mini-companies fun and meaningful, which provides them with inner motivation. Furthermore, the students gain increased self-determination through building a relationship with students and teachers, having an individual sense of responsibility, making their own choices, succeeding at new tasks, and receiving feedback. We find that the teacher's attitude may also affect the students' motivation. The mini-company program has resulted in the students developing their entrepreneurship skills, particularly creativity and collaboration in real-life scenarios. In conclusion, the mini-company program provides several indicators of increased life skills through coping with stress, conflicts, difficult situations, as well as trial and error.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
Liste over tabeller og figurer	7
Tabeller	7
Figurer	7
1. Introduksjon	8
1.1 Tema og bakgrunn	8
1.2 Formål og problemstilling	9
1.3 Studiens bidrag og relevans	10
1.4 Oppbygging av oppgaven	13
2. Nærmere om Ungt Entreprenørskap og elevbedrift	14
2.1 Ungt Entreprenørskap	14
2.2 Om elevbedrift	15
2.3 De fem fasene i elevbedrift	16
2.4 Gjennomføring av elevbedrift under Covid-19 pandemien	17
3. Teoretisk rammeverk	19
3.1 Entreprenørskapskompetanse	19
3.1.1 Kreativitet	20
3.1.2 Samarbeid	21
3.2 Pedagogisk entreprenørskap	21
3.3 Motivasjon og selvbestemmelse	23
3.4 Livsmestring	25
3.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell	27
3.6 Problemstilling og forskningsspørsmål	28
4. Metode	29
4.1 Metodetilnærming og forskningsdesign	29
4.2 Metoder for datainnsamling	30
4.2.1 Deltagende observasjon av elevbedrift	30
4.2.2 Fokusgruppe med elever	31
4.2.3 Intervju med ansatte i Ungt Entreprenørskap og lærere	32
4.3 Utvalg og rekruttering av informanter	32
4.4 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling	34
4.4.1. Forberedelse og gjennomføring av observasjon	34
4.4.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju og fokusgruppe	35
4.5 Analyse av data	37
4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet	37
4.6.1 Reliabilitet	38
4.6.2 Validitet	39

4.6.3 Overførbarhet	40
4.7 Etske avveininger	41
5. Presentasjon av resultater	42
5.1 Planlegging og organisering av elevbedrift	42
5.1.1 Elevbedrift som metode og “happening”	42
5.1.2 Organisering og digital gjennomføring	43
5.1.3 Gruppesammensetninger	45
5.2 Motivasjon	46
5.2.1 Elevenes engasjement og motivasjon	46
5.2.2 Lærernes engasjement og motivasjon	47
5.2.3 Roller og ansvar	48
5.3 Resultater og effekter av elevbedriftsprogrammet	50
5.3.1 Samarbeid	50
5.3.2 Kreativitet	51
5.3.3 Prøving og feiling	52
5.3.4 Stressmestring	53
5.3.5 Livsmestring	53
6. Analyse og drøfting	55
6.1 Organisering og pedagogisk innhold	55
6.1.1 Elevbedrift som metode og “happening”	55
6.1.2 Organisering og digital gjennomføring	57
6.1.3 Gruppesammensetninger	58
6.2 Betydning av motivasjon og selvbestemmelse	59
6.2.1 Elevenes motivasjon	59
6.2.2 Lærerens engasjement og motivasjon	60
6.2.3 Roller og ansvar	62
6.3 Resultater og effekter av elevbedriftsprogrammet	65
6.3.1 Samarbeid	65
6.3.2 Kreativitet	66
6.3.3 Livsmestring	66
7. Konklusjon og implikasjoner	69
7.1 Konklusjon	69
7.2 Teoretiske implikasjoner	70
7.3 Praktiske implikasjoner	71
7.4 Svakheter og begrensninger ved studien	72
7.5 Anbefalinger til videre forskning	73
8. Litteraturliste	75
9. Vedlegg	79
9.1 Vedlegg 1: NSD	79
9.2 Vedlegg 2: Intervjuguide elev	80
9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide lærer	81
9.4 Vedlegg 4: Intervjuguide Ungt Entreprenørskap	82

Liste over tabeller og figurer

Tabeller

Tabell 1: Det opprinnelige forskningsdesignet og det gjennomførte forskningsdesignet

Figurer

Figur 1: Entreprenørskapskompetanse

Figur 2: Selvbestemmelsesteorien

Figur 3: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Figur 4: Oversikt over studiens problemstilling og forskningsspørsmål

1. Introduksjon

1.1 Tema og bakgrunn

Pedagogisk entreprenørskap er et begrep som brukes om varierte, praktiske og motiverende læringsformer og innebærer livsnære aktiviteter der elevene får lære i samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv (Ødegård & Nøvik, 2019). Pedagogisk entreprenørskap i grunnskolen er et stort satsingsområde i norsk utdanningspolitikk. Denne satsingen er tydelig forankret i norske handlingsplaner, strategidokumenter og i nye læreplaner (Johansen, Skålholt & Schanke, 2008). Satsingen på entreprenørskap er også stor internasjonalt. Det europeiske rådet mener at entreprenørskap bør ses på som en grunnleggende ferdighet, fordi entreprenørskap er viktig i forhold til alle områder i livet (Europakommisjonen, 2004). Europakommisjonen fastslår at “undervisning i pedagogisk entreprenørskap” inkluderer opplæring i hvordan bedrifter etableres og undervisning med fokus på utvikling av personlige egenskaper og gründeraktige holdninger. Læring defineres og forstås i denne oppgaven som en aktivitet der en person tilegner seg ny, forsterker eller endrer eksisterende kunnskap, atferd, ferdigheter, verdier eller preferanser (NOU, 2014:7).

Det argumenteres for at opplæring i entreprenørskap fremmer utvikling av ferdigheter slik som kreativitet, samarbeid, kommunikasjon, selvtillit og personlig utvikling. Entreprenørskap oppfattes som en mer praktisk læringsform som fornyer opplæringen og kan øke motivasjon og mestringsopplevelse hos elevene. I strategidokumentet *Se muligheter og gjør noe med dem* presenteres et mål om at det norske utdanningssystemet skal bli blant de beste i verden på opplæring i entreprenørskap. Målet med satsingen på pedagogisk entreprenørskap er å lære og utvikle elevenes entreprenørskapskompetanse (KD, KRD & NHD, 2004).

Elevbedrift er et program i grunnskolen, der ungdomsskoleelever lærer å etablere og drive sin egen bedrift. Elevene får utvikle bedrifter med utgangspunkt i egne ideer og interesser. Forskning viser at deltakelse i elevbedrift har positiv betydning for skoleprestasjoner på ungdomsskolen (Johansen & Somby, 2016). Videre hevdes det at arbeid med elevbedrift stimulerer til utvikling av entreprenørskapskompetanse, der elevene utvikler initiativ, samarbeidsevner, kreativitet, evnen til å prøve og feile, selvstendighet, å ha og ta ansvar og løse problemer (Rotefoss & Nyvold, 2007). Entreprenørskapskompetanse består av

begrepene entreprenørskap og kompetanse. Entrepenørskap kan forstås ut fra et økonomisk perspektiv, men innenfor norske og europeiske utdanningssystemer blir entrepenørskapsbegrepet forstått bredere. Norske myndigheter har utviklet en egen definisjon som entrepenørskap i norsk skole bygger på: “Entrepenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng” (KD, KRD & NHD, 2004, s. 4). I denne studien defineres kompetansebegrepet slik: “Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver” (Meld. St. 28 (2015-2016), s.28).

“Folkehelse og livsmestring” er et relativt nytt, tverrfaglig tema som ble inkludert i den nye læreplanen, høsten 2020. Livsmestring som tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk helse. I dag øker sjansen for å ikke lykkes i å mestre eget liv drastisk gjennom frafall, og undersøkelser viser at mange elever ikke greier å fullføre videregående skole (Falch & Nyhus, 2009; Markussen, 2009). Det er derfor desto viktigere å skape motivasjon og livsmestring slik at ungdommer får et ønske om å begynne og fullføre videregående. I Kunnskapsløftet i grunnskolen står det under opplæringsloven § 1-1 formålparagrafen at: “Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfolde skaperglede, engasjement og utforskartrøng” (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 3). Skolen skal legge til rette for at elevene kan foreta bevisste valg når det kommer til utdanning og framtidig arbeid. I sammenheng med livsmestring kan entrepenørskap i utdanningen bidra til å øke elevenes robusthet ved at de lærer å håndtere motgang og personlige utfordringer på best mulig måte (Utdanningsdirektoratet, 2020).

1.2 Formål og problemstilling

Ettersom livsmestring er et relativt nytt begrep foreligger det lite forskning som omhandler undervisning i entrepenørskap med fokus på livsmestring. I denne masteroppgaven har vi derfor valgt å studere elevbedrift i ungdomsskolen, hvor vi ser på forholdet mellom elevenes opplevelse av å delta i elevbedrift og elevenes motivasjon og livsmestring. Dette har vi gjort gjennom å følge tre ungdomsskoler i Viken som har jobbet med elevbedrift i perioden januar - april i 2022.

Denne studien springer ut fra et samarbeid med Ungt Entreprenørskap, en ideell organisasjon som samarbeider med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører om å utvikle barn og unges kreativitet, skaperglede og tro på seg selv (Ungt Entreprenørskap, 2016). Under hele prosessen med studien har Ungt Entreprenørskap bidratt med sparring og nettverk, og de har fungert som en betydelig døråpner for datainnsamlingen. Høsten 2022 vil Ungt Entreprenørskap starte opp et samarbeid med MOT¹ og Gjensidige der målet er å utvikle elevbedriftsprogrammer som kan fremme økt livsmestring og forebygge psykisk uhelse blant barn og unge (Ungt Entreprenørskap, 2021). Vår studie vil kunne danne et utgangspunkt og sammenligningsgrunnlag for deres videre arbeid.

Formålet med studien er å belyse og skape økt forståelse av hvordan ungdomsskoleelever opplever å arbeide med elevbedrift, og se hvordan elevbedrift kan bidra til økt motivasjon og livsmestring hos ungdommene. Dette gjør vi ved å se på elever og læreres unike og subjektive erfaringer med elevbedrift. Vi ønsker å undersøke hvordan entreprenørskap i utdanningen kan gi ungdomsskoleelevene positive mestringsopplevelser.

Til dette formålet vil arbeidet med elevbedrift ses som en helhetlig prosess, og vi vil undersøke hva slags resultater som kan komme ut av programmet. På bakgrunn av dette har vi utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan entreprenørskap gjennom elevbedrift gi ungdomsskoleelever motivasjon og livsmestring?

1.3 Studiens bidrag og relevans

Ove Pedersen (2015) har undersøkt lærere og rektorer sin forståelse av begrepet *pedagogisk entreprenørskap* over en fireårs periode. Tre ulike skoler i Nordland deltok i studien og viste ulike tilnærminger til pedagogisk entreprenørskap. Studien viste at lærere var usikre på entreprenørskaps nytteverdi og om entreprenørielle aktiviteter bør prioriteres. Etter fire år viste lærerne endring i sin forståelse av pedagogisk entreprenørskap og så et større potensiale i entreprenørielle arbeidsformer. Denne studien gir et praktisk og konkret eksempel på hvordan pedagogisk entreprenørskap kommer til uttrykk gjennom elevbedrift.

¹ MOT er en organisasjon som vil utvikle robust ungdom, som inkluderer alle. De vil styrke ungdoms mentale helse og forebygger ekskludering, mobbing, vold, rusmisbruk, psykiske vansker og kriminalitet (MOT, 2019).

Mye forskning på elevbedrift og ungdomsbedrift² er levert av Vegard Johansen ved instituttet for Østlandsforskning (Johansen, Skålholt & Schanke, 2008; Johansen & Schanke, 2014; Johansen & Somby, 2016; Johansen, 2018). Instituttet har gjennomført forskningsprosjekter på entreprenørskap i skolen regionalt, nasjonalt og internasjonalt. Eksisterende studier fokuserer i stor grad på ungdomsbedrift i videregående skole fremfor elevbedrift i ungdomsskolen. Vi mener at forskningen som tar utgangspunkt i ungdomsbedrift likevel er relevant for vår masteroppgave, da den praktiske gjennomføringen av elevbedrift og ungdomsbedrift har mye til felles. Med vår studie vil vi bidra til ytterligere forskning på elevbedrift i ungdomsskolen.

I flere norske studier hevdes det at elevbedrift og ungdomsbedrift kommer som et tillegg til de andre fagene i skolen (Frydenlund & Eide, 2004; Stokke, Kårstein & Ellingsen, 2018; Ødegård & Nøvik, 2019). Det kan også være utfordrende å legge forholdene til rette for at programmer for bedriftsutvikling skal fungere i praksis. Initiativet kommer ofte fra lærere som er ildsjeler, som viser et sterkt engasjement for pedagogisk entreprenørskap. På denne måten blir lærere ansett som viktige aktører som kan oppfordre til entreprenørskap. At lærerne er motiverte for å anvende pedagogisk entreprenørskap i undervisningen kan ha en positiv innvirkning på elevenes motivasjon, innsats og prestasjoner (Johansen, 2018). I denne studien ser vi på lærerens opplevelse av elevbedrift og hvilken innvirkning lærerens holdninger og motivasjon kan ha på elevene.

Hege Merete Somby (2017) belyser i sin artikkel læreres pedagogiske *organisering* av elevbedrift for elever i grunnskolen med særlige behov. Den praktiske tilnærmingen til elevbedrift vektlegger en tettere kobling mellom teori og praksis, noe som kan være positivt for elever som trenger tilpasset opplæring. Elevbedrift kan gi også elever andre type mestringsopplevelser. Studien til Somby peker på at arbeidsmåtene i elevbedrift i stor grad ansvarliggjør elevene, og at dette kan være utfordrende for enkelte elever. Det kreves en viss modenhet av elevene, og tett oppfølging fra lærer kan være nødvendig for å holde innsatsen oppe. Dersom strukturen blir for løs kan elevene bli usikre på hva de skal gjøre. Vår studie kan gi økt kunnskap om hvordan organiseringen av en spesifikk gjennomføring av elevbedrift

² Ungdomsbedrift er et bedriftsetableringsprogram for elever i videregående skole (Hammer & Olavsrud, 2014).

kan påvirke motivasjon hos lærere og elever.

Flere studier tar for seg læringsutbytte av ungdomsbedrift og ser dette i sammenheng med *motivasjon*. I Pedersens (2015) studie anså lærerne praktiske opplegg med pedagogisk entreprenørskap som nyttige for å skape *motivasjon* og lærelyst hos svake elever som sliter med teoritung skole. Forskningsprosjektet Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE) har studert elevbedrift i fem europeiske land. Studien omfatter observasjoner av elevbedrift, spørreundersøkelse til elever, lærere og foreldre, samt intervjuer med både lærere og elever. Et av funnene var at de fleste elevene likte elevbedrift som arbeidsform. De fleste lærerne mente at elevbedrift kunne gi økt motivasjon for de fleste, selv om enkelte elever hadde middels eller dårlige opplevelser (Johansen, 2018). Gjennom observasjoner av elevbedrift, samt intervjuer med lærer, elever og Ungt Entreprenørskap, vil vi drøfte elevenes motivasjon.

I en kvalitativ undersøkelse fra 2012 ble lærere spurt om hvilke faktorer som virker motiverende og demotiverende når de arbeider med entreprenørielle læringsprosesser. Lærerne opplevde det som motiverende å bruke entreprenørskap som læringsstrategi, fordi elevene ble mer engasjerte og interesserte. Å samarbeide med eksterne aktører i lokalsamfunnet opplevdes som inspirerende for både lærer og elever. En annen motiverende faktor som fremheves er *relasjoner*. Lærerne sa at opplæring i entreprenørskap hadde en positiv innvirkning på *samarbeid* med elevene. I undersøkelsen forteller lærerne også om motstand og stress. Motstand vises gjennom at lærerne involverer seg i mindre grad i entreprenørskapsarbeidet eller ved å aktivt motarbeide på subtile måter. Stress begrunnes ved at entreprenørskap anses som en tilleggsoppgave (Ødegård & Nøvik, 2019). Vår studie kan bidra til nye perspektiver på lærerens motivasjon og utvikling av relasjoner mellom lærer og elev med elevbedrift som kontekst.

Et av funnene i Pedersen (2015) viste at etter en fireårs periode ble læreres forståelse av pedagogisk entreprenørskap i større grad vinklet som livsmestringskompetanse. Økt fokus på livsmestring gir bedre mulighet til å se den enkelte elev og vektlegge elevenes individuelle vekst. Det rettes oppmerksomhet mot at entreprenørskap kan gi mestring på både kollektivt og individuelt nivå, personlig vekst og utvikling av sosiale ferdigheter (Pedersen, 2015). Gjennom et litteratursøk finner vi svært få lignende studier som drøfter sammenhengen

mellom elevbedrift og *livsmestring*. Denne studien kan dermed bidra til ny forskning på elevbedrift i ungdomsskolen og livsmestring som tverrfaglig tema.

1.4 Oppbygging av oppgaven

Oppgaven består av syv hovedkapitler:

Kapittel 1 “**Introduksjon**” presenterer oppgavens tema og bakgrunn, formål og problemstilling, studiens bidrag og relevans, samt oppbygging av oppgaven.

Kapittel 2 “**Nærmere om Ungt Entreprenørskap og elevbedrift**” tar for seg hva elevbedrift er, hvilken rolle Ungt Entreprenørskap spiller for organiseringen av elevbedrift som bedriftsprogram og hvordan elevbedriftsprogrammet har blitt gjennomført i denne studien.

Kapittel 3 “**Teoretisk rammeverk**” presenterer det teoretiske rammeverket for oppgaven, og tar for seg relevante begreper og teorier knyttet til oppgavens problemstilling. Hvert delkapittel leder til hvert sitt forskningsspørsmål, som vil besvares gjennom datainnsamling og analyse.

Kapittel 4 “**Metode**” beskriver metodene som er valgt, og begrunner og ser nærmere på metodiske valg som er gjort underveis i forskningsprosessen. I dette kapitlet vil det også bli gjort rede for studiens reliabilitet, validitet, overførbarhet og etiske avveininger.

Kapittel 5 Presentasjon av studiens “**resultater**”.

Kapittel 6 “**Analyse og diskusjon**” drøfter aktuelle funn og resultater fra kapittel 5 og diskuterer disse opp mot det teoretiske rammeverket.

Kapittel 7 “**Konklusjoner og implikasjoner**” inneholder en samlet konklusjon av studien, adresserer svakheter og begrensninger ved studien, og det legges frem forslag til videre forskning.

2. Nærmere om Ungt Entreprenørskap og elevbedrift

2.1 Ungt Entreprenørskap

Ungt Entreprenørskap er en privat organisasjon som tilbyr entreprenørskapsopplæring til skoler i hele Norge og har som mål å utvikle barn og unges entreprenørskapskompetanse. De har en visjon om å inspirere unge til å tenke nytt og til å skape verdier. Gjennom programmer som elevbedrift, ungdomsbedrift og innovasjonscamper lærer de bort entreprenørskap og bedriftsetablering i skolen. Ungt Entreprenørskap er en del av den europeiske organisasjonen JA-YE Europa, som er Europas største tilbyder av entreprenørskapsutdanning. De har mer enn fire millioner elever og studenter i over 40 land med i sine bedriftsprogrammer (Ungt Entreprenørskap, 2016).

De viktigste involverte aktørene i elevbedrift på nasjonalt nivå er Kunnskapsdepartementet, tidligere Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet. Disse er prosjekteiere av strategiplanen for entreprenørskap i utdanningen (KD, KRD, NHD, 2004). Kunnskapsdepartementet sitt utøvende organ er Utdanningsdirektoratet, som har ansvar for utviklingen av entreprenørskap innenfor grunnskolen. Ungt Entreprenørskap er, med sine regionkontorer i samtlige av Norges fylker, en betydelig nasjonal aktør. På regionalt og lokalt nivå er hovedaktørene fylkeskommunene og kommunene, med statsforvalteren som forvalter. På lokalt nivå inngår grunnopplæringen, i tillegg til lokalt arbeids- og næringsliv og kulturliv (Røe Ødegård, 2014).

Ungt Entreprenørskap tilbyr kursing og veiledning for alle lærere som ønsker å bruke elevbedrift som metode i sin undervisning. I tillegg forsøker de å skape en sosial arena hvor lærere som driver med entreprenørskap kan møtes. Hver uke arrangeres det åpne møter på Teams hvor lærere i samme kommune står fritt til å ta opp ulike utfordringer som oppstår underveis i arbeid med entreprenørskap.

2.2 Om elevbedrift

Elevbedrift er Ungt Entreprenørskap sitt bedriftsprogram som pågår i ungdomsskolen og går ut på at elever går sammen i grupper og etablerer en bedrift. Formålet med elevbedriften er at barn og ungdom, gjennom opplæring i entreprenørskap, skal lære å etablere, drive og avvikle en bedrift. Dette gjøres ved at elevene etablerer hensiktsmessige ansvarsområder i bedriften, slik som daglig leder, markedsfører, salgssjef, personalansvarlig og regnskapsansvarlig, og fordeler de ulike rollene mellom seg. Underveis i arbeidet med elevbedrift får elevene oppfølging og veiledning av lærer, i tillegg til ytterligere eksterne aktører (Ask, 2014).

Elevbedrift i ungdomsskolen er det mest utbredte tilbudet for entreprenørskapsopplæring i skolene. Hele 88 prosent av norske ungdomsskoler tilbyr i dag en eller flere entreprenørskapsaktiviteter, og av disse skolene har 67 prosent tilbud om elevbedrift (Johansen & Schanke, 2014). Elevbedrift er forankret i det nye læreplanverket, Fagfornyelsen og kan i utgangspunktet brukes som metode i flere fag på ungdomsskolen. Elevbedrift kan knyttes opp til mange ulike læreplanmål, og skolene står fritt til å velge hvordan de ønsker å implementere elevbedrift i undervisningen (Ungt Entreprenørskap, 2019). Det er derfor stor variasjon i hvordan de ulike skolene og lærerne organiserer aktivitetene knyttet til elevbedrift. Tidsintervallet som elevbedrift gjennomføres i kan variere fra noen uker til å strekke seg over et helt skoleår (Somby, 2017). I denne studien pågår arbeidet med elevbedrift fra januar til april, og avsluttes med at ungdommene deltar i fylkesmesterskap.

I intervjuer gjennomført i forbindelse med denne studien oppgir Ungt Entreprenørskap og lærere at elevbedrift som oftest gjennomføres på niende trinn. Elevbedrift har blitt gjennomført som en del av faget utdanningsvalg, som er et tverrfaglig og obligatorisk fag for alle ungdomsskoleelever. Elevene får ikke karakter på elevbedrift, men arbeidet vurderes som godkjent eller ikke godkjent. Ungt Entreprenørskap arrangerer vanligvis årlige messer der elevene får presentere sin bedrift. Arbeidet med elevbedrift avsluttes ved at de beste elevbedriftene velges ut til å delta på en fylkesmesse. Deretter representerer de beste elevbedriftene sitt fylke i NM for elevbedrifter.

2.3 De fem fasene i elevbedrift

Elevbedriftsprogrammet er organisert etter fem ulike faser i en bedriftsetablering.

Disse fasene er oppstartsfasen, ideutvikling, etablering, drift og avvikling. Informasjon om disse fasene er hentet fra Ungt Entreprenørskaps arkiv (Ungt Entreprenørskap, u.å).

1. **Oppstartsfasen** består av et kick-off hvor elevene får informasjon om opplegget og forsøkes å motiveres. Elevene møter veilederne fra Ungt Entreprenørskap og får innføring i elevbedrift, teori om entreprenørskap og koblingen mellom elevbedrifter og FNs bærekraftsmål, samt ulike mål knyttet til verdiskaping for entreprenørskap.

2. Neste fase er **idéutvikling**, der elevene skal finne et eksisterende behov eller problem, og så videreutvikle idéer som potensielt kan bli gode løsninger. Her skal elevene presentere flere ulike løsninger, teste disse og undersøke om gruppen er motivert for løsningen de velger å jobbe videre med. De må også undersøke om det er et reelt behov for løsningen og om det finnes potensielle kunder.

3. Fase tre er **etablering**, hvor elevbedriften registreres i Ungt Entreprenørskaps bedriftsregister. Her skal rollene daglig leder, økonomiansvarlig, produksjonsansvarlig, markedsansvarlig og personalansvarlig fordeles. Eleven blir også oppfordret til å skaffe seg en mentor som kan hjelpe og gi råd i perioden de jobber med elevbedrift.

4. I **driftsfasen** skal elevene utvikle og teste løsningen sin. Elevene blir bedt om å lage en pilot eller prototype, for så å teste denne og motta konkret tilbakemelding. Det skal også utvikles en markedsføringsplan med en strategi for ulike kommunikasjonsplattformer. I denne fasen skal elevene også lage budsjett og beregne ulike variabler, slik som inntekter og utgifter.

5. Den siste fasen er **avvikling**, hvor gruppen avslutter produksjon, salg, regnskap og fordeler et eventuelt overskudd. I denne fasen skal elevene lære gjennom å reflektere over arbeidet som er gjennomført. Elevene får også attest fra Ungt Entreprenørskap.

2.4 Gjennomføring av elevbedrift under Covid-19 pandemien

I denne studien har vi valgt å studere gjennomføringen av elevbedrift ved tre skoler i Viken fylke, i samarbeid med Ungt Entreprenørskap. De tre skolene vil refereres til som skole A, B og C. Vi var både forskere, veiledere og jurymedlemmer under entreprenørskapsprogrammets fase en til tre ved skole A og B. I rollene veiledet vi elevene og bedømte deres forretningsideer, i tillegg til at vi benyttet muligheten til å innhente datamateriale til vår studie gjennom observasjon.

Entreprenørskapsprogrammets fase en til tre ved skole A og B ble gjennomført ved at elevene og lærerne befant seg fysisk på skolen. Ungt Entreprenørskap ledet gjennomføringen av programmet digitalt på Teams. Lærerne fungerte som igangsettere som skulle hjelpe og motivere elevene. Entreprenørskapsprogrammet bestod av tre fulle dager, der elevene ble introdusert for et til to korte kurs i løpet av dagen, som ga innføring i teori fra entreprenørskap. Disse kursene ble holdt av Ungt Entreprenørskap og eksterne aktører fra næringslivet. Tematikken for disse kursene var idéutvikling, pitch, markedsføring, og økonomi. Etter kursene fikk elevene en konkret oppgave de skulle løse og arbeidet selvstendig innad i gruppene. Deretter skulle gruppene presentere hvordan de hadde løst oppgaven, og få veiledning. Den siste dagen av programmet møtte elevene juryen og ble bedt om å presentere sine ideer på nytt. Jurymedlemmene fikk mulighet til å stille spørsmål relatert til ideene og konkurransekriteriene. Til slutt valgte juryen ut hvilke fem grupper fra de to skolene som skulle gå videre til fylkesmesterskapet.

På skole A og B ble bærekraftig utvikling, folkehelse og livsmestring på forhånd valgt ut som tverrfaglige temaer de skulle jobbe med. Dette var for å forenkle selve gjennomføringen av opplegget. Gruppene ble satt sammen av lærerne. Elevene ble oppfordret til å tenke på dagens kostråd, sunn, lokal mat, bærekraftig matproduksjon og matforbruk. Det korte tidsaspektet knyttet til entreprenørskapsprogrammet gjør at elevene får innblikk i de tre første fasene som består av å utvikle en forretningside og etablere en bedrift. Den entreprenørielle prosessen preges av korte tidsfrister og høy intensitet, med hensikt å tvinge elevene til å jobbe effektivt og ha rask progresjon.

Gjennomføringen ved de tre skolene er basert på de samme rammene, men skole C skiller seg

noe ut. Ved skole C ble elevbedriftsprogrammet fase en til tre ledet av lærerne, bortsett fra kick-off. Skole C jobbet med fase en til tre over et tidsspenn på seks uker, med tretimers økter hver uke. De startet med en kick-off ledet av Ungt Entreprenørskap digitalt på Teams, for så å jobbe videre med idéfasen, hvor elevene utviklet idéer som ble lagt i en såkalt “idébank”. Skole C hadde forøvrig en pause i prosessen i januar grunnet Covid-19 og begynte å jobbe med elevbedrift igjen i februar. Elevene ved skole C fikk mulighet til å velge tematikk selv. Gruppene ble deretter utformet ved at elevene søkte på den ideen de ønsket å jobbe videre med. Etter fase tre benyttet skole C seg av flere fag i elevbedriftsarbeidet, som for eksempel norsk til å skrive søknad og matte til budsjett. Skole C ble valgt ut til å delta i studien på et senere tidspunkt enn skole A og B. Dette førte til at vi ikke deltok under skole C sin gjennomføring av fase en til tre. Skole C har hatt mulighet til å jobbe med forretningsideene over seks uker. Det er derimot ikke sikkert de har benyttet seg av denne “ekstra” tiden.

3. Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet beskrives teori som er relevant for å belyse hvordan ungdomsskoleelever og lærere opplever å arbeide med elevbedrift, og hvordan elevbedrift kan gi ungdomsskoleelever motivasjon og mestring. Vårt teoretiske rammeverk består av teorier fra entreprenørskap-, pedagogikk- og psykologifeltet. Vi har valgt å se nærmere på teorier om entreprenørskapskompetanse, pedagogisk entreprenørskap, motivasjon, selvbestemmelsesteorien, livsmestring og Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

3.1 Entreprenørskapskompetanse

Entreprenørskapskompetanse benyttes som et samlebegrep som inkluderer personlige egenskaper og holdninger, kunnskap og ferdigheter. Dette begrepet består av to hoveddeler (Figur 1) der personlige egenskaper og holdninger viser til evne og vilje til å ta initiativ, til å tenke nytt og kreativt, å ha mer selvtillit, samt å inneha sosiale ferdigheter og gode samarbeidsevner. Kunnskap og ferdigheter referer til en verktøykasse der det handler om å lære entreprenørskap som verktøy og metode. Det er her snakk om kunnskap om hva som må gjøres for å etablere en ny virksomhet, og hvordan man lykkes med å utvikle en idé til å bli lønnsom (KD, KRD & NHD, 2004).

Å arbeide med entreprenørskap over tid, i flere fag og med varierte metoder anses å være en forutsetning for å kunne lykkes med å lære elevene entreprenørskapskompetanse. Elevbedrift legger til rette for at elevene kan lære gjennom erfaring, handling, refleksjon og kritisk tenkning. Dette er sentralt for å bygge god entreprenørskapskompetanse (Ødegård & Nøvik, 2019). Gjennom elevbedrift får elevene en arena hvor de får være mer delaktige i læringsprosessene og kan være med på å bestemme og ta valg underveis. Dette er noe som kan gi økt motivasjon og opplevelse av mestring hos elevene. Gjennom erfaringsbasert læring vil elevene kunne oppleve å både lykkes og mislykkes med deres egne elevbedrifter (KD, KRD & NHD, 2004).



Figur 1: Entreprenørskapskompetanse består av to hovedkomponenter. Modifisert etter KD, KRD & NDH, 2004.

3.1.1 Kreativitet

Kreativitet kan defineres som “Evnen til å både se muligheter og skape ideer individuelt og i samspill med andre” (Ungt Entreprenørskap, 2016, s. 13). Kreativitet assosieres også med å være oppfinnsom eller å skape noe nytt (Johansen, Skålholt & Schanke, 2008). Et av de viktigste målene med entreprenørskapsopplæring er å utvikle barn og unges kreativitet. Dette kan være en utfordring i skolen, da det gjennom vanlig undervisning i mindre grad legges opp til at elevene får utvikle sine kreative evner (Røe Ødegård, 2000).

Kreativitet kan læres og øves opp både individuelt og i grupper (Levin & Rolfsen, 2004). I elevbedrift avhenger kreativiteten og den kreative utfoldelsen i gruppen av både hver enkelt elev sine kreative evner, men også av kreativiteten som skapes gjennom samspillet mellom elevene i gruppen. Å skape et trygt og godt miljø i gruppene kan være avgjørende for at elevene tør å tenke nytt, teste ut nye ideer og ikke er redde for å dumme seg ut.

Ytre miljøfaktorer fra elevenes sosiale omgivelser på skolen, i tillegg til samfunn og kultur, kan skape prestasjonspress eller redsel for å feile. Disse faktorene kan potensielt forhindre elevenes utvikling av kreativitet. I tillegg antas det at indre motivasjon fremmer kreative prosesser, mens ytre motivasjon hemmer kreativitet (Johansen, Skålholt & Schanke, 2008).

3.1.2 Samarbeid

Begrepet samarbeid viser til at to eller flere personer jobber, lager eller skaper noe sammen (Stensaasen & Sletta, 1996). Entreprenørskapsopplæring er et godt utgangspunkt for personlig utvikling, fordi samarbeid i grupper er den vanligste arbeidsformen i denne typen undervisning (Aase, 2014).

Dersom elevene får til et godt samarbeid i gruppen, vil elevbedriften deres kunne oppnå et bedre resultat. Elevene kan også få et personlig utbytte og utvikle seg av å jobbe sammen i gruppe ved at de blir hørt, får innflytelse, de kan utnytte sine styrker og få tilbakemelding. Det å samarbeide og jobbe mot et felles mål kan gi enkeltelever inspirasjon, pågangsmot og engasjement. Et godt samspill i gruppen kan også gi elevene en følelse av trivsel, gruppetilhørighet og verdsettelse (Johansen, Skålholt & Schancke, 2008).

Gruppearbeid kan også føre til frustrasjoner og konflikter dersom elevene er uenige med hverandre og ikke klarer å løse oppgaver i fellesskap. Dette kan også være en kilde til læring og personlig utvikling. I elevbedrift opplever mange at det kan oppstå problemer med at venner søker mot venner når gruppene skal etableres. Det kan også oppstå utfordringer ved at elever melder seg ut eller ikke bidrar i gruppen, fordi de mangler motivasjon (Aase, 2014).

3.2 Pedagogisk entreprenørskap

Pedagogisk entreprenørskap kan brukes i alle fag i skolen og beskrives som en læringsstrategi som handler om "Fremgangsmåter som elever bruker for å organisere egen læring, for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid" (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 19). Ifølge Kunnskapsløftet skal pedagogisk entreprenørskap ha en sentral plass i skolens praksis. Dette danner grunnlag for å arbeide med bedriftsutvikling gjennom elevbedrift. Samtidig åpner dette opp for at entreprenørskap som metode kan anvendes i skolen gjennom ulike aktiviteter og arbeidsformer (Stokke, Kårstein & Ellingsen, 2018).

Pedagogisk entreprenørskap er forankret i sosiokulturell læringsteori. Der står aktivitet, dialog og interaksjon mellom mennesker sentralt. En gjennomgående oppfatning innenfor et sosiokulturelt perspektiv er at individet utvikler seg og lærer gjennom interaksjon med andre. Pedagogisk entreprenørskap bygger på teoretiske bidrag fra teoretikerne Jerome Bruner, John Dewey og Lev Vygotskij. Bruners (1966) teori om oppdagelseslæring støttes i pedagogisk

entreprenørskap ved at elevene utvikler kunnskap gjennom en oppdagelsesprosess der eleven er aktiv, eksperimenterende og finner ut av ting på egenhånd eller sammen med andre. Dewey var opptatt av at lærestoff skulle vekke motivasjon og interesse, og hevdet at elevenes praktiske læringserfaringer måtte settes i sentrum. Han er kjent for uttrykket “learning by doing”, som også pedagogisk entreprenørskap bygger på. (Dewey, 1910). Vygotskij hevdet at å lære er å gjøre sammen med andre, og han mente at utdanningens oppgave er å forberede elevene, lære dem å bruke språket og kulturen og bli oppmerksomme på hvordan de lærer (Vygotskij, 2001). I pedagogisk entreprenørskap gjøres dette konkret gjennom samarbeid mellom skolen, Ungt Entreprenørskap og ressurser i lokalt arbeids- og næringsliv (Ødegård & Nøvik, 2019).

I de nye læreplanene for grunnskolen legges det vekt på at læring i skolen skal ha relevans for fremtiden. Pedagogisk entreprenørskap er en læringsstrategi som utvikler fremtidskompetanse. Bruk av entreprenørielle arbeidsformer gir også elevene muligheter til å jobbe tverrfaglig der de kobler teori og praksis sammen. Målet er å utvikle autonome ungdommer som er i stand til å takle rask endring i samfunnet. Ungdommene skal være i stand til å ta en aktiv, skapende rolle i arbeidsliv og samfunnsliv. Elevene må lære å ta konsekvenser av egne valg, vise utholdenhet, samarbeide med andre og ta ansvar for seg selv og fellesskapet. Pedagogisk entreprenørskap tar utgangspunkt i elevenes engasjement, interesser, erfaringer og evner. Dette kan ha en positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte, motivasjon og mestringsopplevelse (Ødegård & Nøvik, 2019). Pedagogisk entreprenørskap forutsetter at elevene lærer gjennom erfaring, og er delaktige ved å utøve medbestemmelse i læreprosessene. Medbestemmelse betyr at eleven involverer seg og tar ansvar for egen læring. Når elevene fatter egne valg, kan de få større eierskap til kunnskapen de tilegner seg. Gjennom pedagogisk entreprenørskap skal elevene utvikle sine evner til å tenke nytt, kunne se muligheter og løse problemer med lærerens veiledning. Lærerens rolle blir å være tilrettelegger og veileder og fokuset for læreren flyttes fra å være fasit til å hjelpe og inspirere elevene i deres læringsprosess (Ødegård & Nøvik, 2019).

Inger Ødegård og Tori Nøvik (2019) argumenterer for at entreprenørskap i utdanningen gir dybdelæring. Dette betyr at elevene opplever mening i læringsprosessene, samtidig som de får utviklet en mer helhetlig forståelse av fagene og kan se sammenhengen mellom dem. Men disse undervisningsformene krever mye av elevene, særlig når det gjelder ansvarsdeling og

samarbeid. Dette kan føre til lavere gjennomføringsevne, og kan potensielt også gi motsatt effekt - demotivering for eleven.

Med dette som teoretisk rammeverk har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål 1:

Hvordan samsvarer elevbedriftsprogrammet med pedagogisk entreprenørskap og hvordan påvirket organiseringen utførelsen av elevbedrift?

3.3 Motivasjon og selvbestemmelse

I denne studien vil vi diskutere hvordan motivasjon er sentralt for både elever og lærere i sammenheng med elevbedrift. Elevbedrift kan være en alternativ læringsform som kan ha stor betydning for elever som ellers mangler motivasjon, og kan på denne måten være en kilde til mestring. Videre legger elevbedrift til rette for en del selvstendig arbeid, som forutsetter at elevene er motivert. Elevens motivasjon vil kunne påvirke innsatsen som de legger ned i elevbedriften sin. Motivasjon er et bredt og komplekst begrep som kan forstås på ulike måter. Motivasjon defineres som “de biologiske, psykologiske og sosiale faktorene som aktiverer, gir retning til og opprettholder atferd i ulike grader av intensitet for å nå et mål” (Kaufmann & Kaufmann, 2015, s. 113). Motivasjon er ikke statisk, og kan endre seg gjennom nye erfaringer og kan variere fra situasjon til situasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Det er vanlig å skille mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon kommer naturlig innenfra, når oppgaven som utføres gir glede, utfordring og tilfredsstillelse. God læring forutsetter at eleven er motivert for oppgaven og det er ønskelig at eleven opplever indre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Ytre motivasjon handler om at mennesker motiveres til innsats av ytre påvirkninger ofte i form av straff eller belønninger. Det kan i større grad handle om å oppnå en viss karakter, unngå å tape ansikt eller å tilfredsstillere lærerens krav og forventninger. Dersom eleven blir for opptatt av ytre faktorer kan dette føre til en svekket motivasjon (Kaufmann & Kaufmann, 2015).

Selvbestemmelsesteorien representerer et bredt teoretisk rammeverk for å kunne forstå menneskelig motivasjon. Ifølge psykologiprofessorene Richard Ryan og Edward Deci (1985) referer ordet selvbestemmelse til et individs evne til å ta valg og styre eget liv. Teorien fokuserer på sammenhengen mellom selvbestemmelse og indre motivasjon. Ryan og Deci vektlegger prosessen frem til et mål og er opptatt av hva slags type motivasjon som motiverer

til handling. Hva slags motivasjon en person har vil ha en innvirkning på hvor stor innsatsen som legges ned er, i tillegg til hvor utholdende vedkommende er i møte med motgang (Skaalvik & Skaalvik, 2021)

Selvbestemmelsesteorien tar utgangspunkt i at mennesker motiveres av å få tilfredsstilt tre grunnleggende og medfødte psykologiske behov for å kunne vokse og utvikle seg: Tilhørighet, kompetanse og autonomi (Figur 2). Behovene anses som viktige for opplevelsen av velvære, samtidig som de er avgjørende for å skape motivasjon, glede, interesse, og produktivitet. Dersom behovene undergraves over lengre tid kan det oppstå reduksjon i livsglede og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2017). I denne studien vil vårt fokus være på hvordan disse ulike behovene tilfredsstilles hos ungdomsskoleelevene som arbeider med elevbedrift, og hvordan disse behovene kan påvirke elevens engasjement og motivasjon.



Figur 2: Selvbestemmelsesteorien. Modifisert etter Ryan & Deci, 2000.

Autonomi kan forstås ved at mennesket handler av egen fri vilje og har mulighet til å kunne bestemme over egne handlinger. Mennesker som innehar selvbestemmelse eller autonomi, handler ut ifra egne interesser og verdier (Ryan & Deci, 2017; Ryan & Deci, 2004). I sammenheng med elevbedrift får elevene mulighet til å være mer uavhengige av læreren, og får bestemme selv. Elevene får også et større overordnet ansvar for å ta initiativ og drive sin elevbedrift fremover.

Kompetanse refererer til følelsen av å mestre interaksjoner med omgivelsene og oppleve muligheter hvor du får uttrykt og utviklet følelse av mestring, kompetanse, kunnskap og ferdigheter (Ryan & Deci, 2004). I arbeidet med elevbedrift gjør elevene seg nye erfaringer som kan gi økt kompetanse i bedriftsetablering og utvikling av nye ferdigheter. De møter på

utfordringer som de blir nødt til å forsøke å løse. Dersom elevene mislykkes i å mestre ulike situasjoner kan elevene utvikle følelser av håpløshet og lav mestringstro.

Tilhørighet referer til å føle tilknytning til andre, bli tatt vare på av andre, ha en følelse av å bety noe for andre individer og å høre til i samfunnet (Deci & Ryan, 2017). Opplevelse av tilhørighet handler også om å være en del av noe større, og mennesker har et grunnleggende behov for å bli akseptert av andre (Ryan & Deci, 2004). Gjennom gruppearbeidet relatert til elevbedrift kan elevene oppleve tilknytning til de andre gruppemedlemmene, samtidig som relasjonene mellom elevene og læreren utvikles.

Med dette som teoretisk rammeverk har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål 2:

Hvordan har elevenes motivasjon og selvbestemmelse hatt en innvirkning på deres deltakelse i elevbedrift?

3.4 Livsmestring

Livsmestring er et komplekst begrep som vi vil belyse gjennom fokus på relasjoner og mestringstro. Den offisielle definisjonen som Kunnskapsdepartementet (2017, s.13) operer med tilsier at:

“Folkehelse og livsmestring som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og som gir muligheter til å ta ansvarlige livsvalg (...). Livsmestring dreier seg om å kunne forstå og å kunne påvirke faktorer som har betydning for mestring av eget liv. Temaet skal bidra til at elevene lærer å håndtere medgang og motgang, og personlige og praktiske utfordringer på en best mulig måte”.

Livsmestring er nært knyttet til psykisk helse og kan ses som en del av en økt satsing på å forebygge psykisk uhelse og drive med forebyggende arbeid (Halvorsen, 2017). Manglende evne til å mestre livet og dets utfordringer er en av hovedårsakene til psykiske helseplager, noe som er et voksende problem blant barn og unge i dag (LNU, 2017). Dette bekreftes av Ungdata-undersøkelser fra NOVA som viser at norske elever i ungdomsskole og videregående skole rapporterer om stadig flere psykiske helseplager (Ungdata, 2019).

Anne Sælebakke (2018) ser på livsmestring i et relasjonelt perspektiv, og betrakter

relasjonskompetanse som et viktig grunnlag for livsmestring. Relasjonen mellom elev og lærer blir trukket frem som spesielt viktig. Læreren spiller også en viktig rolle i det sosiale fellesskapet som elevene innlemmes i gjennom gruppearbeidet. Det å være en del av et sosialt fellesskap og ha gode relasjoner noe som kan gi økt følelse av mestring, trivsel, livsglede, tilhørighet og opplevelse av egenverd (Drugli & Lekhal, 2018). I sammenheng med elevbedrift spiller læreren en sentral rolle, og blir både en slags veileder, motivator og støtte for elevene. Som lærer er utfordringen å hjelpe elevene til å oppleve elevbedrift som meningsfullt, og legge til rette for at eleven støttes i å mestre arbeidet med entreprenørskap (Sælebakke, 2018).

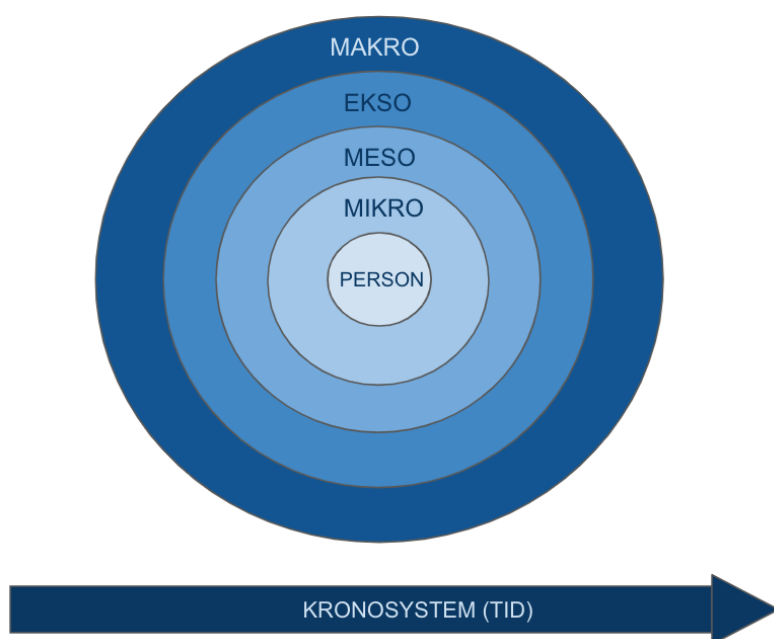
Begrepet mestringstro kan kobles til Albert Banduras (1977) sosiale læringsteori og er et sentralt begrep for livsmestring. Mestringstro refererer til en persons selvtillit og tro på egne evner til å mestre bestemte oppgaver. Dersom en ungdomsskoleelev forventer å mestre en oppgave, vil eleven være motivert for oppgaven og dermed øker også gjerne innsatsen og utholdenheten som legges ned. Forventningene en elev har til å mestre situasjoner påvirker om en elev i det hele tatt vil forsøke å håndtere en gitt situasjon.

Livsmestring som begrep har fått kritikk for å ha et fremherskende individperspektiv. Det hevdes at livsmestring risikerer å bli et begrep som formidler at dersom du ikke mestrer eget liv, er det din egen skyld (Samnøy & Tjomsland, 2021). I tillegg kritiseres livsmestring for å være et utydelig begrep, siden det i dag eksisterer en del usikkerhet rundt hvordan livsmestring skal implementeres i skolen. Manglende føringer har resultert i mange ulike eksempler på hvordan livsmestring læres bort (Madsen, 2019). Fagfolk har også kritisert mangel på tydelige kompetansemål som kan hjelpe skolene å forvalte folkehelse og livsmestring (Holte et al, 2019). Forskere fremhever at mennesker fra sårbare grupper i samfunnet i mindre grad er i stand til å respondere positivt på forebyggende tiltak om å bedre helsen til alle. Det er gjerne de ressurssterke individene som vil få størst utbytte av tiltakene. Overført til livsmestring i skolen kan det tenkes at de ressurssterke elevene i størst grad vil nyttiggjøre seg av å arbeide med elevbedrift (Madsen, 2019).

Med dette som teoretisk rammeverk har vi utarbeidet følgende forskningsspørsmål 3:
Hva ble resultatene av elevbedriftsprogrammet, og har dette hatt noen effekt på elevenes livsmestring?

3.5 Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner (1979) sin utviklingsøkologiske modell forklarer at barn og unge sin utvikling er kompleks og dynamisk, og forstås ut fra et helhetlig perspektiv. Modellen bygger på en forståelse av at barn inngår i ulike sosiale og kulturelle sammenhenger som de påvirker og blir påvirket av. Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell involverer fem systemnivåer som har stor innvirkning på et barns utvikling og sosialisering. Disse er 1) mikrosystemet, 2) mesosystemet, 3) eksosystemet, 4) makrosystemet og 5) kronosystemet.



Figur 3: Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell, bestående av 5 systemnivå. Modifisert etter Bronfenbrenner 2005.

Mikrosystemet er den innerste sirkelen i modellen og referer til sosiale situasjoner som et barn befinner seg i til daglig, og hvor barnet selv påvirker eller blir påvirket av andre.

Mesosystemet er den andre sirkelen i modellen og beskriver samspill mellom to eller flere settinger der barnet deltar aktivt. Dette nettverket kan for eksempel være skole og hjem.

Eksosystemet er den tredje sirkelen i modellen og omfatter mikromiljøer som påvirker barnet, selv om det sjelden eller aldri er i direkte kontakt med disse miljøene.

Makrosystemet er den ytterste sirkelen i modellen og viser til kulturelle mønstre i samfunnet. For eksempel tradisjoner, politikk, økonomiske forhold, ideologier.

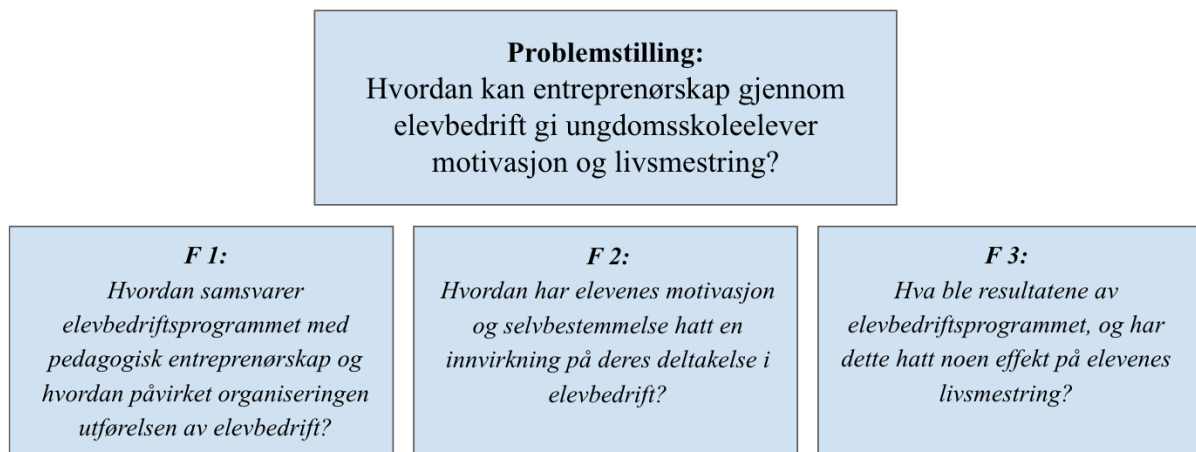
Kronosnivået betegner et tidssystem som representerer barnets livshistorie (Bronfenbrenner, 1979; Balterzen, 2020).

Vi har valgt å inkludere Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som en teori som kan bidra til nye perspektiver knyttet til at ungdommenes opplevelser, motivasjon og livsmestring kan bli påvirket av utenforstående faktorer fra deres miljø. De andre teoriene som er valgt ut til å belyse vår problemstilling vektlegger i stor grad individualistiske psykologiske teorier. Dette kan ses i sammenheng med den økende individualiseringen i samfunnet, som gjør at individet skaper sitt eget liv og i større grad holdes ansvarlig for egne livsvalg og evne til å mestre livet (Madsen, 2019).

Bronfenbrenners utviklingsøkologiske perspektiv brukes til å besvare alle forskningsspørsmålene i denne studien.

3.6 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen er utformet etter ønsket om å utforske begrepene livsmestring og motivasjon i en elevbedrift kontekst. Forskningsspørsmålene er utformet i sammenheng de teoretiske perspektivene som er lagt til grunn i oppgaven.



Figur 4: Oversikt over studiens problemstilling og forskningsspørsmål (F1-F3).³

³ Figur 4 presenteres også i kapittel 6, analyse og drøfting.

4. Metode

Metode kan forstås som «en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål, og refererer til de konkrete fremgangsmåtene for gjennomføring av studien» (Grønmo, 2016, s. 41). I dette kapitlet gjør vi rede for våre metodiske valg knyttet til forskningsdesign og datainnsamling, samt begrunnelser for ulike valg som er tatt i forskningsprosessen.

4.1 Metodetilnærming og forskningsdesign

Studiens problemstilling og forskningsspørsmål har en utforskende formulering, og vi mener derfor at et kvalitativt forskningsdesign egner seg godt. Studien har en fenomenologisk tilnærming som tar utgangspunkt i analyser av hvordan elever og lærere oppfatter sin virkelighet (Grønmo, 2016). Her er det elevene og lærerne sine opplevelser av elevbedrift og deres synspunkter på læringsmetoden som legges til grunn for våre analyser.

Masteroppgavens problemstilling belyses gjennom en kombinasjon av deltagende observasjon, intervju med lærere og fokusgruppe med elever. Dette kalles metodetriangulering og innebærer at elevbedrift studeres fra flere ulike synsvinkler. Vi har valgt å kombinere flere ulike typer data og metoder for å få en større forståelse av elevbedrift som fenomen (Grønmo, 2016).

I prosessen med datainnsamling gjennomførte vi først deltagende observasjon av elevbedrift fase en til tre ved to ungdomsskoler i Viken. Deretter gjennomførte vi dybdeintervju med et utvalg lærere og fokusgruppe med elever. Intervjuene baserte seg i stor grad på observasjonene som ble gjort tidligere i forskningsprosessen, og kan potensielt brukes til å validere eller sette spørsmålsteget ved de observasjonene som er gjort.

Tabell 1 viser det opprinnelige forskningsdesignet (øverst). Innledningsvis var ønsket å innhente data fra to skoler hvor vi først observerte alle involverte i elevbedriftsprogrammet, fase en til tre. Kontaktlærerne og veilederne fra Ungt Entreprenørskap skulle så intervjues. I tillegg skulle det gjennomføres to fokusgrupper med åtte elever per skole. Nederste del av tabell 1 viser det gjennomførte forskningsdesignet. Det ble gjennomført observasjon av alle involverte ved skole A og B. Det ble så intervjuet én kontaktlærer ved skole B. Grunnet frafall fra kontaktlærer og elever ved skole A og elever ved skole B etter observasjonsrunden

ble skole C valgt ut til å delta i studien. Ved skole C ble kontaktlærer intervjuet og det ble gjennomført én fokusgruppe med syv elever.

Tabell 1: Det opprinnelige (øverst) og gjennomførte (nederst) forskningsdesignet. I = antall individer.

Skole	Informanter	Metode		
		Observasjon	Intervju	Fokusgruppe
Skole A	Veileder UE	I = 4*	I = 1	-
	Kontaktlærer	I = 1	I = 1	-
	Elev	I = 30	-	I = 8x2
Skole B	Veileder UE	I = 4*	I = 1	-
	Kontaktlærer	I = 1	I = 1	-
	Elev	I = 30	-	I = 8x2

Skole	Informanter	Metode		
		Observasjon	Intervju	Fokusgruppe
Skole A	Veileder UE	I = 4*	I = 1	-
	Kontaktlærer	I = 1	-	-
	Elev	I = 30	-	-
Skole B	Veileder UE	I = 4*	I = 1	-
	Kontaktlærer	I = 1	I = 1	-
	Elev	I = 30	-	-
Skole C	Veileder UE	-	-	-
	Kontaktlærer	-	I = 1	-
	Elev	-	-	I = 7

* Veilederne ved de to ulike skolene er de samme personene. Det er totalt fire veiledere.

4.2 Metoder for datainnsamling

4.2.1 Deltagende observasjon av elevbedrift

Observasjon er et begrep som i dagligtalen viser til å iaktta, se, oppdage eller følge med (Johannessen et al, 2010). Observasjon fremstod som et naturlig og gunstig metodevalg, siden vi ble spurt om å være veiledere og jurymedlemmer i forbindelse med gjennomføring av elevbedrift ved to av de tre utvalgte ungdomsskolene. Ved å observere fikk vi direkte inngang til feltet vi skulle studere. Dette kan ha gitt tilgang på informasjon som ellers kunne vært vanskelig å få fram gjennom fokusgruppe eller intervju (Johannessen et al, 2010).

I denne studien har vi i rollene som veiledere og jurymedlemmer benyttet deltagende observasjon, som innebærer at forskeren blir en del av miljøet som studeres og observerer

aktørene mens de samhandler og er involvert i relevante hendelser (Grønmo, 2016). I deltakende observasjon blir forskeren nødt til å veksle mellom å være både deltaker og observatør. Det kan være vanskelig å forutsi hva slags resultater som kan komme ut av observasjon. Derfor er forskeren nødt til å være fleksibel og åpen for de oppdagelsene og erfaringene som datainnsamlingen gir (Grønmo, 2016). Ved deltakende observasjon av mennesker bruker forskeren seg selv som instrument og engasjerer seg følelsesmessig. Forskerens forforståelse, bakgrunnskunnskaper og følelser kan ha en ubevisst effekt på forskningsprosessen. Observasjoner vil derfor sjelden være objektive, fordi forskeren påvirkes av egne subjektive tolkninger (Johannessen et al, 2010).

Vi gjennomførte åpen observasjon, der Ungt Entreprenørskap, lærerne og elevene var informert om at vi ville innta en rolle som observatører, og at observasjonene kunne bli brukt i masteroppgaven. I starten av elevbedrift presenterte vi oss for elevene, fortalte kort om masteroppgaven og hva slags rolle vi ville ha i elevbedriftsprogrammet.

4.2.2 Fokusgruppe med elever

Vi har valgt å benytte fokusgruppe som metode, da dette er en rask måte å samle inn data på fra flere elever samlet, i dette tilfellet grupper med syv elever. Elevene ble valgt ut av læreren og fokusgruppen ble gjennomført fysisk på skolen. Gjennom fokusgruppe kan forskeren enkelt få tilgang på informasjon om elevers ulike holdninger, oppfatninger, reaksjoner og motivasjoner knyttet til elevbedrift. Fokusgruppe gjør det mulig å produsere konsentrerte mengder data om elevbedrift som tema. I en fokusgruppe kan elevene sammenligne deres erfaringer. Dette kan gi verdifull innsikt i elevene sine opplevelser av elevbedrift som kan ha likheter og forskjeller ved seg.

Vi hadde et ønske om at fokusgruppen skulle bære preg av å være en samtale mellom elevene. Det kan likevel tenkes at det er utfordrende for elevene å blottlegge seg foran sine klassekamerater. Et uheldig utfall ved fokusgruppe kan være at elevene ubevisst eller bevisst gir samme svar som resten av gruppen i redsel for å skille seg ut. Et annet utfall kan være at elevene svarer kort på spørsmålene og at det ikke blir en naturlig diskusjon dem imellom. Det er heller ikke uvanlig at enkelte elever som deltar blir dominerende. Fokusgruppe stiller høye krav til moderator, da forskeren må forsøke å finne en god balanse mellom å styre samtalen og samtidig åpne opp for innspill fra gruppen (Grønmo, 2016). Med utgangspunkt i

fallgruvene nevnt ovenfor valgte vi å gjennomføre en relativt strukturert fokusgruppe som forutsatte økt grad av styring og involvering fra moderator. Moderator må forsøke å styre elevene inn på de temaene som er interessante for studien og forsøke å få elevene til å utdype svarene sine. Videre må moderator forsøke å inkludere de ulike elevene, slik at alle får muligheten til å si noe.

4.2.3 Intervju med ansatte i Ungt Entreprenørskap og lærere

For å innhente lærernes og ansatte i Ungt Entreprenørskap sine erfaringer, meninger og opplevelser av elevbedrift har vi valgt å benytte oss av dybdeintervju. Intervju er den mest brukte måten å samle inn kvalitative data på og er en fleksibel metode som gjør det mulig å oppnå detaljerte beskrivelser (Johannessen et al, 2010). I intervju med lærere og ansatte i Ungt Entreprenørskap har vi benyttet semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, hvor spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere. I intervjusituasjonen står forskeren fritt til å bevege seg frem og tilbake i intervjuguiden (Johannessen et al, 2010).

Vi ønsket å snakke med Ungt Entreprenørskap for å få tilgang til relevant bakgrunnsinformasjon relatert til planlegging og gjennomføring av elevbedrift, samt høre hvordan de vurderer at elevbedriftsprogrammet gikk. Som tidligere nevnt kan forskeren påvirke intervjuerens svar eller selv bli påvirket, fordi forskeren potensielt kan identifisere seg med informanten. Dette er noe forskeren bør være bevisst på (Johannessen et al, 2010). Vi tok høyde for at Ungt Entreprenørskap kunne ha en egeninteresse i denne masteroppgaven. Vi forventet å få øye på et tydelig ønske om å fremstille seg selv i et godt lys, og at Ungt Entreprenørskap ville være spesielt entusiastiske overfor elevbedriftsprogrammet.

4.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalg defineres av Tove Thagaard (2013) som de ulike gruppene forskeren velger å bruke for å få informasjon i en undersøkelse. Med utgangspunkt i studiens formål og problemstilling var det nødvendig å snakke med både lærere og ungdomsskoleelever, i tillegg til enkelte ansatte ved Ungt Entreprenørskap. Valget om å rette oss spesifikt mot ungdomsskolen begrunnes i at masteroppgaven bygger på et fremtidig samarbeid mellom Ungt Entreprenørskap og MOT, som omfatter ungdomsskolen og elevbedrift. Vi har i denne studien benyttet et strategisk utvalg. Et strategisk utvalg består ofte av relativt få enheter og

bygger på systematiske vurderinger av hvilke enheter som er mest interessante og relevante for studien (Grønmo, 2016).

Informantene er valgt ut på bakgrunn av deres deltakelse og involvering i elevbedrift. Vi har intervjuet to ansatte i Ungt Entreprenørskap, to lærere ved to ulike ungdomsskoler, samt en fokusgruppe med syv elever fra én av de tre skolene. Vårt opprinnelige forskningsdesign gikk ut på å observere gjennomføring av elevbedrift ved to skoler og deretter ha to fokusgrupper, to lærerintervju og to intervju med ansatte i Ungt Entreprenørskap. Dette lot seg dessverre ikke gjøre på grunn av frafall fra både lærer og elever i forbindelse med Covid-19. Lærerne ga tilbakemelding om at de ikke var interessert i å delta på intervju likevel, fordi dette stjal verdifull tid fra annet faglig arbeid. Rekrutteringen av elever til fokusgruppen har gått gjennom kontaktlærer, hvor læreren valgte ut elever som passet til å være med. Det viste seg også å være utfordrende å få samlet inn underskrevet samtykke fra elevene, og dette førte til at det kun ble gjennomført én fokusgruppe fremfor to, som vi hadde planlagt. Likevel har vi tro på at det endelige oppsettet vil kunne svare på forskningsspørsmålene ettersom vi fikk utfyllende og relevante svar fra våre informanter.

Med vårt utvalg representeres elevbedrift fra flere ulike rollers ståsted og dette utvalget kan bringe frem ulike perspektiver. Utvalgsriteriene er: 1) Ansatte i Ungt Entreprenørskap som har deltatt i planleggingen og denne spesifikke gjennomføringen av elevbedrift; 2) Lærere som har veiledet elevene gjennom elevbedrift; 3) Elever på niende trinn ved tre utvalgte ungdomsskoler i Viken og som våren 2022 deltok i elevbedrift i samarbeid med Ungt Entreprenørskap. Elevene som velges ut har hatt elevbedrift som en obligatorisk del av undervisningen, og har fått opplæring i fase en til tre.

Tidlig i prosessen med masteroppgaven inngikk vi et samarbeid med Ungt Entreprenørskap, som viste seg å være en døråpner for rekruttering av informanter. Ordet “døråpner” brukes om mennesker som kontrollerer informasjon, og som kan gi tilgang til spesifikke miljøer, situasjoner eller deltakere som forskeren kan hente informasjon fra (Johannessen et al, 2010). Ungt Entreprenørskap valgte ut tre ulike skoler som vi kunne benytte i studien, som de mente var gode eksempler på bruk av elevbedrift. Særlig skole C utmerker seg, der læreren har mye erfaring med elevbedrift, og benytter metoden med høy grad av selvstendighet. Vi mener likevel at vi har arbeidet med tre ulike skoleklasser som viser ulikt faglig nivå og ulike erfaringer knyttet til elevbedrift. Vi ble også inkludert i den praktiske gjennomføringen av

elevbedrift som både veiledere og jurymedlem. På denne måten fikk vi mulighet til å observere samspillet mellom elevene, lærerne og veilederne i Ungt Entreprenørskap. Det å være veileder og jurymedlem åpnet også døren for å rekruttere lærere og elever fra disse klassene.

Ved rekruttering av elever til fokusgruppe var det læreren ved skole C som plukket ut elevene. Vi kan her sette spørsmålstegn ved hva som var utgangspunkt for valget hennes. Har hun valgt ut elever som er positive, trygge og motiverte, som vil ha en positiv holdning til elevbedrift? Store deler av rekrutteringen har gått gjennom Ungt Entreprenørskap, og det kan argumenteres for at vi som forskere har vært for lite involvert i rekrutteringen. Men Covid-19 har vært en betydelig faktor i løpet av perioden med datainnsamling, og som forskere i en uforutsigbar situasjon valgte vi å ta imot den hjelpen vi kunne for faktisk å få gjennomført datainnsamlingen.

4.4 Forberedelse og gjennomføring av datainnsamling

Først ble observasjonene gjennomført, da elevene deltok i elevbedrift fase en til tre. Deretter ble intervju med ansatte i Ungt Entreprenørskap og lærere gjennomført. Til slutt ble fokusgruppene med elevene gjennomført. På dette tidspunktet hadde elevene arbeidet med elevbedrift relativt kort tid. Vi ønsket optimalt sett å innhente data fra skole A og B når elevene hadde fullført elevbedriftsprogrammet. Dette ville trolig skapt tidsproblemer relatert til innleveringen av masteroppgaven, siden programmet ble avviklet i april og masteroppgaven skulle leveres i mai. Vi valgte derfor å gjennomføre fokusgruppen på et noe tidligere tidspunkt.

4.4.1. Forberedelse og gjennomføring av observasjon

Forberedelsene til observasjon gikk ut på å etterspørre informasjon om vår rolle som veileder og jurymedlem og hvordan fase en til tre skulle gjennomføres i praksis. Vi fikk vite at vi skulle delta på opplegget kun noen dager før den praktiske gjennomføringen. På dette tidlige stadiet var vi ikke sikre på om vi ville benytte observasjonene våre i oppgaven, men vi forsøkte å være åpne. Det ble derfor kort tid på å forberede observasjonen og vi rakk ikke å utforme observasjonsguide med punkter på hva vi skulle se etter.

Observasjonene ble gjennomført på et relativt tidlig stadiet av elevbedrift. Vi gjennomførte

ustrukturerte observasjoner, som brukes når forskeren ikke har gjort seg opp en mening på forhånd om hvilke detaljer som skal observeres. Forskeren går inn i felten for å få mer innsikt i et fenomen (Johannessen et al, 2010). Observasjonene ble skrevet ned av begge forskerne separat både underveis og på avsluttende dag av elevbedrift. Etter tre dager med elevbedrift diskuterte vi våre ulike observasjoner.

4.4.2 Forberedelse og gjennomføring av intervju og fokusgruppe

Vi utformet tre ulike intervjuguider som ble benyttet til fokusgruppen og til intervjuer med lærere og ansatte ved Ungt Entreprenørskap. En intervjuguide er et verktøy som fungerer som en liste over temaer og spørsmål som skal brukes under et intervju. Formålet er å hjelpe forskeren med å huske de ulike områdene som skal gjennomgås i løpet av intervjuet (Johannessen et al, 2010). Intervjuguidene bestod av en innledning, hoveddel og en avslutning, se vedlegg 2, 3 og 4. Hoveddelen til intervjuguiden ble bygget opp tematisk etter oppgavens teorikapittel: Pedagogisk entreprenørskap og entreprenørskapskompetanse, motivasjon og selvbestemmelse, og livsmestring.

Spørsmålene i intervjuguiden ble formet slik at de skulle operasjonalisere studiens problemstilling og forskningsspørsmål. I intervjuguiden har vi forsøkt å inkludere spørsmål som er åpne, beskrivende og fortolkende. Åpne spørsmål oppfordrer til at informanten gir utfyllende beskrivelser, fremfor å svare ja eller nei. Beskrivende spørsmål viser til konkrete hendelser som for eksempel planleggingen og gjennomføringen av elevbedrift. Fortolkende spørsmål knyttes til hvordan lærerne og Ungt Entreprenørskap vurderer, oppfatter og tolker ulike hendelser som har oppstått i arbeidet med elevbedrift. Ved bruk av flere informanter kan det være hensiktsmessig å standardisere spørsmålene til intervjuobjektene, slik at de får flere av de samme spørsmålene (Johannessen et al, 2010). Dette ble gjort i alle intervjuguidene, slik at det skulle bli enklere å systematisere svarene i ettertid. Spørsmålene ble testet på en lærer på ungdomstrinnet og en ungdomsskoleelev før vi brukte dem i våre intervjuer og fokusgruppen.

I forkant av intervjuprosessen ble det utformet et meldeskjema med forespørsel om tillatelse til å utføre studien ved de tre ungdomsskolene. I tillegg ble det sendt ut informasjonsskriv og samtykkeskjema til Ungt Entreprenørskap, lærerne, elevene og deres foresatte. I forkant av studien søkte vi om godkjenning til å gjennomføre studien hos Norsk samfunnsvitenskapelig

datatjeneste (NSD). Denne søknaden ble godkjent og bekreftet at studien vår var i tråd med deres retningslinjer for forsvarlig datainnhenting, se vedlegg 1.

Intervjuene med Ungt Entreprenørskap og lærerne ble gjennomført digitalt og hadde en varighet på ca. én time. Det ble spurt om tillatelse til å ta lydopptak av intervjuet, med lovnad om at lydopptaket ville slettes rett etter at intervjuet var ferdig transkribert. Signert samtykke som bekreftet dette ble sendt til oss på e-post i forkant av intervjuene. I intervjusituasjonen tok den ene forskeren rollen som intervjuer, mens den andre forskeren observerte og noterte.

Vi startet intervjuene med å forberede informantene på de ulike temaene i intervjuguiden. I intervjuets introduserende del stilte vi enkle spørsmål relatert til informantenes bakgrunn og erfaring med elevbedrift. Vi la også vekt på at vi ønsket å høre om deres erfaringer, meninger og tanker om den spesifikke gjennomføringen av elevbedrift som vi var delaktige i. Deretter gikk vi videre til spørsmålene under hovedtemaene i intervjuguiden. Intervjuguiden ble i de fleste intervjuene anvendt som en struktur vi holdt oss til, men vi benyttet av og til oppfølgingsspørsmål for å få informantene til å utdype svarene sine. Det at vi allerede hadde hatt kontakt med noen av informantene før intervjusituasjonen kan bidratt til en behagelig stemning i flere av intervjuene. Informantene var åpne og svarte utfyllende på spørsmålene, men det varierte hvor relevant svarene var. I de tilfellene der informantene begynte å snakke mer generelt om deres erfaringer med elevbedrift, ledet vi dem inn på den spesifikke gjennomføringen som de nylig hadde vært involvert i.

Fokusgruppen ble gjennomført fysisk på et grupperom ved ungdomsskolen til elevene. Dette var et bevisst valg for å forsøke å skape en naturlig setting og trygg atmosfære for elevene. Vi startet fokusgruppen ved å introdusere oss selv og fortelle om formålet med studien. Deretter introduserte vi noen kjøreregler for fokusgruppen, der vi la vekt på at det skulle være en samtale mellom oss og elevene. Vi ønsket at alle skulle føle seg komfortable med å si noe. Vi sa at vi var ute etter å høre elevenes ulike erfaringer med elevbedrift og fremhevet at alle synspunkter var verdifulle. Elevene ble gjort oppmerksomme på at det ville bli benyttet lydopptak, men at opptaket ville bli slettet etter at fokusgruppen var blitt transkribert.

Som forventet ble fokusgruppen i stor grad styrt av oss. Begge forskerne deltok i fokusgruppen, der den ene forskeren stilte spørsmålene i intervjuguiden, mens den andre

forskeren stilte oppfølgingsspørsmål mer direkte til elevene for å få alle til å si noe. Dette var for å inkludere de elevene som opplevdes mer tilbaketrukkne. Moderator passet på å styre diskusjonen inn på hovedspørsmålene. Det var enkelte elever som var mer komfortable med å snakke og dominerte i samtalen. På enkelte spørsmål valgte vi derfor å ta en runde slik at alle fikk sagt noe. Underveis i fokusgruppen passet vi på å være positive og nysgjerrige på alle informantenes bidrag og synspunkter. Under fokusgruppen banket det på døren til grupperommet flere ganger, og den ble forsøkt åpnet og lukket av andre elever. Disse forstyrrelsene fra miljøet utenfra kan ha påvirket elevene sine svar og selve gruppedynamikken i fokusgruppen. Som en oppsummering vil vi likevel si at fokusgruppen var vellykket.

4.5 Analyse av data

I en analyse av data leter forskeren etter mønstre i datamaterialet for å finne svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Vår kvalitative analyse tar sikte på å oppnå en helhetlig forståelse av elevbedrift (Grønmo, 2016). Kvalitative forskningsopplegg kan generere store mengder data. For å analysere disse dataene må den totale datamengden reduseres og gjøres mer håndterlig for forskeren. Derfor er det nødvendig å starte med å organisere datamaterialet for å få en oversikt, slik at man lettere kan identifisere eventuelle mønstre (Johannessen et al, 2010). Sigmund Grønmo (2016) påpeker at analyseprosessen i kvalitative studier starter og foregår parallelt med datainnsamlingen. Dette viste seg å stemme godt for vår dataanalyse, da vi analyserte og tolket dataene underveis i forhold til forskningsspørsmålene. Etter at vi hadde gjennomført et intervju og var ferdig med transkribering startet vi med kategorisering og koding av datamaterialet. Vår kategorisering av dataene ble benyttet konsekvent på hele datamaterialet. Forskningsspørsmålene og hovedtemaene fra intervjuguiden ble brukt som et utgangspunkt for utarbeidelse av kategorier og koder. Koding brukes for å organisere det relevante og meningsfulle ved dataene og gjør det lettere å analysere (Johannessen et al, 2010). Vi hadde på forhånd valgt ut koder som datamaterialet skulle beskrives gjennom. Disse var: Pedagogisk entreprenørskap og entreprenørskapskompetanse, motivasjon og selvbestemmelse, og livsmestring.

4.6 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Åpenhet, systematikk og grundighet er viktige kjennetegn på samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder (Johannessen et al, 2010). Underveis i denne studien har vi måttet gjøre

kritiske og gjennomtenkte metodiske valg. I dette kapittelet vil vi diskutere kvaliteten på vårt datamateriale, og vi vil vurdere studiens reliabilitet, validitet og overførbarhet.

4.6.1 Reliabilitet

Studiens reliabilitet eller pålitelighet viser til hvorvidt forskningen er utført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2013). Reliabilitet dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten. For å øke studiens reliabilitet har vi begrunnet, beskrevet og gjort rede for de metodiske valgene som er tatt i prosessen med masteroppgaven. I denne studien har vi vært bevisste på viktigheten av å vise gjennomsiktighet i forskningen. Vi har på bakgrunn av dette inkludert åpne og detaljerte beskrivelser av våre metodiske valg og fremgangsmåter. Dette er med på å styrke studiens pålitelighet.

I denne studien har vi vært to forskere som har samarbeidet og diskutert metodiske valg. En fordel ved å være to forskere på samme studie, er at forskerne kan få tilgang til flere perspektiver. Ifølge Thagaard (2013) kan dette styrke reliabiliteten i studien. Likevel kan det å forske sammen være utfordrende, fordi forskerne kan observere situasjoner ulikt og dermed ende opp med ulike opplevelser. Datainnsamlingen viser at det var store likheter mellom våre egne observasjoner og lærernes observasjoner av elevenes motivasjon. Vi kan derfor argumentere for høy reliabilitet i form av ekvivalens, fordi det er samsvar mellom våre observasjoner (Grønmo, 2016).

For å styrke studiens reliabilitet ble det gjennomført en pre-test av spørsmålene i intervjuguidene. Spørsmålene ble derfor testet på en lærer på ungdomstrinnet og en ungdomsskoleelev. Hensikten var å avdekke uforståelige formuleringer og sikre at spørsmålene var formulert med et enkelt og forståelig språk. Vi opplevde dette som spesielt viktig for intervjuguiden til elevene. Ut av denne pre-testen fikk vi verdifulle tilbakemeldinger som gjorde at enkelte spørsmål ble endret.

Reliabilitet referer også til spørsmålet om repliserbarhet, altså om en annen forsker som gjennomfører studien på et senere tidspunkt vil få de samme resultatene. Det kan være utfordrende å oppnå høy grad av pålitelighet i kvalitativ forskning, siden forskeren har en unik erfaringsbakgrunn og bruker seg selv. Forskerens virkelighetsforståelse og studiens

kontekst vil ha en innvirkning på studien og det kan derfor være vanskelig for en annen forsker å kopiere forskningen (Johannesen et al, 2010). Denne studien inkluderer bruk av intervju og observasjon. Disse dataene kan være vanskelige å gjenskape, da spesielt observasjonsmaterialet er lite strukturert og kontekstavhengig. På bakgrunn av dette kan vi også si at noe av reliabiliteten i studien er svekket.

4.6.2 Validitet

Validitet eller gyldighet dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn er relevante for problemstillingen og reflekterer formålet med studien (Johannessen et al, 2010). Det skilles mellom indre og ytre validitet.

Indre validitet handler om hvorvidt datamaterialet svarer på studiens forskningsspørsmål. Underveis i forskningsprosessen har vi vært bevisste på hva vi ønsket å forske på og hva vi faktisk har forsket på. Observasjoner, intervjuer og fokusgruppe har gitt oss et grunnlag for å svare på alle forskningsspørsmålene, og denne metodetrianguleringen kan styrke oppgavens validitet. Flere gjennomganger av datamaterialet har ført til kontinuerlige endringer av problemstilling, forskningsspørsmål og videre innsnevring av oppgaven. Dette for å skape tydelig sammenheng mellom datamaterialet og studiens problemstilling og forskningsspørsmål. Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som undersøkes og om dataene er gode representasjoner av fenomenet (Johannessen et al, 2010). Vi ble særlig nødt til å operasjonalisere og forenkle våre teoretiske begreper slik som pedagogisk entreprenørskap, selvbestemmelse, entreprenørskapskompetanse og livsmestring. Disse ble ikke direkte anvendt i intervju med ungdomsskoleelevene. I stedet konkretiserte vi de teoretiske begrepene og brukte nært beslektede ord, slik at begrepene ble mer forståelige for ungdommene. Slik sikret vi at datamaterialet svarte på våre intensjoner med studiet og dermed den interne validiteten.

Ytre validitet handler om i hvilken grad resultatene kan overføres til andre lignende studier. Som tidligere nevnt er elevbedrift et innarbeidet og velkjent bedriftsprogram som tilbys til et stort antall skoler i Europa. Det kan derfor tenkes at våre fremgangsmåter og funn kan være relevante for forskere i Norden eller Europa som ønsker å studere elevbedrift. Likevel kan kulturelle betingelser ved skoler i andre land føre til at elevbedrift utføres på ulike måter. Dette kan gi studien en noe begrenset overføringsverdi. Ifølge Johannesen et al (2010, s.357)

er den beste måten å kontrollere for ytre validitet “å gjennomføre samme undersøkelse i forskjellige kontekster og på forskjellige tidspunkter, eventuelt sammenligne resultater fra tilsvarende undersøkelser”. I vårt opprinnelige forskningsdesign ønsket vi å studere elevbedrift på flere ulike tidspunkter, for eksempel ved starten og slutten av programmet. På grunn av studiens tidsomfang og begrensninger knyttet til utvalget som Covid-19 førte med seg, ble ikke dette mulig. Vi anerkjenner at et slikt design kunne økt studiens ytre validitet.

Det anses som mer problematisk å bekrefte en kvalitativ studie enn en kvantitativ studie med tanke på etterprøvbareheten. Etter innhenting av data og transkribering, er dataene grundig kodet etter temaer forskerne anser som særlig viktig for problemstillingen. Datamaterialet som er utvalgt til videre analyse er dermed kun deler av det totale datamaterialet.

4.6.3 Overførbarhet

Overførbarhet i kvalitative studier handler om hvorvidt resultatene fra forskningen kan overføres og være relevante i andre sammenhenger. Formålet med kvalitative studier er å bidra til økt kunnskap om et fenomen. Kvalitativ intervjuforskning har ofte få informanter og det er derfor ofte lite relevant å sikte på statistisk generalisering av funnene, slik som i kvantitative studier (Johannessen et al, 2010).

Denne studien kan gi ny kunnskap om gjennomføring av elevbedrift i grunnskolen. På grunn av Covid-19 ble gjennomføringen av elevbedrift ved to av skolene i studien utført som en såkalt “happening”, som strakte seg over et kort tidsintervall på tre dager. Denne studien kan belyse resultatet av denne spesifikke gjennomføringen av elevbedrift, og hvordan elevbedrift kan gjennomføres i fremtiden. Studien aktualiserer begrepet om livsmestring og ser dette i sammenheng med elevbedrift som pedagogisk entreprenørskap, noe som ikke har blitt gjort i tidligere studier. Som tidligere nevnt er masteroppgaven en del av et samarbeid med Ungt Entreprenørskap. Funnene som er gjort i denne studien kan bli brukt av dem til å utarbeide elevbedriftsprogrammer som har et større fokus på å fremme økt livsmestring. Lærere kan også hente inspirasjon fra funnene når de tar i bruk elevbedriftsprogrammer i grunnskolen. På en slik måte kan denne studien ha en viss overførbarhetsverdi.

4.7 Etske avveininger

I arbeidet med denne studien har vi hatt et bevisst forhold til at forskning må underordne seg etiske prinsipper og juridiske retningslinjer (Johannessen et al, 2010). Siden vi har samlet inn opplysninger fra barn om motivasjon, mestring og selvtillit, anses dette å være sensitive helseopplysninger. Det ble tidlig i prosessen sendt en skriftlig søknad om etisk godkjenning av forskningsprosjektet til Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Skolene som skulle delta i studien, fikk skriftlig informasjon om studiens bakgrunn og formål før de takket ja til å delta. Elever og lærere fikk tilsendt informasjonsskriv, med tilhørende samtykkeskjema. Det var her nødvendig å innhente underskrift fra elevenes foresatte på grunn av elevenes unge alder. Siden elevene regnes som barn har vi tatt særlig hensyn til beskyttelse av deres personvern og vært bevisste på at de kan være lett påvirkelige.

Samtykkeskjemaene ble samlet inn før oppstart av intervju og fokusgruppe. Elever og lærere ble informert om at deres eget navn og skolens navn ville bli anonymisert. Deltakelse i studien var frivillig og informantene ble informert om at de når som helst kunne trekke seg fra studien, uten å oppgi noen spesifikk grunn. Ingen av informantene valgte å trekke seg fra studien. Det ble informert om at intervjuene ble tatt opp med lydopptak, og at disse ville bli slettet rett etter at dataene var blitt ferdig transkribert av forskerne.

Et forskningsetisk dilemma relatert til studien kan være vår trippelrolle som både forsker, jurymedlem og veileder. Gjennom disse rollene ble vi en naturlig del av felten fremfor å være to utenforstående som kun skulle observere og senere intervju informantene. Som jurymedlemmer og veiledere er det meningen at vi skal danne oss meninger om elevene og deres forretningsidéer. Dette kan stride mot vår rolle som forsker, som i hensyn til forskningsetiske prinsipper skal forsøke å være nøytral, og ikke la våre egne oppfatninger påvirke forskningen (Johannessen et al, 2010).

5. Presentasjon av resultater

I dette kapittelet vil vi presentere resultatene fra datainnsamlingen. Kapittelet er strukturert i henhold til de tre forskningsspørsmålene studien forsøker å svare på. Det er i stor grad benyttet direkte sitater for å forsøke å ivareta informantenes synspunkter.

5.1 Planlegging og organisering av elevbedrift

5.1.1 Elevbedrift som metode og “happening”

Det kommer frem i intervjuene at lærerne har ulike syn på elevbedrift som metode.

Lærer 1 fra skole C har hatt ansvar for koordineringen av elevbedrift i mange år. Hun ser på elevbedrift som en metode som bryter med den tradisjonelle, teoretiske norske skolen. Hun mener at elevbedrift gir mulighet for kreativ og praktisk læring, og at elevbedrift kan brukes til å aktualisere flere av fagene på skolen. Lærer 1 sier at *“Dersom en prosess med elevbedrift skal være suksess må lærere kunne se annerledes på undervisningen og se verdien av å undervise på ulike måter”*. Vi oppfatter lærer 1 som svært engasjert og som en som ser verdien av elevbedrift og entreprenørskap som metode. Dette bekreftes også i intervjuet, der hun forteller at *“Det har etter hvert blitt til at de som er engasjerte har fått lov til å lede elevbedrift”*. Lærer 1 mener elevbedrift kan gi et stort læringsutbytte, dersom læreren ser på elevbedrift som en tverrfaglig prosess der elevene opplever mening og setter det de har lært ut i praksis. Hun ser mulighetene som ligger i læreplanen til å benytte seg av pedagogisk entreprenørskap.

Lærer 2 fra skole B gjennomfører vanligvis elevbedrift hvert tredje år. Ved hans skole har en rådgiver tidligere hatt ansvar for koordineringen av elevbedrift. For ham er elevbedrift et pedagogisk opplegg som skolen har valgt å inkludere i læreplanen på grunn av en avtale med kommunen. Han uttrykker at ingen av kontaktlærerne ved hans skole er pådrivere for elevbedrift og at de føler elevbedrift blir en ekstra ting å forholde seg til i en ellers travel hverdag. Han opplever at elevbedrift ligger litt utenfor kompetansemålene skolen skal oppnå. Vi oppfatter ikke lærer 2 som spesielt engasjert i elevbedrift og vårt inntrykk er at han ikke helt ser verdien av elevbedrift eller entreprenørskap som metode. Lærer 2 sier at: *“Elevbedrift er ikke så forskjellig fra det vi driver med til daglig og jeg vil ikke si at det krever noe mer av elevene”*. Han mener at elevbedrift har en viss grad av læringsutbytte, hva gjelder personlig

utvikling og økt trygghet i muntlige ferdigheter.

Under fokusgruppen sier flere av elevene at de synes det er annerledes å jobbe med elevbedrift sammenlignet med vanlige fag. Elev 3 sier *“Jeg vil heller jobbe med dette fremfor å bare høre på en lærer snakke i en vanlig skoletime med norsk eller samfunnsfag”*. Elev 2 er enig i dette og sier at *“Jeg synes det er mye morsommere enn vanlige fag, og synes det er mer gøy å jobbe praktisk enn teoretisk. Det blir mye mer sosialt”*.

Ungt Entreprenørskap mener det er viktig å forankre elevbedrift i skolen både ved rektor og lærere, og understreker at lærerne må være motivert og ønske å gjennomføre. For skole A og B, ble denne spesifikke tre dagers gjennomføringen av elevbedrift kun en *“happening”*. Ansatt 1 fra Ungt Entreprenørskap synes dette er uheldig og hevder at *“De færreste trenger en “happening”, de trenger å jobbe med entreprenørskap over lenger tid, slik at det blir noe mer håndfast som de kan se nytteverdien av”*. Videre opplever ansatt 1 at mange av lærerne ikke ser verdien av å benytte entreprenørskap som metode på ulike måter i undervisningen: *“Lærerne er veldig opptatt av fagene sine, og de skjønner ikke helt at de kan bruke entreprenørskap til å løse tverrfaglige oppgaver i fagene”*.

5.1.2 Organisering og digital gjennomføring

I intervju med Ungt Entreprenørskap ble Covid-19 pekt ut som en uforutsigbar faktor som påvirket planleggingen og organiseringen av elevbedrift. På grunn av pandemien måtte elevbedriftsprogrammet gjennomføres digitalt, og som en konsekvens ble programmet satt sammen i raskt tempo. Den digitale gjennomføringen av elevbedrift har hatt både positive og negative konsekvenser. Ungt Entreprenørskap var i utgangspunktet positive og beskriver flere fordeler ved denne formen. Et resultat av digitaliseringen er at flere skoler og lærere har vist interesse for elevbedrift og nye skoler har valgt å teste programmet. Ungt Entreprenørskap hevder at deres rolle som veileder har blitt tydeligere. Begge veilederne fra Ungt Entreprenørskap peker på at det har blitt enklere for dem å gjennomføre både coaching og veiledning på kort varsel, da de unngår å måtte reise mellom skolene i Viken. Ansatt 1 fra Ungt Entreprenørskap påpeker enkelte fordeler, blant annet at: *“Når du jobber hjemme på Teams så rekker du å svare på de fleste henvendelser fra lærerne”*. Elevene har blitt godt kjent med digital hjemmeundervisning. I henhold til dette har flere lærere gitt tilbakemelding om at elevene synes det er mindre skummelt å møte en veileder på teams, fremfor å sitte

ansikt til ansikt.

Flere av skolene som deltok i vår studie var imidlertid negative til å gjennomføre elevbedrift digitalt. I intervju med lærer 2 legges det tydelig vekt på at Covid-19 har hatt en stor innvirkning på gjennomføringen av dette elevbedriftsprogrammet og følgelig lagt en demper på engasjement hos både lærere og elever. Videre forteller han om høyt fravær blant elever og lærere, som skaper forstyrrelser i læringsprosessene. Som en konsekvens av mye hjemmeskole har enkelte fag blitt utsatt. Ifølge lærer 2 har dette ført til at mange lærere stresser med å gi tilstrekkelig undervisning i enkelte fag og å nå kompetansemålene som er satt for dem.

Lærer 2 hevder at dersom skolen hans på forhånd hadde vært klar over at elevbedriftsprogrammet skulle gjennomføres digitalt på Teams, hadde skolen sannsynligvis takket nei til å delta dette året. Han vurderer den digitale gjennomføringen slik: *“Det blir for likt det opplegget som elevene allerede har hatt over en lengre periode med hjemmeskole. Jeg opplever at det har en annen “schwung” på det når det er digitalt. Det er noe litt annet å få inn engasjerte folk som faktisk jobber med dette her”*. Lærer 2 sier at han foretrekker at det kommer noen fysisk til skolen deres som kan motivere og inspirere elevene, og mener det er viktig med en person på hver skole som driver arbeidet med elevbedrift fremover.

På grunn av Covid-19 ble det noe uforutsigbarhet rundt hvilket tidspunkt elevene skulle arbeide med elevbedrift. I fokusgruppen hadde elevene en forståelse av at en del tid gikk tapt på grunn av mye sykdom og karantene blant elever og lærere. I tillegg hadde de tidvis mye hjemmeskole, der elevbedrift ble nedprioritert. En av elevene uttrykte et ønske om mer tid til å jobbe med elevbedrift: *“Jeg synes det hadde vært fair at vi hadde fått litt mer entreprenørskapsopplæring. At vi kunne ha fått tilbake den tiden vi mistet på grunn av Covid”*, sa elev 5.

I vår rolle som forskere, jurymedlemmer og veiledere fikk vi en opplevelse av at koordineringen og organiseringen av opplegget fremstod som noe uoversiktlig. Vi syntes vi fikk for lite informasjon om hva det innebar å være veiledere og jurymedlemmer. Det var ikke alltid like enkelt å forstå hva vår rolle var i de ulike delene av programmet, selv om vi prøvde å stille oppklarende spørsmål og få ytterligere informasjon fra Ungt Entreprenørskap. Dette inntrykket er også basert på informasjonen om opplegget vi mottok fra Ungt

Entreprenørskap på e-post. For eksempel ble e-poster ofte sendt til feil mottaker eller inneholdt feilaktig informasjon, noe som skapte unødvendig forvirring.

Som jurymedlemmer for hver vår skole, fikk vi i oppgave å vurdere elevenes forhåndsinnspilte pitchevideoer. Jurymedlemmene skulle deretter vurdere videoene individuelt opp mot utdelte konkurransekriterier. Vi lurte på hvordan det faglige nivået ville være og hvordan vi skulle opptre rundt elevene. For eksempel observerte vi at flere veiledere var i overkant positive i deres tilbakemeldinger til elevene, og vi lurte derfor på om vi skulle opptre på samme måte. På skole A og B var det to jurymedlemmer som ikke hadde sett gjennom pitchene i forkant av juryeringen. Disse jurymedlemmene hadde tidligere erfaring med elevbedriftsprogrammene. En av dem så gjennom pitchene i tiden som var avsatt til å diskutere de ulike bidragene. Som jurymedlemmer vurderte vi pitchene til elevene nøye, og observerte stor variasjon i lengde, kvalitet og faglig nivå.

En av klassene vi skulle veilede, møtte lite forberedt til pitching, og alle gruppene fra denne klassen manglet en pitch. Svært få elever hadde klart for seg hva de skulle si på veiledningen og det fremstod som at elevene ikke helt forstod formålet med veiledning, da de ikke hadde noe å presentere. Læreren syntes at elevene fikk for kort tid til å lage en pitch og ba Ungt Entreprenørskap om mer tid. Mer tid ble innvilget, men ble ikke videreformidlet til veilederen. Dette skapte forvirring og elevene ble derfor heller stilt mange spørsmål under veiledning, som skulle hjelpe dem med deres forretningside. Veiledningen av gruppene i denne klassen ble dermed mangelfull og ulik de andre klassene.

5.1.3 Gruppesammensetninger

I kapittel 2 beskrives de ulike praksisene knyttet til skolenes gruppesammensetninger. På skole A ble gruppene satt sammen ut fra Ungt Entreprenørskaps råd om å forene elever med noenlunde likt ambisjonsnivå. På skole B var det læreren som satt sammen de ulike gruppene basert på hvem læreren trodde ville fungere godt sammen. På skole C søkte elevene seg til de ulike ideene som de ønsket å jobbe med. Det resulterte i store variasjoner hos sistnevnte, når det kom til størrelse på gruppene. Eksempelvis var det en gutt fra fokusgruppen som jobbet alene, som forøvrig foretrakk dette fremfor å jobbe i gruppe. Det fantes også en stor jentegruppe med hele 17 elever. I intervju forteller lærer 1 at hun ser viktigheten av at elevene får bestemme gruppe selv. *“Det er viktig at vi ikke setter bedriftene, men at de setter seg selv.*

Da kan vi i neste omgang ansvarliggjøre dem og snakke om hvordan det har gått. Du ødelegger prosessen, hvis du går inn og bestemmer gruppene. Da skjønner man jo hvorfor de ikke vil samarbeide” -Lærer 1. Videre forteller hun at elevene ofte er opptatt av å komme på gruppe med vennene sine og at de gjør seg erfaringer rundt dette. “Kanskje var det ikke så lurt å gå sammen i gruppe som gode venner, også står man plutselig i en situasjon hvor man holder på å bli uvenner”.

Under fokusgruppen ble det stilt spørsmål om hva elevene syntes om å få velge gruppe selv. Elevene svarer ulikt på dette spørsmålet, men flere kobler gruppesammensetning opp mot effektiviteten i gruppen. Elev 2 påpeker at gruppemedlemmene kanskje hadde *“skjerpet seg”* hvis læreren hadde valgt gruppe. Elev 5 synes det hadde vært bedre om læreren satt sammen gruppene og trekker frem ulike fordeler og ulemper ved dette: *“Du kan jobbe veldig effektivt eller du kan ikke få gjort noe, fordi du havner med noen du ikke har noe til felles med”*. Elev 1 deler et annet synspunkt og sier at *“Jeg ønsker ikke at læreren skal trekke grupper for da kan du komme med noen som du er ukomfortabel med, som du ikke tør å si meningen din foran”*. Elev 2 svarer på elev 1 sitt utsagn og sier: *“Jeg er en person som aldri er sjenert, så jeg har ikke kjent på den følelsen at jeg blir ukomfortabel rundt folk. Så for min del hadde det ikke hatt noe å si”*.

5.2 Motivasjon

5.2.1 Elevenes engasjement og motivasjon

På dag to av elevbedriftsprogrammet veiledet vi hver vår skole, A og B. Vi spurte læreren om hva slags motivasjon de hadde observert hos elevene disse dagene. Lærerne fortalte at de hadde sett naturlige variasjoner i motivasjon hos elevene. At det alltid ville være enkelte elever som fremstår som mer motivert, mens andre er mindre motivert. Vi observerte varierende grad av motivasjon og engasjement hos elevene under fase en til tre. Under veiledning skulle vi vurdere elevenes tre minutters pitch, salgspresentasjon og markedsføring. Enkelte elever hadde tydelig meldt seg ut, noe som ble signalisert ved at de lå på pulten eller ikke sa noe under pitchen.

Under fokusgruppen spurte vi elevene på skole C om hvordan deres motivasjon har vært. I denne spesifikke gjennomføringen av elevbedrift var det lite fokus på ytre belønninger slik

som karakterer eller penger. Elevene beskrev ulik grad av motivasjon i de ulike fasene av elevbedrift. Elev 2 sier at han hadde høy motivasjon i starten da de begynte å jobbe med elevbedrift. Elev 3 fikk høyere motivasjon da klassene møttes fysisk for å jobbe med elevbedrift. Elev 4 vurderte sin motivasjon i starten som svak, mens elev 7 synes å ha generelt mye motivasjon knyttet til skolearbeid. Elev 6 ble motivert av tanken om å tjene penger på sin elevbedrift.

Flere av elevene peker på at motivasjonen deres synker dersom enkelte på gruppen ikke vil jobbe og bruker tid på å tulle. Dette understreker elev 1: *“En får en del mindre motivasjon når alle andre på gruppa sitter på telefonen eller går rundt”*. Hun peker også på at elevene påvirker hverandres motivasjon: *“Når de andre på gruppa også ble mer og mer motiverte, ble jo også jeg mer motivert”*.

Det sosiale trekkes frem av alle elevene som en motiverende faktor ved elevbedrift. Ved skole C ble gruppene satt sammen på tvers av klassene som følge av at elevene søkte seg til ulike idéer. Ifølge elev 2 gjør det sosiale aspektet elevbedrift gøy: *“Man blir jo bedre kjent og får nye venner, hvis man ikke tidligere har vært så mye sammen med dem man er på gruppe med”*. I likhet med elev 2 understreker også elev 3 dette poenget: *“Det har gjort det gøyere. Du snakker kanskje med folk som du vanligvis ikke snakker med, som det blir lettere å snakke med nå, fordi vi jobber i samme bedrift”*. Elev 1 påpeker at de sjelden får mulighet til å jobbe på tvers av klassene, og at dette kan føre til at gruppene er mindre effektive og jobber mindre. Elev 1 sier at *“Når vi først kan henge med vennene våre fra andre klasser så har man jo lyst til å snakke med de elevene”*.

5.2.2 Lærernes engasjement og motivasjon

Under intervjuene med lærerne observerer vi ulik grad av engasjement. Dette kommer frem gjennom lærernes framtoning, energinivå og deres uttalte holdninger til elevbedrift. Lærer 1 fremstår som en “ildsjel” som brenner for elevbedrift som metode. Hun hevder at dersom elevbedrift skal være en suksess må læreren kunne se annerledes på undervisningen og se verdien av å undervise på entreprenørielle måter. I motsetning til dette observerer vi at lærer 2 fremstår som noe mindre engasjert når han snakker om elevbedrift. Hans svar på spørsmålene under intervjuet er ofte kortfattet. Lærer 2 uttrykker at *“Elevbedrift ikke er så forskjellig fra det vi driver med til daglig”*.

Lærer 1 påpeker at *“Dersom en ny lærer skal jobbe med elevbedrift kan dette føles som en utfordring. Det kan virke stort og veldig mye”*. Ved skole B, der lærer 2 jobber, har det tidligere vært en rådgiver som var en tydelig pådriver for elevbedrift. Rådgiveren hadde akkurat sluttet, noe lærer 2 mener påvirket gjennomføringen av elevbedrift i negativ forstand. Lærer 2 gir uttrykk for at *“Det var ingen av oss kontaktlærerne som hadde spesielt lyst til å være pådrivere. Det ble på en måte en ting ekstra i en ellers travel periode.”* Læreren mente at dersom de hadde hatt en rådgiver så ville kanskje elevbedriftsprogrammet ha blitt mer vellykket.

Lærer 2 hevder at elevene som går videre med sin elevbedrift til fylkesmessa må belage seg på å jobbe videre med elevbedrift utenfor skoletiden og at de kan bli nødt til å ta igjen skolearbeid de går glipp av. *“Jeg kjenner til tidligere grupper som har kommet langt og vet at det er mye jobb. Det er ikke bare bare”*. Lærer 2 sin skole valgte å ikke gå videre med elevbedrift etter fase en til tre. Han kommenterer dette valget slik: *“De som vant synes det var fint å vinne. Men når mandagen kom måtte vi spørre om elevene virkelig hadde lyst til å ta det videre. Jeg prøvde ikke å legge noen særlige føringer på det. Det var deres avgjørelse. Det krever jo litt hvis man skal gjøre det ordentlig, og det var vi ærlige på”*.

På veiledning under fase en til tre i elevbedriftsprogrammet observerte vi en annen lærer ytre sin oppfatning om en av gruppene. Gruppen ble introdusert av læreren slik: *“Denne gruppa fungerer veldig dårlig”*. Dette ble sagt foran gruppen. Forskerens observasjon var at denne gruppen ikke var spesielt dårligere enn andre grupper. For å få et inntrykk av elevenes formening spurte forskeren om hvordan de opplevde at gruppen fungerte og gruppen svarte *“greit”* på dette spørsmålet.

5.2.3 Roller og ansvar

I elevbedrift får alle elevene velge mellom faste roller med ulikt ansvar, som kan forberede dem på arbeidslivet. Ifølge Ungt Entreprenørskap er det uklart for elevene hva de ulike rollene innebærer i starten, men at de etter hvert får en større forståelse av hva som kreves. Ansatt 1 fra Ungt Entreprenørskap poengterer at de ulike ansvarsrollene gir elevene en mulighet til å prøve seg innenfor arbeidsområder slik som ledelse, økonomi og markedsføring. *“Dette tenker jeg er en kjempegod læring for elevene”*, sier ansatt 1 fra Ungt

Entreprenørskap. Ansatt 1 fra Ungt Entreprenørskap forteller at det ofte er mange elever som ønsker rollen som leder. Under fokusgruppen er det mange av elevene som deler sine erfaringer med lederansvar. Elev 7 sier: *“Jeg fikk lederansvar, så jeg er leder på min gruppe. Til vanlig er jeg en som ikke liker å snakke så mye eller være sjefete. Så i starten var det litt rart, og jeg tenkte at jeg kanskje ikke passer til å være leder, men etter hvert gikk det bra og jeg oppdaget at det var fint å være leder”*.

Gjennom elevbedrift tar elevene på seg ansvarsområder og gjennom disse får de muligheten til å bestemme over sin bedrift. Videre legger elevbedrift til rette for at elevene skal ta initiativ og arbeide selvstendig med sin bedrift. Det kommer frem i fokusgruppen at elevene opplever at de tidvis blir overlatt til seg selv, og at de ikke alltid vet hva de skal gjøre. Som en konsekvens av dette bruker elevene tiden der de skal jobbe med elevbedrift på å være sosiale og det kan bli en del tulling. Elev 3 mener at *“Det burde vært strengere med tanke på gruppene, og hvor gruppene sitter. Lærerne er ikke så flinke til å få elevene til å sitte i gruppene sine. Mange flyr rundt omkring, og forstyrrer andre”*. På spørsmål om hvordan elevene takler de løse rammene til elevbedrift svarer lærer 1 at *“Elevene takler ansvar, selvstendighet og muligheten til å bestemme, hvis du som lærer ansvarliggjør dem i valgene deres. Mange begynner å drifte seg selv etterhvert og da er det fullt mulig å gi tid til de elevene som krever litt ekstra påpasselighet og ansvarliggjøring”*.

Under fokusgruppen deler elevene sine ulike erfaringer med å ta ansvar. Elev 2 forteller at han har oppdaget at han mestrer å ta ledelse: *“Jeg har fått øve på å ta mer ansvar og være mer sjef. Det er ikke vanlig at jeg bestemmer hvem som skal gjøre hva. Jeg er vanligvis ikke en sånn person, så det er litt uvant”*. Elev 7 ser på ansvar som noe som kan være utfordrende. Hun kjenner på at hun må skape progresjon i gruppen: *“Det er også veldig mye mer ansvar, føler jeg. Når du er med gruppa di, og det er du som bestemmer hva gruppa skal gjøre, må du presse deg selv mer til å gjøre ting. Vi er fortsatt unge. Vi er ikke vant til å bestemme selv hva vi skal gjøre, og da blir det vanskelig, og vi sitter noen ganger litt fast”*. Elev 3 synes på den andre siden at å ta ansvar for eget arbeid gjør det enklere å jobbe. *“Det er da vi kan ha det gøy med skole, når først vi kan bestemme litt mer selv. Det blir jo mye lettere å jobbe og jeg får mye mer motivasjon til å jobbe med dette enn med norsk. Alle gleder seg til fredager, for å jobbe med elevbedrift”*.

5.3 Resultater og effekter av elevbedriftsprogrammet

For å håndtere de mange ulike situasjonene et menneske skal gjennom i løpet av et helt liv er det behov for mange ulike egenskaper og evner. Graden av livsmestring kan dermed ikke måles kun gjennom én faktor, men gjennom evnen til å håndtere flere ulike situasjoner. Et utvalg av de viktigste egenskapene knyttet til entreprenørskapskompetanse og livsmestring som kan bygges opp gjennom elevbedrift er derfor beskrevet i det følgende.

5.3.1 Samarbeid

En personlig egenskap som trekkes frem av både Ungt Entreprenørskap og lærerne er evnen til å samarbeide. Ansatt 1 fra Ungt Entreprenørskap hevder at elevbedrift legger til rette for at elevene skal utvikle evner til både å samarbeide og til å tilegne seg verdifull sosial kompetanse. Ansatt 2 peker på at *“Elevbedrift tvinger elevene til å jobbe sammen. Du klarer ikke å drive en bedrift alene. De lærer det å samarbeide, og at de trenger medspillere for å få det til. Til tross for at man møter på flere utfordringer når de er sammen”*.

Lærer 1 har lagt merke til at elevene oppdager kvaliteter med hverandre, som de ikke ville gjort i sammenheng med vanlige skolefag. Hun sier at *“Det å oppdage andres kvaliteter er samarbeid i et nøtteskall. En del av arbeidet er å oppdage disse sidene ved hverandre, og så blir elevene nødt til å regulere dette i gruppearbeidet, da ikke alle sidene er like ønskelige”*. Ansatt 2 fra Ungt Entreprenørskap understreker at elevene kan bli mer bevisste på egne kvaliteter: *“Elevene bruker de rollene og kompetansene de har, og tar med seg disse inn i arbeidet med elevbedrift. Elevene blir bedre kjent med egne ferdigheter og får et litt annet syn på seg selv”*.

De fleste elevene fra fokusgruppen trekker frem at de liker gruppearbeid og synes det er gøy. Elev 4 sier at *“Jeg synes det er gøy at man kan jobbe sammen. At man kan samarbeide om en idé og komme med forskjellige meninger”*. Elev 5 trekker frem både positive og negative erfaringer med å samarbeide med andre elever: *“Til vanlig synes jeg det er veldig gøy å være på gruppe. Når du jobber på gruppe bør det være god og stabil stemning. Da må du høre på hva alle har å si og som regel går det greit, men hvis det blir uenigheter så kan det bli kræsje og man kan stå veldig stille.”* Elev 6 var derimot en av få elever som jobbet alene. Han reflekterer rundt dette: *“Jeg jobber alene og er ikke i noen gruppe og det synes jeg er veldig deilig. Jeg tilbringer tid med en annen gruppe også, men det er læreren som har sagt at jeg*

må. Jeg tror det er fordi at læreren ikke vil at jeg skal være helt alene, men være litt sosial. Jeg ville foretrukket å være helt alene”.

I fokusgruppen kommer det frem at elevene bruker noe av tiden de skal jobbe med elevbedrift til å tulle. Elev 2 sier *“Jeg er jo en av de som tuller, men det er jo sånn når man er flere gode venner som er på en gruppe. Da kan det bli litt mye tulling”*. Elev 5 synes dette er vanskelig: *“Når min gruppe vil gå og gjøre andre ting, så blir det litt vanskelig for meg når jeg har lyst å snakke om jobbing og gruppearbeidet og hva vi skal gjøre”*. Elev 7 er leder og reflekterer over hva hun har lært om samarbeid på sin gruppe, der det både er rom for moro og produktivitet. *“Vi er én jente og fire gutter og jeg synes at vi fungerer veldig bra. Det er heldigvis gutter som klarer å ta ansvar og jobbe bra. Jeg synes ikke at man alltid må jobbe. Det er lov å tulle litt og ha det gøy også. Det er det som er fint med vår gruppe. Vi har det gøy og tuller, men vi jobber også”*.

I intervjuet med lærer 1 kommer det frem at elever som danner grupper med venner har hatt en tendens til å begynne å krangle. Elev 4 forteller om hvordan det oppstod konflikt og uenighet, da hun jobbet på gruppe med flere gode venner: *“På vår gruppe er vi fire personer som har forskjellige meninger om alt. Det som har vært en vanskelig situasjon for oss alle er hvordan vi skal ta valg, hvordan vi skal klare å fortsette med arbeidet eller om vi bare skal gi det opp. Vi har krangla mye og har hatt mye uenigheter”*. Det endte med at gruppen hadde et møte med lærer, der de måtte ta et valg om de skulle gå videre med idéen eller om de skulle stoppe. Alle på gruppen fikk komme med sine meninger og de ble enig om å fortsette med oppgaven.

5.3.2 Kreativitet

Vi har observert at skolene har arbeidet ulikt med kreativitet, særlig i idéfasen. I forkant av første veiledning under fase en til tre hadde allerede de fleste gruppene på skole A og B bestemt seg for hvilken idé de ønsket å satse på. Som forskere oppfattet vi at mange av idéene til de ulike gruppene lignet på hverandre, og de gikk ofte ut på å lage en eller annen form for app. Vår observasjon er at elevene brukte kort tid på selve idéfasen og i mindre grad fikk mulighet til å utforske og teste flere ulike idéer.

I intervju med lærerne stilte vi spørsmål om hvordan elevene taklet å arbeide kreativt. Lærer

1 påpekte at elevbedriftsprogrammet er laget slik at elevene skal tenke nytt og kreativt, noe som kan være utfordrende i dagens norske skole. *“Mange elever får ikke utløp for sine kreative evner på skolen, da skolesystemet begrenser dem til enhver tid. Læreren viser en fasit og elevene hermer, noe som i lengden blir problematisk”*, sier lærer 1. Lærer 2 opplevde at å utforme en forretningside innenfor temaet mat og livsstil i utgangspunktet var en vanskelig oppgave. Han observerte også at flere elever raskt låste seg til en idé. Likevel mente lærer 2 at elevene hadde vært flinke til å komme på gode idéer.

På spørsmål om hva elevene har lært av å jobbe med elevbedrift, svarer flere at de har lært å være kreative. Elev 3 forteller om ideutviklingsprosessen og sier at *“Det var veldig vanskelig å komme på nye ideer”*. Elev 7 deler samme synspunkt som elev 3 og konstaterer at: *“Det var litt vanskelig å tenke nytt og tenke på hvordan skal vi få til det”*. Samtidig sier elev 4 at *“Uansett om det ikke alltid går din vei så finnes det andre ting man kan gjøre, det er mye av det jeg har lært”*. Lærer 2 hevder at elevene kan oppleve mestring når de får validert at deres forretningsidé er nytenkende og god, både fra medelever, lærere, eksterne veiledere og jury. *“Det å bekrefte overfor elevene at de har vært kreative og tenkt ut lure løsninger, kan gi elevene en form for mestringsfølelse”*, sier lærer 2.

5.3.3 Prøving og feiling

Lærer 1 påpeker at *“Skolen i dag er lagt opp veldig teoretisk og gir ikke rom for at elevene kan få sitte og tenke, samt prøve og feile”*. Ansatt 1 fra Ungt Entreprenørskap understreker også viktigheten av at elevene skal få lov til å feile. En viktig del av elevbedrift er å skape en trygg arena der elevene kan prøve seg frem og gjøre endringer underveis. Under fokusgruppen deler flere av elevene sine erfaringer med å feile. Elev 5 sier han har lært at *“Ting går ikke i en rett linje, og det kommer ikke til å gå akkurat som du vil, men hver gang vi beveger oss fremover er det en veldig god følelse”*. Elev 7 har også gjort seg noen erfaringer med å sette seg fast og peker på at *“Det kan være at vi har kommet frem til en idé, men så innser vi at det er nesten umulig å gjøre eller at det skal mye jobb til for å få det til. Det er ikke så gøy”*. Elev 5 forteller at han har lært at det å eksperimentere er en viktig del av å utvikle en forretningside. *“Det er jo også masse eksperimentering og testing som du må gjøre for å komme frem til et ferdig produkt. Det er positivt fordi hvis du skal lage noe senere i livet, så vet du hvordan du skal gå frem. Hvis ting ikke går som forventet må en improvisere litt”*.

5.3.4 Stressmestring

Flere av elevene peker på tidspress som en miljøfaktor som skaper stress. Elev 5 forteller at korte tidsfrister er den store *“fienden”*. Elev 7 er enig og føler at de ofte må være *“skjerpet”* og komme raskt i gang med arbeidet: *“Det er ikke så gøy at man alltid har liten tid”*.

Elev 3 forteller at hun kjenner ekstra mye på stress, fordi hun har flere roller i sin elevbedrift: *“Er mye på en gang, så jeg har følt på hvordan det er å ha mye å gjøre. Jeg har blitt mye flinkere på å håndtere stress og hvordan jeg skal få gjort flere ting samtidig”*. Videre reflekterer hun over at det å lære å håndtere stress, er noe hun kan få bruk for senere i livet. *“Det å stresse og ha mye å gjøre kan jo være noe vi kan kjenne på når vi skal ut i arbeidslivet i fremtiden. Så vet vi hvordan det er og at vi kan håndtere det. Så det er ganske lærerikt”*.

Elev 5 mener at elevbedrift bidrar til at elevene utvikler deres egne ferdigheter: *“Jo mer du lærer, jo flere muligheter har du, jo mer kan du oppnå i livet. Elevbedrift lærer deg å starte opp en bedrift, og få den til å vokse. Dette kan du bruke senere i livet”*.

5.3.5 Livsmestring

Under intervjuene med lærerne og Ungt Entreprenørskap spør vi om hvordan elevbedrift kan fremme livsmestring. Lærer 2 forteller at elevene gjentatte ganger er nødt til å presentere idéen sin og få tilbakemeldinger fra andre. Dette kan være situasjoner som kan bidra til at elevene kan få større selvtillit og at de dermed også blir tryggere på seg selv. Under fokusgruppen bekrefter elev 4 dette: *“Etter å ha hatt en lederrolle og ha jobbet med elevbedrift har jeg fått ganske mye mer tro på meg selv. Tro på at jeg kan finne opp egne idéer, og at jeg kan starte en bedrift i fremtiden, som faktisk er noe jeg vil”*. Enkelte elever opplevde også at de måtte gå utenfor komfortsonen i prosessen med å skaffe samarbeid med eksterne bedrifter fra næringslivet. Elev 2 sa at han egentlig ikke hadde lyst til å ringe rundt, men at han gjorde dette likevel og lærte noe av det: *“Det var litt skummelt å ringe til mange voksne jeg ikke kjente og presentere bedriften vår og si hvem jeg var. Det ble etter hvert lettere og jeg ble mye tryggere på meg selv etter hvert”*.

Lærer 1 fremhever at det er viktig for samfunnet å ha ungdommer som forstår at de er en ressurs. Ansatt 1 fra Ungt Entreprenørskap støtter også opp om dette utsagnet og sier at *“Elevbedrift gir elevene et litt annet syn på seg selv. Elevene blir bedre kjent med egne ferdigheter. De får større selvtillit og skjønner at deres kvalifikasjoner og kompetanse er god”*

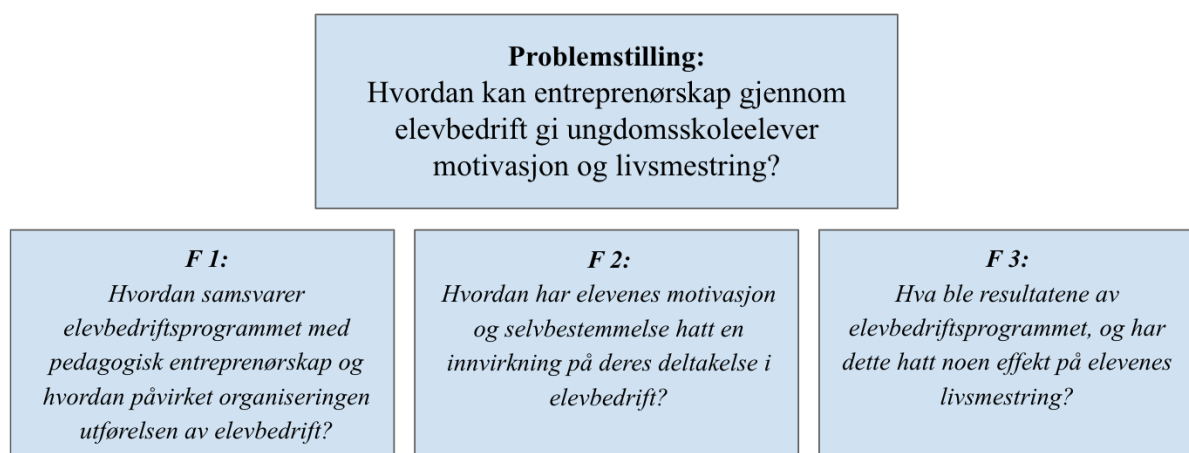
og kan brukes til noe. De er gode på hver sin måte. Disse ferdighetene får de bruk for senere i livet”.

Under fokusgruppen kommer elevene naturlig inn på lærerens rolle og grad av involvering i elevbedriftsarbeidet. Elev 1 hevder at de ikke får så mye hjelp av lærerne. Elev 4 prøver å forklare dette ved å si at *“Jeg tror det er bevisst og at lærerne forsøker på at vi selv skal komme opp med gode rutiner og heller be om hjelp når vi trenger det. Vi skal lære å klare det på egenhånd. Slik at vi lærer hvordan det er å styre en bedrift selv, uten at lærerne hele tiden skal blande seg inn”*. Dette stemmer overens med lærer 1 sine tanker om lærerrollen. Hun beskriver en lærerrolle som oppleves som mer likeverdig og respektfull overfor elevene, og læreren opptrer mer som en veileder. *“Elevene oppsøker lærerne fremfor at lærerne oppsøker elevene. De må lære seg å oppsøke veiledning. Dersom de oppsøker oss mye får de mange gode råd. Hvis de ikke gjør det, gjør de seg sine erfaringer, og så kan vi snakke om det”*, sier lærer 1. Elev 7 bekrefter dette: *“De veiviser oss, men det er ikke sånn at de løser alle problemene vi har.”* Elev 5 legger til: *“Hvis vi står litt fast så kan de hjelpe oss med å peke i riktig retning”*.

I intervju med lærer 1 spør vi om hvordan lærerens relasjon til elevene har endret seg gjennom elevbedrift. *“Jeg har oppdaget, etter alle årene jeg har jobbet med elevbedrift, at holdningen til meg som lærer og til skolen endrer seg kraftig. Du møter elevene på en helt annen måte og får en mer likeverdig dialog med de. Når jeg som lærer blir en samarbeidspartner som er mindre dominerende, møter elevene meg med en helt annen respekt, og de trives også da mye bedre. Da har de ikke behov for å teste meg som lærer. Sånn vurderer jeg at elevbedrift skaper økt trivsel”*. - Lærer 1

6. Analyse og drøfting

Formålet med denne studien har vært å belyse hvordan ungdomsskoleelever opplever å arbeide med elevbedrift, og analysere hvordan elevbedrift kan bidra til økt motivasjon og livsmestring hos ungdommene som deltar. I dette kapitlet vil vi presentere, analysere og drøfte de tre forskningsspørsmålene (Figur 3). Her vil vi analysere resultatene opp mot det teoretiske rammeverket i studien, og drøfte hvilke funn vi kan trekke ut av datamaterialet.



Figur 4: Oversikt over studiens problemstilling og forskningsspørsmål (F1-F3).

6.1 Organisering og pedagogisk innhold

6.1.1 Elevbedrift som metode og “happening”

I pedagogisk entreprenørskap anses elevbedrift som en mulig metode for å lære bort entreprenørskap i skolen. Gjennomføringen av elevbedrift ser ut til å være avhengig av å ha lærere som er entusiastiske og forstår hensikten med elevbedrift som metode. Her er særlig skolens ledelse og lærerens holdning til entreprenørskap og elevbedrift viktig. Det ligger i Ungt Entreprenørskap sin interesse at elevbedrift anses som en verdifull metode som kan gjøre undervisningen i skolen mer variert, praktisk og motiverende for elevene. I resultatdelen kommer det tydelig frem at de to lærerne har ulike syn på elevbedrift som metode. I likhet med Somby (2017) sier lærer 1 at elevbedrift kan hjelpe elevene med å koble teori og praksis. Elevene ser meningen med det de lærer og at dette kan komme til nytte i det virkelige liv. Hun tolker læreplanverket slik at en lærer i stor grad har mulighet til å inkludere entreprenørskap i vanlige fag. Lærer 1 sine utsagn og holdninger til elevbedrift er i tråd med pedagogisk entreprenørskap som teoribegrep (Ødegård & Nøvik, 2019). Lærer 2 ser ikke helt

det samme potensialet i elevbedrift som lærer 1, og opplever at elevbedrift kommer som et tillegg til vanlig undervisning. Denne oppfattelsen samsvarer også med andre læreres evaluering av elevbedrift i undersøkelsen til Frydenlund og Eide (2004). Lærer 2 mener at elevbedrift ikke tilfører noe nytt til undervisningen og mener at elevbedrift som metode går utenfor kompetansemålene i læreplanverket. I kap 2 hevdes det at elevbedrift kan knyttes opp til mange ulike læreplanmål, men at det er stor variasjon i hvordan de ulike skolene implementerer pedagogisk entreprenørskap og elevbedrift i undervisningen (Ungt Entreprenørskap, 2019). Dette kan forklare lærer 2 sin oppfatning. Videre kan det tenkes at lærerens oppfatning også springer ut fra skoleledelsens overordnede holdninger til pedagogisk entreprenørskap.

Ifølge Ungt Entreprenørskap kan gjennomføringen av elevbedriftsprogrammet fase en til tre ved skole A og B betraktes som en “**happening**”. Dette er relatert til det korte tidsspennet på kun tre dager. Elevbedrift blir en enkeltstående begivenhet ved skolen der Ungt Entreprenørskap og eksterne aktører fra næringslivet kommer inn og leder elevene gjennom et elevbedriftsprogram. Lærerne har mindre ansvar for undervisningen og er lite involvert i den praktiske gjennomføringen. På skole C kan gjennomføringen av elevbedriftsprogrammet oppleves som en mer integrert del av undervisningen. Dette fordi skole C har jobbet med elevbedrift over samme antall timer, men med et mer spredt tidsspenn. Lærerne er her mer involvert i selve gjennomføringen og leder programmet. Det er også mer fokus på å bruke elevbedrift som metode, på tvers av de ulike fagene.

Ødegård & Nøvik (2019) mener at en forutsetning for å lykkes med elevbedrift som metode er å arbeide med entreprenørskap over tid, gjerne i flere fag og med varierte aktiviteter og oppgaver. Dette er noe som fort kan utebli, og dermed blir det ingen kontinuitet i utviklingen av elevenes entreprenørskapskompetanse. Ved at elevbedrift blir en “happening” kan det argumenteres for at elevene ikke får mulighet til ordentlig å lære entreprenørskap som håndtverk. For de elevene som ikke går videre til fylkesmessen legges det ikke opp til mer arbeid med elevbedrift. Når elevene ikke får jobbe videre med idéen sin etter disse tre dagene, går de glipp av verdifull læring som kunne kommet ut arbeide med elevbedrift gjennom en lengre prosess. De får heller ikke muligheten til å bruke god tid på å utforske de ulike fasene av elevbedriftsprogrammet. Refleksjon er et viktig element ved pedagogisk entreprenørskap. En mulig konsekvens av at elevbedriftsprogrammet blir en kort “happening”, er at det ikke settes av nok tid til egenrefleksjon, der elevene får muligheten til

å bearbeide det de har lært og bli mer bevisst på egen læringsprosess (Glomsrud & Ask, 2014).

6.1.2 Organisering og digital gjennomføring

For Ungt Entreprenørskap har den digitale gjennomføringen av elevbedrift vært positiv for organiseringen, da deres rolle i større grad blir å igangsette programmet ved kick-off og deretter utelukkende veilede lærerne. I kontrast til dette foretrekker lærer 2 ved skole B at Ungt Entreprenørskap kommer fysisk inn på skolen og gjennomfører programmet. Dette begrunnes ved at digital elevbedrift ikke differensierer seg nok fra annen digital undervisning, som elevene har hatt over en lenger periode. Det kan stilles spørsmål ved om lærer 2 ville vært mer positiv til elevbedrift, dersom Covid-19 ikke var en miljøfaktor.

Vi anser en godt planlagt og forberedt organisering som en forutsetning for å kunne lykkes med en digital gjennomføring av elevbedrift. Vår opplevelse av organiseringen var at programmet fremstod som uferdig og lite strukturert, da informasjonen fra Ungt Entreprenørskap var mangelfull og feilaktig. Vi savnet en tydeligere beskrivelse og mal for selve utførelsen av spesielt veiledning og juryering. En tydeligere forventningsavklaring fra Ungt Entreprenørskap kunne skapt mindre usikkerhet og forvirring. Siden bruk av digitale løsninger har økt betraktelig etter Covid-19 bør det kunne forventes at Ungt Entreprenørskap mestrer dette formatet. Samtidig er den digitale gjennomføringen relativt ny og lite utprøvd, slik at testing og moderering er nødvendig.

I sammenheng med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell kan Covid-19 plasseres innenfor makrosystemet og ha en innvirkning på elevenes mikrosystem, som omfatter interaksjon med både skolen og venner. Covid-19 skapte økt fravær blant lærere og elever og førte til at elevene ikke visste når de skulle jobbe med elevbedrift, siden dette stadig ble utsatt. Slik skapte Covid-19 en uforutsigbar og stressende skolehverdag for elevene, i tillegg til et læringsmiljø som stadig endret seg. Med en digital gjennomføring blir det dermed enda viktigere med god organisering og planlegging. Slik vi ser det har Ungt Entreprenørskap et betydelig forbedringspotensial når det kommer til informasjon og kommunikasjon med involverte parter. Organiseringen av dette spesifikke elevbedriftsprogrammet kan være en forklaring på manglende og varierende motivasjon hos både elever og lærere.

6.1.3 Gruppesammensetninger

Elevbedrift legger til rette for at elevene skal lære av erfaringer de gjør seg i gruppearbeidet. Som nevnt i resultatdelen ble **gruppene** satt sammen på ulike måter. Elevene har gjort seg ulike erfaringer med hvordan det kan være å samarbeide med andre. Flere av elevene var opptatt av å komme på gruppe med vennene sine. Å jobbe med venner kan gjøre at elevene i utgangspunktet er mer enige om hvordan ting bør gjøres. Samtidig erfarte elevene at det kunne bli komplisert når de først ble uenige om noe og dette førte til uoverensstemmelser i gruppen. De erfarte også at gruppene ble mindre effektive, fordi det var så lett å bli sittende å prate som vennegjeng fremfor å jobbe med oppgaven. En av elevene innrømmet at han tullet mer da han jobbet på gruppe med vennene sine, og mente det ville vært bedre om læreren hadde valgt grupper. Her viser eleven refleksjon rundt hvordan han opptrådte i gruppen og ta ansvar for hvordan hans væremåte påvirket arbeidet.

Lærer 1 understreket at ved å la elevene selv velge gruppe, blir elevene ansvarliggjort. I fokusgruppen forteller elevene om ulike opplevelser de har hatt som følge av å jobbe i gruppe. De tvinges til å lære av hverandre og finne ut av ting sammen. En av elevene foretrakk å velge gruppe selv, slik at hun ikke endte på gruppe med noen hun ikke var komfortabel med og dermed ikke ville tørre å si sin mening. På denne måten kan en gruppesammensetning der elevene ikke kjenner hverandre skape hindring. På en annen side kunne denne situasjonen vært en kilde til at eleven fikk utfordret seg selv. Elevene viser med andre ord evne til å reflektere over gruppesamarbeidet og hvordan gruppen har påvirket deres prosess. Dette kan vise at ulike gruppesammensetninger åpner for refleksjon omkring samarbeid, læring gjennom interaksjon med andre og utvikling av sosiale ferdigheter. Organisering av gruppesammensetninger kan være ulik fra skole til skole og det gjelder å finne en god løsning som passer med involverte lærere og elever og strukturen til elevbedriftsprogrammet (Hammer & Olavsrud, 2014). Elevene hadde ulike preferanser hva gjaldt sammensetning av grupper og det kan være vanskelig å imøtekomme alles ønsker. Slik vi ser det er ikke den ene formen for gruppesammensetning mer fordelaktig enn den andre. Likevel ser vi at ulike former for gruppesammensetning skaper læring gjennom erfaring og refleksjon.

Som et oppsummerende svar på forskningsspørsmål 1 finner vi at lærerens holdninger og syn på elevbedrift som metode er viktig for utførelsen av elevbedrift. Det er ønskelig at læreren

ser de mulighetene læreplanen gir til å løse vanlige oppgaver i skolen med pedagogisk entreprenørskap. Elevbedriftsprogrammet ved skole A og B blir en såkalt “happening”. Dette resulterer i at lærerne involverer seg i mindre grad og at det ikke blir kontinuitet eller bred implementering av pedagogisk entreprenørskap, slik man ønsker. Basert på vår tidligere drøfting er det rimelig å anta at ulike gruppesammensetninger bør tilpasses til enhver klasse, og kan være kilde til refleksjon og læring for elevene. Det trekkes fram at det enten bør være lærere som er ildsjeler som leder programmet, eller at Ungt Entreprenørskap og andre eksterne aktører er fysisk tilstede og driver elevbedriftsprogrammet fremover. Digitale løsninger kan forenkle enkelte deler av elevbedriftsprogrammet. Til slutt vil vi hevde at det finnes forbedringspotensial hva gjelder organiseringen og planleggingen av elevbedriftsprogrammet. Slik vi ser det er et godt planlagt og forberedt elevbedriftsprogram spesielt viktig for å lykkes med elevbedrift og motvirke utenforliggende faktorer slik som uforutsigbarhet og usikkerhet.

6.2 Betydning av motivasjon og selvbestemmelse

6.2.1 Elevenes motivasjon

Elevbedrift krever stor innsats fra elevene og det blir derfor desto viktigere å motivere dem. Det er naturlig og gjennomgående at motivasjonen til elevene varierer fra situasjon til situasjon i ulike deler av elevbedriftsprogrammet. Som lærerne understreker, vil det i en klasse alltid være noen elever som fremstår mer motiverte enn andre, og dette gjelder også i sammenheng med elevbedrift. Dette kommer til uttrykk gjennom lærerens observasjon av elevene, i tillegg til vår egen observasjon av elevenes atferd og deres utsagn fra fokusgruppen. Dette resonnerer også med teori om motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Elevene viser flere tegn på **indre motivasjon**. De fleste elevene gir uttrykk for at de synes det er gøy å jobbe med elevbedrift. Dette korrelerer med funn i studien til Johansen (2018), der de fleste elevene likte elevbedrift som arbeidsform. Elev 3 understreker dette og sier at hun får mye mer motivasjon av å jobbe med elevbedrift enn vanlige fag, og at alle gleder seg til å jobbe med elevbedrift på fredager. Når elevene er motivert, vil de i større grad forplikte seg og anstrenge seg i arbeidet med elevbedrift (Ødegård & Nøvik, 2019). I tillegg opplever flere av elevene det som meningsfullt å jobbe med elevbedrift, fordi de får utviklet sine egne

personlige egenskaper og oppnår kompetanse om hvordan man starter opp en bedrift, som de kan få bruk for senere i arbeidslivet.

I fokusgruppen sier elevene lite om sin **ytre motivasjon**. Dette kan skyldes at flere ytre belønninger knyttet til elevbedrift har blitt eliminert. Det er ikke fokus på å tjene penger og elevene får ikke karakter på elevbedriften sin. I intervju med lærerne trekkes det frem at noen elever synes det er utfordrende med et fag hvor det ikke finnes en fasit og ikke settes karakter. For andre elever kan dette oppleves som befriende og skape rom for en annen form for læring. Dersom elevene har lav motivasjon og ikke bidrar i elevbedriften sin medfører dette heller ikke noen spesielt store sanksjoner. Fraværet av disse nevnte ytre motivasjonsfaktorene kan forklare at elevene utvikler lav grad av ytre motivasjon. Å bli erklært som vinner av beste elevbedrift og skulle delta i fylkesmesterskap kan være en kilde til ytre motivasjon. Videre kan andre ytre motivasjonsfaktorer hos elevene være et ønske om å innfri krav fra læreren og å imponere klassekamerater med sin elevbedrift. Ettersom elevene i liten grad adresserte sin ytre motivasjon, vil ikke dette utdypes videre i studien.

Elevene ved skole A og B fikk ikke mulighet til å velge **tema** for sin elevbedrift, da temaet mat og bærekraftig utvikling var bestemt på forhånd for dem. Dette kan være en forklaring på vår observasjon av at elevene ved skole A og B framstod som lite motivert under elevbedriftsprogrammets fase en til tre. Det kan tenkes at dersom disse elevene hadde fått større grad av selvbestemmelse og mulighet til å bestemme tema, kunne elevene fått større eierskap til sin elevbedrift (Aase, 2014). Dette kunne igjen ført til en enda større grad av indre motivasjon. I kontrast til dette fikk elevene ved skole C selv velge overordnet tema for sin elevbedrift. De fikk utvikle idéene i forkant og kunne søke på den elevbedriften de hadde størst interesse av å jobbe videre med. Basert på elevenes utsagn under fokusgruppen opplevde vi elevene ved skole C som mer motiverte. Det kan tenkes at motivasjonen til disse elevene har blitt styrket, fordi de opplever at tematikken til elevbedriftene deres har en relevans for dem selv (Ødegård & Nøvik, 2019).

6.2.2 Lærerens engasjement og motivasjon

I elevbedrift er kontaktlæreren en viktig nøkkelperson, som kan påvirke elevenes motivasjon, innsats og prestasjoner (Johansen, 2018). Lærerens kompetanse fremheves som en viktig faktor for å skape positive holdninger til entreprenørskap blant elevene (Rotefoss & Nyvold,

2007). Det er et tydelig skille mellom lærernes engasjement og holdning til elevbedrift i vår studie. På den ene siden oppfatter vi lærer 1 som en ildsjel, jamfør Johansen (2018) som aktivt involverer seg i gjennomføringen, og er både engasjert og lidenskapelig opptatt av elevbedrift. På den andre siden tolker vi lærer 2 som mindre entusiastisk og mer distansert, da han ikke ønsket å være pådriver for elevbedrift. Lærer 2 sine holdninger resonnerer med teorien som sier at lærere i grunnskolen ofte ikke ser det som sitt oppdrag å lære elevene å starte bedrift. Med dette viser han motstand mot å involvere seg i elevbedrift (Ødegård & Nøvik, 2019).

Skole B valgte å ikke gå videre med elevbedrift etter fase tre, og lærer B hevder at dette i stor grad var elevene sin avgjørelse. Lærer B forsøkte å skape en realistisk forventningsavklaring overfor elevene. Han la vekt på at det ville bli "*mye jobb*" og at elevene kunne bli nødt til å jobbe med elevbedrift utenfor skoletiden. Altså at elevbedrift ikke ville bli prioritert videre av lærer 2 og heller ikke satt av tid til. Dette kan ses som et eksempel på hvordan lærer B sin kritiske holdning til elevbedrift kommer til uttrykk gjennom motarbeiding (Ødegård & Nøvik, 2019). I denne sammenhengen setter vi spørsmålstegn ved hvorvidt det egentlig var elevene sin avgjørelse, eller om denne avgjørelsen er sterkt påvirket av lærerens holdning.

Situasjonen over kan forstås som at læreren legger til rette for medbestemmelse ved å la elevene avgjøre om de ønsker å jobbe videre med elevbedrift. Når læreren stiller et slikt spørsmål til elevene, oppfordrer han til selvstendig tenkning. På denne måten legger læreren til rette for at elevene oppnår autonomi i avgjørelsen. Etter forventningsavklaringen og samtalen med elevene sitter læreren igjen med et inntrykk av at elevene ikke er motivert til å fortsette med elevbedrift. Som kontaktlærer tar han avgjørelsen på vegne av elevene, og ved å gjøre dette støtter han opp om deres autonomi og anerkjenner deres meninger.

I lærer- og elevrelasjonen betraktes læreren som en betydningsfull person av elevene. Elevene føler gjerne en tilknytning og tillit til læreren (Ryan & Deci, 2000). Det kan derfor antas at lærerens holdninger kan påvirke elevene. Dette kan føre til at elevene adapterer lærerens syn, uavhengig av om de mener det samme eller ei. Læreren bør derfor være bevisst på sin påvirkningskraft og anerkjenne at egne holdninger kan overføres til elevene.

6.2.3 Roller og ansvar

De grunnleggende psykologiske behovene tilfredsstilles hos elevene på flere måter. Gjennom testing av ulike ansvarsroller i elevbedrift får elevene utøvet **selvbestemmelse** og dermed oppfylt behovet om **autonomi**. Ifølge Ungt Entreprenørskap opplever elevene autonomi når de selv er ansvarlig for en viktig rolle i elevbedriften. Elev 7 ville vanligvis ikke sett på seg selv som en typisk leder, men turte likevel å prøve seg som leder. I hennes utforskning og testing av denne rollen opplevde hun etter hvert trygghet og mestring i å være leder. Hun reflekterer rundt lederrollen og understreker at de ikke er vant til selv å bestemme hva de skal gjøre. Ansvarliggjøringen, muligheten til å bestemme mer og ta egne valg gjør at elevene synes det er gøy å jobbe med elevbedrift. Dette tyder på at denne økte autonomien gir elevene økt motivasjon.

På den annen side kan vi argumentere for at elevene ikke får tilstrekkelig oppfylt sitt behov om autonomi, fordi rammene rundt elevbedrift er for løse. Dette perspektivet kan støttes opp av Somby (2017) som understreker at løse rammer krever en viss modenhet og kan være utfordrende for enkelte elever. Dette korrelerer med ansatt 2 i Ungt Entreprenørskap som trekker frem at ikke alle elever takler selvstendig arbeid like godt og ikke er modne nok til å sette pris på denne friheten. En mulig konsekvens av at elevene overlates til seg selv og får mye ansvar, er at de kan føle seg handlingslammet, fordi de ikke helt vet hva de skal gjøre. Dette er en reaksjon som også adresseres av Somby (2017). Når elevene viser en manglende evne til å være selvstendige og disponere tiden godt, klarer ikke elevene å utøve autonomi. Samtlige av elevene fra fokusgruppen reflekterer rundt dette og innser at de kanskje ikke er disiplinerte nok. Dersom elevene hadde forsøkt å ta et enda større ansvar for egen læring, kunne dette gjort dem enda mer selvstendige.

Elevene får oppfylt behovet om **kompetanse** ved å lære og mestre ulike oppgaver i idéfasen, etableringsfasen og driftsfasen av elevbedrift. Det har gjennom elevbedrift oppstått en endring i flere av elevenes kunnskap om entreprenørskap og holdninger til å starte bedrift. Et eksempel på dette er hvordan elev 5 har tilegnet seg ny kunnskap om bedriftsetablering som han sier han kan bruke senere i livet. Han sier at *“Jo mer du lærer, jo flere muligheter har du, jo mer kan du oppnå i livet”*. Elev 4 forteller at hun etter å ha jobbet med elevbedrift kunne tenkt seg å ha en lederrolle i en bedrift eller å starte en egen bedrift i fremtiden.

Gjennom elevbedrift har elevene opparbeidet seg nye ferdigheter som å ta initiativ, ansvar, selvtillit, samarbeidsevner, håndtering av stress og konflikter, og kreativitet. Samtlige av elevene opplever at de har utviklet nye ferdigheter som de ikke trodde de hadde, i tillegg til at de har blitt mer bevisst på egne styrker. Elev 7 forteller at *“Til vanlig er jeg en som ikke liker å snakke så mye eller være sjefete. Så i starten var det litt rart, og jeg tenkte at jeg kanskje ikke passer til å være leder, men etter hvert gikk det bra og jeg oppdaget at det var fint å være leder”*. Dette sitatet kan vise hvordan elevens følelse av kompetanse kan bli en viktig drivkraft for å engasjere seg i lederoppgaver. Dette kan potensielt øke sannsynligheten for at hun i fremtiden ønsker å ta på seg lederansvar (Skaalvik & Skaalvik, 2021).

Ifølge Ryan & Deci (1985) utvikles kompetanse som et resultat av elevenes interaksjoner med sitt miljø. En viktig del av elevbedrift er å få samarbeid, støtte og veiledning fra aktører utenfor skolen. Når elevene skal skaffe samarbeid til sin elevbedrift blir de nødt til å ta initiativ og ta kontakt med eksterne bedrifter fra næringslivet. Det innebærer at elevene må gå utenfor sin egen komfortsone, og de må presentere seg selv og sin elevbedrift, og prøve å overtale voksenpersoner til å samarbeide med dem. Dette kan være utfordrende oppgaver som kan skape mestring, og dermed gi elevene opplevelse av økt kompetanse. Elevene kan også oppleve å få behovet om kompetanse dekket ved å få støtte og tilbakemeldinger på sin elevbedrift fra lærere og eksterne aktører (Ryan & Deci, 1985). Lærer 2 understreker at når elevene får validert sin forretningside av andre utenforstående, og får positive tilbakemeldinger på at de har vært kreative, så kan dette gi elevene mestringsfølelse og øke elevenes indre motivasjon (Ryan & Deci, 1985).

Elevene får oppfylt behovet om **tilhørighet** gjennom relasjonsbygging og gruppearbeid. Dette vises ved at de fleste elevene synes det er gøy å jobbe med elevbedrift og peker på at gruppearbeidet lar dem være sosiale og danne nye relasjoner. Elev 4 forteller at hun opplevde økt tilknytning til de andre gruppe medlemmene når de klarte å løse utfordringer i elevbedriften sin, og som et resultat av dette fikk alle på gruppen mer og mer motivasjon: *“Vi klarte å utvikle idéen, og fikk tro på at det var en god idé som vi sammen kunne utvikle enda mer”*. Dette viser at elevene kan oppleve økt tilhørighet og indre motivasjon når samspillet i gruppen fungerer og de jobber sammen mot et felles mål (Ryan & Deci, 1985).

Det er imidlertid observert mindre grad av tilhørighet hos to av elevene. Elev 5 hadde et håp og en forventning om at gruppearbeidet ville gi nye og dypere relasjoner. Han forteller at han

ikke føler tilknytning til gruppen sin og ikke føler seg trygg nok til å si hva han egentlig mener: *“Når min gruppe vil gå og gjøre andre ting, så blir det litt vanskelig for meg når jeg har lyst å snakke om jobbing og gruppearbeidet og hva vi skal gjøre”*. I denne sammenheng kan det tenkes at eleven ikke får tilstrekkelig oppfylt sitt behov om tilhørighet, og at dette kan påvirke hans indre motivasjon og innsats i gruppearbeidet. I kontrast til dette jobbet elev 6 alene og sa at han foretrakk denne arbeidsformen. Denne eleven viser et mindre behov for opplevd tilhørighet i elevbedrift, og at hans tilhørighet ikke påvirker hans indre motivasjon til å gjøre det bra i sin bedrift. Dette kan skyldes andre utenforliggende faktorer som kan ha med elevens individuelle personlighet å gjøre, men vi vil ikke diskutere dette aspektet videre. Denne elevens motivasjon kan sies å ikke være direkte knyttet til det sosiale.

Elevene sin opplevelse av tilhørighet er nært knyttet til deres relasjon til læreren og til det å være en del av et inkluderende læringsmiljø hvor de føler seg sett og anerkjent (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Læreren kan bidra til et trygt læringsmiljø ved å være entusiastisk, oppmuntrende og støttende overfor elevene. Til tross for dette uttrykte en av lærerne høyt foran elevene og veilederne at en av gruppene fungerte veldig dårlig. Elevenes tilhørighet er nært knyttet til at læreren gir uttrykk for å like elevene, tror på deres evner og har respekt for dem (Niemic & Ryan, 2009). Lærerens utsagn bidrar trolig ikke til et positivt læringsmiljø og kan oppleves som ydmykende for gruppemedlemmene. Elevene kan på denne måten oppleve mindre grad av tilhørighet til denne læreren og gruppen og svakere indre motivasjon (Ryan & Deci, 2000).

For å oppsummere forskningsspørsmål 2 har vi sett naturlige variasjoner i elevenes motivasjon relatert til elevbedriftsprogrammet. Slik vi ser det kan elevbedrift som metode skape andre mestringsopplevelser enn tradisjonelle fag. I denne studien har vi sett fravær av ytre motivasjon hos elevene. Elevenes indre motivasjon er derimot mye tydeligere, da de sier at det er gøy og meningsfullt å jobbe med elevbedrift. Elevene kan få økt selvbestemmelse og indre motivasjon dersom de får mulighet til å velge tematikk ut fra egne interesser. Elevene kan oppleve autonomi gjennom å ta valg, ansvar og ha en egen rolle innad i elevbedriften. Elevene kan få økt kompetanse ved å mestre nye oppgaver, få tilbakemelding gjennom samarbeid med andre aktører og utvikle nye kunnskaper og ferdigheter. Elevene kan oppleve tilhørighet gjennom relasjonsbygging i gruppearbeid med andre elever. Læreren skal forsøke å skape et inkluderende læringsmiljø gjennom positive lærer-elev relasjoner og legge til rette for at elevene får oppfylt sine grunnleggende behov. Elevene bør ikke gis for løse rammer, da

dette kan føre til tidvis lav produktivitet og handlingslammelse. Til slutt pekes det på lærerens påvirkningskraft og mulighet til å påvirke elevenes motivasjon.

6.3 Resultater og effekter av elevbedriftsprogrammet

6.3.1 Samarbeid

Elevbedrift legger i stor grad til rette for at elevene skal utvikle entreprenørskapskompetanse, da særlig samarbeidsevner. Gjennom gruppearbeid opplever elevene hvordan det er å jobbe sammen og får utviklet deres sosiale kompetanse (Røe Ødegård, 2003). Elevene forteller i fokusgruppen om deres erfaringer fra gruppearbeidet og hvordan dette har økt deres kunnskap om samarbeid. De fleste elevene trekker frem det sosiale aspektet ved samarbeid som noe gøy og positivt, men anerkjenner også at de tulle en del. Elev 7 har lært at det bør være rom for både å ha det gøy, tulle og samtidig jobbe på hennes gruppe. Det kan tenkes at tullingene er med på å skape et godt samspill i gruppen, noe som igjen kan øke trivselen til gruppemedlemmene (Johansen, Skålholt & Schanke, 2008).

Elevene ved skole C jobbet på tvers av klassene, noe som kan ha åpnet for dannelse av flere relasjoner og sosialisering med nye mennesker, og kan ha skapt et åpent og inkluderende miljø. I et samarbeid er man nødt til å fokusere på hverandres styrker og løfte hverandre (Røe Ødegård, 2003). Elev 4 ser nytten av å samarbeide med andre og synes det er positivt at alle har forskjellige meninger. På denne måten lærer elevene å høre på hva andre sier og de blir nødt til å tilpasse seg. Slik kan de også bli mer bevisst på sine egne kvaliteter, samtidig som de oppdager andres styrker og svakheter.

Samarbeid bringer med seg potensialet for uenigheter og konflikt. Som tidligere nevnt av lærer 1, ender mange elever opp på gruppe med venner, og dette kan føre til krangling. Elev 5 lærte fra gruppearbeidet at det er viktig å etterstrebe god stemning mellom gruppemedlemmene for å unngå uenigheter. Han har erfart at konflikter kan føre til at progresjonen faller og man blir stående stille. Der elevbedriften og samarbeidet ikke fungerer må læreren være våken og gi veiledning for å bringe elevene og elevbedriften videre (Ask, 2014). Elev 4 jobbet på gruppe der alle hadde ulike meninger, noe som førte til en konflikt. Elevene lærte at de selv ikke klarte å løse problemet og ba derfor om hjelp fra lærer. Disse erfaringene kan gjøre elevene mer robuste, i tillegg til at de lærer å be om hjelp utenfra

når de står fast. Å lære å håndtere konflikter, å stå i vanskelige situasjoner og å få hjelp ved behov, kan bidra til økt grad av livsmestring.

6.3.2 Kreativitet

I denne studien kommer det frem at elevbedrift stimulerer til utvikling av entreprenørskapskompetanse, og da særlig egenskaper, holdninger, og ferdigheter relatert til kreativitet. Målet om å lære elevene kreativitet kan kobles til utvikling av fremtidskompetanse, som skal gjøre elevene rustet for arbeidslivet (Ødegård & Nøvik, 2019). Videre peker teori på at det kan være utfordrende å lære elever kreativitet i dagens norske skole (Røe Ødegård, 2000). Dette samsvarer godt med lærernes tanker om hvordan elevene taklet å jobbe kreativt. Begge lærerne mener at å utforme en forretningsidé kunne oppleves som vanskelig for elevene. Lærer 1 hevder at årsaken til dette er at skolen i dag ikke legger opp til at elever skal få utfolde seg kreativt og utvikle sine kreative evner. I likhet med dette svarer flere av elevene at det var vanskelig å tenke nytt og komme på nye idéer. Det kan tenkes at elevenes sosiale omgivelser på skolen er preget av en kultur der det ikke er rom for å prøve og feile (Johansen, Skålholt & Schancke, 2008). Dette kan forklare hvorfor det er utfordrende for elevene å være kreative.

Under idéfasen ble elevene tvunget til å komme på nye idéer på svært kort tid. Mange av elevene hadde lignende idéer, låste seg raskt til en idé og fikk ikke nødvendigvis muligheten til utforske flere mulige idéer. Det kan argumenteres for at den korte tidsrammen i idéfasen ikke skapte tilstrekkelig rom for kreativ eksperimentering og utfoldelse. Da elevene begynte med idéfasen var gruppene relativt nyetablerte, og det kan derfor tenkes at elevene ikke rakk å skape et trygt miljø innad i gruppen. Elevene kan oppleve det som skummelt å dele sine idéer, tanker og meninger i frykt for å bli avvist av de andre på gruppen (Johansen, Skålholt & Schancke, 2008). Dette underbygges også av elev 1, som sier at hun var redd for å komme på gruppe med noen hun ikke var komfortabel med, for da ville hun ikke turt å si meningen sin. På denne måten får ikke elevene nødvendigvis oppnådd sitt fulle potensiale, hva gjelder egenskaper, holdninger og ferdigheter knyttet til kreativitet.

6.3.3 Livsmestring

Ødegård & Nøvik (2019) hevder at livsmestring har elementer ved seg som naturlig trenes opp og læres gjennom læringsprosessene i entreprenørskap. Elevbedrift legger til rette for at elevene skal eksperimentere, og prøve og feile, og dette er typiske trekk ved pedagogisk

entreprenørskap. Disse aspektene gjør at elevbedrift tydelig skiller seg fra andre, mer teoretiske fag i skolen. Fra datainnsamlingen trekker både Ungt Entreprenørskap, lærerne og samtlige elever frem at eksperimentering kan gjøre elevene mer robuste og bedre i stand til å takle motgang. Elev 5 fra fokusgruppen sier at han har lært at ting ikke alltid blir slik man vil. At testing er en naturlig del av prosessen, og at utviklingen av forretningsidéer ikke nødvendigvis “*er en rett strek*”. Han ser nytten av å eksperimentere, og anser det han har lært av elevbedrift som noe han kan få bruk for senere i livet.

I denne studien har vi sett hvordan det å ha egne ansvarsroller, å få tilbakemelding, å takle stress, og håndtere konflikter, samt prøving og feiling kan gi elevene økt mestringstro. Et sitat fra elev 4 kan ses som et tydelig eksempel på dette: “*Etter å ha hatt en lederrolle og ha jobbet med elevbedrift har jeg fått ganske mye mer tro på meg selv. Tro på at jeg kan finne opp egne idéer, og at jeg kan starte en bedrift i fremtiden, som faktisk er noe jeg vil*”. Bandura (1986) er opptatt av at forventningen om mestring øker når elevene mestrer ting de ikke har mestret før, gjerne etter å ha anstrengt seg. Sitatet fra eleven kan tyde på at hun har opplevd positive mestringsopplevelser relatert til hennes elevbedrift, og at hun derfor har fått økt tro på egne evner og økt selvtillit.

I denne studien kommer det frem at elevbedrift kan gi elevene verdifulle mestringsopplevelser, noe som kan være en viktig kilde til mestringstro (Skaalvik & Skaalvik, 2021). Stress og tidspress nevnes som en utfordring av flere av elevene. I sammenheng med Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell, kan stress og tidspress ses som miljømessige påvirkninger fra elevenes mikrosystem, som skaper utfordringer for flere av elevene. Stresset elevene opplever kan være et resultat av de strukturelle og organisatoriske rammene knyttet til elevbedrift, da særlig den korte tidsrammen som elevene jobber innenfor og den høye intensiteten til elevbedriftsprogrammet. Elev 3 fra fokusgruppen forteller at hun har kjent på hvordan det er å ha mye å gjøre, og at hun har blitt flinkere til å håndtere stress. Hun trekker også linjer til hvordan det å lære å mestre stress kan være relevant for arbeidslivet. Dette er et eksempel på hvordan elevbedrift skaper virkelighetsnære situasjoner som kan gi elevene positive mestringsopplevelser. Å oppleve mestring av stresshåndtering kan gi elevene en følelse av trygghet, og styrke deres tro på egne evner. På denne måten kan eksperimentering og håndtering av stress stimulere til økt livsmestring, og skape viktig lærdom som elevene kan anvende i andre områder av livet.

Som tidligere nevnt spiller lærerens relasjon til elevene en viktig rolle for elevenes livsmestring. Lærer 1 forteller at hun forsøker å skape positive elev-lærer relasjoner ved å oppmuntre til en mer likeverdig relasjon med elevene. På denne måten får læreren en mindre dominerende og autoritær rolle, noe som kan gi økt trivsel og skape sterkere tilhørighet til læreren. Dette er et eksempel på hvordan entreprenørskap i opplæringen kan ha en positiv innvirkning på relasjoner og samarbeid med elevene (Ødegård & Nøvik, 2019). Som en kontrast til dette sa en av lærerne at en gruppe fungerte veldig dårlig, foran elevene. Denne hendelsen kan ha en uheldig effekt på elev-lærer relasjon og føre til at elevene får mindre tro på seg selv.

I elevbedrift har læreren en utfordrende rolle i å både være drivende og tilbaketrukket (Ask, 2014). Flere av elevene viser forståelse rundt hvorfor læreren oppleves som tilbaketrukket og ikke nødvendigvis hjelper dem direkte. Elev 6 tror at dette er et bevisst valg i et forsøk på å gjøre elevene selvstendig: *“Vi skal lære å klare det på egenhånd. Slik at vi lærer hvordan det er å styre en bedrift selv, uten at lærerne hele tiden skal blande seg inn”*. Dette tyder på at lærerens balanserte grad av involvering gjør elevene i stand til å elevene oppleve livsmestring.

For å oppsummere forskningsspørsmål 3 mener vi at elevbedriftsprogrammet legger til rette for utvikling av elevenes entreprenørskapskompetanse, særlig samarbeid og kreativitet. Elevene trekker frem at det er gøy å jobbe med elevbedrift, fordi de får være sosiale. Som et resultat av dette fører samarbeid til at elevene får økt sin sosiale kompetanse og opplever trivsel. Et uheldig utfall er at elevene kan bruke mye tid på å tulle. I tillegg kan det oppstå motgang i form av stress, uenigheter og konflikter som elevene blir nødt til å håndtere. For enkelte av elevene ufarliggjør elevbedrift eksperimentering, samt prøving og feiling. Slik gir elevbedrift virkelighetsnære og positive mestringsopplevelser, som igjen kan gi høyere selvtillit eller mestringstro. Vi mener imidlertid at elevbedriftsprogrammet med fordel kan forlenges, slik at elevene oppholder seg lenger i fase en til tre. Da ville elevene fått mer tid til å utforske deres kreative evner, eksperimentere, samt prøve og feile. Dette mener vi kunne gitt høyere grad av livsmestring. Likevel opplever flere av elevene at elevbedrift gir erfaringer og kunnskap som er verdifull for senere utdanning og arbeidsliv. Enkelte har fått tro på at de kan starte egen bedrift i fremtiden.

7. Konklusjon og implikasjoner

7.1 Konklusjon

I denne studien har vi undersøkt *hvordan entreprenørskap gjennom elevbedrift kan gi ungdomsskoleelever motivasjon og livsmestring?* Formålet med denne studien har vært å belyse hvordan ungdomsskoleelever opplever å arbeide med elevbedrift. Vi har fulgt tre ungdomsskoler i Viken som har jobbet med et elevbedriftsprogram i perioden januar - april 2022. Funnene fra denne studien baserer seg på en kombinasjon av flere ulike kvalitative metoder. Det har blitt gjennomført observasjoner av elevbedrift, intervjuer med to ansatte i Ungt Entreprenørskap, intervjuer med to kontaktlærere, samt én fokusgruppe med syv elever.

Et av hovedfunnene våre er at elevbedriftsprogrammet kunne vært bedre organisert og planlagt. God organisering er en viktig forutsetning for å skape et vellykket elevbedriftsprogram. Ungt Entreprenørskap bør eventuelt vurdere å skalere ned antall skoler som gjennomfører elevbedrift, for å opprettholde god organisering og kvalitet på elevbedriftsprogrammene. Videre er det ønskelig med enda mer kompetente, engasjerte og involverte lærere som ser verdien av å benytte pedagogisk entreprenørskap i undervisningen. I samsvar med teori har vi funnet støtte for at enkelte lærere kan betrakte elevbedrift som en tilleggsoppgave. Dersom norske myndigheter ønsker å øke entreprenørskapskompetansen hos den oppvoksende generasjonen bør læreplanen i større grad tilrettelegge for entreprenørskap i skolene. For en bredere forankring og implementering av entreprenørskap anser vi det som betydelig at elevbedrift ikke blir en “happening”. Ungt Entreprenørskap bør vurdere å forlenge elevbedriftsprogrammet, slik at elevene får oppholde seg lenger i de ulike fasene. Dette skaper større mulighet for utforskning av ulike ideer, prøving og feiling. I tillegg bør det settes av tid til selvrefleksjon og bevisstgjøring av elevenes nytviklede entreprenørskapskompetanse.

Et annet hovedfunn er at elevbedrift gir elevene indre motivasjon og økt selvbestemmelse. I likhet med annen forskning på ungdomsbedrift og elevbedrift finner vi at elevene får økt indre motivasjon av å jobbe med elevbedrift, fordi de synes det er gøy og meningsfullt. I denne studien finner vi et fravær av ytre motivasjon, som kan forklares ved at ytre belønninger som karakterer og penger ikke er et fokus ved dette elevbedriftsprogrammet.

Sentralt i vår studie er lærerens egne holdninger til elevbedrift, og mulige påvirkningskraft på elevenes motivasjon. Vår studie understreker at elevenes utbytte av elevbedrift kan minimeres dersom læreren ikke er engasjert og ser nytteverdien av elevbedrift. I et slikt tilfelle bør den enkelte skole vurdere om elevbedrift skal gjennomføres. I denne studien får elevene økt grad av selvbestemmelse gjennom ulike gruppesammensetninger, valg av tema, ansvarsroller, ta del i avgjørelser, samt gruppearbeid. Som en oppsummering vil vi derfor hevde at elevbedrift kan gi elever økt indre motivasjon og selvbestemmelse.

Et tredje hovedfunn er at elevbedrift som metode har et større potensiale til å gi elevene økt livsmestring enn tradisjonelle fag. Som et resultat av elevbedrift opplever elevene å få utviklet sin entreprenørskapskompetanse. I denne studien har vi sett effekten elevbedrift har hatt for utvikling av kreativitet og samarbeidsevner. I tillegg finner vi at elevene har fått større selvtillit, økt tro på seg selv, viser evne til å ta initiativ og ansvar. Videre har elevbedrift tvunget elevene ut av komfortsonen slik at de må prøve og feile. Virkelighetsnære situasjoner har lagt til rette for mestring av stress, konflikter og uenigheter. Sett under ett mener vi at elevbedriftsprogrammet gir flere indikatorer på økt livsmestring hos ungdomsskoleelevene.

7.2 Teoretiske implikasjoner

Denne studien bidrar til økt litteratur på elevbedrift i ungdomsskolen. Tidligere forskning har hovedsakelig fokusert på ungdomsbedrift i videregående skole. Vi anser at funnene i denne studien kan være overførbare for videre studier av elevbedrift og ungdomsbedrift. I litteraturen er det begrenset forskning på hvordan organiseringen og planleggingen av elevbedrift påvirker resultatet av elevbedrift. Ut fra våre funn har vi utviklet ny kunnskap som sier at et godt planlagt og forberedt elevbedriftsprogram er viktig for å lykkes med elevbedrift. Videre har vi også bidratt til nye perspektiver på hvordan organiseringen påvirker lærerens motivasjon og engasjement. Utenforstående faktorer slik som Covid-19 har også vist seg å påvirke gjennomføringen. Med dette håper vi å bidra til et mer helhetlig bilde av elevbedrift.

I samsvar med tidligere litteratur på elevbedrift og motivasjon (Johansen, 2018) tyder vår studie på at elevbedrift kan gi elever økt indre motivasjon, fordi elevbedrift er gøy og oppleves som meningsfullt. Tidligere forskning viser at pedagogisk entreprenørskap tar utgangspunkt i elevenes interesser og at dette kan ha en positiv innvirkning på motivasjon og

mestringsopplevelse (Ødegård & Nøvik, 2019). Vi har med dette studiet funnet at elevene kan oppleve mer motivasjon og engasjement dersom de får velge tema selv.

I litteraturen er det begrenset forskning som drøfter sammenhengen mellom elevbedrift og livsmestring. Slik fyller studien noen hull i den manglende forskningen og setter livsmestring inn i en entreprenøriell kontekst, ved å se på hvordan elevbedrift kan gi økt livsmestring. Madsen (2019) påpeker at livsmestring er et utydelig begrep, og at det eksisterer usikkerhet rundt hvordan livsmestring skal implementeres i skolen. I forskningsprosessen har det vært utfordrende å finne gode indikatorer for å måle livsmestring. Vi håper derfor at vår studie kan gi en bedre forståelse av begrepet. Studien vår kan bidra til ytterligere litteratur på begrepet og være et eksempel på hvordan man kan operasjonalisere livsmestring.

7.3 Praktiske implikasjoner

Funnene i denne studien viser til at det er en rekke praktiske tiltak Ungt Entreprenørskap kan implementere i sine elevbedriftsprogrammer for å potensielt øke elevenes motivasjon og livsmestring. Ungt Entreprenørskap kan legge til rette for at elevbedrift i mindre grad blir en enkeltstående hendelse ved å arbeide med en bredere implementering av pedagogisk entreprenørskap i flere fag på skolen. Videre kan Ungt Entreprenørskap benytte digitale plattformer for å enklere og raskere tilby lærere støtte underveis i elevbedriftsprogrammet. Samtidig bør de etterstrebe en større tilstedeværelse underveis i elevbedriftsprogrammet for å unngå at elevbedrift oppleves som en “happening”. Det korte tidsaspektet ved elevbedriftsprogrammet fører til at fase en til tre komprimeres. Det skapes ikke tilstrekkelig med rom for at elevene kan mislykkes og begynne på nytt, og slik utforske flere mulige forretningsideer. Det bør også settes av mer tid til selvrefleksjon når det kommer til utvikling av nye egenskaper og ferdigheter.

Vi anbefaler at Ungt Entreprenørskap lager noen kjøreregler relatert til når ulike former for gruppesammensetninger og digitale verktøy skal benyttes. Vi mener også at Ungt Entreprenørskap bør ha en større forventningsavklaring til alle involverte. Det er ønskelig at det utarbeides tydeligere beskrivelser for gjennomføringen av et spesifikt elevbedriftsprogram. Dette kan skape mindre barrierer for gjennomføring og enklere implementering for skolene og lærerne. Dersom veiledere og jurymedlemmer får klarere retningslinjer kan elevenes forretningsideer vurderes på et mer likeverdig grunnlag. Funnene i denne studien kan bidra til videreutvikling av elevbedriftsprogrammer og fremme et

perspektiv om økt kompetanseheving blant skoleledelse og lærere. Fokus på entreprenørskap i grunnskolen bør i større grad forankres i lærerutdanningen. Lærere som skal drive med pedagogisk entreprenørskap og elevbedrift som metode bør ha grunnleggende kompetanse i entreprenørskap. Dersom skolen og lærere ikke har nok innsikt i elevbedrift eller pedagogisk entreprenørskap og ikke tror nok på metoden, ser dette ut til å ha en markant negativ effekt på utbyttet av elevbedrift for elevene. Det bør derfor være sterkt fokus på forankring i ledelse og hos lærerne før elevbedrift implementeres på en skole. Elevene ser ut til å i varierende grad å klare å motivere seg til å jobbe med oppgavene knyttet til elevbedrift. Et tips kan være å sørge for at elevene arbeider innenfor lærerens synsrekkevidde, slik at de lettere kan holde fokus på oppgaven. I tillegg kan lærerens økte tilstedeværelse senke terskelen for for å spørre om hjelp ved behov.

7.4 Svakheter og begrensninger ved studien

En begrensning ved studien har vært at den praktiske gjennomføringen av elevbedrift har blitt studert gjennom et nokså kort tidsintervall. Dersom vi hadde hatt mer tid ville det vært hensiktsmessig å oppnå et større utvalg. Vi ønsket å gjennomføre flere fokusgrupper med elever fra flere ulike skoler for å oppnå et enda større sammenligningsgrunnlag. Det kunne også vært fordelaktig med flere intervju med lærere, men på grunn av Covid-19 ønsket ikke lærerne å prioritere elevbedrift. Det er derfor mulig at flere elever og lærere ville deltatt i studiet dersom tidsperioden hadde vært forlenget.

Vi gjorde datainnsamlingen til studien på et relativt tidlig stadiet i prosessen med elevbedrift. En mulig svakhet ved dette kan være at elevene ikke har hatt tilstrekkelig med tid til å reflektere over elevbedriftsprogrammet og hva de spesifikt har lært. Dersom datainnsamlingen hadde blitt gjennomført på et senere tidspunkt i elevbedriftsprogrammet kunne elevene i større grad ha fått bearbeidet det de har lært.

Livsmestring er et fortsatt et relativt nytt begrep og underveis i forskningsprosessen fremstod det som utydelig hvordan vi skulle kunne måle livsmestring. Vi har derfor benyttet oss av mange ulike teoretiske bidrag og forsøkt å utforme egne indikatorer. Det kan være utfordrende å skulle argumentere for at elevene har fått økt livsmestring av å drive med elevbedrift gjennom et så kort opplegg. Det kan også være andre utenforstående faktorer i

elevenes miljø som kan påvirke elevenes motivasjon og livsmestring. Funnene i studien kan likevel vise til flere mulige indikatorer på økt livsmestring.

En av studiens svakheter er mangelen på nyanser når det gjelder effekten elevbedrift har på ungdom. Studien viser til nesten utelukkende positive effekter dette spesifikke elevbedriftsprogrammet har hatt og mangler motforestillinger som kan ha blitt avdekket ved bruk av andre informanter. Informantene i fokusgruppen er valgt ut av en lærer som er forkjemper for elevbedrift og har sannsynligvis valgt elever hun antar vil fremme et positivt syn om elevbedrift. Det er ytret motforestillinger fra en lærer, men ingen andre informanter har hatt utpregede innsigelser, noe som ville vist til et mer sammensatt syn på elevbedrift. Det kan også tenkes at spørsmålene vi har benyttet i intervjuene og fokusgruppen har vært for ledende til å oppdage motforestillinger hos informantene.

7.5 Anbefalinger til videre forskning

På bakgrunn av funnene i studien kan det være interessant å forske på hvordan man kan få en bredere implementering av entreprenørskap i skolen, og undersøke hvordan pedagogisk entreprenørskap kan brukes i flere fag på skolen. Videre kan det være hensiktsmessig å forske videre på sammenhengen mellom livsmestring og psykisk helse, og se på hvordan entreprenørskap kan forebygge psykisk uhelse blant ungdom. Vi oppfordrer til at Ungt Entreprenørskap repliserer vår studie og forsøker å kartlegge hvilken effekt potensielle forbedrede elevbedriftsprogrammer kan ha på økt livsmestring.

Videre hadde det vært interessant å se nærmere på langtidseffektene av elevbedrift, der forskeren eksempelvis hadde fulgt elevene over en lengre tidsperiode enn denne studien tillot (for eksempel et helt semester eller studieår). Under fokusgruppen viste elevene evne til å reflektere over det de hadde vært gjennom, og det ville vært interessant å tatt opp forskningen igjen med de samme elevene etter at elevbedriftsprogrammet hadde blitt avviklet. Det kan tenkes at elevene på et senere tidspunkt ville fått muligheten til å reflektere ytterligere over det de har lært.

Det kan være hensiktsmessig å forske videre på tematikken denne studien har belyst, men da med formål om å undersøke hvordan svake elever tilegner seg elevbedrift, med særlig fokus på økt livsmestring. Som Ole Jacob Madsen (2019) viser til kan det tenkes at svake elever

ikke vil nyttiggjøre seg av elevbedrift i like stor grad som ressurssterke elever. En slik studie vil trolig kunne utfordre individperspektivet knyttet til livsmestring og videre undersøke påvirkninger fra utenforstående miljøfaktorer i systemnivåene fra Bronfenbrenners (1979) utviklingsøkologiske modell.

8. Litteraturliste

- Aase, A. (2014). Entreprenørskap - å skape verdier. I A. S. Ask, & I. R. Ødegård, *Entreprenørskap i skole og utdanning: aktiv praktisk og meningsfull læring* (ss. 16-27). Portal Forlag AS.
- Ask, A. S. (2014). Pedagogisk entreprenørskap i skolen. I A. S. Ask, & I. K. Ødegård, *Entreprenørskap i skole og utdanning: aktiv, praktisk og meningsfull læring* (ss. 27-42). Portal forlag AS.
- Baltzersen, R. K. (2020). *Pedagogikk i lærerutdanningen (Ebok)*. Oslo: Press Books.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), ss. 191-215.
- Beate, R., & Nyvold, C. E. (2007). *Entreprenørskapskompetanse i den norske grunnskolen*. Kunnskapsparken Bodø AS.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bruner, J. S (1966) *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Lexington: MA: D.C. Heath and Company.
- Drugli, M. B., & Lekhal, R. (2018). *Livsmestring og psykisk helse: De yngste i barnehagen - fra forskning til praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Europakommisjonen (2004), *Tiltak for å skape en kultur av foretaksomhet. En veiledning i gode metoder for å fremme gründer-mentalitet og ferdigheter gjennom undervisning*.
- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2009). *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Frydenlund, S., & Eide, T. H. (2004). *Følgforskning av Ungt Entreprenørskaps program: "Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge" (2001-2005)*. Østlandsforskning.
- Glomsrud, T. H., & Ask, A. S. (2014). Entreprenørskap i grunnskolen. Eksempel på et årshjul med elevbedrift. I A. S. Ask, & I. K. Ødegård, *Pedagogisk entreprenørskap i skolen* (ss. 121-138). Portal forlag AS.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (Vol. 2 Utgave). Fagbokforlaget.
- Hammer, C. B., & Olavsrud, H. (2014). Entreprenørskap i videregående skole. Ulike metoder og praktiske eksempler. I A. S. Ask, & I. K. Ødegård, *Entreprenørskap i skole og utdanning: aktiv, praktisk og meningsfull læring* (ss. 138-159). Portal forlag AS.

- Holte, A., Aarflot, H., Grindheim, N., Hansen, E., Klomsten, A. T., & Nygaard, E. (2019). *Ny læreplan i skolen uten psykisk helse? Dette kan du ikke leve med, Sanner*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/GGwvGl/ny-laereplan-i-skolen-uten-psykisk-helse-dette-kan-du-ikke-leve-med-sanner>
- Halvorsen, P. (2017). *Gir innhold til livsmestringsfaget*. Hentet fra <https://www.psykologforeningen.no/politikk/forebygging-for-barn-og-unge/gir-innhold-til-livsmestringsfaget>
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelige metode* (Vol. 4. utgave). Abstrakt forlag.
- Johansen, V. (2018). *Langtidseffekter av deltakelse i Ungdomsbedrift*. Hentet fra <https://www.ostforsk.no/publikasjoner/langtidseffekter-av-deltakelse-i-ungdomsbedrift/>
- Johansen, V., & Somby, H. M. (2016). Does the "Pupil Enterprise Programme" influence grades among pupils with special needs? *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(6), ss. 736-745.
- Johansen, V., Skålholt, A., & Schanke, T. (2008). *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte*. Hentet fra <http://ostforsk.no>:
<https://www.ostforsk.no/publikasjoner/entreprenorskapsopplaering-og-elevenes-laeringsutbytte/>
- Kaufmann, A., & Kaufmann, G. (2015). *Psykologi i organisasjon og ledelse*. Fagbokforlaget.
- KD, KR D & NHD. (2004). *Se mulighetene og gjør noe med dem!* Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entrepenorskap_strategi.pdf
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Hentet fra:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning/tverrfaglige-temaer/folkehelse-og-livsmestring/?lang=nob>
- Levin, M., & Rolfsen, M. (2004). *Arbeid i team: Læring og utvikling i team*. Fagbokforlaget.
- LNU. (2017). *Livsmestring i skolen: For flere små og store seire i hverdagen*. Hentet fra <http://LNU.no>.
- Madsen, O. (2020). *Livsmestring på timeplanen: Rett medisin for elevene?* Spartacus.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Cappelen.

- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag - Fordypning - Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Hentet fra [Http://Regjeringen.no](http://Regjeringen.no):
- MOT. (2019). *Om MOT*. Hentet fra <http://www.mot.no>: <https://www.mot.no/om-mot/>
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education* 7(2), ss. 133-144.
- NOU (2014:7) Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- Pedersen, O. (2015). Pedagogisk entreprenørskap som livsmestringskompetanse. *Psykologi i kommunen nr 1*.
- Rotefoss, B., & Nyvold, C. E. (2007). *Entreprenørskapskompetanse i den norske grunnskolen 2006/2007*. Kunnskapsparken.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. Springer Science+Business Media.
- Ryan, R., & Deci, E. (2004). Autonomy Is No Illusion: Self-Determination Theory and the Empirical Study of Authenticity, Awareness, and Will. I J. Greenberg, S. L. Koole, & T. Pyszczynski, *Handbook of Experimental Existential Psychology* (ss. 449-749). Guilford Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000) Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist Vol 55(1)*. ss. 68-78.
- Røe Ødegård, I. K. (2014). Politiske føringer for pedagogisk entreprenørskap i grunntutdanningen. I A. S. Ask, & I. K. Ødegård, *Entreprenørskap i skole og utdanning: aktiv, praktisk og meningsfull læring* (ss. 42-52). Portal forlag AS.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation*. Guilford Press.
- Samnøy, S., & Tjomsland, H. E. (2021). *Folkehelse og livsmestring - behovet for en realistisk tilnærming til temaet*. Hentet fra [Http://utdanningsforskning.no](http://utdanningsforskning.no): <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/folkehelse-og-livsmestring--behovet-for-en-realistisk-tilnærming-til-temaet/>
- Schanke, T., & Johannesen, V. (2014). Entrepreneurship Projects and Pupils' Academic Performance: A Study of Norwegian Secondary Schools. *European Educational Research Journal* 13(2), ss. 155-166.
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen*. Gyldendal.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2021). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring*. Universitetsforlaget.
- Somby, H. M. (2017). Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov. *FoU i Praksis 11(2)*, ss. 41-58.
- Stensaasen, S., & Sletta, O. (1996). *Gruppeprosesser: læring og samarbeid i grupper*. Universitetsforlaget.
- Stokke, M., Kårstein, A., & Ellingsen, W. (2018). *Entreprenørskap i de videregående skoler i Trøndelag: En kartlegging av forståelser, organisering og samhandling*. Østlandsforskning.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (Vol. 4. utgave). Fagbokforlaget.
- Ungt Entreprenørskap. (2016). *Pedagogisk plattform*. Hentet fra <http://ue.no>.
- Ungt Entreprenørskap. (2019). *Elevbedrift*. Hentet fra <https://www.ue.no/program/elevbedrift>
- Ungt Entreprenørskap. (2021). *Psykisk helse i skolen - forsterker arbeidet med ny partner*. Hentet fra <https://www.ue.no/nyheter/psykisk-helse-i-skolen-forsterker-arbeidet-med-ny-partner>
- Ungt Entreprenørskap. (U.å). *Hva er Elevbedrift*. Hentet fra [Http://Arkiv.ue.no](http://Arkiv.ue.no): <https://arkiv.ue.no/ueeb/UEEB/Start-Elevbedrift/Hva-er-Elevbedrift>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <http://Udir.no>: udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/
- Vygotskij, Lev (2001) *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal
- Ødegård, I. K. (2000). *Pedagogisk entreprenørskap: Framtiden på timeplanen*. HøyskoleForlaget.
- Ødegård, I. K., & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk Entreprenørskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Ødegård, I. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap*. HøyskoleForlaget.

9. Vedlegg

9.1 Vedlegg 1: NSD

15.03.2022 - Vurdert
Referansenummer 659835

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 15.03.2022 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og Personverntjenesten. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne (lærerne) i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger frem til 15.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte og de foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte/foresatte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være de registrerte / foresattes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

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

<https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>. Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Sturla Herfindal. Lykke til med prosjektet!

9.2 Vedlegg 2: Intervjuguide elev

Intervjuguide for fokusgruppe med ungdom

Innledning:

Hva slags informasjon og forventning hadde dere på forhånd?

Hvordan har det vært å gjennomføre elevbedrift digitalt?

Pedagogisk entreprenørskap og entreprenørskapskompetanse

(kreativitet, nytenkning, vilje og initiativ, risiko, selvtillit, sosiale ferdigheter, samarbeid)

Hvordan har det vært å skulle jobbe kreativt og komme på nye ideer?

Har dine egenskaper endret seg etter å ha jobbet med elevbedrift?

Hvordan er din tro på deg selv etter å ha jobbet med elevbedrift?

Motivasjon og selvbestemmelse (autonomi, kompetanse, tilhørighet)

Hvordan har motivasjonen deres vært? Har den endret seg?

Hvordan er det å få være med å bestemme når dere jobber med elevbedrift?

Hvordan har samarbeidet i gruppen påvirket det sosiale og trivsel på skolen?

Livsmestring (utfordringer, nedturer, konflikt, samarbeid, uttrykke følelser, relasjon, samarbeid, mestring)

Hvordan har det vært å jobbe i gruppe og hva slags rolle har du tatt i gruppearbeidet?

Kan dere fortelle om en situasjon som var utfordrende eller vanskelig?

Hvordan har læreren vært? Hvordan har dere samarbeidet?

Avslutning

Hva er spesielt gøy eller ikke så gøy med å jobbe med elevbedrift?

Hva har du lært av å jobbe med elevbedrift?

Hva synes dere kunne vært annerledes med opplegget?

9.3 Vedlegg 3: Intervjuguide lærer

Intervjuguide for lærer

Innledning

Kan du si litt om din involvering i elevbedrift-programmet?

Kan du fortelle litt om elevbedrift-programmet som gjennomføres ved din skole?

Hvordan har elevene håndtert å jobbe med elevbedrift som arbeidsform?

Pedagogisk entreprenørskap og entreprenørskapskompetanse

(kreativitet, nytenkning, vilje og initiativ, risiko, selvtillit, sosiale ferdigheter, samarbeid)

Hvordan opplever du at planleggingen av elevbedrift har vært? Vi opplevde organiseringen som litt kaotisk, hva tenker du om det?

Hvilke ferdigheter mener du at elevene utviklet gjennom elevbedrift?

Hvordan har elevbedrift påvirket elevenes selvtillit?

Hvordan har elevene taklet å arbeide kreativt og tenke nytt?

Motivasjon og selvbestemmelse (autonomi, kompetanse, tilhørighet)

Hva slags motivasjon observerer du hos elevene i arbeidet med elevbedrift?

Hvordan takler elevene ansvar, selvstendighet og muligheten til å få bestemme?

Hvordan opplever du at elevene tar til seg entreprenørskap som metode?

Hvordan synes du at elevene får utviklet sine sosiale ferdigheter og evne til å samarbeide?

Hvordan tenker du at elevbedrift kan styrke elevenes trivsel og tilhørighet?

Livsmestring (utfordringer, nedturer, konflikt, samarbeid, uttrykke følelser, relasjon, samarbeid)

Har du noen tanker om hvordan din relasjon med elevene blir påvirket av å jobbe med elevbedrift?

Har elevene møtt på utfordringer, konflikter eller motgang? Har elevene satt seg fast, gitt opp eller startet på nytt?

Hva slags forventninger til mestring har du sett hos elevene?

Hvordan kan elevbedrift fremme økt livsmestring?

Avslutning

Hvordan synes du at elevbedrift-programmet har gått?

Kan du gi eksempler på noe som har fungert / noe som ikke har fungert

Hvorfor tror du eventuelt at elevbedrift ikke fungerte hos dere?

9.4 Vedlegg 4: Intervjuguide Ungt Entreprenørskap

Intervjuguide for UE

Innledning:

Vil du si litt om din erfaring med elevbedrift?

Hva slags læringsfilosofi eller metodikk er elevbedrift basert på?

Hvilke læringsmål knyttes elevbedrift opp mot?

Hvilke målsettinger har dere i UE ang elevbedrift?

Pedagogisk entreprenørskap og entreprenørskapskompetanse

(kreativitet, nytenkning, vilje og initiativ, risiko, selvtillit, sosiale ferdigheter, samarbeid)

Hvordan opplever du at planleggingen og organisering av elevbedrift har vært?

Hvordan har det vært å gjennomføre elevbedrift under corona? (avslutte dette spørsmålet før jeg går videre til neste, slik at de ikke tror det neste handler om corona).

Hvordan har samarbeidet med lærerne ved de ulike skolene vært?

Hvilke ferdigheter har elevene fått utviklet gjennom elevbedrift?

Motivasjon og selvbestemmelse (autonomi, kompetanse, tilhørighet)

Hva slags motivasjon har dere observert hos ungdomsskoleelevene?

Hva tenker du om at en av skolene velger å ikke gå videre med elevbedrift?

Hvordan håndterer elevene å jobbe selvstendig med elevbedriften?

Hvordan tenker du at elevbedrift kan styrke elevenes trivsel og tilhørighet?

Livsmestring (utfordringer, nedturer, konflikt, samarbeid, uttrykke følelser, relasjon, samarbeid, mestring)

Hva slags mestring har du sett hos elevene gjennom elevbedrift?

Hvordan mener du at elevbedrift kan fremme økt livsmestring?

Har elevene møtt på noen utfordringer, nedturer eller konflikter?

Hvordan tror du at relasjonen med læreren påvirker arbeidet med elevbedrift?

Avslutning

Hvordan synes du at elevbedrift-programmet har gått?

Kan du gi eksempler på noe som har fungert / noe som ikke har fungert



Norges miljø- og biovitenskapelige universitet
Noregs miljø- og biovitenskapelige universitet
Norwegian University of Life Sciences

Postboks 5003
NO-1432 Ås
Norway