



«Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da?

Vi gjør noe anna!»

Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte
for elever med særlige behov

Hege Merete Somby
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

«Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da?
Vi gjør noe anna!»

Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever
med særlige behov

Hege Merete Somby
Avhandling levert for graden
Philosophiae Doctor

Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

© Hege Merete Somby

Doktoravhandlinger ved Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

ISSN: 1893-8337

ISBN: 978-82-7184-406-6 (Trykt versjon)

ISBN: 978-82-7184-407-3 (Publisert på nett)

Det må ikke kopieres fra denne boka i strid med åndsverksloven eller med avtaler om kopiering inngått med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

inn.no

Forsideillustrasjon: Kunstverket "Liten gul katalog" av Ashley Bickerton. Kunstverket er plassert på plan 3 på Høgskolen i Innlandet - Lillehammer i gang mot sør. Arbeidet er en del av Olympisamlingen '94 som er i høgskolens eie.

Foto, layout og sidebearbeiding: Gro Vasbotten/Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

Trykk og innbinding: Flisa Trykkeri A/S

Forord

I dette doktorgradsprosjektet har jeg nok en gang smakt på gleden og frustrasjonen ved å være i en intensiv læringsprosess. Det har vært både spennende og utfordrende og det er mange som har engasjert seg i prosjektet underveis. Først og fremst vil jeg takke hovedveileder Rune Hausstätter som har fulgt meg tett hele veien. Jeg vet at du har strukket deg langt for å få meg videre i prosessen og jeg er takknemlig for at jeg alltid har opplevd at du har stått i mitt hjørne. Dine forventninger til meg har vært avgjørende for dette arbeidet. Jeg vil også rette en stor takk til veileder Vegard Johansen som har ført meg inn i en kvantitativ verden og fulgt meg tett i publiseringsprosessene. Takk for at du tålmodig har gjentatt deg selv når ting har vært komplisert for meg.

Takk til Forskningscenter for barn og unges kompetanseutvikling (BUK) ved Høgskolen i Lillehammer, nå Høgskolen i Innlandet, som har finansiert doktorgradsarbeidet og tilbudt et godt sted å være stipendiat. BUK-stipendiatene skal ha mye av æren for dette. Takk for samtaler som har gitt både motstand og pustepauser, og for at engasjementet deres også har strukket seg utover mitt prosjekt. En helt spesiell takk til deg, Stine Elisabeth Vik, som har utvidet min verden og latt meg få innblikk i din. Læring har fått ny betydning i samtalene med deg. Takk også til Karen Parish som alltid har satt av tid til meg når jeg har hatt behov for det. Ditt skarpe blikk og dine poengterte spørsmål har vært viktig for arbeidet mitt. Takk for både omsorg og oppmuntring. Takk Øystein Skundberg for gjennomlesing av manuskript og reisekameratskap gjennom flere år. Jeg vil også takke mine kollegaer ved campus Hamar for støtte og oppmuntring. En spesiell takk til Camilla Ødegården Aanstad som har hjulpet meg å planlegge avslutningen på avhandlingsperioden. Takk til Rolf Fasting og Bjørg Mari Hannås som har vært kritiske lesere på ulike stadier.

Det hadde ikke blitt noen doktoravhandling uten velvillige skoleledere, lærere og elever som generøst har gitt av sin tid. Dere har lært meg mer enn det jeg har vært i stand til å formidle i denne avhandlingen og jeg vil ta med meg våre samtaler videre. Tusen takk.

Det er to stykker som har levd tett på denne doktoravhandlingen og tatt konsekvensene for arbeidet som er lagt ned. Jonas og Robert, dere har tålmodig ventet på meg når det har vært nødvendig, dere har gjort en betydelig innsats hjemme og jeg er uendelig takknemlig for at dere har forstått at dette har vært viktig for meg. Takk til Marit og John som har stilt opp når jeg har bedt om det, og takk for at dere også har stilt opp når jeg ikke har bedt om det. Dere har tatt vare på meg og gutta og gitt oss opplevelser som har gjort livet rikere.

Sammendrag

Tema for denne avhandlingen er entreprenørskap i den norske grunnopplæringen og i hvilken grad elevbedrift som arbeidsmetode kan ha betydning for læringsutbyttet for elever med særlige behov innenfor en inkluderende skole. Entreprenørskap i opplæringen har det siste tiåret vært et skolepolitisk satsingsområde, og de politiske styringsdokumentene uttrykker en forventning om at opplæring i og gjennom entreprenørskap vil gi effekter på elevers læringsutbytte. Det foreligger i mindre grad forskningsresultater i grunnopplæringen som underbygger denne antakelsen, og i norsk sammenheng er det ikke sett på hvilken betydning entreprenørskap i opplæringen påvirker læringsutbyttet for spesielle elevgrupper. I tillegg har avhandlingen sett på om satsingen kommer i konflikt med prinsippet om en inkluderende skole, og innebærer ikke-inkluderende strategier.

Avhandlingens problemstilling er: Gir deltakelse i Elevbedrift et læringsutbytte for elever med særlige behov på ungdomstrinnet? De underordnede forskningsspørsmålene omhandler både et faglig og et sosialt læringsutbytte, inkluderende prosesser, organisering av prosjektperiodene samt pedagogiske begrunnelser av arbeidet for elever med særlige behov.

Dette er et empirisk prosjekt og datagrunnlaget bygger på sekundærdata fra en kvantitativ studie, og to kvalitative studier innhentet i prosjektperioden. De kvantitative dataene var innhentet gjennom en survey og ble behandlet i to artikler. Multiple regresjonsanalyser viste at elever med særlige behov som deltok i Elevbedrift hadde signifikant bedre resultater i norsk og matematikk sammenlignet med elever med særlige behov som ikke deltok i Elevbedrift (artikkel 1). Det ble ikke avdekket signifikante forskjeller mellom disse to elevgruppene på faktorene motivasjon og arbeidsinnsats, og effektstørrelsene var svake for begge variablene (artikkel 2). De kvalitative dataene ble innhentet gjennom elev- og lærerintervjuer ved skoler som hadde lang erfaring med Elevbedrift som arbeidsmetode. Elevintervjuene indikerte at Elevbedrift promoterte inkluderende prosesser, men at det var variasjoner i læringsutbyttet for elever med med/uten særlige behov (artikkel 3). Lærerintervjuene viste at lærerne organiserer Elevbedrift på en måte som innebærer elevaktivitet uavhengig av evner og forutsetninger, og at disse valgene støtter en inkluderende opplæring (artikkel 4).

Avhandlingens hovedfunn viser at elevbedrifter er positivt for elever med særlige behov, både gjennom å gi et økt læringsutbytte og ved å være en inkluderende arbeidsform. Funnene i avhandlingen forklares ut fra noen forutsetninger, og kan ikke ses isolert fra disse. Elevbedrifter må være en del av skolens helhetlige opplæring og kan ikke reduseres til en enkel metode for pedagogisk handling.

Abstract

The subject of this thesis is entrepreneurship education in the Norwegian compulsory school, and to what extent mini-enterprises as a working method might influence the learning outcome of pupil with special educational needs within an inclusive school. Entrepreneurship education is a national and international priority area, and both Norwegian and EU policy documents have been expecting entrepreneurship education to help develop and enhance both academic learning and personal qualities and attitudes. However, research has not clarified this. In the Norwegian context, the effect of entrepreneurship education for specific groups of pupils has not previously been investigated. The thesis is also investigating whether or not the commitment is in conflict with the principle of the inclusive school.

The main research question is: Does participation in the Pupil Enterprise Programme in lower secondary school give pupils with special educational needs a learning outcome? The sub-questions concern the academic and social learning outcome, inclusive processes in Pupil Enterprise Programme, the organization of the project period and pedagogical arguments for pupils with special educational needs.

This is an empirical project, and data are collected through both quantitative and qualitative studies. The quantitative data used were from a survey and are presented in two articles. Multiple regression analysis indicated that pupils with special educational needs who have participated in Pupil Enterprise Programme attain better grades in Norwegian and Mathematics than pupils with special educational needs who did not (article 1). The second study indicated no significant difference between the two pupil groups on the variables motivation and effort. Effect sizes were also weak for both variables (article 2). The qualitative data were collected through interviews with pupils and teachers. The pupil interviews indicated that Pupil Enterprise Programme promoted inclusive processes, but the results showed variation in the learning outcome between pupils with/without special educational needs (article 3). The teacher interviews displayed that teachers organize Pupil Enterprise Programme for pupils with special needs, regardless of abilities and predispositions. These choices support an inclusive education and training (article 4).

The main findings in the thesis reveal that Pupil Enterprise Programme is enhancing the learning outcome for pupils with special educational needs, and is an inclusive working method. However, the findings are connected to some conditions and cannot be isolated from these. Pupil Enterprise Programme needs to be related to the overall aims in the education and training and cannot be reduced to an instrumentalistic method.

Innhold

Forord

Sammendrag

Abstract

| | |
|---|-----------|
| 1.0 Introduksjon | 1 |
| 1.1 Prosjektets plassering i forskningsprogrammet «BUK» | 3 |
| 1.2 Avhandlingens formål | 4 |
| 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål | 7 |
| 1.4 Forskerrollen og forskningsbidraget | 8 |
| 1.5 Kappens struktur | 9 |
| 2.0 Teoretiske perspektiver | 11 |
| 2.1 En inkluderende skole | 11 |
| 2.1.1. Utviklingen av en forståelse for inkludering | 12 |
| 2.1.2. Inkludering i den norske skolen | 15 |
| 2.1.3. Spesialundervisning | 18 |
| 2.2 Entreprenørskap i utdanningen | 20 |
| 2.2.1. Entreprenørskapsbegrepet | 22 |
| 2.2.2. Entreprenørskapssatsingen i norsk skole | 26 |
| 2.2.3. Elevbedrift | 30 |
| 2.3 Læringsutbytte for elever med særlige behov | 32 |
| 2.3.1. Opplæringsens formål | 33 |
| 2.3.2. Elevbedrift møter opplæringsens formål | 35 |
| 2.3.3. Læringsutbytte for elever med særlige behov gjennom entreprenørskap | 37 |
| 3.0 Metode | 43 |
| 3.1 Valg av metode | 44 |
| 3.2 Kvantitativ metode | 45 |
| 3.2.1. Kvasi-eksperimentelt design | 45 |
| 3.2.2. Datainnsamling og bruk av sekundærdata | 47 |
| 3.2.3. Utvalg | 48 |
| 3.2.4. Avhengige variabler | 52 |
| 3.2.5. Uavhengige variabler | 55 |
| 3.2.6. Validitet og reliabilitet | 56 |
| 3.3 Kvalitativ metode | 58 |
| 3.3.1. Datainnsamling og utvalg | 59 |
| 3.3.2. Analyser | 62 |
| 3.3.3. Validitet og reliabilitet | 67 |
| 3.4 Fortolkning av data | 68 |
| 3.5 Ethiske overveielser | 72 |

| | |
|--|-----------|
| 4.0 Presentasjon og beskrivelse av artiklene | 75 |
| 4.1 Artikkel 1 | 75 |
| 4.2 Artikkel 2 | 76 |
| 4.3 Artikkel 3 | 78 |
| 4.4 Artikkel 4 | 80 |
| 5.0 Avslutning | 83 |
| 5.1 Funn | 83 |
| 5.2 Konklusjon | 85 |
| Litteratur | 89 |
| Figurer | |
| Figur 1.1: Avhandlingens formål | 5 |
| Figur 2.1: Entreprenørskap i utdanningen | 29 |
| Figur 2.2: Opplæringens formål | 36 |
| Tabeller | |
| Tabell 2.1: Likheter og ulikheter mellom økonomisk og pedagogisk entreprenørskap | 26 |
| Tabell 2.2: Oversikt over et utvalg sentrale styringsdokumenter i entreprenørskapssatsingen | 27 |
| Tabell 3.1: Oversikt over avhandlingens vitenskapelige arbeid i artiklene .. | 44 |
| Tabell 3.2: Prosentvis fordeling av utvalget i elevgrupper | 49 |
| Tabell 3.3: Områder i surveyen | 52 |
| Tabell 3.4: Fordeling av informanter for de kvalitative undersøkelsene | 61 |

Artiklene

Artikkel 1

Vegard Johansen & Hege M. Somby (2016) Does the “Pupil Enterprise Programme” Influence Grades Among Pupils With Special Needs?, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60:6, 736-745,

Link til artikkel: <https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1085894>

Artikkel 2

Hege Merete Somby & Vegard Johansen (2017) Entrepreneurship education: motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school, *European Journal of Special Needs Education*, 32:2, 238-251

Link til artikkel: <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223398>

Artikkel 3

Somby, H.M. Inclusive Education Through Pupil Enterprises? *International Journal of Disability, Development and Education*. (Under vurdering).

Artikkel 4

Somby, H.M. (2017). Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 11(2), 41-58.

1.0 Introduksjon

Gjennom å rette fokus mot entreprenørskap som undervisningsmetode i grunnskolen, er denne avhandlingen et bidrag til kunnskapsutvikling om den inkluderende skolen i Norge. Konkret vil avhandlingen se på om deltakelse i entreprenørskapsprosjekt bidrar til en inkluderende opplæring ved å undersøke hvorvidt slike prosjekter har betydning for læringsutbyttet for elever med særlige behov. Koblingen mellom entreprenørskap i opplæringen og elever med særlige behov har tidligere ikke vært undersøkt. Siden dette er et nytt forskningsområde uten tidligere empiriske beskrivelser, vil dette prosjektet i stor grad nærme seg feltet gjennom en deskriptiv beskrivelse av møtet mellom disse to områdene innen utdanningssektoren: målsetningen om å skape en inkluderende skole og den politisk initierte satsingen på entreprenørskap.

Som en del av en skolehistorisk analyse peker Jarning (2012) på det faktum at skolens oppgave og innhold endrer seg som følge av ulike politiske målsetninger og trender. Disse endringene skjer mer eller mindre planlagt i forhold til andre målsetninger skolen måtte ha. Poenget til Jarning er at disse endringene kan få uforutsette konsekvenser for skolen og elevenes opplærings situasjon, som for eksempel at flere elever ikke får et tilfredsstillende utbytte av skolens ordinære opplæringstilbud men derimot får et behov for spesialundervisning. Den pågående satsingen på entreprenørskap i opplæringen er ett eksempel på nye oppgaver skolen blir tillagt uten at man i større grad har vurdert hvilke konsekvenser dette får for enkelte elevgrupper. I denne avhandlingen er det valgt å fokusere på én elevgruppe. De kjennetegnes gjerne som elever som mottar spesialundervisning, men denne elevgruppen også kan omfatte elever med særlige behov som ikke mottar spesialundervisning. I dette prosjektet er det valgt å bruke formuleringen «elever med særlige behov» for å presisere at dette også omfatter de elevene som ikke nødvendigvis får spesialundervisning, en formulering som også brukes i opplæringsloven. Som gruppe har elever med særlige behov en rekke utfordringer i den norske skolen sammenlignet med den øvrige elevmassen. Hvorvidt man tar hensyn til disse utfordringene ved å satse på entreprenørskap i opplæringen er uklart. Avhandlingen fokuserer på konsekvensene av denne satsingen. Prosjektet er således en beskrivelse av hvordan entreprenørskapssatsingen i skolen fungerer for elever med særlige behov, og bygger på allerede utviklede variabler for kjennetegn på et godt utdanningssystem.

Entreprenørskap i opplæringen er et politisk prioritert område på alle utdanningsnivåer, både nasjonalt og internasjonalt (European Commission Enterprise and Industry, 2010; Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, & Nærings- og handelsdepartementet, 2009, heretter kalt hhv. KD, KR, NHD), og denne prioriteringen reflekteres i en stadig økning og spredning av ulike former for entreprenørskap (Johansen & Støren, 2014b). Satsingen er forankret i nasjonale handlingsplaner i et tverrdepartementalt samarbeid¹, i tillegg til læreplanen. Det argumenteres i disse dokumentene for at utdanningsinstitusjonene spiller en viktig rolle for å utvikle entreprenørielle egenskaper og ferdigheter, og at opplæring i og gjennom entreprenørskap kan være med å sikre arbeidsplasser og verdiskaping på sikt. Styringsdokumentene formulerer en tydelig forventning om at entreprenørskapsopplæringen vil gi særlige effekter på opplæringsrelaterte fenomener, som motivasjon og læringsutbytte, gjennom å være en praktisk arbeidsmetode (se eksempelvis Kunnskapsdepartementet et al., 2009). Disse forventningene ser i stor grad ut til å være knyttet til en påstand om at entreprenørskap som en praktisk rettet opplæring vil øke elevenes utbytte og motivasjon uten at det foreligger kunnskap om at det faktisk forholder seg slik.

Kunnskapsomfanget på entreprenørskap i opplæringen består hovedsakelig av forskning rettet mot høyere utdanningsnivå (Lautenschläger & Haase, 2011) og effekter av denne (Johansen & Schanke, 2014a). På grunnskolenivå foreligger det i mindre grad forskning på området (Johansen & Schanke, 2014a), men forskningstilfanget er økende også der. Forskning på grunnskolenivå er opptatt av omfang og utbredelse, programmer og effekter av programmer, begrepsforståelse og diskurser (se eksempelvis Johansen & Schanke, 2014b; Karlsen & Solstad, 2002; Leffler, 2006; Seikkula-Leino, 2010), men forskning eller utredning av entreprenørskapsopplæring rettet mot spesielle elevgrupper er imidlertid ikke studert i norsk sammenheng. Det er dermed behov for kunnskapsutvikling om konsekvensen av denne opplæringen for elever med særlige behov. Dette prosjektet vil forsøke å beskrive opplærings situasjonen for denne elevgruppen når de jobber med elevbedrifter.

Avhandlingens empiriske grunnlag bygger på en større kvantitativ studie og på to kvalitative studier, rettet mot elevers og læreres erfaringer fra egen praksis med elevbedrifter. Målet med undersøkelsen har vært å beskrive opplærings situasjonen for elever med særlige behov, i og med at politiske målsetninger for opplæringen ikke nødvendigvis tar hensyn til de påfølgende konsekvensene som slike implementeringer fører med seg (jfr Jarning, 2012). Prosjektet er på denne måten plassert i en kryssild mellom politiske intensjoner, praktiske konsekvenser og ideologiske målsetninger. Prosjektet vil imidlertid ikke gå inn i de bakenforliggende forutsetningene for de politiske målsetningene eller det teoretiske grunnlaget for de pedagogiske teoriene som benyttes. Empirisk tar dette

1 Kunnskapsdepartementet, (daværende) Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet

arbeidet tak i grunnskolens opplæring i entreprenørskap, og undersøker om satsingen kan gi et økt læringsutbytte for elever med særlige behov, både faglig og sosialt. Dataene som presenteres er en sammenligning av resultater og situasjonen for elever med og uten særlige behov, og disse kobles videre opp til allerede etablerte variabler som kjennetegner god opplæring.

Avhandlingen benytter et datagrunnlag innhentet fra et praksisfelt som må forholde seg til politiske bestemmelser og styringsdokumenter. Dette faktum setter tydelige rammer for forståelsen og utøvelsen av både entreprenørskap og opplæring for elever med særlige behov i skolen, og forskningsmessig innebærer det at dette prosjektet har forholdt seg til disse rammene både empirisk og teoretisk. Denne undersøkelsen analyserer dermed ikke det pedagogiske grunnlaget for entreprenørskap i opplæringen og har heller ikke som mål å reise spørsmål om et ideologiske grunnlag, verken innenfor entreprenørskap eller inkluderende opplæring.

1.1 Prosjektets plassering i forskningsprogrammet «BUK»

Forskningsprogrammet *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* (BUK) er opptatt av å utvikle kunnskap om barn og unges deltakelse i ulike praksiser og kompetanseutvikling. I programmet fremheves det blant annet at barn og unge i stadig større grad må forholde seg til en samfunnsmessig kompleksitet og kontinuerlig revurdere og oppdatere egne kompetanser (Research centre for child and youth competence development, 2010). Programmet legger til grunn en bred forståelse av kompetansebegrepet, knyttet til sosiokulturelle perspektiver. Dette innebærer at man ser på kompetanse som et utgangspunkt for individers muligheter for handling, og at handling nødvendigvis må forholde seg til *noe*. Barn og unges kompetanse gjør dem dermed i stand til å handle for å oppnå *noe*, eksempelvis mål i opplærings situasjonen. På denne måten ser man barn og unge som handlende subjekter, som selv er sentrale i å utvikle egen kompetanse. Kompetansebegrepet er i programmet knyttet til individers handlingskompetanser i fem hoveddimensjoner: «knowledge, skills, control over relevant external conditions, identity and readiness for action» (Research centre for child and youth competence development, 2010, s 28), som alle kan relateres til opplæring i skolen. Avhandlingen fokuserer på kompetansebegreper som er sentrale i forskningsprogrammet BUK. Formålet med opplæringen er å kvalifisere barn og unge i tillegg til å utvikle åndelige, fysiske og menneskelige kvaliteter, og opplæring gjennom skolen er sentral i utvikling av barn og unges kompetanser i flere dimensjoner. Avhandlingen tar for seg ett spesifikt opplæringsmål, entreprenørskap i opplæringen som elevbedrift, men forholder seg til flere dimensjoner av denne opplæringen, særlig synliggjort gjennom et fokus på inkludering i skolen gjennom handlingsplanens brede forståelse av entreprenørskap.

Den politiske satsingen på entreprenørskap i utdanningen legger til grunn en bred

forståelse av entreprenørskap som utvikling av personlige egenskaper og holdninger, utvikling av fag og grunnleggende ferdigheter i tillegg til kunnskap og ferdigheter om bedriftsutvikling og nyskappingsprosesser. De politiske styringsdokumentene argumenterer for en utvikling av *entreprenørskapskompetanse* som ikke nødvendigvis er rettet mot bedriftsetablering og innovative prosjekter. Kompetansebegrepet er derimot utvidet og knyttet til en bredere forståelse av entreprenørskap. Dette innebærer, i tillegg til en næringslivsrettet forståelse, utvikling av personlige egenskaper og evne til å bruke disse egenskapene på innovative måter, og å omsette ideer til handling. De politiske styringsdokumentene legger dermed vekt på at entreprenørskapskompetansen er til nytte for *alle*, uavhengig av hvilke yrkesmessige fremtidsplaner elevene har, uavhengig av hvilke forutsetninger og evner elevene har. Dermed er entreprenørskapsatsingen i skolen innenfor interessefeltet BUK presenterer i programmet. Kompetanse utviklet gjennom entreprenørskapsopplæring skal, ifølge de gjeldende styringsdokumentene, også gjøre elevene i stand til å takle raske endringer og omstillinger i blant annet samfunns- og arbeidsliv. Implementeringen av entreprenørskap i utdanningen omfatter på denne måten *alle* elever i ungdomsskolen, og skal bidra til utvikling av kompetanse for nytenkning og aktivitet som kan komme både elevene og samfunnet til gode senere.

Avhandlingen reiser spørsmålet om entreprenørskap i utdanningen i form av deltakelse i elevbedrift, innbyr til deltakelse og kompetanseutvikling for *alle* elever gjennom å se nærmere på elevenes faglige og sosiale læringsutbytte. Avhandlingen imøtekommer på denne måten forskningsprogrammets målsetning om kunnskapsutvikling rettet mot barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling gjennom til deltakelse i entreprenørskapsprosjektet elevbedrifter.

1.2 Avhandlingens formål

Avhandlingen vil undersøke om ungdomsskolens entreprenørskapsopplæring bidrar til en inkluderende opplæring og om den har betydning for læringsutbyttet for elever med særlige behov, men vil ikke utvikle ny teori innenfor disse områdene. Formålet er å gi en deskriptiv beskrivelse av læringsutbyttet for elever med særlige behov når de deltar i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift, og for å gjennomføre dette har dataene blitt samlet inn og analysert opp mot allerede utviklede teoretiske parametere for måling av kvalitet i skolen. Den teoretiske redegjørelsen i avhandlingen forholder seg derfor til fremvekst av inkludering i den norske skolen og de dominerende perspektivene for inkludering, samt beskrivelse av fremveksten av entreprenørskap i opplæringen og Elevbedrift som metode i opplæringen.

Et deskriptivt prosjekt av denne typen legitimeres ut fra posisjonen både entreprenørskap og inkludering har politisk. I tråd med Jarning (2012) så reises det spørsmål om dette er politiske satsinger som samsvarer eller motvirker hverandre (figur 1.1). Dette spørsmålet

undersøkes gjennom å se på hvilke virkninger som avspeiler seg i praksisfeltet, gjennom tolkning og analyse av empiriske data, *uten* å problematisere prosjektets konseptuelle områder. De politiske styringsdokumentene brukes på denne måten som kilder for selve satsingsområdet, ikke som kilder for det pedagogiske og didaktiske innholdet i entreprenørskapsbegrepet. Fra et mer forskingsfaglig ståsted legitimeres dette prosjektet ut fra at det ikke tidligere har vært forsket på koblingen mellom entreprenørskap og barn med særlige behov. Et deskriptivt og eksplorerende studium er derfor nødvendig i første omgang for å bli kjent med feltet for eventuelt på sikt å utvikle mer teoribyggende prosjekter.

I dette arbeidet har jeg valgt å konsentrere meg om opplæring på ungdomsskolenivå av to grunner. Først og fremst er det komplisert å isolere og dokumentere tiltak i opplæringen, og entreprenørskap i opplæringen kan ta flere former som vanskelig lar seg måle i tradisjonell forstand, noe som vil bli grundig redegjort for i kap. 2.1.2. Handlingsplanens brede forståelse av entreprenørskap er et eksempel på dette. Dermed valgte jeg å fokusere på programmet *Elevbedrift* som jobber konkret med entreprenøriell kompetanseutvikling i ungdomsskolen. Grunn nummer to er at deltakelse i programmet er obligatorisk. På denne måten unngår man utfordringen med selvseleksjon og tolkning av retning på sammenhenger (er det deltakelse som fører til interesse for entreprenørskap eller er det interesse for entreprenørskap som fører til deltakelse).



Figur 1.1: Avhandlingens formål

Prinsippet om en inkluderende skole er forankret i Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK 06), og rettighetene til tilpasset opplæring er fastslått i opplæringsloven. Her fremkommer det en tydelig forståelse for at elevene har ulike utgangspunkt, men at alle skal møte utfordringer de kan strekke seg mot. Dette innebærer at den inkluderende skolen må tilpasse seg det mangfoldet som den møter, og at det er skolen og miljøet som må være inkluderende, og ikke at enkeltindividene skal inkluderes (Strømstad, Nes, & Skogen, 2004). Når det gjelder entreprenørskap i utdanningen er imidlertid noen egenskaper og holdninger mer fremhevet enn andre, og det kan tenkes at noen grupper av elever har vanskeligheter med å tilegne seg denne type egenskaper. I så fall vil entreprenørskapsopplæring fungere som en ikke-inkluderende strategi. Dette er ett eksempel på hvordan en politisk målsetning kan presenteres og implementeres uten at det tas høyde for de konsekvensene som kan følge i kjølvannet. I dette prosjektet har jeg undersøkt om entreprenørskapsatsing som Elevbedrift har mulighet for å fremme en inkluderende opplæring.

Det andre forholdet dreier seg om hvorvidt entreprenørskap i utdanningen også kan være en hensiktsmessig opplæring som gir et økt læringsutbytte for elever med særlige behov. De nasjonale styringsdokumentene uttrykker en forventning om at entreprenørskap i utdanningen, gjennom å være en praktisk og virkelighetsnær tilnærming i opplæringen, vil gi økt læringsutbytte og motivasjon hos elevene. Denne forventningen er synlig gjennom utsagn som «Entreprenørskap i utdanningen kan fremme de praktiske læringsformene i en utdanningssituasjon, og slik bidra til økt læringsutbytte hos den enkelte» (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 3). *Praktiske læringsformer, økt læringsutbytte, elevenes selvtilit og følelse av mestring, og virkelighetsnær opplæring* er begreper som er sentrale i den politiske satsingen, og disse begrepene er også særlig knyttet til utfordringer for elever med særlige behov. Blant annet er det vist at sammenlignet med resten av elevgruppen har denne gruppa svakere akademisk læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009), de viser en lavere grad av skolemotivasjon (Bachmann & Haug, 2006; Knudsmoen, Løken, Nordahl & Overland, 2011; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005), og de har en lavere grad av selvtilit og selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996; Solli, 2005, refererer til Birkemo 2002). Den politiske begrunnelsen for implementering av entreprenørskap i opplæringen kan på denne måten knyttes til områder som spesielt relevant for elever med særlige behov. Det er derfor interessant å se om implementeringen faktisk har noen innflytelse på opplæringssituasjonen og læringsutbyttet for denne elevgruppen i tråd med styringsdokumentenes forventninger, eller om den stikk i strid med intensjonen, faktisk kan vise seg å være en belastning. I avhandlingen er det nettopp implementeringens *innflytelse* som undersøkes, uten at det tas stilling til *innholdet* i det som implementeres.

I og med at entreprenørskap i utdanningen er et prioritert satsingsområde, vil mange

elever møte denne opplæringen i løpet av skolegangen sin. På ungdomsskolen er rundt 20 prosent av elevene på en eller annen måte involvert i ett eller flere entreprenørskapsprosjekter (Johansen og Schanke, 2014). Det er dermed et behov for innsikt i og kunnskap om opplærings situasjonen for elever med særlige behov når de deltar i entreprenørskapsprosjekter i skolens regi.

1.3 Problemstilling og forsknings spørsmål

Som avhandlingens formål pekte på, er forholdet mellom entreprenørskap i utdanningen og elever med særlige behov sentralt, og det er *læringsutbyttet* som er valgt som et mål på om entreprenørskapsopplæringen er i stand til å ivareta *alle* elever. I lys prinsippet om en inkluderende skole er avhandlingens overordnede problemstilling: *Gir deltakelse i Elevbedrift et økt læringsutbytte for elever med særlige behov på ungdomstrinnet?*

Denne problemstillingen er besvart gjennom fire artikler som tar for seg ulike deler av problemområdet, og problemstillingen er operasjonalisert i fire forskningsspørsmål som er analysert gjennom fire artikler på følgende måte:

- 1) Do pupils receiving special education and participating in PEP [Pupil Enterprise Programme] get better grades than pupils receiving special education and not participating in PEP?
- 2) Does the Pupil Enterprise Programme have an effect on school motivation and effort of pupils with special needs education in lower secondary school in Norway?
- 3) Does participation in the PEP [Pupil Enterprise Programme] benefit all pupils and through this work as a pedagogy for inclusion?
- 4) Hvordan organiserer lærerne elevbedrift for elever med særlige behov i en inkluderende opplæring?

De to første artiklene tar for seg forholdet mellom entreprenørskap i opplæringen og elever med særlige behov gjennom å se på faktorer som måler det faglige læringsutbyttet for elevene. Forskningsspørsmålene er besvart gjennom multiple regresjonsanalyser med data fra en kvantitativ studie, og sammenligner resultatene mellom elevgruppen som har særlige behov og som deltar/ikke deltar i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift. Den første artikkelen bruker karakterer i de skriftlige fagene norsk, matematikk og engelsk som mål for læringsutbytte, og den andre artikkelen ser på motivasjon og arbeidsinnsats, faktorer som er tett knyttet til akademiske prestasjoner.

De to siste artiklene ser på forholdet mellom entreprenørskap i utdanningen og inkluderingsprosesser i skolen, og knytter dette til det sosiale læringsutbyttet elevene har.

Forskningsspørsmålene er besvart gjennom to kvalitative studier med henholdsvis elever og lærere som informanter. Den første av disse artiklene (artikkel 3) tar for seg elever som deltar i Elevbedrift og deres erfaringer med inkluderende prosesser i prosjektperioden, som blant annet fellesskap og deltakelse, og sammenligner erfaringene mellom elever med særlige behov og elever som følger ordinær undervisning. Den andre av disse artiklene (artikkel 4) belyser organisatoriske valg lærerne tar når elever med særlige behov deltar i Elevbedrift, og ser på hvilke måter de pedagogiske vurderingene som gjøres er i tråd med en inkluderende opplæring.

1.4 Forskerrollen og forskningsbidraget

Forskningsarbeidet i denne avhandlingen er rettet mot en skolepolitisk utvikling og kontekst, og de følgende konsekvenser. Premisser gitt gjennom skolepolitiske vedtak blir beskrevet og gir en historisk kontekst for problemområdet, mens det er *konsekvensene* av satsingen som er i fokus og som blir gjenstand for tolkning og diskusjon. Spenningsfeltet mellom policy og praksis er derfor sentralt i dette prosjektet. Politiske målsetninger konstrueres og formidles til opplæringsfeltet gjennom det politiske systemet. I praksisfeltet må målsetningene operasjonaliseres og omdannes til pedagogiske strategier, metodikk og didaktikk. I denne tenkningen ligger det en forventning om at det er *noe* som overføres til individet fra de opprinnelige politiske intensjonene, men dette resonnementet kan oppfattes som deterministisk og kausalt. Individet er situert i en sosial struktur som påvirker, men som også gjensidig påvirkes av individet. De politiske målsetningene tolkes og overføres i flere ledd før elevene møter dem som en praksis i skolen. Denne overføringen kan ikke betraktes som mekanisk mellom de ulike nivåene fra øverste politiske beslutningsorgan til lærer, men blir utsatt for vurdering, tolkning og bearbeiding, på alle nivå. Denne dynamiske interaksjonen mellom individ og system er forklart av blant andre Bandura (1995). I dette prosjektet er det konsekvensene av en politisk målsetning som undersøkes, men i en forståelse av at en slik overføring er utsatt for vurderinger og tolkninger i ulike ledd. Slik må også resultatene i avhandlingen tolkes, ikke som en objektiv avlesning av virkeligheten, men som peilepinne på hva dataene kan si noe om. Som forsker på sosiale fenomener må jeg også erkjenne at jeg er en del av verden og på den måten innbefattet i området som skal undersøkes. Jeg kan ikke unndra meg påvirkning fra det samfunnet jeg er en del av, og vil selv påvirke feltet jeg undersøker. Jeg ser at omgivelsenes ulike strukturer og relasjoner også vil farge min forskning og vice versa. Slike sosiale betingelser kan være ulike maktstrukturer, kulturelle forutsetninger og paradigmer. Samfunnet og dets ulike typer kunnskap vil være i stadig forandring, og jeg som forsker vil ikke være i stand til å objektivt produsere kunnskap løsrevet fra dette (Danermark, Ekström, Jakobsen & Karlsson, 2003).

Kunnskapsutvikling på dette feltet er begrenset og problemområdet er ikke undersøkt i

norsk sammenheng. For meg som forsker har dette hatt betydning for hvilke områder jeg har valgt å undersøke, hvilke metoder jeg har valgt å bruke og hvilke konklusjoner jeg har trukket. I inngangen til prosjektet utarbeidet jeg en hypotese om at deltakelse i entreprenørskapsprosjekter vil være utfordrende for elever med særlige behov og dermed ikke fremme læring for elevgruppa. Hypotesen bygde på en forståelse av at dette er en arbeidsmetode som elever med sterk autonomi, sterke faglige kunnskaper og store ambisjoner ville ha best utbytte av, både faglig og sosialt. Hypotesen var basert på god kunnskap om elevgruppen med særlige behov, en inkluderende skole og med kjennskap til pedagogiske prinsipper for opplæring i entreprenørskap. Jeg valgte derfor å ta utgangspunkt i hypotesen og bruke *læringsutbytte* som et målepunkt på satsingens virkninger.

Jeg valgte å gå bredt ut ved å kartlegge problemområdet. De valgene som har blitt tatt er nødvendigvis preget av min egen forforståelse og erfaringsbakgrunn, og kan ikke frigjøres fra meg som forsker. Til tross for at prosjektets design ideelt sett forsøker å beskrive en virkelighet som eksisterer utenfor meg selv som observatør, ser jeg ikke på dette som en reell mulighet. Jeg erkjenner at forforståelse, erfaring og kunnskap legger føringer for forskningsarbeidet, men jeg har etter beste evne reflektert og begrunnet valg, resultater og tolkninger som er gjort i avhandlingen.

Resultatene av denne forskingen har potensiale til å bli brukt i en videre skolepolitisk diskusjon. Dette innebærer at prosjektet har et politisk element og at jeg som forsker blir en politisk aktør. Dette er forsøkt ivaretatt gjennom en grundig, teoretisk redegjørelse for hvordan avhandlingen forholder seg til de tre sentrale elementene som er synliggjort i figur 1.1: entreprenørskap i opplæringen, den inkluderende skolen og læringsutbytte for elever med særlige behov. Koblingen til det politiske området blir også håndtert her ved at de teoretiske perspektivene som benyttes er kjente innen denne typen forskning. Prosjektet tar med dette ikke en aktiv politisk posisjon ved å problematisere idegrunnlaget for entreprenørskap og inkludering. Idealet er at jeg som forsker vil stille meg åpen for mulige resultater av undersøkelsen uten at jeg tar et politisk standpunkt.

1.5 Kappens struktur

Figur 1.1 viser forholdet mellom delene i avhandlingen og kappen følger samme struktur. De tre sentrale områdene fra figur 1.1 er tillagt like mye vekt og blir redegjort for kapittel 2. De teoretiske perspektivene greier ut for disse delene ved først å presentere ulike perspektiver som har betydning for hvordan man jobber med inkludering i den norske skolen innenfor en historisk og politisk kontekst, og pedagogiske konsekvenser dette får for gjennomføring i praksisfeltet. Videre greier den ut for entreprenørskap i opplæringen som et politisk satsingsområde og de pedagogiske konsekvenser man kan finne igjen i metodikken til elevbedrifter, som er den empiriske konteksten. Den første delen av avhandlingens teoretiske del vil beskrive og legge grunnlag for bakenforlig-

gende politiske premisser og intensjoner i problemområdet uten å problematisere eller kritisere dette grunnlaget. Avhandlingen forholder seg på denne måten til disse politiske beslutningene gjennom rene beskrivelser. I den siste delen av kapittelet presenteres og argumenteres det for avhandlingens forståelse og bruk av begrepet læringsutbytte, og da spesielt rettet mot elever med særlige behov ved deltakelse i Elevbedrifter. De to første områdene presenteres hovedsakelig ut fra en politisk kontekst med pedagogiske operasjonaliseringer for bruk i praksis, mens det siste området er effektområdet. Avhandlingen argumenterer for sin bruk av begrepet læringsutbytte ut fra hva jeg som forsker mener at skolefeltet skal forholde seg til, jfr. formålsparagrafen og læreplanen. Det legges frem en argumentasjon basert på allerede utviklet teori som prosjektet har brukt i tolkning og drøfting av resultater. Videre presenteres metodiske valg og begrunnelser for disse i kapittel 3, sammen med etiske overveielser. Artikkene og studienes funn presenteres i kapittel 4, og deretter sammenfattes avhandlingens funn i kapittel 5. Den siste delen av avhandlingen trekker konklusjoner på grunnlag av de teoretiske rammene som er trukket opp i avhandlingens første del, og diskuterer hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at entreprenørskapsopplæringen skal gi et læringsutbytte for alle elever.

2.0 Teoretiske perspektiver

Denne avhandlingen bygger på skolens målsetning om å være en inkluderende skole (jfr. LK06), og det teoretiske grunnlaget relateres til utvikling av den inkluderende skolen. Prosjektet har ikke som mål å bygge ny teori rundt et problemområde, men benytter teori som allerede er utviklet og undersøker konsekvensene av entreprenørskapssatsingen for inkludering i skolen. Entreprenørskap i opplæringen er et forholdsvis nytt fenomen i norsk skole og implementeringen er basert på politisk satsing, ikke på pedagogisk opplæring for verken lærere eller skoleledere. Pedagogiske tilnærminger for å løse dette politisk prosjektet varierer i stor grad på skolenivå, men i stedet for å problematisere hvordan det politiske prosjektet blir løst i praksis, er det *konsekvenser* som er tema i avhandlingen. I dette arbeidet er det valgt å ta utgangspunkt i de politiske intensjoner og målsetninger som retter seg mot problemområdet gjennom deskriptive beskrivelser. Det er derfor valgt å benytte etablerte beskrivelser av hva en inkluderende skole og entreprenørskap i opplæringen inneholder og innebærer. De deskriptive beskrivelsene vil aktualisere hvordan politiske intensjoner og pedagogiske strategier setter rammebetingelser for opplæringen, og konsekvenser dette får. I de følgende kapitlene presenteres avhandlingens hovedområder (som vist i figur 1.1) blant annet gjennom å redegjøre for en historisk kontekst og tilnærminger for å forstå delområder i avhandlingen, med den hensikt å problematisere kompleksiteten i prosjektets problemområde. Jeg har lagt vekt på å redegjøre for ulike tilnærminger og agendaer på problemområdet og argumentere for de valgene jeg har gjort, og resultatene begrunnes ut fra disse beskrivelsene i avhandlingens avsluttende del. De står som to utkikkspunkt når jeg som forsker vil få et overblikk over elevenes erfaringer og utbytte. Derfor er det også lagt større vekt på å diskutere konseptuelle aspekter ved læringsutbytte, fremfor å problematisere det pedagogiske innholdet i inkludering og satsingen på entreprenørskap i opplæringen.

2.1 En inkluderende skole

Prinsippet om en inkluderende skole står sterkt i den norske skolen og er formulert i læreplanen som et overordnet mål. Dette prosjektet tar utgangspunkt i at det vært lagt vekt på en inkluderende opplæring i den norske skolen. I et faglig perspektiv finner avhandlingen støtte, og argumenterer for, at en opplæring som favner om et mangfoldig elevgrunnlag, fremmer både et faglig og et sosialt læringsutbytte. Nedenfor vil jeg re-

degjøre for inkludering som teoretisk begrep og vise til pedagogiske strategier i og med at utvikling og tiltak er tett knyttet til politiske målsetninger innenfor dette området. I spenningsfeltet mellom ideologiske målsetninger og praktiske innsatser viser det seg at spesielle tiltak for enkeltelever øker, og inkludering er ofte assosiert med spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak (Bachmann & Haug, 2006). Dette er av særlig interesse i avhandlingen fordi den har brukt kategorisering av elever på grunnlag av behov for ekstra hjelp og støtte i undervisning. Avhandlingen er forstått og utviklet innenfor den norske konteksten og kan vanskelig løsrive seg fra de oppfatningene som preger de nasjonale føringer og forståelser. Dermed bringer den med seg et inkluderingsperspektiv der likeverdighet er et premiss for all opplæring, samtidig som utvalget i de empiriske undersøkelsene deles i *elever med behov for ekstra hjelp og støtte*, og *elever uten dette behovet*, noe som kan gi inntrykk av at avhandlingen vil bidra til å opprettholde en kompensierende forståelse av et vanskeperspektiv. Dette er problematisk fordi avhandlingen har lagt vekt på at en inkluderende opplæring innebærer en reduksjon av kategoriseringer, slik det også formuleres i norsk forskningslitteratur (se eksempelvis Haug, 2003). Den dominerende litteraturen har betydning for hvordan man jobber med inkluderende prosesser i skolen, og det er i lys av denne det empiriske materiale har blitt hentet inn og analysert.

2.1.1. Utviklingen av en forståelse for inkludering

I tillegg til opplæringsmålene formulert i opplæringsloven § 1-1, har den norske grunnskolen et overordnet mål om å være en inkluderende skole. I norsk skolepolitikk har opplæring blitt sett på som en rettighet for alle og mangfoldet som en demokratisk styrke. Opplæringen skal bidra til å gi mulighet for alle elever til å delta i det mangfoldige samfunnet, både under og etter utdanningen, og alle barn og unge skal få et tilpasset og likeverdig undervisningstilbud. Til tross for en tydelig målformulering, er det imidlertid rom for tolkning av prinsippet, noe som blir tydelig i faglitteraturen og de ulike pedagogiske tiltakene som har vært iverksatt. Selv om tilbudet skal være lokalbasert, og undervisningen primært sett skal foregå i samlet klasse, innebærer ikke det nødvendigvis at opplæringen er inkluderende, som jeg videre vil problematisere. Den norske inkluderingsstrategien bygger på en nasjonal historisk utvikling som både er preget av internasjonale føringer og nasjonale ideologiske grunntanker. En viktig internasjonal markør, og avgjørende for den norske inkluderingsdebatten, er ratifiseringen av Salamancaerklæringen i 1994 (Strømstad et al., 2004).

Det er en *global* politisk forståelse og enighet om at utdanningssystemene skal være inkluderende, og at *alle* har rett til utdanning. UNESCO formulerte i Salamancaerklæringen: «The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may

have» (UNESCO, 1994, s. 11). Salamancaerklæringen fra 1994 ble vedtatt på World Conference on Special Needs Education av representanter for 92 regjeringer og 25 internasjonale organisasjoner, deriblant FN, og omhandler prinsipper for «special needs education». Dette oversettes gjerne til norsk med begrepet «spesialundervisning» eller «opplæring av barn med særlige behov», men når man forholder seg til internasjonal litteratur er det tydelig at «special needs education» forstås og organiseres meget forskjellig, og at den norske «spesialundervisningen» blir en for snever forståelse av hva som omfattes av «special needs education». Jeg har derfor valgt å bruke «special needs education» i videre omtale av den internasjonale litteraturen, og benytte «spesialundervisning» når det er den norske organiseringen som omtales. På samme måte er det valgt å holde på «disabilities» som begrep når fokuset er på internasjonal litteratur, organisering og forståelse, ettersom det kan oversettes med funksjonshemming både i form av individuelle, fysiske og/eller psykiske hemninger eller som ytre forhold som virker hemmende. Som den videre gjennomgangen vil vise, gir en global enighet likevel ulike tilnærminger til hvordan man best kan gjennomføre inkluderende opplæring og hvem denne opplæringen omfatter.

Erklæringen legger vekt på at alle barn har rett til utdanning, og at «special needs education» retter seg mot barn og unge som har en «disability» der «disability»-begrepet er rettet mot en utvidet forståelse av hemning som også omfatter vansker utenfor individet. Som det går frem av sitatet ovenfor, legger UNESCO dermed vekt på at forståelsen av begrepet er relasjonelt og ikke patologisk, en distinksjon som også er synlig i faglitteraturen innenfor feltet. En patologisk forklaring på spesialpedagogiske behov er knyttet til en psyko-medisinsk forståelse av «disability», mens relasjonelle forklaringer forholder seg til den konteksten som skaper eller opprettholder de spesialpedagogiske behovene. Distinksjonen mellom begrepene og bruken av dem er dermed sentral for å forstå og forklare både opprinnelsen til de spesialpedagogiske behovene, men også intervensjonsforslag som følger (Skidmore, 1996). Spesialpedagogiske behov som forklares ut fra en psyko-medisinsk forståelse (evt. patologisk program jfr. Hausstätter, 2011, eller det kategoriske perspektiv jfr. Persson, 1998) er individsentrerte og begrunnes ofte ut fra vansker eller hemninger den enkelte har. Den spesialpedagogiske intervensjonen vil forsøke å kompensere for disse vanskene slik at de negative implikasjoner og konsekvenser reduseres eller i beste fall forsvinner. Relasjonelle forklaringer på spesialpedagogiske behov er derimot rettet mot møtet mellom individet og omgivelsene. Relasjonelle forklaringer (evt. relasjonelt perspektiv jfr. Persson, 1998, eller det sosiale programmet jfr. Skidmore, 1996/Hausstätter, 2011) vil derfor se på sosiale prosesser som skaper eller opprettholder vansker for den enkelte, og i et slikt perspektiv vil en intervensjon fokusere på å endre på elementer i den konteksten. Dette kan for eksempel dreie seg om aktuelle arbeidsmetoder eller læringsmiljø. En tredje dimensjon omtaler Skidmore (1996) som det organisatoriske paradigme, der vansker eller hemninger er et resultat av samfunnets

organisatoriske løsninger. Spesialpedagogiske behov oppstår, i lys av denne forståelsen, som en følge av hvordan eksempelvis skoledagen er organisert. Dette kan eksempelvis dreie seg om undervisningsmetoder, der et tiltak kan være å endre fra tradisjonell tavleundervisning til mer praktisk rettede oppgaver. De spesialpedagogiske tiltakene rettet mot «disability» er dermed mange-fasettert og komplekse, og strategier for en inkluderende opplæring for *alle* vil vokse ut av ulike nasjonale tradisjoner og muligheter.

Dette er blant annet synliggjort av Kiuppis og Hausstätter (2014) som har identifisert tre ulike agendaer i den internasjonale litteraturen:

- 1) Inkludering handler først og fremst om å integrere mennesker med «disabilities» i det ordinære opplæringsstilbudet. Motsetning er å ha segregerte opplæringsstilbud for denne gruppen. «Special needs education» er dermed rettet mot gruppa «people with disabilities».
- 2) Inkludering handler om å gi «special needs education» innenfor det ordinære utdanningstilbudet, men med et særlig fokus på sårbare grupper (som arbeidende barn, urbefolkning, språklige minoriteter m.m.), marginaliserte grupper (som barn i utkantstrøk og barn i slummen) eller barn med særlige læringsvansker som tradisjonelt er oppfattet som barn med «disabilities».
- 3) Inkludering handler om å forholde seg til mangfold og diversitet, og at den heterogene elevgruppen ikke er kategorisert i vanskegrupper eller ved hjelp av en annen form for inndeling i grupper, for eksempel etter rase, religion, kjønn eller vansker.

Til tross for at inkludering er det felles målet, viser denne inndelingen at det er ulikt fokus på hvilke grupper som skal inkluderes, og om individene i det hele tatt skal kategoriseres grupper. Kiuppis og Hausstätter (2014) understreker at de ulike tilnærmingene har betydning for hvordan opplæringen organiseres og for hvordan man forstår inkludering i forhold til mennesker med særlige behov. Det førstnevnte perspektivet har vært særlig opptatt av rettighetene til mennesker med «disabilities». Organisering av «special needs education» skal dermed ikke foregå i segregerte settinger. Inkludering har, i dette perspektivet, vært sett som en videreutvikling av de *integrerings*prosessene som hadde pågått i noen tiår, noe som har særlig vært fremme i den amerikanske inkluderingsdebatten (Strømstad et al., 2004). Det andre perspektivet har en bredere tilnærming til inkludering av mennesker med særlige behov og overskrider inkluderingsforståelsen som fremkommer i den første tilnærmingen. Det er fremdeles «people with disabilities» som er målgruppe for «special needs education», men det er lagt vekt på at elevgruppen også skal være deltakende og ha en utvikling og et utbytte av opplæringen (Kiuppis & Hausstätter, 2014, henviser til Westwood, 2013). I Salamancaerklæringen er det vektlagt at «disabilities» omfatter flere vanskegrupper:

«(...) schools should accommodate **all children** regardless of their physical,

intellectual, social, emotional, linguistic or other conditions. This should include disabled and gifted children, street and working children, children from remote or nomadic populations, children from linguistic, ethnic or cultural minorities and children from other disadvantaged or marginalized areas or groups” (UNESCO, 1994, s. 6, uthevet av forfatteren).

Inkludering er på denne måten rettet mot opplæring for alle, men med et særlig fokus på sårbare grupper som kan tenkes å ikke være deltakende eller ha en adekvat utviklingsmulighet innenfor det ordinære tilbudet. Dermed handler inkludering her om å respondere på diversiteten i gruppa (Florian & Linklater, 2010). Den siste tilnærmingen bygger på en inkluderingsforståelse som går ut over vanskegrupper. Det fokuseres derimot på at populasjonen er heterogen og at opplæringen må forholde seg til diversitet og mangfold uten å kategorisere særlige vanskegrupper eller sosialt utsatte grupper. Opplæringen må på denne måten «ensuring a basic minimum standard of education for all» (Kiuppis & Hausstätter, 2014, s. 3 siterer Ainscow, 2012). Denne tilnærmingen til inkludering innebærer dermed et skifte i hvordan man tenker om opplæring. Den skal forholde seg til et mangfold uten å være kompensierende. Gjennom dette perspektivet kan man dermed si at det vil være paradoksalt å snakke om «inkluderende opplæring» fordi den alltid vil forholde seg et kompensatorisk aspekt. Skiftet innebærer altså at opplæringen ikke lenger har det samme behovet når det mangfoldige elevgrunnlaget er et premiss.

2.1.2. Inkludering i den norske skolen

Da Salamancaerklæringen ble undertegnet, hadde det allerede fra 70- og 80-tallet pågått en integreringsbevegelse i vestlige land (Vislie, 2003). Denne var en motreaksjon til det segregerende opplæringsystemet som preget 50- og 60-tallet (Hausstätter & Jahnukainen, 2014). I Norge var integrering av barn og unge i ordinære opplæringsinstitusjoner på agendaen allerede fra 60-tallet, og da Blomkomiteens innstilling ble avgitt i 1970 førte det til endringer i grunnskoleloven og lov om videregående opplæring, og videre fulgte en oppheving av spesialskoleloven fra 1951. Endringene innebar en nedskalering og etter hvert fullstendig nedlegging av spesialskolene i landet, og alle barn og unge skulle nå få en opplæring tilpasset evner og forutsetninger innenfor det ordinære opplæringstilbudet. På denne måten ble den innledende integreringsbevegelsen av stor betydning for barn og unge med særlige behov, både i forhold til opplæringssted, men også knyttet til de spesialpedagogiske behovene til hver enkelt. Vislie (2003) peker på at integrering var et forsøk på å reformere et system. Integreringspolitikken i skolefeltet var opptatt av hvordan man skulle ivareta de individuelle rettighetene for barn med særlige behov sine rettigheter for opplæring og utdanning *innenfor* en felles, ordinær skole. Opplæring *for alle* fokuserte på *spesialundervisningen* for å kunne integrere *de spesielle* inn i

ordinære opplæringsinstitusjoner. Dermed blir den ordinære opplæringen et system som må forholde seg til diversitet og en mangfoldig elevgruppe. I Norge bygde *inkluderings*-begrepet således på den pågående integreringen som hadde vært virksom i flere tiår og den norske, inkluderende skolen må ses i lys av denne utviklingen. Dette har betydning for hvordan man jobber med inkludering og for fokuset på kategorisering av elever med særlige behov innenfor den inkluderende skolen.

I Norge har vi en relativt stor andel elever som mottar spesialundervisning innenfor det ordinære opplæringstilbudet, et fenomen som kan oppfattes å stå i motsetning til et mål om en inkluderende skole. Hausstätter og Jahnukainen (2014) peker på at det spesialpedagogiske feltet ikke hadde en sentral posisjon i debatten om inkludering i den norske skolen fordi spesialundervisningen ble sett på som en del av problemet som integrering skulle løse. Dette har videre hatt betydning for den politiske strategien man har brukt for å videreutvikle inkludering i skolen. Vislie (1995) hevder at man kan skille mellom to integreringsstrategier i den vestlige integreringsperioden på 70- og 80-tallet. Den ene fokuserte primært på spesialundervisning, og hvordan organisering og tilrettelegging av spesialundervisning ble brukt en strategi for inkludering. Den andre strategien fokuserte primært på den allmenne undervisningen. Inkludering i skolen handlet her om hvordan organisering og tilrettelegging av den ordinære undervisningen kunne møte det mangfoldige elevgrunnlaget. Den norske tilnærmingen er, som Hausstätter og Jahnukainen (2014) peker på, innenfor den andre strategien der en reformering av allmennoplæringen var nødvendig. Der man tidligere hadde fokusert på, og dermed opprettholdt, de særlige behovene for den enkelte og dermed også vanskeperspektivet (Haug, 2003b), ble det nå viktig å fokusere på de organisatoriske og institusjonelle forutsetningene rundt individene, og videre på kvaliteten av opplæringen som ble gitt (Vislie, 2003). Denne bakgrunnen er nødvendig for å forstå hvordan man jobber for å nå målet om en inkluderende opplæring i den norske skolen. Det er et fokus på kompenserende tiltak for den enkelte med spesialpedagogiske behov, og disse skal gis innenfor rammen av den ordinære opplæringen i felles klasserommet og ved den lokale skolen der elevene har sin naturlige tilhørighet. Opplæringsformer som bidrar til å opprettholde kompenserende tiltakene vil ikke kunne kategoriseres som tiltak for en inkluderende opplæring, noe som er et viktig poeng i denne studien. Til tross for at prosjektet fokuserer på elever med særlige behov, er det *opplæringen* som er det primære objektet for undersøkelsene, og spørsmålet som belyses er om den i praksis er egnet til å støtte de inkluderende prosessene i skolen.

Ovenfor har jeg lagt vekt på å få fram ulike perspektiver på den inkluderende skolen, både når det gjelder ideologi og strategi. Inkluderingsbegrepet er ikke entydig, og som et mål for opplæringen vil ulike perspektiver og forståelser være i konflikt med hverandre basert på hvilke strategier og løsninger man velger. Florian og Spratt (2013) har dessuten

pekt på at begrepet endrer seg over tid, og de viser til Slee (2006) som hevder at all slags aktivitet kan passere som inkluderende i mangel av en tydelig forståelse for begrepet. I og med at dette prosjektet ikke har lagt vekt på å gjøre en konseptuell analyse av begrepet, har jeg i dette arbeidet valgt å fokusere på organiseringen av en inkluderende opplæring må være en strategi der skoler og lærere kan lykkes i større eller mindre grad. Det er formulert flere definisjoner av begrepet som til en viss grad overlapper hverandre, men jeg har valgt å benytte Haug (2003b) som legger frem fire arbeidsområder skolen må fokusere på for å være en inkluderende skole, og denne formuleringen er dekkende for flere forståelser av inkluderingsbegrepet:

- Fellesskap
 - Alle elever skal ha mulighet til å være medlemmer av en klasse eller gruppe, og få ta del i det sosiale livet på skolen sammen med andre.
- Deltaking
 - Alle elever skal få delta i fellesskapet og bidra med de evner og forutsetninger man besitter. Gjennom å yte til fellesskapet vil man også få nytte godt av andres deltakelse. Dette innebærer noe utover å være en inaktiv tilskuer.
- Demokratisering
 - Alle elever skal bli hørt, og alle skal ha mulighet til å påvirke det som gjelder egen utdanning.
- Utbytte
 - Alle elever skal ha et faglig og sosialt utbytte av opplæringen.

Haug fokuserer med disse formuleringen på at prinsippet om inkludering innebærer og definerer bestemte oppgaver og ansvar for skolen som den som institusjon må arbeide med å løse, til beste for alle elever. Opplæringsinstitusjonens ideal må være å stadig strekke seg mot en mer inkluderende virksomhet, og at dette gjøres ved å fokusere på de skisserte, sentrale områdene. Inkludering er dermed ikke noe man kan si at man har oppnådd og er ferdig med ved sin virksomhet, fordi det aldri vil være ferdigstilt. Det er imidlertid litteratur på feltet som antyder at prinsippet om inkludering er å oppfatte som et mål, til forskjell fra en prosess. Denne litteraturen har et fokus på arbeidsmetoder «som virker» inkluderende, og strategier og veier til inkludering. I følge denne litteraturen kan effektive strategier, eventuelt basert på evidensbasert kunnskap, love en oppnåelse av inkludering, men i denne typen litteratur blir problemområdet sett som et teknisk problem (Allan, 2014). Tekniske problemer kan muligens løses med enkle strategier og ferdigstilte modeller, men Bachmann og Haug (2006) legger vekt på at «verken inkludering eller tilpasset opplæring kan reduseres til enkle metoder for pedagogisk handling. De er begge helhetlige tilnærminger til arbeidet i skolen» (s. 89). En helhetlig tilnærming til arbeidet i skolen innebærer i denne sammenheng en forståelse for kompleksiteten i arbeidet med å fremme en inkluderende virksomhet. Nå vi ser på de sentrale områdene,

som vist ovenfor, vil de ikke til enhver tid være støttende i forhold til hverandre. De kan derimot være i konflikt med hverandre. Eksempelvis er det ikke nødvendigvis slik at aktiv deltaking støtter et økt utbytte, eller at demokratisering som prosess innebærer deltakelse (Bachmann & Haug, 2006). På denne måten er enkle løsninger for å fremme en inkluderende skole ikke nødvendigvis forenelige med målet, når arbeidet i praksis er både sammensatt og utfordrende. Hausstätter (2014) argumenterer for at vi kun kan fremme inkludering ved å forstå denne kompleksiteten, og at arbeidet med en inkluderende skole er en stadig prosess, ikke fiksert og absolutt. En inkluderende opplæring vil på den måten være en «unfinished inclusive education» (Hausstätter, 2014).

Som det er argumentert for ovenfor, innebærer en helhetlig tenkning rundt de inkluderende prosessene i skolen et fokus på fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte, og det er også denne tilnærmingen avhandlingen benytter når den vil undersøke om entreprenørskap er en arbeidsmåte som kan fremme en inkluderende opplæring. En helhetlig tenkning om inkluderende opplæring innebærer at arbeidsområdene er rettet mot fellesskapet, ikke mot enkeltindivider. Det dreier seg ikke om å legge opplæringen til rette for *enkelte elever* slik at de skal ha mulighet til å være i et fellesskap eller delta med de evner og forutsetninger man besitter. Dette har Haug (2003) presisert ved å benytte formuleringen «alle elever» i hvert av de enkelte områdene. Denne forståelsen er lagt til grunn i avhandlingsarbeidet når den undersøker hvorvidt satsingen på entreprenørskap i opplæringen kommer i konflikt med målet om en inkluderende skole og diskusjonen av i hvilken grad elevbedrift som arbeidsmetode fremmer læringsutbytte for elever med særlige behov. Det legges derfor vekt på å undersøke arbeidsmetodens muligheter for å fremme en inkluderende opplæring ved hjelp av Haugs inndeling. Elevenes læringsutbytte er, som vist, også sentralt innenfor inkluderingsfeltet. Til tross for at avhandlingens formål er rettet mot en inkluderende opplæring, er det empiriske utvalget inndelt to elevgrupper: elever med og uten særlige behov. Dette henger sammen med at inkluderingsperspektivet i den norske skolen har fokusert på organisering av den ordinære opplæringen, noe som innebærer at inkludering ofte blir assosiert med spesialundervisning (Haug, 2010). Ifølge Haug henger dette sammen med hvordan man har forsøkt å restrukturere spesialundervisningen for å kunne tilpasse denne til de ordinære undervisningsinstitusjonene. I avhandlingens anstrengelser for å undersøke om elevbedrifter er inkluderende, har den valgt å fokusere på en elevgruppe som har utfordringer i den norske skolen.

2.1.3. *Spesialundervisning*

Opplæringslovens § 1-3 fastslår at den generelle opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger, mens § 5-1 presiserer at elever som ikke har eller kan få tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har rett til spesialundervisning. Lovens formulering

har derfor et fokus på *utbytte* som et premiss, og ikke på diagnostisering. Omfanget av elever som får vedtak om spesialundervisning har vært relativt stort og har økt fra om lag 5,5 prosent i 2006 til 8 prosent i 2015 (GSI), til tross for at styringsdokumenter har understreket at omfanget for spesialundervisningen skulle reduseres (Utdannings- og forskningsdepartementet, 2003). Det utdanningspolitiske målet har vært at tilpasset opplæring i større grad skal avhjelpe behovet for spesialundervisning (se eksempelvis Stortingsmelding nr. 30, 2003–2004 og NOU nr. 16: 2003). I tråd med Jarning (2012) sitt poeng om at skolens oppgave og innhold endrer seg som følge av politiske målsetninger (kap. 1.1) og også kan bidra til å skape nye behov for enkelte, kan det se ut til at skolen ikke har vært i stand til å oppfylle de oppgavene den var satt til å gjøre for *noen elever*. Dette har videre ført til et økende behov for spesialundervisning. Mange har påpekt at behovet for spesialpedagogiske tiltak må ses i sammenheng med kvaliteten på den ordinære opplæringen (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Strømstad, Carlsten, Hausstätter, Nordahl & Markussen, 2007). Spørsmålet om hvem som får spesialundervisning er debattert i forskningslitteraturen, og det gjøres en utdypende redegjørelse for dette spørsmålet i kap. 3.2.3. Der forklares også avhandlingens bruk av begrepet «elever med særlige behov», og hvordan avhandlingen skiller mellom elever som mottar spesialundervisning og elever med særlige behov. Likevel er det ikke nødvendigvis en motsetning mellom spesialundervisning og inkluderende opplæring, men selve organiseringen av spesialundervisningen kan virke segregerende. I de tilfellene der spesialundervisningen har en avlastende funksjon for den ordinære opplæringen, vil enkelte hevde at den like fullt vil være i strid med prinsippet om den inkluderende skolen (Nordahl & Overland, 1998; Tøssebro, 2003).

Spesialundervisningen i norske skoler er hovedsakelig organisert på tre ulike måter; helt eller delvis innenfor rammene av den ordinære undervisningen, som enetimer eller i mindre spesialgrupper utenfor det ordinære klasserommet, og kan gis i ett eller flere fag. Det kan se ut til at elever som får spesialundervisning gjennom segregerende tiltak, har en lavere kompetanse på flere områder enn elever som får spesialundervisning i det ordinære klasserommet (Markussen, 2000). Dette tyder på at segregerende tiltak ikke øker de skolefaglige resultatene. I tillegg ser det ut til at elevgruppa som mottar spesialundervisning har en rekke utfordringer sammenlignet med de øvrige elevene i opplæringen. Tidligere undersøkelser fastslår at denne elevgruppen viser en svakere grad av motivasjon og trivsel, de viser dårligere arbeidsinnsats, har svakere relasjoner til medelever i det sosiale miljøet og viser svakere skolefaglige resultater, og spesialundervisningen ser også ut til å opprettholde elevenes situasjon (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Pijl, Frostad, & Mjaavatn, 2013; Solli, 2005). Elever som får spesialundervisning strever dermed både sosialt og faglig på skolen. En opplæring som kan fremme en inkluderende praksis og bidra til færre segregerende tiltak kan derfor ha betydning for et faglig og sosialt læringsutbytte for denne elevgruppen. Dette prosjektet reiser derfor

spørsmålet om entreprenørskap i opplæringen kan være et slikt tiltak.

2.2 Entreprenørskap i utdanningen

Entreprenørskap i utdanningen har de siste tiårene vært et nasjonalt og internasjonalt politisk satsingsområde på alle nivåer i utdanningssystemet, og det har vært en stor økning i entreprenørskapsopplæring i alle de europeiske landene (Johansen & Støren, 2014b). Den nasjonale, tverrdepartementale satsingen² har vært under påvirkning fra både den europeiske kommisjonen (European Commission, 2007) og et nordisk samarbeid (Sjøvoll & Lund, 2011). I et samfunnsperspektiv begrunnes satsingen i et behov for en fremtidig fleksibel og kompetent arbeidsstyrke, noe som blant annet vil være avgjørende for individets evne til verdiskapning (Kunnskapsdepartementet et al., 2009). På individnivå begrunnes satsingen som et middel for utvikling og stimulering av personlige egenskaper, holdninger og ferdigheter (European Commission, 2012; Kunnskapsdepartementet et al., 2009). Den politiske retorikken legger dermed vekt på at entreprenørskap har betydning for individets utvikling og dets nærmeste omgivelser, og individets evne til å gjøre ideer om til handlinger.

Når det gjelder hvordan man kan organisere entreprenørskapsopplæringen, så varierer dette på de ulike nivåene i utdanningen, og det er læreplanen (LK06) som er styrende for grunnopplæringen. Den siste handlingsplanen (Kunnskapsdepartementet et al., 2009) legger opp til en bred tilnærming til entreprenørskap gjennom å sidestille tre områder: Entreprenørskap i utdanningen skal 1) utvikle personlige egenskaper og holdninger, 2) gjennom entreprenørielle arbeidsformer skal man lære generelle ferdigheter og fag, og 3) få spesifikk kompetanse i bedriftsetablering (se figur 2.1). Læreplanen, på sin side, gir muligheter for organisering av entreprenørskap både i eget fag, som arbeidsmetode integrert i andre fag eller som et emne i andre fag. Når entreprenørskap benyttes som en arbeidsmetode integrert i andre fag, kan den eksempelvis ta form som elevbedrifter. Gjennom elevbedrifter har man mulighet til å stimulere til flere, eller alle, områder handlingsplanen legger vekt på, og arbeidsformen går dermed utover et rent næringslivsperspektiv på entreprenørskap.

Denne delen av avhandlingen vil redegjøre for fenomenet entreprenørskap i den norske utdanningen, både gjennom utdyping av begrepet og av ulike perspektiver på begrepsforståelsen. En kort, historisk utvikling plasserer deretter fenomenet inn i en utdanningskontekst, og ser videre på praktiske konsekvenser dette har fått i den norske skolen, blant annet gjennom implementering elevbedrifter. Elevbedrifter var det hyppigst rapporterte entreprenørskapsprosjektet i ungdomsskolen i skoleåret 2010/2011 (Johansen & Schanke, 2014b), og dermed et betydningsfullt prosjekt i en norsk skolekontekst.

2 Kunnskapsdepartementet, (daværende) Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet

Som nevnt innledningsvis er forskning på entreprenørskap i utdanningen stadig voksende, men den er i stor grad rettet mot de høyere utdanningsnivåene (Lautenschläger & Haase, 2011) og effekter av denne (Johansen og Schanke, 2014a). Forskning på dette nivået retter seg eksempelvis mot betydningen av en entreprenørskapsutdanning for oppstartsintensjoner, -vilje og -evne (Johansen & Clausen, 2011; Peterman & Kennedy, 2003; Pruett, 2012; Støren, 2014 henviser til Rae, Martin, Antcliff & Hannon, 2012), entreprenørskap som en egenskap eller en ferdighet (Gorman, 1997; Henry, Hill & Leitch, 2005; Lautenschläger & Haase, 2010) eller institusjonenes aktiviteter for entreprenørskapsopplæring (Pittaway & Cope, 2007). Denne forskningen er hovedsakelig å finne innenfor tidsskrifter rettet mot næringsutvikling eller utdanning for næringsutvikling. Disse områdene har ikke vært relevante i arbeidet med dette prosjektet og vil ikke bli videre gransket. Det har i stedet vært aktuelt å sette seg inn i forskning på de lavere utdanningsnivåene, selv om enkelte områder fra de høyere nivåene også kan tangere enkelte temaer i dette prosjektet (som eksempelvis hvordan enkelte egenskaper er mer «entreprenørielle» enn andre). Forskning rettet mot videregående opplæring omfatter imidlertid temaer som både overlapper og tangerer dette prosjektet, og i tillegg finnes det noe forskning på grunnopplæringsnivået, men i og med at dette prosjektet ikke omhandler konseptuelle analyser av entreprenørskap, brukes denne litteraturen først og fremst for å ramme inn fenomenet i en praktisk kontekst i skolen.

Kunnskapstilfanget på dette området kan sorteres i to retninger; hvordan entreprenørskap i utdanningen forholder seg til behov og utfordringer i opplæringsfeltet, og effekter og faktorer for effekter (Lepoutre, van den Berghe, Tilleuil & Crijns, 2010). Temaer som omhandler *hva* entreprenørskap i utdanningen er og hvordan entreprenørskap kan forstås i opplæringsfeltet er problematisert spesielt i de nordiske landene, og studier viser at overgangen fra entreprenørskap som næringsbegrep til en pedagogisk praksis er problematisk (Korhonen, Komulainen & Rätty, 2011; Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila & Rytkola, 2010). Det er lærerne som er i sentrum for disse undersøkelsene, og det kan se ut at de strever med å omforme entreprenørskapsbegrepet og transformere innholdet til læringsaktiviteter og utbytte (Korhonen et al., 2011). Backström-Widjeskog (2009) peker på forskjeller mellom lærere som legger vekt på individuelle og sosiale entreprenørskapskompetanser til forskjell fra lærere som legger vekt på økonomiske og næringsrettede aktiviteter, og knytter denne forskjellen til forutgående innsikt i fenomenet. Denne dikotomien finner også Leffler (2009). Disse studiene legger vekt på at entreprenørskap i opplæringen må forstås i et bredt perspektiv og omhandle mer generelle ferdigheter, noe Gibb (1993) var en tidlig talsmann for (Dal, Elo, Leffler, Svedberg & Westerberg (2016). Nettopp her ligger en av hovedutfordring i forskningsfeltet: Konseptet er problematisk å definere fordi det er knyttet til ulike domener som har forskjellige perspektiv på fenomenet (Haara, Jenssen, Fossøy & Røe Ødegård, 2016). Forskning knyttet til pedagogisk entreprenørskap er opptatt av denne

brede forståelsen og fokuserer på hvordan entreprenørskap i opplæringen kan bidra til å utvikle ferdigheter som ikke så lett lar seg måle, som kreativitet, selvtillit, selvstendighet (Korhonen et al., 2011; Leffler, 2006; Røe Ødegård, 2012). Den legger også stor vekt på studenters, læreres og skolelederes frustrasjoner og utfordringer i implementeringsarbeidet, og på spenninger mellom entreprenørskapsopplæring og mer tradisjonelle undervisningsformer og læreres manglende kunnskap om feltet (Korhonen et al., 2011).

Forskning i grunn- og videregående opplæring med temaer som peker på effekter av entreprenørskapsopplæring, er blant annet opptatt av elevenes utbytte, men på ulikt vis. Noen studier fokuserer for eksempel på hvilken betydning entreprenørskapsopplæring har på utvikling av entreprenørielle egenskaper eller ferdigheter, som kreativitet (Lepoutre et al., 2010), samarbeidsevner (Riese, 2010), motivasjon (Johansen, Skålholt & Schanke, 2008) og akademisk læringsutbytte (Johansen & Schanke, 2014). Riese (2010) peker blant annet på hvordan vennskap har betydning for interaksjoner, og dermed også for et læringsutbytte, i arbeidet med ungdomsbedrifter på videregående skole. Der vennskap bidrar til diskusjon og effektivitet i bedriften er det også en faktor som hemmer utvikling gjennom å hindre konflikter, konflikter som kunne bidratt til videre kreativitet. I undersøkelser rettet mot motivasjon ved deltakelse i en rekke ulike entreprenørskapsprosjekter, finner Johansen (2014b) ingen statistiske effekter som tyder på at deltakelse i entreprenørskapsprosjekter øker skolemotivasjon og reduserer fravær i skolen. Utvalget til Johansen har både rettet seg mot grunn- og videregående skole, men resultatet er hovedsakelig det samme for de to ulike utdanningsnivåene. Når det gjelder elevbedrifters innflytelse på akademiske læringsutbytte, finner Johansen (2014a) at deltakelse har effekt for grunnskoleelever, men ikke elever på videregående skole. Han knytter disse forskjellene til undervisningssituasjonen på de to ulike nivåene, og mener at de positive resultatene for grunnskoleelevene henger sammen med dette nivåets fokus på tverrfaglighet og stimulering av kreativitet, samarbeid og selvtillit.

2.2.1. Entreprenørskapsbegrepet

Tradisjonelt har entreprenørskapsbegrepet vært begrunnet og forstått ut i fra et økonomisk perspektiv, knyttet til nyutvikling av forretningsmessig virksomhet. Innenfor dette perspektivet er Schumpeters teori om økonomisk utvikling sentral (Spilling, 2014). Joseph Schumpeter introduserte sin teori i boken «Theorie der wirtschaftlichen Entwicklung», et verk som ble utgitt på engelsk i 1934. I denne teorien er endringsagentene, altså entreprenørene, sentrale. Entreprenørene introduserer nye ideer og virksomheter til det allerede eksisterende, og gjennom denne virksomheten forstyrres strukturer som allerede er etablert (Spilling, 2014). Denne forstyrrelsen forplanter seg så videre og skaper igjen nye endringer. På denne måten drives det frem en kontinuerlig utvikling av både virksomhet og økonomi. Schumpeter betraktet det kapitalistiske samfunnssystemet som

et system for endring, og entreprenøren som aktiv i denne utviklingsmekanismen (Spilling, 2014). Entreprenørskap er på denne måten, en drivkraft for økonomisk og samfunnsmessig utvikling. I den norske utdanningskonteksten kommer denne forståelsen til syne i de utdanningspolitiske styringsdokumentene gjennom utsagn som: «Regjeringen vil føre en moderne og aktiv politikk for å skape verdier. Entreprenørskap er en viktig faktor i vår evne til innovasjon og omstilling» (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet, 2005, s. 1).

Nyskaping og fornyelse, innovasjoner, handler imidlertid ikke kun om ny virksomhetsutvikling. Det kan også dreie seg om endring av bestående virksomheter, om bruk og utvikling av teknologi, om utvikling av nye organisasjonsformer og så videre. Det sentrale er at nye ideer og handlinger utfordrer og endrer det bestående, noe som igjen krever nye endringer. Entreprenørskap er på denne måten en drivkraft for endring og utvikling, og kan være relatert til samfunnsmessige strukturer som i sin tur påvirker økonomiske eller virksomhetsrettede forhold. En slik type utvikling er synlig i den norske utdanningskonteksten gjennom utsagn som: «Entreprenørskap kan også føre med seg økt likestilling og mangfold i arbeidslivet – et mangfold som vil bidra til økt verdiskaping. Dette kan igjen gi sosial og økonomisk utjevning» (Kunnskapsdepartementet et al., 2005, s. 1), eller

Det er dagens elever og studenter som skal skape verdier og fremtidens arbeidsplasser. Det å satse på de unge, gjennom entreprenørskap i utdanningssystemet, vil styrke fremtidige generasjoners holdninger til og kunnskap om entreprenørskap (Nærings- og handelsdepartementet, 2009, s. 53).

Entreprenørskap kan også forstås i et bredere perspektiv og omhandle både vekst, sysselsetting og personlig utvikling (European Commission, 2006). Både de nasjonale og internasjonale styringsdokumentene legger den brede forståelsen til grunn for entreprenørskap i utdanningen:

Entrepreneurship refers to an individual's ability to turn ideas into action. It includes creativity, innovation and risk taking, as well as the ability to plan and manage projects in order to achieve objectives. This supports everyone in day-to-day life at home and in society, makes employees more aware of the context of their work and better able to seize opportunities, and provides a foundation for entrepreneurs establishing a social or commercial activity (European Commission, 2006, s. 4)

Ordet *entreprenør* kommer opprinnelig fra fransk og handler om å gjøre eller utføre. Entreprenørskapsbegrepet kan på denne måten omhandle ulike typer aktiviteter som fokuserer på utvikling. Ut over en økonomisk forståelse kan denne utviklingen omfatte samfunnsliv, sosialt arbeid, læring og mer. Der Schumpeter rettet fokus mot *virksomheter* som endringsområde, var eksempelvis samfunnsutvikling gjennom samfunnsen-

treprenøren sentral for Johannisson på 80- og 90-tallet (Spilling 2014). Samfunnsentreprenørskap omhandler de samme prosessene som er beskrevet i den tradisjonelle fremstillingen av entreprenørskap, men her er målet endringer og utvikling av lokalsamfunnet for å legge til rette for økonomisk aktivitet. Denne tilnærmingen til entreprenørskap retter seg mot lokale forhold der entreprenøren ser nye muligheter for vekst og mobiliserer lokale ressurser. Et annet eksempel er sosialt entreprenørskap som kom som fenomen på 2000-tallet. På samme måte som innenfor samfunnsentreprenørskap, er sosialt entreprenørskap opptatt av å skape utvikling gjennom endring, men her er målet med handlingene rettet mot sosiale forhold. Virksomheten har et sosialt formål rettet mot et velferdsbehov, og skal bidra med nyskapende og bærekraftige løsninger på sosiale utfordringer. De som er involvert i et sosialt entreprenørskap kan både være målgruppa for virksomheten og/eller andre type medarbeidere, og arbeidet som drives, er på tvers av fagfelt og virksomheter. Til forskjell fra annet type sosialt arbeid, er sosialt entreprenørskap beskrevet «(...) som det å skape sosial verdi gjennom innovasjon, med en høy grad av deltakerorientering, ofte med deltakelse av det sivile samfunn og ofte med en økonomisk betydning» (Sjøvoll & Lund, 2011, s. 35). Innenfor dette perspektivet er verdiskaping dermed rettet mot å skape sosiale verdier for fellesskapet.

Når det gjelder entreprenørskap som utvikling av læring, benyttes begrepet pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap er, i likhet med forrige eksempel, ikke knyttet til økonomisk virksomhet, men flere sentrale sider ved entreprenørrollen er felles for de ovenstående formene for entreprenørskap (Ødegård, 2014). Egenskaper som evne til å se muligheter, ta initiativ, være selvstendig, være kreativ, og evne og vilje til å ta ansvar, knyttes til entreprenøren på tvers av disse formene. Innenfor det pedagogiske entreprenørskapet plasseres eleven som en sentral aktør for egen læring og man legger vekt på læringsprosesser som er erfaringsbasert og selvstyrt (Backström-Widjeskog, 2009). Målet med pedagogisk entreprenørskap går dermed utover bedriftsvirksomhet. Det dreier seg om å utvikle elevaktive arbeidsmetoder hvor eleven også får kunnskap om egne læringsprosesser (Leffler, 2002). Det er elevens personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter som legges til grunn for læringsprosessene, og undervisning og opplæring baseres på handling og aktivitet i en sosial kontekst (Ødegård, 2014). Til forskjell fra de øvrige perspektivene har det pedagogiske entreprenørskapet ikke et tydelig økonomisk verdiskapingsfokus, men er mer opptatt av å utvikle egenskaper og ferdigheter hos individene. Ifølge Ødegård (2003) dekkes ikke kvalifikasjoner som *kreativitet, fleksibilitet, evne til problemløsning, evne til å ta initiativ og evne til å ta ansvar for seg selv og andre* i tilstrekkelig grad av tradisjonell undervisning og opplæring. Hun hevder at det er behov for en entreprenørskapstilnærming for å kompensere for dette. I tillegg legger hun vekt på at fremtidsperspektivet er sentralt for både refleksjoner og didaktikk i læringsprosessene i pedagogisk entreprenørskap, og at både identitetsdannelse og sosial læring er en del av et utvidet læringsbegrep (Ødegård, 2003).

Denne tilnærmingen til læring finner vi innenfor et humanistisk dannelsesideal. Tro på individets evne og vilje til å utvikle seg er forankret i en progressiv pedagogikk slik blant andre Dewey, Kilpatrick og Illeris beskriver det. Innenfor denne pedagogiske tenkningen legges det vekt på elevenes erfaringer, elevsamarbeid og elevaktive arbeidsmetoder, som problemløsning på tvers av fagdisipliner, eksempelvis gjennom prosjektarbeid. Prosjektarbeidsmetoden er et arbeidsform der elever utforsker et problem i samarbeid med andre elever og veiledere, og i den praktiske virkeligheten det forekommer i (Berthelsen, Illeris & Poulsen, 1987). Det er det aktuelle problemet som styrer hvordan oppgaven løses, og gjennom arbeidet skal man oppnå en dypere forståelse for problemet, uavhengig av faggrenser (Berthelsen et al., 1987). Denne arbeidsformen har store likhetstrekk med programmet Elevbedrift slik Ungt Entreprenørskap (UE) presenterer det (se kap. 2.1.3). I pedagogisk entreprenørskap legges det imidlertid ikke vekt på at arbeidsformen skal være prosjektorientert, men den kan være det. Entreprenørielle arbeidsformer skal derimot være knyttet til læreprosesser som tar utgangspunkt i «reelle og relevante temaer og problemstillinger» (Ødegård, 2014, s. 73).

Entreprenørskapsbegrepet har på denne måten tradisjoner i flere felt og det er flere definisjoner og forståelser for hva begrepet omfatter (tabell 2.1). Gjennomgangen ovenfor viser at verdiskaping gjennom innovative metoder er en essens og dette går igjen på tvers av disiplinene. I og med at avhandlingen forholder seg til en utdanningskontekst er det imidlertid valgt å forholde seg til kun to av perspektivene (tabell 2.1). Dette på grunn av at de norske utdanningspolitiske dokumentene legger vekt på både økonomiske og pedagogiske perspektiver ved implementering av entreprenørskap i opplæringen. Dette innebærer at avhandlingen forholder seg til entreprenørskapsbegrepet slik de skolepolitiske dokumentene legger vekt på det: perspektivet er i hovedsak rettet mot et økonomisk argument for implementering, men gjennomføringen legger vekt på et pedagogisk utviklingsarbeid. Handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014* (Kunnskapsdepartementet et al., 2009) definerer begrepet slik: «Entreprenørskap handler om å etablere ny virksomhet, og om evnen til å se muligheter og gjøre noe med dem innenfor en rekke områder i samfunnet» (s. 7).

Tabell 2.1: Likheter og ulikheter mellom økonomisk og pedagogisk entreprenørskap

| | Beskrivelse | Aktør | Egenskaper hos aktøren | Mål |
|-----------------------------------|--|---------------|--|--|
| Økonomisk entreprenørskap | Endring av eksisterende virksomhet ved å se og etablere ny virksomhet | Entreprenøren | Aktiv Selvstendig Kreativ Initierende Risikovillig | Verdiskaping gjennom økonomisk utvikling |
| Pedagogisk entreprenørskap | Bygge læring på erfaringsbaserte aktiviteter i en sosial kontekst som er situert | Eleven | Aktiv Selvstendig Kreativ Initierende Ansvarlig | Verdiskaping som ny kunnskap og erfaring |

2.2.2. *Entreprenørskapsatsingen i norsk skole*

Entreprenørskapsbegrepet ble formelt introdusert i norsk skole i Budsjett-innst. S. nr. 12 1994-95. Det ble gjort gjennom en oppfordring til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) om: «å ta ansvar for *ein langsiktig strategi i arbeidet for det vidare arbeidet (...), med sikte på at også fleire kommunar kan utvikle tilbod om opplæring via elevbedrifter*» (Budsjett-innst. S. nr. 12 (1994-95), s. 17). Allerede fra 70-tallet hadde det vært utprøvd ulike prosjekter på lokalt plan i noen distrikter, som Lofotprosjektet, Rødøyprosjektet, Loppaprosjektet og Alternativt skoletilbud, der ungdommer deltok i aktivt utviklingsarbeid (Solstad, 2000). Hensikten var å motivere og kvalifisere til aktiv innsats i samfunnet. På 90-tallet startet man opp et nasjonalt utviklingsarbeid kalt Distriktsaktiv skole, i regi av Høgskolen i Stavanger (på det tidspunktet Stavanger lærerhøgskole), som skulle stimulere til entreprenørskap i skolen.

Prosjektene var i utgangspunktet tuftet på en kritikk av en ensidig, teoretisk og sterkt standardisert skole som fjernet seg fra behovene i lokalsamfunn der primærnæringene dominerte. Ungdom orienterte seg vekk fra lokalmiljøet, og særlig ungdommer som hadde grunnlag for å lykkes i den teoritunge skolen, valgte å bosatte seg og jobbet andre steder. Prosjektene skulle derfor bidra til å motivere og kvalifisere ungdom for lokale tilpasninger og lokalt næringsliv. I de lokale prosjektene var det ulike mål for igangsetting, både pedagogiske og mer samfunnsrettede, som for eksempel bedre skolefullføring for ungdommer, kvalifisering til lokale arbeidsplasser og fremme læring gjennom bruk av lokale ressurser. Solstad (2000) fremhever imidlertid at disse aktivitetene rettet seg mot et samfunn der det var behov for nye arbeidsplasser og Karlsen (2003) utdyper at det ble uttrykt politisk bekymring for avhengighet av olje og lite nyskaping i næringslivet, noe som ville få implikasjoner på konkurransevne og sysselsetting fremover. Entreprenørskap i skolen ble betraktet som en strategi som på lang sikt kunne bedre situasjonen, noe som støttes av Rotefoss, Nyvold og Ovesen (2008).

Etter innstillingen i 1994, ble entreprenørskap et eksplisitt opplæringsmål gjennom

budsjettproposisjonen fra KUF, høsten 1995 (St. prp. 1(1995-1996)):

«Det er et hovedmål for Regjeringen å øke sysselsettingen og å tilrettelegge for arbeid i lokalmiljøene. Omstilling, produktutvikling og etablering av nye virksomheter er aktuelle og fremtidige utfordringer for norsk næringsliv. I denne sammenheng er det viktig å bygge opp entreprenørskap og ressursforståelse hos ungdom slik at flere kan være med å skape nye arbeidsplasser. Entreprenørskap er også utgangspunkt for bedre handlingskompetanse når ungdom skal skape et godt hjem, være konstruktive, skapende og aktive i fritid og i lokalmiljø. Utgangspunktet for departementets arbeid er at entreprenørskap og utvikling av elevbedrifter skal bli en ordinær del av virksomheten i grunnskole og videregående opplæring. Dette tar en konsekvensen av i læreplan- og utviklingsarbeidet» (Kirke-utdannings- og forskningsdepartementet, 1995, s. 10).

Samtidig som det er en næringslivsrettet argumentasjon for innføring av entreprenørskap, legges det her et grunnlag for en bred forståelse som har preget satsingen gjennom de siste tiårenes styringsdokumenter (se tabell 2.2). Entreprenørskap fremheves, som sitatet viser, som et utgangspunkt for å utvikle en handlingskompetanse som vil gagne ungdom på flere områder. På bakgrunn av innstillingen, utarbeidet KUF strategiplanen «Entreprenørskap i opplæring og utdanning» (1997) der formålet var å tydeliggjøre entreprenørskap som utdanningsmål og opplæringsstrategi, og å motivere og inspirere utdanningsinstitusjoner og ulike sektorer til samarbeid for å gjennomføre opplæring i entreprenørskap. Planen hadde som mål å utvikle handlingskompetanse, egenskaper og ferdigheter for både individ og fellesskap. Selv om entreprenørskapsbegrepet ikke var brukt i tidligere læreplaner, var egenskaper og ferdigheter som selvstendighet, kreativitet og ansvarsfullhet ikke nye begreper i læreplanen. Disse ble nå knyttet til en utvidet forståelse av entreprenørskapsbegrepet.

Tabell 2.2: Oversikt over et utvalg sentrale styringsdokumenter i entreprenørskapssatsingen

| År utgitt | Dokument | Tittel |
|-----------|---------------------------------------|---|
| 1994-1995 | Budsjett-innst. S. nr. 12 (1994-95) | |
| 1995-1996 | St prp nr 1 (1995-96) KUF | |
| 1995-1996 | Budsjett-innst. S. nr. 12 (1995-96) | |
| 1997 | Strategiplan | Entreprenørskap i opplæring og utdanning |
| 1997 | L97 (KUF) | Læreplanverket for den 10-årige skolen |
| 2004 | Revidert Strategiplan (KD, KR D, NHD) | Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen. 2004-2008 |
| 2006 | Kunnskapsløftet (KD) | Læreplanverket for Kunnskapsløftet |
| 2008-2009 | Stortingsmelding nr. 7 (NHD) | Et nyskapende og bærekraftig Norge |
| 2008-2009 | Stortingsmelding nr. 25 (KR D) | Lokal vekstkraft og framtidstru |
| 2008-2009 | Stortingsmelding nr. 44 (KD) | Utdanningslinja |

| År utgitt | Dokument | Tittel |
|-----------|------------------------------|---|
| 2009-2014 | Handlingsplan (KD, KR, NHD) | Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014 |
| 2010-2011 | Stortingsmelding nr. 22 (KD) | Motivasjon – mestring - muligheter |

Etter at strategiplanen var lansert, kom Læreplanverket for den 10-årige skolen (L97) (Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet, 1996). Her var det også lagt vekt på generelle formuleringer, men helt konkret er entreprenørskapsbegrepet nevnt to ganger i L97. Da i forbindelse med prosjektarbeid som tilvalgsfag, og under skolens og elevens valg (henholdsvis s. 311 og s. 335). Begge steder er entreprenørskap formulert som et valg av arbeidsmetoder, mens derimot prosjektarbeid som metode var obligatorisk.

I 1997 ble også organisasjonen Ungt Entreprenørskap (UE) etablert gjennom et samarbeid mellom Utdannings- og forskningsdepartementet (UFD), Kommunal- og regionaldepartementet (KR) og Nærings- og handelsdepartementet (NHD) i samarbeid med Næringslivets Hovedorganisasjon, Landsorganisasjonen, Utdanningsforbundet, Skattedirektoratet og Innovasjon Norge. UE er i dag en del av den internasjonale organisasjonen Junior Achievement – Young Enterprise (JA-YE), og jobber også internasjonalt med entreprenørskapsaktiviteter. I dag driver organisasjonen programmer for entreprenørskapsopplæring på flere nivå i utdanningen, som for eksempel Elev-, Ungdoms- og Studentbedrift, Innovasjonscamp (tidligere Gründercamp) og Enterprise without Borders, men det er bedriftsetableringsprogrammer som er de mest utbredte tiltakene (Johansen & Schanke, 2014b). UE arrangerer i tillegg ulike messer og konkurranser på lokalt og nasjonalt nivå, og de utvikler og reviderer læremateriell. Utvalget i avhandlingen baserer seg på skoler og elever som har deltatt i UEs Elevbedriftsprogram, noe som vil bli gjort nærmere rede for i kapitlene Elevbedrift (kap. 2.1.3) og Utvalg (kap. 3.2.3).

Etter strategiplanen fra 1997, ble prosjektet *Entreprenørskap på timeplanen* (1999-2003) lansert. Dette ble gjennomført i et utvalg skoler i Nordland, Hedmark og Østfold. Blant målsetningene for prosjektet var utvikling av strategier og entreprenørskapskultur i skoler og samarbeidende institusjoner, som siden skulle kunne brukes andre steder. Frem til da var det departementet for utdanning (først KUF, siden UFD) som har styrt entreprenørskapssatsingen, men i 2003 kom Nærings- og handelsdepartementet med en plan for en helhetlig innovasjonspolitik; *Fra idé til verdi*. I denne planen er entreprenørskap i utdanningen ett av fem hovedsatsingsområder: «Entreprenørskap bør introduseres på ulike nivå innenfor utdanningssystemet slik at barn og unge gis muligheten til å utvikle entreprenørielle kunnskaper og ferdigheter allerede i ung alder» (s. 34). Planen varsler også en ny strategiplan i et tverrdepartementalt samarbeid med KD, KR og NHD: *Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008*. Spilling og Johansen (2011) mener at denne planen legger vekt på kunnskap og fer-

digheter knyttet til bedriftsetablering i sterkere grad enn tidligere politiske dokumenter, men planen blir revidert i 2006 etter et regjeringsskifte. Rotefoss et al. (2008) har påpekt at i denne planen er fokuset på bedriftsetableringer nedtonet, og at et større fokus på samarbeid og entreprenørskap som læringsstrategi ble presentert. For øvrig peker Rotefoss et al. (2008) på at det var usikkerhet i forhold til kvaliteten på arbeidet som gjøres lokalt: «Mye arbeidet [sic] med entreprenørskap i skolen er ildsjelsbasert» (Rotefoss et al., 2008, s. 5). Samtidig som arbeidet med den reviderte strategiplanen pågikk, var det lansering av ny læreplan i den norske opplæringen. I Kunnskapsløftet er entreprenørskap presentert som et virkemiddel for å fornye opplæringen, men rent konkret er *entreprenørskapsbegrepet* begrenset til noen få fagplaner (samfunnsfag, mat og helse, kunst og håndverk og utdanningsvalg), og i tilknytning til mål for samarbeid med lokalsamfunnet. Imidlertid beholdt man de generelle formuleringene av egenskaper, holdninger og ferdigheter fra L97 som dekket entreprenørielle egenskaper og ferdigheter, uten å spesifisere dem tydeligere som *entreprenørskap*.

Arbeidet med entreprenørskap i utdanningen ble videreført i handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014* (Kunnskapsdepartementet et al., 2009), med KD, KRD og NHD som samarbeidspartnere, og alle tre departementer la frem stortingsmeldinger som forankret entreprenørskapssatsingen i den politiske satsingen (se tabell 2.2). Handlingsplanen illustrerer entreprenørskap i opplæringen som vist i figur 2.1.



Figur 2.1: *Entreprenørskap i utdanningen* (Kunnskapsdepartementet et al., 2009)

Inndelingen her bekrefter den brede tilnærmingen til entreprenørskapsforståelsen, og sidestiller tre sider ved entreprenørskapssatsingen: utvikling av personlige egenskaper og holdninger, læring av fag og grunnleggende ferdigheter, og kunnskaps- og ferdighetsutvikling knyttet til spesifikk bedriftsvirksomhet. I følge handlingsplanen kan gjennomføringen være både teoretisk og praktisk orientert, organisert i et eget fag eller integrert som arbeidsform i andre fag, som et verktøy eller arbeidsmåte. Til tross for lite spesifikk

retning i planen, er det en tydelig forventning knyttet til effekter av implementeringen, som: «Entreprenørskap i utdanningen kan fremme de praktiske læringsformene i en utdanningsituasjon, og slik bidra til økt læringsutbytte hos den enkelte» (s. 3), og «(...) Derfor er dette [entreprenørskap] kompetanse for alle, som i tillegg kan hjelpe unge mennesker til å bli mer kreative og gi større selvtillit» (s. 11). Denne forventningen følges opp gjennom Meld.St. nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – mestring – muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011), der man hevder at praktiske og varierte arbeidsmetoder vil øke motivasjon og læringsutbytte.

Når det gjelder oversikt over utbredelse av entreprenørskapsopplæringen i skolen, er det utfordrende å måle entreprenøriell aktivitet som ikke knyttes til spesifikke fagmål eller prosjekter. Den brede tilnærmingen vanskeliggjør mulighetene for generelle kartlegginger av slik aktivitet, men Johansen og Schanke (2014b) har i en undersøkelse avgrenset området og sett på deltakelse i UEs programmer og øvrige tverrfaglige prosjekter basert på samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Funnene viste at 88 prosent av norske ungdomsskoler tilbyr en eller flere entreprenørskapsaktiviteter, og at 67 prosent av ungdomsskolene har tilbud om elevbedrift, enten i egen regi, gjennom UE eller en kombinasjon av disse, mens 64 prosent tilbyr øvrige entreprenørskapsprosjekter (Johansen & Schanke, 2014b). Når det gjelder antall elever som deltar i Elevbedrift på ungdomsskolen (som et program fra UE), er deltakelsen rundt 20 prosent, og det er bedriftene som i størst grad assosieres med entreprenørskap i utdanningen (Johansen & Schanke, 2014b).

2.2.3. *Elevbedrift*

I styringsdokumentene er elevbedrifter nevnt spesielt i arbeidet med entreprenørskap i utdanningen: «Utgangspunktet for departementets arbeid er at entreprenørskap og utvikling av elevbedrifter skal bli en ordinær del av virksomheten i grunnskole og videregående opplæring» (St. prp. nr. 1, 1995-96, sitert i Karlsen, 2000, s. 10-11) og «I tråd med Soria Moriaerklæringen ønsker regjeringen fortsatt innsats for å få flere elever til å delta i elevbedrifter» (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 25). Elevbedrifter er pedagogiske opplegg der elever jobber i grupper med å utvikle en bedrift, fra idé til ferdig produkt, med lærere, og eventuelt representanter fra arbeidslivet, som veiledere. I elevbedriften arbeider elevene med å starte opp, drive og avslutte en bedrift eller virksomhet i samarbeid med medelever og eventuelt lokal næringsvirksomhet. Hensikten er å gi elevene erfaring, selvtillit og evne til å se muligheter rundt seg (Ødegård, 2014). Elevbedrifter i regi av UE³, er strukturert i fem faser og har en egen EB-løype som loser elevene gjennom arbeidet med tips, skjemaer og øvelser knyttet til mål i læreplanen. Dette gjøres for eksempel gjennom søknadsskriving i norsk, regnskap i matematikk og

3 Elevbedrifter i regi av UE benevnes i avhandlingen med stor forbokstav pga. at det er et programnavn

promotering av egne produkter på engelsk. I programmet tilbys det lærerveiledninger og muligheter for lærere til å delta på kurs, og det er i tillegg andre bidrag fra UE gjennom prosjektperioden. Programmet har ikke en tidsramme, så tidsbruken på prosjektet kan variere, men prosjektene kjøres som et opplegg for et helt trinn eller klasse, og det er gjerne satt av avgrenset tid til arbeidet, enten timeplanfestet eller for en egen periode. Der skolene selv tilbyr og arrangerer elevbedrifter kan den samme strukturen og organiseringen bli brukt, men det kan også være slik at noen skoler organiserer elevbedrifter som en arbeidsmetode for spesifikke elevgrupper. Dette kan for eksempel gjøres for elever som kan ha utbytte av mer praktisk arbeid, eller som arbeidsmetode for spesielt interesserte elever. På denne måten kan det være at elevbedrifter i skolens regi ikke nødvendigvis tilbyr deltakelse for alle. Det kan også være at skoler har spesifikke tilbud om elevbedrifter som fremstår som hybrider av definisjonen ovenfor. Dette innebærer at det også er problematisk å måle betydningen av deltakelse i elevbedrift og den entreprenørielle aktiviteten som forgår i og med at det ikke er utviklet spesifikke parametere på hva som kjennetegner denne aktiviteten.

Det er lite forskning knyttet til deltakelse i elevbedrifter og hvilken effekt dette har på elevenes læringsutbytte, og det foreligger ingen internasjonale undersøkelser som ser på sammenhenger mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner (Johansen & Støren, 2014b). Det foreligger derimot en nasjonal undersøkelse, som viser at det kun er deltakelse i obligatorisk Elevbedrift (i regi av UE) ved ungdomsskolen som viste positive funn for akademisk prestasjon, mens andre entreprenørskapsprosjekter på samme nivå ikke så ut til å ha betydning (Johansen, 2012). For elevene ved videregående opplæring var det verken funnet negativ eller positiv sammenheng mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekter og akademisk prestasjon (Johansen, 2012). Når det gjelder andre faktorer som har betydning for læring, viste en undersøkelse rettet mot motivasjon og fravær i undervisningen at deltakelse i entreprenørskapsbedrifter i regi av UE ikke har innvirkning på motivasjon, mens andre entreprenørskapsprosjekter på videregående nivå derimot hadde effekt (Johansen, 2014b). Den samme undersøkelsen så på sammenhenger mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekt og fravær i undervisning, men hadde ingen funn som kunne indikere at deltakelse reduserte fravær. Dette viser at vi har mangelfull kunnskap om hvilken betydning deltakelse i elevbedrifter har for elevenes utbytte.

De politiske styringsdokumentene er opptatt av at entreprenørskapsopplæringen skal bidra til utvikling og stimulering av personlige egenskaper og holdninger, læring i fag og grunnleggende ferdigheter og spesifikk entreprenørskapskompetanse, jfr. figur 2.1. For alle disse områdene er det læreplanene som styrer innholdet i opplæringen, og entreprenørskap i utdanningen skal være: «(...) et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter» (Kunnskapsdepartementet et al.,

2009, s.7). Elevbedrift som arbeidsmåte kan i utgangspunktet favne over alle områdene som er nevnt ovenfor; elevene kan få erfaring med nytenkning og kreativitet, de kan vise evne og vilje til å ta initiativ, de kan kjenne på risikovilje, utvikle selvtillit, samarbeidsevner og sosiale ferdigheter, alt innenfor bedriftsperioden, samtidig som det arbeides med faglige kompetansemål i tråd med læreplanen gjennom bedriften. Elevbedrift er på denne måten i samsvar med læreplanen, og kan være en arbeidsmåte der deler av læreplanens kompetanseområder dekkes.

Hvis vi ser på Elevbedrift fra et inkluderingsperspektiv, omhandler dette siste punktet elevenes faglige og sosiale læringsutbytte som er et av områdene trukket opp av Haug (2003). Videre har arbeidsmåten også forutsetninger for å dekke de øvrige områdene for inkluderende opplæring. Elevbedrift blir presentert som et prosjekt som omfatter hele elevgruppa og det legges vekt på at «alle elevene er like viktige i prosessen» (UE, 2014, s. 6). Fellesskapet er dermed understreket i programinnholdet. Samtidig er aktiv deltakelse et av de grunnleggende prinsippene i entreprenørskapstenkning. Gjennom aktivitet og deltakelse er eleven den sentrale aktøren i egen læring (jfr. eksempelvis Backström-Widjeskog, 2009; Røe Ødegård 2003). Gjennom aktiv deltakelse har også elevene mulighet til å bli hørt og påvirke sin egen opplærings situasjon, og dette aspektet er nært knyttet til den enkeltes mulighet til å få delta.

I hvilken grad skoler og lærere jobber ensrettet med denne arbeidsmåten er imidlertid uklart, og gjennom arbeidet med avhandlingen er det ikke funnet litteratur som undersøker innholdet i læringsaktivitetene ut fra et pedagogisk perspektiv. Det er store variasjoner i hvordan skolene organiserer aktivitetene, og når vi vet at lærerne strever med å omforme entreprenørskapsbegrepet til et pedagogisk verktøy (jfr. eksempelvis Backström-Widjeskog, 2009; Korhonen et al., 2011), er dette et område som trenger mer oppmerksomhet i fremtiden. Dette avhandlingsarbeidet har tatt for seg koblingen mellom entreprenørskapsopplæring og inkludering, noe som kan bidra til å dekke ett område i forskningsshullet.

2.3 Læringsutbytte for elever med særlige behov

Hovedspørsmålet for denne avhandlingen omhandler hvorvidt entreprenørskap i opplæringen kan gi elever med særlige behov et læringsutbytte og samtidig bestrebe seg på å realisere målsetningen om en inkluderende skole. Den foregående redegjørelsen har omtalt «special needs education» innenfor en inkluderende opplæring, og i en norsk kontekst, rettet mot marginaliserte grupper. I dette tilfellet gjelder dette elever som faller inn under kategorien *elever med særlige behov*. Avhandlingens blikk på entreprenørskapsopplæringen er på denne måten rettet mot én spesiell elevgruppe som er særlig utsatt, og vil ta for seg ulike sider ved begrepet og fenomenet *læringsutbytte* i denne opplærings situasjonen.

Formålet med aktivitetene som foregår i skolen er rettet mot elevenes læring, og i både politiske og pedagogiske diskusjoner om skolens aktivitet er det et særlig fokus på elevenes læringsutbytte. Avhandlingen vil se på ulike sider ved det generelle innholdet i begrepet slik det er brukt i opplæringsloven, og knytte dette til elever med særlige behov og deres utbytte av deltakelse i Elevbedrift. Det argumenteres for en bred forståelse av hva et læringsutbytte må omfatte og inneholde i og med at opplæringsens formål ikke kun handler om å kvalifisere barn og unge. Det legges derfor vekt på at barn og unge skal ha mulighet til å få både et sosialt og faglig læringsutbytte når de deltar i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift.

2.3.1. *Opplæringsens formål*

Opplæringsens formål omfatter både sosial og faglig læring, og i både opplæringsloven og læreplanen LK06 har begge disse aspektene blitt viet stor plass. Opplæringen skal, ifølge læreplanen, fremme en allsidig utvikling i tillegg til å utvikle kunnskap og ferdigheter. Allsidigheten er blant annet vist gjennom de syv ulike dimensjonene av mennesket i den generelle delen av læreplanen. Denne delen av opplæringen foregår kontinuerlig i en skolehverdag og er en del av skolens pedagogiske aktiviteter, samtidig som man fokuserer på mer fagspesifikke opplæringsmål. Læringsutbyttet er på denne måten det elevene sitter igjen med etter at aktivitetene er utført, både som et direkte og et indirekte resultat av de faglige aktivitetene. Det indirekte resultatet handler i større grad om den sosiale læringen. Verken opplæringsloven eller Kunnskapsløftet skiller mellom elevene, men legger vekt på at *alle* elever skal ha en opplæring som gagnar dem både sosialt og faglig (Bachmann & Haug, 2006), uavhengig av evner og forutsetninger. Det er imidlertid en utfordring at faglig litteratur som omhandler *læringsutbytte* i stor grad fokuserer på det faglige læringsutbyttet, spesielt når det er stor spredning i de faglige elevprestasjonene for norske elever (Kjærnsli, Lie, Olsen & Roe, 2007). Utfordringen med denne type resultater er at skoleledere og lærere vil ha fokus på det som er lettest å måle og ikke den mangfoldige aktiviteten som foregår i skolen (Jenssen, 2011). Dette er også et av poengene til Jarning (2012) når han hevder at en stadig mer teoritung opplæring skaper utfordringer for *noen* elever. Disse utfordringene skaper et behov i skolen som den senere blir nødt til å løse gjennom spesialundervisning. På samme måte argumenterer Løvlie (2005) for at fokuset på kompetansemål i opplæringen, og deretter kontroll og tester for å undersøke om målene nås, står i konflikt med deler av pedagogikkens grunnleggende oppgave. Løvlie (2005) legger vekt på at skolens oppgave også omfatter utvikling av andre (personlige) egenskaper, og ikke kun de rent faglige målene.

Opplæringsens formål kan utledes gjennom tre funksjoner (Biesta, 2011). Den skal kvalifisere barn og unge samtidig som den skal sosialisere dem inn i etablerte strukturer, og den skal bidra til subjektivisering av de samme individene (Biesta, 2011). Disse funks-

jonene veves naturlignok inn i hverandre i opplæringen, og man kan ikke se én av disse funksjonene isolert fra de andre. Til tross for det tette avhengighetsforholdet mellom dem, legger Biesta vekt på at bevisstheten rundt hver enkelt dimensjon er nødvendig for å ikke tillegge én av dem for mye vekt. Han hevder at diskusjoner om opplæring domineres av en resultatenkning og at denne ubalansen reduserer innholdet både i diskusjoner om, og i utviklingen av, opplæringen (Biesta, 2011). For å kunne belyse problemstillingen i avhandlingen er det nødvendig å utdype det sammensatte målet for opplæringen, og hva et læringsutbytte kan bestå av.

Det første området er rettet mot kvalifisering, den sentrale funksjonen for opplæring i skolen (Biesta, 2011). Opplæringen kvalifiserer barn og unge gjennom å gi dem kunnskap og øving av forskjellige ferdigheter som lesing, skriving og regning. Gjennom dette skal elevene lære noe som gir dem mulighet til å kvalifisere seg innenfor ulike områder for fremtiden, eksempelvis et yrke. Denne funksjonen er knyttet til en instrumentalistisk del av skolens oppgave, der overføring av kunnskap er den sentrale delen. Biesta (2011) hevder at denne delen av skolens funksjon er forbundet med økonomiske argumenter ved at skolens opplæring skal bidra til en forberedelse av arbeidsstyrken, men at opplæringen som helhet ikke ensidig kvalifiserer til dette. I Kunnskapsløftet er det fagplanene som spesifiserer hva som er relevant kunnskap og på hvilket nivå man skal fokusere på innenfor de enkelte kunnskapsområdene. Den spesifikke kvalifiseringen måles i stor grad i skolen, og målingene gjøres ved hjelp av karakterer når elevene når ungdomsskolenivå. Resultatene av elevenes læring, det faglige læringsutbyttet, måles dermed gjennom karakterer ved bruk av ulike tester, eller man vurderer kompetanse og ferdigheter etter andre målingskriterier.

Det neste området handler om sosialisering, et område som ligger utenfor opplæringens kvalifisering til noe (Biesta, 2011). Dette handler om hvordan «vi gjennom utdanning blir en del av bestemte sociale, kulturelle og politiske 'ordener'» (s. 31). Elevene blir en del av det allerede etablerte, mer eller mindre bevisst fra skolens side, enten ved å videreføre bestemte tradisjoner som en del av opplæringen, eller mer utilsiktet gjennom skolens måte å gjøre ting på. En av skolens funksjoner er på denne måten å integrere elevene inn i det eksisterende for at de skal kunne bli medborgere i et samfunn sammen med andre (Biesta, 2011). Opplæringen forholder seg gjennom opplæringsloven til prinsipper som likeverd, demokrati og medvirkning, og skal gi elevene erfaring med prosesser som involverer disse prinsippene. Konkret kan denne delen av opplæringen vises som arbeid med samarbeid, dialog og meningsbrytninger, deltakelse i demokratiske prosesser og betydningen av aktiv deltakelse i et mangfoldig samfunn, som vist i *Prinsipper for opplæringen* (Kunnskapsdepartementet, 2006), prosesser som vanskelig lar seg måle i tradisjonell forstand. Sett i lys av prinsippet om den inkluderende skolen er disse elementene del av en bred tilnærming til tilpasset opplæring, der man vektlegger kollektive

prosesser i tillegg til individuelle tilpasninger (Bachmann & Haug, 2006). Det sosiale læringsutbyttet er dermed uløselig knyttet til samhandling med andre.

Samtidig er skolen en sosial arena der fellesskapet mellom elevene og den sosiale utviklingen har alltid vært vektlagt (Bachmann & Haug, 2006). I skolen møtes mangfoldet av elever og de skal håndtere de utfordringene som følger med et komplekst og mangfoldig sosialt miljø. Evne til å møte og mestre sosiale situasjoner med andre, er ferdigheter som kommer innunder skolens oppgave: «opplæringen skal gi kyndighet og modenhet til å møte livet praktisk, sosialt og personlig» (Kunnskapsdepartementet, 2006 s.14). Det gode sosiale forholdet som skapes mellom elevene ser også ut til å gi gode forutsetninger for læringsprosesser (Nordahl, 2000), og sammenheng mellom sosialt og faglig utbytte er godt dokumentert (Hattie, 2009).

Skolens tredje funksjon handler om subjektivisering, prosessen det er å bli et subjekt (Biesta, 2011). I motsetning til de to foregående funksjonene, dreier denne seg om noe annet enn å tilpasse seg normene og det etablerte, og noe annet enn å innføres i noe som allerede er gitt. Det handler i stedet om å bli et selvstendig individ (Biesta, 2011). Det selvstendige individet vil strekke seg ut av rammene som den sosialiserende funksjonen trekker opp, og være uavhengig av utenforliggende strukturer eller tradisjoner gjennom å vise handlinger som er autonome og uavhengige. Funksjoner i denne sammenhengen er å bidra til individers danning, evne til kritisk tenkning og bidra til at unge mennesker er i stand til å håndtere egne liv, jfr. formålsparagrafen i opplæringsloven. Denne funksjonen forholder seg til de øvrige gjennom en gjensidig avhengighet. Hvis individet skal være i stand til å strekke seg ut av sosialiseringens rammer, må det også forholde seg til de samme rammene, hvilket også fordrer kunnskap.

Opplæringens formål forholder dermed seg til alle disse funksjonene, og når avhandlingen spør om deltakelse i Elevbedrift gir et læringsutbytte for elever med særlige behov, så er det denne brede forståelsen av læringsutbytte som ligger til grunn for det empiriske arbeidet.

2.3.2. Elevbedrift møter opplæringens formål

Opplæringens formål kan illustreres som vist nedenfor (se figur 2.2). Hvert av områdene er avgrenset, men overlapper de andre. Gjennom dette kommer det fram hvordan de er forskjellige områder samtidig som de går over i hverandre og er avhengige av hverandre. Ovenfor ble det redegjort for hvert av områdene. Videre i avhandlingen vil jeg gå nærmere inn på de områdene som overlapper hverandre. Dette for å tydeliggjøre at avhandlingens oppfatning av et læringsutbytte innebærer en balanse mellom alle områdene (jfr. Biesta).



Figur 2.2: Opplæringens formål

Det første området handler som nevnt om skolens funksjon som kvalifiserende, det elevene skal ha kunnskap om eller ferdigheter i. I elevbedrifter vil dette omfatte entreprenørielle egenskaper, ferdigheter og holdninger knyttet til de erfaringene elevene har fått gjennom entreprenørskapsopplæringen. Samtidig som opplæringen *kvalifiserer* elevene både gjennom å gi dem erfaringer med entreprenøriell virksomhet og gjennom formidling av kunnskap, er det også slik at elevene *sosialiseres* inn i en kultur eller 'orden', slik Biesta (2011) forklarer det. I møtepunktet mellom kvalifisering og sosialisering finner vi dermed opplæringens kunnskaper og holdninger innenfor kunnskapsområdet, altså entreprenørskap i form av elevbedrifter. Det er dermed sentralt hvilken kunnskap skolen og lærerne har om entreprenørskap og elevbedrifter, men også hvilke tradisjoner eller holdninger som er førende og påvirker disse, for dette vil ha direkte betydning for elevenes læringsutbytte i elevbedriftene.

Kvalifisering forholder seg også til *subjektivering*, det å *bli* et subjekt i verden. Gjennom å bli kvalifisert i arbeidet med elevbedrifter, handler dette skjæringspunktet om hvordan individet utvikler seg til *et selvstendig individ*. Den kvalifiserende delen av opplæringen bidrar dermed til at eleven blir et «gagns menneske», eller som det er formulert i *Prinsipp for opplæringen* (LK06): «stimulere elevane (...) i personleg utvikling og styrking av eigen identitet (...)» (*Læringsplakaten*, s. 2). I elevbedrifter kan dette handle om at elevene får genuine opplevelser gjennom konkrete arbeidsoppgaver i bedriften som bidrar til å utvikle selve subjektet. Dette vil i sin tur utvikle ny kunnskap i subjektet, altså en funksjon som i teorien kan skilles fra opplæringens sosialiserende funksjon. Det handler derimot om individet i møte med et kunnskapsområde. Dette kan for eksempel være når eleven lærer noe nytt i en produksjonsfase i bedriften og får en sterk følelse av mestring og personlig utvikling. De to prosessene er knyttet til hvert sitt område, men er uløselig knyttet sammen i selve læringsprosessen.

I subjektets møte med opplæringens sosialisering, vil det i arbeidet med elevbedrifter handle om forholdet mellom individet og omgivelsene. Subjektet skal utvikle seg i samhandling med skolens og lærernes holdninger og tradisjoner til entreprenørskapsprosjektet, og samtidig *bli et subjekt* utover dette. Individet skal innordne seg i en kultur på tross av, og i kraft av, individuelle egenskaper, og få erfaringer med både tilpasning og selvstendighet. I en elevbedrift kan dette eksempelvis handle om samarbeidsutfordringer som elevene står ovenfor når de skal fordele arbeidsoppgaver eller ta avgjørelser i fellesskap. Samarbeidsutfordringer oppstår mellom individer, og individene er avhengige av samhandling for å utvikle selvstendighet. Nok en gang henger områdene uløselig sammen, men kan synliggjøres fra hvert enkelt område.

Det sammensatte spørsmålet om hva et læringsutbytte er, kan på denne måten synliggjøres gjennom opplæringens ulike funksjoner. De tre områdene er sterkt avhengige av hverandre, de kan ikke stå alene og samtidig gi mening. Likevel kan en avgrensning av hvert enkelt område bidra til å konkretisere hva et læringsutbytte består av, og i avhandlingen er dette synliggjort i artiklenes temaer. Gjennom skolens kvalifiserende funksjon, som er opplæringsinstitusjonens sentrale oppgave, betraktes læringsutbytte som resultater av elevenes akademiske prestasjoner (artikkel 1), og faktorer som er sterkt knyttet til akademiske prestasjoner, som motivasjon og arbeidsinnsats (artikkel 2). Opplæringens øvrige funksjoner, er i avhandlingen knyttet til inkluderende prosesser (jfr. Haug), og belyses i artikkel 3 og i artikkel 4. Temaet i artikkel 3 er de inkluderende prosessene, mens artikkel 4 belyser hvordan arbeidet organiseres.

2.3.3. Læringsutbytte for elever med særlige behov gjennom entreprenørskap

Den siste handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen (Kunnskapsdepartementet et al., 2009) viser en tydelig forventning om at entreprenørskapsopplæring vil føre til et økt læringsutbytte (se kap. 1.2). I avhandlingen er dette undersøkt gjennom empiriske studier. Avhandlingen har lagt vekt på at «et læringsutbytte» må ses i forhold til hva som er skolens oppgave og formål, og har valgt å se på ulike dimensjoner av opplæringens formål, jfr. Biesta. I forhold til skolens kvalifiserende funksjon, har jeg valgt å fokusere på to områder, skolefaglige resultater, og motivasjon og arbeidsinnsats.

Skolefaglige resultater måles ved hjelp av karakterer. Karakterer er de formelle vurderingene, gjort gjennom målinger av elevenes prestasjoner gjennom blant annet tester eller prøver. For ungdomsskolen gjelder karakterskalaen 1-6, der 6 er den høyeste karakteren og 1 er den laveste. To ganger i skoleåret får elevene en halvårsvurdering i alle fag med tallkarakterer. Karakterene ved halvårsvurderingen er et uttrykk for den kompetansen elevene har i de ulike fagene ved det tidspunktet karakteren gis. Grunnlaget for karakterene bygger på ulike vurderingsformer som er benyttet gjennom skoleåret, og kan være skriftlige og muntlige prøver, skriftlige innleveringer og presentasjoner av elevarbeid

gjennom mappearbeid eller andre fremvisninger. Det er imidlertid reist flere spørsmål om bruk av karakterer og måling av læring eller kompetanse (Dale, Lindvig & Wærness, 2005; Dale & Wærness, 2006), og om karakterer er et validitetsmål og kun måler akademisk prestasjon (Brookhart, 1994). Til tross for denne type utfordringer er karakterer den vanligste formen for slike målinger (Hattie, 2009; Robbins et al., 2004), og de danner også grunnlag for opptak i videregående skole.

Når det gjelder skolefaglig nivå for elever som får spesialundervisning, har denne elevgruppen betydelig lavere karakterer sammenlignet med sine medelever (Markussen, 2004; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det ligger imidlertid i sakens natur at denne elevgruppen har et svakere resultat. Det er gjerne grunnen til vedtak for spesialundervisning der dette er tilfelle, men en av utfordringene ved denne situasjonen er at det ikke ser ut til at tiltakene som settes inn for de svakeste elevene påvirker de skolefaglige resultatene (Solli, 2005 viser til Birkemo 2002). Haug (2015) peker derimot på at elever med særlige behov kan tjene på tilpasninger som ikke bryter med den ordinære undervisningens arbeidsformer, som mer tid og øving, en annen progresjon og lignende, og viser til økte skolefaglige resultater ved bruk av kollektive arbeidsformer (fra Opheim, Grøgaard & Næss, 2010). Dette støttes også av Markussen, Frøseth og Grøgaard (2009) som har funnet positive sammenhenger mellom karakterer og samarbeidslæring for elever som får spesialundervisning. For at elevene skal ha et faglig læringsutbytte av opplæringen, kreves det en pedagogisk bevissthet rundt differensiering og tilpasset opplæring (Haug, 2003a).

Entreprenørskapsprogrammet Elevbedrift ser ut til å ha elementer som i teorien kan virke støttende for skolens kvalifiserende funksjon og gi utslag på skolefaglige resultater for elever med særlige behov. Først og fremst er deltakelse i programmet Elevbedrift ikke en del av en spesialundervisning, men en felles del av opplæringen for alle elever. Arbeidsformen gir muligheter for tilpasninger i forhold til mer tid og øving, og er en kollektiv arbeidsform med stor vekt på samarbeid, noe som kan være gunstig for elever med særlige behov (Haug, 2015 henviser til Opheim, Grøgaard & Næss, 2010). Den løse strukturen i arbeidsformen kan være krevende for denne elevgruppen (se eksempelvis Markussen, Brandt & Hatlevik, 2003), men kan også fungere godt når læreren gir tett oppfølging og er sterkt delaktig i både enkeltelevne og gruppesamarbeidet (Anvik, 2004). Fylling (2004) viser i sin undersøkelse at lærere som selv har valgt å jobbe med prosjektarbeid, gjør det fordi de er personlig motivert og engasjerte i metoden, og disse lærerne følger tett opp sine elever. De samme lærerne har hatt gode resultater når de har jobbet på denne måten og viser at arbeidsformer med løs struktur har potensiale for et faglig læringsutbytte i en mangfoldig elevgruppe (Fylling, 2004). I tillegg ser man at en fleksibel og variert praksis gir positive effekter på det faglige utbyttet (Egelund, Tetler, Andersen, Dyssegaard & Persson, 2009; Swanson, 2000). Entreprenørskapsopplæring

gjennom elevbedrifter har på denne måten muligheter for å støtte skolens kvalifiserende funksjon for elever med særlige behov.

Motivasjon og arbeidsinnsats er tett knyttet til skolens kvalifiserende funksjon og skolefaglige resultater (Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Topland & Skaalvik, 2010). Der motivasjon er en drivkraft i læringsprosessene, er arbeidsinnsats knyttet til utholdenhet og prioritering av skolearbeid, og begge disse faktorene henger tett sammen med skolefaglige prestasjoner. Elever som er motiverte for skolearbeidet jobber med oppgaver de synes er utfordrende eller vanskelige, knytter ny kunnskap til allerede etablert kunnskap og liker selve arbeidet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er mange teoretiske retninger og tilnærminger til motivasjon som forskningsfelt. En tilnærming til fenomenet som kommer fra motivasjonspsykologien, skiller mellom indre og ytre motivasjon, der den indre motivasjonen omhandler interessen for aktiviteten som foregår mens den ytre motivasjonen omhandler faktorer utenfor selve aktiviteten, men som har verdi for aktøren (Deci & Ryan, 1985). Den indre motivasjonen er dermed styrt av en særlig interesse for aktiviteten, og en elev som gjør en aktivitet av egen interesse kan oppleve glede ved å utføre den, og vise større utholdenhet. En slik form for aktivitet er antatt å ha større betydning for læring enn aktiviteter som er styrt av ytre motivasjon (Topland & Skaalvik, 2010; Vansteenkiste, Lens & Deci, 2006). Den ytre formen for motivasjon avhenger i større grad av hva aktiviteten kan føre til i form av belønning, som eksempelvis ros eller høyere karakterer, og avhenger av hva eleven vurderer som verdifullt. Selv om det skilles mellom indre og ytre motivasjon, henger de tett sammen og eksisterer ikke nødvendigvis hver for seg eller utelukker hverandre (Woolfolk, Hughes & Walkup, 2008).

Gjennom en sosio-kognitiv tilnærming, viser Dweck (1986) hvordan elevene tolker situasjoner og velger i hvilken grad de vil jobbe med de oppgavene som gis. Denne tilnærmingen legger vekt på at motivasjon i seg selv ikke er en fast disposisjon, men relativ etter hvilken erfaring elevene har fra før og hvordan de tolker den situasjonen de står i. For elever med særlige behov har en slik tilnærming betydning i forhold til hvor mye innsats de velger å vise. Dette henger sammen med Banduras (1986) teori om mestringsstro. Der elevene har en forventning om å mestre en oppgave, er det større sannsynlighet for at de klarer nettopp det. Bandura, Barbaranelli, Caprara & Pastorelli (1996) legger også vekt på at forventningen om å lykkes med oppgaver må knyttes til praktiske erfaringer og at kontinuerlige mestringsopplevelser vil bygge opp forventninger om å lykkes, og dermed tro på egen mestring.

Avhandlingen undersøker i hvilken grad elevene opplever en indre motivasjon ved skolearbeidet, og i hvilken grad de viser arbeidsinnsats når de arbeider med skoleoppgaver. Elever med særlige behov viser generelt sett en lavere grad av skolemotivasjon sammenlignet med sine medelever (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter,

2009; Solli, 2005), og styringsdokumentene som omhandler entreprenørskapsopplæringen har en forventning om at denne opplæringen vil øke motivasjonen for alle elever gjennom å være en praktisk arbeidsmetode. Som vist ovenfor kan en fleksibel praksis ha positiv effekt på det faglige læringsutbyttet, og i tillegg er det funn som indikerer at elever generelt er mer engasjerte når de jobber med praktiske oppgaver både innenfor og utenfor skolen, noe som også gjelder elever med særlige behov (Anvik, 2004). Entreprenørskapsopplæring har dermed potensiale for å være en metode som fremmer den generelle skolemotivasjonen og øker arbeidsinnsatsen for elever med særlige behov. En økende grad av skolemotivasjon og arbeidsinnsats kan ha innflytelse på den skolefaglige prestasjonen og fremme skolens kvalifiserende funksjon, men samtidig vil det også ha en effekt på skolens øvrige funksjoner, sosialisering og subjektivisering.

I forhold til opplæringens funksjoner som omhandler sosialisering og subjektivisering, har avhandlingen fokusert på de prosessene som omfattes av det overordnede prinsippet om *en inkluderende opplæring* jfr. Haug. I tillegg til å være et overordnet prinsipp i den norske skolen, støtter også tidligere forskningsfunn en inkluderende opplæring som en pedagogikk for å fremme både et sosialt og et faglig læringsutbytte. Avhandling har valgt å bruke områdene som tidligere er skissert, og argumenterer for at fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte (Haug, 2003b) er områder som også påvirker opplæringens funksjoner for sosialisering og subjektivisering.

Å være en del av *fellesskapet* på flere områder, både sosialt, kulturelt og profesjonelt, og få ta del i samværet med alle andre, er tett knyttet til det å sosialiseres inn i et samfunn sammen med andre. Det å være i et fellesskap vil gi kunnskap og erfaringer med normer, regler og forventninger som eksisterer når man samhandler med andre. Innenfor den norske skolen er opplæringen i det store og hele organisert på en slik måte at alle elever er del av et slikt fellesskap (Hausstätter & Jahnukainen, 2014). Fellesskap basert på heterogene grupper på tvers av kjønn, kognitive forutsetninger eller etnisk tilhørighet vil, i tillegg til å fremme likeverdighet og respekt for andre, også ha betydning for faglig utvikling (Boaler, 2008). Motsatt foreligger det en rekke undersøkelser som bekrefter at organisering etter ferdighetsnivå er ineffektive med tanke på økte skolefaglige resultater (Boaler, 1997).

Når det gjelder det andre elementet, *deltakelse*, innebærer dette at det ikke er nok å fysisk være en del av fellesskapet, men at man skal bidra til det og gjøre seg nytte av det (Haug, 2003a). Dette betyr at man også krever noe av de som er tilstede i fellesskapet, det er ikke nok å være en passiv tilskuer. Deltakelse er på denne måten todelt, ved å være en aktiv deltaker tilfører man noe til et fellesskap, samtidig som man på den andre siden også kan nyte godt av det andre tilfører. Slike type samhandlinger kan både ha en sosialiserende og en subjektiviserende funksjon. I kap. 2.3.1 og 2.3.2 ble dette konkretisert (jfr. Prinsipper for opplæringen) som samarbeid, dialog og meningsbrytninger, og betydningen

av aktiv deltakelse i et mangfoldig samfunn.

Det Haug (2003b) omtaler som *demokratisering* gjelder demokratisk deltakelse i fellesskapet, altså mulighet til å bli hørt og kunne påvirke saker som angår en selv og egen utdannelse. Dette innebærer en balansegang mellom hensynet til de deltakerne som inngår i fellesskapet innenfor skolens eksisterende rammer, og hensynet til den enkelte, slik at alle har en mulighet til å påvirke avgjørelser som angår dem selv. I likhet med deltakelse er demokratisering en type aktivitet eller samhandling som også kan ha både en sosialiserende og en subjektiverende funksjon. Sosialiserende gjennom at elevene må forholde seg til det samfunnet de er en del av, eksempelvis klassen, og vise hensyn og respekt for andres meninger. På den andre siden har den også en subjektiverende funksjon som gir elever mulighet til å uttrykke egne meninger og erfaringer med selvstendighetstrening.

Det siste elementet omhandler *utbytte*. Alle elever skal ha både et sosialt og faglig utbytte av opplæringen (Haug 2003b) som bør tilpasses deres forutsetninger og evner (jfr. opplæringsloven). Det må nødvendigvis innebære noen tilpasninger rent faglig gjennom pedagogisk differensiering, men i tillegg til det skal opplæringen også møte utfordringer knyttet til samvær, deltakelse og samarbeid (Haug 2003b). Det at alle elever skal ha et utbytte av å gå på skolen, innebærer at alle får utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger på utviklingsområdene i opplæringen, og på denne måten kan dette området handle om alle opplæringens funksjoner.

I tillegg til at opplæringen har flere funksjoner skal den også være inkluderende. Avhandlingen har trukket opp tre perspektiver, eller synlige agendaer (Kiuppis & Hausstätter, 2014), på hvordan man kan forstå inkludering, og plassert avhandlingen i en norsk kontekst. Dette innebærer et fokus på en felles opplæring for alle, men med et særlig blikk på sårbare grupper, som eksempelvis elever med særlige behov. Opplæringen må på denne måten kunne respondere på diversiteten i elevgruppen (Florian & Linklater, 2010) gjennom å sørge for at alle elever får være en del av et fellesskap og får delta sammen med sine medelever i demokratiserende prosesser, og får et utbytte av opplæringen (Haug, 2003b). Gitt en slik kontekst fremstår Elevbedrift som en inkluderende arbeidsmåte. Programmet fokuserer på en prosjektperiode for hele elevgruppen, der elevene står for utforming og gjennomføring, mens lærerne er veiledere. Læringsmål er forankret i læreplanen. Dermed må elevene selv samarbeide om idéutvikling og organisering, aktiviteter som kan romme både deltakelse og demokratiske prosesser, og som videre kan bidra til et sosialt utbytte. Når det gjelder det faglige utbyttet forholder Elevbedrift seg til læreplanen og dekker flere kompetansemål der. For å oppnå disse målene kreves det imidlertid en pedagogisk bevissthet rundt differensiering slik at hver enkelt elev har mulighet til å få et faglig utbytte.

Elevenes læringsutbytte vil ivaretas i en inkluderende opplæring gjennom skolens ulike funksjoner. Ved å stimulere til utvikling av kunnskap og ferdigheter rettet mot fag og grunnleggende ferdigheter gjennom pedagogisk differensiering vil den kvalifiserende funksjonen ivaretas. For elever med særlige behov som er inkludert i fellesskapet med sine medelever, er det funn som viser at de har høyere skolefaglige resultater sammenlignet med elever som får en opplæring segregert fra klassen (Markussen, 2004; Mitchell, 2014). I forhold til skolens sosialiserende funksjon, vil elever gjennom en inkluderende opplæring føres inn i det etablerte og inn i samfunnstradisjoner som eksisterer, og på denne måten bli medborgere i samfunnet. Ved at den enkelte eleven kan få være en del av et fellesskap og få delta sammen medelever i demokratiserende prosesser, fremmer den inkluderende opplæringen skolens sosialiserende funksjon. Der elever med særlige behov blir utelatt fra hele eller deler av opplæringen, vil derimot ikke denne elevgruppen ha mulighet til å få erfaringer med likeverd, demokrati og medvirkning, og utdanningens formål knyttet til den sosialiserende funksjonen vil ikke kunne gjennomføres. Gjennom deltakelse i arbeidsoppgaver sammen med medelever kan imidlertid også den skolefaglige utviklingen fremmes (Anvik, 2004; Egelund et al., 2009). Når det gjelder skolens subjektiverende funksjon, kan denne også ivaretas gjennom en inkluderende opplæring. Den inkluderende opplæringen legger vekt på å utvikle aktive deltakere som også må forholde seg til andre aktive deltakere, og demokratiserende prosesser som støtter hvert enkelt individs mulighet til å bli hørt. Dette er aktiviteter som gir mulighet for elevene til å bli selvstendige og autonome individer, individer som viser selvtillit. Biesta (2011) legger vekt på betydningen av denne funksjonen, og mener enkeltindividenes heving over det som handler om kvalifikasjon og sosialisering er uttrykk for menneskelig frihet og at opplæringen skal fremme individenes utvikling og autonomi. Elevgruppen som har særlige behov gir imidlertid uttrykk for lav selvtillit, og sågar selvrespekt (Solli, 2005, viser til Birkemo 2002). Slike prosesser vil derfor være av avgjørende betydning for denne elevgruppen.

3.0 Metode

Avhandlingen har undersøkt problemstillingen gjennom empiriske studier i praksisfeltet. De empiriske dataene er samlet inn gjennom ulike metoder ettersom prosjektet har vokst frem, i tråd med en eksplorerende tilnærming til problemområdet. I inngangen til avhandlingsarbeidet utarbeidet jeg en hypotese om at deltakelse i entreprenørskapsprosjekter er utfordrende for elever med særlige behov, og at deltakelse ikke vil fremme et økt læringsutbytte for denne elevgruppen sammenlignet med resten av elevgruppen. For å undersøke denne hypotesen valgte jeg å benytte meg av kvantitative metoder for å undersøke sammenhenger mellom deltakelse i Elevbedrift og læringsutbytte, gjennom å bruke etablerte variabler for kjennetegn på et godt utdanningssystem. Etter at analysene var gjennomført og resultatene for den første delen av avhandlingsarbeidet forelå, reiste det seg nye spørsmål som ikke kunne besvares gjennom kvantitative data. Jeg valgte derfor å benytte meg av en kvalitativ tilnærming for å undersøke problemområdet nærmere. Til tross for at jeg i dette prosjektet benytter meg av flere metodiske tilnærminger, har ikke prosjektet et multi-methods eller mixed-methods design. Slike type forskningsdesign kjennetegnes av spesifikke metodologiske strategier som bygger på spesifikke epistemologiske og ontologiske forståelser (Hoffman, 2009; Creswell, Klassen, Plano Clark & Clegg Smith, 2011; Creswell, 2014). Bruken av flere metoder innenfor slike design baseres på den vitenskapsteoretiske tilnærmingen som ligger til grunn, og bruken av multiple metoder er grunnleggende for å kunne si noe om fenomenet som undersøkes innenfor det aktuelle designet som benyttes. Dette innebærer at selve designet gjennomstyrer hele prosjektet (Cohen, Manion, Morrison & Bell, 2011). En forutsetning for å forske innenfor en slik tilnærming vil, slik jeg ser det, kreve at hele prosjektet var rettet mot ett fenomen og at det i inngangen til arbeidet ble utarbeidet et design som man fulgte gjennom hele prosessen. I dette forskningsprosjektet har derimot den ene studien ført meg videre til den neste. For meg har det vært viktig å legge vekt på at problemområdet ikke er undersøkt tidligere og at en eksplorerende tilnærming ville være mest hensiktsmessig, noe som førte til at valg av metoder kom underveis i arbeidet og ikke som en strategisk inngang i prosjektet.

I den videre fremstillingen vil jeg presentere de metodiske avgjørelsene som er tatt for å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. I og med at avhandlingen undersøker elevers læringsutbytte, har dette vært avgjørende for metodiske valg gjort i avhandlingen.

3.1 Valg av metode

Forskningsspørsmålene er utledet fra hovedproblemstillingen og har styrt valg av metode for hver enkelt undersøkelse som ble gjennomført. Forskningsspørsmålene ble utviklet underveis i arbeidet og bygger på hverandre, men de er alle utledet utfra hovedproblemstillingen som har fungert som en arbeidstittel i prosjektet. Det vitenskapelige arbeidet bygger dermed på en kombinasjon av både kvantitative og kvalitative metoder ved bruk av survey og intervju. Avhandlingens metodekapittel har to deler som tar for seg hver av disse. De metodiske valgene er tatt på bakgrunn av hvilket område av læringsutbyttet det er valgt å studere nærmere, og arbeidet startet med å fokusere på det akademiske læringsutbyttet. Områdene innenfor dette temaet omfatter *karakterer* i de skriftlige fagene i ungdomsskolen (norsk, engelsk og matematikk) og *motivasjon og arbeidsinnsats*. Analyser og resultater fra disse studiene avslørte at elevgruppa som har særlige behov har et høyere akademisk læringsutbytte når de deltar i Elevbedrifter. Den neste delen av prosjektet fokuserte derfor på å se etter forklaringer for disse funnene. Jeg valgte derfor å undersøke om arbeidsmetoden fremmet en inkluderende praksis og om de positive funnene kunne knyttes dette. I tillegg ble det i den første studien pekt på sammenhenger mellom elevbedriftsmetodikken og læringsbetingelser for elever med særlige behov. Det var derfor interessant å undersøke i hvilken grad organiseringen av Elevbedrift kunne kobles til disse sammenhengene. Den neste delen av prosjektet valgte derfor å fokusere på *inkluderende prosesser* som fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte, gjennom elevenes egen vurdering og rapportering og den *formelle organisering* av opplæring for elever med særlige behov gjennom lærernes vurderinger. Områdene undersøkes gjennom fire vitenskapelige artikler, se tabell 3.1. Denne inndelingen gjelder også for strukturen i dette kapitlet.

Tabell 3.1: Oversikt over avhandlingens vitenskapelige arbeid i artiklene

| | Kvantitativ metode | | Kvalitativ metode | |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------------------|------------------------|--|
| Vitenskapelig produksjon | Artikkel 1 | Artikkel 2 | Artikkel 3 | Artikkel 4 |
| Metode | Survey | Survey | Intervju | Intervju |
| Design | Kvasi-eksperimentelt | Kvasi-eksperimentelt | Semi-strukturert | Semi-strukturert |
| Analyse | Flernivåanalyse | Multipel lineær regresjonsanalyse | | |
| Respondenter | Elever | Elever | Elever | Lærere |
| Område | Akademisk læringsutbytte | Motivasjon og arbeidsinnsats | Inkluderende prosesser | Organisering av arbeid med Elevbedrift |

3.2 Kvantitativ metode

Den første delen av avhandlingen ser på det faglige læringsutbyttet elevene har når de deltar/ikke deltar i Elevbedrift. Forskningsspørsmålene for denne delen er dermed knyttet til sammenligninger mellom elevgrupper, og betydning av deltakelse i Elevbedrift. Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, gir kvantitative forskningsmetoder mulighet for å knytte målbare indikatorer til slike teoretiske begreper, og det er en velegnet metode for sammenligning av resultater mellom ulike grupper og generalisering (Heath, Brooks, Cleaver & Ireland, 2009; Ringdal, 2013). I tillegg til muligheter for sammenligning, er den kvantitative tilnærmingen særlig nyttig for måling av utbredelse, utforskning av tendenser og generell utvikling (Ringdal, 2013). Innenfor forskning på entreprenørskapsopplæringen i den norske grunnskolen er det, som tidligere vist, manglende kunnskap om den generelle læringseffekten av deltakelse i entreprenørskapsprosjekter innenfor den obligatoriske delen av opplæringen. Avhandlingen bidrar på denne måten med å peke på en tendens og utvikling i praksisfeltet. En begrensning ved denne metodiske tilnærmingen, er imidlertid at individuelle variasjoner blir mindre fremtredende. For eksempel har elevgruppa som får spesialundervisning store individuelle ulikheter og forutsetninger for læring, noe som denne metodiske tilnærmingen ikke vil kunne nyansere. Likevel vil en kvantitativ tilnærming gi mulighet for sammenligning mellom grupper, og survey er en metode velegnet for dette formålet. Survey gir også muligheter for måling av teoretiske begreper og kan få frem tendenser i datamaterialet.

Survey er en utstrakt metode når man skal hente inn informasjon fra flere og man kan forvente at unge mennesker har erfaring med fenomenet (Heath et al., 2009). I en survey gir respondenter svar på indikatorer som uttrykker en egenskap eller et fenomen, og metoden kan måle både på direkte og indirekte egenskaper. Egenskaper som kan måles direkte, som for eksempel kjønn eller karakterer, måles gjennom en klassifisering. Når det kommer til måling av latente egenskaper, som for eksempel motivasjon, måles disse gjennom skalering. En slik skalering bygger på flere indikatorer som er knyttet til samme fenomen, en latent variabel, beskrevet av et teoretisk begrep. Svarene respondentene gir på indikatorene vil være skapt eller forårsaket av den latente variabelen. I avhandlingens to kvantitative undersøkelser benyttes begge disse formene for måling. I den første, foretas det en måling av det faglige læringsutbyttet i form av karakterer, som måles direkte, og i den andre måles de latente egenskapene motivasjon og innsats hos elevene, gjennom en skalering. Analysen er gjort via det databaserte statistikkprogrammet SPSS (Statistical Package for the Social Sciences).

3.2.1. Kvasi-eksperimentelt design

Survey ga mulighet for et kvasi-eksperimentelt design der en ikke-randomisert fordeling til test- og kontrollgruppe for deltakelse/ikke deltakelse i entreprenørskaps-

prosjekter kan ses på som et «tiltak» for en testgruppe. Til forskjell fra et ekte eksperiment, gullstandarden når det kommer til studier om årsakssammenhenger (Ringdal, 2013), har ikke kvasi-eksperimentet et randomisert utvalg i test- og kontrollgrupper eller kontroll over alle forsøksbetingelser. I den klassiske gjennomføringen av eksperimentet skal én utvalgsgruppe bli utsatt for en eller annen form for påvirkning, et tiltak av et slag (i dette tilfellet vil det være å bli «utsatt for deltakelse i Elevbedrift»). Denne gruppen utgjør testgruppen. Samtidig skal det være en kontrollgruppe som ikke blir utsatt for «tiltaket». Gruppene skal være så like som mulig innenfor de relevante områdene, og utvalget randomisert i test- og kontrollgruppene (Befring, 1992).

Innenfor utdanningsforskning generelt er det imidlertid problematisk å dokumentere betydningen av ett enkelt tiltak, da forandring og utvikling skjer i et stadig samspill med omgivelsene. Eksperimentell manipulering av relevante faktorer som kan virke på fenomenet har både prinsipielle og praktiske hindringer, og det å trekke entydige slutninger om det er «tiltaket» som har gitt den målte effekten, er sånn sett problematisk (Befring, 1992). Det er, for eksempel, ikke mulig å observere hvilket faglig læringsutbytte de deltakende elevene ville hatt dersom de *ikke* deltok i «tiltaket» Elevbedrift. Det er også problematisk å randomisere utvalget til test- og kontrollgruppe i utdanningsforskning generelt, og for avhandlingens undersøkelser er det praktisk sett umulig. En randomisering ville betydd at det var tilfeldig om de utvalgte elevene fikk delta/ikke delta i Elevbedrift, noe som praktisk og etisk sett ikke lar seg gjennomføre av flere grunner. Rent praktisk vil skolens satsing på entreprenørskap gjelde for hele skolen, og hele grupper eller klasser vil delta i prosjektet. Randomisering innebærer derimot tilfeldighet, noe som ikke er forenelig med slike lokale satsinger. Det kunne også blitt oppfattet som urettferdig for elevene hvis enkelte var trukket ut for deltakelse, og en slik oppdeling ville ikke kunne forsvares i et inkluderingsperspektiv. For dette prosjektet ville det heller ikke være hensiktsmessig i og med at formålet er å undersøke om Elevbedrifter også kan være en inkluderende arbeidsmetode, noe som forutsetter fokus på hele grupper eller klasser.

Det kvasi-eksperimentelle designet legger til grunn en systematikk og tankegang fra eksperimentet (Befring, 1992). Kvasi-eksperimentet gir en mulighet for å undersøke hvordan et «tiltak» gir en eventuell effekt ved å sammenligne grupper som har fått/ikke fått dette «tiltaket». Designet har imidlertid ikke de samme vilkårene for randomisering, og ikke like streng kontroll på manipulering og kontroll av variabler som kan innvirke på effekten. Effekten er differansen i skåre mellom gruppene, og dette gir et estimat for innflytelsen av tiltaket. Til gjengjeld har designet flere usikkerhetsmomenter når det kommer til hvilke slutninger man kan trekke vedrørende årsakssammenheng og hvor reliable resultatene er. Jo større kontroll man har på påvirkning fra eksterne faktorer, jo sikrere er man på at undersøkelsen er reliabel, og dermed at effekten (i dette tilfellet: læringsutbyttet) skyldes «tiltaket». Når denne kontrollen synker, synker også

reliabiliteten. Disse usikkerhetsfaktorene er det tatt hensyn til i analysen av resultatene, der det kontrolleres for flere latente variabler som det er teoretisk grunnlag for å anta virker inn på resultatene. Disse vil bli nærmere gjennomgått i presentasjonen av hver undersøkelse. I tillegg er det i avhandlingen valgt å se på elever som deltar i Elevbedriftsprogrammet fordi dette i hovedsak er obligatorisk for elevene (85 % ved ungdomsskoler ifølge Johansen & Mathisen, 2012). Dette har betydning for tolkning av retning på sammenhenger. Ved frivillig deltakelse er det problematisk å skille ut om det er en bak-enforliggende interesse for entreprenørskap eller elevbedrifter som påvirker resultatene, eller om det er selve deltakelsen i bedriften som har betydning. Obligatorisk deltakelse reduserer dermed bias i forhold til selvseleksjon og styrker på denne måten reliabiliteten.

3.2.2. *Datainnsamling og bruk av sekundærdata*

Den kvantitative delen av avhandlingen bygger på sekundærdata innhentet fra en følgeforskning ved Østlandsforskning (ØF) etter oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, Nærings- og fiskeridepartementet og Kommunal og moderniseringsdepartementet (Johansen & Mathisen, 2012). Dette delprosjektet benyttet elever som respondenter, og fokuserte på eventuelle sammenhenger mellom deltakelse i ulike entreprenørskapsprosjekter og akademiske prestasjoner gjennom en tverrsnittsundersøkelse. Delprosjektet så på de mest utbredte formene for entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen, deriblant Elevbedrift i regi av UE, men i følgeundersøkelsen er det ikke gjort noen differensiering mellom ulike elevgrupper slik det gjøres i avhandlingen. På denne måten har dataene blitt utnyttet på en god måte uten å utsette elever og skoler for ytterlige undersøkelser, og det har vært tidsbesparende og økonomisk fordelaktig. En annen fordel ved å benytte sekundærdata er, som Heath et al. (2009) peker på, at også måleinstrumentene er utarbeidet av erfarne forskere, og ved å bruke samme måleinstrumenter kan resultatene senere brukes til å sammenligne utvikling over tid. Når det gjelder temaet for følgeforskningens delprosjekt, var det rettet mot oppnåelse av læringsmål som læring av fag og grunnleggende ferdigheter. Dette fokusområdet omhandler skolens kvalifiserende funksjon, som tidligere diskutert, og dermed det faglige utbyttet elevene har av opplæringen. Når det i følgeforskningsprosjektet omtales som *oppnåelse av læringsmål* dekkes dette i avhandlingen gjennom *et faglige læringsutbytte*. De tilgjengelige dataene har vært på individnivå, de har vært «reset» og blitt anonymisert, og det har vært mulig å kjøre analyser etter de opprinnelige indikatorene da disse ikke har vært satt sammen i variabler eller på andre måter er gruppert i større enheter. Det har dermed vært mulig å sette sammen variabler som er relevante for undersøkelsene i denne avhandlingen, og konstruere utvalgsgrupper.

Det er likevel noen utfordringer ved bruk av sekundærdata, og det er særlig to som er relevante å drøfte for avhandlingen. Den første er en generell utfordring ved bruk av slike data, og handler om at den opprinnelige undersøkelsen hadde et annet formål og ikke

kan belyse de nye forskningsspørsmålene direkte (Heath et al., 2009). Dette tangerer en problemstilling i avhandlingen knyttet til utvalgskriteriene for inndeling av grupper. I følgeforskningsprosjektet var formålet å undersøke om entreprenørskap i utdanningen hadde en effekt på oppnåelse av elevenes læringsmål. Avhandlingen vil imidlertid fordele elevene i to grupper og undersøke en effekt for *elever som har særlige behov* som deltar/ ikke deltar i Elevbedriftsprogrammet. Det er benyttet et spørsmål i surveyen for å kunne gjøre dette skillet, og det er vesentlig for avhandlingen at respondentene oppfatter dette spørsmålet relativt entydig. Dette vil bli fyldigere gjennomgått i diskusjonen om utvalg.

Den andre utfordringen som fortjener en nærmere omtale er knyttet til det Heath et al. (2009) peker på angående formål for undersøkelsene. Selv om begge undersøkelsene ser på det faglige læringsutbyttet, er avhandlingen bundet av hvilke mål følgeundersøkelsen setter som mål for opplæringen. I følgeundersøkelsen er det lagt vekt på læringsmål fra Handlingsplanen (Kunnskapsdepartementet et al., 2009) som fremhever utvikling av visse personlige egenskaper og holdninger, i tillegg til læring av fag og grunnleggende ferdigheter, samt spesifikk kunnskap om bedriftsetablering. Det er størst rom for tolkning innenfor det førstnevnte området, *utvikling av personlige egenskaper og holdninger*, der Handlingsplanen løfter frem fem spesifikke egenskaper de knytter til både læreplan og entreprenørskapssatsingen. De utvalgte egenskapene er hentet fra Kunnskapsløftet, men i og med at det kun er et utvalg av egenskaper man finner igjen i læreplanen, binder følgeundersøkelsen seg til det politikerne fokuserer på som læringsmål for entreprenørskapssatsingen. For eksempel der Handlingsplanen fremhever egenskaper som *evne og vilje til å ta initiativ* og *selvtillit*, kunne forskning som rettet seg mot spesialundervisning lagt større vekt på faktorer som *tett oppfølging av lærer* og *gruppesammensetning* for å definere læringsmål. Dermed kunne det faglige læringsutbyttet vært definert av andre variabler enn *motivasjon* og *innsats*, slik det er gjort for å belyse forskningsspørsmål 2. Ulike formål i prosjektene kan gjøre bruk av sekundærforskning vanskelig (Heath et al., 2009). Til tross for at avhandlingens forskningsspørsmål på mange måter kan overlape den opprinnelige undersøkelsens operasjonalisering av læringsmål, låses den også til en viss grad fast.

3.2.3. Utvalg

Utvalget til følgeundersøkelsen (Johansen & Mathisen, 2012) bygger på data hentet inn fra 36 ungdomsskoler, kategorisert både som små, mellomstore og store skoler. Skolene er både lokalisert i distrikter og urbane strøk, og de har ulik grad av entreprenørskapstilbud. Ellers er representasjonen god for både kjønn, etnisk bakgrunn og gjennomsnittskarakterer. Spørreskjemaene ble distribuert via en kontaktperson ved skolen til de aktuelle lærerne, som videre sto for gjennomføringen ved skolene. Elevene fylte selv ut skjemaene for hånd. Gjennomførelsen var ferdig våren 2012. Ved hver skole deltok 2-3

klasser. Av 2230 inviterte elever var det 1880 som svarte, noe som gir en svarprosent på 84. I avhandlingens undersøkelser ble følgeundersøkelsens respondenter delt inn i fire ulike elevgrupper (se tabell 3.2).

Tabell 3.2: Prosentvis fordeling av utvalget i elevgrupper

| | «Spesialundervisning» | Ingen «spesialundervisning» |
|----------------------------------|-----------------------|-----------------------------|
| Deltar i Elevbedrift | 6 | 19 |
| Ikke deltar i Elevbedrift | 18 | 57 |
| N= 1 880 | 100 | |

Det er valgt å bruke betegnelsen «spesialundervisning» for elevgruppen som oppgir at de har/har fått ekstra hjelp og støtte (spesialundervisning) selv om de formelle kriteriene for de enkelte ikke er kjent.

Elevgrupperingen ble foretatt på to nivåer, der det første nivået skilte elever etter hvordan de svarte på spørsmålet: «Har du ekstra hjelp eller støtte (spesialundervisning) dette skoleåret?» og svaralternativene var

- Ja, i flere fag
- Ja, i ett fag
- Nei, men har hatt spesialundervisning tidligere
- Nei

De elevene som svarte positivt på de tre første alternativene ble kategorisert som elever med *spesialundervisning*, mens de resterende ble kategorisert som elever med *ingen spesialundervisning*, som vist i kolonnene i tabell 3.2.

Spørsmålet om elever mottar spesialundervisning er på mange måter et spørsmål man kan forvente entydige svar på, men flere har pekt på hvor problematisk det er å definere hvem det er som får spesialundervisning i den norske skolen (Haug, 2012; Markussen et al., 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009). Opplæringslovens § 5-3 slår fast at kommune eller fylkeskommune gjør et vedtak etter at det er foretatt en sakkyndig vurdering, og en avgrensning på bakgrunn av de formelle kriteriene burde dermed ikke være problematisk. Imidlertid er bildet mer komplekst i praksis. Markussen et al. (2009) avdekket at det ikke var sammenfall mellom antall elever som hadde fått en sakkyndig vurdering og enkeltvedtak om spesialundervisning i videregående opplæring, og de elevene som har en individuell opplæringsplan (IOP). Det var heller ikke sammenfallende resultater mellom elevs og lærers oppfatning om hvem som fikk ekstra hjelp og støtte (Markussen et al., 2009). Det viste seg også at enkelte elever, uten sakkyndig vurdering eller IOP, var tatt ut i segregerte grupper og for å motta spesialundervisning (Markussen et al., 2009). De samme resultatene fant Nordahl og Hausstätter (2009) i grunnskolen. Formalkrav

for spesialundervisning sammenfaller ikke med det man ser i praksis ved at elever som ikke har fått en sakkyndig vurdering eller enkeltvedtak, likevel får det skolen definerer som spesialundervisning.

I avhandlingen reflekteres dette i svarprosenten på spørsmålet om elevene har fått ekstra hjelp og støtte. Hele 24 prosent av respondentene svarer at de har fått og/eller får slik støtte, mens nasjonale tall fra 2012 viser at 12 prosent av elevene i 10.trinn har en formell sakkyndig vurdering og et enkeltvedtak om spesialundervisning (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Det kan være flere grunner til at tallene fra dette prosjektet kan avvike fra det nasjonale gjennomsnittet. Først og fremst er elever som får ekstra hjelp eller støtte (spesialundervisning) i ett eller flere fag *nå* slått sammen med elever som har fått ekstra hjelp eller støtte *tidligere*. Dette ble gjort for å sikre et stort nok utvalg, samtidig som det er trolig at majoriteten av elever som har fått ekstra støtte tidligere i en viss grad kan sammenlignes med gruppen av elever som får ekstra støtte nå. Forskjellen kan også skyldes at man i enkelte tilfeller har «telt elever» to ganger ved at elever som har fått spesialundervisning tidligere er noen *andre* elever enn de som får spesialundervisning nå. Summen av disse kan i så fall gi et høyere antall elever enn gjennomsnittlige tall for spesialundervisning. Det er også nærliggende å tolke diskrepansen dithen at det *er* nærmere 24 prosent av elevmassen i dette datamaterialet som opplever at de får ekstra hjelp og støtte, muligens i form av spesialundervisning, uten at de har formelle vedtak om dette. Elevene kan selv være usikre på om de har spesialundervisning eller ekstra støttebehov etter de formelle kriteriene, en usikkerhet som også er vist i andre undersøkelser (Haug, 2012; Nordahl & Hausstätter, 2009). Som det allerede har vært diskutert, er det ikke nødvendigvis slik at elevenes oppfatning av egne behov er avgrenset til de som omfattes av formelle kriterier, og dette reflekteres i antall elever som har svart positivt på dette spørsmålet i undersøkelsen. Skillet mellom elever som får og ikke får spesialundervisning er dermed uklart, og generelt sett vil elevgruppen *elever med særlige behov* omfatte flere enn de som har et formelt vedtak på spesialundervisning (for en utdypende diskusjon, se Hausstätter, 2012; Nordahl & Hausstätter, 2009). Det kan tenkes at en kartleggingsundersøkelse som hadde lagt større vekt på kategorisering av elevene kunne gitt et mer nyansert bilde.

Det andre nivået i kategorisering av utvalget skilte elever etter eventuell deltakelse i Elevbedrift. I denne forbindelsen svarte elevene svarte på spørsmålet: «Har du deltatt i Elevbedrift (EB) i regi av Ungt Entreprenørskap?». Svaralternativene var:

- Ja, deltar i EB dette skoleåret, 2011/2012
- Ja, deltok i EB skoleåret 2010/2011
- Nei, men har blitt invitert til å delta i EB i regi av Ungt Entreprenørskap
- Nei, men har deltatt i elevbedrift i regi av skolen selv
- Nei

De elevene som svarte positivt på de to første alternativene: deltatt dette eller foregående skoleår, er i avhandlingens undersøkelser *testgruppen*, og ble kategorisert som elever som *deltar i Elevbedrift*. De resterende elevene ble kategorisert i kontrollgruppen, elever som *ikke deltar i Elevbedrift*, som vist i radene i tabell 3.2.

I avhandlingen har jeg valgt å skille elever som deltar i Elevbedrift i regi av UE og elever som deltar i andre entreprenørskapsprosjekter av spesielt to grunner. Først og fremst gir denne inndelingen mer oversikt og kontroll på hvordan skolene jobber pedagogisk med sin entreprenørskapsopplæring, noe som både er hensiktsmessig i et forskningsperspektiv og som støtter det det valgte forskningsdesignet. De store variasjonene i hvordan skolene både forstår og velger å jobbe med entreprenørskapsopplæring og elevbedrift i skolens egen regi, og det at styringsdokumentene har lagt vekt på en bred, men mangetydig forståelse av opplæringen, gir i utgangspunktet en utydelig avgrensning av hvordan de jobber med elevbedrifter. Det kan eksempelvis være slik at noen skoler velger å ha elevbedrift for noen utvalgte elever som har utfordringer med en teoritung undervisning, slik det ble redegjort for tidligere. Elevbedriftsprogrammet gjennom UE gir noen holdepunkter for hvordan skolene velger å gjennomføre sin entreprenørskapsopplæring. UE gjennomfører ingen kontroll av skolenes opplegg, men de har både hjelpemidler og forslag for gjennomføring, samt at de bistår med egne representanter underveis i prosjektene på ulike nivåer. På denne måten er det i avhandlingen forsøkt å kontrollere for validitet i forhold til hva som kategoriseres som entreprenørskap i utdanningen, og samtidig holde de ytre variablene så like som mulig.

En annen grunn for denne inndelingen av testgruppen, er knyttet til utbredelse av Elevbedriftsprogrammet. Det er denne formen for entreprenørskap i utdanningen som er mest brukt i skolene (Johansen & Schanke, 2014b) og som elever, lærere og skoleledere først og fremst forbinder med pedagogisk bruk av entreprenørskap (Johansen et al., 2008). Dette har betydning for funnernes overføringsverdi ved at de vil ha en høyere relevans for flere.

Utvalget er dermed inndelt i fire grupper av elever. Avhandlingens forklaringsdimensjon er innenfor elevgruppen som får spesialundervisning (den venstre kolonnen i tabell 3.2), og eventuelle forskjeller mellom de som deltar/ikke deltar i Elevbedrift. Det er i tillegg mulig å se på elevgruppen som *ikke* får spesialundervisning (den høyre kolonnen i tabell 3.2) og eventuelle forskjeller mellom de som deltar/ikke deltar i Elevbedrift her. Dersom forskjellene mellom de som deltar/ikke deltar i Elevbedrift er veldig ulike for elevgruppene som får spesialundervisning/ikke får spesialundervisning, kan dette være et uttrykk for at deltakelse gagnar én av elevgruppene spesielt.

3.2.4. Avhengige variabler

De avhengige variablene er, som vist i tabell 3.1, karakterer, motivasjon og innsats. Følgeundersøkelsen har lagt noen føringer for hva som er mulig i avhandlingens undersøkelser, men det er likevel foretatt en del valg underveis. Den videre gjennomgangen vil redegjøre for de avhengige variablene og analyser som er gjort i forhold til disse.

Surveyen, som ble distribuert gjennom følgeundersøkelsen (se vedlegg nr.1), er inndelt i seks deler og tar for seg ulike sider ved elevens bakgrunn, erfaring med ulike entreprenørskapstilbud i skolen, læringsvariabler og variabler knyttet til entreprenørskapsopplæringen, som vist i tabell 3.3.

Tabell 3.3: Områder i surveyen

| Område | Spørsmål knyttet til |
|--|--|
| A: «Om deg og dine foreldre» | Bakgrunnsvariabler som kan ha relevans på læringsutbytte og entreprenørielle ferdigheter |
| B: «Om ungdomsskolen» | Spesialundervisning, entreprenørskapsdeltakelse og tilstedeværelse |
| C: «Læring» | Grunnleggende ferdigheter |
| D: «Motivasjon, innsats og problemløsning» | Vurdering av personlige egenskaper og holdninger til skolearbeid og entreprenørielle ferdigheter |
| E: «Karakterer» | Læring i fag |
| F: «Fremtidsplaner» | Fremtidige entreprenørielle hensikter |

Avhandlingen har undersøkt elevenes faglige læringsutbytte innenfor to av disse områdene, «karakterer» og «motivasjon, innsats og problemløsning». Følgeundersøkelsen har videre inndelt det siste området i to: «motivasjon og innsats» og «problemløsning». Det ble kjørt prinsipalkomponentanalyser på begge disse områder, og på bakgrunn av denne valgte jeg å beholde variabelen «motivasjon og innsats». Innenfor det første området, *karakterer*, har elevene svart på hvilken karakter de fikk ved siste karakteroppgjør i en seks-delt skala. Innenfor det andre området, *motivasjon og innsats*, er elevene bedt om å vurdere påstander på en Likert-skala med fem verdier (helt uenig-ganske uenig-verken eller-ganske enig-helt enig). Skalanivået for begge variablene er i utgangspunktet på ordinalnivå, men det kan argumenteres for å betrakte variablene på intervallnivå i og med at skalaen har flere enn fire verdier, og at det er rimelig å anta at overgangene fra én verdi til en annen følger de samme prosessene (Tufte, 2007).

Karakterer som et standardisert mål er en vanlig og ofte brukt indikator på faglig læring (Hattie, 2009). I ungdomsskolen brukes karakterskalaen 1-6, der 1 er den laveste karakteren, mens 6 er den høyeste. I surveyen svarte elevene på: «Hvilken karakter fikk du ved ditt siste karakteroppgjør i disse fag?», der alle fagene var listet opp og elevene kunne krysse av for hvilken tallkarakter de hadde fått. I ungdomsskolene er det to karakteroppgjør i året, og i og med at 10.trinnselvene svarte på undersøkelsen på våren i 2012, er

karakterene fra det første semesteret i skoleåret 2011/12.

Motivasjon er en avgjørende faktor for elevenes læring, og det er en klar sammenheng mellom motivasjon og skolefaglige prestasjoner (Hattie, 2009; Nordahl & Hausstätter, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Styringsdokumentene har også artikulert en tydelig forventning om at entreprenørskapsopplæring vil øke motivasjonen og dermed også læringsutbyttet. For elever som mottar spesialundervisning er det imidlertid avdekket at denne elevgruppen viser betydelig lavere grad av motivasjon enn elever i ordinær undervisning (Nordahl & Hausstätter, 2009). Det har dermed vært et mål i avhandlingen å undersøke om deltakelse i Elevbedrift kan være en faktor som øker motivasjonen for denne elevgruppen.

Motivasjon som forskningsfelt er imidlertid et stort og komplekst felt, og i og med at dette ikke er det sentrale fokuset for denne avhandlingen har det vært nødvendig med en tilnærming til feltet som retter seg mot områder særlig aktuelle for problemstillingen i denne avhandlingen, og i tillegg har avhandlingen forholdt seg de tilgjengelige dataene. Innenfor motivasjonsteori er fenomenet ofte beskrevet som en drivkraft for handling og en betingelse for utholdenhet i møte med vanskelige og utfordrende oppgaver (Skaalvik & Skaalvik, 2009). I avhandlingen er det valgt å se på motivasjon inndelt som indre og ytre motivasjon (Deci & Ryan, 1985), der elevenes interesse, lyst og engasjement for arbeid med skolefag betegnes som indre motivasjon. I følgeundersøkelsen dekkes fenomenet indre motivasjon av de følgende spørsmålene:

42. Jeg liker å gjøre skolearbeid
43. Jeg har stor interesse for det vi lærer på skolen
44. Det vi lærer på skolen er meningsfullt/nyttig
45. Jeg liker å arbeide med de fleste skolefagene
46. Jeg gleder meg til å gå på skolen

I tillegg til indre motivasjon som en faktor, ble det også sett på innsats. Denne faktoren er knyttet til motivasjonsskapende disposisjoner, og hvordan elever velger å handle for å oppnå noe de er ute etter (Dweck, 1986). Det at elever velger å bli i læringssituasjoner som krever mye av dem, som når de jobber med stoff som er vanskelig, er knyttet til en tro på mestring (Bandura, 1986). Påstandene i surveyen innebærer en vurdering av selvpoppfatning knyttet til akademisk selvtilit i lys av Bandura (1986) sin teori om mestringstro (self-efficacy) (Johansen et al., 2008), og omhandler individers bedømmelse av hvor godt man kan planlegge og mestre en oppgave. I en skolesituasjon vil det dreie seg om hvordan elever bedømmer egne ferdigheter i skolearbeidet, og hvordan dette har større innflytelse på resultatet enn elevens faktiske evner. Påstander om innsats er også vurdert som et mål på elevenes læringskultur (Wendelborg, Røe & Skaalvik, 2011). I følgeundersøkelsen dekkes innsats av de følgende spørsmålene:

47. Jeg prioriterer å bruke tid på skolearbeidet (i timer og lekser)
48. Jeg arbeider så hardt jeg kan med skolefagene
49. Jeg fortsetter å jobbe med skolefag selv om stoffet er vanskelig
50. Jeg trives godt på skolen

For å undersøke om påstandene gjenspeiler samme fenomen og for å undersøke om målemodellen fungerer etter intensjonen, kan man benytte faktoranalyser. Faktoranalysen ser etter mønstre i data på grunnlag av korrelasjoner bestående av mange items, og analysen forenkler datasettet til færre og underliggende latente variabler (Bjerkkan, 2012). På denne måten kan vi finne den faktorstrukturen som best representerer fenomenet motivasjon og innsats slik vi ønsker å undersøke det i forhold til arbeidsmetoden (tiltaket) Elevbedrift. I avhandlingen ble det valgt å kjøre en prinsipalkomponentanalyse som skiller seg noe fra en faktoranalyse, men forskjellene er små ved store utvalg (Bjerkkan, 2012). En prinsipalkomponentanalyse tar utgangspunkt i all varians i en observert variabel for å best forklare variasjonene (Bjerkkan, 2012). De nødvendige forutsetningene er oppfylt: variablene er på ordinalnivå, men innenfor en rangering fra 1-5, og hele rangeringen er utnyttet på de fleste variablene, variablene er normalfordelte og det er en tilstrekkelig størrelse på utvalget av respondenter (jfr. Cohen et al., 2011).

I forkant av komponentanalysen ble det kjørt bivariante korrelasjonstester, ved bruk av Pearsons korrelasjonskoeffisient. Disse viste generelt sett høye korrelasjoner og noen moderate, noe som ga grunn til å anta at de observerte variablene var relatert til underliggende faktorer (reliabilitetstest ved bruk av Cronbach alpha = .891). På bakgrunn av komponentanalysen ble det imidlertid valgt å trekke to variabler: nr 44, «Det vi lærer på skolen er meningsfullt/nyttig» og trivselsvariabelen, nr 50. Den første variabelen på grunn av dobbeltheten i påstanden, og den sistnevnte på grunn av lav korrelasjon med de øvrige variablene. I komponentanalysen viste Kaiser-Meyer-Olkin-testen en verdi på .899, noe som er godt innenfor akseptabelt nivå. Variabelsettet egnet seg dermed for datareduksjon. Komponentene ble deretter rotert i en oblimin rotasjon som viste at innsatsvariablene skilte seg fra motivasjonsvariablene ved å være høyt korrelert med hverandre. De to komponentene, motivasjon og innsats, hadde en alpha på henholdsvis .86 og .84. Dette betraktes som tilfredsstillende og måleinstrumentet er reliabelt for dette datasettet.

3.2.5. Uavhengige variabler

Det er to sett av forklaringsvariabler for de to gjennomførte undersøkelsene. Det første settet er test- og kontrollgruppene, som beskrevet i *Utvalget* (kap. 3.2.3), der differansen mellom gruppene brukes som et estimat på innflytelsen til «tiltaket», altså deltakelse i Elevbedrift. Det andre settet inkluderer flere forklaringsvariabler, i og med at andre

faktorer også vil ha innflytelse på de skolefaglige resultatene. Disse forklaringsvariablene vil bidra til å kontrollere for andre virkninger på de skolefaglige resultatene, og er både på individ- og skolenivå. Det er stort sett valgt å bruke samme de samme forklaringsvariablene for begge undersøkelsene, i og med at flere av dem har forklaringskraft på de skolefaglige resultatene, med et par unntak, derfor redegjøres det for alle sammen under ett. Disse er: kjønn, etnisitet, foreldres utdanningsnivå, foreldres arbeidssituasjon, gjennomsnittskarakterer og skolestørrelse.

Kjønn er en mye brukt forklaringsvariabel i samfunnsvitenskapelig forskning. Den har også vist seg relevant når man ser på skolefaglige prestasjoner. Det er forskjeller på prestasjoner mellom kjønn, og jenter har gjennomsnittlig høyere karakterer enn gutter (Backe-Hansen, Walhovd, & Huang, 2014; Bakken, 2009; Steffensen & Ziade, 2009). Som det har blitt nevnt, var representasjonen for kjønn god, 48 prosent jenter som deltok i surveyen. I undersøkelsene har jenter fått verdien 1, mens gutter har fått verdien 0.

Etnisitet er en annen mye brukt forklaringsvariabel på skolefaglige prestasjoner. Begrepsvalget kan i seg selv diskuteres, men er valgt i mangel av et bedre. Følgeforskningsprosjektet brukte Statistisk Sentral Byrås (SSB) definisjon: Begrepet *innvandrere* innebærer at enten er personen født i utlandet, eller personen er født i Norge med foreldre som er innvandrere. Det er påvist forskjeller i de skolefaglige prestasjonene mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever som er etnisk norske, og de etnisk norske elevene har gjennomsnittlig bedre skolefaglige resultater enn elever med innvandringsbakgrunn (Bakken, 2009; Utdanningsdirektoratet, 2012a). Representasjonen for innvandrerbakgrunn var også god (15 prosent) og i undersøkelsen har etnisk norske elever fått verdien 1, mens elever med innvandringsbakgrunn har fått verdien 0.

Foreldres utdanningsnivå er en tredje mye brukt forklaringsvariabel for skolefaglige prestasjoner (Bakken, 2009; Steffensen & Ziade, 2009). Barn av foreldre med høy utdanning viser bedre skolefaglige resultater sammenlignet med barn av foreldre med lav utdanning. Barn av én eller to foreldre med utdanning utover videregående skole (universitets- eller høgskoleutdanning), har fått verdien 1, mens barn av foreldre uten noen form for høyere utdanning har fått verdien 0.

Foreldres arbeidssituasjon er en forklaringsvariabel som henger sammen med en rekke andre sosioøkonomiske forhold som kan brukes til å forklare forskjeller i skolefaglige prestasjoner (Hægeland, Kirkebøen, Bratsberg & Raaum, 2011). Denne forklaringsvariabelen er brukt i undersøkelsen om skolefaglige prestasjoner der den uavhengige variabelen er *karakterer*. Barn av to sysselsatte foreldre har fått verdien 1, mens barn av en eller to ikke-sysselsatte foreldre har fått verdien 0.

Gjennomsnittskarakterer og skolefaglig motivasjon og innsats henger sammen, som re-

degjort for ovenfor. Som nevnt er karakterene elevene oppgir fra det første semesteret i 10.trinn. Gjennomsnittskarakterer er brukt som forklaringsvariabel på de uavhengige variablene *motivasjon* og *innsats*. Karakterene kan brukes som forklaringsvariabel i og med at karaktergrunnlaget er vurdert i forkant av det tidspunktet elevene vurderer egen motivasjon og innsats.

Skolestørrelse ser ikke ut til å ha en tydelig sammenheng med elevenes skolefaglige resultater i en norsk kontekst (Furre, Danielsen, Stiberg-Jamt & Skaalvik, 2006), til tross for at Hattie (2009) viser at mellomstore videregående skoler (elevtall på mellom 600-900) viser en positiv sammenheng med læringsutbytte. I Norge vil ungdomsskoler på denne størrelsen være kategorisert som store skoler. Det kan imidlertid se ut til at elever ved mindre skoler har en opplevelse av at lærere gir dem flere utfordringer og får dem mer interessert i å lære (Furre et al., 2006). I tillegg er det påvist forskjeller i skolefaglige prestasjoner på skolenivå (Bakken, 2009). Ved å kontrollere for skolenivå, får vi også kontrollert for at elevene som tilhører samme skole, påvirker hverandre. Små skoler har færre enn 300 elever og har fått verdien 1, mens skoler som har 300 elever eller flere, har fått verdien 0.

3.2.6. Validitet og reliabilitet

Et av hovedmålene med å gjennomføre en kvantitativ studie, er muligheten for å kunne generalisere. Mulighetene for dette avhenger av i hvilken grad utvalget i denne undersøkelsen kan representere populasjonen, og er avhengig av undersøkelsens ytre validitet. I og med at denne studien har et kvasi-eksperimentelt design er det det ikke foretatt et sannsynlighetsutvalg, og det kan være egenskaper knyttet til enten test- eller kontrollgruppe som har innflytelse på fordelingen av respondentene. Dersom ikke fordelingen av respondentene i de ulike kategoriene er tilfeldig, vil estimatene på effekten av tiltaket være usikkert, og dersom respondentene er svært ulik populasjonen vil også dette medføre usikkerhet. Dette er det først kontrollert for ved å se på svarprosenten (84) på spørreundersøkelsen. Videre er det sett på i hvilken grad respondentene kan representere populasjonen, og representasjonen for kjønn og etnisk bakgrunn er god. Det samme er fordeling av elever i skoler med flere entreprenørskapstiltak (Johansen & Mathisen, 2012). Når det gjelder representasjon for elever med særlige behov/spesialundervisning, er dette nøye diskutert i kap. 3.2.3, og det er gjort en vurdering av at den høye prosentandelen av elever som rapporterer at de får/har fått spesialundervisning representerer noe substansielt annet enn en skjevhet i utvalget. Det er ingen grunn til å tro at det er særlige forskjeller mellom test- og kontrollgruppe i utvalget, det er en jevn fordeling på antall elever som får ekstra hjelp og støtte i ett eller flere fag og sammensetningen av elever i test- og kontrollgruppa ligger på skolenivå. Dette innebærer at det er skolene som velger å jobbe med Elevbedrift i regi av UE, og dermed er ikke

elevsammensetningen på individuelt nivå. På denne måten er gruppene satt sammen av det mangfoldet av elever som finnes i hver enkelt skole.

Når det gjelder grad av sikkerhet vedrørende slutninger om årsakssammenheng, henger dette sammen med indre validitet (Ringdal, 2013). Dette er det kontrollert for ved å ha flere forklaringsvariabler i modellene som kan forklare varians. Reliabilitet handler om pålitelighet i forhold til det som måles, om variablene måler det de skal måle (Ringdal, 2013). I undersøkelsens første del, er det nødvendig å minimere feilkilder i høyest mulig grad slik at resultatene er pålitelige. Reliabilitet handler dermed om i hvilken grad man er i stand til å gjenta undersøkelsen og få de samme resultatene, uavhengig av hvem som gjennomfører dem som forsker og hvem som deltar som informanter, av hvilke kontekster undersøkelsen gjøres, og av instrumenter som brukes (om de måler samme fenomen). Ifølge Cohen et al. (2011), kan man se på tre prinsipper for reliabilitet. Disse tre omhandler konteksten eller forutsetningene for studien, elementer som kan påvirke enten forsker eller informant, og instrumentene man bruker i studien.

Det første vurderer stabilitet, enten over tid eller over utvalg (Cohen et al., 2011). Dersom man gjennomfører studien igjen og får de samme resultatene, har man reliabilitet i form av stabilitet. Dette forutsetter imidlertid at objektene er de samme, eller at undersøkelsen gjennomføres igjen med objekter som er tilnærmet like. Den neste tilnærmingen ser reliabilitet som samsvarende eller likeverdig, og handler om i hvilken grad alternative instrumenter kan måle det samme fenomenet (Cohen et al., 2011), for eksempel dersom man tester to (tilnærmet like) grupper med et samsvarende måleinstrument og får tilsvarende resultater. Men det kan også være likeverdig i form av hvordan man er i stand til å måle det samme fenomenet når det er forskjellige forskere som observerer og registrerer. Begge disse formene for reliabilitet krever at testene eller instrumentene blir brukt to ganger. Den siste tilnærmingen krever ikke at instrumentene brukes gjentatte ganger, men reliabilitet kan beregnes på grunnlag av målinger på ett tidspunkt gjennom å se på intern konsistens. I avhandlingen er det brukt reliabilitetsanalyser basert på den interne konsistensen. Den interne konsistensen måles ved bruk av Cronbach alpha, en koeffisient på interne korrelasjoner mellom hver enkelt indikator og summen av de andre indikatorene i instrumentet. Denne forteller i hvilken grad én indikator måler det samme som de andre indikatorene i variabelen. Dette målet går altså på konsistens innenfor indikatorene (og ikke informantene). Ringdal (2013) anslår at en nedre grense på $\alpha = .70$ er tilfredsstillende reliabilitet, mens Cohen et al. (2011) anbefaler å ikke benytte indikatorer på $\alpha < .60$. Det er imidlertid slik at med økende antall indikatorer vil den interne konsistensen også øke, så indikatorer som korrelerer lavt med hverandre og har en lav alpha, og dermed lav intern konsistens, vil kreve langt flere indikatorer for å få en tilfredsstillende alpha. Alpha er rapportert i kap. 3.2.4.

3.3 Kvalitativ metode

Den kvantitative undersøkelsen avdekket signifikante forskjeller i karakterer mellom test- og kontrollgruppen, og elever med spesialundervisning som deltar i Elevbedrift har bedre karakterer i skriftlig norsk og matematikk enn elever med spesialundervisning som ikke deltar. Selv om det ikke var signifikante forskjeller i motivasjon og innsats mellom deltakere/ikke deltakere, ser det ut til at deltakelse i Elevbedrift har en positiv innvirkning på de skolefaglige resultatene. Det undersøkelsen derimot ikke forklarer, er hva denne forskjellen kan komme av. Jeg ville derfor undersøke om dette kunne henge sammen med inkluderende prosesser i opplæringen. I tillegg ble det i den første studien pekt på at de positive funnene kunne skyldes et sammenfall mellom elevbedriftsmetodikken og læringsbetingelser for elever med særlige behov. Det var derfor interessant å undersøke i hvilken grad organiseringen av Elevbedrift kunne kobles til disse sammenhengene. For å undersøke dette nærmere, ble det valgt å bruke en kvalitativ tilnærming i form av semi-strukturerte intervjuer med elever og lærere.

Elev- og lærerintervjuene gir et datagrunnlag for to ulike undersøkelser, der den første behandler inkluderende prosesser i arbeidet med Elevbedrift og den andre hvordan lærerne organiserer opplæringen når de jobber med Elevbedrift. Problemstillingene for de to undersøkelsene var utformet for å belyse hvordan opplæringen oppfattes og oppleves, noe en kvalitativ tilnærming gir muligheter for. Den kvalitative forskningsprosessen «(...) preges av kvalitativ tankegang, det vil si av tenkemåter og utsagn som formuleres i ord og sjelden numerisk» (Holter, 1996, s. 12). Hensikten med valget av intervjuet som metode, var å få tilgang til mer detaljert og nyansert informasjon om deltakelsen i, samt organiseringen av, Elevbedrift, og de involvertes opplevelser og erfaringer. Intervjuet ga mulighet for «(...) å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer» (Kvale, 1997, s.17). Der de kvantitative undersøkelsene fokuserte på utbredelse av de ulike fenomenene som ble studert, var det i intervjuet nødvendig å gi mulighet for en nyansering av Elevbedrift som arbeidsform, og dermed komme nærmere inn i avhandlingens hovedproblemstilling. De som lar seg intervjuet har egne og unike oppfattelser av arbeidet i Elevbedriftene, og disse ble formulert gjennom dialog med forskeren. Intervjuet er i seg selv en sosial praksis situert i både en historisk og en kulturell sammenheng (Kvale & Brinkmann, 2011), der samtalen ikke er vilkårlig, men søker å skape en forståelse av subjektive begrunnelser (Forchhammer, 2001). Hensikten har vært å få tilgang til intervjupersonenes egne forståelser av den praksisen de deltar i, og undersøke meningsenheter (Kvale, 1997) knyttet til inkludering som prosess i opplæringssituasjoner. Intervjuene var forsøkt gjennomført som dynamiske samhandlinger, i bevegelse rundt en metodisk bevissthet på spørreformen (Kvale, 1997). Interaksjonen har i seg selv et asymmetrisk maktforhold der forskeren styrer samtalen. Gjennom intervjuene var det derfor nødvendig å være sensitiv for dynamikken som oppsto og utviklet seg underveis i situasjonen. Det semi-strukturerte intervjuet

er organisert slik at noen tema skal dekket (Kvale, 1997), og spørsmålene var dermed planlagt i forkant. I avhandlingens undersøkelse som omfattet elevenes oppfatning av inkluderende prosesser (artikkel 3) var det i forkant av intervjuene utformet spørsmål i tre kategorier som ble vurdert som betydningsfulle. Disse kategoriene omfattet områdene *oppfølging av lærer, gruppesammensetning og virkelighetsnære lærings situasjoner*. Konstruksjonen av disse kategoriene bygde på en teoretisk forforståelse av sammenfallet mellom elevbedriftsmetodikken og hva som kan være gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov, som pekt på i den første studien (artikkel 1), og var sånn sett styrende for den samtalen som fant sted med informantene. Dette ga en mulighet for å kontrollere at de utvalgte spørsmålene dekket det ønskede området, og at de temaene som skulle beskrives ble belyst. I undersøkelsen som omhandler lærernes organisering, var det ikke utformet slike kategorier, men derimot mer frittstående spørsmål knyttet til organisatoriske muligheter og valg. Det ble lagt opp til at samtalerne skulle ha mulighet til å ta sin egen retning når dette var naturlig, og at samtalen ikke skulle styres fullstendig av en spørsmål-svar-veksling. Intervjuguidene la derfor innledningsvis opp til at elevene og lærerne skulle fortelle om bedriften sin, eller hvordan de jobbet med elevbedrifter ved skolen. Det var imidlertid nødvendig å komme grundig inn på alle de ulike områdene som intervjuguidene omhandlet for å kunne svare på undersøkelsenes problemstillinger, så samtalerne ble regelmessig styrt tilbake mot disse. Idet intervjudeltakerne beskrev sine opplevelser og erfaringer, ble disse gjenstand for fortolkninger, noe som foregikk gjennom hele prosessen rundt intervjuet, både i formulering av spørsmål, ved formidling og gjennom bearbeidelse av datamaterialet i etterkant (jfr. Holter, 1996).

3.3.1. *Datainnsamling og utvalg*

Informantene til de to kvalitative undersøkelsene er hentet inn fra tre ulike ungdomsskoler i østlandsområdet. I vurderingen av hvilke skoler som skulle forespørres ble det satt opp tre kriterier. Først og fremst måtte skolene tilby Elevbedrift og ha elever med særlige behov på det/de aktuelle trinnene. Det var ønskelig å bruke de samme skolene som hadde blitt brukt i følgeundersøkelsen fra 2012. På grunn av de positive funnene fra avhandlingens første undersøkelse (artikkel 1) kunne det se ut til at de deltakende skolene jobbet med Elevbedrift på en måte som gagnet elever med særlige behov. Det andre kriteriet var at skolene hadde lang erfaring med Elevbedrift, og jobbet systematisk med dette. På denne måten kunne man være rimelig sikker på at *alle* elevene i klassen eller på trinnet var involvert i Elevbedriftene (se utdyping av Elevbedrift i regi av UE, kap. 2.1.3). Det siste kriteriet var av mer praktisk og økonomisk karakter og innebar at skolene skulle være geografisk samlet innenfor én region.

Videre i prosessen med valg av skoler fra følgeundersøkelsen, ble skolene rangert etter to kategorier; de seks skolene der elever med særlige behov hadde høyest gjennomsnitt-

karakter og der antall elever med særlige behov per trinn var over 3 stykker, skulle spørres først. Etter godkjenning av forskningsprosjektet fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste) ble forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet sendt til skolene etter telefonkontakt med rektor eller den læreren som hadde ansvar for gjennomføring av Elevbedrift. Av de seks forespurte skolene var det én skole som avsto å delta, én skole som var positiv til deltakelse ved telefonsamtale, men som ikke fulgte opp kommunikasjonen videre, og to skoler som ikke svarte på henvendelse. Dermed var det kun to av skolene fra følgeundersøkelsens skoler som var interessert i delta i undersøkelsen. Det ble deretter tatt kontakt med en tredje skole i regionen som jobbet målrettet med Elevbedrift og som var positive til deltakelse, men som ikke hadde vært med i den opprinnelige følgeundersøkelsen. Ved denne skolen var også Elevbedrift en innarbeidet del av skolens opplæring. På hver av de tre skolene ble det avtalt et møte i forkant av datainnsamling for å informere om prosjektet, og levering av samtykkeerklæringer og skriftlig informasjon til skolen (se vedlegg 2-5). Lærerne distribuerte dette videre til de aktuelle elevene og lærerne, og samtykkeerklæringene ble deretter sendt tilbake til forsker i forkant av avtalte intervjuavtaler. Intervjuene fant sted i april-mai i 2015. I forkant av intervjuene snakket jeg hovedsakelig med den representanten fra skolen som hadde ansvar for Elevbedrift. Dette var både lærere (ved to skoler) og rådgiver (ved én skole). Disse ble presentert for prosjektet og formålet med undersøkelsen i forkant av intervjuene. Det var også disse som presenterte prosjektet for elevene som ble med i undersøkelsen. Alle som ble intervjuet, fikk et dokument med forespørsel om deltakelse, og for elevene var dette stilet til foreldre/foresatte som måtte samtykke til deltakelse. I tillegg ringte jeg opp til foreldre/foresatte for å avklare intervjutidspunkt og tilby mulighet for å holde intervjuet på andre steder enn de respektive skolene dersom det var ønskelig. Lærerne hadde imidlertid satt av tid i skoledagen for intervjuene, og ingen uttrykte ønske om å endre på dette. I forkant av hvert intervju fortalte jeg kort om prosjektet og hvorfor jeg var interessert i å høre hvordan både lærere og elever jobbet med Elevbedrift, men jeg fortalte ikke elevene at jeg var særlig interessert i forskjeller mellom elevgrupper eller at jeg hadde et fokus på inkluderende opplæring. Grunnen til det var først og fremst at jeg ikke ville sette enkelt-elever i forlegenhet ved å vise at jeg kjente til deres situasjon, men også fordi jeg ville at de skulle snakke om bedriftene sine uten at jeg pekte på eventuell ekskludering av andre medelever. Jeg ga derimot lærerne informasjonen om mitt fokus på forskjell mellom elevgrupper og inkluderende prosesser. I forkant av intervjuet ble alle deltakere opplyst om at de ville være anonyme når undersøkelsene ville bli publisert, at de ikke trengte å svare på spørsmål de ikke ville og at de når som helst kunne trekke seg fra undersøkelsen.

Datamaterialet består således av intervjuer med 20 elever på 8. og 9.klassetrinn, og seks lærere som er tilknyttet trinnene og elevenes arbeid med Elevbedrift. Både i skole A og B var det to klasser på trinnet, og elevinformantene her fordelte seg over to klasser på 9.trinn, mens elevene ved skole C var fordelt over 8. og 9. trinn. Skole C var en liten

skole med få elever på hvert trinn. Fordelingen av utvalget er som vist i tabell 3.4

Tabell 3.4: Fordeling av informanter for de kvalitative undersøkelsene

| Skole A 100 < x < 150 | | | Skole B 200 < x < 250 | | | Skole C x < 50 | | |
|--------------------------|----------------------|-------|--------------------------|----------------------|-------|-------------------|----------------------|-------|
| Elev | | Lærer | Elev | | Lærer | Elev | | Lærer |
| SU | OU | | SU | OU | | SU | OU | |
| 2 gutter | 2 jenter 3 gutter | 3 | 1 gutt | 2 jenter 2 gutter | 2 | 1 jente 1 gutt | 3 jenter 3 gutter | 1 |

Tabellen gir informasjon om skolestørrelse og fordeling av informanter. SU («spesialundervisning») og OU («ordinær undervisning») viser fordeling av elever i avhandlingens kategorisering av elevgruppene. Det er ikke vist kjønnsfordeling av lærere da denne dimensjonen ikke er aktuell for avhandlingens problemstilling.

Ved skole A jobbet elever og lærere med Elevbedrift gjennom hele det 9. skoleåret. Etter flere år med erfaring fra Elevbedrift, var det i skoleåret 2014/2015 bestemt at elevene selv skulle bestemme lengde og intensitet på sin bedrift, og det var mulig å bruke timer fra blant annet kunst og håndverktimene i timeplanen på Elevbedriften. I starten av skoleåret ble det kjørt en felles kick-off der både elever, foresatte, lærere og representanter fra UE deltok. I denne prosessen kom det flere ideer til type bedrifter, og disse ble i sin tur bearbeidet av lærerne på trinnet. Lærerne presenterte deretter flere forslag til bedriftsprosjekter de anså som gjennomførbare, og elevene søkte på stillinger til disse bedriftene. Hver bedrift hadde en stilling som daglig leder, en som økonomisk ansvarlig, og flere stillinger som medarbeidere. Intervjuer av søkere for stilling for daglig leder og økonomisk ansvarlig ble deretter gjennomført av lærerne, og stillingene ble besatt av de elevene som lærerne mente var best kvalifisert. Hver enkelt bedrift avgjorde når de ulike prosessene, som forberedelse, produksjonsfase og avslutning, skulle gjennomføres under veiledning fra lærere. På slutten av skoleåret skulle alle bedriftene være avsluttet, men noen bedrifter ble avsluttet tidligere.

I skole B var organiseringen annerledes. Her jobbet elever og lærere intenst med Elevbedrift gjennom en treukers periode i 9. trinn, og alle deler av prosessen skulle foregå innenfor de tre ukene. Det var også her en brainstorming i starten av perioden, men denne ble kun arrangert for elevene i skoletiden. Lærerne begrenset også her antall forslag på bedriftsprosjekter, og elevene søkte på stillingene, som ved skole A. Deretter ble elevene som var aktuelle for lederstillingene intervjuet av en representant fra UE og stillingene ble besatt i samråd med lærerne. I løpet av periodens andre uke gjennomførte elevene planlegging og organisering av produksjonsperioden som fylte den tredje uken. Etter at produksjonsfasen var avsluttet, arrangerte trinnet en Elevbedriftsmesse der de presenterte sine bedrifter foran en jury bestående av rektor ved skolen og to representanter fra

henholdsvis UE og den lokale banken. Juryen kåret deretter vinnere i flere kategorier, og prosjektene som vant fikk en pengepremie.

I skole C hadde organiseringen av Elevbedrift flere likhetstrekk med skole A. Gjennomføringsperioden var lang, Elevbedrift var timeplanfestet og elevene kunne i stor grad bestemme intensitet på egen bedrift. Likevel hadde denne skolen så få elever at valgmulighetene for elevene var annerledes enn for de øvrige skolene. Elevene kunne for eksempel ikke velge mellom flere ulike bedrifter. Elevbedriftsperioden varte her over to skoleår, og det var kun én bedrift på hvert trinn. Brainstormingen foregikk på starten av 8.trinn, men i motsetning til de to øvrige skolene, ble brainstorming begrenset til hvilke aktiviteter de i fellesskap kunne enes om. Elevbedriften ble avsluttet i 9.trinn. De formelle stillingene, som daglig leder og økonomisk ansvarlig, var ikke fastlåste, men hele elevgruppa tok ansvar for at arbeidet som skulle gjøres på de ulike nivåene innen bedriften, ble gjort. Gjennom de to skoleårene bedriften var aktiv, fokuserte elevene på fornying av produksjon og diskusjon rundt dette.

3.3.2. Analyser

Datamaterialet til de to kvalitative undersøkelsene ble tatt opp på lydbånd og transkribert i etterkant av intervjuene. I bearbeidelsen av dette materialet ble det fokusert på å kategorisere respondentenes svar i meningsbolker innunder allerede fastsatte temaer. Elevintervjuene varte i til sammen 6 timer og 35 minutter, fordelt på 20 informanter. I og med at samtalene i varierende grad utviklet seg, er det noe forskjell i antall minutter med hver enkelt elev. De fleste intervjuene ligger på rundt 20 minutter i varighet, men det lengste var oppe i 28 minutter mens det korteste var nede i 11 minutter. Grunnen til dette var samtalens karakter, noen elever ga mer utfyllende svar enn andre elever, men i alle intervjuene ble det åpnet opp for mulighet til å utfylle svarene. Alle spørsmålene fra intervjuguiden ble gjennomgått for alle elever. Når det gjelder lærerne ble disse intervjuene av en annen karakter enn elevintervjuene. Det var utarbeidet en intervjuguide til disse også, men lærerne ga mer utfyllende svar enn elevene gjorde, og de ga gjennomgående grundige beskrivelser av egne erfaringer og refleksjoner rundt disse. Det var til sammen seks lærere som ble intervjuet, og den samlede intervjutiden var på 3 timer og 19 minutter. Varigheten for hvert enkelt intervju varierte fra 19 minutter til 43 minutter, og medianen lå på 36 minutter.

Grunnlaget for intervjuguiden til elevintervjuene ble utarbeidet etter ferdigstillelsen av den første artikkelen. Der ble det trukket opp fire mulige forklaringer for de positive, skolefaglige resultatene: tett kobling mellom praktisk og teoretisk kunnskap, organisering i heterogene grupper, tett oppfølging av lærer og engasjerte lærere. Under utarbeidelsen av intervjuguiden for elevintervjuene, ble spørsmålene kategorisert etter disse temaene: virkelighetsnær undervisning og læring, organisering i heterogene grupper og

tett oppfølging av engasjert og motivert lærer De to siste forklaringskategoriene ble satt sammen til én: *tett oppfølging av engasjert/ motivert lærer* fordi jeg var mest opptatt av hvordan elevene ble fulgt opp i arbeidet fremfor deres vurdering av lærerens motivasjon. Det å vurdere hvordan læreren håndterer sine arbeidsoppgaver har også en etisk dimensjon, og jeg fokuserte på å vinkle spørsmålene mot gruppene; om de trengte hjelp og i så fall hvordan denne hjelpen så ut. I tillegg fikk elevene mer generelle spørsmål om den enkelte bedrift og hvordan elevene opplevde å arbeide med Elevbedrift. De sistnevnte spørsmålene ble stilt i starten av intervjuet, og var i utgangspunktet utarbeidet for å få et utfyllende bilde av de enkelte bedriftene og elevenes opplevelse av arbeidet i bedriften. I tillegg var de tenkt som en oppvarming til den videre samtalen. Fokuset på samtalen med elevene var på denne måten rettet mot bedriften de hadde deltatt i, hvordan lærerne hadde fulgt dem opp i arbeidet, hvordan gruppa var satt sammen og samarbeidet innad, og hvordan de selv opplevde læringsprosessene.

I bearbeidelsen av datamaterialet i etterkant av intervjuene, ble elevenes svar gjennomgått grundig gjennom transkribering og gruppering i kategorier. Selv om spørsmålene fra guiden var rettet mot erfaringer fra elevenes arbeid i bedriften, var fokuset i analysen rettet mot inkludering. Problemstillingen undersøkte om Elevbedrift som arbeidsmåte fremmer inkludering. De analytiske kategoriene ble basert på Haugs (2003b) inndeling: fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Spørsmålene i intervjuene hadde på denne måten ikke fokus på de inkluderende prosessene, men på særtrekk ved Elevbedrift, og først i analysen ble svarene kategorisert i henhold til inkluderende prosesser. Når det gjaldt den første kategorien, *fellesskap*, så var det allerede avklart at alle elevene var deltakere i en bedrift, og dermed en naturlig del av fellesskapet. I kategorien *deltakelse* ble svar som handlet om egen eller andres deltakelse plassert. For eksempel på spørsmål om hvordan elevene jobbet i gruppene sine (et spørsmål knyttet til heterogene grupper), utdypet elevene i hvilken grad de klarte å samarbeide. Samarbeidet innad i gruppa ble et uttrykk for i hvilken grad de selv og andre på gruppa hadde mulighet til å delta aktivt i både idémyndring, planlegging og produksjon, og om noen av gruppemedlemmene jobbet mye alene. På spørsmål om hvordan elevene likte å jobbe med Elevbedrift, hva som var vanskelig og lignende, fortalte elevene gjerne om egen og andres deltakelse. Noen fortalte om et godt miljø i gruppa, og andre uttrykte frustrasjon over at andre medlemmer ikke bidro nok. Slike uttalelser ble også kategorisert under deltakelse. I tillegg ble språket elevene brukte for å presentere arbeidet sitt et parameter på hvordan de tenkte på deltakelse, elevene var blant annet opptatte av hva «vi» gjorde, og mindre av hva «jeg» gjorde. Kategorien *demokratisering*, inneholdt elevsvar som omtalte mulighet for å fatte demokratiske beslutninger i gruppa. For eksempel, på spørsmål om de lærte noe ved å jobbe med Elevbedrift som de ikke ville lært ellers (spørsmål knyttet til virkelighetsnær undervisning), utdypet flere hvordan de opplevde det faglige læringsutbyttet, men noen reflekterte også over det sosiale læringsutbyttet de opplevde i perioden. Dette handlet

om kvaliteten på samarbeidet, uenigheter som ble vanskelig å håndtere, kompromisser som ble gjort og valg som ble tatt i fellesskap. Slike typer elevsvar ble kategorisert under demokratisering. Grensen mellom deltakelse og demokratisering kunne være vanskelig å trekke, da aktiv deltakelse også kan innebære demokratiske prosesser og motsatt. Disse grensene var det imidlertid ikke nødvendig å gjøre så tydelige, da tolkningen i større grad handlet om mulighet til å delta/ytre egne meninger eller ikke. Den siste kategorien, utbytte, inneholder opplevelser, refleksjoner og vurderinger av elevens egen læring. For eksempel var det elever som snakket om hva de hadde lært uten at de uttalte det eksplisitt. De fortalte om arbeidsoppgaver de ikke hadde hatt før, som å håndtere en barnegruppe uten andre voksne tilstede, og om hvordan de opplevde situasjonen og løste utfordringer knyttet til den, uten at de nødvendigvis sa at de hadde lært noe underveis i denne prosessen. Noen var imidlertid veldig tydelig på at de hadde lært noe, at de hadde fått nye venner, at de tenkte annerledes om å samarbeide, noe som er eksempler på utbyttet i prosessen. To elever mente derimot at de ikke så poenget med å jobbe med entreprenørskap på denne måten. Deres uttalelser ble kategorisert på samme måte som de øvrige elevsvarene, og kommentert i artikkelen. Gjennomgangen ovenfor viser hvordan det første nivået i analysene ble kategorisert etter de fire områdene for inkluderende prosesser, og har fokusert på hvordan elevene arbeidet i selve bedriften.

Analysene ble i tillegg organisert i ett nivå til, der det ble skilt mellom elever som mottok spesialundervisning eller på annen måte var vurdert som en elev med særlige behov, og elever som fulgte den ordinære opplæringen. Analysene av elevintervjuene kunne på denne måten vurdere nyansene i hvordan disse to elevgruppene opplevde grad av en inkluderende opplæring. Denne analysen tok utgangspunkt i den første delen av analysen, og synliggjorde likheter og forskjeller mellom de to elevgruppene. Det ble sett etter eventuelle forskjeller og likheter mellom elever med/uten spesialundervisning, og dette ble diskutert som variasjoner mellom elevgruppene. En av likhetene som ble synlig gjennom denne analysen, var at alle elevene stadig refererte til gruppa som en helhet. De sa konsekvent «oss» og «vi» når de fortalte om arbeidet i bedriften. De omtalte ikke enkeltelevers innsats spesielt, med mindre det var knyttet til ansvarsfordeling i gruppene, noe som særlig gjaldt lederstillingene eller forskjeller mellom jenter og gutters arbeidsinnsats. Det var altså lite variasjoner når det gjaldt de tre første kategoriene, men i den fjerde kategorien, utbytte, var det tydeligere at det var en forskjell. Dette gjaldt *hvordan* elevene snakket om det de hadde lært. Elevene som hadde spesialundervisning, var mest opptatte av de praktiske kunnskapene de hadde tilegnet seg, og når de ble spurt om hva som var vanskelig med Elevbedrift, uttalte de seg i hovedsak om de praktiske utfordringene de møtte, om de hadde tjent penger på bedriften eller at de ikke syntes noe var spesielt vanskelig. Den andre elevgruppa var mer opptatte av samarbeidsutfordringer, som utfordringer med rene jentegrupper, det å komme til enighet, og at det de hadde lært i perioden ville komme til nytte senere i livet. På bakgrunn av dette konk-

luderte den andre delen av analysen med at det var variasjoner mellom elever med/uten spesialundervisning, og at denne forskjellen handlet om elevens refleksjonsnivå på eget læringsutbytte.

I den andre undersøkelsen der lærerintervjuene utgjorde datagrunnlaget, var intervjuguiden utarbeidet utfra en hypotese om at de positive skolefaglige resultatene for elever med særlige behov kunne ha sammenheng med hvordan lærerne organiserte arbeidsperioden, og om de tok spesifikke hensyn til denne elevgruppa. Også denne studien tok utgangspunkt i funnene fra den første undersøkelsen, og hadde som mål å se om de positive funnene derfra kunne knyttes til lærernes organisering av Elevbedrift. Også her var det innledende spørsmålet rettet mot hvordan skolen og lærerne jobbet med Elevbedrift. Dette for å få et utfyllende bilde av opplegget, lærernes oppfatninger, og som en oppvarming til den videre samtalen.

I bearbeidelsen av datamaterialet i etterkant av intervjuene, ble lærernes svar også gjennomgått grundig gjennom både transkribering og gruppering i kategorier. Analysene i denne undersøkelsen var også på to nivåer, hvert med to sett av kategorier. I den første delen av analysen var kategoriene opprettet på bakgrunn av de fire årsakssammenhenger fra den første artikkelen: tett kobling mellom praktisk og teoretisk kunnskap, organisering i heterogene grupper, tett oppfølging av lærer og engasjerte lærere. De to siste områdene ble også her satt sammen til én: *tett oppfølging og lærere som er engasjerte i metoden*, både for å sammenfatte analysen, men også fordi svarene i stor grad overlappet hverandre. Innenfor alle kategoriene ble svarene også gruppert i uttalelser rettet mot elevgruppa generelt eller elevgruppa med særlige behov. Spørsmålene i intervjuguiden var på denne måten rettet mot hvordan lærerne organiserte opplæringen når elevene jobbet med Elevbedrift i skolen, og først i analysen ble svarene kategorisert etter temaer. Grunnen til at jeg valgte å gjøre det på denne måten er at jeg var interessert i å høre hvordan lærerne valgte å organisere arbeidsperioden når de hadde elever med særlige behov som deltok i prosjektet uten at jeg som forsker ledet lærerne inn i de kategoriene jeg ønsket å fokusere på. Jeg var opptatt av å minimere min egen påvirkning for å få de svarene jeg lette etter, men i størst mulig grad la lærerne få fortelle om arbeidsmetoden og de pedagogiske og organisatoriske valgene de foretok og heller fokusere på gruppering i analysene. Ved å fokusere på selve organiseringen kunne lærerne selv artikulere hva de la vekt på utfra sin pedagogiske erfaring, og så kunne jeg deretter knytte det til de områdene som allerede var kategorisert i artikkel 1. Når det gjaldt den første kategorien, *kombinere praktisk og teoretisk kunnskap*, kom svarene i denne kategorien først og fremst fram gjennom lærernes beskrivelser av hvordan de jobbet med Elevbedrift og hvordan de eventuelt tilrettela opplegget for elever med særlige behov. Lærerne fortalte om pedagogiske valg de hadde tatt underveis, knyttet til læringsmål, hvordan de organiserte innhold i ulike fag, for eksempel søknadsskriving i norsk, regnskap i matematikk og

promotering av egne produkter på engelsk, inn i opplegget, når de opplevde at elevene hadde lært noe spesielt, og hvordan enkelte elever med særlige behov blomstret når de jobbet med praktiske oppgaver. Dette ble i analysen knyttet til kombinasjonen mellom praktisk og teoretisk kunnskap. I den andre kategorien, *heterogene grupper*, ble uttalelser knyttet til gruppesammensetning plassert. Lærerne fortalte om hvordan de hadde jobbet med å sette sammen bedriftene, og dermed også elevsammensetningen. Deres refleksjoner rundt begrunnelsene for gruppesammensetningen, hvordan dette fungerte når gruppene var i gang, om det var tatt særlige hensyn til elevgruppen med særlige behov, var eksempler på svar som havnet i denne kategorien. Hva lærerne sa om hvordan de fulgte opp grupper der det var elever med særlige behov, ble også vurdert i denne kategorien. Her var det noen lærere som hadde gjort en del tilpasninger for de gruppene som hadde elever med særlige behov, og lærere som bevisst hadde unnlatt å følge opp disse gruppene annerledes enn andre grupper. Disse forskjellene er diskutert i artikkelen. De uttalelsene som er gruppert i den siste kategorien, *tett oppfølging og lærere som er engasjerte i metoden*, handler om lærernes erfaringer med arbeidsmetoden. Noen lærere har jobbet for at skolene skal ha et entreprenørskapsfokus, mens andre lærere jobber med Elevbedrifter fordi skolen har tradisjon for det. Det er en tydelig forskjell i hvordan representanter for disse ulike skolene snakker om arbeidsmetoden og ideologien bak den, og dette har også betydning for hvordan de organiserer perioden på skolene. Hvordan lærerne organiserte veiledning og støtte for gruppene og enkeltelever (særlig de i lederstilling), hvilke begrunnelser de hadde for valg av organiseringen, og hvordan de fulgte opp gruppene, var alle temaer innenfor denne kategorien. I tillegg ble det i kategoriseringen lagt vekt på hvordan lærerne snakket om metoden. Ett konkret eksempel på hvordan engasjement kunne komme til uttrykk i intervjuene er én lærer som uttalte at hun var «blitt så glad i den metoden».

I den andre delen av analysen ble sammenfallskategoriene sett i sammenheng med inkluderende prosesser, og den samme inndeling for inkluderende aktivitet ble benyttet som i den foregående undersøkelsen: fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. I analysen ble det utarbeidet en tabell som viser fordelingen av uttalelsene i hver sammenfallskategori, og disse kategoriene deretter ble koblet til inkluderingskategoriene. På den måten ble en meningsfortettet utgave av intervjuet synliggjort, og temaene tydeliggjort. Lærernes refleksjoner rundt organisering og pedagogiske valg ble på denne måten kategorisert og plassert i en etablert forståelse av hva en inkluderende opplæring må inneholde, jfr. Haug. Spørsmålene var altså ikke konstruert for å undersøke hvordan lærerne organiserte Elevbedrift på en inkluderende måte, men heller hvordan de organiserte prosjektperioden. Fokuset i *analysen* var derimot rettet mot den inkluderende opplæringen. Grunnen for at det ble gjort på denne måten var at jeg ønsket å fokusere på Elevbedrift som metode og undersøke om de positive funnene fra den første undersøkelsen kunne knyttes til selve *metoden*. Dernest om metoden også fremmer en

inkluderende opplæring og dermed kan være et middel for å øke inkluderende prosesser i skolen og elevenes sosiale læringsutbytte.

3.3.3. *Validitet og reliabilitet*

Den kvalitative forskningsprosessen har andre vilkår for vurdering av validitet og reliabilitet enn de som ligger til grunn for den kvantitative forskningsmetoden. Mens de kvantitative metodene er basert på at det skal være mulig å gjenta undersøkelsene med samme instrumenter og få de samme resultater (jfr. kap. 3.2.4 om validitet og reliabilitet), er det andre kriterier som ligger til grunn for kvalitative undersøkelser. Cohen et al. (2011) diskuterer om det er mulig å bruke reliabilitet som begrep i kvalitative undersøkelser (her henvises det blant annet til Lincoln & Guba, 1985), og de gjør i stedet rede for andre begreper som kan være mer dekkende, eksempelvis troverdig eller pålitelig. I kvalitative undersøkelser er det nødvendig å «(...) fastholde meningsrammene, og påliteligheten hviler bl.a. på forståelsen av mening som et tolkningsrepertoar» (Holter, 1996, s.22). I forskningsprosessen har det dermed vært nødvendig å opprettholde troverdighet både i forhold til innsamling av materiale, analyser og konklusjoner gjennom å gjøre denne prosessen så transparent som mulig. Ved å presentere en struktur for gjennomføring og analyser, kan leseren få mulighet til å vurdere validiteten i analysene. Dette er forsøkt ivaretatt gjennom beskrivelser av prosessene som har foregått.

I kap 3.3.1 har jeg redegjort for utvalget av informanter for de kvalitative intervjuene, hvilke kriterier jeg la til grunn for utvalget og hvordan rekrutteringen foregikk. I vurderingen av hvilke informanter som kunne være aktuelle for denne avhandlingen, var det særlig to utfordringer som var gjenstand for refleksjoner. Først og fremst var det nødvendig å velge skoler som jobber noenlunde likt med Elevbedrift for å kunne sammenligne dem og trekke noen konklusjoner som kunne ha gyldighet utover de enkelte skolene. I og med at det ikke er noe i styringsdokumentene som angir hvordan skolene skal arbeide med entreprenørskapsopplæringen, og at vurderingen av hvordan man vil implementere entreprenørskapsopplæring i undervisningen er opp til hver enkelt skole eller skoleeier, kan det være store forskjeller mellom skolene. Dette ble forsøkt ivaretatt ved å fokusere på skoler som hadde et samarbeid med UE og som hadde jobbet med Elevbedrift i lengre tid, slik at det var så mange fellestrekk som mulig mellom skolene. Likevel var det en del forskjeller skolene imellom. Dette gjaldt spesielt lengden på Elevbedriftsperioden, som redegjort for i kap. 3.2.1. Selv om det ble gjort anstrengelser for å holde en del premisser like innenfor de utvalgte skolene, er det problematisk å generalisere når datagrunnlaget er kvalitativt. Man søker heller overførbarhet av kunnskap gjennom tydelige og rike beskrivelser og fortolkninger (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Dette er tilstrebet både i kappen og i artiklene. Den andre utfordringen handler om elevutvalget, og om de elevene med særlige behov som deltok

i undersøkelsen, kunne representere denne elevgruppen som helhet. Det ble i forkant av undersøkelsen ikke spurt om de særskilte vanskene de enkelte elevene hadde, i og med at kategorisering av vanskegrupper ikke har vært et fokusområde for avhandlingen, og dermed ble ikke mer spesifikke kjennetegn ved elevgruppen vurdert. Lærerne ga heller ikke utfyllende informasjon om noen av elevene. De elevene med særlige behov som var informanter i undersøkelsen, gjenspeiler på denne måten det mangfoldet som fantes ved de aktuelle skolene, og det var ingen grunn til å anta at informantene skiller seg i nevneverdig grad fra de elevene som får spesialundervisning rundt om i landet. I undersøkelsen som bygger på elevintervjuene er det et lavt antall elever som er vurdert (av lærerne) til å ha særlige behov. Dette er det to grunner til. Det er et lavt antall elever som har slike behov på hvert trinn i forhold til elever i ordinær undervisning, og det er utfordrende å få elevene til å delta i forskningsprosjekter. Det var noen elever på noen av skolene som valgte å ikke delta i undersøkelsen, og grunnet strenge regler fra Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) var det ikke mulig å kontakte noen av informantene for å forklare grundigere hva undersøkelsen gikk ut på. Utsendelse av informasjon og samtykkeerklæringer var den eneste måten å nå informantene på, og alle de som stilte seg positive til å delta er med i undersøkelsen.

I forkant av hvert enkelt intervju ble deltakerne informert om at det var frivillig å delta i undersøkelsen og at informantene kunne la være å svare på spørsmål dersom de ville det. Det ble også stilt oppfølgingsspørsmål til informantene for å sikre at utsagn ikke hadde blitt feiltolket. Det ble brukt lydbånd slik at det skulle være mulig å konsentrere seg mest mulig om samtalen, og for å sikre at det skulle være mulig å gå tilbake til utsagn i etterkant for å lytte grundig på det som faktisk ble sagt. Videre er det forsøkt å vise logikk i resultatene (Holter, 1996) og det argumenteres etter denne logikken for de funnene som er kommet fram.

3.4 Fortolkning av data

I dette prosjektet har formålet vært å avdekke betydningen av en spesifikk opplæringsaktivitet. Når elever har «vært utsatt for» deltakelse i Elevbedrifter (betegnet som et tiltak i de kvantitative studiene, og som en arbeidsform i de kvalitative studiene), hvilken betydning har det hatt for deres læringsutbytte? I den videre redegjørelsen av fortolkningsprosessen vil jeg se på hvilke premisser som ligger til grunn for tolkningen av det foreliggende datamateriale. Videre vil jeg diskutere hvilke vurderinger som er gjort i fortolkningsprosessen. Den første delen er i hovedsak teoretisk, mens den siste delen knytter aktuell teori til fortolkningsprosessen i dette prosjektet.

Ved første øyekast kan prosjektets fokus på konsekvenser se ut som en type effektstudie, men dette prosjektet har ikke stilt slike krav verken til data eller analyser. Effektstudier fokuserer på måling av effekt mellom en årsaksvariabel og en effektvariabel og sam-

menhengen mellom disse (Johannessen, et al., 2016). Observert kausalitet vil da vise til sammenhengen mellom to fenomener: Når det ene fenomenet inntreffer fører det til fenomen nummer to. Kausale forklaringer, eller årsaksforklaringer, knytter fenomener eller hendelser sammen og forutsetter at én hendelse er frembrakt på bakgrunn av en annen forutgående hendelse (Johannessen et al., 2016). Hvilke krav man må stille til slike sammenhenger har blant annet blitt presentert av David Hume. Han stilte krav til nærhet (i rom og tid), prioritet (årsak går forut for effekt), konstant sammenfall (koblingen mellom årsak og effekt skjer gjentatte ganger) og en nødvendig forbindelse (årsaken må ha kraft til å frembringe effekten) (Cohen et al., 2011). Hempel på sin side knytter lovmessighet til årsaksforklaringer. Han hevder at årsaksforklaringer må være underordnet en universell årsakslov. For å kunne gi en årsaksforklaring må man kunne sette opp en universell lov (hver gang x så y), randbetingelser (betingelser som virker på loven: under betingelsene z så vil x følges av y) og en utløsende årsak (se eksempelvis Gilje & Grimen, 1993). Det synes imidlertid å være en enighet om at kausalforklaringer er problematiske i samfunnsvitenskapelig forskning og kausalitet knyttes i sterkere grad til sannsynlighet for sammenhenger enn til determinisme (Cohen et al., 2011). I stedet for universelle lover som kan stadfeste kausalitet opererer man her med statistiske lover som kan si noe om sannsynligheten for at hendelser vil inntreffe (Gilje & Grimen, 1993). Hvor strengt dette skal tolkes har betydning for hvordan man kan forstå kausalitetsbegrepet, og dette er omfattende diskutert i blant annet pedagogisk forskning (se eksempelvis Ogden, 2012). Det å kunne trekke kausale forklaringer, og dermed predikere lovmessighet mellom hendelser i samfunnsvitenskapelig forskning, må betraktes som teoretiske øvelser, men konstruksjoner av årsaksmodeller kan likevel bidra i hypotesetesting (Ringdal, 2013).

Også Goldthorpe (2001) adresserer utfordringer med kausalitet i samfunnsvitenskapelig forskning og problematiserer grunnlaget for kausale forklaringer når de begrunnes ut fra robuste sammenhenger og manipulasjon. Robuste sammenhenger henviser til regularitet i observasjon, men til tross for at sammenheng mellom to hendelser er robust, har man ikke mulighet til å kontrollere for alle underliggende variabler som kan innvirke på y . Dermed vil det alltid være sannsynlig at vi har spuriøse effekter vi ikke kan kontrollere for. I tillegg poengterer Ringen (2013) at det også kan være problematisk å se retningen på hendelsene: er det x som fører til y eller y som fører til x ? Å trekke slutninger om kausalitet gjennom robuste sammenhenger er derfor vanskelig når man forsker på sosiale fenomener.

Når det gjelder manipulering av variabler som årsaksforklaringer, kan dette eksemplifiseres med eksperimentet som metode: Ved å manipulere uavhengige variabler kan man observere forskjeller mellom grupper som får/ikke får et tiltak. Til tross for at denne metoden også innebærer utfordringer knyttet til kausalitet i samfunnsvitenskapelig

forskning (som diskutert i kap. 3.2.1), har den likevel noen fortrinn og er mye brukt i feltet (Ringen, 2013). I tillegg til problemer med spuriøse effekter er utfordringene blant annet også knyttet til det Gilje og Grimen (1993) forklarer som selvpoppfyllende og selvødeleggende forutsigelser. De individene som deltar og utsettes for en manipulasjon har oppfatninger og meninger om den virkeligheten de er en del av, og disse vil kunne påvirke hvordan de vil kunne handle i fremtiden, uavhengig av manipulasjonen de utsettes for. Dette innebærer at det alltid vil være usikkerhet knyttet til forutsigelser av menneskelig handling (Gilje & Grimen, 1993).

Årsaksforklaringer på menneskelige handlinger kan derfor ikke sammenlignes med naturfaglige vitenskaper, kausalitet som prediksjon for menneskelig handling oppfylder ikke de samme betingelsene. Et annet poeng er de etiske aspektene ved manipulasjon. Det å intervensere med et tiltak som man tenker seg kan ha betydning for en gruppe individer og dernest utelukke halve gruppen fra tiltaket, er etisk problematisk, og Goldthorpe (2001) hevder at sosiologisk forskning ikke kan være av eksperimentell karakter. Derimot mener han at "(...) in their empirical work sociologists should seek as far as possible to mimic experimental designs (...)" (s 5). Goldthorpe argumenterer imidlertid at årsaksforklaringer må knyttes til en generativ prosess som kan forklare mer om årsaksrelasjonene i forskning på sosiale fenomener. For å forstå kausalitet i sosiale fenomener kan dette ses i sammenheng med en «falsifiserings» posisjon (Goldthorpe, 2001, s. 10):

Hypothetical but adequate accounts of such processes are advanced – i.e. the processes envisaged would in principle be capable of generating the statistical relationships addressed – and further empirical inquiry is then undertaken to try to test whether it is these processes that are actually at work.

Goldthorpes poeng er at årsaksforklaringer på sosiale fenomener må ses i lys av både statistiske sammenhenger og et substansielt og teoretisk grunnlag. Det er ikke nok å kun fastslå statistiske sammenhenger, men disse må også testes videre ved bruk av teoretisk kunnskap om eventuelle sammenhenger. Det er ikke dermed sagt at konklusjonene vil være av predikerende art og nødvendigvis overførbare, men Goldthorpe (2001) argumenterer for at kombinasjonen av det statistiske og det substansielle i generative prosesser er det beste alternativet for analyser av årsaksforklaringer i samfunnsvitenskapelig forskning.

Dette doktorgradsprosjektet forsøker ikke å fastslå kausale sammenhenger, men det benytter metoder og analyser som må underlegges for strenge betingelser og krav. Jeg vil videre diskutere egne valg og vurderinger og argumentere for holdbarheten for analysene og funnene som foreligger. I og med at oppgaven har en naturlig inndeling gjennom metodetilnærmingene, vil denne strukturen følges nedenfor.

Den eksplorerende tilnærmingen i dette prosjektet tok utgangspunkt i en hypotese (jfr. kap. 1.4). Formålet var å utforske denne gjennom empiriske undersøkelser med deskriptive beskrivelser av problemområdet. Den innledende hypotesen har ikke hatt til hensikt å avdekke kausale sammenhenger mellom fenomener i undersøkelsene, men det har først og fremst vært et mål å finne eventuelle *sammenhenger* i de statistiske analysene, og deretter undersøke disse videre i kvalitative undersøkelser. Dette innebærer en vesentlig forskjell gjennom tilnærming til problemområdet i en effektstudie. I stedet for å undersøke «hva som virker» er det gjort anstrengelser for å undersøke «om det virker» og i så fall «hvorfor virker det»? Det første spørsmålet er adressert i de statistiske undersøkelsene, og det argumenteres i oppgaven for å benytte allerede etablerte kvalitetskriterier for hva som er «gode læringsmål», nemlig karakterer i tillegg til motivasjon og innsats som viktige faktorer for læring. De statistiske analysene av disse undersøkelsene har sagt noe om mulige statistiske sammenhenger, men videre tolkning må nødvendigvis baseres på substansiell og teoretisk kunnskap om det tematiske grunnlaget. Det er den substansielle og teoretiske kunnskapen som har pekt på forklaringsmodeller for de sammenhengene som er avdekket, som at høyere akademiske prestasjoner kan skyldes sammenfall mellom elevbedriftsmetodikken og gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov. De statistiske analysene kunne ikke avklare årsaken for økte resultater, så dette ble derfor undersøkt videre i andre studier. Samspeillet mellom det empiriske materialet og det substansielle grunnlaget vil på denne måten tolkes i lys av hverandre og stadig utfylle vår forståelse for hva datagrunnlaget kan si noe om. Denne prosessen minner om gangen i en hermeneutisk fortolkning. Til tross for at kvantitative metoder ikke først og fremst forbindes med hermeneutikk, blir også kvantitativt materiale utsatt for fortolkning (se eksempelvis Gilje og Grimen, 1993, s. 166 eller Føllesdal, Walløe og Elster 1986, s 99, 155). Denne type forskning leder ikke nødvendigvis til «det rette svaret», men vil også kunne forfekte varierende fortolkninger (se eksempelvis Cohen et al., 2011, s 28). Hermeneutiske fortolkninger peker på forholdet mellom det som skal fortolkes, konteksten fenomenet skal folkes i og vår egen forståelse (Gilje & Grimen, 1993). Selv om denne oppgaven ikke står i en hermeneutisk tradisjon, er det likevel deler av fortolkningsarbeidet som kan knyttes til en hermeneutisk forståelse av hvordan datagrunnlaget fortolkes og presenteres. Jeg har lagt vekt på å synliggjøre hvordan jeg ser på forbindelsene mellom enkeltdeler og helhet i fenomenet jeg undersøker, og hvordan jeg som delaktig i forskningsprosessen også er med på å avgjøre hvilke resultater som kommer ut av undersøkelsene.

Gilje og Grimen (1993) trekker frem det de beskriver som begrunnelsessammenhenger mellom del og helhet: «Fortolkninger blir alltid begrunnet ved å vise til andre fortolkninger, og det er ikke noen vei ut av denne sirkelen.» (s. 154). I dette arbeidet innebærer det at fortolkning av de *enkelte* delene i datamaterialet, både det kvantitative og det kvalitative, krever en fortolkning basert på den *helheten* de er samlet inn i, både på et

politisk, didaktisk og praktisk plan. Samtidig vil en fortolkning av denne *helheten* kreve en fortolkning av både elevens og lærers *handlinger* (altså enkelte deler). Eksempelvis har avhandlingen lagt stor vekt på at skoler og lærere forholder seg til en praktisk virkelighet der fenomenet som undersøkes er et praktisk fenomen, i motsetning til et teoretisk fenomen. Dette fenomenet forholder seg til politiske formål, skolens rammer, elevenes opplevelser og lærernes fortolkninger av de politiske formålene sammen med deres pedagogiske kunnskap. Dette er konteksten som fenomenet undersøkes innenfor, og det er i denne konteksten respondentenes opplevelser fortolket og forstått. Sosial praksis er situert i en bestemt kontekst og må tolkes ut fra denne. I forskningsprosessen er også forskeren med i fortolkningsprosessen, med sine forforståelser og fordommer, noe som er en grunntanke innenfor hermeneutikken (Gilje & Grimen, 1993). De fortolkningene jeg har gjort, må nødvendigvis være basert på min erfaringsbakgrunn. Man kan ikke møte verden forutsetningsløst (Gilje & Grimen, 1993), og de erfaringene jeg har med meg vil også prege hvordan jeg fortolker et datamateriale. Samtidig er respondentene i de ulike studiene aktivt med på å forme datamaterialet. De har alle tolket og respondert ut fra sine egne virkelighetsforståelser, vurdert både egne og andres handlinger i dette datamateriale, og jeg har videre tolket deres meningsytringer. Dette har jeg etter beste evne forsøkt å ta hensyn til i arbeidet med analysene. I studien med elevintervjuene ønsket jeg for eksempel å undersøke om Elevbedrift er en inkluderende arbeidsmetode. Elevene ble spurt om hvordan de arbeidet i entreprenørskapsprosjektet, men analysen i etterkant undersøkte i hvilken grad denne arbeidsformen tilfredsstillte en inkluderende opplæring (jfr. Haug). Elevene selv ble ikke spurt om hvordan de oppfattet inkluderende prosesser i undervisningsperioden eller om de jobbet for å ivareta inkludering, men dette var gjenstand for analyser i etterkant. Det var imidlertid lagt vekt på å ikke spørre spesifikt om dette fordi en inkluderende opplæring er en underliggende oppgave for institusjonen (se kap. 2.2.2). På denne måten var analysene gjennomført med vekt på samspillet mellom respondentene, konteksten og min, som forsker, evne til å kommunisere og forstå elevene, og videre kommunisere dette i forskningsartikler.

3.5 Ethiske overveielser

Forskning på og med barn og forskning i utdanningsfeltet, kan påvirke barn og unges liv, både direkte og indirekte (Heath et al., 2009). Til tross for at den kan være til stor nytte både for enkeltindivider, for elevgrupper og for lokal- og storsamfunnet, kan forskningen også ha negative konsekvenser for enkeltindivider og grupper, og potensielt forårsake skade (Allen, 2005). Alderson (2005) har pekt på at innvirkning i livet til de involverte starter allerede når man formulerer problemstillingen. Hvis denne har et fokus på barns problemer og mangler, vil rapporten også ha et fokus på problemer og mangler, en vurdering også Cuskelly (2005) støtter. Denne avhandlingen har et sårbart utvalg, der mangel er formulert allerede i lovteksten som er med på å definere gruppen.

Begrepen *barn med særlige behov* og *elev* som får *spesialundervisning* kjennetegner en gruppe som faller utenfor normalgruppa i skolen, og det kan oppleves som belastende å bli kategorisert og føle at man tilhører en stigmatisert elevgruppe. Samtidig gir en slik gruppetilhørighet muligheter for å endre på felles vilkår i skolen (Cuskelly, 2005), nettopp fordi det er en gruppe og ikke bare en mengde individer med ulike behov. Cuskelly peker på at ikke alle vil akseptere en slik kategorisering, men hvis barn med denne type utfordringer ikke blir inkludert i forskning, vil det tegnes et urealistisk bilde av virkeligheten og det kan videre forsterke opplevelsen av at noen barn er atypiske.

I avhandlingen gjelder disse refleksjonene i særlig grad betraktninger om det å skille elever som får/ikke får spesialundervisning, som diskutert tidligere. Bare ved å stille spørsmålet som skal skille elevene, har elevene blitt nødt til å vurdere og ta stilling til om de har et ekstra behov. Videre vil de nå ha mulighet til å kategorisere seg selv som *en elev som har særlige behov*. Denne elevgruppa er, som nevnt, mangfoldig, og utfordringene er på ingen måte entydige. Deres forutsetninger og evner varierer i stor grad, men de fremstår i forskning og rapporter som én gruppe, en gruppe som har svakere resultater i skolen (Nordahl & Hausstätter, 2009; Nordahl & Sunnevåg, 2008). I avhandlingen har det likevel vært nødvendig å kunne gjøre dette skillet. Jeg har gjort en del valg for å forsøke å unngå ytterligere stigmatisering og har anstrengt meg for å unngå å gi elevene en opplevelse av at de tilhører en særlig gruppe. Alle elevene har fått den samme informasjonen om forskningsprosjektet, det ble utarbeidet to ulike forespørsler om samtykke til de foresatte, men i form ser de ganske like ut, og det er kun små forskjeller i dokumentene, elevene fikk med ferdigfrankerte svarkonvolutter så de skulle ha mulighet til å sende svaret direkte til meg som forsker, og det ble ikke gjort noe forskjell på elever i samtalsituasjonene. Alle elevene fikk også de samme spørsmålene under intervjuet.

I innhenting av datamaterialet til de kvalitative undersøkelsene var det svært viktig å arbeide i tråd med de forskningsetiske retningslinjene som er satt av den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. Både i fasen der utformingen av intervjuguiden ble gjort, gjennom informasjon av prosjektet, innhenting av samtykke, og i behandling av datamaterialet i etterkant, har disse retningslinjene etter beste evne blitt fulgt. Spesielt har hensynet til elevene som har blitt vurdert til å ha særlige behov vært gjenstand for mye refleksjon. Som det ble argumentert for ovenfor, innebærer kunnskapsutvikling i forhold til marginaliserte grupper også en etisk og moralsk avveining. Er det hensynet til den enkelte eller til fenomenet som skal veie tyngst? Avhandlingens forskningsgrunnlag er i hovedsak basert på én utsatt elevgruppe i skolen, og på denne måten kan si at hensynet til fenomenet har veid tungt, men i det direkte møtet med elevene har hensynet til den enkelte vært imøtekommet så godt det har latt seg gjøre. I møtet med elevene ble det derfor ikke vektlagt at noen elever hadde særlige behov, og dette var ikke et tema i intervjuene. På denne måten er det forsøkt å ivareta

hensynet til den enkelte på best mulig måte.

4.0 Presentasjon og beskrivelse av artiklene

4.1 Artikkel 1

Does the «Pupil Enterprise Programme» Influence Grades Among Pupils With Special Needs? (Johansen, V. & Somby, H. M. (2015). Does the “Pupil Enterprise Programme” Influence Grades Among Pupils With Special Needs? *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-10. doi: 10.1080/00313831.2015.1085894)

Artikkelen undersøker hvorvidt deltakelse i programmet Elevbedrift for elever i norske ungdomsskoler påvirker karakterer i de skriftlige fagene, og på denne måten fungerer som en metode som kan forbedre det faglige læringsutbytte for elever med særlige behov. Undersøkelsen bygger på data fra en følgeundersøkelse gjennomført av Østlandsforskning, og datagrunnlaget omfatter 1880 ungdomsskoleelever i 10. trinn.

Artikkelen trekker frem utfordringer med spesialundervisningen slik den fremstår i dag, og argumenterer for at Elevbedrift er en arbeidsmetode som har potensiale til å virke positivt på det faglige læringsutbyttet til elever med særlige behov. Dette knyttes til fire elementer som ser ut til å være gunstige for elever med særlige behov, og som samtidig er en del av Elevbedrifts forutsetninger: en sterk kobling mellom teori og praksis, arbeid i heterogene grupper, engasjerte lærere som får kursing og oppfølging av UE, samt lærerens veiledende rolle. Analysene undersøkte forskjeller i karakterer mellom elever med særlige behov som deltar/ikke deltar i Elevbedrift. Forskjellene mellom disse elevgruppene er deretter brukt for å estimere innflytelsen på deltakelse i Elevbedrift. Flernivåanalysene viser signifikante forskjeller i karakterer mellom elever med særlige behov som deltar/ikke deltar i Elevbedrift i to av de skriftlige fagene, norsk og matematikk, når vi kontrollerer for andre forklaringsvariabler. Det var ingen signifikante forskjeller i engelskkarakterer mellom disse to elevgruppene.

Resultatene indikerer at deltakelse i Elevbedrift gagnar det faglige læringsutbyttet for elever med særlige behov sammenlignet med ikke-deltakere. Artikkelen argumenterer for at dette kan ha sammenheng med at elevbedriftsmetodikken ser ut til å sammenfalle med gunstige læringsbetingelser for denne elevgruppa, og hevder at dette kan ha sammenheng med fire elementer. Kombinasjonen mellom teori og praksis, i en virkelighetsnær setting, ser ut til å ha betydning for elever som mottar spesialundervisning

(Anvik, 2004). I tillegg er Elevbedrift en arbeidsform som innebærer at alle elever er inkludert i heterogene arbeidsgrupper, en faktor som har innflytelse på læringsutbyttet (Boaler, 2008; Hattie, 2009). For det tredje har læreren en viktig oppgave som tilrettelegger og veileder gjennom alle fasene i Elevbedriftsperioden. Dette er av særlig interesse i og med at tidligere studier har avdekket at elever med særlige behov har utfordringer med å aktivisere seg selv og egen læringsprosess i lærings situasjoner der de er på egenhånd (Fylling, 2004; Markussen et al., 2003). I tillegg har mange lærere som jobber med Elevbedrift fått kursing og støtte fra UE, og er entusiastiske i forhold til denne arbeidsformen (Johansen & Støren, 2014a). Engasjerte lærere har særlig betydning for elever som er mindre motiverte og viser lavere faglig læringsutbytte (Nordahl & Hausstätter, 2009; Pijl et al., 2013).

De signifikante forskjellene mellom elever med særlige behov som deltar/ikke deltar i Elevbedrift tyder det på at *noe* ved Elevbedrift ser ut til å være fordelaktig for elever med særlige behov. Funnene kan derimot ikke si sikkert hva denne forskjellen kommer av, hvordan elevene har jobbet med Elevbedrift eller nyansere forskjeller mellom individer innad i elevgruppene. Fordelen med å undersøke eventuelle forskjeller mellom grupper i en tverrsnittstudie, er at den bidrar til å få et oversiktsbilde eller se en tendens på gruppenivå. Det kan imidlertid tenkes at enkeltelever har enten fordeler eller ulemper ved å være med i slike prosjekter, men designet vil ikke være i stand til å skille mellom individuelle forskjeller innad i en større gruppe. Designet kan heller ikke kan si noe om hvordan utviklingen er over tid for elevgruppene, noe et pre-post design kunne bidratt med. Det er imidlertid mange faktorer som påvirker elevenes læringsutbytte over tid, noe som gjør det problematisk å isolere disse effektene, selv med pre-post design. En studie med dette designet ville også vært mer opptatt hvilke endringer entreprenørskap i opplæringen bidro til, mens denne studien har vært mer opptatt av eventuelle forskjeller mellom grupper. Denne studiens viktigste bidrag er å synliggjøre at Elevbedrift har en signifikant betydning for det faglige læringsutbyttet, og dermed reise spørsmål om hva grunnen til det kan være.

4.2 Artikkel 2

Entrepreneurship education: Motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school. (Somby, H. M. & Johansen, V. (2016). Entrepreneurship education: motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school. *European Journal of Special Needs Education*, 1-14. doi: 10.1080/08856257.2016.1223398)

Artikkelen undersøker hvorvidt programmet Elevbedrift kan forbedre grad av motivasjon og innsats for elever med særlige behov. Undersøkelsen benytter data fra en følgeundersøkelse gjennomført av ØF, og datagrunnlaget omfatter 1880 ungdomsskoleelever i

10. trinn.

Denne artikkelen tar utgangspunkt i den synkende graden av motivasjon i den norske grunnskolen, og undersøker om elevbedrifter, i kraft av å representere en mer praktisk og variert arbeidsform, øker grad av motivasjon og innsats for elever med særlige behov. Tidligere forskning rettet mot praktiske læringsprosesser, viser at elever er mer engasjerte når de jobber med praktiske arbeidsoppgaver, både innenfor og utenfor skolen (Anvik, 2004), at elevaktivitet øker læringsutbyttet (Kershner, 2000), og at motivasjon og innsats er avgjørende for læring (se eksempelvis Hattie, 2009), noe som er relevant for et elevbedriftsarbeid. Samtidig viser funn at elevgruppen med særlige behov har betydelig lavere grad av motivasjon og innsats (Bachmann & Haug, 2006; Nordahl & Hausstätter, 2009; Solli, 2005). Det er derfor interessant å undersøke om elevbedrift som arbeidsform kan øke motivasjon og innsats for denne elevgruppen.

I artikkelen argumenteres det for å betrakte motivasjon både som en individuell disposisjon (indre motivasjon) og som en intensjonell handling (innsats). Indre motivasjon handler om interesse og glede av å utføre en handling og at denne interessen er den drivende kraften som opprettholder aktiviteter selv når de er vanskelig og utfordrende (Deci & Ryan, 1985). Innsats som intensjonell handling har å gjøre med at barn ikke bare drives av interesse og glede, men at de også er intensjonelle i sine handlinger for å oppnå de målene de ønsker, og at disse prosessene virker sammen (Dweck, 1986). I tillegg vektlegges det, i tråd med Bandura (1986), at forventninger barn har til mestring påvirker innsatsen de legger i det arbeidet. På denne måten måles det for indre *motivasjon* gjennom spørsmål som retter seg mot interesse og glede i skolearbeidet, og *innsats* med skolearbeidet som retter seg mot utholdenhet og prioritering av skolearbeidet.

Det ble benyttet det samme datamateriale som i den foregående artikkelen, samme design og de samme utvalgsgruppene. På samme måte som i artikkel 1, er forklaringsdimensjonen målet mellom elever med særlige behov som deltar/ikke deltar i Elevbedrift, men det ble også sett på forskjellen mellom elever i ordinær undervisning som deltar/ikke deltar i Elevbedrift.

Resultatene i de multivariate regresjonsanalysene viser ingen signifikante forskjeller verken på motivasjon- eller innsatsvariabelen. Dette indikerer at det ikke er noen effekt av deltakelse i Elevbedrift. For å kontrollere dette resultatet ble det gjort en analyse med bruk av effektstørrelse ved bruk av Cohens's d. Også her viste resultatene at effektstørrelsen var svak for begge variablene. Dette gjaldt også for elevene i ordinærundervisning. Resultatene viser på denne måten at styringsdokumentenes generelle forventning til økt skolemotivasjon ikke innfris etter intensjonen ved å tilby entreprenørskapsprosjekter som Elevbedrift ved skolene. Det fremheves i artikkelen at arbeidsoppgaver i Elevbedrift kan, i seg selv, være motiverende for noen elever, men at dette ikke har overføringsver-

di til den generelle skolemotivasjon og innsatsen elevene viser. Artikkelen er på denne måten kritisk til de politiske styringsdokumentenes initiativ for å implementere entreprenørskap i opplæringen for å øke motivasjon og innsats i skolearbeidet.

Sett i sammenheng med den første studien, var dette resultatet noe overraskende. Man kunne tenke seg at når elevene opplever faglig mestring, så vil dette også ha innflytelse på graden av motivasjon og innsats. Det kan likevel være at elever med særlige behov som deltar i Elevbedrift blir mer motivert for skolearbeidet når de er i prosjektperiodene, men dette er det problematisk å måle i en tverrsnittstudie som ser på den generelle skolemotivasjonen. Undersøkelser med et mer spesifikt fokus på motivasjon og innsats i entreprenørskapsprosjekter kunne avdekket i hvilken grad nettopp denne arbeidsformen ga økt motivasjon og innsats. Denne studien undersøkte ikke motivasjon for entreprenørskapsprosjektet eller arbeidsinnsats i prosjektperiodene, men derimot om den generelle skolemotivasjonen og innsatsen var høyere for de elevene som deltok i Elevbedrift. Selv om elever gledet seg til å jobbe med Elevbedrift eller prioriterte tid på skolearbeidet i prosjektperiodene, inneholder skoleåret mange andre aktiviteter som kan påvirke elevenes oppfattelse av motivasjon og innsats i skolearbeidet. Det kan også tenkes at elevene rett og slett ikke forbandt Elevbedrift med skolearbeid. Designet i denne studien ville ikke være i stand til å plukke opp slike nyanser eller individuelle forskjeller. Likevel har studien avkrefte den politiske forventningen om at entreprenørskapsprosjekter i seg selv øker motivasjon for skolen. Selv om det ser ut til at Elevbedrifter er gunstig for det skolefaglige læringsutbytte, ser det ikke ut til at Elevbedrifter alene kan oppfylle alle de politiske forventningene.

4.3 Artikkel 3

Does participation in the Pupil Enterprise Programme benefit all pupils and through this, do Pupil Enterprise Programme work as a pedagogy for inclusion? (Under bearbeidelse for *International Journal of Disability, Development and Education*)

Artikkelen belyser hvorvidt arbeid med programmet Elevbedrift innebærer en arbeidsmetode som promoterer inkluderende prosesser i ungdomsskolen. En inkluderende opplæring operasjonaliseres nærmere ved hjelp av fire arbeidsområder skoler kontinuerlig må jobbe med: Fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte, etter Haug (2003b). Datagrunnlaget er intervjuer med 20 elever fra tre ulike ungdomsskoler på østlandet, og utvalget omfatter elever som har særlig behov og muligens spesialundervisning, og elever i ordinær opplæring. Datainnsamlingen ble gjennomført på tre østlandsskoler våren 2015, og består av intervjuer med 20 elever i alderen 14-15 år, der fem stykker var elever med særlige behov. Felles for alle skolene var at de hadde jobbet systematisk med Elevbedrift gjennom flere år, og at alle elever ved de aktuelle trinnene var inkludert i arbeidsperioden.

I analysene kom det frem at Elevbedrift gir mulighet for alle elevene til å være i og jobbe i et fellesskap, uavhengig av faktorer som vennskap, faglig og sosialt nivå. Analysene viste at Elevbedrift også gir muligheter for elevene til å være aktivt deltakende for de elevene som velger å være det, uavhengig av om de følger ordinær undervisning eller om de har særskilte behov. Noen av informantene fortalte imidlertid at de opplevde konflikter i gruppa som en følge av at noen elever ikke deltok i like stor grad. Disse utfordringene henger sammen med det neste elementet, demokratisering. Når gruppene opplevde deltakelse som et grunnlag for konflikter, benyttet de demokratiske metoder for å forsøke å løse utfordringene, først innad i gruppa så med hjelp fra lærer. Analysene viste videre at Elevbedrift også på andre områder ga muligheter for å utvikle kunnskap og ferdigheter om demokratiske prosesser. Dette var særlig synlig ved at det var elevene selv, uavhengig av individuelle behov, som var aktive i utvikling av bedriften og i de arbeidsoppgavene de hadde. Lærernes rolle i prosjektperioden var veiledende. Analysene rettet mot elevenes utbytte, viste at de fleste av elevene hadde både et sosialt og faglig utbytte av arbeidet i Elevbedrift, men at det var en større variasjon på dette området mellom elever med særlige behov og resten av elevgruppa. Forskjellen viste seg særlig i refleksjoner i arbeidsprosessen på metanivå. Mens elever med særlige behov var særlig opptatte av produksjonsprosessen og hva de hadde lært av praktiske ferdigheter, reflekterte den andre elevgruppa på utfordringer om samarbeid og konflikter, stolthet over å levere varer med kvalitet og fremtidsvisjoner.

Artikkelen konkluderer med at arbeidsformen elevene møter i Elevbedrift gir muligheter for en inkluderende opplæring gjennom å være en arbeidsmetode som støtter fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Det blir imidlertid trukket frem at variasjonen i elevgruppens utbytte krever en systematisk og pedagogisk oppmerksomhet for at elevene skal få det ønskede læringsutbyttet, og at elevene må være i stand til å jobbe i en ustrukturert setting. Den nødvendige pedagogiske differensieringen må gjennomføres av en lærer som er kjent med elevenes forutsetninger for å kunne legge til rette for de inkluderende prosessene.

Denne studien ga muligheter for å nyansere og reflektere over Elevbedrift som arbeidsmetode, elevenes læringsutbytte og inkluderende opplæring. Inngangen til denne studien var en hypotese om at det økte læringsutbyttet kunne skyldes elevbedriftsmetodikkens inkluderende aktiviteter, og undersøkelsen fokuserte på dette perspektivet. Elevene var i hovedsak positive til arbeidsformen som ga dem mulighet til å gjøre «noe annet» enn mer tradisjonelle undervisningsformer gir rom for, men om det er noe spesifikt med denne metoden som fremmer en inkluderende opplæring, eller om andre metoder kunne gjort det samme, er vanskelig å si. Elever i den norske skolen er generelt sett vant til å være aktive og deltakere i demokratiske grupper (Kjærnsli et al., 2007), noe som kan bidra til en økt grad av inkluderende opplæring. Studien var imidlertid opptatt av å

vurdere om *Elevbedrifter* gir mulighet for en inkluderende opplæring, og viser gjennom analysene at denne muligheten er der. Det kunne videre vært interessant å undersøke hvordan elevene aktiviserer seg selv og hverandre og hvilke forventninger de har til medelevers bidrag når de jobber med elevaktive metoder. Dette var ikke et tema for denne studien, men kan med fordel følges opp i videre studier av entreprenørskapsopplæring.

4.4 Artikkel 4

Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov (Under publisering i *FoU i praksis*)

Artikkelen undersøker hvilke organisatoriske valg lærerne tar i forhold til elever med særlige behov når de deltar i Elevbedrift, og hvordan de pedagogiske vurderingene lærerne gjør for denne elevgruppa samsvarer med en inkluderende opplæring. Data-grunnlaget er semi-strukturerte intervjuer med 6 lærere fra tre ulike ungdomsskoler på østlandet som har lang erfaring med elevbedrift som arbeidsmetode. Til tross for at skolene organiserte prosjektperiodene ulikt, hadde de det til felles at alle hadde jobbet systematisk med programmet Elevbedrift gjennom flere år, og at alle elever ved de aktuelle trinnene var inkludert i arbeidsperioden.

Artikkelen tar utgangspunkt i funnene fra artikkel 1 som avdekket at elever med særlige behov har et positivt skolefaglig utbytte av deltakelse i Elevbedrift. Det ble i artikkel 1 pekt på at dette kunne ha sammenheng med at Elevbedriftens organisering og innhold ser ut til å sammenfalle med gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov. Det at Elevbedrift tilbyr en sterkere kombinasjon mellom akademisk og praktisk læring, en organisering i heterogene grupper og at læreren er en engasjert veileder, kan ha betydning for skolefaglige resultater for denne elevgruppa.

Analysene ble organisert og gjennomført i to nivå, der den første delen kategoriserte lærernes svar innenfor de tre områdene: teoretisk og praktisk læring, heterogene grupper, og tett oppfølging med engasjerte lærere, og den andre delen så dette i sammenheng med en inkluderende opplæring, jfr. Haug (2003b). Resultatene viste at lærerne tok organisatoriske og pedagogiske valg som innbefattet alle de tre områdene, og de la vekt på at dette var særlig gunstig for enkelte elever. Det var imidlertid noen lærere som var tydeligere engasjerte i arbeidsmetoden, og disse lærerne begrunnet positive resultater i læringsutbytte for elever med særlige behov med pedagogiske teorier og arbeidsmetoder i større grad enn de lærerne som ikke var like tydelig engasjerte. Lærernes organisatoriske og pedagogiske valg kunne også ses i sammenheng med en inkluderende opplæring gjennom økt fellesskap, økt deltakelse, økt demokratisering og økt utbytte (jfr. Haug). Selv om lærerne var bevisste på enkeltelevers særlige behov, ble disse elevene sidestilt med sine medelever i prosessen. Det var imidlertid noen lærere som i større grad la vekt

på å tilpasse opplæringen enten for enkeltelever eller for hele gruppa som enkelteleven tilhørte i perioden.

Artikkelen konkluderer med at lærerne organiserer Elevbedrift på en måte som innebærer elevaktivitet uavhengig av evner og forutsetninger, og at de organisatoriske og pedagogiske valgene lærerne gjør, støtter en inkluderende opplæring. Det blir imidlertid trukket frem at lærernes organisering kan legge til rette for et positivt utbytte, men at det kan oppstå barrierer innenfor gruppene når de har stor autonomi.

Den innledende hypotesen for denne undersøkelsen var at lærernes organisering av prosjektperioden var avgjørende for læringsutbyttet for elevgruppen med særlige behov. De pedagogiske valgene lærerne gjør i sin undervisning legger rammer for elevenes muligheter, og det må være læreren som legger til rette for en inkluderende opplæring. Slik jeg ser det i etterkant av intervju og analyser, så det ut til at lærernes erfaring med entreprenørskap og Elevbedrift hadde stor betydning for hvilke forventninger de hadde til elevene. Dette var også synlig i samtalen med elevene. Forventningene elevene hadde til hverandre og forventningene læreren hadde til elevene, var med på å legge noen rammer for hvor langt elevene kunne strekke seg i perioden. Dette var ikke et tema under intervjuene, men bør undersøkes nærmere i lys av læringsteorier knyttet til elevbedriftsmetodikken.

5.0 Avslutning

Hovedproblemstillingen ved denne avhandlingen har vært å belyse om deltakelse i Elevbedrift gir elever med særlige behov et læringsutbytte i lys av den inkluderende skolen. Den komplette studien viser at elever med særlige behov har et økt læringsutbytte av entreprenørskapsopplæring gjennom programmet Elevbedrift, men at visse forutsetninger må være tilstede.

Studiens empiriske funn står i kontrast til min tidlige hypotese om forventninger til utbyttet for elever med særlige behov, og funnene vil i denne delen av avhandlingen bli diskutert i lys av denne hypotesen.

5.1 Funn

Artikkel 1 avdekket signifikante forskjeller i norsk- og matematikkarakterer for elever med særlige behov som deltok i Elevbedrift, sammenlignet med elever med særlige behov som ikke deltok. Det var ikke signifikante forskjeller i engelskkarakterer. Til tross for at både nasjonale og internasjonale styringsdokumenter (European Commission, 2005; Kunnskapsdepartementet et al., 2009) uttrykker en forventning om at entreprenørskapsopplæringen skal bidra til å lære fag og grunnleggende ferdigheter, har andre studier stilt spørsmål om den skolefaglige effekten (Johansen, 2014a har sett på videregående opplæring). Det er imidlertid ikke funnet tidligere studier som undersøker hvorvidt eller i hvilken grad entreprenørskapsopplæring har betydning for et skolefaglig læringsutbytte for elever med særlige behov. De signifikante, positive funnene i denne undersøkelsen tyder på at opplæring gjennom Elevbedrift tilfører *noe* som den tradisjonelle opplæringen ikke er i stand til for elever med særlige behov, og at dette har betydning for deres skolefaglige resultater. Dette *noe* kan ikke studien avdekke, men det antydes en teoretisk forklaring som har blitt undersøkt i det videre avhandlingsarbeidet i form av hypoteseutprøving. Artikkelen forklarer det positive skolefaglige funnet med et sammenfall mellom elevbedriftsmetodikken og gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov, men har ikke mulighet til å trekke en entydig konklusjon på det er dette som er grunnen til det økte skolefaglige resultatet for de elevene som har deltatt i Elevbedrift. Det ligger i forskningsmetodens design og natur at funnene baseres på forklart varians og at disse bygger på sannsynlighetsberegninger uten at man kan konkludere at Elevbedrift *i seg selv*

vil føre til et økt akademisk resultat. Det er ikke slik at deltakelse i Elevbedrift *vil gi* et høyere skolefaglig læringsutbytte, men de statistiske dataene har avdekket en systematisk *sammenheng* på den akademiske prestasjonen for de to ulike gruppene (test- og kontrollgruppa). Det er i denne signifikante forskjellen at dette *noe* avdekkes.

Artikkel 2 undersøkte om deltakelse i Elevbedrift ga en økt grad av motivasjon og innsats for elever med særlige behov, to faktorer med avgjørende betydning for skolefaglige resultater (Hattie, 2009; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Topland & Skaalvik, 2010). I og med at den første undersøkelsen avdekket økte skolefaglige resultater ved deltakelse, kunne det tenkes at skolemotivasjon også var en faktor som ble påvirket av Elevbedrift. Imidlertid avdekket undersøkelsen verken positiv eller negativ effekt for elever med eller uten særlige behov. Den politiske forventningen om at entreprenørskapsopplæring vil øke skolemotivasjonen for elevene kan dermed ikke bekreftes. Funnene i undersøkelsen er imidlertid knyttet til generell motivasjon og innsats for skoleaktiviteter. Det innebærer at elevene svarer på spørsmål knyttet til generelle skoleaktiviteter og oppgaver de får på skolen. Dette er viktig av særlig to grunner: Først og fremst har de fleste skolene Elevbedrift som et kortvarig prosjekt i løpet av ett skoleår. Tiden elevene bruker på entreprenørskapsprosjektet står dermed ikke i forhold til hvor mye tid de har tradisjonell undervisning, og i sum kan effekten av deltakelse i Elevbedrift bli utlignet av andre undervisningsformer som dominerer i skolen. I tillegg kan det være slik at elever ikke tenker Elevbedrift som en del av skolearbeidet i like stor grad som mer tradisjonelle skoleaktiviteter, og at de dermed svarer på surveyens påstander ut fra de mer tradisjonelle aktivitetene de forbinder med skole. Dette var det også én elev som presiserte i elevintervjuene: «At det er litt annerledes enn det å sitte og gjøre lekser, liksom. Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe anna» (elev 3, skole 1). Til tross for at det ikke ble avdekket noen effekt i denne studien, innebærer ikke det at deltakelse i Elevbedrift ikke er et positivt tiltak i undervisningen og at aktiviteten i seg selv kan øke motivasjon og innsats i prosjektperiodene. Majoriteten av elevintervjuene for artikkel 3 viste tvert imot at prosjektperioden var motiverende og at elevene jobbet hardt med de oppgavene de hadde i bedriften, og det samme fortalte lærerne i studien for artikkel 4. Slik entreprenørskapsopplæringen gjennom deltakelse i Elevbedrift fremstår i dette datamaterialet, har den derimot ikke avgjørende betydning for den generelle skolemotivasjonen og arbeidsinnsatsen.

Artikkel 3 avdekket at Elevbedrift er en arbeidsmetode som kan komme alle elever til gode, uavhengig av evner og forutsetninger, og den gir muligheter inkluderende prosesser i opplærings situasjonen. Inkludering i opplæringen er gjennom tidligere forskning knyttet til både et sosialt og faglig læringsutbytte (eksempelvis Boaler, 2008; Markussen et al., 2009; Mitchell, 2014). Elevbedrift er avhengig av at elevene er deltakende, og funnene viser at de er det på ulike måter. Elevene jobber i demokratiske prosesser, og på

ulikt vis har de både et sosialt og faglig utbytte av arbeidsmetoden. Dette fordrer imidlertid at gruppene har en stor grad av autonomi og at lærerne har fokus på inkluderende prosesser når de organiserer prosjektperioden, jfr. artikkel 4. Det er en rekke utfordringer forbundet med dette, blant annet at store variasjoner i elevgruppen krever en pedagogisk tilstedeværelse for at også elever med særlige behov skal oppnå et ønsket læringstutbyttet. I denne undersøkelsen rapporterte elevene selv hvordan de møtte, håndterte og løste utfordringer i arbeidet med bedriften sin, og at de trengte veiledning og støtte fra lærerne i noen av prosessene. For enkelte elever var det utfordrende å jobbe i ustrukturerte settinger, noe som også peker på at tett oppfølging av lærer er nødvendig for at alle elevene skal tjene på arbeidsmetoden. Selv om det er lokale variasjoner for hvordan skolene velger å løse prosjektperiodene i praksis, så dette ut til å gjelde alle skolene.

Artikkel 4 avdekket at lærerne tok organisatoriske og pedagogiske valg som støttet læringssituasjonen for elever med særlige behov gjennom at de hadde fokus på kombinasjonen mellom praktisk og teoretisk læring, inndeling av heterogene grupper og at de i varierende grad var engasjerte i arbeidsmetoden og fulgte tett opp bedriftene i prosjektperioden. Valgene de tok var også sammenfallende med en inkluderende opplæring ved at de sidestilte elever med og uten særlige behov rent organisatorisk. Alle lærerne var imidlertid bevisste på enkeltelevers behov og tilpasset oppfølging og veiledning i de gruppene der det var nødvendig. Dette innebar også at lærerne ved én skole hadde vurdert mulighetene for å organisere elevene annerledes for å kunne følge opp grupper der elever med særlige behov ble samlet. De opplevde at enkelte bedrifter som hadde elever med særlige behov ikke kunne utfordres i like stor grad som øvrige bedrifter. Dette var i sterk kontrast til en av de andre skolene der læreren var veldig tydelig på at det ikke var nødvendig med tilpasninger for elever med særlige behov fordi arbeidsoppgavene ga stor mulighet til differensiering i seg selv, og at de elevene som hadde særlige behov også hadde særlige fortrinn når de jobbet med bedriftene. Det så ut til at lærernes pedagogiske valg for elever med særlige behov ble begrunnet ut fra ulike erfaringer med entreprenørskapsopplæringen, og at lærerne hadde ulike forventninger til elevgruppen som helhet.

5.2 Konklusjon

Avhandlingen viser at elevbedrifter er positivt for elever med særlige behov ved å være en inkluderende opplæring, og arbeidsmetoden kan gi denne elevgruppen et økt læringstutbytte. Gjennom å jobbe i elevbedriftene utsettes elever for arbeidsprosesser som er inkluderende, og elever med særlige behov er deltakende på lik linje med elever i ordinær opplæring, de jobber med demokratiske prosesser, og de har et utbytte av deltagelsen. Entreprenørskap gjennom Elevbedrift bidrar dermed til å kvalifisere barn og unge sosialt og faglig, både som et direkte og et indirekte resultat av de aktivitetene de

deltar i. Avhandlingen har vist at elever med særlige behov har et økt læringsutbytte innenfor enkelte områder, og funnene i artiklene forklares ut fra visse forutsetninger; tett kobling mellom teori og praksis, heterogene grupper, tett oppfølging av engasjerte lærere. Når entreprenørskapsopplæringen tar hensyn til disse forutsetningene, har den også mulighet til å bidra til en inkluderende opplæring.

Elevbedriftsmetodikken kobler konkrete læringsmål fra LK06 til praktiske arbeidsoppgaver og forminsker avstanden mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Dette gjøres for eksempel gjennom søknadsskriving i norsk, regnskap i matematikk og promotering av egne produkter på engelsk. Gjennom å fokusere på problemløsningsoppgaver i bedriften, jobber elevene tverrfaglig i grupper på tvers av evner og forutsetninger, tett støttet av en veiledende lærer. Selv om denne undersøkelsen ikke har sett spesifikt på arbeidsoppgavene i bedriftene og hvilken kobling dette har til kompetansemål fra læreplanen, kan det tenkes at disse faktorene er av så avgjørende betydning for elever med særlige behov sin læring, at forskjellen mellom deltakelse/ikke deltakelse kan forklares på bakgrunn av dette. I stedet for at arbeidsmetoden er særlig gunstig for elever med sterk autonomi, sterke faglige kunnskaper og store ambisjoner (jfr. min opprinnelige hypotese), kan det være at metodikken fanger opp noen av læringsbetingelsene som er særlig viktig for elevgruppen med særlige behov.

Avhandlingens hovedfokus har vært å undersøke om ungdomsskolens entreprenørskapsopplæring bidrar til en inkluderende opplæring og om den har betydning for læringsutbyttet for elever med særlige behov. I dette arbeidet har jeg ikke fokusert på hvilke bakenforliggende forutsetninger som ligger til grunn for de positive funnene i de enkelte studiene. Jeg har derimot gått ut fra noen hypoteser om grunner til de positive funnene, og testet disse hypotesene. På denne måten har jeg stilt spørsmålsteget ved hvilke konsekvenser implementering av entreprenørskap i opplæringen har for én spesiell elevgruppe. I dette arbeidet har det dukket opp spørsmål som avhandlingen ikke har vært i stand til å undersøke videre, men som kan spore til videre forskning både på entreprenørskap og inkluderende prosesser. Dette innebærer særlig spørsmål om hva som skjer i arbeidsprosessen og mer konseptuelle analyser av fenomenet. I etterkant har jeg lurt på hvordan elevenes og lærernes forventninger påvirker arbeidsprosessen, mestringsforventning og utbytte, og om elevenes forventninger til hverandre i prosjektperioden, uavhengig av evner og forutsetninger, har bidratt til det økte læringsutbyttet. Jeg mener at den dynamikken som oppstår i elevgruppene har betydning for hvordan elevene inkluderer eller ikke inkluderer hverandre, og at opplevelsen av tilhørighet i en gruppe kan være en avgjørende faktor for læringsutbyttet. Dette bør være sentralt i videre forskning på inkluderende arbeidsmetoder i skolen.

Avhandlingen kan kritiseres for at det den egentlig har gjort er å måle effekten av forutsetningene, og at de positive funnene i større grad handler om god pedagogisk praksis

fremfor elevbedrifter som metode. Det er likevel i kraft av å være et rammeverk for pedagogisk aktivitet, at elevbedrifter har positiv effekt på både læringsutbytte og inkluderende praksiser. Det ligger en fare i at lærere og elever jobber med elevbedrifter som et instrument, men ved en slik tilnærming til metoden vil den ikke lenger være «unfinished» (jfr. Hausstätter, 2014). Den kan derfor ikke reduseres til en enkel metode for pedagogisk handling, men må være en del av skolens helhetlige opplæring.

Litteratur

- Alderson, P. (2005). Designing ethical research with children. I A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 27-36). Maidenhead: Open University Press.
- Allan, J. (2014). Waiting for inclusive education? I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 181-189). New York: Peter Lang.
- Allen, G. (2005). Research ethics in a culture of risk. I A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 15-26). Maidenhead: Open University Press.
- Anvik, C. H. (2004). Prosjektarbeid - et redskap for inkluderende opplæring? I T. O. Engen & K. J. Solstad (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 175-199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring* (Forskningsrapport nr. 62). Volda: Møreforskning.
- Backe-Hansen, E., Walhovd, K. B. & Huang, L. (2014). *Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner: En kunnskapsoppsummering* (NOVA Rapport nr. 5, 2014). Oslo: NOVA.
- Backström-Widjeskog. (2009). Lärares tankar om pedagogisk entreprenørskap. I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.), *Pedagogisk entreprørskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden* (s. 107-118). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Bakken, A. (2009). *Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn. Utdanning 2009 – læringsutbytte og kompetanse* Hentet fra http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. In A. Bandura (Red.), *Self-efficacy in changing societies*. (s. 1-45). New York: Cambridge University Press.
- Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V. & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted Impact of Self-Efficacy Beliefs on Academic Functioning. *Child Development*, 67(3), 1206-1222.
- Befring, E. (1992). *Forskningsmetode og statistikk* (3. utg.). Oslo: Samlaget.
- Berthelsen, J., Illeris, K. & Poulsen, S. C. (1987). *Innføring i prosjektarbeid*. [Oslo]: Tiden.
- Biesta, G. J. J. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder: Etik, politik, demokrati*. Århus: Klim.
- Bjerkan, A. M. (2012). Faktoranalyse. I T. A. Eikemo & T. H. Clausen (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 251-266). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

- Boaler, J. (1997). When even the winners are losers: Evaluating the experiences of top set' students. *Journal of Curriculum Studies*, 29(2), 165-182. doi: 10.1080/002202797184116
- Boaler, J. (2008). Promoting 'relational equity' and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. *British Educational Research Journal*, 34(2), 167-194. doi: 10.1080/01411920701532145
- Brookhart, S. M. (1994). Teachers' grading: Practice and theory. *Applied Measurement in Education*, 7(4), 279-301. http://dx.doi.org/10.1207/s15324818ame0704_2
- Budsjett-innst. S. nr. 12 (1994-95). Hentet fra https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Stortingsforhandlinger/Lesevisning/?p=1994-95&paid=6&wid=aII&psid=DIVL217&pgid=aII_0563
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. & Bell, R. C. (2011). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4. utg.). [California]: Sage publications.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. & Smith, K. C. (2011). *Best practices for mixed methods research in the health sciences*. Hentet fra https://www2.jabsom.hawaii.edu/native/docs/tsudocs/Best_Practices_for_Mixed_Methods_Research_Aug2011.pdf
- Cuskelly, M. (2005). Ethical inclusion of children with disabilities in research. I A. Farrell (Red.), *Ethical research with children* (s. 97-111). Maidenhead: Open University Press.
- Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G. & Westerberg, M. (2016) Research on pedagogical entrepreneurship – a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, 7(2), 159-182. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.30036>
- Dale, E. L., Lindvig, Y. & Wærness, J. I. (2005). *Tilpasset og differensiert opplæring i lys av Kunnskapsløftet* (Læringslaben forskning og utvikling Rapport nr. 10, 2005). Hentet fra http://www.laeringslaben.no/images/files/Tilpasset_og_differensiert_opplaering_i_lys_av_Kunnskapsloftet.pdf
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2006). *Vurdering og læring i en elevaktiv skole*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Danermark, B., Ekström, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. C. (2003). *Att förklara samhället*. Malmö: Studentlitteratur.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist*, 41(10), 1040-1048. doi: 10.1037/0003-066X.41.10.1040

- Egelund, N., Tetler, S., Andersen, G. L., Dyssegaard, C. & Persson, B. (2009). *Effekter af specialundervisningen: Pædagogiske vilkår i komplicerede læringsituationer og elevernes faglige, sociale og personlige resultater*. København: Universitetsforlaget.
- European Commission. (2005). *Mini-Companies in Secondary Education. Best Procedure Project: Final Report of the Expert Group*. [Brussel]: European Commission
- European Commission. (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Brussel: European Commission. Hentet fra <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:EN:PDF>
- European Commission. (2007). *Towards more knowledge-based policy and practice in education and training*. Brussel: European Communities
- European Commission. (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Strasbourg. Hentet fra http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/com669_en.pdf
- European Commission Enterprise and Industry (2010). *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education*. Hentet fra http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369-386. doi: 10.1080/0305764X.2010.526588
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111
- Forchhammer, H. B. (2001). Interviewet som handlesammenhæng. *Nordisk Udkast*, 29(1), 23-32.
- Furre, H., Danielsen, I., Stiberg-Jamt, R. & Skaalvik, E. (2006). *Som elevene ser det. Analyse av den nasjonale undersøkelsen "Elevinspektorene" i 2005*. Hentet fra http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/elevinspektorene/5/som_elevene_ser_det_revidert_elevinspektorene_2005.pdf
- Fylling, I. (2004). Arbeidsformer og inkludering i skolen - politikk og praksis. I T. O. Engen & K. J. Solstad (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 154-174). Oslo: Universitetsforlaget.
- Føllesdal, D., Walløe, L. & Elster, J. (1986). *Argumentasjonsteori, språk og vitenskapsfilosofi* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gibb, A. (1993). The enterprise culture and education. *International Small Business Journal*, 11(3), 11-34.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Goldthorpe, J. H. (2001). Causation, statistics, and sociology. *European Sociological Review*, 17(1), 1-20.
- Gorman, G., Hanlon, D. & King, W. (1997). Some research perspectives on entrepreneurship education, enterprise education and education for small business management: A ten-year literature review. *International Small Business Journal*, 15(3), 56-77. doi: 10.1177/0266242697153004
- Haara, F. O., Jenssen, E. S., Fossøy, I. & Ødegård, I. K. R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship—the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, 7(2), 183-201.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003a). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk*, 81(2), 86-94.
- Haug, P. (2003b). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, 40(2), 181-204.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 12(3), 199-209. doi: 10.1080/15017410903385052
- Haug, P. (2012). Elevar som mottek spesialundervisning. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 111-125). Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 1, 1-14.
- Hausstätter, R. S. (2014). In support of unfinished inclusion. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(4), 424-434. doi: 10.1080/00313831.2013.773553
- Hausstätter, R. S. (2011). *The traditionalism-inclusionism controversy in special education: A conceptual analysis* (Doktorgradsavhandling). Helsinki: University of Helsinki.
- Hausstätter, R. S. (Red.). (2012). *Inkluderende spesialundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hausstätter, R. S. & Jahnukainen, M. (2014). From integration to inclusion and the role of special education. I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 119-131). New York: Peter Lang.
- Heath, S., Brooks, R., Cleaver, E., & Ireland, E. (2009). *Researching young people's lives*. Los Angeles: Sage.
- Henry, C., Hill, F. & Leitch, C. (2005). Entrepreneurship education and training: Can entrepreneurship be taught? Part I. *Education+ Training*, 47(2), 98-111. doi: 10.1108/00400910510586524

- Hoffman, D. (2009). Multiple methods, communicative preferences and the incremental interview approach protocol. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10(1). doi: <http://dx.doi.org/10.17169/fqs-10.1.1220>
- Holter, H. (1996). Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning. I H. Holter & R. Kalleberg (Red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning* (2. utg., s. 9-25). Oslo: Universitetsforlagets metodebibliotek.
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Bratsberg, B. & Raaum, O. (2011). *Value added-indikatorer: Et nyttig verktøy i kvalitetsvurdering av skoler?* [Oslo]: Statistisk Sentralbyrå.
- Jarning, H. (2012). Felleskoletradisjon med læreplanskapte vansker, likeverd, kunnskapskappløp og individuell tilpassing under samme tak. I R. S. Hausstätter (Red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 49-69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Jenssen, E. S. (2011). ”Jeg føler jeg har veldig lite ordinær undervisning i den klassen”: Hva åtte lærere legger vekt på ved tilpasset opplæring. *Spesialpedagogikk*, 76(7), 41-52.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, V. (2012). Entrepreneurship education and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 300-314. doi: 10.1080/00313831.2012.726642
- Johansen, V. (2014a). Entrepreneurship education and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 300-314.
- Johansen, V. (2014b). Kan entreprenørskapsprosjekter øke motivasjon og oppmøte? I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 163-179). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. & Clausen, T. (2011). Promoting the entrepreneurs of tomorrow: entrepreneurship education and start-up intentions among schoolchildren. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(2), 208-129.
- Johansen, V. & Mathisen, T. (2012). *Entreprenørskap i utdanningen og oppnåelse av læringsmål* (Østlandsforskning Rapport nr. 14, 2012). Hentet fra <http://www.ostforsk.no/images/rapporter/142012.pdf>
- Johansen, V. & Schanke, T. (2014a). Entrepreneurship projects and pupils' academic performance: A study of Norwegian secondary schools. *European Educational Research Journal*, 13(2), 155-166.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2014b). Utbredelse av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 81-102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V., Skålholt, A. & Schanke, T. (2008). *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte* (Østlandsforskning Rapport nr. 8, 2008). Hamar: Østlandsforskning.

- Johansen, V. & Støren, L. A. (2014a). *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. & Støren, L. A. (2014b). Forskning på entreprenørskapsopplæring. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 13-28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Karlsen, E. (2000). *Entreprenørskap på timeplanen: det første året* (Nordlandsforskning Rapport nr. 1011, 2000). [Bodø]: Nordlandsforskning.
- Karlsen, E. (2003). *Entreprenørskap på timeplanen: Sluttevaluering* (Nordlandsforskning Rapport nr. 10, 2003). Bodø: Nordlandsforskning.
- Karlsen, E. & Solstad, K. J. (2002). *Opplæring i entreprenørskap: Omfang, kvalitet og nasjonale forskjeller: En nordisk kartlegging* (Nordlandsforskning Rapport nr. 7, 2002). København: Nordisk Ministerråd.
- Kershner, R. (2000). Teaching children whose progress in learning is causing concern. I D. Whitebread (Red.), *Psychology of Teaching and Learning in the Primary School* (s. 277-299). Hentet fra <http://site.ebrary.com/lib/hilhmrt/docDetail.action?docID=5002102>
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1995). *St.prp. nr.1. 1995-96*. Oslo: Departementet.
- Kirke- utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. [Oslo]: Nasjonalt læremiddelsenter
- Kiuppis, F. & Hausstätter, R. S. (2014). Inclusive education for all, and especially for some? I F. Kiuppis & R. S. Hausstätter (Red.), *Inclusive education twenty years after Salamanca* (s. 1-5). New York: Peter Lang.
- Kjærnsli, M., Lie, S., Olsen, R. V. & Roe, A. (2007). *Tid for tunge løft: Norske elevers kompetanse i naturfag, lesing og matematikk i PISA 2006*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). *"Tilfeldighetenes spill": En kartlegging av spesialundervisning 1-4 timer pr. uke* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Korhonen, M., Komulainen, K. & Rätty, H. (2011). "Not everyone is cut out to be the entrepreneur type": How Finnish school teachers construct the meaning of entrepreneurship education and the related abilities of the pupils. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 56(1), 1-19.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Hentet fra <http://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja*. (St.meld. 44, 2008-2009). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?docId=STM200820090044000DDDE-PIS&ch=1&q=&ref=search&term=>

- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter. Ungdomstrinnet*. (Meld. St. 22, 2010-2011). Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/16342344/PDFS/STM201020110022000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet & Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen: fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet. (2005). *Se mulighetene og gjør noe med dem! Strategi for entreprenørskap i utdanningen, 2004-2008*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2011). *Interview: Introduktion til et håndværk* (2. utg.). København: Hans Reitzel.
- Lautenschläger, A. & Haase, H. (2011). The myth of entrepreneurship education: Seven arguments against teaching business creation at universities. *Journal of Entrepreneurship Education*, 14, 147-161.
- Leffler, E. (2002). Entreprenørskap och företagsamhet i skolan – en del i pedagogiskt arbete. *Tidskrift för lärarutbildning och forskning*, 9(1), 87-102.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever: Diskurser kring entreprenørskap och företagsamhet i skolan* (Doktorgradsavhandling), Umeå Universitet, Umeå. Hentet fra <http://umu.diva-portal.org/smash/get/diva2:144475/FULLTEXT01.pdf>
- Leffler, E. (2009). The many faces of entrepreneurship: A discursive battle for the school arena. *European Educational Research Journal*, 8(1), 104-116. Hentet fra <https://doi.org/10.2304/eej.2009.8.1.104>
- Lepoutre, J., Tilleuil, O. & Crijns, H. (2011). A new approach to testing the effects of entrepreneurship education among secondary school pupils. In M. Raposo, M. Smallbone, K. Balaton & L. Hortoványi (Red.), *Entrepreneurship, growth and economic development* (s. 94–117). Cheltenham, U.K.: Edward Elgar.
- Løvlie, L. (2005). Ideologi, politikk og læreplan. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(04), 269-279.
- Markussen, E. (2000). *Særskilt tilrettelagt opplæring i videregående - hjelper det? Om segregering, inkludering og kompetanseoppnåelse i det første reform 94-kullet* (Fafo Rapport nr. 341, 2000). Hentet fra http://www.fafo.no/media/com_netsukii/341.pdf
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19(1), 33-48. doi: 10.1080/0885625032000167133

- Markussen, E., Brandt, S. S. & Hatlevik, I. K. R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning* (NIFU Rapport nr. 5, 2003). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2003-5.pdf>
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Grøgaard, J. B. (2009). *Inkludert eller segregert? Om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet* (NIFU STEP Rapport nr. 17, 2009). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2009-17.pdf>
- Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies*. London: Routledge.
- Nordahl, T. (2000). *En skole - to verdener: Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpasning i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA Rapport nr. 11, 2000). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 9, 2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nordahl, T. & Overland, T. (1998). *Idealer og realiteter: evaluering av spesialundervisningen i Oslo kommune* (Vol. 20/98). Oslo: NOVA.
- Nordahl, T. & Sunnevåg, A.-K. (2008). *Spesialundervisningen i grunnskolen: Stor avstand mellom idealer og realiteter* (Høgskolen i Hedmark Rapport nr. 2, 2008). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nærings- og handelsdepartementet. (2003). *Fra idé til verdi: Regjeringens plan for en helhetlig innovasjonspolitik*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/nhd/rap/2003/0005/ddd/pdfv/190462-fraidetilverdi-031022.pdf>
- Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. (St. Meld. nr. 7, 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/>
- Ogden, T. (2012). *Evidensbasert praksis i arbeidet med barn og unge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: Motiveringar, genomförande och konsekvenser*. Göteborg: Göteborgs Universitet.
- Peterman, N. & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice* 28(2), 129-135.
- Pijl, S. J., Frostad, P. & Mjaavatn, P. E. (2013). Students with special educational needs in secondary education: are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 16-28. doi: 10.1080/08856257.2013.830442

- Pittaway, L. & Cope, J. (2007). Entrepreneurship education. A systematic review of the evidence. *International Small Business Journal*, 25(5), 479-510. doi: 10.1177/0266242607080656
- Pruett, M. (2012). Entrepreneurship education: Workshops and entrepreneurial intentions. *Journal of Education for Business*, 87(2), 94-101. doi: 10.1080/08832323.2011.573594
- Research centre for child and youth competence development. (2010). *Child and youth participation and competence development: Research program*. Hentet fra http://hil.no/hil/content/download/29738/571068/file/BUK%20Research_Program-%20english%20version%20-%2013.12.2010.pdf
- Riese, H. (2010). *Friendship and Learning: Entrepreneurship Education Through Mini-enterprises* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen, Bergen.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Robbins, S. B., Lauver, K., Le, H., Davis, D., Langley, R. & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 130(2), 261-288. doi: 10.1037/0033-2909.130.2.261
- Rotefoss, B., Nyvold, C. E. & Ovesen, S. (2008). *Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem!* (KPB Rapport nr. 4, 2008). Bodø: Kunnskapsparken Bodø AS.
- Sahlberg, P. (2007). Education policies for raising student learning: The Finnish approach. *Journal of Education Policy*, 22(2), 147-171.
- Seikkula-Leino, J. (2010). The implementation of entrepreneurship education through curriculum reform in Finnish comprehensive schools. *Journal of Curriculum Studies*, 43(1), 69-85. doi: 10.1080/00220270903544685
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. & Rytkola, T. (2010) Promoting entrepreneurship education: The role of the teacher? *Education + Training*, 52(2), 117-127. doi: 10.1108/00400911011027716
- Sjøvoll, J., & Lund, B. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden: Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. [Bodø]: Universitetet i Nordland.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. [Oslo]: TANO.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Elevenes opplevelse av skolen: sentrale sammenhenger og utvikling med alder. *Spesialpedagogikk*, 74(8), 36-47.
- Skidmore, D. (2006). Towards an integrated theoretical framework for research into special education needs. *European Journal of Special Needs Education*, 11(1), 33-47.

- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: Revidert i juni 2004*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Solstad, K. J. (2000). *Entreprenørskap - noko for skolen? Ei drøfting og ei kartlegging* (Nordlandsforskning Rapport nr. 12, 2000). Bodø: Nordlandsforskning.
- Spilling, O. R. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 31-58). Bergen: Fagbokforlaget.
- Spilling, O. R. & Johansen, V. (2011). *Entreprenørskap i utdanningen-perspektiver og begreper* (NIFU Rapport nr. 4, 2011). [Oslo]: NIFU.
- Steffensen, K. & Ziade, S. E. (2009). *Skoleresultater 2008: En kartlegging av karakterer fra grunnskolen og videregående skoler i Norge* (SSB Rapport nr. 23, 2009). Oslo: SSB.
- Strømstad, M., Carlsten, T. C., Hausstätter, R. S., Nordahl, T. & Markussen, E. (2007). *Inkluderende spesialundervisning? Om utfordringer innenfor spesialundervisningen i 2007: Rapport nr. 1 fra prosjektet: Gjennomgang av spesialundervisning, Evaluering av Kunnskapsløftet* (NIFU STEP Rapport nr. 19, 2007). Oslo: NIFU STEP.
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet "En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt"* (Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97). Vallset: Oplandske bokforlag.
- Støren, L. A. (2014). Ser vi effekter av entreprenørskap i høyere utdanning på nyutdannedes tilpasning til arbeidsmarkedet? I V. Johansen & L. A. Støren (Red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 203-225). Bergen: Fagbokforlaget.
- Swanson, H. L. (2000). What instruction works for students with learning disabilities? Summarizing the results from a meta-analysis of intervention studies. I R. M. Gersten, E. P. Schiller & S. Vaughn (Red.), *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues* (s. 1-30). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Topland, B. & Skaalvik, E. (2010). *Meninger fra klasserommet. Analyse av elevundersøkelsen 2010*. Hentet fra http://www.udir.no/upload/Forskning/2010/5/Elevundersokelsen_2010_analyse.pdf
- Tufte, P. A. (2007). Multinomisk og ordinal logistisk regresjon. I T. H. Clausen & T. A. Eikemo (Red.), *Kvantitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (s. 178-202). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Tøssebro, J. (2003). Utviklingshemmede i norsk skole. I Utbildningsdepartementet (Red.), *För den jag är - om utbildning och utvecklingsstörning*. (SOU 2003:35). [Stockholm]: Utbildningsdepartementet.

- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: Adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Ungt Entreprenørskap Norge (2014). *Elevbedrift. Et program fra Ungt Entreprenørskap*. Hentet fra <http://www.elevbedrift.no/UEEB/Laererrommet/Laerer-for-Elevbedrifter>
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Kultur for læring*. (St. meld. nr. 30, 2003-2004). [Oslo]: Utdannings- og forskningsdepartementet.
- Utdanningsdirektoratet. (2012a). *Barn, unge og voksne med innvandrerbakgrunn i grunnopplæringen*. Hentet fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/minoritet_statistikk.pdf?epslanguage=no
- Utdanningsdirektoratet. (2012b). *Utdanningsspeilet 2012: Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic versus extrinsic goal contents in self-determination theory: Another look at the quality of academic motivation. *Educational Psychologist*, 41(1), 19-31. doi: 10.1207/s15326985ep4101_4
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17-35. doi: 10.1080/0885625082000042294
- Wendelborg, C., Røe, M. & Skaalvik, E. M. (2011). *Elevundersøkelsen 2011: Analyse av Elevundersøkelsen 2011* (Rapport 2011). Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Woolfolk, A. E., Hughes, M. & Walkup, V. (2008). *Psychology in education*. Harlow: Longman.
- Ødegård, I. K. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap: Å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Ødegård, I. K. R. (2014). Pedagogisk entreprenørskap. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 59-78). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

| | |
|-----------|---|
| Vedlegg 1 | Spørreskjema ungdomsskole |
| Vedlegg 2 | Informasjon til skoler om prosjektet |
| Vedlegg 3 | Samtykkeerklæringskjema foresatte (elever uten særlige behov) |
| Vedlegg 4 | Samtykkeerklæringskjema foresatte (elever med særlig behov) |
| Vedlegg 5 | Forespørsel om deltakelse til lærere |
| Vedlegg 6 | Intervjuguide elever |
| Vedlegg 7 | Intervjuguide lærere |

Vedlegg 1

8.1 Spørreskjema ungdomsskole

Entreprenørskap og elevers læring

Informasjon

Kontaktinformasjon: Undersøkelsen gjennomføres av Østlandsforskning, og prosjektansvarlig kan kontaktes ved e-post: eiu@ostforsk.no

Initiativtagere: Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal og Regionaldepartementet

Om prosjektet: Studien handler om hvilke forhold som spiller inn på elevers læring, og det varer til 31. desember 2012. Data samles inn ved en spørreundersøkelse sendt ut til 5000 elever i ungdomsskole og videregående opplæring.

Informasjonen: Spørreskjema i papirform slettes så snart dine svar er registrert.

Det store antallet deltakere gjør at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i forskningsrapporten eller andre publikasjoner fra prosjektet.

Frivillighet: Deltagelse er frivillig og du trenger ikke oppgi grunn for å si nei til deltakelse. Du kan hoppe over spørsmål du ikke ønsker/kan svare på. Ved å besvare skjemaet gir du samtykke til at dine svar kan analyseres med andre svar.

A. Om deg og dine foreldre

1. Kjønn

| | |
|--------------------------|-------|
| <input type="checkbox"/> | Gutt |
| <input type="checkbox"/> | Jente |

2. Hvor er du og dine foreldre født?

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Jeg er født i Norge, og en eller begge foreldre er født i Norge |
| <input type="checkbox"/> | Jeg er født i Norge, men begge mine foreldre er født i utlandet |
| <input type="checkbox"/> | Jeg er født i utlandet |

3. Hva er din mors høyeste fullførte utdanningsnivå?

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Videregående skole eller lavere |
| <input type="checkbox"/> | Universitet/høgskole/fagskole under 4 år |
| <input type="checkbox"/> | Universitet/høgskole på 4 år eller mer |

4. Hva er din fars høyeste fullførte utdanningsnivå?

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Videregående skole eller lavere |
| <input type="checkbox"/> | Universitet/høgskole/fagskole under 4 år |
| <input type="checkbox"/> | Universitet/høgskole på 4 år eller mer |

5. Mor og arbeid

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Mor har inntektsgivende arbeid |
| <input type="checkbox"/> | Mor har ikke inntektsgivende arbeid |

6. Far og arbeid

| | |
|--------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Far har inntektsgivende arbeid |
| <input type="checkbox"/> | Far har ikke inntektsgivende arbeid |

7. Har dine foreldre noen gang vært selvstendig næringsdrivende?

| | |
|--------------------------|-----------|
| <input type="checkbox"/> | Nei |
| <input type="checkbox"/> | Ja, far |
| <input type="checkbox"/> | Ja, mor |
| <input type="checkbox"/> | Ja, begge |

8. Hvor bor du?

| | |
|--------------------------|-------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Sammen med foreldre/foresatte |
| <input type="checkbox"/> | På hybel |

B. Om ungdomsskolen

9. Hvor lang tid bruker du vanligvis fra ditt hjem til skolen? _____ minutter

10. Har du deltatt i arbeidslivs-fag?

| | |
|--------------------------|-----|
| <input type="checkbox"/> | Ja |
| <input type="checkbox"/> | Nei |

11. Har du ekstra hjelp eller støtte (spesialundervisning) dette skoleåret?

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Ja, i flere fag |
| <input type="checkbox"/> | Ja, i ett fag |
| <input type="checkbox"/> | Nei, men har hatt spesialundervisning tidligere |
| <input type="checkbox"/> | Nei |

12-14. Hvor ofte har du dette skoleåret deltatt i følgende typer prosjektarbeid:

| | Hver måned | Sjeldnere | Aldri |
|--|------------|-----------|-------|
| Tverrfaglig prosjektarbeid? | | | |
| Samarbeidsprosjekt mellom skole og arbeidsliv? | | | |
| Forskningsprosjekt som del av skolearbeidet? | | | |

15. Har du deltatt i Elevbedrift (EB) i regi av Ungt Entreprenørskap? Flere svar mulig.

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Ja, deltar i EB dette skoleåret, 2011/2012 |
| <input type="checkbox"/> | Ja, deltok i EB skoleåret 2010/2011 |
| <input type="checkbox"/> | Nei, men har blitt invitert til å delta i EB i regi av Ungt Entreprenørskap |
| <input type="checkbox"/> | Nei, men har deltatt i elevbedrift i regi av skolen selv |
| <input type="checkbox"/> | Nei |

Kun for de som deltok i Elevbedrift (EB) i regi av Ungt Entreprenørskap

16. Var deltakelse obligatorisk eller fikk du velge fritt om du skulle delta?

| | |
|--------------------------|---|
| <input type="checkbox"/> | Deltakelse i EB var obligatorisk |
| <input type="checkbox"/> | Deltakelse i EB var frivillig/valgfritt |

Kun for de som ikke har alle former for entreprenørskapstilbud ved sin skole

17-20. Hvis du fikk tilbudet, ville du deltatt i noe av dette. Flere svar mulig.

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Programfaget "Entreprenørskap og bedriftsutvikling" |
| <input type="checkbox"/> | Tverrfaglig prosjekt/forskningsprosjekt/samarbeidsprosjekt skole og arbeidsliv |
| <input type="checkbox"/> | Ungdomsbedrift i regi av Ungt Entreprenørskap |
| <input type="checkbox"/> | Elevbedrift i regi av skolen |

21-22. I hvor mange fag har du lærere som:

| | Ingen | Få | Noen | Mange | Alle |
|--------------------------------------|-------|----|------|-------|------|
| Du trives sammen med? | | | | | |
| Gir deg lyst til å jobbe med fagene? | | | | | |

23-24. Har du i løpet av dette skoleår (2011/2012) vært:

| | Nei | En | To-tre | Fire eller fler |
|---|-----|----|--------|-----------------|
| Borte fra skolen en eller flere ganger/perioder? | | | | |
| På skolen en eller flere ganger selv om du var syk? | | | | |

25-26. Kan du anslå hvor mange dager i dette skoleår (2011/2012) at du:

| | Ingen | 1-7 dager | 8-14 dager | 15-30 dager | 31 dager eller mer |
|-----------------------------------|-------|-----------|------------|-------------|--------------------|
| Var borte fra skolen? | | | | | |
| Var på skolen selv om du var syk? | | | | | |

C. Læring

I denne delen skal du ta stilling til en rekke utsagn.

1 = Helt uenig, 2 = Litt uenig, 3 = Verken uenig eller enig, 4 = Litt enig, 5 = Helt enig

27-31. Jeg er vanligvis flink til:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Å uttrykke mine holdninger/meninger eller forklare meg muntlig | | | | | |
| Å forstå og lære regning | | | | | |
| Å bruke digitale verktøy (PC, mobil, PowerPoint) | | | | | |
| Å trekke ut meningsinnholdet fra ulike typer tekster | | | | | |
| Å uttrykke meg skriftlig | | | | | |

32-36. Det er vanskeligere for meg enn for mange av de andre i klassen:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Å uttrykke meg muntlig | | | | | |
| Å regne | | | | | |
| Å bruke digitale verktøy i ulike fag | | | | | |
| Å forstå, tolke og sammenligne informasjon i tekster | | | | | |
| Med skriftlig fremstilling (tegnsetting, rettskriving, setninger) | | | | | |

37-41. En av mine sterke sider er:

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Å være en god lytter | | | | | |
| Å bruke mine regneferdigheter i praksis | | | | | |
| Å søke, vurdere og kritisk velge blant ulike informasjonskilder | | | | | |
| Å reflektere over og vurdere teksters form og innhold | | | | | |
| Å variere skrivemåten min slik at den passer ulike fag | | | | | |

D. Motivasjon, innsats og problemløsning

I denne delen skal du også ta stilling til en rekke utsagn.

1 = Helt uenig, 2 = Litt uenig, 3 = Verken uenig eller enig, 4 = Litt enig, 5 = Helt enig

42-50. Motivasjon og innsats

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Jeg liker å gjøre skolearbeid | | | | | |
| Jeg har stor interesse for det vi lærer på skolen | | | | | |
| Det vi lærer på skolen er meningsfullt/nyttig | | | | | |
| Jeg liker å arbeide med de fleste skolefagene | | | | | |
| Jeg gleder meg til å gå på skolen | | | | | |
| Jeg prioriterer å bruke tid på skolearbeidet (i timer og lekser) | | | | | |
| Jeg arbeider så hardt jeg kan med skolefagene | | | | | |
| Jeg fortsetter å jobbe med skolefag selv om stoffet er vanskelig | | | | | |
| Jeg trives godt på skolen | | | | | |

51-56. Problemløsning

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| Jeg er god til å kombinere ideer på nye måter | | | | | |
| Mine tanker, ideer og handlinger er ofte originale/nye | | | | | |
| Jeg er god til å gjøre rutineoppgaver mer spennende | | | | | |
| Jeg klarer sjelden å tenke ut gode løsninger på problemer uten et allerede bestemt svar | | | | | |
| Jeg liker å prøve ut nye ting og aktiviteter | | | | | |
| Jeg tar utfordringer selv om det kan føre til at jeg gjør feil | | | | | |

E. Karakterer

57-64. Hvilken karakter fikk du ved ditt siste karakteroppgjør i disse fag?

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Gjennomsnittskarakter for alle fag til jul 2011 | | | | | | |
| Engelsk skriftlig | | | | | | |
| Engelsk muntlig | | | | | | |
| Norsk hovedmål skriftlig (bokmål) | | | | | | |
| Norsk hovedmål muntlig | | | | | | |
| Matematikk | | | | | | |
| Kunst og håndverk | | | | | | |
| Mat og helse | | | | | | |

F. Framtidsplaner

65. Hvor vil du helst bosette deg etter endt utdanning?

| | |
|--------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> | Hjemkommunen |
| <input type="checkbox"/> | I fylket jeg kommer fra, men ikke hjemkommunen |
| <input type="checkbox"/> | Annet sted |

66. Har du tenkt å gå på universitet/høgskole eller har du tenkt å avslutte utdanning etter videregående?

| | |
|--------------------------|---------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Avslutte etter videregående opplæring |
| <input type="checkbox"/> | Avslutte etter høgskole/universitet |

67. Vil du helst bli ansatt eller selvstendig næringsdrivende?

| | |
|--------------------------|-----------------------------|
| <input type="checkbox"/> | Ansatt |
| <input type="checkbox"/> | Selvstendig næringsdrivende |

68-78. Ta stilling til følgende utsagn:

1 = Helt uenig, 2 = Litt uenig, 3 = Verken uenig eller enig, 4 = Litt enig, 5 = Helt enig

| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|---|---|---|---|---|
| Jeg ønsker å være min egen sjef | | | | | |
| Jeg liker ideen om å eie min egen bedrift | | | | | |
| Jeg kan ikke forestille meg å jobbe for andre enn meg selv | | | | | |
| Det vil være personlig tilfredsstillende å drive egen bedrift | | | | | |
| Jeg synes det ser veldig vanskelig ut å starte egen bedrift | | | | | |
| Jeg vet hva som kreves for å starte en bedrift | | | | | |
| Om jeg startet egen bedrift vil den sikkert bli en suksess | | | | | |
| Om jeg startet egen bedrift ville jeg sikkert bli overarbeidet | | | | | |
| Jeg har stor nok tro på meg selv til å starte egen bedrift | | | | | |
| Jeg opplever å inneha ferdigheter og kunnskap som er nødvendig for å starte og drive en ny bedrift | | | | | |
| Sannsynligheten for at jeg vil eie min egen bedrift er stor | | | | | |

Vedlegg 2



Til

FORSKNINGSPROSJEKT OM ELEVER MED SÆRLIGE BEHOV OG ENTREPRENØRSKAPSUNDERVISNING I UNGDOMSSKOLEN

Mitt navn er Hege Merete Somby, og jeg er stipendiat ved forskningssenteret *Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling* ved Høgskolen i Lillehammer. Jeg holder på med en doktorgradsavhandling om elever med særlige behov og deres deltakelse i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift. I forbindelse med dette arbeidet ønsker jeg å gjennomføre intervjuer med elever i ungdomsskolen, både elever med særlige behov og elever i ordinær undervisning. Dette er bakgrunnen for å henvende meg til deres skole.

Hensikten med avhandlingen er å undersøke om Elevbedrift og andre entreprenørskapsprosjekter virker fremmende eller hemmende på barn som har særlige behov og mottar spesialundervisning. Den første delen av avhandlingen er basert på en spørreundersøkelse med deltakelse fra nesten 2000 elever i ungdomsskolen om deres læringsutbytte av ulike entreprenørskapsprosjekter. Den andre delen av avhandlingen vil undersøke hvilke betraktninger elevene gjør seg i arbeidet med entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift.

Mitt ønske er få snakke med en eller to elever ved deres skole som har en sakkyndig vurdering på spesialundervisning, og som har deltatt i Elevbedrift. Jeg ønsker også å snakke med en eller to elever i ordinær undervisning som har deltatt i Elevbedrift. I tillegg til dette, ønsker jeg å intervju en lærer ved skolen som har vært med på undervisningsopplegget med Elevbedrift.

Prosjektet er meldt til personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste A/S. Resultatene fra prosjektet blir publisert på en slik måte at deltakere ikke vil kunne gjenkjennes. Doktorgradsprosjektet er forventet å være ferdig 1.juli 2016 og etter at prosjektet er avsluttet vil alle opplysninger bli anonymisert.

Dersom dere har spørsmål vedrørende prosjektet kan jeg kontaktes på mobil 990 38 427 eller på e-post: hege.somby@hil.no

Med vennlig hilsen
Hege Merete Somby
Forskningssenter for barn og unges kompetanseutvikling
Høgskolen i Lillehammer

Vedlegg 3



Til foresatte ved XXX ungdomsskole

Forespørsel til foresatte om deltakelse for deres barn i forskningsprosjektet

“Entreprenørskap i utdanning med fokus på barn med særlige behov”

Til foresatte for elever i ordinær undervisning som deltar i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift.

Bakgrunn og hensikt

Denne henvendelsen sendes ut til foresatte som har barn som deltar i Elevbedrift på skolen. Det er nylig gjort en stor elevundersøkelse som tyder på at Elevbedrift øker læring for elever som mottar spesialundervisning, og vi ønsker å følge opp denne studien ved å intervju elever som mottar spesialundervisning og elever i ordinær undervisning om hva de tenker om denne arbeidsmetoden og hvordan de opplever det å jobbe i en Elevbedrift.

Undersøkelsen omfatter

- elever som får spesialundervisning og deltar i Elevbedrift
- elever som ikke får spesialundervisning men som deltar i Elevbedrift
- deres lærere.

Prosjektet gjennomføres av doktorgradsstipendiat Hege Merete Somy ved *Forskningscenter for barn og unges kompetanseutvikling* ved Høgskolen i Lillehammer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien består av ett intervju som vil vare ca. 45 minutter. Spørsmålene som stilles handler om hvordan eleven opplever det å jobbe med Elevbedrift som arbeidsmetode; hva eleven lærer; og hvordan elever opplever samarbeidet med andre elever og lærere. Dersom foreldre ønsker å få se intervjuguiden på forhånd, kan denne sendes ved forespørsel.

Av de som sender inn vedlagte samtykke vil det trekkes ut 18 elever som blir intervjuet vinteren 2014/2015. De som ikke blir trukket ut vil få en tilbakemelding om dette. Intervjuet med elevene vil skje som en samtale, og det vil foregå i deres nærområde, enten i deres hjem eller på et offentlig sted dersom dere heller ønsker det. Tid og sted vil avtales mellom dere og forskeren før intervjutidspunktet. Det vil ikke bære noen økonomiske utgifter forbundet med deltakelse i studien.



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College • hil.no

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Prosjektet varer frem til 1. juli 2016. Intervjuene tas opp på lydfil, men det er bare jeg som vil ha tilgang til disse. Lydfilene vil bli oppbevart i innlåst skap, og de vil slettes ved prosjektperiodens slutt. Det vil ikke være mulig å identifisere barnet i resultatene når disse publiseres i en eller flere artikler.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil opplysninger om eleven anonymiseres. Ved deltakelse i studien trenger verken skole eller lærer få vite at eleven deltar. Dersom dere eller eleven velger å ikke delta eller senere velger å trekke seg, vil verken skole eller lærere få vite noe om dette. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side og sender den inn i vedlagte frankerte svarkonvolutt. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan jeg kontaktes på mobil 990 38 427 eller ved adressene nedenfor. Håper dere har mulighet til å delta.

Med vennlig hilsen
Hege Merete Somby
Forskningscenter for barn og unges kompetanseutvikling (BUK), Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 Lillehammer

hege.somby@hil.no

Samtykke til deltakelse i studien

Til foresatte for elever i ordinær undervisning som deltar i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift.

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

(Signert av foresatte, dato)

Navn på skole eleven tilhører: _____

Navn på elev: _____

Vi kan kontaktes for å gjøre avtale om intervju på telefonnummer: _____



Til foresatte ved XXX ungdomsskole

Forespørsel til foresatte om deltakelse for deres barn i forskningsprosjektet

“Entreprenørskap i utdanning med fokus på barn med særlige behov”

Til foresatte for elever som mottar ekstra hjelp og støtte i undervisningen, og som deltar i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift.

Bakgrunn og hensikt

Denne henvendelsen sendes ut til foresatte som har barn som mottar ekstra hjelp og støtte, og deltar i Elevbedrift på skolen. Det er nylig gjort en stor elevundersøkelse som tyder på at Elevbedrift øker læring for elever som får ekstra hjelp og støtte i undervisningen. Vi ønsker å følge opp denne studien ved å intervjuere elever som får slik støtte og elever i ordinær undervisning om hva de tenker om denne arbeidsmetoden, og hvordan de opplever det å jobbe i en Elevbedrift.

Undersøkelsen omfatter

- elever som får ekstra hjelp og støtte i undervisningen, og deltar i Elevbedrift
- elever som ikke får slik støtte, men som deltar i Elevbedrift
- deres lærere.

Prosjektet gjennomføres av doktorgradsstipendiat Hege Merete Somby ved *Forskningsenter for barn og unges kompetanseutvikling* ved Høgskolen i Lillehammer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien består av ett intervju som vil vare ca. 45 minutter. Spørsmålene som stilles handler om hvordan eleven opplever det å jobbe med Elevbedrift som arbeidsmetode; hva eleven lærer; og hvordan elever opplever samarbeidet med andre elever og lærere. Dersom foreldre ønsker å få se intervjuguiden på forhånd, kan denne sendes ved forespørsel.

Av de som sender inn vedlagte samtykke vil det trekkes ut 18 elever som blir intervjuet vinteren 2014/2015. De som ikke blir trukket ut vil få en tilbakemelding om dette. Intervjuet med elevene vil skje som en samtale, og det vil foregå i deres nærområde, enten i deres hjem eller på et offentlig sted dersom dere heller ønsker det. Tid og sted vil avtales mellom dere og forskeren før intervjutidspunktet. Det vil ikke bære noen økonomiske utgifter forbundet med deltakelse i studien.



Høgskolen
i Lillehammer

Lillehammer University College - hil.no

Hva skjer med informasjonen om ditt barn?

Prosjektet varer frem til 1. juli 2016. Intervjuene tas opp på lydfil, men det er bare jeg som vil ha tilgang til disse. Lydfilene vil bli oppbevart i innlåst skap, og de vil slettes ved prosjektperiodens slutt. Det vil ikke være mulig å identifisere barnet i resultatene når disse publiseres i en eller flere artikler.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og dere kan når som helst trekke deres samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom dere trekker dere, vil opplysninger om eleven anonymiseres. Ved deltakelse i studien trenger verken skole eller lærer få vite at eleven deltar. Dersom dere eller eleven velger å ikke delta eller senere velger å trekke seg, vil verken skole eller lærere få vite noe om dette. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side og sender den inn i vedlagte frankerte svarkonvolutt. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan jeg kontaktes på mobil 990 38 427 eller ved adressene nedenfor. Håper dere har mulighet til å delta.

Med vennlig hilsen

Hege Merete Somby

Forskningscenter for barn og unges kompetanseutvikling (BUK), Høgskolen i Lillehammer

Postboks 952

2604 Lillehammer

hege.somby@hil.no

Samtykke til deltakelse i studien

Til foresatte for elever som mottar ekstra hjelp og støtte i undervisningen, og som deltar i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift.

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

(Signert av foresatte, dato)

Navn på skole eleven tilhører: _____

Navn på elev: _____

Vi kan kontaktes for å gjøre avtale om intervju på telefonnummer: _____

Vedlegg 5



Til lærere ved XXX ungdomsskole

Forespørsel til lærere om deltakelse i forskningsprosjektet

“Entreprenørskap i utdanning med fokus på barn med særlige behov”

Til lærere som underviser i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift og som har elever som får spesialundervisning.

Bakgrunn og hensikt

Denne henvendelsen sendes ut til lærere som underviser i Elevbedrift på skolen og som har elever som får spesialundervisning. Det er nylig gjort en stor elevundersøkelse som tyder på at Elevbedrift øker læring for elever som mottar spesialundervisning, og vi ønsker å følge opp denne studien ved å intervjuere elever som mottar spesialundervisning, elever i ordinær undervisning og lærere som underviser i Elevbedrift om hva de tenker om denne arbeidsmetoden og hvordan de opplever det å jobbe i en Elevbedrift.

Undersøkelsen omfatter

- elever som får spesialundervisning og deltar i Elevbedrift
- elever som ikke får spesialundervisning men som deltar i Elevbedrift
- deres lærere.

Prosjektet gjennomføres av doktorgradsstipendiat Hege Merete Somby ved *Forskningscenter for barn og unges kompetanseutvikling* ved Høgskolen i Lillehammer.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien består av ett intervju som vil vare ca. 45 minutter. Spørsmålene som stilles handler om hvordan læreren organiserer opplæringen når elevene jobber med Elevbedrift som arbeidsmetode, hvordan man jobber med Elevbedrift ved skolen, hvilken rolle læreren opplever at han/hun har i opplærings situasjonen, og hvordan Elevbedrift fungerer for elever med særlige behov. Dersom læreren ønsker å få se intervjuguiden på forhånd, kan denne sendes ved forespørsel.

Av de som sender inn vedlagte samtykke vil det trekkes ut 5 lærere som blir intervjuet vinteren 2014/2015. De som ikke blir trukket ut vil få en tilbakemelding om dette. Intervjuet med lærerne vil skje som en samtale, og det kan foregå i deres nærrområde, enten ved deres arbeidsplass, i deres hjem eller på et offentlig sted dersom dere heller ønsker det. Tid og sted vil avtales mellom dere og forskeren før intervjutidspunktet. Det vil ikke bære noen økonomiske utgifter forbundet med deltakelse i studien.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Prosjektet varer frem til 1. juli 2016. Intervjuene tas opp på lydfil, men det er bare jeg som vil ha tilgang til disse. Lydfilene vil bli oppbevart i innlåst skap, og de vil slettes ved prosjektperiodens slutt. Det vil ikke være mulig å identifisere læreren i resultatene når disse publiseres i en eller flere artikler.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil opplysninger du gir slettes. Ved deltakelse i studien trenger verken skolen eller andre lærer få vite at du deltar. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side og sender den inn i vedlagte frankerte svarkonvolutt. Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan jeg kontaktes på mobil 990 38 427 eller ved adressene nedenfor. Håper dere har mulighet til å delta.

Med vennlig hilsen
Hege Merete Somby
Forskningscenter for barn og unges kompetanseutvikling (BUK), Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 Lillehammer

hege.somby@hil.no

Samtykke til deltakelse i studien

Til lærere som underviser i entreprenørskapsprosjektet Elevbedrift og som har elever som får spesialundervisning.

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

(Signert, dato)

Navn, lærer (blokkbokstaver): _____

Navn på skole: _____

Jeg kan kontaktes for å gjøre avtale om intervju på telefonnummer: _____

Vedlegg 6

Intervjuguide elever

Hvilke erfaringer og opplevelser har eleven med EB i skolen?

- Fortell litt om prosjektet ditt
- Hvordan liker du å jobbe med entreprenørskap?
- Hva liker du spesielt godt ved å jobbe på denne måten?
- Hva er vanskelig ved å jobbe på denne måten?
- Lærer du noe spesielt godt?

Tett oppfølging av engasjert/motivert lærer

- Får du noe hjelp av læreren?
- Får du noe hjelp av andre voksne som jobber med elevbedrift?
- Fortell litt om hvordan lærer eller andre voksne hjelper deg og gruppa di når du jobber med Elevbedrift?

Heterogene grupper

- Fikk du velge hvilken gruppe du skulle være med i?
- Fikk du lov til å bestemme hva du kunne jobbe med?
- Fortell litt om hvordan dere jobber i gruppa, f.eks.
 - er det mye samarbeid?
 - er det noen som jobber mye alene?
 - er det noen som jobber mye mer enn andre?

Virkelighetsnær undervisning/læring

- Lærer du noe ved å jobbe med elevbedrift som du ikke ville lært ellers?
- Er dette noe du kunne få bruk for utenfor skolen?
- Liker du arbeidsoppgavene du har i gruppa?
- Kan du gi meg noen eksempler på episoder der du har lært noe nytt?

Vedlegg 7

Intervjuguide lærere

Hvordan organiserer lærere opplæringen når elevene jobber med EB i skolen?

- Kan du fortelle litt om hvordan dere jobber med Elevbedrift ved deres skole?
- Hvordan oppfatter du din rolle i forhold til elevene, andre lærere, og eventuelle veiledere fra arbeidslivet?
- Hvordan liker du å jobbe med Elevbedrift?
- Er det mange forskjellige lærere inne i løpet av slik arbeidsperiode?
- Er det andre involverte aktører inne? Fra lokalt næringsliv eller andre sosiale aktører?
- Tar du spesifikke hensyn for elever som får spesialundervisning i organisering av arbeidet med Elevbedrift?
 - I så fall hvorfor og hvordan
 - Eller hvorfor ikke
- Kan du si noe om hva som fungerer spesielt godt for denne gruppa av elever når dere jobber med Elevbedrift?
- Kan du si noe om hva som ikke fungerer godt for denne gruppa av elever når dere jobber med Elevbedrift?

Artikkel 1

Vegard Johansen & Hege M. Somby (2016)

Does the “Pupil Enterprise Programme” Influence Grades Among Pupils With Special Needs?,
Scandinavian Journal of Educational Research, 60:6, 736-745

<https://doi.org/10.1080/00313831.2015.1085894>

Artikkel 2

Hege Merete Somby & Vegard Johansen (2017)

Entrepreneurship education: motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school, *European Journal of Special Needs Education*, 32:2, 238-251

<https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1223398>

Artikkel 3

Somby, H.M.

Inclusive Education Through Pupil Enterprises? *International Journal of Disability, Development and Education*. (Under vurdering).

Inclusive Education Through Pupil Enterprises?

(Artikkel under vurdering).

Abstract

Inclusion in education implies a shift in the focus of teaching and learning towards adaptations to diversity in the classroom. There is, however, a lack of literature regarding its implementation. This article asks whether the 'Pupil Enterprise Programme' (PEP) as a working method promotes inclusive processes in lower secondary schools. Inclusive education has been operationalised into four elements: fellowship, participation, democratisation and benefit. To investigate the potential of PEP, this study collected data in the form of pupil interviews from three Norwegian lower secondary schools. This data includes both pupils who received additional special educational support and those who did not. The analysis indicates that PEP promotes inclusive processes. However, the variation in benefit between the two groups requires the teacher to know each pupil and to be able to intervene in the PEP process to make adjustments according to the pupils' specific needs.

Introduction

Following the Salamanca Statement in 1994, an international movement to reform education so that it adapted to pupil diversity, rather than having children to adapt to education, began in earnest. However, the overarching aim of inclusion is still a worldwide challenge to school systems and the difficulties of creating fully inclusive schools remain (Ainscow, 2005). Florian and Spratt (2013) point to challenges regarding the interpretation and inconsistent use of the term inclusion and call attention to the lack of literature regarding 'how an inclusive pedagogy should be enacted in a classroom setting' (p. 120). This article takes up the challenge by investigating the ways in which entrepreneurship education can work as a method to promote inclusive processes in compulsory education. The commitment to entrepreneurship education in Europe is a promising trend and in the European Union (EU), countries have implemented entrepreneurship education at all levels of education (Johansen & Schanke, 2013). This article concentrates on Norway, a European front-runner in entrepreneurship education (Johansen, 2012), that has adopted a working method known as pupil enterprises. This approach is the most common in compulsory schools in Norway, and pupils and teachers most often associate this approach with entrepreneurship education (Johansen & Schanke, 2013). Norway is a particularly interesting case in the investigation of outcomes of pupil enterprises because the participation in these projects most often involves every pupil and therefore exemplifies an inclusive pedagogy in a classroom setting.

The central research question in this article is as follows: *Does participation in the Pupil Enterprise Programme benefit all pupils, and are Pupil Enterprise Programmes successful in promoting inclusion?* This study has investigated this question by interviewing pupils in lower secondary school (age 13-16) who have participated in the Pupil Enterprise Programme (PEP).

To investigate the potential of PEP to promote inclusive education this study has focused on four central elements for working with inclusion in school: fellowship, participation, democratisation and benefit (Haug, 2003). The study uses data collected from Norwegian lower secondary

schools where entrepreneurship education involving PEP is an established working method.

Inclusion

Inclusion implies a shift in the focus of teaching and learning. Instead of orientating education and training towards the majority of pupils in the classroom and complementing this with additional support for *some*, inclusion implies responding to the diversity within that classroom (Florian & Linklater, 2010). Booth (1996) broadly defines inclusive education as increasing pupil's participation in both the culture and curricula of a school. Inclusion is nevertheless strongly associated with special education (Haug, 2010), despite the Salamanca Statement's emphasis on special education as a problem area (UNESCO, 1994). The goal of inclusive education is to create a learning environment where all pupils are accepted, and is, according to UNESCO, founded on values of democracy, tolerance and respect for differences (2015). Haug (2003) has operationalized these values, and according to him, four elements are specifically relevant to inclusion: fellowship, participation, democratisation and benefit. These goals are central for schools that seek to promote inclusive education and (Haug, 2003).

The first element is 'fellowship', the relationship each child has to a school class, socially, culturally and professionally. This implies that no one should be segregated owing to personal characteristics, either from the school or from the classroom. It implies the possibility of diverse pupil fellowship. Within the context of Norway, most pupils attend mainstream schools in their local neighbourhood (Vislie, 2003). National statistics from 2015 (GSI) show that only 0.6 per cent of compulsory school age pupils attend special schools or a special-needs unit within a mainstream school. The situation in Norwegian schools fulfils, therefore, to a large extent the condition of fellowship (Hausstätter & Jahnukainen, 2014).

The second element is 'participation'. This involves the individual duties and rights that schools, teachers and pupils have to one another. This goes further than simple attendance and makes the distinction between being a genuine participant and an inactive onlooker. Where inclusion is a goal, Haug (2003) points to how being a participant is twofold: one has to contribute and subsequently to gain from the others' contributions. This means that personal capacity will play a part for all participants whether they are contributing or acquiring from others' contributions. In Norwegian schools, pupil participation and individual active engagement in education is, to a large extent, expected and part of a democratic practice (Arnesen & Lundahl, 2006), thus, Norwegian pupils have peer-working experiences from early on.

The third element is 'democratisation'. This implies the equal opportunity to influence matters that concern oneself and one's education. The aim is to have all pupils' 'voices' heard through common efforts to reach acceptable solutions for everyone involved in the school setting. As Haug (2003) emphasises, even though everyone should have a say, there needs to be consideration for both the individual and the group.

The fourth element is 'benefit', which in this context deals with social and academic benefits for all. In this study, the concept is defined in relation to differentiation, as Haug (2003) points

out. Within ordinary education and training, differentiation is necessary to ensure that all pupils benefit. Differentiation would entail the teacher's ability to adapt tasks or supervision for pupils when necessary so that all can benefit.

These four elements are useful for evaluating whether entrepreneurship education can be used as an inclusive method.

Entrepreneurship Education

The increasing development in schools across Europe demonstrates the importance of entrepreneurship in education. The European Commission (EC) has stated that entrepreneurship is crucial for economic growth and social development, and has recommended its use at all levels in the educational system (EC, 2006, European Commission Enterprise and Industry 2010). Entrepreneurship education is understood in many ways. From a narrow perspective, it deals with fostering entrepreneurs and more broadly, it covers various activities with an aim to foster entrepreneurial mindsets, attitudes and skills (Fayolle, 2007). Therefore, entrepreneurship education can be integrated in educational settings in different ways and by adopting various working and teaching methods.

In Norway, entrepreneurship in education can be found in the National Curriculum (2006), where it is promoted in the general part of the curriculum and in specific subjects. It is also presented in several White Papers (Ministry of Education and Research 2009, Ministry of Local Government and Regional Development 2009, Ministry of Trade and Industry 2008). This commitment is anchored in a Strategic Plan, (Ministry of Education and Research, Ministry of Trade and Industry & Ministry of Local Government and Regional Development, 2007) and an Action Plan (Ministry of Education and Research, Ministry of Local Government and Regional Development & Ministry of Trade and Industry 2009) which involves cross-ministerial collaboration.

The Action Plan takes a broad perspective to promoting entrepreneurship education. In addition to learning specific business skills, it aims to develop personal qualities including creativity, risk-taking and cooperation, which in turn are used as tools for academic learning (Ministry of Education and Research, Ministry of Local Government and Regional Development & Ministry of Trade and Industry, 2009). According to the Action Plan, the education and training aim to increase competence in the Norwegian national curriculum. However, the main objective is to make pupils '(...) able to perceive new opportunities and making them work in a number of social areas' (2009, p. 7). Even though the choice of how to implement the governmental requirements is left to the local schools, the most common working method associated with entrepreneurship education is pupil enterprises (Johansen & Schanke, 2013).

The Pupil Enterprise Programme and Pupils Receiving Additional Support

The local school may run pupil enterprises, but the non-profit organisation Junior Achievement – Young Enterprise (JA-YE) typically does so. JA-YE works collaboratively with the educational system and the business sector, aiming to inspire young people to be creative and to give them skills in innovation and income-generation at all levels of education. JA-YE offers PEP, which is considered ‘best practice in entrepreneurship education’ by the EC (2005) for pupils in lower secondary school (8th-10th grade), which in Norway covers 13-16 year olds. In these mini-enterprises, pupils are gathered in groups where they establish, run and complete an enterprise over a short length of time. The groups have a high level of autonomy with the teacher as supervisor, and they work towards learning goals in both practical and theoretical ways. JA-YE provides exercises and learning activities throughout the PEP. This organisation also offers help with kick-off events and visits schools when the PEP is being run. They also organise fairs and competitions for enterprises, offering prizes in different categories. Even though the JA-YE offers to run the PEP, there are considerable differences in how individual schools work with the programme with respect to both pedagogy and the intensity of the project, which are also reflected in how the schools in this study worked with the PEP.

Elements in both the organisation and content of the PEP may enhance the possibilities for inclusion, which can benefit pupils with special needs education. First, the manner in which three stages of the PEP (i.e., establishment, production and closure) take place depends on the participating individuals, their experience and creativity, and not a fixed pattern. Thus, beyond the formal curriculum this participation can develop creativity, practical and social skills. This can benefit pupils with more practical skills and enhance their learning experience. Secondly, the pupils work with specific areas from the formal curriculum, such as writing applications for working positions in the PEP (relevant to the subject Norwegian), accounting (Mathematics) and promoting their sales products (Norwegian and English). The policy documents also state the expectation of a formal learning outcome in entrepreneurship education (Ministry of Education and Research, Ministry of Local Government and Regional Development & Ministry of Trade and Industry, 2009). For pupils with special needs education, this is of particular importance as they ordinarily show significantly poorer academic results compared with their peers (Nordahl & Hausstätter, 2009; Markussen, 2004).

A recent study conducted by Johansen and Somby (2015) has confirmed that pupils who both received additional support in ordinary education and participated in PEP had significantly higher grades in written Norwegian and Mathematics, compared with pupils who received additional support but had not participated in PEP. These findings indicate that the PEP is a suitable learning method for improving the academic performance of those pupils receiving additional support. This study (Johansen & Somby, 2015), however, did not find any consistent explanation for these differences, but it did indicate some elements that might be favourable towards pupils with special needs education, such as practical learning situations, heterogeneous groups, close cooperation and highly engaged teachers (2015). A second quantitative investigation (Somby & Johansen, 2017) investigated the factors of self-motivation and work effort in in order to see if

these could explain the increased levels of performance in written Norwegian and Mathematics. However, this study (Somby & Johansen, 2017) found no significant variation between pupils receiving additional support in ordinary education and those who did not in the analysis of the factors of motivation.

Method

Setting and Context

This study has investigated pupils, both with and without special educational needs, participating in the PEP in compulsory schools and how they experienced this entrepreneurial education. The data for this study is based on semi-structured interviews with 20 pupils as shown in Table 1. All the pupils were in lower secondary schools and were aged 14-15 years. Of the 20 pupils, five (including one girl) received additional support because they were unable to benefit sufficiently from the ordinary education offered. These five children, however, participated on an equal footing with their peers when working on their PEP and received no special educational support. The interviews took place during the spring term of 2015 at three different schools in one region of Norway.

The respondents in School A came from two different classes, and five of the participants worked on the same enterprise project. The two remaining respondents had special educational needs and worked on two different enterprise projects. In School B the respondents came from the same class but none participated on the same enterprise project. School C had only one enterprise project owing to the small size of the school. The respondents in school C came from both the eighth and ninth grades. At the time of the interviews, all the pupils had participated in developing a business, and whereas some had finished their work, some were still running their enterprise.

Table 1: Division of pupils in the schools.

| School size 2014/15 | Ordinary education | Receive additional support* |
|----------------------------|---------------------------|------------------------------------|
| School A 100 < x < 150 | 2 girls 3 boys | 2 boys |
| School B 200 < x < 250 | 2 girls 2 boys | 1 boy |
| School C x < 50 | 3 girls 3 boys | 1 girl 1 boy |

* Pupils in this group are referred to as pupils with Special Educational Needs (SEN) when presenting results.

The three schools were selected because of their long experience with a JA-YE-organised PEP. This was essential because it is more likely these schools would have a focus on the JA-YE approach and involve *all* the pupils in PEP in heterogeneous groups. There are huge variations in how Norwegian lower secondary schools implement entrepreneurship education, and for this study it was vital that the PEPs involved the whole group of pupils. Similarly, the schools needed to organise the work of the PEP as a project for the whole school level. Some schools offer mini-en-

terprises within their own organization, and might construct groups especially for pupils who are offered a hiatus from theoretical subjects in order to do something practical.

This study sent requests to participate in this research to six schools that worked with PEPs in two Norwegian counties. Of these six, three did not participate, one school declined, another stopped communicating after an initial positive response, and one school did not respond. For the three schools that chose to participate, contact was initially made with the head teacher who later in the process established contact with the teachers who were most involved with the PEPs. These teachers dealt with the request and consent forms, which were then distributed to the pupils and their parents for signing. The respondents were selected from those who responded. At School C all pupils were asked to be respondents, though some declined. Before the interviews a conversation with the teacher involved was held in order to ascertain how the school organised the PEPs, which is described in the next section.

School Organization of PEP

At school A, the period of PEP lasted the whole school year in the ninth grade, but the length and intensity of each enterprise differed. The groups chose how long the enterprise would be active and the schedule for each week allotted time for this work. In the introduction to the PEP there was a kick-off at the beginning of the school year which involved pupils, parents, several teachers and a representative from JA-YE. Initially, the attendees suggested and discussed ideas for possible enterprises. From this brainstorming, the teachers then limited the selection of business proposals and presented the final ideas to the pupils. The pupils listed six enterprise ideas that they liked and then the teachers constructed groups on the basis of this information. Each pupil then applied for the position he or she wanted, such as general manager, financial controller or co-worker. The teachers then conducted interviews, and they placed pupils into the various positions. Each group then worked on their enterprise for different lengths of time and all enterprises were closed at the end of the school year.

As with School A, School B conducted the PEP in the ninth grade. In School B the pupils worked from brainstorming to the establishment of the enterprises, production and closure within a period of three weeks. As in School A, the teachers limited the selection of enterprises and then the pupils applied for the positions they wanted. In School B, the pupils were required to hand in three applications, where two had to be for different positions in the same enterprise. The local representative from JA-YE conducted interviews for the positions of general manager and financial controller and filled the positions. The second week was used for planning, and the third week for producing a product or offering a service. At the end of the three weeks, the groups presented their work before a local jury consisting of the head teacher, the representative from JA-YE and a bank representative. The jury assessed the enterprises and elected the best enterprise on the basis of several criteria.

School C was a small rural school with few pupils at each age group, and thus the organization was quite different from the other schools. This school worked continuously with the PEP during both the eighth and ninth grades. The PEP was treated as a subject on their weekly timetable. In addition, because of low pupil numbers, there was only one enterprise at each grade level.

Accordingly, the brainstorming period focused on agreeing what business the pupils wanted to work with. The pupil groups decided on a general manager and a financial controller, but these roles were not rigid. Their focus was much more concerned with establishing agreement with new decisions.

The Interview

The interviews lasted from 11 to 30 minutes, with an average of 20 minutes. The interview guide comprised four parts. The first part dealt with a description of the specific enterprise the pupil had been engaged in, how the pupil enjoyed working with the enterprise specifically and their opinion of the PEP as a working method generally. The second part was concerned with teacher involvement and relations with the teacher. The third part was concerned with the group: how they chose the enterprise to work in, how the cooperation in the group unfolded and whether they or others were excluded in some way. The last part dealt with the practical aspects of the programme and the 'real-life' work experiences they had.

Results

The results of this investigation are organised on two levels. At the first level, the pupil population is analysed as a whole in relation to fellowship, participation, democratisation and benefit, as described above. This was done as follows. The interview guide was based on the pupils' work on the PEP. The first part of the interview focused on their own enterprise, how they liked working on the PEP and what was difficult with this working method. Subsequently, the questions were directed towards elements that might be favourable towards pupils with special needs education, such as practical work experiences, heterogeneous groups and close cooperative interactions with engaged teachers. The pupils' answers to these questions were then categorised according to fellowship, participation, democratisation and benefit. For instance, answers regarding the constellation of groups fell into the category of 'fellowship'. Answers regarding how they or their peers were actively able to participate and cooperate in the enterprise fell in the category 'participation'. Questions directed towards their practical work experience generated, for instance, answers related to the quality of the cooperation within the group. Some pupils experienced difficulties between the peers within the group relating to the workload and the distribution of tasks. Some pupils related experiences of fruitful discussions and coming to agreements. Answers like these were categorised under 'democratisation'. When pupils elaborated on their enterprises they did not necessarily articulate specific learning outcomes, although some pupils were very specific about their enhanced skills. However, some expressed how they had made new friends, some considered how they thought differently about cooperation and some reflected on the social benefit. These answers were categorised under 'benefit'.

At the second level of the analysis, a comparison was made between the pupil group receiving additional special education support and the group that did not. The aim is to investigate whether there are any differences between these two pupil groups in relation to the four elements of inclusion.

Fellowship

The teachers at the three schools clarified that *all* pupils in the grade in question were participating in the enterprises. The teachers at Schools A and B explained how they first composed the groups on the basis of the pupils' wishes, then assessed positions on the basis of the interviews for the two manager positions, and finally considered if anyone would be a 'bad match' workwise. All pupils belonged to a specific class and collectively participated from the very beginning. In relation to cooperation and participation, group considerations are interesting, for example, when enterprise groups are founded on friendships, the emphasis on consensus might preclude reflections on cooperation (Riese, 2010).

In this study, however, only one pupil (B, pupil 1 SEN) expressed that friendship was a factor when applying for a position. The remaining pupils reported that the theme of the enterprise was most important in their choice. Accordingly, the factor of friendship affected the pupils' reflections less in this study. Some of the pupils also said they gained new friends during the PEP with peers they previously had had little contact:

I was kind of friends with the boys, but I did not spend time with them outside of school, so I didn't have a strong relationship with them. That was not the reason [for the decision] but we have become much better friends. Now I talk with them all the time. (A, pupil 4)

Some pupils said they did not work with any of their close friends during this period. Accordingly, many pupils in school A and B worked with peers they were not close friends with. For School C this was not an issue because the pupils in the eighth grade participated in one enterprise, and pupils in the ninth grade in another. None of the respondents in the schools reported that pupils were excluded from the work in the PEP. These findings show how PEP offers an opportunity to work in a fellowship regardless of established relationships between peers and academic presuppositions. This fellowship between pupils transcends personal characteristics.

Participation

This element contains both a right and an obligation from the pupil. As a participator, the pupil has a responsibility to partake in the development of the group. The pupils have an obligation to contribute to the group, but at the same time they have a right to receive contributions from the other members of the group (Haug, 2003). Accordingly, pupils have to be active for the common good of the group. The interviews revealed that this seemed to work out well for the participants in the PEP. When asked questions on participation, cooperation and responsibilities within the group, no one reported that they or their co-workers had been ignored. When responding to the question, 'Was anyone excluded at any level during the enterprise?', the pupils expressed:

No, I think everyone got to say something during the planning period. (...) I think everyone expressed their ideas and thoughts on the matter. (B, pupil 2)

Everyone was involved. We always listen to everyone's opinions, and if someone comes up with an idea, we all listen so that everyone agrees. (C, pupil 5)

All the pupils I talked to informed me that they did not observe anybody having to work alone,

except for some of the leaders who chose to do some work at home:

Our leader worked alone sometimes, at home. Because she wanted to. Because she didn't want a poor grade. (A, pupil 2, SEN)

Thus, they organised their work together and with different tasks at certain times. Thus, they did not do all the work together, but instead they distributed the work across the group and they expressed the feeling that the process was fair:

I feel very secure when I work with the things I do because I know they [group members] do a good job, so together we do a very good job, in my opinion. (...) everybody cheered each other along and we found extra motivation, as opposed to working alone and feeling that it was going nowhere and no one is there to push you. But if I need to write something, like a market survey and feel I can't manage, I just ask the rest of the group and they will help. So everybody is very motivated. (A, pupil 1)

This level of participation also reflects the responsibility the pupils have in their enterprises. They are responsible for their products, and the teachers act as supervisors and practical helpers:

It is the youngsters who run it, kind of. She [the teacher] just supports what we ask her to. (C, pupil 4)

In the interview guide one question regarding help from the teacher is specifically formulated like this: 'Do you [singular] receive any help from the teacher?' (Norwegian has different words for the singular and plural forms of the second person, and in the interview the question was asked in second-person singular). The pupils answered this question with *wel/us*:

Yes, if we ask. (C, pupil 1 SEN)

[I like] that we are creative. (...) We do something...what shall I say? We do something different. (A, pupil 3)

This question is interesting on two levels. First, all the pupils were positive about the teachers, confirming that the teachers were helpful and assisted the pupils when they were called upon. It was clear that the pupils used this help when it was needed, and that the teachers had a guiding, but not a steering, role. Secondly, the pupils were clearly answering as a group and not as an individual on this question. Their needs and belonging were connected with the group's needs. This indicates an equality of participation, regardless of ability or group belonging.

Some of the pupils, however, did talk about conflicts within their groups and some of these conflicts dealt with how much everyone worked. This aspect of participation is strongly connected to the third area of inclusion, democratisation, because the pupils continuously negotiated with each other regarding the tasks as they worked on them. Some of the pupils mentioned how conflicts built up because not everyone participated equally. When this was brought up during the interview, the respondents did not consider it very significant. The conflicts did not overshadow the positive experiences these pupils had with their enterprises, but such incidents obviously caused some frustration at the time.

The pupils who experienced these kind of obstacles related how they tried to solve the issues within the groups first, and, if this was not successful, they asked the teacher to help them. What was common for all the groups that experienced this was how they tried to solve it within the group first, and only if the problem persisted did they take it up with the teacher. For one of the groups, this did not come to a satisfactory solution during the period. In this case, whilst it is an example of how the participation-factor broke down, it also reveals how individuals who were unwilling to participate were seen as problem-factors. In this example the general manager explained how the issue was raised several times, first in the group, then with the teachers as a problem, and in the end was regarded as an unsolvable problem that the general manager took responsibility for. In this case, the intention was to facilitate participation for everyone, but this did not materialise at the individual level. As Haug (2003) points out, it is the schools' job to make sure that the pupils have the opportunity to participate, but the pupils need also to recognise this responsibility.

Democratisation

As discussed above, one element of democratisation is the disagreements within the groups. However, democratisation is visible in several ways. The pupils make decisions, and this is where negotiations regarding the enterprise take place, and they are taken after all participants have had 'a say', and the subject has been discussed. Accordingly, the PEP gives an opportunity to develop knowledge and skills related to democratic processes, which is also a central goal of the Norwegian National Curriculum (2006). Most respondents confirmed this goal as being part of the work of the PEP, which the following statements reveal:

I was very determined that everyone should participate in decision making, (...). That everyone got to express their opinion, but (eh...) it was a few discussions and such. (B, pupil 4)

(...) I have not come up with a lot of ideas, but they have been accepted; the things I did suggest. (A, pupil 4)

We decide what we want to do, and the teacher participates. But we decide a lot on our own. It is actually we who decide, but the teacher is there to help us with practical tasks, and check up on us. (C, pupil 5)

None of the group members felt that their voice was not heard, even if they did not get 'their way' in the discussion. (A, pupil 4)

Both general managers and co-workers confirm this view.

In the second example, a co-worker assesses his contribution to creativeness and reflects on his ability to be a part of the democratic processes. This process was quite similar in all groups. It was also evident that this way of solving disagreements was the pupils' own work and the teacher's role was supervisory.

Benefit

The last element is benefit. This element implies that the education and training is to be an advantage to all pupils, both socially and academically. To reach this aim it is necessary to create pedagogical differentiation in the classroom, and to facilitate additional support within the exis-

ting framework (Haug 2003). This study investigated benefit through questions seeking to gather personal perspectives regarding the learning outcomes during the PEP, possible help from the teacher and the quality of cooperation with peers. The responses reflected a broad diversity in the sample with regard to the benefits of doing the PEP. When pupils express such a diversity of their learning outcomes, a key issue is whether there is enough differentiation to offer an education that is to everyone's advantage. Differentiation would entail the teacher's ability to adapt tasks or supervision for pupils when necessary so that all can benefit. With two exceptions, the respondents confirmed both social and academic learning in the period with responses like these:

In the beginning I was not the manager, but now I am going to have more responsibilities [changing position from co-worker to assisting general manager] and make more decisions and such. So I will learn both, kind of. (A, pupil 1)

I do not do so well on the written part and the preparations, but it is fine when we get to it [the actual execution]. It is kind of very funny. (A, pupil 2 SEN)

It was kind of fun compared to sitting still on the school bench and just... It gets monotonous to just work on school tasks. So it was fun during the week of sales and stuff, it was lots of fun. (B, pupil 1 SEN)

We need to cooperate. If we don't have well-functioning cooperation, it doesn't work. We experienced a day when everyone was exhausted and tired, and we didn't work so well together, and that didn't work out. (B, pupil 3)

The first respondent from these examples was interested in the flow of money, how to use it and how to make a profit, but she was equally engaged with the quality of the cooperation and participation from her peers, as well as the quality of the end product of the enterprise. The second respondent was mostly interested in the practical side of the enterprise. He enjoyed 'doing it, the execution of it. Kind of. The whole thing, being a part of it and contribute' (A, pupil 2 SEN). He also expressed that he did not learn anything new, but had already acquired the knowledge he needed to do the work. Nevertheless, he described how he had to handle some stressful situations during the work and how he and his peers solved these issues. However, he did not connect these processes to a learning outcome. The third respondent also enjoyed the production period of the PEP and talked about parts of the production as the most interesting aspects. He possessed a good insight into the activities of the planning period and mentioned how the money was spent on locations and the flow of capital. The last quotation regarding well-functioning cooperation is reflected across most of the sample. This pupil considered cooperation, discussions and agreement to be a necessity and a joy, though it was at times also a source of frustration.

Two interviewees responded negatively to these questions and expressed their views differently. One of them was a boy who received additional support and he experienced difficulties during the PEP. His experience will be further discussed in the second level of analysis. The second respondent, a boy in ordinary education, argued that the production phase was repetitive and boring and that ordinary education and training would be a more effective learning method:

I find it kind of unnecessary... (...) I feel that we could learn other things I find more

important like maths and science and such. I think that is more important than prepping the products. (...) I think it is kind of fun, but I know that we don't learn much from it. (C, pupil 4)

He expressed a previous expectation of a more flexible PEP period, with excursions, alternative learning aids and more learning *about* businesses. Nevertheless, he enjoyed parts of the work, especially the cooperation with his peers, and he had a sense of responsibility for them: 'I can't just say that I don't want to [do the assigned tasks] when we have made a plan.'

Generally, at the first level of analysis this study shows positive findings by the pupils regarding fellowship, participation, democratisation and benefit when working on the PEP. Accordingly, we can see an inclusive effect. However, the second level of analysis reveals a variation in the sample regarding the pupils receiving special educational support in ordinary education and those who do not. The variation is ambiguous, just as the respondents are different, and the following section will elaborate on this point, though there seems to be common elements between the two groups.

Variation In the Pupil Groups

The variation between the pupil group receiving additional special educational support in ordinary education and those who do not is analysed in relation to the four elements of inclusion. The variation emerges primarily in the analysis of the pupils' benefit. As presented in *Fellowship*, the whole group of pupils are part of an enterprise and follow the ordinary work of the PEP. The same findings occur when we consider *Participation* and *Democratisation*: pupils' responses in both elements confirm their peers' and their own participation, regardless of special needs or not. They are all heard and are able to influence decisions within the work of the PEP.

In relation to *Benefit*, however, the variation is more conspicuous. The findings are connected to responses on the likes and dislikes of the work as well as questions on learning. The variation appears to centre on a pupil's ability to reflect on processes and outcomes. The group receiving additional special educational support is most focused on specific production challenges, such as:

[It is difficult] to get everything to fit together, maybe. Like with the frames [one product in the enterprise], it is kind of a jigsaw. To get all to look alike (...) and straight and nice. (C, pupil 1 SEN)

The best was to make the food and then sell it, because we made quite a lot of money. (B, pupil 2 SEN)

Yes, I've learned to make boxes for candles. (A, pupil 7 SEN)

Even when challenged on other aspects of the process of the PEP, such as creativity, inventiveness or planning, this group of pupils keep expressing their engagement in the production process: 'Well, if I had done it alone, I might not have spent so much time on planning. I mean, it is ok to plan, but...it is really not so much to plan, just take a day and decide what to sell and buy in groceries to it' (B, pupil 1 SEN).

The previous mentioned boy who received additional support and experienced difficulties

during the PEP, expressed his reluctance to work in the PEP with statements like these:

It is not very interesting for me to work with the enterprise, but I do it, because I can't say no.

I would rather have done something different. (...) work for myself... I am used to working alone sometimes.

His absence of interest was reflected through the whole interview, and he expressed a need for daily routines, which are not found in the framework of the PEP. The loose structure was clearly a challenge for this pupil.

This is in contrast to the other group of pupils with no additional needs for support. Their answers were more connected to a holistic perspective on the process, with reflections on cooperation, challenges regarding conflicts in the group and delivering a product with a purpose. This is visible in statements such as these:

You learn a lot about cooperation when you are a part of the group you're in. (...) In a pupil enterprise it seems much more grown-up in a way. It is kind of more serious than in school. (B, pupil 4)

If I were to do it again and could decide, I don't think I would have had a group consisting of only girls. (B, pupil 4)

It is the part of agreeing with each other, because we have so many different ideas, and some of the ideas are not practical and irrelevant. And then we need to discuss, and... Sometimes the discussions don't work out. (A, pupil 6)

These statements show reflections on a meta level; the pupils are assessing the process and how to learn from it. Still, the variation in level of reflection regarding the learning process and outcome is ambiguous. The practical aspect of the PEP is important to group receiving additional special educational support as well, but they talk differently about it: 'I enjoy working on [PEP] because you get some variation in the school day, and don't just sit with a book. I also feel that many learn more when working with practical tasks' (C, pupil 2). This statement is supported by several of the respondents, and reflections on the practical level are even connected to future perspectives.

Conclusion

Findings in this study show that most pupils in both groups have the possibility to participate in a fellowship for all, in democratic processes and social and academic benefits when working on PEP. It seems evident, though, that challenges arise in the area of benefit. In order to ensure the pupils' academic and social benefit, a focus must be placed on the teacher's possibility to act upon the basis of pedagogical differentiation. Pedagogical differentiation implies the teacher's knowledge of each and every pupil's ability and skills, making it possible to challenge pupils when needed. The diversity in the whole of the pupil group demands a pedagogical awareness and systematic

overview to determine whether the pupils receive the desired learning outcome. This study shows that there is variation in benefit between the pupil group receiving additional special educational support in ordinary education and those who do not in the work with the PEP. A teacher who has knowledge of the pupil's abilities must support the necessary differentiation in order to facilitate inclusive processes. This could be done by connecting problems the PEP experiences with theory during subject teaching, drawing on the pupils' experiences. This study has not investigated the teachers' perspective, nor the teachers' efforts regarding supervision and guiding the enterprises. Further research of the teacher's role in PEPs could provide insights on this matter. The element of benefit also presupposes that the pupil is capable of working in relation to peers and in an unstructured form, a question that emerges specifically with pupils with special needs. When pupils with additional support are included in ordinary education, the findings in this study show that the challenge of benefit is particularly difficult when the pupil needs structure and predictability. The working method of PEPs in its current form does not provide this structure. The teacher's role is critical for pupils with such needs. It is necessary for the teacher to know each pupil and intervene during the PEP process in order to make adjustments according to the pupils' specific needs. This would help ensure that all students will benefit from the experience. If a focus on differentiation is in place, then it seems that entrepreneurship education in the form of PEP might work as a method to promote inclusive processes.

References

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: what are the levers for change? *Journal of Educational Change* 6(2), 109-124. doi: 10.1007/s10833-005-1298-4.
- Arnesen, A.-L. & Lundahl, L. (2006). Still social and democratic? Inclusive education policies in the Nordic welfare states. *Scandinavian Journal of Educational Research* 50(3), 285-300. doi: 10.1080/00313830600743316
- Booth, T. (1996). Stories of exclusion: natural and unnatural selection. In E. Blyth & J. Milner (Ed), *Exclusion from School: Inter-Professional Issues for Policy and Practice* (pp 21-36). London: Routledge.
- European Commission. (2005). *Mini-Companies in Secondary Education. Best Procedure Project: Final Report of the Expert Group*. [Brussels]: European Commission.
- European Commission. (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning*. Brussels: European Commission.
- European Commission Enterprise and Industry. (2010). *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education*. Birmingham: ECOTEC.
- Fayolle, A. (2007). *Handbook of research in entrepreneurship education: Vol. 1 : A general perspective*. Cheltenham: Edward Elgar.
- Florian, L. & Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: using inclusive pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education* 40(4), 369-386. doi: 10.1080/0305764X.2010.526588.
- Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: a framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education* 28(2), 119-135. doi: 10.1080/08856257.2013.778111.
- Grunnskolen Informasjonssystem (GSI). (2015). *Offisielle tall for 2015* [Official Numbers for compulsory education 2015]. Oslo: Norwegian Directorate for Education and Training.
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? [Does Special Education have a Place in the School for All?]. *Nordisk tidsskrift for spesialpedagogikk* 81(2), 86-94.
- Haug, P. (2010). Approaches to empirical research on inclusive education. *Scandinavian Journal of Disability Research* 12(3), 199-209. doi: 10.1080/15017410903385052.
- Hausstätter, R. & Jahnukainen, M. (2014). From Integration to Inclusion and the Role of Special Education. In F. Kiuppis & R. Hausstätter (Ed), *Inclusive education twenty years after Salamanca*, (pp 119-131). New York: Peter Lang.
- Johansen, V. (2012). Entrepreneurship Education and Academic Performance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(3), 300-314 doi: 10.1080/00313831.2012.726642.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2013). Entrepreneurship Education in Secondary Education and Training. *Scandinavian Journal of Educational Research* 57(4), 357-368. doi: 10.1080/00313831.2012.656280.
- Johansen, V. & Somby, H. M. (2015). Does the “Pupil Enterprise Programme” Influence Grades Among Pupils With Special Needs?, *Scandinavian Journal of Educational Research*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1080/00313831.2015.1085894>.

- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* 19(1), 33-48. doi: 10.1080/0885625032000167133
- Ministry of Education and Research. (2006). *National Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training*. [Oslo]: Ministry of Education and Training.
- Ministry of Education and Research. (2009). *Education Strategy*. (Report No. 44 to the Storting, 2008-2009). Oslo: Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research, Ministry of Local Government and Regional Development, and Ministry of Trade and Industry. (2009). *Entrepreneurship in Education and Training – from compulsory school to higher education 2009-2014*. Oslo: Ministry of Education and Research,.
- Ministry of Education and Research, Ministry of Trade and Industry, and Ministry of Local Government and Regional Development. (2007). *See the Opportunities and Make them Work! - strategy for entrepreneurship in education and training 2004-2008*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Ministry of Local Government and Regional Development. (2009). *Local growth and hope for the future*. (Report No. 25 to the Storting, 2008-2009). [Oslo]: Ministry of Local Government and Regional Development.
- Ministry of Trade and Industry. (2008). *Et nyskapende og bærekraftig Norge* [An Innovative and Sustainable Norway]. (Report No. 7 to the Storting, 2008-2009). [Oslo]: Ministry of Trade and Industry.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R. S., (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: situasjonen til elever med særskilte behov for oppløring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* [The assumptions, efforts and results of special education during the Knowledge Promotion Reform]. (Vol. nr. 9-2009). Elverum: Hedmark University College.
- Riese, H. (2010). *Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises*. Ph.D., Bergen University.
- Somby, H. M. & Johansen, V. (2017) Entrepreneurship education: motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school. *European Journal of Special Needs Education* 32(2), 238-251. doi: 10.1080/08856257.2016.1223398
- UNESCO (1994). *The Salamanca Statement and Framework for action on special needs education: adopted by the World Conference on Special Needs Education; Access and Quality. Salamanca, Spain, 7-10 June 1994*: Unesco.
- UNESCO (2015). Ten questions on inclusive education. Retrieved from <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/strengthening-education-systems/inclusive-education/10-questions-on-inclusive-quality-education/>.
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education* 18(1), 17-35. doi: 10.1080/0885625082000042294.

Artikkel 4

Somby, H.M. (2017).

Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov. Tidsskriftet

FoU i Praksis, 11(2), 41-58.

Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov

Hege Merete Somy

Hege Merete Somy
Høgskolen i Innlandet.
hege.somy@inn.no

Elevbedriftsmetodikk ser ut til å sammenfalle med gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov. Elevbedrifter i ungdomsskolen er pedagogiske opplegg der elevgrupper starter opp, driver og avvikler en bedrift, og noe av hensikten er å gi elevene praktiske erfaringer gjennom aktive arbeidsmetoder i samarbeid med andre. Elevbedriftsmetodikken gir også mulighet for å jobbe med inkludering i opplæringen, noe som er særlig positivt for denne elevgruppen. Artikkelen belyser organisatoriske valg lærerne tar for elever med særlige behov når de deltar i elevbedrift, og lærerintervjuene viser hvordan de pedagogiske vurderingene lærerne gjør for elevene med særlige behov, er i tråd med en inkluderende opplæring.

Nøkkelord: entreprenørskap i opplæringen, elevbedrift, inkluderende opplæring, ungdomsskole, lærererfaringer, intervju

Introduksjon

Deltakelse i entreprenørskapsprosjektet elevbedrift har vist seg å ha positiv innflytelse på faglige prestasjoner for elever med særlige behov i grunnskolen (Johansen & Somy 2016). Studien til Johansen og Somy (2016) peker på at dette kan ha sammenheng med elevbedriftens organisering og innhold, og at elevbedriftsmetodikken ser ut til å sammenfalle med gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov. Disse funnene bør være av interesse for både skoler og lærere i og med at verken omfang eller resultater av spesialundervisning ser ut til å ha en ønsket effekt. Omfanget av elever som har vedtak om spesialundervisning, har vært relativt stort det siste tiåret, og omfatter 11 prosent av 10.-trinns elevene skoleåret 2016/17 (GSI 2016). Som gruppe viser disse elevene betydelig lavere skolefaglige prestasjoner sammenlignet med resten av elevgruppen, og tidligere undersøkelser viser at resultatene ikke står i forhold til de

tiltakene som settes inn (Nordahl & Hausstätter 2009; Pijl, Frostad & Mjaavatn 2013; Solli 2005). Spesialundervisningen gis også i økende grad i segregerende former, enten som smågruppetiltak eller i en-til-en-undervisning (Nes 2013). Dette til tross for at en inkluderende organisering av opplæringen gir positive skolefaglige resultater for denne elevgruppen (Markussen 2004; Boaler 2008; Markussen, Frøseth & Grøgaard 2009; Opheim, Grøgaard & Næss 2010). Disse utfordringene understreker behovet for arbeidsmetoder og pedagogiske løsninger som omfatter *alle* elevene. Denne artikkelen vil dermed undersøke hvordan skoler og lærere organiserer opplæringen og begrunner sine pedagogiske valg for elever med særlige behov når de arbeider med elevbedrift. Forskningsspørsmålet som stilles er *Hvordan organiserer lærere elevbedrift for elever med særlige behov i en inkluderende opplæring?*

Elevbedrift og den inkluderende opplæringen

Entreprenørskap i utdanningen er et politisk prioritert område, og det drives en målrettet satsing på alle utdanningsnivåer for å utvikle en kultur for entreprenørskap både nasjonalt og internasjonalt. I Norge er satsingen forankret i nasjonale handlingsplaner, i Kunnskapsløftet og i stortingsmeldinger fra flere departementer (se eksempelvis Kommunal- og regionaldepartementet 2008–2009; Kunnskapsdepartementet 2008–2009; Nærings- og handelsdepartementet 2008–2009). Styringsdokumentene uttrykker en forventning om at opplæring i entreprenørskap vil gi særlig effekt på motivasjon og læringsutbytte gjennom å være en praktisk arbeidsmetode, uten at det finnes støtte for dette (Somby & Johansen 2017). Styringsdokumentene gir heller ingen tydelige føringer på den praktiske implementeringen, men gir skolene mulighet til å velge strategier selv. Handlingsplanen vektlegger en bred tilnærming gjennom å sidestille tre mål for opplæringen. Den skal utvikle personlige egenskaper og holdninger, som eksempelvis kreativitet, risikovilje, samarbeidsevne, stimulere til læring i fag og grunnleggende ferdigheter, i tillegg til å utvikle kunnskap om spesifikke entreprenørielle ferdigheter. I grunnskolen viser dette seg ofte som tverrfaglige prosjekter, men det kan også være arbeidsformer som legger vekt på entreprenørielle egenskaper og holdninger som eksempelvis kreativitet og initiativ, eller som et spesifikt emne i et fag (Johansen & Schanke 2014). Entreprenørskap i utdanningen presenteres dermed som en opplæringsform som kan bidra til å nå både kunnskapsmål, ferdighetsmål og holdningsmål. I ungdomsskolen er elevbedrifter det entreprenørskapsprosjektet som i størst grad assosieres med satsingen, og det mest utbredte tilbudet i skolene (Johansen & Schanke 2014). Elevbedriftene drives som prosjekter, og har flere fellesnevner med prosjektarbeid, som eksempelvis en tverrfag tilnærming, problemløsningsarbeid, inndeling i grupper, og lærer som veileder.

Elevbedrifter er pedagogiske opplegg der elevgrupper starter opp, driver og avvikler en bedrift, gjerne i samarbeid med lokale private eller offentlige aktører. I arbeidsperioden vil elevene få en enkel forståelse av hvordan det er å drive en bedrift, og noe av hensikten med denne arbeidsmåten er å gi elevene tro på egne evner, utvikle kreativitet og evne til å se muligheter rundt seg (Ødegård 2014). Målsettingen er å oppmuntre til innovative løsninger som kan presenteres som et produkt, en tjeneste eller et arrangement. Ødegård (2014) fremhever at ideer og gjennomføring av bedriften er elevenes ansvar, men at de skal få oppfølging og veiledning av enten læreren og/eller eventuelle eksterne aktører. Elevenes aktivitet er på denne måten sentral i arbeidsperioden og et premiss for læringsutbyttet.

Elevaktivitet, erfaringslæring, samarbeid og medvirkning er noe som knyttes til konstruktivistiske og sosiokulturelle læringsteorier fra blant andre Vygotsky, Dewey og Bruner (Ødegård 2014). I deres teorier om læring og sosialisering er egenaktivitet en forutsetning for å tilegne seg ny kunnskap. Dette forklares ved at individet lærer i stadig interaksjon med omgivelsene, der nye forståelser konstrueres rundt allerede eksisterende kunnskap. Dette innebærer at elevene må være aktive i sin egen læringsprosess, og at de erfaringene de gjør seg i møte med noe nytt, fører til læring. I et entreprenørskapsperspektiv brukes gjerne Deweys kjente uttrykk «Learn to know by doing and to do by knowing» for å synliggjøre denne relasjonen mellom handling og kunnskap. Elevbedriftene kan altså gi mulighet for en opplæring tett knyttet til virkelighetsnære situasjoner der elevaktivitet er et sentralt pedagogisk grep. Elevbedrifter oppfyller på mange måter handlingsplanens tredelte mål, og er også en metode som er anbefalt av Europakommisjonen for å integrere entreprenørskap i utdanningen (se eksempelvis European Commission Enterprise and Industry 2010). Hele 88 prosent av norske ungdomsskoler tilbyr en eller flere entreprenørskapsaktiviteter, og av disse skolene har 67 prosent tilbud om elevbedrift (Johansen & Schanke 2014). Denne aktiviteten omfatter dermed et stort antall elever i den norske grunnskolen.

Det er et overordnet prinsipp at skolen skal være inkluderende, ta hensyn til en mangfoldig elevgruppe og gi alle like muligheter for utvikling (jf. «Prinsipper for opplæringen» i Kunnskapsløftet). En inkluderende opplæring innebærer dermed at *alle* elever, uavhengig av evner og forutsetninger, skal finne tilhørighet i et læringsfellesskap (UNESCO 1994). Til tross for fokuset på det mangfoldige klasserommet er inkludering ofte assosiert med spesialpedagogikk og spesialpedagogiske tiltak (Bachmann & Haug 2006). Målsettingen om den inkluderende skolen innebærer dermed også et fokus på kompensatoriske tiltak for *enkelte* elever. Strømstad, Nes og Skogen (2004) legger imidlertid vekt på at det er skolen og læringsmiljøet som skal være inkluderende, og ikke enkeltelever som skal inkluderes. Haug (2003) møter denne forståelsen gjennom å peke ut fire områder skoler må jobbe med for å være en mer inkluderende virksomhet: å øke fellesskapet, å øke deltaking, å øke demokratisering, og å øke utbytte. Bachmann og Haug (2006) legger vekt på at skolene må ha et kontinuerlig fokus på alle

disse områdene og dermed rette fokuset mot fellesskapet. Inkludering handler på denne måten om en *helhetlig tilnærming* til arbeidet i skolen.

Elevbedrift har forutsetningene for å være en inkluderende arbeidsmetode i opplæringen: 1) Prosjektperioden kan omfatte en hel elevgruppe, enten i en større gruppe, på ett eller over flere trinn, 2) den baserer seg på elevenes egne aktiviteter, og elevene står selv for utforming og gjennomføring, 3) det er elevene som setter målene for prosjektet sitt og samarbeider for å nå det, 4) og gjennom arbeidet med bedriften skal flere kompetansemål i læreplanen dekkes og gi elevene både et faglig og et sosialt læringsutbytte.

Elever med særlige behov og elevbedrift

Elever som deltar i elevbedrifter, opplever at arbeidsformen støtter inkluderende prosesser (Somby, til vurdering) i tillegg til at den har positiv betydning for det faglige læringsutbyttet for elever med særlige behov (Johansen & Somby 2016). Årsaken til de positive skolefaglige resultatene for elever med særlige behov kan henge sammen med elementer fra elevbedriftsmetodikken. Johansen og Somby (2016) peker på: kombinasjonen mellom akademisk og praktisk læring, inndeling i heterogene grupper, og tett oppfølging fra en engasjert lærer.

Kombinasjonen mellom akademisk og praktisk læring er sentral for elevbedriftsmetodikken. Elevene har mulighet til å jobbe med konkrete læringsmål fra læreplanen, som eksempelvis søknadsskriving i norsk eller regnskap i matematikk, som har reell betydning for bedriften deres. For elever med særlige behov er dette særlig relevant. Jarving (2012) stiller spørsmål om spesialundervisningen overbelastes med oppgaver når den ordinære opplæringen blir stadig mer teoritung og i større grad fremstår som en bokskole enn tidligere. Den praktiske tilnærmingen i entreprenørskapsprosjektet elevbedrift legger vekt på en tettere kobling mellom teoretisk og praktisk kunnskap gjennom å være en virkelighetsnær læringsaktivitet. Johansen og Somby (2016) påpeker at det ikke nødvendigvis er slik at elever som har utfordringer med en teoretisk opplæring, er mer praktisk anlagte eller særlig kreative, men at mulighetene for å kombinere det praktiske og det teoretiske i en virkelighetsnær kontekst kan være positivt for enkelte elever med særlige behov. Anvik (2004) finner også at elever kan være mer engasjerte når de jobber med praktiske arbeidsoppgaver utenfor klasserommet.

Elevbedrift blir i all hovedsak organisert i heterogene grupper som gjerne settes sammen på bakgrunn av elevenes interesser. På denne måten kan gruppesammensetningen gå på tvers av kjønn, etnisitet, kognitive evner og venner. Flere har pekt på at inndelinger i slike heterogene grupper, det vil si uavhengig av kjønn, kognitive forutsetninger eller etnisk tilhørighet, har positiv betydning for et skolefaglig resultat (Boaler 2008; Hattie 2009; Markussen et al. 2009). Boaler (2008) fremhever også at en opplæring som legger vekt på likeverdighet, har

betydning for gode faglige resultater. Motsatt ser det ut til at organisering i grupper basert på ferdighetsnivå er ineffektivt (Boaler 1997). I arbeidet med elevbedrifter anbefaler Ungt Entreprenørskap (UE) å bryte opp etablerte gruppestrukturer og bruke tid på samarbeidsøvelser i gruppene. Nye gruppestrukturer kan også gi elever muligheter til å få erfaring med ulike løsningsstrategier og anledning til å vise individuelle styrker (Boaler 2008).

Johansen og Somby (2016) peker også på *lærerens tette støtte og veiledning samt engasjement* som en årsaksforklaring. Arbeidsmåter som i stor grad ansvarliggjør elevene, kan være utfordrende for enkelte, og da særlig innenfor elevgruppen som har særlige behov. Blant annet fant Markussen, Brandt og Hatlevik (2003) store variasjoner i innsatsnivået for denne elevgruppen når de jobbet selvstendig i gruppe- eller prosjektarbeid. De mener at slike arbeidsformer krever både tid å lære og en viss modenhet, og at tett oppfølging fra lærer er nødvendig for å holde innsatsen oppe. Under læreplanen L97 jobbet skolene mye med prosjektarbeid, og Anvik (2004) synliggjorde ulike organisatoriske valg lærerne tok. Det «virket lammende på elevene» når lærerne var styrende med hensyn til mål og oppgaver som skulle gjøres (s. 191), ved at elevene ventet på beskjed om hva de skulle gjøre videre. Elevene virket frustrerte og usikre når læreren lot dem ha frihet til å velge videre arbeid selv (s. 191) og de ikke forsto hva de skulle gjøre. Prosjektarbeid var mest suksessfullt når lærerne var tett på gruppene. Lærerne som hadde oversikt over både elevenes og egen kompetanse, fikk elevene videre når de sto fast, og det var også de lærerne som var mest engasjert i prosjektarbeid som metode (Anvik 2004). På grunn av likhetstrekk i prosjektarbeidsmetodikken og elevbedrifter er dette interessante funn. I elevbedriften er det elevene som skal drive bedriften fremover og være de ansvarlige, men læreren skal være til stede i alle faser og veilede elevene gjennom prosessene. Elevbedriftsmetodikken krever lærere som følger tett opp.

Datainnsamling og utvalg

Datamaterialet til denne studien ble innhentet gjennom semistrukturerte intervjuer med lærere. Informantene var seks lærere på tre ungdomsskoler (skole A, B og C) på Østlandet som alle var involvert i både planlegging og gjennomføring av elevbedriftsarbeidet. Ved skole A deltok tre lærere, ved skole B to lærere, og ved skole C én lærer. Alle lærerne hadde jevnlig kontakt med elevene i arbeidsprosessene. Lærerne kjente elevene som var involvert i bedriftene, fra tidligere, enten ved at de var kontaktlærere eller faglærere på trinnet, og de hadde alle erfaring med elever med særlige behov i tilknytning til den ordinære undervisningen.

Det ble lagt vekt på å finne frem til skoler som hadde erfaring med elevbedrift, og som hadde elever med særlige behov på det/de aktuelle trinn(ene). Det er store variasjoner i hvordan skoler og lærere jobber med elevbedrift, og det ble valgt å hente informasjon fra skoler som hadde arbeidet systematisk

med denne arbeidsmetoden over tid. Forespørsel ble sendt ut til seks skoler på Østlandet, og av disse skolene valgte tre skoler å bli med i studien. De skolene som valgte å delta i undersøkelsen, hadde ulike strategier for hvordan de la opp elevbedriftsperiodene sine.

Det ble gjennomført ett intervju med hver av lærerne, og hvert intervju varte om lag 30 minutter. Intervjuene ble tatt opp på lydbånd og transkribert, før det ble gjort en preliminær analyse. Analysene ble organisert og gjennomført i to steg. I den første delen av analysen ble lærernes svar kategorisert innenfor årsaksforklaringene trukket frem av Johansen og Somby (2016): kombinasjon mellom teoretisk og praktisk læring, heterogene grupper, tett veiledning fra lærere som var engasjerte i arbeidsmåten. Den andre delen av analysen ser spesielt på hvordan dette kan ses i sammenheng med inkluderende prosesser, jf. Haug (2003) med hensyn til elever med særlige behov.

Skole A hadde elevbedrift på timeplanen gjennom hele det niende skoleåret, men lengde og intensitet på arbeidet var opp til hver enkelt bedrift. Hver uke gjennom hele skoleåret var det satt av én time til elevbedrift, men det var samtidig mulig å jobbe i fag dersom man valgte å avslutte bedriften midt i skoleåret. Perioden ble startet med et kick-off på høsten, og her var foreldrene involvert i forbindelse med et foreldremøte. Både foreldre og elever hadde en felles idémyndring for mulige bedrifter, og lærerne jobbet videre med ideene og presenterte de bedriftene de mente var gjennomførbare for elevene. Ved skole A hadde lærerne lagt opp til at elevene skulle sette seg opp på et relativt stort antall bedrifter de kunne være interessert i å jobbe i, og elevene måtte søke på de ulike stillingene ved bedriftene: daglig leder, økonomiansvarlig eller medarbeider. Deretter ble det gjennomført intervjuer for de to førstnevnte stillingene, og gruppene ble satt sammen. I og med at alle bedriftene kunne driftes gjennom hele skoleåret, hadde de ulik intensitet, men på slutten av skoleåret var alle bedriftene avsluttet.

Skole B jobbet med elevbedrifter i en treukersperiode i løpet av 9. trinn. Perioden ble også her innledet med et kick-off, hvor elever, lærere og en representant for UE var involvert. Elevene jobbet frem ulike bedriftsideer før lærerne begrenset forslagene til det de mente var gjennomførbare bedrifter. Elevene utarbeidet stillingsannonser til bedriftene som de deretter søkte på, og hver enkelt elev måtte søke på et visst antall ulike stillinger i minst to ulike bedrifter. Der det var flere søkere til samme stilling, ble det gjennomført intervjuer med hjelp av en representant fra UE, og stillinger ble besatt. Den andre uka av elevbedriftsperioden var en planleggingsperiode, mens den tredje uka gikk med til produksjon og salg. Perioden ble avsluttet med en messe der elevene presenterte bedriftene sine for rektor, en representant fra UE og en representant fra en lokal bedrift. Disse kåret beste bedrift i ulike kategorier.

Skole C var en betydelig mindre skole enn de to andre. Skolen jobbet med elevbedrift gjennom hele 8. og 9. trinn og store deler av 10. trinn, og elevbedrift var et fag på timeplanen. Ved denne skolen var det få elever på hvert trinn, noe

som innebar at elevene ikke kunne velge blant flere bedrifter. De måtte derimot bli enige om mål for bedriften. Dette ble gjort i starten av prosessen sammen med elevene, og temaet var kontinuerlig oppe til diskusjon dersom det var ønskelig å endre eller legge til produkter eller tjenester gjennom skoleåret. Elevene bestemte innad i gruppen hvem som skulle få rollene som daglig leder og økonomiansvarlig, men i praksis hadde denne rolleinnstillingen en flatere struktur enn i de øvrige skolene, der stillingene var tydeligere avgrenset.

Lærersens pedagogiske organisering av elevbedrift

Den første delen av analysene har sett på hvordan lærerne reflekterer over gjennomføring og begrunnelse av valg i organiseringen av elevbedrift for elever med særlige behov, jf. Johansen og Somby (2016). Den andre delen av analysen har koblet dette til inkluderende prosesser, jf. Haug (2003).

Når det gjelder mulighetene for å *kombinere praktisk og teoretisk kunnskap* gjennom elevbedriftene, har lærerne valgt å gjøre dette på ulike måter. Ved skole A og B har deler av elevbedriftsarbeidet vært koblet til fagene norsk, matematikk og samfunnsfag gjennom søknadsskriving, regnskap og markedsføring, og dette har blitt knyttet til elevbedriftsarbeidet parallelt eller i forkant av bedriftsperioden. Ved skole C, derimot, har elevene jobbet med teori integrert i elevbedriften. Læreren ved skole C brukte teoretiske problemstillinger i bedriftsarbeidet, men hun brukte også elevbedriftserfaringer i fagene. For eksempel har den generelle matematikkundervisningen brukt problemstillinger elevene møter i elevbedriften. Læreren ved skole C la vekt på at virkelighetsnære problemer aktiviserer en iboende logisk tankegang hos elevene:

De blir mer opptatte av: «kan vi ha regnet riktig? Kan dette stemme?» De er mer logiske i tankegangen og får brukt hodet på en litt annen måte (lærer 1, skole C).

Alle lærerne la vekt på muligheten for *ikke å få det helt til*, og at det var mye læring i prosesser som ikke ble som de hadde tenkt. En av lærerne fortalte at de som hadde ansvarsoppgaver i bedriften, som daglig leder og økonomisk ansvarlig, vanligvis håndterte stillingen godt, men at de hadde opplevd det motsatte:

Det har skjedd at det har blitt satt en økonomiansvarlig som kanskje ikke har klart jobben, da, så det har skjedd. Men det er læring i det òg. Masse læring i det (lærer 1, skole B).

En felles holdning hos lærerne ved skole A var at de i større grad styrte de gruppene som hadde elever med særlige behov. En av lærerne utdypet dette med at arbeidet med elevbedrift skulle gi gode mestringsopplevelser. Hun la vekt på at denne elevgruppen ikke måtte gis for mye ansvar eller for krevende oppgaver,

men at de fikk oppleve at de mestret arbeidsoppgavene sine og hadde en positiv opplevelse i elevbedriften.

Kombinasjonen mellom praktisk og teoretisk kunnskap var på denne måten noe samtlige lærere var opptatt av. De la vekt på at elevene skulle lære av den erfaringen de fikk gjennom elevbedriftsperioden, og organiserte bedriftsperioden slik at elevene skulle få praktiske erfaringer knyttet til den teoretiske opplæringen de fikk, uavhengig av hvilke forutsetninger elevene hadde.

Når det gjaldt sammensetningen av gruppene, hadde skolene løst dette på en noenlunde lik måte, med *heterogene grupper* uavhengig av kjønn, etnisitet, kognitive evner og venner. Ved alle skolene besto elevbedriftene av grupper basert på elevenes interesser. I både skole A og B hadde elevene søkt på stillinger til de bedriftene hvor de var mest interessert i å jobbe, før lærerne eventuelt gjennomførte intervjuer og inndelte elevene i grupper. I og med at det var interessen for bedriften som var hovedfokus, opplevde lærerne ved både skole A og B at elever som vanligvis ikke jobbet sammen, nå kunne være i samme gruppe. En lærer forklarer det slik:

(...) vi hadde en sånn type interestetest. Da fikk elevene plukke ut ti punkter som de kunne tenke seg å jobbe videre med. Så grupperte vi elevene i forhold til interessene, og da så vi at det var elever som kanskje ellers ikke ville ha valgt gruppe sammen, som kom sammen. Det var litt spesielt, for de visste ikke hva de andre krysset av for, ikke sant? (lærer 3, skole A).

En av lærerne fremhevet at elevene opplevde at de sto til ansvar både overfor hverandre og kunder, og at dette var en god motivasjon for alle elever til å levere et godt produkt. Lærerne ga likevel uttrykk for ulike holdninger rundt organiseringen for elever med særlige behov. Ved skole A var de opptatt av å fordele elever med særlige behov til forskjellige bedrifter, og å tilpasse arbeidsoppgavene for bedriften, noe som ikke var et tema hos lærerne ved de to andre skolene. Lærerne ved skole A hadde opplevd utfordringer når flere elever med særlige behov var på samme gruppe, og fordelte derfor elever med særlige behov på ulike grupper.

Det var også slik at lærerne ved skole A hadde diskutert muligheten for å etablere bedrifter som var særlig tilrettelagt for denne elevgruppen, med et tydelig praktisk formål allerede fra starten. Dette ville innebære mindre planlegging, organisering og dokumentasjon for gruppemedlemmene, noe de hadde opplevd som særlig krevende for noen elever med særlige behov. En av lærerne ga også uttrykk for at hun tilpasset utfordringene for disse bedriftene ved å oppfordre til prosjekter som ikke var for krevende:

Jeg utfordrer dem ikke til å lage et kjempeprosjekt (...). Oppgaven kan være litt liten, den trenger ikke være så stor, som en kanskje utfordrer andre elever til å tenke litt videre (...) (lærer 2, skole A).

Ved skole B og C var de imidlertid opptatt av at de *ikke* tok noe hensyn til elevenes forutsetninger, verken i planleggingsfasen eller ved gruppeinndelingen (det sistnevnte var heller ikke aktuelt for skole C som hadde få elever), men at de var mer oppmerksomme på enkeltelever i arbeidsfasen. Både ved skole A og B ble det likevel sagt at elever som hadde konsentrasjonsvansker eller atferdsproblematikk, hadde større utfordringer ved denne arbeidsmetoden enn andre elever. Lærerne mente at strukturen ble for løs, og det førte til at elevene ble usikre på hva de skulle gjøre, noe som kunne gi seg utslag i en forsterket negativ atferd. Elever som hadde andre vansker, som eksempelvis generelle lærevansker, mente lærerne jevnt over hadde gode opplevelser, og at dette var en periode som var positiv for disse elevene. Ved skole C fortalte læreren at hun ikke opplevde at arbeidet i elevbedriften var særlig utfordrende for noen spesifikke elevgrupper, men hun var opptatt av at arbeidet med elevbedrift heller var en mulighet for å gi elevene med særlige behov mer status, uavhengig av deres vansker:

Nei, jeg vil ikke si at vi tar noen spesifikke hensyn, for det er det ikke behov for, men det er en veldig fin anledning til å gi dem en ekstra ... hva skal en si for noe ... mer status, da, på en måte, i gruppa, for at de behersker praktiske ferdigheter bedre enn teoretiske. Og hvis man da jobber litt i kulissene for å få dem til å være best på de tingene der, vil de få en helt annen status i klassen enn de har hatt før, fordi de andre elevene spør om hjelp. De får oppleve det at det er dem [elever med særlige behov] som kan det (lærer 1, skole C).

Læreren ved skole C la vekt på at arbeidsmetoden bidro til at flere av disse elevene fikk større ansvarsområder og at de tok det ansvaret på en god måte.

Tett oppfølging fra lærere som var engasjert i metoden, viste seg blant annet gjennom lærernes og skolenes erfaringer med elevbedrift. Ved hver skole hadde minst én av de involverte lærerne erfaring fra egen praksis fra tidligere år, men ved skole A og C var denne erfaringen både lengre og mer omfattende enn for noen av lærerne ved skole B. Alle lærerne fortalte at deres – eller skolens – erfaring hadde betydning for hvordan skolene valgte å organisere arbeidet, noe som blant annet viste seg i ulike lengder på periodene:

Vi har gjort det litt annerledes i år enn det vi har gjort før (...). I år så har vi jobbet mer jevnt gjennom hele skoleåret, og synes det har vært en god tanke (lærer 2, skole A).

Ved skole A jobbet heller ikke alle elevene med bedriftene samtidig, noe som ble ansett som en fordel:

Fordi vi har spredt det sånn så har vi på en måte kunnet jobbet tett opp til de, ei og ei gruppe nærmest, eller to grupper samtidig bare (lærer 1, skole A).

Både skole A og C hadde lange elevbedriftsperioder. Skole A hadde utvidet bedriftsperioden til hele skoleåret, i motsetning til tidligere år der de hadde jobbet mer intensivt i en kortere periode. Elevene bestemte selv når de ulike periodene i prosjektet deres startet, og ifølge lærerne fikk elevene på denne måten bruke tid på de forskjellige stadiene i bedriften, noe som førte til at de var mer sikre på hvordan de skulle gjennomføre. Samtidig mente en av lærerne at både elever og lærere var i stand til å opprettholde et visst trykk på aktivitetene når de kun hadde én skoletime i uka:

Det at vi har kortere økter, det er mye mere effektiv bruk av tida. For vi må jo jobbe raskt, men samtidig får vi en hel uke til neste gang (lærer 3, skole A).

Ved skole A var det i hovedsak én av lærerne som var ansvarlig for elevbedriftsperioden ved skolen. Denne læreren hadde erfaring både fra egen utdanning og fra arbeidsoppgaver, og brukte i tillegg elevbedriftsmetoden i andre fag. Hun la vekt på at hun hadde fått mye erfaring gjennom mange år, noe som gjorde henne godt kvalifisert til å håndtere mange ulike utfordringer, og i tillegg:

(...) så jeg har blitt så glad i den metoden (lærer 3, skole A).

Hun mente at denne arbeidsmetoden gir elevene andre erfaringer enn mer tradisjonelle arbeidsmåter i skolen kan tilby. Blant annet trakk hun frem muligheten for «total fiasko» som en god erfaring, og at elever kan ha sterke meninger om hvordan ting skal løses, og må få utforske dette uten å bli bremsset.

Ved skole C var elevbedrift lagt inn som et av fagene ved skolen og gikk kontinuerlig gjennom ungdomsskolen. Også her var læreren opptatt av at elevene skulle være i en lengre prosess når de jobbet med elevbedriften, men det ble i tillegg lagt vekt på at entreprenørskap er mer enn bare elevbedrift. Læreren ved skole C var opptatt av å bruke entreprenørielle metoder også i andre fag hun underviste i, og la stor vekt på det pedagogiske potensial ved entreprenørskap.

Det som er viktig for meg som elevbedriftslærer, og som jeg ser at jeg skal overføre til andre fag, er at jeg skal ha en mer veiledende enn undervisende rolle. De skal finne ut av ting sjøl, de skal samarbeide, de skal fordele ansvar, arbeid og arbeidsoppgaver (...), så kan jeg tilrettelegge, hjelpe med materialvalg og slike praktiske ting. Men det er de som i utgangspunktet skal levere (lærer 1, skole C).

Tross en intensiv periode ved skole B mente lærerne at elevene hadde jobbet hardt med bedriftene sine, og at de i stor grad var i stand til å organisere dagene sine selv og ta ansvar for å gjennomføre arbeidsoppgaver de hadde. Lærerne sa likevel at de fulgte opp elevene når det kom konkrete henvendelser fra gruppene, og at de var til stede for å veilede gjennom hele prosessen. Lærerne mente likevel det hadde vært en stressende periode og at elevene kunne hatt større utbytte

dersom de hadde hatt mulighet til å bruke mer tid i de ulike delene av prosessen, eksempelvis i planleggingsfasen. Ved skole B var det, i motsetning til skole A og C, heller ingen av lærerne som hadde mye erfaring med elevbedriftsarbeid. Det var rådgiver ved skolen som var kontaktperson for elevbedriftene, selv om lærerne hadde ansvar for at niende trinn gjennomførte arbeidet. Det kom ikke frem gjennom intervjuene at lærerne selv hadde et personlig engasjement for arbeidsmetoden, slik det gjorde ved skole A og C. De var imidlertid positive til arbeidsformen:

Det var morsomt å se at de jobber på en annen måte. Også artig å se hvordan de prioriterer, eller ikke prioriterer, men ordner dagen sin selv, og setter sine egne tidsfrister, og kommer når de skal og gjør det de skal (lærer 2, skole B).

Den første delen av analysen viser at lærerne legger vekt på pedagogiske prosesser når de jobber med faglig kunnskapsutvikling, og de gir uttrykk for at de knytter praktisk og teoretisk kunnskap til elevenes praktiske erfaringer. De organiserer også gruppene uavhengig av elevenes evner og forutsetninger, og elever med særlige behov gjennomfører disse periodene på lik linje med sine medelever. Det er opp til gruppene selv å styre bedriften fremover, og lærerne overlater mye ansvar til elevene. Selv om det er ulikheter i lærernes engasjement, ser det ut til at de lærerne som har mest erfaring og er kontaktpersoner for elevbedrifter ved sine skoler (lærer 3, skole A og lærer 1, skole C), er de lærerne som viser mest engasjement for arbeidsmetoden. De uttrykker dette engasjementet gjennom pedagogiske begrunnelser og normative holdninger. De øvrige lærerne (både ved skole A og B) viste også et engasjement for metoden gjennom pedagogiske begrunnelser, men disse var mer deskriptive enn subjektive.

Lærers begrunnelse for pedagogiske valg

Sentralt i neste del av analysen står Haugs (2003) formulering om inkluderende prosesser: fellesskap, deltakelse, demokratisering og utbytte. Denne delen av analysen har sett på hvordan lærernes begrunnelser og organisatoriske valg forholder seg til inkluderende prosesser. En sammenfatning av de to analysene er vist i tabell 1.

Alle lærerne forteller at samtlige elever er med i elevbedriftsarbeidet, selv om enkeltelever med IOP har mulighet for ekstra assistanse. På denne måten var det ved alle skolene lagt opp til at når elevene arbeidet med elevbedrift, gjorde *alle* elevene det på lik linje. Lærerne hadde pedagogiske begrunnelser for hvorfor de valgte å organisere det slik, jf. den andre raden i tabell 1. Veiledning til bedriftene ble gjort gruppevis, ikke for hver enkelt elev, noe som kan bidra til at fellesskapet i elevgruppen blir styrket. I tillegg til at lærerne fokuserte på et elevfellesskap, var det også en av lærerne som mente at kombinasjonen med flere

Tabell 1. Inkluderende prosesser i elevbedriftsarbeidet

| | Kombinasjon teori og praksis | Heterogene grupper | Tett veiledning med engasjerte lærere |
|------------------------|--|--|--|
| Fellesskap | Alle elevene får faglig opplæring, og alle elevene er med i utførelsen av bedriften. | Alle elever deltar i en elevbedrift. | Veiledningen skjer med gruppen i fellesskap. |
| Deltakelse | Elevene kan bidra med det de er gode på. | Få elever på hver gruppe bidrar til at alle skal ha arbeidsoppgaver. | Lærerne kjenner utfordringene til gruppene og krever deltakelse gjennom elevaktivisering. |
| Demokratisering | Elevene har innflytelse på tema og arbeidsoppgaver de kan jobbe med. | Alle elevene har innflytelse på hvilken bedrift de skal jobbe i. | Lærerne gir elevene mulighet til å prøve egne valg, selv om det kan resultere i total fiasko. |
| Utbytte | Faglig utbytte gjennom praktiske utfordringer knyttet til teori. | Sosialt utbytte gjennom å forholde seg til medelever. | Elevene har stor autonomi i prosessen mens lærerne stiller spørsmål og overlater beslutninger til gruppen. |

fag i elevbedriften innebar at flere lærere ble mer engasjert i arbeidsmetoden og dermed fikk et større ansvar for å få elevene videre i prosessen rundt bedriften:

Det er veldig viktig at alle lærerne er med og puffer dem videre, at det ikke står på noen få. Veldig viktig, altså. (lærer 1, skole A).

Når det gjelder deltakelse, legger Haug (2003) vekt på at dette innebærer aktivitet, altså noe utover plassering i et fellesskap. Elevene skal være aktive deltakere i opplæringen, og ikke tilskuere. Lærerne uttrykte at elever med særlige behov hadde mulighet til å delta på andre måter enn den tradisjonelle opplæringen ga muligheter for, og alle lærerne opplevde at elevene på ulikt vis bidro til å nå målene for bedriften. Elevene fikk vist andre sider av seg enn den ordinære opplæringen ga mulighet for, jf. den tredje raden i tabell 1. For noen grupper så også lærerne at enkelte elever med særlige behov tok ansvar som daglig leder og mestret disse oppgavene på en god måte:

Det har vært noen elever som på en måte har blomstret opp skikkelig (lærer 3, skole A).

Demokratisering handler om at elevene skal ha innflytelse på ting som angår deres egen utdanning (Haug 2003), og i elevbedriftene la lærerne vekt på at det var elevene selv som drev bedriften fremover, selv om det innebar muligheter for «total fiasko». Både når det gjaldt valg av bedrift og arbeidsoppgaver i bedriftene, fikk elevene mulighet til å bestemme, men lærerne fulgte opp bedriftene gjennom både gruppesammensetning og veiledning i prosessen (jf. den fjerde raden i tabell 1):

De har masse ideer, ikke sant, det liksom flommer over av ideer og måter de kan gjøre ting på, men noen ganger så merker vi at det blir litt for høyt for dem, så vi må liksom guide dem inn på det rette sporet, da. Eller stille dem de rette spørsmålene så de kan tenke de tankene sjøl (lærer 1, skole B).

Utbytte handler om at alle elever skal oppleve at de både har et sosialt og et faglig utbytte. Det ble uttrykt at elevbedrift som arbeidsmåte var spesielt positivt for elevgruppen med særlige behov fordi den innebar mange praktiske arbeidsoppgaver. Dette ble en arena hvor denne elevgruppen opplevde mestring og fikk vist andre sider ved seg selv enn den tradisjonelle opplæringen ga mulighet for:

Det de tjener godt på, er at de får vise seg fram for de andre (...), de kan vise fram en helt annen side når du får jobbe (lærer 2, skole A).

Lærerne la vekt på at det utbyttet elevene hadde av å delta i elevbedriftene, både var faglig og sosialt, og at spesielt elevene med særlige behov fikk mestringsopplevelser gjennom denne arbeidsformen, jf. den siste raden i tabell 1.

Elevbedrift for elever med særlige behov

Hensikten med studien har vært å undersøke hvordan lærerne organiserer elevbedriftsarbeidet med henblikk på elever med særlige behov. Lærerne som er intervjuet i denne undersøkelsen, er involvert i relativt vellykkede elevbedriftsprosjekter ved sine skoler, og deres erfaringer fra tidligere perioder har betydning for hvordan de velger å organisere. Resultatene fra intervjuene bekrefter at lærernes organisatoriske og pedagogiske valg kombinerer teoretisk kunnskap med praktisk erfaring. De legger vekt på at denne kombinasjonen er særlig gunstig for enkelte elever. De organiserer også bedriftene i heterogene grupper, og noen av lærerne la vekt på at dette kunne styrke enkeltelever med særlige behov i gruppen, mens andre mente at dette kunne være utfordrende for noen, og at de derfor differensierte utfordringene på gruppenivå. Alle lærerne var imidlertid opptatt av at de hadde en veilederrolle, og at gruppene skulle ha sterk autonomi. Noen av lærerne viste imidlertid et tydeligere personlig engasjement for metoden, og det var også disse lærerne som snakket mest om elevenes egenaktivitet som

grunnlag for læring i denne perioden spesielt og knyttet dette til mer overførbar erfaring generelt. Dette gjaldt i særlig grad elever med særlige behov som fikk jobbe på andre måter enn rammene den tradisjonelle opplæringen ga rom for.

Resultatene viste også at lærerne har muligheter for å jobbe for en inkluderende opplæring gjennom økt fellesskap, økt deltakelse, økt demokratisering og økt utbytte (jf. Haug 2003). Dette viser seg i funnene ved at 1) lærerne organiserer arbeidsperioden på lik linje for elever med og uten særlige behov, altså uavhengig av eventuelle særlige behov for den enkelte. Lærerne er bevisste på elevenes behov, men det ser ut til at de pedagogiske valgene de tar for denne elevgruppen, gjør at de sidestilles med sine medelever. 2) Lærerne legger vekt på elevenes egne interesser og valg, uavhengig av eventuelle forutsetninger. Særtrekk løftes frem som noe positivt, og lærernes kjennskap til enkeltelevne ser ut til å øke deres mulighet for deltakelse i gruppen. 3) Lærerne legger opp til at elevene skal ha valgmuligheter og autonome grupper som i stor grad får utforske egne muligheter, selv om elevene ikke alltid lykkes i planene sine. Lærerne legger vekt på at elevene ikke skal bremses i prosessen, men få utforske muligheter. 4) Lærerne legger også vekt på at elevbedrifter gir mulighet for andre typer mestringsopplevelser, og at elever med særlige behov får vist andre sider av seg selv i arbeidsprosessen, noe som kan øke både det sosiale og det faglige utbytte elevene får gjennom deltakelse.

De positive resultatene i undersøkelsen bekrefter at arbeid med elevbedrifter gir muligheter for å jobbe med en metodikk som har gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov. Samtidig støtter de organisatoriske valgene lærerne tar, en inkluderende opplæring. Det overordnede prinsippet om en inkluderende skole (LK 06) fremholder at elevenes ulike utgangspunkt ikke skal hindre deres muligheter, og at alle elever skal ha utfordringer å strekke seg etter. Det at elever med særlige behov blir inkludert i den ordinære opplæringen, kan gi både positive faglige og sosiale resultater (Boaler 2008; Markussen 2004; Opheim et al. 2010). Funnene i denne undersøkelsen viser at elevbedrifter kan støtte en inkluderende opplæring. Det kan imidlertid være slik at selv om lærere legger opp til en organisering som støtter inkluderende prosesser for elever med særlige behov, så kan det oppstå barrierer på andre nivåer. Særlig kan dette være tilfellet når gruppene har stor autonomi. En tidligere studie på elevbedrifter gjort på elevnivå viser likevel at elevene selv jobber inkluderende (Somby, til vurdering). Funnene i denne studien underbygger også tidligere funn som viser at elever med særlige behov har et positivt læringsutbytte når de deltar i slike entreprenørskapsprosjekter (Johansen & Somby 2016). Fra tidligere forskning er det antydnet at gruppesammensetning er en faktor for læringsutbytte, og det at grupper er satt sammen på bakgrunn av interesser og ikke forutsetninger og evner, kan ha betydning utover faglig utbytte (Boaler 2008). De organisatoriske valgene lærerne gjør, ser dermed ut til å støtte elever med særlige behov sine muligheter for deltakelse i elevbedriftene, og kan på denne måten bidra til en inkluderende opplæring.

Litteratur

- Anvik, C.H. (2004). Prosjektarbeid – et redskap for inkluderende opplæring? I: T.O. Engen & K.J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 175–199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Boaler, J. (1997). When even the winners are losers: Evaluating the experiences of top set' students. *Journal of Curriculum Studies* 29(2), 165–182. doi: 10.1080/002202797184116
- Boaler, J. (2008). Promoting “relational equity” and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. *British Educational Research Journal* 34(2), 167–194. doi: 10.1080/01411920701532145
- European Commission Enterprise and Industry (2010). *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education*. Birmingham: ECOTEC. Hentet fra http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf
- GSI. (2015). Grunnskolens Informasjonssystem. Offisielle tall for 2015. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 40(2), 181–204.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* 1, 1–14.
- Jarning, H. (2012). Felleskoletradisjon med læreplanskapt vansker, likeverd, kunnskapskapløp og individuell tilpassing under samme tak. I: R.S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 49–69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2014). Utbredelse av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen. I: V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærming, utbredelse og effekter* (s. 81–102). Bergen: Fagbokforlaget.
- 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), 736–745. doi: 10.1080/00313831.2015.1085894
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke (nr. 9-2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2008–2009). *Lokal vekstkraft og framtidstru: Om distrikts- og regionalpolitikken*. (St.meld. nr. 25 (2008–2009)). Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet, Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-2008-2009-/id554564/?ch=1&q=>

- Kunnskapsdepartementet. (2006–2007). ... *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring*. (St.meld. nr. 16 (2006–2007)). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDFS.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2008–2009). *Utdanningslinja*. (St.meld. 44, 2008–2009). Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?docId=STM200820090044000DD-DEPIS&ch=1&q=&ref=search&term=>
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet & Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen: Fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet.
- Markussen, E. (2004). Special education: Does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education* 19(1), 33–48. doi: 10.1080/0885625032000167133
- Markussen, E., Brandt, S.S. & Hatlevik, I.K.R. (2003). *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging: Om sammenheng mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275306/NIFUrapport2003-5.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Frøseth, M.W. & Grøgaard, J.B. (2009). *Inkludert eller segregert?: om spesialundervisning i videregående opplæring like etter innføringen av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU STEP.
- Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Paideia* 5, 40–51.
- Nordahl, T. & Hausstätter, R.S. (2009). *Spesialundervisningens forutsetninger, innsatser og resultater: Situasjonen til elever med særskilte behov for opplæring i grunnskolen under Kunnskapsløftet* (nr. 9-2009). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Nærings- og handelsdepartementet. (2008–2009). *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. [Oslo]: Nærings- og handelsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/>
- Opheim, V., Grøgaard, J.B. & Næss, T. (2010). *De gamle er eldst? Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnopplæringen*. Oslo: NIFU STEP.
- Pijl, S.J., Frostad, P. & Mjaavatn, P.E. (2013). Students with special educational needs in secondary education: Are they intending to learn or to leave? *European Journal of Special Needs Education* 29(1), 16–28. doi: 10.1080/08856257.2013.830442
- Solli, K.-A. (2005). *Kunnskapsstatus om spesialundervisningen i Norge: Revidert i juni 2004*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Somby, H.M. (til vurdering). Inclusive education through pupil enterprises?

- Somby, H.M. & Johansen, V. (2017). Entrepreneurship education: Motivation and effort for pupils with special needs in Norwegian compulsory school. *European Journal of Special Needs Education* 32(2), 238–251. doi: 10.1080/08856257.2016.1223398
- Strømstad, M., Nes, K. & Skogen, K. (2004). *Hva er inkludering? Rapport 1 fra evalueringsprosjektet «En vurdering av om innføringen av Reform 97 har ført til at skoler har utviklet inkluderende praksis, sosialt, faglig og kulturelt»* (Norges forskningsråds program for evaluering av Reform 97). Vallset: Oplandske bokforlag.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education: Adopted by the World conference on special needs education; Access and quality. Salamanca, Spain, 7–10 June 1994*. Hentet fra http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
- Utdanningsdirektoratet. (2006) *Læreplanverket* [LK06]. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Ødegård, I.K.R. (2014). Pedagogisk entreprenørskap. I: V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 59–78). Bergen: Fagbokforlaget.

Teachers' pedagogical organization of pupil enterprises for pupils with special needs

Previous studies in Norway indicate that pupil enterprises can be beneficial for pupils with special needs. This study seeks to investigate coinciding elements of pupil enterprises and beneficial conditions for learning in regard of pupils with special needs. Pupil enterprises is a practical and pedagogical project in which pupils establish, run and close down a mini-company in cooperation with peers. The pupil enterprise methodology also opens up possibilities for inclusive education and training, a positive factor for pupils with special needs. This paper investigates the teachers' organization of pupil enterprises for pupils with special needs, through teacher interviews, and shows how teachers' organizational and pedagogical assessments seem to support inclusive processes.

Keywords: entrepreneurship education, mini-enterprises, inclusive education, lower secondary school, teacher experience, interview

Avhandling levert for graden Philosophiae Doctor under Ph.D.-programmet **Barn og unges deltakelse og kompetanseutvikling (BUK)** ved Høgskolen i Innlandet - Lillehammer

«Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe anna!» Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov

Avhandlingens hovedfunn viser at elevbedrifter er positivt for elever med særlige behov, både gjennom å gi et økt læringsutbytte og ved å være en inkluderende arbeidsform.

Elever med særlige behov er en elevgruppe som har en rekke utfordringer i skolen. De kjennetegnes gjerne som elever som får spesialundervisning, men gruppa kan også omfatte andre elever som strever i skolen. Denne elevgruppa ser ut til å streve med både sosiale og faglige mål i skolen og denne doktoravhandlingen undersøker om elevbedrifter er en opplæringsform som kan fremme en inkluderende praksis og øke deres generelle læringsutbytte. Avhandlingen viser at elevbedrift er positivt for elever med særlige behov ved å være en inkluderende arbeidsform.

Elever med særlige behov som deltar i dette entreprenørskapsprosjektet har et høyere skolefaglig læringsutbytte enn de som ikke deltar, og avhandlingen forklarer de positive resultatene med at elevbedriftsmetodikken fanger opp gunstige læringsbetingelser for elever med særlige behov. Én elev forteller: «Det at vi er kreative og at det er litt annerledes enn å sitte og gjøre lekser, liksom. Vi gjør noe med ... eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe anna». Det ser derimot ikke ut til at metoden gir en høyere motivasjon og arbeidsinnsats for denne elevgruppa. Likevel kan det tyde på at entreprenørskapsopplæring gjennom elevbedrifter kan bidra til å kvalifisere barn og unge både på et faglig og et sosialt nivå.

Hege Merete Somby er født i 1974 og ansatt ved Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap ved Høgskolen i Innlandet - Hamar



 HØGSKOLEN
i INNLANDET

ISSN 1893-8337
ISBN 978-82-7184-406-6