



Høgskolen i **Hedmark**

LUNA

Vegard André Amundsen

Masteroppgave

**Samarbeid mellom skole og arbeidsliv i
metoden studentbedrift**

Cooperation between school and business in studentcompanies

2MIT

2017

Samtykker til utlån hos høgskolebiblioteket

JA NEI

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Innhold

| | |
|---|-----------|
| INNHOOLD | 3 |
| 1. PROBLEMSTILLING..... | 5 |
| 2. ENTREPRENØRSKAP I SKOLEN..... | 7 |
| 2.1 HVA ER EN ENTREPRENØRSKAP?..... | 7 |
| 2.2 ENTREPRENØRSKAP I UTDANNING..... | 9 |
| 2.3 STUDENTBEDRIFTPROGRAMMET | 14 |
| 3. METODE | 17 |
| 3.1 METODISKE VALG OG FREMGANGSMÅTE | 17 |
| 3.2 GRUPPEINTERVJUER..... | 18 |
| 3.3 INTERVJUGUIDEN | 19 |
| 3.4 GROUNDED THEORY SOM ANALYSEMETODE | 21 |
| 4. ENTREPRENØRSKAPSUTDANNING I FINLAND OG LATVIA | 27 |
| 4.1 FINLAND | 27 |
| 4.2 LATVIA | 28 |
| 4.3 KORT SAMMENLIGNIGN AV DE TO LANDENE | 29 |
| 5. GJENNOMFØRING AV DATAINNSAMLING | 30 |
| 5.1 INTERVJUET MED MENTORER I FINLAND | 30 |
| 5.2 INTERVJUET MED LÆRERE I FINLAND..... | 30 |
| 5.3 INTERVJUET MED MENTORER I LATVIA | 31 |
| 5.4 INTERVJUET MED LÆRERE I LATVIA | 32 |
| 6. ANALYSE..... | 33 |
| 6.1 ÅPEN KODING | 33 |
| 6.2 ÅPNE KATEGORIER..... | 40 |
| 6.3 SELEKTIV KODING OG VALG AV KJERNEKATEGORI..... | 42 |

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 6.4 | TEORIETISK KODING..... | 44 |
| 7. | TVERRFAGLIGE SAMARBEIDSTEORIER | 49 |
| 7.1 | DEFINISJON AV TVERRFAGLIG SAMARBEID..... | 49 |
| 7.2 | FORUTSETNINGER FOR TVERRFAGLIG SAMARBEID | 50 |
| 7.3 | HINDRINGER I ET TVERRFAGLIG SAMARBEID..... | 53 |
| 7.4 | SUKSESSFaktorER FOR ET TVERRFAGLIG SAMARBEID | 54 |
| 7.5 | ET MODELLPERSPEKTIV PÅ UTVIKLING AV ET TVERRFAGLIGSAMARBEID..... | 57 |
| 8. | SAMMENLINGNING AV OPPGAVENS TEORI MED TVERRFAGLIGE SAMARBEIDSTEORIER..... | 60 |
| 8.1 | ORGANISERINGEN AV SAMARBEIDET..... | 60 |
| 8.2 | KOMMUNIKASJON | 61 |
| 8.3 | ROLLEAVKLARINGER | 62 |
| 8.4 | MÅLSETNINGER..... | 63 |
| 8.5 | TIDSPANLEGGING | 64 |
| 8.6 | MOTIVASJON | 64 |
| 8.7 | REFLEKSJONER RUNDT EGEN TEORI MOT EKSISTERENDE TEORI..... | 65 |
| | LITTERATURLISTE | 66 |
| | NORSK SAMMENDRAG..... | 69 |
| | ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT) | 70 |
| | VEDLEGG..... | 71 |

1. Problemstilling

I slutten av semesteret våren 2016 så jeg en melding om at det var mulig for studenter som skulle skrive sin masteravhandling i det neste året å melde seg på et forskningsprosjekt som skulle ta for seg entreprenørskap i skolen. Siden jeg tidligere hadde gått på Handelshøyskolen BI og fullført en mastergrad der i innovasjon og entreprenørskap så følte jeg at dette både var relevant og interessant for meg i den settingen jeg var i. Jeg sendte derfor en mail og ble akseptert som student inn i prosjektet.

Når jeg så skulle velge en problemstilling var jeg først påvirket av min nåværende utdanning som pedagog og ønsket å se på læringsutbytte av dette programmet. Allikevel gikk jeg flere runder med meg selv og fant ut at det kanskje hadde vært mer spennende å se på hvordan samarbeidet var mellom lærer og mentor i studentbedrifter. Noe som er en mer administrativ vinkling på temaet.

Studentbedrifter er i seg selv en spennende og kreativ mulighet for elever til å utvikle noe eget og å få en innsikt inn i hvordan arbeidslivet faktisk fungerer. Jeg følte også selv på at læreren og mentoren kanskje var de to menneskene som hadde mest innflytelse på om prosjektene til elevene ble en suksess eller ikke. Det var også de som hadde størst mulighet til å vise elevene det virkelige arbeidslivet og til lære bort de entreprenørskapsferdighetene de trenger for å lykkes nå og senere. Derfor begynte jeg å mykne litt i forhold til ideen om å undersøke hvordan et godt samarbeid skal se ut.

I min søken etter en god problemstilling var det viktig å få ned en setning som var konkret eller smal nok (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010) og som det var mulig å undersøke for meg med de begrensningene jeg hadde i min metode. Jeg begynte med problemstillingen: «Hva gjør et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv med læringsutbytte og fremtidige utsikter for entreprenørskap?» Etter en prat med mine veiledere fant vi ut at dette var en alt for stor problemstilling, som var vanskelig å undersøke gjennom intervjuer. Jeg var nemlig igjennom prosjektet bundet til å gjennomføre intervjuer.

Etter noen gode diskusjoner med mine veiledere og noen runder med meg selv var det i stedet et av mine første forsknings spørsmål som dukket opp som en mulig problemstilling: «Hva hemmer eller fremmer et godt samarbeid mellom skole og arbeidsliv?». Vi kom frem til at dette var mulig å undersøke og det var mulig å ha en god diskusjon gjennom intervjuer

for å få svar på denne problemstillingen. Bare en siste justering ble gjort for å spisse problemstillingen.

Vi la til at vi skulle undersøke samarbeidet i metoden studentbedrift. Dette betyr at jeg i realiteten kom til å se på hva som hemmer eller fremmer et godt samarbeid mellom lærer og mentor i metoden studentbedrift. Den endelige problemstillingen ble derfor: «Hva hemmer eller fremmer et godt samarbeid mellom skoler og arbeidslivet i metoden studentbedrift?»

2. Entreprenørskap i skolen

2.1 Hva er en entreprenørskap?

Avstammingen til begrepet entreprenør finner vi i Frankrike, hvor en entreprenør var en person som ble valgt ut til å utføre et kommersielt prosjekt for en person med penger til å investere (Wickham, 2006). I begynnelsen var dette ofte risikable handelsprosjekter over havet, noe som var forbundet med stor risiko på den tiden og som passer godt opp mot beskrivelsen av en entreprenør (Wickham, 2006), en beskrivelse jeg skal komme tilbake til. Schumpeter linker entreprenørskap opp mot økonomisk utvikling og at stadige endringer i økonomien gjennom entreprenører er en viktig driver av økonomien og skaper økonomisk vekst (Spilling, 2014). Entreprenørskap har blitt et anerkjent fenomen som har stor innflytelse på økonomien og i litteraturen mangler det ikke på forsøk på å definere hva en entreprenør er, problemet er i stedet at det finnes så mange ulike definisjoner på hva en entreprenør er at en klar definisjon er vanskelig å frembringe (Wickham, 2006). Wickham (2006) sier allikevel at det er tre generelle dimensjoner til entreprenørskap. Nemlig en administrasjons dimensjon, en økonomisk dimensjon og en sosial dimensjon (Wickham, 2006). En entreprenør kan derfor bli sett på som en «manager» som utfører ulike oppgaver, en agent for økonomisk endring og et individ med en spesiell type personlighet (Wickham, 2006).

I sin rolle som «manager» kan entreprenører eie bedrifter, starte nye bedrifter, bringe innovasjoner til markedet, identifisere muligheter i markedet, bringe sin ekspertise inn i markedet og bidra med lederskap (Wickham, 2006). Wickham (2006) trekker frem det å starte nye bedrifter og det å bringe innovasjoner inn i markedet som essensielle egenskaper som en entreprenør har. Ifølge Schumpeter er entreprenører drivere for endringer i økonomien, og han forteller at det å bringe endringer i økonomien for en entreprenør, betyr å introdusere innovasjoner til markedet ved å starte nye foretak (Spilling, 2014). Denne prosessen med endringer i økonomien som ofte skjer når entreprenører introduserer nye produkter i markedet kalles for kreativ destruksjon (Spilling, 2014). Det kalles dette, fordi produktene kommer inn og forstyrrer markedet slik det er og skaper en ny situasjon som alle må forholde seg til (Spilling, 2014). Entreprenører som leverer innovasjon er til markedet skaper altså en usikker situasjon for flere og som gjør at flere må gjøre endringer i hvordan de arbeider og handler i markedet (Spilling, 2014). Som sagt er altså entreprenøren først og

fremst en person som bringer sammen ulike elementer som mennesker, fysiske ressurser og eiendeler til å bli en organisasjon og som bringer innovasjoner til et marked ved å introdusere noe nytt som skaper nye verdier i markedet (Wickham, 2006). En entreprenør klarer ikke alltid selv å skape sine egne muligheter. Ofte er det entreprenørens evne til å identifisere nye muligheter og skape et innovativt produkt i samspill med sitt nettverk eller mennesker i sitt samfunnsområde som gjør at entreprenørielle prosjekter blir skapt (Spilling, 2014). Det er entreprenørens oppgave å finne disse ressursene i sitt nettverk eller å skape et nytt nettverk som gjør at entreprenøren kan skape sin organisasjon (Spilling, 2014). Å skape en innovasjon kan også bety mye forskjellig. Wickham (2016) nevner ting som å introdusere et nytt produkt, en ny teknologi eller en ny tjeneste, men det kan også bety å finne en ny måte å levere et eksisterende produkt på, å finne en ny måte å informere og reklamere for et produkt, å finne nye måter å organisere bedrifter på eller å finne nye måter å håndtere relasjoner med andre bedrifter på som mulige nye innovasjoner.

I sin rolle som en agent for økonomisk endring kan en entreprenør kombinere ulike økonomiske faktorer, gjøre markedet mer effektivt, akseptere risiko i markedet, maksimere investorenes profitt og prosessere markedsinformasjon (Wickham, 2006). Entreprenører er ofte personer som kombinerer kjente ressurser på nye måter, slik at nye produkter eller prosesser forekommer som endrer et marked, enten gjennom å introdusere et nytt produkt som tar over for gamle eller gjennom å introdusere en ny måte å gjøre forretninger på i et marked som erstatter det gamle (Spilling, 2014). Wickham (2006) sier at økonomer aksepterer tre primære økonomiske faktorer: råmaterialer, mental arbeidskraft og kapital og at verdi er skapt gjennom disse tre. Entreprenører er den fjerde faktoren som kombinerer disse slik at innovasjon og verdiskapning kan finne sted (Wickham, 2006). Entreprenører aksepterer også at det finnes usikkerhet i markedet og er villige til å akseptere den risikoen i sin streben for profitt (Wickham, 2006). Samtidig kan entreprenører være villige til å ta en lavere profitt i en lengre periode for å komme inn i markedet og vil derfor gjøre markedet mer effektivt (Wickham, 2006). Allikevel viser det seg at de mest suksessfulle entreprenørene unngår konkurranse i det hele (Wickham, 2016) En egenskap som entreprenører er gode på å utnytte, er å finne markedsinformasjon som ikke er utnyttet av andre i markedet og lage muligheter for utnyttelse av denne informasjonen som kan føre til verdiskapning gjennom innovasjon (Wickham, 2006).

I sin rolle som en person eller som en sosial enhet har en entreprenør visse egenskaper som skiller ham fra andre (Wickham, 2006). Wickham (2006) forteller at mange har kommet med

ulike teorier om en entreprenørs personlighet, som at alle entreprenører er en fantastisk inspirerende person med en stor ekstrovert personlighet, men at dette ikke stemmer overens med ulike undersøkelser som er blitt gjort. En stor undersøkelse gjort i 1960 av David McClelland viste at entreprenører hadde et behov for å oppnå suksess, behov for autonomi, behov for å være i kontroll, ønske om å ta risiko, behov for selvstendighet og for å vise lederskapskvaliteter (Wickham, 2006). Wickham (2006) forteller også at disse egenskapene ikke nødvendigvis kommer fra genetiske kilder eller som noe som man er født med, men at egenskapene til en entreprenør kan bli utviklet gjennom erfaringer og møter med ulike miljøer og kulturer som former deg som et menneske. Entreprenører er også annerledes enn andre ledere ved at de har et stadig fokus på forandring og muligheter (Wickham, 2006). Entreprenører er alltid villig til å bevege seg selv og organisasjonen fremover (Wickham, 2006). Entreprenører ser også på hele organisasjonen som funksjoner som er nødvendige for å oppnå organisasjonens mål og måler alle deler av organisasjonen mot om man oppnår hovedmålet (Wickham, 2006). En entreprenør har egenskapen til å motivere seg selv (Wickham, 2006). De vet hvorfor de har blitt entreprenører, de lærer av sine feil og ser på feil som en mulighet til å utvikle seg selv og de gleder seg over utfordringen det er å være en entreprenør, muligheten man har til å utvikle seg selv og bruke de talenter man har, kraften man har til å gjennomføre forandring og tilfredstillelsen av lederskap (Wickham, 2006).

Det er altså viktig å forstå et en entreprenør er en spesiell type person med tanke på de rollene en entreprenør har som «manager», agent for økonomisk endring og som en sosial enhet. Som vi har diskutert skal en entreprenør blant annet starte nye bedrifter, bringe innovasjoner til markedet, kombinere ulike økonomiske faktorer, ta risiko i markedet og inneha personlige egenskaper som: Behov for å oppnå suksess, å ha autonomi og en vilje til å ta risiko.

2.2 Entreprenørskap i utdanning

Entreprenørskap blir i dag sett på som en viktig komponent i utdanningssektoren. EU anbefaler i dag at entreprenørskapsutdanning forekommer i alle deler og på alle nivåer i utdanningssystemet som en del av strategien for å få flere folk sysselsatt og for å skape flere arbeidsplasser (Spilling, 2014). Dette har ført til at universiteter har blitt mer involvert i å drive med nærings- og samfunnsutvikling, som igjen har ført til en kommersialisering av forskning, teknologisk utvikling og innovasjon ved disse institusjonene, som igjen gir en

mulighet til å utvikle innovative produkter og tjenester og kan gi entreprenørielle muligheter (Spilling, 2014). Også i videregående opplæring og grunnskolen har entreprenørskap fått større fokus ved at det nå finnes undervisning om entreprenørskap og programmer som, studentbedrift og elevbedrift, som lærer elevene om entreprenørskap og som gir dem mulighet til å teste og lære egenskaper som kan gjøre dem til fremtidig entreprenører etter endt utdanning (Spilling, 2014).

Spilling (2014) forteller om en mulig tredeling av entreprenørskapsutdanningen som forekommer i skolen. Dette er en tredling som Vegard Johansen og Tuva Schanke også ser på i sin artikkel «Entrepreneurship education in secondary education and training» fra 2012. I artikkelen forteller de at entreprenørskapsutdanningen kan deles opp i:

- Utdanning om entreprenørskap
- Utdanning for entreprenørskap
- Utdanning gjennom entreprenørskap

Utdanning om entreprenørskap er at elevene tilegner seg kunnskap om entreprenørskap som et fenomen i samfunnet teoretisk gjennom undervisning og studier av ulike kilder (Spilling, 2014; Johansen & Schanke, 2012). Temaene som kan bli tatt opp er hvilken betydning entreprenørskap har i samfunnet, økonomien og næringsutvikling, samt hvem som blir entreprenører, hva som motiverer entreprenører, entreprenørskapsprosesser og ulike faktorer som påvirker disse prosessene (Spilling, 2014; Johansen & Schanke, 2012). Som vi har beskrevet i forrige delkapittel så finnes det mye forskning og ulike teorier om hva entreprenører gjør og hvordan entreprenører er som mennesker.

Utdanning for entreprenørskap har som mål å gi mottakeren ferdighetene som skal til for selv å bli en entreprenør og starte sitt eget selskap (Spilling, 2014; Johansen & Schanke, 2012). Dette er altså en mer praktisk rettet utdanning som vil kunne gi elevene teoretisk erfaring i å forme sin egen bedrift. Her vil man eksempelvis lære å skape en forretningsplan, markedsplan, organisasjonsplan og sette opp budsjett (Spilling, 2014; Johansen, Schanke, 2012). Allikevel er dette ikke noe som er spesielt for entreprenører, men noe alle må kunne enten de er ledere i en bedrift, en avdeling eller er entreprenører. Det å kunne sette opp en forretningsplan kan allikevel hjelpe entreprenører å få ned sine innovative muligheter i markedet (Wickham, 2006) på papir. Johansen & Schanke (2012) nevner også at man lærer seg å reflektere rundt motiver for å starte sin egen bedrift. At selv selvmotivasjon og en

entreprenørs personlige egenskaper er noe som skiller entreprenører fra normale bedriftsledere er jo noe som blir bekrefter av Wickham (2006).

Johansen & Schanke (2012) forteller at utdanning gjennom entreprenørskap bruker entreprenørielle prosesser for å nå et sett med læringsmål. Spilling (2014) forteller at man i utdanning gjennom entreprenørskap også tar man del i entreprenørielle prosesser for få kunnskap og erfaring med det å starte opp og drive en egen forretning. Utdanning gjennom entreprenørskap gir som oftest studentene muligheten til å starte opp en bedrift selv, og igjennom å drive denne får studentene førstehåndserfaring som kan få dem inn i det entreprenørielle «mindsettet» (Spilling, 2014). Johansen & Schanke (2012) nevner også casearbeid og samarbeid mellom bedrifter og skoler som andre mulige innfallsvinkler til utdanning gjennom entreprenørskap. Dette er altså den praktiske ruten til å bli en entreprenør, og kanskje også den ruten som fører til at man får erfaring i om man virkelig er en entreprenør eller om dette er noe som ikke passer min personlighet, ettersom entreprenører må kunne akseptere ganske stor risiko og måtte være selvmotivert (Wickham, 2016).

I Norge presenterte regjeringen entreprenørskap i utdanning på denne måten i sin handlingsplan for Entreprenørskap i utdanningen: Fra grunnskole til høyere utdanning fra 2009.



Figur 1 - Entreprenørskap i utdanningen (Kunnskapsdepartementet [KD], kommunal- og regionaldepartementet [KRD] og nærings- og handelsdepartementet [NHD], 2009, s. 8)

Med denne nye planen ga regjeringen også en definisjon på hva entreprenørskap i utdanningen er for noe: «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 (KD, KRD og NHD, 2009, s. 7)». Dette står i relativ sterk kontrast til hva Spilling (2014) definerte som entreprenørskap, nemlig personer som bringer økonomiske forandringer ved å bringe innovasjoner til markedet. Wickham (2006) sier at en entreprenørs hovedoppgaver er å starte nye bedrifter og bringe nye innovasjoner til markedet. Alle kan jo etablere nye virksomheter og se muligheter for å starte dem, men entreprenører skal etter definisjonen også bringe noe innovativt inn i markedet for å endre det (Spilling, 2014; Wickham, 2006). Det kan derfor virke som om regjeringen har et mål om at flere skal etablere nye bedrifter, men at de ikke nødvendigvis skal være entreprenører. Vi kan allikevel se at de satser på å utvikle noen av egenskapene og holdningene som Wickham (2006) nevnte som viktige for entreprenører og at de tenker på innovasjon når de skriver om å lære kunnskap og ferdigheter om nyvinningsprosesser. Det er altså noen av Spilling (2014) og Wickham (2006) sine tanker som går viser seg i det regjeringen tenker, samtidig som vi ser et tydelig fokus på allmennutdanning i entreprenørskapssatsningen. Vi kan også se spor av tredelingen som Spilling (2014) og Johansen & Schanke (2012) snakket om, selv om det ikke kommer tydelig frem i planen.

I rubrikken for å utvikle personlige egenskaper og holdninger ser vi et fokus på hele mennesket og ikke bare på de entreprenørielle evner vi har tatt for oss i kapittelet før, selv om risikovilje (Wickham, 2006) og nytenkning, eller innovativitet (Spilling, 2014; Wickham, 2006), absolutt passer inn i entreprenørskapstanken. For at man skal kunne utvikle disse egenskapene er sannsynligvis den beste måten å få praktisk erfaring som vil gjøre at de må utvikle disse, kanskje gjennom utdanning gjennom entreprenørskap som Spilling (2014) og Johansen & Schanke (2012) snakket om. Ifølge Ødegård (2014) må læringen vise en sammenheng mellom kunnskap og livet i praksis for at elevene skal utvikle et entreprenørielt handlingsmønster. Det å lese eller høre om disse egenskapene vil mest sannsynligvis ikke føre til at elevene selv tar opp disse egenskapene i sin personlighet.

I rubrikken lære fag og grunnleggende ferdigheter ved bruk av entreprenørielle arbeidsformer ser vi et skoleperspektiv på utdanning gjennom entreprenørskap. Nemlig at ulike fag, som for eksempel norsk, matte og de grunnleggende ferdighetene norsk skole legger til grunn for all læring, blir undervist gjennom at lærerne benytter seg av entreprenørielle undervisningsmetoder. Dette kan tyde på at det er et fokus på å lære seg

skolefagene i stedet for å fokusere på entreprenørskap i utdanningen og at entreprenørskap havner i skyggen av skolefagene. Hva som kan kalles entreprenørielle arbeidsformer er heller ikke definert og kan derfor tolkes som det vil av læreren. Ødegård (2014) hevder at pedagogisk entreprenørskap har seks ulike komponenter. Pedagogisk entreprenørskap inneholder aktivitet, medbestemmelse, erfaringsbaserte og problembaserte metoder, samarbeid med lokalsamfunnet, tverr- og flerfaglig prosjektbaserte metoder og resultatorientering (Ødegård, 2016). Dette vil sikre at elevene får praktiske problemer og prosjekter som de aktivt tar del i og har medbestemmelse over, samtidig som de er ansvarlige for resultatet. Denne typen metode kan være med på å bidra til at elevene på et visst plan kan tilegne seg entreprenørielle holdninger, egenskaper og ferdigheter. Som vi nevnte i forrige avsnitt må læringen vise en sammenheng mellom kunnskap og livet i praksis for at elevene skal utvikle et entreprenørielt handlingsmønster (Ødegård, 2014). Dette gjør at skolen blir utfordret på å gi elevene undervisning på tvers av fag, undervisningsformer og i et utvidet læringsrom (Ødegård, 2014).

Den siste rubrikken som heter lære kunnskap og ferdigheter om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser passer godt inn med det Spilling (2014) og Johansen & Schanke (2012) definerer som utdanning for entreprenørskap. Dette passer også godt inn i hva Spilling (2014) og Wickham (2006) definerer som oppgavene til en entreprenør, nemlig at de skal starte eller kanskje utvikle nye bedrifter og skape nytt eller det som kanskje kan beskrives som en innovasjonsprosess. Her kan det være at elevene skal lære kunnskap igjennom undervisning og bøker, og at de skal lære ferdigheter gjennom å bli undervist i hva disse ferdighetene innebærer og hvilke ferdigheter som er viktig, samtidig som det kan bety at de gjennom praktiske aktiviteter som studentbedrift og elevbedrift lærer seg disse ferdighetene. Dette skal da gjøre at elevene skal tilegne seg ferdigheter som gjør at de på et tidspunkt selv kan bli entreprenører.

Spilling (2014) kommenterer også regjeringens tilnærming til entreprenørskapsutdanningen og sier at de legger seg på en bred tilnærming i forhold til det å lære bort entreprenørskap. Han mener at de legger seg med på en linje som har vært vanlig i de nordiske landene som han kaller for pedagogisk entreprenørskap (Spilling, 2014). Dette sier han kort at er «læreprosesser som er fundert på aktivitet, samarbeid, fagovergripende arbeid, erfaring, medbestemmelse og krav til resultat som har handlingsrelevans for livet utenfor skolen» (Spilling, 2014, s.40) Disse entreprenørielle arbeidsformene kan referere til elevbedrift og studentbedrift, men det kan også være andre tverrfaglige prosjekter som baserer seg på

samarbeid mellom skole og arbeidsliv som ikke er knyttet til entreprenørskap (Spilling, 2014). Vi kan dermed se at pedagogisk entreprenørskap skiller seg fra den tradisjonelle tankegangen om entreprenørskap.

2.3 Studentbedriftprogrammet

Som min problemstilling beskriver så skal jeg studere samarbeidet mellom skoler og arbeidslivet i metoden studentbedrift. Jeg vil derfor nå gå nærmere inn og beskrive studentbedriftsprogrammet. Jeg vil senere beskrive de to ulike rollene som samarbeider i studentbedriftsprogrammet, nemlig lærerne, som er skolens representanter i samarbeidet, og mentorene, som er arbeidslivets representanter i samarbeidet.

Studentbedriftsprogrammet ble nevnt som en av de entreprenørielle arbeidsformene av Ødegård (2014). I Norge og i resten av Europa er det Junior Achievement sitt studentbedriftsprogram som er dominerende. Programmet er basert på en praktisk tilnærming til entreprenørskapsutdanning og kan bli sett på som utdanning gjennom entreprenørskap, som Spilling (2014) og Johansen & Schanke (2012) snakker om. Det er dette programmet som er benyttet på skolene som er undersøkt i denne oppgaven. Programmet lar elevene få muligheten til å starte sin egen bedrift hvor elevene selv bestemmer, løser problemer, samarbeider med lokale eller andre organisasjoner og lager et produkt gjennom å kombinere kunnskapen de har til sammen (Nuori Yrittäjyys [NY], 2016; Ødegård, 2014).

Junior Achievement (2017) oppgir at målet for bedriftsprogrammet er at elevene skal få etablere sin egen bedrift og at de skal oppleve på egenhånd hvordan en bedrift fungerer. De oppgir videre at elevene lærer å få tilgang til midler ved å selge aksjer, åpne og bruke en egen bankkonto, utføre markedsundersøkelser, samarbeide om å lage en forretningsplan, utvikle et eget produkt eller tjeneste, markedsføre og promotere sitt eget produkt eller tjeneste, handle med markedet, håndtere bedriftens finanser, ta del i handelsmesser og konkurrere med andre bedrifter (JA, 2017). De oppgir også at de kan utvikle ferdigheter, holdninger eller atferd som kreativitet, problemløsning, kommunikasjon, presentasjonsferdigheter, selvtillit, en «jeg kan» holdning, samarbeid, lederskap, forhandling, å ta avgjørelser, sette mål, organisere tid og å håndtere og vurdere risiko (JA, 2017).

Programmet består av lærere, elever og mentorer og er organisert i fem stadier (NY, 2016):



Figur 2 - <http://coyc.jaeurope.org/about/ja-company-programme.html>
(Hentet 12.04.17)

1. *Motivasjon og ideer.* Her er det en åpen brainstorming hvor elevene selv gjør seg tanker om mulige produkter og ideer som kan være med på å forme bedriften.
2. *Organisering.* Etter at elevene har kommet opp med noen gode ideer organiserer de seg i «bedrifter» som skal videreutvikle ideene. På dette stadiet kan elevene også få tildelt frivillige mentorer fra arbeidslivet eller finne mentorer fra arbeidslivet som kan gi dem veiledning i sin ferd videre.
3. *Forming og etablering.* Nå skal elevene forme bedriften, og bestemme seg for hvordan de skal sette ideen ut i livet. Her er forretningsplanen en viktig del av utviklingen videre. Elevene danner nå sin egen bedrift og organiserer den på den måten de selv ønsker det.
4. *Handling.* Elevene er nå blitt entreprenører og må sette sin plan ut i livet. De må produsere eller sette sitt produkt i produksjon, de må markedsføre og selge produktet sitt. De må også lære seg å ta hånd om regnskap og andre praktiske gjøremål.
5. *Konkurranser og avslutning.* Junior Achievement sitt studentbedriftsprogram bidrar også med muligheter til å konkurrere mot andre studentbedrifter og på den måten vurdere sine ideer og sin fremgang. Det finnes lokale, nasjonale og internasjonale konkurranser. Når året er omme er det også tid for å legge ned bedriften. Det betyr å selge unna de siste produktene, avslutte regnskapet og sende inn de avsluttende papirene.

2.3.1 Læreren

Det er læreren som er lederen for programmet ettersom programmet finner sted i skolene. Lærerne skal fungere som organisatorer for programmet, de skal være en støtte for ungdommene igjennom hele programmet og de skal gi elevene kunnskapen som er nødvendig for å lykkes i programmet (NY, 2016). Læreren skal ifølge brosjyren for lærere informere elevene om hvordan organiseringen av en bedrift foregår, undervise elevene om ulike elementer av entreprenørskap, hjelpe elevene danne grupper som blir til bedrifter og hjelpe dem med pengehåndtering, salg og markedsføring, samtidig som de er oppfordret til å la elevene løse problemer selvstendig og la dem søke informasjon fra ulike kilder (NY, 2016). Læreren skal tillate elevene å prøve og feile for å komme frem til målet (NY, 2016).

2.3.2 Mentoren

I brosjyrene som elevene og lærerne mottar oppfordres elevene til å ordne seg mentorer som kan hjelpe dem gjennom bedriftens levetid (NY, 2016). Ifølge lærerens guide skal leksjon to og tre brukes til å diskutere ulike mentorer som kan kontaktes og det anbefales at hver bedrift i hvert fall har minst en mentor (NY, 2016). De skriver også at mentoren kan være en entreprenør, en forelder eller en person som kjenner til arbeidslivet og som kan hjelpe dem med forlag og støtte (NY, 2016). En mentor skal i utgangspunktet ha tre til fem møter med studentbedriften i løpet av året og skal bidra med respons på idéer, hjelpe til ved produksjon eller anskaffelser, gi tips til salg og markedsføring og kan gi studentbedriften verdifulle kontakter som kan anvendes (NY, 2016).

3. Metode

3.1 Metodiske valg og fremgangsmåte

Som mange andre begynte jeg med en deduktiv innstilling til oppgaven min. Jeg begynte tidlig å lete etter teori som passet til min problemstilling, for etter å ville utvikle en hypotese som jeg skulle teste. Etter å ha lett opp ulike teorier følte jeg allikevel at det ikke var noen som passet til min oppgave. Etter å ha søkt etter litteratur om tverrfaglige samarbeider var det spesielt to bøker som for meg sto frem som solide og som kunne bidra i min oppgave.

Den ene er «Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i kommune-Norge av Kari Glavin og Bodil Erdal fra 2016. Som tittelen beskriver er dette en bok om tverrfaglig samarbeid, men allikevel om en type samarbeid som jeg ikke skulle undersøke i min oppgave. Den handler i utgangspunktet om samarbeide på tvers av kommunale instanser som skoler, barnehager, pedagogisk-psykisk tjeneste, helsetjenesten og barnevernstjenesten for å sikre at barn får gode oppvekst vilkår (Glavin & Erdal, 2016). Og handler i realiteten om samarbeidet mellom større organisasjoner eller avdelinger i kommune-Norge og hvordan man kan få til et godt etablert samarbeid mellom større enheter. Det er allikevel en del teori i de første kapitlene som kunne være nyttig for min oppgave.

Den andre boken jeg fant som virket godt var «Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag fra 2016, hvor Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård er redaktører. Også denne boken handler om velferdstjenester, spesielt innenfor helse og sosialtjenester (Willumsen & Ødegård, 2016). Allikevel har også denne boken gode relevante kapitler med teori som kunne være spennende å utforske. Allikevel følte det ut som om det fantes lite litteratur som omfattet noe annet enn et samarbeid mellom større instanser, organisasjoner og avdelinger som innebefattet mange mennesker. Samarbeidet jeg skulle undersøke var tross alt ikke større enn at det er mellom en til to lærere, to til seks studenter og en mentor.

Jeg følte derfor at det kanskje var best å starte i andre enden og begynne oppgaven med en induktiv tilnærming. Hvis jeg gjorde dette kunne jeg la dataene snakke og gi meg en teori som kunne passe til denne typen av samarbeid i mindre størrelser. Jeg kunne deretter i etterkant studere teoriene mer inngående for å se om det var noe med teoriene som allerede fantes som kunne passe inn under det jeg hadde oppdaget. Jeg begynte derfor å vurdere grounded theory som en mulighet for min analyse av dataene jeg samlet inn. Johannessen,

Tufte og Christoffersen (2010) beskriver prosessen rundt grounded theory i fem deler. Først velger man undersøkelsesdesign, så kommer datainnsamlingen, neste steg er å organisere dataene, deretter analyserer man dataene og til slutt sammenligner man det man har kommet frem til med eksisterende teori (Johannssen, Tufte & Christoffersen, 2010).

På grunn av min deltakelse i forskningsprosjektet er det en del rammer jeg også må forholde meg til. Jeg må forholde meg til at jeg må gjennomføre gruppeintervjuer, noe som setter en begrensning på hvordan jeg kan innhente data. Jeg må også forholde meg til en begrenset mengde med data, ettersom jeg bare vil ha muligheten til å ha et intervju med lærere og et intervju med mentorer i hvert land. Dette vil gi meg en del rammer for min analyse del, men på tross av de restriksjoner det vil gi meg ønsker jeg å begi meg ut på en grounded theory analyse. Grounded theory gir meg muligheten til å komme frem til en teori på egen hånd. En teori som vil være tilpasset samarbeidet jeg har beskrevet over i forhold til de teoriene jeg fant i litteraturen jeg studerte på forhånd.

3.2 Gruppeintervjuer

Som jeg allerede har diskuterte er det visse begrensinger jeg har i forhold til datainnsamling og antall intervjuer jeg har muligheten til å gjennomføre. Jeg vil i alt gjennomføre et intervju med lærere og et intervju med mentorer i hvert land. Dette betyr at jeg får to intervjuer med lærere og to med mentorer. Jeg har heller ikke muligheten til å bestemme størrelsen på gruppen som skal bli intervjuet, da dette planlegges og organiseres av våre kontakter i hvert land.

Når jeg ønsker å benytte meg av en induktiv metode føler jeg at det er viktig at dataene kommer fra informantene og at de ikke blir farget for mye av min involvering. Jeg har derfor tenkt at det kan være fordelaktig at intervjuet har et åpent format som gjør at informantene ikke blir påvirket av meg og de spørsmålene jeg stiller. Jeg følte det derfor passende å la deltakerne i intervjuet få større frihet til å uttrykke seg gjennom at jeg stiller åpne spørsmål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2012) og at dette vil kunne gi intervjuobjektene mer rom til å uttrykke seg og dermed gi oss flere detaljer og større innsikt i problemstillingen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010; Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg følte derfor sterkt at et semi-strukturert intervju ville gi meg muligheten til å ha kontroll over temaene som blir diskutert, samtidig som det gir meg også muligheten til å utforske problemstillingen videre i den retningen deltakerne går ved at jeg kan stille oppfølgende,

oppklarende og utforskende spørsmål til informantene underveis (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Jeg hadde som allerede forklart ikke noe valg i datainnsamlingsmetode, men jeg føler at metoden gruppeintervju likevel er passende til å utforske problemstillingen, fordi at informantene kan trekke på sine egne erfaringer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010) med deres arbeid med ungdomsbedrifter for å kunne komme frem til gode faktorer som fremmer eller hindrer gode samarbeid. Jeg kan få tilgang til informantenes egne erfaringer med ungdomsbedrifter fra deres eget ståsted, slik de ser på selv opplever det (Brinkmann & Tanggaard, 2012). Jeg følte derfor, at jeg gjennom intervjuer, både kunne få frem faktorene og bekrefte gjennom deres erfaringer hvordan disse faktorene har hatt en påvirkning på samarbeidet de har hatt i studentbedriften.

Gruppeintervjuer gir også en mulighet for en synergieffekt. Gjennom å ha flere intervjudeltakere i hvert intervju håper jeg på å få deltakerne til å spille på hverandres erfaringer og hverandres hemmende eller fremmende faktorer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg ønsket at de skulle sammenligne erfaringer og faktorer (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010) med hverandre for å se om de har samme oppfatninger om hva som fremmer eller hemmer et godt samarbeid mellom lærere og mentorer. På denne måten ville jeg ikke bare få en persons oppfatning, men en god bredde av oppfatninger innenfor det samme emnet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Disse oppfatningene kunne da også bli diskutert og bekreftet blant deltakerne, slik at man kunne komme frem til en felles forståelse av hvilke faktorer som påvirker et godt samarbeid (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

3.3 Intervjuguiden

Som jeg nevnte ønsket jeg å få til en åpen diskusjon blant deltakerne i intervjuet. På denne måten ville jeg hindre at min egen utforskning av teori fikk innflytelse på intervjuet og slik ville jeg sørge for at stemmene til deltakerne i intervjuene kom frem. Jeg la derfor opp til at deltakerne i intervjuet selv skulle tenke over hva de mener har bidratt til å fremme og hemme et godt samarbeid. Jeg vil at de på bakgrunn av sine egne erfaringer kan komme med situasjoner og erfaringer om samarbeid og la gruppen sammen diskutere og relatere disse erfaringen med erfaringer de selv har gjort seg. Intervjumalen reflekterer derfor den løse

strukturen (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010) på selve intervjuet som lar deltakerne i intervjuet få friheten til å dele og spille på hverandres utsagn.

Før selve intervjudelen ville jeg begynne med å lese opp informasjonsbrevet (Vedlegg 1) og fortelle deltakerne i intervjuet at selve intervjuet ville bli tatt opp, at intervjuene ville bli brukt i et forskningsprosjekt, at dataene ville bli slettet og at alt som blir sagt i intervjuet ville være anonymt. Jeg informerte også kort om hva hensikten med min oppgave var.

Selve intervjudelen begynte jeg med noen enkle fakta spørsmål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010) som ville gi meg litt kontekst og som samtidig ville være enkle for informantene å svare på. Disse spørsmålene til lærerne var hvor lenge har du vært lærer i studentbedriftsprogrammet og hva føler du for entreprenørskapsutdanning i skolen? For mentorene var det hvor lenge eller hvor mange ganger har du vært mentor i studentbedriftsprogrammet og hvordan føler du for entreprenørskapsutdanning i skolen? Jeg vil deretter gå litt videre på spørsmål som tar oss enda nærmere problemstillingen min, med såkalte introduksjonsspørsmål (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Hvordan har din erfaring vært med studentbedriftsprogrammet, var et felles spørsmål til begge gruppene og hva er din rolle som mentor, var et eksklusivt spørsmål til mentorene.

Deretter ville jeg begynne overgangen til mitt hovedtema med det Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) kaller overgangsspørsmål. Her stilte jeg både mentorene og lærerne spørsmål om hvilke måter de har samarbeidet med lærerne eller mentorene og hvordan de opplevde at dette samarbeidet har fungert. Dette håpet jeg at ville få de til å tenke på erfaringer de har hatt i forbindelse med programmet som ville hjelpe dem til å svare på mine to nøkkelspørsmål (Johannessen, Tufte og Christoffersen, 2010).

I hoveddelen av intervjuet hvor nøkkelspørsmålene ble dekket hadde jeg lagt opp til at deltakerne først skulle få tid til å tenke seg om i et til to minutter før de skulle svare. Jeg ville at de først skulle tenke på hva som var viktig for at samarbeidet lykkes, og jeg ville også at de skulle tenke på erfaringer de har gjort seg eller ting som hadde hendt som kunne hjelpe dem med å tenke på faktorer som var viktige. Når de hadde fått tenkt i et par minutter skulle de dele dette med resten også skulle de spille på hverandres erfaringer samtidig som de jeg skulle stille de oppklarende og utforskende spørsmål underveis. Intervjuguidene for lærerne og mentorene finner du bak som vedlegg nummer 2 og 3.

3.4 Grounded theory som analysemetode

I innføring i grounded theory fortelles det at grounded theory er en metode man lærer ved å utføre den og at den utfordrer forskeren til å faktisk komme seg ut og utforske det som virkelig skjer der ute (Gynnild, 2014). Grounded theory er en metode som tar seg fore å utvikle nye teorier med utgangspunkt i data som blir samlet inn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Den avviser ikke tidligere teori, men betrakter teorier som data, på linje med dataen man samler inn selv (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Teorier kan derfor bli trukket inn senere og er en av de fem stegene de presenterer som er del av en grounded theory analyse (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Johannessen, Tufte & Christoffersen (2010) trekker spesielt frem teoretisk sensitivitet som en viktig egenskap som forskeren må inneha. Dette vil gi forskeren evnen til å forstå og peke ut hva som er viktig og gi det en mening (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Denne sensitiviteten er kreativiteten i arbeidet og er intuisjonen som hjelper forskeren å forme teorien (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Det må allikevel være en balanse mellom metode og kreativitet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

Hjälmhult (2014) fremhever også fire viktige punkter når vi jobber med grounded theory:

- Vi skal oppdage, ikke verifisere.
- Vi skal forklare, ikke beskrive. Spesielt det å sette begreper på det konkrete er viktig.
- Vi skal få teorien til å vokse frem selv, ikke tvinge den frem. Vi må la dataene tale for seg selv og se deltakernes syn på hvordan de løser sine største utfordringer.
- Vi arbeider med en matriselignende arbeidsmetode. Analyser og innsamling av data foregår samtidig og dette gjentar seg gjennom hele metoden (Hjälmhult, 2014).

Metoden krever altså at man er åpen og at man ikke er forutinntatt med en hypotese og har egenskaper til å kunne abstrahere store mengder data til meningsfylte kategorier (Gynnild, 2014). De lærde strides allikevel om det er viktig å ha en fullstendig avstand fra teorier i forskningsområdet, men Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) forteller at det er viktig å ha faglig erfaring på det området man skal forske på samtidig som litteratur kan gi en pekepinn på hva som foregår på fagfeltet. Forskeren skal allikevel holde litt avstand til eksisterende litteratur for at man ikke skal bli farget av det man har lest (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Jeg anser derfor min korte

utforskning i faglitteraturen på feltet, som jeg har beskrevet i kapittel 3.1, som uproblematisk.

Johannessen, Tufte og Christoffersen gir denne fremgangsmåten for grounded theory, som jeg også har valgt å følge. De neste delkapitlene tar for seg denne fremgangsmåten steg for steg.



Figur 3 - Fasene i grounded theory (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010, s. 183)

3.4.1 Undersøkellesdesign

Grounded theory sitt forløp som forskningmetode beskrives godt av Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010). De forteller at man begynner prosessen i undersøkellesdesignet med å avgrense fenomenet som skal studeres (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette har jeg gjort igjennom min problemstilling: «Hva hemmer eller fremmer et godt samarbeid mellom skoler og arbeidslivet i metoden studentbedrift?». Jeg skal altså utforske to fenomener, nemlig hva som hemmer og hva som fremmer et samarbeid. Dette samarbeidet er også definert som samarbeidet mellom skoler og arbeidslivet i metoden studentbedrift. Noe som jeg gjorde rede for i kapittel 2.3. Der definerte jeg de to samarbeidene partene som lærere, som representanter for skolen, og mentorer, som representanter for arbeidslivet. Ifølge Johannessen, Tufte og Christoffersen (2010) skal problemstillingen være så smal at undersøkelsen får fokus, men så bred at den gir fleksibilitet for oppdagelser underveis. Etter flere samtaler med mine veiledere følte jeg etter hvert at vi kom frem til en problemstilling som var så spiss at jeg klarte å holde fokus, samtidig som begrepene hemmer og fremmer lar den være såpass åpen at det er mulig å få inn en fylde av data.

3.4.2 Datainnsamling, organisering av data og dataanalyse

En viktig forskjell fra andre metoder er at mange av fasene foregår samtidig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). I grounded theory foregår nemlig datainnsamlingen, organiseringen av data og dataanalysen samtidig eller parallelt (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dette gjør at man hele tiden kan fylle opp kategoriene med data

(Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Dessverre hadde min oppgave som jeg beskrev over noen begrensninger i antall informanter, samtidig følte jeg allikevel at jeg klarte å organisere og analyse noen kategorier mellom hvert intervju, slik at jeg kunne bygge videre på det jeg hadde funnet i mine forrige intervjuer.

Birks & Mills (2015) stiller allikevel spørsmålet om hva som er nok data i sin bok. De forteller her at det er ulike syn. Noen hadde intervjuer med femti pasienter i en undersøkelse, en annen ville ha dobbelt så mange (Birks & Mills, 2015). Det blir allikevel antydnet at en grounded theory kan bli gjennomført med minimalt av informanter, men samtidig blir en grounded theory fyldigst ved bruk av mer data (Birks & Mills, 2015). En annen kilde forteller om at Glaser antar at det tar ca. 2 år å utvikle en rik grounded theory (Gynnild, 2014). Her strides de altså om hva som er nok data. Jeg vil derfor gjennomføre undersøkelsen med grounded theory på Birks og Mills (2015) sin antakelse om at man kan gjennomføre en undersøkelse med minimalt av informanter, men at min undersøkelse helt sikkert hadde blitt enda bedre om jeg hadde hatt mer data.

Organiseringen og analysen i grounded theory gjennomføres gjennom koding. Hjälmhult (2014) forteller at analysen har tre hovedfaser: Åpen koding, selektiv koding og teoretisk koding.

Åpen koding

I åpen koding navngir du utsagn eller hendelser i datamaterialet på en måte hvor hvert nytt utsagn eller hver ny hendelse sammenlignes med eksisterende koder og blir gitt en egen kode, eller gruppert i en eksisterende kode (Hjälmhult, 2014). Disse kodene kan være fagbegreper eller hverdagsbegreper som baserer seg på informantenes uttrykk (Hjälmhult, 2014). I åpen koding skal vi ikke forsøke å skape en helhet, men vi skal forsøke å se bredden og mangfoldet i dataen for ikke å gå glipp av detaljer i datamaterialet som kan være viktig. Disse kodene kommer til syne i min analyse del, hvor jeg også drar inn tankene som informantene delte med oss i intervjuene.

Kodene kommer ofte frem ved å analysere transkripsjoner av intervjuer eller feltnotater, linje for linje eller i korte segmenter (Birks & Mills, 2015). Samtidig bør man stille spørsmål til dataene man har samlet inn (Birks & Mills, 2015). Hva er det vi ikke ser, hvem er viktig, hvilke innflytelser kan vi se? Birks & Mills, 2015) I mine intervjuer har skrivingen av notater underveis i intervjuene vært en stor del av arbeidet med å finne viktige elementer i

datamaterialet (Hjälmhult, 2014). Når jeg har gjennomgått intervjuer, eller notater jeg har gjort under intervjuene, har jeg underveis skrevet ned ideer og tanker jeg har gjort meg om dataene jeg har sett på. Dette kalles å ta feltnotater og er noe jeg vil adressere i et eget delkapittel på slutten av denne delen.

Selektiv koding

Etter hvert som man studerer materialet får man et bedre og bedre bilde av hva som er viktig for informantene, og dermed kan man finne hovedutfordringen og hovedkategorien, eller hvordan de håndterer hovedutfordringen (Hjälmhult, 2014). Dette er den første delen av den selektive kodingen og denne hovedutfordringen er det sentrale fenomenet som de andre kategoriene til slutt blir integrert i (Birks & Mills, 2015). For å kunne peke ut hovedutfordringen forteller Hjälmhult oss at det store spørsmålet er: «*Hva er det mest sentrale for dem du studerer, hva er de mest opptatt av?*» (2014, s. 31).

I min oppgave har jeg spurt lærere og mentorer om å fortelle meg hva som hindrer eller fremmer et godt samarbeid dem imellom. Jeg har ønsket at de stort sett skulle snakke fritt og fortelle om ulike utfordringer og problemer med samarbeidet eller om andre ting som har gjort at samarbeidet har fungert godt. Dermed håpet jeg at de selv ville åpenbare det mest sentrale i problemstillingen jeg arbeider med.

Når vi så har funnet hovedutfordringen går vi videre fra den åpne og brede tilnærming til datamaterialet i åpen koding og går videre til en selektiv koding. Dette vil si at vi i fra nå av bare tar med kategoriene og disse kategoriens egenskaper som er relevante for hovedutfordringen og lar alt annet være (Hjälmhult, 2014). Brinchman (2014, s. 80) forteller at hensikten «med selektiv koding er å bygge opp kjernevariabelen ved å gå igjennom alle data og begrense kodingen til det som gjelder kjernevariabelen». Eller som Birks & Mills (2015) forteller er en av hovedoppgavene til den selektive kodingen å linke sammen eller å integrere kategorier.

Teoretisk koding

Birks & Mills (2015) gjør et poeng ut av at teoretisk koding egentlig har foregått hele tiden, fordi det er dataene, den åpne kodingen og den selektive kodingen som gjør at du har grunnlaget for den jobben som nå skal gjøres. De forteller at det er tre ting som må være på plass før man kan fortsette videre med den teoretiske kodingen: En kjernekategori, kategorier som har blitt fylt med data til metningspunktet og en bank med analytiske

memoer. Det er dette man skal benytte seg av i denne fasen, hvor man skal løfte seg opp over datamaterialet og se sammenhengen mellom kodene man utarbeidet i den selektive kodingen (Brinchman, 2010).

Teorien som skal utvikles nå skal være mer generell enn dataene du har funnet og skal være på et høyere abstraksjonsnivå. (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010). Målet er å finne en abstrakt forklaring på funnene du har gjort (Birks & Mills, 2015). De teoretiske kodene skal allikevel komme naturlig, ut av datamaterialet og ikke være noen forutinntatte koder som kommer fra ulike bøker eller eksempler (Thulesius, 2010). Birks og Mills (2015) forteller at det lenge har vært slik at de som bruker grounded theory har holdt seg unna andre etablerte teorier til din egen teori har fått plass for at den ikke skal være påvirket av koder fra andre kilder. På den måten er det ingen tvil om at teorien har blitt utledet fra dataen du har samlet inn (Birks & Mills, 2015). Dette er noe jeg har diskutert allerede i begynnelsen av kapittel 3.4.

En viktig del av den teoretiske kodingen er arbeide med å finne relasjoner mellom de ulike kategoriene og deres egenskaper gjennom å formulere hypoteser i teorien din (Hjälmhult, 2010). En metode som er foreslått i den teoretiske kodingen er storyline (Birks & Mills, 2015).

Feltnotater

En viktig del av grounded theory er det som kalles «memos» (Birks & Mills, 2015, s. 37) eller på norsk «feltnotater» (Johannessen, Tuft & Christoffersen, 2010, s. 183). Dette er noe som skal gjøre underveis i alle fasene av analysen, både i den åpne kodingen, den selektive kodingen og den teoretiske kodingen (Birks & Mills, 2015). Jeg benyttet meg av tiden i intervjuene, mellom intervjuer og i etterkant av intervjuer til å se på notatene jeg hadde tatt for å se om det var noen kategorier som var klare og som jeg ville utforske mer, og om det var noen sammenhenger mellom disse. Dette vil komme til syne i analyse delen hvor jeg snakker om ulike utsagn og kategorier og hvordan jeg har tenkt når jeg har satt disse sammen. Birks & Mills (2015) snakker om at disse feltnotatene er kilden til kvaliteten på undersøkelsen som blir gjort. Memoer kan være følelser og antagelser om forskningen, din filosofiske posisjon i forskningen, tanker om bøker du har lest, problemer og bekymringer du har om ditt design, refleksjoner på forskningsprosessen, analytiske valg og koder, kategorier og utviklingen av teorien (Birks & Mills, 2015).

Storyline

Er et hjelpemiddel for å analysere grounded theory og bygger på dataene som er samlet inn (Birks & Mills, 2015). En storyline er en måte å kunne se for seg kjernekategoriene (Birks & Mills, 2015). Storyline både hjelper til med å formulere den endelige teorien og gir forskeren en måte å overbringe teorien til leseren (Birks & Mills, 2015). Gjennom å lage en storyline så fremhever du forholdene mellom de ulike konseptene som utgjør teorien din (Birks & Mills, 2015).

Birks & Mills (2015) nevner noen prinsipper som er viktig når det kommer til å skrive en storyline. Først er det viktig at teori er det viktigste, at den er det viktigste for storylinen og at man ikke viker fra de dataene man har samlet inn (Birks & Mills, 2015). En storyline gjør det også mulig å få inn variasjon (Birks & Mills, 2015). Dette kan skje gjennom at motstridende data blir inkludert i storylinen og dermed bidrar til en rikere forståelse (Birks & Mills, 2015). Gjennom å skrive storylinen vil du kanskje komme over hull og svakheter ved teorien din, disse kan du dermed identifisere og bruke til å dykke tilbake i datamaterialet for å se om du kan fylle dette hullet i teorien din (Birks & Mills, 2015). Det er også viktig at storylinen er basert på dataene du har samlet inn (Birks & Mills, 2015). Samtidig så vil riktige analyser av dataen bidra til at storylinen kommer frem av seg selv (Birks & Mills, 2015). Til slutt bør storylinen være enkel å forstå og overbesvisende (Birks & Mills, 2015).

3.4.3 Sammenlikning med eksisterende teori

Denne analysemetoden starter som tidligere nevnt ikke mer teori som utgangspunktet for undersøkelsen, men trekkes først inn eller etter analysen (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Denne kan da sammenliknes med egne fortolkninger og den utledede teorien (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010). Som tidligere sag behandles eksisterende teorier som data på linje med andre typer data som samles inn (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2010).

4. Entreprenørskapsutdanning i Finland og Latvia

For at leseren skal få et bedre inntrykk av hvordan entreprenørskapsutdanning er utbredt og forankret i de to landene som er del av undersøkelsen, deler jeg i denne delen en beskrivelse fra en komparativ analyse av åtte nasjonale strategier på entreprenørskaps utdanning fra ICEE innovation cluster on national strategies [ICEE] (2016). Kapittel 4.1 og 4.2 er hentet fra denne analysen (ICEE, 2016) og er skrevet om for å tilpasse innholdet til denne masteroppgaven. Del 4.3 er en kort sammenligning som tar for seg de viktigste ulikhetene i landene. Tanken er at denne delen kan være med på å forklare noe av dataene som er samlet inn fra de to landene.

4.1 Finland

I Finland er staten tungt involvert i entreprenørskap i skolen. Departementet for utdanning og kultur og departementet for arbeidsliv og økonomi er involvert i strategien for entreprenørskap i utdanningen. Deres samarbeid gav Finland en samarbeidsgruppe på 15-20 mennesker fra ulike deler av arbeidslivet, forbund og departementer som forberedte strategien i 2009.

En stor del av det praktiske arbeidet med entreprenørskapsutdanning er organisert gjennom YES-senterne som igjen er finansiert av JA-Finland, føderasjonene av finske bedrifter og det økonomiske informasjonskontoret. YES-senterne organiserer begivenheter for lærere og leverer dem undervisningsmateriell, verktøy og metoder fra JA-Finland på et lokalt nivå. JA-Finland har vært til stedet i Finland siden 1995 og i 2015 var 27 000 elever og 2100 lærere involvert i aktiviteter. 1500 frivillige fra ulike bedrifter var også involvert gjennom studiebesøk, skolebesøk, begivenheter og prosjekter. Noen er også involverte som mentorer for studentbedrifter.

Målet for strategien i Finland var å øke den entreprenørielle ånden i landet og gjøre entreprenørskap til et mer attraktivt karrierevalg. Strategien inneholder ulike mål og prioriteringer av tiltak i alle ledd av utdanning, helt fra barneskolen opp til universitets- og høyskolenivå. På mellomtrinnet og videregående er det et tverrfaglig tema, mens det på høyskole og universitetsnivå stort sett er frivillig. Et av hovedtiltakene for strategien er at studentene får en arbeidsopplevelse ute i en bedrift.

Et viktig mål i 2009 strategien var å inkludere entreprenørskapsutdanning i lærernes utdanningsløp. Etersom utdanningsinstitusjonene i Finland er autonome og bestemmer innholdet og pensum i sine egne utdanninger så har ikke departementene kunnet kontrollere dette, men har bare kunnet påvirke gjennom incentiver. Dette betyr at de fleste lærere ikke har hatt dette som en del av sin utdanning.

En evaluering i 2015 slo fast at nettverk i entreprenørskapsutdanning hadde blitt styrket, de 17 YES-sentrene hadde etablert seg og dekker hele landet, entreprenørskapsutdannelse hadde blitt en solid del av pensum og at entreprenørskapsutdannelse hadde blitt integrert bedre i lokale skoler, bedrifter og utviklingsplaner.

Finland er også langt fremme når det kommer til entreprenørskapsutdanningsforskning. Lappeenranta universitetet utviklet et evalueringsverktøy for skoler og lærere. Dette verktøyet har blitt utbredt i Finland og har blitt oversatt til flere språk og gir oss data om lærernes tilnærming til entreprenørskapsutdannelse i klasserommet.

4.2 Latvia

I Latvia er det ingen spesifikk strategi som tar for seg entreprenørskapsutdanning for seg selv, men entreprenørskap er en del av den mer generelle utdanningsstrategien i landet. Det finnes ulike initiativer for entreprenørskapsutdanning i landet, men disse stammer stort sett fra private bedrifter, ungdomsorganisasjoner eller ikke statlige organisasjoner.

JA-Latvia har av EU kommisjonen blitt pekt ut som det eneste langvarige initiativet som systematisk tilbyr denne typen utdanning. JA-Latvia har vært i landet siden 1990 og i 2015/2016 var programmet tilgjengelig for 69 087 studenter og 4422 lærere, men bare 7% eller 324 lærere implementerte dette i sin undervisning.

Retningslinjene for utviklingen av utdanning i Latvia for 2014 – 2020 inkluderer noen mål som angår entreprenørskapsutdanning. Økonomidepartementet og velferdsdepartementet er også involvert i tiltak som delvis handler om entreprenørskap, men det er lite samarbeid på tvers av departementene.

I retningslinjene for utviklingen av utdanning for 2014 – 2020 er entreprenørielle ferdigheter inkludert. De vil ha utdanning som foster kreativitet og entreprenørskap. Også i utdanningen for lærere er entreprenørskap inkludert.

4.3 Kort sammenligning av de to landene

JA har vært til stedet i begge landene i lang tid, allikevel ser vi stor forskjell i utbredelsen av entreprenørskap i de to landene. 2015 var det involvert 2100 lærere i Finland, mens det i Latvia var 324 lærere som var involvert i entreprenørskapsutdanning. Det var 17 YES-sentere i Finland, mens vi i Latvia bare kunne finne et senter i Latvia (Junior Achievement Latvia [JAL], 2017). I Finland hadde i tillegg entreprenørskap blitt en del av utdannelsen på alle nivåer.

I Latvia, som i Finland, så finnes Junior Achievement som en aktiv organisasjon som bidrar til utbredelsen av entreprenørskapsutdanning, men utbredelsen av entreprenørskapsutdanning er allikevel veldig ulik i disse to landene. Grunnen til disse ulikhetene kan være forankringen av entreprenørskap i de nasjonale strategiene som landene har etablert. I Finland har de på tvers av ulike departementer utarbeidet en nasjonal strategi for entreprenørskap, mens de i Latvia bare har noen få mål i ulike departementer som kan angå entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. Forankring av entreprenørskap i staten i Finland gir satsingen midler fra staten som øker den muligheten for å spille en stor rolle. Dette virker som den avgjørende faktoren til om entreprenørskap brer om seg eller ikke.

5. Gjennomføring av datainnsamling

5.1 Intervjuet med mentorer i Finland

I en e-post før vi kom til Finland beskrev vår kontaktperson i Finland at det kunne være vanskeligst å skaffe mentorer til intervjuer. Når vi så møtte ham og snakket om Finland og hvordan entreprenørskap har utviklet seg i Finland under lunsj uttrykte han at mentorordningen hadde vært noe som ikke hadde fungert veldig godt i Finland, og at denne delen av studentbedriftsprogrammet ikke var oppe og gikk slik som det burde. Han mente også at mentorene ikke var stabile og holdt ut over flere år, men at det ofte var en engangshendelse.

Til intervjuet vårt i Finland klarte han å skaffe til veie to personer som skulle representere denne delen av studentbedriftsprogrammet. En av deltakerne i intervjuet var en mentor nå og hadde også vært det ved en anledning tidligere. Den andre deltakeren arbeidet på et mer overordnet nivå i en organisasjon som organiserer entreprenørskap på et nasjonalt nivå, og som jobber sammen med JA og YES i Finland. Denne organisasjonen jobber også aktivt for å skaffe til veie mentorer til studentbedrifter.

På grunn av at det bare var to deltakere i intervjuet, og at det bare var en som selv hadde vært mentor, ble synergieffekten synlig borte i intervjuet. Det ble en diskusjon hvor de ikke kunne bygge like mye på hverandre og hvor de ikke kunne spille like mye på lignende erfaringer. Det ble i stedet en person med konkrete erfaringer som mentor, og en annens erfaring med å matche mentorer og lærere sammen i studentbedriftsprogrammet.

Begge mennene som var involvert i intervjuet virket allikevel genuine i sine svar. Begge gikk inn i egen erfaring og kom med konkrete eksempler, og begge uttrykte til tider at dette var spørsmål som det var vanskelig å svare på om de ikke hadde tilstrekkelig erfaring med problemstillingen jeg fremsatte i ulike spørsmål.

5.2 Intervjuet med lærere i Finland

I Finland ble vi møtt av vår kontaktperson fra JA! som fortalte oss at skolen vi skulle til for å holde intervjuer i dag hadde en utstilling av de ulike studentbedriftene. Mens vi spiste en kort orientalsk lunsj fortalte vi ham at begge at to av lærerne han hadde satt opp intervjuer

for oss til sannsynligvis var overflødige. Han hadde nemlig satt opp et intervju med to lærere fra studentbedriftsprogrammet og med to lærere som drev med entreprenørskapsundervisning. Siden både min og min medstudents oppgaver dreide seg om studentbedrifter ble vi enige om at vi bare behøvde de to som var involvert i studentbedriftene. Dette gjorde at vi også her bare fikk to intervjudeltakere.

Etter dette tok vi tok turen ned på skolen for å møte studentbedriftene og lærerne som var ansvarlige for programmet. Vi møtte først en kvinnelig lærer som var energisk og engasjert, hun var ivrig, snakket godt engelsk og var hyggelig. Etter dette tok vi en runde til alle studentbedriftene og snakket med hver enkelt for å finne ut av hva de solgte og hvordan prosjektene gikk. Selv om presentasjonskvaliteten varierte, så var det mange ivrige og stolte studenter. Litt etterpå ble vi oppsøkt av den andre læreren. En mannlig lærer som var veldig hyggelig, litt mer stillferdig enn damen, men som virket reflektert.

Når dagen for intervjuet kom var de begge pratsomme og svarte godt for seg. Det virker som om begge snakket fra levra når det kom til å svare på spørsmålene. Man kunne tydelig se at de var engasjerte og brydde seg om programmet. De følte begge at de fikk noe mer ut av dette, enn de ville gjort om de hadde undervist en vanlig klasse. De uttrykte også vanskeligheter med å uttale seg spesifikt om samarbeid mellom mentorer og lærere. Akkurat som vår kontakt fra JA! hadde advart oss om, så var dette noe som ikke var veldig aktivt i Finland. De to lærerne uttrykte det samme og fortalte at det hadde vært få mentorer, at det ofte var foreldre, og at de generelt hadde lite kontakt med mentorer og at et samarbeid bare ville hindre mentorenes effekt på studentbedriften.

Jeg følte allikevel at jeg fikk en del god data ut av intervjuobjektene, men det måtte litt improvisering til i intervjuet for å få dem til å snakke. Intervjuguiden ble derfor lagt litt til side, selv om intensjonen min med de improviserte spørsmålene var den samme, nemlig å prøve å få frem faktorer som fremmet eller hemmet samarbeid mellom skole og arbeidsliv.

5.3 Intervjuet med mentorer i Latvia

I Latvia hadde vi før våre intervjuer fått informasjon av vår kontakt hos JA! i Latvia fått vite at mentorene stort sett var foreldre. Heller ikke her var det veldig utbredt med forretningsfolk som mentorer. Når dagen kom fikk vi vite at det var fem foreldre og en mentor fra arbeidslivet som kom til å være med på intervjuet.

Intervjuet startet i og for seg ganske bra, selv om det tidlig ble veldig tydelig at det var lite samarbeid mellom mentorene og lærerne til vanlig. Jeg spurte om i begynnelsen av intervjuet om hva slags erfaring de hadde hatt i samarbeidet med lærerne. De fleste trakk på skuldrene og sa at de ikke hadde hatt noe samarbeid, mens det var en som meldte at han selv hadde måttet ta kontakt for å ha et møte om hva dette var og hvordan entreprenørskapsprosjektet skulle foregå. På spørsmålet om hva som skulle til for å skape et godt samarbeid eller hva som hindret et godt samarbeid var svaret til flertallet at det ikke var nødvendig med noe samarbeid.

Jeg måtte derfor underveis i intervjuet bytte fokus fra intervjuguiden jeg hadde forberedt og stilte derfor i stedet spørsmål om hvorfor det ikke var nødvendig med et samarbeid? Dette virket relativt bra og vi kom igjennom dette spørsmålet inn på noen tanker om ting som kunne være til hinder for samarbeid, samtidig som det var noen som også trakk frem noen ting som hadde vært positivt.

Selve intervjuet var satt opp slik, at jeg hadde en av lærerne på skolen som hadde undervist i forretningsengelsk til stedet, slik at mentorene også kunne svare på sitt eget språk. Dessverre oppdaget jeg etter intervjuet at min mikrofon var slått på stillemodus, slik at jeg nesten bare fikk med min egen stemme, og veldig lite av de andres. Jeg hadde allikevel tatt en del notater underveis, og fordi jeg oppdaget dette med en gang etter intervjuene fikk jeg satt meg raskt ned og fikk skrevet ned det jeg husket av det de hadde sagt.

5.4 Intervjuet med lærere i Latvia

Intervjuet med lærerne i Latvia gikk smertefritt. Det var fem lærere og rektoren på skolen til stedet. Alle lærerne underviser fag innenfor entreprenørskap og fire av lærerne som deltok i intervjuet var involvert i studentbedrifter. Den siste læreren var til stedet for å oversette om det var noen som hadde behov for det. Lærerne snakket fritt om og godt om hva som hemmer og fremmer samarbeidet. Jeg er allikevel litt skeptisk til rektorens deltakelse i intervjuet og føler at dette kan ha påvirket svarene på noen måte. Rektoren virket hyggelig, omgjengelig og glad i sine ansatte, men uansett setting og relasjon, så er det alltid annerledes å snakke om noe foran din sjef. Jeg kan allikevel ikke være sikker på om dette har hatt innvirkning på dataene jeg har samlet inn.

6. Analyse

6.1 Åpen koding

Etter at vi gjennomførte intervjuene hadde vi ofte tid imellom og etter intervjuene til å kunne sette oss ned å se på dataene vi hadde fått ned i intervjuet. Under intervjuene tok jeg feltnotater (Birks & Mills, 2015) i form av stikkord. Disse gikk jeg og min samarbeidspartner igjennom etter intervjuene og samtalte om disse før neste intervju skulle finne sted. En viktig del av grounded theory analysen var å analysere, fundere og prosessere dataene flere ganger til man til slutt fant det viktigste eller hovedproblemet (Hjälmhult, 2014). Jeg begynte derfor min første analyse så raskt jeg kunne for å kunne se om jeg så noen mønster eller tanker som jeg kunne sammenfatte. Jeg forsøkte derfor allerede etter intervjuene å se om jeg kunne finne noen åpne kategorier som jeg kunne ta med videre.

Etter at jeg hadde fullført intervjuene, renskrevet notatene og fått transkribert intervjuene gikk jeg til verket og var klar for å trekke ut viktige fenomener som mentorer og lærere snakket om. Jeg vil i denne delen forsøke å vise hvilke åpne kategorier som kom frem i de ulike intervjuene, som første ledd i analysen, og jeg vil forsøke å få med så mye som mulig av informasjonen fra intervjuene under hver kategori. Jeg kommer også til å forsøke å plassere de åpne kategoriene under om de er med på å fremme samarbeid eller hindre samarbeid. Kategoriene begrenses til problemstillingen jeg har for oppgaven som handler om samarbeidet mellom lærer og mentor. Intervjuene fra Finland vil komme først og så intervjuene fra Latvia.

6.1.1 Intervjuet med mentorer i Finland

I dette intervjuet er mentor 1 mentoren som for øyeblikket var mentor for en egen studentbedrift, mens mentor 2 for øyeblikket var i en organisasjon som knyttet mentorer og studentbedrifter sammen.

Kommunikasjon og målsetninger

Mentor 1 i Finland sa: «there should be clean communication between the teacher and the mentor as to what the point of cooperation is. Why there is cooperation, what we are trying to achieve with it ... terms of when the mentor comes to the students».

Kommunikasjon er det første jeg kan trekke ut, men kommunikasjonen skal også føre til noe. Nemlig en forståelse om hvorfor de samarbeider, hva vi ønsker å oppnå i samarbeidet eller hva målet er med samarbeidet. Samtidig som kommunikasjonen skal føre til en organisering av samarbeidet, for eksempel når de skal møte studenten, som mentoren nevner.

Styrker og svakheter

Mentor 2 i intervjuet i Finland sa: «trying to match that student with a specific mentor». Så kommunikasjonen skal også bidra til at studentene får en mentor som passer til dem. Mentor 2 sa også: «to find out what are their strengths, what are their weaknesses».

Kommunikasjonen skal altså også finne ut hva de ulike styrkene og svakhetene til de ulike partiene i samarbeidet er. Begge mentorene snakket også om noen av disse egenskapene og de ulike rollene disse to har i samarbeidet.

Mentor 1 sa: «They (teachers) provide something different than the mentor ... reflection on what we had learned and discussing the thing we had done ... not so much what we could do ... on the business side».

Mentor 2 in Finland sa: «The teacher has that finetuned vision of how the learning process is going. These more specific mentors have that professional ... viewpoint of how to run a business or how to enter the market or how to find customers».

Dette betyr i realiteten at disse lærer og mentor kommer inn i et samarbeid med ulik bakgrunn, kunnskap og ikke minst ulikt syn på hva som er viktig i samarbeidet og at dette må samkjøres.

Mentor 1 sa at lærere må forstå at de: «have little experience in those industries. If they don't realize that, then yes, it's a huge constraint on the cooperation, because then the teachers don't voluntarily seek out those mentors».

Mentoren sier i effekt her at læreren ikke har like mye erfaring i business eller i visse industrier og at det er viktig at de ser etter mentorer med den rette bakgrunnen for sine elever eller at de i det hele tatt søker ut mentorer i det hele tatt.

Læreren er koordinatoren for samarbeidet

Mentor 2 la til at læreren er «more like a coordinator for that process of learning and mentoring». Mentor 2 sa også at: «He or she is the coordinator of that mentoring process, so

he or she connects those two parties, initiates the whole process ... and then it should also be followed up once those sessions of mentoring have taken place ... that process should be led forward by the teacher, therefore it is important that the teacher understands the purpose and the goal of the whole thing».

Dette betyr egentlig i forbindelse med det andre som er sagt at læreren har en spesiell rolle i dette samarbeidet og koordinatoren, lederen eller bindeleddet mellom alt som foregår i samarbeidet og at læreren må forstå sin rolle og målet med programmet, samarbeidet og prosessen.

Lite tid til samarbeid

Mentor 2 sa at: «Teachers have limited time and schools have limited resources for programs like this».

Mentor 1 sa at: «The time that the entrepreneur and working people take out from their own time, it's time they are spending not doing something else. So also, the time and resources could be a restraint on the mentor's part».

Mentor 1 sa også at «getting into it (mentoring) is hard, because it is a long-term commitment».

Tid kan altså være en faktor på begge sider til hinder for et godt samarbeid. Entreprenører bruker sin tid, som de kunne brukt på å tjene penger i eget foretak, mens lærerne bruker tiden de kunne brukt på andre oppgaver i skolen, på dette samarbeidet. Skolene har også generelt begrensede midler og ressurser å bruke. Alle parter har altså andre ting de kunne brukt sine ressurser på.

6.1.2 Intervjuet med lærere i finland

Under intervjuet med lærerne kom det tidlig frem i intervjuet at det hadde forekommet veldig lite samarbeid mellom mentorer og lærere. Dette betydde også at de ikke hadde mye erfaring med emnet og derfor kanskje også ikke kunne si alt for mye om hva som hemmer eller fremmer et samarbeid mellom lærere og mentorer i studentbedrifter. Jeg stilte de allikevel spørsmålet underveis om hva som måtte til for å forbedre samarbeidet mellom lærer og mentor.

Klarer ikke å koordinere

Lærer 1 I Finland forklarte om studentene og mentorene: «These mentors, these entrepreneurs, mentors they have, they search them out themselves and, and they meet them when they agree to meet them and, and we don't, we can't, coordinate that. That's to many moving parts if you, if you think about it». Lærer 2 forklarte at: «many of them (students), they are very afraid to go like eh.. to some company and meet someone new and it's like... and afterwards they are quite happy».

Så elevene finner mentorene selv, de avtaler møter med dem selv og rapporterer selv fra møtene til lærerne sine. Dette er noe lærerne ikke føler at de får til selv. De nevner blant annet at det er for mange «moving parts» til å koordinere for dem.

Lite tid til samarbeid

Lærer 1 sa at: «so, we have to remember, still we have to remember it's a great thing to and we do this the whole year, but it's still the amount of time we can give it is limited ... in whole I have 24 courses this year. So, this is only one».

Fra en lærers perspektiv er dette bare en av de mange tingene de gjør i løpet av et skoleår. Dette gjør at de må prioritere hva de ønsker å bidra med inn i programmet.

Lærer 1 forteller fra en mentors ståsted: «So if you, if we just take normal entrepreneur out of, you know, I'm running a.. a AD company, they just don't have time. Let's face it, they don't have the time to come and meet and just, just chat around for a few hours...»

Inntrykket til lærerne er også at mentorene har lite tid til samarbeid. Om de skal drive et firma samtidig som de skal være mentorer så har de ikke tid til å snakke i timevis.

Underbetalt og overarbeidet

Lærer 1 uttrykte: «I think that the fact are that we are doing this underpaid. This is, it's, the amount of work a teacher has to put into this is much more than a, in normal course that we take. Of course, we don't have exams to do but...»

Det at de føler at de er underbetalt i forhold til jobben de gjør i dette programmet kan føre til at de heller ikke føler at de har en ytre motivasjon for å koordinere samarbeidet, finne mentorer eller bruke mer tid på det.

Lærer 1 sier også: «I mean I get a lot out of this, I wouldn't do this if I wouldn't, cause I don't really have to do this, this is kind of out of my eh... I do this cause I find it interesting, and, and I get a lot out of it, but ehh.. ehh.. there has to be a limit of course cause if we are supposed to be like teachers in the first place».

Lærerne synes det er en flott oppgave å drive med entreprenørskapsundervisning, men det finnes allikevel en grense for hva de kan klare å få til i disse oppgavene. Læreren mener at de først og fremst er lærere. Dette viser allikevel at de har en slags indre motivasjon som driver dem.

Mentorer kan innta en annen rolle i forhold til elevene

Lærer 1 fortalte at: «They can be a huge resource. It depends on that certain person, but they have the actual experience of doing the thing the students are supposed to be doing ... so they can tell them what are the realities, they can, actually I think they, the students will listen to them more closely than us, cause ok they know we are teachers, we are not doing this. But this guy actually has his own company, so he knows».

Lærer 1 fortalte også at det «gave them (students) even more meaning when someone from the outside told them that now you are good. You are doing something good».

Lærerne ser på mentorer som en ressurs som har faktisk erfaring fra arbeidslivet og vil dermed kunne gi elevene råd på en annen måte enn lærere. De vil kunne innta en annen rolle enn det lærerne ville gjort.

6.1.3 Intervjuet med mentorer i Latvia

En ting som det er viktig å være klar over er at det stort sett var foreldre som var mentorer i Latvia. Det var allikevel en mentor til stedet som var hentet fra en bedrift. Problemet med intervjuet med mentorene i Latvia var at innspillingen ikke virket som den skulle. Derfor er analysen her fremkommet gjennom notater jeg tok underveis og raskt i etterkant av intervjuet. I dette intervjuet er jeg helt sikker på mentorene snakket fra levra. Den første påstanden de kom med var at det ikke var behov for noe samarbeid.

Ikke behov for samarbeid

Mentorene uttrykte umiddelbart at det ikke var noe behov for samarbeid. Samtidig følte de kanskje at det ikke var behov for dem. De nevnte spesielt at elevene kunne håndtere

prosjektene selv. Samtidig mente de at hvis studentprosjektene hadde vært mer ambisiøse så kunne det være mer behov for støtte. Et eksempel som kom opp og som det vel viste seg at flere var enige i, var at studentene ofte lagde kaker eller lignende til julemarkedet, noe de ikke følte krevde noen mentor og absolutt ikke noe storstilt samarbeid mellom lærerne og mentorene.

Lite kommunikasjon

Mentorene syntes at informasjonsflyten mellom skolen og dem hadde vært veldig dårlig og at de egentlig visste veldig lite om programmet fortsatt. De fortalte meg at de ikke hadde mottatt noe informasjon, verken skriftlig eller muntlig av noe slag i forhold til studentbedriftsprogrammet. En forelder tok til og med initiativ på egenhånd for å få mer informasjon om dette siden det ikke kom noe informasjon eller noe initiativ fra skolen eller lærerne. Dette møte hadde funnet sted, men det virket som om det ikke fantes standard for hvilken informasjon de ulike personene i samarbeidet mottok og hvordan de mottok den.

Rollefordelingen og forventingene til deres rolle var uklar

Som en konsekvens av den dårlige informasjonsflyten mellom skolen og mentorene visste de fortsatt veldig lite om programmet. Dette hadde ført til usikkerhet om hva de kunne bidra med. Mentorene følte at det var vanskelig å vite hvor mye de kunne bidra med. Hva var det meningen at de skulle bidra med, hva skulle lærerne støtte elevene med og hva skulle elevene klare selv. Mentorene ville ikke ta over lærerens rolle og følte at deres rolle var mer som motivatorer enn som konsulenter som skulle hjelpe dem med å utvikle bedrifter og produkter. De ønsket i det hele mer informasjon om hva som var forventet av en mentor.

Fremme styrker og svakheter ved å innta ulike roller

Mentorene mente at det fantes flere fordeler ved å ha et godt samarbeid. En av de viktigste fordelene ved å ha et samarbeid mellom lærer og mentorer var at de kunne organisere seg sammen, slik at studentene fikk mest mulig utbytte av begge sin kunnskap. Ofte vil mentorer, eller foreldre i denne sammenhengen, ha annen kunnskap enn det læreren vil ha.

De mente også at mentorene kunne fungere på en annen måte i forhold til studentene, fordi de har en annen rolle og en annen måte å handle på i forhold til lærerne. Lærere gir karakterer og skal stå for den endelige vurderingen, mens mentorene bare ser på hvordan de kan utvikle bedriften og produktet. De står ikke i en posisjon hvor de skal bedømme elevenes arbeid på en institusjonell måte.

Prosjektets lengde

I Latvia har de studentbedrifter i tre år. Mentorene syntes dette var lenge og at det kunne være mulig å organisere det slik at de ikke hadde mentorer første året, men kanskje andre og tredje.

6.1.4 Intervjuer med lærere i Latvia

I dette intervjuet var rektoren på skolen til stedet og det kan derfor være en viss feilmargin i det som ble sagt i intervjuet. Sa lærerne det som var realiteten, eller fortalte de meg det rektoren ønsket å høre? De snakket også mye generelt om programmet underveis, selv om mine spørsmål var rettet mot samarbeid mellom lærere og mentorer.

Informere mentorene om prosessen og forventninger

Lærer 1 fortalte dette: «So the first thing is, to inform parents about the things that are taking place. So about the stages. And then the parents receive this information about the process, and then they can assist, they can help, they can suggest. So to inform parents would be the first thing to do, and then they get involved and they know where their help might be needed. They are aware of the processes which are taking place».

Læreren fortsatte med noen tanker om hva foreldre har ønsket å vite av dem: «So what exactly do you expect from me as a parent. So at least give us guidelines and deadlines. They would like to know the things in advance, they don't like one day, or just the night before».

Lærer nummer en mener at det er viktig at det blir gitt ut informasjon tidlig. Læreren foreslår også hva slags informasjon som bør bli gitt ut.

Tidsbruk

Lærer 1 fortalte også om tidsbruk: «So time management is one of the most important things, everyone is very busy not only the students are, but also the entrepreneurs». Lærer 1 fortalte også: «Parents are very busy, that would be one of the problems. Teachers are busy as well! So it is not easy to find the time when both sides can't comment, and students are also busy. Everyone is busy, it is not so easy to find the time».

Så lærerne mener altså at alle i samarbeidet har lite tid til å samarbeid på tvers og at programmet lider under dette.

6.2 Åpne kategorier

I utarbeidelsen av de åpne kategoriene har jeg forsøkt å bruke begreper som har oppstått naturlig i intervjuene. Samtidig er det viktig å forstå at det var en viss språkbarriere, siden ingen egentlig snakket sitt morsmål. Jeg har derfor noen steder forsøkt å finne et godt norsk begrep, eller forsøkt å tolke hva de mente med utsagnene sine.

| Type faktor | Egenskaper | Verdier |
|---------------|---|--|
| Kommunikasjon | <ul style="list-style-type: none"> • Distribusjon • Planlagt kommunikasjon • Ren kommunikasjon | <ul style="list-style-type: none"> • Mye – lite informasjon • Har en plan – har ikke en plan • Klar – uklar kommunikasjon |
| Tid | <ul style="list-style-type: none"> • Tid tilgjengelig • Bruk av tid • Planlegging av tidsbruk | <ul style="list-style-type: none"> • Mye – lite tid • Effektiv - ineffektiv • Planlegger godt – planlegger ikke |
| Roller | <ul style="list-style-type: none"> • Oppgaver • Forventinger | <ul style="list-style-type: none"> • Klare – uklare oppgaver • Klare – uklare forventinger |
| Målsetninger | <ul style="list-style-type: none"> • Type mål • Kommunisert | <ul style="list-style-type: none"> • Felles – forskjellige målsetninger • Kommunisert til alle – ikke kommunisert |
| Motivasjon | <ul style="list-style-type: none"> • Ytre motivasjon • Indre motivasjon | <ul style="list-style-type: none"> • God – dårlig kompensasjon • Stor – liten motivasjon |
| Koordinering | <ul style="list-style-type: none"> • Grad av kontroll | <ul style="list-style-type: none"> • God – dårlig kontroll |

Tabell 1 - Oversikt over de åpne kodene etter analysen

6.2.1 Kommunikasjon

Jeg identifiserte flere problemer med kommunikasjonen underveis. Et av problemene var distribusjon av informasjon til foreldrene i Latvia, hvor de selv måtte be om informasjon. Dette problemet tydet også på at kommunikasjonen ikke var planlagt og systematisert. Mentorene i Finland identifiserte også at klar kommunikasjon mellom partene var en av de viktigste faktorene til at samarbeidet kunne fungere.

6.2.2 Tid

Alle partene i intervjuene klagde på at de ikke hadde nok tid til samarbeidet, dette betyr at tiden som er tilgjengelig er en knapp faktor som må tas hensyn til i samarbeidet. En lærer i Latvia nevnte «time management» som en av de viktigste faktorene for at samarbeidet kunne fungere. Dette betyr at lærere og mentorer må planlegge bruken av tid godt og de må bruke tiden de har tilgjengelig godt. I Latvia hadde de også studentbedrifter i hele tre år og mentorene mente at det kunne være for mye tid å bruke på dette for deres del.

6.2.3 Roller

Spesielt i Latvia var mentorene usikre på hva deres mandat gikk ut på og hva de kunne foreta seg i forhold til læreren. Hvilke oppgaver de ulike rollene skulle ha var altså ikke kommunisert godt nok ut til alle parter. Dermed var det også vanskelig å forstå hvilke forventninger som kunne knyttes til rollen samtidig. Både mentorene i Finland og Latvia mente at et samarbeid ville dra nytte av å fordele oppgaver etter styrker og svakheter.

6.2.4 Målsetninger

Det første mentorene i Finland tar opp i deres intervju er det å kommunisere målsetningene for samarbeidet med hverandre. Det kan ha vært dette som gjorde mentorene i Latvia usikre på om det i det hele tatt var nødvendig med et samarbeid. Når de ikke hadde fått noe informasjon fra skolen visste de heller ikke hva målet med samarbeidet var og dermed kunne det hele virke unødvendig. Det at man har felles målsetninger som alle vet om tyder på at vil hjelpe alle i å føle behov for samarbeidet.

6.2.5 Motivasjon

I Finland uttrykte lærerne at de var meget glade i å arbeide med entreprenørskap, men at de først og fremst var lærere. Det viser allikevel at de følte en viss indre glede og motivasjon for å arbeide med entreprenørskap. De følte også at arbeidsmengden ikke sto i forhold til betalingen og at arbeidsoppgavene er utenfor det en normal lærer skal kunne. Disse tingene kan tære på motivasjonen til disse lærerne når de skal utføre oppgaver de føler seg mindre bekvemme med og som går utenpå selve lærergjerningen.

6.2.6 Koordinasjon

Mentorene i Finland fortalte at det var lærerne som var koordinatoren i samarbeidet. Det var de som skulle bringe elever og mentorer sammen, det var de som skulle følge opp mentorprosessen og det var de som skulle lede denne prosessen fremover. Læreren har altså en spesiell rolle i samarbeidet. På mange måter er læreren lederen i samarbeidet.

6.3 Selektiv koding og valg av kjernekategori

Når jeg hadde intervjuene og når jeg gikk igjennom dataene så hadde jeg alltid en følelse av at det var behovet for å føle seg nødvendig som mentor som kom til å være kjernekategorien. Jeg oppdaget etter hvert at behovet ville føles om målsetninger og roller ble avklart, derfor forsto jeg at dette bare var en liten del av et større puslespill. Samtidig så tenkte jeg med meg selv at det var lærerne som gjorde at mentorene ikke følte seg så viktige og at de spilte en viktig rolle i dette.

Lærerne slet jo spesielt med tiden og de hadde kanskje ikke tid til å håndtere oppgavene sine godt nok for at samarbeidet skulle fungere. Tiden var en kategori som jeg lenge tenkte på som essensiell når det kom til hvordan samarbeidet fungerte. Hva om læreren bare hadde mer tid? Det kunne allikevel ikke være kjernekategorien, for den dekket ikke nok av kategoriene til at den kunne være dekkende nok forklaring.

Etter å ha studert de åpne kategoriene nøye mange ganger og spesielt etter at jeg samlet sammen kategoriene i tabellen i kapittel 6.2 fikk jeg et inntrykk om at hovedproblemet eller hovedkategorien kanskje var at lærerne ikke var gode nok til å koordinere eller organisere samarbeidet med mentorene. Mentorene i Finland mente jo at det var lærerne som hadde

ansvaret for samarbeidet. Jeg syntes også til slutt at det var denne kategorien som hadde plass til flest av faktorene som hemmer eller fremmer samarbeidet mellom mentor og lærer.

For eksempel så har vi tidsmangelen, som vi finner på begge siden av bordet, både hos mentorene og hos lærerne. Tidsmangel er jo et fenomen som kan gjøre samarbeidet vanskelig, men hvis man planlegger og koordinerer møter og annet arbeid godt vil tidsressursen som er nødvendig bli mindre. Hvis man planlegger godt vil også tiden bli mer effektivt brukt.

Misforståelser rundt rollefordelingen er for meg et tegn på at samarbeidet ikke er godt nok organisert. Jeg fikk et inntrykk av at hvis oppgavene var fordelt i forhold til styrker og svakheter og forventningene til rollen var gjort klare, så ville alle føle et behov for å bringe sine talenter inn i samarbeidet og samtidig kunne alle være mer effektive og selvstendige i samarbeidet.

At kommunikasjonen svikter er også et tegn på at samarbeidet behøver bedre organisering. Kommunikasjonen i samarbeidet kan planlegges slik at all viktig informasjon kan distribueres mellom partene i samarbeidet. I tillegg er det viktig at kommunikasjonen mellom partene er klar og av god kvalitet slik at roller, forventninger og målsetninger er klare for alle som deltar i samarbeidet.

Det virket for meg som om noen forstå målsetningen med samarbeidet, mens noen så ikke den visjonen klart for seg. Når disse målsetningene blir kommunisert godt nok og blir felles eie for alle i samarbeidet så vil samarbeidet også få en større mening og alle kan dra i samme retning.

Spesielt hos lærerne i Finland virket det å skranke på motivasjonen til tider. De var veldig glade i å arbeide med entreprenørskap, men de følte allikevel ikke at de ble kompensert godt nok i form av tid eller betaling. Dette kan bidra til at noen oppgaver blir prioritert bort. Motivasjonen lærerne har i sin oppgave vil på mange måter definere den tiden de er villige til å bruke og den viljen de har til å organisere samarbeidet.

Behovet for mentorer og et samarbeid er noe som ønsket og som føles nyttig fra alle parter. Mentorer har en annen kunnskap og erfaring enn lærerne, de gir lærere tid til andre oppgaver og de kan gi elevene en annen type feedback. Så selv om rekrutteringen og organiseringen er problematisk så sier alle at de ser fordeler ved et samarbeide mellom mentorer og lærere. De

forteller også at et samarbeide fører til bedre kunnskapsoverføring fra begge partene og her ser vi igjen at rollefordeling, forventninger og mål kommer inn som viktige elementer i samarbeidet.

Det virker for meg som om alle ser positivt på et samarbeid og dets effekter, men lærerne har ikke klart å organisere dette effektivt, slik at alle føler nytte av samarbeidet. Som hovedutfordring og kjernekategori vil jeg derfor trekke frem *lærernes utfordringer ved å organisere samarbeidet*.

6.4 Teoretisk koding

Etter at jeg nå har kommet frem til de kategoriene jeg ønsker å benytte meg av skal jeg nå forsøke finne og forklare sammenhengene mellom kodene jeg fant i den selektive kodingen (Brinchman, 2010). Dette er altså en abstrakt representasjon av kodene som jeg kom frem til. Med fare for å repetere meg selv vil jeg i denne delen av oppgaven ty til en metode som kalles for storyline (Birks & Mills, 2015). Jeg vil altså forsøke å sette mine kategorier i sammenheng med hverandre ved å benytte meg av en fortellende tekst.

Når jeg forsøkte å heve meg opp på et mer abstrakt nivå følte jeg ofte at begrepene jeg hadde funnet i løpet av intervjuene og i den åpne kodingen egentlig ikke kunne abstraheres mer, men som passet godt på et teoretisk nivå. Faktorene som lærerne og mentorene hadde snakket om i sine intervjuer var allerede dekkende og gode nok til å passe inn. Samtidig føler jeg at jeg slet litt med å ikke tillegge intervjuobjektene begreper de ikke snakket om på grunn av språkbarrieren som fantes. Ingen av oss snakket på våre morsmål og dermed følte jeg at jeg allerede i den åpne kodingen måtte finne begreper som passet på norsk. Dette betyr at jeg allerede i denne delen av oppgaven kan ha abstrahert begrepene mer enn jeg behøvde. Jeg gjorde allikevel noen små justeringen på ordbruken på roller, tid og koordinasjon.

En mentor fortalte meg i et intervju at læreren er den personen som må ta ansvar for samarbeidet mellom lærere og mentorer. Det er læreren som skal initiere samarbeidet, det er læreren som skal følge opp arbeidet og det er læreren som skal sørge for fremdrift i samarbeidet. Læreren er altså lederen for dette samarbeidet og må ta ansvaret for det. Vi har hørt om lærere som ikke informerer mentorene, vi har hørt om lærere som ikke møter med mentorene og vi har hørt om lærere som ikke klarer å formidle hva dette samarbeidet

egentlig skal kunne ut i. Dette har ført til at mentorer ikke har følt at det er behov for dem i ungdomsbedriftsprogrammet.

6.4.1 Kommunikasjon

Kommunikasjon virker å være sakens midtpunkt. Hvis mentorene hadde fått informasjon om ungdomsbedriftsprogrammet, om de forventningene og oppgavene deres rolle inneholdt og om programmets felles målsetning for ungdommenes bedrifter og programmet som helhet så hadde situasjonen kanskje vært en annen enn det vi har opplevd. Hvis informasjonsflyten hadde vært bedre kunne det sannsynligvis ha hindret en del misforståelser og økt kvaliteten på samarbeidet.

Samtidig var nok ikke dette helt dekkende for den følelsen mentorene hadde om at samarbeidet med lærerne ikke var en nødvendighet. I Latvia følte nemlig mentorene også samtidig at oppgavene elevene fikk ikke var utfordrende nok til at det egentlig var like nødvendig med en mentor som skulle gi råd og overvåke prosessen.

Allikevel tror jeg at hvis lærerne i begynnelsen av året utformet en plan om når informasjon skulle distribueres så ville kommunikasjonen flyte lettere og samarbeide fungere bedre. Planen kunne inneholdt hva som skal distribueres og når skal det distribueres. Kanskje de allerede i begynnelsen av året skulle legge opp til en felles samling eller et felles møte for lærerne og deres mentorer, slik at mye kunne avklares allerede før man satte i gang programmet for året. Den gode kommunikasjonen ville også spille inn på møteplanlegging, å bestemme målsetningene for samarbeidet og kunne fordele og avklare rollene til de ulike deltakerne i samarbeidet.

6.4.2 Målsetninger

Tenk om mentorer kunne møtes i begynnelsen av året, slik som jeg beskrev over, og kanskje med jevne igjennom programmets forløp for å bestemme og følge opp målsetningen i løpet av året. En felles målsetning som var bestemt og forankret hos alle parter ville bidra til at alle ville dra i samme retning og at ingen ville føle seg utenfor. Et samarbeid med en felles målsetning ville gi en følelse av hensikt. Da ville kanskje ikke mentorene i Latvia føle at det var lite behov for et samarbeid.

Hvis vi hadde en felles målsetning så ville alle vite hva vi ønsket å oppnå, og dermed ville også hver enkelt kunne være mer selvstendige og effektive i arbeidet med studentbedriften. Så lenge man følte at det man gjorde bidro til at ungdomsbedriften ble hjulpet fremover, så kunne man trygt handle uten dårlig samvittighet. Dette ville føre til at lærere og mentorer kunne bruke mindre tid på å koordinere og mer tid på å arbeide til det beste for ungdommen.

6.4.3 Rolleravklaring

Ikke bare hadde mentorene i Latvia unngått å få informasjon om målsetningene for samarbeidet, men de hadde heller ikke fått kommunisert hva deres rolle i samarbeidet gikk ut på. Hvis man er usikker på om noe i det hele tatt er din oppgave så blir det ofte ikke gjort. Usikkerhet og forvirring er ikke et godt utgangspunkt for et fruktbart samarbeid. Akkurat som målsetningen for samarbeidet må være klart for at samarbeidet skal fungere godt, bør oppgavene og forventningen til hver enkelt rolle være klargjort.

Hvis rollene er klargjort tidlig i samarbeidet kreves det også mindre koordinering i etterkant. Da kan hver part bare gå og gjøre det som faller innenfor deres ansvarsoppgaver underveis i året. En rollefordeling som bygger på de ulike partenes sterke sider, som både mentorer og lærere nevnte, vil også hjelpe partene å føle seg mer vel i samarbeidet samtidig som studentene får dra nytte av kompetansen til de som er sterkest på feltet. Lærerne kunne til og med fordele de ulike oppgavene mellom seg, slik at en tar ansvar for de oppgavene man føler seg komfortable med. Noen er best på rekruttering fra arbeidslivet, andre er best på å ta hånd om elevene.

6.4.4 Tidsplanlegging

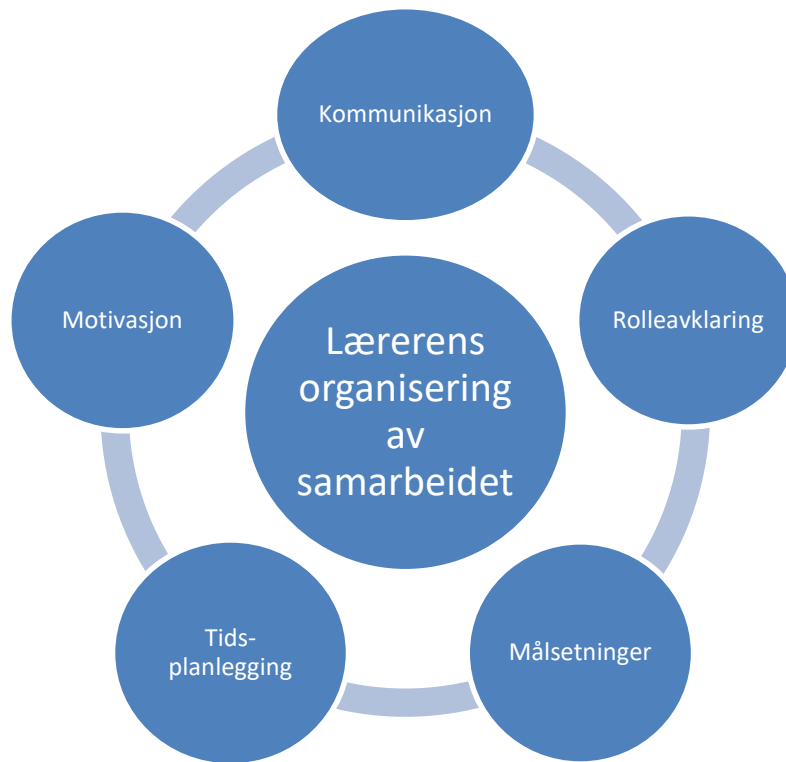
Tid er opplagt noe alle har lite av i dette samarbeidet, alle partene i samarbeide nevnte tid som en knapp faktor. Mentorer har en fulltidsjobb og er avhengig av å få tid av sin arbeidsgiver eller ta tid fra sin egen bedrift, for å bruke tid etter arbeid på denne oppgaven. Lærere på sin side har ikke bare studentbedriftsprogrammet å bekymre seg for, de skal i tillegg undervise en hel rekke andre fag og ta vare på en hel bråte med elever. God tid er opplagt en luksusvare i dette samarbeidet og hvis du skulle være så heldig å få ekstra tid til dette så må du ta vare på muligheten. Dessverre er det ikke situasjonen for partene i samarbeidet slik på dette tidspunktet og det er derfor det er viktig for alle parter av samarbeidet å ta vare på den tiden de har og bruke den effektivt.

Se for deg den perfekte læreren som legger en plan for hele året, planlegger når alle møter og veiledninger skal finne sted og i etterkant får dette kommunisert ut til alle deltakerne i samarbeidet. Da ville livet være forutsigbart og enkelt, og alle andre aktiviteter kunne planlegges rundt disse møtene som allerede var lagt inn i kalenderen. Dette ville lette på det tidspresset både mentoren og læreren kan føle på underveis i skoleåret. Tidsplanlegging kunne være det ene verktøyet som gjør at, selv med knapp tid, så ville alle ha tid til alt.

6.4.5 Motivasjon

Lærere som føler har for lite tid til sine arbeidsoppgaver, som føler at de er underbetalt i forhold til de oppgavene de gjør og som føler at de ikke mestrer koordineringsoppgaven i samarbeidet er ingen god måte å bli motivert til oppgaven på. Lærerne kommenterte at de likte arbeidet med entreprenørskapsutdanning, altså at de hadde en indre motivasjon til å arbeide med entreprenørskap, men at de først og fremst var lærere. Dette føltes også som om det var et hint til at de ikke følte seg helt komfortable med oppgavene de skulle utføre utenom undervisningen. Flere av oppgavene overlot de faktisk til elevene selv, som å finne en mentor og å avtale møter med disse.

Jeg kan se for meg at en motivert lærer har større vilje til å ta tak i organisering av samarbeidet og vil derfor ha bedre gjennomføringskraft når det gjelder å rekruttere, planlegge og kommunisere med mentorene. Motiverte mennesker har større sjanse for å forsøke seg på oppgaver de ikke fullt ut mestrer.



Figur 4 - Billedlig representasjon av den endelige teorien

6.4.6 Alle faktorene henger sammen

Viktig i denne teorien er det å stresse at alle delene av teoriene, eller alle faktorene, påvirker hverandre og kvaliteten av samarbeidet. Det betyr at for at kvaliteten på samarbeidet skal være optimalt så må man arbeide med og ha god kvalitet på alle delene av samarbeidet. Det ene påvirker det andre. Dette har jeg forsøkt så godt jeg kan å beskrive i storylinen jeg har skrevet over i kapitlene 6.4.1 til 6.4.5.

7. Tverrfaglige samarbeidsteorier

I denne delen ønsker jeg å sammenligne lignende teorier som finnes i mitt forskningsområde. I min søken etter å komme i gang med min masteroppgave beskrev jeg en prosess hvor jeg aktivt søkte etter teorier som passet min problemstilling og kom frem til at det ikke var noen som passet min problemstilling spesifikt. Jeg følte allikevel at tverrfaglig samarbeid var det nærmeste jeg kunne komme min problemstillings utgangspunkt og jeg har derfor valgt ut denne teorien som mitt sammenligningsgrunnlag for min egen teori. Jeg oppdaget også tidlig i lesingen at uttrykkene tverrfaglige og tverrprofesjonelle samarbeid blir brukt om hverandre og at leseren herved er advart om disse to ulike begrepene dukker opp.

Jeg vil begynne med å definere hva et tverrfaglig samarbeid er. Jeg vil så se på noen av faktorene som må være til stedet for at et tverrfaglig samarbeid kan finne sted. Til slutt vil jeg se på noen av faktorene som kan hemme eller fremme et tverrfaglig samarbeid. Teoriene er hentet i hovedsak fra to bøker: Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i Kommune-Norge av Kari Glavin og Bodil Erdal fra 2016, og Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag med Elisabeth Willumsen og Atle Ødegård som redaktører, også fra 2016.

7.1 Definisjon av tverrfaglig samarbeid

Glavin og Erdal (2016, s. 25) beskriver et tverrfaglig samarbeid som «når flere yrkesgrupper som arbeider samme på tvers av faggrensene for å oppnå et felles mål». Det kan også være nødvendig å overskride disiplin-, profesjonelle, organisatoriske eller sektorgrenser (Axelsson & Axelsson, 2016) Samarbeid blir definert som «samspill, kompaniskap og det å arbeide sammen» (Glavin & Erdal, 2016). Axelsson og Axelsson (2016) sier at man kan snu rundt på ordet og si at samarbeid er å arbeide sammen. Samordning er et annet ord som brukes om samarbeid. Det er et samarbeid som alt er systematisert, og hvor alt er tilpasset samarbeidet slik at alt passer sammen og ingenting i samarbeidet motarbeider hverandre (Glavin & Erdal, 2016), samtidig så er samordning noe som styres oppe fra og ned og det er dermed ikke et frivillig samarbeid (Axelsson & Axelsson, 2016). Uformelle samarbeide kan også være en måte å samarbeide på. Dette innebærer man gjør det på eget initiativ og at man kommer frem til en fornuftig måte å fordele oppgaver og ansvar på for å nå et mål (Glavin & Erdal, 2016). En annen type samarbeid er når noen over deg gir deg beskjed om at dere må samarbeide

(Glavin & Erdal, 2016). For at dette skal fungere må det derimot være vilje til å samarbeide nedover i systemet, eller så vil dette samarbeidet fungere dårlig (Glavin & Erdal, 2016).

Faglighet handler om kunnskapen en person har innenfor et spesielt fagfelt (Glavin & Erdal, 2016). Denne kunnskapen er bygd opp av en mengde med ulike erfaringer, metoder, begreper og teknologi som er spesifikt for det det fagfeltet og denne kunnskapen gjør at man har ulike måter å se på virkeligheten på (Glavin & Erdal, 2016). Hver profesjon har sitt eget fagområdet og avgrensner sitt fag på sin egen måte (Willumsen, 2016). For eksempel kan sosionomene avgrense sitt til «sosialpolitikk, juss, sosiologi, psykologi, kommunikasjon og etikk, og trening i ulike ferdigheter» (Willumsen, 2016, s. 38). For å kunne samarbeide må man ikke bare ha kunnskap om de man skal samarbeide med, men det er spesielt viktig at man har god kunnskap og erfaring om sitt eget felt (Glavin & Erdal, 2016).

Tverrfaglighet vil si at man ikke bare har sin egen profesjons eller fags kunnskapsbase, men man sitter på felles kunnskap på tvers av fag som et resultat av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). Samtidig vil også alle medlemmene i samarbeidet måtte vise engasjement rundt oppgaven som det samarbeides om og de må fatte beslutninger sammen (Glavin & Erdal, 2016). Dette står i kontrast til et flerfaglig samarbeid hvor man bare anvender kunnskapen til ulike disipliner, samtidig som de ulike aktørene i samarbeidet faktisk ikke må kommunisere med hverandre (Willumsen, 2016). Tverrfaglige samarbeide kjennetegnes nettopp ved at man samarbeider tett med de andre aktørene (Willumsen, 2016). I denne prosessen kan det også oppstå ny kunnskap og nye holdninger som formes når kunnskap og holdninger fra ulike fag føres sammen i et samarbeid om en felles problemstilling (Glavin & Erdal, 2016). Målet med tverrfaglighet er at ulike grupper skal være klar over hverandre og at de skal utfylle hverandre i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

7.2 Forutsetninger for tverrfaglig samarbeid

7.2.1 Ledelse

Glavin & Erdal (2016) ser på emnet lederskap i et organisasjonsperspektiv. Jeg føler at det er forskjeller på lederskap i en organisasjon i forhold til i et tverrfaglig samarbeid, men det finnes allikevel likheter i og med at et tverrfaglig samarbeid ofte fungerer som en nettverksorganisasjon (Axelsson & Axelsson, 2016). Ledelse handler om å skape en kultur i organisasjonen som kan oppnå ønskede resultater (Glavin & Erdal, 2016). Ledelsens

viktigste ressurs for å oppnå resultater er menneskene (Glavin & Erdal, 2016). Ledelsen har ansvaret for å organisere kortsiktige og langsiktige perspektiver som et middel til å kunne anvende kunnskapen de som deltar i organisasjonen (Glavin & Erdal, 2016). Når mennesker skal delta i et tverrfaglig samarbeid betyr det mye omstilling for de som deltar i samarbeidet, det er derfor lederens ansvar å skape en kultur i samarbeidet som gjør at samarbeidet fungerer (Glavin & Erdal, 2016). En hensiktsmessig kultur inneholder åpenhet, selvkritikk, initiativ, forståelse for verdiskapning og optimisme (Glavin & Erdal, 2016). For at kulturen skal kunne settes må man arbeide med de synlige og hørbare atferdsmønstrene, det skjer i det fysiske miljøet og det man tar for gitt i det usynlige og førbevisste (Glavin & Erdal, 2016).

Det kan også være viktig å skape en lærende organisasjon, i og med at kunnskap skal deles og organiseres i felleskap for brukernes beste (Glavin & Erdal, 2016). Den lærende organisasjonen gjør at alle i den tenker helhetlig og integrerer alle profesjonene og smelter sammen kunnskapen til en helhet i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). Hver enkelt må også utvikle sin personlige visjon, fokuserer sine krefter, utvikler tålmodighet og oppfatter virkeligheten objektivt (Glavin & Erdal, 2016). De som deltar i samarbeidet må klar over sine inngrodde antakelser, som påvirker hvordan vi handler og tenker (Glavin & Erdal, 2016). Vi må skape en felles visjon som skaper et bilde av hvordan vår felles fremtid vil se ut og som vil gi innsats og deltakelse fra medlemmene i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

Til slutt så må nettverket ha evnen til å tenke fellesskaplig og finne ut av hvordan de kan lære sammen (Glavin & Erdal, 2016). Lederen er også ansvarlig for å skape felles verdier og en felles forståelsesramme for samarbeidet (Glavin og Erdal, 2016). Det er altså ingen liten oppgave ledelsen har i å skape et velfungerende tverrfaglig samarbeid. Både samarbeidskultur og læringskultur må skapes på en felles plattform.

7.2.2 Verdigrunnlag

I det felles verdigrunnlaget man må legge for samarbeidet forslår Galvin & Erdal (2016) at det er viktig å se på menneskesyn, respekt, åpenhet og redelighet og det å anerkjenne forskjellighet. Det er viktig at studentene er i sentrum for aktiviteten som skjer, de er basisen for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). I et samarbeid må det også finnes respekt mellom menneskene som skal samarbeide. Det vil si at man må kunne ta de andre medlemmene i samarbeidet på alvor, at man kan anerkjenne de andres erfaringer og synspunkter, at man kan se en sak fra andres side og å kunne svare på andres utsagn med forståelse (Glavin & Erdal,

2016). Det er viktig å kunne være uenige og fortsatt respektere hverandre som mennesker (Glavin & Erdal, 2016). I samarbeidet må man også kunne være åpen og ærlig, ikke bare når man er enige i hva som gjøres, men spesielt når det finnes uenigheter (Glavin & Erdal, 2016). Hvis fagfolkene ikke klarer å vise trygghet og åpenhet vil dette kunne være vanskelig ovenfor studentene (Glavin & Erdal, 2016). Alle som samarbeider har ulike styrker og svakheter og det er derfor viktig at vi anerkjenner at alle er forskjellige, og å forstå at forskjelligheten faktisk er styrken til et tverrfaglig samarbeid.

7.2.3 Samarbeidskompetanse

Det er selvfølgelig viktig å vite hvordan man samarbeider med andre mennesker, og dette blir enda viktigere når man setter behov til brukerne i fokus for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). Problemløsning, fleksibilitet, omstillingsevne og at språk og kulturforståelse som er preget av respekt og likeverd er nevnt som viktige faktorer for samarbeidskompetanse (Glavin & Erdal, 2016). Hvis studentene skal være i fokus er det viktig for alle i samarbeidet at de kan være løsningsorienterte i forhold til de behov som dukker opp.

7.2.4 Opplæringsplan

Det er selvfølgelig ikke slik at denne kompetansen kommer av seg selv, og opplæring er også nødvendig for at et samarbeid kan fungere optimalt. (Glavin & Erdal, 2016). Da kreves det at noen har og tar ansvaret for at denne opplæringen skjer og for at det legges til rette for utviklingen av samarbeidet i praksis (Glavin & Erdal, 2016).

7.2.5 Ferdigheter og kunnskap

Til slutt er det viktig med få nok kunnskap og ferdigheter i samarbeidskompetanse (Glavin & Erdal, 2016). Her nevner de spesielt kommunikasjon og kommunikasjonsprosessen som viktig kompetanse å ta med seg inn i og utvikle i et samarbeid (Glavin & Erdal, 2016). De som inngår i samarbeidet må også kunne ha muligheten til å få tid til å snakke om kunnskap, erfaringer og hva man kan bidra med i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). Det er viktig at det utvikles et system for denne oppfølgingen av kunnskaps- og ferdighetsdelingen (Glavin & Erdal, 2016).

7.3 Hindringer i et tverrfaglig samarbeid

7.3.1 Domenekonflikter

Konflikter som går på at man beskytter sitt eget domene og at man kan føle seg truet er vanlig i et samarbeid (Glavin & Erdal, 2016). Ofte vil sjefene forsvare sitt budsjett, sin yrkesrolle, sin kunnskap og sitt syn på ting og dette kan gjøre et samarbeid vanskeligere (Axelsson & Axelsson, 2016). Det kan derfor også ha mye å si hvilken holdning, perspektiv og/eller målsetning man går inn i samarbeidet med (Glavin & Erdal, 2016).

7.3.2 Gevinsten er ulikt fordelt

Et annet problem kan være at samarbeidet ikke gir deg gevinsten du ønsker, at den har et negativt utbytte eller at din partner i samarbeidet får mer ut av samarbeidet enn du gjør (Glavin & Erdal, 2016). Det er viktig å finne en balanse slik at alle føler at de drar nytte av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

7.3.3 Profesjonsinteresser

At de ulike gruppene av profesjoner ikke har tillit til hverandre nevnes som et mulig hinder i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016) eller at det kan være så store kulturelle eller profesjonelle forskjeller at et samarbeid vanskeliggjøres (Axelsson & Axelsson, 2016). Samtidig nevner Axelsson & Axelsson (2016) at disse forskjellene også kan være en styrke som kan lede til forståelse og respekt i samarbeidet.

7.3.4 Motstridende mål og oppgaver

Det kan jo også være slik at de ulike fraksjonene i samarbeidet har ulike mål for målgruppen de skal gi støtte til i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). Dette kan for eksempel være mål som de har krav på seg å oppnå etter politiske direktiver (Axelsson & Axelsson, 2016).

7.3.5 Påtvunget samarbeid

Om det er et samarbeid man blir tvunget til kan det virke imot sin hensikt (Glavin & Erdal, 2016). Det å gjøre noe man selv ikke ser behovet for er ikke noe godt utgangspunkt for et samarbeid og kan føre til motstand fra deltakerne i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

7.3.6 Manglende ressurser

At de som inngår i samarbeidet har ressursmangel vil kunne vanskeliggjøre samarbeid (Glavin & Erdal, 2016). Dette kan være økonomi som gjør det vanskelig å sette til side ressurser til et samarbeid (Axelsson & Axelsson, 2016). Et samarbeid krever planlegging, opplæring, møter og dokumentasjon, om man har knapt med ressurser fra før i sin virksomhet er det sannsynlig at et samarbeid utad vil kunne bli nedprioritert (Glavin & Erdal, 2016).

7.4 Suksessfaktorer for et tverrfaglig samarbeid

7.4.1 Lederskap

Galvin & Erdal (2016) setter lederskap høyt på sin prioriteringsliste og som jeg tidligere skrev om så var ikke denne faktoren bare en faktor som kunne gjøre samarbeidet suksessfullt, men det var en av forutsetningen for et godt tverrfaglig samarbeid. Ledere for tverrfaglige samarbeid er ledere for et nettverk eller en nettverkslignende organisasjon (Axelsson & Axelsson, 2016). Det er de som kan påvirke bedriftenes eller organisasjonenes ledere og deres revirbeskyttende tanker (Axelsson & Axelsson, 2016). Det er også de som har ansvaret for å bli kjent med de ulike organisasjonene, deres oppdrag og kompetanse og hvordan de kan fungere i samarbeidet (Axelsson & Axelsson, 2016). De må også være villige til å inngå kompromisser som kan bety at de må gi opp sine egne mål og ressurser for bedre helhetlige løsninger (Axelsson & Axelsson, 2016).

7.4.2 Forankring og system

For at et samarbeid skal lykkes må det være forankret i noe større (Glavin & Erdal, 2016) For eksempel en plan på organisasjonsnivå, kommunalt nivå eller statlig nivå (Glavin & Erdal, 2016). Viktig er det også at de ulike instansene i samarbeidet har et eierforhold til planen (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.3 Felles målsetting

En felles målsetning kan underlette arbeidet med å finne felles arbeidsmetoder og strategier for å oppnå målene, og en bevisstgjøring rundt hva man ønsker å oppnå i samarbeidet vil gjøre det lettere å oppnå gode resultater (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.4 Realistisk syn på samarbeidsmuligheter

Det er viktig å kunne være selvkritisk og dermed være villige til å endre sin egen praksis (Glavin & Erdal, 2016). Det er også viktig å kunne se at andre kan bidra inn i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.5 Nytteopplevelse

Det er viktig for de som inngår i samarbeidet at det føles nyttig, på denne måten vil samarbeidet føles meningsfylt (Glavin & Erdal, 2016). For eksempel at arbeidsbyrden blir mindre, arbeidsoppgaver er meningsfulle for alle og at det er nyttig med hverandres kompetanse (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.6 Nødvendighet

Samarbeidet må også føles nødvendig ut, det må oppnå et mål, ikke bare være et samarbeid for samarbeidets skyld (Glavin & Erdal, 2016). Hvis det finnes en felles forståelse om hva som er viktige oppgaver vil denne følelsen av nødvendighet være større (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.7 Trygghet

Deltakerne i samarbeidet må føle seg trygge for å kunne yte sitt beste og det betyr at de også må være trygge på sin egen rolle og atferd (Glavin & Erdal, 2016). Gjennom å ordlegge hvordan ulike aktørene fremmer eller hemmer samarbeidet vil man kunne gi hverandre trygghet og selvinnsikt i de oppgaven som løses (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.8 Respekt

Ulikheter er en realitet i tverrfaglige samarbeid, dette kan resultere i ulike syn på hvordan samarbeidet skal fungere (Glavin & Erdal, 2016). Man må derfor vise alle respekt ved å ta den enkelte på alvor, blant annet deres utspill, syn på ting, kompetanse og arbeidssituasjon (Glavin & Erdal, 2016). Deltakerne i samarbeidet kan minske konflikter ved å gjøre en god rollefordeling i forhold til deltakernes sterke sider (Glavin & Erdal, 2016) Ved uenigheter må man snakke om sak og ikke person (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.9 Tillit

Et samarbeid som er basert på respekt, åpenhet og redelighet vil kunne gi tillit imellom de ulike aktørene i samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). Det er viktig at den verbale og ikke-verbale kommunikasjonen har en sammenheng, at man har tillit til andre i samarbeidet og at andre har tillit til det du selv gjøre i samarbeidet. (Glavin & Erdal, 2016). Desto mer tillit det finnes i samarbeidet, desto mindre vil aktørene i samarbeidet være opptatte av å kontrollere det (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.10 Kunnskap om aktørene i samarbeidet

Aktørene i samarbeidet må ha kunnskap om de andres tjenester, roller, ansvar, styrker og svakheter (Glavin & Erdal, 2016). Det er ulikhetene som driver samarbeidet fremover, ved å anvende hverandres styrker vil samarbeidet dekke et større spekter av kompetanse som også kan utvikles hos de som akkurat nå ikke innehar denne kompetansen (Glavin & Erdal, 2016).

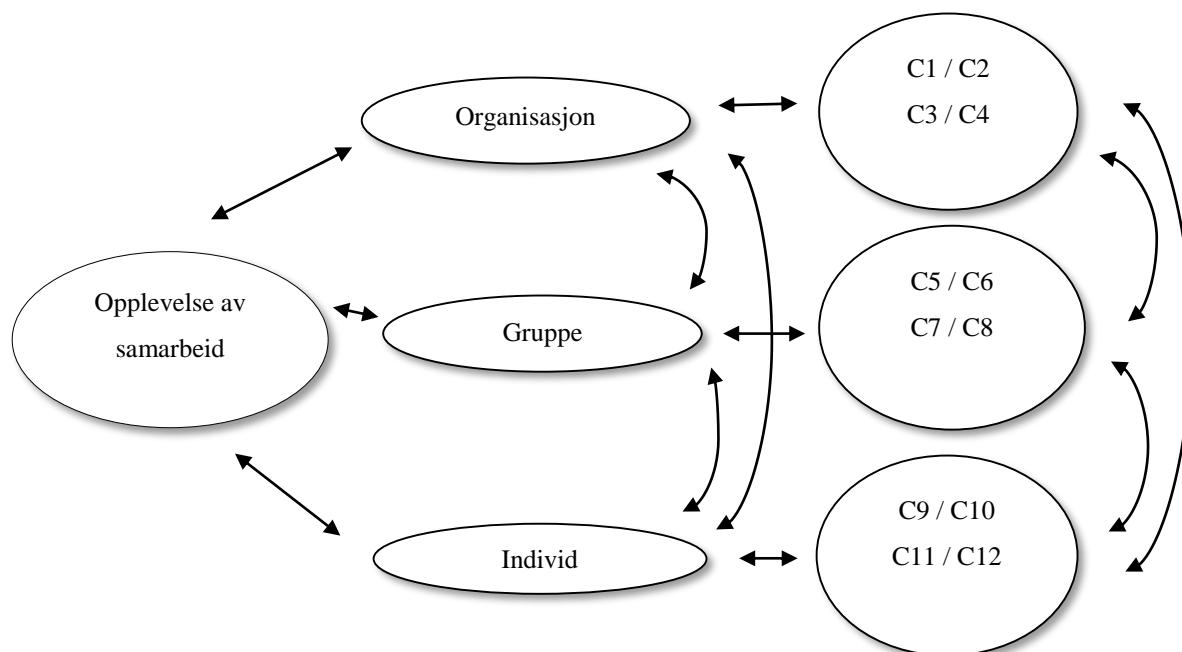
7.4.11 Felles kompetanse

For at samarbeidet skal lykkes er det viktig at det nødvendig med en felles kompetanse og et felles verdigrunnlag, i tillegg til den fagkompetanse som alle kommer inn med (Glavin & Erdal, 2016). Det finnes ulike holdninger hos aktørene når de kommer inn i et samarbeid og det er derfor også viktig å starte samarbeidet slik at alle får en felles forståelse av viktigheten av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

7.4.12 Faktorer som påvirker den praktiske gjennomføringen

Samarbeidet bør ha nærhet til de som er målgruppen for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016). Det vil si at de tverrfaglige møtene bør finne sted der hvor brukerne er kjent (Glavin & Erdal, 2016). Det å ha regelmessige møter, tydelig ansvarsfordeling og felles skolering kan også være med på å lette den praktiske gjennomføringen av samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

7.5 Et modellperspektiv på utvikling av et tverrfaglig samarbeid



Figur 5 - Opplevelser/konstruksjoner av samarbeid på tre nivåer (Ødegård, 2016, s. 121)

C1 = Motivasjon, C2 = Rolleforventning, C3 = Personlig stil, C4 = Profesjonell makt,
 C5 = Gruppededelse, C6 = Mestring, C7 = Kommunikasjon, C8 = Sosial støtte,
 C9 = Organisasjonskultur, C10 = Organisasjonsmål, C11 = Organisasjonsansvar,
 C12 = Organisasjonsmiljø.

7.5.1 Motivasjon

Ulike deltakere i samarbeidet har ofte ulik motivasjon for å delta (Ødegård, 2016). For eksempel hvor godt arbeidsmiljøet er, hvor trygt samarbeidet er, om det er økonomiske incentiver, eller om det er meningsfullt (Ødegård, 2016).

7.5.2 Rolleforventninger

Det finnes forventninger til alle deltakerne i et samarbeid, hvor godt disse er definert vil eller avklart vil bestemme om samarbeidet vil fungere god eller om flere vil gjøre de samme oppgavene (Ødegård, 2016). Hvis de er lite definert kan dette resultere i rollekonflikter og usikkerhet, eller at flere kjemper om å utføre eller bli kvitt oppgaver (Ødegård, 2016).

7.5.3 Personlig stil

I samarbeid er det ofte at man ikke får velge de man samarbeider med, derfor har den personlige stilen noe å si på hvordan samarbeidet vil fungere (Ødegård, 2016).

7.5.4 Profesjonell makt

Ulike yrkesgrupper har ulik status og man kan derfor anta at når flere er til stedet i et samarbeid så vil de med høyest status ha størst definisjonsmakt (Ødegård, 2016). Det at ulike grupper har større definisjonsmakt gjør at de velger hvilke begreper og hvilket språk man benytter seg av og dermed vil ulike grupper med yrker har mye å si, og noen vil oppleve at det snakkes et annet språk enn det de er vant til (Ødegård, 2016).

7.5.5 Gruppeledelse

Ledelse er omfattende, men er til stedet når vedkommende har blitt valgt som leder ut ifra sin kompetanse og sine kvalifikasjoner til å ta beslutninger og representere gruppen i flere sammenhenger (Ødegård, 2016). En leder skal motivere deltakerne og koordinere arbeidet slik at gruppens mål oppnås (Ødegård, 2016).

7.5.6 Mestring

Handler mye om troen på å utføre visse handlinger, troen på å nå mål som gruppen har som helhet (Ødegård, 2016). Det handler også om at grupper med høy måloppnåelse føler at samarbeidet er nyttig, mens de som har lav måloppnåelse føler det motsatte (Ødegård, 2016).

7.5.7 Kommunikasjon

Kommunikasjon ses på som selve limet i alt samarbeid og sentrale kjennetegn på kommunikasjon er kvaliteten på feedback og uformell støtte i samarbeidet (Ødegård, 2016). For at samarbeidet skal fungere godt er det sannsynlig at det er lurt å skape gode rutiner for kommunikasjon (Ødegård, 2016). Kanskje spesielt på hvordan informasjon og kunnskap deles og på hvordan tilbakemelding gis (Ødegård, 2016).

7.5.8 Sosial støtte

Det kan være viktig å tenke over hvilken type støtte (følelsesmessig, instrumental, informasjon eller evalueringsstøtte) som gis og hvilken kilde (Medarbeidere, ledelsen,

familie og venner) støtten kommer fra (Ødegård, 2016). De som ikke opplever støtte har større sjanse på sikt å trekke seg fra et samarbeid (Ødegård, 2016).

7.5.9 Organisasjonskultur

Et samarbeid må alltid jobbe seg gjennom problemene med å tilpasse seg utenfra og å integrere seg til gruppen, organisasjonskulturen er det som læres som har fungert i samarbeidet og som kan bli lært videre til nye deltakere av samarbeidet (Ødegård, 2016). Alle som deltar i samarbeidet kommer inn i samarbeidet med forskjellige organisasjonskulturer som kan påvirke samarbeidet i en eller annen retning (Ødegård, 2016). Ulike organisasjonskulturer vil føre til ulike ønsker til å delta på møter og ta ansvarsoppgaver i samarbeidet (Ødegård, 2016).

7.5.10 Organisasjonsmål

Noe som kan hindre et godt tverrfaglig samarbeid er selvfølgelig at organisasjonen de representerer ikke har et klart mål om å samarbeide utad (Ødegård, 2016). Ofte kan samarbeid komme langt ned på prioriteringslisten og dermed kan det hende at ledelsen for det tverrfaglige samarbeidets mål ikke er sammenfallende med den organisasjonen personen tilhører (Ødegård, 2016).

7.5.11 Organisasjonsansvar

Ulike organisasjoner har også ulike domener og ansvar og at når de samarbeider kanskje ikke føler at visse oppgaver er deres ansvar (Ødegård, 2016). Når de samarbeider kan det hende at de også har ulike forpliktelser i forhold til brukeren og at de må ta hensyn til disse også i samarbeidet og blir begrenset gjennom det (Ødegård, 2016). For eksempel at man må holde tilbake sensitiv informasjon hvis brukeren ønsker det (Ødegård, 2016).

7.5.12 Organisasjonsmiljø

Også i miljøet rundt organisasjonene finnes det ting som kan gjør at man har muligheter eller begrensinger i forhold til samarbeid (Ødegård, 2016). Dette kan være hvor store ressurser man har tilgjengelig, hvordan klientgrupper forholder seg til organisasjonen eller hvor stabilt personalet er (Ødegård, 2016). Stadige omorganiseringer og utbytting av personal vil bety at mye av ressursene vil gå med på dette i stedet for et samarbeide (Ødegård, 2016).

8. Sammenlingning av oppgavens teori med tverrfaglige samarbeidsteorier

I denne delen av oppgaven vil jeg sammenligne og knytte min egen teori med de utvalgte eksisterende teoriene jeg har studert og kort skrevet om i forrige kapittel. Jeg vil gjøre dette ved å ta for meg hovedutfordringen og de fem faktorene som inngår i min egenutviklede teori. Dette vil gi meg et kritisk blikk på min egen teori og vil samtidig gi teorien min en fylde som mine egne data ikke kunne gjøre denne gangen.

8.1 Organiseringen av samarbeidet

Mine tanker går til ledelse og gruppeledelse når jeg tenker på organisering av samarbeid. Det er lederen som skal organisere samarbeidet slik at kommunikasjonen går glatt, mål og forventninger er forstått og at alt dette er planlagt slik at samarbeidet kan fungere optimalt. Glavin & Erdal (2016) mener sågar at ledelse er en forutsetning for at et tverrfaglig samarbeid kan fungere. Axelsson & Axelsson (2016) ser på ledelse som en viktig underlettende faktor i et tverrfaglig samarbeid og Ødegård (2016) ser på det som en av sine tolv komponenter av et fungerende gruppesamarbeid.

I samarbeidet som forekommer mellom lærere og mentorer i studentbedriftsordningen er på en måte lederskapet for samarbeidet kastet på lærerne. På grunn av sin stilling i samarbeidet som den som har ansvaret for samarbeidet er det de som får den ultimate definisjonsmakten (Ødegård, 2016) og dermed også får ansvaret for samarbeidet. På en måte er dermed lederen på samarbeidet valgt ut ifra sin kompetanse og sine kvalifikasjoner (Ødegård, 2016), men på en annen måte har de bare blitt kastet ut i det. Lærere har kanskje en ledelse som passer i klasserommet, men når de skal ut av sin komfortsone og lede mennesker som kan ses på som høyere status (Ødegård, 2016) så kan dette føre til en maktkollisjon og dermed usikkerhet i samarbeidet. På mange måter er også dette et samarbeid som på mange måter blir tvunget (Glavin & Erdal, 2016) på lærerne og som kanskje ikke er noe de selv ønsker.

Læreren skal som leder i dette tverrfaglige samarbeidet klare å motivere og koordinere (Ødegård, 2016), de skal klare å skape en kultur og et samarbeid som deler og drar nytte av hverandres kunnskaper og skaper et lærende samarbeid (Glavin & Erdal, 2016) og de skal skape og nå et felles mål ved hjelp av hele gruppens innsatser (Glavin & Erdal, 2016;

Ødegård, 2016). Dette stiller store krav til lærerens tidsbruk, kompetanse som leder og organiseringsevner. En mentor etterspurte mer bruk av organisasjoner som er engasjert i studentbedriftsprogrammer fra lærernes side. Ved å ta i bruk disse ressursene kan lærere og mentorer få opplæring og dermed utvidet kompetanse i å lede og i å drive programmet. Felles skoloring dras frem som et nyttig praktisk verktøy for å få samarbeidet til å fungere (Glavin & Erdal, 2016), men dette må det settes av tid til hos ledelse på skolen og hos mentorenes organisasjoner.

Denne mangelen på erfaring og kompetanse i disse type samarbeidene kan også være en grunn til at det kan være vanskelig å rekruttere mentorer kan være at organisasjoners. Det kan også være et problem at bedrifters kultur, miljø, ansvar eller mål (Ødegård, 2016) ikke lar sine ansatte få tid til å delta for gode formål, slik det ble nevnt i intervjuene med lærerne i både Finland og Latvia. Axelsson & Axelsson (2016) peker derimot på at det er lederens ansvar å fjerne slike revirtanker fra andre organisasjoners tanker, slik at de prioriterer samarbeidet og lar sine ansatte delta fullt ut.

8.2 Kommunikasjon

Kommunikasjon er selve limet i et samarbeid og det er viktig å skape gode rutiner for hvordan kommunikasjonen skal foregå (Ødegård, 2016). Allikevel opplevde vi i intervjuene mentorer som hadde fått liten eller ingen informasjon, mentorer som nevnte at de hadde hatt få eller ingen møter og mentorer som ikke hadde fått feedback eller snakket med lærerne om sin innsats i studentbedriftsprogrammet eller om hvordan elevene de hadde ansvaret for hadde gjort det.

I et tverrfaglig samarbeid er viktige faktorer for suksess at man skal skape felles kompetanse og kunnskap (Glavin & Erdal, 2016), felles målsetninger (Glavin & Erdal, 2016; Ødegård, 2016) og felles forventninger (Ødegård, 2016), men når det er minimalt med kommunikasjon mellom lærere og mentorer så vil dette vanskelig la seg gjøre. Hvis samarbeidets deltakere skal motiveres må også de motiverende faktorene på en eller annen måte kommuniseres fra lærerne. Samtidig så forteller lærerne om en mangel på ressurser (Glavin & Erdal, 2016) og da spesielt tid, dette gjør det vanskelig for lærerne å ha tiden til kommunikasjon med mentorene.

Når kommunikasjonen mangler så vil det oppstå forvirring rundt forventinger og målsetninger. Dette opplevde vi spesielt i forhold til mentorer i Latvia som ikke hadde deltatt i programmet tidligere og dermed ikke visste helt hva som var forventet av dem. Jeg sitter med en følelse av at det burde være mulig med litt informasjon og noen møter mellom lærere og mentorer å kunne gi mentorene et godt nok inntrykk om hva som forventes av dem, men at dette kanskje ikke har vært tilfellet så langt.

8.3 Rolleavklaringer

Ødegård (2016) forteller oss at hvor godt avklart eller definert rollene er kan avgjøre hvor godt et samarbeid fungerer. Forventningene er det lederen av samarbeidet som har ansvaret for å definere og det er også lederens ansvar å sitte med en kunnskap om hva alle i samarbeidet har mulighet til å bidra med (Glavin & Erdal, 2016). Som vi avklarte i forrige punkt så var heller ikke kommunikasjonen (Ødegård, 2016) god nok til at disse forventningene ble tydelig kommunisert.

Når rollene er klart definert og forstått vil dette gi deltakerne i trygghet (Glavin & Erdal, 2016) og hjelpe til med å forhindre domenekonflikter (Glavin & Erdal, 2016). Dette opplevde jeg spesielt i intervjuet med mentorene i Latvia hvor de var redde for å trå over til lærerens domene og gjøre lærerens oppgaver. Dette førte til at mentorene ble usikre på hvor mye de var forventet å hjelpe til med. Mentorene følte også at deres hjelp i samarbeidet ikke var nødvendig (Glavin & Erdal, 2016), fordi de ikke hadde en klart definert rolle som de kunne forstå sin oppgave ut ifra. Mentorene trengte støtte (Ødegård, 2016) fra lærerne til å forstå sin rolle og dermed føle mestring (Ødegård, 2016) innenfor de forventninger som var gitt dem og for å føle nødvendighet (Glavin & Erdal, 2016) rundt samarbeidet.

I Finland var det omvendt, her hadde mentoren selv deltatt i programmet som student og var nå mentor. I dette samarbeide forsøkte mentoren å holde seg unna lærerne og lærerne unna mentorene, fordi de hadde ulike oppgaver. Mangel på tillit (Glavin & Erdal, 2016) og respekt (Glavin & Erdal, 2016) for deres ulike kompetanse er nevnt som mulige forslag på hvorfor et samarbeid ikke er så aktivt, men det kan også være at det ikke føltes nødvendig å samarbeide for å nå målet for samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

Underveis i min prosess kikket jeg også på de ulike organisasjonenes nettsider og da spesielt JA sine organisasjoner i de to landene. På nyvuosiyrittajana.fi den 20.7.2017 finner jeg

brosjyrer som omhandler studentenes roller, lærerens rolle og mentorens rolle. Disse virker gjennomarbeidet og er enkle å forstå. På jal.lv den 20.7.2017 finner jeg ingen guider for de ulike rollene. Det kan derfor virke som om forutsetningene er litt ulike i de to landene og at programmet er mer innarbeidet i Finland enn i Latvia. Guidene i Finland blir helt sikkert brukt godt, vi fikk til og med kopier av lærerens og studentenes guider av vår kontakt i Finland. Det kan allikevel virke som om dette bidrar til å minske samarbeidet i stedet for å fremme det. Mentoren i Finland syntes det var lettere å jobbe uten lærernes innblanding og lærerne syntes å føle at de hadde for liten tid til å samarbeide med mentoren. Det virker heller ikke som om brosjyren legger opp til et samarbeid mellom lærer og mentor, men at mentorene er ment å avtale møter selv med sine studenter (NY, 2017).

8.4 Målsetninger

Glavin & Erdal (2016) forteller oss at når det finnes en felles målsetning for samarbeidet som er klar for alle, så vil det hjelpe til med å finne felles arbeidsmetoder og dermed en lettere vei til å oppnå et godt resultat. Når de ulike partene i et samarbeid har ulike mål for samarbeidet eller om de forstår målene i samarbeidet på ulike måter vil dette vanskeliggjøre samarbeidet og muligheten for å oppnå målet med samarbeidet (Glavin & Erdal, 2016).

For meg virket det som om lærerne og mentorene var klar over det overordnede målet, som var å hjelpe elevene til å etablere studentbedrifter og å hjelpe dem underveis, men jeg synes allikevel det var en forskjell på hva mentorene og lærerne mente var måloppnåelse. I Latvia fikk jeg, satt på spissen, inntrykket av at de fleste studentbedriftene hadde som hovedmål å lage noe godt å spise til julemessen og at det derfor var liten bruk for mentorer. Målsetningen var satt for lavt til at mentorene følte at det bar noe de kunne bidra med. I Finland fikk jeg inntrykket av at målet var å lage en fullt operativ bedrift med forretningsplan, markedsplan osv., men at lærer og mentorer ikke fulgte hverandre opp underveis på måloppnåelsen.

En klart definert felles og ambisiøs målsetning som oppnås vil kunne gi en følelse av mestring og derigjennom gi en følelse om at alle parter i samarbeide hadde en nyttig rolle å spille i samarbeidet (Ødegård, 2016). Det vil gi både mentorer og lærere en følelse av at de oppnår noe og at de bidrar med noe. Følelsen av mestring og nytte vil også føre til en høyere grad av motivasjon hos de som inngår i samarbeidet (Ødegård, 2016) og kan muligens også føre til at man får et mer positivt syn på å være mentor for en ungdomsbedrift.

8.5 Tidsplanlegging

Glavin og Erdal (2016) nevner at det å ha regelmessige møter, opplæring i samarbeidskompetanse og klar ansvarsfordeling kan ha stor betydning for den praktiske gjennomføringen av samarbeidet. Det at ledelsen tar ansvaret for det og har en klar plan for programforløpet skaper også trygghet (Glavin & Erdal, 2016) for de som deltar i samarbeidet og tillit (Glavin & Erdal, 2016) til den som leder samarbeidet. Det å planlegge rutinger for kommunikasjonen på denne måten trygger også kommunikasjonen i samarbeidet (Ødegård, 2016). I dette tilfellet føles det ut som at læreren er den naturlige lederen i samarbeidet og derfor må ta ansvaret for planleggingen.

Vi har midlertidig sett det motsatte forekomme. Mentorene har fått liten eller ingen informasjon eller de har forsøkt å holde seg ute av hverandres vei. De møtene som har vært avholdt virker å ha avtalt fra gang til gang og ikke ha fulgt noen fast plan. Det har derfor vært en del misforståelser, som tidligere diskutert, og lite kommunikasjon mellom lærerne og mentorene. Den sannsynligvis største grunnen til at faste møter har uteblitt har vært mangel på tid, både fra lærerens side og foreldrenes side.

Faste oppsatte møter som er planlagt i løpet av året på gunstige tidspunkter for lærerne kan allikevel gi lærerne mange gunstige effekter. Forventninger (Ødegård, 2016) og mål (Glavin & Erdal, 2016) har blitt nevnt som viktige faktorer som kan gi et suksessfullt samarbeid i teoriene vi har gjennomgått her må kommuniseres til foreldre og følges opp underveis. Denne koordineringen mellom lærernes og mentorenes felles innsats vil kunne ha positive effekter både for elevenes kompetanseutvikling og mestringsfølelse.

8.6 Motivasjon

Ødegård (2016) forteller at motivasjon handler om å ha tro på at man kan gjennomføre sine arbeidsoppgaver. Det handler også at man føler seg trygg på sin egen rolle og sine egne oppgaver for å yte sitt beste (Glavin & Erdal, 2016). Dette føler jeg at kom frem i oppgaven at ikke var tilfellet. Lærerne følte seg først og fremst som lærere og ikke som ledere i et samarbeid med mentorer fra arbeidslivet. Det virket rett og slett at de ikke følte seg komfortable i de oppgavene som fulgte med denne nye rollen og at de ønsket at studentene skulle ta på seg det meste av ansvaret for samarbeidet.

8.7 Refleksjoner rundt egen teori mot eksisterende teori

Selv om mye av litteraturen jeg fant var basert på interkommunalt arbeid mellom flere instanser eller avdelinger følte jeg at jeg fant igjen mye av det jeg hadde funnet i mine data i den eksisterende litteraturen. Alle fem faktorene jeg identifiserte i kjernekategoriene som jeg kalte lærernes organisering av samarbeidet kunne bli funnet igjen i de eksisterende teoriene. Jeg følte derfor at de eksisterende teoriene både bekreftet min egen teori, og at dette var viktige faktorer som kan være med på å fremme eller hemme et samarbeid, og samtidig så følte jeg at de eksisterende teoriene kunne utfylle min egen teori og gi den solide bein å stå på.

Allikevel følte jeg, at samtidig som jeg fant igjen de faktorene jeg hadde identifisert og at de ble bekreftet, så var de eksisterende teoriene jeg studerte i etterkant rikere og fyldigere enn min egen. Jeg kommer derfor til konklusjonen, som jeg også tok opp i kapittel 3.4.2, at man kan gjennomføre en grounded theory med minimalt av informanter, men samtidig blir en grounded theory fyldigst ved bruk av mer data (Birks & Mills, 2015). Jeg kan derfor lett se for meg at en prosess med flere runder med intervjuer og kategorisering ville ha ført til at jeg kunne ha identifisert flere viktige faktorer som hemmer eller fremmer samarbeidet. Jeg føler allikevel at min teori dekker mye av det viktigste i den type samarbeid som jeg har undersøkt, et lite samarbeid med få personer som foregår på et veldig personlig nivå.

Litteraturliste

Axelsson, R. & Axelsson, S. B. (2016). Organisering av samverkan – modeller, svårigheter och möjligheter. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2 utg., s. 251-264). Oslo: Universitetsforlaget.

Birks, M. & Mills, J. (2015). *Grounded theory: A practical guide*. London, England: Sage publications.

Brinchmann, B. S. (2014). Fra idé til grounded theory. I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 25-36). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling* (1. utg., s. 17-45). Oslo: Gyldendal akademisk.

Glavin, K. & Erdal, B. (2016). *Tverrfaglig samarbeid i praksis: Til beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gynnild, A. (2014). Introduksjon til grounded theory. I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 13-24). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Hjälmhult, E. (2014). Å identifisere hovedutfordring til deltakerne – nøkkelen til hele teorien? I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 25-36). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

ICEE innovation cluster on national strategies. (2016). Comparative analysis of eight national strategies on entrepreneurship education.

Junior Achievement. (2017). JA company programme. Hentet fra <http://coyc.jaeurope.org/about/ja-company-programme.html>.

Junior Achievement Latvia (2017). Junior Achievement Latvija birojs. Hentet fra <http://www.jal.lv/pm/parmums/kontaktinformacija>

Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.

Johansen, V. & Schanke, T. (2014). Entrepreneurship Projects and Pupils' Academic Performance: a study of Norwegian secondary schools. *European Educational Research Journal*, 13(2), 155-166.

Kunnskapsdepartementet, kommunal- og regionaldepartementet og nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Handlingsplan: Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-entreprenorskap-i-utdannin/id575026/>.

Nuori Yrittäjyys (2016). *UF ett år som företagare: Lärarens guide*. Helsingfors, Finland: Ung företagsamhet.

Nuori Yrittäjyys (2016). *UF ett år som företagare: Ungdomarnas guide*. Helsingfors, Finland: Ung företagsamhet.

Spilling, O. R. (2014). Tilnærminger til entreprenørskapsutdanning. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 29-58). Bergen: Fagbokforlaget.

Thulesius, H. (2014). Teoretiske koder. I E. Hjälmhult, T. Giske & M. Satinovic (Red.), *Innføring i grounded theory* (s. 25-36). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Wickham, P. A. (2006). *Strategic entrepreneurship*. Essex, England: Person Education Limited.

Willumsen, E. (2016). Tverrprofesjonelt samarbeid i utdanning og praksis i hele- og velferdssektoren. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2 utg., s. 33-52). Oslo: Universitetsforlaget.

Ødegård, A. (2016). Konstruksjoner av tverrprofesjonelt samarbeid. I E. Willumsen & A. Ødegård (Red.), *Tverrprofesjonelt samarbeid: Et samfunnsoppdrag* (2 utg., s. 113-130). Oslo: Universitetsforlaget.

Ødegård, I. K. R. (2014). Pedagogisk entreprenørskap. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørutdanning i Norge: Tilnæringer, utbredelse og effekter* (s. 59-78). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Norsk sammendrag

Studien tar for seg samarbeidet mellom skole og arbeidsliv i ungdomsbedrifter. Ungdomsbedrifter er en metode som benyttes på videregående skoler. De som deltar i samarbeidet er lærerne fra skolen side og mentorer fra arbeidslivet. Mentorer er personer med arbeidserfaring fra entreprenørskap eller arbeidslivet. Studentbedrift er en pedagogisk metode som bedriver utdanning gjennom entreprenørskap. Dette er en tverrfaglig metode som gjør at studentene lærer mange ulike verktøy og holdninger, også innenfor entreprenørskap.

Studien bruker intervjuer som metode og det er foretatt et gruppeintervju av mentorer og et av lærere i Finland og i Lativa. Intervjuene har deretter blitt analysert ved bruk av grounded theory. Antall deltakere varierte fra to til seks på de ulike intervjuene. Intervjuene ble

Etter den åpne kodingen, hvor kommunikasjon, tid, roller, målsetninger, motivasjon og koordinasjon ble oppdaget, ble hovedkategorien eller hovedutfordringen i samarbeidet vurdert til å være koordinasjonen eller organiseringen av samarbeidet fra lærerens side. Ifølge de intervjuene som ble foretatt viste det seg at de fleste utfordringene som fant sted i samarbeidet oppstå, fordi lærerne ikke hadde tatt seg tid til å organisere samarbeidet godt nok. Det var også den kategorien som samlet sammen flest av faktorene sammen til en sammenheng.

I den teoretiske kodingen ble kodene abstrahert og forsøkt bragt opp på et høyere nivå. Allikevel følte jeg kanskje at jeg hadde gjort dette litt i den åpne kodingen også, på grunn av språkbarrieren. Ingen snakket sitt morsmål, noe som gjorde at jeg til tider måtte finne gode norske uttrykk eller tolke det de sa. Hovedkategorien, lærernes organisering av samarbeidet, ble til slutt fylt med faktorene kommunikasjon, rolleavklaringer, målsetninger, tidsplanlegging og motivasjon. Det er viktig å presisere at disse faktorene henger sammen og påvirker hverandre. For at samarbeidet skal være godt må det jobbes godt med og man må ha god kvalitet i alle faktorene.

Til slutt setter jeg leseren inn i eksisterende litteratur på området og sammenligner eksisterende litteratur med teorien jeg har kommet frem til i min studie. Alle fem faktorene jeg fant i min studie var inkludert i eksisterende litteratur og den eksisterende litteraturen kan brukes for å få en fyldigere forståelse av faktorene.

Engelsk sammendrag (abstract)

This study handles the cooperation between school and business within student companies. Student companies are a method used in higher secondary education. Those who participate in the cooperation are teachers from the school and mentors from businesses. Mentors are people with work experience from entrepreneurial ventures or businesses in general. Student companies is an educational method that give students education through entrepreneurship. It is a cross-subject method which lets the students develop different tools and attitudes, also within entrepreneurship.

The study uses interviews as basis and there is done one interview with teachers and one with mentors in Finland and Latvia. The interviews have subsequently been analyzed through grounded theory. The number of participants in each interview varied from two to six.

After the open coding, where communication, time, roles, goals, motivation and coordination was identified, the main category or main challenge was identified to be the teacher's coordination or organization of the cooperation. According to the interviews that took place, the main challenges in the cooperation was there, because the teacher had not taken the time to organize the cooperation well enough. This was also the category which under, most of the factors fitted in co-existence.

In the theoretical coding the codes were abstracted and attempted taken to a higher abstract level. However, I had the feeling that I might have already started this process in the open coding, because of the language barrier. None of us spoke our native tongue, which meant that I had to find Norwegian expressions or interpret what they said. The main category, the teacher's organization of the cooperation was filled with the factors communications, role definitions, goalsetting, time management and motivation. It is important to understand that these factors are co-dependent and that they effect each other. For the cooperation to be positive you need to work well with and have good quality in all factors.

Lastly i review existing literature on the subject and compare the existing literature with the theory I have developed in my study. All five factors that was identified in my study was also found in existing literature and can be used to get a fuller understanding of the factors included.

Vedlegg

Vedlegg 1 – informasjonsbrev til informantene

Request of participation in a research project

What promotes or hinders a good relationship between mentors and schools

Background and goal of the study

This study, which is a master's degree study, wishes to understand the relationship between mentors and schools which participate in the student company program. Specifically, we want to research the what promotes or hinders a good relationship between mentors and schools. The study is conducted at the College of Hedmark and is a part of the Innovation cluster for entrepreneurship education project, which is financed by the Erasmus+ program.

Junior Achievement Europe is responsible for asking respondents to participate in the study.

What does participation in the study entail?

You will participate in a group interview. This interview will be recorded, but in sounds only.

What happens to your personal information?

All personal information will be handled confidentially. The sound recordings will be available to the student writing the master thesis, the supervisor and the person responsible for the ICEE project in Norway. The sound recordings will be kept on a personal computer and will only be shared with supervisors and the ICEE project.

Everyone that participates in the study will not be identifiable in the study.

The project is set to end on the 31th of May. After this the recordings and the transcribed recordings will be kept so only the student, the supervisor and the person responsible for the ICEE project in Norway will have access to them. Some of the information gathered will be used in other ICEE projects after this project ends.

Voluntary participation

Participating in the study is voluntary and you can withdraw at any time without any reason. If you withdraw, all information about you will be anonymized.

If you have questions about the study get in touch with Vegard Amundsen @ vamundse@gmail.com. The supervisor for the project is Hege Merete Somby from HIHM @ hege.somby@hihm.no.

This study has been called in to the privacy office for research, also know as NSD (Norsk senter for forskningsdata AS) Norwegian Center for research data.

Consent to participation in the study

I have received information about the study, and I am willing to participate

(Signed by the study participator, date)

----- Side 2 av dette vedlegget -----

Vedlegg 2 – Intervjuguide lærere

Intervjuguide lærere

General questions

- How long have you been a teacher in the student company program?
- How do you feel about entrepreneurship programs in schools?
- How has your experience with the student company program been?
- How was your experience in cooperating with the mentors?
- In which ways, did you cooperate with the mentors?

Specific questions for success criteria's

- I would like for you to take two minutes now to write down what you feel was important for a successful cooperation with the mentor/s in the student company program. Try to think about specific situations or experiences you have had in the past.
- Now I would like for you to share your points with us, and I would like for us to discuss why or why not this is important for a successful cooperation with the mentor/s.

Specific questions for hindering criteria's

- I would like for you to take two minutes now to write down what you feel was hindering or preventing a successful cooperation with the mentor/s in the student company program. Try to think about specific situations or experiences you have had in the past.
- Now I would like for you to share your points with us, and I would like for us to discuss why or why not these points are hindering a successful cooperation with the mentor/s.

Vedlegg 3 – Intervjuguide mentorer

Intervjuguide mentorer

General questions

- How long or how many times have you been a mentor in the student company program?
- How do you feel about entrepreneurship programs in schools?
- What is your role as an mentor?
- How has your experience with the student company program been?
- How has your experience in cooperating with the teachers been?
- In which ways, have you cooperated with teachers?

Specific questions for success criteria's

- I would like for you to take two minutes now to write down what you feel was important for a successful cooperation with the teacher/s in the student company program. Try to think about specific situations or experiences you have had in the past.
- Now I would like for you to share your points with us, and I would like for us to discuss why or why not this is important for a successful cooperation with the teacher/s.

Specific questions for hindering criteria's

- I would like for you to take two minutes now to write down what you feel was hindering or preventing a successful cooperation with the teacher/s in the student company program. Try to think about specific situations or experiences you have had in the past.
- Now I would like for you to share your points with us, and I would like for us to discuss why or why not these points are hindering a successful cooperation with the teacher/s.