

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk
Institutt for pedagogikk og samfunnsfag, Hamar

Bente Elisabeth Ryen

Masteroppgave

«Det er vurdering som er vanskeligst»

Læreres forståelse av entreprenørskap og vurderingsarbeid i ungdomsbedrift

«The most difficult aspect is the assessment»

Teachers' understanding of entrepreneurship and assessment of youth business

Master i tilpasset opplæring

2019

Forord

En fantastisk reise er forbi og endelig kan jeg levere min masteroppgave. Jeg er utrolig takknemlig for muligheten jeg har fått til å fordype meg faglitteratur i de to årene har studiet i tilpasset opplæring har vart. Først og fremst så er jeg glad for at jeg lever i Norge, med et utdanningsdirektorat som har midler til å kjøpe lærere fri fra sitt daglige arbeid for å få videreutdanning. Uten frikjøpet som gav meg noen dager hver uke til å fokusere på studiet hadde jeg ikke kunnet gjøre noe slikt. Under hele prosessen har kollegaer på egen og andre skoler, medstudenter, forskere ved Høgskolen i Innlandet og Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU) og min veileder Hege Merete Somby bidratt til at dette har blitt en fantastisk og lærerik reise. I innspurten har jeg i tillegg fått hjelp med gjennomlesing og retting av både informantene, søsteren min og mammaen min.

Takk til alle som har bidratt!

Kvål, mai 2019

Bente E. Ryen

Norsk sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie av entreprenørskap og vurderingsarbeid i ungdomsbedrifter. Den er bygd opp på grunnlag av data fra fem dybdeintervjuer med lærere som underviser ungdomsbedrift på studieretning naturbruk i videregående skole. Intervjuene fant sted på tre skoler på ulike steder i Norge. Entreprenørskap er definert som en nøkkelkompetanse i EU, og norske styringsdokumenter har som mål at norsk skole skal være blant de beste i verden på entreprenørskap. Den første problemstillingen er; *hvordan forstår lærere entreprenørskapsbegrepet*. I entreprenørskapsforskningen er begrepet entreprenørskap ofte delt opp i to ulike definisjoner. En smal definisjon knyttet til en økonomisk forståelse av entreprenørskap, som omhandler ferdigheter knyttet til det å starte opp og drive en bedrift. Og en bred definisjon som fokuserer på utvikling av entreprenørielle ferdigheter og evner, som kreativitet, samarbeid og evne til å løse problemer. Tidligere forskning har vist at det kan være problematisk at lærere ikke har en lik felles forståelse av entreprenørskap. Også dette studiet viser at lærere har ulike forklaringer på hva som er viktigst med entreprenørskap og gjennomføring av ungdomsbedrifter. Alle informanter fortalte om entreprenørskap som; *å lære ved å gjøre*. Noen lærere hadde stort fokus på viktigheten av å utvikle ikke-kognitive ferdigheter som kreativitet, samarbeid og problemløsning. Mens andre hadde hovedfokus på kompetansemål fra fag involvert i prosjektet. De la da mindre vekt på utvikling av de ikke-kognitive evner. Oppgaven viser ikke hva som er rett eller feil, men fremhever hvordan flere definisjoner og diskurser kan gjøre at lærere ender opp med ulike forståelser fra klasserom til klasserom. Det neste forskningsspørsmålet var: *Hva tenker lærere om vurdering av ungdomsbedrift?* Her forteller flere av informantene at dette var utfordrende og vanskelig: «Jeg synes jo det med vurdering er vanskeligere enn i andre fag» (Informant 4). I delen om vurdering viser studiet fram hva de fem lærerne forteller om hvordan de vurderer entreprenørskap både formativt og summativt. Drøftingen tar videre for seg tanker knyttet til utfordringene med vurdering av entreprenørskap. På den ene siden har man lovpålagte krav om målstyring, og på den andre siden har man entreprenørielle mål om å tenke kreativt på alle nivå og la elevene få styre prosessene selv. Det handler om vurderingens funksjon og legitimitet. Oppgaven forteller historier om læreres forsøk på å gjennomføre og vurdere entreprenørskap.

Engelsk sammendrag (abstract)

This master's thesis is a qualitative study of entrepreneurship and assessment of students in mini-companies. It is based on data from five in-depth interviews with teachers who teach mini-companies in Agriculture, Fishing and Forestry in upper secondary school. The interviews were performed in three schools in different places in Norway. Entrepreneurship is defined as a key competence in the EU, and Norwegian governance documents aim to ensure that Norwegian schools are among the best in the world on entrepreneurship. The first issue is; *How do teachers understand the concept of entrepreneurship*. In the research field of entrepreneurship, the term entrepreneurship is often divided into two different definitions. A small definition related to an economic understanding of entrepreneurship, which is dealing with skills related to starting and running a business. And a broad definition that is focusing on the development of entrepreneurial skills and abilities, such as creativity, collaboration, and ability to solve problems. Previous research has shown that it might be problematic that teachers do not have a common understanding of entrepreneurship. This study is also showing that teachers are having different explanations of what matters most in entrepreneurship and implementation of youth businesses. All informants were telling about entrepreneurship as; learning by doing. Some teachers were focusing more on the importance of developing non-cognitive skills such as creativity, collaboration and problem solving. While others had the focus on competence aims from subjects involved in the project and placed less emphasis on the development of non-cognitive abilities. The task does not show what is right or wrong, but is emphasizing how several definitions and discourses can make teachers ending up with different understandings from classroom to classroom. The next research question was: What do teachers think about assessing youth business? Her tells several of the informants this was challenging and difficult: " *I think mini- companies are more difficult to assess than other subjects*" (Informant 4). This study is showing what the five teachers are saying about how they consider entrepreneurship both formatively and summatively. The discussion takes on thoughts related to the challenges with assessment of entrepreneurship. On one hand, there is a loyal demand for management of aims, and on the other hand, you have entrepreneurial aims of thinking creatively at all levels and allowing students to manage the processes themselves. It is about the function and legitimacy of the assessment. The thesis is telling stories about teachers' efforts to implement and gain experience in assessing entrepreneurship.

Innhold

FORORD	2
NORSK SAMMENDRAG	3
ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	4
INNHOLD	5
TABELLOVERSIKT	7
1. INNLEDNING	8
1.1 MITT FORMÅL	9
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG BEGRENSNINGER	10
1.3 TIDLIGERE FORSKNING	11
1.4 OPPGAVENS OPPBYGGING	12
2. KUNNSKAPSOVERSIKT OG TEORETISK BAKTEPPE	13
2.1 ENTREPRENØRSKAP	13
2.1.1 <i>Hva er ungdomsbedrifter</i>	14
2.1.2 <i>Ulike definisjoner av entreprenørskap</i>	15
2.1.3 <i>Hvorfor argumenterer pedagogisk forskning for en vid forståelse av entreprenørskap?</i>	16
2.1.4 <i>Pedagogisk forankring</i>	17
2.1.5 <i>Hvordan entreprenørskap utfordrer tradisjonelle undervisningsmetoder</i>	18
2.2 VURDERING	19
2.2.1 <i>Formativ og summativ vurdering</i>	20
2.2.2 <i>Feedback</i>	20
2.2.3 <i>Egenvurdering og hverandrevurdering</i>	21
2.2.4 <i>Vurderingspraksis er ofte tett knyttet til fag</i>	22
2.2.5 <i>Vurdering som problem eller paradoks</i>	22

2.3	VURDERING AV ENTREPRENØRSKAP	23
2.3.1	<i>Hvorfor kan entreprenørskap være vanskeligere å undervise og evaluere?</i>	25
3.	METODE OG GJENNOMFØRING	26
3.1	VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING	26
3.1.1	<i>Hermeneutikk</i>	27
3.2	INTERVJU SOM FORSKNINGSMETODE	27
3.2.1	<i>Utvalg av informanter</i>	29
3.2.2	<i>Personvern</i>	31
3.2.3	<i>Arbeid med intervjuguide</i>	32
3.2.4	<i>Pilotintervju</i>	32
3.2.5	<i>Gjennomføring av intervjuer</i>	33
3.2.6	<i>Analyse</i>	34
3.2.7	<i>Skriveprosessen</i>	37
3.3	VALIDITET, RELIABILITET OG OVERFØRBARHET	37
3.4	MITT STÅSTED SOM FORSKER	39
4.	RESULTAT OG ANALYSE	41
4.1	ORGANISERING AV UNGDOMSBEDRIFT (UB) PÅ SKOLENE	43
4.2	LÆRERENS FORSTÅELSE AV ENTREPRENØRSKAP	44
4.3	HVA TENKER LÆRERNE OM VURDERING AV UNGDOMSBEDRIFT	49
4.3.1	<i>Hva forteller lærerne om eget arbeid med undervisvurdering?</i>	49
4.3.2	<i>Hva kan lærerne fortelle om sin summative vurdering av elever i ungdomsbedrift?</i>	53
5.	DRØFTING	57
5.1	HVORDAN FORSTÅR LÆRERNE ENTREPRENØRSKAP?	57
5.1.1	<i>Skalaen mellom en smal og en vid forståelse</i>	57
5.1.2	<i>Learning by doing</i>	60

5.1.3	<i>Andre rammefaktorer</i>	61
5.1.4	<i>Kulturen som lærerne tilhører og holdning til entreprenørskap</i>	62
5.2	HVA TENKER LÆRERE OM VURDERING AV ENTREPRENØRSKAP?	63
5.2.1	<i>Paradokset - Spenning mellom kontroll og læring</i>	63
5.2.2	<i>Vurderingskompetanse knyttet til lærerens faglige bakgrunn</i>	64
5.2.3	<i>Utfordring med legitimitet</i>	65
5.2.4	<i>Den generelle læreplanen</i>	66
5.2.5	<i>Summative vurderingsmetoder</i>	66
5.2.6	<i>Formative vurderingsmetoder</i>	67
5.2.7	<i>Feedback</i>	68
5.2.8	<i>Egen- og hverandrevurdering</i>	69
5.3	FREMTIDIGE IMPLIKASJONER	70
5.4	EGEN VURDERING AV PROSJEKTET, TILBAKEBLIKK, PROSJEKTETS BETYDNING FOR MEG	71
6.	OPPSUMMERING, AVSLUTTENDE KOMMENTAR OG REFLEKSJONER	73
	LITTERATURLISTE	75
	VEDLEGG 1 – INTERVJUGUIDE, SEMISTRUKTURERT INTERVJU	78
	VEDLEGG 2 – INFORMASJON OG SAMTYKKEERKLÆRING	80
	VEDLEGG 3 – GODKJENNING PÅ SØKNAD TIL NSD	82

Tabelloversikt

Tabell 1. Eksempel på arbeid med meningsfortetting og koding.....	36
Tabell 2. Enkel oppsummeringstabell fra intervjuet	42
Tabell 3. Skala for forståelse av entreprenørskap	45
Tabell 4. Flere lærere sier vurdering er det vanskeligste ved å undervise ungdomsbedrifter	49
Tabell 5. Ulike metoder brukt for vurdering av elever i ungdomsbedrift	53

1. Innledning

Hva læring er og hvordan læring skal se ut endrer seg i takt med verden vi lever i. Globalisering og teknologisering preger verden i dag (NOU 2015:8, 2015, s. 10). Fremtidens generasjoner trenger andre ferdigheter og kunnskaper enn tidligere generasjoner. Derfor er entreprenørielle ferdigheter og egenskaper knyttet til det å være nyskapende og endringsvillig høyt verdsatt (JA Europa, 2018, s. 5). EU-kommisjonen har for eksempel utpekt entreprenørskap som en av åtte nøkkelkompetanser for utdanningen og livslang læring (Johansen, 2018a, s. 12). Og i Norge har Kunnskapsdepartementet satt et mål om at norsk utdanning skal være ledende i verden på entreprenørskap (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 7). Til tross for at entreprenørskap er et satsingsområde i utdanningen, viser flere skandinaviske forskningsarbeidere at lærere ikke har en entydig forståelse av hva entreprenørskap er, eller hvordan det skal undervises (Lackéus, 2015, s. 9; Leffler, 2006, s. 85; Ruskovaara, 2014, s. 46). Vi har altså politisk definerte mål om hva vi ønsker å oppnå med entreprenørskap i utdanningen, men vi mangler en tydelig beskrivelse av prosessen som skal lede til disse. En viktig del av prosessen i utdanningen er vurdering. I Norge har vi hatt økt fokus på vurdering siden Kunnskapsløftet (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 17). Forskere og politikere har vært enige om at en ny vurderingskultur er målet. En kultur hvor vurdering er ikke bare et mål på endt kompetanse, men en integrert del av selve læringen. For å kunne utvikle skolen, fagene og de tverrfaglige prosjektene videre, er det viktig å vite hva vurderingskompetanse er (Fjørtoft & Sandvik, 2016). Dette gjelder også for arbeid med entreprenørskap i skolen. Det er imidlertid gjort lite forskning på hvordan lærere vurderer og tenker om vurdering av entreprenørskapsprosjekter i skolen (Morselli, 2018; Pittaway & Edwards, 2012). I tradisjonell undervisning knyttes gjerne vurdering til målstyring. Det vil si at det gis konkrete mål, hvor eleven skal orienteres underveis, om veien til målet og hva som skal til for å nå dette. Entrepenøriell læring kjennetegnes med at veien og målet ikke nødvendigvis er gitt. Man beveger seg mellom tradisjonelle og mer progressive former for undervisning (Lackéus, Lundqvist & Williams Middleton, 2016, s. 778). Sosiale ferdigheter som samarbeid, kreativitet, evne til å takle problemer og konflikter blir viktige mål i tillegg til kompetansemål i fagene. Denne oppgaven skal forsøke å gi en beskrivelse av hvordan lærere forstår entreprenørskap og hvordan de tenker og forteller om sin vurderingspraksis. Sentralt i masteroppgaven står intervjuer med fem lærere som underviser i entreprenørskap i form av ungdomsbedrifter. Studien er begrenset til studieretninger innen fagområdet naturbruk i

videregående skole. Det er valgt å legge spesielt vekt på lærerens forståelse av entreprenørskap, vurderingsarbeidet og lærernes tanker om vurdering av entreprenørskap.

1.1 Mitt formål

Jeg har vært yrkesfaglærer i videregående skole i 12 år, i de siste åtte årene ansvarlig lærer for en rekke ungdomsbedrifter innen naturbruk. Som lærer kjenner jeg konstant på det ansvar og den utfordring det er å kunne gi et tilpasset opplæringstilbud til alle elever. Dette var årsaken til at jeg søkte masterstudiet i tilpasset opplæring. Da jeg skulle starte arbeidet med en masteroppgave måtte jeg velge ut et spesifikt forskningstema. For meg var det da naturlig å søke i egen praksiserfaring og hente frem den største utfordringen jeg har hatt i mitt yrkesliv som lærer. Et stadig tilbakevendende dilemma for meg har vært hvordan jeg skal vurdere elevene for at alle skal få best læringseffekt underveis, og slik at sluttvurderingen gir et godt bilde av elevens kompetanser. I tradisjonell undervisning er det ikke så veldig vanskelig, for der finnes det mange gode eksempler og teori på hvordan man kan vurdere. Men i arbeid med entreprenørskap må jeg ærlig innrømme at jeg har slitt med å finne gode løsninger. Jeg opplever også at det varierer hvordan omverdenen og kollegaer forstår begrepet entreprenørskap, og hva de mener entreprenørskapsundervisning skal inneholde. Det føles noen ganger som vi ikke snakker samme språk. Dette kompliserer ytterligere dette med vurdering, for hva er det egentlig vi er ment å vurdere og hvordan gjør vi dette? Formålet med studiet er å komme frem til en dypere og mer nyansert forståelse av vurdering i arbeidet med ungdomsbedrifter. Samt å drøfte hvilke spenningsforhold som eksisterer i dette feltet, og hvilke følger det får for læreren. Jeg ønsker å kunne bidra til å stimulere til diskusjon og drøfting av temaet slik at praksisfeltet utvikles videre. Mitt håp er at denne studien blir lest av både lærerkollegaer, skoleledelse og politikere som må ta avgjørelser knyttet til vurdering og entreprenørskap i fremtiden.

1.2 Forskningsspørsmål og begrensninger

Utgangspunktet for dette studiet er som nevnt min egen søken etter å forstå hva god vurderingspraksis i arbeid med ungdomsbedrifter kan være. Hvordan lærere velger å vurdere kan henge sammen med ulike rammefaktorer. Den viktigste rammefaktoren i denne oppgaven er lærernes egen forståelse av entreprenørskap. Jeg valgte også å undersøke lærerens utdannings- og yrkesbakgrunn, organisering av ungdomsbedriftsarbeidet på de respektive skolene. Dette fordi jeg tenker at dette er faktorer som kan påvirke lærerens forståelse. Det første forskningsspørsmålet mitt er:

Hvordan forstår lærere entreprenørskap?

Videre ønsket jeg å undersøke hvordan lærere vurderer, og hva de kunne fortelle om sin vurderingspraksis. Jeg ville vite på hvilket grunnlag lærere kommer frem til en *summativ vurdering* av ungdomsbedrift. Dessuten ønsket jeg å undersøke hvilke metoder lærerne kunne fortelle at de benyttet i sin undervisningsvurdering, såkalt *formativ vurdering*. Disse undersøkelsene hørte til under mitt andre forskningsspørsmål:

Hvilke erfaringer og tanker har lærere om vurdering av entreprenørskap?

En begrensning jeg har gjort, er å kun forske på lærere som underviser i yrkesfaglig studieretninger innen fagområdet naturbruk. Grunnen til dette er at ulike fagområder kan arbeide ulikt med hensyn til vurdering av entreprenørskap. Derfor kan det være bedre å fokusere på én fagretning for å få mer gyldige resultat, som kan brukes i videre utvikling av entreprenørskapsundervisning og vurderingskompetanse på lokalt og sentralt nivå. Det er et relativt sett lite fagområde om man ser på antall elever sammenlignet med endel andre yrkesfaglige retninger. I 2018 gikk 5211 elever studieretning innen naturbruk i Norge (Statistisk sentralbyrå, 2018). Entreprenørskap i denne oppgaven har også kun valgt å fokusere på undervisningsopplegget ungdomsbedrifter. Når det gjelder teori og temaer knyttet til mine forskningsspørsmål, er det gjort store begrensninger underveis i arbeidet. Jo mer fordypning man gjør, jo mer forstår man hvor mye teori som eksisterer, og hvor store forskningsfelt vurdering og entreprenørskap egentlig er. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt å ta med *hvilken betydning vurdering i ungdomsbedrift har for tilpasset opplæring* i prosjektet.

Jeg så at jeg med den tid og plass jeg hadde tilgjengelig, ble dette en omfattende oppgave, og valgte derfor heller å gå mer i dybden i de to valgte forskningsspørsmålene.

1.3 Tidligere forskning

Mye av arbeidet med denne oppgaven har bestått i å lese tidligere forskning, som er gjort innen entreprenørskap og vurdering i skolen. Jeg har i hovedsak fokusert på forskning som å konsentrere seg om lærerens perspektiver på undervisningen av entreprenørskap. Tekstene som referanser i dette dokumentet, er kun ett lite utvalg av det jeg har funnet og lest i løpet av arbeidet med masteroppgaven. Doktorgradene til svenske Eva Leffler (2006) og finske Backström- Widjeskog (2008) danner i arbeidet mitt et grunnlag for å diskutere forståelsen av entreprenørskap i skolen. Her har jeg også benyttet artikler skrevet av blant annet svenske forsker Martin Lacéus (Lackéus, 2015, 2017), og norske forskere som Ove Pedersen (2015), Jarle Sjøvoll (2018), Vegard Johansen (Johansen, 2018a, 2018b) og Odd Ståle Eide (2013). Det er gjort mye forskning på lærerens rolle i entreprenørielle prosjekt i skolen i Finland de senere år. Her har jeg benyttet litteratur skrevet av Taina Järvi og Elena Ruskovaara (Järvi, 2012; Ruskovaara, 2014). Ruskovaara har gjort et stort doktorgradsarbeid knyttet til lærerens perspektiver på entreprenørskap (2014). Hun har undersøkt hvordan lærere forstår og praktiserer entreprenørskap. Ruskovaara utviklet blant annet et online spørreskjema for entreprenørskapslærere i grunnskolen og videregående. Den litteraturen knyttet til vurdering, som jeg har benyttet, er hentet fra de norske forskerne Lise Vikan Sandvik, Trond Buland, Stephen Dobsen, Astrid B. Eggen, Kari Smith og Henning Fjørtoft (Buland & Sandvik, 2014; Dobson, Eggen & Smith, 2009; Fjørtoft & Sandvik, 2016). I tillegg fant jeg det nødvendig å trekke inn noen mye siterte internasjonale forskere Dylan Wiliam, John Hattie og Helen Timperley (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011). Det ene av forskningsspørsmålene mine omhandler vurdering av entreprenørskap. På dette feltet finnes det som nevnt svært lite forskning. De studiene jeg har valg å fokusere på som omhandler vurdering av entreprenørskap er Luke Pittaways og Corina Edwards (2012) og Daniele Morselli (2018). Pittaway og Edwards undersøkte 117 kursplaner i USA, England og noen få i andre land for å se på hvilke vurderingsformer som brukes i entreprenørskapsstudier. Morselli undersøkte hvordan lærere underviser entreprenørielle ferdigheter på en skole i Nord- Italia. Alle de nevnte forskningsarbeidene brukes sammen med styringsdokumenter til

å danne teoretisk bakteppe for denne oppgaven i [kapittel 2](#), og til å drøfte mine funn i [kapittel 5](#).

1.4 Oppgavens oppbygging

[Kapittel 1](#) presenterer temaene og deres aktualitet, mitt utgangspunkt og valgt forskningslitteratur. I [kapittel 2](#) forsøker jeg ved hjelp av tidligere forskning og noen retningslinjer fra politiske styringsdokumenter å lage kunnskapsoversikt og teoretisk bakteppe for oppgaven. Jeg vil knytte entreprenørskap og vurdering til ulike læringssyn, og vise hvordan spenningen mellom disse skaper diskurser. I [kapittel 3](#) presenteres studiets design og vitenskapsteoretiske forankring. Mine resultater sammenstilles i [kapittel 4](#), med tydelig fokus på det mine informanter har fortalt. I [kapittel 5](#) drøftes de resultater jeg fant. Her finner du også mine tanker om eventuelle implikasjoner mine resultater har for fremtidig vurderingspraksis for lærer og fremtidig forskning. [Kapittel 6](#) oppsummerer oppgaven.

2. Kunnskapsoversikt og teoretisk bakteppe

Mitt mål med dette kapittelet er å plassere studiet i dagens diskurser og forskning om entreprenørskap og vurdering. Kapittelet er delt opp i tre deler; [Entreprenørskap](#), [Vurdering](#), og [Vurdering av entreprenørskap](#). De to første delene starter med å gi leseren en kort innføring i hvordan satsing på entreprenørskap og vurdering er beskrevet i styringsdokumenter. I delkapittelet om entreprenørskap beskrives undervisningsopplegget ungdomsbedrift. Videre presenteres forskning som omhandler ulike definisjoner av entreprenørskapsbegrepet og betydningen dette har for undervisning i skolen. Argumentasjon for hvordan entreprenørskap kan utfordre tradisjonelle undervisningsmetoder trekkes også frem. Delkapittelet om vurdering og vurderingskompetanse presenterer noen vurderingsformer som jeg har valgt ut for drøfting knyttet opp mot entreprenørskap. Videre viser jeg ulike forskeres tanker om hva som påvirker hvordan lærere vurderer i skolen, og ulike læringssyn som eksisterer parallelt i skolen kan gjøre vurdering problematisk. Den siste delen av kapittelet tar for seg forskningen jeg har valgt knyttet til vurdering av entreprenørskap. Her presenteres også en mulig forklaring på hvorfor entreprenørskap kan være spesielt vanskelig å vurdere.

2.1 Entreprenørskap

For å forstå hvorfor entreprenørskap er et tema i utdanningen, vil jeg trekke inn litt historie og noen sentrale dokumenter som har vært med på å legge grunnlaget for denne satsingen. Allerede tidlig på 90- tallet har europeiske land sett på entreprenørskap som et satsingsområde i utdanningen (Johansen, Eide & Harris-Christensen, 2006). EU og OECD har gått foran med anbefalinger om mer entreprenørskap i utdanningen. Og norske politikere har fulgt opp dette. I strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem* (Kunnskapsdepartementet, 2004) kan vi lese: «Regjeringens visjon: Entreprenørskap i utdanningssystemet skal fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskaping» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 1). Videre er det satt opp et mål for planen om at norsk utdanning skal være ledende i verden når det gjelder entreprenørskap (s. 7). I henhold til Vegard Johansen, som har ledet flere større forskningsprosjekt på entreprenørskap i skolen, har Norge vært en av de ledende land i Europa gjennom mange år innen entreprenørskapsfeltet (Johansen, 2018b, s. 5). I 2018

formulerte regjeringen Jeløya-plattformen. Her står det kapittelet om kunnskap blant annet at regjeringen vil: *Øke innovasjons- og entreprenørskapsutdanninga i hele utdanningsløpet. Og styrke Ungt Entreprenørskap som en viktig arena for samarbeid med arbeidslivet* (Regjeringen, 2018, s. 59). Satsing på entreprenørskap i skolen har altså vært, og vil være et politisk mål på vei inn i fremtiden.

2.1.1 Hva er ungdomsbedrifter

Ungdomsbedrifter er et undervisningsprogram som benyttes i videregående skole. Her får grupper av elever arbeide med å utvikle en forretningside, starter opp, driver og avslutter en bedrift gjennom et skoleår (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 17). Det som gjør akkurat ungdomsbedrifter så egnet for forskning på entreprenørskap i skolen er at det er et opplegg som er utviklet gjennom nasjonalt og internasjonalt samarbeid, og derfor utføres det etter samme mal på mange skoler i Norge og verden forøvrig. Opplegget er et av flere undervisningsopplegg som er utviklet og levert av organisasjonen Ungt Entreprenørskap (UE). UE er medlem i Junior Achievement Worldwide (JA) som har laget undervisningsprogrammer som brukes over hele verden. Slike undervisningsprogrammer tar for seg ulike måter å implementere entreprenørskap i utdanningen på. Eksempelvis innovasjonscamp der målet er å løse et praktisk problem som en bestillingstaker har, eller jobbskygging der eleven får være med i et profesjonelt fellesskap i en periode. UE retter sine undervisningsprogrammer mot hele utdanningsløpet, småbedrifter organiseres i ungdomsskole, videregående og i høyere utdanning. I videregående kalles slike bedrifter for *ungdomsbedrifter*. 15% av alle norske elever har hatt ungdomsbedrift i løpet av videregående utdanning (Johansen, 2018b, s. 5).

Året med ungdomsbedrift består av en oppstartsfase hvor elevene må arbeide med forretningsideer og stiftelse av en bedrift. Deretter arbeider elevene med produktutvikling, markedsføring, salg og administrasjon av bedriften. For ungdomsbedriftene arrangerer UE i løpet av skoleåret kurs og messer med konkurranser. På messene blir ungdomsbedriftene vurdert i en del av arbeidet de gjør av en eksternt jury bestående av representanter fra lokalt næringsliv. Her får de beste ungdomsbedriftene pengepremier, heder og ære for sitt arbeid. Ungdomsbedrift er ikke knyttet til noe fag. På de fleste skoler er heller ikke entreprenørskap

et eget fag, men et prosjekt som drives mer eller mindre tverrfaglig. Lærere som underviser i entreprenørskap kan derfor ha ulik faglig bakgrunn. Som vi kommer mer inn på i neste del av kapitlet, kan entreprenørskap omfatte mer enn bare bedriftsprogram, da det i noen kretser omtales som en måte å tilnærme seg kunnskap på. I denne oppgaven konsentrerer vi oss imidlertid om ungdomsbedrifter, som er det mest utbredte undervisningsprogrammet innen entreprenørskap i skolen på verdensbasis.

2.1.2 Ulike definisjoner av entreprenørskap

Et problem for de som skal praktisere entreprenørskap i utdanningen, er at det ikke finnes en entydig definisjon for hva entreprenørskapsbegrepet innebærer. En rekke studier tar opp denne utfordringen (Backström-Widjeskog, 2008, s. 29 og 38-41; Haara, Jenssen, Fossøy & Ødegård, 2016, s. 185; Lackéus, 2015, s. 9; Leffler, 2006, s. 85; Ruskovaara, 2014, s. 46). I følge Lackéus bør enhver diskusjon om entreprenørskap starte med en begrepsavklaring fordi det er stor risiko for forvirring og misforståelser (Lackéus, 2015, s. 9). Det henvises gjerne til en smal og en vid definisjon av begrepet. Den smale knyttes gjerne til økonomisk verdiskaping, det handler om å se muligheter, starte opp bedrift og drifte med økonomisk overskudd. På engelsk omtales utdanning knyttet til en smal forståelse av begrepet *entrepreneurship education*. Den vide definisjonen handler om det å utvikle menneskelige verdier som kreves blant annet for å utforske muligheter og skape ideer (Lackéus, 2017, s. 3). I engelsk litteratur omtales utdanning knyttet til den vide definisjonen til begrepet *enterprise education*. Pedagogisk forskning i Norge og Sverige har brukt benevnelsen *pedagogisk entreprenørskap* (Backström-Widjeskog, 2008, s. 34). Men ofte brukes kun begrepet *entreprenørskap* i Norge og Norden. Dette kan være med på å skape usikkerhet rundt hva som inkluderes i begrepet.

Mye forskning bruker inndelingen *om*, *for* og *gjennom* entreprenørskap (Johansen, 2018b, s. 5; Lackéus, 2015, s. 10; Pittaway & Edwards, 2012, s. 5). *Om*-formen handler om å lære om entreprenørskap som et fenomen, *for*-formen handler om å tilegne seg de ferdigheter som kreves for å kunne starte opp en bedrift i fremtiden og *gjennom*-formen fokuserer på å arbeide med entreprenørielle prosesser. I *om*- og *for*-kategoriene kan det tenkes at en smal forståelse

av entreprenørskap er tilstrekkelig for å nå målsettingen med undervisningen, mens når man skal lære gjennom entreprenørskap, blir det nødvendig å arbeide med en bredere forståelse for hva entreprenørielle prosesser innebærer.

2.1.3 Hvorfor argumenterer pedagogisk forskning for en vid forståelse av entreprenørskap?

I skolesammenheng ble entreprenøriell læring først introdusert i økonomiske fag. Her hadde man en smal forståelse. Den smale forståelsen har et individuelt fokus. Kapitalisme, konkurranse og økonomiske verdier står sentralt i den smale forståelsen. Skolen har et fokus på kollektivet og demokratiet. Dette har gjort at mange pedagoger har vært kritisk til en smal forståelse av entreprenørskap. Svenske Eva Leffler har skrevet sin doktorgrad med fokus på hva entreprenørskap i skolen er (Leffler, 2006). Hun beskriver at hun som pedagog hadde noe negative følelser ovenfor begrepet da hun først kom i kontakt med det. Entreprenørskap var noe hun forbandt med et kapitalistisk og kaldt samfunn. Også Karin Berglund og Carina Holmgren, som har studert hvordan lærere i Sverige forteller om sin gjennomføring av entreprenørskap i skolen, finner at de økonomiske målene med entreprenørskap skremmer mange lærere (Berglund & Holmgren, 2007, s. 36). Redsel for dyrking av kapitalistisk og egoistisk tankegang er også nevnt som en faktor som gjør at noen tar avstand fra innføring av entreprenørskap i skolen av Martin Lackéus (2017, s. 2). Lackéus (Lackéus, 2017, s. 9) trekker frem at perspektivet man velger vil avgjøre hvilke verdier man skaper. Han kaller perspektivene *students-as-takers* og *students-as-givers*. Med et student-as-takers perspektiv oppfattes entreprenørskap som en aktivitet som fremmer verdier som frie valg, kapitalisme og individualisme. Slike verdier skaper økt nyliberalisme. Mens med student-as-givers perspektivet fokuserer entreprenørskap på mål som handler om å bygge opp noe i fellesskap, og å bidra til en bedre verden. Lackéus mener at å ha et slikt perspektiv vil bidra til at entreprenørskap i skolen motvirker nyliberalisme. Også Leffler oppdager i arbeidet med sin doktorgrad at det slett ikke trengte å handle om det smale perspektivet. Tvert imot har man innen pedagogisk forskning omfavnet en bredere forståelse av begrepet entreprenørskap. Finske Bettina Backström- Widjeskog omtaler den brede forståelsen i sin doktorgrad som *indre entreprenørskap* (Backström-Widjeskog, 2008, s. 35-37). Her ligger fokuset på det å utvikle entreprenørielle ferdigheter som kreativitet, risikovilje, evne til samarbeid og problemløsning. Norske Ove Pedersen (2015, s. 64) og Jarle Sjøvoll (2018, s. 12) slutter seg

til den pedagogiske forståelsen og beskriver entreprenørskap som et kultur- og dannelsesideal. Med det setter de fokus på at entreprenørskapsutdanning handler om å utdanne individene til å bli deltakende, kritiske og demokratisk samfunnsborgere. I et bredt perspektiv kan entreprenørskap være en undervisningsmetode ikke bare i bedriftsprogram, men også i alle andre fag. Man omtaler den brede forståelsen av entreprenørskap som *pedagogisk entreprenørskap*.

Ulike fagmiljøer har gjerne ulike oppfatninger av hva begrepet entreprenørskap innebærer. I samfunnet og skolen foregår det derfor stadig en diskusjon om hvilke hensikter entreprenørskap bør ha. Backström- Widjeskog (2008, s. 10- 21) forklarer i innledningen til sin doktorgrad at entreprenørskap befinner seg i et spenningsfelt. Hun trekker frem at begrepet og metoden henter inspirasjon fra ulike fagfelt, men også bygges på to helt ulike måter å se verden på. Avhengig av hvilket fagmiljø man oppsøker vil oppfatningen kunne variere noe. Så for å forstå hva entreprenørskap i skolen er, må man som lærer og forsker forstå dette spenningsfeltet. I følge Beckström- Widjeskog er det økonomiske feltet innen entreprenørskap godt dekket av forskning og har solid forankring, mens det pedagogiske fortsatt mangler forskning (Backström-Widjeskog, 2008, s. 24-25).

2.1.4 Pedagogisk forankring

Den vide definisjonen av entreprenørskap befinner seg i et sosiokulturelt læringsperspektiv. Sentralt i elevens læring står læring i sosiale fellesskap med språket som et viktig verktøy. Lev Vygotsky (1836-1934) er godt kjent som grunnlegger av det sosiokulturelle perspektiv (Leffler, 2006, s. 114). John Dewey (1859-1952) var talsmann for en pedagogikk som fokuserer på at elevene lærer best ved å erfare. Ofte forbindes han med uttrykket *learning by doing*, og han nevnes av mange forskere som sentral for den pedagogikken som prioriteres i entreprenørskap (Backström-Widjeskog, 2008, s. 49; Lackéus, 2015, s. 15; 2018, s. 21; Leffler, 2006, s. 55; Ruskovaara, 2014, s. 149). Lacéus (2015, s. 15) beskriver Dewey som entreprenørskapens far.

2.1.5 Hvordan entreprenørskap utfordrer tradisjonelle undervisningsmetoder

Flere forskere peker på hvordan entreprenørskap utfordrer tradisjonelle undervisningsmetoder (Lackéus, 2015, s. 14; Morselli, 2018, s. 803; Sager, 2015, s. 13). For å forklare dette, må vi en nærmere titt på en diskusjon som har pågått i hundrevis av år om hva læring er og bør være. John Dewey var opptatt av denne diskursen mellom dem som drev tradisjonell pedagogikk og dem som var talsmenn for mer progressiv pedagogikk. Dette drøfter han inngående i bøkene *Democracy and Education* (Dewey, 1916/2016) og *Experience and Education* (Dewey, 1938/2007). Tradisjonell pedagogikk baseres på dekontekstualisering, her forenkles og deles verden opp til enkle teorier og oppgaver som elever motta gjennom forelesning og oppgaver som kan gjennomføres i klasserommet (Eide, 2013, s. 57). Dewey trekker frem at det er en ting som talsmenn for den tradisjonelle pedagogikken har glemt å regne med. Mennesker er aktive i, og påvirker, og endres, av sine omgivelser (Dewey, 1916/2016 kap. 6; 1938/2007 kap. 1). Dewey mener at utdanning må være fremtidsrettet. Den må handle om å frigjøre de unge individene fra å gjenta historien. Han mente at gammel litteratur ikke alene kunne være kilde til kunnskap. De unge må få oppleve og undersøke verden. Lære ved erfaring. Han påstår at tradisjonell pedagogikk er retrospektiv. Progressiv pedagogikk ser læring som en del av en større helhet forankret i subjektet. I boka *Experience and Education* (1938/2007) viser Dewey at den progressive pedagogikken har vokst frem som en kritikk av den tradisjonelle. Samtidig kritiserer han også dem som er voldsomt tilhenger av progressiv pedagogikk. Han poengterer at utdanning alltid vil bestå av konflikter og kontroverser. Slik fremstiller han praktisk pedagogikk som en middelvei som er påvirket av både tradisjonell og progressiv pedagogikk. Filosofiene objektivisme og subjektivisme har vært hovedskille mellom de to retningene innen pedagogikk. Objektivismene ser verden som noe som eksisterer uavhengig av den som observerer den. Mens subjektivistene mener at verden konstrueres gjennom hvordan vi oppfatter den. Også Lackéus viser hvordan ulike måter å forstå verden på fører til uenigheter om hvordan utdanning skal gjennomføres (2016). Lackéus mener entreprenøriell læring er et felt innen utdanningen som kan forene de to læringsfilosofiene (2016, s. 8). Han viser til 5 dualismer:

1. *Enkelt – komplekst*
2. *Individuelt – Sosialt*
3. *Innhold – prosess*

4. *Uavhengig – engasjert deltaker*

5. *Teori – praksis*

Slik ser vi at Lackéus formidler litt av den samme tankegangen som det Dewey gjorde i sin tid. Morselli argumenterer at tradisjonell undervisning er fokusert mot betalt arbeid og sikter mot å indoktrinere elevene til å følge regler og reprodusere fakta (Morselli, 2018, s. 814). Dewey er opptatt av at elevene er ulike og har ulike roller de skal fylle i samfunnet. Utdanningens rolle må da bli å la hver enkelt finne sin rolle. Hvis man tvinger ferdigdefinerte roller på en elev er man dømt til å mislykkes. Som eksempel beskriver Dewey hvor bortkastet det vil være å forsøke å lære en døvstum å konversere. Sager (2015, s. 13) trekker frem lærerens rolle som ulik i tradisjonell og entreprenøriell undervisning. Hun sier at det er stor forskjell på å undervise og å utdanne. Begrepet *å utdanne* er mer passende for å dekke utviklingen av sinnet, personlig vekst og oppmuntring til å opptre entreprenørielt. Tradisjonell undervisning handler mer om en overføring av fakta og teorier om entreprenørskap. Oftest vil man, ifølge Sager og Lacéus, som lærer i entreprenørskap, drive en kombinasjon av tradisjonell undervisning og entreprenøriell utdanning.

2.2 Vurdering

Det eksisterer en bred enighet om at vurdering spiller en viktig rolle for å stimulere for læring hos eleven. Dette er også beskrevet i Forskrift for vurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006). Forskriften gir alle elever rett til underveis- og sluttvurdering, samt rett til dokumentasjon av opplæringa. Grunnlaget for vurdering i fagene skal være kompetansemålene i læreplanene. § 3-2 og §3-3 presiserer at forhold knyttet til sosialiseringprosessen til eleven hører til karakter i orden og atferd, og dermed ikke skal påvirke karakteren i fag. Disse reglene legger føringer på lærer med hensyn til hvordan de kan undervise og vurdere elevene i fag.

2.2.1 Formativ og summativ vurdering

Vurdering kan tjene ulike formål. På den ene siden kan funksjonen være å måle elevens kunnskap eller ferdigheter. Dette beskrives gjerne som vurdering *av* læring, såkalt summativ vurdering. Mens en annen type vurdering har som mål å støtte elevens læring, vurdering *for* læring, også kalt formativ vurdering. Skillet mellom formativ og summativ vurdering er et viktig vurderingsteoretisk konsept (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 27). Men skillet mellom formativ og summativ vurdering er ikke nødvendigvis helt klart. Summativ vurdering gjøres gjerne gjennom en avsluttende test i et tema, eller et fag. Men et tema kan dukke opp gjentatte ganger i opplæringen. Brukes da resultatene fra en summativ test av læreren til å legge opp videre undervisning, så defineres de som formativ vurdering. Formativ og summativ vurdering virker gjerne i relasjon til hverandre, og koples de riktig fører de til bedre læring og økt motivasjon for læringen. Dylan Wiliam er, sammen med Hattie og Kimberley, ofte referert til i forskning knyttet til vurdering (Hattie & Timperley, 2007; Wiliam, 2011). For Williams forskning er det sentralt at lærere kan bli bedre på å integrere vurdering i sin undervisning (Wiliam, 2011, s. 13). Han forklarer at formativ vurdering ofte trekkes frem som et vurderingsinstrument heller enn prosesser som kan forbedre undervisningen. Som vi ser av hans definisjon er han opptatt av at det er det sistnevnte formativ vurdering bør handle om. I boka *Att följa lärande* (2011) beskriver han en rekke aktiviteter som kan egne seg som formativ vurdering, blant annet feedback, egenvurdering og hverandrevurdering.

2.2.2 Feedback

Feedback, i norsk forskning ofte kalt fremovermeldinger, er en form for formativ vurdering det er forsket mye på. Effektiv feedback må inneholde informasjon til eleven om hvor han er, hvor han skal og hvordan han skal komme dit. John Hattie og Helen Kimberleys (2007) kalte dette feed up, feed back og feed forward. Det har imidlertid vist seg at mye feedback som gis i klasserommet ikke følger forskernes kriterier for god feedback. De norske forskerne Henning Fjørtoft og Lise Vikan Sandvik er opptatt av lærerens kompetanse til å drive god feedback (Fjørtoft & Sandvik, 2016). De hevder at å få til god feedback er en krevende oppgave der lærerne må evne å fremme den *metakognitive bevisstheten som egenvurdering krever* (s. 31). Ikke all feedback er god feedback. Noe feedback kan også virke mot sin hensikt. Wiliam beskriver formativ vurdering som *alle aktiviteter som kan gi informasjon som kan brukes som*

feedback (Wiliam, 2011, s. 53). Både Wiliam og Fjørtoft og Sandvik forteller om hvordan forskning har avdekket forskjeller mellom det forskningen mener er god feedback, og det som skjer i praksis i undervisningen. Det er krevende for lærere å formulere og gi gode tilbakemeldinger til elevene. Et annet aspekt som trekkes inn er at den kontinuerlige dialogen mellom lærer og elev også er en type feedback, selv om det kanskje ikke alltid er like systematisk som planlagte muntlige og skriftlige tilbakemeldinger på arbeid. (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 31).

2.2.3 Egenvurdering og hverandrevurdering

Å la eleven delta aktivt i egen vurdering fremmer elevens innsikt i egen læring og dermed muligheten til å forbedre den. (Wiliam, 2011, s. 161- 162). Metakognisjon handler å vite hva man vet og hva man må gjøre for å komme videre i læringsprosessen. Wiliam viser også til forskning som har påvist at elever som blir trent i metakognisjon øker sine prestasjoner og blir flinkere til å generalisere det de har lært til nye situasjoner. Wiliam sammenligner det å lære opp elever til å vurdere seg selv, med å lage pannekaker. De første forsøkene er ofte mislykkede. Det kan være en krevende jobb for lærere og elever å få til god egenvurdering, men det er verdt det, påstår Wiliam (s. 166-167). Logg er en av de praktiske eksemplene på vurderingsaktivitet for egenvurdering som Wiliam trekker frem (s. 171). Forskriften til opplæringsloven har en egen paragraf som sier at egenvurdering skal være en del av undervisvurderinga i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2006 § 3-12). En annen vurderingsmetode som aktiviserer elevene i egen læring, er å engasjere dem i å vurdere hverandres arbeid. Lovverket sier ikke direkte at dette er en vurderingsform vi lærere skal bruke, men man kan anvende det som metode for å la elevene delta aktivt i vurdering av eget arbeid. Grunnen til at jeg nevner feedback, egenvurdering og hverandrevurdering i teoridelen er at de alle er vurderingsmetoder som er svært aktuelle i elevstyrte læringsprosesser. De er derfor interessante å undersøke og drøfte i forbindelse med bruken av slike vurderingsformer i ungdomsbedriftsarbeid.

2.2.4 Vurderingspraksis er ofte tett knyttet til fag

På en skole vil man finne et fellesskap som er sammensatt av ulike oppfatninger, tradisjoner og interesser, knyttet til hvert enkelt fag og vurderingspraksis av dette. Læreren er sentral i hvordan vurderingskulturen i en klasse fungerer og utvikles (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 67). Lise Vikan peker på at lærerens vurderingspraksis og kompetanse har sammenheng og varierer ut fra hvilken fagkompetanse læreren allerede har. Hennes studie er basert på materiale fra FIVIS- studiens caseskoler (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 59-76), der hun gjennom induktiv analyse og med utgangspunkt i praksisfortellinger, finner hvordan lærerens fagkunnskap og kjennskap til fagets egenart påvirker både læringssyn og vurderingspraksis hos læreren. Hun kaller det vurderingens validitet. Et eksempel hun trekker frem er en lærer som underviser i både matematikk og engelsk. Matematikk er «faget hennes». Det viser seg at man i matematikktimene kan se tydelig målrettet arbeid med begrepslære, problembaserte oppgaver og hyppige tilbakemeldinger. Mens man ikke kunne spore hverken mål, kriterier eller tilbakemeldinger i engelsktimene som ble observert. Læreren hun studerte hadde en helt annen vurderingspraksis i faget hun var best utdannet i. Sandvik poengterer at det handler om å ha kjennskap til faget, dets vurderingstradisjoner og hva som er mest hensiktsmessige former for vurdering. Hun oppsummerer med at vurdering kan fungere som navet i undervisningen, og at vurdering kan være avgjørende for elevenes motivasjon og evne til å lære (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 72).

2.2.5 Vurdering som problem eller paradoks

Tanker om hva som er god vurdering henger ofte tett sammen med hvilket læringssyn man har (Dobson et al., 2009, s. 13-15). I entreprenørskap forstår vi undervisning som en relasjonell, meningskonstruerende aktivitet. Slik undervisning krever andre vurderingsformer enn om man har et behavioristisk eller kognitivt kunnskapssyn. Astrid B. Eggen forklarer at utdanning har noen *iboende paradokser*, noen dilemmaer vi alltid må operere innenfor (Eggen, 2009, s. 81). Det mest grunnleggende dilemmaet er valget mellom vurderingsformer som kontrollerer og vurderingsformer som fremmer læring. Anne Reinertsen (Reinertsen, 2009) argumenterer for at vi bør endre måten å tenke vurdering på, bryte med trenden som går mot mer kontroll og standardisering. Hun spør om vi ikke bør skrive pedagogikken på nytt.

Ubestemmelighet kan aldri bestemmes, men det åpner opp for muligheten til å tenke nytt. Kunnskap og ikke-kunnskap, forståelse og misforståelse, og målet blir å styrke den subjektive dømmekraften, ikke noe som man prøver å unngå eller kompensere for. Løsninger, eller gode vurderingsmetoder blir noe som nok finnes, men kun foreløpig: de må derfor finnes opp igjen og igjen... (Reinertsen, 2009, s. 132)

Reinertsen ser på vurdering som et problem eller et paradoks. Men hun mener det ikke bør løses eller defineres. Det er nemlig helt avgjørende at dette paradokset blir stående, for at vi skal kunne forstå kompleksiteten og dynamikken i hver enkelt vurderingssituasjon.

2.3 Vurdering av entreprenørskap

Det er både pedagogiske utfordringer og legitimitetsutfordringer når det kommer til vurdering av entreprenørskap. Didaktiske forskningsspørsmål knyttet til hvordan tilbakemeldinger og vurdering brukes i entreprenørskap i utdanningen er lite undersøkt i forskning. I de tilfeller det er tatt opp er sjelden hovedfokus for forskningen, og ofte nevnes det bare som et potensielt interessant forskningsfelt i konklusjonen (Morselli, 2018; Pittaway & Edwards, 2012).

Luke Pittaway og Corina Edwards ved Swansea University undersøker hvordan lærere vurderer entreprenørskap (Pittaway & Edwards, 2012). Denne studien er ifølge dem selv, en av de første studiene som er gjort på vurdering av entreprenørskap. Studien er den eneste jeg har funnet som kvantitativt har studert hvilke typer vurdering som praktiseres i entreprenørielle studier. Studien undersøker kursplaner for 117 entreprenørskapskurs. Av kursen som ble studert var 72,6% fra USA, 24,8% fra England og 2,6% fra andre land. 74,4% var *Business and Management Schools*. De 25,5% av kursene som ble klassifisert som ikke-business rettet, var fra en rekke ulike typer skoler.

Pittaway og Edwards undersøker om entreprenørskapsundervisningen er *om-*, *for-* eller *gjennom-*form for entreprenørskapsundervisning (j.f. kap 2.1.2). Resultatene viser at det er vanligere med en *om-*form for undervisning i USA, mens det er vanlig med *for-*tilnærming i

England. Det er også noe vanligere med *gjennom*-tilnærming i grunnskolen enn på universitet- og høyskoler. Hovedfokuset i studien lå på vurderingspraksis. Studiet fant at vurderingsformer som ble brukt var *Tester og eksamener* (15%) *Esseys* (19%) knyttet til *om*-formen for undervisning. Den vanligste formen for vurdering var *forretningsplan* og *rapporter* (20%), *presentasjoner* (16%). Disse er knyttet til undervisningstypen *for*. Metoder som involverer *egenvurdering* (8%) eller *hverandrevurdering* (4%) var mindre brukt enn forventet. Når man sammenlignet USA med England kunne man se noen forskjeller. Kursene i USA hadde flere vurderingsmetoder i hvert kurs enn sine motparter i England. I USA brukte man i-klassemetoder som kreditt for tilstedeværelse, og involvering i klassen i mye større grad. Dette var sjelden i England (66 tilfeller i USA versus 5 i England). Tester og eksamener er også mer utbredt i USA. Casestudier også mer brukt i USA. Mens lærere i England brukte mer elevtekster (*essays*). Studien fant liten forskjell på vurderingsmetoder mellom business- og ikke-businesskoler i denne studien. Studien foreslår en typologi for ulike variabler innen entreprenørskapsutdanningen: form, læringsutbytte, fag, mulig metode for vurderingspraksis. Resultatene viser at praksis innen entreprenørskap i utdanning fortsatt er dominert av *læring for* og ikke *gjennom*. Studien viser også at det er behov for fokus på vurderingspraksis utover den som foregår i businesskole.

Studien som Pittaway og Edwards gjorde, er interessant for meg, fordi den finner en rekke vurderingsformer som også brukes i ungdomsbedrifter i Norge. Det faktum at studien fant liten forskjell i vurderingsformer mellom business- og ikke-businesskoler, og mellom grunnskole og høyere utdanning, gjør også at jeg kan anta at jeg vil finne momenter her som kan brukes i drøfting av mine egne funn. Naturbruk er en type skole som vil falle under begrepet ikke-businessskole. Jeg leste studien i forkant av utarbeidelse av intervjuguiden. Studien undersøker flest kurs som underviser *om*- og *for*-entreprenørskap, ungdomsbedrifter som jeg studerer, er ment å ha en stor andel av læringen i en *gjennom*form. Pittaway og Edwards (s. 15) finner at kurs som har en *for*- og *gjennom*form for undervisning tenderer mot å bruke mer subjektive vurderingsmetoder. De nevner rapporter, tekster og refleksjonsnotater som eksempel. I motsetning bruker kursene som underviser *om*-form av entreprenørskap mer tester og eksamener. De ser også at *for*- og *gjennom*-kursene bruker mer formativ vurdering enn kursene som underviser *om*.

Finske Daniele Morselli (2018) laget en spørreundersøkelse som undersøkte fem av hovedtrekkene hos den entreprenørielle lærerens praksis. Et av disse hovedtrekkene var vurdering. Morselli bruker begrepet SIE (Sense of Initiative and Entrepreneurship), som jeg oppfatter er det samme som entreprenørielle ferdigheter. Hun fant ut at lærere i hovedsak ikke vurderte entreprenørielle ferdigheter. Hun fant også at kun noen få lærere i utvalget hennes brukte vurdering *for* og *som* læring. I sin analyse kom hun frem til tre kategorier knyttet til SIE og vurdering av dette. I den første kategorien handlet vurdering om å knytte opplæringen opp mot det virkelige arbeidsliv, her sammenlignet lærerne elevenes arbeid med arbeidet som man foretar i en virkelig bedrift. I den andre kategorien var vurdering knyttet til elevens autonomi. Det som ble vurdert her var elevens evne til å ta valg og være selvdreven. Den tredje kategorien plasserer vurdering av personlig initiativ. Morselli sin studie har ikke vurdering som hovedfelt, så funnene her er ikke omfattende. Hun peker imidlertid på at vurdering av entreprenørskap er et lite undersøkt tema, som trenger å forskes videre på.

2.3.1 Hvorfor kan entreprenørskap være vanskeligere å undervise og evaluere?

Hovedmålsettingen med entreprenørskap i utdanningen er å utvikle entreprenørielle ferdigheter (Lackéus, 2015, s. 12). Lackéus påpeker her at det er forbausende likheter mellom det som omtales som entreprenørielle ferdigheter og det som vi ellers kaller ikke-kognitive ferdigheter. For eksempel nevner han selvhevdelse, mestringsevne, evne til å lære og sosiale ferdigheter. Mens kognitive ferdigheter er lett å undervise, krever de ikke-kognitive ferdighetene *learning-by-doing*. Det er også vanskeligere å evaluere slike ferdigheter, sier Lackéus og henviser til Moberg, 2014. Utviklingen i dagens skole har mottatt kritikk for sitt målstyrings- og testregime. Kritikken består i at standardiserte prøver og undervisning styrt av kompetansemål fører til at lærere legger om undervisningen sin for å tilpasse seg. Kompetansemål og standardiserte prøver måler kognitive ferdigheter, ikke-kognitive ferdigheter blir nedprioritert. Forskning viser en signifikant sammenheng mellom utvikling av ikke-kognitive ferdigheter og resultat i utdanning, samt muligheter til å få arbeid etter skolegang (Lackéus, 2015, s. 12-13). Entreprenørskap i utdanninga står frem som en motsats til en mål- og teststyrt undervisning i spenningsfeltet mellom kontroll og læring. Entreprenørskap kan dermed bidra til økt læring av ikke-kognitive ferdigheter som samfunn og arbeidslivet etterspør.

3. Metode og gjennomføring

I denne delen av oppgaven redegjør jeg for fremgangsmåte i studiet og de metodiske valg jeg har gjort underveis for å undersøke mine forskingsspørsmål: *Hvordan forstår lærere entreprenørskap? Og Hva tenker lærere i yrkesretning naturbruk om vurdering av ungdomsbedrift?* I siste del av kapittelet drøftes studiets reliabilitet, validitet og overførbarhet og mitt ståsted som forsker.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Du som leser kan ha nytte av å forstå hvordan jeg som forsker plasserer meg ontologisk. Det vil si hvordan jeg forholder meg til hva kunnskap er. Når jeg forsøker å få innsikt i andres forståelse og erfaringer av et fenomen, kan dette plasseres innenfor *fenomenologien*. I et fenomenologisk perspektiv forstår vi at samfunnet og kunnskap om dette består av hvordan de som virker i det til enhver tid forstår sin livsverden. Jeg forsker da ikke direkte på hva som foregår i praksis, men på lærerens forståelse av sin praksis (Postholm, 2010, s. 41). Kunnskap består derfor av den innsikt man har om andres erfaringer om verden. Kunnskap om verden handler da ikke om å forsøke å finne universelle sannheter og naturlover, men om å forstå noens forståelse av sin livsverden.

Epistemologi handler om hvordan kunnskap kan skaffes. Kunnskap kan skaffes gjennom samtale med andre. Når vi forsker fenomenologisk, sier Postholm at intervju vanligvis er den eneste måten å skaffe empirisk data på (Postholm, 2010, s. 43). Jeg valgte derfor å foreta intervjuer hvor man forsøker å få deltakerne til å sette ord på hvordan de forstår entreprenørskap og vurderingsarbeid i ungdomsbedrifter. Kvalitativ tilnærming har som formål å få en dypere forståelse for et fenomen. Her går man i dybden og ikke i bredden. I en studie som dette, hvor hensikten med intervjuene er å forstå hvordan mennesker tenker, føler og reflekterer rundt et tema, eller en praksis, vil derfor en kvalitativ tilnærming være hensiktsmessig.

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv tenker en at samfunnet må forstås ut ifra mange ulike sosiale faktorer. Innenfor dette perspektivet er det innforstått at folk kan ha, og har ulike oppfatninger om et fenomen, samt at det er interessant å studere disse ulike oppfatningene for å få en forståelse av virkeligheten (Tjora, 2017, s. 27). Studiet følger et sosialkonstruktivistisk perspektiv.

3.1.1 Hermeneutikk

May Britt Postholm argumenterer med henvisning til William Dilthey (1833- 1911) for at alle metoder innen sosialvitenskapene bør være hermeneutiske (Postholm, 2010, s. 19). Hermeneutikken tar utgangspunkt i at vi som forskere aldri møter verden fri for fordommer. Vår virkelighetsforståelse er avhengig av våre erfaringer og tidligere kunnskap. For meg som forsker handler det om å forsøke å oppdage meningsperspektiver hos mine informanter gjennom å analysere teksten jeg sitter med etter intervjuene. De transkriberte intervjuene leses gjennom som en helhet og deles opp i meningsenheter. Analyse av delene må sees i forhold til helheten. På samme måte må helheten sees i lys av forståelsen av delene. Å arbeide hermeneutisk innebærer å veksle på å fokusere på helheten og delene i det empiriske materiale. Gradvis vil man komme frem til mening. Man snakker ofte om at man arbeider i en hermeneutisk spiral (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237-240; Postholm, 2010, s. 19-20). Når man arbeider hermeneutisk vil man ikke anta at man kan tolke en tekst objektivt. En forsker er aldri nøytral, men styrt av sine erfaringer og meninger. Man godtar derfor et fortolkningsmangfold (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 238).

3.2 Intervju som forskningsmetode

Hensikten med studien var å finne ut læreres tanker om og erfaringer rundt entreprenørskap og vurdering av ungdomsbedrift. Det ble derfor nødvendig å foreta intervju av lærere. Intervjuet er en av de vanligste metodene brukt innen kvalitativ forskning. Gjennom intervjuet får man eksklusiv tilgang til informantens opplevelse av sin livsverden (Brinkmann &

Tanggaard, 2012). Metoden for datainnsamling ble i dette studiet semistrukturerte intervjuer, også kalt dybdeintervju (Tjora, 2017, s. 113). Et slikt intervju er bygd opp rundt noen forhåndsdefinerte spørsmål eller temaer, men er fleksibelt med hensyn til hvilken retning intervjuet tar. Det gir muligheter for informanten til å greie ut om temaer av spesiell interesse, og også trekke inn utenforliggende tema. Slik får informanten innflytelse på hvilken retning samtalen tar. Samtidig vil strukturering gjennom intervjuguiden sørge for at man er innom fokusområder som forskeren ønsker å få innblikk i (Bryman, 2016).

Det var flere grunner til at dybdeintervjuer ble valgt i dette studiet. Selv om jeg som lærer har god kjennskap til forskningsfeltet, følte jeg meg usikker på hva som egentlig er god vurdering i entreprenørielle undervisningsmetoder. Jeg fant heller ikke noe forskning eller styringsdokumenter som gav meg klare svar på dette. En eventuell kvantitativ tilnærming med spørreskjema ville vært mulig, men det ville vært vanskelig å formulere gode svaralternativer, og stor mulighet for å gå glipp av viktig informasjon. Spørreskjema passer best om man har god kunnskap i emnet og mange informanter, og spørreskjema kan fremskaffe den informasjon man trenger gjennom lukkede spørsmål (Tjora, 2017, s. 114). Jeg var mest interessert i den informasjon jeg kunne få gjennom å stille åpne spørsmål. Det var fordi mine forskningsspørsmål er av en slik art at åpne spørsmål var nødvendig. Fordel med dybdeintervjuet er at jeg får tilgang til informantens tanker og erfaringer om temaet, samt at informanten kan bringe inn nye perspektiv. Men jeg må i behandlingen av data ta hensyn til at empirien blir subjektiv. Jeg vurderte å bringe inn observasjon av undervisning i min studie for å få enda bedre innblikk i hvordan mine informanter arbeidet. Jeg ville fått en såkalt triangulering, hvor man bruker ulike strategier for å samle inn data for å øke kvaliteten på forskningsresultatet (Postholm, 2010, s. 132). Det som ville vært utfordringen er at selv med flere timer med observasjon i ungdomsbedriftene er det ikke sikkert jeg ville fanget opp noen gode eksempler på vurdering. Og når jeg samtidig hadde begrenset tid og omfang på studiet valgte jeg å ikke gjennomføre observasjoner.

I planleggingsfasen vurderte jeg å gjennomføre intervjuene med små fokusgrupper på 2 til 3 lærere. Fokusgrupper kan være hensiktsmessig fordi det er effektivt av den grunn at du får samlet flere informanter samtidig. Det gir mulighet til ordveksling som kan frembringe flere

perspektiver og eksempler til et tema. Det kan dessuten virke mindre truende på informanten enn individuelle dybdeintervjuer. Utfordringer er at enkelte individer med sterke meninger, eller som bare er glad i å snakke, kan overstyre andre i gruppen. Naturbruk er et studium som spredt utover landet, og det er langt mellom skolene som tilbyr det, det var derfor vanskelig å få til fokusgruppeintervjuer rent praktisk på alle skolene. Valget falt derfor på å intervjuer lærerne individuelt. I ettertid ser jeg at individintervjuer var en fordel fordi lærerne viste seg å ha ganske forskjellige meninger og tanker rundt entreprenørskap og vurdering. Dette gjaldt selv om de arbeidet på samme skole. Det er da en fare for at noen av uttalelsene jeg fikk i individuelle intervju ville blitt tilbakeholdt i et gruppeintervju. Samtidig som jeg kanskje mistet noen refleksjoner og historier som lærere med felles bakgrunn kunne bidratt med i en slik samtale. Det ble avholdt individuelle intervjuer med alle informanter som meldte seg frivillig til deltakelse i studien.

3.2.1 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter er begrenset til naturbrukslærere som har erfaring med undervisning av ungdomsbedrifter. Dette kalles et strategisk utvalg (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 117). Valget gjorde jeg fordi jeg antok at en lærer som har guidet elever gjennom et slikt prosjekt har flere eksempler, og har gjort seg opp flere tanker, enn ferske lærere med lite erfaring. Antakelsen er delvis basert på egen erfaring. Gjennom flere år med planlegging og gjennomføring av ulike former for vurdering av ungdomsbedrifter, har i alle fall jeg langt flere tanker rundt temaet enn jeg hadde de første årene. Å velge informanter som har erfaring gir tilgang til deres historier om både vellykkede og mislykkede forsøk på vurdering av bedriftsarbeid. Tanken er altså at de kan bidra med mye kunnskap. Dette kalles også et intensivt utvalg (Johannessen et al., 2016, s. 117). Ungt entreprenørskap (UE) har lister over lærere som underviser ungdomsbedrift på naturbruksskolene i hele landet. Min kontakt i UE kunne imidlertid ikke, med henvisning til vern om personopplysninger, dele kontaktinformasjon med meg. Jeg sto derfor ikke fritt til å ta direkte kontakt med potensielle informanter. Løsningen ble at Ungt Entreprenørskap Norge, sendte ut en forespørsel til sine fylkeskontakter om å videresende invitasjon til å være med i studien til sine lærere. Lærerne måtte melde seg frivillig, og da oppgi navn og epostadresse som så ble sendt via fylkeskontorene til Norgeskantoret, og deretter til meg. Det hele var en omstendelig prosess,

som tok litt tid og var prisgitt at alle ledd i samarbeidet fungerte. Fordelen var at personvernet for naturbrukslærerne var ivaretatt gjennom hele prosessen. 12. november fikk jeg en mail fra min kontakt i UE med kontaktinformasjon til seks lærere som hadde meldt seg som informanter til studien, disse kom fra tre forskjellige naturbruksskoler i ulike deler av landet. I løpet av januar lyktes det meg å gjøre konkrete avtaler med alle informantene. En av lærerne hadde lest informasjonen i mailen litt raskt, og det var noen misforståelser, så der endte jeg opp med en informant mindre. Intervjuene ble gjennomført i januar og februar 2019.

Det må tidvis bli valg foretatt av forsker selv eller omstendighetene, med tanke på hvor mange intervjuer man får med i en studie. Denne studien var prisgitt at informanter meldte seg frivillig til Ungt Entreprenørskap i sitt fylke. Jeg endte opp med fem informanter. Siden personvernreglement hindret meg i å få direkte tilgang til kontaktinfo til lærere som driver med ungdomsbedrift lot det seg vanskelig gjøre å øke antall informanter innenfor studiets tidsomfang. 5 intervjuer gav en datamengde som var overkommelig med tanke på omfanget av oppgaven. I kvalitative intervjuer er det vanskelig å si noe eksakt tall for hvor mange intervjuer som er optimalt å inkludere i studien. Brinkmann og Tanggaard skriver at 3- 5 intervjuer er vanlig i studentprosjekter (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 20). Jeg antar at jeg fikk et godt innblikk i hvordan naturbrukslærere tenker om entreprenørskap og vurdering av dette. Men det er viktig å ha i bakhodet at dette ikke er statistisk materiale, men eksempler som kan brukes for å forstå hvordan hverdagen til en lærer i entreprenørskap kan oppfattes.

På den ene skolen viste det seg at de to lærerne jeg snakket med, bare hadde holdt på med ungdomsbedrift siden forrige skoleår. De hadde derfor ikke like mye erfaring som resten med veiledning og vurdering av ungdomsbedrift. Opplevelsen var at den ene av disse lærerne var usikker på hvordan han skulle få svart på en del av spørsmålene. Den andre læreren derimot hadde mange interessante og utdypende svar. Jeg hadde i utgangspunktet tenkt at alle lærere i undersøkelsen skulle ha over tre år med erfaring med ungdomsbedrift, men glemte å spesifisere det i invitasjonen. Det selektive utvalget mitt fylte opp kriteriet om at alle hadde erfaring med ungdomsbedrift, selv om det ikke ble så selektivt som jeg hadde planlagt i utgangspunktet.

3.2.2 Personvern

Personvern er stadig viktigere i et samfunn der kontaktinformasjon er verdt mye for mange. I feil hender kan kontaktinfo bli spredt raskt via internett, og personen informasjonen tilhører mister kontroll og dermed en grunnleggende rett til privatliv. I studier hvor man studerer mennesker vil spørsmålet om personvern derfor stå sentralt. Enhver som utfører slike studier har plikt til å sette seg inn i reglement og håndtere personopplysninger og informasjon på en etisk og forsvarlig måte. Ny lov om behandling av personopplysninger trådte i kraft 20. juli 2018 (Personopplysningsloven, 2018). Målet var å gjøre norsk lov mer lik loven som er vedtatt i Europa og styrke enkeltindividers rettigheter (NSD). For dette studiet innebærer regelverket at prosjektet måtte godkjennes av Norsk senter for forskningsdata, NSD, før intervjuene kunne gjennomføres. Søknad ble sendt til NSD 30. oktober 2018. Vedlagt søknaden var en intervjuguide (se Vedlegg 1 – Intervjuguide, semistrukturert intervju), og informasjon om studiet til informantene med en samtykkeerklæring i tråd med malen fra NSD (Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeerklæring). Prosjektet ble godkjent av NSD 23. november (Vedlegg 3 – Godkjenning på søknad til NSD). Den nye personopplysningsloven innebærer at forskere og studenter er pliktig å innhente samtykke fra informanter. Dette er ivaretatt gjennom underskrift på samtykkeerklæringen før gjennomføring av samtlige intervjuer. Andre tiltak som er gjort innebærer anonymisering av informantene i alt skriftlig materiale og i rapporten. Informantene har fått en kopi av oppgaven før den leveres slik at de har mulighet til å komme med innvendinger om de mener informasjon fra intervjuene er videreformidlet feil eller på en måte de ikke ønsker. Lydopptak og kontaktinformasjon til informanter vil bli slettet når masteroppgaven er levert og sensurert.

For enkelte vil det å dele sin historie være en ære, og dermed kan det å navngi informanten gjøre at informanten føle at hun eller han får mer igjen for å stille som informant. Jeg har imidlertid valgt å holde informantene anonyme, da enkelthendelser og historier lettere kan formidles, slik at hensynet til personvern blir ivaretatt. Det gjelder da særlig de personer som kan gjenkjennes i eksempler og historier, dersom læreren som blir intervjuet er navngitt. En annen fordel med å være anonym, er at informanten kanskje føler han eller hun står friere til å snakke om forhold som ellers ville vært hemmeligholdt.

3.2.3 Arbeid med intervjuguide

Å utarbeide en intervjuguide gir forskeren mulighet til å utlede hvilke temaer som hører hjemme i intervjuet. En intervjuguide for et semistrukturert intervju inneholder typisk en liste temaer, eller en liste med spørsmål som skal gjennomgås i intervjuet (Bryman, 2016, s. 469). Bryman setter fokus på at det er viktig at intervjuguiden lar informantens perspektiver komme frem i samtalen. Det er også viktig at intervjuguiden er fleksibel slik at informanten får mulighet til å la samtalen vandre. Jeg tok med meg noen tips fra metodebøker i arbeidet med intervjuguiden. Dette var for eksempel å formulere korte spørsmål, unngå ja- og nei- spørsmål, stille åpne spørsmål, unngå å stille ledende spørsmål til informanten og bruke et enkelt språk og unngå faguttrykk (i henhold til Bryman, 2016, s. 471). I mitt tilfelle startet jeg arbeidet med et tankekart hvor jeg plasserte *lærerens perspektiv på entreprenørskap* i midten. Deretter plasserte jeg begreper og temaer rundt disse. Så laget jeg en liste med temaer jeg ville ha med i intervjuet. Temaene ble sortert i noen hovedkategorier; *kontekst og bakgrunn, forståelse av entreprenørskap, vurdering og tilpasset opplæring*. Den siste hovedkategorien har jeg i slutfasen av prosjektet valgt å ikke ta med for å få fokusert oppgaven nok. Etter ytterligere gjennomarbeidinger av intervjuguiden fikk stikkordene form som enkle spørsmål. Intervjuguiden ligger vedlagt (se Vedlegg 1 – Intervjuguide, semistrukturert intervju).

3.2.4 Pilotintervju

For å ha mulighet til å øve intervjuteknikk, forbedre min intervjuguide, samt teste ut det tekniske og transkribering før intervjuene, foretok jeg et pilotintervju med to kollegaer, i liten fokusgruppe, på min egen skole i henhold til den opprinnelige planen med gruppeintervjuer. Pilotintervjuet fungerte godt, og måten jeg hadde bygd denne opp på gjorde at intervjuet gikk veldig naturlig, ofte svarte informantene på påfølgende spørsmål uten at jeg hadde stilt dem. Intervjuet passet også godt inn i tidsrammen som var satt. Planen var at intervjuet skulle ta mellom 30 og 60 minutter. Opptaket ble på 44 minutter. Jeg kom på at jeg skulle legge inn et spørsmål om hvordan lærerne opplever muligheter til å individuell tilpasning for dem som trenger det i ungdomsbedrift, ellers var det få endringer jeg gjorde etter pilotintervjuet.

På det tidspunktet jeg foretok pilotstudien, 14. november, var jeg ikke helt sikker på om jeg skulle gjennomføre intervjuene med små fokusgrupper eller individuelt. Jeg opplevde at det å intervju to personer samtidig var interessant, og at det muligens kom frem noen refleksjoner som hver enkelt ikke hadde kommet frem til i en slik situasjon. Det skapte imidlertid en liten utfordring da jeg transkriberte, i og med at det var litt lett å gå i surr med hensyn til hvem det var som snakket når praten gikk veldig mye frem og tilbake. Det tok 3 timer å skrive av 45 minutters lydopptak. Jeg har en høy skrivehastighet og skriver like raskt som de fleste snakker. Men i transkriberingen måtte jeg ofte spole tilbake og høre lydopptaket en ekstra gang for å få med meg alt som ble sagt. Det som ble sagt i intervjuet ble transkribert ordrett. I alle transkriberingene har informanten fått navn *I* og jeg har kalt meg selv for *B*. Slik ble anonymisering ivaretatt, og bruken av kun en bokstav effektiviserte også transkriberingen.

Kvale og Brinkman beskriver hvordan intervjueren selv er et forskningsinstrument. Å intervju er et håndverk, og det tar gjerne år for å bli flink. Jeg har jobbet noen år som journalist, og har som lærer hatt utallige utviklingssamtaler med elever og foresatte, så intervjusettingen er ikke helt ukjent for meg. Men erfaring med forskningsintervju er liten. Dette kan nok i noen tilfeller ha ført til at jeg har bommet litt, og stilt et ledende spørsmål uten å ha ment å gjøre det. I andre tilfeller har jeg oppdaget at jeg har vært for opptatt av intervjuguiden, og dermed latt en mulighet til å få informanten til å utdype svaret ytterligere gått fra meg. Arbeidet med intervjuguiden og gjennomføring av pilotintervjuet var mitt forsøk på å begrense ulempene med min manglende erfaring, og få best mulig kvalitet på funnene.

3.2.5 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene ble alle utført på arbeidsplassen til læreren som ble intervjuet. Noen dager i forkant av hvert intervju sendte jeg samtykkeerklæringen på mail til informantene, samt en siste bekreftelse på avtalen vi hadde. Informantene stilte alle med et grupperom som var hensiktsmessig for gjennomføring av intervju og lydopptak. Samtykkeerklæringen, som var godkjent av NSD, var med i papirformat. Alle intervjuene startet med informasjon om studiet og informert samtykke. Informantene skrev under på samtykkeerklæringen før vi tok fatt på intervjuguiden. En lydopptaker ble benyttet. Jeg hadde pc- en min med på samtlige intervjuer,

med en versjon av intervjuguiden hvor jeg hadde lagt til en kolonne til høyre. Slik kunne jeg notere noen stikkord for hvert tema, og dette gjorde det litt enklere for meg å oppsummere hva som var blitt sagt til slutt. Steinar Kvale og Brinkman beskriver hvordan å *tolke, verifisere og kommunisere* meningen med det som blir sagt, før man slår av båndopptakeren, er en måte å kvalitets sikre intervjuet på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 193).

Så snart som mulig etter avsluttet intervju, satt jeg meg for å transkribere det. Gjerne samme dag. Dette gjorde jeg for at jeg skal huske mest mulig fra intervjuet, og dessuten gav det mulighet til å ta kontakt med informanten, hvis jeg oppdaget at det skulle være noe jeg manglet. Lydkvaliteten på intervjuene var i all hovedsak meget bra. Det var et tilfelle hvor jeg feilet i å transkribere noen ord, vedkommende hadde en meget utpreget dialekt og det hendte han mumlet samtidig som han lente seg godt tilbake i stolen. Han gjentok imidlertid det han mente var viktig, så jeg føler jeg ikke mistet noe vesentlig i dette intervjuet, til tross for de ordene som manglet i transkriberingen. Reliabiliteten i transkripsjonen er ikke testet i denne oppgaven. Dette kan gjøres ved at to personer transkriberer samme intervjuet, og man lar et dataprogram telle antall ulikheter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 210).

3.2.6 Analyse

Analyseprosessen har som mål å strukturere og organisere dataene slik at de blir lettere å tolke. Analyse betyr å dele opp noe i mindre deler. Mens det i forskningen som oftest innebærer å bevege seg frem og tilbake mellom oppdeling og oppbygging av teorier. Kvalitative studier kjennetegnes ved at analysearbeidet foregår gjennom alle stadier av arbeidet (Brinkmann & Tanggaard, 2012, s. 37). Dette gjelder også mitt studium. Arbeider man induktivt er målet å utlede ny teori fra den empirien vi har samlet. Om man arbeider deduktiv så vil man starte med allerede eksisterende teori, og deretter teste om innsamlet empiri stemmer overens med den allerede eksisterende teori. Dette skjer gjerne gjennom å sette opp en hypotese i forkant. Selv om vi velger å arbeide induktivt, så kan vi ikke klare å være helt teorifrie i forskningen. Enhver student eller forsker, vil ha en viss kjennskap til de eksisterende teorier som påvirker de valg vi tar. I praksis vil kvalitativ analyse ofte bygges på en kombinasjon av induktive og deduktive metoder. Når man jobber slik at man tar utgangspunkt i empirien, men samtidig

bruker teori både i forkant og underveis i studien, kalles det gjerne abduktiv tilnærming (Tjora, 2017, s. 33). Man søker å komme frem til nye teorier, en ny forståelse gjennom induktivt arbeid, i tillegg vil man teste hvilke relasjoner disse funn har til eksisterende teori.

Mitt arbeid med tekstanalyse startet med å lese gjennom alle intervjuene. I neste trinn fordelte jeg intervjuene i *naturlige enheter*. Disse plasserte jeg i en tabell som vist på neste side (Tabell 1. Eksempel på arbeid med meningsfortetting og koding). I tredje trinn forsøkte jeg å sammenfatte hver naturlig meningsenhet til kortere sammendrag (jf. kolonne nummer to i tabell 1). Kvale og Brinkman kaller dette for meningsfortetting (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Jeg gjorde dette i to omganger, da jeg følte at første runde kanskje kunne kortes inn litt mer. Så gikk jeg igjennom alle intervjuene og fant kategorier, delvis basert på begrep fra teorien, og delvis basert på det som kom frem i intervjuene. Jeg bestemte meg for å operere med tre hovedkategorier, og heller ha underkategorier for hver enhet. De tre hovedkategoriene var *rammefaktorer*, *vurdering* og *tilpasset opplæring*. Rammefaktorer besto av underkategoriene *bakgrunn og kompetanse*, *organisering* og *begrepsforståelse*. Vurdering ble delt opp i *formativ* og *summativ* vurdering. Tilpasset opplæring hadde underkategoriene *generelt om tilpasset opplæring*, *anerkjennelse* og *motivasjon*.

Tabell 1. Eksempel på arbeid med meningsfortetting og koding

Naturlig enhet	Meningsfortetting	Meningsfortetting runde 2	Kategori og underkategori
<p><i>Ja, det er jo et artig begrep. Det er et artig begrep, men et vanskelig spørsmål. Litt andre måter å lære ting på. Eller som elev en annen måte å ta imot kunnskap på enn å bare sitte i et klasserom å ta imot kunnskap. Må søke kunnskap mye mer selv, være mer aktiv i din læringsprosess, se nye måter å løse problem på. Det er jo drømmen det da at de gjør det. Jeg synes det er vanskelig det her å definere entreprenørskap. Det jo så mange måter å tolke dette på.</i></p>	<p>Entreprenørskap er et artig begrep som er vanskelig å definere.</p> <p>Det handler om å lære på en annerledes måte.</p> <p>Søke kunnskap selv, være aktiv i egen læreprosess og se nye måter å løse problem på.</p>	<p>Vanskelig å definere</p> <p>Annerledes læring</p> <p>Eleven må være aktiv</p> <p>Løse problemer</p>	<p>Rammefaktor</p> <ul style="list-style-type: none"> • Begrepsforståelse

I mitt arbeid med analyse brukte jeg Onenote 2016. Jeg valgte å bruke Onenote, fordi dette programmet gir god oversikt over de ulike dokumentene som er skrevet og gir anledning til å bla enkelt mellom dem. Programvaren gir også anledning til å søke på ord i dokumentet, slik at man raskt finner frem til deler av et dokument når man leter etter eksempelvis et sitat i intervjuene. Jeg laget tabeller i alle deler av analysen, da jeg synes det gjør det mer ryddig og oversiktlig. I begynnelsen av prosessen vurderte jeg å ta i bruk programvare spesifikt laget for analyse av data (CAQDAS- computer-assisted qualitative data analysis software). Tjora forteller blant annet om programvaren HyperReaserch for koding av intervjuer (Tjora, 2017, s. 226-230). Det viste seg at Høyskolen i Innlandet ikke har lisens på slik programvare og at privat lisens var så kostbar at jeg endte med å gjøre kodingen uten slike hjelpemiddel.

Da meningsfortetting og kategorisering var gjort, laget jeg ulike tabeller som gav meg oversikt og mulighet til å se på alle intervjuene i sammenheng. Her så jeg etter uttalelser som kunne bekrefte teorien, og etter uttalelser som kunne tilføre ny kunnskap. Jeg så også på hva som så ut til å gå igjen av meninger, og hva som eventuelt skilte seg ut. Jeg forsøkte å ivareta det kvalitative i resultatene. Likevel gjorde jeg enkelte kategoriske inndelinger. Dette kan du lese mer om i resultatkapittelet.

3.2.7 Skriveprosessen

Å skrive denne rapporten har vært en lang prosess. Jeg har jobbet tidvis med en og en del, og tidvis har jeg hoppet frem og tilbake i dokumentet. Ofte har jeg skrevet lange avsnitt, som senere blir klipt ut. Når oppgaven er levert, vil jeg anta det knapt er en tittel av den teksten jeg har skrevet. Prosessen med å skrive er en del av forskningen. For meg har det vært en stor del av arbeidet. Jeg utforsker mine data, tidligere forskning og metodene jeg bruker gjennom skrivingen. Litt etter litt skapes en ny forståelse og konturene av resultat, den endelige teksten trer frem. Denne prosessen er noe av det som fascinerer meg mest med kvalitativ forskning. Kvalitativ forskning presenteres i mange former, noen ganger kan det være til forveksling lik skjønnlitteratur. Jeg har imidlertid valgt et klassisk rapportoppsett som utgangspunkt for denne rapporten. Min litterære kreativitet er derfor begrenset til forsiktige forsøk på å gjøre teksten mer levende for leseren, og vil nok ikke kunne forveksles med skjønnlitteratur.

3.3 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

God forskning skal kunne redegjøre for validitet og reliabilitet, samt kunne si noe om generaliserbarhet eller overføringsverdi av de resultater den presenterer.

Validering vil si å kontrollere gyldigheten av et forskningsprosjekts funn, og handler om hvor sant og riktig resultatene i forskningen er. I kvalitativ forskning tolkes validitet i en bred forstand, og handler blant annet om studiets design er egnet til å svare på

forskningsspørsmålet, og om forskerens dyktighet og moralske integritet. Alle faser i et studium bør sjekkes for potensielle feilkilder, og det er viktig at forsker i alle faser av studiet er kritisk. På den måten minsker man muligheten for valg eller tolkninger i en retning som favoriserer egne meninger (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279). Validering er like viktig i alle stegene av forskningsprosessen, god validering gir god kvalitet på forskningen. Jeg har gjennom hele metodekapittelet forsøkt å redegjøre for forskningsdesignet jeg har valgt og hvordan dette kan gi valide svar på forskningsspørsmålene mine. Min egen validitet er også drøftet i kapittel 3.4.

Reliabilitet handler om troverdigheten til en studie. Man spør seg for eksempel om en studie lar seg gjenskape og verifisere ved en senere anledning. Og i transkriberingen kan man for eksempel teste om transkriberingen blir lik om en annen forsker transkriberer. I kodingen kan man sjekke om ulike forskere velger å kode med samme koder og så videre. Slike tiltak har jeg ikke gjort i dette studiet. Hvis man fokuserer for sterkt på reliabilitet i intervjuforskningen kan dette ifølge Kvale og Brinkmann faktisk hemme kreativitet og engasjement i studiet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 276). Dermed er det ikke alltid et ideal å etterstrebe reliabilitet i kvalitative studier. At dette studiet skal kunne gjenskapes som helhet, er heller ikke satt som et ideal. De tiltak jeg har gjort for sikre troverdighet handler om gjennomsiktighet i fremstillingen av mitt arbeid. Jeg etterstreber å rapportere på en slik måte at mine funn og refleksjoner rundt disse blir troverdige for leseren. Dette gjøres ved å beskrive de valg og refleksjon jeg har gjort underveis i forsknings- og rapporteringsprosessen. Jeg har også valgt å la forskningsdeltakerne lese gjennom rapporten, slik at de kan komme med tilbakemeldinger om de kjenner seg igjen i beskrivelsene som er gitt. Dette er også et viktig tiltak for å øke studiets troverdighet og kalles ifølge Postholm for *member checking* (Postholm, 2010, s. 132).

Å sjekke om prosjektet overholder kunnskapskrav som stilles, kan gjøres gjennom samarbeid i forskningsfelleskap (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 282-285). I starten av prosjektet deltok jeg på en konferanse på NTNU, *nye læringshorisonter*. Her var jeg med på workshop om entreprenørskap, og hadde møte med Vegard Johannesen som har ledet en større internasjonal studie om entreprenørskap i skolen, "Innovation Cluster for Entrepreneurship Education", ICEE. I dette prosjektet har jeg samarbeidet med ulike fagmiljøer for å teste mine tanker og

ideer underveis i studien. Min veileder Hege Merete Somby, ved Høyskolen i Innlandet, har jevnlig lest mine utkast og diskutert arbeidet med meg. Hun har selv skrevet en doktorgradsoppgave knyttet til entreprenørskap, og har slik kjennskap til temaet (Somby, 2017). Mine egne kollegaer på Skjetlein videregående skole har vært uunnværlige diskusjonspartnere underveis, og har hjulpet meg blant annet med å få gjennomført pilotintervjuet. Jeg har også hatt god hjelp fra en doktorgradsstipendiat på NTNU som arbeider med vurdering i yrkesfagene, Julie K. Leonardsen. Jeg har slik diskutert min oppgave og teori med forskere og praktikere innen både vurderingsfeltet og entreprenørskapsfeltet både før og underveis i studien.

Når man forsker på noen få lærere for å finne ut hvordan de forstår sin livsverden, kan vi ikke forvente at det resultat vi får er generaliserbart. Det er fordi det kan være problematisk å uttale seg generelt på grunnlag av uttalelser fra ett fåtalls personer (Rienecker & Jørgensen, 2014, s. 168). I tråd med postmoderne tenkning, hvor kunnskap er kontekstavhengig og mangfoldig, er mitt mål ikke å generalisere, men heller å kontekstualisere (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Med å kontekstualisere mener jeg at jeg ønsker å sette lærernes historier inn i en større sammenheng. Målet er å gi leseren en bedre forståelse for lærernes utfordringer med gjennomføring og vurdering av arbeidet med ungdomsbedrift. Dette gjøres ved å sette det i en kontekst, og løfte frem de tanker og erfaringer som de intervjuede lærerne har formidlet. Dette er verdifullt for arbeid med vurderingskompetanse i skolen og utvikling av entreprenørielle undervisningsmetoder, både på lokalt og politisk plan. Det kan også være med å danne grunnlaget for videre kvalitativ og kvantitativ forskning.

3.4 Mitt ståsted som forsker

Mitt ståsted som forsker er meget relevant for hva som kommer frem i forskningen i et slik studie. Min bakgrunn og min erfaring påvirker valg av teori, hvilke og hvordan jeg stiller spørsmål til informantene, og ikke minst hvordan jeg tolker det som bli sagt. Siden jeg selv har relativt lang bakgrunn som ungdomsbedriftslærer i naturbruk, forsker jeg i eget fagområde. Dette kan oppfattes som problematisk da det minsker min mulighet til å være objektiv i min forskning. Noen vil argumentere at dette senker validiteten i studiet. I intervjuforskning

avhenger objektivitet i stor grad av hvilket epistemologisk ståsted man tar. De refleksjoner jeg gjør meg trekkes på bakgrunn av mine fordommer, jeg kan ikke være objektiv i positivistisk forstand. Jeg kan ikke stille spørsmål og tolke svarene i intervjuene uten å være påvirket av mine erfaringer som lærer i ungdomsbedrift og min kunnskap om tidligere forskning i fagfeltet. Jeg har forsøkt så langt det lot seg gjøre, å ikke påvirke mine informanter med mine erfaringer eller meninger. Men så lenge jeg velger, eller ikke velger, å følge opp informantens svar så baseres det på fortløpende tolkninger jeg gjør. Disse tolkningene vil alltid være påvirket av min bakgrunn, og dermed på ingen måte være nøytrale. Det er derfor ekstra viktig at valg jeg tar underveis er transparente, slik at leseren selv kan se hvordan kunnskapen som kommer frem er konstruert. En gjennomsiiktig rapportering vil gjøre leseren i stand til å vurdere teksten og prosessen, og øke forskningens troverdighet.

En annen faktor som kan innvirke i en samtale er maktforholdet mellom deltakerne. Settingen et intervju skaper, vil lage en maktforskyvning, siden intervjuer har kontroll over hvilke spørsmål som blir stilt og kan oppleves å ha en ekspertrolle. I mitt tilfelle forsterkes denne effekten i og med at jeg forsker i mitt eget fagfelt. Jeg forsøkte å ikke opptre som en ekspert, men vise at jeg bare var en kollega som er nysgjerrig og opptatt av å lære om andres praksis og tanker rundt denne. Faren for at informantene sier det de tror jeg ønsker å høre, i stedet for det de egentlig mener, er tilstede. I et tilfelle fikk jeg en mail i forkant av et intervju hvor informanten lurte på om han skulle forberede seg innen noen temaer. Jeg forklarte at jeg var ute etter erfaringer og spontane tanker rundt de temaer som ble tatt opp, så jeg fortrakk at informantene ikke forberedte seg på noen måte. En annen informant ble tydelig litt stresset når han følte han ikke hadde så mye å svare på noen av spørsmålene mine. Læreren hadde holdt på med ungdomsbedrift i et og et halvt år, og unnskyldte seg stadig med at han var nybegynner i arbeidet med ungdomsbedrift. Jeg forsøkte å motvirke en maktforskyvning gjennom litt uformelt snakk før intervjuet.

4. RESULTAT OG ANALSYE

I dette kapitlet vil jeg presentere de funn jeg har, og måten jeg har forstått dem på gjennom analysearbeidet. Kapitlet er delt i tre, første delen ([4.1](#)) viser hvordan ungdomsbedrift er organisert på skolene, andre delen ([4.2](#)) tar for seg funn knyttet til lærernes forståelse av entreprenørskap, og siste delen ([4.3](#)) handler om vurdering. For å la informantenes stemme tale, er det brukt mange direkte sitater fra intervjuene. Slik kan du som leser også selv vurdere mine tolkninger. Siden jeg har valgt å anonymisere, har jeg i noen tilfeller skrevet om sitatene slik at typiske dialektuttrykk er gjort om til bokmål. Ellers er det direkte avskrift fra intervjuene. Lærerne som er informanter har jeg kalt informant 1 (I1), Informant 2 (I2), Informant 3 (I3), Informant 4 (I4) og Informant 5 (I5). Skolene er navngitt skole 1, skole 2 og skole 3. Tabell under oppsummerer noen hovedfunn fra intervjuene (Tabell 2). Funn knyttet til vurdering er utelatt i denne tabellen, disse kommer jeg tilbake til i delkapitlet [4.3](#).

Tabell 2. Enkel oppsummeringstabell fra intervjuet

Informant Tema	I1 (Skole 1)	I2 (Skole 2)	I3 (Skole 2)	I4 (Skole 3)	I5 (Skole 3)
Entreprenørs kapsutdannelse (videreutdanning)	Ja	Nei	Nei	Ja	Ja
Forståelse	Vid3	Smal	Vid1	Vid1	Vid3
Fokus på målstyring	Nei	Ja, i kompetansemål fra yrkesfaget	Ja, i kompetansemål fra yrkesfaget	Delvis	Delvis- lite
Teller vurdering av ub-arbeid i sluttvurdering i faget?	Vipper opp eller ned på annen lærers karakter	Nei	Nei	Vipper opp eller ned på annen lærers karakter	Vipper opp eller ned på annen lærers karakter
Passer ub for alle elever?	Ja	Litt usikker	Ja	Nei, svake elever henger ofte ikke med	Ja
Hva er det vanskeligste med å undervise UB?	Vurdering	Eleven blir for motiverte.	Store grupper	Vurdering	Vurdering
Hvilke muligheter gir UB som metode?	Motivasjon Engasjement Dybdeløring.	Motivasjon og gratis vinkling inn på en god del kompetansemål.	Hele verdikjeden i praksis	Store muligheter for elevmedvirkning. Mye kompetanse som er relevant i arbeidslivet.	Moro å drive med. Motivasjon, tett knyttet til mulighetene å velge selv

I Tabell 2 har jeg sortert noen funn i intervjuet for å gi en oversikt over likheter og forskjeller mellom skolene (jf. Tabell 2. Enkel oppsummeringstabell fra intervjuet). Hensikten med denne tabellen var å gi en oversikt over historiene jeg ble fortalt. Her har jeg utelatt detaljer knyttet til spørsmål om vurdering fordi resultatene knyttet til vurdering behandles for seg senere i kapittelet.

4.1 Organisering av ungdomsbedrift (UB) på skolene

Organiseringen av ungdomsbedrift på skolene i studien er interessant, blant annet fordi det sier noe om hva overførbarheten eksemplene i studiet har til andre lignende situasjoner. Jeg har derfor valgt å ta med en beskrivelse basert på lærerens svar i intervjuene av hvordan ungdomsbedrift er organisert på deres skole. Her går jeg ikke i dybden, da det kun er ment som informasjon som plasserer kunnskapen som er hentet videre. Jeg var på tre ulike skoler:

Skole 1

Det meste av UB- undervisningen foregikk i et av programfagene på vg2. Skolen har hatt entreprenørskap som et satsingsområde og har holdt på med ungdomsbedrifter i over 15 år. Faglæreren hadde fire timer i uken øremerket arbeid med ungdomsbedrift. En annen lærer hadde andre timer i samme faget og underviser her i andre temaer på en mer tradisjonell måte. UB-læreren underviste også i norsk i klassen, og benyttet norsken for å oppnå tverrfaglighet. Erfaringen til læreren var at det er mye skriving i arbeidet med ungdomsbedriften og at det derfor var nyttig å knytte det mot norskfaget.

Skole 2

Ungdomsbedrift er ikke festet til noe fag, men undervises i praksis i programfag på vg1. Lærerne som underviser ungdomsbedrift her er yrkesfaglærere. De har satt av 2 timer i uken til administrativt arbeid i bedriften. Men ungdomsbedrift er ikke lagt til noe fag. De sier at de likevel bruker mye mer enn to timer i uka på arbeid som er knyttet til bedriftene, siden mye av praksisundervisningen er viet produksjon som er knyttet til bedriftene. Alle bedriftene har ganske like forretningsideer som er styrt av kompetansemål i programfagene. Lærerne har elevene mange timer i uken, og har mulighet til å periodisere arbeidet tilpasset været og ulike begivenheter. Eksempelvis kan de, om det er et marked, eller en messe som ungdomsbedriftene skal være med på, jobbe intensivt med forberedelser en periode rett før. Er det fint vær kan de være ute og drive med aktiviteter der. Er været for dårlig til

utendørsproduksjoner kan de være inne å bruke mer tid på administrasjonsarbeid i bedriftene. Lærerne ser på ungdomsbedrift som et læringsverktøy som hjelper elevene til å se helheten i verdikjeden, og til å se langsiktighet i arbeidet med å tilegne seg praktiske ferdigheter.

Skole 3

På den tredje skole bruker man vg2 til ungdomsbedrift. På denne skolen var det satt av to timer i uken i programfaget til arbeid med ungdomsbedrift. Det var fellesfaglærere som hadde ansvar for ungdomsbedriftene. Disse lærerne underviste også norsk og samfunnsfag med de samme klassene. De underviste derfor klassen sin tilsammen sju timer i uken. Lærerne her følte at de hadde for lite tid til å drive med ungdomsbedrifter, og de nevnte at det var en kamp om timene i programfag med programfaglærerne som ønsket å arbeide med yrkesfaglige mål. De benyttet seg i stor grad av tverrfaglighet, og de underviste i perioder kun ungdomsbedrift i alle fagene de underviste. De periodene dette var aktuelt var i oppstarten og før fylkesmessa. Timeplanen var slik at de ulike studieretningene på vg2 hadde timer med ungdomsbedrift samtidig. Lærerne samarbeidet og elevene hadde mulighet til å danne grupper på tvers av fagretning.

4.2 Lærernes forståelse av entreprenørskap

Gjennom egen hverdagserfaring og lesning av forskning har jeg forstått, at hva noen mener når de sier at det undervises i entreprenørskap på en skole kan variere. Jeg spurte derfor alle lærerne om hva de la i begrepet entreprenørskap og entreprenøriell læring. Og hva de mente var det viktigste elevene satt igjen med etter et år med ungdomsbedrift. Nesten alle lærerne pekte på at entreprenørskap var et vanskelig begrep å definere, og at det kunne være forskjellige ting. Det som de fleste nevnte var at det handlet om å lære ved å gjøre, å ta tak i en ide og gjennomføre denne. Når jeg spurte litt rundt hva de mente var det viktigste elevene satt igjen med etter arbeidet med ungdomsbedrift, opplevde jeg litt ulike forståelser og tanker rundt entreprenørskap. I analysen min laget jeg derfor en skala fra smal til vid forståelse av entreprenørskapsbegrepet. Plasseringen av hvor hver enkelt informant befant seg er basert på min oppfattelse av det de formidlet. Jeg valgte å dele opp skalaen i fire kategorier, smal, vid 1, vid 2 og vid 3, se oppstilling i tabellen under (

Tabell 3).

Tabell 3. Skala for forståelse av entreprenørskap

Forståelse av entreprenørskap	Smal	Vid 1	Vid 2	Vid 3
	Fokus på ytre verdier. Næringsperspektiv. Handler om å kunne starte og drifte bedrift. Lite fokus på sosiale ferdigheter og dannelse.	Stort fokus på ytre verdier/ næringsperspektiv. Noe fokus på indre verdier.	Stort fokus på indre verdier, noe fokus på næringsperspektivet.	Fokus på indre verdier. Stor vekt sosiale ferdigheter, problemløsning, kreativitet osv. Lite fokus på kompetansemål.
Lærere	I2	I4	I3	I2 og I5

En lærer er plassert i kategorien smal. Denne læreren uttrykte at han hadde liten kjennskap til begrepet entreprenørskap. Han snakket om ungdomsbedrift og forklarte at det betydde for han *en bedrift for ungdommer*. Han var en av lærerne som ikke hadde holdt på med ungdomsbedrifter så lenge, bare halvannet skoleår. Han hadde heller ingen etterutdannelse knyttet til entreprenørskap. Før han ble lærer hadde han vært ansatt i privat næringsliv. Her er et av svarene han hadde som gjorde at jeg tolker hans forståelse til å høre hjemme i den første delen av skalaen:

B: Hva tenker du er det viktigste målet med ungdomsbedrift for deg?

I2: Som sagt målsettinga mi er rett og slett å få gjennomført læreplanmålene. Få motivert elevene til å vise hva de kan og ønske å prestere. Litt sånn lettkjøpte gode opplegg for motivasjon. Til elever er det vel kanskje å få tjene penger til klassekassa.

Den andre læreren på denne skolen var også svært opptatt av kompetansen knyttet til næringa. Også han hadde lang fartstid i næringsliv, både som ansatt og som eier av egen bedrift. Læreren tenkte noe mer helhetlig på elevens kompetanse, selv om han er tydelig også hadde et næringsrettet fokus. Jeg tolket at han hadde en «vid 2- forståelse» (jf.

Tabell 3):

B: Hva tenker du når du hører ordet entreprenørskap.?

I3: Det inneholder jo mye. Det er et vidt begrep, utrolig vidt begrep. Det favner mye. Det jeg tenker om entreprenørskap er at man har en ide om noe, at man får en ide om noe, at man prøver å skape,

gjennomføre noe. Det kan være hva som helst, at man i en arbeidsplass tar tak i den ideen. Du har lært deg det her, noen småtriaks. Hvordan skal vi klare å få det til, få innblikk i hvor vi får penger fra, hva er lurt å prøve, hva har vi prøvd som ikke fungerer. Det er vel det jeg legger i begrepet, og det er vel det elevene har lært om entreprenørskap. Det er vel stort sett et produkt/ en ide som prøver å være nyskapende.

B: Man lærer ting man har brukt for senere i livet?

I3: Ja, man lærer alt dette, og dette med tverrfaglige. Mange går med en liten spire i magen om å skape noe eget. Nå vet de gangen, på en måte, i det. Det vil de få brukt for senere, det de trenger for å sette i gang. Men også at når de blir ansatt et sted, så vet de litt om de ulike rollene i et selskap. Tipper jeg.

Denne informanten har uttalelser som knytter hans forståelse både til den smale og den vide forståelsen av entreprenørskapsbegrepet. Når jeg spør læreren om hva elevene sitter igjen med etter et år med ungdomsbedrift, får jeg bekreftet at han også fokuserer på indre verdier i sin forståelse av entreprenørskap:

B: Hva tenker du er det viktigste elevene sitter igjen med etter et år med ungdomsbedrift?

I3: Det viktigste jeg mener, er at de lærer samarbeid, toleranse ovenfor hverandre, og at de skjønner det at man er et hjul i maskineri for å få frem noe. Også må de sitte igjen med følelsen av å ha vært med på å ha noe. Og samtidig at de hvis de har vært gode kremmere, får noen kroner de kan bruke på noe sosialt. Den ultimate bonus. Men først og fremst at de lærer seg helheten som jeg nevnte først. At de får en helhetlig tenkning. Være med å utvikle en større forståelse for fremtidige ting de vil møte på en arbeidsplass.

Elevens utvikling som menneske og sosiale mål var dessuten viktig for denne informanten:

B: Så du tror de sosiale målene er like viktig for å kunne starte opp en bedrift?

I3: Ja, jeg ser for meg at det er det jo. Jeg er rivende opptatt av utvikling. Utviklingen fra de kommer her om høsten til de går ut om våren. Det er det jeg bryr meg om. Hvis det er noen som stagnerer så lurert jeg på hva det er for noe. Jeg er glad i utvikling.

Dem har jo lært en masse. De har lært markedsføring, regnskap, salg og det meste. Men det viktigste jeg tror er at med det sosiale kommer også det andre. Helheten, man får ikke helheten uten det sosiale.

Informant nummer 4 har også en argumentasjonsrekke som viser at hun støtter seg til argumenter knyttet til flere deler av skalaen. Her ser vi imidlertid en tanke om at bedriftsarbeidet er utgangspunktet og det sosiale kommer som en følge av dette:

B: Hva tenker du når du hører ordet entreprenørskap og entreprenøriell læring?

I4: Nå har det seg vel slik at det er litt farget av de opplevelsene jeg har med ungdomsbedrift. Men når jeg hører entreprenørskap så tenker jeg på å skape noe, og drive noe. Og når du snakker om entreprenøriell læring, vanskelig ord å si, så tenker jeg litt på at elevene skal gjøre det selv, at de skal lære ved å erfare, erfaringslæring.

B: Har du tenkt på om det handler mye om utvikling av bedrift for deg, eller handler det mer om å utvikle sosiale ferdigheter?

I4: Det går litt hånd i hånd, i utgangspunktet er det å skape en bedrift, også kommer gjerne den sosiale læringen som en del av det å skape en bedrift. Det er bedriften som er hovedfokuset også skjer det my læring rundt det i forhold til sosiale ferdigheter.

Ut i fra dette forstår jeg det som at informant 3 hadde en «vid 1- forståelse» (jf.

Tabell 3). Den siste kategorien er de som har et typisk bredt pedagogisk syn på entreprenørskap, plassert i kategori vid 3 (jf.

Tabell 3). Her skinner det gjennom en interesse for progressiv pedagogikk. Lærerne legger stor vekt på indre verdier i sitt syn på verdifull kompetanse. De har tro på at sterk elevmedvirkning er det som fører til engasjement, inkludering og tilpasset opplæring. Jeg opplevde at to av lærerne, informant nummer en og fem, hørte til i kategorien for vid forståelse av entreprenørskapsbegrepet. Her er utdrag fra intervjuet med informant 1:

B: Hva tenker du på når du hører ordene entreprenørskap, og entreprenøriell læring?

I1: Ja, det er jo et artig begrep. Det er et artig begrep, men et vanskelig spørsmål. Litt andre måter å lære ting på. Eller som elev en annen måte å få kunnskap på, enn å bare sitte i et klasserom å ta imot kunnskap. Eleven må selv søke opp kunnskap, være mer aktiv i læringsprosessen, se nye måter å løse et problem på. Det er jo drømmen, at de gjør det. Jeg synes det er vanskelig det her med å definere entreprenørskap. Det jo så mange måter å tolke det på.

For å få en bedre forståelse av hvordan lærerne forsto entreprenørskap ble det i intervjuene også spurt om hva de la vekt på i arbeidet med entreprenørskap og hva de følte var det viktigste elevene satt igjen med etter et år med ungdomsbedrift.

B: Hvilke mål legger du vekt på i entreprenørskap?

I1: Jeg tror de lærer like mye på sosiale ferdigheter som de lærer rent faglig. Det er jo noen kompetansemål slik som kundebehandling, forretningsplan, fremføring av en vare til salg og så videre. Det er jo kjempeviktige mål, men det elevene sier de lærer mest av er det her med sosiale ferdigheter som samarbeid, det å takle konflikter, lære å samarbeide selv om man ikke er like, det å sette pris på ulikhetene hos hverandre. Også en del praktiske ting som det å ta en telefon, det er ikke alle som er så tøffe når det kommer til slikt. (...)

B: Praktisk hverdagskunnskap?

I1: Ja rett og slett praktisk hverdagskunnskap. Men det med praktisk kunnskap er ikke så lett å måle. Men jeg vektlegger ikke det med kompetansemål jeg heller da. Jeg trekker ikke frem i en time at «nå skal vi jobbe med produktkvalitet», det er mer gjennomgående i alt det de gjør. Jeg tror ikke elvene er så fokusert på de målene heller når ikke jeg er det.

Informant 5 har også stort fokus på samarbeid når hun vurderer hva som er det viktigste elevene lærer av ungdomsbedrift:

B: Hva mener du er det viktigste elevene sitter igjen med etter et år med ungdomsbedrift?

I5: Kunsten å samarbeide og løse konflikter. Og også selvfølgelig det med å vite hvordan de starter bedrift og driver en bedrift. Men jeg tror det viktigste er det med konfliktløsning og problemløsning. ... Og det å lære å samarbeide med andre, som du ikke alltid jobber sammen med. Det er veldig viktig det og.

B: Så disse ferdighetene for livslang læring, disse sosiale ferdighetene, de er vel så viktig som det å lære teknisk bedriftsoppstart og økonomi?

I5: Jeg tror det er mye viktigere egentlig. Det er jo det de møter. Det er jo ikke sikkert de her skal starte bedrift, men det er sikkert de skal arbeide med andre, at de skal løse problemer og havne i konflikter og komme opp i konflikter. Det at de lærer å takle det da. Det kan jo være noen av de skal ha en slik type jobb også, med personalansvar, å vite hvordan de skal prate med andre og løse ting er nesten viktigere enn den tekniske starte- bedriftsbiten.

Som vi ser har de fleste lærerne i utvalget mitt en klar formening om at entreprenørskap og entreprenøriell læring handler om å lære ved å gjøre. De uttrykker også at det handler om å komme med ideer som elevene må finne ut hvordan kan gjennomføres. Lærerne har litt ulik forklaring på hva som er viktigst av sosiale eller faglige ferdigheter. Noen mener de går hånd i hånd, mens andre mener det ene kommer først og det andre kommer som en følge. Jeg har tolket det slik at de som mener fokuset på kompetansemål og det å starte bedrift er det viktigste henter hoveddelen av sine argumenter fra en smal forståelse av entreprenørskapsbegrepet. Om læreren i tillegg til fokus på kompetansemål trekker inn argumenter for sosiale mål, tolker jeg det som en vid 1- forståelse (jf.

Tabell 3). Mens de som mener sosiale ferdigheter er viktigst, har jeg plassert som en vid 2 og vid 3 (jf.

Tabell 3) forståelse av entreprenørskapsbegrepet.

4.3 Hva tenker lærerne om vurdering av ungdomsbedrift

Forskningsspørsmålet som står sentralt i dette studiet er hva læreren tenker om vurdering av ungdomsbedrift. Her skal jeg presentere det jeg fant ut. Det viste seg at alle lærerne var usikre på hvordan de skulle vurdere ungdomsbedrift. Tre av lærerne uttalte også at dette med vurdering var det største utfordringen de hadde som lærer i arbeidet med ungdomsbedrifter (Tabell 4).

Tabell 4. Flere lærere sier vurdering er det vanskeligste ved å undervise ungdomsbedrifter

Informant	I1 (Skole 1)	I2 (Skole 2)	I3 (Skole 2)	I4 (Skole 3)	I5 (Skole 3)
Spørsmål:					
Hva er det vanskeligste med å undervise UB?	<i>Vurdering</i>	<i>Eleven blir for motiverte.</i>	<i>Store grupper</i>	<i>Vurdering</i>	<i>Vurdering</i>

I2 og I3 sa de ikke hadde noen vurdering av ungdomsbedrift. Men en av dem fortalte at han følte at de hadde mye å gå på i forhold til å utvikle vurdering i denne delen av undervisningen. For å få bedre innblikk i hva lærerne la i begrepet vurdering og hvordan de løste det i arbeidet med ungdomsbedrifter, hadde jeg i intervjuguiden min spørsmål knyttet til underveisvurdering uten karakter, underveisvurdering med karakter og til slutt spørsmål knyttet til sluttvurderingen i faget. Da jeg analyserte delte jeg det informantene snakket om inn i underkategoriene *formativ vurdering* og *summativ vurdering*.

4.3.1 Hva forteller lærerne om eget arbeid med underveisvurdering?

Underveisvurdering uten karakter består for de fleste av informantene i å veilede elevene. Motivere, hjelpe og minne på ting elevene bør gjøre i prosessen. Det var likevel litt forskjell på hvordan informantene beskrev underveisvurderingen av arbeidet med ungdomsbedrift. På skole 1 og skole 3 handlet en del av underveisvurderingen om å gi elevene noen rammer og

noen tankeverktøy som utgangspunkt for arbeidet med ungdomsbedriften. Informantene bruker ordet *veileder* om sin rolle ovenfor elevene. Lærerne ønsker at arbeidet med ungdomsbedrift skal være elevstyrt. Slik beskriver informant 1 sin undervisvurdering:

B: Hvordan driver du undervisvurdering, den uten karakter?

I1: Det jeg ser mye på er innsatsen de legger ned, det er jo ikke så i forhold til kompetansemålene det heller, det er jo mer elevstyrt undervisning hvor de får en slik to-go/ to-do liste. Så må elevene ha en egen plan for timene og gjennomføre denne. Så går jeg på dem, jeg er med dem hele tiden, og følger med dem hele tiden. Så slik formell undervisvurdering er det vel ikke så mye, det blir mest at jeg vurderer innsatsen jeg synes de gjør.

(...)

B: Hva er det du oftest gir tilbakemelding på?

I1: Jeg gir mye tilbakemelding på praktiske ting. Som nå må dere ringe dit, nå må dere gjøre det. Nå må dere ta kontakt med den personen, leite opp på det nettstedet der. Hva kan hjelpe dere videre med det produktet der? Mye slikt. Og når det er konflikter og slik så er det ofte jeg er med dem inn i løsningen der. Da prøver jeg å skryte av dem da, hva de gjør bra.

En av lærerne på skole 3 opplyste at hun unngikk å forstyrre om bedriften fungerte godt:

B Hvordan driver du undervisvurdering, den uten karakter?

I4: ... hvis bedriftene går bra så lar vi de bare gå på en måte. (...) Så undervisvurderinga vil jo være litt ut i fra om de har en forretningside de sitter fast med, eller for å få motivasjon og oppleve mestring. Så går du inn og gir undervisvurdering der det trengs, der og da. Så du treffer jo godt med undervisvurderinga di. (...) Jeg har noen eksempler da. Jeg har en bedrift som er fullstendig selvgående, hvor de ordner alt selv, de tar kontakt, de har kontakter, de har flotte presentasjoner, de har alle dokumenter. Og da føler ikke jeg skal forstyrre dem i prosessen de er i. (...) Men så har vi bedrifter som ikke er selvgående i det hele tatt, hvor jeg må være mere på.

Lærerne på skole 1 og 3 har stort fokus på undervisvurdering i administrasjonsarbeid i bedriften. På skole 2 er også lærerne opptatt av undervisvurdering. Her fikk jeg inntrykk av at de kanskje var mer fokusert på vurdering av den praktiske produksjonen i ungdomsbedriften, spesielt informant 2.:

B: Når du undervisvurderer, slik uten karakter, hva gjør du? Hva legger du vekt på?

I2: Nei, i et praktisk fag som dette, så er undervisvurdering viktig, det er krevende å holde en formell vurdering av praktiske gjøremål. Vi noterer mye hvordan de får til å løse praktiske utfordringer og hvordan de får til å gjøre praktiske gjøremål. Det er en viktig del av vurderinga den biten.

Informant 3 hadde tanker knyttet forskjellen på vurderingsarbeid i undervisningsøkter og vurdering på messer:

B: Hvordan driver du undervisvurdering, uten karakter?

I3: (...) Vi har vurdering for læring. Vi setter oss mål for hver økt. Hva skal vi gjøre på denne økta. Så går vi i gang. Så underveis spør jeg, også til slutt oppsummerer jeg. Spør hva fikk vi til, hva fikk vi ikke til? Hvordan var det med målet, nådde vi målet, hvordan? Undervisvurdering hele tiden, det er vi gode på. Når vi var avgårde på messe ble vi vurdert av andre, da fikk vi på en måte en vurdering av læring. Vi har jo bare for læring her hele tiden, det er ikke noe annen vurdering vi bruker. Det er jo veldig målbart det her, man skal jo registrere seg på Altinn. Vurdering blir klarte du det, eller klarte du det ikke. Det sier seg selv.

Det jeg oppdaget var at alle lærerne svarte at de hjalp elevene med å komme seg videre i prosessen med ungdomsbedriften. Ingen fremhevet noe systematisk undervisvurdering. Jeg spurte om de benyttet egenvurdering eller hverandrevurdering i sin vurderingspraksis. Flere hadde benyttet et egenvurderingsskjema, men det var litt ulikt om dette var noe de gjorde fast eller litt mer tilfeldig.

B: Bruker du noen egenvurdering eller hverandrevurdering når du holder på?

I5: Nei, altså jeg har hatt det, men ikke i år. (...) Vi har hatt et sånt egenvurderingsskjema som de har fylt ut til jul og etter endt år. Hvor de har kunnet fylt ut hvordan de har syntes ting har vært, om hva de har lært, om de syntes noe kunne vært gjort annerledes. Hvordan gruppen fungerer, hvordan de fungerer i gruppa.

B: så det går mye på sosiale mål her også?

I5: Ja det går mye på sosialt, jeg hører jo det når jeg sier det, hehe.

En annen informant bruker skjemaet mer systematisk, men kan fortelle at det også omfatter de deler av faget som ikke omhandler ungdomsbedrift. Slik sett er ub-arbeidet bare en del av en større egenvurdering:

B: I undervisvurderingen bruker du noen egenvurdering eller hverandrevurdering underveis?

I1: Jeg bruker et egenrefleksjonsskjema. Hvor de beskriver hvordan innsatsen underveis har vært og får gi selv forslag til karakter. (...)

Ingen nevnte noen konkrete opplegg med hverandrevurdering som de hadde brukt. Men informant 3 kunne fortelle at det faktisk skjedde av seg selv:

B: Bruker du egenvurdering eller hverandrevurdering?

I: Det er jo klart at de er jo avhengig av hverandre. Det blir jo på en måte en indre justis. Det går av seg selv. De er veldig flinke til å støtte hverandre og gjøre hverandre gode.

I andre sammenhenger var det også andre som nevnte lignende effekt av arbeidet med ungdomsbedrift. Informant 4 la blant annet stor vekt på arbeid med arbeidsmiljø, og hvordan elevene ved å støtte hverandre, kunne få til godt miljø i gruppen og forebygge konflikter.

En utfordring med vurdering underveis i arbeidet med ungdomsbedrift som flere av lærerne trakk frem er at en ungdomsbedrift ofte arbeider sammen om oppgaver. De leverer for eksempel forretningsplan og delårs- og årsrapporter, men leverer slike arbeider samlet som gruppe. Det er vanskelig for læreren å få full oversikt over hvem som har gjort hva. Dette gjør at det kan være vanskelig å få tak i hvilken kompetanse hver enkelt har tilegnet seg. En av lærerne hadde gjennom prøving og feiling gjort seg noen tanker om hvordan hun kunne finne ut hva slags kompetanse den enkelte elev sto igjen med etter et år med ungdomsbedrift.

B: Du føler ikke du har noen veldig gode løsninger på vurdering? Eller tanker om hvordan du kan løse det?

I4: Jo, jeg har noen tanker om det, og det er den samtalen jeg skal ha nå.

B: Så du tenker å basere karakteren mer på samtalen.

I4: Som en fagsamtale, eller vurderingssamtale.

Denne læreren kunne fortelle om elever som brukte ulik tid på å forstå det de arbeidet med. De valgte også ulike veier for å nå sine mål. Derfor var det meningsløst å forsøke å måle kompetansemål underveis i prosessen. Det er nemlig først til slutt man kan se hva slags kompetanse en elev har opparbeidet seg gjennom arbeidet med ungdomsbedrift. Hun nevnte også en slags skriftlig innlevering som et alternativ for å få målt elevenes måloppnåelse. Dette passet imidlertid dårlig for de elever som ikke var gode skrivere, så hun mente det måtte være et muntlig alternativ, enten i form av en samtale eller en presentasjon hvor eleven fikk vise sin kompetanse knyttet til de ulike kompetansemålene og læringsmål som var delt ut på forhånd. Den andre læreren på samme skole kunne også fortelle at elevene pleide å levere en logg mot slutten av hvert semester hvor de fikk vurdere sin egen læring. De ulike metodene brukt for vurdering av elevene i arbeidet med ungdomsbedrift som kom frem av intervjuene er listet opp i tabellen under (Tabell 5).

Tabell 5. Ulike metoder brukt for vurdering av elever i ungdomsbedrift

Vurderingsformer brukt for å måle elevens kompetanse gjennom året (hentet fra alle intervjuene)
<ul style="list-style-type: none"> - CV og søknad - Arbeidsmiljøprosjekt (gruppeinnlevering) - Forretningsplan (gruppeinnlevering) - Delårsrapport/ årsrapport (gruppeinnlevering) - Egenvurderingsskjema - Skriftlig innlevering hvor eleven vurderer seg selv opp mot læremål - Muntlig presentasjon hvor eleven får presentere sin kompetanse - Fagsamtale hvor eleven vurderer seg selv opp mot læremål - Logg mot slutten av hver termin

4.3.2 Hva kan lærerne fortelle om sin summative vurdering av elever i ungdomsbedrift?

Når jeg spør om hvordan de setter karakterer på arbeidet med ungdomsbedrift, er det tydelig at dette er et vanskelig tema for lærerne. De forteller som tidligere vist at ikke-kognitive ferdigheter som innsats, samarbeid og problemløsningsevner for dem er like viktige i arbeidet med bedrift som ferdigheter knyttet direkte til kompetansemålene. Flere av lærerne forteller at de er bevisst at det er kompetansemålene som skal måles når de gir eleven karakter. De forteller om ulike strategier for summativ vurdering.

Skole 2 anså ungdomsbedrift som et verktøy og valgte ikke å plassere det i noe fag. De vurderte derfor ingen av prosessene som foregikk rundt administrasjon av bedriften. Elevene fikk altså her ikke karakter for ting som forretningsplan, regnskapsarbeid eller markedsføring.

I2: Vi vurderer ikke.. Ungdomsbedriften er i stor grad et redskap for å få vurderingen i de fagene vi har, slik jeg ser det.

B: Enn slike ting som markedsføring, regnskapsføring og forretningsplan, vurderer dere dette i det hele tatt?

I2: Nei. Men det er kanskje noen som hadde fortjent å få vurdert det, det er jo noen som gjør størsteparten av jobben. Men at vi har ikke hatt dette spesifikt med i vurderingene nei. Men så er jo dette ganske ferskt hos oss også.

Informantene på skole 2 var også nøye på at de ikke vurderte innsats eller andre elementer knyttet til den generelle læreplanen. Likevel innrømmet de at det var klart at det var lettere å gi en elev som var trivelig og engasjert en god karakter i sluttvurderingen. Så de så for seg at de kanskje indirekte vurderte sosial kompetanse også. Hovedfokus lå uansett på vurdering av måloppnåelse i kompetansemålene i fagene og var knyttet opp mot ferdigheter i praktiske øvinger hvor elevene drev med produksjon.

Når læreren var opptatt av elevenes sosiale utvikling gjennom arbeidet med ungdomsbedrift, så det ut til at dette fort kompliserte argumentene for en summativ vurdering i slutten av året. Dette så jeg hos informantene både fra skole 1 og 3, men spesielt fra de som jeg tenker har en vid 3 forståelse av entreprenørskapsbegrepet.

B: Har du noen vurderingskriterier på denne delen av arbeidet.

I1: Nei jeg har ikke det. Så det er jo kjempeskummelt i tilfelle de kommer i ettertid og krangler.

B: Men hva er det som du legger vekt på i din sluttvurdering? Er det hva de har prestert i praksis, eller det sosiale, 50/50%?

I1: Ja det tør jeg ikke si, men i alle fall hvordan de fungerer i gruppe og hvordan de oppfører seg ovenfor hverandre. Og hva jeg leser for eksempel i en halvårsrapport. Eksempel hva de skriver om produktkvalitet, hva de har fått med seg der. Selv om vi ikke har hatt det som eget tema så har de jo fått det med seg underveis. (...)

Når man skal summere karakter til en elev i slutten av året skal det gi et reelt bilde av elevens kompetanse. Når man innen entreprenørskap er opptatt av innsats og sosial kompetanse, blir det litt mer komplisert for læreren å måle summativt elevens kompetanse på slutten av året. Lærere forteller forskjellige historier om hvordan det kan være vanskelig å få tak i elevenes faktiske kompetanse i ungdomsbedrifter:

B: Føler du at alle får uttelling for det de er gode på i sin karakter, blir karakterene rettferdig?

I1: Nei, det er ikke sikkert det bli det, det er ikke sikkert det blir det. Altså en del arbeider, som både forretningsplanen og delårsrapporten leveres jo i gruppe. Og da er det ikke så enkelt å vite hvem som har skrevet hva. Det kan jo være noen som ikke har bidratt i det hele tatt, det kan det bestandig være. Så det er slett ikke sikkert karakteren gir et rettferdig bilde av den enkeltes innsats?

Her kan man se at mye elevstyrt arbeid i gruppe gjør at informant 1 tidvis har problemer med å se hvem som gjør hva av arbeidet i ungdomsbedriften, og at hun innrømmer at det da kan være vanskelig å få tak i hva den enkelte eleven faktisk har vist av ferdigheter. Hun funderer videre på om mer egen- og hverandrevurdering underveis hvor elevene får skrevet individuelle tekster kunne hjulpet henne å få bedre bilde av elevens kompetanse. Hun foreslår også at hun kunne gjort elevene mer bevisst på kompetansemålene. Men det argumentet taler litt imot det hun har sagt tidligere i intervjuet. Da hun fremhever at det nettopp er fraværet av tydelig mål som gjør at elevene får frihet til å ta utradisjonelle valg og være kreative.

B: Men kan dette med fokus på kompetansemål gjøre at du mister noe?

I1: Ja, det tror jeg. Man mister noe fremdrift og glød oppi dette her. Og noe engasjement. Det vet man jo ikke, men jeg ser for meg at det kan redusert noe. I og med at jeg kjører så mye elevstyrt får de bestemme en del selv hva de vil legge vekt på. Det tror jeg er noe av nøkkelen til at de gjøre det så godt som de gjør. Og det at de får legge opp så mye selv gjør at de blir engasjerte.

Jeg opplever at denne læreren har en praksis med å gi karakter etter hva slags innsats en elev har vist. Hun har også enkelte karakterer fra elevarbeider å støtte seg på, men mangler en systematikk i sin vurderingspraksis som er etterprøvable ved en eventuell klagesak. Mulig hun oppdager dette i intervjuet, det virker i alle fall som hun diskuterer litt med seg selv hva det innebærer.

Informant 4 var opptatt av at hun ikke hadde lov til å vurdere innsats, men samtidig syntes hun at innsats og sosial kompetanse var viktige faktorer i arbeidet med ungdomsbedrift.

B: Vil du si at du vurderer innsats, eller?

I4: Vi skal jo ikke vurdere innsats. Vi gjør jo i utgangspunktet ikke det, ikke bevisst, men det kan jo godt hende det kan komme ubevisst.

(...)

B: Så de andre kompetansemålene må man på en måte føle seg litt frem på, også se hvor elevene ligger, dere har ikke noen konkrete vurderingssituasjoner i termin 2, annet enn fagsamtale?

I4: Per i dag, ja. Også har vi prøvd oss litt frem, da det er ikke så lett. Vi gikk på de sosiale egenskapene, hvem som tar initiativ, hvem er jeg i bedriften, også har vi sett på de ulike rollene i bedriften, noen har personalansvar, noen er leder. Men det er ikke så lett, å vurdere den generelle delen av læreplanene.

Her presenterer hun en tanke om at ungdomsbedrift bør vurderes uten karakter:

I4: Jeg tenker stadig på det at ungdomsbedrift er et fag man burde sett på med vurdering uten karakter. Og det er jo egentlig det vi gjør. Men vi burde satt det litt i system. For vi har jo lyst å prøve det ut på skolen, og vi vet at det har god effekt. Altså terminkarakteren får de jo, men vi vurderer ganske mye uten karakter.

Hovedfunnene er knyttet til lærerens forståelse av entreprenørskap, og hvordan de forteller at de vurderer og tenker om vurdering i ungdomsbedrift. Jeg har til tider presentert funnene som kortere eller lengre utdrag fra intervjuene. Samt at jeg har sammenfattet noen resultater i tabeller og forsøkt å kategorisere enkelte funn. Slik har jeg forsøkt på en transparent måte å videreformidle de store mengder data jeg har samlet gjennom intervjuer.

5. Drøfting

I drøftingskapitlet tolkes og drøftes funnene opp imot eksisterende forskning på feltet. Hensikten er å drøfte mine to forskningsspørsmål:

1. Hvordan forstår lærere entreprenørskap?
2. Hvilke erfaringer og tanker har lærere om vurdering av entreprenørskap?

Jeg har valgt forskningsspørsmålene mine som overskrift for delkapitlene. I første del (5.1) vil jeg ta for meg læreres forståelse av entreprenørskap. Deretter vil jeg ta for meg hva lærerens erfaringer og tanker om vurdering av entreprenørskap (5.2). Til slutt diskuteres implikasjoner denne studien kan ha for fremtiden (5.3). Underkapitlene til delkapitlene representerer det jeg har funnet, eller ikke funnet, som jeg mener er viktig å drøfte opp imot eksisterende teori.

5.1 Hvordan forstår lærerne entreprenørskap?

Hvordan lærere forstår entreprenørskap er interessant fordi det vil ligge til grunn for de valg læreren tar i sin undervisningspraksis. Som jeg viste i teorien har en rekke forskere pekt på at entreprenørskap i skolen forstås ulikt i ulike fagmiljøer (Backström-Widjeskog, 2008, s. 29 og 38-41; Haara et al., 2016, s. 185; Lackéus, 2015, s. 46; Leffler, 2006, s. 82-86; Ruskovaara, 2014, s. 14-16). Lærerens forståelse av entreprenørskap og hvordan de anvender det i egen undervisning er avgjørende for om entreprenørskapsmålene blir nådd (Järvi, 2012). Jeg skal her vurdere hva de ulike forskerne jeg har valgt i teoridelen forteller om forståelsen av entreprenørskap og hvordan dette forholder seg til mine funn.

5.1.1 Skalaen mellom en smal og en vid forståelse

Forskningslitteraturen deler gjerne opp i en smal og en vid forståelse av entreprenørskap. I analysen av mine intervjuer valgte jeg å lage en egen skala hvor jeg plasserte historiene jeg ble fortalt i kategorier fra smal til vid forståelse. Skalaen er kvalitativ og basert på analysen av de fem intervjuene som danner datagrunnlaget for denne studien. Skalaen er basert på teorien presentert i tidligere forskning. Teorien beskriver *smal forståelse* av entreprenørskap

som en forståelse med økonomisk bakgrunn. Den smale forståelsen omtales også som *ytre foretaksomhet* av Leffler (2006, s. 84) og Backström- Widjeskog (2008, s. 35). Leffler omtaler ytre foretaksomhet som det å kunne ta hånd om en egen bedrift og de synlige delene av det å drive en bedrift. Backström- Widjeskog viser hvordan det handler utelukkende om kognitive ferdigheter, det vil si synlige og målbare ferdigheter knyttet til bedriftsvirksomhet. Lackéus (2015, s. 9) beskriver den smale forståelsen som et fokus på å identifisere muligheter for bedriftsetablering og økonomisk vekst med sikte på å gjøre eleven i stand til å bli selvstendige næringsdrivende.

Den vide forståelsen av entreprenørskap kan forstås enten som noe helt annet enn den smale forståelsen, eller som en utvidelse av den smale forståelse. Lackéus beskriver hvordan de to forståelsene er helt forskjellige og at det kan skape grunnlag til forvirring og misforståelser (2015, s. 9). For han innebærer den vide definisjonen av entreprenørskap et fokus på egenskaper som personlig utvikling, kreativitet, selvstendighet, initiativtaking, risikotaking og så videre. Backström- Widjeskog omtaler også disse, men tilfører også nysgjerrighet, fleksibilitet, iherdighet, motivasjon til å presentere, evne til å hente inn kunnskap og utvikling av entreprenørielle holdninger som mål i den vide forståelsen (2008, s. 35). Hun ser på den vide forståelsen som en utvidelse av den smale forståelsen. Pedersen drøfter i sin artikkel hvordan entreprenørskap konseptualiserer seg i første til tiende klasse på skoler i Nordland (2015). Han argumentere for en vid forståelse av entreprenørskap og omtaler dette som et *mindset* (s. 64). Pedersen finner at lærerne har endret praksis fra en tidligere studie og nå har:

(...) økt vektleggingen av potensialet som ligger i en slik tilnærming til læring og dannelse med utvikling av mestringsfølelse og økt motivasjon for skole og læring gjennom meningsgivende, praktiske, lokalsamfunns- og livsverdientilknyttede læringsaktiviteter. (Pedersen, 2015, s. 74)

Jeg forstår at det finnes to ulike måter å definere entreprenørskap på. I intervjuene fant jeg at lærerne ofte henter argumenter fra begge definisjonene når de skal forklare hvordan de forstår entreprenørskap. Fire av fem av lærerne i utvalget mitt hadde argumenter med fokus på utvikling av personlige egenskaper hos eleven. Siden lærerne i utvalget presenterte sin forståelse med litt ulik fordeling mellom argumenter knyttet til de to forståelsene, valgte jeg å lage denne skalaen.

Som nevnt i teorikapittelet deles ofte entreprenørskapsundervisning i skolen i en om-, en for- og en gjennom-form (Johansen, 2018b). Med om-formen mener man at eleven lærer om entreprenørskap i samfunnet. Med for-formen er målet å gi eleven kompetanse til å starte egen bedrift, og gjennom-formen er prosessorientert og handler om å bruke entreprenørielle prosesser til å nå læremål. Det er slik at man oftere ser gjennom-formen for entreprenørskap i barne- og ungdomsskolen, mens man i videregående og på høyskolenivå ofte møter en om- og en for-form for entreprenørskapsundervisning. Leffler skriver forståelsen av entreprenørskap blir smalere jo eldre barna blir (Leffler, 2006, s. 92). Det samme nevner Johansen om entreprenørskap i norsk skole (2018b, s. 5). Alle mine informanter underviser i videregående. Jeg oppfatter at mine informanter i stor grad underviser en gjennom-form for entreprenørskap og i noen grad en for-form. Og som vist i min skala (

Tabell 3) forteller fire av fem av informantene at utvikling av personlige egenskaper er det viktigste elevene sitter igjen med etter et år med ungdomsbedrift. De har altså mer eller mindre vid forståelse av entreprenørskap. De har ett dannelsesperspektiv på opplæringen.

Forståelsen av entreprenørskap i skolen har blitt til gjennom diskurser. Leffler (2006, s. 114) beskriver ulike måter entreprenørskap har blitt fremstilt på. Hun trekker frem tre fremstillinger. Den første fremstillingen plasserer entreprenørskap i en dikotomi. Dikotomien hun beskriver plasserer entreprenørskap som idealet for fremtidsrettet undervisning i den ene enden, mens tradisjonell undervisning plasseres i andre enden som gammeldags og fastlåst. Den andre fremstillingen er hvordan entreprenørskapsdiskursen og den offisielle skolediskursen blir satt opp mot hverandre (s. 116). Disse kan av og til gå hånd i hånd, det vil si at en del av argumentene for entreprenørskap i skolen er de samme som argumentene som brukes for de offisielle læreplanene. Og noen ganger kan de komme i konflikt. Den tredje fremstillingen av entreprenørskap er som en nødvendighet i tiden, med de argumenter at fremtidens samfunn trenger selvstendige, kreative og endringsvillige individer.

I intervjuene var det den andre fremstillingen som jeg kjente igjen i lærernes historier. De fortalte om hvordan målene for entreprenørskap enten gikk hånd i hånd med kompetansemål, men også hvordan de kunne oppleves å komme i konflikt med kompetansemål og lovverk for vurdering. Dette kommer jeg tilbake til i vurderingskapittelet i drøftinga.

I teorien viste jeg hvordan entreprenørskap utfordrer tradisjonelle undervisningsmetoder (jf. kap. [2.2.5](#)). Lackéus er kanskje den forskeren som har arbeidet mest med forslag til tilnærminger som forener de ulike diskursene. I en artikkel fra 2016 beskriver Lackéus hvordan entreprenørskap i skolen kan bygge bro mellom tradisjonell og progressive pedagogiske metoder (Lackéus et al., 2016). Her argumenterer han for en bred forståelse av entreprenørskap i skolen. Lackéus ser at spenningen mellom tradisjonell og progressiv pedagogikk gjør at lærere blir tvunget til å finne sine egne personlige måter å undervise på. Lackéus trekker frem at perspektivet man velger vil avgjøre hvilke verdier man skaper. Han kaller perspektivene *students-as-takers* og *students-as-givers*. Med et student-as-takers perspektiv oppfattes entreprenørskap som en aktivitet som fremmer verdier som frie valg, kapitalisme og individualisme. Slike verdier skaper økt nyliberalisme. Mens med student-as-givers perspektivet fokuserer entreprenørskap på mål som handler om å bygge opp noe i fellesskap og å bidra til en bedre verden. Lackéus mener at å ha et slikt perspektiv vil bidra til at entreprenørskap i skolen motvirker nyliberalisme. Han har fulgt opp med en artikkel hvor han foreslår at definisjonen for entreprenørskap bør være basert på verdiskapning (Lackéus, 2018). Han argumenterer for dette med at begge de to definisjonene som eksisterer oppfattes som problematiske. Med en ny definisjon som utgangspunkt kan både de som har en smal forståelse og de som har en bred forståelse enes i en definisjon der entreprenørskap betyr *å skape verdier for andre*. Informantene mine tenkte ikke i denne retningen når de skulle forklare hva entreprenørskap betydde for dem. De snakket i hovedsak om hva entreprenørskap gjorde for den enkelte elevs evner og ferdigheter, og litt om hvilke prosesser som førte til læring i ungdomsbedrift.

5.1.2 Learning by doing

Med unntak av en, fortalte alle lærerne i studien at begrepet entreprenørskap for dem handlet om *å lære ved å gjøre*. Både Leffler (2006) og Backstrøm- Wideskog (2008) trekker frem i sine doktorgradsavhandlinger aktivitetspedagogikken som sentral for entreprenøriell læring. De henviser til og drøfter læringsteori fra blant annet John Dewey knyttet opp mot entreprenørskap. Selv om alle lærerne forteller om en undervisningspraksis der man fokuserer på å lære gjennom aktivitet, får jeg inntrykk av at hva hver enkelt lærer mener med aktivitet varierer. For informantene med yrkesbakgrunn handlet det om praktisk håndverk og

salg. For lærerne med norsk- og samfunnsfaglig bakgrunn handler det mye om planlegging og gjennomføring i grupper i klasserommet. De kan også fortelle at det praktiske arbeid med produksjon må elevene gjøre på fritiden. Jeg får dermed inntrykk av at elevene i de ulike klassene kan ha ganske ulik hverdag på skolen. En av lærerne forteller at hun i hovedsak har elever som arbeider med forretningsideer som kun vil forbli på idestadiet. Arbeidet består derfor i å utvikle en ide og skaffe seg et nettverk med samarbeidspartnere. Mens tre av de andre lærerne forteller at det veldig viktig, spesielt for svake elever å komme seg raskt i gang med produksjon av et produkt. Disse lærerne gjør enkelte grep for å effektivisere prosessen med planlegging og bedriftsetablering. På skole 2 lar de elever som ønsker det ta oppgaver med administrasjon av bedriften, slik at ikke alle deltar i arbeid med forretningsplan og økonomiske styring av bedriften. På skole 3 forteller den ene læreren at hun bruker mye av sin ressurs på å hjelpe de elevene som trenger det, med å komme raskt i gang med produksjon i bedriften. Det overrasket meg hvor ulikt de fem informantene mine oppfattet hvordan entreprenørskap skulle se ut, og hva som var viktig for å inkludere alle elever i prosessen med ungdomsbedrift.

5.1.3 Andre rammefaktorer

Jeg vil også trekke frem noen andre rammefaktorer som kan ha betydning for lærernes forståelse av entreprenørskap. Faglig bakgrunn, hvor lenge de har holdt på med entreprenørskap, og hva slags kultur de tilhører, er slike rammefaktorer som kan påvirke hvordan en lærer underviser og vurderer og tenker om entreprenørskap. Lærernes bakgrunn, i dette tilfelle utdanning, tidligere yrkeserfaring og mengde erfaring med ungdomsbedrift, kan tenkes å ha en innvirkning på hvordan en lærer forstår entreprenørskap. I følge Sandvik vil lærerens fagfelt, det fagområde læreren har sin hovedutdanning i, kunne påvirke læringssynet læreren har (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 64). Blant informantene jeg har intervjuet har jeg vurdert at to av dem hadde en vid 3 forståelse av entreprenørskap (jf

Tabell 3). Den ene hadde utdanning innen norsk og samfunnsfag, og den andre hadde økonomisk utdanning. Det som de to lærerne hadde felles var et kortere etterutdanningskurs på 15 studiepoeng om entreprenørskap i skolen. Sjøvoll skriver om hvordan lærerutdanningene i Norge har hatt svært ulik tilnærming til entreprenørskap, selv om det er et mål at det skal være inkludert i alle fag (Sjøvoll s. 16). Formelle videreutdanningskurs slik som tre av mine informanter forteller om, tilbys hos flere høyskoler og universiteter i Norge.

Vi ser både i mitt utvalg og i forskningslitteraturen at læreres entreprenørskapskompetanse og utdanning kan være ganske ulik hos lærere. Norske forskere nevner utdanningen av lærere som viktig for at entreprenørskap i skolen skal fungere som de politiske målene tilsier (T. H. Eide, Olsvik & Stokke, 2018, s. 85-86; Sjøvoll, 2018, s. 15-16).

I tillegg til lærernes utdanning kan det være interessant å se på deres yrkesbakgrunn. To av mine informanter hadde bakgrunn i annet næringsliv før de ble lærere. De hadde ganske ulike argumenter for ungdomsbedriftsarbeidet. Begge var opptatt av praktiske ferdigheter og forståelse av næringa knyttet til en smal definisjon av entreprenørskap. Men en av dem hadde også mange tanker knyttet til en vid forståelse, så jeg tolket det som at de hadde ulik forståelse av entreprenørskap. Ruskovaara fant at en lærers yrkesbakgrunn kunne ha positiv effekt på praksis i noen settinger (2014, s. 96). Hun forslår også at entreprenørskapslærere bør ut i næringslivet mens de underviser (2014, s. 26 og 29). Jeg opplevde at mine informanter som hadde en yrkesbakgrunn, hadde flere argumenter som knyttet inn elevenes fremtidige arbeidsliv enn de øvrige informantene. Jeg fikk også inntrykk av at undervisningen deres i stor grad fokuserte på praktisk arbeid og praktiske ferdigheter. En av dem hadde en smal forståelse og den andre hadde en videre forståelse av entreprenørskap. Jeg opplevde ikke noen sammenheng mellom yrkesbakgrunn og lærernes grunnleggende forståelse av entreprenørskapsbegrepet.

5.1.4 Kulturen som lærerne tilhører og holdning til entreprenørskap

Backström -Widjeskog finner i sitt forskningsarbeid at holdningen til entreprenørskap varierer avhengig av hvor man befinner seg (2008, s. 82-85). Hun nevner eksempelvis at man i øst-Finland har en restriktiv holdning til entreprenørskap, mens man i Österbotten har en positiv holdning. Hun hevder at den finske holdningen bunner i at Finland har en typisk lønnstakerkultur. Mens Österbotten er har typisk *bonde- og företagarkultur*, hvor man ikke trenger å anstrenge seg for å skape positive holdninger til entreprenørskap. Data fra mine intervjuer er hentet kun fra skoler med naturbruk som studieretning. De tre skolene er godt spredt geografisk i Norge. Naturbruk har et fagmiljø man kan anta hører til det Backström-Widjeskog omtaler som *bonde- og företagarkulturer*. Holdningene jeg møtte var også bare positive. To av skolene hadde i mange år hatt entreprenørskap som en naturlig og

selvfølgelig del av undervisningen. Ingen av lærerne jeg intervjuet stilte spørsmål til ungdomsbedrift som metode. Det var klart noe de gjennomførte og så mening i å gjennomføre i sin undervisning. Uavhengig av om det var noe de hadde bestemt å innføre selv eller om ledelsen hadde bestemt det. Backström- Widjeskog viser til forskning gjort av Peltonen (1985), Luukkainens (98) og Ristimärkis (1998) når hun trekker frem at lærere ofte er negativt innstilt til entreprenørskap (2008, s. 87). Spesielt innen allmennfaglige studieretninger ser man mer negative holdninger til entreprenørskap i skolen. Hun peker på at denne holdningen bygger på at entreprenørskap ofte knyttes til nyliberalisme, konkurranse og profittenkning, en typisk smal forståelse av entreprenørskapsbegrepet. Denne tankegangen passer dårlig inn i en skole som bygd opp rundt en tanke om fellesskap og demokrati. Det er mulig at kultur for entreprenørskap er ulik innen ulike fagmiljøer. Blant mine informanter på naturbruksskoler kunne jeg kun spore positive holdninger til entreprenørskap i skolen.

5.2 Hva tenker lærere om vurdering av entreprenørskap?

Mitt andre forskningsspørsmål dreier seg om hvordan lærere tenker om vurdering. Jeg vil starte med å drøfte paradokset som gjør dette spørsmålet interessant i diskursen om vurdering. Jeg tar for meg utfordringer knyttet til legitimitet i vurderingsarbeid. Så vil jeg drøfte de vurderingsmetoder mine lærere forteller om, fordelt på summative og formative vurderingsformer.

5.2.1 Paradokset - Spenning mellom kontroll og læring

Láckeus (2015, s. 12-15) viser hvordan kompetansemål og standardiserte prøver måler kognitive ferdigheter. Ikke-kognitive ferdigheter hevdes da å bli nedprioritert. Entreprenørielle ferdigheter slik de forstås både i et smalt og bredt perspektiv kan forstås å være det samme som ikke-kognitive ferdigheter. Sosiale ferdigheter, mestringsevne og evne til å lære er nevnt som eksempel. Forskning viser at utvikling av ikke-kognitive ferdigheter henger sammen med resultat i utdanninga. Også arbeidslivet legger stor vekt på ikke-kognitive ferdigheter når de ansetter. Samtidig har norsk skole gjennom kunnskapsløftet har beveget seg mot en mer målstyrt skole. Læreren er pålagt å dokumentere opplæringen og drive systematisk

undervisningsvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006). Dette synes enkelt med tradisjonelle metoder, men vanskeligere med mer progressiv tilnærming til undervisningen som det ungdomsbedrift åpner for. For lærerne jeg intervjuet var det tydelig at temaet vurdering av ungdomsbedrift var vanskelig å snakke om og sette ord på. Flere ytret ønske om å ha tydeligere mål og kriterier i arbeidet med ungdomsbedrifter. Men da jeg spurte dem om dette kunne ødelegge for elevenes engasjement så ble de raskt veldig usikre på om tydeligere mål og kriterier var veien å gå.

B: Men kan dette med fokus på kompetansemål gjøre at du mister noe?

II: Ja, det tror jeg. Man mister noe fremdrift og glød oppi dette her. Og noe engasjement. Det vet man jo ikke, men jeg ser for meg at det kan redusert noe. I og med at jeg kjører så mye elevstyrt får de bestemme en del selv hva de vil legge vekt på. Det tror jeg er noe av nøkkelen til at de gjøre det så godt som de gjør. Og det at de får legge opp så mye selv gjør at de blir engasjerte.

Det er tydelig et paradoks her. Det som gjør arbeidet med ungdomsbedrift så bra, nemlig mulighet for elevmedvirkning, selvbestemmelse med påfølgende engasjement og motivasjon for fag hos elever, er det samme som gjør det så vanskelig å vurdere i ungdomsbedrift. Informantene forteller at elever som lykkes i å finne en god forretningside og gjennomføre denne ofte viser et enormt engasjement, og dessuten faglig fordypning langt utover det man vanligvis gjennomgår i videregående. Det å være frigjort fra mål og tydelige føringer gir elevene mulighet til å utvikle evner som kreativitet og problemløsning. Leffler (2006, s. 178) opplever også at lærerne hun intervjuer befinner seg innenfor et paradoks. På den ene siden skal de oppfylle læreplanens intensjoner om å la elevene få mer ansvar og innflytelse på eget arbeid, samtidig som det kontrolleres utenfra at de når de kunnskapsmålene som er satt.

5.2.2 Vurderingskompetanse knyttet til lærerens faglige bakgrunn

I teorien har jeg skrevet om hvordan en læreres læringssyn og vurderingspraksis er tett knyttet til det faget den enkelte lærer har bakgrunn i. Vikans eksempel viste hvordan en mattelærer som også underviste litt engelsk, hadde helt ulike måter å vurdere de to fagene på (Fjørtoft & Sandvik, 2016, s. 49-56). Det faktum at ungdomsbedrift skal være et tverrfaglig prosjekt, samtidig som bakgrunnen til de som underviser prosjektet varierer, gjør at det varierer hva slags faglig bakgrunn og hvilken vurderingskompetanse læreren har med seg inn i prosjektet. Og som vi ser i eksempelet til Fjørtoft og Sandvik, så er det slett ikke sikkert at god kjennskap

til vurderingspraksis i et fag gjør at læreren automatisk har god vurderingspraksis i ungdomsbedrift. Man kan tydelig se kompleksiteten i utvalget mitt. De fem informantene som meldte seg frivillig til min studie, var alle lærere på videregående yrkesfag, studieretning naturbruk. Men det viste seg at de hadde helt ulik fag- og yrkesbakgrunn. Dette kan tenkes å være en del av forklaring på hvorfor de tenker noe ulikt om hva som er viktig når man vurderer entreprenørskap. Av mine fem informanter hadde tre av dem 15 studiepoeng med etterutdanning innen entreprenørskap, dette er kanskje ikke mye sett i forhold til hva som kreves for å undervise andre fag. Jeg har diskutert betydningen av utdanning i kapittelet om lærerens forståelse av entreprenørskap. At vurderingsdelen av arbeidet med ungdomsbedrifter byr på utfordringer fikk jeg bekreftet i mine intervjuer. Flere av lærerne uttrykte svært tydelig at dette var deres største utfordring.

5.2.3 Utfordring med legitimitet

Legitimitet handler om å opptre i tråd med det som er akseptert eller lovgitt. Når det finnes flere til dels motstridene målsettinger med undervisningen, oppstår det usikkerhet hos læreren. Læreren må som tidligere nevnt ta noen valg med hensyn til hvordan de velger å legge opp undervisningen og vurdering. Noen av lærerne jeg intervjuet var svært opptatt av lovverket som sier at eleven kun skal vurderes i kompetansemål i faget (Kunnskapsdepartementet, 2006). Lærerne på skole 2 valgte å kun forholde seg til kompetansemål i fagene. Når det kom til det administrative arbeidet med ungdomsbedrifter valgte de å ikke foreta noen formell vurdering. Her hadde de hverken formulert læremål eller kriterier. De hjalp elevene gjennom prosessen med registrering og slikt, men dette arbeidet telte ikke i sluttvurdering i noe fag.

Læreren på skole 1 var veldig opptatt av at elevenes frihet til å velge var avgjørende for motivasjonen og engasjementet de fikk for læring. Hun vurderte i stor grad innsats både underveis og i sluttvurderingen. Hun la ikke vekt på kompetansemål. Disse lærte de likevel gjennom arbeidet med å utvikle forretningsideer. Både hun og de to lærerne på skole 3 hadde ungdomsbedriften timeplanfestet i et programfag, og hadde andre lærere som var inne og underviste mer tradisjonelt i resten av faget. Karakteren deres var kun med på å vippe opp eller ned på den andre faglærerens karakter når sluttkarakteren skulle settes. De støttet seg på at de andre lærerne hadde god dokumentasjon for sin del av faget når karakter skulle settes i slutten

av året. Læreren på skole 1 følte at det kunne være et problem at hun ikke hadde kompetansemål og kriterier for arbeidet hun gjorde. Samtidig var hun veldig trygg på at arbeidet hun gjorde var viktig og at elevene lærte mye. Hun var spesielt opptatt av at de lærte å sette pris på hverandres forskjellighet, samarbeide og løse problemer. Alle disse evnene kan tolkes å være entreprenørielle og ikke-kognitive ferdigheter, altså mål som man ikke finner igjen i fagets kompetansemål. Det oppfattes derfor at lærere som har et bredt syn på entreprenørskap og et ønske om å utdanne elevene i entreprenørielle ferdigheter føler de har utfordringer med å vurdere i tråd med lovverket for vurdering.

5.2.4 Den generelle læreplanen

Flere av lærerne trekker inn den generelle læreplanen som sentral for arbeidet med ungdomsbedrift. Her er ikke-kognitive ferdigheter som kreativitet og sosiale ferdigheter beskrevet. Utfordringen er at den generelle læreplanen kun vurderes med karakter i orden og atferd. Denne karakteren er først og fremst knyttet til håndhevelse av skolens ordensreglement. Den generelle læreplanen har derfor stått der med fine ord, men uten virkemidler til å gjennomføre opplæring i det den forteller om. Det blir vanskelig å legitimere at man trekker ferdigheter omtalt i generell del av læreplanen inn i vurderingen i fag. Læreren på skole 1 vurderer først og fremst innsats, hun har valgt å følge sin intuisjon for hva som fungerer i praksis. Hun innrømmer imidlertid at hun kan få et problem om hun blir bedt om å dokumentere sin vurdering. Lærerne på skole 2 vurderer ikke innsats i det hele tatt. Lærerne på skole 3 var begge enige i at ikke-kognitive ferdigheter var viktig, og de veiledet og gav elevene feedback knyttet til dette, men var tydelig på at det ikke var en del av den summative vurderingen. Jeg så dermed at lærerne løste utfordringen med konfliktene mellom kravene fra opplæringsloven og målene med entreprenørskap på ulike måter. Samtidig opplevde jeg at flere av informantene var usikre på om de valg de tok var de rette.

5.2.5 Summative vurderingsmetoder

Pittaway og Edwards (2012) fant i sin studie at lærere i England og USA i stor grad benytter tradisjonelle vurderingsformer i entreprenørskapskurs. De forteller at kurs som benytter en *for-* og *gjennom-*tilnærming til entreprenørskap, oftere bruker mer subjektive

vurderingsformer som rapporter, tekster og refleksjoner for sin vurdering. Ungdomsbedrift er en form for entreprenørskapsprosjekt som kan plasseres i en *for-* og *gjennom-*form for entreprenørskapsundervisning. Og vurderingsmetodene mine informanter fortalte om var også subjektive. Den av informantene som hadde flest tanker om vurdering, var veldig opptatt av vurderingssamtalen som et verktøy for å måle kompetanse på slutten av prosjektet. Hun forklarte at det å måle kompetanse underveis i løpet av året i slike prosjekt var nærmest umulig, fordi elevene tilnærmet seg kompetansemålene på så ulike måter og i ulik hastighet. En *vurderingssamtale*, en *presentasjon* eller en *skriftlig innlevering* hvor eleven kunne fortelle om egen kompetanse, gav henne det hun trengte til å sette karakter i slutten av året. Alle lærerne som var informanter i denne masteroppgaven, fikk elevene sine til å skrive *forretningsplan* og *rapporter*. Men siden dette var gruppeoppgaver, var muligheten til individuell vurdering begrenset. Lærerne kunne fortelle at det var veldig ulikt i hvor stor grad hver enkelt elev deltok i arbeidet med disse dokumentene. Pittaway og Edwards testet ikke om vurderingssituasjonene i sitt studie var individuelle eller gruppeoppgaver, men de nevner at kunnskap om dette bør testes i fremtidige studier (2012, s. 9). Ingen av lærerne jeg intervjuet hadde kontroll på hva hver enkelt elev bidro med til tekstene. To av lærerne valgte å ikke vurdere tekstene i det hele tatt. De nevnte at de kanskje burde gjøre det, men at elevene som tok ansvar for å skrive tekstene gjerne var så flinke ellers også, at de uansett fikk gode karakterer. Lærerne uttrykte at de hadde få individuelle summative vurderingssituasjoner gjennom året. En av informantene foreslo å bruke en individuell vurderingssamtale mot slutten av året for å måle elevenes samlede kompetanse.

5.2.6 Formative vurderingsmetoder

Formativ vurdering, eller underveisvurdering, omtales gjerne som vurdering for læring, og av noen som vurdering som læring. Det er de situasjonene hvor eleven tilegner seg informasjon om hvor han er, hvor han skal og hva som kreves for å komme dit. Forskrift til opplæringsloven gir eleven rett til systematisk underveisvurdering (Kunnskapsdepartementet, 2006 § 3-11). Det finnes ulike måter å innhente informasjon om elevenes kompetanse og gi tilbakemelding til elevene om dette. I dette studiet var det et poeng å undersøke hvordan lærerne tenkte om denne prosessen, og om de hadde noen konkrete eksempler. Teorien forteller om ulike vurderingsmetoder, i drøftingen har jeg valgt å ta for meg feedback fra lærer, egen- og hverandrevurdering.

5.2.7 Feedback

Alle lærerne jeg snakket med oppga at de snakket med elevene om hva de måtte gjøre for å komme videre i sin prosess. De gav feedback. I stor grad handlet dette om muntlig feedback til individer og grupper. For lærerne på skole 1 og 3 handlet det i stor grad om å oppfordre elever som ikke kom videre i arbeidet sitt til å gjøre konkrete handlinger, som å søke kunnskap på internett, ringe noen eller sende en mail. Lærerne søkte altså kunnskap om elevens kompetanse ved å være tilstede å se hva som skjedde når gruppene arbeidet. Lærerne hadde ikke systemer for å dokumentere hver enkelt elevs progresjon i prosjektet.

I1: (...) slik formell undervisvurdering er det vel ikke så mye, det blir mest at jeg vurderer innsatsen jeg synes de gjør.

William beskriver i boka si at det kan være vanskelig å gi feedback, og at mye feedback som gis fører til mindre i stedet for mer læring (William, 2011, s. 127). Han sier at hemmeligheten med å gi feedback ikke ligger i å beskrive for eleven hva som er feil, men i å gi eleven en oppskrift på hvordan han skal gjøre det rett. Et eksempel fra intervjuene viser slik feedback:

I1: Jeg gir mye tilbakemelding på praktiske ting. Som nå må dere ringe dit, nå må dere gjøre det. Nå må dere ta kontakt med den personen, leite opp på det nettstedet der. Hva kan hjelpe dere videre med det produktet der?

Feedback fungerer formativt kun om den fører til at eleven forbedrer sin prestasjon (William, 2011, s. 134). Informantene mine mente at feedbacken de gav traff godt, her er et utsagn som bekrefter dette:

I4: Hvis de står fast så går vi inn og hjelper dem, hva er det som gjør at de ikke kommer videre. Så undervisvurderinga så vil jo være litt ut i fra. Om de har en forretningside de sitter fast med, eller for å få motivasjon og oppleve mestring, så går du inn og gir undervisvurdering der det trengs, der og da. Så du treffer jo godt med undervisvurderinga di.

Flere av informantene beskrev seg selv som veiledere i ungdomsbedriftene, og forklarte at de her fikk en annen rolle enn det en lærer i tradisjonell klasseromsundervisning har. Lærerne oppholder seg sammen med elevene mens de arbeider med ungdomsbedriften. Hele tiden kommenterer lærerne og kommer med feedback når det er behov for det. Elever som er grunnleggende selvgående i arbeidet får lite feedback. Mens elever som har lav motivasjon

eller problemer med arbeidsprosessen får mye feedback fra lærer. Flere av lærerne nevner det som en fordel at de motiverte og flinke elevene ofte klarer å gi seg selv utfordringer slik at de kommer videre i sin læring. Slik får lærerne mer tid til å hjelpe dem som trenger det. Ofte er det utfordringer med konflikter i bedriften som krever mest av læreren, med hensyn av tilstedeværelse og feedback. Selv om lærerne har systemer for å være til stede og gi feedback i alle bedriftene, forteller de at de bruker mer tid på å hjelpe elever som presterer lavt. Muntlig feedback basert på usystematisk, uformell vurdering er et virkemiddel som er mye brukt av lærere i ungdomsbedriftene.

5.2.8 Egen- og hverandrevurdering

Jeg ble overrasket over i hvor liten grad egen- og hverandrevurdering var tatt i bruk i arbeidet med ungdomsbedrift. Siden ungdomsbedrift er et prosjekt med høyt fokus på elevstyrt læring vil det være naturlig at også vurderingsformene som velges involverer elevene. Pittaway og Edwards (2012, s. 7) rapporterte også i sin studie om lite bruk av egenvurdering og hverandrevurdering i England og USA. Forskrift for opplæring sier at egenvurdering er en del av underveisvurderinga eleven har rett på (Kunnskapsdepartementet, 2006 § 3-12). En av informantene sa hun og en kollega sammen hadde et egenvurderingsskjema, hvor elevene fikk si litt om sin innsats og progresjon i bedriften, samt måloppnåelse i andre deler av faget. Og som tidligere nevnt fokuserte en annen av lærerne på vurderingssamtalen som en måte å komme frem til kompetanse i fag på. Det var lite systematisk bruk av egenvurdering i lærernes historier om vurdering. Jeg fikk inntrykk av at samtlige av lærerne brukte mye tid på å snakke med elevene underveis i arbeidet. Og som Fjørtoft og Vikan (2016, s. 31) fremhever, er den kontinuerlige dialogen mellom lærer og elev, og mellom elevene i læringsarbeidet, også en del av den formative vurderinga, selv om den ikke er like systematisk som planlagte og dokumenterte vurderingssituasjoner.

Alle lærerne forteller om mye rom for refleksjon rundt læringsprosessen underveis i året med ungdomsbedrift. En av lærerne på skole 2 mente som forklart i kapittel 4, at dette med hverandrevurdering, det skjedde helt av seg selv fordi elevene passet på hverandre i gruppa. På samme måte mente han at en del prosesser som for eksempel registrering av bedrift vurderer seg selv fordi det er åpenbart om man får det til eller ikke. Egenvurdering og

hverandrevurdering er vurderingsformer som er egnet for å aktivere elevene i egen læringsprosess. Ungdomsbedrift er også prosjekt som krever at eleven engasjerer seg i egen læring. På den ene siden kan man se for seg at disse vurderingsformene hører sammen med ungdomsbedrift, da intensjonene er like. Likevel ser vi altså lite systematisk bruk av egenvurdering, og ingen systematisk bruk av hverandrevurdering nevnt av lærerne i min studie. Jeg kan komme på to forklaringer på hvorfor det er slik. Det ene er at begge vurderingsformer krever at man trener opp elevene i å bruke dem, før de kan fungere. Derfor er de som Wiliam sier om egenvurdering; krevende både for lærere og elev å ta i bruk (2011, s. 166-167). Den andre forklaringen er at for å ta i bruk en metode som er krevende, må læreren se behov for dette. Ungdomsbedrifter engasjerer allerede elevene i stor grad i egne læringsprosesser. De må planlegge sitt arbeid og sine mål selv, og dette kan med litt godvilje sees på som egenvurdering. Dermed er kanskje ikke behovet for en ekstra faktor for aktivere elevene i egen læring tilstede i slike prosjektformer.

5.3 Fremtidige implikasjoner

Jeg har gjennom datagrunnlaget fra intervjuene og teorigrunnlaget i min studie funnet ut at det eksisterer flere forståelser av hva entreprenørskap er, og hvordan vurdering av ungdomsbedrift bør gjennomføres. En klargjøring av forståelse for hva entreprenørskap i skolen er, vil være viktig for å kunne drive videre skoleutvikling. Lærerne er usikre på hvordan de skal sette læringsmål uten å komme i konflikt med utvikling av ikke-kognitive ferdigheter. Lærerne har alle utviklet sine egne metoder for undervisning og vurdering. Disse samsvarer mer eller mindre med lovverk og politiske intensjoner for entreprenørskap. Det vi ser er at de lokale løsningene varierer mye, selv innen det snevre utvalget i denne studien som kun består av lærere på naturbruksskoler. Det er tydelig at det er vanskelig å utvikle og gjennomføre systematisk formell undervisningsvurdering i arbeid med ungdomsbedriftsarbeid. Spesielt ser man potensialet for å utvikle kompetanse på mer systematisk bruk av vurderingsformer som feedback, egenvurdering og hverandrevurdering i arbeid med ungdomsbedrifter. Dette er utviklingsarbeid som kan gjøre lærere tryggere i rollen sin, samtidig som det bidrar til bedre læring hos elevene. Dette bør være fokus i nettverksarbeid og videreutdanning av lærere og i forskning i fremtiden.

I skrivende stund arbeides det dessuten med fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2019). Det skrives nye læreplaner for både grunnskole og videregående. De nye læreplanene skal tas i bruk fra høsten 2020 (om litt over ett år). Slik jeg har forstått det ønsker utdanningsdepartementet at det legges mer vekt på prosesser og dybdelæring, samt tverrfaglig arbeid. Disse målsettingene er gode nyheter for oss som underviser entreprenørskap. Jeg håper at mange leser oppgaven nå, i tiden hvor vi utarbeider nye læreplaner. Slik kan min studie bidra til en formulering av kompetansemål som gjør det enklere for lærere å gjennomføre entreprenørielle prosjekt som ungdomsbedrift i praksis. Kanskje får vi mindre legitimitetsproblemer med vurdering av ungdomsbedrifter når de nye læreplanene tas i bruk?

5.4 Egen vurdering av prosjektet, tilbakeblikk, prosjektets betydning for meg

Jeg forsto allerede for halvannet år siden at det var arbeidet med entreprenørskap som kom til å stå sentralt i min masteroppgave. Arbeidet med å lese teori og forsøke å formulere en problemstilling startet allerede da. Underveis har jeg reist mye rundt i Norge, blitt kjent med mange nye mennesker, både forskere og lærere med erfaring med vurdering og entreprenørskap. Jeg har gjennom lesning av mengder med forskningslitteratur og diskusjoner med kloke mennesker lært mye om både grunnleggende læringssyn som skolen i dag er basert på, og hvordan entreprenørskap har funnet sin vei inn i skolen og kommet for å bli. Noe av det mest krevende for meg er at man i masterarbeidet hele tiden må ta valg. Valg knyttet til formulering av problemstilling, hvilken forskning man skal ta med og hva man skal utelate, og så videre. Heldigvis har jeg hatt folk rundt meg som har støttet og oppmuntret meg og sagt at jeg bare må ta avgjørelsene. Men valgene er mine, og det ingen andre har kunnet tatt dem for meg. Mange ganger har usikkerheten gnaget i meg når valgene har vært vanskelige. Heldigvis angrer jeg ingen av valgene i dag. Og for egen del er det kanskje akkurat dette jeg har lært mest av. Underveis har jeg også lært mye om ulike forskningsmetoder, hvordan man rapporterer forskning og hvordan man refererer riktig. Når jeg nå skal levere denne oppgaven ser jeg at jeg nok kunne gjort mye på under halve tiden om jeg skulle gjort ett lignende arbeid igjen. Prosessen med å forstå alle detaljene har vært tidkrevende og til tider frustrerende. Samtidig er det en fantastisk følelse å ha fått det til nå som oppgaven er ferdig. Studiet i

tilpasset opplæring, og fordypning i entreprenørskap og vurdering, har økt min kompetanse som lærer. Denne kompetansen kommer godt med i videre arbeid i klasserommet, og i arbeid med skoleutvikling.

6. Oppsummering, avsluttende kommentar og refleksjoner

Forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven tok for seg hvordan lærere forstår entreprenørskap, og hvilke erfaringer og tanker de har om vurdering av entreprenørskap. Metoden for datainnsamling var dybdeintervjuer med fem lærere som har ansvar for ungdomsbedrifter, på yrkesfaglige studieretning naturbruk. Som teoretisk grunnlag har jeg brukt tidligere forskning innen entreprenørskap i utdanningen og vurdering. Satsing på entreprenørskap i utdanningen er et faktum og politisk bestemt. Lærere sitter med et ansvar for at de politiske målene blir nådd (Backström-Widjeskog, 2008, s. 74). Mange studier peker på at lærere har ulik forståelse av entreprenørskapsbegrepet. utfordringer og dilemmaer med hensyn til vurdering av entreprenørskap er belyst av forskere, men det finnes få studier som viser hva som egentlig skjer i praksis (Morselli, 2018). Siden vurdering av entreprenørskap berører flere fag og forskningsfelt er det et komplekst tema. Det er viktig med mer forskning som kan danne grunnlag for skoleutvikling. Denne studien viser at entreprenørskap enda fremstår som et noe uklart og udefinerbart begrep for lærere i videregående skole i Norge. Men det er ganske klart for alle at entreprenørskap i skolen handler om læring gjennom aktivitet. Det som er den største forskjellen, er hva lærerne tenker er det viktigste elevene sitter igjen med etter arbeidet med ungdomsbedrift. For noen er de ikke-kognitive ferdighetene som samarbeidsevne og andre sosiale ferdigheter det aller viktigste, og de ser det som helt avgjørende for annen kognitiv læring. De har en *vid forståelse* av hva entreprenørskap og ungdomsbedrift skal være. Dannelseperspektivet og utdanning til å bli et tenkende demokratisk menneske er en tydelig målsetting. En smal forståelse av entreprenørskapsbegrepet representerer en annen måte å se entreprenørskap på. Denne har stort fokus på næring og økonomiske verdier og lite fokus på ikke-kognitive evner. I dette studiet har jeg presentert en skala med fire kategorier mellom smal forståelse og vid forståelse av entreprenørskap. Informantene er plassert fordelt i disse kategoriene på bakgrunn av sin forståelse av entreprenørskap. Spesielt informantene med en vid forståelse av entreprenørskap beskriver at de synes det er vanskelig å få til god individuell vurdering av og for læring i ungdomsbedriftene. Dette trer frem i intervjuene som den største utfordringen man har som lærer for ungdomsbedrifter. Erfarne lærere har forsøkt og forsøker stadig ulike vurderingsformer uten å komme frem til noen fasit om hva som er god vurderingspraksis. Både summativ og formativ vurdering ble undersøkt og drøftet. Alle er enige om at feedback underveis er viktig, men typen feedback stemmer ofte ikke overens med hva som i forskningen

regnes som god feedback. I intervjuene ble også lærerne spurt om de benyttet andre formative vurderingsmetoder som egenvurdering og hverandrevurdering. Det viste seg at egenvurdering ble brukt tidvis, men ikke veldig systematisk. Hverandrevurdering var ikke brukt av noen av lærerne.

Ikke-kognitive ferdigheter er viktig for ansettelse i arbeidslivet, og de er tydelig etterspurt som fremtidens kompetanser. Den brede forståelse av entreprenørskap har stor vekt på disse ferdighetene. Disse kan kun tilegnes gjennom en learning-by-doing tilnærming, noe som passer godt sammen med ungdomsbedrift som metode. Å vurdere ikke-kognitive ferdigheter er imidlertid mer komplisert enn å vurdere måloppnåelse av kognitive mål. Det oppleves ikke som mulig å vurdere ikke-kognitive ferdigheter i sluttkarakteren slik lovverket er laget i dag. Samtidig mener flere av lærerne at nettopp ikke-kognitive er det viktigste målet i arbeidet med ungdomsbedrift. Karakteren som ungdomsbedrift gir viser derfor ikke alltid et riktig bilde av elevens helhetlige kompetanse. Denne oppgaven viser at lærere ikke er samstemte om hvordan de skal vurdere og snakke om vurdering av ungdomsbedrift. Og flere ytrer at vurderingsarbeidet er det vanskeligste i entreprenørskapsundervisning. Dette antyder et behov for mer kunnskap om hvordan man bruker vurdering i entreprenøriell læring. For fremtiden innebærer dette mer forskning, fortsatt fokus på lærerutdanning og videreutdanning av lærere, samt nettverksarbeid for lærere. Og på politisk nivå handler det om utarbeidelse av læreplaner, og lovverk innen vurdering, som ivaretar ulike læringssyn og metoder.

Litteraturliste

- Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill: lärares tankar om fostran till företagsamhet.* (Doktoravhandling, Åbo akademi). Hentet fra <http://www.doria.fi/handle/10024/36674>
- Berglund, K. & Holmgren, C. (2007). *Entreprenörskap skolan. Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenörskap i skolan?* (s. 97). Stockholm: Forum för småföretagsforskning.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder : empiri og teoriutvikling* (2 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5 utg.). Oxford: Oxford university press.
- Buland, T. & Sandvik, L. V. (2014). *Vurdering i skolen : utvikling av kompetanse og fellesskap : sluttrapport fra prosjektet Forskning på individuell vurdering i skolen (FIVIS).* Trondheim: NTNU program for lærerutdanning og SINTEF Teknologi og samfunn.
- Dewey, J. (1916/ 2016). *Democracy and Education* [Kindle] Hentet fra https://www.amazon.com/Democracy-Education-John-Dewey-ebook/dp/B07BW7NRWM/ref=sr_1_9?keywords=Democracy+and+Education&qid=1557743609&s=digital-text&sr=1-9
- Dewey, J. (1938/2007). *Experience and education* [Kindle] Hentet fra https://www.amazon.com/Experience-Education-Kappa-Delta-Lecture-ebook/dp/B00120954O/ref=sr_1_1?crid=9C6N10XRB0C&keywords=experience+and+education&qid=1557743890&s=digital-text&sprefix=experience+and+e%2Cdigital-text%2C389&sr=1-1
- Dobson, S., Eggen, A. & Smith, K. (2009). Innledning. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 11- 39). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eggen, A. B. (2009). *Vurdering, evaluering og læreplaner som kunnskapsområde.* I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 75- 93). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eide, O. S. (2013). *Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling: Eksempler fra skoler og mindre kystsamfunn i Finnmark.* (Doktoravhandling, Universitet i Bergen). Hentet fra <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/7664/dr.thesis-2013-odd-staale-eide.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Eide, T. H., Olsvik, V. M. & Stokke, M. (2018). *Utfordringer med prosjektbaserte læringsformer og med lærerens praksisfellesskap ved bruk av programmet Ungdomsbedrift. FOU i praksis*, (2), 85-102. Hentet fra <https://fou.portfolio.no/>
- Fjørtoft, H. & Sandvik, L. V. (2016). *Vurderingskompetanse i skolen : praksis, læring og utvikling.* Oslo: Universitetsforl.
- Haara, F. O., Jenssen, E. S., Fossøy, I. & Ødegård, I. K. R. (2016). The ambiguity of pedagogical entrepreneurship—the state of the art and its challenges. *Education Inquiry*, 7(2), 29. Hentet fra doi:<https://doi.org/10.3402/edui.v7.29912>
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. Hentet fra doi:<https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- JA Europa. (2018). *Annual report 2018.* Hentet fra http://jaeurope.org/index.php?option=com_attachments&task=download&id=803:Annual-Report-18-web
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (Red.). (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5 utg.). Oslo: Abstrakt forlag.

- Johansen, V. (2018a). Sammenhenger mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner i fem europeiske land. *Tidsskriftet FoU i praksis [elektronisk ressurs]*(2), 9-28.
- Johansen, V. (2018b). Ungdomsbedrift som arbeidsform i skolen ; EU-prosjektet Innovation Cluster for Entrepreneurship Education. *Tidsskriftet FoU i praksis*, (2), 3-7. Hentet fra <https://fou.portfolio.no/>
- Johansen, V., Eide, T. H. & Harris-Christensen, H. (2006). *Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge : kunnskapsstatus oktober 2006* (Vol. nr 19/2006). Lillehammer: Østlandsforskning.
- Järvi, T. (2012). Teaching entrepreneurship in vocational education viewed from the regional and field perspectives. *Journal of Vocational Education & Training*, 64(3), 365-377. doi: <https://doi.org/10.1080/13636820.2012.691538>
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Se mulighetene og gjør noe med dem! - Strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entreprenorskaps_strategi.pdf.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova*. (FOR-2006-06-23-724). Hentet fra <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Handlingsplan. Entreprenørskap i utdanningen 2009-2014*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/regg/rapporter/entreprenorskaps_i_uttanningen.pdf?id=2292351.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lackéus, M. (2015). Entrepreneurship in education, What, Why, When, How. Hentet fra https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lackéus, M. (2017). Does Entrepreneurial Education Trigger More or Less Neoliberalism in Education? *Emerald Group Publishing*. doi: <http://doi.org/10.1108/ET-09-2016-0151>
- Lackéus, M. (2018). "What is Value?"—A Framework for Analyzing and Facilitating Entrepreneurial Value Creation. *Uniped*, 41(01), 10-28. Hentet fra doi:<https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-01-02>
- Lackéus, M., Lundqvist, M. & Williams Middleton, K. (2016). Bridging the traditional-progressive education rift through entrepreneurship. 777-803. Hentet fra doi:<https://doi.org/10.1108/jjebr-03-2016-0072>
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever: Diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. (Doktoravhandling, Umeå Universitet). Hentet fra <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:144475/FULLTEXT01.pdf>
- Morselli, D. (2018). How do Italian vocational teachers educate for a sense of initiative and entrepreneurship? Development and initial application of the SIE questionnaire. *Education+ Training*, 60(7/8), 800-818. Hentet fra doi:<https://doi.org/10.1108/et-03-2017-0046>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>.
- NSD. *Ny personopplysningslov. Her er de viktigste endringene*. Hentet fra <https://nsd.no/personvernombud/20juli-endringer.html>
- Pedersen, O. (2015). Pedagogisk entreprenørskap som livsmestringskompetanse. (1), 61-75. Hentet fra <http://www.fpkf.no/wp-content/uploads/2017/06/Ove-Pedersen-1-2015.pdf>
- Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger*. (LOV-2018-06-15-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38>.

-
- Pittaway, L. & Edwards, C. (2012). Assessment: examining practice in entrepreneurship education. *Education+ Training*, 54(8/9), 778-800. Hentet fra doi:<https://doi.org/10.1108/00400911211274882>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasstudier* (2. utg. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Regjeringen. (2018). *Jeløya - plattformen. Politisk plattform for en regjering utgått av Høyre, Fremskrittspartiet og Venstre*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/e4c3cfd7e4d4458fa8d3d2bb1e43bcbb/plattform.pdf>.
- Reinertsen, A. (2009). Vurdering som læring innenfor en usikkerhetspedagogikk. I K. Smith (Red.), *Vurdering, prinsipper og praksis* (s. 130- 141). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2014). *Den gode oppgave* (2 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ruskovaara, E. (2014). *Entrepreneurship education in basic and upper secondary education— Measurement and empirical evidence*. (Doktoravhandling, Lappeenranta University of Technology). Hentet fra <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/101021/V%E4ikk%E4ri%20Ruskovaara%20A4.pdf?sequence=2>
- Sager, H. (2015). Thematic paper on entrepreneurial schools. Part 2: entrepreneurial learning environments and a changed role for teachers. Hentet fra <http://www.oecd.org/cfe/leed/Entrepreneurial-School-pt2.pdf>
- Sjøvoll, J. (2018). Pedagogisk entreprenørskap. *Psykologi i kommunen*(1), 9-19.
- Somby, H. M. (2017). "Vi gjør noe med – eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe anna!" : elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov. (Dokotravhandling, Høgskolen i Innlandet), Lillehammer. Hentet fra https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2472222/PhD_Hege_M_Somby_2017_HiNN.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Statistisk sentralbyrå. (2018, 26.02.2019). 06382: *Elever og lærlinger i videregående opplæring, etter kjønn, utdanningsprogram, statistikkvariabel og år*. Hentet 26.04 2019 fra <https://www.ssb.no/statbank/table/06382/tableViewLayout1/>
- Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utgave utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hva er fagfornyelsen?* Hentet 14.05 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>
- Wiliam, D. (2011). *Att följa lärande* (B. Önnerfält, Trans.). Sverige; Lund: Studentlitteratur AB.

Vedlegg 1 – Intervjuguide, semistrukturert intervju

Innledning med Informasjon	<p>Masteroppgave i tilpasset opplæring. Høyskolen i Innlandet.</p> <p>Tema og problemstilling:</p> <p>Hva legger lærerne i entreprenørskapsbegrepet og hvilke erfaringer og tanker har de om vurdering av entreprenørskap?</p> <p>Tid som skal brukes 30-60 minutter.</p>
Erfaringer	<p>Lærerens bakgrunn</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fagfelt – Hva slags fagfelt er du utdannet innen? • Yrkeserfaring • Antall år med ungdomsbedrift <p>Hvorfor startet du med ungdomsbedrift?</p> <p>Hvordan organiseres ungdomsbedrift på skolen din?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tverrfaglig? • Timetall brukt • Deltakelse på messer og lignende?
Fokusområde	<p>Hva tenker du på når du hører ordet <i>entreprenørskap/entreprenøriell læring?</i> (<i>Hva legger du i begrepet <i>entreprenørskap/entreprenøriell læring?</i></i>)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bedriftsoppstart og økonomisk verdiskaping (smal) • Ferdigheter for livslang læring (vid) • Hvorfor? <p>Hva mener du er det viktigste elevene sitter igjen med etter ett år med ungdomsbedrift?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mål i undervisningen? • Kunne gjennomføre oppstart av bedrift eller entreprenørielle ferdigheter • Viktigheten av kompetansemål i læreplan kontra sosiale mål? • Hvorfor? Annet/ flere tanker?

	<p>Hvordan driver du undervisvurdering (uten karakter)?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hva legger du vekt på i veiledning? • Egenvurdering? • Hverandre vurdering?
	<p>Hva legger du vekt på i karaktervurderinger?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke typer arbeid vurderer du med en karakter? (prøve, presentasjon, forretningsplan osv) • Føler du at alle får uttelling for det de er gode på i sin karakter? Bli karakterene rettferdige? Hvorfor
	<p>Mener du ungdomsbedrift passer like godt for alle typer elever?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Evt. hvem har mest/ minst utbytte? • Hva kan endres for å gi dem med lite utbytte bedre utbytte? <p>Tilpasset opplæring</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan føler du at metoden ungdomsbedrift gir deg mulighet til å tilpasse undervisningen til den enkelte elev? • Anerkjennelse • Får eleven bruke sine talent og kunnskaper • Motivasjon
	<p>Hva synes du/dere ellers om undervisningsmetoden?</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilke muligheter gir det • Hva er vanskelig • Mest fordeler eller ulemper
Oppsummering	<p>Oppsummere det som er snakket om</p> <p>Er det noe mer du ønsker å tilføye?</p> <p>Noe du har kommet på som jeg ikke har spurt om?</p>

Vedlegg 2 – Informasjon og samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

Tilpasset opplæring – vurdering av entreprenøriell læring (ungdomsbedrift)

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få bedre forståelse for hvordan lærere forstår entreprenørskapsbegrepet og hvordan de mener dette reflekteres i deres vurderingspraksis. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er ett masteroppgave som er siste del av studiet master i tilpasset opplæring ved Høyskolen i Innlandet (INN), avdeling Hamar. Hensikten med studien er å gi en bedre forståelse av hvordan lærere forstår entreprenørskapsbegrepet og hvordan de mener dette reflekteres i deres vurderingspraksis. Hovedproblemstilling er «**hvordan vurderer lærere ungdomsbedrift?**»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Bente Elisabeth Ryen, lærer ved Skjetlein vgs og student ved INN er ansvarlig for prosjektet. Veileder ved INN er Hege Merete Somby. Samarbeidspartner er Ungt Entreprenørskap Norge.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er lærer som har ansvar for ungdomsbedrift i programfaget naturbruk. Du har noe erfaring med vurdering av elever som jobber med ungdomsbedrift.

Hva innebærer det for deg å delta?

Det blir avholdt ett semistrukturert intervju på ca. en time på din skole (eventuelt på avtalt sted). Intervjuet vil ha form som en samtale hvor intervjuer styrer samtalen innom en del temaer som er planlagt på forhånd rundt tema entreprenørskap. Intervjuet kan enten foregå i fokusgruppe (du og lærere du samarbeider tett med) eller alene. Planen er å avholde intervjuer i desember og januar. Jeg tar lydopptak og notater fra intervjuet. Frist på for å melde interesse for prosjektet er 15.november.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- *Deltakere skal anonymiseres i alle publikasjoner. Enkelte uttalelser vil gjengis, men endres om det inneholder informasjon som kan identifisere informant. Skole eller sted i landet vil ikke nevnes. Dere får mulighet til å lese gjennom før publisering om ønskelig.*
- *Kun undertegnede og eventuelt veileder ved Høyskolen i Innlandet vil ha tilgang på lydopptak.*
- *Lydopptak og notater oppbevares på data/ server som er passordbeskyttet, og hvor kun undertegnede har tilgang. Navn og kontaktopplysninger vil bli erstattet med koder som oppbevares separat fra øvrige data.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.mai 2019. Innen 2 måneder etter avsluttet prosjekt vil personopplysninger og optak slettes.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Høgskolen i Innlandet, Hege Merete Somby hege.somby@inn.no (veileder)
Bente Elisabeth Ryen, bente.ryen@gmail.com, 90643243 (student og ansvarlig for prosjektet)
- Vårt personvernombud: Høgskolen i Innlandet hans.nyberg@inn.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Eventuelt student

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Tilpasset opplæring – vurdering av entreprenøriell læring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2019

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Godkjenning på søknad til NSD

NSD Personvern

23.11.2018 15:03

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 975476 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.11.2018. Behandlingen kan starte.

MELD ENDRINGER

Dersom behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2019.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Belinda Gloppen Helle
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)