



3. pris for beste logo gikk til Rewind UB fra Storhamar videregående skole

## Entreprenørskap i utdanningen:

"Hvordan tilegner elever seg kompetanse i faget  
entreprenørskap og bedriftsutvikling 1  
i den videregående skolen?"

av

**Per Inge Bergan**

# Sammendrag

Entreprenørskap er et stort og viktig satsingsområdet i utdanningen både i Norge og i EU. Norge har som målsetting å bli et av de mest innovative land i verden. Det er et ambisiøst mål som krever en langsiktig strategi og solid planlegging innen både næringsliv, forskning og ikke minst utdanning på en måte som omfatter hele samfunnet. Denne oppgaven tar for seg entreprenørskap i utdanningen, og setter søkelys på den videregående skolen ved å undersøke et av de fag som gis som tilbud innen entreprenørskap.

Regjeringen har laget en handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen (EiU), med konkret målsetting for entreprenørskapsutdanningen for både grunnskole, videregående skole og høyere utdanning. Regjeringens ambisjoner er at elevene skal utvikle både kunnskaper, holdninger og ferdigheter som ledd i denne opplæringen, og gjennom det utvikle og styrke sin kompetanse innen entreprenørskap.

Denne oppgaven har satt søkelyset på faget entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 (EBU1), et fag som gis som tilbud som valgfag på studiespesialisering og påbygg for yrkesfag i den videregående skolen. I denne oppgaven har jeg sett nærmere på hvordan elevene skaffer seg kompetanse i faget entreprenørskap og bedriftsutvikling 1. Jeg har ved hjelp av en kvalitativ undersøkelse intervjuet tre fokusgrupper ved tre forskjellige videregående skoler med i alt 18 elever om hvordan denne kompetansetilnærmingen foregår i den videregående skolen i faget entreprenørskap og bedriftsutvikling 1.

Undersøkelsen min avdekker flere funn som etter min mening kan være av interesse både for lærere som underviser i entreprenørskap, for skoleeiere og skolemyndigheter som skal legge strategi for entreprenørskap i utdanningen for de videregående skoler. Elevene ønsker seg gjennomgående mer teorigjennomgang i faget EBU1, slik at det gir rom for både teori og praksis i deres søken etter kompetanse i entreprenørskap og bedriftsutvikling 1. Deltagelsen i ungdomsbedrifter (UB) derimot, ser ut til å være en svært positiv erfaring for mange av elevene og er med å styrke deres kompetanse innen faget EBU1. Men samarbeid i UB-arbeidet er et så avgjørende moment, at skoleeiere i samarbeid med Ungt Entreprenørskap (UE), kanskje bør se på om det er noe som kan gjøres for å unngå at elever faller utenfor eller ikke får til det viktige UB- samarbeidet som er så avgjørende i faget EBU1.

# Forord

Denne masteroppgaven er på 30 studiepoeng og utgjør avslutningen på et masterprogram i innovasjon og næringsutvikling på Høgskolen i Lillehammer. Det har vært lærerike år, og spennende for en praktiserende lærer å sette seg på skolebenken på nytt. Her har jeg møtt unge studenter i begynnelsen av 20-års alderen med pågangsmot og ambisjoner, men også godt voksne studenter med bakgrunn fra både offentlige etater og næringsliv, som har hatt et ønske om både faglig påfyll og grunnlag for videre karriere. Dette har vært berikende og gitt motivasjon til nye år i skolen. Oppgaven som er bygd på kvalitativ metodebruk, har gitt meg mer kunnskap om metodebruk og bruk av fokusgrupper som intervjuform.

Entreprenørskap er et spennende fagfelt som engasjerer meg. Jeg startet mine studier med det formål og en drøm om selv å gå inn i næringslivet, men slik ble det ikke. Det nærmeste jeg kom, var at jeg ved siden av annen jobb startet en liten virksomhet, Doc Tech, sammen med to venner som er leger. Etter noen få år uten nevneverdige inntekter, begynte virksomheten å tape penger og ble derfor avvirket. Men erfaringen var god, og den gav inspirasjon til å fordype seg i emner om entreprenørskap og innovasjon og å bruke det i undervisning i videregående skole. Jeg har nå vært ansatt i den videregående skolen i 5 år, hvor jeg de siste tre årene har hatt undervisning i faget entreprenørskap og bedriftsutvikling. Faget har som målsetting å gi elevene kunnskap både om emnet entreprenørskap og samtidig gi erfaring med å starte og drifte det vi kaller en ungdomsbedrift. Det er dette oppgaven min handler om. Hvordan tilegner elevene i den videregående skole seg kompetanse i dette faget?

Jeg vil takke de lærerne som lot meg få innpass og motiverte egne elever til å være med i intervjurunder med såkalte "fokusgrupper" på i alt tre videregående skoler i Hedmark. Jeg håper de bringer takken videre til de elevene som gjennom dette ble involvert i prosjektet mitt. En stor takk også til min veileder Randi Bredvold på HiL for konstruktiv kritikk og god og tydelig veiledning underveis. Det har vært til stor motivasjon for å få fullført oppgaven. Jeg retter også en takk til mine aller nærmeste, til min kone Anne L Bergan, for at hun lar meg studere ved siden av jobb og familieliv. Takken går også til min far og tidligere høgskolelektor Inge Bergan, for hans utrettelige innsats som korrekturleser og støttespiller innen pedagogiske emner.

Hamar, September 2014

# Innhold:

## Sammendrag

<b>1 Innledning</b> .....	6
1.1 Entreprenørskap som strategi i Norge.....	6
1.2 Avgrensning av problemstilling.....	7
1.3 Formål.....	8
1.4 Oppgavens videre oppbygning.....	9
<b>2 Teorigrunnlag</b> .....	9
2.1 Begrepsavklaringer.....	10
2.1.1 Entreprenørskap.....	10
2.1.2 Kompetansebegrepet.....	12
2.1.3 Entreprenørskap i utdanningen.....	13
2.1.4 Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 som fag.....	14
2.1.5 Ungdomsbedrift (UB) og Ungt entreprenørskap (UE).....	15
2.2 Entreprenørskap i undervisning og pedagogisk tenkning.....	16
2.2.1 Norske erfaringer knyttet til entreprenørskap i skolen.....	17
2.2.2 Svenske erfaringer knyttet til entreprenørskap skolen.....	19
2.2.3 Erfaringer knyttet til entreprenørskap i EU.....	20
2.3 Pedagogisk forankring og strategi for entreprenørskap i undervisningen.....	21
2.4 Paradigmeskift i entreprenørskapsutdanningen.....	24
2.5 Utvikling av faget Entreprenørskap og Bedriftsutvikling.....	26

<b>3 Metode</b> .....	29
3.1 Vitenskapelig forankring.....	29
3.2 Kvalitativ metode.....	29
3.3 Forskningsperspektiv med hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming.....	30
3.4 Intervju med bruk av fokusgruppe.....	31
3.5 Søke om tillatelse.....	32
3.6 Utvalg.....	33
3.7 Gjennomføring av undersøkelsen.....	34
3.8 Ethiske utfordringer i undersøkelsen.....	35
3.9 Bearbeiding av data.....	36
<b>4 Analyse av data og funn</b> .....	37
<b>5 Diskusjon og tolkning av resultater</b> .....	42
5.1 Elevenes ønsker om både teori og praksis.....	42
5.2 Elevenes erfaring med UB metoden.....	46
5.3 Elevenes faglig utvikling.....	49
<b>6 Oppsummering og konklusjon</b> .....	51
6.1 Konklusjon og svar på problemstilling.....	51
6.2 Avsluttende refleksjoner.....	53
<b>Kilder og vedlegg</b> .....	54

# 1. Innledning

## 1.1 Entreprenørskap som strategi i Norge.

I Kongens trontale 11. oktober 2005 uttalte H M kong Harald at de viktigste målene i næringspolitikken til regjeringen Stoltenberg «å legge til rette for innovasjon og omstilling, øke verdiskapingen samt å videreutvikle velferdssamfunnet. Målet er at Norge skal bli et av verdens mest nyskapende land». (Statsbudsjettet, 2006)

Norske myndigheter har med andre ord visjoner om at det norske samfunn skal bli mer innovativt og har i planer de senere år laget en rekke utredninger og offentlige planer på dette feltet. Det er ønskelig at hele samfunnet får en mer nyskapende og entreprenøriell holdning, hvor det å starte nye virksomheter er viktig. Med vårt kostnadsnivå er vi nødt til å tenke nytt for å beholde vår kjøpekraft og velferdsnivå når oljen på sikt blir borte. Det satses derfor stort på nyvinning og entreprenørskap, og i denne prosessen er strategien å starte med den oppvoksende slekt, altså med barn og unge i skolen. Entreprenørskap i skolen er derfor både et høyaktuelt og konkret tema.

I det norske statsbudsjettet i 1996 ble entreprenørskap for første gang var løftet frem som et satsingsområde. Entreprenørskap har siden fått et økt fokus innen en rekke ulike sektorer i samfunnet vårt, noe det har vært en bred politisk enighet om. Norge har satt seg høye ambisjoner om at vi skal bli et ledende land internasjonalt innen fagfeltet entreprenørskap, noe som tydeliggjøres både når det gjelder forskning og utdanning. Målsettingen til norske myndigheter var at innovasjon og nyskapingskompetanse skulle være integrert i alle fagområder i høyere utdanning innen 2012 (KD, 2009). Hele 21 norske høyskoler og universitet hadde tilbud innen fagområdet entreprenørskap i 2008, kan Jessica Aglaia Granly fortelle som fullførte sin master innen samme emne høsten 2013. Det har vært gjort en del forskning på fagfeltet entreprenørskap, også forskning på hvordan entreprenørskapsopplæringen i Norge fungerer og hva det gir av resultater, noe jeg vil komme tilbake til senere i oppgaven.

Det er vanlig å tilnærme seg utdanning innen entreprenørskap på tre måter, ifølge Spilling; utdanning **om**, utdanning **for** og utdanning **gjennom** (Johansen & Støren, 2014, s. 37). Mye av forskningen har vært konsentrert om de siste to områdene, knytter til kunnskap **for** og ikke minst **gjennom** etablering av ungdomsbedrifter (UB), en metode som har fått stort fokus som

undervisningsmetode i norsk entreprenørskapsopplæring. Det er det Spilling begrunner som "utdanning med fokus både **for** entreprenørskap i det "å utvikle kunnskap og ferdigheter". Men også utdanning **gjennom** entreprenørielle prosesser, som et virkemiddel for å oppnå bestemte læringsmål" (ibid). Utdanning **om**, hvor man lærer om entreprenørskap som et samfunnsmessig fenomen, er ikke så sterkt tilstede i norsk entreprenørskapsutdanning, ifølge Spilling (ibid).

Som lærer i den videregående skole med fagbakgrunn innen økonomi og samfunnsfag, har jeg de siste årene undervist i faget "Entreprenørskap og bedriftsutvikling". Dette er noe av bakgrunnen for at jeg har latt meg inspirere til å ta et dypdykk og skrive en masteroppgave om emnet entreprenørskap med tittelen; *"Hvordan tilegner elever seg kompetanse i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 i den videregående skolen?"*

## 1.2 Avgrensning av problemstilling

Entreprenørskap er et innholdsrikt fagområde. Det strekker seg over tre delområder og favner emner både på individ-, organisasjons- og samfunnsnivå. Innledningsvis vil jeg ønske å kommentere alle disse områdene, for å gi et perspektiv og en oversikt. I denne oppgaven vil jeg først og fremst fokusere på individnivå, i det jeg ved hjelp av en kvalitativ undersøkelse intervjuer tre fokusgrupper av elever på den videregående skolen. Oppgaven vil naturlig nok berøre entreprenørskap på organisasjonsnivå siden den omhandler skolehverdagen på enkeltskoler i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1, samt også i en overbygning på samfunnsnivå ved at den viser til den strategiske satsingen som skolemyndighetene har satt som ramme for faget.

Når elevene i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 driver Ungdomsbedrifter (se kap. 2.1.4), er det et interaktivt møte mellom mennesker. Det er en kreativ prosess som vokser frem i en elevgruppe eller et team av elever som møter både utfordringer og problemer i sin streben etter å etablere noe nytt. Med dette som utgangspunkt vil jeg søke å finne svar på problemstillingen; "Hvordan tilegner elever seg kompetanse i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 i den videregående skolen?"

Kompetanse er et sentralt begrep for norske skolemyndigheter. Kompetanse sier noe om kvalifikasjoner, men også noe om evner og holdninger. Det å klare å løse en vanskelig

oppgave eller å utføre et arbeid, handler om både teoretisk og praktisk kompetanse. I faget entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 ønsker myndigheter både å gi elevene kunnskap om entreprenørskap, men også utvikle elevenes evner til å starte og drive virksomheter. Med andre ord forutsetter kompetansemålet i faget både teoretiske og praktiske ferdigheter og kvalifikasjoner, noe som vil være bærende gjennom hele oppgaven.

Opgaven med problemstillingen som foreligger, er avgrenset til å gjelde kvalitative undersøkelser ved tre videregående skoler, men dette er også noe jeg vil komme nærmere tilbake til.

### **1.3 Formål**

Jeg har vært lærer i den videregående skole de siste 5 årene innen fagfeltet økonomi og samfunnsfag. Gjennom mitt arbeid i den videregående skole har jeg blitt møtt med samfunnets ønske og formål om å sette søkelys og fokus på innovasjon og entreprenørskap. Jeg ble først kjent med entreprenørskap som begrep midt på 1990 tallet da jeg tok noen kurs på Norges Markedsføringshøgskole/BI rettet mot etablering av små og mellomstore bedrifter. Midt på 2000 tallet var jeg knyttet til Universitetet ved Karlstad og tok en Magistereksamen i Innovasjonsledelse på 60 poeng. Interessen for Entreprenørskap har siden fulgt meg i flere år, og de siste 3 årene har jeg undervist i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1. Jeg har blitt godt kjent med Ungdomsbedriftsmetoden UB, fordi vi på Hamar katedralskole har årlig mellom 40 og 50 registrerte ungdomsbedrifter.

Ungdomsbedriftsmetoden har fått en solid plass og det er foretatt en god del forskning på hvilken effekt dette har på elevene, både underveis og i etterkant av endt skolegang. Dette er også noe jeg kommer sterkere tilbake til i min oppgave. Faget EB1 har et litt annet utgangspunkt, siden elevene både skal tilegne seg fagkunnskap innen emnet entreprenørskap og benytte denne lærdommen i praksis ved å starte ungdomsbedrifter.

Interessen for start og drift av ungdomsbedrifter er spennende og interessant, men det kan se ut til at teoridelen i faget, kan komme litt i skyggen av en mer praksisrettet tilnærming. Dette har skapt en interesse for å gå litt mere i dybden i form av en kvalitativ undersøkelse med elevene i fokus. Det trenger ikke være noen motsetning mellom teoribasert, tradisjonell undervisning og det å praktisere lærdommen i en aktiv prosess med oppstart og drift av



ungdomsbedrifter. Men jeg ønsker å få vite mer om hva elevene selv mener om dette. Hvordan mener de at de best tilegner seg kompetanse i faget entreprenørskap og bedriftsutvikling 1? Med dette som utgangspunkt har jeg ønsket å sette fokus på hvordan elevene tilegner seg kompetanse i faget EB1.

## **1.4 Oppgavens videre oppbygning**

Oppgaven består av i alt seks kapitler, foruten oversikt av kilder og vedlegg:

Kapittel 1 inneholder en innledning med presentasjon av oppgavens tema, formål, aktualitet, forskningsspørsmål og avgrensning.

Kapittel 2 gir en oversikt over teorigrunnlag med begrepsavklaringer. samt de forskrifter og tidligere forskning som er kjent rundt temaet.

Kapittel 3 viser til den vitenskapelig forankringen, grunnlaget for metoden og forskningsdesignet. Hvordan ble undersøkelsen gjennomført?

Kapittel 4 tar for seg selve undersøkelsen, bearbeider data og drøfter undersøkelsens funn.

Kapittel 5 omhandler tolkning og diskusjon av de funn undersøkelsen gir.

Kapittel 6 gir en avsluttende refleksjon og konklusjon rundt undersøkelsen og oppgaven.

Kilder og Vedlegg gir oversikt over hvor jeg har hentet sitater, teori og metode, og som jeg mener bør ligge ved som tilleggsinformasjon.

## **2. Teorigrunnlag**

I dette kapittelet vil jeg gi en oversikt over det teorigrunnlaget jeg legger til grunn for oppgaven og den problemstilling jeg har valgt. Videre vil jeg forsøke, ved hjelp av kjente forfattere, å formidle hvilken strategi myndigheter legger til grunn for entreprenørskapsutdanningen, samt hva flere fagpersoner mener bør endres for at vi som samfunn skal bevege oss i en riktig retning. Men jeg vil starte med en definisjonsavklaring av begrepene

entreprenørskap og entreprenørskap i skolen, gi en redegjørelse for fagplan og rammebetingelser for faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1, samt forklare hva som menes med Ungt Entreprenørskap og ungdomsbedriftsmetoden som jeg vil benytte som sentrale elementer i oppgaven.

## 2.1 Begrepsavklaringer

### 2.1.1 Entreprenørskap

Begrepet *entreprenør* kommer fra det fransk ordet *entreprendre* og finnes i skrift allerede på 1700 tallet, i betydningen: "foreta seg noe, komme i gang med noe, levere på bestilling" (Otterborg, 2011, s.24). Schumpeters definisjon av entreprenørskap er «å skape utvikling i næringslivet gjennom nye kombinasjoner" (Spilling, 2006, s. 22). Dette kan skje ved "introduksjon av et nytt produkt eller ny kvalitet av et produkt, introduksjon av ny produksjonsmetode eller ved å gå inn i et nytt marked". Videre kan det også skje ved "utnytting av en ny type råvare eller et halvfabrikat eller ved hjelp av ny organisering av en næring" (ibid).

Entreprenørskap kan også ifølge Shumpeter, defineres som «å gjøre nye ting eller å gjøre kjente ting på nye måter» (ibid). Shumpeters forståelse av begrepet, som han formidlet gjennom sine teorier allerede tidlig på 1900-tallet, er sett på som den klassiske måten å definere begrepet, knyttet til økonomisk utvikling, hvor vekst, verdiskaping og sysselsetting er sentrale nøkkelord. Et sentralt element i Shumpeters teorier var *entreprenøren*, som skulle finne nye løsninger, skaffe nødvendige ressurser og sette nye virksomheter gang. Senere i hans teorier kom det en større forståelse for de store foretak og hvilken viktig betydning forskning og FoU-avdelinger hadde som drivkraft til nyskapingen og nyutvikling.

I nyere tid har Richard Florida kastet nytt lys over begrepet *entreprenørskap* gjennom sin teori om det han kaller "The Creative Class" (Florida, 2002). Hans teori som tilsynelatende kan ligne på Shumpeters, er også opptatt av det kreative individet, og spesielt av de som lykkes med å skape nye virksomheter. Men Florida går videre og løfter perspektivet til et samfunnsnivå, hvor de samfunn som klarer å knytte til seg det han kaller den kreative klasse, de med høy utdanning og kulturstillinger, vil medvirke til positiv fremgang innen nytenkning og *entreprenørskap*.

Som grunnlag for denne oppgaven vil jeg holde fast ved en klassis

k forståelse av begrepet entreprenørskap, knyttet til økonomisk utvikling, hvor Shumpeters opprinnelige teori var fokuset på å starte nye virksomheter (Johansen & Støren, 2014, s. 34). Når Shumpeter senere utvikler sin teori og gir et bredere perspektiv og uttaler at "innovasjoner både kan skje gjennom endringer i bestående virksomheter så vel som ved å starte nye virksomheter" (ibid), får entreprenørskapsbegrepet et langt bredere grunnlag. Det gir grunnlag som løfter frem entreprenøren som en endringsagent (ibid), knyttet til endringsprosesser mer generelt. Min forståelse av begrepet vil derfor ha det klassiske utgangspunktet, men løfter frem entreprenørskap i en noe videre betydning, knyttet til utviklingsprosesser i samfunnet (ibid).

Slik jeg forstår teoretikerne, er det mye fokus på enkeltindividet som har vært perspektivet i mye av den klassiske teorien rundt begrepet entreprenørskap. Når Schumpeter viser til hvor viktig det er å skape muligheter gjennom å kombinere ressurser på en ny måte, er dette noe som ofte skjer i utvikling og samspill mellom flere aktører. Derfor er studier av nettverk sentralt i forbindelse med entreprenørskap, bekrefter Johannisson (Johansen & Støren, 2014, s. 34). Det utvikler perspektivet og åpner for at det er "nær sammenheng mellom dominerende holdninger og adferd i et miljø og omfang av entreprenøriell aktivitet"(ibid), slik jeg også tidligere har nevnt at Florida har vært opptatt av.

Det er en kjent sak at enkelte miljøer har vist en sterkere entreprenøriell holdning enn andre. Industrieventyr og suksesshistorier fra både Japan, Italia, USA, og også områder i Norge har vært nevnt som eksempler og dannet grunnlag for forskning. Nye teorier er lansert, uten at jeg konkret og entydig kan vise til hva som gjør et miljø mer innovativt og entreprenørielt enn andre. De fleste er enige om at holdninger, atferd og mer grunnleggende forhold som næringsstruktur og kulturelle og sosiale forhold er viktig. I den sammenheng er det også nødvendig at vi som samfunn forstår vårt samfunnsansvar og prøver å formidle holdninger og atferd, som i større grad er rettet mot entreprenørskap, og som dermed bidrar til å fostre entreprenørielle egenskaper. Derfor er det nødvendig at samfunnet legger til rette for dette gjennom å utvikle et utdanningssystem som formidler holdninger og egenskaper innen entreprenørskap (Johansen & Støren, 2014, s.34-35).

I tilknytning til begrepsavklaringen rundt begrepet entreprenørskap, kan det være nyttig å også beskrive begrepet innovasjon, som ikke er synonymt med entreprenørskap. Men av og til

brukes begrepene om hverandre og de overlapper til dels hverandre. EU beskriver innovasjon som utvikling av:

"nye eller vesentlig forbedrede produkter, varer eller tjenester, introdusert i markedet eller introduksjon av nye eller vesentlige forbedrede produksjonsteknologi/- metoder og metoder for levering av varer og tjenester" (Teknisk Ukeblad, 2006).

Entreprenørskapsbegrepet er først og fremst knyttet til egenskaper, holdninger, ferdigheter og prosesser, mens innovasjon som begrep blir brukt både om nyskappingsprosesser, men kanskje enda mer knyttet til konkrete produkter og det å utvikle noe nytt i teknisk eller funksjonell forstand. Resultater av disse prosessene er ikke minst en kommersialiseringen av nyskapingen. Formålet eller målsettingen er for begge begrepene å omsette ideen til målrettet aktivitet .

## **2.1.2 Kompetansebegrepet**

Kompetansebegrepet er viktig og sentralt for denne oppgaven. Derfor er det også viktig å gi en nærmere definisjon på hva jeg legger i kompetansebegrepet. Noen har sagt at skal en forandre et samfunn, må en starte med den oppvoksende slekt. Med andre ord er det en klar sammenheng mellom samfunnets mål og individuelle mål som får sitt uttrykk i skolemyndighetenes strategi og planer for elevene både i grunnskole, videregående skole og innen høyere utdanning.

Vi skiller mellom formell og uformell kompetanse, hvor den formelle er dokumenterte kunnskaper og ferdigheter individet har ut fra bestemte kriterier. Uformell kompetanse derimot er den kompetanse et menneske skaffer seg gjennom sosialisering og i møte med andre mennesker. Jeg viser til NOU 23 (1986, s. 22), hvor kompetansebegrepet er delt i en formell og en uformell kompetanse. NOU definerer her kompetanse som kunnskaper, ferdigheter, innsikt, erfaringer og holdninger som gjør en i stand til å mestre for eksempel en situasjon eller en oppgave.

Den utvidede didaktiske modellen til Pedersen (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 160), som jeg har presentert i min teoridel (kap 2.5), er en sentral modell i min oppgave. Det er naturlig å se på de ytre didaktiske kategoriene som den ramme som skaper den formelle kompetansen, mens de indre didaktiske kategorier er lettere å betrakte som den uformelle kompetansen. Slik jeg

forstår kompetansebegrepet er det de ytre didaktiske kategoriene (formell kompetanse), som via samarbeid med indre didaktiske kategorier skal utgjøre det som blir den reelle kompetansen for elevene i faget EBU1.

### **2.1.3. Entreprenørskap i utdanningen**

Hvordan skal jeg så nærme meg begrepsavklaring med tanke på entreprenørskap i utdanningen? Kunnskapsdepartementets strategidokument "Se mulighetene og gjør noe med dem - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 - 2008", (s. 7): "Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng."

En svensk doktoravhandling rundt temaet beskriver "Entreprenöriellt lärande" slik: "Det är en lärandeform i hvilket eleven i samspel mellan skola och näringsliv får arbeta med verklighetsförankrade uppgifter. I den entreprenöriella lärandeformen är föreställningen att kunskaper, gällande elevers kompetenser, förmågor och förhållningsätt, ska utvecklas" (Otterborg, 2011, s. 25-26). Det forventes at elevene skal "styrke troen på seg selv ved å lære seg å jobbe selvstendig, bryte et samhandlende mønster og ta ansvar for å løse problem på eget initiativ. Videre forventes det at elevene skal lære seg å være kreativ, fleksibel og kunne samarbeide med andre og ikke minst se muligheter og gjøre noe med dem" (ibid)

For å kunne nærme oss begrepet entreprenørskap i utdanningen bedre, er det naturlig å vise til oppdelingen; "utdanningen om, utdanning for, og utdanning gjennom entreprenørskap" (Johansen & Støren, 2014, s. 37). I denne tredelte oppdelingen, viser Spilling til "den første tilnærmingen - Utdanning om entreprenørskap", som tar for seg kunnskap om entreprenørskap som en samfunnsmessig utfordring, og hvor viktig det er at samfunnet ser hvilken viktige rolle og betydning entreprenørskap har for utviklingen i samfunnet. Til dette perspektivet er det viktig å sette fokus på utviklingsprosessene i næringslivet med kunnskap om hvem som er tilbøyelig til å bli entreprenør, hva som kan være motiv for utvikling av entreprenørskap og hvordan slike prosesser foregår (ibid).

Den andre tilnærmingen, slik Spilling beskriver det, "er utdanning for entreprenørskap", og gjelder "utvikling og trening av kunnskap og ferdigheter som gir grunnlag for å starte og drive et selskap"(ibid). Her møter man mer tradisjonell bedriftsøkonomisk utdanning og kunnskap som knyttes til ferdigheter i budsjettering og regnskap, kunnskap om markedsplaner og

strategi rundt markedsføring, men også forretningsideer og kunnskap om en helhetsforståelse med forretningsplaner og hva det innebærer. I dette perspektivet om utdanning for entreprenørskap møter en det pensum som foreligger i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1. Dette vil jeg komme tilbake til.

Det siste perspektivet i denne tredelingen av begrepet entreprenørskap i utdanningen er "utdanning gjennom entreprenørskap, som innebærer entreprenørielle prosesser som et virkemiddel for å oppnå bestemte læringsmål" (ibid). I dette perspektivet møter man ungdomsbedriftsmetoden, som er blitt et viktig virkemiddel i entreprenørskapsopplæringen i Norge, og som er blitt kjent gjennom Ungt Entreprenørskap som jeg presenterer i kapittel 2.1.4. Denne metoden brukes også som en del av undervisningen i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1.

Som avslutning på begrepsavklaringen om entreprenørskap i utdanning vil jeg benytte handlingsplanen for entreprenørskap i utdanning (2009 - 2014, side 7):

"Entreprenørskap handler om å etablere ny virksomhet, og om evnen til å se muligheter og gjøre noe med dem innfor en rekke områder i samfunnet. Entreprenørskapskompetanse er relevant for alle områder i arbeids- og næringslivet, både innfor nye og etablerte virksomheter. I tillegg er blant annet frivillige organisasjoner, bistands- og utviklingsarbeid og kultursektoren viktige samfunnsområder hvor entreprenørskap og innovasjonsprosesser er aktuelt. Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og kommunal- og regionaldepartementet mener det er viktig å ha en bred innretning av satsingen på entreprenørskap i utdanningen.

Entreprenørskapskompetanse er relevant for alle områder i arbeids- og næringslivet, både innenfor nye og etablerte virksomheter. Entreprenørskap i utdanningen kan være både teoretisk og praktisk orientert. Opplæring i Entreprenørskap kan organiseres som et eget fag eller integreres som arbeidsform i andre fag. Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter. Gjennom entreprenørskap i opplæringen kan en også videreutvikle personlige egenskaper og holdninger. Undervisningen kan fokusere på å fremme kunnskap om det å starte egen bedrift og om innovasjon og nyskapsprosesser i eksisterende bedrifter".

## **2.1.4 Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 som fag**

Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 er et valgfag på videregående skole. Tilbudet gis til elever på studiespesialisering og elever som tar påbygg for å få studiekompetanse etter endt yrkesfaglig utdanning Vg2. Hovedområdet *Entreprenørskap* handler om begrepet entreprenørskap i en sosial, kulturell og økonomisk sammenheng og hvilken rolle entreprenørskap spiller for idéutvikling og verdiskaping. Sentralt i hovedområdet er

identifikasjon av muligheter, kreativitet, nettverk, etikk og miljø (Utdanningsdirektoratet, 2014). Fagplanen er lagt med i sin helhet som vedlegg, og vil kjennetegnes ved forkortelsen EBU1. Blant våre 440 videregående skoler rundt i Norge, er det 18% som tilbyr dette faget EBU1 (Hagen & Johansen,2012, s. 20).

### **2.1.5 Ungdomsbedrift (UB) og Ungt Entreprenørskap (UE)**

En ungdomsbedrift er vanligvis en gruppe på 3 til 8 elever (noen ganger flere), som sammen etablerer en bedrift. Ungdomsbedriften registreres hos Ungt entreprenørskap og i enhetsregisteret i Brønnøysund. Formålet med ungdomsbedriften er at elevene gjennom skoleåret skal etablere, drive og avvikle en reell virksomhet. Dette gjør de ved å etablere et eget styret, fordele og ansette daglig leder, markedsfører, salgssjef, regnskapsansvarlig og de roller de mener er hensiktsmessig for virksomheten. UB drifter sin virksomhet med støtte fra lærer, mentorer fra lokalt næringsliv og Ungt entreprenørskap Norge. Hvis det ved avvikling av virksomheten kan vises til et overskudd, fordeles dette mellom deltagerne og elevene selv.

I Norge finnes UB programmene i 300 av 430 skoler (Granly, 2014). Granly gjennomførte en kvantitativ undersøkelse blant 133 elever som drev UB fordelt på 6 videregående skoler i Hedmark, Rogaland og Vestfold, og kan vise til at det er 200 000 europeiske elever som hvert år er involvert gjennom The Company program (tilsvarende UB i norsk sammenheng). Forskning viser at bruk av UB er mer utbredt i yrkesfag (9%) enn i studie- forberedende utdanningsprogram (3%).

Ungdomsbedriftsmetoden (UB) drives i regi av Junior Achievement - Young Enterprise (JA-YE) Norway. Denne virksomheten, som i Norge er landsdekkende og driver sin virksomhet på ideell basis, er kjent under navnet Ungt Entreprenørskap (UE). Ungt Entreprenørskap som ble startet i 1997, har et nasjonalt sekretariat og driver sin virksomhet ut i fra 17 lokale fylkeskontorer. UE Hedmark har sitt lokale kontor på Hamar og leier lokaler på Hamar katedralskole og driver med sine 5 ansatte en spennende og interessant virksomhet med fokus på entreprenørskapsutdanning i Hedmark. Ungt Entreprenørskap er en del av den europeiske organisasjonen JA-YE Europa og samarbeider med søsterorganisasjoner i mer enn 40 land i Europa

Det er skoleeier, fylkeskommunen, som kommer med både forventning og tildels krav om at skolen skal drive med entreprenørskapsopplæring og ungdomsbedrifter i regi av Ungt entreprenørskap. I yrkesfagene, hvor UB-metoden har størst utbredelse (se ovenfor), har de både tid og forholdsvis gode muligheter til dette. En dag pr hver uke kan elevene på yrkesfag arbeide 8 timer i uken med sin UB. I faget EBU1 følger også elevene programmet til UE med de kurs og arrangement som arrangeres i deres regi, men her har elevene ofte timene fordelt på flere dager og de er redusert til 5 timer pr uke. I EBU1 bruker elevene også mye tid på UB, men her kommer også forventinger og krav om gjennomgang av pensum og den fagplan som foreligger i faget.

De yrkesfagelevne som praktiserer UB metoden på yrkesfaglige studieretninger, og det er de det er flest av, har ikke et pensum som skal gjennomgås. De har heller ikke muligheten til å komme opp til eksamen. I faget EBU1, som gis som tilbud på studiespesialisering og for yrkesfaglig elever som tar påbygg, har man begge deler. Det er elever med denne bakgrunn jeg har møtt i mitt studiearbeid. Disse elevene møter både et pensum og en fagplan som skal følges, og en mulighet for å komme opp til muntlig lokalgitt eksamen.

## **2.2. Entreprenørskap i undervisning og pedagogisk tenkning.**

Flere europeiske land møter i dag store utfordringer på det økonomiske området. Utfordringene går i flere retninger, men noe kan knyttes til en sterkere økonomisk globalisering, en mer kunnskapsdrevet økonomi med interne sosiale utfordringer og sviktende arbeidsmuligheter for nye generasjoner. Det politiske engasjementet i møte med flere av disse utfordringene har vanskelig for å finne et godt og enhetlig svar på hva tiltakene kan være. Det vises til viktigheten av å være konkurransedyktig, evne til økonomisk vekst for å kunne ivareta sosiale utfordringer med stabile tilbud om velferdsgoder og et godt arbeidsmarked. Et av de emnene som har fått fokus, er entreprenørskap, siden flere mener at aktivitet innen entreprenørskap er viktig for økonomisk vekst og et viktig bidrag til å skape flere arbeidsplasser. For å møte disse utfordringene, markerte derfor EU året 2009 som et år for kreativitet, innovasjon og entreprenørskap.



Begrepet entreprenørskap har ikke så lang historie innen pedagogisk tenkning. Vi møter det i norsk sammenheng for første gang i en budsjettproposisjon i 1995/96 (Solstad, 2000), hvor vanskelige økonomiske forhold og økende arbeidsledighet ble brukt som begrunnelse for viktigheten av å satse på entreprenørskap som strategi i utdanningen. Gjennom flere stortingsmeldinger fra 1995 og fremover, ble det lagt en langsiktig strategi for entreprenørskap i skolen. I St.meld nr 30 (2003 – 2004) Kultur for læring og i Kunnskapsløftet (2006) omtales entreprenørskap slik: «Entreprenørskap er et virkemiddel for å fornye opplæringen» (KD, 2008-2009, s. 1). Fokus og pålegg om å vektlegge entreprenørskap i opplæringen videreføres også i «læringsplakaten» som er en konkretisering av kunnskapsløftet (se vedlegg).

### **2.2.1 Norske erfaringer knyttet til entreprenørskap i skolen**

TemaNord utarbeidet i 2011 en rapport for Nordisk ministerråd med søkelys på kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemet i Norden. Rapporten gjenspeiler ikke nødvendigvis Nordisk ministerråds synspunkter, holdninger eller anbefalinger, men gir et innblikk i hva som rører seg rundt disse temaene innen utdanningssektoren i Norden. Rapporten viser hvordan undervisningen i entreprenørskap foregår i det norske utdanningssystemet. Den prøver å skille mellom pedagogisk entreprenørskap som er knyttet til kreative og aktive læringsformer i det som omtales som livslang læring, og entreprenørskap som metode til å starte og utvikle en virksomhet. Entreprenørskap knyttet til den læreprosessen som skal til for å gjennomføre dette, er mer sentral i møte med voksne og de øverste trinnene i grunnopplæringen (Sjøvoll m.fl. 2011, s.18), og det er her jeg ønsker å legge mitt fokus i møte med entreprenørskap i den videregående skolen.

En rapport fra Østlandsforskning går dypere inn i den videregående skolens satsing på entreprenørskap (Johansen & Mathisen, 2012). Rapporten forteller at det er 67% av de videregående skolene som gir tilbudet om å drive UB, mens 75% av de videregående skolene tilbyr andre entreprenørskapsprosjekter, og 18% av skolene gir tilbud om faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling på VG2 og VG3 (Johansen & Mathisen, 2012, side 7).

Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen (EiU) setter søkelys på tre områder, hvor målet er at elevene skal videreutvikle seg gjennom entreprenørskap. Disse er for det første å

videreutvikle personlige egenskaper og holdninger, videre å lære fag og grunnleggende ferdigheter gjennom selv å oppleve eller delta i entreprenørielle arbeidsmetoder og situasjoner og å lære kunnskap og ferdigheter som gir grunnlag for å starte egne virksomheter, drive forretningsutvikling og nyskappingsprosesser. Undersøkelsen til Mathisen og Johansen viser at det er lite som tyder på at drift av UB i skolen, har særlig innvirkning på personlige egenskaper og holdninger. Derimot er det indikasjoner som forteller at andre entreprenørskapsprosjekter virker positivt på noen personlige egenskaper og holdninger som kunnskap om samarbeid, kreativitet og problemløsning (Johansen & Mathisen, 2012, side 9). Videre viser samme rapport at det også er svak sammenheng mellom entreprenørskap og læring av grunnleggende ferdigheter i den videregående opplæringen. «UB i videregående opplæring virker positivt på skriftlige ferdigheter, mens deltagelse i Entreprenørskap og bedriftsutvikling har negativ sammenheng med skriftlige ferdigheter» (ibid).

Entreprenørskapsopplæring synes også å ha liten betydning for læring i andre fag, selv om det synes å være en positiv sammenheng med prestasjonene i engelsk skriftlig. Konklusjonen er derfor at målene i Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen innfris i noen grad. Entreprenørskapsopplæring gir kunnskaper og ferdigheter om forretningsutvikling og det å starte egen virksomhet, men det er mer variert resultat på personlige egenskaper og holdninger, og opplæringen innen entreprenørskap ser ikke ut til å bedre eller styrke læring av fag og grunnleggende ferdigheter i særlig grad (Johansen & Mathisen, 2012, side 10).

Nyere forskning viser hvilke samfunns effekter et fokus på entreprenørskap i skolen kan gi (Hagen & Johansen, 2012). Et generelt trekk er at lærerne er svært motiverte. Rapporten viser at lærerne merker en liten forskjell mellom yrkesfag og studiespesialisering. Det er mindre krav, pensumpress og timeplaner på yrkesfag, sammenlignet med studiespesialisering som har faste timeplaner og strammere opplegg i arbeidet med entreprenørskap og arbeid med ungdomsbedrift (Hagen & Johansen, 2012, side 49).

Samme rapport om samfunns effekter, viser også at mange lærere som er involvert i entreprenørskapsopplæring, har praksis fra det private næringsliv (Hagen & Johansen, 2012, side 50). Dette er positivt, for samme rapport formidler nettopp at det er krevende å være lærer som jobber med UB, og lærerne bør være fortrolig med UB som metode før de setter i gang. For faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling på studiespesialisering vises det til at resultatet ofte blir bedre hvis UB- lærerne har de samme elevene i flere fag som for eksempel økonomi og markedsføring, hvor UB- metoden også kan integreres (ibid). Skoleledelsens

entusiasme og støtte har også mye å si, og den varierer, ifølge forfatterne Hagen og Johansen. «De fleste mener de har god generell støtte fra sine ledere, men alle vil at skolen skal satse på entreprenørskapsopplæring og etterlyser mer støtte, oppfølging, tilbakemelding, koordinering og ressurser» (ibid).

Elevgruppens sammensetning kan også ha betydning for i hvilken grad elevene er motivert for arbeid med UB og entreprenørskap. Det viser seg at lite motiverte elever som har mye frafall, også har problemer med entreprenørskapsfag (Hagen & Johansen, 2012, side 51.). Selv som noen elever med dårlig motivasjon kan fungere i og være aktive i UB, er det vanskelig å være «gratispassasjer» i entreprenørskapsfag og spesielt i arbeid med egen UB. Allikevel kan bruk av UB- metoden vise til flere gode og positive resultater; Blant annet lærer elevene seg å ta kontakt med offentlige instanser og kunder for å registrere og drifte sin egen virksomhet. Og gjennom slikt arbeid opparbeider elevene selvtillit og mange føler seg stolte over det de får til i UB sammenheng (Hagen & Johansen, 2012, s. 52).

Mange skoler bruker UB i sin måte å profilere skolen på. Det gjelder kanskje spesielt større skoler hvor det er lettere å bygge opp et fagmiljø og god tilgang på støtte og hjelp fra lokale bedrifter og mentorer. Hagen og Johansen, løfter frem dette som viktig for å få positiv utvikling i entreprenørskapsundervisningen (Ibid). Der skolen er stor nok til å etablere en egen koordinatorressurs rundt UB og entreprenørskap, er dette veldig positivt. Et fagmiljø som kan drøfte metoder og pedagogikk i møte med entreprenørskapsundervisningen på tvers av linjer og avdelinger, har en stor fordel, og skal arbeidet med entreprenørskap i utdanningen styrkes, må flere lærere ansettes og kompetansen styrkes, viser samme rapport. Ungt Entreprenørskap får positivt tilbakemelding fra alle lærere i undersøkelsen og de formidler at UE har stor betydning for gjennomføringen av opplæringen i entreprenørskapsfag i den videregående skolen . (Hagen & Johansen, 2012, s. 53).

### **2.2.2 Svenske erfaringer knyttet til entreprenørskap i skolen**

I det svenske forskningsmiljøet Ratio er det en relativt ny forskningsrapport fra desember 2012 som tar for seg metoden å starte ungdomsbedrift på «Gymnasieskolan», som svenskene kaller videregående skole. I denne rapporten setter Wenneberg og Elert fra det svenske forskningsmiljøet Ratio søkelys på metoden UF (Ungt företag) som drives i regi av Ungt Företagsamhet, en virksomhet nokså lik vårt eget Ungt Entreprenørskap i sin drift, oppbygging

og mål. Det er mye samarbeid mellom Sverige og Norge mellom Ungt Føretagsamhet og Ungt Entreprenørskap.

Undersøkelsen setter søkelyset på effekten av «UF- foretagende», og følger tre undervisningsmiljø i tre svenske områder fra midten av 1990-tallet. Forfatterne har undersøkt den langsiktige effekten av UF ved å gjøre et tilfeldig utvalg av grupper som valgte å drive UF og grupper som ikke valgte å gjøre det (Wenneberg & Elert, 2012). I etterkant har de hentet disse gruppene frem igjen og sett på hvordan det har gått med dem etter 11 – 17 år fra endt skolegang på gymnaset.

Det forskningsgruppen har vært opptatt av å undersøke, er arbeidsløshetstall, lønnsnivå, og grad av ledelsesposisjoner, men det er ikke så sentralt i denne masteroppgaven. Mer sentralt er det at denne svenske studien indikerer viktigheten av at entreprenører lærer av sine erfaringer fra entreprenørielle skoleprosjekt (Wenneberg & Elert, 2012, s. 7). De utvikler praktiske ferdigheter innen planlegging, markedsføring og innen forhandlinger og ikke spesifikke fagkunnskaper innen økonomiske emner (ibid, side 8). Videre viser også den svenske studien at elevene som driver UF under gymnasietiden, lærer seg å ha tro på egne visjoner og ideer, og bruke de ressursene en har på en kreativ måte (ibid).

Spørsmålet er om de svenske studiene kan overføres til norske forhold. Metoden UB er stort sett den samme på både norsk og svensk side. Funnene som er gjort i Sverige, vil ikke uten videre kunne overføres direkte til norske forhold, men noen av de samme funnene i de svenske undersøkelsene finner vi også i norske undersøkelser. De understreker på den måten noe av de samme tendensene. Det er i utgangspunktet interessant og noe vi skal merke oss.

### **2.2.3 Erfaringer knyttet til entreprenørskap i EU**

Siden 1990-tallet har utdanning innen entreprenørskap fått en viktig plass i en rekke europeiske land, også innen EU. En rekke rapporter er skrevet om utdanning i entreprenørskap innen EU- systemet. Forsker Vegard Johansen fra Østlandsforskning har forsket på dette emnet i flere år. I 2010 gav han ut artikkelen «Entrepreneurship education and entrepreneurial activity» (Johansen, 2010), som tar utgangspunkt i et studium i seks europeiske land i regi av Junior Achievement-Young Enterprise (JA-YE) Europe. Det er Europas største tilbyder av entreprenøriell utdanning med mer en 1.7 millioner studenter

involvert i entreprenørskap gjennom «Learning by doing»- program i 41 medlemsland i Europa.

I denne undersøkelsen vil jeg se nærmere på hvordan de bygger kompetanse innen entreprenørskap i EU- skoler. Undersøkelsen forteller at flere program innen entreprenørskap har vist seg å være gode til å bygge kompetanse innen entreprenørskap blant unge mennesker (Johansen, 2010, side 75). Spørsmålet som ofte stilles, er om dette skaper nye arbeidsplasser, eller om den nye kompetansen fører til at flere bruker den nye kunnskapen?

Samme undersøkelsen viser at 30% av respondentene ville ønske å starte et firma i løpet av de neste 3 år, 4% av utvalget er i en prosess med å starte et firma og 10% har startet et firma (Johansen, 2010, side 78). Litt over halvparten eller for å være litt mer nøyaktig, ca 56% svarte at de ikke har slike tanker. Totalt sier 14% av utvalget at de er involvert i entreprenøriell aktivitet i en eller annen form, og det er dobbelt så mye som den gjennomsnittlige voksne befolkningen i de samme landene svarer på det samme spørsmålet i undersøkelsen (ibid). Svaret indikerer at hypotesen om at unge mennesker som har vært med i entreprenørutdanning, er mer tilbøyelige til å starte egen virksomhet, er korrekt.

Undersøkelsen bekrefter noen av de samme tendensene vi kjenner fra andre undersøkelser i Norge og Sverige (se forøvrig mitt kap. 2.2.1. og 2.2.2) I Sverige viser forskning at 9% av elever som tidligere var involvert i entreprenøriell utdanning, startet deres egen virksomhet, mens det i Norge viser at 17% har gjort det samme (Johansen, 2010, side. 77).

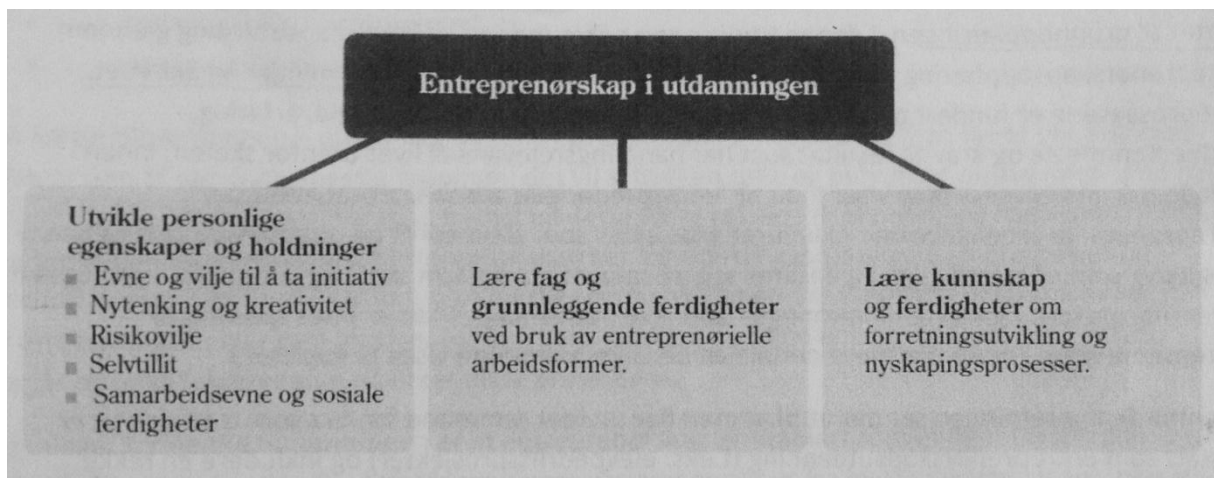
## **2.3 Pedagogisk forankring og strategi på entreprenørskap i den norske skolen**

Norge var tidlig ute med sitt engasjement og ønske om satsing på entreprenørskap i utdanningen. Forfatter O. Spilling hevder at "Norge er ett av de land i Europa som har vært mest politisk aktiv når det gjelder entreprenørskapsutdanning" (Johansen & Støren, 2014, s. 38).

I Opplæringsloven § 1 - 1 hvor formålet med opplæringen er stadfestet, finner vi også at entreprenørskap som metode i skolen er forankret. Opplæringsloven formidler blant annet at

"opplæringen skal åpne dører mot verden og fremtiden, skaffe elevene kunnskap og ferdigheter for å kunne delta i arbeidsfellesskap i samfunnet, samt å lære seg å tenke kritisk". Videre sier loven også at elevene skal få "utfolde sin skaperglede, engasjement og utforskertrang, lære å bli med og ta ansvar, og skolen skal møte elevene med tillitt, respekt og krav som gir dem utfordringer som fremmer dannelse og kunnskapslyst" (Kunnskapsdepartementet, opplæringslova, §.1-1)

Handlingsplanen for entreprenørskap - fra grunnskole til høyere utdanning (2009 - 2014) er illustrert med en figur som er presentert nedenunder.



Figur fra Handlingsplanen, (Kilde: Kunnskapsdepartementet; Handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen 2009 s. 8)

Denne figuren viser en bred tilnærming som omfatter utdanningens mer generelle mål, sier forfatter Spilling (Johansen & Støren, 2014, s.39). Venstre boks i figuren tar generelt for seg personlige egenskaper og holdninger som sikkert er viktige momenter i entreprenørskap, men som ikke kan knyttes direkte til dette, forteller Spilling. Den andre boksen i figuren går mer i retning av det jeg tidligere har beskrevet som utdanning *gjennom* entreprenørskap, hvis en skal forstå entreprenørielle arbeidsformer som blant annet det å starte og drive ungdomsbedrifter. Den tredje boksen i figuren går mer i retning av det jeg tidligere har beskrevet som utdanning *for* entreprenørskap og viser til det å lære seg kunnskap og ferdigheter om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser.

Figuren ovenfor er som nevnt hentet fra handlingsplanen, og gir i sin helhet et noe videre perspektiv på entreprenørskap i utdanning enn det jeg har lagt til grunn, med sitt brede og generelle fokus på mål i opplæringen. Spilling mener dette går mer i retning av pedagogisk

entreprenørskap, en tradisjon som ifølge ham har etablert seg i Norden og som særlig er knyttet til grunnopplæringen (ibid). Handlingsplanen tar heller ikke for seg Spillings tredje moment i entreprenørskapsutdanning, ved at man ikke inkluderer utdanning *om* entreprenørskap, hvor man lærer *om* entreprenørskap som et samfunnsmessig fenomen (ibid).

Boks 2 i figuren omtaler elevenes utfordring på oppstart og erfaring i det å starte og drive egne bedrifter (UB). Her rettes søkelyset mot fag og grunnleggende ferdigheter ved bruk av entreprenørielle arbeidsformer, slik illustrasjonen fra departementet viser. Boks 3 i figuren er mer knyttet til pensum i faget EBU1, noe som også bekreftes i undersøkelsen og fagplan i faget som jeg har referert til tidligere. Dette vil jeg komme tilbake til.

"Handlingsplan for entreprenørskap i skolen (2009 - 2014), bygger på Strategidokumentet "Se muligheter og gjør noe med dem - strategi for entreprenørskap i undervisningen 2004 - 2008", og nevner viktige og sentrale elementer som det er naturlig å vise til. Noen av de sentrale elementene kan oppsummeres på følgende måte:

"Det er viktig med bredde på tilnærmingen til satsing på Entreprenørskap. Entreprenørskap i utdanningen kan være både teoretisk og praktisk orientert.

Opplæring i Entreprenørskap kan være organisert som et fag eller integrert som en arbeidsform i andre fag.

Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag, gi grunnleggende ferdigheter og holdninger i entreprenørskap og videreutvikle personlige egenskaper og holdninger innen fagemnet entreprenørskap"  
( KD, KR D og NHD. Entreprenørskap i utdanningen 2004–2008.s. 7)

Den nye regjeringa utgått fra Høyre og FrP la i 2013 frem en regjeringsplattform hvor de tydeliggjør hvordan de ønsker skolen skal satse i tiden som kommer. Blant annet ønsker de å stimulere til tettere samarbeid mellom skoler, bedrifter og forskningsmiljø, hvor skolene lettere skal kunne spille på næringslivskompetanse i undervisningen, samt styrke Ungt Entreprenørskap som en viktig arena for samarbeid med næringslivet.

Den svenske doktoravhandlingen "Entreprenörielt lärande" (Otterborg, 2011) har flere interessante bidrag rundt temaet entreprenørskap i utdanningen. Blant annet hevder Otterborg at "entreprenörskap är mångdisciplinärt och kan läras på flere olicka sätt". (Otterborg, 2011, s. 53). Hun viser videre til forfatterne Hjort och Olaison (2008), som har et bredt syn på hvordan entreprenørskap kan læres, og viser til forskning innen både litteratur, kunst og organisasjonsteori som eksempler. De viser til at "den allmänna oppfatningen är att

entreprenören är utvald och unik med syfte att leda ett företag" (Otterborg,2011, s. 53). Hjort og Olaison motsetter seg ikke denne holdningen, men viser til at entreprenørskap som kurs i større grad er noe som skal "läras fram" fordi entreprenørskap er noe som bor i hvert enkelt menneske (ibid). Den tradisjonelle metoden å undervise på er å "lära ut" noe. I en selvstyrt læringsform som entreprenørskap skulle være, handler det mer om noe som skal "läras fram". Når noe læres bort er det læreren som har kontroll over det som eleven forventer å lære seg, men når noe "laras fram", gis ansvaret og makten over til eleven, forteller Otterborg og viser igjen til forfatterne Hjort og Olaison (ibid).

I sin leting etter "gymnasieelevens skilda sett at uppfatte entreprenöriellt lärenda", viser Otterborg til Engströms (1987) beskrivelse av tre måter å beskrive den kunnskapslæring som har foregått i svensk skole siden 1970 (Otterborg, 2011, s. 173). "Learning through project work, problem-based learning and partly experience-based learning, the teacher indirectly controls how the students should work", etter Engströms beskrivelse (ibid). "I Innovativ læring og digital læring er det studentene selv som har mye kontroll, mens det i reproduisert læring er kontrollert direkte av lærer (ibid). Det kan i første omgang se ut som det er erfaringsbasert læring som passer best på den læring som foregår i entreprenørskapsutdanning i skolen. Men Otterborg går videre i sin søking og definerer Entreprenørielt lærende som en egen fagdisiplin, hvor elevene utvikler en erfaringsbasert læringskunnskap, en interaktiv læring mellom skole og næringsliv (Otterborg, 2011, s. 174). "The approach is to stimulate students skills, abilities and attitudes to taking initiatives and being creative" (ibid). Samtidig er målet, at de blir motivert til å se muligheter, være dristig og ta risiko, bryte et mønster, motstå kollektivt press, bli selvgående og ha sosiale ferdighet og kunne samarbeide med andre (ibid).

Otterborgs bidrag kan kanskje knyttes mer til det departementet ønsker å formidle i sin illustrasjon som er presentert ovenfor. Å utvikle personlige holdninger og egenskaper på et mer generelt grunnlag (boks 1 i illustrasjonen), hvor det vises til ulike utfordringer, er spennende og interessant. Noe av dette hører kanskje til det Spilling benevner som "pedagogisk entreprenørskap" og knyttes til grunnopplæringen. Undersøkelsen i denne oppgaven er innom temaet på en forsiktig måte, men i bunn og grunn er dette en utfordring som gir grobunn for strategisk tenkning på et høyere nivå og omfatter hele skoleverket og ikke bare enkeltfag på videregående skole.



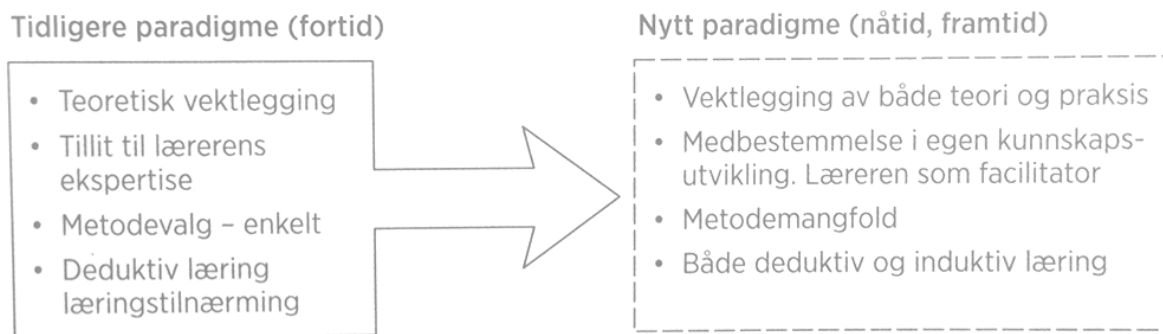
## 2.4. Paradigmeskifte i entreprenørskapsutdanningen

Flere forfattere har tatt til ordet for behovet for et paradigmeskifte innen utdanning i entreprenørskap. Spilling viser til at mye av det tilbudet som i dag er å finne innenfor temaet entreprenørskap, er knyttet til høyere utdanning, og kanskje spesielt med økonomisk fokus og de tilbud som gis på de tradisjonelle "business schools". I samsvar med min tidligere definisjon av utdanning i entreprenørskap, som bygger på Spillings teorier, "har hovedelementet i denne undervisning hatt en innretning *for* entreprenørskap" (Johansen & Støren, 2014, s. 37), hvor det å starte egne bedrifter har hatt et viktig fokus. Utvikling av forretningsplaner blir av den grunn et hovedelement i utdanningen, med fokus på de ulike delene av prosessen fra ideutvikling til veletablert bedrift. Spilling peker på at flere forfattere mener denne prosessen har vært viktig, fordi det tydeliggjør hvor forskjellig entreprenørskap er fra management. Forskjellen fra å starte en ny virksomhet er veldig forskjellig fra det å lede en veletablert virksomhet, og dette har vært tydeliggjort i entreprenørskapsutdanningen.

En av de sentrale forfatterne som tar til orde for et paradigmeskifte er Allan Gibb (Johansen & Støren, 2014, s. 42). Han mener at det å ha hovedfokus på forretningsplaner blir alt for snevert. Han tar til orde for langt bredere miljø og rammebetingelser for å tilrettelegge for læring i entreprenørskapsundervisningen (ibid). "Det må skapes en bredere foretakskultur som må utvikles i hele samfunnet", hvor spørsmål knyttet til globalisering, kulturell utvikling, markedsliberalisering, politisk ledelse og demokrati er noen av utfordringene, sier Gibb (ibid). Det kreves derfor en bredere forankring hos ulike aktører i samfunnet og ikke bare aktører knyttet til økonomisk tilnærming som en finner i fagmiljøene på de økonomiske skolene. Gibb formidler krav om at en i entreprenørskapsundervisningen i større grad vektlegger erfaringsbasert læring hvor kunnskapen utprøves i praksis (ibid).

Bengt Johannisson, en svensk forsker og forfatter med lang erfaring fra svenske skoleforhold, tar også til orde for et paradigmeskifte i entreprenørskapsutdanningen (Johansen & Støren, 2014, s. 42). Johannisson er opptatt av å skissere en rollefordeling i utdanningen, "hvor grunnskolens primære oppgave er å tilrettelegge for barns naturlige foretaksomhet, ved å la de få jobbe med prosjekter de er engasjert i". "I videregående skole er det viktig at elevene utvikler sine evner i samspill med andre, utvikle skapende virksomheter, blant annet i form av bedriftsliknende virksomheter"(Johansen & Støren, 2014, s. 43). I høyere utdanning bør det satses på skolering og utvikling av egenskaper og kompetanse som gjør at studentene er i stand til å etablere egne virksomheter og bidrar til å fornye eksisterende.

Johannisson sier det er viktig at entreprenørskap foretas som en læringsprosess og argumenterer for at skolen må utvikle seg til å bli en entreprenøriell skole, en skole som vektlegger entreprenørskap som sitt hovedanliggende i sin pedagogikk (Johansen & Støren, 2014, s. 43 2014). Dette krever at skolen for det første åpner seg mot omverdenen med daglig dialog med lokalsamfunnet, og for det andre at skolen reformeres innenfra gjennom lærerutdanningen, i følge Johannisson. Dagens universitet og skoler er for sektorisert og fjernt fra hverdagen, sier han (ibid). "Entreprenørskapsutdanning må derfor inn i høgskolene, for foretaksomhet må integreres i lærerutdanning, og lærerrollen må utvikles mot i større grad å spille rollen som veileder og coach," er Johannissons råd (Ibid). Inger Karin Røe Ødegård stadfester noe av den samme tankegangen når hun viser til en modell for både tidligere og fremtidig tenkning.



Figur: Hentet fra Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning (Røe Ødegård, 2014, side 45).

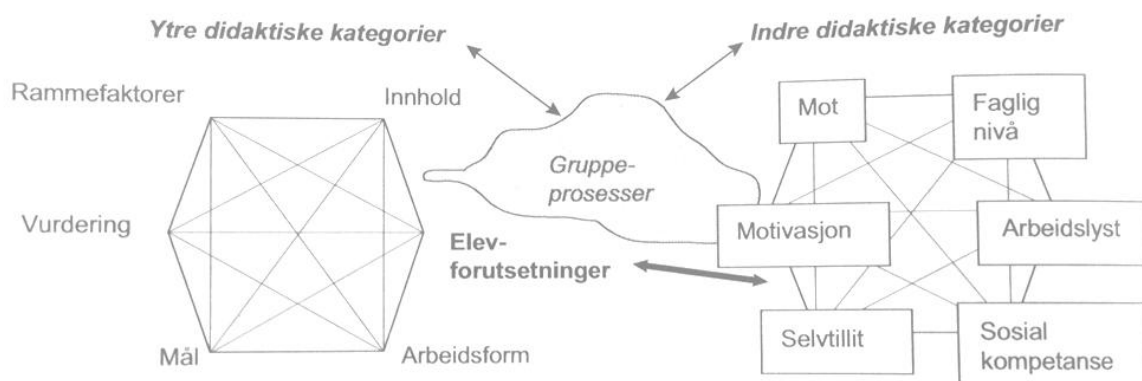
Røe Ødegård formidler i sin modell at "det nye paradigme innebærer mange utfordringer for utdanningssystemet" (Røe Ødegård, 2014,s.45). Hun formidler blant annet at det er viktig å utvikle studentenes holdninger og kompetanse på en måte som gjør at de lettere er i stand til å se muligheter og gjøre noe med dem. Det er det som er "å skape grunnlag for utvikling av entreprenøriell mentalitet", sier Røe Ødegård (ibid).

## 2.5. Utvikling av faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling

Filosofen og pedagogen John Dewey (1859 - 1952) er sett på som en banebryter innen pedagogisk tenkning. Han var tidlig ute og blant de første til å løfte fram hvor viktig det var for elevene med praktisk tilnærming i undervisningen. Han er kjent for begrepet "Learning by

doing", hvor han påpeker behovet for hvor viktig det er med elevenes aktive medvirkning i læringsprosessen for å forstå budskapet. "Erfaringer er et samspill mellom det å gjøre noe og se hva handlingen fører til" (Imsen, 2005, side.38). Dette har hele tiden vært bærebjelken og et hovedprinsipp i Ungt Entreprenørskap sin filosofi ved bruk av ungdomsbedriftsmetoden. I faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling blir det ikke mindre viktig når vi prøver å knytte den erfaring vi gjør til et teoretisk ståsted med eget pensum. En av elvene i undersøkelsen viser også til begrepet "Learning by doing" i en kommentar.

Ove Pedersen, som er høgskolelektor ved Høgskolen i Bodø, har en interessant tilnærming til det å være lærer i faget entreprenørskap. Ved hjelp av det han kaller en utvidet didaktisk relasjonsmodell utfordrer han lærere i faget til å utvikle "en utvidet kompetanse i forhold til tradisjonell klasseromsundervisning" (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 160). Modellen som er gjengitt nedenfor, viser læringsbetingelser på tre nivåer gjennom en ytre-, og en indre didaktisk kategori, samt de gruppeprosesser som er med i hele prosessen.



Figur: En utvidet didaktisk relasjonsmodell side 160

"Den ytre didaktiske kategorien i Pedersens modell er vanligvis den vi tenker på som er knyttet til planlegging og analyse av undervisning" (ibid). Jeg har tidligere i oppgaven vist til pensum og den fagplan (se vedlegg) som foreligger i faget. I den didaktiske modellen til Pedersen finner vi det igjen som rammefaktorer, innhold og mål som er vist i modellen. Den enkelte lærers mål og plan for faget, ut ifra egen pedagogiske vurdering, er også med på å sette rammer og gi faget både mål og innhold, slik modellen viser. I min undersøkelse har jeg

også spurt elevene om de kjenner til de vurderingskriterier som foreligger i faget, et viktig moment som skoleeier de siste årene har vært opptatt av at elevene skal gjøres dyktigere på. I modellen ovenfor er vurderinger også nevnt som et viktig moment blant de ytre didaktiske kategoriene. Her kommer også Ungdomsbedriftsmetoden inn under det modellen kaller arbeidsform, med sin faste og gode struktur som er styrt gjennom Ungt Entreprenørskap (ibid).

Den indre didaktiske kategorien omfatter elevenes egne forutsetninger til det en i pedagogikken kaller selvevaluering. Eleven er aktør i egen læringsprosess med kontroll over innlæring og sine egne evner og muligheter til å lykkes, ifølge Ove Pedersen (ibid). I den utvidede didaktiske modellen møter vi momenter som mot, motivasjon, selvtillit, sosial kompetanse, arbeidslyst og faglig nivå, alle viktige momenter i elevenes indre didaktiske kategorier. Flere av disse momentene har blant annet Granly vært opptatt av i sin masteroppgave hvor hun undersøkte elever på videregående som har vært med på å starte og drive ungdomsbedrifter (Granly, 2013).

Gruppeprosessen er svært viktig del av den utvidede didaktiske modellen, og mange ganger helt avgjørende, siden elevene i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling i større grad enn andre elever må jobbe selvstendig med sine ungdomsbedrifter. Gruppeprosessen har betydning både for motivasjon og kvalitet av produkt og læringsprosess, mener Ove Pedersen (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 160). Han viser til at dette prosjektarbeidet er spesielt krevende for både elever og lærere, ikke minst fordi det strekker seg over tid og utgjør store deler av skoleåret.

Inge Eidsvåg, som tidligere var rektor ved Nansenskolen på Lillehammer, skrev i 2005 en bok med tittelen "Den gode Lærer", hvor han blant annet kommer med "Ti bud for lærere". Ikke alle er naturlig å knytte til faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling, men kan være gode tips til lærere generelt. For det første nevner han hvor viktig det er å være glad i faget (Eidsvåg, 2005, side 227 - 285). Uten en engasjert lærer som er glad i faget entreprenørskap og bedriftsutvikling, vil det lett kunne bli et fag uten mening. Dette kan kanskje gå bra for de mest selvgående og motiverte elevene, men for mange vil faget bli både kjedelig og preget av mye bortkastet tid uten en engasjert lærer som kan gi råd og veiledning, slik at elevene får hjelp når problemene og utfordringene kommer. De undersøkelsene som er foretatt av Østlandsforskning, og som jeg har vist til tidligere i oppgaven min, forteller at det er mange motiverte og engasjerte entreprenørskapslærere. (Hagen & Johansen, 2012, s. 49).

## 3. Metode

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for den metode som er benyttet i oppgaven, hvordan valg av metode er foretatt og hvilken metode og forskningsdesign som ligger til grunn for oppgavens vitenskapelig forankring.

### 3.1 Vitenskapelig forankring

Vitenskapsteori er kort og godt læren om vitenskap. For å si det på en annen måte, handler vitenskapsteori om å gi svar på hva det vitenskapelige arbeidets oppgaver og arbeidsmåter er, kan og bør være (Hammersley, & Atkinson, 2008, side 13). Formålet må på en eller annen måte kunne gi kunnskap om den verden vi lever i og hvilke rammer vi bygger på når vi skal søke å finne denne kunnskapen. Men hvordan en skal gå frem for å skaffe oss denne kunnskapen, finnes det ingen direkte fasit på.

"Valg av metode bør være sekundært til valg av paradigme, for det er det sistnevnte som påvirker der førstnevnte" (Guba og Lincoln, gjengitt i Mehmetoglu, 2003, side 13). Kvalitativ forskning har hatt som utgangspunkt at en søker å være objektiv, samt prøver å nå frem til indikatorer som kan måles eller telles, slik vi ofte møter det i kvantitativ forskning med en deduktiv tilnærming til forskningen. Kvalitativ forskning derimot, som er denne oppgavens utgangspunkt, prøver å legge vekt på forståelse, slik vi møter det i interpretivismen, som er basert på Webers metode; Verstehen (å forstå) (Mehmetoglu, 2003). Målet med oppgaven er ikke å komme frem til en objektiv sannhet, men heller prøve å forstå deltageres forskjellige meninger og synspunkt sett ut i fra deres perspektiv.

### 3.2. Kvalitativ metode

Jeg ønsker å finne noen svar på hvordan elever tilegner seg kompetanse i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 i den videregående skolen. Ved bruk av kvalitativ metode har jeg mulighet til å få belyst flere sider rundt dette temaet og også gå dypere inn i refleksjon rundt min problemstilling.

I sin bok "Kvalitative metode for merkantile fag", formidler forfatteren at forskeren Creswell (1998) mener det finnes minst åtte grunner til å velge en kvalitativ forskning. For det første har jeg valgt kvalitativ forskning ut i fra valg av selve problemstillingen. Kvalitativ forskning starter med et hvordan, mens det i kvantitativ forskning fokuseres mer på hvorfor med sammenligning av to eller flere grupper (Mehmetoglu, 2003, s. 21). Videre registrerer jeg at dette er et tema som det er forsket mindre på og som kanskje kunne være interessant å vie mer oppmerksomhet og eventuelt kunne resultere i ny teoretisk forståelse.

For det tredje velger jeg kvalitativ forskning for å studere individer i deres egen naturlige setting, som i dette tilfelle er elever på videregående skole i Hedmark som har faget entreprenørskap og bedriftsutvikling 1. Til sist og ikke minst velger jeg en kvalitativ forskning ut i fra forskerens rolle, fordi jeg synes det er lettere å formidle informantenes syn fremfor å utøve en "ekspertrolle" som tvinger sine meninger på informantene (Mehmetoglu, 2003, s. 21-22).

Jeg vil i oppgaven også belyse vurderingskriterier som ligger til grunn i kvalitativ forskning gjennom troverdighet, overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Mehmetoglu, 2003, s. 11) og knyttet dette til min problemstilling og bruk av metode.

### **3.3. Forskningsperspektiv med hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming**

Hermeneutikk kommer av det greske ordet hermeneuein og betyr blant annet "læren om å forklare og fortolke tekster" (Store norske leksikon). Rent historisk var hermeneutikken preget av en streng regelstyrt fortolkningsdisiplin spesielt innen jus, klassisk filologi og spesielt teologi (item). Senere på 1800-tallet ble dette begrepet utvidet til å omfatte forståelse av alle åndsprodukter, og ble en fortolkningsdisiplin som prøvde å finne mening gjennom å forstå, slik både Weber og Diltheys forklaringstilnærming beskriver det (Mehmetoglu, 2003, s. 15). En tekst får med andre ord mening ut i fra den konteksten den står i, og informanter må samtidig forstås ut i fra den sammenheng de står i. Dette kalles den hermeneutiske spiral (Store norske leksikon). I min undersøkelse vil en slik forståelse innebære at jeg forstår elevenes og informantenes holdninger og meninger om skolen og faget, og samtidig setter

dette i en sammenheng med de lover, forskrifter og retningslinjer som gjelder for utdanning og skole i Norge. Dette har jeg igjen prøvd å knytte til den forskning og teori som finnes.

I det praktisk-pedagogiske studiet som jeg tok for få år siden ved Høgskolen i Hedmark, var Gunn Imsens bok "Elevenes verden" (Imsen, 2005), mye brukt. I denne boka vises det til fenomenologi, hvor en "prøver å forstå personens subjektive verden slik vedkommende selv opplever den", og "det å forestille seg elevenes verden fra elevenes synsvinkel" (Imsen, 2005, s. 32), er et viktig pedagogisk prinsipp i læreryrket. Dette er noe jeg tar med meg som utgangspunkt når jeg møter elevene i forbindelse med min undersøkelse.

### **3.4. Intervju med bruk av fokusgrupper**

Intervju er antakelig den metoden som brukes oftest av kvalitative forskere (Mehmetoglu, 2003, s. 72). Ved å bruke intervjumetoden får en innsikt i menneskers meninger, holdninger og virkelighetsoppfatning. Samtalene har alltid vært viktig i folks liv, og kommunikasjon mellom mennesker fungerer som bindeledd mellom folk. Gjennom samtalen kan vi dele tanker og følelser, reflektere over tema og komme med våre meninger. Det finnes flere varianter av intervjuformer. Jeg har valgt å benytte meg av et intervju ved hjelp av fokusgrupper. En fokusgruppe består en liten gruppe informanter som konsentrerer seg om et spesielt tema. En typisk fokusgruppe består av seks til åtte personer som deltar i intervju i ca. to timer (Mehmetoglu, 2003, side 73). Jeg har valgt en litt mindre gruppe av informanter, og valgte i alt tre fokusgrupper på tre ulike videregående skoler i Hedmark. Hver av gruppene var på 4 elever, og intervjuene ble gjennomført på mellom 30 - 40 minutter.

Største fordelen med fokusgrupper er at det både er mindre kostbart og mer tidsbesparende enn å intervju enkeltindivider. En når flere informanter på samme sted på en gang og sparer på den måten både tid og kostnader (ibid). Hvis for eksempel målet er å intervju 15 personer, vil en raskere og kunne gjøre dette ved hjelp av noen fokusgrupper. Et intervju ved hjelp av fokusgruppe kan også stimulere til at samtalen går videre og genererer ytterligere informasjon utover det som intervjuer ellers hadde tenkt (Mehmetoglu, 2003, s. 74).

Svakheten kan være at gruppesituasjonen gjør at ikke alle informantene tør å si sin mening eller rett og slett ikke kommer til orde. Hvis noen av informantene er for dominerende, kan det også være krevende og vanskelig for intervjuer å ta tak i (ibid). Mitt utgangspunkt for

intervjuene med fokusgruppene var at samtalen rundt temaet skulle forgå med en halvstrukturert form og et utgangspunkt, hvor informantene skulle dele informasjon og erfaring over temaet på en lett og ledig måte. Noen av samtale og intervjuene gikk lett, mens andre ble litt mer krevende. Men hvordan intervjuene med fokusgruppene gikk, vil jeg ta opp i et eget kapittel.

Mehmetoglu tar opp forskerens rolle i møte med fokusgruppen og formidler at den er noe annerledes enn ved vanlige intervju. I fokusgrupper fungerer forskeren mer som en moderator og mindre som en intervjuer (ibid). Det vil si at forskeren både skal motivere til samtale eller diskusjon, men samtidig også observere gruppeinteraksjonen, hevder Mehmetoglu. Samme forfatter nevner noen aktuelle retningslinjer som er greit å tenke på før en går i gang. Jeg kunne nok med fordel tenkt litt mer igjennom denne prosessen på forhånd, men dette kommer jeg også nærmere tilbake til.

### **3.5 Søke om tillatelse**

Oppgaven min med den problemstillingen som foreligger, bærer ikke preg av verken å samle, oppbevare eller bearbeide data av sensitiv eller personlig karakter. Allikevel sier reglene at all forskning med datainnsamling skal registreres hos Norsk Samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), noe jeg også har gjort. I Personvernombudet for forskning, (NSD er dette studentprosjektet registrert med prosjektnummer 39132. Samtidig er det godkjent som et prosjekt som ikke trenger ytterligere meldeplikt, fordi det ikke behandler personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger.

I ettertid, er det mulig å se at det i min undersøkelse kunne være spørsmål knyttet til undervisningen som enkelte av respondentenes lærere opplevde av en litt mer personlig karakter. Men det er kanskje ikke mer enn hva en lærer må regne med å tåle. Både lærere og elever ble informert om hva undersøkelsen skulle benyttes til. I alle tre intervjuer med fokusgrupper spurte jeg også om tillatelse til å ta opptak av intervjuet. Dette har jeg lovet å ikke bruke til annet enn det som var formålet med undersøkelsen. Noen av lærerne har spurt om å få tilgang til oppgaven når den er ferdig, og det vil jeg forsøke å imøtekomme.



## 3.6 Utvalg

"Utvelgelsen er et veldig viktig ledd i all forskning fordi den vil ha implikasjoner også for analysen av dataene" (Mehmetoglu, 2003, side 64). Det er naturlig at en har forventninger til at informantene har den erfaring man ønsker å sette fokus på i forskningen, og derfor er det viktig å ha dette med i vurderingen når en velger ut sine informanter. I mitt tilfelle valgte jeg å ta kontakt med videregående skoler i Hedmark. Dette var gjort ut i fra bekvemmelighets-hensyn. Når vi som lærere hvert år blir kalt ut som sensorer i muntlig i ulike fag, blant annet i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1, blir vi kjent med de ulike lærerne som har dette faget. Sensorarbeidet skjer i stor grad fylkesvis, så sant fylket har egne lærere som har kompetansen som kreves. Ikke alle skoler tilbyr faget entreprenørskap og bedriftsutvikling, men jeg kjenner i alle fall fire skoler i Hedmark som har dette. Disse fire ble kontaktet, men en skole synes det var vanskelig å få gjennomført dette selv om det var flere uker igjen av skoleåret når kontakten ble foretatt. Jeg satt så igjen med tre kontakter som alle var imøtekommende og stilte opp for å hjelpe og legge til rette.

Et viktig forhold ved utvelgelsen var **hvordan** elevene på disse skolene skulle velges ut. Et viktig kriterium måtte naturlig være at de hadde faget entreprenørskap og bedriftsutvikling. Dette er et valgfag som gis både på studiespesialisering vg2 og vg3, men det gis også som valgfag på det som kalles påbygg for yrkesfag for å få godkjent studiekompetanse. Mine tre fokusgrupper er derfor valgt fra begge disse ulike studieretningene. En fokusgruppe med elever kom fra studiespesialisering og to fokusgrupper kom fra elever som har bakgrunn fra yrkesfag, men som nå tar påbygg for å skaffe seg studiekompetanse. Jeg er oppmerksom på at dette kan påvirke noen av de funn jeg har gjort i min undersøkelse, og dette vil jeg komme tilbake til i kapittelet om metodekritikk.

I de tre klassene var det litt ulikt antall elever. To av skolene hadde over 20 elever mens en skole hadde fått flere frafall underveis i året. På to av skolene var jeg inne i timen og fortalte litt om undersøkelsen. Her fikk elevene fritt velge om de hadde lyst til å delta. Dette viste seg å være lett å få til. På den siste skolen valgte den lokale læreren selv ut informanter som ble med i fokusgruppen. Dette så ikke ut til å gjøre noen forskjell ut i fra min vurdering, men det er likevel et moment jeg vil nevne i mitt kapittel om metodekritikk.

### 3.7 Gjennomføring av intervjuene

Jeg hadde utarbeidet et sett med spørsmål som jeg ønsket å få svar på fra mine informanter. Jeg forsøkte å innlede intervjuet med fokusgruppene på en slik måte at det skulle bli en lett og ledig tone. Målet var å få elevene på gli i samtalen og være åpen for at eventuelt annen informasjon rundt temaet kunne dukke opp underveis. Jeg valgte derfor en halvstrukturell intervjuform, hvor spørsmål er laget på forhånd, men hvor hensikten er å få til en mer åpen samtale (Mehmetoglu, 2003, s. 69).

Det viste seg at det var vanskeligere enn først antatt å få til en åpen samtale rundt temaet. Intervjuene med fokusgruppene var derfor mer preget av struktur enn kanskje det som var forventet og ønsket fra min side. Spørsmålene var formet med utgangspunkt i fagplan, teori og erfaring i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling. Informantene fikk ikke utdelt spørsmålene skriftlig, verken på forhånd eller underveis. Det ble formidlet muntlig fra meg, som ledd i å prøve å få til en mer åpen samtale med en ledig tone.

Intervjuene ble foretatt i klasserom, eller rom som lå tett opp til elvenes faste klasserom. I et av intervjuene benyttet vi et auditorium. I alle tre situasjonene ble bord satt sammen slik at fokusgruppen kunne sitte sammen rundt et bord med meg som motivator. Etter at elevene samtykket til at samtalen kunne tas opp på bånd, plasserte jeg en liten opptaker på bordet, slik at den skulle være mest mulig diskret og ikke påvirke samtalen og intervjuet for mye.

Noen av elevene var lettere å få i tale enn andre og de styrte naturlig nok mer av samtalen og svarte oftere på spørsmål. Her fikk jeg mer trening etter hvert og prøvde på det siste intervjuet å stille spørsmålene direkte til den enkelte elev. En av elevene i den siste fokusgruppa hadde en talefeil som utfordret meg litt. Han var til tider ivrig til å prate, men uttalte seg av og til litt utydelig. Jeg prøvde å se på informantens mens han pratet, både for å gi han tillit og respekt, samtidig som jeg forsøkte å lese på leppene. Jeg fikk inntrykk av at de andre elevene også opplevde dette som et problem, uten at det ble sagt. Jeg ser jeg får en utfordring når jeg skal bearbeide dataene. Samtidig er jeg glad for at intervjuet er tatt opp på bånd, slik at jeg kan gå tilbake å høre samtalen flere ganger.

Intervjuene med de tre fokusgruppene ble foretatt til forskjellige tider over et tidsspenn på over en måned, og det siste intervjuet ble foretatt dagen før vedkommende skole gikk i ferie. Jeg ser det kunne vært fordeler med å gjennomføre intervjuene mer samlet rent tidsmessig,

ikke minst med tanke på justeringer av de spørsmål som ble stilt, slik at jeg eventuelt kunne få mer utdypende svar på noen av spørsmålene som elevene ble utfordret på.

### **3.8 Ethiske utfordringer i undersøkelsen**

Et kvalitativt forskningsarbeid utfordrer på flere måter, ikke minst fordi en slik metode kjennetegnes av et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltager. I mitt forskningsstudie har jeg sittet sammen med i alt tre fokusgrupper med elever fra den videregående skole, for å forsøke å finne frem til deres synspunkter og meninger rundt et tema. Jeg utfordres som intervjuer til i størst mulig grad å møte elevene med respekt og forståelse, slik at min rolle som forsker blir tonet ned. Jeg har prøvd så langt det lar seg gjøre å identifisere meg med deltagerne og unngå å påvirke dem. Jeg vet dette kan være vanskelig, men det er samtidig en målsetning. I lærerprofesjonens etiske plattform er respekt og likeverd løftet frem som en av lærerprofesjonens grunnleggende verdier (Lærerprofesjonens etiske plattform). Der heter det at; "den enkeltes egenart og personlige integritet fordrer respekt".

Jeg startet mine intervju med å tydeliggjøre at deltakelsen var frivillig, informerte om hva intervjuene skulle brukes til og at de som deltagere ville bli behandlet anonymt. Jeg fikk samtidig, som jeg tidligere har nevnt, godkjenning på at jeg kunne ta opptak av samtalene for lettere å bearbeide dataene i etterkant. Det å behandle informantene med respekt, informere dem om formål, påpeke konfidensialitet og samtykke, er viktige etiske prinsipper i kvalitative intervjuundersøkelser.

Noen av elevene ble plukket ut av lærerne. Dette kan ha vært med på å svekke prinsippet om "frivillighet", uten at jeg har registrert at elevene møtte uvillig eller uten samtykke. Hva som lå til grunn for lærernes utvelgelse er også et spørsmål jeg ønsker å kommentere. Hva valgte de ut i fra? Valgte de gode og motiverte elever som de visste ville gi positive svar eller sette dem selv inn i et positivt lys? Dette er viktig å nevne som et etisk dilemma, uten at jeg kan si at jeg har registrert dette i de funn jeg har gjort. Jeg mener jeg har arbeidet med en elevgruppe med selvstendige meninger som har gitt interessante tilbakemeldinger knyttet til min forskningsoppgave og problemstilling. Lærerprofesjonens etiske plattform formidler at kontakten med kolleger skal gjøres i åpenhet og tilrettelegges for innsyn fra berørte parter. Jeg har prøvd etter beste evne å bidra til dette og vil også i etterkant dele resultatene fra min undersøkelse, En av mine kolleger som var involvert i prosessen, har også bedt om å få

tilgang til oppgaven. "Å skape og delta i en positiv samhandlingskultur" er også et viktig element i den etiske plattformen til lærerne (Lærerprofesjonens etiske plattform).

Jeg var tydelig på at jeg selv er lærer i faget. Det er mulig at dette kunne påvirke elevene i deres meninger, men jeg mener det var viktig å spille med "åpne kort" i møte med mine informanter. Siden jeg sitter med god bakgrunnskunnskap om faget entreprenørskap, er det kanskje lettere for meg å komme med ulike innfallsvinkler for å få til en god dialog med elevene. At jeg med min bakgrunn lett kan påvirke elevenes meninger, har jeg forståelse for. Dette er det viktig at jeg erkjenner, og prøver å minimalisere så langt det lar seg gjøre.

Jeg ville ikke intervju egne elever, selv om det praktisk sett ville vært enkelt. Her kunne jeg fort fått en mer uklar rolle, hvor elevene kanskje ville svare mer ut ifra hva de tror de bør svare for å gi et godt inntrykk, til en lærer som kort tid etter skal sette en karakter. Selv om det kanskje kan være mulig å få til intervjuer som ivaretar også dette etiske dilemma, fant jeg det riktig å gå ut av egen klasse for å finne svar på de aktuelle spørsmålene i undersøkelsen. Et moment fra den etiske plattformen berører dette. "Lærere er omsorgsfulle og bevisst makten en har i kraft av rolle og egen posisjon" (Lærerprofesjonens etiske plattform).

### **3.9 Bearbeiding av data**

Første skritt i å bearbeide mine data var å ta for meg datamaterialet. Det vil si å overføre elevsvarene fra muntlig til skriftlig form. Dette gav også meg som forsker en god anledning til å bli kjent med egne data på en god måte. Dette kunne kanskje med fordel vært gjort fortløpende etter hvert intervju. Hvis jeg hadde renskrevet intervjuene med tekst etter hvert, ville jeg kanskje blitt mer oppmerksom på hvordan jeg fungerte som intervjuer. Noen ganger avbrøt jeg kanskje informantene for tidlig med utdypende spørsmål, slik at de ikke fikk god nok anledning til å tenke seg om. I min undersøkelse har jeg samlet datamaterialet og gjort den skriftlige bearbeidingen i etterkant, selv om jeg ser argumenter for å gjøre det underveis.

Helt konkret tok jeg for meg intervjuene og lyttet til dem flere ganger. Jeg skrev ned det jeg har registrert som elevenes meninger og argumenter i samtalen for hver av fokusgruppene. Videre har jeg tatt for meg intervjuguiden (se vedlegg) og samlet spørsmålene til i alt 6 hovedgrupper eller såkalte hovedspørsmål. Synspunktene fra elevene i fokusgruppene har jeg

så forsøkt å knytte til de ulike hovedspørsmålene i etterkant. Til slutt har jeg forsøkt å tolke de funn jeg har fått, i lys av den teori som er presentert i oppgaven.

## 4. Analyse av data og funn.

Neste skritt i bearbeiding av datamaterialet har vært å samle eller gruppere spørsmålene i såkalte hovedspørsmål. I alt 6-7 hovedspørsmål er på den måten med på å kategorisere dataene rundt mer sentrale spørsmål.

**Hovedspørsmål 1** er knyttet til selve kjernen i undersøkelsen og handler om hvordan klassen arbeider i faget og ikke minst egen vurdering av kunnskapstilegnelsen i faget.

Her svarer elevgruppene nokså samstemt at det beste for dem er en kombinasjon av klassisk teorigjennomgang, PowerPoint- presentasjoner og gruppearbeid gjennom UB metoden. En av gruppene etterlyser mer teorigjennomgang fra lærer, og mener det ville vært bra. Denne gruppen har en yrkesfaglig bakgrunn, og de har faget samlet til en dag i uken, og mener en ekstra teorigjennomgang for eksempel knyttet til en dag i måneden gjennom hele året ville vært ønskelig.

Fokusgruppa med bakgrunn fra studiespesialisering forteller, at de bruker mye PowerPoint-presentasjoner, der lærer gjennomgår kapittelstoff, før de har gruppearbeid og arbeider med UB. Men teorigjennomgangen går litt i perioder, kan en elev fra denne gruppa bekrefte. "Vi hadde litt teorigjennomgang først, før vi så hadde en periode med mer UB- jobbing", kan en annen fortelle. Samme fokusgruppe mener de har ca 50 % teorigjennomgang og 50 prosent arbeid i UB, og at dette fungerer godt, selv om denne fordelingen varierer i ulike perioder.

Den andre gruppen med yrkesfaglig bakgrunn har fått mer teorigjennomgang etter jul ved skifte av lærer og er godt fornøyd med det. "Nå har vi lært mer og fått mer teorigjennomgang", sier de. Gruppa med studiespesialisering mener de har ca. 50 % teorigjennomgang og 50% arbeid i UB og mener dette er en god kombinasjon. Den beste måten å tilegne seg kunnskap på er gjennom en god kombinasjon av teorigjennomgang og arbeid med UB, bekrefter de fleste elevene. "Vi lærer også mye av våre feil i prosessen", formidler flere av

elevene. "Vi har måtte finne ut av en del ting selv", sier en elev, og en annen tilføyer, "Vi har lært at vi må jobbe for det".

**Hovedspørsmål 2** gjelder elevenes kjennskap til faget EBU1. Her ønsket jeg som intervjuer informasjon om kjennskap til fagplan, pensum og de vurderingskriterier som foreligger i faget. Her svarer elevene litt forskjellig. Noen viser til at fagplan og kriterier ligger på It`s Learning, som er felles nettsted for alle elevene i faget. "Derfor er det mye opp til deg selv", sier en elev. En gruppe er til en viss grad kjent med planer, pensum og kriterier, en annen gruppe er ikke kjent med disse, men bekrefter at de har sett dem. Siste gruppe er noe usikker på om de er kjent med fagplan og kriterier. To av gruppene bekrefter at de blir gjort kjent med kriteriene i faget på prøver. En elev sier at "en forstår bedre etter hvert hva som er fagplan , når vi går igjennom kapittel for kapittel". En annen sier at "han har fått et bedre bilde av hva faget er i løpet av skoleåret".

Flere elever formidler at vurderingskriteriene er vanskelig å forstå i forbindelse med tilbakemeldinger på fremføringer og i arbeidet med UB. "Vi har fått det forklart på en måte", sier en elev, og "det ligger sikkert på It`s learning, men jeg kan det ikke utenat". En annen som også er usikker på vurderingskriteriene i forbindelse med UB- arbeidet, viser til standpunkt karakteren. "Er det individuelle prøver eller er det innsatsen i UB- èn som teller mest? Det blir vel sånn 50/50, tenker jeg. Det settes kanskje en karakter ut i fra UB- innsatsen, så er det de individuelle prøvene som taler for at karakteren settes opp eller ned, tenker jeg", sier en elev.

**Hovedspørsmål 3** omhandler hvordan elevene arbeider med faget EBU1, og her ønsket jeg svar til min undersøkelse om arbeidsmåter i faget og hvordan lærer gir tilbakemeldinger. To av gruppene forteller at de har flere individuelle prøver og innleveringer i løpet av året. Første gruppe svarer at de har 3-4 individuelle prøver i løpet av året. Gruppe to sier noe av det samme, mens siste gruppe forteller at de har hatt en individuell årsprøve til jul og en individuell prøveeksamen på slutten av året. "Vi får tilbakemeldinger fra lærer på It`s learning og skriftlig tilbakemeldinger på prøvene", kan mange elever fortelle. "Ønsker vi mer individuelle tilbakemeldinger kan vi spørre lærer", sier flere. Da får de gode svar, bekrefter elevene.

En gruppe med yrkesfaglig bakgrunn, forteller at de en gang i måneden får felles gruppevise tilbakemeldinger, spesielt på hvordan det går i arbeidet med UB. Her tar også lærer tak hvis det er grupper som arbeider dårlig. På spørsmål om selvevaluering er gruppene noe

forskjellige. En gruppe sier de er kjent med hva dette er, en annen er mer usikker. Den tredje gruppa, med studiespesialisering som bakgrunn, bekrefter dette i sterkere grad og forteller samtidig at de også har egne skjema, hvor de vurderer seg selv, som ledd i prosessen med selvevaluering. Men det er i forbindelse med markedsplan i UB- arbeidet, og hvordan vi har jobbet med den, kan en elev vise til.

Under hovedspørsmål 3 bekreftes mye av det som allerede er kommet fram under hovedspørsmål 1, at elvene ønsker seg mer teori der det har vært lite, og uttaler at en god kombinasjon mellom teorigjennomgang fra engasjert lærer, sammen med UB- jobbing er det som fungerer best. "Vi går ikke slavisk gjennom pensum", bekreftes det. "Vi hopper litt for å tilpasse arbeidet med UB- arbeidet". En gruppe sier de har hatt mer teorigjennomgang i perioder for å tilpasse UB arbeidet på en best mulig måte. "Læreren er ganske flink til å ta frem det pensum som er mest aktuelt i en periode", sier en elev.

**Hovedspørsmål 4** viser til UB- metoden, som elevene har benyttet seg av, og her spør jeg i intervjuet om elevenes vurdering av metoden, hvilken erfaring de har gjort seg, og ikke minst om UB- metoden har vært motivasjonsfaktor til å skaffe seg kunnskap sammenlignet med mer tradisjonell undervisning. Her komme elevene med mange positive signaler. De er veldig fornøyd med nettsidene til UE og roser UB- løypa. Den gir en punktvis oppskrift som er godt strukturert og lett å følge. Samtidig må en jobbe for det, slik at en får bekreftelse på alle skrittene i løypa.

Videre forteller elevene at UB- praksis fungerer godt i kombinasjon med teori. "Nå ser vi at teorien kan settes ut i praksis", forteller de. "En forstår teorien bedre når du jobber med praktisk jobbing", forteller en annen og viser til begrepet "learning by doing". Samtlige grupper bekrefter hvor positivt det er med teoretisk grunnlag som kan settes ut i praksis. En elev er litt opptatt av at utbytte avhenger mye av hvem en er. Om en er teoretiker eller en praktiker. "Er en praktiker, er UB- metoden kanskje enda bedre", forteller han. En annen viser til, at "hvis du ikke forstår med en gang, kan det gå fortere opp for deg når du skal gjøre det praktisk". En tredje viser til eksempelet med "selvkostmetoden". "Du sitter i klassen og forstår det ikke helt. Men når du skal gjøre det selv i UB- arbeidet, da må du praktisere det. Da blir det lettere å forstå", sier eleven.

Videre forteller en gruppe at det er avgjørende hvordan samarbeidet i gruppen blir. Her er det tydelig at jeg har fått med meg flere elever som tilsynelatende har arbeidet bra i grupper. Men de bekrefter utfordringer, og to grupper viser blant annet til at de har måtte si opp og "sparke"

elever som ikke har gjort jobben sin som ansatte i deres UB. "Noen blir gratispassasjerer også i UB- arbeidet", bekrefter en elev. "Vi hadde to - tre stykker som dro i gang arbeidet i UB- en, mens de andre satt og så på", sier han. Samme fokusgruppe bekrefter at de har sett både umotiverte elever som har blitt motivert gjennom praktisk UB- jobbing, men også det motsatte. "Vi har sett mange elever falle fra i løpet av året, men da faller de fra i alle fag og har personlige problemer som ikke er relatert til faget EBU1", sier eleven.

En annen fokusgruppe, hvor alle har vært i samme UB, viser til at noen av de ansatte elevene i deres UB har vært umotiverte med mye frafall i lengre perioder og har dermed gitt UB- arbeidet ekstra utfordringer. Alle gruppene bekrefter også at klassene har hatt UB- er som ikke har fungert godt, og nikker bekræftende, når jeg viser til teori om gruppeprosesser. "Før vi dannet gruppene som skulle jobbe sammen i UB, fikk vi råd fra vår lærer om ikke å bare velge våre beste venner", sier en elev. "I starten skulle vi gå rundt og intervju hverandre, for å finne ut hvem vi ønsket å samarbeide med", bekrefter samme elev.

Men flere av gruppene sier det har vært positive prosesser med tanke på å lære mer om seg selv. "En lærer å tilpasse seg andre og forstår mer om hva en er god på", sier en elev. "En lærer med andre ord seg selv bedre å kjenne og finne ut hvilke egenskaper en har, gjennom UB prosessen", sier flere elever. "Vi har lært at samhold er viktig", sier en annen elev. "Du lærer hvor mye du tåler å høre, før du sprekker", forteller en annen. De bekrefter samtidig det som tidligere har vært sagt om å lære av sine feil.

På spørsmål om UB- metoden gir motivasjon og inspirasjon i det å tilegne seg kunnskap, bekrefter de fleste elevene at den gjør det. En elev forteller at det å skape noe sammen som gruppe, inspirerer. "Vi må lære å stole på hverandre, på at hver enkelt gjør jobben sin", sier samme elev som har vært daglig leder for sin UB. "Får du i gang salgsprosessen, kan du bli motivert", sier en annen elev. "Men blir det stopp og du ikke får tak i de varer du har bestilt, er det demotiverende", bekrefter samme elev. At slik jobbing gir inspirasjon til andre fag, er det vanskelig for elevene å se. De kan se at det gir inspirasjon til mer beslektet fag som økonomistyring, markedsføring og økonomi og ledelse, og kanskje til fag som form og farge med tanke på logo og design. En elev som tar kunstoffag kunne fortelle, at "nå fikk hun hjelp av å ha lært seg kunnskap om farger og fargesammensetninger". "Når vi fikk tilsvarende markedsføringsoppgaver i faget økonomi og ledelse, som vi har hatt i UB- jobbing, visste vi at dette kunne vi fra før ", sier to andre elever.



**Hovedspørsmål 5** er knyttet til spørsmål som omhandler elevenes egen faglige utvikling innen entreprenørskap og spør om de blir mer kreative og innovative, samt har mer vilje og inspirasjon til å starte egne virksomheter etter avsluttet EBU1- skolering. I en gruppe forteller en elev at det ikke er tilfelle at han vil starte en virksomhet. En annen elev forteller, at "det kan være aktuelt å starte en bedrift en gang". "Mor er også gründer", bekrefter hun, "og det hjelper ytterligere". En tredje elev i samme fokusgruppe synes dette er spennende å søker seg til BI neste år for videre økonomisk utdanning. En elev i en annen gruppe bekrefter at de ser det tar mye tid, så kanskje det ikke er aktuelt. "Men en ønsker i alle fall ikke å gjøre det alene", sier hun. Flere elever i samme fokusgruppe bekrefter at det er mer aktuelt nå enn før å tenke at det kan være aktuelt å starte en bedrift engang, og bekrefter at faget entreprenørskap har vært til inspirasjon i så måte.

Flere elever i samme fokusgruppe bekrefter at de tror de er blitt mer kreative og innovative gjennom erfaring med faget. Andre elever bekrefter også dette og mener at praktiske fag i seg selv gjør dem mer kreative og selvstendige. "Vi må prøve og finne på nye ideer og løsninger raskt, samt løse ting på nye måter", forteller en elev, som også viser til at han har vært på Maxbo for å spørre om parkett til standen de hadde i regi av UE.

**Hovedspørsmål 6** løfter undersøkelsen til nasjonalt nivå og spør om verdien av entreprenørskapsundervisning i norsk skole. En elev var spesielt opptatt av samfunnsforståelsen og hvor viktig det er at vi som samfunn lærer oss entreprenørskap. "Ikke minst er det viktig å få med seg den økonomiske forståelsen, sett ut i fra i et samfunnsperspektiv", bekrefter samme elev. Flere av elevene i samme gruppe, mener entreprenørskap gir nyttig kunnskap uansett. "Alle burde ha dette faget, selv om jobben med UB kanskje er noe spesiell", sier en. Flere elever ønsker mer entreprenørfag, fordi det er nyttig for resten av livet.

To grupper mener Norge bør satse tidligere, slik av vi lærer oss å bli mer kreative. "Vi bør ha mer av dette i skolen", sier de. Alle gruppene mener entreprenørskap i skolen bør få større plass. "Hvis faget hadde større plass, kunne vi jobbe med større prosjekter og gjort større ting i UB-èn vår", mener en av gruppene. Samtlige grupper ser at Norges økonomiske fremgang kanskje av og til kan hemme de kreative og innovative evner. "Når en har det for godt, så må vi ikke, slik som svenskene og danskene må", sier flere av elevene.

En elevgruppe viser til norsk skolegang og strukturen i den. "Kanskje arbeidsmetodene er utdatert", undrer en elev. "Det er mer respekt for læreren i Finland", mener en. "De må følge med i timen, men i Norge har vi kanskje fått for mye frihet", sier en annen.

## 5. Diskusjon og tolkning av resultatene

I dette kapittelet vil jeg se på hvordan en skal tolke dataene jeg har registrert i min undersøkelse (kap 4). Jeg har valgt å legge størst vekt på hovedspørsmål 1, 3 og 4. i min påfølgende diskusjon. De danner det beste grunnlaget for om mulig å kunne svare på min problemstilling om hvordan elevene tilegner seg kunnskap i faget EBU1 i videregående skoler. Hovedspørsmål 2 og 5 om kjennskap til fagplan og det rammeverket som gjelder for faget, samt elevenes faglige utvikling innen entreprenørskap er også interessant, og kan indirekte si noe om hvordan elevene tilegner seg kunnskap. Departement og skoleeiere i de videregående skolene har et mål om å forbedre seg på dette, og bli tydeligere på hva som er fagplan og vurderingskriterier i alle fag.

Hovedspørsmål 6 er også spennende med tanke på de målsetninger myndigheter har satt for norsk skole når det gjelder kunnskap om entreprenørskap. Jeg vil i mine avsluttende refleksjoner (kap 6.2) komme inn på noe av dette. Jeg ser at dette kan oppleves litt på siden av problemstillingen, og opplever at dette er en større diskusjon på et høyere plan for sentrale skolemyndigheter å ta tak i. Det handler også om hva slags kunnskap elevene skal sitte igjen med etter avsluttet entreprenørutdanning, slik jeg også har vist til i mitt teorikapittel og som Spilling er opptatt av med både kunnskap **for, om og gjennom Entreprenørskap**.

### 5.1. Elevenes ønske om teori og praksis

Hovedspørsmål 1 er som tidligere nevnt, knyttet til selve kjernen i undersøkelsen og problemstillingen "Hvordan tilegner elever seg kunnskap i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 i den videregående skolen?" Hovedspørsmål 1 omhandler videre hvordan klassen jobber i faget og ikke minst elevenes egen vurdering av kunnskapstilegnelsen i faget. Flere av fokusgruppene bekrefter at de ønsker seg mer teorigjennomgang, men formidler også at en kombinasjon av tradisjonell teorigjennomgang, og gruppearbeid gjennom UB- metoden er det beste. Noe kan tyde på at det ikke har vært helt lik praksis mellom klasser som har gjennomført EBU1 i de videregående skolene.

Undersøkelsen viser at ikke alle klasser har hatt like mye teorigjennomgang. De to fokusgruppene som har bakgrunn fra yrkesfag, og som nå har UB1 som valgfag på det som

kalles for påbygg, har hatt minst teorigjennomgang. Det er mulig dette er rent tilfeldig og ikke en trend. En fokusgruppe med denne bakgrunn, kunne fortelle at dette forandret seg midt i året etter skifte av lærer. Av den grunn kan det være litt vanskelig og kanskje også litt farlig å si at dette er vanlige og kjente forskjeller. Men nyansene mellom yrkesfag og studie-spesialisering er interessante å merke seg, og kunne dannet grunnlag for ytterligere studier innen dette faget.

At to av elevgruppene er samlet i et ønske om mer teorigjennomgang med en kombinasjon 50/50 mellom klassisk teorigjennomgang og arbeid med UB, er interessant av flere grunner. For det første har UB- metoden kommet inn i faget EBU1 for å gi rom for praksis. Men slik jeg har forstått det, var det aldri ment at teorien skulle tas ut og elevene i stedet skulle arbeide bare med UB- metoden i fagert EBU1. På denne måten må elevene tilegne seg teorien gjennom teorigjennomgang på egen hånd, slik noen av elevene har antydnet at det til tider har vært. Den fokusgruppa med bakgrunn fra studiespesialisering forteller at de har ca halvparten teorigjennomgang og ca halvparten praktisk jobbing i UB, selv om dette varierer i perioder som jeg allerede har nevnt.

Hva er det elevene antyder når de forteller at de vil ha mer teorigjennomgang? Er det slik at UB- metoden, med "learning by doing"- prinsippet ikke fungerer godt nok? Klarer ikke elevene selv å tilegne seg kunnskapen når de ser de trenger det, selv om teoridelen ligger lett tilgjengelig? De ber læreren sette inn mer teoriundervisning. Er det et tegn på at de er litt "sløve", og at de er mer vant med et samfunn og en kultur hvor mye serveres på fat, eller de forventer at kunnskapen skal ligge bare "et tastetrykk" unna? Dette er det ikke lett å gi et entydig svar på.

Jeg viser til mitt teorikapittel om behov for et paradigmeskifte, i alle fall viser flere av de teoretikerne jeg løfter frem, nettopp det. Flere tar til orde for at det trengs et radikalt skifte i dagens utdanningssystemet. Jeg støtter tanken om en skole som i sterkere grad åpner seg mot omverdenen i tett dialog med lokalsamfunnet., og jeg ser også positivt på behovet for en radikal endring i lærerutdanningen, hvor entreprenørskap utvikles og får en sentral plass i lærerutdanning, og hvor lærere får mer en rolle som coach, slik Bengt Johannisson foreslår (Johansen & Støren, 2014, s. 42-43).

Men støttes dette tilstrekkelig av elevene, når de svarer at de ønsker å ha tilbake mer tradisjonell teorigjennomgang? Er de modne nok til selv å ta tak for å tilegne seg kunnskapen gjennom en ny og spennende arbeidsmetode som UB- metoden er tenkt å være? Elevene er

på en måte litt tilbake til å søke etter lærerens ekspertise, og er ikke villige til ta skrittet mot mer medbestemmelse i egen kunnskapsutvikling når de etterspør mer teorigjennomgang fra lærer, slik modellen til Røe Ødegaard viser (Røe Ødegaard, 2014, s. 45). Kanskje min undersøkelse er med på å stadfeste at skolesystemet trenger et paradigmeskifte, fordi elevene ikke er modne nok til selv å ta tak i egen kunnskapstilegning? De trenger fortsatt en lærer som gir tradisjonell teoripresentasjon og ikke en coach som veileder dem til selv å tilegne seg kunnskapen. Coach-rollen finner en kanskje hos fremtidens lærere, men vi trenger et paradigmeskifte for å komme dit.

Vi har fått et skolesystem som i sterk grad fokuserer på at elevene tar mer ansvar for egen læring, men det må være lov å spørre seg om i hvilken grad vi har lyktes med dette. Er elevene modne for et paradigmeskifte, hvor de får ytterligere ansvar for egen læring? Jeg er spørrende til om elevene er forberedt til et slikt ansvar eller om det på nytt favner de "flinkeste" elevene som både er motiverte for og har evner til ansvar for egen læring.

Det antydes i norsk skoledebatt at norske elever ikke er vant til å "jobbe", og at dette kommer til uttrykk i fag som for eksempel matematikk, et fag som lett får betegnelsen "et jobbefag". Det har vært sagt i UE- sammenheng at UB- jobbemetoden skulle være en fin arbeidsmåte for de som ellers er litt "skolelei". Kanskje dette er riktig, men elevene i min undersøkelse er litt tvetydig i sine svar på dette. De kan vise til elever som i starten av skoleåret viste liten innsats i faget, og som etter hvert har blitt "mere med". Men de kan også vise til UB- bedrifter som nærmest har stoppet opp fordi ingen elever tar tak og utfører noe arbeid. Så svarene i undersøkelsen gir ingen gode indikasjoner til å kunne bekrefte at faget EBU1 og bruk av UB-metoden inspirerer til mer innsats fra de som er lei av å jobbe med skolefag. Men her er vi over i diskusjonen om hva samarbeid i grupper utgjør i denne prosessen, og hvor avgjørende det kan være, og det vil jeg komme tilbake til etter hvert i drøftingen.

Undersøkelsen min avdekker videre at fokusgruppene viser både til eget ansvar, men også til lærers ansvar, og prøve å bli mer tydelig på det med pensum og teorigjennomgang, et ansvar som hviler både på lærer og elev i læringsprosessen. Dette gjelder kanskje spesielt for faget EBU1, og Otterborg viser til en selvstyrt læringsform innen temaet entreprenørskap (Otterborg, 2011, s. 53). Hun viser til at det i faget entreprenørskap er viktig å gi mer av ansvaret og styringen over til eleven. Uten at jeg kan vise til noen konklusjon med bakgrunn i min undersøkelse, opplever jeg at fokusgruppene jeg har undersøkt, bekrefter og tydeliggjør noe av behovet for denne selvstyrte læringsformen. De omtaler en økende grad av

selvstendighet, noe de sier har blitt styrket underveis i læringsprosessen, og bekrefter også mye av sitt eget ansvar for tilegnelsen av kunnskap i faget. Men samtidig mener de at dette bør være et delansvar hvor lærer også er aktiv i teoriformidlingen.

Dette bekreftes i Otterborgs definisjon av "Entreprenørielt lærande" som en egen fagdisiplin, hvor elevene utvikler en erfaringsbasert læringskunnskap i en interaktiv læring mellom skole og næringsliv (Otterborg, 2011, s. 174). Denne interaktive læringen understrekes også i Pedersens didaktiske relasjonsmodell, hvor både innhold, rammefaktorer, vurdering, mål, samt arbeidsform og elevenes egne forutsetninger danner grunnlag for en læring gjennom en interaktiv pågående prosess som gir ansvar både til lærer og elev. I hans utvidete didaktisk relasjonsmodell får lærere i entreprenørskapsfaget utfordringen til å utvikle "en utvidet kompetanse i forhold" til tradisjonell klasseromsundervisning" (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 160).

Ut fra elevenes synspunkter i min undersøkelse, så ser det ut til at det å utvikle en "utvidet kompetanse", er viktig kunnskap som lærere innen dette faget skal merke seg. Det er nettopp dette Kjell Skogen utfordrer oss til i samme bok, når han utfordrer skoleledelse på en mer "entreprenøriell ledelse - mot enn bedre skole" Her møter vi råd om økt fokus på både kunnskaps- og delingskultur (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 203-213). Gjennom kontinuerlige forbedringer på bakgrunn av både faglig og systematisk utvikling mot en felles verdiforandring, mener Skogen at både pedagoger og skoleledelse kan gjøre en forskjell ved å legge vekt på innovasjon og endringsledelse og se muligheter i stedet for å fokusere på umuligheter (ibid). I følge Kjell Skogen trenger vi en skoleledelse som legger til rette for en skole hvor " elevene i større grad får utnyttet sitt læringspotensiale, en skole som i stadig større grad fungerer som et lærende fellesskap, og som i større grad fungerer som en integrert ressurs i storsamfunnet både lokalt og regionalt" (Skogen og Sjøvoll, 2009, s. 210).

Spørsmålet om hvordan elevene arbeider med faget EBU1, er knyttet til hovedspørsmål 3. Dette hovedspørsmål ligner tilsynelatende mye på hovedspørsmål 1, men går mer detaljert til verks og får frem hvordan denne praksis foregår mer konkret. Selv om det er noe ulik praksis blant klassene når det gjelder testing av elevene, får alle individuelle prøver knyttet til pensum i tillegg til vurdering av hvordan de jobber i ungdomsbedriftene. Når jeg derimot tar frem begrepet selvevaluering, viser det seg at praksis i gruppene er noe forskjellig, jf. (kap 4). Dette blir litt i motsetning til min tidligere uttalelse om at fokusgruppene kan vise til noe mer selvstendighet og økt grad av egenansvar for tilegning av kunnskap.

Jeg velger å tolke dette dit hen, at begrepet selvevaluering er et litt ukjent som begrep, mens selve prosessen er kanskje noe mer kjent. Det synes her å være rom for både mer tydeliggjøring fra skole og lærers side på hva prosessen er og hva som forventes fra elevene. Dette er noe det jobbes med og som sentral skoleledelse har mål om at skal bedres. Utover dette er hovedspørsmål 3 nært knyttet til spørsmål 1 som jeg tidligere har diskutert. Vi følger dette videre i hovedspørsmål 2, hvor jeg sjekket elevenes kjennskap til faget EBU1, og de rammene som ligger i faget. Gjennom de spørsmål som ble stilt, var målet å sjekke om læreplan, pensum og de vurderingskriterier som foreligger i faget, er kjent blant elevgruppene som var involvert i undersøkelsen. Som jeg viser til i mitt kap. 4, svarer her elevene litt forskjellig. En elev sier at de kjenner læreplanen til en viss grad. Men "vi har fått et bedre bilde av hva faget går ut på i løpet av skoleåret", sier en annen. Dette understreker viktigheten av det flere skoleeiere har hatt som mål i det siste. Lærerne må bli flinkere og mer tydelige i å formidle til elevene om hvilke rammer som gjelder.

I hovedspørsmål 2 og 3 møter vi igjen Pedersens utvidede didaktiske modell, hvor momentet arbeidsform er sentralt blant de ytre didaktiske kategoriene. Her er også helheten og den interaktive prosessen viktig og skal være med å gi elevenes forståelse for sin egen prosess angående selvevaluering (Skogen og Sjøvoll, 2009, s.160). Det er en forståelse som noen elever har fanget, men som må styrkes og forbedres slik også skoleeiere og flere skoleledere har satt seg som mål.

## **5.2 Elevenes erfaring med UB metoden**

UB- metoden som elevene benytter seg av, er grunnlaget for hovedspørsmål 4. Gjennom disse spørsmålene ønsket jeg å få elevenes synspunkt på og vurdering av metoden på bakgrunn av de erfaringer de har gjort seg. Elevene i min undersøkelse gir også mange positive signaler, og de er veldig fornøyd med Ungt entreprenørskap sin drift, oppfølging og veiledning. På bakgrunn av min undersøkelsen, og de mange forskningsrapporter som bekrefter det samme fra både EU, Sverige og Norge, mener jeg at UB er kommet for å bli. Antallet ungdoms-bedrifter som finnes i de videregående skolene både på yrkesfaglige, men også på studiespesialiserende studieretningene, synes også å understreke dette.

Videre forteller mine data at elevene mener at denne metoden fungerer godt i kombinasjon med teori. "Nå ser vi at teorien kan settes ut i praksis", uttaler elevene. På denne måten er undersøkelsen med på å understreke verdien av "learning by doing" som er noe av en "fanesak" til Ungt entreprenørskap. I mitt teorikapittel 2, framhever jeg hvor viktig det er med elevenes aktive medvirkning i læringsprosessen for å forstå budskapet (Dewey), hvor "erfaringer er et samspill mellom det å gjøre noe og se hva handlingen fører til" (Imsen 2005, s. 38). Denne teorien bekreftes i de tilbakemeldinger jeg får om elevenes erfaring med UB- metoden. Gjennom den læreplan og det pensum som gjelder i faget EBU1, utfordres elevene til å omsette teorien i praksis.

Men utfordringene er der også, og en av dem er samarbeidet. Jeg viser igjen til Pedersens utvidede didaktiske relasjonsmodell, i mitt teorikapittel 2 (Skogen & Sjøvoll, 2009, s 160), og mener at mine funn i undersøkelsen tydeliggjør hvor viktig samarbeid er både i UB- metoden, men også i den kunnskapstilegnelse som foregår i grupper blant elevene. Samarbeid og gruppeprosesser er så avgjørende for å lykkes i faget EBU1, at her kunne det sikkert vært behov for både mer forskning, samt å legge til rette for kurs og etterutdanning av lærere på dette området.

Hva skjer med elevene når de sliter med samarbeid? De mister motivasjon for faget, og det kan gå så galt at de slutter å møte opp og ikke fullfører utdannelsen. Elevene forteller om dette. "Elever har sluttet som fluer", var kommentaren fra en elev. Hvis hele gruppen sliter med samarbeid, går det ofte slik at de ikke får gjort jobben med UB- arbeidet eller at resultatet av arbeidet i alle fall ikke har den kvalitet eller innsats man kunne forvente. Elevene kan fortelle om UB- grupper som nærmest har stoppet opp på grunn av samarbeid og ikke fått levert det de skal eller med et resultat de er stolte av. Samtidig har jeg i min undersøkelse møtt elever som sier de har lært mye om seg selv i samarbeidsprosessen. De har tatt tak og sammen fått til noe i sitt arbeid med UB. Noen har fått noen personlige "riper i lakken" og lært av sine feil. Samarbeidsprosessen som Pedersen sier er så viktig (Ibid), kan med andre ord gi god læringseffekt for en del, men for andre kan de gi erfaringer de helst ønsket de var foruten.

Her ser jeg at jeg nærmer meg informasjon av litt mer sensitiv karakter, selv om jeg bare rører litt i overflaten av vannskorpa. En elev formidler at han har fått erfaringer som har vært vanskelig, rent menneskelig sett, uten at jeg vet hva dette innebærer. Det kunne vært interessant å få mer informasjon og kanskje fulgt opp med enkeltintervjuer. Men jeg ser min

begrensning både faglig og menneskelig, ikke minst med utgangspunkt i min bakgrunn. Jeg har fortalt respondentene at jeg er lærer i faget ved en annen videregående skole. Det er et spørsmål om hva jeg kan forvente at de er villig til å fortelle til meg som lærer.

Det er interessant å registrere at flere av gruppene framhever det positive med tanke på å lære mer om seg selv og det å tilpasse seg når det legges opp til så mye samarbeid. Tidligere i pedagogisk utdanning het det at det var viktig å utdanne elevene til å bli "gagns menneske". Selv om dette er et uttrykk som i dag er forlatt og sett på som noe gammeldags, er den pedagogiske teorien om å utvikle elevene til å bli selvstendige individer i samhandling og møte med medelever, fortsatt et sentralt pedagogisk prinsipp. Samtidig bekrefter elevene at UB- metoden gir motivasjon og inspirasjon i det å tilegne seg kunnskap, kanskje mest i forbindelse med relaterte fag som økonomistyring, markedsføring og økonomi og ledelse og kanskje også i fag som form og farge med tanke på logo og design.

Videre kan det være interessant å vise til at gruppearbeid og det å samarbeide i grupper er noe vi starter med tidlig i grunnskolen. Elevene møter dette med samarbeid og gruppearbeid gjennom hele skoleprosessen. Selv om det sikkert varierer litt i hvor ofte elevene har gruppearbeid, er det i alle fall en kjent metode som brukes mye. Det underlige er at selv om samtlige elever er vant til denne form for arbeid, og det er helt avgjørende at de får til samarbeid for at de skal lykkes (Jf Pedersen læringsmodell), så ser det ut til at flere elever ikke bryr seg om dette. "Noen er gratispassasjerer", får vi høre, og lar de andre gjøre jobben for seg. Andre elever kan vise til at samarbeid i noen UB- er svikter helt.

Hva er det elevene prøver å si her? Kan det være antydning til kritikk mot et system som ikke fungerer, og som ikke tar tak i problemet eller rett og slett svikter? "Noen elever blir deltagere uten at de bidrar", sier elevene. Får det noen konsekvens at elever ikke gjør noe, og har vi et system som ikke tar tak i denne problematikken? Vi hører antydning til systemkritikk, en viktig tilbakemelding fra elevene, som lærere i faget EBU1 og skoleledelse på de videregående skolene bør merke seg.

Elevene med studiespesialisering kan vise til spennende erfaring som jeg tidligere har vist til i kap 4. De bruker intervjumetoden for bedre å finne de "beste" personene å samarbeide med i UB- arbeidet, og får råd på hvordan de bør gå frem. Dette virker som en god praksis som sikkert flere lærere kunne ta lærdom av, og elevene lærer seg igjen å ta tak i problemet selv, noe som er sentralt i faget EBU1 og i praksis med UB- metoden. Samtidig er det i tråd med Otterborgs teori om "Entreprenørielt lærande", hvor elevenes utfordres mer på en selvstyrt



læringsform i entreprenørskaputdanningen (Otterborg, 2011, s. 53). Ved å vise til erfaringer og praksis fra andre skoler, støtter vi også det Skogen er opptatt av i en aktiv delingskultur (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 203-213).

### 5.3. Elevenes faglig utvikling

I hovedspørsmål 5. tok jeg i undersøkelsen opp elevenes egen faglige utvikling innen entreprenørskap med spørsmål om de blir mer kreative og innovative, samt om de har mer vilje og inspirasjon til å starte egne virksomheter etter avsluttet EBU1-skolering. Dette er det hovedspørsmålet som kommer nærmest det Spilling beskriver som "utdanning **for** entreprenørskap og gjelder utvikling og trening av kunnskap og ferdigheter som gir grunnlag for å starte og drive et selskap" (Johansen & Støren, 2014, s. 37). Videre forteller de fokusgruppene jeg undersøkte, at de ikke er entydig positive når det gjelder å starte egne bedrifter. Noen er lite innstilte på å starte egne virksomheter. Andre ser hvor mye jobb det er og vil i alle fall ikke gjøre det alene. De fleste av elevene er likevel positive til å starte egne virksomheter, selv om de er mer nyanserte i sine svar. De mener faget EBU1 har vært til inspirasjon i så måte. "Nå vet vi mer hva det går ut på", bekrefter de.

Det kan se ut som de har fått et grunnlag de senere en gang kan bygge videre på. Kanskje, når tiden er inne, vil vi kunne oppleve at elever med bakgrunn i entreprenørskapsutdanning og med praksis i bruk av UB- metoden, er de som vil starte egne bedrifter. Tidligere i oppgavene har jeg vist til flere forskningsrapporter fra flere land som berører dette spørsmålet.

Rapportene bekrefter at mange elever i hovedtrekk er positive til tanken om å starte egne virksomheter etter å vært med i UB-aktivitet i løpet av sin videregående skolegang.

Hvis vi går til handlingsplanen for entreprenørskap i utdanning (EiU), finner vi tre områder hvor intensjonen og målet er at elevene skal videreutvikle seg gjennom entreprenørskap (se kap 2.2.1). I hvilken grad kan elevene i min undersøkelse gi svar på dette? De elevene jeg har undersøkt bekrefter at de har fått mer kunnskap om det å samarbeide. De mener de er blitt litt mere kreative, i alle fall når det kreves. De viser også til at de har fått erfaring med å løse problemer, både når de ikke får de varer de har bestilt, eller når de må skaffe nye vegger til en stand på kort varsel. I hovedspørsmål 5 har jeg videre forøkt å undersøke om elevene tror de er blitt mer kreative og innovative gjennom erfaring med faget. Dette er spørsmål som går

mer i retning av pedagogisk entreprenørskap og som også kanskje kan knyttes til handlingsplanens mer generelle mål, jf. mitt teori kap. 2.

En forfatter som har vært opptatt av hvordan kreativitet utvikles, er Amabile. Hun viser til tre viktige egenskaper som danner grunnlag for kreativitet hos alle mennesker; ekspertise, egenskaper til å tenke kreativt og evnen til motivasjon (Amabile, 1998, s. 18-19). Hvis faget EBU1 klarer å gi elevene kompetanse om entreprenørskap og om det å starte og drive virksomheter, styrke egenskapene til å tenke nytt gjennom praktisk jobbing med UB-metoden og å motivere elevene til å ta nye utfordringer og gå nye veier, vil man lykkes å skape kreativitet, ifølge Amabile. Hvis vi går til elevenes svar i min undersøkelse, og knytter det til teorien til Amabile (1998), ser vi at vi får litt forskjellige tilbakemeldinger. Det at elevene har styrket sin kompetanse til det å starte og drive virksomheter gjennom både teori og praktisk jobbing, ser ut til å stemme noe med det Amabile prøver å si i sin modell. Selv om Amabile skriver om kreativitet generelt uten å knytte det til ekspertise om oppstart og drift av egen virksomhet, bekrefter flere av elevene i undersøkelsen at kompetansen om dette er styrket. At graden av denne ekspertisen kan diskuteres med utgangspunkt i en UB med liten omsetning, er en annen sak.

Videre bekrefter flere elever at de klarer å tenke kreativt spesielt når det gjelder og når det oppstår praktiske kriser. Dette passer kanskje også noe til det Amabile sier om å tenke kreativt (ibit). Evnen til å tenke kreativt er kanskje styrket, men er kanskje ikke den egenskapen som er mest utpreget hvis vi skal forstå elevenes tilbakemeldinger i min undersøkelse. Når det gjelder evne til motivasjon, vil den også variere noe. En del elever sier de er blitt mer motivert til å starte egne virksomheter, men viser også til elever som ikke er blitt det. Noen elever har slitt med faget, sluttet på skolen eller har ikke fått til samarbeidet i UB-arbeidet på en god måte. Men selv om dette gjelder noen elever, så sier flere elever at motivasjonen er styrket, slik jeg forstår elevenes svar i min undersøkelse. Jeg tror noen elever kan passe inn i Amabile teori (ibit), om å bli mere kreative, men flere trenger å styrke sine egenskaper både til å tenke kreativt og til å være mere motiverte.

## 6. Oppsummering og konklusjon

Samtaler med elever i videregående skole har gitt meg tilgang til informasjon om "hvordan elevene tilegner seg kompetanse i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 i den videregående skole". Jeg har ikke hatt ambisjon om å gjøre noen generaliserbar undersøkelse, men gjennom å bruke en kvalitativ intervjuetode har jeg blitt kjent med nye elevgrupper på noen videregående skoler og fått interessant og viktig informasjon gjennom elevenes egne synspunkter knyttet til et fag jeg underviser i. Elevene har gitt meg viktig kunnskap som jeg mener kan være til hjelp både for skoleledelse og skoleeiere i sin jobb med å legge planer, og for lærere som underviser i dette faget.

Undersøkelsen min kan kanskje også være med å gi et bidrag inn i debatten om hva som kan gi god entreprenørskapsutdannelse i den videregående skole. Videre viser jeg til flere utfordringer som også kan gi inspirasjon for forskere å ta tak i. Undersøkelsen har gitt meg påfyll og inspirasjon i min rolle som lærer. Faget EBU1 er et forholdsvis nytt fag i norsk skole med en positiv påvirkningsmulighet både menneskelig, samfunnsmessig og inn i andre faglige sammenhenger i skole- Norge. Samtidig vil jeg understreke at min undersøkelse er foretatt som en kvalitativ intervjuundersøkelse med kun 3 fokusgrupper. Dette er et for lite antall til å kunne gi noe solid svar på hvordan elevene i faget EBU1 tilegner seg kompetansen, men nyansene og svarene elevene gir er allikevel spennende å se på som et viktig bidrag inn i en aktuell debatt.

### 6.1. Konklusjon og svar på problemstilling

Et av mine viktigste og mest iøynefallende funn på bakgrunn av mitt ståsted som lærer, er elevenes ønske om mer tradisjonell teoriundervisning med tavle, PowerPoint og oppgaver. I et fag hvor praktisk tilnærming i form av arbeid med ungdomsbedrifter er et sentralt element, ønsker elevene at lærer på nytt tar litt mer av regien og gir mer undervisning med teori-gjennomgang fra tavla. Dette kan sikkert gjøres på forskjellige måter, med både besøk fra næringsliv, flere kurs i regi av UE eller kanskje mer tradisjonell tavleundervisning og arbeid med elevoppgaver. Men dette må ikke misforstås. Elevene synes å være fornøyd med UB-metoden, og på den måten dette legges til rette fra Ungt Entreprenørskap sin side, og ikke minst den læringseffekten dette gir i form av praktisk tilnærming til teoretisk kunnskap om å starte nye bedrifter. De er også fornøyd med hvordan dette gjennomføres i praksis i de ulike

klassene på videregående skole. Elevene mener videre at UB- metoden passer godt i faget EBU1, som en måte å tilegne seg kompetanse på. Men elevene ønsker samtidig mer teori- undervisning, som videre kan settes ut i praksis i UB- arbeidet. "50 % teori og 50 % praksis" eller "halvparten av hvert", er ønsket de formidler. Disse funnene er knyttet til kompetanse både **for og gjennom** entreprenørskap, slik jeg har beskrevet begrepet "entreprenørskap i skolen" i denne oppgaven (Johansen & Støren, 2014, s. 37).

For at elevene skal kunne lykkes i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1, og dyktiggjøres i det å tilegne seg kompetanse både **for og gjennom entreprenørskap**, er jeg blitt minnet om en viktig side som jeg ser at jeg må være mer våken for i fremtiden i undervisning i faget. Samarbeid har alltid vært viktig, og elevene får erfaring og kjennskap med dette tidlig i sin skolegang. Allikevel kan jeg nesten ikke komme på et fag hvor det er mer ødeleggende når samarbeidet ikke fungerer. Når vi lar UB-metoden få så stor og viktig plass i faget, er vi avhengig av at elevene jobber godt sammen. Uten det mister elevene motivasjon og innsatsvilje, og dette påvirker også den individuelle innsatsen med de individuelle prøvene. Elevene bekrefter i min undersøkelse hvor viktig dette er, noe jeg også knytter til den utvidede didaktiske relasjonsmodellen (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 160), som er presentert i mitt metodekapittel (Kap 2), og som tydeliggjør hvor viktig samarbeidsprosessen er.

Den utvidede didaktisk relasjonsmodell utfordrer også lærere i entreprenørskapsfaget til å utvikle "en utvidet kompetanse"(ibid), slik jeg viser til i mitt kapittel 5. Det kompetansebegrepet jeg legger til grunn i denne oppgaven (kap 2.1.2), utfordrer lærere og skoleledelse i den videregående skole til å utvikle et fag som tar høyde for at elevene skal styrke både sin formelle og uformelle kompetanse, jf modellen til Pedersen (Ibid). På denne måten får elevene i større grad utnyttet sitt læringspotensiale, slik Skogen formidler (Skogen & Sjøvoll, 2009, s. 210). I denne prosessen trengs lærere som ikke bare er endringsvillige, men også engasjerte lærere som er glad i sitt fag, jf. Eidsvåg (Eidsvåg, 2005, side 227-285).

Elevene uttaler at de stort sett er fornøyd med de tilbakemeldinger som lærerne gir, selv om det også her fins nyanser og noen som ønsker bedre tilbakemelding, spesielt knyttet i UB- arbeidet. Samtidig er det tydelig at begrepet selvevaluering er for lite kjent i et fag som i størst mulig grad bør ha en "selvstyrt læringsform" jf. Otterborg (Otterborg 2011). Ønske om tydelig ramme er derfor viktig også rundt faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1, noe som heller ikke er nytt. Skoleeiere har hatt dette som et av sine mål i alle fag, og er nok opptatt av at det finnes forbedringspotensiale også i dette faget.

## 6.2. Avsluttende refleksjoner

I min søken etter svar på min problemstilling, med utgangspunkt i Spillings definisjon på entreprenørskap i skolen, som mener at skolen mangler undervisning **om entreprenørskap** (Johansen & Støren, 2014, s. 37), har jeg fått svar som støtter dette synspunktet.

Tilbakemeldingene fra elevene er ikke så tydelige eller lette å tolke, og de griper heller ikke så direkte inn som et svar på problemstillingen i oppgaven. Men jeg synes allikevel det er viktig å vise til, at flere av elevene støtter den holdningen at det norske samfunnet trenger å lære om hva entreprenørskap betyr; hvilken betydning entreprenørskap har for oss som samfunn og hvor viktig det er for oss å engasjere oss og være opptatt av det.

Et av hovedspørsmålene i oppgaven dreier seg om verdien av entreprenørskapsundervisning i norsk skole og løfter spørsmålene opp på nasjonalt nivå, med det ansvar som ligger på samfunnet vedrørende temaet entreprenørskap. Her er jeg positivt overrasket over flere av elevenes holdninger og innsikt. En elev viste nettopp til hvor viktig det er at vi som samfunn lærer entreprenørskap. De spørsmålene i undersøkelsen som kan knyttes til dette hovedspørsmålet, bekrefter også noe av det Spilling er opptatt av. Som jeg tidligere har nevnt i oppgaven, går jeg blant annet til Spilling for å finne en god definisjon på entreprenørskap i skolen (Mitt kap. 2). Spillings "Utdanning **om** entreprenørskap", tar for seg kunnskap **om** entreprenørskap som en samfunnsmessig utfordring, og fremholder hvor viktig det er at samfunnet ser hvilken viktige rolle og betydning entreprenørskap har for utviklingen i samfunnet (Johansen & Støren, 2014, s.37 ).

Flere av elevene omtaler i sine svar på dette hovedspørsmål, hvor stor betydning entreprenørskapsopplæringen har i et samfunnsperspektiv. Spilling fremholder i sin teori, at skolen mangler dette perspektivet på entreprenørskap (Johansen & Støren, 2014, s.41). Når elevene i undersøkelsen uttaler at entreprenørskap bør få større plass i skolen, er det kanskje blant annet det samfunnsmessige fokuset som de mener bør styrkes. Mange av elevene støtter opp om at det er viktig at dette får større plass i skolen. Denne undervisningen bør starte tidligere i grunnskolen, mener de, og stadfester med dette den teori jeg har forsøkt å vise til om at skolen trenger et "paradigmeskifte" innen entreprenørskapsundervisningen i skolen.

## Kilder:

- Amabile, T.M. (1998). *How to kill creativity*, Howard Business Review, September 77-87
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode Lærer*, Oslo: Cappelen Damm.
- Florida, R. (2002). *The rise of the creative class: and how it's transforming work, leisure, community and everyday life*. New York: Basic Books.
- Granly, J.A. (2013). *Entreprenørskap i utdanningen*. MINN: Høgskolen i Lillehammer.
- Hagen, S.E. & Johansen, V. (2012). *Entreprenørskap i utdanningen – samfunnseffekter*, ØF rapport nr 17/2012, Lillehammer: Østlandsforskning.
- Hammersley, & Atkinson, (2008). *Feltmetodikk*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Imsen, G. (2005). *Elevers verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. 4.utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johansen, V. (2010). Entrepreneurship education and entrepreneurial activity, *International Journal Entrepreneurship and Small Business*, Vol. 9. No. 1, s 74-85
- Johansen, V. & Mathisen, T. (2012). *Entreprenørskap i Utdanningen og oppnåelse av læringsmål*, ØF rapport nr 14/2012. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Johansen, V. & Støren, L. A. (red.). (2014). *Entreprenørskapsutdanning i Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- KD, KRD og NHD (2006). *Entreprenørskap i utdanningen-fra grunnskole til høyere utdanning, 2009-2014*. Oslo: KD, KRD og NHD.
- Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- NOU 23. (1986). *Livslang læring*, Universitetsforlaget A/S, Oslo
- Otterborg, A. (2011). *Entreprenøriellt lärande, Gymnasielevens skilda sätt att uppfatt entreprenøriellt lärande*, School of Education and Communication, Jönköping University. Dissertation Series, No 11,
- Røe Ødegard, I. K. (2014). *Pedagogisk Entreprenørskap i lærerutdanningen - En fremtidsrettet læringsstrategi*, 1. utgave. Cappelen Damm Akademisk.
- Sjøvoll, J. med fl. (2011). *Kreativitet, Innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemet i Norden*, TemaNord 2011:517. Universitetet i Nordland
- Skogen, K. & Sjøvoll, S. (red.). (2009). *Pedagogisk entreprenørskap - Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Spilling, O. (2006). *Entreprenørskap på norsk*, 2 utg. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statsbudsjettet (2006): St.prp. nr. 1  
[www.statsbudsjettet.no/upload/Statsbudsjett\\_2006/.../html/.../kap01.htm](http://www.statsbudsjettet.no/upload/Statsbudsjett_2006/.../html/.../kap01.htm) (lesedato. 29.08.2014)
- Teknisk Ukeblad (2006). *Innovasjon – keiserens nye klær*,  
[www.tu.no/nyheter/samfunn/article38021.ece](http://www.tu.no/nyheter/samfunn/article38021.ece) (lesedato 20.08.14)
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2005) *Se muligheter og gjør noe med dem, 2004-2008*. Oslo: UDF.
- Wenneberg, K. & Niklas, E. (2012). *Effekter av utdanning i entreprenørskap*, En langtidstudie av UF alumnens arbeidmarknadspotensial och företagande. Ratio.

# Vedlegg:

## Entreprenørskap

Hovedområdet *Entreprenørskap* handler om begrepet entreprenørskap i en sosial, kulturell og økonomisk sammenheng og hvilken rolle entreprenørskap spiller for idéutvikling og verdiskaping. Sentralt i hovedområdet er identifikasjon av muligheter, kreativitet, nettverk, etikk og miljø.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive hovedtrekkene i næringslivsutviklingen i Norge
- forklare innholdet i entreprenørskapsbegrepet i en sosial, kulturell og økonomisk sammenheng
- drøfte hvilken rolle entreprenørskap spiller for verdiskaping og sysselsetting i samfunnet
- vurdere muligheter for næringsvirksomhet med utgangspunkt i lokale og regionale ressurser
- gjøre rede for støtteapparatet for etablerere
- diskutere verdien av nettverkssamarbeid
- drøfte etiske og miljømessige konsekvenser ved bedriftsetablering
- beskrive kreative metoder for idéutvikling

## Etablering

Hovedområdet *Etablering* handler om å identifisere forretningsmuligheter og gjøre noe med disse. Forretningsplan, selskapsformer, kapitalbehov og stiftelse av en bedrift inngår i hovedområdet.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- gjennomføre en kreativ idéprosess for å utforme forretningsideer
- utforme mål og visjoner for en virksomhet
- vurdere og velge hensiktsmessig selskapsform for en virksomhet
- beregne kapitalbehov og innhente informasjon om ulike finansieringsmuligheter
- utarbeide en forretningsplan
- kartlegge nettverksmuligheter og utarbeide en plan for nettverkssamarbeid
- gjennomføre stiftelsesmøte
- gjøre rede for grupperoller og gruppeprosesser
- foreta ansettelse i henhold til lover, forskrifter og regler

## Drift

Hovedområdet *Drift* handler om å planlegge og drive en virksomhet. Det dreier seg om arbeidsoppgaver knyttet til ledelse, produktutvikling, markedsføring, salg, økonomi og personalpolitikk.

Mål for opplæringen er at eleven skal kunne

- beskrive utviklingsprosessen for et produkt
- vurdere ulike markeder og målgrupper for en virksomhet
- utarbeide en markedsstrategi for en virksomhet
- lage profileringsmateriell og presentere en virksomhet
- gjennomføre en salgssamtale for et produkt
- føre og avslutte et regnskap i henhold til lover, forskrifter og regler
- utarbeide drifts- og likviditetsbudsjett
- drøfte betydningen av et godt internt samarbeidsklima
- gjøre rede for ulike ledelsesstrategier og lage en plan for personalarbeidet
- gjøre rede for generelle krav til HMS og internkontroll i en virksomhet
- utarbeide miljørapport og årsrapport for en virksomhet
- gjøre rede for ulike årsaker til at virksomheter avvikes og avhendes

## **ENTREPRENØRSKAP OG BEDRIFTSUTVIKLING (Intervjuguide)**

1. Hvordan arbeider din klasse i faget Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1?
2. Er du/dere som elever godt kjent med hva som er fagplan og pensum i faget EBU1?
3. Kjenner elevgruppen til de vurderingskriterier som gjelder for faget EBU1?
4. Bruker dere tid, og eventuelt hvor mye, på gjennomgang av pensum og hvordan foregår det?
5. Får dere individuelle oppgaver og lekser ut i fra det pensum som foreligger i faget?
6. Testes dere individuelt, og eventuelt på hvilken måte i faget EBU1?
7. Hvordan får du/dere tilbakemelding i faget EBU1?
8. Hvordan arbeides det med selvaluering i din klasse og på hvilken måte skjer eventuelt dette?
9. Hvordan mener du at dere best tilegner dere (skaffer dere) kunnskap i faget EBU1? Skjer det ved å lese pensum selv, gjennomgang av pensum i plenum i klassen eller ved praktisk arbeid med UB?
10. Du har i løpet av vinteren blitt kjent med UB metoden i regi av Ungt Entreprenørskap. Hvordan er din erfaring med denne metoden?
11. Hvordan opplever du at UB metoden fungerer i henhold til det å skaffe seg kunnskap?
12. Mener du/dere det er lettere og tilegne seg kunnskap gjennom praktisk jobbing som UB metoden gir?
13. Blir du som elev mere motivert til innsats i faget ved hjelp av UB metoden sammenlignet med mer tradisjonelle undervisning i andre fag?
14. Arbeider dere som elevgrupper bedre ved hjelp av praktisk arbeid gjennom UB metoden.
15. Opplever du/dere at arbeidet med UB gir inspirasjon til arbeid med andre fag og på eventuelt hvilken måte?
16. Blir du/dere som elever mer kreativ og innovativ gjennom fag som EBU1 som gir rom for både praktisk og teoretisk innhenting av kunnskap?
17. Opplever dere at Faget EBU1 gir deg/dere inspirasjon til selv å starte egne virksomheter en gang?
18. Sitter du/dere som elever med annen faglig kunnskap, og eventuelt hva slags kunnskap utover det å starte egen bedrift etter å ha tatt faget EBU1.
19. Norge satser stort på å løfte fram entreprenørskap i skolen, med blant annet å gi rom for fag som EBU1 med både praktisk og teoretisk tilnærming? Hva mener du/dere som elever om dette? Blir vi mere entreprenørielle og innovative ved å løfte frem slike fag?
20. Det drøftes nå om entreprenørskap skal få større plass i skolen. Hva tror du/dere om det?



# Lærerprofesjonens etiske plattform

Vi er én profesjon av førskolelærere, lærere og ledere i barnehage og skole. Vårt samfunnsmandat er å fremme barnehagebarn og elevers læring, utvikling og dannelse. Våre verdier, holdninger og handlinger påvirker dem vi arbeider for og med. Plattformen er et felles grunnlag for å videreutvikle lærerprofesjonens etiske bevissthet. Alle førskolelærere, lærere og ledere har et ansvar for å handle i samsvar med plattformens verdier og prinsipper.

## Lærerprofesjonens grunnleggende verdier

### Menneskeverd og menneskerettigheter

Vårt arbeid bygger på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, spesielt FN's konvensjon om barnets rettigheter. Disse rettighetene skal fremmes og forsvares i barnehage og skole. Menneskeverdets ukrenkelighet, den enkeltes frihet og behovet for trygghet og omsorg er grunnleggende.

### Profesjonell integritet

Etsk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet og avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og dannelse. Vår metodefrihet og profesjonelle skjønnsutøvelse gir oss et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi gjør. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vår autonomi på en etisk forsvarlig måte.

### Respekt og likeverd

Den enkeltes egenart og personlige integritet fordrer respekt. Det skal ikke forekomme noen form for undertrykkelse, indoktrinering eller fordomsfulle vurderinger. Alle barnehagebarn og elever har rett til medvirkning. De skal ha frihet til å treffe egne valg innenfor fellesskapets rammer.

### Personvern

Overholdelse av taushetsplikt og opplysningsplikt er avgjørende i vårt arbeid. Alle har rett til personvern. Personopplysninger skal forvaltes på måter som verner om barnehagebarn, elevens foresatte og kollegers integritet og verdighet. Mulighetene for elektronisk informasjonspredning krever særlig kritisk brukerhet.

## Lærerprofesjonens etiske ansvar

### I møte med barnehagebarn, elever og foresatte

Vi har ansvaret for tilleskull-samhandling med dem vi jobber for og med. Vår lojalitet ligger hos barnehagebarn og elever for å fremme deres beste. Samferdig formidling av kunnskap og faglig god tilrettelegging er avgjørende.

### Førskolelærere, lærere og ledere:

- fremmer alle barnehagebarn og elevers muligheter for lek, læring og dannelse
- arbeider for å være faglig og pedagogisk oppdatert
- er omsorgsfulle og bevisste makten en har i kraft av rolle og posisjon
- er faglig funderte og etisk reflekterte i arbeidet med vurdering
- fremmer likestilling og likeverd
- mater barnehagebarn, elever og foresatte med respekt
- griper inn og verner barnehagebarn og elever mot krenkelses- uavhengig av hvem det er som utøver dem
- mater kritikk med åpenhet og faglige argumenter

### For arbeidsplassen

Vi er kunnskapsrike, ansvarlige og tilstedeværende voksne i barnehagebarn og elevers liv. Som kollegium har vi et felles ansvar for å utvikle et godt utdannings tilbud og for å fremme og videreutvikle vår profesjonalitet.

### Kollegiet:

- tar initiativ til etisk refleksjon og dialog med alle ansatte på arbeidsplassene
- samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer
- skaper og deltar i en positiv samhandlingskultur der alles synspunkter lyttes til og tas på alvor
- er lojale mot egen institusjons mål og retningslinjer så langt disse samsvarer med samfunnsmandatet og vår profesjonsetiske plattform
- arbeider i åpenhet og tilrettelegger for innsyn fra berørte parter
- respekterer andres kompetanse og erkjenner grensene for egen faglighet
- støtter og tar medansvar når kolleger mater særlige utfordringer i arbeidet
- tar ansvar for å finne gode løsninger, og om nødvendig varsle, når det oppdages kritikkverdige forhold på arbeidsplassen

### For barnehage og skole som samfunnsinstitusjoner

Vi er forpliktet på verdiene i barnehagen og skolens samfunnsmandat, slik disse gjennom demokratiske vedtak er nedfelt i lov- og planverk. Den enkelte førskolelærer, lærer og leder deler profesjonens ansvar for å fremme barnehagen og skolens formål.

### Profesjonen:

- viser mot og måtarer tydelig samfunnsmandatet
- anker yringsfriheten og deltar aktivt på faglige og utdanningspolitiske arenaer
- står mot press fra aktører som vil gjøre barnehagebarn og elever til midler for sine mål
- tar ansvar for å varsle når rammevilkår skaper faglig og etisk uforsvarlige tilstander
- tilstreber godt samarbeid, uten at vi påtar oss oppgaver som tilhører andre profesjoners fag- og kompetansefelt
- går ikke på akkord med verdiene i samfunnsmandatet, vårt kunnskapsgrunnlag eller lærerprofesjonens etiske plattform

**Førskolelærere, lærere og ledere er forpliktet på denne plattformen og kan aldri unndra seg sitt profesjonelle ansvar.**