

Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov

Hege Merete Somy

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

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

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

Introduksjon

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

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

Elevbedrift og den inkluderende opplæringen

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

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

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

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

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

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

Elever med særlige behov og elevbedrift

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

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

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

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

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

Datainnsamling og utvalg

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

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

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

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

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

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

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

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

Læreren pedagogiske organisering av elevbedrift

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Lærers begrunnelse for pedagogiske valg

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

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

Tabell 1. Inkluderende prosesser i elevbedriftsarbeidet

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Elevbedrift for elever med særlige behov

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

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

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

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

Litteratur

- Anvik, C.H. (2004). Prosjektarbeid – et redskap for inkluderende opplæring? I: T.O. Engen & K.J. Solstad (red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 175–199). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Møreforskning.
- Boaler, J. (1997). When even the winners are losers: Evaluating the experiences of top set' students. *Journal of Curriculum Studies* 29(2), 165–182. doi: 10.1080/002202797184116
- Boaler, J. (2008). Promoting “relational equity” and high mathematics achievement through an innovative mixed-ability approach. *British Educational Research Journal* 34(2), 167–194. doi: 10.1080/01411920701532145
- European Commission Enterprise and Industry (2010). *Towards greater cooperation and coherence in entrepreneurship education*. Birmingham: ECOTEC. Hentet fra http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/promoting-entrepreneurship/education-training-entrepreneurship/reflection-panels/files/entr_education_panel_en.pdf
- GSI. (2015). Grunnskolens Informasjonssystem. Offisielle tall for 2015. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Haug, P. (2003). Regimer i forskning om spesialundervisning i Norge. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 40(2), 181–204.
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk* 1, 1–14.
- Jarning, H. (2012). Felleskoletradisjon med læreplanskapede vansker, likeverd, kunnskapskappløp og individuell tilpassing under samme tak. I: R.S. Hausstätter (red.), *Inkluderende spesialundervisning* (s. 49–69). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2014). Utbredelse av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen. I: V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 81–102). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. & Somby, H.M. (2016). Does the “Pupil Enterprise Programme” influence grades among pupils with special needs? *Scandinavian Journal of Educational Research* 60(6), 736–745. doi: 10.1080/00313831.2015.1085894
- Knudsmoen, H., Løken, G., Nordahl, T. & Overland, T. (2011). «Tilfeldighetenes spill»: En kartlegging av spesialundervisning 1–4 timer pr. uke (nr. 9-2011). Elverum: Høgskolen i Hedmark.
- Kommunal- og regionaldepartementet. (2008–2009). *Lokal vekstkraft og framtidstru: Om distrikts- og regionalpolitikken*. (St.meld. nr. 25 (2008–2009)). Oslo: Kommunal- og regionaldepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/stmeld-nr-25-2008-2009-/id554564/?ch=1&q=>

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

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

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

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

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