

Læreres beskrivelser av eget arbeid med Ungdomsbedrift

Ingunn Elder og Astrid Margrethe Sølvsberg

I artikkelen presenteres og drøftes funn fra en kvalitativ studie av læreres beskrivelser av eget arbeid med programmet Ungdomsbedrift i videregående skole. Studien bygger på analyser av fokusgruppeintervju med tolv yrkesfaglærere i Estland (sju) og Italia (fem). Datamaterialet ble analysert gjennom konstant komparativ analysemetode. Studien viser at lærerne opplever personlig vekst gjennom arbeidet med elever i Ungdomsbedrift. Lærerne beskriver hvordan vektlegging av samspillsrelasjoner og organisering har betydning for elevenes deltakelse. Med bakgrunn i funnene foreslås at skolen legger til rette for strukturert utviklingsarbeid som ivaretar lærernes behov for kunnskapsutvikling og refleksjon mellom kolleger som arbeider med Ungdomsbedrift.

Nøkkelord: entreprenørskap, Ungdomsbedrift, lærer–elev-relasjon, refleksjon, samspillsrelasjoner

Ingunn Elder
Institutt for pedagogikk og livslang læring
ingunn.elder@gmail.com

Astrid Margrethe Sølvsberg
Institutt for pedagogikk og livslang læring
Astrid.Solvberg@ntnu.no

Innledning

I videregående skole er satsing på entreprenørskapsutdanning i Europa og Norge ofte assosiert med «mini-companies», og programmet Ungdomsbedrift (UB) er mest utbredt (Europakommisjonen, 2013; Johansen & Schanke, 2014). Arbeidsformen innebærer høy grad av elevaktivitet og krever at elevene får tett oppfølging og veiledning av læreren (Johansen & Somby, 2016; Ødegård, 2014). Læreren har en sentral rolle i å tilrettelegge et godt læringsfellesskap (Riese, 2010; Ruskovaara & Pihkala, 2013; Seikkula-Leino et al., 2010). Det å legge til rette for gode læringsfellesskap og lede læringsprosesser innebærer at lærere eksponerer evne og vilje til å bygge relasjoner, ta elever på alvor, kunne kommunisere, samhandle og samarbeide både med elever, kolleger og andre (Lyngsnes & Rismark,

2014). Tidligere studier tyder på at lærere opplever arbeid med UB som svært positivt og utviklende både for elever og for seg selv som lærer (Eide & Olsvik, 2017; Johansen, 2018; Seikkula-Leino et al., 2010). Studier viser samtidig at lærere opplever at arbeidsformen kan være pedagogisk krevende (Haugum, 2005; Johansen, 2018). Det at elever skal undervises gjennom å delta i entreprenørielle prosesser, kjennetegnes av kompleksitet, variasjon og uforutsigbarhet (Europakommisjonen, 2011; Mueller & Anderson, 2014). Samtidig flyttes fokus fra læreren som kunnskapsformidler til veileder, og lærerens rolle blir å lede elevene gjennom kreative og innovative læringsprosesser (Europakommisjonen, 2011). Som veileder skal læreren være drivende og tilbakelemt på samme tid, noe Ask (2014) beskriver som et dilemma for læreren. Læreren står også overfor valg med hensyn til organisering og hvordan praktisk og teoretisk kunnskap knyttes til elevenes praktiske erfaringer (Somby, 2017).

Denne studien fokuserer på læreres opplevelser av arbeidet med UB. Innsikt i lærerens perspektiver kan bidra til å gi UB gode vilkår i opplæringssystemet. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan opplever lærere eget arbeid med UB?* Målet har vært å se etter mønster i hvordan de beskriver muligheter og utfordringer i møte med elever i UB. Studien bygger på analyser av fokusgruppeintervju med tolv yrkesfaglærere i Estland (sju) og Italia (fem), og er del av et større EU-prosjekt, kalt Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE) (se leder). Lærere står overfor en del av de samme problemstillingene og utfordringene i arbeid med UB på tvers av land og kulturer (Eide & Olsvik, 2017; Johansen, 2018). Vi ser det derfor som naturlig å trekke paralleller til læreres arbeid med UB i en norsk kontekst. JA Europe er en europeisk organisasjon som arbeider for felles forståelse av rammene rundt entreprenørskapsutdanning, og de tilbyr entreprenørskapsprogrammer i 40 land. Dette bidrar til at organiseringen og målene med UB har mange likhetstrekk i de europeiske landene (Johansen, 2018). Det er også store likhetstrekk mellom Norge, Estland og Italia når det gjelder skolens verdigrunnlag slik det fremstilles i nasjonale læreplaner.

Studien kan gi verdifulle bidrag til å synliggjøre hvordan lærere opplever eget arbeid med UB. Dette er innsikter som kan være til hjelp i tilrettelegging av UB både for lærere og for lærerutdanningen som skal utdanne morgendagens lærere.

Læreren som veileder i Ungdomsbedrift

Å etablere en UB er en kreativ og innovativ prosess som pågår gjennom ett skoleår. Hensikten er at elevene gjennom å erfare hvordan det er å utvikle og drive en UB, skal få kunnskap om entreprenørskap og utvikle individuelle kompetanser i samspill med andre (Johansen & Schanke, 2014). Ideer og gjennomføring av bedriften er elevenes ansvar, og lærerens rolle er å følge opp og veilede elevene (Ødegård, 2014). Elevaktivitet, erfaringslæring, samarbeid og medvirkning er sentralt, og arbeidsformen kan knyttes til konstruktivistiske og sosiokulturelle

læringsteorier fra blant andre Vygotskij, Dewey og Bruner (Ødegård, 2014). Disse teoriene vektlegger at individer lærer i interaksjon med omgivelsene, der ny forståelse konstrueres ut fra allerede eksisterende kunnskap. I et entreprenørskapsperspektiv kan Deweys uttrykk «learn to do by knowing, and to know by doing» (McLellan & Dewey, 1889/2007) brukes for å synliggjøre denne relasjonen mellom handling og kunnskap (Sombly, 2017). Dewey (1938/1997, 1910/2012) argumenterte for at den som lærer, får opplæring i og erfaring med vitenskapelig tenkemåte. Han omtaler dette som undersøkelses- eller problemløsningsmetoden som består av fem trinn (Dewey 1910/2012, s. 72): En følt vanskelighet, problem eller konflikt (1), lokalisering og definering av problemet (2), ulike løsningsforslag (3), resonnere omkring konsekvensene av løsningsforslagene (4), videre observasjon og eksperiment som fører til aksept eller forkasting av løsninger (5). Sett i relasjon til UB vil trinnene innebære stor grad av elevaktivitet, og fokuset flyttes fra læreren som kunnskapsformidler til læreren som veileder.

Læringsmiljø som støtter opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet, kan bidra til autonom motivasjon (Ryan & Deci, 2000). Autonom motivasjon har betydning for kreativiteten og yteevnen til både elever og lærere, og for den enkelte kan denne typen motivasjon gjøre det lettere å se muligheter og engasjere seg aktivt i en situasjon (Gagné & Deci, 2014). Mennesker kan også oppleve at motivasjon for en oppgave er ytre kontrollert. Dersom den enkelte gjennomgår en prosess hvor oppgaven endres fra å oppleves som ytre kontrollert til etter hvert å oppleves som autonom, er dette en svært verdifull motivasjonsprosess (Ryan & Deci, 2000). Samarbeidslæring (Johnson et al., 2002) er et eksempel på en pedagogisk metode som kan fremme autonom motivasjon. Dette innebærer at oppgaver tilpasses den enkeltes mestringsnivå. Puslespillmetoden i samarbeidslæring beskriver hvordan oppgaver er delt inn i ulike biter. I UB dreier de ulike bitene seg om ulike roller og oppgaver bedriften trenger å fylle. Hver rolle har betydning for at prosjektet skal lykkes. Oppgavene eller rollene kan ha ulik vanskelighetsgrad, innhold og ansvar. Deltakerne får mulighet til å bli eksperter på sin bit av et fellesoppdrag, og får med det en betydningsfull rolle i samarbeidet. Prinsippene i samarbeidslæring kan bidra til at deltakerne ser hverandres ressurser og kan verdsette det å selv bety noe for andre i et samarbeid (Johnson et al., 2002).

I UB er det nødvendig å strekke seg utover det som er kjent, og forholde seg til usikkerheten som oppstår i det ukjente (Neck & Greene, 2011). Mange lærere kan frykte å miste kontrollen i en prosess der de ikke har oversikt over utfallet (Ask, 2014). I UB utfordres lærere til å være støttende og nysgjerrige på noe som blir til mens man holder på. Darsø (2010) hevder at det krever trening i å tenke annerledes og utenfor det man tror er forventet, fordi man er vant til å foreslå handlinger basert på egne indre forestillinger. Kjernepunktet i å lede gjennom det Scharmer (2011) kaller Teori U, er å endre dette indre rommet hvor

handlingene stammer fra, både individuelt og kollektivt. Teori U refererer til formelle ledere, men også den enkeltes evne til å lede seg selv i møte med utfordringer – hvordan man skaper forandringer og bidrar til å forme fremtiden. Hvis man skal lære å takle de utfordringene en komplisert fremtid gir, kan man ikke utelukkende handle ut fra fortidens erfaringer. For å kunne veilede barn og unge inn i fremtiden trenger lærere derfor å være seg bevisst egne blinde punkt. Det blinde punkt omtales som et sted man handler ut fra – det stedet hvor bevissthet og intensjoner skapes (Scharmer, 2011, s. 14). Teori U beskriver det å bevege seg gjennom fire ulike oppmerksomhetsfelt: 1) På nivået «downloading» (nedlasting) vil oppmerksomhetsfeltet skapes ut fra det man er vant til, og man lytter som jeg-i-meg. 2) På nivå to er sinnet åpent og man lytter som jeg-i-det. 3) På tredje nivå er hjertet koblet på, og man lytter engasjert og som jeg-i-deg. 4) På det nederste nivået i Teori U skapes et oppmerksomhetsfelt hvor man forstår ut fra sitt innerste og lytter som jeg-i-nået. Når man lytter med åpent hjerte og åpen vilje, går man fra å se sin egen dagsorden til å klare å se verden slik den ser ut fra den andres perspektiv (Scharmer, 2011). Dette er innsikter som kan ha betydning for lærere når de skal veilede og lede læringsprosesser i UB.

Den profesjonelles refleksjon over egen praksis

Læreres læring og utvikling kan ha betydning for hvilket læringsmiljø og hvilke læringsbetingelser elevene møter. Shulman og Shulman (2004) fremhever at lærere integrerer egne visjoner, motivasjon, forståelse og praksis inn i lærings situasjoner og utvikler seg gjennom aktiv refleksjon. De fremhever videre at refleksjon er nøkkelen til læring og utvikling, og at læring fra egne og andres erfaringer gjennom aktiv refleksjon muliggjøres ved at lærere er del av profesjonelle læringsfellesskap. Utvikling og forbedring av praksis i UB kan da dreie seg om at lærere kontinuerlig analyserer og reflekterer over egen læring og lærings situasjoner.

Ifølge Dewey er det to typer erfaringsprosesser som leder til læring. Den ene er gjennom refleksiv tenkning, her definert som: «Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusions to which it tends» (Dewey 1910/2012, s. 6). Dette innebærer at en forbinder det en foretar seg både bakover og fremover, og det som skjer som en konsekvens av dette. Det å erfare handler om å reflektere over handlinger og de konsekvensene disse handlingene får. En erfaring er på denne måten ingen erfaring før den er reflektert over. Den andre typen erfaringsprosess innebærer at vi lærer gjennom prøving og feiling, uten at vi nødvendigvis har reflektert over eller er oss bevisst begrunnelsen for den praktiske handlingen. Ifølge Schön (2000) kan læring også foregå gjennom overraskelsen over at noe ikke går som planlagt. Man overraskes av det uforutsette – som kan gi en egen drivkraft til læring. Lærere er utdannet til å anvende

teori og opparbeidet kunnskap i samspillet med elever, men når arbeidsformen er UB og innholdet er ukjent, må ofte lærere i samspill med elevene finne løsninger på problem som oppstår underveis. Schön viser til at man restrukturerer noen av strategiene for handling ut fra rammer og regler man fra før kjenner som løsning på utfordringer, og i stedet finner man en måte å møte problemet på her og nå. Man opptrer mer som en forsker enn som en spesialist som har svaret klart på forhånd. Refleksjon-i-handling er en prosess som ikke alltid kan forklares, fordi det baserer seg på taus kunnskap, eller det Schön refererer til som viten-i-handling. Ifølge Schön (2000, s. 262) kan refleksjoner over tidligere refleksjon-i-handling indirekte forme fremtidige handlinger og påvirker dermed viten-i-handling.

Relasjonsetikk beskrives av Løgstrup (2010) som de ubevisste og bevisste valg mennesker gjør i møte med andre, og hvordan vi lar et annet menneskes uttrykk gjøre inntrykk på oss. Dersom en elevs uttrykk skal gjøre inntrykk, kreves det at læreren er bevisst i-handling (Schön, 2000) og evner å åpne opp oppmerksomheten ved å være til stede i øyeblikket for den enkelte. Ifølge Løgstrup (2010) er det allmenngyldig at mennesker møter hverandre med tillit, og denne tilliten gjør oss sårbare. Dersom vi skuffes i våre møter, vil vi prøve å skjule vår skuffelse samtidig som en avstand dannes i vårt indre for å forsvare oss. Måten vi møter hverandre på, kan påvirke den andre positivt eller negativt, og dette kan skje uten at vi er oss bevisst denne innvirkningen.

Lærere i UB gir uttrykk for at det kan være utfordrende å engasjere alle elever i læringsarbeidet (Johansen, 2018). Gode møter bidrar til økt trygghet for å føle seg velkommen som den man er. I alle mellommenneskelige møter handler man ut fra de erfaringer og mønster man har opparbeidet, og en reaksjon i møte med andre vil opptre umiddelbart og merkbart for den som møtes (Lindseth, 2014). Reaksjonen oppstår før man blir bevisst på hvordan man burde reagere. En umiddelbar handling inviterer mennesker inn eller avviser, og er ofte en ubevisst handling som kan ha innvirkning på om den andre føler seg sett og anerkjent her og nå. Dette stiller krav til lærerens evne til å være vaar den enkelte elev i øyeblikket, og lærerens bevissthet rundt fortløpende å bygge relasjon til eleven utfordres. Lindseth (2014) fremhever at helpere, som for eksempel lærere, er utdannet til å finne svar og tilby løsninger og oppskrifter for å kunne hjelpe. Ut fra et relasjonsetisk perspektiv kan læreren da komme skjevt ut allerede i starten av hvert møte. Det finnes ingen ferdig oppskrift på hvordan møter gjøres, noe som i all hovedsak skyldes at man må foreta relasjonsetiske vurderinger i hvert enkelt møte.

Metode

Studien ble gjennomført i tilknytning til EU-prosjektet *Innovation Cluster for Entrepreneurship Education*. EU-Prosjektet la føringer for hvordan datamateri-

ålet skulle samles inn, og hvilke land og skoler som skulle delta i undersøkelsen. Datamaterialet ble derfor innhentet gjennom fokusgruppeintervju med lærere som underviste i UB. Deltakerne var tolv lærere ved to videregående skoler i Estland og Italia. Kontaktpersoner ved de enkelte lands JA-kontor og skolene bidro til valg av deltakere ved den enkelte skole.

På *skolen i Estland* deltok syv lærere. Alle hadde erfaring fra arbeid med UB innværende eller forrige skoleår. Fem av lærerne hadde mange års erfaring fra arbeid med UB og entreprenørskap i skolen. To var relativt ferske, med ett til to års erfaring. Én lærer var plassert til å arbeide med UB, mens de andre selv hadde valgt å arbeide med UB. Flere av lærerne hadde erfaring som entreprenør utenom lærerjobben, og alle hadde deltatt i JA Estlands opplæringsprogram. Skolen i Estland var en yrkesfagskole med rundt 800 elever. På 2. og 3. årstrinn (fra 16 år og oppover) fulgte elevene praktisk entreprenørskapsopplæring etter JAs undervisningsmodell for UB (JA Europe, 2017). Utvalgte grupper av elever drev egne UB-er gjennom et helt skoleår, og skoleåret 2016/17 deltok 90 elever i UB. Det var flere mindre UB-er i hver klasse.

På *skolen i Italia* deltok fem lærere. Alle lærerne hadde ansvar for hver sin 4. klasse (tilsvarer norsk VG2, 17–18 år). Hver klasse organiserte en felles bedrift per skoleår. Én lærer hadde mange års erfaring med UB, mens de andre fire hadde ett eller to års erfaring. Alle lærerne hadde deltatt i opplæring gjennom skolens JA-kontakt. Skolen var en økonomirettet yrkesskole med rundt 150 lærere og 1400 elever i aldersgruppen 14–19 år. I løpet av 5-årig videregående skole skal elevene gjennomføre 400 timer med bruk av alternative læringsarenaer, og en del av disse timene er lagt til entreprenørskap og UB (Johansen, 2018). Alle elever innen økonomi på 4. trinn deltok i UB og fulgte UB etter JAs modell (JA Europe, 2017). Fire av lærerne underviste på økonomilinja 4. trinn og var på bakgrunn av dette pålagt å arbeide med UB. Én av lærerne underviste på en annen linje, og hadde selv valgt å arbeide med UB.

Fokusgruppeintervjuene ble gjennomført med lærerne på de respektive skoler. Gulliksen og Hjordemaal (2011) fremhever at fokusgruppeintervju er en godt egnet metode til individuell og generell kunnskapsutvikling. Fokusgruppeintervju kan bidra til å avdekke kompleksiteten i ulike situasjoner ved at deltakerne formidler og deler kunnskap med hverandre (Macnaghten & Myers, 2004; Morgan, 2012). Et fortrinn kan være at den enkelte deltaker kan få innspill og refleksjon til sin egen historie, og at nye tanker kan utvikles i et samspill. Gjennom fokusgrupper har deltakerne anledning til å poengtere det de er enige om, og det som er forskjellig, og deltakerne kan på denne måten bidra til validering av datamaterialet (Guldvik, 2002). Sett i forhold til dybdeintervju har ikke den enkelte deltaker i et fokusgruppeintervju samme mulighet til å gå i dybden på et tema (Halkier, 2010). En annen utfordring ved denne typen intervju kan være at deltakerne setter sin egen dagsorden, eller at enkelte deltakere blir svært dominerende (Guldvik, 2002).

Innledningsvis ble lærerne invitert til å samtale rundt erfaringer med UB. Ved hjelp av en semistrukturert intervjuguide ble de bedt om å fortelle om konkrete entreprenørielle situasjoner samt reflektere over muligheter og utfordringer i arbeidet med UB. Intervjuer bidro som fasilitator med hensyn til å drive dialogen fremover. Deltakerne ble oppfordret til å beskrive hvordan de opplevde ulike tema, og dele sine refleksjoner i gruppen. Det ble tatt lydopptak av intervjuene, og opptakene ble transkribert. I Estland varte intervjuet i 60 minutter, mens det i Italia ble brukt 100 minutter.

Intervjuene ble delvis gjennomført på engelsk, og delvis estisk og italiensk. Det ble ikke benyttet profesjonelle tolker, men engelskspråklige medlemmer av ICEE-prosjektet som støttet og oversatte. Utfordringer som oppstod underveis i begge intervju, var at fasilitator måtte forstå tolken og selv gjøre seg forstått ved bruk av fasilitators andrespråk, mens deltakerne kunne uttrykke sine tanker og følelser enten på engelsk eller på det språket som er deres morsmål, både individuelt og som språkgruppe. Alle deltakerne hadde tilstrekkelige engelsk-kunnskaper til å forstå det fasilitator og tolk snakket om, og eventuelt korrigere eller hjelpe til med oversettelser gjennom samtalen. Den ene tolken hjalp også til med å oversette deler av lyd materialet rett i etterkant av at intervjuene var gjennomført. Dette ble gjort for å sikre at sitater ble gjengitt mest mulig korrekt. Selv om bruk av tolk i enkelte tilfeller bidro til at samtalen ble brutt opp av tolking, slik at noe av flyten i samtalen mellom deltakerne kunne bli skadelidende, ga også pausene rom for at fasilitator, og deltakerne fikk tid til å tenke seg om før samtalen fortsatte.

Analyseprosessen er inspirert av konstant komparativ metode (Corbin & Strauss, 2015; Glaser & Strauss, 1967). Prosessen innebærer at datamaterialet blir studert i detalj ved å gå gjennom, stoppe opp og stille analytiske spørsmål til data og gjøre kontinuerlige sammenligninger i søken etter likheter og forskjeller. Koding av datamaterialet startet med en systematisk gjennomgang av den transkriberte teksten ved å notere beskrivelser av hva utsagnene handlet om, uten tolkning. Åpen koding (Nilssen, 2012) ble gjort for hånd, og notatene ble skrevet i margin ved hvert utsagn i den transkriberte teksten. Dette ga i første omgang 37 koder. Eksempler på noen koder er motivasjon, selvfølelse, styrker, refleksjon, tillit, ansvar, samarbeid, medvirkning, motstand, forberedelser, arbeidsoppgaver, roller i UB og type UB. I arbeidet med datareduksjon (Ringdal, 2013) tok vi deretter utgangspunkt i kodene og begynte å sortere hvilke av dem som kunne høre sammen under mer overordnede begreper eller foreløpige kategorier. Kategoriernes utsagn ble samlet og sett mot hverandre i ulike diagram for å kunne se mønstre og sammenhenger.

Analyse og drøfting av funn

Analyse av datamaterialet viser at lærerne opplever både muligheter og utfordringer i arbeidet med UB. Et gjennomgående mønster i datamaterialet er at lærerne opplever personlig vekst. Et annet mønster som trer frem er betydningen av samspillsrelasjoner mellom lærer og elev. Et tredje mønster omhandler organisering av UB og samarbeid med kolleger. Dette beskrives gjennom kategoriene Personlig vekst, Samspillsrelasjoner og Organisering.

Personlig vekst

Kategorien *personlig vekst* beskriver hvordan arbeidet med UB bidrar til personlig vekst hos lærere. Ett forhold dreier seg om at tett arbeid med elevene bidrar til utvikling av læreres motivasjon for arbeid med UB. Et annet forhold dreier seg om hvordan lærere velger å lede elevenes læringsprosesser. Det tredje forholdet dreier seg om betydningen av å reflektere over egen praksis.

Lærerne opplever at det er motiverende å jobbe tett med elevene, og at de lærer mye av elevene gjennom denne arbeidsformen. En lærer beskrev hvordan hun gjennom arbeid med UB endret seg:

Jeg var i utgangspunktet ikke interessert. Jeg ble plassert til å være gruppeleder og for at jeg skulle støtte elever jeg kjente fra før. Jeg visste ingenting om UB, og jeg mener jeg gikk inn i dette med en pose over hodet [...] Jeg kunne ingenting da jeg startet, og nå føler jeg at det er helt fabelaktig, det er så spennende, jeg vil virkelig holde på med dette.

Læreren beskriver her hvordan hun først opplevde å være plassert til å lede grupper av elever, og at hun i oppstarten ikke kunne noe om arbeidsformen. Hun beskriver også hvordan hun opplevde det å få en tilpasset oppgave i arbeidet som betydningsfullt for endring av egen motivasjon. Utsagnet kan forstås som at lærerens motivasjon over tid ble endret fra å være ytre kontrollert til å bli autonom. En slik endring beskrives av Ryan og Deci (2000) som verdifull fordi det oppstår ny forståelse gjennom refleksjon.

En annen lærer beskrev mulighetene han opplevde gjennom sin måte å lede læringsarbeidet på, og hvordan hans egen innstilling påvirket arbeidet med å skape noe nytt sammen med elevene:

Det har vært veldig interessant, for vanligvis er jeg vant til å jobbe med betong og murstein. Men å jobbe med make-up er litt rart og helt nytt for meg. Jeg synes det var en veldig interessant idé, og den ble født ut fra at vi har bikuber rett utenfor klasserommet. Ei av jentene lurte på hvordan vi kunne bruke bivoksen derfra. Sammen så begynte vi å lete på internett, vi så etter hvordan vi kunne lage sminke av bivoks og olivenolje. Etter hvert kom vi i kontakt med

to fabrikker som er nær dette området, de produserer sminke med naturlige ingredienser. Vi forsto hvor vanskelig det er å produsere, men vi fikk til et godt samarbeid med disse firmaene.

Prosessen læreren beskriver, kan tolkes som en beskrivelse av en U-prosess (Scharmer, 2011). Gruppen var midt i prosessen med årets UB da intervjuet ble gjennomført. Læreren beskriver hvordan de er på vei gjennom U-ens ulike nivåer, og hvordan han ved å være åpen for det nye de oppdager og lærer sammen, utviklet seg som veileder i samspill med elevene. En lærer beskrev hvordan han, etter mange års erfaring med UB, endret sin måte å lede arbeidet på:

Jeg innså at vanligvis så er det bare en del av elevgruppen som er virkelig involvert. Og de andre er litt på siden. Så etter hvert ble jeg mer opptatt av å få med dem som havnet litt utenfor – hvordan få dem også involvert [...] at jeg noen ganger må tvinge og pushe litt, innenfor grenser, sånn at de kan overvinne vanskene sine. Jeg må virkelig kjenne elevene og kunne vurdere om de er mottakelig for den typen press.

Denne læreren beskriver hvordan han har reflektert-over-handling (Schön, 2000) og gjennom dette gjort endringer med hensyn til å involvere elevene i læringsarbeidet. Lærers utsagn kan forstås som at evne til å involvere og bygge relasjoner med elevene har betydning for elevens opplevelse av å være involvert.

Samspillsrelasjoner

Kategorien *samspillsrelasjoner* beskriver hvordan lærerne styrker elever ved å vekke interesse og engasjement. Hvordan lærerne bygger relasjon med elever, og hvordan de veileder grupper i samarbeidet om å utvikle bedriften, er her vesentlig.

Lærerne gir uttrykk for at deres evne til å bygge relasjoner gjennom tett dialog med elevene har betydning for elevenes opplevelse av å være inkludert. En lærer fortalte:

Hvis oppgavene deles i mindre oppgaver og tildeles den enkelte ut fra interesser og personlige styrker, så føler de mer at deres arbeid er nødvendig. Jeg hadde to elever som ikke deltok så mye, og da prøvde jeg å involvere dem gjennom å gi dem i oppgave å utforme selskapets logo. De gjorde en virkelig god jobb og de startet å bidra.

Gjennom å bygge relasjoner og ha fokus på elevenes ressurser beskriver læreren at elevene ble mer aktive. Da han tildelte dem en oppgave ut fra interesser og styrker, opplevde læreren at de passive elevene deltok mer aktivt i bedriften. Lærers forklaring kan forstås som at det var hans samspill med elevene og hans

vurderinger der og da som bidro til å hjelpe elevene aktivt inn i bedriften. Ryan og Deci (2000) fremhever at opplevelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse har betydning for motivasjon. Løgstrup (2010) og Lindseth (2014) hevder at det å bli sett og anerkjent er avgjørende i mellommenneskelige møter. Denne lærerens beskrivelse kan også fungere som et eksempel på hvordan samarbeids- læring etter puslespillmetoden kan utformes i praksis (Johnson et al., 2002).

Lærerens måte å lede elevene på kan ha betydning for samarbeid i bedriften. En lærer beskriver to ulike måter å jobbe med elevgruppen på:

Det var første gang jeg hadde den klassen, og jeg valgte den klassen som UB-klasse. I denne klassen var det en lærer, og den læreren bestemte alt elevene skulle gjøre. Fra 1.-4. klasse (vg. skole) hadde de hatt den læreren. Så hver gang elevene skulle gjøre noe, gikk de til læreren sin og spurte: kan jeg gjøre sånn eller sånn, kan jeg få lov ... Eller læreren sa: nei, du kan ikke gjøre den oppgaven, hun/ han er bedre til å utføre den osv. Og det var veldig vanskelig å jobbe mot en annen kollega, fordi det var viktig at de endret måten de var vant til å tenke på og gjøre ting på. Den største suksessen var ikke at vi dro til den nasjonale finalen, det ble en bonus. Den største suksessen var at mot slutten av året ble klassen en virkelig gruppe, der hver og en kunne tenke selv.

I sitatet fremstilles to ulike lederstiler, slik Scharmer (2011) beskriver nivåene i Teori U. Her forteller læreren at han verdsetter å styrke den enkeltes tro på seg selv og gruppens felles arbeid. Dette kan forstås som at han beskriver hvordan den andre lærerens manglende tillit og åpenhet i møte med elevene bidro til å utvikle uselvstendige elever. Læreren som beskrives ved å bestemme alt for elevene, kan tolkes til å handle på *downloading*-nivå og være en lærer som lytter som jeg-i-meg. Læreren forteller i sitatet hvordan han klarte å endre elevgruppens tro på seg selv. Læreren beskriver det Scharmer (2011) viser til kan skje med en gruppe dersom gruppe medlemmene endrer sine sosiale felt og begynner å handle ut fra fremtidens muligheter i stedet for fortidens erfaringer. Gruppen kan da bli knyttet tettere sammen, og hvert enkelt medlem kan oppleve personlig og arbeidsmessig mestring.

Organisering

Kategorien *organisering* beskriver hva lærerne vektlegger som utfordrende med tanke på organisering. Et forhold dreier seg om utfordringer med hensyn til hvordan arbeidet med bedriften organiseres. En lærer sa det slik:

Det er dette som er vanskelig å organisere og administrere. Det å få alle like engasjerte. Det er lettere i små grupper, og lærerne må vite hvordan de kan undervise sånn.

Læreren beskriver her at han synes det er vanskelig få alle engasjert. Han uttrykker også at sammensetningen av grupper og kunnskap om hvordan arbeidsformen kan gjennomføres, bidrar til deltakelse. I starten av intervjuene ga flere lærere uttrykk for at elever selv velger å være passive og la andre gjøre jobben. Etter hvert ga lærerne eksempler på hvordan elevene kan engasjeres gjennom å legge til rette for relasjonsbygging slik at elevene kan oppleve tilhørighet, anerkjennelse og autentisitet i gruppen (Gagné & Deci, 2014).

Et annet forhold dreier seg om utfordringer knyttet til et uttrykt behov for samarbeid og kunnskapsdeling mellom lærere. Alle lærerne trakk frem betydningen av å dele kunnskap og erfaringer med kolleger. Og de ga også uttrykk for et ønske om mer organisert tid og møteplasser i regi av skolen:

Når det kommer til UB, så er det noe vi snakker mest om i kaffepausene våre. Da kan vi drøfte utfordringer og finne løsninger.

Vi har ikke noen egen tid satt av til å snakke om erfaringene våre i UB. I fjor hadde vi avsatt tid til dette, men ikke i år.

Det burde vært en koordinator som kunne koordinere slik at vi fikk delt erfaringer på en strukturert og utviklingsfokusert måte.

Å skape rom for refleksjon kan være vesentlig for å utvikle den enkelte lærers praksis. En lærer ga uttrykk for hvordan det å fortelle og lytte til praksishistorier har betydning for å utvide egne refleksjoner og utvikle praksis:

Jeg vet ikke om det skyldes bare det (at hun har fortalt andre om suksesshistorien til to elever), men i år er min erfaring at mange av elevene deltar i flere bedrifter på tvers av linjer, for å hjelpe bedriftene med deres web-sider. Min erfaring er at å fortelle disse fortellingene er en virkelig god undervisningsmetode, at andre kan lære av det og bli inspirert.

Læreren beskriver hvordan hun tror at det å fortelle historien om elevenes suksess kan ha påvirket andres inspirasjon til å våge å ta nye utfordringer. Gjennom å fortelle om andres suksesshistorie kan elevenes syn på seg selv påvirkes og åpne opp for at flere (både elever og lærere) ser muligheter de ikke tidligere var oppmerksomme på. Ifølge Rismark og Sølvsberg (2011) kan samhandling som åpner for felles refleksjon, fremme kultur for læring blant ansatte. De trekker frem at lærere trenger tid til å reflektere sammen, systemer som ivaretar kunnskapsdeling, og at utviklingsarbeid gjennom medarbeidermedvirkning er vesentlige faktorer i utviklingen av skoler og den enkelte lærers praksis. Gjennom å reflektere-om-handling kan man, ifølge Schön (2000), gjenkjenne situasjoner senere og endre måten man reflekterer-i-handling.

Konklusjon

Studien har tatt for seg ulike sider av læreres opplevelser av arbeidet med UB. Målet har vært å se etter mønster i hvordan tolv lærere beskriver muligheter og utfordringer i møte med elever i UB. Lærerne beskriver hvordan arbeidet bidrar til personlig vekst. Arbeidet oppleves som motiverende og lærerikt, og lærerne opplever at de utvikler seg som veiledere i samhandling med elevene. Refleksjon over egen rolle og praksis synes her sentralt. Lærerne beskriver hvordan de endrer egen tilnærming til elevene og inntar en veilederrolle hvor de vektlegger samspillsrelasjoner og elevenes styrker. De beskriver også utfordringer som oppstår når enkeltelever ikke deltar aktivt i bedriften. Sammensetning av elevgrupper og lærerens kunnskap om hvordan arbeidsformen kan gjennomføres, er forhold som kan støtte elevenes engasjement og deltakelse. Lærerne uttrykte også et ønske om møteplasser og tid til kunnskapsdeling med kolleger.

Denne studien er gjort i yrkesfagskoler i Italia og Estland, men analysen skiller ikke mellom land eller skoler. Det er rett nok slik at det er en del ulikheter mellom landenes utdanningssystemer og praktiseringen av UB, men samtidig er muligheter og utfordringer for UB gjenkjennbare både i Italia og Estland. En kan videre argumentere for at funnene om læreres opplevelser i UB også vil kunne ha relevans for andre land, slik som Norge. Det er gjort mange ulike studier i det store ICEE-prosjektet hvor det diskuteres parallelle muligheter og utfordringer, og også i en norsk kontekst finner man studier av lærerens opplevelser av arbeidet med UB med gjenkjennbare funn (Eide & Olsvik, 2017; Johansen, 2018; Riese, 2010; Somby, 2017). Det er også grunn til å tenke seg at personlig vekst, samspillsrelasjoner og organisering både er relevante kategorier i yrkesfaglig utdanningsprogram og i studieforberedende program.

Med bakgrunn i funnene fra studien har vi forsøkt å se hva som kan være implikasjoner for praksis. Et forhold er at det kan være betydningsfullt å gi lærere som skal arbeide med UB, kunnskap om og trening i refleksjon over egen rolle og praksis. Et annet forhold dreier seg om muligheter for utvikling av kunnskap knyttet til lærer-elev-relasjonen. Slik kunnskap kan gi økt innsikt i lærerens betydning med hensyn til elevenes deltakelse i bedriften. Et tredje forhold dreier seg om å gi lærere kunnskap om ulike pedagogiske metoder som kan bidra til å styrke samarbeid i en elevgruppe. Disse tre forholdene kan inngå som del av forberedelsen til arbeid med UB. Å utvikle denne typen kompetanse kan foregå også som et kontinuerlig utviklingsarbeid blant lærere i en skole. Organisering av møteplasser og avsatt tid til refleksjon mellom kolleger kan være med på å skape rom for utvikling. Tidligere studier viser at lærere ikke først og fremst benytter didaktisk fagterminologi i beskrivelsen av egen praksis (Larsen, 2015). Utvikling av læreres praksis kan fremmes gjennom strukturerte refleksjoner blant lærere (Rismark & Sølvberg, 2011). Å fremme kontinuerlig utviklingsarbeid i skolen kan eksempelvis dreie seg om å organisere lærere som arbeider med UB, ut fra kunnskap om samarbeidslæring som metode.

Gjennom studien erfarte vi at fokusgruppeintervju som metode for datainn-samling ga den enkelte deltaker innspill og refleksjon til egen historie. Dette bidro til at nye tanker ble utviklet i gruppen, slik Macnaghten og Myers (2004) hevder kan skje i fokusgruppeintervju. Nye studier som kombinerer fokusgruppeintervju med dybdeintervju og observasjon, kan gi tykkere beskrivelser og muligheter for å oppdage bekreftende hendelser mellom datakildene. Denne studien bygger på tolv læreres subjektive opplevelser. Nye studier med et bredere utvalg deltakere kan gjøre det mulig å søke etter andre og lignende mønstre og sammenhenger med henvisning til et bredere datamateriale.

Referanser

- Ask, A.S. (2014). *Pedagogisk entreprenørskap i skolen*. I: I.K.R. Ødegaard & A.M.S. Ask (red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand: Portal forlag.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2015). *Basics of qualitative research. Techniques and procedures for developing grounded theory*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Darsø, L. (2010). At komme ud over det pæne: prototyper. I: T. Mikkelsen & M. Møller (red.), *Den kreative kraft i innovasjonsledelse* (s. 197–208). Danmark: Dansk Psykologisk Forlag.
- Dewey, J. (1938/1977). *Experience & Education*. New York: Kappa Delta Pi.
- Dewey, J. (1910/2012). *How we think*. USA: Martino Publishing Mansfield Centre, CT.
- Eide, T.H. & Olsvik, V.M. (2017). *Qualitative case study of mini-company experiences in five European countries*. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Europakommisjonen (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling teachers as a critical success factor*. A report on Teacher education and training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education. Brussel.
- Europakommisjonen (2013). *Entrepreneurship 2020 action plan: Reigniting the entrepreneurial spirit in Europe*. Brussel: Europakommisjonen.
- Gagné, M. & Deci, E.L. (2014). The History of Self-Determination Theory in Psychology and Management. I: M. Gagné (red.), *The Oxford Handbook of Work Engagement, Motivation, and Self-Determination Theory* (s. 1–9). New York: Oxford University Press.
- Glaser, B. & Strauss, A.L. (1967). *The discovery of grounded theory. Strategies for qualitative research*. New York: Aldine de Gruyter.
- Guldvik, I. (2002). Troverdighet på prøve. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 1(43), s. 31–49.
- Gulliksen, M. & Hjordemaal, F.R. (2011). *Fokusgruppeintervju, et hjelpemiddel til å videreutvikle kunnskap om undervisning i lærerutdanningen? Techne Serien*, 23(2).

- Halkier, B. (2010). Focus groups as social enactments: integrating interaction and content in the analysis of focus group data. *Qualitative Research*, 10(1), s. 71–89. <https://doi.org/10.1177/1468794109348683>
- Haugum, M. (2005). *Ungdomsbedrifter og entreprenørskap – 2005*. NTF-notat 4/2005. Steinkjer: Trøndelag forskning og utvikling AS.
- JA Europe (2017). *About*. Hentet 20.01.2017 fra: <http://www.jaeurope.org/about.html>
- Johansen, V. (2018). *Innovation Cluster for Entrepreneurship Education*. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2014). Utbredelse av entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen. I: V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnæringer, 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), s. 736–745.
- Johnson, D.W., Johnson, R.T. & Holubec, E.J. (2002). *Som hånd i hanske, En praktisk innføring i samarbeidslæring*. Oversatt og bearbeidet av Aakervik, Aa.,O. (2002). Namsos: Pedagogisk Psykologisk forlag.
- Larsen, L.L. (2015). *Lærerens verden – almenlæringsrefleksjoner over klasseromserfaringer*. Aarhus universitet, Aarhus.
- Lindseth, A. (2014). Life as moving towards the other. *Journal of Comparative Social Work*, 9(1), s. 1–17.
- Lyngsnes, K. & Rismark, M. (2014). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Løgstrup, K.E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Danmark: Løgstrup Biblioteket.
- Macnaghten, P. & Myers, G. (2004). Focus groups: The moderator's view and the analyst's view. I: G. Gobo, J. Gubrium, C. Seale & D. Silverman (red.), *Qualitative research practice* (s. 65–79). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McLelland, J.A. & Dewey, J. (1889/2007). *Applied psychology. An introduction to the principles and practice of Education*. Boston: New York Educational Publishing.
- Morgan, D.L. (2012). Focus groups and social interaction. I: J.F. Gubrium, J.A. Holstein, A.B. Marvasti & K.D. McKinney (red.), *The SAGE handbook of interview research, the complexity of the craft* (s. 161–176). USA: Sage Publications.
- Mueller, S. & Anderson, A.R. (2014). Understanding the entrepreneurial learning process and its impact on students' personal development: *A European perspective*. *The international journal of management education*, 12, s. 500–511.
- Neck, H. & Greene, P. (2011). Entrepreneurship education: Known worlds and new frontiers. *Journal of small business management*, 49(1), s. 55–70.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Riese, H. (2010). *Friendship and learning. Entrepreneurship education through mini-enterprises*. (PhD-avhandling). Universitet i Bergen, Bergen.
- Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Rismark, M. & Sølvsberg, A.M. (2011). Knowledge sharing in schools: A key to developing professional learning communities. *World Journal of Education*, 1(2), s. 150–160.
- Ruskovaara, E. & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: classroom practices. *Education and Training*, 55(2), s. 204–216.
- Ryan, R.M. & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Scharmer, C.O. (2011). *Teori U. Lederskap som åpner fremtiden. Mot en ny sosial teknologi – presencing*. København: Ankerhus forlag.
- Schön, D.A. (2000). Udvikling af ekspertise gennem refleksion-i-handling. I: K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 254–269). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko M., Mattila, J. & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education & Training*, 52(2), s. 117–127.
- Shulman, L.S. & Shulman, J.H. (2004). How and what teachers learn: a shifting perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(2), s. 257–271.
- Somby, H.M. (2017). Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 2, s. 41–58.
- 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' describing of their work with the Company Programme

This article discusses findings from a qualitative study of teachers' reflections over their work with students in mini-companies in secondary schools. The study is based on analyses of focus-group interviews with twelve teachers in vocational education; seven in Estonia and five in Italy. The interview data was analysed by means of the constant comparative method. The study shows that the teachers experience personal growth through working with students in the Company Programme. Teachers also place emphasis on how interactive relationships between the teacher and students, and the organization of teaching, matters for students' participation. It is suggested that schools involved in entrepreneurship and the Company Programme facilitate structured developmental work that takes care of teachers' need for knowledge development and reflection among colleagues working in the Company Programme.

Keywords: entrepreneurship, Company Programme, student-teacher relations, reflection, interactive relationships