

# Mestring i Ungdomsbedrift: risiko, virkelighetsnærhet og selvregulering

Daniel Schofield og Julie Kristin Aae

Denne artikkelen undersøker hvordan elever ved to europeiske videregående skoler opplever mestring i forbindelse med arbeid med Ungdomsbedrift (UB). Data er samlet inn fra to skoler, en i Finland og en i Latvia. Det er gjennomført fokusgruppeintervjuer med totalt 12 elever. Elevene som deltok i studien, er mellom 17 og 18 år og går andre året på videregående skole. I tillegg brukes bakgrunnsdata fra intervjuer med 9 lærere. Hovedfunnet er at elevene opplever å få økt mestringsforventning gjennom arbeidet med UB, men også at arbeidet med UB innebærer stor variasjon når det gjelder elevers mestring og mestringsforventninger. Mange elever forteller at de jobber relativt hardt og målrettet med UB, og de opplever positive mestringserfaringer og mestringsforventninger. Noen elever imidlertid ser ut til å legge ned lite innsats og enkelte slutter i UB. Disse elevene opplever sannsynligvis mindre gode mestringserfaringer og mestringsforventninger. UB har altså et svært spennende potensial da de fleste deltakerne forteller om positive erfaringer med UB, samtidig som en del elever som vanligvis ikke opplever mestring i skolesammenheng, opplever nettopp det i arbeid med UB.

Nøkkelord: ungdomsbedrift, videregående skole, mestringsforventning, mestringserfaring, risikovilje

## Innledning

For at en læringsaktivitet skal lykkes i skolen, er det avgjørende at elevene får positive mestringserfaringer, som igjen kan bidra til gode mestringsforventninger (Bachmann & Haug, 2006). Dessverre er det slik at en del elever opplever lite mestring, og at skolen ikke fungerer godt for alle (Damsgaard & Eftedal, 2015).

Daniel Schofield  
NTNU  
daniel.schofield@ntnu.no

Julie Kristin Aae  
NTNU  
julieaae@gmail.com

Samtidig har det i de siste tiårene vært en stor økning i entreprenørskapsutdanning i hele Europa (Johansen & Støren, 2014), og det mest utbredte programmet er Ungdomsbedrift (UB). UB har som mål at elevene skal styrke sin kreativitets- og innovasjonskompetanse, sin handlingskompetanse og omverdenkompetanse. Andre viktige mål som ofte fremheves, er at elevene skal styrke personlige egenskaper som initiativ, motivasjon, selvtillit og en vilje til å ta risiko (Ungt entreprenørskap, 2016). Elevbedrift og UB kan derfor, slik vi ser det, være en interessant læringsaktivitet som kan bidra til motivasjon og nærmere bestemt mestring. I denne artikkelen ser vi nærmere på aspekter knyttet til mestrings-erfaringer og mestringsforventninger i arbeid med UB i skolen.

Denne artikkelen er basert på Aaes masterstudie, som var en del av det internasjonale prosjektet ICEE – Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (Johansen, 2018a) – som beskrevet i innledningskapitlet i dette spesialnummeret. Problemstillingen i artikkelen er: *Hvordan opplever elever ved to europeiske videregående skoler mestring i forbindelse med arbeid med UB?* Studien bygger på data fra fokusgruppeintervjuer med 12 elever på to videregående skoler i Finland og Latvia. Elevene som deltok i studien, er mellom 17 og 18 år og går andre året på videregående. I tillegg ble 9 lærere ved skolene intervjuet. Data fra disse intervjuene trekkes inn som bakgrunnsdata.

Dataene er altså samlet inn i Finland og Latvia, men funnene er også relevante i en norsk kontekst. Slik vi ser det, kan funnene våre diskuteres med henblikk på norsk skole, blant annet fordi UB har store fellestrekk på tvers av land og kulturer. Junior Achievement (JA) Europe er et europeisk nettverk som arbeider med entreprenørskapsutdanning. Et viktig mål i JA er å bidra til at metoden UB i skolesammenheng organiseres og gjennomføres på noenlunde lik måte i de europeiske landene. Dessuten er det mange likheter mellom Norge, Finland og Latvia når det gjelder skolens verdigrunnlag og hvordan UB defineres og implementeres i skolen.

## Forskning på entreprenørskap og mestring

Man kan tilnærme seg entreprenørskap på ulike måter. Scott, Rosa, og Klandt (1998) skiller mellom utdanning *om*, *for* og *gjennom* entreprenørskap. Utdanning *om* entreprenørskap handler om hva entreprenørskap er og hvilken rolle entreprenørskap har for utviklingen i samfunnet. Målet med utdanning *for* entreprenørskap er først og fremst å forberede eleven på å starte og drive et selskap. Det tredje perspektivet, utdanning *gjennom* entreprenørskap, går ut på at elevene gjennom entreprenørielle prosesser skal lære bestemte læringsmål (Spilling, 2014; se Johansen, 2018b for utdypende redegjørelse). Denne artikkelen kan best plasseres innenfor det siste alternativet – utdanning gjennom entreprenørskap.

Mye av forskningen som er gjort på hva entreprenørskapsutdanning kan bidra til når det gjelder kompetanse og utbytte, har vært knyttet til utdanning *for*

entreprenørskap (Johansen & Støren, 2014; Sánchez, 2013; Wennberg & Elert, 2012). Men det er også gjort studier på utdanning *gjennom* entreprenørskap. Noen studier hevder at entreprenørskapsutdanning kan bidra til å styrke elevers motivasjon til å arbeide mot noe som ellers kan virke umulig eller bli oppfattet som for risikabelt (Martínez et al., 2010). I andre studier finner man imidlertid ingen klar sammenheng mellom entreprenørskapsprosjekter i skolen og økte generelle entreprenørielle kompetanser (Johansen, 2014a). Her er de generelle entreprenørielle kompetansene definert som blant annet initiativ, risikovilje, kreativitet, kunnskap om samarbeid og akademisk selvtillit. Det er også lite som tyder på at UB har særlig betydning for motivasjon og innsats, i alle fall ikke når man sammenligner elever med og uten UB som gruppe (Johansen, 2014b, 2018a). Men i studier av Sánchez (2013) og Peterman og Kennedy (2003) viser man til at entreprenørskapsutdanning potensielt kan bidra til økt mestringsforventning i tillegg til at økt vilje til å ta risiko.

I norsk sammenheng har forskning på UB både hatt et for-perspektiv og et gjennom-perspektiv. Det har både vært gjort studier om hvor mange som ønsker og faktisk bli entreprenører, og studier rettet mot utvikling av elevenes kreativitet, initiativ, selvstendighet, praktisk klokskap og faglig læring, det vil si kompetanse og ferdigheter som går utover rene kommersielle og økonomiske verdier (Johansen & Støren, 2014). *Tidsbruk* er en nøkkelfaktor når det gjelder å få faglig og sosialt utbytte av å delta i UB. Forskning på dette konkrete aspektet kan derfor si oss noe om de involverte elevenes motivasjon og utbytte av UB. Gjennom elevundersøkelsen i ICEE med 500 elever i pre-test og post-test viser Johansen (2018a) at elever som bruker hundre timer eller mer på UB i løpet av et skoleår, skårer signifikant høyere på en lang rekke ferdigheter og kompetanser. Det gjelder for eksempel kapasitet til å starte og drive egen bedrift, nøkkelkompetansen initiativ og entreprenørskap, skoleprestasjoner, prosjektledelse, samarbeidsevner, kreativitet, forpliktelse og ferdigheter i å presentere. Disse elevene har også større mestringsforventning enn elever med lav UB-aktivitet og ingen UB-aktivitet. De elevene som bruker mindre enn hundre timer i løpet av et skoleår, skårer verken signifikant bedre eller dårligere enn kontrollgruppen som ikke deltar i det hele tatt. Ut fra dette er det i våre øyne behov for mer forskning på sammenhengen mellom entreprenørskap, mestring og motivasjon, blant annet for å nærme seg en dypere forståelse av hvordan arbeidet med UB oppleves fra elevenes perspektiv.

## Mestring individuelt og i gruppe

Vi bruker i hovedsak Banduras (1989) sosialkognitive teori som teoretisk bakteppe. I denne teorien står *human agency* og *mestringsforventning* sentralt. Bandura (2006) beskriver *human agency* som menneskets kapasitet og potensial til selvkontroll og innflytelse på eget liv. Den mest sentrale betingelsen for

at mennesker skal kunne bli agenter i eget liv, er det Bandura (1989) betegner som *self-efficacy*, eller på norsk *mestringsforventning*. Mestringsforventning handler om menneskets vurdering av sin kapasitet til å organisere og utføre de handlinger som er nødvendige for å gjennomføre spesielle typer oppgaver (ibid.). Det vil si at for å kunne ta initiativ til å handle må vi mennesker ha tro på at våre handlinger kan føre til et ønsket resultat. Forventningen om å mestre blir derfor også en avgjørende faktor for troen på innflytelse i eget liv.

Bevissthet om at vi er agenter i vårt eget liv, er en nøkkelfaktor til selvutvikling, suksessfull tilpasning og endring (Bandura, 2006). For å utvikle og opprettholde en slik bevissthet er for eksempel en skoleelev avhengig av *mestrings erfaringer* som igjen kan gi mestringsforventning. Gjennom å erfare at man mestrer en gitt situasjon, kan man utvikle forventninger om også senere å mestre en lignende situasjon på en god eller til og med bedre måte. Som Bandura (2006) poengterer, vil en elev med lav mestringsforventning ta lite initiativ til å handle og i liten grad holde ut når han eller hun støter på vanskeligheter. Dette er lite gunstig i en læreprosess. Mestringsforventninger kan også påvirke elevenes emosjonelle liv.

### Å begrunne feil og nederlag

Hvordan en elev begrunner mestring eller nederlag, vil også påvirke og påvirkes av elevenes mestringsforventning. Forklaringen på utfallet av dette omtaler Skaalvik og Skaalvik (2013) som *attribusjon*. Elever kan attribuere et skoleresultat til for eksempel innsats, evner, flaks, oppgavens vanskelighetsgrad, kvaliteten på undervisningen eller læreren. Skaalvik og Skaalvik (2013) beskriver to ulike attribusjonsmønstre hvor det ene omtales som heldig, og det andre som lite heldig. Elever som attribuerer til *kontrollerbare* forhold, som innsats eller strategi, vil ha tro på at egne handlinger påvirker resultatet. Dette regnes derfor som et heldig attribusjonsmønster. Et uheldig attribusjonsmønster vil derimot være å attribuere til *ukontrollerbare* forhold, slik som evner. Dette kan føre til at elever får en oppfatning om at deres handlinger ikke kan gjøre noe fra eller til med tanke på resultatet (ibid.).

Et heldig attribusjonsmønster vil kunne beskytte og styrke *selvverdet* (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elever som attribuerer til ukontrollerbare forhold ved dem selv, står i fare for å utvikle lav selvoppfatning og dårlig selvverd. Elever som opplever at selvverdet er truet, bruker ofte egne strategier for å beskyttet selvverdet, for eksempel en strategi som Skaalvik og Skaalvik (2013) omtaler som *selvvalgt handikap*. Denne strategien går ut på at en elev tilegger seg et handikap som kan brukes som forklaring for at hun eller han mislykkes. Selvvalgt handikap fungerer altså slik at eleven selv legger opp til et attribusjonsmønster som går ut på at han eller hun allerede på forhånd har bestemt hva som skal være årsaken til å mislykkes. Dette kan på den ene siden skåne elevenes selvverd, men når eleven går inn i en oppgave med tro på å mislykkes, er sannsynligheten

stor for at det er akkurat dette som vil skje – eleven vil mislykkes. Dette er lite heldig fordi eleven ikke vil komme ut av denne negative spiralen, og kan i verste fall ende med at eleven kommer i en tilstand som Skaalvik og Skaalvik (2013) betegner som *lært hjelpeløshet*. Denne tilstanden kan føre med seg passivitet i både kognitive, emosjonelle og motivasjonelle termer.

## Mestringsforventninger i gruppe

UB innebærer at man er del av en gruppe, og det er derfor relevant å se på mestringsforventning som noe som også er sosialt og kollektivt. Bandura (2000) argumenterte for et utvidet syn på det å være agent i eget liv, til å kunne være flere agenter som arbeider sammen mot et mål. Grunntanken bak slik felles agentvirksomhet er at medlemmer i en gruppe kan ha en delt tro på gruppens samlede kapasitet til å utvirke ønskede endringer i deres liv. Poenget er, slik Bandura ser det, at i samarbeid så samles flere menneskers kunnskap, ferdigheter og ressurser, noe som kan utgjøre forutsetninger for gjensidig støtte for alle som deltar i gruppen. Dette kan føre til at en gruppe kan utvikle eller oppnå noe som hver enkelt ikke kunne gjort alene. Den felles opplevde mestringsforventningen vil gjøre at gruppemedlemmene setter seg høyere mål, forsterker motivasjonen til å overkomme hindringer, og blir mer motstandsdyktige overfor motgang. I tillegg kan gruppens prestasjoner forbedres (Bandura, 2006). Dette gjør at mestringsforventning er et interessant analytisk begrep i vår studie der vi samler data fra gruppeintervjuer, på tross av at mestringsforventning vanligvis ses som et individuelt begrep. I gruppeintervjuene kunne vi fange opp både enkeltmedlemmers ytringer samtidig som vi fikk et inntrykk av kollektive prosesser.

## Metode

### Kontekst for studien

Denne studien er gjennomført i Finland og Latvia. Vi mener å kunne se våre funn i forhold til en norsk skolekontekst fordi UB stort sett er forstått på sammenlignbare måter internasjonalt sett. Vi mener også at det er en relativt lik implementering av rammene rundt entreprenørskapsutdanning i Finland, Latvia og Norge. På den latviske videregående skolen var entreprenørskap en del av et utdanningsløp knyttet til økonomi. Elevene hadde derfor selv valgt linjen, men UB var en obligatorisk del av undervisningen. Det er ingen klart definerte nasjonale retningslinjer som hevder at elevbedrift eller UB skal implementeres i latvisk skole. Det er derfor opp til hver enkelt skole hvordan entreprenørskap implementeres i undervisningen. Elevene på den finske videregående skolen gikk på en yrkesfaglig linje rettet mot næringsliv og handel hvor UB var et fag elevene selv kunne velge. Begge skolene baserte sitt arbeid med entreprenørskap

på programmer utarbeidet av JA Latvia og JA Finland, som begge er en del av JA Europe.

## Metodevalg

Valg av metode er påvirket av føringer for ICEE-prosjektet. Datainnsamlingen foregikk ved bruk av fokusgruppeintervjuer på to videregående skoler, der de 12 elevene som deltok, var mellom 17 og 18 år. Utvalget av elever var *strategisk* (Thaagaard, 2009), da alle informantene var valgt ut fordi de har spesiell informasjon og kvalifikasjoner i henhold til studiens problemstilling. Samtidig er utvalget et *tilgjengelighetsutvalg* (Patton, 1990). Både kontaktpersoner i organisasjonene JA (Junior Achievement) Finland og JA Latvia, samt en lærer ved den ene skolen og rektor ved den andre, har bidratt til utvelgelsen av deltakere.

I tillegg er det gjort intervjuer med lærere fra de samme skolene. I Finland ble lærerintervjuet gjort med to lærere som begge hadde jobbet med programmet over mange år. I Latvia er lærerintervjuet gjort med seks lærere fra småskole, ungdomsskole og videregående samt rektor. Disse lærerne og rektor arbeider alle med entreprenørskap på de ulike trinn. Læreren fra mellomtrinn og oppover jobbet med elevbedrifter eller UB. Rektoren og en av lærerne jobbet med gruppen elever som er intervjuet. En av lærerne fungerte i hovedsak som tolk. Intervjuene med lærerne brukes både som bakgrunnsdata og som informasjonskilde til de elevene som har sluttet eller i mindre grad har lyktes med UB, ikke som sammenligning eller vurdering i forhold til elevintervjuene.

Datainnsamlingen er gjort med *fokusgruppeintervjuer*, noe som var en del av premisene for ICEE-prosjektet. Fordelen med fokusgruppeintervju er at man ofte får frem flere ulike synspunkter i samme intervju. Fokusgruppeintervjuer egner seg dessuten godt for eksplorative undersøkelser på nye områder (Kvale & Brinkmann, 2015). Det må likevel tas i betraktning at intervjuet også blir en mer kompleks sosial interaksjon. Utfordringen for intervjueren blir å skape en velvillig og åpen atmosfære der intervjupersonene kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter. Når man skal forske på fenomener som motivasjon og mestringsforventning, kan det argumenteres for at det ville vært mer fordelaktig med individuelle intervjuer. Fordelen med fokusgruppeintervjuer er at de kan gi en spesiell innsikt, der den kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane, ekspressive og emosjonelle synspunkter enn ved individuelle, ofte mer kognitive, intervjuer. I tillegg kan man ved fokusgruppeintervjuer potensielt fange aspekter knyttet til mestringsforventning i grupper, som beskrevet ovenfor.

*Intervjuguiden* ble gradvis avgrenset, der enkelte tema ble valgt ut fra en i utgangspunktet større temaliste. Teoretiske begreper ble operasjonalisert til mer hverdagslige spørsmål, både for å gjøre det enklere å svare og for å unngå å plante vitenskapelige begreper inn i dialogen. Intervjuene ble gjennomført av andreforfatteren (Aae) ved de respektive skolene. De varte fra 30 minutter

til en time. Det ble gjort lydopptak av hvert intervju. Det var to intervjuere til stede. Under elevintervjuene hadde Aae ansvaret for hele intervjuet, mens en medstudent i hovedsak gjorde notater. Lærerintervjuene ble delt slik at Aae og medstudenten hadde ansvaret for halve intervjuet hver, og det ble dermed et skifte av tema halvveis i intervjuet.

Elevintervjuet i Finland ble gjort med fem jenter fra samme UB. Lederen for bedriften fungerte på mange måter som en slags talsperson. Lederen var slik vi vurderer det, noe dominerende i intervjusituasjonen, men det var flere verbale innslag også fra de andre jentene. I Latvia ble sju elever fra fire ulike bedrifter intervjuet. Tre av dem var gutter og fire var jenter. Alle elevene snakket godt engelsk, og hjalp hverandre hvis det var ord de ikke kom på. Intervjuet bar preg av god dialog. Intervjueren fungerte her mer som en fasilitator. Aae *transkriberte* intervjuene selv, noe som kan være en fordel siden hun også var deltakende i intervjuene. Som Tjora (2010) poengterer, unngår man å miste mye informasjon hvis forskeren er med i alle delene av prosessen. Intervjuene endte i 96 transkriberte sider. Transkripsjonene ble kodet åpent, med fokus på å finne det som dannet mønster i intervjuene. Vi tok utgangspunkt i dette, oppsøkte delvis ny teori og dannet kategorisering. I løpet av analysen gikk vi tilbake til dataene og endte til slutt opp med kategorier inspirert fra teorien. Denne prosessen ligger nærmest det som i teorien omtales som *abduksjon* (Alvesson & Sköldberg, 2008). Kategoriene har vi kalt *risikovilje*, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering*.

## Reliabilitet og overføringsverdi

Denne studien er gjort i samarbeid med andre forskere og studenter gjennom ICEE-prosjektet. Vi mener, i tråd med Kvale og Brinkmann (2015), at reliabiliteten i en studie kan styrkes ved at flere forskere deltar i diskusjon av etiske dilemmaer og slik bidrar til kritisk refleksjon. I beskrivelsen av funn og i diskusjonen bruker vi både overordnede fortellinger, direkte sitat og konkrete eksempler fra den konteksten der data ble innsamlet. Som diskutert ovenfor var gruppeintervjuene preget av en velvillig og åpen atmosfære, og *transparens* har blitt vektlagt under hele prosessen. I dette ligger det at vi forsøker å vise hvordan det er en synlig sammenheng mellom de empiriske data, analysen og funnene i studien (Tjora, 2010). Vi har også sikret reliable data gjennom en kvalitetssikret intervjuguide og lydopptak. I presentasjonen av funn har vi i tråd med det Seale (2007) anbefaler, dessuten forsøkt å være tydelig på hva som kommer fra datainnsamling, og hva som er våre tolkninger og vår analyse.

Det å beskrive den virkeligheten vi har studert, utførlig og så *transparent* som mulig kan også styrke *validiteten* og også gjøre det mulig å *overføre* kunnskap fra denne studien til andre, lignende situasjoner (Merriam, 2009). Som Nadim (2015) poengterer, kan vi ut fra et analytisk perspektiv på generalisering gå ut fra at noen kjennetegn ved prosesser fra denne studien også kan være relevante

for andre miljøer eller situasjoner. UB blir selvfølgelig gjennomført på noe ulike måter, men vil være nokså likt utformet på tvers av land og kulturer da det bygger på de samme prinsippene og den samme organiseringen. Vi argumenterer derfor for at funnene i denne studien kan ses i sammenheng med arbeid med UB i andre skoler som bruker lignende programmer, og at våre funn er relevante også i en norsk kontekst. Våre funn sier kun noe om den virkeligheten vi har studert, men likevel kan altså kunnskapen være relevant i andre situasjoner. Ut fra et prinsipp om *analytisk generalisering* kan ideer fra vår studie trekkes opp til et mer abstrakt nivå slik at ideene kan knyttes til nye situasjoner (Yin, 2014).

## Etiske refleksjoner

Prosjektet er godkjent av NSD – Norsk senter for forskningsdata, og alle informantene har undertegnet samtykkeerklæring. I de tilfeller det var vanskeligheter med å forstå innholdet på grunn av språk, ble innholdet oversatt slik at hver enkelt visste hva de ga sitt samtykke til. Alle deltakerne var over 16 år, og samtykket dermed på selvstendig grunnlag. Alle deltakerne har krav på absolutt konfidensialitet. Lyddopptak og transkripsjoner er lagret på passordbeskyttet harddisk, og i transkripsjonene er alle personopplysninger fjernet eller anonymisert. Vi har også valgt å anonymisere de byene og skolene der intervjuene er gjort.

## Funn

De mest sentrale funnene relatert til mestring i UB diskuteres i henhold til hovedkategoriene *risikovilje*, *virkelighetsnærhet* og *selvregulering*.

### Risikovilje

Analysen vår tyder på at arbeidet med UB krever en viss risikovilje. Slik vi tolker det, er dette en type risikovilje som skiller seg fra det som forbindes med det vi kan omtale som tradisjonell klasseromsundervisning. Det er for eksempel sentralt i metoden UB at elevene investerer i sine egne ideer. Slik sett er spesielt oppstartfasen preget av en form for risiko. Et eksempel på dette er en av elevene i Latvia, som forteller at det var veldig stressende å ta valget om å satse på sin idé.

*Det var skikkelig stressende for oss, fordi det var faktisk en veldig ambisiøs idé. For vi visste ikke hvordan vi skulle gjøre det, hvordan vi skulle lage det eller hvor mye materialene koster, eller hvor mye som vi måtte betale selv, for hvor mye vi kunne selge det, og hvilket marked vi rettet oss mot.*



Det er flere oppgaver som mange av elevene sannsynligvis ikke har vært med på før, og det innebærer en god del usikkerhet. Som denne eleven forteller, investerer elevene egne penger i prosjektet, noe som er med på å øke presset om å lykkes, og kanskje også følelsen av hvor stor risikoen er.

*... og også så har vi investert våre egne penger så vi vil tjene noe. Eh ... I stedet for å bare ikke gjøre noe, og ikke lykkes.*

Usikkerhet er et tema som kommer opp flere ganger i gruppeintervjuene. Elevene forteller at de ikke vet hvordan de skal løse oppgavene, og enkelte at det virker nærmest umulig.

*I begynnelsen virket det som om det ville, det ville være umulig å gjøre noe slikt, fordi hvordan å selge de, hvordan, jeg vet ikke ... lage det [produktet] og slike ting.*

For de fleste elevene i fokusgruppene virker oppstarten imidlertid motiverende. Et interessant spørsmål er da hva som får elevene til å tørre å ta risikoen og sette i gang med UB. Ifølge Bandura (1986) er beregning av risiko avhengig av den troen en har på å kunne mestre truende aspekter ved en situasjon. Overført til UB-prosjektet vil den opplevde risikoen variere fra elev til elev – en elev som har liten mestringsforventning, vil sannsynligvis ha en forventning om at en usikker og risikofylt oppgave blir vanskelig å håndtere. Motsatt vil en elev med gode mestringsforventninger se en risikofylt situasjon som en positiv utfordring.

En elev med høy mestringsforventning vil ifølge Skaalvik & Skaalviks (2013) forskning ha tidligere erfaringer med å mestre og et mer positivt syn på at hun eller han også kan mestre nye oppgaver, selv om de virker vanskelige og risikofylte. Elever med gode mestringserfaringer vil dessuten ha en oppfatning av at innsats spiller en rolle for resultatet. I tillegg til at dette gir motivasjon til å sette i gang med en oppgave, kan det også bidra til et heldig attribusjonsmønster om eleven skulle oppleve å mislykkes. En av elevene i Latvia forteller for eksempel at når han gikk løs på en oppgave som virket ukjent og «risky», ville denne erfaringen gjøre at han ble stolt av seg selv og det ville gi ham selvtillit. Han forteller at denne selvtilliten vil han bruke i senere møter med oppgaver som oppleves som ukjente og risikable. Dette er, slik vi ser det, i tråd med at mestringserfaringer gir økt mestringsforventning, som igjen kan påvirke initiativet til å gå løs på nye oppgaver i andre kontekster.

*Ja, den selvtilliten er det du får ut av det, fordi hvis du tenker på noe «risky» og du til slutt får det til, så er det sånn at du er stolt av deg selv og eh ... det motiverer deg og får deg til å få mer selvtillit til å gjøre nye ting og til å ta risiko som du kanskje tenker at er vanskeligere enn det de egentlig er.*

Måten denne eleven vurderer sin «risikotaking» på, og reflekterer rundt hva som oppleves som risikabelt og hvor stor risikoen oppleves, kan også knyttes til mestringsforventning. Bandura (1986) hevder at menneskers beregning av risiko er avhengig av troen de har på å mestre potensielt truende aspekter ved en situasjon. Ut fra denne teorien vil en elev med høy mestringsforventning i større grad holde ut i vanskelige situasjoner, mens elever med lav mestringsforventning vil kunne beregne risikoen for større og sannsynligheten for å feile som større. Disse elevene vil derfor lettere gi opp når det blir vanskelig, eller unngå å gå løs på oppgaven – strategier som brukes for å beskytte selverdet. Ut fra en slik tolkning vil det gjøre mindre vondt å feile hvis du er innstilt på det fra starten og kanskje ilegger deg det Skaalvik og Skaalvik (2013) omtaler som selvvalgt handikap, slik at du helt sikkert mislykkes, enn å mislykkes hvis du har gjort ditt aller beste.

Arbeid i UB innebærer som regel at elevene arbeider i grupper. Bandura (2000) hevder at forventningen til en gruppe hvor man selv er deltaker, kan være høyere enn forventningen en har til seg selv alene. Med andre ord kan en elev ha forventninger om å mestre en oppgave i gruppe, selv om han eller hun ikke hadde forventet å klare noe lignende på egen hånd. Denne eleven fra Latvia gir uttrykk for at kombinasjonen av de ulike evnene i gruppen førte dem frem til en beslutning som hun gir uttrykk for at hun hadde hatt vansker med å ta alene.

*Det var ganske vanskelig ... fordi han er den som er klar for å ta risikoen, mens jeg er mer «nei, la oss tenke på det», men på en eller annen måte ... vi, ja, vi kom fram til beslutningen sammen.*

Dette kan tyde på at eleven har høyere forventning til gruppen enn til seg selv, og på grunn av dette tar en risiko som hun muligens anser som for høy alene. Her ligger det et interessant potensial i UB, og en kan tenke seg at godt sammensatte grupper kan bidra til å løfte enkeltelevers mestringsforventninger. Her må en imidlertid også være bevisst på at en elev også kan forvente at gruppen får til *mindre* enn det han eller hun ville gjort på egen hånd, noe som sannsynligvis vil føre til liten tro på at gruppen kan løse oppgaven, med de konsekvensene det kan ha for prosessen. Funnene relatert til risikovilje stemmer overens med det Martínez et al. (2010) argumenterer for: at entreprenørskapsutdanning kan bidra til å styrke elevers motivasjon i aktiviteter som oppleves som risikable eller spesielt utfordrende.

### **Virkelighetsnærhet**

Et annet tydelig funn, som denne eleven poengterer, er at informantene ser klar sammenheng mellom arbeidet med UB og det som de ser for seg at venter dem i et fremtidig arbeidsliv.

*Jeg liker arbeidet med UB fordi da kan jeg se sammenhengene eh ... mellom skole og det virkelige liv. Hva vi lærer på skolen, og hva som skjer ute i det virkelige livet.*

Vi tolker det slik at de fleste elevene opplever arbeidet med UB som virkelighetsnært og meningsfullt. Dette kan bidra til å styrke elevers generelle mestringsforventning, fordi – som Bandura (2006) poengterer – ungdom trenger å forplikte seg til mål som gir mening for å få opplevelsen av å mestre. I hans øyne kan elever som ikke opplever å ha personlige forpliktelser til noe meningsfylt, bli umotiverte og kyniske. En faktor som kan gi elevenes handlinger mening og motivasjon, er en visjon om en *ønsket fremtid*. Denne visjonen kan gjøre at man blir bedre i stand til å håndtere det som dukker opp på veien mot målet (Bandura, 2006). På denne måten kan det at man opplever arbeidet som meningsfullt, være med på å øke både motivasjon og innsats og dermed kanskje også påvirke mestringsforventningen.

Slik vi ser det, er opplevelsen av at skolerelatert arbeid er nyttig for egen fremtid, noe av det som i størst grad skiller UB fra mer tradisjonell undervisning. Konkrete eksempler som informantene trekker frem, er ekskursjoner til bedrifter og møter med mentorer fra arbeidslivet. Elevene forteller at dette bidrar til at de opplever arbeidet i sine UB-er som viktig og verdifullt, og at de ser meningen med det de gjør. En av elevene fra Latvia sier det slik:

*Ja, den følelsen at du, du må gjøre det virkelige arbeidet. Det gir eh ... Jeg vet ikke, en forsmak på hvordan det vil virke i en ekte bedrift eller noe slikt.*

En annen elev forteller dette.

*Ja, det er veldig nyttig å forstå hvordan man skal danne en bedrift og drive den fordi det er sånne ting som vil være i det virkelige liv. Du må planlegge, du må ... du kan ikke forutsi hva som vil skje, hvilke problemer som vil dukke opp så ... eh ... det er utfordrende, men det er også interessant og det er bedre å gjøre feil nå, og å lære av dem, enn å gjøre dem i det virkelige liv i en ordentlig stor bedrift.*

Vi tolker dette som at eleven opplever å få kunnskap hun kan få konkret bruk for senere i livet. Det gir uttrykk for at dette er kunnskap direkte knyttet til entreprenørskap, men også mer generell kunnskap som er nyttig i livet. Dette ser ut til å være motiverende for elevene. En av de finske elevene forteller noe av det samme, men vektlegger hvor stolt hun er, og at bedriften ikke er på «liksom».

*Jeg synes det er bra at vi har noen produkter som vi er stolte av, fordi folket som vi selger til, eller prøver å imponere, ja, det er på en måte fint at produktet er bra, vi tuller ikke eller noe.*

Et prosjekt som både er virkelighetsnært og knyttet til risiko, kan i noen tilfeller bidra til at enkelte elever *ikke* får gode mestringserfaringer. Heller enn å knytte positive mestringsforventninger til prosjektet kan de forvente å mislykkes. Hvis eleven går i gang med arbeidet og opplever at han eller hun ikke lykkes, vil dette kunne virke skadende på selverdet. Å ikke utsette seg for slik fare kan dermed bli en beskyttelsesmekanisme, for eksempel i form av et selvvalgt handikap. Eleven kan velge å slutte eller å legge ned minimalt med innsats slik at han eller hun kan tilskrive det forventede nederlaget til disse årsakene. De fleste fokusgruppeelevene forteller imidlertid at de opplever at arbeidet med UB gir meningsfulle mål og dermed er motiverende.

### Selvregulering

Samtlige informanter fremhever at arbeidet med UB skiller seg sterkt fra ordinær undervisning. De opplever at de som elever i mye større grad styrer arbeidet og læringsprosessen selv. Det er også et grunnleggende premiss for arbeidet i UB at det krever at elevene jobber mye selvstendig. Elevene forteller at lærerne tar mer en rolle som veileder eller mentor, og elevene må oppsøke hjelp og råd når de trenger det. Med andre ord legges det mer ansvar over på elevene. Elevene selv opplever også stor grad av ansvar og selvstyring. En av de finske elevene sa dette:

*For første gang hadde vi noe som på en måte var vårt, og vi liksom var dem som kunne ta avgjørelsene og sånt. Vi hadde makta.*

Vi tolker denne eleven slik at selvstyring gir en følelse av makt, noe som bidrar til både motivasjon og styrket selvtillit. Lærerne som ble intervjuet i Latvia, gir uttrykk for at de har observert nettopp dette.

*... jobbing på egen hånd ... de er motiverte til å gjøre ting. Dette er observasjonen.*

Dette aspektet ved UB forteller at metoden har et potensial til å legge til rette for utvikling av selvregulert læring. Mulighet for selvstyring er for Bandura grunnleggende om man skal lære seg selvregulering. Zimmerman et al. (1992) hevder at hvis en elev utvikler sterk tro på å kunne styre sin egen læring, vil dette føre til at elevens ambisjoner og prestasjoner blir større. Dette er også i tråd med Banduras (2006) begrep om *human agency*, der det å ha tro på at egne evner har innflytelse på eget liv, er sentralt. En elev i Latvia forklarer at hun gleder seg over å lære på egen hånd.

*Jeg ville nevne at eh ... ikke bare lærere motiverer eh ... meg i det minste eh ... fordi jeg tror dette vil være nyttig for min fremtid så jeg ser frem til eh ... lære virkelig for meg selv.*

Ut fra dette kan vi anta at opplevelsen av at arbeidet med UB er nyttig i eget liv, kan være med å motivere til selvregulert læring. Denne eleven gir uttrykk for akkurat dette. Bandura (2006) understreker at selvregulert læring er viktig i dagens komplekse samfunn. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2013) er selvregulert læring en kompetanse som må læres, og dette må skje gradvis. De poengterer imidlertid at graden av selvregulering må stå i forhold til både elevens modenhetsnivå og læring av de elementer som inngår i prosessen. Mestringsforventning er en avgjørende faktor for om elevene kan drive selvregulert læring (Zimmerman et al., 1992).

Elever som har lite erfaring med selvstyring, kan imidlertid oppleve dette aspektet ved UB som en stor utfordring, slik vi ser det. Men elever med lite erfaring med komplekse oppgaver som krever selvstyring, vil sannsynligvis ha lave forventninger om å mestre selvregulering. De vil kanskje også oppleve det som spesielt risikofylt å skulle være med på å styre læringsprosessen i en UB. Lærernes perspektiver kan gi et interessant innblikk her. En lærer fra Finland sier det slik:

*Noen elever ... det er en flott ting å få så mye tillit, nå leder du deg selv og nå gjør du alt dette på egen hånd, vi er her bare for å hjelpe når du trenger det. Selvfølgelig er det noen elever som eh ... går den andre veien, de stopper litt opp; «jeg får ikke til noe» eller «jeg har ikke fått noen instruksjoner»*

Ut fra våre data ser det ut til at de elevene som har gode forutsetninger for å drive selvregulert læring, kan ha godt utbytte av arbeidet med UB. Elever med mindre forutsetninger for å drive selvregulert læring står derimot i fare for å oppleve at de ikke mestrer dette arbeidet. Slik vi tolker det, vil det være nødvendig å gi mer støtte til enkelte elever, nettopp fordi det er vanskelig å skulle styre en så stor del av innlæringen selv.

### **Fullt deltakende og ikke fullt deltakende elever**

Våre data antyder at opplevelsen av arbeidet med UB varierer. Vi tolker det slik at de elevgruppene som tar risikoen, ser verdien av arbeidet, klarer å ta ansvar for prosessen og er stort sett positive til arbeidet med UB og til det de lærer. Elevene i Latvia ramser opp en rekke egenskaper de selv mener har blitt styrket ved arbeidet i UB.

*Elev 1: Hvordan snakke med folk,  
Elev 4: hvordan være selvstendig, ja,  
Elev 5: hvordan møte og fikse problemer,  
Elev 6: også hvordan man skal ta utfordringer,  
Elev 2: å ikke være redd,*

*Elev 5: ta risiko,*

*Elev 6: håndtere uforventede situasjoner.*

Et fellestrekk for disse elevene er at de legger ned mye innsats og tid. De forteller om gode mestringsferfaringer, som vi mener er med på å styrke eller opprettholde en høy mestringsforventning. Vi karakteriserer disse elevene som *fullt deltakende*. Dette er i tråd med Johansens (2018b) studie som viser at engasjerte elever som bruker 100 timer eller mer på UB i løpet av et skoleår, har signifikant høyere skårer på en lang rekke ferdigheter og kompetanser.

Intervjuene med lærerne indikerer imidlertid også at flere elever sannsynligvis *ikke* har like gode opplevelser med arbeidet. Vi får innblikk i historier om elever som legger ned lite innsats eller som slutter tidlig i prosessen. Disse elevene har vi ikke direkte data fra, men lærerne forteller altså om en gruppe elever vi kan karakterisere som *ikke fullt deltakende*. En lærer kommer med et utsagn som gir et godt bilde på denne situasjonen.

*Fordi det har vært den generelle oppfatningen [...] vi har vanligvis de gruppene som er liksom mmm... de er begeistrede for det, og de er glade for det og de har vært det hele tida. Men så har vi disse gruppene som, som har droppet ut, som du kan se fra tidlig av at de egentlig ikke er interesserte i å dra til messa eller slike ting. [...] av en eller annen grunn mestrer de det ikke. Vi vet ikke alltid hvorfor.*

Det kan være flere årsaker bak dette, men vår analyse antyder noen faktorer ved arbeidet med UB som kan hindre enkelte elever i å mestre arbeidet. En viktig faktor i så måte er den risikoen som forbindes med oppstarten av bedriften. Det kan se ut som om noen elever opplever risikoen og usikkerheten med UB som for stor. Med en slik opplevelse av den innledende fasen av et prosjekt kan det være vanskelig å se meningen med arbeidet, og kravet til å drive selvregulert læring kan da oppleves som for utfordrende. Elever som ikke opplever arbeidet som motiverende og givende, vil kanskje ikke legge ned like mye innsats. Og dette kan igjen ha betydning for utbyttet av å delta i UB.

Et interessant aspekt som lærerne vektlegger, er imidlertid at UB kan se ut til å være positivt for elever som vanligvis ikke ses på som «flinke elever». For eksempel forteller en av de finske lærerne at hun opplever at elever som ikke vanligvis opplever å mestre teoretiske fag, kan ha svært positive opplevelser med UB.

*Jeg synes det er spesielt viktig at elever som ikke er veldig sterke i teoretiske ferdigheter, dette gir dem noe som de virkelig mestrer [...] Det er ikke alltid noen som er bedre enn dem [...] slik som de kanskje er vant til.*

De elevene som er intervjuet i forbindelse med denne studien, forteller stort sett om positive opplevelser med UB. Slik vi ser det, ligger det derfor et stort potensial i metoden UB. Elevene som er *fullt deltakende*, uttrykker svært gode opplevelser, stort utbytte og gode mestringserfaringer. Potensielt kan andre elever enn de som vanligvis lykkes i akademiske fag, lykkes med dette arbeidet. Elever som vanligvis opplever lite mestring, kan altså potensielt oppleve å mestre arbeid med UB.

## Avsluttende kommentarer

I denne artikkelen finner vi at arbeid med UB *kan* legge til rette for økt mestringsforventning, men også for noen elever *forhindre* dette. Vi trekker frem tre momenter som ser ut til å fremme en gruppes forventning til mestring, men som samtidig kan virke som hindringer for en annen gruppes mestring. Disse momentene er den *risikoen* som oppleves ved å starte en UB, spørsmålet om arbeidet oppleves som *virkelighetsnært* og *meningsfylt* eller ikke, og kravet som stilles til *selvregulert* og selvstyrt læring. For at arbeidet med UB skal fungere slik at alle elever opplever å kunne delta og oppleve mestring, er det derfor nødvendig at de som organiserer og leder UB-prosjekter, planlegger og tilpasser opplegget slik at flere elever kan møte oppgaver som er tilpasset deres forutsetninger. Likevel vil vi hevde at UB har et svært spennende potensial når det gjelder mestringserfaringer og mestringsforventninger. Dette kan begrunnes ut fra vårt funn som er knyttet til at en del elever som vanligvis ikke opplever mestring i skolesammenheng, opplever nettopp det i arbeidet med UB. Det kan derfor være vanskelig for lærerne å vite hvilke elever som trenger ekstra støtte eller tilpasning, nettopp fordi det ikke nødvendigvis er de elevene som vanligvis trenger det.

Elevene i vår studie forteller mange historier om utbytte fra arbeid med UB. De forteller historier om økt selvtillit, større risikovilje, stolthet over å mestre på egen hånd og bevissthet om at kunnskapen de får, er nyttig senere i livet. Vi tolker dette som at UB kan bidra til å styrke elevers tro på at egne evner kan ha innflytelse på eget liv. Metoden kan altså bygge opp under deres evne til å være *agent i eget liv* (Bandura, 2006). Etter vår mening bør det derfor forskes videre på hvordan denne arbeidsformen kan tilpasses slik at flere elever kan få lignende positive erfaringer.

Intervjuer med lærerne gir noen viktige retninger for fremtidig forskning. Lærerne antyder at en del elever ikke opplever mestring i UB, og at det finnes grupper av elever som slutter. Vi fanget ikke opp dette i elevintervjuene, men å forske videre i dette sporet vil være en viktig oppgave for fremtidig forskning på pedagogiske aspekter ved UB. Det vil dessuten være naturlig å anta at noen elever trenger mer oppfølging enn andre, også ved denne arbeidsformen. Det kan også hende at de elevene som trenger mer støtte i arbeidet med UB, ikke er

de samme elevene som trenger ekstra støtte i andre læringsaktiviteter. Videre forskning bør derfor se på sammenhengen mellom elevers mestring og motivasjon og lærernes rolle, involvering og engasjement.

## Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006). Forskning om tilpasset opplæring. Hentet 01.02.2018 fra [https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset\\_opplaring.pdf](https://www.udir.no/Upload/Forskning/5/Tilpasset_opplaring.pdf)
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. Englewood Cliffs, NJ.: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175–1185. doi: 10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Bandura, A. (2000). Exercise of human agency through collective efficacy. *Current Directions in Psychological Science*, 9(3), s. 75–79.
- Bandura, A. (2006). Toward a psychology of human agency. *Perspectives on Psychological Science*, 1(2), s. 164–180. doi: 10.1111/j.1745-6916.2006.00011.x
- Damsgaard, H.L. & Eftedal, C.I. (2015). Hvordan gjør vi det? Tilpasset opplæring i praksis. Hentet 02.08.2017 fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/hvordan-gjorvi-det-tilpasset-opplaring-i-praksis/>
- ICEE. (2017). Comparative analysis of eight national strategies on entrepreneurship education. Hentet 02.09.2017 fra <http://content.eehub.eu/ICEE/National-Strategies/Comparative-Analysis-of-Eight-National-Strategies-on-Entrepreneurship-Education>.
- Johansen, V. (2014a). Entreprenørskapsprosjekter og utvikling av unge menneskers entreprenørskapskompetanse. I: V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 127–146). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. (2014b). Kan entreprenørskapsprosjekter øke motivasjon og oppmøte? I V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen Fagbokforlaget.
- Johansen, V. (2018a). *Innovation cluster for entrepreneurship education*. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Johansen, V. (2018b). Sammenhenger mellom deltakelse i entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner i fem europeiske land. *FoU i Praksis* (2), 9–28.
- Johansen, V. & Støren, L.A. (2014). Forskning på entreprenørskapsutdanning. I: V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 13–28). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.



- Martínez, A.C., Levie, J., Kelley, D.J., Sæmundsson, R.J. & Schøtt, T. (2010). *Global entrepreneurship monitor special report. A global perspective on entrepreneurship education and training: Global Entrepreneurship Research Association (GERA)*. London.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco, Calif.: Jossey-Bass.
- Nadim, M. (2015). Generalisering og bruken av analytiske kategorier i kvalitativ forskning. *Sosiologisk tidsskrift*, 23(03), s. 129–148.
- Patton, M.Q. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Newbury Park: Sage.
- Peterman, N.E. & Kennedy, J. (2003). Enterprise education: Influencing students' perceptions of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 28(2), s. 129–144. doi: doi:10.1046/j.1540-6520.2003.00035.x
- Sánchez, J.C. (2013). The impact of an entrepreneurship education program on entrepreneurial competencies and intention. *Journal of Small Business Management*, 51(3), s. 447–466.
- Scott, M., Rosa, P. & Klandt, H. (1998). *Educating entrepreneurs for wealth creation*. Aldershot: Ashgate Publishing Ltd.
- Seale, C. (2007). *Qualitative research practice*. London: Sage.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena : Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spilling, O.R. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I V. Johansen & L.A. Støren (red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 31–78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tjora, A.H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ungt entreprenørskap (2016). Pedagogisk plattform. Ungt entreprenørskap. Hentet 02.08.2017 fra <http://www.ue.no/Laerere-og-forelesere/Grunnskole-8-10-trinn>
- Wennberg, K. & Elert, N. (2012). *The effects of education and training in entrepreneurship – a long-term study of ja Sweden alumni labour potential and business enterprise*. Sverige: The Ratio Institute.
- Yin, R.K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Los Angeles, Calif.: Sage.
- Zimmerman, B.J., Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self-motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American Educational Research Journal*, 29(3), s. 663–678.

## **Mastery in the Company Programme: Risk Taking, Realism and Self-regulation**

*This article explores how students at two European upper secondary schools experience mastery in the Company Programme (CP). Data are collected from two schools, one in Finland and one in Latvia. Focus group interviews are conducted with a total of twelve students. The students who participated in the study are between 17 and 18 years old and attend the second year of upper secondary school. In addition, we draw on background data from group interviews with nine teachers. The main finding is that most students experience increased self-efficacy through working with CP, but some students do not experience this. Many students work relatively hard and targeted in the CP, and express having many positive mastery experiences and increased self-efficacy. Other students seem to have low effort and even quit the programme, and they probably have few positive mastery experiences. Still, CP has a very exciting potential in terms of mastery expectations: most participants express having positive experiences, and some of the students who experience having positive mastery experiences, usually do not experience mastery in a school context.*

**Keywords:** Company Programme, upper secondary school, self-efficacy, mastery experiences, risk-willingness