

«Du blir litt sånn selvsikker, og tenker at «wow» noen vil faktisk sende bilen til oss!»

Ungdomsbedrift som virkemiddel for en opplevd relevant skolehverdag

Arnfinn Gilberg

OsloMet – storbyuniversitetet

arnfinn.gilberg@oslomet.no

Sammendrag

Det er reist mye kritikk om for mye teoretisk innhold på yrkesfag i Norge. Klasseromsundervisning går særlig hardt ut over ungdommer som har mye energi i kroppen og et ønske om å jobbe praktisk. Mange elever i risikozonen for å falle fra videregående opplæring trenger derfor en skolehverdag som inkluderer en betydelig mengde praksis, og en hverdag som gir elevene en opplevelse av mening. Forskning viser at faktorer som familiebakgrunn og kjønn påvirker elevenes sannsynlighet for å fullføre og bestå videregående opplæring. Gutter med minoritetsbakgrunn på yrkesfaglige studieretninger har lavest sannsynlighet for å fullføre på normert tid. Målet med denne artikkelen er å undersøke om bruk av ungdomsbedrift på vg2 Kjøretøy kan fremme mestring og motivasjon for denne elevgruppen på en østkantskole i Oslo og artikkelens forskningsspørsmål er *hvordan kan et prosjekt med ungdomsbedrift på yrkesfag bidra til relevans for gutter i en storbykskole?*

Studiens teoretiske perspektiver er basert på teorier som kan brukes i forbindelse med begrepene elever med minoritetsbakgrunn, relevant opplæring på yrkesfag og entreprenørskap. Studiens datagrunnlag er basert på kvalitative intervjuer med ti elever, alle tilknyttet vg2 Kjøretøy, ved en større videregående skole i hovedstadsregionen. Resultatene viser at elevene i hovedsak opplevde arbeidet med ungdomsbedriftene som motiverende og mange elever lærte mye av dette arbeidet.

Nøkkelord: Yrkesfag, ungdomsbedrift, relevans, minoritetsbakgrunn, frafall, gutter

Innledning

Det er mange faktorer som påvirker unge menneskers muligheter for å fullføre videregående skole gjennom yrkesfaglige utdanningsprogram. I denne artikkelen vil jeg ta for meg to perspektiver på dette; gutter med minoritetsbakgrunn og innholdet i skolehverdagen på yrkesfag. Videre beskriver artikkelen et prosjekt med bruk av ungdomsbedrift som et tiltak for å bedre gjennomføringen for denne elevgruppen på vg2 Kjøretøy ved en østkantskole i Oslo.

Omtrent en av tre elever og lærlinger innen yrkesfaglige studieretninger fullfører ikke utdanningen innen seks år, og frafallet er spesielt stort blant unge menn som er innvandrere eller norskfødte menn med innvandrerforeldre (NOU 2019:3; SSB, 2021). Forskning viser at det er sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og ungdommens karakterer på skolen, kalt grunnskolepoeng. Jo høyere fullført utdanning foreldrene har, desto høyere er ungdommens forventede grunnskolepoeng (Birkelund et al., 2010). Det er sterk sammenheng mellom elevenes grunnskolepoeng fra ungdomsskolen og deres sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring (NOU 2019:3). Ifølge en nyere utredning synker sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring betraktelig for elever som har mindre enn 35 grunnskolepoeng (NOU 2018:15). De andre elevene i klassen og på den samme skolen påvirker også. Videregående skoler i Norge som har høy andel elever med minoritetsbakgrunn har høyere frafallsandel sammenliknet med skoler som har færre minoritets elever (Birkelund et al., 2010). Forskning viser også at skoler med høy andel av minoritets elever også er skoler med lav andel av foreldre med høyere utdanning (Birkelund et al., 2010). «Gutter som har foreldre med lav utdanning har dermed en dobbel ulempe» (NOU 2019:3). Oppsummert, unge menn som går på yrkesfag, som selv er innvandrere eller barn av innvandrere, som går på en skole på østkanten i Oslo kan sies å ha fullført- og bestått statistikken mot seg. Det vil derfor være av stor betydning å finne virkemidler som kan bidra til at flere elever fullfører og består videregående opplæring.

Flere hevder at årsaken til frafallet i videregående opplæring delvis skyldes for mange timer med teoriundervisning på yrkesfag, og at dette igjen fører til manglende mestring og motivasjon, særlig for «teoritrøtte» elever (Dahlback, 2019; Hegna et al., 2012; Thrana, 2016). Etter innføringen av Reform 94 økte andelen fellesfag (Spetalen, 2017). Fagfornyelsen, en oppdatering av Kunnskapsløftet som ble innført fra 2020, skulle gjøre innholdet i fagene mer relevant for elevene, det skulle bli færre kompetansemål, mer tid til det viktigste innholdet i fagene og dybdelæring skulle vektlegges. Sammenhengen mellom de ulike fagene eleven jobber med og de ulike delene i læreplanverket skulle henge bedre sammen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Forskning viser tydelig at elevenes motivasjon for skolearbeid, innsats tilknyttet skolearbeidet og deres hjelpesøkende atferd i møte med utfordringer, faller gjennom grunnskoleelevenes alder (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Om vi legger forskningen fra Skaalvik og Skaalvik til grunn, kan derfor drivkraften til skolearbeid være lav hos mange av elevene som starter i videregående skole. Svake norskerferdigheter og elevenes manglende opplevelse av mestring er viktige faktorer for mange elevers manglende trivsel på skolen (Hegna et al., 2012). Disse faktorene gjør seg ofte gjeldene hos elevene som faller fra, og kommer blant annet til syne i begrunnelser over årsaker til at elever ikke får læreplass i bedrift (Utdanningsdirektoratet, 2019a, 2019b). Forskning på yrkesfaglig innhold i vg1 viser at mange elever hadde bestemt seg for et yrke før de startet på vg1, men at mange av disse elevene opplever å måtte bruke mye tid på å lære om andre yrker innen samme

fagretning, noe som påvirker skolemotivasjonen negativt for mange elever (Bødtker-Lund et al., 2017). Oppsummert, mange elever som starter på yrkesfaglige vg2 linjer kan ha opplevd en skolehverdag med mye teori og fokus på læring om temaer som elevene ikke selv alltid har sett nytten av.

Målet med denne artikkelen er å undersøke om bruk av ungdomsbedrift på vg2 Kjøretøy kan fremme mestring og motivasjon for denne elevgruppen på en østkantskole i Oslo og artikkelens forskningsspørsmål er *hvordan kan et prosjekt med ungdomsbedrift på yrkesfag bidra til relevans for gutter i en storbykskole?*

Ungdomsbedrift i utdanningen

Ungdomsbedrift er en pedagogisk metode som ofte brukes når barn og unge skal lære om eller gjennom entreprenørskap i norsk skole. Det er også den vanligste formen for entreprenørskapsundervisning i Europa (European Commission, 2016). I denne artikkelen brukes Ungt Entreprenørskap Norges definisjon av ungdomsbedrift: «Elevene skal i løpet av ett skoleår etablere, drive og avvikle ungdomsbedriften med støtte fra lærere og en mentor fra det lokale næringslivet» (Ungt Entreprenørskap, 2020). Entreprenørskap er et vidt begrep som kan brukes i ulike sammenhenger. I denne artikkelen bruker jeg Kunnskapsdepartementets definisjon: «Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet et al., 2005). Moderne entreprenørskap startet på 1300 tallet, og utviklet seg videre sammen med den industrielle revolusjon på 1700 tallet (Schumpeter [1911] i Casson & Casson, 2014, s. 1238). Det har siden rundt 1950 vært en økning i antallet undervisningsprogrammer som omhandler entreprenørskap, og mange av disse utdanningsprogrammene har vært tilbudt innen høyere utdanning (Liguori et al., 2019, s. 182). I et nærmere tidsperspektiv fokuserer OECD og flere land i Europa på entreprenørskap i samfunnet og innen utdanningen på 1990 tallet. Bolognaprosessen i juni 2001 markerte på mange måter Norges start på implementering av entreprenørskap i norsk utdanningspolitikk. Entreprenørskapsfeltet innen utdanning er omfangsrikt og deles ofte inn i tre hovedkategorier; *utdanning om entreprenørskap, utdanning for entreprenørskap og utdanning gjennom entreprenørskap* (Spilling et al., 2015, s. 21).

Denne artikkelen er basert på min egen masteroppgave i yrkespedagogikk som ble ferdigstilt i 2020. Gjennom masterprosjektet ble det utviklet et undervisningsopplegg hvor klassens elever jobbet med mange kompetansemål i de fleste fag, gjennom aktiviteter koblet til tre ungdomsbedrifter. Dette prosjektet er derfor ansett å være innen utdanning *gjennom* entreprenørskap. På dette tidspunktet var jeg fag- og kontaktlærer for denne klassen. Undervisningsopplegget ble forsøkt gjort tverrfaglig gjennom samarbeid mellom alle lærere for klassen unntatt kroppsøvlingslærer. Fellesfagene deltok i prosjektet gjennom ulike aktiviteter tilpasset de forskjellige fagene. Av eksempler her nevnes oppgave med å lage en reklame for- samt skriving av forretningsplan for ungdomsbedriften i norskfaget, og arbeid med skatt og bedriftsbeskatning i samfunnsfag. I hovedsak ble planer og opplegg utviklet av Ungt Entreprenørskap brukt. Ved skolestart ble de første ukene brukt til å gjøre seg kjent med

verkstedet, rutiner for helse, miljø og sikkerhet, skolens egne undervisningsbiler, verktøy og utstyr. Den første tiden etter dette gjennomførte elevene ulike undervisningsøvelser på skolens egne biler. Dette var nødvendig for at elevene skulle få et grunnlag for senere å kunne arbeide på kundebiler med reelle problemer.

Senere på høsten ble det tatt imot stadig flere kundebiler. De aller fleste av disse kom til ungdomsbedriftene gjennom at eieren tok kontakt med en av programfaglærerne direkte, eller gjennom henvendelse til skolens kontor. Etter en vurdering av utfordringsnivået i arbeidet vi ble spurt om å undersøke eller utføre, vurderte programfaglærerne om dette var en jobb vi kunne ta nå eller om dette ble for tidkrevende eller for utfordrende for elevene. Mange jobber ble tatt imot og bilens problem reparert. Skolens hjemmeside og Facebook side ble etter hvert brukt for å markedsføre bedriftene. I tillegg skaffet elevene selv mange jobber til egne bedrifter gjennom egne bekjentskap. Det var alltid lærer som hadde siste ordet i forhold til hvilke jobber bedriftene kunne ta imot, og når bilen skulle få time hos ungdomsbedriften. Elevene ble etter hvert flinkere til å planlegge dette selv slik at lærer i større grad kunne akseptere forslaget fra elevene. Alle elevene hadde definerte roller i bedriften de var ansatt i. Hver av de tre bedriftene hadde en daglig leder, styreleder og økonomiansvarlig. Utover disse funksjonene var alle elevene «ansatte» i ungdomsbedriften og skulle bidra til alle praktiske gjøremål, som markedsføring, arbeid på kundebiler, dokumentasjon av utført arbeid, kundekontakt og regnskap. Elever som hadde valgt reservedelsfaget i yrkesfaglig fordypning, YFF, hadde ansvar for å bestille nødvendige deler til bilene som ungdomsbedriften arbeidet med. Alle elevene måtte jobbe med teoretiske og praktiske arbeidsoppgaver i programfagene. Elevene hadde flere tverrfaglige prøver gjennom skoleåret. Da elevene var ferdig med arbeidsoppgavene og ikke trengte tiden til å forberede seg til prøver eller liknende, ble i all hovedsak tiden i programfagene brukt til arbeid i ungdomsbedriftene. Det er derfor vanskelig å gi et nøyaktig timetall på dette, men anslagsvis arbeidet elevene med ungdomsbedriftene ca 50% av tiden i programfag, utenom faget yrkesfaglig fordypning hvor elevene hadde praksis i bedrifter innen bilbransjen. Som lærer for denne klassen og som kontaktlærer for elevene som ble intervjuet, var jeg en «insider» i dette prosjektet. Dette medførte at jeg ikke kunne ha samme distanse til prosjektet som en forsker som kom utenfra kunne hatt (Jacobsen, 2015). Da jeg både hadde rolle som ansatt i skolen og forsker i prosjektet medførte dette utfordringer omkring nærhet og distanse til prosjektet. Selv om jeg gjennom mitt daglige arbeid observerte elevene på skolen og i arbeidet med ungdomsbedriftene, var ikke disse observasjonene systematiske. Jeg har derfor utelukkende brukt det transkriberte intervjumaterialet i analysen.

Tidligere forskning

Gjennom sitt doktorgradsarbeid undersøkte Lindqvist (2017) hvordan involverte elever opplevde egen læring gjennom oppstarts og driftsfasen av ungdomsbedrifter på videregående nivå i Sverige. Funn fra dette arbeidet viser at elevene selv opplever å ha lært, eller videreutviklet egen kompetanse innen mange områder. Flere av informantene svarte at de har lært mye om samarbeid med andre, muntlig kommunikasjon, planlegging og utviklet selvtillit. Motivasjon nevnes også, ofte i konteksten av å hjelpe andre til å jobbe i ungdomsbedriften. Johansen (2018a), beskriver et internasjonalt prosjekt hvor videregående skoler deltok i et

forskningsprosjekt fra 2015-2018. 1200 personer deltok i en spørreundersøkelse og 150 ble også intervjuet. Ulike roller som elever, lærere, foresatte og personer i lokalt næringsliv var blant informantene og det ble publisert om lag 20 artikler på bakgrunn av dette arbeidet. Prosjektet forsøkte å finne støttende elementer og utfordringer med ungdomsbedrifter, «mini-companies», i videregående skole. Prosjektet hadde bred internasjonal deltagelse og skoler fra Finland, Estland, Italia, Latvia og Flandern deltok. Studien presenterer mange relevante funn, blant annet at antallet timer elevene jobbet med sine prosjekter var avgjørende, og det var et tydelig skille mellom elever som jobbet mer eller mindre enn 100 timer med sine ungdomsbedrifter. Skillet omhandlet i hvilken grad elevens arbeid medførte større endringer for eleven og lokalmiljøet eller ikke. Videre funn viste at både elever, foreldre og lærere opplevde bruk av ungdomsbedrifter i undervisningen relevant, og den bidro til å styrke relasjonen mellom elev og lærer. Samtidig fant de ingen sammenheng mellom økt indre motivasjon eller økt innsats knyttet til skolearbeid etter erfaringer med bruk av ungdomsbedrifter i undervisningen (Johansen, 2014, s. 177). Ruskovaara (2014) gjennomførte en stor undersøkelse blant finske yrkesfaglærere. Hun fant blant annet at involverte læreres bakgrunn fra bedriftsetablering kom til nytte gjennom prosjekter hvor ungdomsbedrifter brukes i videregående opplæring (s. 89). Videre påpeker hun at ulike deltakeres roller finner ulik betydning fra prosjektet, og læreres opplevelse av egen entreprenørskapskompetanse settes også i sammenheng med i hvilken grad de deltar i utviklingen av slike prosjekter.

Forskerne Pedersen, Pettersen og Snoen (2019) beskriver et prosjekt som hadde som formål å gi elevene praksisforankret undervisning samt å forhindre frafall. Mange av elevene i prosjektet hadde kort botid i Norge og andre lave karakterer. I prosjektet, som har mange likhetstrekk med konseptet ungdomsbedrift, ble det bevisst valgt å ikke kalle det ungdomsbedrift. Begrunnelsen for dette kom av ønsket om å «[...] unngå at læringsperspektivet ble borte i det økonomiske» (s. 117). De fant at motiverte og engasjerte elever responderte bra gjennom bruk av ungdomsbedrifter, og at elever med manglende motivasjon og lærelyst krevde sterkere oppfølging fra engasjerte lærere (s. 118).

Tidligere forskning presentert her viser at ungdomsbedrifter blir forsket på i Europa, og at det som oftest er positive erfaringer fra prosjekter med ungdomsbedrifter i videregående skoler. Samtidig finnes det lite forskning på bruk av ungdomsbedrifter i norsk videregående opplæring (Johansen & Støren, 2014, s. 13). Og det finnes svært lite tilgjengelig forskning på bruk av ungdomsbedrifter innen yrkesfaglige studieretninger (Liguori et al., 2019, s. 182). Dette henger trolig sammen med at bruk av ungdomsbedrift henger etter på yrkesfaglige studieretninger sammenliknet med ungdomsskolen og studiespesialiserende studieretninger i videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 26). Jeg har ikke lyktes med å finne prosjekter som omhandler entreprenørskap i konteksten gutter med minoritetsbakgrunn, og håper at denne artikkelen vil være et bidrag til denne delen av forskningsfeltet.

Teoretiske perspektiver

Forskningsspørsmålet i denne artikkelen inviterer teori om; gutter med minoritetsbakgrunn, relevant opplæring på yrkesfag og entreprenørskap. I de tre påfølgende avsnitt vil disse tre teoretiske perspektiv belyses.

Som nevnt i innledningen har mange gutter med minoritetsbakgrunn lavere karakterer enn sine jevnaldrende, særlig på yrkesfag og spesielt på segregerte skoler. Det er grunn til å tro at mange av disse guttene kan ha med seg en rekke negative opplevelser fra tidligere skolegang (Bratsberg et al., 2017, s. 28). Likevel er overganger i skolesystemet også en anledning for nye bekjentskap, nye fag og ny motivasjon (NOU 2019:3). At eleven føler at faget passer til en selv fremheves som den viktigste faktoren for at eleven skal kjenne seg hjemme blant sine medelever i klassen (Elffers et al., 2012; Finn, 1989, s. 123). Følelsen av å være på riktig sted er også avgjørende for at eleven skal lykkes gjennom skoleåret. Tilhørighet til medelever i klassen og en hverdag som inneholder varierte læringsmåter kan kobles til Wengers (2012) beskrivelse av hvordan vi lærer gjennom praksis og sammen med andre. Her skjer læring gjennom praksisfellesskap som er formelle eller uformelle. Teori fra Wenger (2012) og Lave og Wenger (1991) er utviklet gjennom forskning på unge og voksne i ulike praksisfellesskap og jeg anser teoriens hovedelementer; læring gjennom praksis, læring i sosiale fellesskap og identitetsutvikling, som nært knyttet til argumenter for bruk av ungdomsbedrift innen yrkesfaglige studieretninger i videregående skole. Dette da teori fra Lave og Wenger ofte bruker lærlinger og deres vei inn i fellesskap på arbeidsplasser. I dette prosjektet er de involverte ungdommene bare noen få måneder unna å bli lærling dersom de fullførte skoleåret. Videre viser forskningen til Elffers et al (2012) at ungdom i risikosonen for å falle fra videregående opplæring særlig trenger positive forhold til medelever for å holde dem på skolen og for at de skal fullføre opplæringen. Dette støttes også av Mjaavatn & Frostad (2014) som i sin forskning finner at elevenes opplevelse av det sosiale miljøet er den sterkeste faktoren for elevens trivsel på skolen.

Flere studier har funnet at elevenes opplevelse av at skolens innhold er relevant for egne liv, er en viktig faktor for at eleven skal ha lyst til å gå på skolen (Crumpton & Gregory, 2011; Finn, 1989). Opplevd relevans i opplæringen fremmer også elevenes indre motivasjon for å jobbe med skolearbeid og for å oppnå gode karakter (ibid). Elever som opplever skolearbeidet som relevant oppnår ofte bedre karakterer, og har lavere sannsynlighet for å droppe ut av skolen (Battin-Pearson et al., 2000). Ungdommenes opplevelse av en relevant skolehverdag er enda viktigere for elever med svakere skoleprestasjoner (Crumpton & Gregory, 2011; Schmid, 2021). Norsk fag- og yrkesopplæring kjennetegnes blant annet av at teori og praktiske arbeidsoppgaver ofte kombineres til en helhet, noe som er et viktig prinsipp innen yrkesfaglig utdanning (Dahlback et al., 2011; Heusdens et al., 2015). Å se helheten er avgjørende for at eleven skal se relevansen i læringsoppgaven i forhold til faget eleven utdanner seg til (Hiim, 2017). Dette skjer ofte gjennom såkalt helhetlige yrkesoppgaver hvor målet er synliggjøring av sammenhengen mellom teoretisk kunnskap med praktiske ferdigheter for elevene (Dahlback et al., 2022, s. 42). Mere grunnleggende kan en hevde at helhetlige yrkesoppgaver baserer seg på tanken om at vi lærer av og gjennom erfaringer som er basert på hendelser vi opplever. Opplevelsen kan være et nytt tema som presenteres av en lærer, eller at en møter en utfordring en har behov for å løse. Lærerens rolle er derfor viktig for å hjelpe elever til å se relevansen i det de jobber med, for på den måten å hjelpe eleven til å frigjøre egen drivkraft for å lære (Kruglanski et al., 2000). Forskerne Vansteenkiste, Lens og Deci (2006) hevder at lærere må besitte flere metoder for å oppnå dette. Felles for alle disse metodene er at de må være varierte, troverdige og relevante for eleven. I prosjektet denne artikkelen er basert på forsøkte jeg å etablere praksisfellesskap gjennom ungdomsbedriftene, og på den måten kan de sies å ha vært formelle praksisfellesskap.

Ungdomsbedriftene ble brukt som et virkemiddel for at elevene skulle oppleve kontakt med kunder og andre voksne hvor feil måtte beskrives, priser beregnes, avtaler inngås og praktisk arbeid utføres.

I forskning på entreprenørskap i opplæringen brukes ofte experiential learning theory, ELT, utviklet av David Kolb (1984). Begrunnelsen for valg av denne teorien er at entreprenørskap, ofte gjennom ungdomsbedrift, legger til rette for læring gjennom praktiske problemer og konkrete erfaringer (Grewe & Brahm, 2020). Erfaringslæring er basert på Kolbs videreutvikling av tidligere teoretikers arbeid, er delt inn i fire hovedpunkter og han hevder at læring er et resultat av en synergi mellom mennesket og miljøet. I denne teorien om erfaringslæring er kunnskap sett på som transaksjonen mellom sosial kunnskap og personlig kunnskap (Kolb & Kolb, 2013). Den sosiale kunnskapen er preget av vår historie og vår kontekst. Sosialkonstruktivismen står i sterk kontrast til modeller hvor kunnskap kan overføres fra læreren til den lærende. Sosial kunnskap kan læres og omdannes i individet som gjør denne kunnskapen til sin egen, basert på egne erfaringer, i sin egen kontekst og i sitt miljø. Jeg vil derfor hevdes at ungdomsbedrifter er et egnet virkemiddel for å skape praksisfellesskaper og bruke disse som arenaer for læring gjennom løsning av praktiske oppgaver sammen med andre og alle delprosessene dette arbeidet medfører.

Metode

Artikkelens empiri bygger på resultater fra en kvalitativ studie (Grønmo, 2016) som har undersøkt hvordan elevene, som i all hovedsak hadde minoritetsbakgrunn og lave grunnskolepoeng fra ungdomsskolen, opplevde tverrfaglig bruk av ungdomsbedrift. Bakgrunnen for å forsøke ungdomsbedrifter på denne vg2 klassen var erfaringer fra tidligere år med liknende elevgrunnlag. Flere tidligere elever hadde gitt uttrykk for at bilene og undervisningsopplegg de møtte var lite motiverende og delvis utdatert. Målet var å undersøke om bruk av ungdomsbedrifter som tok inn biler med ekte problemer fra reelle kunder kunne gjøre undervisning på skolen opplevd som mere relevant for elevene. Datagrunnlaget baserer seg på kvalitative intervju (Kvale & Brinkmann, 2015) med ti elever som informanter, alle involvert i den aktuelle vg2 Kjøretøyklassen. Alle ti elevinformantene var gutter mellom 16 og 20 år. Alle informantene snakket godt norsk og de fleste elevene var født i Norge. Ni av ti hadde foreldre med ikke vestlig opprinnelse. Det samme antallet hadde under 35 grunnskolepoeng ut fra ungdomsskolen, noe som reduserer sannsynligheten for å fullføre og bestå videregående opplæring (NOU 2018:15). Basert på søkertall var den aktuelle skolen av de mindre populære og skolen hadde i tidsrommet for datainnsamlingen generelt større frafall enn skoler som tilbød samme utdanningsprogram i nærområdet. Intervjuene ble gjennomført våren 2019. Alle elevene i klassen ble spurt om de ønsket å delta i intervju og alle samtykket til å delta i prosjektet, som også ble meldt til Norsk senter for forskningsdata, NSD.

Alle intervju ble gjennomført individuelt av meg, og tatt opp på lydopptaker. Intervjuene varte fra 13 til 50 minutter med gjennomsnitt på 26 minutter. En semistrukturert intervjuguide ble utviklet med overordnede temaer som autonomi og motivasjon, læring gjennom entreprenørskap, erfaringer, relevans og refleksjon. Intervjuene startet med spørsmålet «Kjenner du til ungdomsbedrift eller entreprenørskap fra før av?» som åpnet for tidligere erfaringer fra

tidligere skolegang. Deretter kom det flere spørsmål som for eksempel «hvordan synes du prosjektet med ungdomsbedrifter har fungert?» og «hvordan var det annerledes å jobbe med kundebiler enn på skolens egne biler?». Intervjuene ble transkribert av meg og programmet HyperTranscribe ble brukt som hjelpemiddel. Transkriptene utgjorde til sammen 124 sider. Etter at transkriptene var klare ble de videre arbeidet med og analysert med bruk av dataprogrammet Nvivo som hjelpemiddel.

Analysefasen startet med empiri nær koding. Dette innebar at jeg forsøkte å stille spørsmål til teksten jeg leste for å definere egenskaper og verdier, samtidig som jeg forsøkte å finne en mer overordnet kode som kunne beskrive innholdet i denne meningsbærende enheten (Gibbs, 2018; Johannessen et al., 2016). De meningsbærende enhetene kunne være enkle setninger, men vanligvis inngikk disse i avsnitt med ulik størrelse (Grønmo, 2016). Etter denne innledende fasen i analysen var gjennomført ble flere av kodene ekskludert da de ikke viste seg å være relevante nok i forhold til forskningsspørsmålet. Resterende koder ble gjennom flere runder samlet til tre overgripende kategorier (Grønmo, 2016), som var «autentiske arbeidsoppgaver og ekte problemer», «gruppearbeid, kommunikasjon og samhandling» og «relevans, medvirkning og fremtidsutsikter». Som eksempel kan her nevnes at kategorien «Gruppearbeid, kommunikasjon og samhandling» blant annet bestod av kodene; «læring sosialt», «refleksjon», «arbeidsdeling», og «skrivning». Kategoriene som ble utviklet er brukt som underkapitlenes titler i artikkelens neste del.

Funn

I det følgende presenteres funn etter analysen. Alle tre kategorier bidrar på ulike måter til sammen å belyse forskningsspørsmålet. Sitater fra informantene er presentert under pseudonym.

Autentiske arbeidsoppgaver og ekte problemer

Elevene opplevde det som mer interessant å oppdage ekte feil på kundebiler for så å reparere de, enn å gjennomføre samme operasjon på en av skolens egne biler som brukes til undervisning. Dette underbygges av intervjuet med Ali, som sa det slik: «Det er mye annerledes fordi når du gjør en jobb, og gjør den riktig så er det sånn, WOW jeg fiksa den bilen der, den er hel og kjører på veien. Og kjører en person helt trygt!». Elevene synes enige om at å reparere en bil for en betalende kunde gir noe mer enn læringen av det konkrete arbeidet som ble utført. Flere av elevene trakk frem at det var enklere å se grenser for hva som var i orden, hva som var i grenseland og for hva som ikke lenger var i henhold til spesifikasjoner, når en undersøkte komponenter på kundebilene, Antonio forteller. «Denne bremseklossen er alt for tynn, dette dekket har for lite mønster, denne bremsekiva har for stor slitekant». Arbeidet opplevdes som mer interessant av elevene når en så slitasje som kom av vanlig bruk av bilen fremfor å bli vist løse utslitte komponenter av lærere.

Å bli møtt med positive forventninger fremheves som viktig blant elevene, og det var tydelig at elevene ønsket å innfri disse forventningene. Isac forteller om kundens forventninger og om hvordan han opplevde at elevene jobbet etter krav til oppgavens nøyaktighet: «Kunden betaler og forventer da at dette skal bli gjort skikkelig». Elevene syntes enige om at å jobbe på kundebiler gjorde at de tok oppgavene mer seriøst, noe Omar utdyper:

Jeg tar det mer seriøst, da lærer jeg mer. Du må være mer nøyaktig, passe på å ikke ødelegge ting, og gjøre det riktig. For at det ikke skal bli ødelagt og for at ikke kunden skal komme tilbake med reklamasjon.

Elevene opplevde det som meningsfullt å bli møtt med positive forventninger og hadde et ønske om å innfri forventningene gjennom å løse praktiske utfordringer som reparasjoner av bilene medførte. Dette er nær kjernen av arbeidet som lærling og senere fagarbeider. Man kan hevde at slike uttalelser viste at elevene hadde holdninger som vil være avgjørende å besitte for at en bedrift skulle ville ansette dem som lærlinger etter fullført skoleår.

Elevene syntes enige om behovet for en kompetanse som bestod av både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Opplæringen i skolen og i bedrift samarbeidet om denne helheten i kompetanseutviklingen. En helhet ingen av opplæringsarenaene hadde klart alene. Gjennom skoleåret hadde elevene i denne klassen praksis i bedrift gjennom seks uker i faget yrkesfaglig ferdypning, YFF. Ukene var fordelt likt mellom terminene. Elevene virker å ha sett behovet for denne kombinasjonen av undervisningsformene. Isac forteller:

På [bilverksted] sa de at de har egne systemer og egne skoler, som sier i disse bilene er rekkefølgen sånn. Du skrur der og der. Mens her [på skolen] får du mer kunnskap av – du får kunnskapen av skruinga – men her føler jeg at du får mer kunnskap om funksjonen og hvor ting sitter og hvis den beveger seg så beveger den seg og hvis det skjer så fører det til at bilen går.

Sitatet peker på at de forskjellige læringsarenaene har ulike styrker. I YFF arbeidet elevene sammen med fagarbeidere og lærlinger i bedriften. Det var høye krav til effektivitet og hastigheten på reparasjonene måtte i vanlige fall være høy. Det var kort sagt mye å gjøre. Dette kan gå på bekostning av tiden til å forstå og reflektere over hvorfor problemet har oppstått og hvordan de burde løses. Til sammenlikning har elevene på skolen langt bedre tid til å forstå og reflektere over sammenhengene mellom de ulike systemene og konsekvensene av feil. I noen tilfeller kunne det nok bli vel mye tid til dette og elevene kunne oppleve skolehverdagen som kjedelig. Det er derfor viktig at skoleåret inneholder kombinasjonen av høyt tempo i bedrift, tid til å forstå og reflektere grundig over autentiske arbeidsoppgaver og ekte problemer i skolen, som til sammen utgjør kompetanseutviklingen gjennom skoleåret. Naturligvis vil begge arenaer inneholde ulike arbeidsoppgaver, ulike tempo og ulik tid til refleksjon.

Gruppearbeid, kommunikasjon og samhandling

Et annet sentralt tema i intervjuene var samhandling og kommunikasjon. De fleste elevene fremhevet samarbeidet i ungdomsbedriftene som positivt for egen læring og for læringsmiljøet i klassen. Gjennom fellesskapet i bedriften og klassen ble elevene godt kjent med hverandre gjennom skoleåret. Å bli enig om arbeidsfordeling ble nevnt flere ganger noe Rayan forteller om her:

Å lære seg å samarbeide og kommunisere, om hvordan vi skulle bli enige om å gjøre ting og tang og hvilken, hvem som har hvilken del av jobben sånn at alle sammen ikke står under bilen og ser på en ting. Sånn at alle har fordelt sin oppgave sånn at det blir effektivt arbeid.

Ezra fortsetter her, og trakk inn handlingsrommet arbeidet i ungdomsbedriftene la til rette for:

Jeg synes at det å ha den friheten til å være så kreative og å ha den friheten til å faktisk jobbe med ting, jobbe med det, mer som å lære om det hvor du kan gjøre feil. At det ikke var så strengt, det synes jeg var bra, for det hjelper mye bedre med å lære generelt.

Samtidig opplevde flere av elevene at arbeidet med ungdomsbedriftene ikke alltid gikk som man ønsket. Manglende deltagelse i arbeidet ungdomsbedriften hadde tatt på seg, eller generelt fravær fra skolen var gjennomgående her, noe Abdi forteller om: «Eller som jeg tenkte, når de sitter i klasserommet da og jeg har lyst til å skru, da mister jeg motivasjonen fordi at de ikke gidder å bidra».

Å møte kunden ansikt til ansikt medførte mange usikre og til dels krevende situasjoner. Detaljer måtte avklares og skrives ned. Kunden måtte signere arbeidsordre og akseptere ungdomsbedriftens reparasjonsvilkår. Ved å møte kundene ble elevene holdt ansvarlig og måtte samarbeide for å innfri avtalene som var inngått. Disse situasjonene medførte at elevene faktisk måtte levere reparasjoner av god kvalitet. Elevene gav uttrykk for at de etterhvert følte seg tryggere i samtaler hvor faguttrykk ble benyttet gjennom skoleåret. Ezra: «Da visste jeg ikke hva jeg skulle si, men nå vet jeg hva jeg skal si hele tiden og hvordan jeg skal behandle kunden. Det er jo en del av jobben, det er jo ikke bare å fikse og trikse». Arbeidet med ungdomsbedriftene medførte at elevene fikk en begynnende yrkesstolthet og fikk oppleve mestring i møte med kundene, noe Antonio forteller om her.

Da får kunden den tankegangen om at jeg vet hva jeg snakker om og foreslår. Hvis jeg fikser det og det var problemet, så vet kunden etterpå at jeg vet hva jeg snakker om, og da kommer kunden tilbake f.eks. Jeg får den stoltheten, yes! Jeg fulgte med, jeg fikk det til..

Relevans, medvirkning og fremtidsutsikter

Elevmedvirkning er viktig i norsk skole (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette var det tolvte og siste skoleåret for mange av elevene. Mange elever nådde også myndighetsalder gjennom skoleåret. Elevene hadde ofte fornuftige tanker om hvordan undervisningen burde legges opp, så vel som hvordan skoledagen burde gjennomføres. Noe et utdrag fra Dario utdyper:

Ok, la oss si at vi har noen innleveringer, så kan vi jobbe med de til lunch eller en time etter lunch, så går vi til verkstedet. Samtidig som den praktiske læringen er viktig så er jo den teoretiske det også. For når kunden kommer og du skal si at denne tingen her kommer ikke inn i den tingen der, da... Det funker ikke.

Mestring og motivasjon var to av fokusområdene det ble jobbet med på denne skolen i perioden hvor dette prosjektet foregikk. Elevenes medvirkning var viktig for at elevene skulle oppleve skolehverdagen som meningsfull og gi mestring. Her forteller Ivan om forhold til mestring: «Du blir litt sånn, selvsikker, og tenker at wow noen vil faktisk sende bilen til oss! Og vil at Vi skal fikse den i stedet for å sende den til et profesjonelt verksted. Det gir en god følelse!» En av bedriftene kontaktet flere personer som hadde listet opp feil og mangler ved bilene

deres som var til salgs på finn.no. Denne oppsøkende virksomheten bidro sterkt til den ene ungdomsbedriftens tilgang til arbeidsoppdrag og omsetning. Elevene måtte også planlegge hvilke arbeidsoppdrag som passet inn i tiden frem mot helg eller frem til neste heldagsprøve eller liknende. Lærere var naturligvis involvert i denne prosessen, men der hvor elevenes plan var plausibel ble denne fulgt. Elevenes medvirkning kom også til syne gjennom valg av navn på ungdomsbedriftene og om hva reklameoppgaven i norsk skulle omhandle. Ved valg av navn på ungdomsbedriftene, deltagere i de ulike bedriftene og til valg av styre i bedriftene ble demokratiske prosesser benyttet, og elevene fikk i stor grad velge selv. Mohamed forteller: «Vi kan komme med egne forslag og egne ideer, ha frihet til å gjøre det. Vi fikk det konseptet, men vi fikk utvikle det til det vi ønsket av det da.» Flere av bedriftene brukte sosiale medier for markedsføring av egen bedrift. Selv om dette ikke direkte inngikk i fellesfagene var en av fellesfaglærerne tydelig på at dette var en ide som kunne bringes videre til kommende skoleår.

Noen av elevene fortalte gjennom intervjuene at de selv drømmer om å en dag kunne starte egen bedrift. Amir forteller her:

Om noen år når jeg er rundt 30 år. Akkurat nå tenker jeg bare å lære alt, bli lærling og etter at jeg har fått fagbrev skal jeg fortsette å tjene penger. Så kan jeg tenke på å åpne eget verksted.

Flere nevnte at familiemedlemmer hadde drevet egne bedrifter i familienes hjemland, omtaler dette i positive ordlag og som noe de ønsker å gjenta på egenhånd

Diskusjon

En antagelse som lå til grunn for å starte dette prosjektet var at elevene trolig ville oppleve arbeidet med og i ungdomsbedriftene som relevant og mere motiverende enn undervisning tidligere elever hadde opplevd. Generelt er det godt dokumentert at bruk av ungdomsbedrift kan gjøre skolehverdagen mer virkelighetsnær, opplevd relevant for egen utdanning og for mange, mer motiverende (Elder et al., 2017; Lackeus, 2016; Lindqvist, 2017; Ruskovaara, 2014). Samtidig varierer elevenes læring (Johansen, 2018b). Noen elever i denne studien fremhevet praktisk arbeid på kundebiler med reelle feil som spesielt lærerikt. Dette kan kobles til det første stadiet i Kolbs læringssyklus – konkrete erfaringer (Kolb, 1984). Dette da den beskriver elevers direkte engasjement i praktisk arbeid, som for elevene kunne sies å være essensen av konkrete erfaringer. Ved å jobbe direkte med kundebiler som hadde reelle feil, fikk elevene oppleve en hands-on tilnærming som lot dem anvende teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter i virkelige situasjoner. Dette stimulerer ikke bare deres evne til å lære fra direkte erfaringer, men legger også grunnlaget for de påfølgende stadiene i læringssyklusen. Andre elever fremhevet at det å lære sammen med noen man kjenner er viktig. Læring oppstår ikke isolert, men gjennom engasjement i sosiale praksiser sammen med andre (Lave & Wenger, 1991, s. 35). Når elever lærte sammen med noen de kjente, la det til rette for en mer naturlig og engasjerende tilnærming til å bli gradvis mer involvert i fellesskapets aktiviteter. Elever som følte seg komfortable og støttet av de de kjente, var mer sannsynlige til å engasjere seg aktivt, ta initiativ til læring, samt dele kunnskap, noe som var kjernen i praksisfellesskapet. Flere av elevene trakk også frem at samtaler med kunder tydeliggjorde behovet for kjennskap til fagspråk og kommunikasjonsevner.

Fellesnevneren for disse beskrivelsene er erfaringer elevene opplevde gjennom sine praksisfellesskap som ungdomsbedriftene la til rette for. Informantene kunne uttale seg på bakgrunn av egne erfaringer, ikke hypotetiske betraktninger, og læring gjennom konkrete erfaringer er sentralt for hvordan Kolb (1984) beskriver prosessen om hvordan mennesker lærer. Elevene opplevde i hovedsak arbeidet med kundebiler som relevant for dem her og nå. Det fremheves at det ble lettere å se grenser for hva som var greit og ikke greit når man så brukte og slitte deler på de aktuelle bilene. Oppsummert virker det som at funn fra analysen peker på at elevene har opplevd arbeid med og i ungdomsbedrifter som en bekreftende faktor for at de som personer passer til fagene og opplevelsene de møtte gjennom dette skoleåret, noe som er spesielt viktig for elever med tidligere lave skole prestasjoner (Elffers et al., 2012).

Elevene synes enig om at det er viktig at deres opplevelse av opplæringen på skolen er relevant for dem nå, og for det yrket de ønsker å bli lærling i. Dette poenget er av større betydning for elever med svake skoleforutsetninger enn for elever med sterkere forutsetninger (Crompton & Gregory, 2011). Fravær av opplevd relevans i undervisningen elevene møter på skolen, kan resultere i elever som avslutter videregående opplæring (Mjaavatn & Frostad, 2018; NOU 2018:2). Basert på analysen i forhold til eksisterende forskning, kan det virke som at ungdomsbedrifter på yrkesfag kan være et virkemiddel for å motvirke frafall fra videregående opplæring. Denne påstanden er allerede støttet fra flere styringsdokumenter (Kunnskapsdepartementet et al., 2005, s. 11; St.meld. nr. 11 (2008-2009), s. 26). At denne artikkelens funn bidrar til å støtte rapporter som baserer seg på forskning fra snart 20 år tilbake, viser at opplevd relevant innhold i skolehverdagen fortsatt er gjeldende for dagens elever i videregående opplæring.

De involverte elevene opplevde i hovedsak arbeidet med ungdomsbedriftene som en motiverende faktor for skolearbeidet og noe som bidro til å gjøre skolen opplevd som mere relevant. Gjennom analysen virker det som at ungdomsbedriftene har bidratt til å gi elevene både indre og ytre motivasjon. I forhold til ytre motivasjon virker det som at pengene elevene kunne tjene på å utføre de ulike arbeidsoppdragene var viktig, noe Jamil tydeliggjorde: «Det gir deg motivasjon! Du går jo på skolen og tjener penger, det er ikke vanlig [...]» I denne studien synes pengene elevene tjente å ha bidratt til å fremme elevenes ytre motivasjon, mens ifølge prosjektet beskrevet av Pedersen, Pettersen og Snoen (2019) kan penger flytte fokuset bort fra læringsaspektet i entreprenørielle prosjekter. Det virker likevel som at pengene elevene tjente i dette prosjektet, utover å fremme elevenes ytre motivasjon, har bidratt til å øke sammenhengen mellom skoleaktiviteter og arbeidslivet. Forskning viser at ytre motivasjon kan være et nyttig virkemiddel for at lærere skal få elevene med på det som elevene kanskje i utgangspunktet ikke opplever som morsomt eller interessant (Ryan & Deci, 2000). Katznelson og Görlich hevder at motivasjon hos unge kan skapes og forandres av voksne rundt elevene, dersom det skjer sammen med elevene (2017, s. 4). Med ungdomsbedrift som virkemiddel kan lærere involvere elevene i egen læring og la de møte relevante arbeidsoppgaver som de føler personlig tilknytning til og ser viktigheten av. Dette kan være særlig viktig for elever med tidligere negative opplevelser fra skolen (Elffers et al., 2012). Videre kan elevene tjene penger og oppleve verdiskapning i skoletiden. Særlig elever i risikosonen for å droppe ut kan dra nytte av undervisning som likner virkelige bedrifter, med tydelig sammenheng mellom læring på skolen og hvorfor denne kompetansen er nødvendig innen eget yrkesvalg (Katznelson & Görlich,

2017). Khaled viser med sitt utsagn kombinasjon av indre og ytre motivasjon: «Gleden av å skru og til slutt pengene vi tjener og får ut av det også». Ungdomsbedrift kan derfor være et nyttig virkemiddel for å bidra til ytre- så vel som indre motivasjon hos elevene, og et virkemiddel for å synliggjøre relevansen mellom læring på skolen og fremtidig yrkesutøvelse.

Konklusjon

Denne artikkelen har vist et ikke perfekt, men fullt gjennomførbart, prosjekt med ungdomsbedrifter på Vg2 Kjøretøy med en sammensatt elevgruppe hvor de fleste elevene hadde minoritetsbakgrunn og lave karakterer ut fra ungdomsskolen. En nyere utredning viser at overganger i utdanningen kan være en mulighet for en ny start og nye muligheter (NOU 2019:3), og at dette bør sees på som viktige anledninger for å skape ny motivasjon for skolearbeid. Empirien fra dette prosjektet er klar – flere yrkesfagelever bør få oppleve undervisning som involverer ungdomsbedrifter på skolen. Påstanden støttes av funn fra internasjonal forskning utført av Johansen (2018a, s. 57) som skriver at entreprenørskapsundervisning bør fokusere på ekte erfaringer, gjerne gjennom ungdomsbedrifter, videre at entreprenørskapsundervisning bør prioriteres høyt innen undervisning på yrkesfag og avslutningsvis, entreprenørskapsundervisning er veldig relevant i videregående opplæring. Med denne argumentasjonen vil jeg hevde at bruk av ungdomsbedrifter kan bidra til at flere elever opplever å bli inkludert i prosjekter i egen klasse som de selv føler eierskap til, og videre at bruk av ungdomsbedrifter på yrkesfaglige studieretninger kan bidra til å oppleve innholdet i skolehverdagen som relevant. Dette er særlig viktig for elever med lave grunnskolepoeng eller som har tidligere negative erfaringer fra egen skolehverdag. Bruk av ungdomsbedrift som virkemiddel for en mer relevant skolehverdag kan øke sannsynligheten for at flere i denne elevgruppen fullfører og består skoleåret samt videregående opplæring. Denne artikkelen har fokusert på involverte elevers erfaringer ved bruk av ungdomsbedrift. Videre forskning bør fokusere på læreres erfaringer med bruk av ungdomsbedrift innen yrkesfaglige studieretninger og søke å avdekke hva som kunne hjulpet lærere til å bruke ungdomsbedrifter i videregående skole.

Avslutningsvis er det viktig å presisere at bruk av ungdomsbedrifter ikke bør gå på bekostning av elevenes praksis i bedrift gjennom yrkesfaglig fordypning. YFF er viktig for elevenes mulighet til ansettelse som lærling etter fullført Vg2 og opplæringen i bedrift gir elevene kompetanse undervisning på skolen ikke kan gi (Polidano & Tabasso, 2014, s. 131). Ungdomsbedrift bør derfor heller inngå som tverrfaglig tema i programfagene, og gjerne i samarbeid med fellesfagene.

Takksigelse

Jeg vil rette en stor takk til alle involverte elever og lærere som bidro til gjennomføringen av dette prosjektet, og til kollega Evi Schmid for veiledning i artikkelens tidlige fase. Takk til fagfellene og redaktørene for nyttige og konstruktive tilbakemeldinger.

Forfatterbiografi

Arnfinn Gilberg er ph.d.-stipendiat ved institutt for yrkesfaglærerutdanning ved OsloMet – storbyuniversitetet. Han har mange års erfaring fra bilbransjen, som yrkesfaglærer i videregående skole, og har erfaring som universitetslektor ved den treårige yrkesfaglærerutdanningen (YFL). Nå er han i gang med ph.d.-prosjektet: Fra ufaglært til fagarbeider - voksne som tar fagbrev gjennom praksiskandidatordningen. Prosjektet skal frembringe ny kunnskap om hvordan voksne som ikke tidligere har fullført videregående skole lærer på arbeidsplassen, gjennom formell og uformell læring. Hans forskningsinteresser inkluderer fag- og yrkesopplæring og sårbare grupper i samfunnet.

Referanser

- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbott, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F. & Hawkins, J. D. (2000). Predictors of early high school dropout: A test of five theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 568-582. <https://doi.org/10.1037//0022-0663.92.3.568>
- Birkelund, G. E., Hermansen, A. S. & Evensen, Ø. (2010). *Skolesegregering – et problem? Elevsammensetning, frafall og karakterer i Oslo-skolen*. Universitetet i Oslo. <https://www.sv.uio.no/iss/forskning/prosjekter/segregering-i-osloskolen/publikasjoner/skolesegregering.pdf>
- Bratsberg, B., Nyen, T. & Raaum, O. (2017). Fagbrev i voksen alder: Vocational qualifications in adulthood. *Søkelys på arbeidslivet*, 34(1-02), 24-43. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-7989-2017-01-02-02>
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K. H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2577>
- Casson, M. & Casson, C. (2014). The history of entrepreneurship: Medieval origins of a modern phenomenon. *Business History*, 56(8), 1223-1242. <https://doi.org/10.1080/00076791.2013.867330>
- Crumpton, H. E. & Gregory, A. (2011). "I'm Not Learning": The Role of Academic Relevancy for Low-Achieving Students. *The Journal of educational research (Washington, D.C.)*, 104(1), 42-53. <https://doi.org/10.1080/00220670903567398>
- Dahlback, J. (2019). Yrkesretting av yrkesfaglige utdanningsprogram. I K. M. Lyngsnes & M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (1. utgave. utg.). Gyldendal.
- Dahlback, J., Hansen, K., Haaland, G. & Vagle, I. (2022). Dybdelæring i et yrkesfaglig perspektiv. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 7(1). <https://doi.org/10.7577/sjvd.4573>
- Dahlback, J., Haaland, G., Hansen, K. & Sylte, A. L. (2011). Yrkesdidaktisk kunnskapsutvikling og implementering av nye læreplaner (KIP) : Veien til yrkesrelevant opplæring fra første dag i Vg1. *Rapporter og utredninger (Høgskolen i Akershus)*. <https://hdl.handle.net/20.500.12199/204>
- Elder, I., Sølvsberg, A. & Johansen, V. (2017). "Ofte opplever jeg at jeg virkelig lærer noe, fordi elevene kan mer om sin interesse enn det jeg kunne" - En kvalitativ studie om læreres opplevelser av å lede kreative og innovative prosesser i nær relasjon med elever i ungdomsbedrift. I. NTNU.
- Elffers, L., Oort, F. J. & Karsten, S. (2012). Making the connection: The role of social and academic school experiences in students' emotional engagement with school in post-secondary vocational education. *Learning and individual differences*, 22(2), 242-250. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.08.005>

- European Commission. (2016). *Entrepreneurship Education at School in Europe*. Eurydice Report. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/301610>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. <https://doi.org/10.3102/00346543059002117>
- Gibbs, G. (2018). *Analyzing qualitative data* (U. Flick, Red.). SAGE.
- Grewe, U. & Brahm, T. (2020). Development of entrepreneurial competences in mini-companies at schools. *Education & training (London)*, 62(7/8), 917-931. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2019-0186>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg. utg.). Fagbokforl.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, (02), 217-232. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-02-04>
- Heusdens, W. T., Bakker, A., Baartman, L. K. J. & De Bruijn, E. (2015). Contextualising Vocational Knowledge: A Theoretical Framework and Illustrations From Culinary Education. *Vocations and learning*, 9(2), 151-165. <https://doi.org/10.1007/s12186-015-9145-0>
- Hiim, H. (2017). Ensuring Curriculum Relevance in Vocational Education and Training: Epistemological Perspectives in a Curriculum Research Project. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*, 4(1), 1-19. <https://doi.org/10.13152/IJRVET.4.1.1>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufta, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg. utg.). Abstrakt.
- Johansen, V. (2014). Kan entreprenørskapsprosjekter øke motivasjon og oppmøte? I L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter*. Fagbokforl.
- Johansen, V. (2018a). Innovation Cluster for Entrepreneurship Education. *ENRI - Research Report*, 01/2018. https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2018/01/201801_Innovation_Cluster_for_Entrepreneurship_Education_Revised_edition.pdf
- Johansen, V. (2018b). Sammenhenger mellom deltakelse i Ungdomsbedrift og indre motivasjon og innsats i videregående skole. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 12(2), 29-47. <https://doi.org/10.23865/fou.v12.1759>
- Johansen, V. & Støren, L. A. (2014). Forskning på entreprenørskapsopplæring. I *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter*. Fagbokforl.
- Katznelson, N. & Görlich, A. (2017). *Hvordan skaber man motivation for uddannelse blandt udsatte unge*. Center for Ungdomsforskning. https://www.cefu.dk/media/599008/piece_cefu_17_for_web.pdf
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.
- Kolb, D. & Kolb, A. Y. (2013). *THE KOLB LEARNING STYLE INVENTORY 4.0*. Experience Based Learning Systems, Inc. https://www.researchgate.net/profile/David_Kolb/publication/303446688_The_Kolb_Learning_Style_Inventory_40_Guide_to_Theory_Psychometrics_Research_Applications/links/57437c4c08ae9f741b3a1a58/The-Kolb-Learning-Style-Inventory-40-Guide-to-Theory-Psychometrics-Research-Applications.pdf

- Kruglanski, A. W., Thompson, E. P., Higgins, E. T., Atash, M. N., Pierro, A., Shah, J. Y., Spiegel, S. & Kruglanski, A. W. (2000). To “do the right thing” or to “just do it”: locomotion and assessment as distinct self-regulatory imperatives. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 793-815. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.79.5.793>
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet & Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen: fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/vedlegg/rega/rapporter/entreprenorskaper_i_uttanningen.pdf?id=2292351
- Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet & Kommunal- og regionaldepartementet. (2005). *Se mulighetene og gjør noe med dem!: strategi for entreprenørskap i utdanningen, 2004-2008*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entreprenorskaper_strategi.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (T. M. Anderssen & J. Rygge, Overs.; 3. utg., 2. oppl. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lackeus, M. (2016). A ‘value’ and ‘economics’ grounded analysis of six value creation based entrepreneurial education initiatives. 3E ECSB Entrepreneurship Education Conference in Leeds, UK, 11-13 May 2016., Leeds. <http://vcplis.com/wp-content/uploads/2016/03/A-value-and-economics-grounded-analysis-of-six-cases-Lackeus-160317.pdf>
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning : legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Liguori, E., Corbin, R., Lackeus, M. & Solomon, S. J. (2019). Under-researched domains in entrepreneurship and enterprise education: primary school, community colleges and vocational education and training programs. *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 26(2), 182-189. <https://doi.org/10.1108/JSBED-04-2019-402>
- Lindqvist, S. H. (2017). *What and How Students Perceive They Learn When Doing Mini-Companies in Upper Secondary School*. https://ungforetagsamhet.se/sites/default/files/general_files/what%20and%20how%20students%20perceive%20they%20learn%20when%20doing%20mini-companies%20in%20upper%20secondary%20school%20HUNTER%20LINDQVIST.pdf
- Mjaavath, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole - Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>
- Mjaavath, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskole til videregående skole – hvordan opplever elevene overgangen? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(03), 282-297. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-07>
- NOU 2018:2. (2018). *Fremtidige kompetansebehov I: Kunnskapsgrunnlaget*. Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon,. <https://www.regjeringen.no/contentassets/e6acac1df4964805a34c767fa9309acd/no/pdfs/nou201820180002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser – bedre læring: Kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/>
- Pedersen, O., Pettersen, J. A. & Snoen, E. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap i yrkesdidaktikken*. I M. Rismark (Red.), *Yrkesopplæring* (1. utgave. utg.). Gyldendal.

- Polidano, C. & Tabasso, D. (2014). Making it real: The benefits of workplace learning in upper-secondary vocational education and training courses. *Economics of Education Review*, 42(October), 130-146. <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2014.06.003>
- Ruskovaara, E. (2014). *Entrepreneurship Education in Basic and Upper Secondary Education: Measurement and Empirical Evidence* [Lappeenranta University of Technology]. Lappeenranta. <https://lutpub.lut.fi/bitstream/handle/10024/101021/V%C3%A4ikk%C3%A4ri%20Ruskovaara%20A4.pdf?s>
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*. <https://doi.org/https://doi.org/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Tapir akademisk.
- Spetalen, H. (2017). Teori og praksis i yrkesfaglige læreplaner – myter og realiteter. *Scandinavian Journal of Vocations in Development*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2264>
- Spilling, O. R., Johansen, V. & Støren, L. A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge - status og veien videre : sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen* (Bd. 2015/2). NIFU. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/278042/NIFURapport2015-2.pdf?sequence=1>
- SSB. (2021, 13.06.2022). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 09.09.2022 fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- St.meld. nr. 11 (2008-2009). *Læreren: rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009/id544920/?ch=1>
- Thrana, H. M. (2016). Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I J. Rogstad (Red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Gyldendal akademisk.
- Ungt Entreprenørskap. (2020). *Ungdomsbedrift: Videregående skole*. <https://www.ue.no/program/ungdomsbedrift>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018, 06.07.2018). *Nye læreplaner på yrkesfag*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-pa-yrkesfag/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019a). *Hvilken betydning har innvandrerbakgrunn for sjansene for å få læreplass?* <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-fag-og-yrkesopplaring/analyser/hvilken-betydning-har-innvandrerbakgrunn-for-sjansene-for-a-fa-lareplass/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019b). *Hvorfor får ikke alle søkere læreplass? En kunnskapsoversikt*. https://www.udir.no/contentassets/4a898f6ef35c442ea7421d880599e675/kunnskapsoversikt_lareplass.pdf
- Vansteenkiste, M., Lens, W. & Deci, E. L. (2006). Intrinsic Versus Extrinsic Goal Contents in Self-Determination Theory: Another Look at the Quality of Academic Motivation. *Educational psychologist*, 41(1), 19-31. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4101_4
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), (s. 140 - 148). Samfundslitteratur.