



Høgskulen på Vestlandet

Norsk 3, emne 4 - Masteroppgave

MGUNO550-O-2023-VÅR2-FLOWassign

Predefinert informasjon

Startdato:	02-05-2023 09:00 CEST	Termin:	2023 VÅR2
Sluttdato:	15-05-2023 14:00 CEST	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgave - Bergen		
Flowkode:	203 MGUNO550 1 O 2023 VÅR2		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.:	213
---------------------	-----

Informasjon fra deltaker

Antall ord *:	32821
----------------------	-------

Egenerklæring *: Ja

Jeg bekrefter at jeg har Ja registrert oppgavetittelen på norsk og engelsk i StudentWeb og vet at denne vil stå på vitnemålet mitt *:

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/uirksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



MASTEROPPGÅVE

«Skriv vi denne her fint så kan vi kanskje få eit ja.»

- Ein kvalitativ studie av elevane si moglegheit til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift.

«If we write this well, we might get a yes.»

- A qualitative study of the students' opportunity to develop literacy through entrepreneurship and student businesses.

Karina Kallevåg

Masteroppgåve i norsk GLU 5-10 (MGUNO550)

Institutt for språk, litteratur, matematikk og tolkning

Rettleiar: Ellen Birgitte Johnsrud

Innleveringsdato: 15.mai 2023

Samandrag

Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 gir rom for å driva meir praktisk retta norskundervisning. Entreprenørskap og elevbedrift som metode er ikkje nytt i undervisningssamanheng. Likevel finnes det lite, eller inga forskning, om elevane utviklar norskfaglege dugleikar i arbeid med elevbedrift. Samfunnsendingane stiller nye krav til elevane våre, og utvikling av literacy vert fremja som ein sentral kompetanse for å kunna forstå, skapa, kommunisera og ta del i vårt tekstbaserte, digitale samfunn. I denne masteroppgåva ønsker eg å sjå om det kan vera føremålstenleg å knyta entreprenørskap til norskfaget. Problemstillinga for masteroppgåva er: «Kva moglegheit har elevane til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?», med fire forskingsspørsmål som spør korleis elevane utviklar dei norskfaglege kompetansane skrivning, lesing, munnleg dugleik og digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift.

Masteroppgåva er ein kvalitativ studie basert på ei metodetriangulering. Metodane eg nyttar er intervju av elevbedriftslærarar, og skriftlege refleksjonsnotat frå elevar med erfaring frå elevbedrift. I tillegg gjennomfører eg ein dokumentanalyse av elevtekstar frå ei elevbedrift. Eg nyttar lærarar og elevar som datakjelder for å få djuptgåande innsikt om erfaringar og tankar kring korleis dei har arbeida med skrivedugleik, lesedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik i elevbedrift. I dokumentanalysen vurderer eg korleis skrivedugleik og digital dugleik kjem fram i elevtekstar frå ei elevbedrift. For å svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla drøftar eg funna opp mot teori og forskning på entreprenørskap i utdanninga, utvikling av literacy og opplæring i dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane.

Forskingsmaterialet viser i stor grad at elevane får moglegheit til å utvikla literacy i arbeid med elevbedrift, til tross for at arbeidet ikkje vart gjennomført i samband med norskfaget. Det er stort potensiale for norskfagleg utvikling, og særleg når det gjeld utvikling av dugleikane skrivedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik. Både lærarane og elevane er positive til arbeidsmetoden fordi elevane, i ein autentisk kontekst, får kjenna på kvifor det er viktig å meistra og utvikla dei norskfaglege kompetansane. I elevbedrift erfarer elevane korleis arbeidet dei legg ned har ein nytteverdi for dei sjølve. Materialet mitt viser at det er grunn for å arbeida med elevbedrift i norskfaget, og at ein ved tverrfagleg elevbedriftsarbeid bør samarbeida med norsklæraren.

Abstract

The national curriculum of 2020 provides room for conducting more practically oriented Norwegian lessons. Entrepreneurship and student-businesses as a method are not new in teaching contexts. Nevertheless, there is little or no research into whether students develop Norwegian academic skills in work with student-businesses. The changes in society place new demands on our students, and the development of literacy is promoted as a key competence to be able to understand, create, communicate, and take part in our text-based, digital society. The purpose of this master's thesis is to investigate if it can be meaningful to link entrepreneurship to the Norwegian subject. The problem statement is: "What opportunity do students have to develop literacy through entrepreneurship and student business?", with four research questions that ask how the students develop the Norwegian academic competences of writing, reading, oral skills and digital skills through work with entrepreneurship and student-business.

The methods I use are interviews with a student business teacher, and written reflection notes from students with experience from student businesses. In addition, I carry out a document analysis of student texts from a student business. I use teachers and students as a data source to gain in-depth insight into experiences and thoughts about how they have worked with writing skills, reading skills, oral skills, and digital skills in working with student businesses. In the document analysis, I assess how writing skills and digital skills emerge in texts from a student business. To answer the problem statement and research questions, I discuss the results in relation to theory and research on entrepreneurship in education, development of literacy, and the basic academic skills.

The research material shows to a large extent that the students get the opportunity to develop literacy in work with student businesses. There is great potential for Norwegian academic development, and especially when it comes to developing the skills of writing, speaking and digital skills. Both the teachers and the students are positive about the working method because the students, in an authentic context, get to know why it is important to master the Norwegian academic competences. In working with a student company, the students experience how the work they put in has value for themselves. My material shows that there is reason to work with student businesses in the Norwegian subject, and that one should collaborate with the Norwegian teacher for interdisciplinary student-business work.

Forord

Denne masteroppgåva markerer slutten på fem år på grunnskulelærerutdanninga ved Høgskulen på Vestlandet. Studietida har vore lærerik, givande, utfordrande og utviklande både i eit fagleg- og personleg perspektiv. Å få lov til å fordjupa seg i eit av tema som interesserer meg spesielt, nemleg entreprenørskap og elevbedrift i skulen, har vore ei fin avrunding på lærarstudiet .

Det er fleire som skal takkast i samband med levering av masteroppgåva. Først og fremst vil eg retta ein takk til lærarane og elevane som var villige til å dela sine erfaringar og tankar kring tema for masteroppgåva med meg. Takk til kompisar og venninner i lunsjgruppa for prat, latter og god bakverk under masterskrivinga.

Her er din velfortente takk, mamma: takk for entusiasme, faglege samtalar og korrekturlesing gjennom studietida. Og ikkje minst for at du alltid er der med heiarop. Takk til min samboar (og no også forlovede!) Jørgen som tolmodig venta på meg på den andre sida av masterbobla. No kan eg endeleg plaga deg med andre prosjekt.

Størst takk skal min positive rettleiar Ellen Birgitte Johnsrud ha, tusen takk!

No ser eg fram til å ta fatt på **eit av verdas viktigaste yrker**.

Bergen 15.mai 2023

Karina Kallevåg

Innhald

Samandrag	II
Abstract	III
Forord	IV
Liste over figurar og tabell	VIII
1.0 Introduksjon	1
1.1 Bakgrunn og føremål	1
1.2 Problemstilling og forskings spørsmål	3
1.3 Forklaring av nøkkelomgrep.....	3
1.4 Eiga posisjonering i fagfeltet	4
1.5 Avgrensing.....	5
1.6 Struktur og oppbygging av oppgåva.....	6
2.0 Teoretisk tilnærming.....	7
2.1 Læreplanen si vekt på skaparglede, engasjement og utforskartrong	7
2.2 Entreprenørskap i utdanninga	9
2.2.1 Kva er entreprenørskap?	10
2.2.2 Organisasjonen Ungt Entreprenørskap	12
2.2.3 Kva er ei elevbedrift?.....	12
2.2.4 Fylkesmesse for elevbedrifter	13
2.3 Literacy	14
2.3.1 Kritisk literacy	17
2.4 Dei grunnleggjande dugleikane i norskfaget	18
2.4.1 Skrivning som grunnleggjande dugleik	18
2.4.2 Lesing som grunnleggjande dugleik	22
2.4.3 Munnleg dugleik	24
2.4.4 Digital dugleik	28
3.0 Metode	30
3.1 Kvalitativ metode.....	30
3.2 Utval	30
3.3 Kvalitative intervju	32

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide	32
3.3.2 Gjennomføring av intervju.....	33
3.3.3 Frå munnleg samtale til skriven tekst	34
3.3.4 Kategorisering av intervjutekst.....	34
3.4 Refleksjonsnotat	35
3.4.1 Utarbeiding og gjennomføring av refleksjonsnotat	35
3.5 Dokumentanalyse	36
3.5.1 Analysekjema.....	36
3.6 Validitet, reliabilitet og etikk.....	37
3.6.1 Metodologisk drøfting av oppgåva si validitet og reliabilitet.....	37
3.6.2 Forskaren sitt etiske og juridiske ansvar.....	39
3.6.3 Anonymitet i dokumentanalysen	40
4.0 Presentasjon av funn	41
4.1 Presentasjon av funn i intervju med tre lærarar	41
4.1.1 Presentasjon av lærarane.....	41
4.1.2 Skrivedugleik	42
4.1.3 Lesedugleik.....	45
4.1.4 Munnleg dugleik	47
4.1.5 Digital dugleik	49
4.2 Presentasjon av funn i refleksjonsnotat frå elevar i Smoothies	52
4.2.1 Presentasjon av elevbedrifta Smoothies.....	52
4.2.2 Skrivedugleik	52
4.2.3 Lesedugleik.....	53
4.2.4 Munnleg dugleik	53
4.2.5 Digital dugleik	54
4.3 Analyse og drøfting av dokumenta til Smoothies.....	54
4.3.1 Presentasjon av bedriftskatalog.....	55
4.3.2 Presentasjon av instagramprofil.....	55
4.3.3 Analyse og drøfting av skrivekompetanse og digital kompetanse i bedriftskatalog	56
4.3.4 Analyse og drøfting av skrivekompetanse og digital kompetanse på instagramprofil	63
5.0 Drøfting	68
5.1 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skrivning gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?	68
5.2 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen lesing gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?	72

5.3 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen munnleg dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?	74
5.4 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?	79
6.0 Oppsummerande drøfting og konklusjon og vidare forskning	82
6.1 Oppsummerande drøfting og konklusjon	82
6.2 Metodiske refleksjonar og vidare forskning	83
Litteratur	IX
Vedlegg 1 Upubliserte resultat frå UE si lærarevaluering i 2019	XIV
Vedlegg 2 Intervjuguide	XV
Vedlegg 3 Refleksjonsnotat (nynorsk)	XVIII
Vedlegg 4 Analyseskjema for skrive- og digital kompetanse	XXII
Vedlegg 5 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for lærarar	XXIV
Vedlegg 6 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for elevar	XXVII
Vedlegg 7 Bedriftskatalogen til elevbedrifta Smoothies	XXX

Liste over figurar og tabell

Figur 1 Entreprenørskap i utdanninga (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 8).	9
Figur 2 Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020).	21
Tabell 1 Oversikt over metode for masteroppgåva.	32

1.0 Introduksjon

1.1 Bakgrunn og føremål

Auka globalisering endrar vilkåra for kva kompetansar skulen skal rusta elevane med. Ifølge World Economic Forum (2016) vil over halvparten av barna som byrjar på skulen i dag arbeida i næringar og yrker som enda ikkje finns. Bakgrunnen for innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 er at alt elevane skal læra i skulen skal vera relevant og framtidsretta (Utdanningsdirektoratet, 2021). Måla og kompetansane fagfornyninga løftar fram skal spegla framtida sine krav, og elevane skal utvikla kompetansar som dei også kan få nytte av kring områder som er uvitande i dag. Det nye læreplanverket gir rom for å driva meir praktisk undervisning i faga. Dette kjem mellom anna fram med eit verdigrunnlag om skaparglede, engasjement og utforskartrøng for å fremja læring og lærelyst (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dei overordna måla som kom med fagfornyninga gjeld også norskfaget, som lenge har vore prega av tradisjonell teoretisk undervisning. I fagfornyninga er kompetansemåla for norskfaget meir generelt formulert enn tidlegare læreplanar, samstundes er verbet «utforske» gjennomgåande for læreplanen (Karseth et al., 2020, s. 152). Til dømes formulerer eitt av kjerneelementa for norskfaget at elevane skal kunna «leike, utforske og eksperimentere med språket på kreative måtar» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Skulen må førebu elevane på framtida, og dette krev omstilling, nytenking og nye undervisningsmetodar.

Som lærar er mi oppgåve å gi elevane verktøy for at dei skal kunna delta i framtida sitt samfunns- og arbeidsliv. OECD (2021) peikar på literacy som ein av dei sentrale kompetansane som er viktige for det 21. århundret. I den offentlege utredninga «Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetansar» er literacyforskinga framtreddande for forståinga av lese-, skrive- og munnleg kompetanse (NOU 2015:8). Utredninga uttalar at elevane må læra å lesa, skriva, snakka og lytta med ulike føremål i ulike samanhengar. I tillegg inkluderer utredninga digital dugleik fordi teknologiutviklinga fører til nye kommunikasjonskulturar og ulike uttrykksformer.

Forsking viser at entreprenørskap verkar på motivasjon og lærelyst hos elevane. Ei kvantitativ undersøking om Ungt Entreprenørskap sitt program i skulen viste korleis ungdomsbedrift hadde positive ringverknader på skulekvardagen til elevane (Frydenlund et al., 2006).

Resultata sa mellom anna at tre av fire elevar synes skuledagen vart meir interessant og spennande gjennom å driva bedrift, ein av to elevar meinte arbeidet førte til at dei likte seg betre på skulen, og færre enn ein av fem elevar meinte det gjekk ut over læringa i andre fag. Likevel er det, så vidt meg kjent, få som har forska på dei norskfaglege sidene ved entreprenørskap i utdanninga tidlegare.

Føremålet med denne masteroppgåva er å sjå på norskfaget sin plass i entreprenørskap og elevbedrift. Ein kan arbeida med elevbedrift på to måtar, anten knytt til enkelte fag eller tverrfagleg. Organisasjonen Ungt Entreprenørskap har føreteke ei intern undersøking om Elevbedrift, som eg har fått tilsendt frå min kontaktperson i organisasjonen (vedlegg 1). Lærarevalueringa frå 2019 vart sendt til 500 elevbedriftslærarar, og 155 lærarar svara på den. Sjølv om undersøkinga ikkje er offentleg gir den ei peikepinn på kor få norsklærarar som nyttar elevbedrift aktivt i undervisninga. Den viser at dei vanlegaste faga, når det kjem til å arbeida med elevbedrift i enkelte fag, er å arbeida med elevbedrift i faga «utvikling av produkt og tenestar» (35%), «utdanningsval» (32%), «arbeidslivsfag» (32%) og norsk (27%) (sjå vedlegg 1). På ei anna side viser undersøkinga at berre to norsklærarar hadde arbeida tverrfagleg med elevbedrift kor norsk var hovudfaget.

Norskfaget er det største faget i skulen, og til saman har elevane 1770 norsktimar gjennom heile grunnskulen. Til samanlikning har elevane 1201 timar i det nest største faget, matematikk, og 634 timar med samfunnsfag (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Omfanget av norskfaget er ein av grunnane til at eg ser det som føremålstenleg, naudsynt og givande å knyta entreprenørskap til faget. Samstundes har norskfaget eit særskilt ansvar for elevane si utvikling av dei grunnleggjande dugleikane skrivning, lesing og munnleg dugleik. Dette vert fremja som naudsynte reiskap for læring, og viktige føresetnadar for deltaking i utdanning, arbeid og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I lys av eit samfunn i rask endring, forskning som viser at entreprenørskap verkar på lærelyst, og innføringa av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 som gir rom for ei norskfagleg undervisning prega av utforsking og engasjement, vil eg forska på kva måte entreprenørskap kan implementerast i norskfaget. Er det mogleg å utvikla literacy med dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane ved å skapa, utforska og utfalda kreativitet?

1.2 Problemstilling og forskingsspørsmål

Eg utarbeida følgande problemstilling for masteroppgåva: **Kva moglegheit har elevane til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?**

I tillegg formulerer eg fire forskingsspørsmål som skal bidra til å utdjupa problemstillinga:

- 1) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skrivning gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?
- 2) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen lesing gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?
- 3) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen munnleg dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?
- 4) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?

For å svara på problemstillinga og forskingsspørsmåla gjennomfører eg eit semi-strukturert intervju av læraren som har ansvar for elevbedrifta eg forskar på, i tillegg til å intervju to andre elevbedriftslærarar. Eg deler også ut eit digitalt refleksjonsnotat til elevane i den aktuelle elevbedrifta. Dette for få meir informasjon kring lærarane og elevane sine erfaringar og tankar om elevar si utvikling av literacy i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift. Til sist gjennomfører eg ei dokumentanalyse av bedriftskatalogen og instagramprofilen til den sentrale elevbedrifta. Bedriftskatalogen er skriva for å planleggja verksemda til elevbedrifta, og instagramprofilen er oppretta for å marknadsføra bedrifta. Eg gjennomfører dokumentanalysen for å få meir inngående informasjon om elevar si utvikling av skrivekompetanse og digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift, utover den informasjonen eg får i intervju og refleksjonsnotata.

1.3 Forklaring av nøkkelomgrep

Literacy er ein kommunikativ kompetanse som er bunde saman med danning og samfunnsdeltaking (Blikstad-Balas, 2016). Eg forstår literacy som å kunna lesa, skriva,

uttrykkja seg munnleg, lytta og ta i bruk digitale verktøy for å nå mål, utnyttta sitt potensial og kunna delta i eit samfunn i rask endring (UNESCO, u.å.).

I nøkkelomgrepet **entreprenørskap** legg eg at entreprenøren er skapande gjennom nytenking og nye løysingar (Ørstavik & Isaksen, 2013). Entreprenørskap handlar om å vera innovativ.

Pedagogisk entreprenørskap handlar om å læra gjennom entreprenørielle prosessar med aktivitet, samarbeid og relevans til livet utanfor skulen. Denne oppgåva tek særleg utgangspunkt i den internasjonale tilnærminga «utdanning gjennom entreprenørskap» kor ein nyttar entreprenørskap som metode for å nå overordna mål og kompetansemål frå læreplanverket (Spilling, 2014).

På ungdomstrinnet kan elevane driva **elevbedrift** knytt til ulike fag. Ei elevbedrift går ut på at elevane samarbeider om å starta, driva og avvikla ei bedrift over ei periode. Ved å driva elevbedrift skal elevane skriva forretningsplan, skapa nettverk, registrera elevbedrifta, styra økonomi, marknadsføra seg og driva sal (Ungt Entreprenørskap, u.å.-a).

1.4 Eiga posisjonering i fagfeltet

Då eg gjekk på vidaregåande skule tok eg faget «entreprenørskap og bedriftsutvikling». Ungdomsbedrifta eg var ein del av utvikla ei kokebok med enkle, sunne og billige oppskrifter for studentar og andre i ein travel kvardag. Boka skulle vera ei berekraftig kokebok med eit mål om å hjelpa til at ein kasta mindre mat, samstundes som ein sparte pengar. I løpet av året med ungdomsbedrift gjennomførte vi ei marknadsundersøking, utvikla oppskrifter, lagde mat, tok bilete og designa oppsett, før vi sendte produktet vidare til produksjon. Vidare skaffa vi mentor, utvikla logo, klede, publiserte innlegg på sosiale medium, samarbeida med lokalt næringsliv, lagde budsjett, dreiv marknadsføring og sal, deltok i konkurransar og presenterte for kommunen og ulike arrangement.

Å driva ungdomsbedrift innebar at vi utvikla ein velskriven forretningsidé og forretningsplan. Til fylkesmessa og noregsmeisterskap i Ungt Entreprenørskap leverte vi inn dokument med detaljerte skildringar om arbeidet vi la ned. Som snart ferdigutdanna norsklærer har eg no fått ei større forståing for korleis meistring og utvikling av dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane skrivning, lesing, munnleg dugleik og digital dugleik kom til nytte i alle delar av å driva ei ungdomsbedrift. Vi var avhengig av å formulera oss godt i forretningsplan og konkurransedokument for å få fram innsatsen vi la ned i bedrifta, samt for å skaffa samarbeid

og kundar til bedrifta. Vår munnlege dugleik var avgjerande ved «pitching» av forretningsidé, men òg ved sal av produkt og ikkje minst under konkurransar for å overtala juryen om at vår idé var eit nytenkjande, berekraftig og vinnande produkt for marknaden.

At ungdomsbedrifta eg var ein del av kom til noregsmeisterskap i Ungt Entreprenørskap gav meirsmak. Sidan vidaregåande skule har eg hatt eit ynskje om å arbeida vidare med innovasjon og entreprenørskap på ein eller anna måte. Visjonen har, heilt sidan valet falt på lærarutdanninga, å få implementert innovasjon og entreprenørskap i skulekvardagen til elevane. Eg ønsker å sjå på korleis eg kan utvikla kunnskapen frå vidaregåande skule, samt frå emnet «innovasjon og studentbedrift» på Høgskulen på Vestlandet, i min master i norsk, og seinare i min kvardag som norsklærer.

I tråd med fagfornyinga ønsker eg å gi elevane verktøy som gjer dei i stand «til å kunne delta i det offentlege samfunnet som myndige borgarar» (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Eg ser det som relevant å kunna tilpassa opplæringa deira med varierte metodar og meir praktisk undervisning. Gjerne gjennom samfunnsretta undervisning og samarbeid med lokalsamfunnet. I denne masteroppgåva ønsker eg å studera om det kan vera føremålstenleg at entreprenørskap og elevbedrift knytast til norskfaget. Eg er nyfiken på kva norsklærarar og elevar tenkjer om å arbeida med dette, og vil undersøkje kva moglegheiter elevane har til å utvikla norskfaglege kompetansar gjennom elevbedriftsarbeid.

1.5 Avgrensing

I denne masteroppgåva tek eg for meg fire av dei fem grunnleggjande dugleikane i Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. Eg vil sjå på dugleikane skrivning, lesing og munnleg dugleik fordi norskfaget har eit særleg ansvar for utviklinga av desse (Kunnskapsdepartementet, 2019a). Eg vel å inkludera digital dugleik i oppgåva fordi den teknologiske utviklinga har ført til at digital dugleik er ein naturleg del av skulekvardagen til elevane, samstundes som mange av vilkåra for skrivning, lesing og munnleg dugleik vert endra som følge av digitaliseringa.

Ungt Entreprenørskap (u.å.-a) listar opp fleire sentrale punkt under drift for elevbedrift. Eg vil ha eit særleg fokus på følgande punkt: drift, produktutvikling og produksjon, marknadsføring, sal og fylkesmesse. Med tanke på tema for oppgåva vil eg ikkje leggja vekt på den grunnleggjande dugleiken rekning gjennom å sjå på punktet om økonomi og rekneskap i den

aktuelle bedrifta, eller spørja lærarane og elevane om dette punktet, sjølv om drift av elevbedrift inneheld mykje matematikk. Dette utfordrar eg studentar som skal skriva master i matematikk ved grunnskulelærerutdanninga til å studera nærmare.

1.6 Struktur og oppbygging av oppgåva

Masteroppgåva er sett saman av seks delar: innleiing, teoretisk tilnærming, metode, presentasjon av funn og analyse, drøfting og til slutt oppsummerande drøfting og vidare forskning. I det første kapittelet har eg presentert tema og bakgrunn for oppgåva. I tillegg skildrar eg problemstilling, forskingsspørsmål og forklarar nøkkelomgrep. I andre kapittel, oppgåva si teoretiske tilnærming, skriv eg kva læreplanen, teori og forskning seier om entreprenørskap i utdanninga. Eg går igjennom kva organisasjonen Ungt Entreprenørskap og elevbedrift er. Vidare tek eg for meg literacy-omgrepet og dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane som forskingsspørsmåla baserer seg på: skrive-dugleik, lese-dugleik, munnleg dugleik og digital dugleik. I kapittel tre gjer eg greie for dei metodiske vala som ligg til grunn for oppgåva. Eg nyttar metodane intervju, refleksjonsnotat og dokumentanalyse. Her tek eg også for meg forskningsetiske problemstillingar, validiteten og reliabiliteten i masteroppgåva. I kapittel fire presenterer eg funna frå intervju og refleksjonsnotata og gjennomfører ei dokumentanalyse av elevtekstar frå arbeid med elevbedrift. I kapittel fem drøftar eg hovudfunna frå intervju, refleksjonsnota og dokumentanalysen opp mot kvarandre og den teoretiske tilnærmingar frå kapittel to. Avslutningsvis vil eg i sjetten kapittel gjera ei oppsummerande drøfting og gi forslag til vidare forskning.

2.0 Teoretisk tilnærming

I teorikapittelet legg eg fram oppgåva si teoretiske tilnærming til problemstillinga som er «Kva moglegheit har elevane til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?» Først tek eg for meg læreplanen si vekt på skaparglede, engasjement og utforskartrøng. Eg går gjennom korleis eg ser på entreprenørskap i utdanninga, samt organisasjonen Ungt Entreprenørskap og deira pedagogiske program Elevbedrift som materialet i denne masteroppgåva bygger på. Vidare ser eg nærmare på literacy-omgrepet. I siste del av kapittelet tek eg for meg dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane frå Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020, heretter omtala LK20, som er sentrale for denne masteroppgåva: skrivedugleik, lesedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik.

2.1 Læreplanen si vekt på skaparglede, engasjement og utforskartrøng

I denne masteroppgåva skal eg studera kva moglegheit elevane har til å utvikla literacy gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift. Difor vil eg sjå nærmare på korleis LK20 opnar for å nytta skapande verksemder, i dette høve entreprenørskap og elevbedrift, som undervisningsform. Føremålsparagrafen formulerer mellom anna at elevane skal «utvikla kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Her kan vi lesa at kreativitet og skapande evner gjer samfunnet rikare. Vidare vert det i læreplanen klargjort korleis samarbeid kan inspirera til nytenking, entreprenørskap, løysa problem og omsetja idéar til handling. Ein viktig del av læraren sitt mandat er å leggja grunnlaget for at elevane skal kunna få seg arbeid og bidra i samfunnet. Om skulen skal kunna utvikla menneske som kan bidra i framtida sitt arbeids- og samfunnsliv må skulen anerkjenna elevane sin nyfikenheit, skaparkraft og utforskartrøng. Ifølgje det som står i læreplanen kan dette mellom anna koma til syne gjennom sansing og tenking, estetiske uttrykksformer og praktiske aktivitetar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Å prioritera utvikling av kompetansar som inngår under verdigrunnlaget vart anbefalt som eit krav til kompetanse i skulen og samfunnet allereie i 2015 i «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser», også kalla Ludvigsen-utvalet sin sluttrapport (NOU 2015:8). I rapporten legg Ludvigsen-utvalet vekt på at samfunnet treng skapande menneske som kan skapa nye verksemder og finna nye løysingar på samfunnsutfordringane vi står overfor. Utvalet oppmodar skulen til å vektleggja og sjå dei fire kompetansane kreativitet, innovasjon, kritisk

tenking og problemløysing i samanheng for at elevane skal verta rusta for framtida (NOU 2015:8, s. 31).

Kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning beskrives her som ulike kompetansar. Samtidig har de fellestrekk, og i mange situasjoner vil elevane ha behov for å bruke kompetansene i sammenheng for å kunne utforske og skape. Kompleks problemløsning, for eksempel i arbeidssammenheng, vil kreve både nytenkning, kritisk vurdering av informasjon og valg av relevante problemløsningsstrategier. (NOU 2015:8, s. 31)

Kompetansane frå Ludvigsen-utvalet sitt sluttrapport er dei same kompetansane som World Economic Forum (2016) lista opp som viktige for framtida. Kreativitet vert anerkjent som ein viktig kompetanse i framtida fordi samfunnsborgaren må vera kreativ for å kunna dra nytte av den teknologiske utviklinga (World Economic Forum, 2016). World Economic Forum (2016) fremjar lærarane som sentrale ressurspersonar som må vera proaktive når det gjeld å gi elevane moglegheit til å dra nytte av den teknologiske utviklinga, til dømes ved å stimulera til kreativitet, innovasjon og kompleks problemløysing.

Kreativitet kan definerast som å vera nyfiken, uthaldande, fantasifull, samarbeidande og disiplinert (NOU 2015:8, s. 31). Innovativ kompetanse handlar om å omsetja idéar frå den kreative prosessen til handling (NOU 2015:8, s. 10). Førsteamanuensis i norskdidaktikk Jonas Bakken hevdar at når kreativitet vert nemnt i LK20 er det med ei forståing om at eigenskapen kreativitet kan øvast opp, og gjerast systematisk (Bakken, 2016). «Kreativitet må være noe som i prinsippet alle kan utvikle; det kan ikke være en medfødt eller gudgitt egenskap hos noen få utvalgte genier» (Bakken, 2016, s. 37). I skulen handlar ikkje kreativitet og innovasjon aleine om å koma med løysingar på store samfunnsproblem, skriv han, men om å øva, prøva ut, vera nyfiken og vera nyskapande for dei sjølve. Bakken legg til at å venta at elevane skal skapa og vera innovative kan verka som eit omfattande og nærast umogleg mål i skulen.

Å skape noe nytt, originalt og annerledes er riktignok en sentral del av det å være kreativ, men for unge mennesker i en livssituasjon bør det være tilstrekkelig at de evner å gå utenfor sine egne vante spor og skape noe nytt for dem selv. Det er urimelig å kreve at det de skaper, også skal være nytt for verden. (Bakken, 2016, s. 37)

Her understrekar Bakken at vi ikkje kan krevja at elevane skal skapa noko nytt og originalt, men at vi skal tenkja at elevane viser kreativitet ved å skapa noko nytt for dei sjølve.

Norskfaget skal rusta elevane «til å delta i samfunnet gjennom ei utforskande og kritisk tilnærming til språk og tekst. Norskfaget skal gi elevane litterære opplevingar og moglegheit

til å uttrykkje seg kreativt og skapande» (Kunnskapsdepartementet, 2019). For norskfaget handlar skaparglede, engasjement og utforskartrong om å førebu elevane på eit arbeidsliv som krev variert kompetanse i lesing, skriving og munnleg kommunikasjon. Med utgangspunkt i punkt 1.4 Skaparkraft, engasjement og utforskartrong, samt sentrale kvalifikasjonar som vart nemnt i «Fremtidens skole - Fornyelse av fag og kompetanser», vil eg undersøkje om det kan vera føremålstenleg å nytta entreprenørskap og elevbedrift som pedagogisk metode for å utvikla dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane for å verta rusta for framtida. Sjå meir om literacy og dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane under punkt 2.3 og 2.4.

2.2 Entreprenørskap i utdanninga

I handlingsplanen for entreprenørskap i utdanninga, laga i eit samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet og Nærings- og Handelsdepartementet, vert tilnærminga til entreprenørskap i læreplanen illustrert i modellen nedanfor (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 8).



Figur 1 Entreprenørskap i utdanninga (Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 8).

Som vi kan sjå i modellen over inneber dette ei brei tilnærming til entreprenørskap i utdanninga. Modellen inkluderer utvikling av personlege eigenskapar og haldningar, læring av fag og grunnleggjande dugleikar, og læring av kunnskap og dugleikar kring forretningsutvikling- og prosessar. At handlingsplanen inkluderer dei grunnleggjande dugleikane i modellen av entreprenørskap i utdanninga er interessant for problemstillinga mi når eg skal sjå på kva moglegheiter elevane har til å utvikla literacy gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift. Det er også interessant for forskingsspørsmåla mine som er: 1) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skriving gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?», 2) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen

lesing gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?», 3) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen munnleg dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?» og 4) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?». Den midtarste bolken handlar om å knyta læreplanen, med overordna del, grunnleggjande dugleikar og kompetansemål for fag til entreprenørskap som pedagogisk metode.

2.2.1 Kva er entreprenørskap?

Tradisjonelt knytast entreprenørskap til å etablere nye verksemder, utvikla og ta i bruk ny teknologi, iverksetjing av nye organisasjonsformer eller nye forretningskonsept (Spilling, 2014, s. 34). Entreprenørskap refererer til å sjå moglegheiter og gjera noko med dei (Spilling, 2014, s. 35). EU definerer entreprenørskap som evna til omsetja idé til handling kor kreativitet, innovasjon og risikovilje, samt evna til å planleggja for å nå målsetjingar, er viktige kvalifikasjonar (Commission of the European Communities, 2006, s. 4).

Inger Karin Ødegård har brei erfaring med entreprenørskap i utdanninga og var mellom anna med på å utarbeida den nasjonale strategiplanen for entreprenørskap i utdanninga for 2009-2014 (Cappelen Damm, u.å.). Pedagogisk entreprenørskap er ein etablert tradisjon i Norden (Spilling, 2014, s. 40). Ødegård (2014) hevdar det sentrale motivet for satsinga på entreprenørskap i norsk utdanningssystem, då det kom inn på midten av 1990-talet, var ressursutnytting, sysselsetting og økonomisk vekst (s.60).

Haara og Jenssen (2016) påstår at vi først og fremst må forstå entreprenørskap i utdanninga som ei pedagogisk tilnærming, med utvikling av personlege eigenskapar, haldningar, entreprenørielle metodar og læringsstrategiar (s.188). Dei meiner vi ikkje skal leggja vekt på det økonomiske perspektivet som inneberer at elevane skal tileigna seg spesifikke dugleikar som trengst for å starta og utvikla ei verksemd (ss). Ei internasjonal tilnærming eg støttar meg til knytt til entreprenørskap i utdanninga er: 1) Utdanning *om* entreprenørskap, 2) Utdanning *for* entreprenørskap og 3) Utdanning *gjennom* entreprenørskap (Spilling, 2014, s. 39).

Utdanning *om* entreprenørskap handlar om å læra om entreprenørskap si rolle og tyding for utviklinga av samfunnet. Utdanning *for* entreprenørskap handlar om at ein utviklar kunnskapar og dugleikar for å starta og driva eige selskap. Til dømes opplæring i å skriva forretningsplan, og laga ein marknadsstrategi gjennom arbeid med elevbedrift i ulike fag. Den siste tilnærminga, utdanning *gjennom* entreprenørskap, omhandlar å nytta entreprenørielle

metodar for å utvikla grunnleggjande dugleikar og nå læringsmål (Spilling, 2014, s. 39). Til dømes gjennom å utvikla munnleg dugleik i ulike situasjonar som er relevant for å driva elevbedrift. Det er denne siste tilnærminga som er mest treffande for denne masteroppgåva, fordi eg forskar på kva moglegheit elevane har til å utvikla literacy gjennom elevbedriftsarbeid. Dette kan sjåast saman med det som vert kalla entreprenørskap som pedagogisk metode. Då er læreprosessane tufta på aktivitet, samarbeid, erfaring, medbestemming og relevans til livet utanfor skulen (Ødegård, 2014, s. 66). Omgrepet pedagogisk entreprenørskap gir eit meir utvida perspektiv på entreprenørskap enn det som tradisjonelt har vore motivet knytt entreprenørskap i utdanninga. Når vi nyttar omgrepet entreprenørskap som pedagogisk metode handlar det om å gi elevane erfaringar gjennom å delta i entreprenørskapsrelaterte prosessar, til dømes i prosjekt som elevbedrift i samarbeid mellom skule og arbeidsliv, kor elevane utviklar dugleikar som er viktige for arbeidslivet: kreativitet, innovasjon, samarbeidsevne, sjølvstende og vilje til å ta ansvar (ss).

Ødegård (2014) peikar på at tradisjonell undervisning og opplæring ikkje kan stimulera kvalifikasjonane kreativitet, fleksibilitet, evna til problemløysing, evna til å ta initiativ og evna til å ta ansvar for seg sjølv og andre tilstrekkeleg grad (s.65). Samfunnsendingane, teknologisk utvikling og ein global økonomi krev ny og annleis kompetanse, og skulen har ei viktig rolle og oppgåve i å utvikla entreprenørskapskompetanse hos barn og ungdom, meiner ho (s.62). I «Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser» kan vi lesa at mange meiner skulen skal bidra til utvikling av kompetanse om entreprenørskap (NOU 2015:8, s. 32). Vidare fremjar rapporten entreprenørskap som ein viktig arbeidsmåte i skulen.

Haara og Jenssen (2016) koplur pedagogisk entreprenørskap til å gi elevane eigenskapar, dugleikar, kunnskapar og verdiar for å bli ein samfunnsborgar (s.192). Fleire delar av fagfornyninga opnar for å nytta entreprenørskap som pedagogisk metode, til dømes sentrale element i punkt 1.4 Skaparglede, engasjement og utforskartrong. Ødegård referer til skulen sitt samfunnsoppdrag om kvifor ein bør driva med entreprenørskap i utdanninga.

«Utdanningsløpet har som mål å gi elevene grunnlag for å både skape nye yrker og kunne gå inn i nye yrker som genererast av innovasjon og endring i samfunnet» (Ødegård, 2014, s. 65). Ho meiner det vert behov for at utdanningssystemet tilpassar seg entreprenørskapet si tyding for samfunnsutviklinga (ss). Med dette ser eg på entreprenørskap som ein relevant, og kanskje naudsynt, del av danninga og utdanninga til elevane for å gjera dei klar for samfunnet.

Entreprenørskap i utdanninga, med til dømes elevbedrifter og samarbeid med lokalt næringsliv, vert også viktig for målsetjinga til regjeringa om å sikra elevane aktiv deltaking i samfunnslivet. Det kan vi lesa i strategiplanen «Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008» (Kunnskapsdepartementet et al., 2001). Denne strategiplanen er eit viktig bidrag for at Noreg si satsing på entreprenørskap og innovasjon i skulen har fått anerkjenning internasjonalt (Kunnskapsdepartementet et al., 2001). I innleiinga av strategiplanen kan ein lesa korleis regjeringa vil gi menneske i alle aldrar tilgang til utvikling av ny kunnskap gjennom utdanning og forskning (Kunnskapsdepartementet et al., 2001, s. 1). «Vi vil at elevene skal få delta i elevbedrifter, oppsøke læringsarenaer utenfor skoleporten, ha entreprenørskap som en del av grunnopplæringen i skolen og få en grunnleggende forståelse av hvordan samfunnet fungerer» (ss). Strategiplanen har som mål å sikra ei heilskapleg grunnopplæring som skal gi barn, unge og vaksne moglegheiter for aktiv deltaking i nærings- og samfunnsliv.

2.2.2 Organisasjonen Ungt Entreprenørskap

Forskingsmaterialet i denne masteroppgåva tek utgangspunkt i arbeid som er gjennomført i samarbeid med Ungt Entreprenørskap. Organisasjonen Ungt Entreprenørskap, heretter omtala UE, består av ein nasjonal eining og elleve sjølvstendige fylkesorganisasjonar (Ungt Entreprenørskap, u.å.-c). UE Noreg har ansvar for strategi, dei pedagogiske programma, og kontakt med sentrale myndigheiter, nasjonale samarbeidspartnarar og det internasjonale nettverket. Fylkesorganisasjonane har eigne styrer som arbeidar ut mot skulane og lokalt arbeids- og næringsliv (Ungt Entreprenørskap, u.å.-c).

Føremålet til UE er å gi elevane kunnskap om verdiskaping og nyskaping, fremja samarbeidsevne og ansvarsmedvit, gi elevane forståing om etikk og reglar i arbeids- og næringslivet, og styrka samarbeidet i lokalsamfunnet (Ungt Entreprenørskap, u.å.-c). Organisasjonen arbeidar tett med måla i LK20. Samstundes arbeidar organisasjonen med alle FN sine berekraftsmål. UE sitt særlege arbeid kring berekraft vert sentralt for arbeidet ut i skulane, som programmet om Elevbedrift, og kan forankrast til det tverrfaglege tema i berekraftig utvikling i LK20.

2.2.3 Kva er ei elevbedrift?

Elevbedrift, også forkorta eb, er eit av dei pedagogiske programma til UE.

Elevbedriftsprogrammet er sentralt for denne masteroppgåva fordi eg forskar på tre

elevbedriftslærarar og elevar som har arbeida med elevbedrift gjennom UE sitt program, for å studera kva moglegheit elevane har til å utvikla literacy. I regi av UE kan elevar på ungdomsskulen samarbeida om å starta, driva og avvikla si eiga bedrift (Ungt Entreprenørskap, u.å.-a). I ei elevbedrift arbeidar elevane med ein reel forretningsidé, anten å selja produkt eller tenester, til dømes å sy og selja handlenett av øydelagde dongeribukser, vidare tek dei ansvar for sal, marknadsføring, produksjon og økonomi. Lærarane koplar arbeidet opp mot læringsmål i eitt eller fleire fag, i tillegg til tverrfaglege tema (Ungt Entreprenørskap, u.å.-a). Elevbedriftsarbeidet kan variera frå nokre få veker til over eit eller fleire skuleår. Det er ulik praksis for korleis lærarane knyter elevbedriftsarbeidet til læreplanen. Anten kan ein driva elevbedrift i eit fag, og då arbeidar ein gjerne gjennom heile året, til dømes i faga «utvikling av produkt eller tenester» og «arbeidslivsfag», eller ein kan driva elevbedrift tverrfagleg i ein kort periode.

På ressursidene for Elevbedrift står det at ei elevbedrift «finner et behov eller et problem, lager en god løsning og skaper verdier både for seg selv og andre!» (Ungt Entreprenørskap, u.å.-a). Ressurssida for Elevbedrift er satt saman av UE for å gi elevane instruksjon i oppstart, idéutvikling, etablering, drift og avvikling av elevbedrift. Informasjonen vert kommunisert til elevane på ein lettfatteleg måte med ulike modalitetar, til dømes med store og spennande overskrifter, fargebruk, tekstboksar, illustrasjonar, modellar, videoar og sjekklister. På ressursida for Elevbedrift vender organisasjonen seg direkte mot elevane ved å nytta pronomenet 2.person fleirtal «dere». Til dømes: «Når dere har funnet problemet dere vil løse eller behovet dere vil dekke, er det på tide å tenke løsninger» (Ungt Entreprenørskap, u.å.-a).

2.2.4 Fylkesmesse for elevbedrifter

Fylkesorganisasjonane til UE arrangerer messer for elevbedrifter i sine regionar. På fylkesmessene har elevbedriftene eigne stands for å visa fram bedrifta si, og dei deltek i konkurransar i ulike klassar. Kva klassar som vert premierte varierer frå region til region. Typiske konkurranseklassar er beste elevbedrift, beste lokalsamfunnsprosjekt, beste produkt/teneste, berekraftsprisen og beste logo. Kriterium for beste elevbedrift kan leggja vekt på følgande:

Elevbedrifta har eit godt produkt (vare/teneste) ... har god kunnskap om sitt eige produkt og ønska målgruppe ... har marknadsført seg på ein god og tydeleg måte ... syner god kunnskap om det å drive ei elevbedrift og er bevisste på kva dei har lært undervegs ... står fram som eit

samla team, og med tydeleg rollefordeling ... har god orden i økonomien sin. (Ungt Entreprenørskap, u.å.-d)

Nokre konkurranseklassar vert utelukkande vurdert etter kva elevbedrifta viser og kommuniserer på sjølve messa, medan andre konkurransar krev at bedriftene også sender inn video, tekst eller anna i forkant av messa. Juryen som vurderer elevbedriftene er sett saman av representantar frå arbeid- og næringslivet, som daglege leiarar, marknadsansvarlege, HR-ansvarlege, rådgivarar og salssjefar frå ulike arbeidsplassar, både private og statlege verksemdar (Ungt Entreprenørskap, u.å.-b).

2.3 Literacy

Problemstillinga for masteroppgåva er «Kva moglegheit har elevar til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?» I det følgjande gjer eg greie for kva eg legg i literacy-omgrepet, og korleis eg ser samanhengen til norskfaget. Eg forstår literacy som ei brei kommunikativ kompetanse som koplast til kunnskapstileigning og samfunnsdeltaking (Blikstad-Balas, 2016). Kompetansen handlar om å skapa mening med ulike teikn i ein sosial kontekst. Vidare gir literacy-kompetanse elevane moglegheit til å få tilgang til, og ta del i, vårt tekstbaserte samfunnet. Literacy knytes til «å kunne kommunisere og delta i ulike samfunnsmessig og kulturelle sammenhenger» (NOU 2015:8, s. 34).

I norsk fagspråk har vi ikkje eit etablert avløyssarord for fagomgrepet literacy. Kulbrandstad (2022, s. 59) nyttar omgrepa «litterasitet» og «skriftkyndighet», medan Blikstad-Balas (2016) står ved den engelske termen «literacy». Eg vel å nytta omgrepet literacy, i samsvar med kva Kunnskapsdepartementet nyttar i LK20. Denne termen inkluderer modalitetar som lyd og bilete. Eg støttar meg til er Unesco sin definisjon av literacy som dessutan er anerkjent internasjonalt. Organisasjonen skildrar literacy-kompetansen slik:

Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate, and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society. (UNESCO, u.å.)

I UNESCO sin definisjon gir utvikling av kompetansar som forståing, skaping og kommunikasjon samfunnsborgaren moglegheit til oppnå sine mål og utnytta sitt potensial. Dessutan vert literacy fremja som ein viktig kompetanse for å kunna delta aktivt i samfunnet,

og ein føresetnad for reel demokratisk deltaking. Følgeleg grunngir også UNESCO for at literacy-kompetansen vert viktig for både enkeltmennesket og samfunnet.

Blikstad-Balas (2016) hevdar det overordna målet med all skulegang er å utvikla literacy-kompetanse hos elevane (s.10). Literacy sin plass i samfunnet og utdanninga vart fastslått i LK06 som vart omtala som literacy-reforma. Innføringa av dei grunnleggjande dugleikane understrekar tydinga av at skriving, lesing, munnleg dugleik og digital dugleik, og påpeikar at dugleikane er dynamiske og utviklast i fellesskap.

Ein forskingstradisjon ved literacy er det sosiokulturelle perspektivet. Det sosiokulturelle perspektivet på literacy studerer tydinga av konteksten tekstar er ein del av, korleis ulike samfunn nyttar skrift og tekstar, kva som er typisk språkbruk i ulike miljø, og til dømes kva slags tekstkompetanse barn utviklar på fritida (Blikstad-Balas, 2016, s. 18). I vårt tekstbaserte samfunn, kor vi må forhalda oss til tekst i ein eller anna form i om lag alle situasjonar, vert literacy ein viktig dugleik for å få tilgang til ulike tekstverdar, og kunna ta del i samfunnet. Tradisjonelt vert literacy oversett med «det å kunne lese og skrive» (Kulbrandstad, 2022, s. 59). I og med at samfunnet endrar seg heile tida treng samfunnsborgaren dynamisk kompetanse. Difor inkluderer det utvida perspektivet på literacy digitale medium, fleire uttrykksformer og koplast til å kunna identifisera, forstå, tolka, skapa og kommunisera i eit digitalisert og tekstbasert samfunn (Veum & Skovholt, 2020). Ei slik forståing av literacy er sentral for denne masteroppgåva.

For norskfaget handlar utvikling av literacy-kompetanse mellom anna om å gi elevane tilgang og høve til å ta del i ulike tekstpraksisar ved å gi elevane moglegheit til å nytta fagomgrep, fagspråk og høveleg sjanger. I kompetansemåla for norskfaget står det at elevane skal kunna «bruke fagspråk og argumentere sakleg i diskusjonar, samtalar, munnlege presentasjonar og skriftlege framstillingar om norskfaglege og tverrfaglege tema (Kunnskapsdepartementet, 2019). Blikstad-Balas (2016) hevdar at å arbeida systematisk med ordforråd og fagomgrep vil gjera elevane rusta til å lesa og skriva i alle fag (s.99). Ho meiner vi lærarar bør nytta fagomgrep i klasserommet, i staden for å forenkla orda for at elevane skal forstå, fordi fagomgrep er naudsynt for å halda samfunnet saman (ss). Til dømes bør ansvarleg lærar for elevbedrift vera medviten på å nytta ord frå entreprenørskapsverda, til dømes ord som «forretningsidé», «målgruppe», «prototype», «produkt», «kurs», «framdriftsplan» og «overskot». Elevane kan meina det er vanskeleg å forstå og nytta fagomgrep i eigne tekstar, både munnlege og skriftlege. Difor må dei få eigarskap til fagomgrepa, erfara at dei har ein

nytteverdi, og oppleve at omgrepa gir dei moglegheit til å uttrykkja seg på ein tydleg og meiningsfull måte (ss). I tillegg kan det vera fordelaktig å arbeida med fagspråk i ein autentisk kontekst, med autentiske føremål, for å auka forståinga for kvifor dei treng å læra seg fagomgrep. Med omsyn til problemstillinga for masteroppgåva, som spør korleis elevane kan utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift, vert det naudsynt å arbeida med fagomgrep som er relevant for entreprenørskap for at elevane skal kunna uttrykkja seg på ein føremålstenleg måte som ei elevbedrift.

Fleire kompetansemål for norskfaget inkluderer sjangeropplæring. Eit av kompetansemåla seier at elevane skal kunna uttrykkja seg i ulike sjangrar, og eksperimentera med sjangrar på kreative måtar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevane treng sjangerkunnskap, som inkluderer kunnskap om innhald, form og funksjon, for å kunna uttrykkja seg høveleg til ulike fellesskap i ulike kontekstar (Blikstad-Balas, 2016). Læreplanen for norskfaget gjer det tydeleg at elevane skal sjå form, funksjon og innhald i samanheng for å skapa mening i tekstane dei forhold seg til. Elevane må vita kva tid dei skal nytta kva sjanger og korleis, og ikkje berre kunna peika på kva sjanger ein tekst er. Utan eit tydleg føremål og kontekst kan strenge formkrav opplevast som meiningslaust for mange elevar, meiner Blikstad-Balas (2016, s. 105). «En måte sjangerbevissthet kan øke på, samtidig som vi kan motvirke sjangerformalisme, er å tilpasse innhold fra én sjanger til en annen og dermed leke seg litt med sjangergrensene» (Blikstad-Balas, 2016, s. 105). Formuleringar i LK20 legg vekt på at elevane lærer om sjanger ved å lesa og samtala om sjanger. Til dømes skal elevane kunna «lese skjønnlitteratur og sakprosa [...] og reflektere over formål, innhald, sjangertrekk og verkemiddel i tekstane» og «bruke fagspråk og kunnskap om grammatikk, tekststruktur og sjanger i samtale om og vidare arbeid med tekstar» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

«Via datamaskinen eksperimenterer dagens nettgenerasjon med å sette sammen modale elementer og skape mening på nye måter» (Sjøhelle, 2010, s. 327). Med dette sitatet hevdar Sjøhelle (2010) at den teknologiske utviklinga krev at elevane kan skapa meiningsfulle tekstar ved å nytta ulike modalitetar for å tilpassa ulike føremål. Som Iversen og Otnes peikar på i sitatet under forutset den teknologiske utviklinga at elevane utviklar ei brei tekstkompetanse.

Nye teknologier gir oss muligheter til å kombinere ulike måter å kommunisere på gjennom skrift, bilde og lyd. Mengden av tekster som omgir oss, øker i raskt tempo, og kompleksiteten i dem utfordrer oss. Å delta i dette tekstuniverset forutsetter høy tekstkompetanse. Barn og unge

må lære seg å omgås tekster på stadig nye måter i ulike medier og til ulike formål. (Iversen & Otnes, 2021, s. 14)

Skrivetrekantene er like aktuelle i ei digital verd. Men i eit utvida tekstomgrep, som inkluderer lyd, bilete, film og animasjonar, må elevane kunna velja uttrykksform etter kva føremål skrivinga skal ha (Sjøhelle, 2010). Å kunna uttrykkja seg skriftleg i dagens samfunn handlar om å tilpassa form og funksjon ved å skapa multimodale tekstar med digitale verktøy (Sjøhelle, 2010). I vårt samfunn handlar multimodal tekstkompetanse om å tolka og nytta kombinasjonar av modalitetar (Aasen, 2010). I samanheng med literacy handlar det om å utvikla kunnskap for å nytta skrift, sjanger, grammatikk, skriveprosessar og skriftteknologiar (Aasen, 2010). Å utvikla multimodal tekstkompetanse inneber at elevane lærer å vurdere den modale affordansen, altså kva potensial og grenser som finnes i ein modalitet for å uttrykkja meining, og kva modalitetar som er tilgjengelege og føremålstenlege i ulike situasjonar (Aasen, 2010, s. 267). Kva tid passar det med skrift, og kva tid passar det med bilete for å få fram budskapet i teksten?

2.3.1 Kritisk literacy

Literacy i vår digitaliserte og tekstbaserte samfunn handlar om å «kunne være kritisk til de kildene en leser og bruker» (Skovholt, 2014, s. 19). Å kunna vurdere tekstar kritisk er ein viktig del av literacy-kompetansen, og kan kallast kompetanse om kritisk literacy. Ifølge Veum og Skovholt (2020) kan ein sjå kritisk literacy som ulike måtar å vera kritisk på, i møte med tekstar i det digitale samfunnet (s.14). Kritisk tilnærming til tekst inneber innsikt i korleis makt kan utøvast gjennom språk og uttrykksformer (s.15). Viktige spørsmål kring kritisk literacy er: «Kva er sanning? Korleis blir noko framstilt som sanning? Kven framstiller noko som er sant? Kven sine interesser tener framstillinga?» (ss).

I overordna del av LK20 står det at opplæringa skal gi elevane moglegheit til å vera nyfikne, stilla spørsmål og utvikla kritisk tenking (Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg har «Kritisk tilnærming til tekst» fått plass som eitt av seks kjerneelement i norskfaget. I kjerneelementet heiter det mellom anna at kritisk tilnærming til tekst skal gjera elevane i stand til å «kunne reflektere kritisk over kva slags påverknadskraft og truverde tekstar har (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kunnskapsdepartementet (2019) løftar fram at ein må sjå kjerneelementet «Kritisk tilnærming til tekst» både i samanheng med dei andre kjerneelementa for norskfaget, og i arbeid med dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane.

Elevane må få kunnskap om analyseverktøy som dei kan nytta i møte med tekstar for å utvikla kritisk literacy. Næranalysar av tekstar kan gi innsikt i makt og påverking (Veum & Skovholt, 2020). Elevane kan analysere verbalspråket, bilete og andre uttrykksformer. Når det gjeld verbalspråket handlar det mellom anna om ordval og verdilading, bruk av metaforar, kategorisering av menneske og objektivisering. I ei analyse av visuelle framstillingar handlar det mellom anna om å identifisera om ein framstiller menneske i ei gruppe eller aleine, om synsvinkel, blikk, fargebruk og bakgrunn (Veum & Skovholt, 2020). Å ha ein kritisk tilnærming til allereie produserte reklametekstar kan vera god øving i å identifisera skjulte agendaer i reklamar, og gi elevane reiskap til å laga egne reklametekstar. Eigna tekstar for å øva opp nærleikanalyse kan vera reklametekstar og innhaldsmarknadsføring. Veum og Skovholt (2020) meiner at det også kan vera aktuelt å øva elevane opp i kritisk medvit ved å analysere elevane sine egne produserte tekstar (s.29). Reklametekstar og innhaldsmarknadsføring er to tekstar elevane sjølv kan utarbeida i arbeid med elevbedrift.

2.4 Dei grunnleggjande dugleikane i norskfaget

I dette delkapittelet greier eg ut om dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane som er sentrale for problemstillinga og forskingsspørsmåla til masteroppgåva. Utdanningsdirektoratet (2017) slår fast at utvikling av skrive-dugleik, lese-dugleik, munnleg dugleik og digital dugleik er ein føresetnad for livslang læring og for aktiv deltaking i arbeids- og samfunnslivet på ein reflektert og kritisk måte. Samstundes har den digitale utviklinga endra mange av premissa for skriving, lesing og munnlege uttrykksformer (Utdanningsdirektoratet, 2017). Problemstillinga spør kva moglegheit elevane har til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift. Forskingsspørsmåla mine spør kva moglegheit elevane har til å utvikla kompetanse i skriving, lesing, munnleg dugleik og digital dugleik gjennom entreprenørskap og elevbedrift.

2.4.1 Skriving som grunnleggjande dugleik

For norskfaget handlar skriving som grunnleggjande dugleik om å kunna uttrykkja seg i eit breitt utval skjønnerare og sakprega sjangrar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Å kunna skriva i norsk inneber å meistra skrivestrategiar, rettskriving, ulike uttrykksmåtar og oppbygging av tekstar. «Utviklinga av å kunne skrive i norsk går frå den grunnleggjande skriveopplæringa til å planleggje, utforme og arbeide vidare med tekstar i ulike sjangrar og tilpassa formål, medium og mottakar» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Vidare vert utvikling

av skriveugleik sett på som ein føresetnad for livslang læring, og for å kunna delta aktivt i samfunnslivet på ein kritisk og reflektert måte (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Skjelbred (2021) skil mellom ulike skrivekursar om ulike tilnærmingar ein kan ha til skriveopplæringa. I samsvar med *Elevens tekst* av Skjelbred (2021) vil eg gjera greie for skrivekursane dugleiksdiskurs, kreativitetsdiskurs, sjangerdiskurs og sosial-praksis diskurs for å synleggjera nokre sider ved skriveopplæringa.

I tradisjonell skriveopplæring vert det lagt vekt på dei formelle sidene ved skriving. Elevane skal få opplæring i normert skriftspråk, og læra å skriva ortografisk rett med god setningsoppbygging (Skjelbred, 2021, s. 22). Skjelbred (2021) omtalar dette som ein dugleiksdiskurs kor ein meiner ein lærer å skriva ved å øva opp eit korrekt skriftspråk. Evensen (2010) definerer denne skriveugleiken som elevane sin dyktigheit til å nytta bestanddelane, handskrift, ortografi, teiknsetjing, ordforråd, grammatikk og tekststruktur, som uttrykksverktøy på ein kulturelt akseptabel måte (s.14). Sjølv om skriveopplæringa i dag også inkluderer andre tilnærmingar til skriveopplæringa heiter det i eit av kompetansemåla for norskfaget at elevane skal kunna «beherske skrivestrategiar, rettskriving og oppbygging av tekstar» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Kreativitetsdiskursen kan sjåast som ein konsekvens til den tradisjonelle skriveopplæringa (Skjelbred, 2021, s. 22). I moderne skriveforskning og skriveopplæring har ein eit meir funksjonelt syn på skriving og tekst, kor føremålet skal vera tydeleg for elevane (Selås & Breivega, 2018, s. 22). Innanfor kreativitetsdiskursen legg ein større vekt på dei funksjonelle sidene ved teksten, med merksemda på innhaldet og uttrykkskrafta (Skjelbred, 2021, s. 23). Kreativitetsdiskursen «legger vekt på at du lærer å skriva ved å skriva om emner som interesserer deg (Ivanič, 2004, s.224, referert i Skjelbred, 2021, s. 22). Skjelbred hevdar at dersom skrivinga opplevast som viktig for elevane kan dei utvikla skriveglede (Skjelbred, 2021, s. 22). Elevane lærer å skriva ved at skrivinga er føremålsretta med autentisk bodskap og mottakarar. Ein måte å gi skriveoppgåver med tydelege føremål er gjennom autentiske føremål. Autentiske føremål er oppgåver lærar knyt til samfunnet innanfor eller utanfor skulen (Iversen & Otnes, 2021, s. 47). Ei skriveoppgåve bør ha tydeleg mottakar, og det kan vera relevant at eleven veit kva skriverolle hen skal ta (Smidt, 2011). Dømer på autentiske føremål i skulen kan vera i ein elevbedriftskontekst kor elevane skriv ei salsannonse for eit produkt kor mottakar er kunden og føremålet er å få kunden til å kjøpe produktet. Diskursen

ser skrivinga i samanheng med kreativitet, oppdaging og utforsking. Ein finn denne tilnærminga til skriveopplæring i LK20. Mellom anna står det i eit av kjerneelementa for norskfaget at elevane skal kunna «leike, utforske og eksperimentere med språket på kreative måtar» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

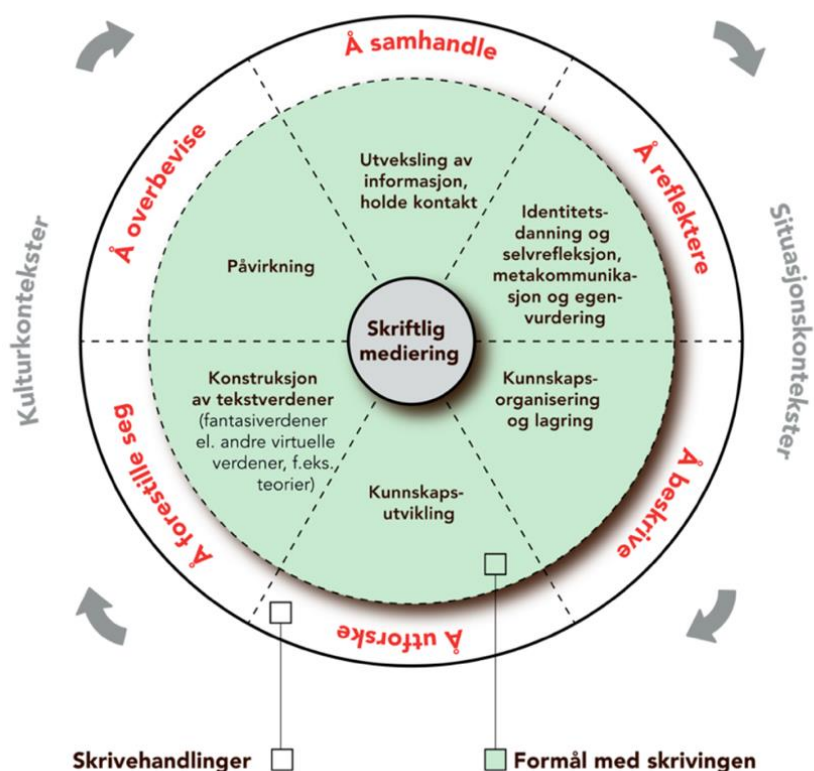
Skjelbred (2021) meiner sjangerdiskursen er den eldste forma for skriveopplæring i skulen, men at den er like aktuell i moderne skriveopplæring (s.23). Ei sjangerdiskurs legg vekt på at ein lærer å skriva ved å studera og etterlikna mønstertekstar. Det inneber å kunna velja sjanger og form som eignar seg for å fremja føremålet med teksten, og som dessutan er føremålstenleg for det ein vil nytta teksten til (ss). Innanfor sjangerdiskursen er ein oppteken av å gjera elevane medvitne på sjangerval, sjangertrekk, komposisjon og verkemiddel, og sjå samanhengen mellom sjangerval og føremål slik at elevane kan nytta det i eigne tekstar (ss). Dette kan sjåast saman med Smith (2011) som meiner at å beherska skriftspråket i skulen handlar om å bli ein del av ulike språkverder, med sine tema, sine sjangrar, fagspråk og uttrykksmåtar. Også LK20 har ei slik tilnærming til skrivinga. Eit av kompetansemåla for norskfaget seier mellom anna at elevane skal kunna «uttrykkje seg i ulike sjangrar og eksperimentere med sjangrar på kreative måtar» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I ein sosial-praksis diskurs vert det vektlagt at ein lærer å skriva når skrivinga har ein funksjon og ein kontekst. Innanfor denne diskursen ønsker ein autentiske skrivesituasjonar som skapar eit behov for skrivinga, til dømes å arbeida med tekstar ein møter i dagleglivet, som brev, søknadar, møteinnkallingar og referat (Skjelbred, 2021, s. 28). I kjerneelementa for norskfaget står det at «elevane skal få oppleve skriveopplæringa som meiningsfull» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Solheim et al. (2010) peikar på at dersom skriving og tekstar skal gi meining for skrivar og lesar må det koma frå ein relevant kontekst for elevane (s.40).

Både kreativitetsdiskursen, sjangerdiskursen og sosial-praksis diskursen kan sjåast i samanheng med skrivetrekanten, som er ein anerkjent modell i den moderne skriveopplæringa. Skrivetrekanten tek for seg tre viktige element i skriveprosessen: føremål, innhald og form (Skrivesenteret, 2021). Det er verdt å leggja vekt på føremålet med skriving fordi tekstar får si meining og tyding når det vert nytta til noko (Smidt, 2011, s. 11). I tillegg bør innhaldet i teksten vera tilpassa føremålet og mottakar (Skrivesenteret, 2021). Medan form handlar om å nytta eit passende språk og ein passende sjanger for innhaldet, samstundes

som sjangerkrava ikkje må vera for rigide (Skrivesenteret, 2021). Skrivetdiskursane og skrivetrekanten kan også sjåast i samheng med forventningsnormene, utvikla av lærarar og forskarar i Normprosjektet, for vurdering av elevane sin skrivekompetanse (Skrivesenteret, u.å.). Forventningsnormene legg vekt både på dei formelle og funksjonelle sidene ved skriveopplæringa, og kategoriane er: kommunikasjon, innhald, tekstoppbygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetjing og bruk av skriftmediet (Skrivesenteret, u.å.).

Skrivehjulet fremjar føremålet med skriving, saman med skrivehandlingar og skriftleg mediering (Skrivesenteret, 2020). Modellen forankrar eit funksjonelt syn på skriveopplæring som set dei kommunikative sidene ved tekst og skriving i forgrunnen, og kommuniserer tydeleg til elevane kva føremål skrivinga skal ha (Selås & Breivega, 2018). Breivega & Selås (2018) hevdar at skriveopplæringa skal bidra til at elevane vert funksjonelle skrivarar som er i stand til å delta i tekstkulturane dei møter i arbeidslivet, i fritida og elles i samfunnslivet. Slik kan vi sjå skrivehjulet i ein entreprenørskap- og elevbedriftskontekst fordi skrivinga i ei elevbedrift ofte skal ha ein funksjon for bedrifta.



Figur 2 Skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020).

I den indre sirkelen av skrivehjulet vert seks moglege føremål for skriving illustrert: påverknad, halde kontakt, identitetsdanning, kunnskapsorganisering og lagring,

kunnskapsutvikling og konstruksjon av tekstverder. I den ytre sirkelen vert ulike skrivehandlingar ein kan gjera skissert: Å samhandla, å reflektera, å meistra, å utforska, å førestilla seg og å overtala. Poenget med modellen er at dei to sirklane kan dreiest slik at til dømes skrivehandlinga «å reflektera» kan koplust til føremåla identitetsdanning, kunnskapsutvikling og påverknad ut i frå kva konteksten er (Selås & Breivega, 2018, s. 25). Modellen styrkar tankegangen om at ein kan knyta ulike skrivehandlingar og ulike føremål saman, og kan hjelpa lærarar og elevar til å sjå nye koplingar i skrivinga (ss).

2.4.2 Lesing som grunnleggjande dugleik

Lesing er ein dugleik som stadig utviklar seg, frå å knekka lesekode til å auka lesehastigheita. Denne masteroppgåva kastar lys over utvikling av lesing som grunnleggjande dugleik gjennom heile grunnopplæringa, og viktigast, den vidare leseopplæringa. Dette inneber at elevar vidareutviklar lese-dugleikane sine også på ungdomstrinnet, med til dømes nye lesestrategiar for å kunna dra nytte av tekstane sin funksjon (Kulbrandstad, 2022, s. 62). Gjennom livet kan behovet for å utvikla nye måtar å nytta lesing på endra seg, med tanke på studiar, nye arbeidsplassar og eit samfunnet i stadig endring. Lesedugleik er viktig på jobb og skule, i private og offentlege samanhengar, for å læra, utvikla evne til kritisk tenking, samhandla med andre og utvikla egne evner (ss).

Roe og Blikstad-Balas (2022) hevdar at lesestrategiar er alle grepa og framgangsmåtane som ein lesar nyttar for å fremja leseforståinga (s.100). Medan Afflerbach et al. (2008, referert i Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 99) skil tydelegare mellom lesestrategiar og lese-dugleikar: «ferdigheter blir til strategier når vi får en forståelse for hvordan og når de fungerer, og hvilke begrensninger de har, og når vi bevisst er i stand til å velge den framgangsmåten som passer best i en spesiell situasjon». Det er dessutan brei semje i at gode lesarar har gode lesestrategiar (Adams 1990; Cunningham og Stanovich ;1998, referert i Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 100). Difor er utvikling av gode lesestrategiar i den vidare leseopplæringa viktig for lesing som grunnleggjande dugleik.

Å kunna lesa som grunnleggjande dugleik handlar om å skapa meining frå tekst for å få innsikt i andre sine erfaringar, meiningar, opplevingar og skaparkraft (Kunnskapsdepartementet, 2017). «Å lese handlar om å kunne forstå, bruke, reflektere over og engasjere seg i innholdet i tekster. Tekster inkluderer alt som kan leses i ulike medier, ikke

bare ord, men også illustrasjoner, symboler eller andre uttryksmåter» (Utdanningsdirektoratet, 2017). Gambrell (2015) meiner ein utvikla lesedugleik i autentiske lesesituasjonar. Autentiske lesesituasjonar vil seia situasjonar kor lesinga opplevast som meningsfull og relevant for elevane i livet utanfor skulen (s.261). Ein studie av Fulmer og Frijerts (2011) klargjorde korleis tema for det ein les påverkar utvikling av lesedugleiken. Studien viste at elevane var i stand til å lesa og forstå utfordrande tekstar betre dersom tekstane som vert lese omhandla eit emne som dei hadde interesse for (s.201).

For denne masteroppgåva er dei sosiokulturelle teoriene kring lesing særleg interessante. Innan sosiokulturelle forskingstradisjonar legg ein vekt på møtet mellom lesar og tekst i ein sosial og kulturell kontekst. Lesing som sosial samhandling dreier seg om å samtala rundt teksten ved å referera, diskutera eller kommentera teksten (Kulbrandstad, 2022, s. 59). Det er dei kulturelle rammene som bestemmer kva ein les og korleis ein les. Kven du er og kva erfaringar du har påverkar kva ein les, korleis ein les, og korleis ein nyttar språket (Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 37). I sosiokulturelle forskingsteoriar for lesing ser ein på korleis ein nyttar skriftspråket i kvardagen, på skulen og i arbeidslivet (Kulbrandstad, 2022). I kvardagen kan lesinga vera hovudmålet, som å lesa ei bok. Likevel er det vanleg at lesinga har ein sekundær funksjon. Då vert lesing eit middel for å oppnå noko anna, til dømes lesing på UE sine nettstadar for å læra å driva elevbedrift. Tekstar som vert lese med ein sekundær funksjon har ofte ein spesiell layout og er multimodale (Kulbrandstad, 2022, s. 58). Dermed krev den sekundære lesinga at lesaren utviklar lesedugleik for å kunna skapa mening og forstå nettopp ulik layout og multimodale tekstar.

Situasjonane det vert lese i påverkar måten ein nyttar lesinga på. Då dreier det seg om å nytta lesing for ulike føremål og i ulike situasjonar (Kulbrandstad, 2022, s. 59). Lesing har ein funksjonell nytteverdi, difor er det naudsynt for elevane å læra korleis ein kan nytta tekstar i ulike samanhengar. UNESCO (2020) introduserte omgrepet «funksjonelle lesedugleikar». Dei funksjonelle lesedugleikane hos ein person refererer til ein person sine evner til å engasjera seg i alle aktivitetar der lesekunnskap er naudsynt for effektiv funksjon av fellesskapet, og for å vera i stand til å nytta lesing, skriving og rekning for sin eigen og samfunnet si utvikling (UNESCO, 2020). Utdanningsdirektoratet (2017) skriv at funksjonell lesedugleik er «å kunne orientere seg i et tekstmangfold og forholde seg kritisk til ulike typer informasjon i stadig mer komplekse lesesituasjoner». I rammeverket for lesing som grunnleggjande dugleik vert utvikling av den funksjonelle lesedugleiken sett på som eit samspel mellom

forståingsprosessar og avkodingsprosessar i tilnærminga til tekst. Vidare står det at ein utviklar funksjonell lesedugleik gjennom kunnskap og erfaring i møte med ulike tekstar. Kulbrandstad (2022) hevdar utviklinga av elevane sine funksjonelle lesedugleikar må spegla dei stadig meir omfattande lærebøkene elevane forhold seg til, kor tekstane vert lengre og meir språkleg utfordrande.

Når elevers ferdigheter skal vurderes, kan oppmerksomheten rettes mot den konteksten de befinner seg i, og mot å vurdere læringsmålene i skolen. Men man kan også ha som ambisjon å måle elevers leseferdigheter opp mot kontekster man tenker seg at elevene vil komme til å bruke ferdighetene sine i. (Kulbrandstad, 2022, s. 65)

I tråd med sitatet til Kulbrandstad kjem eg til å vurdere utvikling av elevane sine lesedugleik i elevbedrift opp mot kompetansar frå rammeverket til den grunnleggjande dugleiken lesing, og sjå på kva måte elevar kan få nytte av lesedugleiken i framtida sitt samfunns- og arbeidsliv.

2.4.3 Munnleg dugleik

Munnleg dugleik vert ofte omtala som den gløynte dugleiken, samanlikna med lesing og skriving (Rongved, 2023). I «Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet» vert dette forklart med at elevane kan uttrykkja seg munnleg når dei startar på skulen, samstundes som dugleiken kan vera flyktig og kontekstuell, og dessutan krevjande å vurdere (Sæbø et al., 2021). Tradisjonen for munnleg aktivitet i undervisninga er at elevane prøver å finna ut kva læraren vil at dei skal seia (Rongved, 2023). Sæbø et al. (2021) klargjer korleis skulen framleis er prega av tradisjonell praksis, sjølv med dei store idéane i LK20 som speglar framtida sine krav. Ifølge Sæbø et al. (2021) bør den munnlege praksisen retta merksemda mot munnleg dugleik som ein ressurs for å møte ideala i fagfornyninga. I LK20 vert munnleg dugleik definert som å kunna «skape mening gjennom å lytte, tale og samtale» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dugleiken legg vekt på å meistra ulike språklege handlingar, og å samordna verbale og andre deldugleikar. Vidare i rammeverket for den grunnleggjande dugleiken munnleg dugleik står det at elevane skal kunna lytta til andre, gi respons og vera medviten på mottakar når dei talar sjølve (Kunnskapsdepartementet, 2017). Munnleg dugleik generelt er meir uformelt enn skriftleg.

LK20 opnar for å konsentrera seg om retorisk munnleg undervisning. I kjerneelementa for norskfaget står det at elevane skal kunna nytta og variera språklege og retoriske verkemiddel føremålstenleg i eigne munnlege og skriftlege tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Eg

nyttar, i likskap med Bakken (2020), omgrepet retorikk som faget der ein forskar og underviser i overtalande språkbruk (s.18). Retorisk kompetanse hos elevane kan koma til nytte i arbeidet med å utvikla munnleg dugleik. For skildringa av munnleg dugleik som grunnleggjande dugleik står det til dømes at elevane skal kunna «være bevisst på mottakeren når en taler selv» (Kunnskapsdepartementet, 2017). I skulen handlar kunnskap om retorikk mellom anna om å kjenna til og nytta sentrale omgrep frå retorikken, til dømes retorikken sine fem disipliner, dei retoriske appellformene og den retoriske situasjonen.

I det vidare gir eg ei kort presentasjon av nokre av dei vanlegaste retoriske omgrepa i skulen. Kjennskap til omgrepa kan gi elevane reiskap til å forstå retoriske munnlege og skriftlege tekstar, samt gjera elevane i stand til å nytta den retoriske kompetansen i eigne munnlege og skriftlege tekstar (Bakken, 2020). Det var den greske filosofen og naturforskaren Aristoteles som først introduserte dei tre appellformene etos, patos og logos, som handlar om å overtala. Dei to førstnemnte handlar om følelsar knytt til argumentet. Etos referer til å overtala ved å stå fram som truverdige, ved å vera kompetent på emnet og autentisk (Bakken, 2020, s. 51). Det vil seia å vera seg sjølv, ved å vera naturleg og den same uansett situasjon. Patos handlar om følelsane sin funksjon i overtalinga, og om å vekke mottakar sitt engasjement, sorg, glede og medkjensle (s.61). Den siste appellforma, logos, referer til å overtala mottakar ved at resonnementa vert oppfatta som sanne eller sannsynlege (s.69). Avsendar kan framstilla noko som sant eller sannsynleg gjennom å gi gjenkjennande skildringar av personar, gjenstandar eller verda. Den andre faktoren som kan gjera til at mottakar oppfattar noko som sant, eller sannsynleg er når ein argumenterer logisk.

I tillegg til appellformene handlar overtaling om at avsendar tek omsyn til den retoriske situasjonen, kairos (Bakken, 2020, s. 86). Ein viktig del av den kreative prosessen er å planleggja og tilpassa teksten etter situasjonen sine krav (Bakken, 2016, s. 40). Til dømes vil ei elevbedrift ha andre mottakarar på ei elevbedriftsmesse, enn i klasserommet. Dette må medlemmene i elevbedrifta ta omsyn til. Den retoriske situasjonen, saman med mottakaren, påverkar kva ein vel å fremja, og korleis ein vel å presentera og formulera det. Kairos handlar om å velja «rett ord til rett tid» (Penne et al., 2020, s. 95). I retorikken handlar det også om at talen bør vera aptum, altså høvelege eller passande (Bakken, 2020, s. 95). Ekstern høvelegheit handlar om at alle delar av ein tale, både innhald, komposisjon, stil og framføring, er tilpassa situasjonen ein skal framføra i. Talen bør vera høveleg til både avsendar, mottakar, sak og omstende (Bakken, 2020). Normer i samfunnet gjer at ein kan snakka til ungdommar på ein

måte, medan det er høveleg å formulera seg på ein annan måte til vaksne. Sameleis er det høveleg for elevar som arbeidar med entreprenørskap å snakka til ein jury på ein anna måte enn dei gjerne snakkar til mor og far.

Vidare vi eg, i samsvar med «Om muntlighet som fagfelt», gjera greie for munnlege sjantrar i klasserommet (Aksnes, 2016). Desse munnlege sjantrane er knytt til sjølve formidlingssituasjonen, samtalen og talen. Dei munnlege sjantrane er samtale, forteljing, presentasjonar og lytting. Sjantrane er i tråd med «munnleg kommunikasjon» frå norskfaget sitt kjerneelement (Kunnskapsdepartementet, 2019). Her fremjar Kunnskapsdepartementet (2019) forteljing, diskutering, presentering, lytting, både spontan og planlagd, og framfor eit publikum, med digitale verktøy som viktige ressursar for munnleg kommunikasjon.

Samtale er ein dialog mellom to eller fleire personar (Penne et al., 2020, s. 43). Aksnes (2016) skildrar samtalen slik: «Samtale er språkhandling. Vi gjør noe med hverandre fordi vi, bevisst eller ubevisst, vil noe med hverandre, enten det er å overbevise, få nye kunnskaper eller bare ha sosial kontakt» (s.26). Å samtala handlar om å konsentrera seg, lytta og reflektera over det ein høyrer for å kunna gi respons (Aksnes, 2016, s. 24). Ein god samtale inneberer aktive lyttarar som har respekt for kvarandre sine synspunkt. Ulike samtalsituasjonar stiller ulike krav til korleis ein nyttar språket. Til dømes kan ein ikkje nytta det uformelle kvardagsspråket i alle typar samtalar (s.25). Ein må tilpassa språket til ulike emnar, sjantrar og føremål. I tillegg må ein ta omsyn til kva slags relasjon samtaledeltakarane har til kvarandre, med maktposisjon og haldningar.

Forteljing er ein grunnleggjande form for kommunikasjon mellom menneske (Aksnes, 2016, s. 28). Den munnlege forteljinga handlar om forenklingar og strukturering av tid og handling (s.27). Forteljingar kan vera gjenforteljande, som myter, fablar og eventyr. Då er forteljaren bunde til handlinga i teksten, og må tilpassa forteljarmåten deretter. På same måte må ein ved dramatisering arbeida med tydinga av uttrykksformene. Å tilpassa seg innhald og form handlar om å val av pausar, betoning, tonefall og kroppshaldning for å få fram det ein vil formidla (s.28).

Presentasjonar inneber at ein planlegg stoffval, oppbygging og framføring for å tilpassa seg situasjonen, konteksten og føremålet (Aksnes, 2016, s. 22). I skulen er presentasjonstekstar gjerne førebudde innlegg frå pulten eller føre klassen (Penne et al., 2020, s. 46). Ifølge Aksnes

(2016) er presentasjonar som skjer i skulen ofte informative med føremål om å informera, eller forklara noko for å bli forstått (s.22). Vanlege presentasjonar kan vera referat, rapport, forklaring, utgreiing og foredrag. Det kan vera til hjelp å ta omsyn til retorikken sine fem disiplinar i arbeid med presentasjonar: inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio (s.23). Inventio stiller spørsmål om kva føremålet med presentasjonen er. Kven skal høyra på? Kor og kva stoff er viktig for emnet? Dispositio handlar om korleis ein skal disponera stoffet, medan elocutio tek for seg kva slags språk ein skal nytta. Passar det med kvardagsspråk i ein fagleg presentasjon? Korleis nytta fagomgrep? Memoria handlar om å øva på presentasjonen, og læra seg delar av den utanåt. Actio refererer til sjølve presentasjonen med føremålstenleg bruk av stemme- og kroppsspråk, og passa på at verktyøya ein vel å nytta, som til dømes PowerPoint-presentasjon, underbygg det ein vil få fram (ss).

Eit fellestrekk for dei munnlege sjangrane som tek for seg talen og samtalen er at det forutset at publikum lyttar (Penne et al., 2020, s. 76). Lytting er ein del av den munnlege dugleiken i klasserommet, og blir nemnt eksplisitt i rammeverket for den grunnleggjande dugleiken munnleg dugleik (Utdanningsdirektoratet, 2017). Ein god lyttar forstår og tolkar det ein høyrer, samstundes som ein lev seg inn og signaliserer at ein lyttar med stemme og kroppsspråk, som nikk og smil til den som talar (Aksnes, 2016, s. 24).

Penne et al. (2020) skil mellom tre lyttemodus: å lytta etter informasjon, å lytta kritisk og å lytta empatisk (s.80). Når ein lyttar etter informasjon høyrer ein etter, og søker etter dei viktigaste hovudmomenta av det som formidlast. Den kritiske lyttaren utfordrar det ein høyrer og samanliknar det med eigne overtydingar, forventingar og liknande. Det handlar også om å vera medviten på kroppsspråket til talaren, og motarbeida det. Å lytta empatisk er å lytta opent og velvillig. Læraren er ein empatisk lyttar til elevane si framføring, men det er ikkje gitt at elevane er like empatiske lyttarar til sine medelevar. Empatisk lytting forandrar formidlingssituasjonen, og påverkar korleis talar opnar seg (ss). I læreplanen vert søkjelyset i liten grad sett på empatisk lytting. Likevel må ein gjera elevane medvitne på at lytting er viktig for den som snakkar om elevbedrifta si, og vidare visa og samtala om korleis aktiv lytting kan signaliserast med heile kroppen.

2.4.4 Digital dugleik

Digital dugleik i norskfaget vil seia å nytta «digitale ressursar kreativt til å skape samansette tekstar og å utvikle kritisk og etisk medvit om det å framstille seg sjølv og andre digitalt» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevane skal kunna nytta digitale verktøy for å utvikla samansette tekstar med ulike uttrykksformer. Dugleiken inneber at elevane kan nytta digitale verktøy for å kommunisera, samhandla, vurdera, organisera, produsera og formidla budskap (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Digital dugleik i norskfaget seier at elevane skal visa sjølvstende og dømmekraft i val og nytte av digitale kjelder (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dugleiken stiller krav til utvikling av digital dømmekraft med personvern og omsyn til andre på nett, og kunnskap om nettbruk med kjeldekritikk og kjeldetilvising (Kunnskapsdepartementet, 2017). Vi kan sjå det viktige dugleiksområdet for utvikling av digital dugleik saman med sentrale kompetansar for utvikling av kritisk literacy. Den digitale dugleiken skal, som ein del av dei grunnleggjande dugleikane, arbeidast med i alle fag gjennom heile grunnskulen. Til forskjell frå dei tre andre grunnleggjande dugleikane som ligg til grunn i denne masteroppgåva har ikkje norskfaget eit særleg ansvar for denne. Likevel påverkar den digitale utviklinga mange av premissane for dei norskfaglege dugleikane lesing, skriving og munnleg dugleik. I dag nyttar vi digitale verktøy til nesten alt vi skriv og les. Samstundes stiller samfunns- og arbeidslivet stadig større forventingar til bruken av digitale medium til kommunikasjon (Kulbrandstad, 2022, s. 63).

Mine framtidige elevar veks opp i ei digitalisert verd kor dei nyttar internett og digital kommunikasjon i mange deler av livet. På internett har elevane tilgang til tallause mengder tekstar i ulike former (Blikstad-Balas, 2016). Medietilsynet (2016) samla inn informasjon om barn og unge sine medievanar, og i rapporten kom det tydleg fram kor mykje tekst elevane vert eksponert for kvar dag, som videotenestar, chattetenestar, nettspel, musikkstrømming, biletetenestar og sosiale medium. Blikstad-Balas (2016) poengterer at det er dei same grunnleggjande dugleikane som krevst for å lesa eller skriva ein tekst sjølv om ein lev i ei digital verd. Likevel er det nokre særtrekk og utfordringar som føl med digitale tekstar som elevar vert eksponert for. For det første er eit av dei viktigaste endringane frå tradisjonelle trykte tekstar til digitale tekstar at forfattaren ikkje kan styra kva rekkefølge ein tekst skal lesast i. Ved digitale tekstar må lesaren ta aktive val i kva tekst ein skal lesa, kva ein ikkje skal lesa, kva ein skal lesa først og kva ein les til sist. For det andre er digitale tekstar multimodale i form av verbalspråk, bilete og lyd (Blikstad-Balas, 2016). Mykje av

informasjonen elevane treng for å starta og driva elevbedrift finn dei på internett, både på UE sine nettstadar, og andre sider for å til dømes oppretta kontakt med produksjonstenestar. UE si ressursside for elevbedrift er eit tydleg døme på korleis digitale ressursar, og lesarane sine val påverkar leseprosessen. Lenkene til å navigera på informasjonssidene for oppstart, idéutvikling, etablering, drift og avvikling er utforma i ein slags sirkel i ulike fargar kor elevane må velje kva dei skal lesa først (Ungt Entreprenørskap, u.å.-a). I tillegg er ressurssidene samansett av ei rekkje grafiske element som ulike skrifttypar, illustrasjonar, filmar, symbol og modellar.

3.0 Metode

I metodekapittelet gjer eg greie for forskingsmetoden eg har valt for masteroppgåva. Til sist i kapittelet vil eg grunngje for masteroppgåva sin reliabilitet og validitet før eg seier noko om mitt etiske og juridiske ansvar som forskar. Eg gjer greie for kvalitativ metode, før eg presenterer utvalet for studien og dei ulike metodane.

3.1 Kvalitativ metode

Masteroppgåva mi er kvalitative intervju av tre lærarar, refleksjonsnotat frå elevar med erfaring frå elevbedrift, og dokumentanalyse av ein bedriftskatalog og postar frå instagramprofilen til ei elevbedrift. Kvalitativ metode vert nytta for å identifisera eller skildra kvalitetar ved sosiale forhold (Nyeng, 2012, s. 71). I kvalitativ forskning søker eg som forskar svar ved å nytta munnlege og skriftlege kjelder for å tolka i form av ord. Eg søker svar på problemstillinga mi ved å gjennomføra ei metodetriangulering, som vil seia å nytta fleire metodar, for å studera tema frå ulike synsvinklar og få ei djupare innsikt og ei heilskapleg forståing for tema. Ifølge Postholm (2010) er det vanleg å nytta fleire kjelder i kvalitativ forskning for å retta søkjelyset på problemstillinga. Eg kastar lys over problemstillinga ved å kombinera datainnsamlingsmetodane intervju, refleksjonsnotat og dokumentanalyse, og nytta både lærarar og elevar som datakjelder, for at dei ulike metodane skal utfylla kvarandre, og gi meg svar på ulike delar av elevane sin moglegheit til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift. Intervjua med lærarane og refleksjonsnotata frå elevane kan mellom anna gi meg svar på elevane sine moglegheiter for å utvikla lesedugleik og munnleg dugleik som er vanskeleg å måla i ei dokumentanalyse. Medan dokumentanalyse kan gi meg meir inngående informasjon om kva moglegheiter elevane har til å utvikla skrivedugleik og digital dugleik. Først gjennomførte eg semi-strukturerte intervju av tre lærarar og delte ut eit refleksjonsnotat til elevar med erfaring frå elevbedrift, deretter gjennomfører eg dokumentanalysen saman med drøfting.

3.2 Utval

Når det gjeld utval av informantar til denne masteroppgåva nytta eg meg av utvalsmetoden strategisk utval, som går ut på at eg hadde ein plan for kva slags informantar eg valte ut i frå engasjement og dyktigheit innan tema for masteroppgåva (Neteland, 2020, s. 54). Eg ønskte i hovudsak å få kontakt med lærarar med erfaring frå entreprenørskap- og elevbedriftsarbeid, fordi det kunne gi meg djuptgåande innsikt om erfaringar og tankar kring tema. Gjennom

organisasjonen UE fekk eg oppnemnt ein kontaktperson i organisasjonen nasjonalt som gjennom sine kollegaer regionalt kom med forslag til informantar for masteroppgåva mi. Fordi eg ønskte å gå i djupna på tema, og setja av god tid til dei nøye utvalde informantane, valte eg ut tre lærarar med ansvar for sine elevbedrifter. Kravet for utvalet var at lærarane måtte ha skriftleg elevbedriftsarbeid å visa til.

Til tross for at eg fekk oppnemnt ein kontakt i UE opplevde eg det som utfordrande å skaffa informantar til masteroppgåva. Entreprenørskapslærarane utrykte at dei var travle, og fleire såg det heller ikkje som relevant å delta i masteroppgåva fordi dei ikkje var utdanna i norsklærarar. Entreprenørskap- og elevbedriftsarbeid er ofte ei svært praktisk retta undervisning, og mange lærarar såg heller ikkje samanhengen til norskfaget. Det vart difor viktig å forklara for potensielle informantar at eg hadde eit ønske om å finna ut av kva norskfaglege dugleikar elevane kan utvikla, til tross for ei praktisk retta undervisning, fordi eg ønska å sjå på kva norskfaglege moglegheiter som finst i arbeid med elevbedrift.

Elevbedriftslærarane som har delteke som informantar i masteroppgåva er alle frå ulike regionar i landet, dei har ulik fagbakgrunn og arbeidar med elevbedrift gjennom ulike fag. Læraren i Rogaland er utdanna faglærer i praktisk-estetiske fag og arbeidar med elevbedrift gjennom faget «utvikling av produkt og tenester». Læraren i Østfold er utdanna allmennlærer og arbeidar med elevbedrift i faget «utdanningsval» gjennom om lag halve skuleåret. Læraren i Innlandet har brei utdanning, mellom anna i mange språk, og er ein relativt fersk entreprenørskapslærer som har arbeida med elevbedrift intensivt i litt over ei veke i samband med faget «utdanningsval».

Først tenkte eg at eg, med utgangspunkt i tre ansvarlege elevbedriftslærarar, skulle gjennomføra intervju med alle tre lærarane, dela ut refleksjonsnotat til elevar frå tre elevbedrifter og gjennomføra dokumentanalyse av dokument frå tre elevbedrifter. Då eg fekk materiale frå elevbedriftene, og innsåg kor omfattande det var, fann eg ut at hadde meir å henta på å gå i djupna på dokument frå ei elevbedrift og dela ut refleksjonsnotat til elevane i den aktuelle elevbedrifta, med tanke på at dette er ei masteroppgåve. Likevel ønska eg å gjennomføra intervju av alle tre lærarane for meir informasjon og refleksjon kring tema, særleg for å få meir informasjon om utvikling av lesedugleik og munnleg dugleik i arbeid med elevbedrift. Sjå tabell under for oversikt over datainnsamlingsmetode, datamateriale og datakjelder for masteroppgåva.

Datainnsamlingsmetode	Datamateriale	Datakjelde
Individuelle semi- strukturerte intervju	25 minuttar	3 lærarar for elevbedrift
	40 minuttar	
	30 minuttar	
Digitalt refleksjonsnotat	Skriftlege svar på 16 spørsmål	4 elevar i ei elevbedrift svara samla
Dokumentanalyse	9 dokumentsider	Bedriftskatalog til ei elevbedrift
	23 instagrampostar	Instagramprofil til ei elevbedrift

Tabell 1 Oversikt over metode for masteroppgåva.

3.3 Kvalitative intervju

Den første metoden eg nytta i masteroppgåva var kvalitative intervju. Ein har kvalitative intervju for å få ei forståing for eit tema i samfunnet ut frå subjektet sine egne perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2022). Ifølge Randi Neteland (2020, s. 52) er dette ein eigna metode for å finna ut om menneskeleg erfaring, refleksjonar, kunnskap og haldningar til eit tema, i dette høve erfaringar og refleksjonar kring arbeid med dei norskfaglege dugleikane skrivning, lesing, munnleg dugleik og digital dugleik i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift. Intervju som metode eignar seg når eg som forskar ønsker å gi informanten større fridom til å gi utgreiingar om oppfatningar, forståing og meiningar om tema som skal forskast på (Johannessen et al., 2020). Kvalitative intervju som metode kan difor vera føremålstenleg for å få meir inngående informasjon kring lærarar sine refleksjonar og erfaringar om elevar si utvikling av literacy i arbeid med elevbedrift.

3.3.1 Utarbeiding av intervjuguide

I denne masteroppgåva gjennomførte eg tre semi-strukturerte intervju. Semi-strukturert intervju er ein delvis strukturert samtale med ei liste over tema og generelle spørsmål som skal gjennomgåast. Semi-strukturerte intervju kan gi god balanse mellom standardisering og fleksibilitet (Johannessen et al., 2020, s. 111). Føremålet med å nytta intervju som ein av metodane var å få så mykje informasjon som mogleg om korleis ein arbeidar med elevbedrift. Når det gjeld spørsmåla til sjølve intervjuet laga eg ein intervjuguide (vedlegg 2). Å utarbeida ein skriftleg intervjuguide hjalp meg til å styra spørsmåla mot det eg var interessert i under intervjuet slik at eg vart ein aktiv intervjuar. Eg var medviten på å stilla opne spørsmål for at intervjuobjektet skal kunna koma med ulike svar, forklaringar, argument og tankar om det eg spurte om, samt koma med innspel som eg ikkje hadde førespegla.

Ved val av rekkjefølga på spørsmål i intervjuguiden tok eg utgangspunkt i Johannessen et al. (2020, s. 112) si oppstilling: 1) faktaspørsmål, 2) introduksjonsspørsmål, 3) overgangsspørsmål, 4) nøkkelspørsmål og 5) kompliserte og sensitive spørsmål/avslutning. Nøkkelspørsmåla var hovuddelen og sjølve kjernen i intervjuet. Eg delte nøkkelspørsmåla inn i fire hovudkategoriar som baserte seg på forskingsspørsmåla mine: skriving, lesing, munnleg dugleik og digital dugleik (vedlegg 2). Det viktigaste med nøkkelspørsmåla var å sørge for at eg som forskar fekk den informasjonen eg ønska med tanke på problemstillinga for masteroppgåva. Eg ville unngå kompliserte og sensitive spørsmål fordi det ikkje var naudsynt for forskinga mi. Ved utgangen av kvart tema i nøkkelspørsmåla, og ved avslutning av intervjuet, passa eg på at informanten fekk koma med innspel som ikkje hadde fått kome fram i sjølve intervjuet.

3.3.2 Gjennomføring av intervju

Eg valte å gjennomføra tre individuelle intervju fordi eg ville gi informantane tid og rom for å gå i djupna på tema ved å snakka, forklara og reflektera over korleis dei har arbeida med elevbedrift i sin klasse. Problemstillinga mi kravde tid til kvar lærar for å finna ut det eg trong å vita, samstundes som individuelle intervju opna for moglegheit til å kategorisera, stadfesta og sjå samanhengar mellom svara til lærarane på ein oversiktleg måte.

Lærarane er spreidd rundt i landet, difor gjennomførte eg intervjua over det digitale kommunikasjonsverktøyet Teams. Eg nytta lydopptak ved gjennomføring av dei semi-strukturerte intervjua. Dette gav meg som intervjuar og forskar fleire fordelar, mellom anna kunne eg konsentrera meg om å lytta og stilla gode og rette spørsmål under intervjuet. Vidare auka det etterprøvbarheita ved å gi meg moglegheit til å høyra intervjua fleire gongar, og i tillegg transkribera intervjuet (Neteland, 2020, s. 56). Eg lånte lydopptakar av Høgskulen på Vestlandet for å sikra at utstyret var brukarvennleg, ordentleg og fungerte som det skulle, og lagra og oppbevarer lydspora på ein kryptert minnepenn i samsvar med etiske og juridiske retningslinjer for forskingsprosjekt. Eg gjennomførte ein pilotering kor eg prøvde det digitale verktøyet Teams, opptaksutstyret og intervjuguiden med ein medstudent før eg gjekk ut i felt. I forkant av intervjuet sendte eg informantane ein e-post med samtykkeskjema, intervjuguide og ein invitasjon til Teams-møte til avtalt tidspunkt.

3.3.3 Frå munnleg samtale til skriven tekst

Transkripsjon er omsetjing frå talespråk til skriftspråk som eignar seg for nærmare analyse i ei masteroppgåve (Kvale & Brinkmann, 2022). Sjølv om transkripsjon kan vera ein tidkrevjande og slitsam prosess var det naturleg for meg å transkribera intervju, fordi eg har fått god opplæring i transkripsjon som medforskar i eit anna forskingsprosjekt. I denne masteroppgåva transkriberte eg lydopptak frå alle dei tre intervju med lærarane (transkripsjonen er tilgjengeleg på førespurnad). Ved transkripsjon vert ikkje det fysiske samspelet mellom meg og intervjuobjekta med tempo, tonefall og kroppstrykk tilgjengeleg (Kvale & Brinkmann, 2022). Allereie ved å nytta lydopptakar under intervju mista eg moglegheita til å transkribera kroppsspråk og gestar. For å hugsa noko av det sosiale samspelet mellom meg og intervjuobjektet transkriberte eg intervju like etter samtalen vart avslutta. Med fordel gav dette meg også ein sjanse til å få lærdom om eigen intervjustil slik at eg kunne forbetra meg til neste intervju, til dømes korleis stilla gode oppfølgingsspørsmål. Eg valte å transkribera ordrett det intervjuobjektet sa, og inkluderte utsegn som «hehe» og «hm», for å sikra at intervjuobjektet sine utsegn fekk den tydinga som var meint. Når det gjeld reliabilitet ved transkripsjon påpeikar Kvale og Brinkmann (2022, s. 243) at nøyaktig same skrivne ord kan ha to heilt forskjellige tydingar, alt ettersom kor den som transkriberer set punktum og komma. Kor ein vel å setja punktum og komma er allereie ein fortolkingssprosess. Likevel tenkjer eg at denne form for fortolking ikkje påverkar funna for denne masteroppgåva i stor grad, fordi eg er mest oppteken av å finna ut kva moglegheiter for utvikling av literacy som ligg føre i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift.

3.3.4 Kategorisering av intervjutekst

Eg presenterer funna i intervjuteksten ved å gjennomføra ei koding av datamateriale i form av kategorisering. Dette er sjølve kjernen i den kvalitative analyseprosessen (Nilssen, 2012). Med kategorisering meiner eg at eg reduserer lange intervjutekstar til nokre få enkle kategoriar (Kvale & Brinkmann, 2022). Kategoriseringa strukturerer intervjuteksten og gir meg oversikt over det eg ønsker å få svar på. Kategoriane i analysen baserer seg på forskingsspørsmåla mine som spør korleis elevane utviklar dei norskfaglege kompetansane gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift. Ved presentasjonen av funn frå intervju kategoriserer eg kva lærarane seier om skrivedugleik, lesedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik.

3.4 Refleksjonsnotat

Eg delte ut eit refleksjonsnotat (vedlegg 3) til elevane som driv elevbedrifta Smoothies for å få fram elevane si stemme og tankar kring arbeid med elevbedrift. I forskning på sosiale- og samfunnsmessige forhold eignar det seg å nytta spørjeskjema (Olsen, 2006). Eg valte å kalla skjema eg utarbeida for eit refleksjonsnotat fordi eg ville fremja refleksjon kring elevane si eiga læring i arbeid med elevbedrift. Refleksjon kan gi nye erfaringar, ny kunnskap og nye perspektiv på eit tema (Klemp, 2013). Brekke og Eide (2019) hevdar refleksjon kan skapa ein distanse til eiga forståing. Eg ønskte å stilla spørsmål som kunne hjelpa elevane til å reflektera over elevbedriftsarbeidet, fordi eg tenkte elevane ikkje hadde reflektert nemneverdig over eiga utvikling av dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane gjennom arbeid med elevbedrift i forkant av deltakinga til denne studien. Dette for å utfordra deira umiddelbare forståing av elevbedrift, og få dei til å tenkja nytt (Brekke & Eide, 2019, s. 5). Ved å få elevane sitt syn på kva dei har tileigna seg av norskfagleg kompetanse, ville eg få eit breiare syn på kva moglegheiter elevane har til å utvikla literacy gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift. Det er vanskeleg å måla om elevane har blitt betre til å lesa, eller om dei har utvikla munnleg dugleik i ei dokumentanalyse, difor kan svar frå refleksjonsnotat frå elevane gi meg ei innsikt i kva dei tenkte om si eiga utvikling.

3.4.1 Utarbeiding og gjennomføring av refleksjonsnotat

Eg utarbeida refleksjonsnotatet for elevane i Google Skjemaer som er eit elektronisk spørjeskjema. For å sikra at spørsmåla i refleksjonsnotatet var aldersadekvate for ungdommane gjekk eg gjennom fleire revideringar, og eg gjennomførte ein pilotering. Eg organiserte spørsmåla på same måte som intervjuguiden, kor kjernen i refleksjonsnotatet var spørsmål kring tema for masteroppgåva: lesing, skriving, munnleg dugleik og digital dugleik. Eg gav forslag til kva svara kunne innebere for å sikra ei forståing for kva eg meinte med spørsmåla. Eg stilte også spørsmål for å fremja refleksjon om elevane sitt eige arbeid med elevbedrift, som til dømes: «Har elevbedrifta gitt deg ei ny forståing for kvifor du må vera god til å skriva, lesa, snakka og bruka digitale verktøy? Korleis?» Eg gjennomførte ei pilotundersøking med ei 16 år gammal jente, utan erfaring med entreprenørskap og elevbedrift, for ein siste revidering. Tilbakemeldinga, via mor, var mellom anna: «Utan tvil heilt forståeleg ordbruk/omgrepsbruk/ordlyd for ein 16-åring». Refleksjonsnotat med spørsmål på deira hovudmål, samt informasjonsskriv og samtykkeskjema vart utdelt til elevane via deira ansvarlege lærar for elevbedrift. Lærar tilrettelagde for at elevane fekk god

tid til å svare på skjema i undervisningstid, etter at lærar sendte meg underskrive samtykkeskjema av føresette. Elevane svare skriftleg på refleksjonsnotatet i Google Skjemaer (svara er tilgjengeleg på førespurnad). Ved utarbeiding av skjema tenkte eg at elevane skulle svare individuelt, men dette kom ikkje tydeleg nok fram til lærar. Difor svare elevane samla som ei bedrift. I og med at elevane har samarbeida tett i arbeid med elevbedrift tenkjer eg det ikkje har noko å seia for forskinga at elevane svare samla. Eg presenterer funna frå refleksjonsnotata frå elevane og drøftinga av det samla datamaterialet etter dei same kategoriane som intervju: skrivedugleik, lesedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik.

3.5 Dokumentanalyse

Til sist utfører eg ein dokumentanalyse av elevtekstar frå ei elevbedrift. Elevtekstane består av ein bedriftskatalog og instagrampostar. Alt frå elevtekstar, private dokument og dagbøker, til offentlege dokument som stortingsmeldingar kan reknast som dokument (Thagaard, 2018). Det er viktig å tenkja på at dokumenta ein nyttar i analysen er skrive for eit anna føremål enn det eg sjølv har som forskar (Johannessen et al., 2021). Bedriftskatalogen eg analyserer i denne masteroppgåva er skrive av elevar for å planleggja verksemda til elevbedrifta. Instagramprofilen til den aktuelle elevbedrifta er oppretta for å marknadsføra bedrifta. Eg analyserer dokumenta for å få svar på forkingsspørsmåla: «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skrivning gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?» og «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?», fordi det er vanskeleg å måla korleis elevane utviklar lesedugleik og munnleg dugleik i ein dokumentanalyse.

3.5.1 Analyseskjema

Eg vel å vurdera elevane sin skrivekompetanse og digitale kompetanse saman, i staden for å vurdera dei som to fråskilde dugleikar. Eg grunnir dette med at digitaliseringa har medført at digitale verktøy er godt implementert i alt elevane skriv. Dessutan er dokumenta eg analyserer digitale, multimodale tekstar. I analysen av dokumenta frå elevbedrifta nyttar eg eit analyseskjema (vedlegg 4). I prosessen med å utarbeida analyseskjema for vurdering av skrivedugleik og digital dugleik til elevane nytta eg forventningsnormene som vart brukt i Normprosjektet: kommunikasjon, innhald, tekstoppygging, språkbruk, rettskriving og formverk, teiknsetjing og skriftmediet som kategoriar (Skrivesenteret, u.å.). For kriterium i kategoriane nytta eg *Elevens tekst* av Skjelbred (2021), *Retorikk i skolen* av Bakken (2020) og

skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020). I tillegg såg eg på formuleringane for dei grunnleggjande dugleikane «å kunne skrive» og «digital dugleik» frå gjeldande læreplan for norskfaget (Kunnskapsdepartementet, 2019).

3.6 Validitet, reliabilitet og etikk

3.6.1 Metodologisk drøfting av oppgåva si validitet og reliabilitet

Det er vanskeleg å seia om ei forskning er av god kvalitet basert på resultatata som vises fram (Postholm & Jacobsen, 2018). For det første kan ny kunnskap i framtida utfordra resultat som oppfattast som sant, eller riktig i dag. For det andre finnes det like mange sannheiter som det finnes menneske, ifølge Postholm (2010, s. 128). Difor vil eg definera forskinga si kvalitet ut i frå korleis kunnskapen i denne studien er produsert ved å reflektera over forskinga si validitet og reliabilitet.

Reliabilitet viser til om innsamla data er påliteleg, haldbart og til å stola på (Nyeng, 2012). Dersom forskinga gir eit rimeleg bilete av den delen av verkelegheit som vert studert styrkar dette reliabiliteten til forskinga (Postholm & Jacobsen, 2018). For å testa forskinga si reliabilitet kan ein gjenta ein studie for å sjå om forskingsresultata kan reproduserast på andre tidspunkt, og av andre forskarar. Fordi eg undersøker ein sosial verkelegheit kan det vera resultatata hadde vore annleis dersom eg gjennomførte studien på nytt. Både fordi situasjonen kan endra seg, eller fordi forskaren då studerer noko anna. Postholm og Jacobsen (2018, s. 223) problematiserer ei gjentakning av kvalitative studiar, fordi resultatata alltid vil vera påverka av forskaren sin subjektive og individuelle teori i forskning på og med menneske. Ein kan ikkje garantera at innsamla data er heilt sikkert, difor krev reliabilitet i kvalitative studiar at eg som forskar reflekterer over korleis val av forskingsmetode og forskarrolla kan ha påverka resultatata. Det inneber at eg reflekterer over eiga påverknad, og at eg gjer forskingsprosessen synleg slik at andre kan reflektera over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Reliabilitet reiser nokre epistemologiske spørsmål om objektiviteten av kunnskapen som er funne gjennom forskinga (Kvale & Brinkmann, 2022). Med objektivitet legg eg at kunnskapen er påliteleg, etterprøvbar og ikkje påverka av personlege haldningar og fordommar. Som forskar strever eg etter å vera objektiv gjennom heile forskingsprosjektet. I intervjusituasjonen prøvde eg å skapa objektivitet ved å la intervjuobjektet få seia i mot spørsmåla, og ikkje stilla leiande spørsmål. For å vera så objektiv som mogleg gjorde eg

deltakarane av studien klar over min subjektivitet. Eg synleggjorde subjektiviteten min som forskar ved å presentera min subjektive teori kring tema og føremål med masteroppgåva for både intervjuobjekta og elevane som svara på refleksjonsnotatet i forkant av innsamlinga av datamaterialet (Postholm, 2010). I tillegg grunnir eg for val av tema, og presenterer teoretiske perspektiv for lesaren innleiingsvis i denne masteroppgåva for å synleggjera min subjektivitet for lesaren. Gjennom alt forskingsarbeidet, som omhandlar innsamling av data, analyse og tolking av data, vil eg prøva å leggja min subjektivitet til side for å vera så objektiv som mogleg.

Også val av datakjelder kan påverka reliabiliteten til studien. For det første var det ei utfordring å få entreprenørskapslærarar til å delta i studien, difor er det tenkeleg at dei som deltok er ytterlegare engasjert i tema enn kva andre lærarar naudsynt er. For det andre baserer masteroppgåva seg på nokre få elevar som evaluerer seg sjølv i eit refleksjonsnotat, og eg kan difor ikkje seia at svara deira er valide for alle elevar som har drive elevbedrift. Likevel gir utsegna frå lærarane og refleksjonane frå elevane eit innblikk i kva moglegheiter som finst for elevar til å utvikla literacy i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift.

Validitet knytes til forskinga si gyldigheit (Postholm & Jacobsen, 2018). Forskinga si gyldigheit stiller spørsmål om konklusjonen forskaren har kome fram til er gyldig for det forskaren har studert, og i kva grad ein kan overføre resultata frå studien til andre kontekstar enn det som vart studert. Sidan denne masteroppgåva er ei kvalitativ forskning vert det relevant å stilla spørsmål som «kor godt representerer dataa verkelegheita?» (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 229). For å kvalitetssikre forskingsoppgåva nytta eg eit mangfald av datainnsamlingar og kjelder, samt ulike teoriar for å understøtta funna i studien (Postholm & Jacobsen, 2018). Å nytta fleire datainnsamlingsmetodar og datakjelder kallast ei metodetriangulering. Eg nytta tre innsamlingsmetodar for å samla inn informasjon: dokumentanalyse, intervju og refleksjonsnotat. I tillegg nytta eg både lærarar og elevar som kjelder for informasjon. Kombinasjonen av desse styrkar både pålitelegheita og gyldigheita til masteroppgåva (Postholm & Jacobsen, 2018). Ein kombinasjon av desse metodane gjer at eg kan knyta utsegn frå lærarane opp mot skriftleg elevarbeid og refleksjonar frå elevane. Dersom dei ulike metodane mine gir meg data som bekreftar og understøttar kvarandre, og gir meg moglegheit til å skriva detaljerte skildringar, vil dette styrka studien min.

Masteroppgåva mi er ei djupneundersøking ved å gå grundig inn i dokument til ei elevbedrift, samt refleksjonsnotat frå dei aktuelle elevane, og intervju av den ansvarlege læraren.

Samstundes gir materialet mitt noko breidde med tanke på kva slags tekstar eg analyserer i dokumentanalysen. I tillegg får eg fram noko breidde ved å inkludera to andre lærarar frå ulike stadar i landet, som også har drive med elevbedrift. Intervju og refleksjonsnotata er særleg for å få fram elevane si utvikling av lesing og munnleg dugleik, fordi det er vanskeleg å måla dette på nokon anna måte. Eg har berre tilgang til lærarane og elevane sine egne tankar i svara frå intervjuet og refleksjonsnotatet. Eg kan ikkje slå fast at elevane har blitt skikkeleg gode i dei ulike dugleikane, men legg vekt på det lærarane og elevane sjølv rapporterer.

3.6.2 Forskaren sitt etiske og juridiske ansvar

I forskning søker ein etter ny kunnskap ved å nytta vitenskaplege metodar. I alle forskingsprosjekt, inkludert masteroppgåver, er det viktig å følge både juridiske og etiske retningslinjer og prinsipp. Forskingsetikken har som føremål å fremja fri, god og forsvarleg forskning, og sikra god vitenskapleg praksis (Staksrud et al., u.å.). I denne masteroppgåva har eg, gjennom alt arbeid, teke omsyn til personvernet til informantane med utgangspunkt i retningslinjene gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (Staksrud et al., u.å.). Fordi eg skulle samla inn personvernopplysingar gjennom til dømes lydopptak i intervjuet med lærarar, meldte eg masteroppgåva mi til Sikt personverntenestar. Sikt sine personvernstenestar hjalp meg som forskar å sikra etterleve av personvernregelverket, og skaffa lovleg tilgang til persondata (Sikt Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, u.å.). Eg sette i gang innsamling av data etter å ha fått godkjenning for forskinga frå Sikt personverntenestar i januar 2023.

Eg nytta meg av Sikt personverntenestar sine malar for informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 5 og 6) for å henta inn informert samtykke frå dei som deltok i masteroppgåva mi. Eg sendte deltakarane av studien, lærarane og elevane, eit informasjonsskriv og samtykkeskjema kor det sto forklart kva masteroppgåva handlar om, kva personopplysingar som vart samla inn, kva opplysningane skulle nyttast til, og kven som har tilgang til opplysningane i tillegg til meg. Deltakarane fekk også informasjon om at dei når som helst, utan å oppgje grunn, kunne trekkja seg frå studien. Fordi det er barn som deltek i forskinga vart det viktig å forklara elevane på ein aldersadekvat måte kva oppgåva mi gjekk ut på, og kva eg ønska å finna ut av øvst i refleksjonsnotatet dei fekk utdelt (Neteland & Aa,

2020, s. 21). Lærarane som vart intervjuja og elevane som svara på refleksjonsnotatet samtykka til å delta. I samtykkeskjema kryssa lærarane av for at dei godkjente å verta intervjuja, og fordi elevane er under 18 år kryssa føresette av for at barnet deira kunne svara på refleksjonsnotatet, og at dei hadde lese og forstått informasjonen i informasjonsskrivet.

3.6.3 Anonymitet i dokumentanalysen

Som forskar vurderte eg det naudsynt å anonymisera bedriftskatalogen og instagramprofilen i analysen for å beskytta forskingsdeltakarane sin identitet og integritet (Staksrud et al., u.å.). Eg anonymiserte bedriftskatalogen og instagramprofilen til den aktuelle elevbedrifta ved å gjera fleire grep, slik at forbindelsar mellom personar og informasjon ikkje kan sporast tilbake til deltakarane. Først og fremst valte eg å kalla elevbedrifta for «Smoothies», samt nytta pseudonymet «Galtvort» for namnet på skulen (vedlegg 7). I tillegg såg eg det som føremålstenleg å laga ein ny logo som likna den originale logoen til elevbedrifta fordi logoen inneheldt namnet på elevbedrifta. Eg valte å laga ein liknande logo for å skapa ei heilheit og forståing for lesaren. Også namna på elevane i bedriftskatalogen og instagrambiografien er pseudonym. På bilete av skjermdumpen av instagramprofilen, som ligg i bedriftskatalogen, endra eg brukarnamn til «Smoothies_eb» og bytta profilbilete med den reviderte logoen, samt endra eg namn på personar og skule. I tillegg plasserte eg illustrasjonen av figuren som liknar ein person, som elevane nytta i bedriftskatalogen, over bilete av ein elev som var på skjermdumpen av instagramprofilen.

4.0 Presentasjon av funn

Føremålet med denne masteroppgåva er å studera kva moglegheiter elevane har til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift. For å svara på problemstillinga med forskingsspørsmåla mine har eg gjennomført intervju med tre elevbedriftslærarar, sendt ut refleksjonsnotat til elevar med erfaring frå elevbedrift og eg gjennomfører ei dokumentanalyse av elevarbeid frå ei elevbedrift. I dette kapittelet vil eg presentera funn i intervju og skriftlege sitat i refleksjonsnotata. Deretter vil eg analysera og drøfta dokumentanalysen av elevtekstar frå ei elevbedrift. Forskingsspørsmåla mine spør kva moglegheit elevar har til å utvikla skrivedugleik, lesedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift. I det vidare baserer eg presentasjonen av funn frå intervju og refleksjonsnotat på dei fire dugleikane som er sentrale i forskingsspørsmåla.

4.1 Presentasjon av funn i intervju med tre lærarar

I denne delen presenterer eg funn i intervju med tre ansvarlege lærarar for elevbedrift. Forskingsspørsmåla mine ligg til grunn for spørsmåla i intervjuguiden: 1) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skrivning gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?», 2) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen lesing gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?», 3) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen munnleg dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?» og 4) «Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?» Eg kategoriserer og samlar intervjutekstane etter forskingsspørsmåla. Først presenterer eg lærarane med fiktive namn, fylke, kva utdanning dei har, og kva fag dei har arbeida med elevbedrift i.

4.1.1 Presentasjon av lærarane

I forkant av intervju sendte eg lærarane samtykkeskjema, intervjuguide og innkalling til møte over Teams til avtalt tid. Sjølv om eg sendte intervjuguiden på førehand hadde ikkje læraren i Rogaland lese igjennom den før intervjuet tok til. Lengda og detaljane i svara til lærarane kan vera påverka om dei har førebudd seg på intervjuet eller ikkje.

Læraren i Rogaland, Randi, er faglærer på 10.trinn i praktisk-estetiske fag og har tilleggsutdanning i norsk, engelsk og IKT i læring. På ungdomsskulen ho er tilsett arbeidar

elevane med elevbedrift gjennom heile året, i samband med valfaget «utvikling av produkt og tenester». Dette gir elevane moglegheit til å vidareutvikla elevbedrifta si over fleire skuleår, dersom ønskeleg. Randi såg det som naturleg å samarbeida med UE i dette faget, fordi faget mellom anna har som mål å gjera elevane kjent med bedrifter. Ho seier at elevane gjerne skal skapa si eiga bedrift. Alle elevbedriftene Randi har ansvar for er med på fylkesmessa UE Rogaland held kvart år, fortel ho.

Læraren i Østfold, Øyvind, er utdanna allmennlærer, og har vidareutdanna seg med eit 5. studieår som gav tittelen adjunkt med tilleggsutdanning. På ungdomsskulen Øyvind er tilsett arbeidar elevane med elevbedrift i faget «utdanningsval» gjennom store delar av 9.trinn. Dei arbeidar med elevbedrift frå haustferie til påskeferie, og samkøyrer det med kva tid fylkesmessa i regi av UE Østfold vert arrangert. I forkant av fylkesmessa til UE arrangerer skulen hans ei skulemesse for elevbedriftene, kor det vert gjort uttak til fylkesmessa.

Læraren i Innlandet, Inga, har lærarutdanning frå Belgia, og dessutan språkutdanning i svensk, nederlandsk, fransk og norsk. På ungdomsskulen Inga er tilsett arbeidar dei med elevbedrift intensivt i litt over ei skuleveke, med kick-off, førebuing, drift og avvikling. Dei arbeidar med elevbedrift i samband med faget «utdanningsval», som er med på å førebu elevane på val av vidaregåande skule og vidare yrkesliv. Skulen hadde elevbedriftskick-off i regi av UE to skuletimar, så fekk elevane to halve skuledagar kor dei arbeida seg gjennom ei liste med arbeidsoppgåver, og laga ein forretningsplan slik at dei fekk oversikt over kva dei skulle gjera. Vidare dreiv elevane elevbedrift i ei skuleveke, med produksjon og sal. Veka etter hadde elevane ein skuledag til å avvikla bedriftene.

4.1.2 Skrivedugleik

I intervju kjem det fram at elevane skriv ulike typar tekstar under drift av elevbedrift. Først og fremst skriv elevane forretningsplan, eller bedriftskatalog, kor dei skildrar og forklarar kva bedrifta skal gjera, kor dei skal gjera det, kva behov for materiale dei har og plan for innhenting av kapital. I Randi sin klasse legg dei vekt på å grunngi med tekst kvifor dei er nyskapande, kvifor dei er ein sosial entreprenør og liknande. I tillegg utviklar elevane logo, og må skildra og argumentera for vala i prosessen med å laga logoen. Inga fortel at elevane skriv mest faktatekstar, tekstar om erfaringar, og i noko grad appellerer til følelsar hos kunden ved å leggja på dramatikk om det er noko som er dramatisk eller morosamt. Når eg spør

lærarane kva for skriveugleik elevane utviklar gjennom arbeidet med elevbedrift fortel både Inga og Øyvind at det er mykje eigenproduksjon av tekstar i arbeid med elevbedrift. På ei anna side meiner Randi at skriving er den grunnleggjande dugleiken ho legg minst vekt på ved arbeid med elevbedrift.

Inga trekkjer fram ei idémyldringsøving elevane gjennomførte saman med UE. I denne øvinga fekk elevane to ord som dei skulle leggja saman, og vidare fabulere på kva slags produkt eller bedrift det kunne verte.

Til dømes valte nokon is og nokre rose, så vart det isrose. Ja, kva er ei isrose? Og det å tenke kva det kan vera, og korleis det kan utformast, det er kanskje ikkje noko vi gjer vanlegvis. Når vi skriv noko så skal det ha ei meining. Vi skal skrive ein argumenterande tekst, eller ein skjønnlitterær tekst, men her var det liksom nonsense ord, som likevel ikkje var eit nonsense ord, for det kunne bli eit kreativt produkt i ei bedrift. (Inga)

I oppstartfasa av elevbedrift skriv elevane CV og søknad, fortel lærarane. Elevane søker seg til ulike roller i elevbedriftene. Lærarane seier at søknadsskriving krev at elevane tenkjer over kva eigenskapar dei har, og kva som ventes av jobbsøknadssjangeren med form og innhald. «Og vi norsklærarar vart veldig nøgd med dei søknadane. Og for å berre vera for ei veka, og berre for ei midlertidig bedrift, så blei det faktisk veldig gode søknadar», seier Inga om søknadsskrivinga.

Både Inga og Øyvind sine elevar skrivlogg og instruksar med arbeidsoppgåver til bedriftsmedlemmene. Inga fortel at elevane kunne velja å skriva logg i eit fysisk hefte ho hadde delt ut, eller på iPad. Om loggføringa seier Inga:

Nokre har skrive nesten ei dagbok alle desse fem dagane, medan andre har berre fått ned nokre stikkord på eit ark, og det var liksom notatet. Men berre det fungerte så var det poenget med å skrive logg, at det fungerer for deg, og der er vi jo veldig forskjellige. (Inga)

Ved avvikling av elevbedriftene skreiv elevane til Inga ein rapport med utgangspunkt i spørsmål frå ein rapport som ligg på UE sine nettressursar. Rapporten spør mellom anna om elevbedriftene har nådd måla sine, og eventuelt kva slags mål, og om dei kan nemne tre ting som har vore utfordrande med å driva elevbedrift. Inga fortel at dette er ei tekstform dei ikkje har arbeida så mykje med på skulen. Ifølgje Inga vart det ei positiv skriveøving kor elevane utdjupa og forklarte:

Og det overraska meg litt at dei faktisk skreiv såpass mykje på dei ulike punkta. Der kor dei kanskje berre kunna skriva to ord så skreiv dei likevel fleire setningar, gode setningar, argumenterte og forklarte kva dei eigentleg meinte med ting. Så, den rapportskrivninga synes eg kanskje var den skriveaktiviteten, som også vart vurdert i ettertid, som norskmessig vart mest vellykka. (Inga)

Ei anna skriveøving elevane gjer i arbeid med elevbedrift er i sjølve marknadsføringa av bedriftene. Elevane lagar manuskript til Pitch og reklamefilmar, samt reklameplakatar som dei heng rundt på skulen. Elevbedriftene opprettar profilar på dei sosiale media Facebook, Instagram, Tik Tok og Snapchat. Elevane skriv mykje digitalt som følge av at marknadsføringa deira skjer over internett. På den digitale plattform Instagram legg Randi vekt på at det er «viktig å vera kort i innhald og ha konkret innhald.» Vidare seier Inga at elevane kommuniserer skriftleg med kunden ved sal av produktet, avtalar om henting, og eit ønske om tilbakemeldingar for forbetring av produktet eller tenesta: «Er det noko vi må retta opp i?». I tillegg nyttar elevane ulike modalitetar for å laga logo, banner og plakatar til stands, fortel Øyvind. Han tenkjer at å produsera slike tekstar kan vera med på å auka forståinga for multimodale tekstar. Kor mykje nytte ein får av denne skrivninga tenkjer han kjem litt an på kva yrke ein skal inn i, men skrivninga vil uansett ha ein nytteverdi for alle elevane med tanke på skulegang og eksamenar i nær framtid, seier Øyvind.

Ein anna sjanger Randi fortel at elevane får erfaring med i arbeid med elevbedrift er formelle brev til potensielle samarbeidspartnarar. Førespurnadane om samarbeid til bedrifter sendes ofte via e-post, medan nokre elevar vel å skriva på papir og levera fysisk til bedriftene, seier Øyvind. Spesielt når det gjeld marknadsføring og samarbeidspartnarar nyttar Randi ordet profesjonalitet. Ho seier at profesjonalitet og rettskriving ofte heng saman, og at rettskriving, punktum og stor bokstav blir sett på som profesjonelt. Randi legg vekt på at elevane må skilja på kva språk dei nyttar i ulike tekstar, til ulike situasjonar og føremål. Når elevane skal opptre profesjonelt i ei bedrift må dei unngå eit munnleg språk, som ho meiner ungdom ofte har. I tillegg ønsker Randi at elevbedriftene prøver å skaffa samarbeidspartnarar sjølv. Følgeleg har klassen «veldig stort fokus på at de skal framstå ryddig i for eksempel e-postane dei sender ut, opptre konkrete og profesjonelle», seier ho. Vidare seier Randi: «Eg trur absolutt at dei vert medviten på kva det kan gjera av forskjell, korleis du vert oppfatta, seriøst, useriøst, i samband med for eksempel samarbeidspartnarar». Ho legg til at profesjonalitet ikkje aleine handlar om å ha lite skrivefeil, men at det handlar om måten ein uttrykker seg på. Randi seier at elevane, gjennom engasjement, viser at

det er noko dei faktisk har lyst til å få til. Dei har lyst på ein samarbeidspartnar, dei har lyst på ein sponsor. Og då nyttar det ikkje å ha ein undertone, det nyttar ikkje å ha ein sjølvfølge om at jojo, gi til oss. Dei skal vera litt audmjuke, liksom ha fokus på korleis ein opptre, og at dei skjønner kva å vera profesjonell er då. (Randi)

Også Øyvind meiner elevane har eit mindre munnleg språk, og er meir formelle og seriøse i tekstane, både søknadane og e-postane, som dei skriv i arbeid med elevbedrift. Øyvind trur elevane vert meir engasjert i tekstane sine fordi det omhandlar dei sjølv, og fordi elevane opplev ei eiga vinning av å skaffa seg ein samarbeidspartnar. «Så eg trur motivasjonen ligg litt der at skriv vi denne her fint så kan vi kanskje få eit ja», seier Øyvind. Han tenkjer at føremålet for skrivinga, som kan gi elevane ei eiga vinning, aukar medvite og motivasjonen for rettskriving, og skapar eit ønske om at tekstane skal sjå «ordentlege ut». Med eit ordentleg uttrykk i tekstane legg Øyvind at setningane er meiningsberande, rettskriving som at doble konsonantar stemmer og at elevane er opptekne av at andre les over tekstane deira før dei publiserer eller sender til mottakar.

4.1.3 Lesedugleik

I intervjuet med Randi kjem det fram at ho «drillar» elevane i lesing av den type tekstar ho tenkjer dei kjem til å møte seinare i livet. Ho tenkjer det er viktig at elevane forstår brukarretteleingar, kan lesa logg og kan lesa informasjonsskriv: «Det er viktig at dei er kjent med tekst, sjølv om det er eit praktisk fag». Inga fortel at elevane les «veldig mykje, litt avhengig av kva bedrift dei hadde». Elevane les til dømes instruksjonar for å kunna nytta maskinar for å kløyve ved og bakeoppskrifter for å kunna laga mat frå ulike land: «Så det er jo ein god del lesing for å finna ut kva produkt dei skal satse på, korleis skal vi gjera det, korleis er instruksjonar for å gjera det. Som ikkje er bokrelatert då, men som likevel er leserelatert», seier Inga. Om slike tekstar seier Inga: «Arbeidsrelaterte tekstar då, som dei vanlegvis ikkje har i ei norskbok, som dei måtte finna rundt omkring på den plassen som var relevant for dei».

I intervjuet vert det nemnt ulike typar tekstar som elevane les i arbeid med elevbedrift. Øyvind fortel at elevane les instruksjonar, for å finna ut kva dei skal gjera for å driva elevbedrift, samt skriv dei instruksar til kvarandre for kva dei skal gjera innover i bedrifta. Vidare les elevane seg opp på personlege eigenskapar med tanke på søknad til roller i ei elevbedrift, i tillegg les leiaren i elevbedrifta søknadane til medelevane. For dei elevbedriftene det er aktuelt med økonomi så les dei seg opp på tal, statistikk og føring av rekneskap, seier Øyvind. Inga fortel

at elevane lærte om berekraftsmåla til FN i samfunnsfaget, mellom anna ved å lesa i samfunnsfagboka. Lærarkollegane til Inga såg det som føremålstenleg å læra elevane om berekraft i førearbeidet fordi dei berre hadde ei veke med elevbedrift, og ville nytta mest mogleg tid til sjølv driften av elevbedrift. Ein anna tekst elevane les i arbeid med elevbedrift er i høve marknadsføringa på sosiale medium. Elevane skriv, men må også lesa, til dømes kundebestillingar og tilbakemeldingar frå kundar. «Altså den her kommunikasjonen begge vegar krev jo mykje både lesedugleik og skrivedugleik», seier Inga.

Alle dei tre lærarane seier at nettsida til UE vert lese nøye og mange gongar av elevane deira. Elevane til Øyvind les nokre gongar ressursida aleine, medan andre gongar les dei sida saman i klassen. Elevane nyttar ressursida for Elevbedrift både for å sjå kor dei er i prosessen av driften av elevbedrift, og for å få informasjon: «No er me her, då kan vi finne informasjon om det er», seier Øyvind. I tillegg les elevane ressursida for å læra om kva dei ulike rollene i ei elevbedrift går ut på, til dømes kva som vert forventa av ein dagleg leiar eller marknadsføringssjef. I forkant av fylkesmessa konsentrerer elevbedriftene seg om å gjera seg klar til messa. Då førebur dei seg til messa ved å lesa på UE sine nettstadar. UE publiserer mykje informasjon elevane må lesa, til dømes kriterium for konkurransar elevbedriftene skal delta i, seier Randi. Inga legg til at både tekstane på UE sine nettstadar, og instruksjonar, er ein anna tekst enn elevane gjerne les i vanlege bøker, og at nokre elevar synes det var litt rart i starten. «Det er ikkje ein fast tekst, dei må verkeleg lesa på andre måtar for å få dekkja det informasjonsbehovet som dei har då», seier Inga. At ressursida for Elevbedrift er sterkt visuell vert skildra som «ei spesiell styrking» av Randi. Særleg fordi Randi har mange elevar med særskilt norsk opplæring. Visualiseringa, i form av bilete, illustrasjonar og videoar, er ein viktig ressurs når elevane møter ord og omgrep dei ikkje forstår, meiner ho.

Lærarane er samde om at den form for lesing som dei trenar på i arbeid med elevbedrift er noko elevane vil møte seinare i livet. Randi legg vekt på at elevane les autentiske tekstar som elevbedrift. Øyvind kjem med døme på skjemautfylling som krev at elevane skriv, men også les for å forstå kva dei skal skriva, og kor. «Det møter du jo stadig vekk, anten du skal inn i helsevesenet, eller kva slags system du går inn i som vaksen og må oppgje personalia og andre opplysningar om deg sjølv då, eller der du arbeidar, eller kva som helst», seier Øyvind.

4.1.4 Munnleg dugleik

Du får trening i å argumentera, du får trening i å debattera, du får trening i å leggja fram, du får trening i å samtala. Altså, det er alt altså. Akkurat munnleg dugleik, å kommunisera på ein sakleg måte, er litt viktig då. (Øyvind)

Øyvind meiner elevane får så mykje øving i munnleg aktivitet gjennom arbeid med elevbedrift at eg likegodt kunne snudd spørsmålet til «kva er det elevane ikkje får trening i?» Han fortel at mykje av det dei arbeidar med i elevbedrift, og korleis dei arbeidar, utviklar munnleg dugleik generelt sett.

Alle tre lærarane seier at elevane får god øving i kommunikasjon, både kommunikasjon innover i bedrifta, men også ved å kommunisera med arbeidspartnarar, jury og kundar. Elevane øver på å samtala sakleg og ordentleg til andre medlemmer i elevbedrifta. Elevbedriftene har møter i bedrifta når dei til dømes skal utvikla eit nytt produkt. «Då må dei jo reflektera over kva dei har, dei må gjerne skapa marknadsundersøkingar, og tenkja gjennom gode spørsmål som marknadsundersøkingar skal få noko ut av», seier Randi. I samtalar i elevbedriftene kan det kome usemje. Då seier Øyvind at han rettleiar elevane slik at samtalen vert ei god munnleg trening. Om kommunikasjonen mellom elevane i ei elevbedrift seier Inga:

Den type kommunikasjon er kanskje ikkje noko vi øver så mange timer kvar dag på ein skule. Dei sit jo ofte bak kvar sin pult og gjer det dei har fått delt ut. Så den munnlege aktiviteten blir jo mykje meir elevane seg i mellom, enn det det gjerne er ein vanleg skuledag. (Inga)

Kommunikasjon med kundar er heller ikkje noko elevane vanlegvis øver på i skulesamanheng, seier Inga. Lærarane fortel at elevbedriftene har munnleg utsal på skule, i gata og ut i butikk. Inga seier følgande om utsal til kundar: «Då må dei ta kontakt med ukjente personar, vera høflege, det med pengar, det med vippsing, alle desse tinga som på ein måte er kommunikasjonsmoglegheiter som dei kan trenar på i ein sånn samanheng». I intervjuet fremjar Inga ein usemje som oppstod mellom ei elevbedrift og ein kunde. Elevbedrifta kom ti minuttar for seint til avtalt tid for å møta ein kunde. Dette reagerte kunden på, vart sur og misnøgd, og argumenterte med at det var minus 20 grader celsius ute. I etterkant av denne episoden reflekterte elevane over korleis dei handterte situasjonen. «I ei bedrift har ein ikkje lov å verte sint, då er det kunden som alltid skal ha rett, då skal ein berre smile og prøve å

finne ei best mogleg løysning for kunden», seier Inga. Ho skildrar denne episoden som ei bratt læringskurve for elevane.

Randi fremjar lytting som ein viktig del av kommunikasjonen. Ho fortel at den bedrifta som skil seg spesielt ut også er flinke til å lytta til kvarandre, og ta det som kjem opp i samtalen seriøst. Øyvind tenkjer lytting er ein eigenskap som kan trenast opp til ein viss grad, fordi han tenkjer at personlegdom og verdiane til elevane også spelar inn på kor gode elevane er til å lytta. Øyvind meiner at ikkje alle har evna til å lytta, men på ei anna side kan samarbeid i elevbedrifta ha utvikla dei til betre lyttarar: «Men når det er sagt så kan det jo henda nokre er blitt ein betre lyttar av å måtte samarbeide her, det nektar eg ikkje for», seier Øyvind.

Inga tenkjer elevane får prøvd seg på munnleg aktivitet som dei elles ikkje får gjort i klassesamanheng, og trekk fram eit døme om to elevar som skulle halda presentasjon under kommunestyremøte. «Det er jo litt tøft at nokon, så klart frivillig, melder seg til å ta den utfordringa og gå å snakka for heilt ukjente politikarar», seier Inga. Samstundes er det munnlege arbeidet i elevbedrift meir reelt, meiner Inga: «Dei skulepresentasjonane som vi vurderer eleven sin munnleg dugleik på er jo ofte litt oppkonstruert, samanlikna med for eksempel kundar eller i ei elevbedrift».

I intervjuet kjem det fram at elevane får god øving i å tala føre andre menneske, som å halda presentasjonar framfor jury på skulemesse og fylkesmesse. Randi seier dette er noko dei øver på i undervisninga:

Der skal dei jo møte jury, og der er det viktig at alle i bedrifta skjønner kva bedrifta går ut på, konseptet deira, så dei øver i form av presentasjonar i sånne obligatoriske oppgåver som er i løpet av skuleåret. (Randi)

Elevane til Øyvind har hatt fire presentasjonar i løpet av arbeidet med elevbedrift, så langt i år. Dei to første presentasjonane var i oppstartfasa, på individnivå, for å idémyldra, bli inspirerte av kvarandre og få folk til å søkja seg til elevbedrifta si. «Så det var føremålet då, å få folk til å søkja jobb til sin idé», seier Øyvind. Den tredje presentasjonen var under det dei kalla «gründeridol» kor elevane presenterte idéen og logoen sin for ein jury. Den siste presentasjonen elevane hadde var under skulemessa. På skulemessa presenterte elevane elevbedrifta si og arbeidet sitt for besøkande. Under skulemessa vart det også gjort uttak til fylkesmessa som er i regi av UE Østfold. Om fylkesmessa seier Øyvind: «Det er liksom den

som heng litt høgt då, for nokon.» Ifølge Øyvind tok elevane presentasjonane ganske seriøst: «Dei har øvd på desse presentasjonane ganske mykje, eigentleg.»

Inga fremjar korleis elevane har ei anna tilnærming til kundane, sjølv om kunden er familiær. Ho skildrar tilnærminga litt meir profesjonell. «Kundar det var kundar, det var ikkje mor og far. Litt meir profesjonell tilnærming til måten dei snakka på og måten dei oppførte seg mot desse kundane», seier Inga. Også ifølge Randi har elevane ei meir profesjonell haldning, spesielt på messa, kontra kva dei har i klasserommet. Med profesjonell haldning meiner ho at elevane er seriøse, «skjerpa» og meir medvitne på ordval. Randi fortel at i klasserommet kan elevane diskutera, ting kan vera morosamt og dei har ei meir avslappa stemning: «Kanskje litt sånn småspydige ord og sånn kan vera kult og liksom ungdomleg i klasserommet, men som vi kanskje legg igjen i klasserommet når vi skal ut i det ordentlege liv.» Randi seier elevane skal bli medvitne på kva slags haldning dei skal ha som profesjonelle bedriftsmedlem, samstundes som det er rom for å vera seg sjølv. «Det å skilja mellom å vera profesjonell, og å vera seg sjølv. Eller dei kan jo vera seg sjølv, for all del, men det er ofte greitt å ha ein litt profesjonell føring i arbeidslivet», fortel Randi.

I intervjuet med Øyvind kjem det fram at det er varierende kvalitet i kva grad elevane nytta stemma og kroppsspråket sitt under presentasjonar. Han fortel at dei gruppene som skil seg ut positivt kjenneteiknast av at dei arbeidar med å stå relativt stille og samla, forklarar aktivt, tydleg og presist, har augekontakt med publikum, og viser engasjement for deira arbeid og deira produkt. Medan dei elevane som ikkje heilt meistarar det er meir urolege, vandrar rundt, forklarar med få ord og utdjupar ikkje kva deira produkt eller idé er, fortel han. Øyvind er tydeleg på at den munnlege aktiviteten elevane får øving i, i arbeid med elevbedrift, er noko dei vil få nytte av seinare i livet. Til dømes vil elevane få gleda av den munnlege dugleiken i eit kvart jobbintervju i framtida, meiner han.

4.1.5 Digital dugleik

Når eg spør Inga om elevane nyttar digitale verktøy i arbeid med elevbedrift svarar ho klart og tydleg «oh yes» og ler. Øyvind på si side, seier at elevbedriftsarbeidet og produktet hadde blitt meir omstendeleg og keisamt utan dei digitale verktøya. Randi meiner digital dugleik er alfa omega for bedrifter og seier: «du kjem nesten ikkje utanom eit yrke som ikkje skal handtera

digital dugleik. Så det, for meg, er det eit stort fokus, og eit viktig fokus at dei får grei opplæring i».

Under dugleiken lesing kom det fram at elevane les mykje digitalt, til dømes på nettsida til UE. Medan under dugleiken skriving kom det fram at elevane skriv mykje digitalt, som Inga sin klasse som skriv logg på iPad. Ved produsering av logo fortel Øyvind at elevane kan velja mellom å teikna på papir eller laga den digitalt, og ifølge Øyvind vel veldig mange elevar å laga den digitalt. I tillegg produserer elevane reklamefilm kor dei filmar med telefonen og redigerer sjølve.

Elevbedriftene som Øyvind har ansvar for loggfører kva dei har gjort i kvar arbeidsøkt i OneNote. I OneNote ligg også stillingsinstrukser og anna relevant informasjon for drift av elevbedrift, seier han. I obligatoriske oppgåver som Randi deler ut, som bedriftskatalogen, får elevane fritt velja kva digitalt verktøy dei tenkjer er mest føremålstenleg å nytta. Til dømes om dei ønsker å nytta PowerPoint eller Word. Randi fortel at det då handlar det om å bli kjent med Word, ved å til dømes laga oversiktlege skjema og inndeling. «Dei vert jo kjent med å skriva eit dokument, som eg trur er kjempe viktig. For i mange yrker må ein jo ha den opplæringa», seier Randi.

Alle lærarane fortel at elevane lagar heimeside, og nyttar dei sosiale media Facebook, Instagram, Snapchat og Tik Tok flittig for å marknadsføra bedrifta si. Randi meiner det er viktig at elevane handterer sosiale medium, og vert kjent med korleis ein opptre i sosiale medium som ei bedrift. «Det òg er forskjell på bedrift og privat, at dei klarer å skilje dei to», fortel ho. Ho fremjar at elevane får opplæring i kritisk kjeldebruk, rett bruk i sosiale medium, personvern, lisensar og rettigheter. «Det er kjempe viktig i jobbsamheng», seier Randi.

Ifølge Inga opplevde nokre elevar at å nytta sosiale medium som ei bedrift var overveldande og ein stressfaktor, sjølv om dei er på mange digitale plattformer på fritida. «Dei var litt redde for om dei hadde gått glipp av ei bestilling, eller om dei hadde oversett ei bestilling, eller ikkje sett ein kommentar». Ho trur denne erfaringa var nyttig, og førte til at elevane reflekterte over om ein eigentleg treng å vera på så mange sosiale medium generelt. På ei anna side opplevde nokre elevbedrifter at sosiale medium ikkje fungerte for deira konsept i det heile. Inga fortel at dei opplevde at sosiale medium som marknadsføringskanal fungerte

betre for dei elevbedriftene som selte varer, enn tenester. Dei som solgte tenester «måtte faktisk gå meir fysisk til verkst og leggja lappar i postkasser, til dømes», fortel Inga.

Inga meiner den hyppige bruken av sosiale medium som marknadsføringskanal kan ha gjort elevane meir medvitne på nettdeling og gitt dei større dømmekraft. «Dei er veldig flinke på digitale medium, men kanskje dei har auka medviten av kva kan vi dele, kor skal vi dela, korleis skal vi sikra oss», seier Inga. Også Øyvind meiner elevane har blitt meir medvitne på nettdeling: «Kanskje det ikkje er alt eg burde dela». Til dømes uttrykte mange elevar klart og tydleg at dei ikkje ville publisera reklamepitchen sin offentleg på YouTube. Då lærte elevane korleis dei kunne publisera film på YouTube med privat delingslenkje, fortel han.

Ifølge Inga vert elevane medvitne på biletbruk og opphavsrett, likevel var det ulik praktisering når det gjaldt utvikling av logo med tanke på opphavsrett: «Om dei berre brukte ein logo og skreiv på eit anna namn, eller om dei då oppgav namnet til den som faktisk hadde laga logoen frå før då.» Også Øyvind uttrykker eit ønske om at elevane vart enda meir medvitne på kjeldetilvising og opphavsrett under arbeidet med elevbedrift. «Det er fort gjort å på ein måte nytta andre logoar og så vidare». Vidare kjem det fram at elevane får eit «solid trekk av jury» om ein ikkje har ein tydleg eigenprodusert logo, og denne tilbakemeldinga meiner Øyvind kan bidra til at elevane vert meir medvitne på opphavsrett.

Når det gjeld kjeldetilvising skriv elevane om eigne idéar og produkt, og ikkje noko ferdigprodusert som dei kan finne på internett. Sjølv om kjeldetilvising er eit aktuelt tema i arbeid med elevbedrift, tenkjer Øyvind at det ikkje vert ei like aktuell problemstilling fordi elevane produsera mykje sjølv:

Arbeidsinstrukser og skildringar av kva bedrifta di gjer er jo noko dei eig sjølv. Det er ikkje noko som står på nettet ein stad kva dei grasklyppargutane gjer for noko. Det vert ein aktuell problemstilling sjølvst, men kanskje ikkje så aktuell som det faktisk er, kor dei skal skriva ein tekst i norskfaget, då, kor dei kan gå inn på ein Chat GPT, eller ein anna variant då, for å få ein ferdig tekst, då. (Øyvind)

Kommunen i Innlandet har ei lokal næringsliv-side kor alle bedrifter kan leggja ved link til bedriftssidene sine. Inga fortel at elevbedriftene la ved link til sine sosiale medium på denne sida, og på den måten nådde elevbedriftene eit stort publikum. «Så det er klart at du når fort kundar om du nyttar dei digitale plattformene på ein riktig måte», seier Inga. Ho meiner digitale verktøy er kome for å bli. Gjennom å driva elevbedrift, og marknadsføring på ulike

sosiale medium, får elevane øving i kva som fenger kundane, «og det trur eg er god kunnskap å ha med seg uansett om de skal driva med bedrift i framtida eller ikkje», seier Inga.

4.2 Presentasjon av funn i refleksjonsnotat frå elevar i Smoothies

I presentasjonen av funn frå dei digitale refleksjonsnotata frå elevane i Smoothies kategoriserer eg dei skriftlege refleksjonane etter same kategoriar som i analysen av intervju: skrivedugleik, lesedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik. Elevane i Smoothies fekk utdelt det digitale refleksjonsnotatet via deira ansvarlege lærar for elevbedrift, Randi. Elevane valte å svara samla som ei elevbedrift, men nytta likevel 1.person eintal <jeg> i refleksjonsnotatet. Grunnen til at dei valte å svara i eg-person, sjølv om dei svara saman som ei gruppe, kan vera fordi spørsmåla i refleksjonsnotatet er retta mot ein person: «Spørsmål om kva **du** har lært i elevbedrifta» og ikkje «spørsmål om kva **dykk** har lært i elevbedrifta», fordi eg ved utarbeidinga av refleksjonsnotatet tenkte elevane skulle svara ein og ein. I det vidare vel eg å attgje sitata ordrett slik elevane svara i refleksjonsnotatet.

4.2.1 Presentasjon av elevbedrifta Smoothies

Elevbedrifta Smoothies består av fire elevar som går i 10.klasse i Rogaland. Dei oppretta bedrifta i 9.klasse med ein forretningsidé om å selja sunne Smoothies. I 10.klasse vidareutvikla dei konseptet, med nytt namn og ny logo, og no sel dei også smoothies-is og acai-bowls. Elevane driv elevbedrift i valfaget «utvikling av produkt og tenester» med ansvarleg lærar Randi, i samarbeid med UE sitt program om Elevbedrift.

4.2.2 Skrivedugleik

I refleksjonsnotatet spør eg på kva måte elevane tenkjer dei er meir klar for arbeidslivet etter arbeid med elevbedrift. Då svara dei: «Jeg synes at det med Elevbedrift har hjulpet meg mye mer enn det jeg noen gang hadde sett for meg. Det har påvirket meg på måter jeg har merket og ikke merket». På spørsmålet om dei tenkte over at dei nytta kompetansar frå norskfaget, som skriving, lesing, munnleg- og digital kompetanse i arbeid med elevbedrifta svara elevane «Ja, jeg har brukt det, mye mer en det jeg trodde». I tillegg utdjupa dei ved å forklara på kva måte dei tenkjer dei nytta dei norskfaglege kompetansane:

Vi trenger bra skriving til for eksempel presentasjonene eller når vi snakker med juryene på messen. Vi trenger og til å være god til å skrive, snakke og bruke digitale verktøy for å snakke med følgere på instagram eller i virkeligheten.

I refleksjonsnotatet kjem det fram at elevane har lært mange ulike måtar å skriva på i arbeidet med elevbedrift: «Noen ganger må du kanskje ikke skrive masse for å få poenget ditt fram.» Elevane fortel at dei har skrive mange ulike søknader til bedrifter om samarbeidsprosjekt. Når det gjeld søknadar skriv dei: «Det med søknader har hjulpet oss masse med å skrive bedre søknader og jeg er sikker alle 3 kommer til å få nytte av det senere i livet.» Vidare kjem det fram at elevane kommuniserer skriftleg med kundar, elevar, lærarar og andre elevbedrifter på det sosiale mediet Instagram.

4.2.3 Lesedugleik

Når det gjeld lesing reflekterer ikkje elevane noko særleg over kva tekstar dei har lese i arbeid med elevbedrift. Eit døme dei kjem med er at dei har lese elevbedrifta sine egne tekstar, som PowerPoint-presentasjonar som vart sendt inn til messer. Vidare fortel elevane at denne lesinga gjorde dei merksame på egne skrivefeil som dei skildrar som enkle feil: «Når jeg leste på de PowerPointsene så jeg mange enkle feil vi gjorde, blant annet "får" istedenfor "for" dette var vanlig feil i Instagramen vår og.»

4.2.4 Munnleg dugleik

Vi liker å snakke med flere folk om bedriften og samtidig få feedback da det er bra å få ulike synsvinkler i bedriften. Dette gjør at vi kan være en bedrift som passer for flere folk. Vi har blant annet snakket med lærere, elever og andre bedrifter.

I refleksjonsnotatet skriv elevane at noko av det som er kjekt med å driva eiga bedrift er å snakka med nye folk, og danna nye samarbeid. I tillegg reflekterer elevane over at elevbedriftsarbeidet har utvikla deira munnlege dugleik, som har ført til at dei vart meir sjølvsikre:

Jeg føler meg mye mer sikker å snakke med nye folk på grunn av alt den tiden vi bruker med å snakke med folk om for eksempel bedriften. Jeg mener selv jeg kunne aldri vært så sikker viss jeg ikke hadde bedriften.

Vidare fortel elevane om ei erfaring som gav dei meistringsfølelse. Elevane tala for rektorar i Rogaland om elevbedrifta si. Elevane skriv at dei tek med seg kunnskapen og erfaringen vidare i livet: «Dette mener jeg kan hjelpe oss i fremtiden med å være i møter foran viktige folk og holde tale.»

Elevane fremjar ein nyleg diskusjon innover i elevbedrifta. Då elevbedrifta skulle produsera si eiga reklamefilm trengte dei ei talestemme. Elevane skriv at val av riktig stemme vart grundig diskutert i bedrifta, og det var usemje om kven, og kor mange, stemmer dei skulle ha i reklamefilmen. Elevbedrifta enda opp med å be om opptak av tale frå to personar som peika seg ut. I etterkant kunne elevbedrifta høyre grundig igjennom, og diskutere vidare kven dei skulle velja, ut i frå opptaket. «Etter det hørte vi grundig gjennom også mente jeg at stemme nr1 var litt mørkere og passet mer svarte ting som for eksempel kaffe, mens stemme 2 var veldig frisk og passet mye mer vår idé med smoothies», skriv elevane.

4.2.5 Digital dugleik

På spørsmåla om elevane har nytta digitale verktøy i arbeid med elevbedrifta legg elevane mest vekt på det sosiale mediet Instagram, og noko vekt på PowerPoint-presentasjonane som dei sender inn til messa. «Vi trenger [...] og bruke digitale verktøy for å snakke med følgere på instagram eller i virkeligheten». Det kjem fram at elevbedrifta særleg har nytta Instagram som verktøy. Elevane ser på det sosiale mediet Instagram og digitale marknadsundersøkingar som sine viktigaste plattformer å kommunisera med kundane på, både for å finna ut kva folk synes om produkta deira, samt for å møte kundane sine med riktig prising av produkta. «Før så tokk vi bestillinger fra instagram men det gjør vi ikke lenger. Nå bruker vi den for å oppdatere følgere på hvordan vi arbeider med å utvikla bedriften og snakke med andre bedrifter med feedback om bedriften vår.» Elevane skriv at dei var godt kjent med instagrammediet frå før, men i arbeid med elevbedrifta har elevane fått kunnskap om korleis dei kan nytta Instagram som verktøy som ei bedrift: «[...] jeg har lært hvordan jeg kan bruke Instagram til å promotere en bedrift». Elevane uttrykkjer at dei har blitt betre til å handtera digitale verktøy gjennom arbeid med elevbedrift. «Vi har blitt mye bedre med digitale verktøy siden vi begynte med bedriften men vi har fortsatt masse å lære før vi avslutter med bedriften», skriv elevane.

4.3 Analyse og drøfting av dokumenta til Smoothies

I det følgande analyserer eg kva skrivekompetanse og digital kompetanse elevbedrifta Smoothies viser i dokumenta sine, i dette høve bedrifta sin bedriftskatalog og postar frå instagramprofil. Eg analyserer dokumenta for få meir inngående informasjon kring kva skrivedugleik og digital dugleik elevane viser for å svara på forskingsspørsmåla mine «korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skrivning gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?» og «korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik

gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?» Eg vurderer korleis skrivedugleik og digital dugleik kjem fram i dokumenta saman fordi dokumenta eg analyserer er digitale, multimodale tekstar. Til forskjell frå dei to føregåande delkapitla, som presenterer funn i intervju og refleksjonsnotat, analyserer eg dokumenta saman med drøfting for å unngå gjentaking i drøftingsdelen. Eg vil kontinuerleg diskutera funna saman med teori om literacy, skrivedugleik, digital dugleik og retorikk som vart presentert i kapittel to. Følgeleg vil eg i kapittel fem, drøfting, få meir plass til å samanlikna utsegna frå lærarane og skriftlege refleksjonar frå elevane saman med det elevane viser av skrivedugleik og digital dugleik i dokumenta sine.

4.3.1 Presentasjon av bedriftskatalog

Elevbedriftene frå Galtvort skule i Rogaland fekk i oppgåva av Randi å laga ein bedriftskatalog for elevbedrifta deira. Katalogen skulle ha den eigenproduserte logoen og namnet på elevbedrifta som framside. Vidare i oppgåveteksten står det:

I katalogen skal det komme strukturert og klart frem hva deres bedrift/ konsept er. Hvorfor har dere valgt akkurat dette temaet? Hvorfor manglet Rogaland/ Norge/ Verden akkurat dette tilbudet? Heftet skal inneholde foto og ha en estetisk mening med fargebruk. Videre skal det komme strukturert og klart frem en budsjett-del. Deretter en markedsføringsdel. Budsjettet tar for seg estimerte eller faktiske kostnader for bedriften. Her kan XI-skjemaer limes inn i tillegg til tekst. En markedsføringsdel tar for seg hvordan dere fronter bedriften, bruker Instagram, reklameplakater og trekker kunder. Her forventer jeg bilder av både insta-feed, reklameplakater o.l. som dere har brukt for å fremme bedriften deres. (Oppgåvetekst frå lærar Randi)

Vurderingskriterium for bedriftskatalogen la vekt på ryddig framstilling, strukturert informasjon, tydeleg konsept og estetikk. Katalogen hadde krav om minimum fem sider og minimum 500 ord. Den skulle skrivast ut og leverast i ei plastmappe for å setjast karakter på. I tillegg skulle elevbedriftene som skulle delta på fylkesmessa for elevbedrifter leggja bedriftskatalogen ved standen til elevbedrifta si.

4.3.2 Presentasjon av instagramprofil

Smoothies har oppretta ein profil for elevbedrifta på det sosiale mediet Instagram under namnet smoothies_eb. Profilen er truleg oppretta med føremål om å marknadsføra elevbedrifta. I skrivande stund har elevane publisert 23 postar på Instagram. To av postane er videoar, og dei resterande postane er bilete. I tillegg har elevbedrifta publisert fleire postar ved å nytta funksjonen «stories». Stories-funksjonen gjer det mogleg å publisera postar som

forsvinn etter 24 timar, med mindre ein lagrar storien øvst på profilen under det ein kallar «høgdepunkt». Elevbedrifta har lagra fleire stories under høgdepunkt som dei mellom anna har kalla «Behind the scenes», «Q & A» og «Messe 2022».

4.3.3 Analyse og drøfting av skrivekompetanse og digital kompetanse i bedriftskatalog

Bedriftskatalogen til elevbedrifta Smoothies er samansett av ni sider, inkludert framside, kor elevane tek for seg eit tema på kvar side: «VERDEN TRENGER OSS!!», «Budsjett», «Markedsføring», «Instagram», «Bærekraftig og Miljøvennlig Bedrift», «Våre medlemmer / Samarbeid» og «Framtidige ideer» (vedlegg 7). Bedriftskatalogen er komponert på ein føremålstenleg og gjennomtenkt måte. Til dømes er det passande at elevane presenterer elevbedrifta på første side av bedriftskatalogen med informasjon om elevbedrifta med talet på medlemmer, tilhøyrande skule, målet med elevbedrifta og kort om idéutvikling og startfasen for bedrifta. Eit anna døme er at sida som omhandlar instagramprofilen til elevbedrifta kjem like etter sida med overskrifta marknadsføring, kor vi kan lesa om elevane sin aktive nytte av Instagram som marknadsføringsstrategi. Likevel er ikkje alt i katalogen like godt disponert. Eg opplever nokre tema som meir tilfeldig plassert. Til dømes kjem ikkje tema «Verden trenger oss!!» og tema «Bærekraftig og Miljøvennleg Bedrift» like etter kvarandre. Eit anna døme er at budsjett delen kjem på side tre, medan sida med informasjon om medlemmene kjem på side åtte. Informasjon om medlemmene kunne gjerne kome tidlegare for meir flyt i leseopplevinga.

Framsida av katalogen er dekkja av logoen, som dessutan inneheld namnet på bedrifta. Logoen er laga digitalt. Den er innbydande, illustrerande og velutforma med føremålstenleg nytte av fargar. Ved å sjå på logoen er det lett å tenkja at elevane sel smoothies, fordi bokstavane i namnet på bedrifta er forma som ein kopp, samt er det teikna eit plastlokk og grått sugerøyr ovanfor bokstavane (vedlegg 7). Dei doble, leikne bokstavane i logoen er farga gul, oransje og raud, som er typiske fargar for smoothie. Her viser elevane korleis dei meistrar å nytta digitale verktøy for å setja saman multimodale element for å skapa meining på nye måtar, i samsvar med teori om multimodal tekstkompetanse (Sjøhelle, 2010). Elevane utnyttar potensiale som ligg i teknologiutviklinga, tek omsyn til føremål og funksjon for logoen, og vurderer på ein god måte kva modalitetar som er føremålstenlege å nytta for å laga logoen.

Elevane presenterer produktet tydeleg måte ved å forklara idéutviklinga, informasjon om produktet, kva som er unikt med deira idé og kva som er føremålet med produktet på første side: «Helet (sic) målet med bedriften vår er å få folk til å drikke sunnere drikker i stedet for å drikke usunne drikker, for eksempel energidrikk og andre sukker relaterte drikker.» Som eg viste i teorikapitelet handlar skrivedugleik mellom anna om ta del i ulike språkverder, med sine tema, sine sjangrar, fagspråk og uttrykksmåtar (Smidt, 2011). I katalogen meistrar elevane skriftspråket, kor alle tema og innhald i bedriftskatalogen er relevant for det å driva elevbedrift, og ikkje minst deira konsept om å selja sunne smoothiar i ulike smakar. Til dømes får lesaren ei oversikt over marknadsstrategien kor elevane fortel at dei har trekt kundar på ein effektiv måte ved å henga opp plakatar på skulen, snakka i høgtalarane på skulen og at instagramprofilen er ein av dei største plattformene for marknadsføringa deira. Dei argumenterer for valet av utsalsplass slik: «Det er en plass der de har det gøy og snakker sammen. Kantinen har alltid vært plassen der alle alle kan ha det gøy.» I tillegg argumenterer elevane for valet om Instagram som nyttig medium for marknadsføring ved å seia at Instagram er ei «effektiv side til å svare på ting folk lure på». Val av Instagram som medium fungerer godt, og dessutan viser dei digital dømmekraft på val av marknadsføringsplattform fordi Instagram er ein vanleg digital plattform å nytta for bedrifter i dagens digitaliserte samfunn.

Vidare i bedriftskatalogen viser elevane til konkrete berekraftsmål dei har jobba med i bedrifta. Dei argumenterer for ansvarleg forbruk og produksjon: «ved å kjøpe resirkulerte kopper og resirkulering av plast» og skriv at dei arbeidar med på berekraftsmålet om likestilling mellom kjønn: «Ved å behandle alle kundene vår likt, uansett kjønn, gjør vi kundene vår trygge.» Vi får også innsyn i rollefordelinga i elevbedrifta og ei kort forklaring om korleis deira samarbeid har fungert i noko grad: «Vi deler alltid oppgavene likt på alle 4 medlemmene og hjelper hverandre om noen trenger hjelp. Dette har ledet til godt samarbeid og god orden på oppgaver og innsats.» Likevel kunne det vore føremålstenleg for lesar å få meir inngåande informasjon om medlemmene i elevbedrifta, og deira samarbeid både innover og utover i bedrifta, særleg fordi dette er ein katalog for ei elevbedrift.

Heile katalogen er ein godt gjennomarbeida tekst kor elevane viser god og variert tekstkompetanse. Under digital dugleik for norskfaget heiter det at elevane skal nytta digitale verktøy på ein kreativ måte for å skapa samansette tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019). Elevane nytta eit digitalt skriveprogram, som Word, for å laga bedriftskatalogen. Dei har

skapt ein samansett tekst på ein kreativ måte for å formidla budskapet sitt, ved å midstilla teksten og nytta ulike modalitetar som fotografiar, illustrasjon, skjermdump og tabell med tall, og på den måten viser dei god forståing for samansett tekst. Ein slik bedriftskatalog krev at elevar nyttar ulike modalitetar, fordi den skal bli lese med ein sekundær funksjon for å læra noko om bedrifta, fordi som ein kan lesa i teoridelen er slike tekstar ofte multimodale (Kulbrandstad, 2022). At bedriftskatalogen er ein samansett tekst er ein del av føringane i oppgåveteksten kor Randi legg vekt på at heftet skal innehalde til dømes foto. Dessutan kjem ho med forslag til kva elevane kan leggja med i katalogen, som Excel-skjema av økonomien, skjermdump av Instagram-feed og reklameplakatar. Katalogen er forståeleg og strukturert framstilt som gjer det enkelt for lesar å orientera seg og forstå innhaldet. Sjølv oppsettet kommuniserer godt, og teksten i bedriftskatalogen til Smoothies er for det meste midtstilt med store fontar. På den måten understrekar elevane at katalogen ikkje er ein akademisk tekst, men ein bedriftskatalog med friare rammer. Dei strukturerer dei ulike tema i katalogen ved å markera nytt tema med ny side og grafisk store overskrifter. Samt er bileta i bedriftskatalogen plassert på ein gunstig og variert måte, både til høgre for teksten, og øvst og nedst på sida.

Dei ulike modalitetane og verbalteksten samspekar godt, kor bileta forankrar verbalteksten i stor grad. Til dømes er det bilete av kantina då elevane argumenterer for kvifor dei valte kantina som utsalsplass. På ei anna side kunne det i tillegg vore interessant for lesaren og sett bilete av til dømes reklameplakatane som elevbedrifta hang rundt på skulen, som vi kan lesa om på same side. Til tross for at elevbedrifta har nytta ein illustrasjon på sida om medlemne, i staden for eit bilete av medlemne, eignar illustrasjonen seg godt, fordi den består av fire figurar som liknar personar som held kvar sin puslespelbete i ulike fargar. Illustrasjonen kan symbolisera godt samarbeid mellom dei fire elevbedriftsmedlemmene. Bileta av emballasjen til koppane og sugerøyra til smoothiane forankrar teksten. Uheldigvis er dei to bileta i ei slik oppløysing at det er vanskeleg å lesa teksten på emballasjen. Det fører til at lesaren mistar viktig informasjon for å kunna vurdere kor miljøvennleg emballasjen deira er, som er det dei ønsker å få fram med å nytta bilete. I tillegg svekkjer dette bedrifta sin etos, som eg i teoridelen gjorde greie for at handla om å verka kompetente på området for å verka truverdige (Bakken, 2020). Multimodal tekstkompetanse inneber at elevane kan vurdere den modale affordansen, ved å vurdere kva potensiale ein modalitet har (Sjøhelle, 2010). Her har elevane vurdert det som føremålstenleg å leggja ved fotografi for å gi lesaren informasjon om produktet, men fordi bilete er i dårleg oppløysing mistar modaliteten sitt fulle potensial. Av den grunn viser elevane i mindre grad kunnskap om multimodal tekstkompetanse for å få

fram budskapet. Også to bilete av smoothie og bilete av eit par sko i fart er i låg oppløysing. Samstundes er desse bileta tilsynelatande teke frå internett, men elevane refererer ikkje til kjelder. Elevane nyttar heller ikkje kjeldetilvising for FN sine berekraftsmål i bedriftskatalogen. Dette viser manglande kompetanse kring digital dugleik som grunnleggjande dugleik, og kritisk literacy-kompetanse, som legg vekt på at elevane skal utvikla kunnskap om nettbruk, bruk av kjelder og kjeldetilvising (Kunnskapsdepartementet, 2017; Skovholt, 2014).

Katalogen viser at elevbedrift gir elevane høve til å utvikla skrivedugleik innanfor mange skrivediskursar. Ifølge Skjelbred (2021) kan ein knyta kreativitetsdiskursen til utforsking og kreativitet. Dette er interessant i lys av at elevbedrift er ein pedagogisk metode som er tufta på mellom anna utforsking og kreativitet. Som eg viste i teorikapitelet sa Bakken (2016) at ein ikkje kan venta at elevane er nyskapande for samfunnet. Det er nok at dei er nyskapande og kreative for seg sjølv. Sjølv om det finnes smoothie frå før, så fantes det ikkje ei smoothie-bedrift nærmiljøet til elevane i Smoothies, og slik har elevane i Smoothies vore kreative for seg sjølv. Oppgåva si teoretiske tilnærming viste til kreativitetsdiskursen som legg vekt på at ein lærer å skriva når føremålet er tydeleg for elevane (Skjelbred, 2021). Katalogen ber preg av ulike føremål med tekstane som er samla, der det eksplisitte føremålet for bedriftskatalogen er gitt av lærar med karaktersetjing, medan det implisitte føremålet er å overtala jury og kundar på stand på fylkesmessa til UE. Innanfor kreativitetsdiskursen meiner ein at elevane utviklar skrivedugleik ved å gi skriveoppgåver med autentisk føremål, budskap og mottakarar (Skjelbred, 2021). Katalogen er skriva i ein relevant kontekst for elevane og har ein funksjon for bedrifta, som dessutan er eit autentisk føremål. At katalogteksten har ein funksjon for elevane samsvarar med skrivning i ein sosial-praksis diskurs. Ein sosial-praksis diskurs legg vekt på at ein må skapa eit behov for skrivinga, og leggja til rette for autentiske skrivesituasjonar, for at elevane skal oppleve skrivinga som meningsfull (Skjelbred, 2021; Solheim et al., 2010). Katalogen, som har ein relevant kontekst for elevane, understrekar korleis det å skriva meningsfulle og passande tekstar for elevbedrifta kan føra til utvikling av skrivedugleik.

I bedriftskatalogen er dei fire elevane som er medlem av elevbedrifta Smoothies synlege ved at dei nyttar det personlege pronomenet 1.person fleirtal <vi>. Dette understrekar at elevane skapar ei bedrift saman, og at medlemmene i bedrifta har samarbeida om det som står i bedriftskatalogen. Elevane tek ei relevant skriveposisjon som ei bedrift, ettersom det er

vanleg for bedrifter å omtala seg med pronomenet <vi>. Dessutan har dei inntatt ei anna skriverolle enn det dei gjerne har i andre elevtekstar. Skriverolla er tydleg fordi skriveoppgåva har ein tydleg mottakar (Iversen & Otnes, 2021). Elevane har ei tydeleg stemme i katalogen, og verkar autentiske, som styrkar elevbedrifta sin etos. Samstundes er det noko dei vil få nytte av seinare i livet. Likeins er eit overordna mål med literacy å utvikla kompetanse for å kunna delta i samfunnet sitt yrkesliv (Blikstad-Balas, 2016).

Smidt (2011) peikar på korleis å meistra skriftspråket handlar om å nytta ulike fagspråk og uttrykksmåtar. I retorikken handlar det om å nytta eit passende språk for situasjonen, avsendar og mottakar (Bakken, 2020). Elevane vender seg til lesaren ved å vera informative for lærar og jury, samt overtalande for kundar og jury. Bedriftskatalogen har eit vakse språk og ordbruk, med dette meiner eg at dei nyttar eit språk som liknar eit språk som ei verkeleg bedrift nyttar. Til dømes: «Hvis alle skolene hadde tilbydd denne tjenesten, hadde ungdommer og barn drukket sunnere enn det de gjør nå. Energi drikk/ sukker rike drikker (sic) har tatt over ungdommer, og derfor burde vi å gjør noe». Eit anna døme er «kantinen i skolen vår er en plass der barn og ungdommer føler seg trygge». I tillegg har elevane ei engasjerande stemme gjennom heile bedriftskatalogen. Overskrifta «VERDEN TRENGER OSS!!» er eit klart døme på at elevane er engasjerte i elevbedrifta si. Elevane indikerer at dei har tru på forretningsidéen sin ved å uttrykkja at dei er eit førebilete for elevane på skulen for å drikka sunnare.

I utarbeidinga av bedriftskatalogen har elevane gjort ulike skrivehandlingar basert på tema og føremål. I det vidare analyserer eg skrivehandlingane og føremåla i bedriftskatalogen, i samsvar med skrivehandlingane og føremåla som vart fremja i skrivehjulet (Skrivesenteret, 2020). Eg koplar det til sentrale retoriske omgrep, som eg saman med Bakken (2020) gjorde greie for i oppgåva si teoretiske tilnærming. Elevane gjer skrivehandlinga «å reflektera» når dei reflekterer over kvifor det er behov for produktet deira, på kva måte bedrifta er berekraftig, kva rolle dei sjølv har i bedrifta, korleis samarbeidet i bedrifta har vore, samt vidare utvikling av budsjettdelen. Til dømes manglar budsjettdelen informasjon om kva slags utgifter bedrifta har hatt, samt eit sluttresultat som seier noko om bedrifta gjekk i overskot eller underskot. På sida om budsjett reflekterer elevane over at dei treng å utvikla budsjettdelen på ein ryddigare og meir strukturert måte til neste halvår, mogleg fordi dei har fått tilbakemelding på dette frå lærar. Til dømes skriv dei: «Vi har nye planer om hvordan vi vil utvikla budsjett delen til en mer strukturert og ryddigere måte.» Etos refererer til å påverka

ved å framstå truverdig ved å verka kompetent på eit område (Bakken, 2020). Her styrkar refleksjonen over manglar ved budsjett delen elevbedrifta sin etos ved å visa at dei er kompetente på økonomi, til tross for deira noko svake tabell i budsjett delen.

Det er viktig å understreka at elevane i Smoothies har stor grad av skrivehandlinga «å overtala» i bedriftskatalogen, ofte kopla til føremålet «å påverka». I bedriftskatalogen underbygg elevane deira etos ved å visa at dei er kompetente på området om det å driva ei bedrift, til dømes ved å trekka inn relevante tema i katalogen og nytta relevante ord frå entreprenørskap og elevbedrift. Elevbedrifta verkar truverdig fordi elevane presenterer gjennomtenkte argumentet for forretningsidéen, kor det overordna målet er å få folk til å drikka sunnare. Dette ved å tilby eit sunt produkt på skulen som vidare skal oppmuntra til mindre konsumering av energidrikk og andre sukkerholdige drikker: «Hvis alle skolene hadde tilbydd denne tjenesten, hadde ungdommer og barn drukket sunnere enn det de gjør nå. Energi drikke/ sukker rike drikker har tatt over ungdommer, og derfor burde vi å gjør noe». Vidare overtalar og argumenterer elevane for kvifor verda treng bedrifta deira, og viser til marknadsføringsstrategien og berekraftsmål. Elevane gjer også skrivehandlinga «å sjå føre seg». På siste side i dokumentet ser dei føre seg framtida ved å skriva at dei har som mål om å utvikla bedrifta med andre berekraftige produkt, lansera fleire smakar på smoothiane, og utvida kundekretsen til utanfor skulen. Dette viser at dei er framtidsretta og har tru på idéen sin.

Vidare gjer elevane skrivehandlinga «å skildra» når dei skildrar bedriftskonseptet og marknadsføringsstrategien sin, både kopla til føremålet «påverknad» og «utveksla informasjon» til lesaren. Å nytta appellforma patos handlar om å overtala ved å vekcja følelsar hos mottakar (Bakken, 2020). Elevane prøvar å påverka lesaren ved å spela på følelsane i noko grad. Elevane argumenterer ikkje for kvifor ein bør eta og drikka sunt. På ei anna side skriv dei at dei er førebilete for elevane på skulen til kvifor ein bør drikka sunnare. I tillegg skriv dei: «elevane i skolen har begynt å drikke sunnere etter at vi begynte med bedriften». Slik nyttar elevane den retoriske appellforma patos for å prøva å vekcja kundane sitt engasjement og glede. I tillegg overtalar elevane lesar om at elevbedrifta er ei berekraftig og miljøvennleg bedrift, som også kan vekcja engasjement hos mottakaren. Elevane overtalar ved å visa til fem av FN sine berekraftsmål: 1) Livet i havet, 2) Stoppe klimaendringane, 3) Ansvarleg forbruk og produksjon, 4) God helse og livskvalitet og 5) Likestilling mellom kjønn styrkar. Dei argumenterer også for at dei arbeidar med målet «God helse og livskvalitet», ved å tilby eit produkt som er sunt og godt på skulen. Logosappell referer til å

overtala ved å at argumenta oppfattast som sanne eller sannsynlege av mottaka (Bakken, 2020). Elevbedrifta viser til logiske døme for korleis dei har arbeida med kvart av måla. Til dømes arbeidar dei med målet «Livet i havet» ved å resirkulera plast, slik at det ikkje hamnar i havet. I tillegg styrkar berekraftsmåla og argumenta elevbedrifta sin logos fordi det er ei brei semje om at berekraft er noko nye, innovative bedrifter, bør konsentrera seg om for å løysa framtida sine samfunnsutfordringar. Elevane skriv at smoothiane dei sel er sunne. Til tross for at dei ikkje nemner ingrediensane i smoothiane har samfunnet ei felles forståing for at smoothie er sunt, og i det minste sunnare enn energidrikk som elevbedrifta nemner som ein motpol til produktet deira.

Skrivehandlingane i bedriftskatalogen stemmer overeins med kjerneelementa for norskfaget, og ein kreativitetsdiskurs, som legg vekt på at elevane skal leika og utforska med språket på kreative måtar for å læra å skriva (Kunnskapsdepartementet, 2019; Skjelbred, 2021). Elevane nyttar ulike sjangrar for dei ulike skrivehandlingane og føremåla. Denne skrivinga kan ein knyta til sjangerdiskursen, som eg i teoridelen peika på handla om å læra å skriva ved å verte medviten på kva sjanger som er føremålstenleg å velja for føremålet (Skjelbred, 2021). Teksten om berekraftig og miljøvennleg bedrift har eit klart preg av sakprosasjangeren, og inneheld mellom anna ei liste som forklarar korleis bedrifta har arbeida med dei ulike berekraftsmåla. Dette passar føremålet og tematikken elevane tek for seg her. Medan resten av katalogen kan minna om ein retorisk sjanger kor sal og påverknad er eit sentralt føremål med katalogen. Utforminga av første side, med bilete til høgre for teksten, kan minna om oppbygginga til ei matoppskrift, noko som passar godt for ei bedrift som sel smoothies. Elevane treng sjangerkunnskap for å kunna uttrykkje seg høveleg som ei bedrift (Blikstad-Balas, 2016). Som eg viste til i teorikapittelet kan eit utydeleg føremål og ein utydeleg kontekst føra til at strenge formkrav opplevast som meiningslaust for mange elevar (Blikstad-Balas, 2016). Bedriftskatalogen viser at elevane på ein meiningsfull måte får prøva ut ulike sjangrar til ulike føremål, og utvikla sjangerkunnskap under friare rammer. På den måten vert ikkje sjanger noko oppkonstruert som knytes til bestemte føremål. Ved å utforska og leika med sjanger på denne måten utviklar elevane sjangerkunnskap, i samsvar med kva Blikstad-Balas (2016) seier elevane må vera i stand til for å verte rusta for samfunnet.

For å vurdera elevane sin skrivekompetanse ser eg også på tilnærmingar innanfor dupleiksdiskursen, med grammatikk, ordforråd, teiknsetjing og setningsoppbygging i bedriftskatalogen, i samsvar med definisjon for elevane si dyktigheit innan skrivekompetanse

i teori om skriving (Evensen, 2010; Skjelbred, 2021). Sjølve vurderinga av rettskrivinga i dokumentanalysen kan påverkast av at oppgåva er ei samskriving, at den er skriva digitalt med tilgang til autokorrektur, og at bedriftskatalogen mogleg har blitt lese av fleire før innsending. Det elevane skriv vert i liten grad gjenteke, og dei skriv rett på sak. Teksten er prega av korte avsnitt og hyppig nytte av linjeskifte kor kun tre avsnitt er samansett av tre eller fleire setningar. Til samanlikning er det tolv avsnitt som kun har ein setning, medan åtte avsnitt har to setningar. Elevbedrifta nyttar koplingsmarkørar i noko grad. Den koplingsmarkøren som vert nytta hyppigast er tilleggsmarkøren <også>, denne vert nytta fire gongar. Elevane skriv konsekvensmarkøren <derfor> og årsaksmarkøren <fordi> to gongar kvar, medan koplingsmarkørane <i starten>, <samtidig>, <hvis>, <for> og <dersom> vert skriva kvar sin gong. Elevane i Smoothies har i stor grad skriva fullstendige setningar. Det er lite variasjon i byrjinga av setningar og avsnitt. «Vi» og «Vi i Smoothies» vert gjenteke som setningsstartarar til saman 21 gangar.

Elevane nyttar eit relevant ordtilfang som overtalande ord om produktet sitt: «sunn, godt og forfriskende». Samstundes nyttar elevane relevante og varierte fagord frå entreprenørskap og elevbedrift som «produktet», «lansering», «kunden», «utgifter», «utvikla», «effektiv» «markedsførings sjef» «bærekraftig» og «resirkulere». På den måten viser elevane literacy-kompetanse, som mellom anna handlar om at elevane skal læra seg fagomgrep for å kunna skriva og lesa i alle fag, og halda samfunnet saman (Blikstad-Balas, 2016). Katalogteksten kommuniserer godt og har relevant språkbruk. Likevel er det nokre småfeil når det gjeld rettskriving og teiknsetjing. Teksten har nokre gjentakande særskrivingsfeil. Til dømes «sukker relaterte drikker», «hoved målet», «instagram konto», «markedsførings sjef» og «markedsførings planen». Ein anna gjentakande feil er samsvarsbøying av dei regelrette adjektiva som skildrar produktet til elevbedrifta. Bøyingseilen kjem til dømes fram i setninga kor elevane skriv: «produktet som vi tilbyr er sunn, godt og forfriskende». Bøyinga av orda <sunn> og <god> samsvarar ikkje med kvarandre. Dessutan les eg nokre kommafeil når det gjeld heilsetningar og leddsetningar i teksten.

4.3.4 Analyse og drøfting av skrivekompetanse og digital kompetanse på instagramprofil

Elevbedrifta Smoothies nyttar Instagram som marknadsføringsmedium på ein føremålstenleg måte for å fremja elevbedrifta si, både for å påverka jury og potensielle kundar. I

instagrambiografien, som er lagt ved som skjermdump i katalogen, står namnet på medlemmane, samt namnet på skulen dei høyrer til. I tillegg informerer bedriftsprofilen om at ein kan senda ei direkte melding til profilen dersom ein ønsker å sponsa bedrifta, eller har andre spørsmål. Elevane nyttar engelske ord under høgdepunkt for stories, til dømes «Behind the scenes og «Q & A». Det kan vera eit teikn på at elevane er kome inn i ein internasjonal marknadsføringssjanger.

Digital dugleik i læreplanen formulerer at elevane skal vera kreativitet og nytta digitale verktøy til å produsera og formidla bodskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Elevane viser digital dugleik ved å ha variert og kreativt innhald på instagramprofilen, mellom anna med bilete av freistande smoothies med logoen til elevbedrifta på koppen, ein instagrampost med takk til sponsorar, ein instagrampost om berekraftige koppar og sugerøyr, bilete og video av standen på fylkesmessa og ein reklamefilm. Vidare lanserer bedrifta nye produkt, som smoothies-is og acai-bowls, og kommuniserer dette med kundane ved å nytta instagrammediet. Elevbedrifta viser at dei er i stadig utvikling, og har utvikla ein ny logo som også er passande for dei nye produkta deira. Den nye logoen er ikkje utforma som ein smoothiekopp, men består av det nye bedriftsnamnet samt illustrasjonar av ulike frukt og bær, som treff eit breiare produktutval for bedrifta. På den måten viser elevane at dei kan nytta digitale verktøy for å tilpassa funksjon og bodskap, i samsvar med teori om multimodal tekstkompetanse (Aasen, 2010). På instagramprofilen viser elevane digital dugleik ved å publisera varierte, gode og klare bilete, samt to videoar for å formidla elevbedriftskonseptet sitt. Eg opplever alle bileta på instagramprofilen som betre kvalitet enn i bedriftskatalogen, og slik viser dei kompetanse om å kunna vurdere den modale affordansen til bileta i større grad enn det dei gjorde i bedriftskatalogen. Instagram er i eit mindre format enn katalogen som skulle skrivast ut i A4-format. Derav krev ikkje eit bilete på Instagram like høg oppløysing som eit stort bilete i eit tekstbehandlingsprogram.

I LK20 stiller digital dugleik krav til at elevane viser dømmekraft kring personvern og omsyn til andre på nett (Kunnskapsdepartementet, 2017). På Instagram viser elevane dømmekraft med tanke på kva informasjon dei deler på den opne instagramprofilen sin. Bedrifta vert framstilt på ein positiv og profesjonell måte, med mellom anna positive ordval. Elevane tek omsyn til, og følg reglar, for personvern, til dømes deler ikkje medlemmene etternamnet sitt. Dessutan finst det berre eit bilete av personar på profilen. Dei andre bileta er av produkt, bedriftstand, klistremerke av logo, fylkesmessa og liknande. Personen på det eine biletet er

framstilt på ein konstruktiv måte, med val av flatterande bilete. Personen er pent kledd, smiler pent og er plassert bak fleire eksemplar av produktet. Også på instagramprofilen nyttar elevane ein illustrasjon av figurar som liknar personar, i staden for å leggja ut bilete av seg sjølv. Dette kan vera eit gjennomtenkt grep for å unngå bilete av seg sjølv på internett, som viser at dei har utvikla kritisk og etisk medvit om det å framstillast seg sjølv på internett, i samsvar med digital dugleik i LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Eit tema elevane tek for seg i bedriftskatalogen som vart sendt inn til lærar februar 2022 er «Våre medlemmer/ Samarbeid». I bedriftskatalogen skriv elevane kort kva rolle alle medlemmene har, etterfølgd av to setningar om samarbeidet: «Vi deler alltid oppgavene likt på alle 4 medlemmene og hjelper hverandre om noen trenger hjelp. Dette har ledet til godt samarbeid og god orden på oppgaver og innsats.» Fordi elevane også har publisert ein lengre, utdjupa tekst om samarbeidet mellom medlemmene på instagramprofilen sin gir dette meg moglegheit til å analysere utviklinga av deira skrivekompetanse kring tema samarbeid. Instagramposten om samarbeidet mellom bedriftsmedlemmene vart publisert desember 2022. Denne instagramposten er nok mest retta mot jury på fylkesmessa, enn kundar. Likevel kan openheit om medlemmene og deira samarbeid vera ein del av ein gjennomtenkt marknadsstrategi for ei lita elevbedrift.

På Instagram viser elevane inngåande kunnskap om kva samarbeid innover i ei bedrift inneber. I tillegg viser elevane korleis ordforrådet deira har utvikla seg sidan innleveringa av bedriftskatalogen i februar. I oppgåva si teoretiske tilnærming viser eg til Blikstad-Balas (2016) som meiner literacy handlar om å ta del i ulike tekstpraksisar, og mellom anna nytta fagomgrep. Elevane viser at literacy-kompetansen deira har utvikla seg ved å ta del i tekstpraksisar som er relevant for elevbedrift, og dei nyttar fagomgrep og fagspråk i større grad enn i bedriftskatalogen. Elevane nyttar fleire relevante ord for elevbedriftsarbeid i teksten om samarbeid, som «produksjon», «rollene», «ansvaret», «arbeidsmiljø», «bygge» og «suksess». Dette kan henge saman med at elevane har fått øving i denne type skriving. I tillegg til at elevane har fått erfara at omgrepa gir dei moglegheit til å uttrykkja seg på ein meir presis og meningsfull måte som ei bedrift, som eg i teorikapitlet peikar på kan vera ein måte å læra fagomgrep på (Blikstad-Balas, 2016). Elevane nyttar velvalte og overtalande ord, samt eit vakse språk som: «Et godt samarbeid er avgjørende for suksessen til en bedrift», «løse mange problemstillinger», «en åpen og tillitsfull kommunikasjon innad i bedriften» og avsluttar med setninga «Vi er stolte av å ha skapt et miljø som fremmer kreativitet, læring og

ansvarlighet, og vi tror at dette har vært en viktig faktor for vår suksess som elevbedrift.» Instagramposten inneheld langt færre skrivefeil enn bedriftskatalogen gjer, og slik viser dei at dei også har utvikla skrivedugleiken i samsvar med ein dugleiksdiskurs (Skjelbred, 2021). I tillegg nyttar elevane bindeord og setningsstartarar som «i tillegg» i større grad. Denne utviklinga kan vera fordi det har gått eit år mellom dei skrivne tekstane. Det kan også vera fordi elevbedriftsarbeidet har gitt dei ei større forståing for kva det inneber å vera ei profesjonell bedrift, med kor viktig ordval og språk har å seia for resultata til bedrifta.

I januar 2023 publiserte elevbedrifta ein reklamefilm for produkta sine på Instagram. Elevane viser literacy-kompetanse ved å nytta digitale verktøy for å ta del i vårt moderne tekstsamfunn for å lykkast som ei bedrift (Blikstad-Balas, 2016). Val av film som kreativ uttrykksform for å nå målgruppa, som primært er elevar på skulen, fungerer godt. Filmen er i høg oppløysing og inneheld klipp av personar som spelar volleyball, personar som drikk smoothien frå stettglas og klipp frå smoothie-produksjon. Samstundes som dei ønsker å overtala kunden til å kjøpa sunn smoothie, har bedrifta sannsynleg eit ønske om å vinna konkurransen «beste reklamefilm» på fylkesmessa. UE har gjort det tydeleg at dei innovative elevbedriftene bør retta merksemda på berekraft om dei skal hevda seg blant dei beste bedriftene, og det kan vera ein av grunnane til at elevane, også i reklamefilmen, legg stor vekt på berekraft.

Saman med dei korte videosnuttane, som dessutan gjer at videoen opplevast som effektiv, har bedrifta lagt ved ei stemme som liknar ei kvinnestemme. Kvinna snakkar fort, men tydeleg. Dette passar dei korte videosnuttane. Ho seier mellom anna: «våre produkt inneheld kun naturlege, sunne råvarer», «ikkje gløym at vi òg legg vekt på berekraftige val» og «naturlege, sunne og berekraftige produkt». Reklamefilmen til Smoothies avsluttar med eit bilete av logoen og ei stemme som seier: «neste gang du er på leit etter den perfekte dagen, husk at smoothie og smoothie is er eit godt val for både kroppen og samvitet». Her har kvinna ein typisk språkbruk for ei bedrift, og på den måten viser elevane literacy-kompetanse fordi dei tek del i samfunnet som ei ordentleg bedrift ved å uttrykkja seg på ein føremålstenleg måte som passar bedrifta, situasjonen og mottakar. I teorikapitlet gjorde eg det klart at ein viktig del av den kreative prosessen er å tilpassa teksten etter kairos (Bakken, 2020). Elevane viser kompetanse om den retoriske situasjonen ved val av ord, og nyttar ei passende stemme for ein reklamefilm og produktet sitt. Elevane nyttar patosappell og velvalte ord for å overtala kunden om at smoothien er eit godt val for kroppen og samvitet. Saman med høg kvalitet på videoklippa, ei tydeleg stemme og velvalte argumenterande ord viser elevane god kunnskap

om digital dugleik, men også kunnskap om reklamesjangeren, literacy og retorikk i reklamefilmen.

5.0 Drøfting

I dette kapittelet drøftar eg funna frå intervju med lærarar, skriftleg arbeid frå ei elevbedrift og refleksjonar frå elevar opp mot kvarandre. Samstundes vurderer eg funna frå metodetrianguleringa opp mot oppgåva si teoretiske tilnærming for å svara på problemstillinga som ligg til grunn for masteroppgåva: «Kva moglegheit har elevane til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?» Eg organiserer drøftinga etter forskingsspørsmåla mine: 1) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skrivning gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?, 2) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen lesing gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?, 3) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen munnleg dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift? og 4) Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?

5.1 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen skrivning gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?

Randi gjekk inn i intervjuet med ei haldning og ein tanke om at skrivning er den dugleiken elevane kanskje øver minst på i arbeid med elevbedrift, fordi elevbedrift er ei praktisk retta undervisning. «Digital, munnleg og lese-dugleik er nok det som er mest fokus på når det gjeld elevbedrifter», sa Randi. Ut i intervjuet vart det tydelegare for både meg og Randi at elevane skriv mykje i arbeid med elevbedrift, til tross for at dei arbeidar mykje praktisk, og at dei også rettar merksemda mot dei andre grunnleggjande dugleikane. Også dokumentanalysen av elevtekstar frå Randi sine elevar i Smoothies understrekte at elevane gjer ulike skrivehandlingar i arbeid med elevbedrift. Studien min gjer det klart at det er ein fordel å kunna skriva korrekt og føremålstenleg for å delta i samfunnet som ei bedrift. Eg meiner at å skriva på mange måtar kan tolkast som ei praktisk handling når ein skriv for å oppnå eit mål. Materialet mitt viser at elevane skriv for å kunna delta i samfunnet som ei bedrift, og då vil skriveøvingane som å skriva ein instruksjon, rapport, eller ein bedriftskatalog ha ein praktisk og funksjonell nytteverdi for skrivar og lesar. I samsvar med teori om skrivning gjer dette elevane i stand til å delta i tekstkulturar som dei møter i framtida (Selås & Breivega, 2018).

I dokumentanalysen kom det fram at elevane viste brei skrivekompetanse, mellom anna i ein dugleiksdiskurs. Ein dugleiksdiskurs legg vekt på at ein lærer å skriva ved å øva opp eit korrekt skriftspråk (Skjelbred, 2021). I intervju kopla lærarane den formelle skrivedugleiken

til kor profesjonelt elevane opptre som ei bedrift. Randi sa at profesjonalitet og rettskriving ofte heng saman. Både Randi og Øyvind meinte elevane vart meir medvitne på skrivinga, og opptekne av at andre skulle lesa gjennom tekstane deira, fordi dei skulle opptre som ei profesjonell bedrift. Lærarane trakk fram døme som at rett bruk av punktum, stor bokstav, dobbel konsonant, å unngå eit munnleg språk, og rett setningsoppbygging vart sett på som profesjonelt. I dokumentanalysen av bedriftskatalogen gjorde eg greie for at elevane hadde nokre gjentakande særskrivingsfeil. På ei anna side viste instagramprofilen at elevane hadde utvikla skrivedugleiken sin, med fleire relevante fagomgrep og mindre skrivefeil. Utvikling av den formelle skrivedugleiken kan vera påverka av at elevane i større grad vart medvitne på korleis dei vert oppfatta som bedrift etter eit år med elevbedrift. I tillegg kan det vera elevane vart opptekne å skriva korrekt fordi dei som ein offentleg bedriftsprofil på Instagram kan nå eit breitt publikum.

Funna i materialet mitt peika på at elevane i størst grad utviklar skrivedugleik i lys av eit moderne og funksjonelt syn på skriveopplæring, og særleg i ein kreativitetsdiskurs. I ein kreativitetsdiskurs legg ein vekt på at føremålet skal vera tydleg, med autentisk budskap og autentiske mottakarar (Skjelbred, 2021). I intervjuet med lærarane vart det klargjort at føremålet med skrivinga i stor grad er tydeleg i arbeid med elevbedrift, og at mottakarane av tekstane ofte er kundar. Dette ser vi igjen i dokumentanalysen som mellom anna hadde som føremål å leggjast ved standen på fylkesmessa, og instagramprofilen som primært hadde som føremål å marknadsføre bedrifta si for kundar. I ein kreativitetsdiskurs legg ein, i tillegg til at tekstane skal ha eit tydeleg føremål, også vekt på at ein lærer å skriva ved å skriva om noko ein har interesse av, og som opplevast som viktig (Skjelbred, 2021). Medan innanfor ein sosial-praksis diskurs vektlegg ein at skrivinga skal ha ein relevant kontekst, autentisk skrivesituasjon og at skrivinga skal gi mening for skrivar (Skjelbred, 2021). Desse diskursane heng saman fordi ein relevant kontekst kan føra til autentiske føremål. I intervjuet kom det fram at tekstar til samarbeidspartnarar gjorde elevane opptekne av å skriva ordentleg, fordi dei ønskte å få ein samarbeidspartnar til bedrifta. «Så eg trur motivasjonen ligg litt der at skriv vi denne her fint så kan vi kanskje få eit ja», sa Øyvind. Elevane er engasjerte og har ein indre motivasjon til å revidera tekstane sine fordi skrivehandlingane kan føra til noko positivt for dei. Slik peikar materialet mitt på at elevane utviklar skrivedugleik i både ein kreativitetsdiskurs, men også i ein sosial-praksis diskurs i arbeid med elevbedrift.

Noko av det lærarane og elevane fortalte i intervjuet, saman med det dokumentanalysen viste, kan knytast til sentrale perspektiv innanfor ein sjangerdiskurs. I ein sjangerdiskurs legg ein vekt på at ein lærer å skriva ved å læra om sjangertrekk, og ved å velja kva form og sjanger som er føremålstenlege for å fremja føremåla (Skjelbred, 2021). Som vist har tekstane i elevbedrift tydelege føremål, og som teorien peika på kan det då vera lettare for elevane å velja høveleg sjanger til føremålet (Iversen & Otnes, 2021). Dokumentanalysen av instagramprofilen til Smoothies viste at elevane får øving i å skriva i fleire sjangrar, mellom anna i å skriva i ein retorisk sjanger. Tekstane på Instagram er eit døme på tekstar skrivne i ein retorisk sjanger, fordi dei kan sjåast som moderne reklametekstar som elevane skriv for å påverka og overtala følgjarane sine. Medan i intervjuet med Inga kom det fram at elevane skriv mest faktatekstar. Innanfor sjangerdiskursen legg ein også vekt på kva uttrykksmåtar som er eigna for føremålet. I intervjuet med Randi kom det fram at elevbedriftsarbeidet fører til opplæring i å skilja kva språk ein nyttar i ulike tekstar, ut i frå kva føremålet med teksten er. Dette samsvarar med elevane hennar som fortalte på kva måte dei hadde lært korleis dei skulle få fram budskapet sitt når dei skreiv som ei bedrift. Elevane fortalte at det ikkje alltid var slik at dei trong å skriva lengre tekstar for å få fram poenget sitt. Det viser at elevane i stor grad får høve til å skriva med omsyn til skrivetrekanten, med innhald, form og føremål (Skrivesenteret, 2021). I norskfaget kan ein knyta sjangerkunnskap med utvikling av literacy for å kunna uttrykkja seg høveleg i ulike kontekstar (Blikstad-Balas, 2016). Den autentiske konteksten som elevbedrift er ein del av opnar for å konsentrera seg om sjangerlæring, utan å leggja stor vekt på strenge formkrav kor elevane kan mista fokuset på innhaldet og budskapet med tekstane sine. Funna viser at elevbedriftsarbeidet kan gi god balanse mellom å læra elevane om sjangerkrav, samstundes som ein gir elevane fridom til å utvikla skrivedugleik, utfalda kreativitet og utforska sjangerinndelinga.

Dokumentanalysen, samt funna frå intervjuet og refleksjonsnotata, peikar på at elevane gjer mange ulike skrivehandlingar, med fleire ulike føremål. Dette er i tråd med skrivehjulet som fremjar korleis ulike skrivehandlingar og føremål kan kombinerast på fleire måtar (Skrivesenteret, 2020). I det vidare drøftar eg nokre av dei skrivehandlingane og føremåla som funna viser at elevane får erfaring med i elevbedrift, i lys av skrivehandlingar og skriveføremål som vert fremja i skrivehjulet. I både intervjuet og refleksjonsnotata kom det fram at elevane skriv CV og søknad, og då nyttar elevane gjerne skrivehandlingane «å overtala» og «å skildra» med føremål om «identitetsdanning», «utveksla informasjon» og «halda kontakt» ved jobbsøking. Ved å skriva jobbsøknad får elevane sjangerkunnskap,

Samstundes som dei øver opp kommunikasjonsdugleikar, og får øving i å presentera seg sjølv med ein profesjonell språkbruk. Lærarane sa at elevane skreivlogg og instruksar, som opnar for å nytta skrivehandlingane «å skildra», «å samhandla» og «å reflektera» med føremål om «å utveksla informasjon» og «halda kontakt» med kvarandre, samt «kunnskapsorganisering og lagring» for å halda orden på viktig informasjon om bedrifta. Ved å skrivalogg får elevane høve til å reflektera over eigen læringsprosess som kan bidra til sjølvstende og utvikling av eiga forståing. Ved å skriva instruksar lærer dei å uttrykkja seg på ein klar og presis måte, samstundes som det kan vera med på å førebu elevane på arbeidslivet, kor mange jobbar krev at ein skriv instruksar. Lærarane sa også at elevane skriv rapport, kor dei gjerne nyttar skrivehandlingane «å skildra» og «å reflektera» med føremål om «kunnskapsorganisering og lagring», «sjølvrefleksjon» og «eigenvurdering» ved avvikling av bedrifta. Rapportskriving i skulen kan gi elevane moglegheit til å vurdere eige arbeid, samt utvikla skrivedugleik i å organisera, strukturera og vurdere informasjon, som kan vera nyttig for framtidig yrkesliv. I både intervju, refleksjonsnotata og dokumentanalysen kom det fram at elevane skriv på ulike digitale plattformer, med skrivehandlingane «å samhandla», «å skildra» og «å overtala» for «å påverka» og «halda kontakt» med kundane sine (Skrivesenteret, 2020). Skrivning på digitale plattformer gjer det mogleg for elevane å nå eit breiare publikum, og kommunisera med kundane sine på ein effektiv måte. Samstundes kan det å nytta grammatikkontroll og tastaturtekst i staden for handskrift bidra til ei meir profesjonell føring for bedrifta. Kor omfattande skrivinga i elevbedrift er viste også dokumentanalysen med alle skrivehandlingane som vert gjort i ein bedriftskatalog.

Analysen av elevdokumenta viste korleis arbeid med elevbedrift kan retta merksemda mot retorisk undervisning. I intervju var lærarane samde om at elevbedrift kan føra til at elevane nyttar retoriske verkemiddel, men dersom deira elevbedrifter hadde nytta retorisk kompetanse var det i så fall på ein umedviten måte, fordi lærarane ikkje har konsentrert seg om dette i undervisninga. Til dømes sa Inga at det er tenkeleg at elevane kan ha appellert til følelsar hos kunden ved å leggja på litt når det gjaldt dramatikk, men at dei ikkje hadde nytta omgrepa for dei retoriske appellformene i undervisninga, difor vart nok ikkje elevane klar over retorikk på same måte. Det er tenkeleg at elevane har lært om retorikk i norsktimane, og slik viser materialet mitt at elevbedrift gir høve til å prøva ut fagstoff frå norskfaget i praksis. Særleg føremålet «å påverka» klargjer at det ligg potensiale for norsklærarar å arbeida med elevbedrift for å gi elevane retorisk kompetanse, i tråd med LK20 som legg vekt på at elevane

skal nytta og variera retoriske verkemiddel føremålstenleg i eigne skriftlege tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019).

5.2 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen lesing gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?

I intervju med lærarane kom det fram at arbeid med elevbedrift skapar eit nytt behov for kva tekstar elevane skal kunna lesa, enn det dei vanlegvis møter i skulen. I teorikapittelet viste eg til Veum og Skovholt (2020) som meiner literacy handlar om å kunna lesa for å forstå, skapa og kommunisera i vår digitaliserte og tekstbaserte samfunn. Dette ser vi igjen i intervju kor lærarane trakk fram lesing som eit viktig område i elevbedrift, til tross for at entreprenørskap er ei praktisk undervisningsform, fordi elevane må kunna lesa for å vera i stand til å driva ei vellykka bedrift i dagens samfunn.

Det som er unikt med elevbedriftsarbeidet er at elevane les tekstar som er arbeidsrelaterte, tett på verkelegheita, og noko dei vil møta seinare. Gambrell (2015) hevda at ein utviklar lesedugleik i autentiske lesesituasjonar. Funna i forskingsmaterialet viser at situasjonane det lesast i, i arbeid med elevbedrift, kan vera autentiske. Lesinga heng i stor grad saman med det praktiske arbeidet som elevbedrift er tufta på. Til dømes sa Inga at nokre bedrifter les for å læra å kløyva ved, andre for å få inspirasjon til internasjonale bakeoppskrifter, avhengig av kva forretningsidé bedrifta har. I teorikapitelet viste eg til ein studie av Fulmer og Frijerts (2011) som gjorde det klart at ein utviklar lesedugleik dersom ein les tekstar ein har interesse for. I intervju kom det fram at elevane ikkje forhold seg til læreboka på same måte som dei vanlegvis gjer i tradisjonell undervisning. Ettersom elevane har valt konsept for bedrifta si sjølve, legg arbeidet opp til at elevane kan velja å lesa tekstar som dei har interessere av, og som opplevast meiningsfulle og relevante for dei. Slik utviklar elevane lesedugleik for å vera i stand til å lesa meir utfordrande tekstar gjennom entreprenørskap og elevbedrift.

For at elevane skal kunna dra nytte av tekstane dei møter i elevbedriftsarbeidet må dei utvikla funksjonell lesedugleik. Funksjonell lesedugleik handlar om å kunna lesa meir språkleg utfordrande tekstar for å få informasjon (Kulbrandstad, 2022; Utdanningsdirektoratet, 2017). I teoridelen viste eg til rammeverket for dei grunnleggjande dugleikane som sa at elevane utviklar funksjonell lesedugleik ved å opparbeida seg erfaring i møte ulike tekstar (Utdanningsdirektoratet, 2017). I intervju vert det klart at elevane møter eit breitt spekter av

tekstar, både som lærar vel ut, og som dei må velja sjølv, og slik får dei utvikla funksjonell lesedugleik.

I oppgåva si teoretiske tilnærming viste eg til Kulbrandstad (2022) som gjorde greie for at lesing med ein sekundær funksjon handlar om å lesa for å skapa mening, forstå, læra og oppnå noko. Funna mine viser at elevane nyttar lesing som eit middel for å forstå og nytta innhaldet i brukarretteiingar, informasjonsskriv, instruksar, oppskrifter, søknadar, skjema og statistikk, og slike tekstar består gjerne av bilete, tabellar og andre modalitetar. Inga sa at elevane las seg opp på FN sine berekraftsmål, som dessutan Smoothies viste kunnskap om i bedriftskatalogen sin. Ein type tekst alle tre lærarane sa elevane nytta i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift var ressursida til UE om Elevbedrift. Også denne vert lese med sekundær funksjon. Lærarane fortalte at ressursida vart nytta for fleire føremål, både for å læra å oppretta og driva elevbedrift, læra om ulike roller, få oversikt over kor i bedriftsløpet ein er, og for å få informasjon. I tillegg sa lærarane at UE sine nettstar var aktuell for å førebu seg til fylkesmessa for elevbedrifter, mellom anna for å lesa om kriteria for ulike konkurransar. I teorikapitlet gjorde eg greie for at det var vanleg at tekstar som vert lese med ein sekundær funksjon er multimodale (Kulbrandstad, 2022). Dette stemmer overeins med ressursida til UE som er multimodal i form av tekst, bilete, tabellar og film. Som eg viste til i teorien er det nyttig for elevane å utvikla gode lesestrategiar, også i den vidare leseopplæringa (Adams 1990; Cunningham og Stanovich ;1998 referert i Roe & Blikstad-Balas, 2022, s. 100). Dette ser vi igjen i intervjuet med Inga kor det kom fram at både UE si ressurside og andre type tekstar dei møter i elevbedrift, som instruksjonar, krev at elevane utviklar nye lesestrategiar enn dei strategiane dei har nytta i tradisjonell undervisning. Til dømes krev ressursida at elevane kan lesa ulike modalitetar for å kunna dra nytte av informasjonen som UE formidlar på ressursida.

I intervjuet med Inga fremja ho korleis kommunikasjon med kundane til ei elevbedrift krev både lesedugleik og skrivedugleik hos bedriftsmedlemmene. Dette samsvarar med teori som klargjorde at lesedugleik er viktig for å kunna samhandla med andre (Kulbrandstad, 2022). I tillegg gjorde eg i teorikapitlet greie for at literacy kan forstås som ein kommunikativ kompetanse for å delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016). Både intervjuet, refleksjonsnotata og dokumentanalysen underbygg at ein må meistra lesedugleik for å driva ei effektiv og vellykka bedrift. Til dømes vert lesedugleik naudsynt for å kunna kommunisera over e-post med samarbeidspartnar, og som elevane peika på i refleksjonsnotata, må dei kunna lesa for å

kommunisera effektivt med kundar på Instagram, mellom anna for å ta i mot skriftlege bestillingar og tilbakemeldingar.

Å utvikla literacy-kompetanse handlar å kunna lesa for å fungera, nå mål og delta i fellesskapet (Blikstad-Balas, 2016). Materialet mitt viser korleis det er relevant for elevane å utvikla lesedugleik og literacy-kompetanse, fordi elevane må lesa for å læra å driva bedrift, til dømes for å vita kva arbeidsoppgåver ein dagleg leiar i ei bedrift har, og for å delta i fellesskapet som ei fullverdig bedrift. I intervju med lærarane vart det klart at elevane les ein del i elevbedrift. Det som skil seg ut med denne lesinga, samanlikna med lesing i læreboka, er at tekstane elevane les kan opplevast som meiningsfulle fordi dei har ein funksjonell nytteverdi. Elevane reflekterte i liten grad over deira eiga lesing i refleksjonsnotata. Elevane skreiv at dei las eigne tekstar, som PowerPoint-presentasjonar og tekstar dei publiserer på instagramprofilen. Denne lesinga meinte dei har utvikla dugleik i skriving, særleg rettskriving. At elevane og lærarane har så ulik oppfatning over kor mykje elevane har lese, kan vera fordi elevane ikkje tenkjer lesing er ein like viktig del av arbeid med elevbedrift. Det kan også vera fordi lesing er ein så naturleg del av arbeidet, fordi lesinga har ein funksjonell nytteverdi og i stor grad lesast med ein sekundær funksjon, at elevane ikkje reflekterer nemneverdig over det. Ein anna grunn kan vera at metoden eg nytta for å samla materialet påverka svara. Lærarane svara munnleg, medan elevane svara skriftleg, difor mista eg moglegheita til å etterspør elevane kring det eg fekk mindre utfyllande svar på.

5.3 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen munnleg dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?

Både intervju med lærarane og refleksjonsnotata frå elevane poengterer korleis utvikling av munnleg dugleik er framtrudande i arbeid med elevbedrift. Materialet for denne studien vektlegg at elevane får prøvd seg på andre munnlege aktivitetar enn det som er vanleg i klasserommet. Funna gjer det tydeleg at pedagogisk entreprenørskap fører til retorisk arbeid (Bakken, 2020), og arbeid med dei munnlege sjangrane, som eg, i samsvar med Aksnes (2016), gjorde greie for i teorikapittelet om munnleg dugleik: presentasjonar, samtale, forteljing og lytting. Eit fellestrekk for alle dei munnlege aktivitetane gjennom entreprenørskap og elevbedrift er at dei har autentiske føremål, og som eg viste til i teorien handlar det om å knyta arbeid til livet utanfor skulen (Iversen & Otnes, 2021).

Først og fremst viser forskningsmaterialet at elevbedriftsarbeid inneber å halda presentasjonar for ulike føremål og mottakarar. Presentasjonar i skulen er ofte konstruert av lærar (Penne et al., 2020). Dette var også lærarane tydelege på i intervjuet. I motsetnad til dei oppkonstruerte presentasjonane i klasserommet meinte både lærarane og elevane at elevbedrift gir elevane moglegheit for reelle presentasjonar, for andre mottakarar enn dei vanlegvis gjer, gjerne ukjente personar i maktposisjonar som politikarar eller rektorar. Denne form for øving, erfaring og moglegheit for meistringskjensle er unik for elevbedriftsarbeidet, meiner eg. Elevane uttrykte at dei tok med seg lærdommen frå slike autentiske presentasjonar inn i framtida kor dei kan kome opp i liknande munnlege situasjonar. Dette viser at elevane utviklar deira munnleg dugleik for å lykkast som ei bedrift, som samstundes gjer dei i stand til å delta i samfunnet i framtida, i tråd med teori om utvikling av literacy som koplust til kunnskapstileigning og samfunnsdeltaking (Blikstad-Balas, 2016).

Funna i materialet viser at fylkesmessa for elevbedrifter i stor grad opnar for munnlege situasjonar ein kan nytta retoriske verkemiddel i. Dette er i tråd med kjerneelementa for norskfaget som klargjer at elevane skal utvikla retorisk kompetanse i opplæringa (Kunnskapsdepartementet, 2019). Til tross for at lærarane sa dei ikkje nytta dei retoriske omgrepa på ein medviten måte i arbeid med elevbedrift, meiner eg materialet mitt viser at arbeidet elevane gjer, og situasjonane elevane møter, fører til at elevane lærer om retorikk. I teoridelen gjorde eg det klart at ein bør tilpassa presentasjonar til kairos, og at dei bør vera aptum (Bakken, 2020). I dette høve handlar det om at elevane må tilpassa presentasjonen for elevbedrifta si, juryen og sjølve fylkesmessa. Randi sa i intervjuet at elevane hennar viste stor grad av profesjonalitet på fylkesmessa, ved å innta ei bedriftsmedlem-rolle, samstundes som dei var seg sjølv. I det la Randi at elevane opptredde seriøst og var medvitne på ordval, samanlikna med korleis dei snakka til kvarandre og henne i klasserommet. Ved å framstå som ordentlege bedriftsmedlemmar, og formulera seg deretter, viste elevane at dei tok omsyn til aptum og kairos. Randi sa også at dei i forkant av messa la vekt på å øva på presentasjonane, slik at alle medlemmene i bedrifta hadde kunnskap om konseptet til bedrifta si på messa. På den måten la Randi opp til at elevbedrifta styrka sin etos under fylkesmessa. Som eg viste i teorikappitelet handlar etos om å framstå truverdig ved visa kunnskap, vera naturlege og seg sjølve (Bakken, 2020).

Også presentasjonane som Øyvind fortalte om viser korleis kunnskap om retorikk kan vera nyttig i arbeid med elevbedrift, særleg presentasjonane på «gründeridol» og skulemessa. Med

desse presentasjonane var målet å visa elevbedriftene frå si beste side, mellom anna fordi det vart gjort uttak til fylkesmessa for elevbedrifter, som ifølgje Øyvind hang høgt hos elevane. Ettersom konteksten for desse presentasjonane var formell, og føremålet var viktig, kan elevbedrift gjera det tydelegare for elevane at dei bør ta omsyn til retorikken sine fem disiplinar, som eg gjorde greie for i teoridelen; inventio, dispositio, elocutio, memoria og actio (Aksnes, 2016). Øyvind meinte elevane tok dei formelle presentasjonane seriøst og øvde flittig, og at dei elevbedriftene som skilte seg ut arbeida med å stå stille og samla, dei forklarte tydleg og presist, hadde augekontakt med publikum, og viste engasjement for deira eige arbeid og produkt. Til tross for at Øyvind sa dei ikkje konsentrerte seg om retorikk i samband med elevbedrift, viser noko av det han sa at elevane i arbeid med presentasjonane tok omsyn til retorikken sine fem disiplinar, og særleg memoria og actio. Elevane måtte tenkja grundig gjennom at dei måtte tilpassa seg juryen, kva stoff som var viktig å få med, at dei skulle nytta eit språk som var passande for ei bedrift, med til dømes fagomgrep, og at dei måtte nytta stemma og kroppsspråk på ein føremålstenleg måte.

I materialet kjem det fram at utdanning gjennom entreprenørskap gir elevane erfaring med ulike formar for samtale, som er ein av dei munnlege sjangrane eg gjorde greie for i teorikapittelet (Aksnes, 2016). Ifølgje både lærarane og elevane har elevane samtala med mange ulike personar i arbeid med elevbedrift. Elevane la vekt på at dei samtala med kundar for få tilbakemelding og ulike synspunkt for å kunna tilpassa seg kundegruppa si. Også når det gjeld kommunikasjon med kundar seg er moglegheiter for å gi elevane øving i retoriske kompetanse. I intervjuet kom det fram at ein typisk samtale for elevbedrift er munnleg utsal, i til dømes butikk. Å få øving i samtale med autentiske kundar på den måten er unikt i skulesamanheng. Inga fortalte at elevane har ei meir profesjonell tilnærming når dei inntek rolla som bedriftsmedlem i møte med kundar. Dei snakka på ein passande måte til kundane sine, sjølv om kunden var familiær. Inga meinte utsal handlar om å gi elevane erfaring med å tilpassa seg situasjonen, til dømes ved å vera høfleg og forklara godt korleis ein gjer det med betalingsløysinga Vipps. Det viser at elevane tilpassar språket etter den retoriske situasjonen, i samsvar med teori om retorikk (Bakken, 2020). Det stemmer også overeins med Aksnes (2016) som la vekt på at ein god samtale handlar om å tilpassa språket etter føremål og samtaledeltakar. I intervjuet med Inga kom det fram at ei elevbedrift ho hadde ansvar for erfarte å koma i diskusjon med ein misnøgd kunde. I ein samtale etterpå kom elevane fram til at kunden alltid har rett, sa Inga. Her fekk elevane øving i å ha respekt for kunden sine synspunkt, og dei vart medvitne på at ein i samtalar med kunden må ta omsyn til deira eiga

maktposisjon og rolle som bedriftseigarar, i samsvar med teori om samtale som munnleg sjanger (Aksnes, 2016).

Vidare meinte både lærarane og elevane at elevbedrift gav elevane høve til å samtala med kvarandre. Inga meinte elevane fekk lite øving i den munnlege sjangeren samtale til vanleg i klasserommet. Derimot fører elevbedriftsarbeid til at elevane kommuniserer jamnleg med kvarandre. Elevane meinte kommunikasjon med kvarandre som bedriftsmedlem har vore ei viktig lærdom for framtida. Samtalane innover i bedrifta kan ifølge lærarane dreia seg om å leggja fram saker, rolleavklaring, eller utvikling av marknadsundersøking. Dette samsvarar med teori kring samtale-sjangeren som sa at vi samtalar med kvarandre for å få ny kunnskap (Aksnes, 2016). Elevane sa at det munnlege arbeidet, å samtala med personar dei ikkje kjenner frå før, som til dømes andre rektorar, har gjort dei sikrere på seg sjølv. Dei presiserte dette ved å visa til at dei vart mindre stressa og nervøse i munnlege situasjonar, samanlikna med kva dei var før dei starta si eiga bedrift. Dette stemmer overeins med det læraren deira, Randi, meinte var eit overordna mål med å nytta elevbedrift som undervisningsform. Randi sa ho ville at elevane skulle bli kjent med seg sjølv, sikrere i seg sjølv og verta medvitne på deira sterke og svake sider. Det elevane og læraren deira påpeikar samsvarar med teori om literacy som handlar om å meistra munnleg dugleik for å kunne delta i samfunnet (Blikstad-Balas, 2016; UNESCO, u.å.; Veum & Skovholt, 2020).

Elevane nyttar språkhandlinga samtale med kvarandre for å ta ansvar, argumentera, debattera, løysa utfordringar og reflektera over vidare utvikling, i samsvar med teori om samtale (Aksnes, 2016). Øyvind meinte fokuset då var på at elevane snakka sakleg og ordentleg til kvarandre. Lærarane nemnte at elevane var flinke til å lytta til kvarandre, og trekk lytting fram som viktig for kommunikasjonen dei i mellom. Dette er i tråd med rammeverket for munnleg dugleik (Utdanningsdirektoratet, 2017), og Aksnes (2016), som meiner munnleg dugleik, og ein god samtale, inneber aktive og respektfulle lyttarar. Når det gjeld den munnlege sjangeren lytting refererte elevane til at dei lytta til kvarandre sine argument i ein diskusjon dei hadde kring utvikling av ein reklamefilm for elevbedrifta si. Her lyttar elevane kritisk til kvarandre for å utfordra argumenta i diskusjonen. Dette kan sjåast saman med det Penne et al. (2020) kallar å lytta kritisk. Randi på si side la vekt på at elevane skal verta det Penne et al. (2020) omtalar som empatiske lyttarar, ved at dei skal verta medvitne på å ta det ein bedriftsmedlem tek opp i ein samtale seriøst for å vera ein god samtalepartner.

I tillegg til svara frå elevane og lærarane viste også dokumentanalysen av elevtekstar frå Smoothies at elevane får moglegheit til å utvikla munnleg dugleik i arbeid med elevbedrift. Elevane nytta kunnskap om munnleg dugleik ved produksjonen av reklamefilmen som dei publiserte på Instagram. I analysen av reklamefilmen kasta eg lys over korleis elevbedrifta tok omsyn til den retoriske situasjonen og patosappell ved val av ord og argument i filmen. I refleksjonsnotata skreiv elevane at dei hadde ein diskusjon innover i bedrifta i forkant av produksjonen av denne reklamefilmen. Diskusjonen omhandla kven som passa best til rolla for stemma i filmen. «Stemme 2 var veldig frisk og passet mye mer vår ide med smoothies.» Elevane diskuterte, samtala og argumenterte for valet om kvifor dei valte akkurat den bakgrunnsstemma til filmen. Her viser elevane brei kunnskap om munnleg dugleik, som eg i teorikapittelet gjorde greie for handla om å lytta til andre, gi respons og vera medviten på mottakar (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Forteljing er den av dei munnlege sjangrane eg gjorde greie for i teoridelen det i minst grad vart arbeid med gjennom elevbedrift, dersom eg ser på materialet mitt. Som eg viste til i oppgåva si teoretiske tilnærming er forteljing ein grunnleggjande form for kommunikasjon mellom menneske (Aksnes, 2016). Fordi funna viser at kommunikasjon med kvarandre, kundar, jury og andre ukjente personar er ein vesentleg del av å driva bedrift er det tenkeleg at elevane nyttar forteljarkompetanse i arbeid med elevbedrift. Ved forteljing må elevane tilpassa forteljarmåte til innhald, og nyttar kroppsspråk og haldning, og ved å opptre som ei bedrift får elevane kjenne på kroppen korleis ein skal visa at ein er ei ordentleg bedrift.

Munnleg dugleik har vorte omtala som den gløynte dugleiken, og sett på som ein utfordrande dugleik å utvikla i skulen, særleg i ein tradisjonell undervisningspraksis (Rongved, 2023). I samsvar med Ødegård (2014) hevda eg at fagfornyninga krev nytenking og nye undervisningsmetodar som utfordrar den tradisjonelle praksisen. Difor er det interessant at Øyvind vel å strekkja det så langt å meina at alt arbeid i elevbedrift utviklar munnleg dugleik, som dessutan er ein moderne undervisningsmetode i tråd med fagfornyninga. Funna gjer det klart at elevane treng å utvikla munnleg dugleik for å kommunisera med kundar, kollegaer og samarbeidspartnarar, byggja nettverk, uttrykkja seg til bestemte målgrupper og føremål, lytta til andre sine perspektiv og argumentera for sine idéar og synspunktet på ein overtalande måte. Dette gir grunn til å løfta fram entreprenørskap og elevbedrift som ein eigna metode i arbeid med munnleg dugleik for å møte ideala i fagfornyninga.

5.4 Korleis utviklar elevane den norskfaglege kompetansen digital dugleik gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift?

I presentasjonen av funn frå intervjuet vart det tydeleg for meg at lærarane meiner digital dugleik er viktig å meistra i arbeid med elevbedrift. Randi klargjer, i likskap med Kulbrandstad (2022), at framtida sine yrkesliv krev at elevane meistrar digital dugleik. I tillegg meinte Øyvind at elevbedrift hadde vorte keisamt og omstendeleg utan dei digitale verktya. Medietilsynet (2016) rapporterte at elevane vert eksponert for mykje tekst digitalt. Dette viser igjen i funna i materialet mitt som slår fast at digitaliseringa krev at elevane, også som ei bedrift, handterer mange ulike digitale verktoy, sosiale medium og nettressursar. Materialet avdekkjer fleire ulike digitale plattformer elevane får erfaring med i arbeid med elevbedrift, til dømes OneNote, Word, PowerPoint, Facebook, Instagram, Snapchat, Tik Tok og UE sine nettressursar. Gjennom elevane sin aktive bruk av digitale plattformer kjem det fram at digital dugleik vert ein naudsynt dugleik for å kommunisera med andre menneske og utføra prosjekter på ein meir effektiv, produktiv og føremålstenleg måte som bedrift.

I LK20 vert utvikling av digital dugleik sett på som å kunna kommunisera, samhandla, produsera og formidla budskap (Utdanningsdirektoratet, 2017). Analysane av skrivedugleik og digital dugleik i bedriftskatalogen og på instagramprofilen til elevane har allereie peika på at elevane viste kreativitet og skapande evner ved hjelp av digitale verktoy for å mellom anna marknadsføra bedrifta. Som Inga sa i intervjuet er elevane som privatpersonar allereie godt kjent med digitale medium frå før, men å driva Instagram for ei elevbedrift krev at dei utviklar kunnskapen. Dermed krev elevbedriftsarbeidet at elevane utviklar dømmekraft til å nytta Instagram på ein føremålstenleg måte som bedrift. I refleksjonsnotata skreiv elevane at dei arbeida mykje med Instagram. Dette samsvarar med dokumentanalysen av instagramprofilen som viste at elevane produserer og formidlar mykje budskap ved å nytta det sosiale mediet Instagram. Elevane skreiv at dei nytta Instagram hyppig for å kommunisera, samhandla og marknadsføra seg for kundar. Dokumentanalysen viste at elevane gjorde dette ved å produsera innhald som formidla budskapet deira på ein variert, kreativ og overtalande måte, i samsvar med kva rammeverket for digital dugleik som grunnleggjande dugleik uttrykkjer at elevane skal kunna etter fullført skuleløp (Utdanningsdirektoratet, 2017). Både elevane i Smoothies og læraren deira Randi gav uttrykk for korleis Instagram som ei elevbedrift handlar om å læra korleis ein opptre som ei bedrift på sosiale medium, med føremålstenleg språkbruk og val av passande uttrykksformer. Dette samsvarar med Inga som

fortalte korleis elevbedriftsarbeidet gjorde at elevane erfarte kva som fungerte godt, og kva som ikkje fungerte like godt å publisera som ei bedrift.

Utdanningsdirektoratet (2017) seier elevane skal utvikla digital dømmekraft, ta omsyn til personvern og få kunnskap om nettbruk som ein del av utviklinga av digital dugleik som grunnleggjande dugleik. I intervjuja både med Inga og Øyvind gav lærarane uttrykk for at elevane hadde blitt meir medvitne på kva dei burde dela på nett etter arbeid med elevbedrift. Dette samsvarar med analysen av instagramkontoen til Smoothies som viste at elevane ikkje deler mange bilete av seg sjølv eller andre på nett. Elevane tok omsyn til personvern med namn og bilete av personar, og dei få bileta som vart publiserte av personar framstiller personane på ein konstruktiv og positiv måte.

Teori kring literacy legg vekt på at elevane skal kunna vurdere kjeldene dei nyttar på ein kritisk måte (Skovholt, 2014). I tillegg gjer rammeverket for digital dugleik det klart at elevane skal få kunnskap om kjeldekritikk og kjeldetilvising (Utdanningsdirektoratet, 2017). Randi sa i intervjuet at dei rettar merksemda på kjeldetilvising i arbeid med elevbedrift, men dokumenta til elevane hennar i elevbedrifta Smoothies viste noko anna. Elevane refererte ikkje til kjelder for informasjon, eller bilete dei hadde funne på internett, verken i bedriftskatalogen eller på instagramkontoen til bedrifta. Øyvind på si side, sa det ikkje var like relevant med undervisning om kjeldetilvising i arbeid med entreprenørskap, fordi elevane produserer mykje sjølv og skriv tekstar om eigne idéar. Likevel viste analysen av bedriftskatalogen til Smoothies at elevane treng å finna informasjon, til dømes fakta om miljø- og berekraft, for å kunna delta i samfunnet som ei fullverdig bedrift. Her viser materialet at kritisk literacy, med vurdering av kjelder, er eit relevant område for elevbedrift.

Materialet trekkjer også fram ei anna side for kvifor det er viktig med kjeldetilvising, og det er i høve opphavsrett. Både Inga og Øyvind gjorde det klart at elevane viste liten grad av digital dugleik når det gjeld opphavsrett, i til dømes utvikling og nytte av logo til elevbedrifta si. Som Øyvind sa, skårar elevbedriftene dårleg på «beste logo» konkurransen på fylkesmessa dersom ein nyttar ein anna bedrift sin logo, særleg dersom ein ikkje refererer til kor ein har henta inspirasjonen frå. Tilbakemelding frå lærar og trekk frå jury tenkjer Øyvind og eg kan vera med på å auka elevane sitt medvite for på kva måte ein må vera sjølvstendig, kreativ, skapande og innovativ når ein opptrer som ei bedrift. Slik opna elevbedriftsarbeidet for moglegheit til å læra om tydinga av opphavsrett.

Forskningsmaterialet mitt viser at elevane sin digitale dugleik ligg som ein føresetnad i alt elevane skriv og les som ei bedrift. Til dømes sa elevane at dei trong å kunna skriva, snakka og nytta digitale verktøy for å kommunisera med kundane sine på Instagram. Som vist i drøftingdelen om lesing sa alle tre lærarane at nettsida til UE vert lese nøye og mange gongar av elevane deira. I teori om literacy slår Blikstad-Balas (2016) fast korleis digitale tekstar krev at elevane må ta fleire val som lesar, til dømes må dei velja kva dei skal lesa først og sist. Digitaliseringa krev også at elevane må kunna manøvrera i ulike modalitetar, som bilete og lyd (Blikstad-Balas, 2016). Intervjuet med Inga refererer til noko av det same. Inga sa at ressursida til UE kravde at elevane måtte nytta andre lesestrategiar i elevbedriftsarbeidet, enn dei plar å nytta ved lesing av tekstar i skulen. For Randi sine elevar var dei digitale, multimodale, tekstane på UE sine nettstadar ein viktig ressurs for å læra nye ord og omgrep. Det viser at elevane har utvikla lesestrategiar for å kunna lesa digitale multimodale tekstar gjennom elevbedrift. Dessutan kjem denne dugleiken til nytte for å læra fagomgrep. Å læra fagomgrep er ein sentral del av utvikling av literacy-kompetanse i norskfaget, fordi ifølge Blikstad-Balas (2016) vil systematisk arbeid med ordforråd og fagomgrep gjera elevane rusta til å lesa og skriva i alle fag.

Å ha ei kritisk tilnærming til tekst handlar om å ha innsikt i korleis makt kan utøvast gjennom språk og uttrykksformer (Veum & Skovholt, 2020). I oppgåva si teoretiske tilnærming gjorde eg det klart at ein måte å utvikla kritisk literacy på kan vera å næranalysera reklametekstar eller eigenproduserte tekstar (Veum & Skovholt, 2020). Både elevane og lærarane gjer det klart at elevane i stor grad skriv egne tekstar for å påverka kundar på Instagram. Inga sa det var sannsynleg at elevane har utvikla dømmekraft med den hyppige nytta av sosiale medium. Ved å opptre som ei bedrift erfarer elevane korleis det er å vera den som marknadsfører og ønsker å påverka på internett, og slik kan elevane få reiskap til å kunna vurderer andre tekstar dei les på internett. Som materialet peikar på opnar elevbedrift for at elevane vert medvitne på korleis dei kan vera kritiske til kva påveringskraft og truverde tekstane på internett har, som reklametekstar på Instagram. Dette stemmer overeins med eitt av kjerneelementa for norskfaget som legg vekt på at elevane skal ha ei kritisk tilnærming til tekstar (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6.0 Oppsummerande drøfting og konklusjon og vidare forskning

6.1 Oppsummerande drøfting og konklusjon

Innleiingsvis i denne masteroppgåva hevda eg at framtida sine stadig høgare krav til kompetansar krev at skulen må omstillast seg med nytenking og nye undervisningsmetodar. Skulen har eit samfunnsoppdrag å gjera elevane i stand til å delta aktivt i framtida sitt samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet et al., 2001; Ødegård, 2014). Forsking har allereie vist at entreprenørskap kan verka på motivasjonen til elevane (Frydenlund et al., 2006). Når LK20 opnar for at elevane skal vera kreative, nyfrikne, skapande og utforskande, var det på tide å stoppa opp å spørja seg om elevbedrift kan vera ein gunstig metode å nytta i norskfaget, som er det største faget i skulen med eit særleg ansvar for dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Føremålet med denne studien var å løfta fram, og aktualisera, entreprenørskap- og elevbedrift i eit norskfagleg perspektiv. Etter å ha gjennomført denne forskinga ser eg samanheng mellom utdanning gjennom entreprenørskap og utvikling av literacy hos elevane. Entreprenørskap i utdanninga handlar om å læra å omsetja idé til handling, kor kreativitet, samarbeid, evna til å ta ansvar og evna til å nå mål er viktige kvalifikasjonar (Commission of the European Communities, 2006; Ødegård, 2014). Dette er nokre av dei same kvalifikasjonane som ligg til grunn for literacy-omgrepet som koplaster til kunnskapstileining og samfunnsdeltaking (Blikstad-Balas, 2016).

Eit overordna mål med skulegangen er at elevane skal verta rusta til framtida sitt arbeidsliv, med å kunna lesa, skriva, og utvikla munnleg- og digital dugleik. Problemstillinga for masteroppgåva var: **Kva moglegheit har elevane til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?** Forskinga mi viser at elevane på mange måtar utviklar literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift. Sjølv om eg gjekk inn i studien med ein hypotese om at det ligg mykje norskfagleg arbeid i elevbedrift, er eg overraska over kor stort potensialet for norskfagleg opplæring faktisk er. Forskingsmaterialet klargjer kor breitt elevbedriftsarbeidet er. Funna vitnar om at samarbeid, sjølvstende, ansvar og relevans til livet utanfor skulen fører til norskfagleg arbeid, og særleg utvikling av skrivedugleik, munnleg dugleik og digital dugleik. Sjølv om elevane får høve til å lesa andre tekstar enn det dei vanlegvis møter i skulen, ser det likevel ut for at elevane i størst grad får utvikla dei tre andre dugleikane gjennom entreprenørskap og elevbedrift. Elevane får opplæring i å skriva og lesa

andre tekstar. Til dømes ser eg det som positivt at den varierte skrivinga i elevbedrift fører til skriving i ulike skrivediskursar. Skrivediskursane er ulike tilnærmingar til korleis ein utviklar skrivedugleik (Skjelbred, 2021). Slik gir entreprenørskap og elevbedrift elevane moglegheit til å utvikla skrivedugleik i både eit formelt og funksjonelt syn på skriveopplæring. I tillegg får dei får prøvd seg på eit breitt spekter av munnlege aktivitetar, samt nytta digitale verktøy i andre kontekstar enn kva klasseromundervisninga vanlegvis gir dei moglegheit til. Både lærarane og elevane er positive til elevbedrift som metode fordi elevane, med autentiske føremål, får erfare viktigheita av å utvikla og meistra dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane.

Eg ser klare moglegheitatar til at elevane kan utvikla literacy gjennom arbeid med entreprenørskap og elevbedrift, også når lærarane har andre overordna mål med arbeidet. Dette grunnjev eg med at lærarane i intervjuet fekk ei openbaring for kor mykje dei faktisk har arbeida med dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane, utan å tenkja over det norskfaglege aspektet i forkant og under arbeidet. Basert på forskingsmaterialet mitt meiner eg ein fint kan nytta til dømes fem veker av norskfaget til å arbeida med elevbedrift, og framleis sikra elevane moglegheit til å utvikla norskfagleg kompetanse, som viktig og relevant literacy-kompetanse. Forskinga underbygg at ein bør samarbeida med norsklærarane når ein skal starta opp tverrfagleg prosjekt med elevbedrift. På den måten er denne masteroppgåva eit naudsynt bidrag til dei norsklærarane som mangla fagleg støtte for å setja i gong prosjekt om elevbedrift. Følgeleg kan denne forskinga vera eit bidrag til å auka rekrutteringa av norsklærarar til å driva delar av norskundervisninga i samarbeid med organisasjonen Ungt Entreprenørskap.

6.2 Metodiske refleksjonar og vidare forskning

Det er interessant at mykje av arbeidet i elevbedrift kan sjåast i samanheng med dei tverrfaglege tema som kom med innføringa av LK20. For det første har UE sitt program om Elevbedrift stort fokus på berekraft, som opnar opp for arbeid med det tverrfaglege tema berekraftig utvikling. For det andre peika både elevar og lærarar på at elevane vart tryggare i seg sjølv, og fekk eit positivt sjølvbilete, gjennom erfaringar og dugleikar dei utvikla i arbeid med elevbedrift. Slik samsvarar mykje av det elevane arbeidar med i elevbedrift med sentrale området for tverrfaglege tema folkehelse og livsmeistring, kor dei mellom anna skal læra å

handtera personlege og praktiske utfordringar på ein best mogleg måte, som også er eit mål for å kunna ta del i samfunnet i framtida (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Funna i forskingsmaterialet viser korleis entreprenørskap og elevbedrift i noko grad gir moglegheit til å utvikla kritisk literacy. Til dømes må elevane finna, nytta og forhalda seg til internettkjelder. Elevarbeidet gir også høve til å næranalysera eigenproduserte tekstar, til dømes reklametekstar dei legg ut på Instagram, som kan gjera dei i stand til å møte andre tekstar kritisk. Forskingsmaterialet mitt gav ikkje nok grunnlag til å kunna seia kor store moglegheiter elevane har til å verta kritiske samfunnsborgarar. Likevel ser eg samanhengar mellom pedagogisk entreprenørskap og punkt 1.3 Kritisk tenking og etisk bevisstheit frå overordna del i LK20. Mellom anna fordi entreprenørskap inneber å identifisera problem, risikovilje og ta avgjersler, og ein kan stilla spørsmål til om dette kan stimulera til å tenkja kritisk, løysa problem og utvikla ny kunnskap. Fordi eg ser relevansen mellom kritisk literacy og entreprenørskap, samstundes som kritisk literacy ein viktig kompetanse for framtida, kan det vera verdifullt å peika vidare forskning i den retninga.

Med denne masteroppgåva såg eg på alle dei norskfaglege grunnleggjande dugleikane saman for å kasta lys over entreprenørskap sin plass i norskfaget, og kva moglegheiter som ligg der. Norskfaget og elevbedriftsarbeidet er breitt, og ved å nytta ei metodetriangulering med tre metodar vart forskingsmaterialet omfattande. Saman med omfanget av oppgåva gav dette avgrensingar for kor djupt eg kunne gå inn i utvikling av kvar enkelt dugleik. Metodane intervju og dokumentanalyse gav meg nok data og grunnlag for å kunna seia at elevane får mange moglegheiter til å utvikla literacy i arbeid med elevbedrift. Svara frå elevane gav meg lite ny informasjon kring tema, og at eg nytta skriftlege refleksjonsnotat som metode kan mogleg har spela inn her. Likevel meiner eg det var sentralt å få fram elevstemma gjennom refleksjonsnotata, og dessutan vart dataa meir valide når svara til elevane og lærarane samsvara og understøtta kvarandre. Til dømes var utsegnet frå elevane: «Vi trenger og til å være god til å skrive, snakke og bruke digitale verktøy for å snakke med følgere på instagram eller i virkeligheten» eit viktig bidrag for å synleggjera og stadfesta kor sentralt meistring og utvikling av dei grunnleggjande dugleikane i elevbedriftsarbeid faktisk er. Forskinga mi har synleggjort dei norskfaglege sidene ved entreprenørskap og elevbedrift, og kor relevant det er å samarbeida med norsklæraren når ein set i gong prosjekt om elevbedrift. Basert på mine funn kunne det vore interessant og forska vidare på kva slags norskfaglege moglegheiter og potensiale som ligg i entreprenørskap og elevbedriftsarbeid ved å nytta norsklærarar som driv med elevbedrift som datakjelder. Vidare kan ein studera dei norskfaglege grunnleggjande

dugleikane kvar for seg for meir inngåande forskning på tema, til dømes korleis elevane utviklar den grunnleggjande dugleiken skrivning gjennom entreprenørskap og elevbedrift.

Litteratur

- Aksnes, L. M. (2016). Om muntlighet som fagfelt. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter på: Om muntlig kompetanse og muntlighetsdidaktikk*. Fagbokforlaget.
- Bakken, J. (2016). Retorikk og muntlig kreativitet. I K. Kverndokken (Red.), *101 måter å fremme muntlige ferdigheter* (1. udg).
- Bakken, J. (2020). *Retorikk i skolen*. Universitetsforlaget.
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget.
- Brekke, M.-B. R., & Eide, M. L. (2019). Praksisfortelling, refleksjon og transformativ læring. *Acta Didactica Norge*, 13(3). <https://doi.org/10.5617/adno.6910>
- Cappelen Damm. (u.å.). *Inger Karin Røe Ødegård*. Cappelen damm.
<https://cappelendam.no/forfattere/Inger%20Karin%20Røe%20Ødegård-scid:37023>
- Commission of the European Communities. (2006). *Implementing the Community Lisbon Programme: Fostering entrepreneurial mindsets through education and learning: Communication from the commission to the council, the european parliament, the european economic and social committee and the committee of the regions*. Office for Official Publications of the European Communities. <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0033:FIN:en:PDF>
- Evensen, S. (2010). En gyldig vurdering av elevers skrivekompetanse? I J. Smidt, I. Folkvord, & A. J. Aasen (Red.), *Rammer for skriving: Om skriveutvikling i skole og yrkesliv*. Tapir akademisk forlag.
- Frydenlund, S., Eide, T. H., & Johansen, V. (2006). *Følgforskning av Ungt Entreprenørskaps program: "Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge" (2001-2005). Underveisnotat 3. Års følgeevaluering. (ØF-notat Nr. 07/2006)*. <https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2015/01/072006.pdf>
- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2011). Motivation During an Excessively Challenging Reading Task: The Buffering Role of Relative Topic Interest. *The Journal of Experimental Education*, 79(2), 185–208.
<https://doi.org/10.1080/00220973.2010.481503>
- Gambrell, L. B. (2015). Getting Students Hooked on the Reading Habit. *The Reading Teacher*, 69(3), 259–263. <https://doi.org/10.1002/trtr.1423>
- Haara, F. O., & Jenssen, E. S. (2016). *Pedagogical entrepreneurship in teacher education – what and why?*

- Iversen, H. M., & Otnes, H. (2021). *Å lære å skrive: Tekstkompetanse i norskfagets skriveopplæring* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2020). *Forskningsmetode for økonomisk-administrative fag* (4. utg.). Abstrakt Forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt Forlag.
- Karseth, B., Kvamme, O. A., & Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk. Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold. Delrapport 1*. Universitetet i Oslo.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58.
<https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kulbrandstad, L. I. (2022). *Lesing i utvikling: Teoretiske og didaktiske perspektiver*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordna del – verdier og prinsipper for grunnopplæringa*. Fastsett som forskrift ved kongeleg resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- 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/entreprenorskaf_i_utdanningen.pdf?id=2292351
- Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, & Kommunal- og regionaldepartementet. (2001). *Se mulighetene og gjør noe med dem! - Strategi for entreprenørskap i utdanningen*.
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entreprenorskaf_strategi.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2022). *Interview: Det kvalitative forskningsinterview som håndverk* (Bjørn Nake, Oms.; 3. udgave). Hans Reitzel.
- Medietilsynet, N. M. A. (2016). *Barn og medier 2016: 9-16 åringers bruk og opplevelse av medier*. https://www.medietilsynet.no/globalassets/publikasjoner/barn-og-medier-undersokelser/2016_barnogmedier.pdf

- Neteland, R. (2020). Kvalitative intervju i norskfaglige oppgaver. I R. Neteland & L. I. Aa (Red.), *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Neteland, R., & Aa, L. I. (Red.). (2020). Å designe og gjennomføre eit forskingsprosjekt. I *Master i norsk: Metodeboka 2*. Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole—Fornyelser av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforlaget.
- OECD. (2021). *21st-Century readers: Developing literacy skills in a digital world*. OECD Publishing.
- Olsen, H. (2006). *Guide til gode spørreskemaer*. Sosialforskningsinstituttet.
- Penne, S., Herzberg, F., & Solem, M. S. (2020). *Muntlige tekster i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Roe, A., & Blikstad-Balas, M. (2022). *Lesedidaktikk—Etter den første leseopplæringen*. Universitetsforlaget.
- Rongved, E. (2023, april 18). *Når elevene får snakke mer i timen, skjer det spennende ting med undervisningen*. Uis.no. <https://www.uis.no/nb/lesesenteret/nar-elevene-far-snakke-mer-i-timen-skjer-det-spennende-ting-med-undervisningen?fbclid=IwAR3Sx-bJfEsaGWOnDy0mcMUyyaoAbST1TjNdS9dDCYwnB6i5L2-IhwwwvTY>
- Selås, M., & Breivega, K. (2018). *Skriveboka innføring i skriveopplæring*. Samlaget.
- Sikt Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. (u.å.). *Personverntjenester for forskning*. Sikt.no. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning>
- Sjøhelle, D. K. (2010). Å vurdere sammensette elevtekster. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag- innsyn og utspill*. Tapir akademisk forlag.
- Skjelbred, D. (2021). *Elevenes tekst: Et utgangspunkt for skriveopplæring* (5. utg.). Cappelen Damm.
- Skovholt, K. (2014). *Innføring i grunnleggende ferdigheter: Praktisk arbeid på fagenes premisser*. Cappelen Damm akademisk.

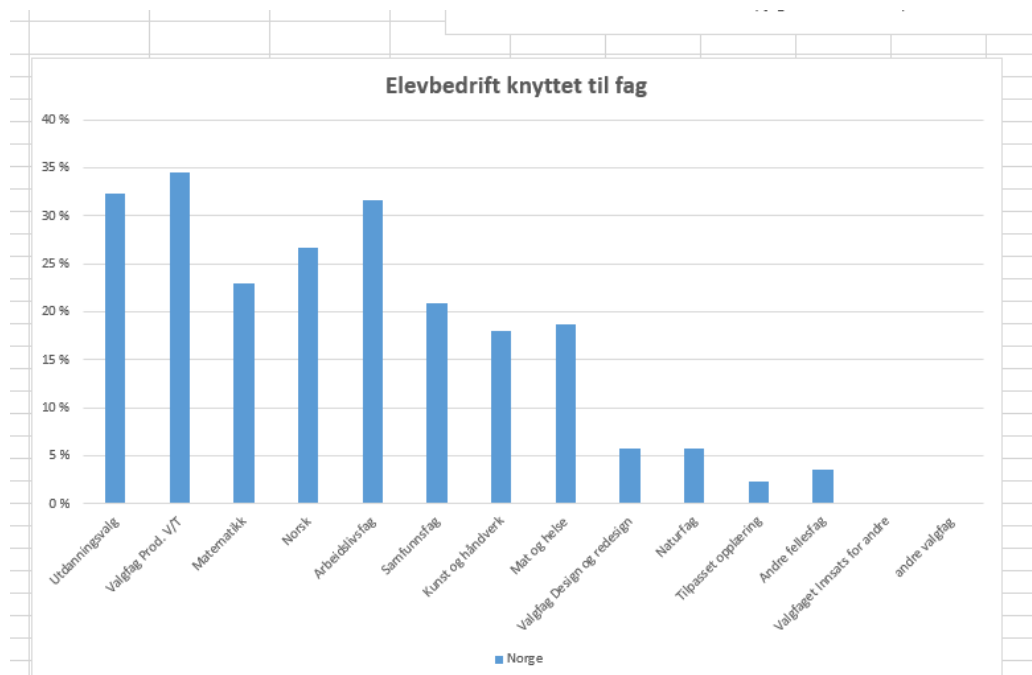
- Skrivesenteret. (u.å.). *Normprosjektet*. Skrivesenteret.
<https://skrivesenteret.no/prosjekt/normprosjektet/>
- Skrivesenteret. (2020). *Skrivehjulet*. Skrivesenteret.
<https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivehjulet/>
- Skrivesenteret. (2021). *Skrivetrekanter*. <https://skrivesenteret.no/ressurs/skrivetrekanter/>
- Smidt, J. (2011). SKRIV. I J. Smidt, R. Solheim, & A. J. Aasen (Red.), *På sporet av god skriveopplæring ei bok for lærere i alle fag*. Tapir akademisk.
- Solheim, R., Torvatn, A. C., & Larsen, A. S. (2010). Skrivekulturar på mellomtrinnet – tre døme. I J. Smidt (Red.), *Skrijving i alle fag: Innsyn og utspill*. Tapir akademisk forlag.
- Spilling, O. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnæringer, utbredelse og effekter*. Fagbokforlaget.
- Staksrud, E., Kolstad, I., Bank, K. J., Bomann-Larse, L., Fretheim, K., Granaas, R. C., Harpviken, K. B., Haugen, H. Ø., Jakobsen, K. A., Johnsen, R., Lie, M. H., Lile, H. S., Nevøy, A., Nilsen, T. K., Skilbrei, M.-L., & Enebakk, V. (u.å.). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg.).
- Sæbø, J. U., Skaftun, A., & Nygard, A. O. (2021). Vilkår for muntlig deltakelse på mellomtrinnet. *Acta Didactica Norden*, 15(2), Artikkel 2.
<https://doi.org/10.5617/adno.8311>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- UNESCO. (u.å.). *Literacy*. *UIS Glossary*. <https://uis.unesco.org/en/glossary-term/literacy>
- UNESCO. (2020). *UIS metadata standard for the Global Education Database*.
<https://tcg.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/4/2020/08/Metadata-4.6.1.pdf>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å.-a). *Elevbedrift*. Ungt Entreprenørskap. <https://elevbedrift.no>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å.-b). *Jury*. <https://www.ue.no/innlandet/info/fmub-innlandet-2022/jury>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å.-c). *Om oss*. Ungt Entreprenørskap. <https://www.ue.no/om-oss>
- Ungt Entreprenørskap. (u.å.-d). *Regionmeisterskap elevbedrifter Førde*. Ungt Entreprenørskap. <https://www.ue.no/vestland/info/sunnfjord>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeverk for grunnleggende ferdigheter*. Fastsett som forskrift ved Kunnskapsdepartementet. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeverk/rammeverk-for-grunnleggende-ferdigheter/>

- Utdanningsdirektoratet. (2021, juni 24). *Hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Udir.no.
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stotte/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Veum, A., & Skovholt, K. (2020). *Kritisk literacy i klasserommet*. Universitetsforlaget.
- World Economic Forum. (2016). *The 10 skills you need to thrive in the Fourth Industrial Revolution*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-10-skills-you-need-to-thrive-in-the-fourth-industrial-revolution/>
- Ødegård, I. K. R. (2014). Pedagogisk entreprenørskap. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Fagbokforlaget.
- Aasen, A. J. (2010). Multimodal skrivekompetanse. I J. Smidt (Red.), *Skriving i alle fag-innsyn og utspill*. Tapir akademisk forlag.

Vedlegg 1 Upubliserte resultat frå UE si lærarevaluering i 2019

Tabell og stolpediagram vart tilsendt på e-post frå min kontaktperson i organisasjonen Ungt Entreprenørskap.

Elevbedrift knyttet til fag		
	Norge	Norge
Elevbedrift knyttet til fag	Antall	Prosent
Utdanningsvalg	45	32 %
Välgfäg Prod. V/T	48	35 %
Matematikk	32	23 %
Norsk	37	27 %
Arbeidslivsäg	44	32 %
Samfunnsäg	29	21 %
Kunst og händverk	25	18 %
Mat og helse	26	19 %
Välgfäg Design og redesign	8	6 %
Naturfäg	8	6 %
Tilpasset oppläring	9	2 %
Andre fellesäg	5	4 %
Välgfäget Innsats for andre	0	0 %
andre välgfäg	0	0 %
Dersom EB i flere äg, hva var "hovedäget"		
	Norge	Norge
	Antall	Prosent
Tverrfäglig, ingen hovedäg	93	68 %
Välgfäget Produksjon av varer og tjenester	16	12 %
Utdanningsvalg	14	10 %
Norsk	2	1 %
Välgfäget Design og redesign	0	0 %
Andre välgfäg	8	6 %
Kunst og händverk	1	1 %
Mat og helse	2	1 %
Samfunnsäg	0	0 %
Andre fellesäg	1	1 %
Sum	137	100 %



Prosenten viser hvor stor andel av de 155 lärerne som har krysset av at dette äget har värt involvert i EB for egne elever.

Vedlegg 2 Intervjuguide

Tema	Intervjuspørsmål
Kort om masteroppgåva	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Føremål <ul style="list-style-type: none"> - Finna ut av lærar sine tankar om utvikling av norskfaglege dugleikar gjennom entreprenørskap - Ikkje evaluering av enkeltpersonar sine dugleikar ▪ Praktisk <ul style="list-style-type: none"> - Intervjuet vert tatt opp - Ingen personar vert identifiserbare i oppgåva - Informant kan trekkja seg frå studien når som helst utan å oppgje grunn - Samtykkeskjema
Faktaspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Utdanning/bakgrunn
Introduksjonsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Kor lenge har du vore lærar? - Kva tid byrja du som entreprenørskapslærar?
Overgangsspørsmål	<ul style="list-style-type: none"> - Kor høyrte du om entreprenørskap i undervisningssamanheng? - Kan du fortelja litt om kvifor du byrja å nytta entreprenørskap som metode i undervisninga? - Kva legg du i omgrepet elevbedrift?
Nøkkelspørsmål:	
Lesing	<ul style="list-style-type: none"> - Kva har elevane lese gjennom arbeid med elevbedrift? - På kva måte tenkjer du elevane får øving i lesing i arbeid med elevbedrifta? - Les dei tekstar dei vel sjølve? Korleis orienterer dei seg, er dei medvitne på kjelder? - Har elevane nytta ressursida til UE for elevbedrift i arbeid med elevbedrift? Korleis har det fungert? - Er denne type lesing noko dei vil møte seinare i livet? Til dømes arbeidslivet. - Er det andre viktige moment du vil fremja når det gjeld lesing i arbeid med elevbedrift?
Skrijving	<ul style="list-style-type: none"> - På kva måte tenkjer du elevane får øving i skrijving i arbeid med elevbedrifta? - Kva har elevane skrive i arbeid med elevbedrift? - Kva forhold har elevane til sine eigne tekstar? Engasjerte, synlege, pliktlaup?

	<ul style="list-style-type: none"> - Skriv dei e-postar med kundar, leverandørar eller liknande? - Skriv dei bedriftsmappe? Kva inneheld den og kva er føremålet? - Argumenterer dei i tekstane sine? - Vekkjer teksten nokre følelsar hos mottakar? - Viser elevane truverde i tekstane sine? - Nyttar elevane ulike modalitetar som bilete eller symbol i tillegg til tekst i arbeid med tekstane sine? - Er denne type skriving noko elevane vil få nytte av seinare i livet? - Er det noko du har lyst å tilføra når det gjeld skriving?
Munnleg dugleik	<ul style="list-style-type: none"> - Kva munnleg aktivitet får elevane øving i gjennom elevbedrift? - Har dei hatt presentasjonar? For kva føremål og kven var mottakar? - Har dei diskutert? Om så, kva og kven med? - Har elevane lytta? Til kven? - Korleis vender elevane seg til kundar? - Korleis vender elevane seg til juryar under konkurransar? Prøver dei å overtala? Vekkja kjensler? - Korleis nyttar elevane stemma og kroppsspråket? - Er dette noko elevane vil få bruk for seinare i livet? - Tenkjer du elevane har utvikla munnlege dugleik i arbeid med elevbedrift? - Er det noko du har lyst å tilføra når det gjeld munnleg dugleik?
Digital dugleik	<ul style="list-style-type: none"> - Har elevane nytta digitale verktøy? Kva og korleis? - Tenkjer du at å nytta desse verktøya har vore føremålstenleg for det dei skulle læra/gjera? - På kva måte er dei medvitne på bruk av kjelder? - På kva måte er dei medvitne på opphavsrett? - På kva måte tenkjer du elevane får øving i digitale dugleikar i arbeid med elevbedrifta?

	<ul style="list-style-type: none">- Er det noko du har lyst å tilføra når det gjeld digital dugleik?
Avslutning	<ul style="list-style-type: none">- Er det noko du har lyst å tilføra når det gjeld ein av dugleikane me har snakka om?

Vedlegg 3 Refleksjonsnotat (nynorsk)

Spørsmål om kva du har lært i elevbedrifta

I dette skjemaet vil eg spørja deg om kva du har lært då du arbeida med elevbedrifta di. Eg veit du sikkert har lært mykje forskjellig, men fordi eg skal bli norsklærer er eg mest oppteken av å finna ut kva du har lese, skrive og framført, og om du har utvikla digital kompetanse. Eg skriv masteroppgåve om kva kunnskapar frå norskfaget ein bruker gjennom å driva elevbedrift. For å finna ut av dette ønsker eg at du som har drive elevbedrift svarar på dette spørjeskjemaet.

*Må fylles ut

1. Kva er kjekt med å driva eigen elevbedrift? *

2. Kva er vanskeleg med å driva eigen elevbedrift? *

3. Nemn noko av det viktigaste du har du lært ved å arbeida med elevbedrift? *

4. Har du **lese** meir enn vanleg i arbeid med elevbedrifta? Kva har du lese? *

5. På kva måte meiner du at arbeidet med elevbedrift har hjulpet deg til å bli ein betre **lesar**? *

6. Har du **skrive** meir enn vanleg i arbeidet med elevbedrift? Kva har du **skrive**?
Har du **skrive** for å kommunisera med kundar, leverandørar eller liknande?
Forklar.

7. På kva måte meiner du at arbeidet med elevbedrift har hjulpet deg til å bli ein betre **skrivar**?

8. Kan du skildra ein **diskusjon** dykk har hatt i elevbedrifta? På kva måte fekk du fram dine meiningar i denne diskusjonen?

9. Har du blitt **lytta** til i arbeid med elevbedrifta? Av kven og i kva situasjon? *

10. Har du **lytta** til andre? Til kven og i kva situasjon? *

11. Kven har du **snakka** med i arbeid med elevbedrift? Har du snakka med leverandørar? Har du snakka med kundar? Forklar.

12. Kva **digitale verktøy** har du nytta i arbeid med elevbedrifta? Til kva arbeid har du nytta **digitale verktøy**?

13. Har du lært deg nokre nye **digitale verktøy** i arbeid med elevbedrifta? Forklar.
*

14. På kva måte tenkjer du at du er meir klar for arbeidslivet etter arbeid med elevbedrift? *

15. Tenkte du over at du brukte norsk: skriving, lesing, munnleg og digital kompetanse i arbeidet med elevbedrifta? Forklar.

16. Har elevbedrifta gitt deg ei ny forståing for kvifor du må vera god til å skriva, lesa, snakka og bruka digitale verktøy? Korleis?

Vedlegg 4 Analyteskjema for skrive- og digital kompetanse

Tekstoppygging	<ul style="list-style-type: none"> - Kva komposisjon har teksten? - Er teksten komponert på ein føremålstenleg måte? Til dømes presentasjon av elevbedrifta først. - Nyttar elevane varierte koplingsmarkørar for å uttrykke samanheng i teksten? - Korleis nyttar elevane digitale verktøy til å markere overskrifta grafisk og markera avsnitt etter innleiing og framfor avslutning
Innhald	<ul style="list-style-type: none"> - Presenterer elevane eigne idear og tankar om produkt/teneste på ein utdjupa måte? - Presenterer elevane innhald som er relevant for elevbedrifta? Til dømes idéutvikling, informasjon om tilsette, marknadsføring og samarbeid. - Er val av uttrykksform og medium føremålstenleg og godt grunngjeve?
Kommunikasjon	<ul style="list-style-type: none"> - Har elevane inntatt ein relevant skivarposisjon som er tilpassa føremålet? - Vender elevbedrifta seg til kjende/ukjende lesarar på ein relevant måte? - Vert mottakar teke omsyn til? Får lesar alle opplysningar den treng? - Nyttar elevane dei digitale hjelpemidla til å fremje det ein vil i kommunikasjonssituasjonen? - Kva forhold ser det ut til at elevane har til sin eigen tekst? Engasjerte, har noko å formidle, er dei synlege, skriv med distanse, ser skrivinga ut til å vera eit pliktlaup? - Kva slags skrivehandlingar gjer elevane til ulike føremål? - Korleis nyttar elevbedrifta appellformene etos, logos og patos til å utveksla informasjon om bedrifta og produktet/tenesta for å informera, argumentera og overtyda lærar/jury/kundar? - Nyttar elevane dei digitale hjelpemidla til å fremja det ein vil i kommunikasjonssituasjonen?
Språkbruk	<ul style="list-style-type: none"> - Nyttar elevane fullstendige informerande setningar? - Har elevane variasjon i byrjinga av setningar? - Nyttar elevane eit relevant og variert ordtilfang, som omgrep frå entreprenørskap og drift av elevbedrift?
Rettskriving	<ul style="list-style-type: none"> - Meistrar elevane å samskrive samansette ord, nytte stor forbokstav i eigennamn og i ny setning etter punktum, ortografisk skriving og skiljet mellom og/å og da/når?
Teiknsetjing	<ul style="list-style-type: none"> - Meistrar elevane nytte av punktum, utropsteikn, spørjeteikn, kolon, parentes og bindestrek? - Nyttar elevane komma ved oppramsing, komma framfor «men», komma mellom heilsetningar og komma etter leddsetningar?
Skriftmediet	<ul style="list-style-type: none"> - Korleis nyttar elevane digitale ressursar til å skape samansette og estetisk tiltalende tekstar?

	<ul style="list-style-type: none">- Nyttar elevane ulike uttrykksmiddel som verbalspråk, teikningar, bilde og symbol?- Har elevane kritisk og etisk bevisstheit om det å framstille seg sjølv og andre digitalt?- I kva grad er elevane sjølvstendige og nyttar dømmekraft i val og bruk av digitale kjelder?
--	---

Vedlegg 5 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for lærarar

Vil du delta i forskingsprosjektet *entreprenørskap i norskfaget?*

Dette er eit spørsmål til deg om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå på korleis elevane utviklar kompetanse i dei grunnleggjande dugleikane i arbeid med elevbedrift. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve på grunnskulelærerutdanninga 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet campus Bergen. Føremålet med prosjektet er å sjå på elevane si utvikling av dei norskfaglege kompetansane lesing, skriving, munnleg dugleik og digital dugleg i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift som pedagogisk metode.

Problemstillinga mi er: Kva moglegheit har elevane til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får du spørsmål om å delta?

Gjennom min kontaktperson i den nasjonale eininga til Ungt Entreprenørskap har eg fått informasjon om deg som ein engasjert lærar for elevbedrifter.

Kva inneber det for deg å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet inneber det at eg får tilgang til dokument frå elevbedrift du har hatt ansvar for samt at du deltek i eit intervju med meg. Dette vil ta omlag 60 minutt. Intervjuspørsmåla omhandlar spørsmål om det å vera entreprenørskapslærar samt dine refleksjonar over kva moglegheiter elevane har til å utvikla dei grunnleggjande dugleikane gjennom arbeid med elevbedrift. Eg tek lydopptak og notat frå intervjuet. Eg sender deg intervjuguide på førehand.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du vel å delta, kan du når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane dine vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for deg dersom du ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje deg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysningane om deg til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysningane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Eg og min rettleiar Ellen Birgitte Johsrud vil ha tilgang til opplysningane dine. Eg lagrar datamaterialet på ein kryptert minnepenn.

Ingen navn på skule eller personar vil bli oppgitt i oppgåva.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er innan august 2023. Ved prosjektslutt slettar eg personopplysingar, dokument frå elevbedrift og lydopptak.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om deg basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettar

Så lenge du kan identifiserast i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om deg, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Karina Kallevåg, på e-post (kar_kalle@hotmail.com) eller på telefon: 90 24 84 58 eller Ellen Birgitte Johsrud på e-post: (ebjo@hvl.no) eller på telefon: 55 58 58 56
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, på e-post (trine.Anikken.Larsen@hvl.no) eller på telefon: 55 58 76 82

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Karina Kallevåg og Ellen Birgitte Johsrud (Forskar/rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *entreprenørskap i norskfaget* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- å delta i intervju

Eg samtykker til at opplysingane mine kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Signert av prosjektdeltakar, dato)

Vedlegg 6 Informasjonsskriv og samtykkeerklæring for elevar

Vil du delta i forskingsprosjektet *entreprenørskap i norskfaget?*

Dette er eit spørsmål til barnet ditt om å delta i eit forskingsprosjekt der føremålet er å sjå på korleis elevar utviklar kompetanse i dei grunnleggjande dugleikane i arbeid med elevbedrift. I dette skrivet gjev vi deg informasjon om måla for prosjektet og om kva deltaking vil innebere for deg.

Føremål

Forskningsprosjektet er ei masteroppgåve på grunnskulelærerutdanninga 5-10 ved Høgskulen på Vestlandet campus Bergen. Føremålet med prosjektet er å sjå på elevane si utvikling av dei norskfaglege kompetansane lesing, skriving, munnleg dugleik og digital dugleg i arbeid med entreprenørskap og elevbedrift som pedagogisk metode.

Problemstillinga mi er: Kva moglegheit har elevane til å utvikla literacy gjennom entreprenørskap og elevbedrift?

Kven er ansvarleg for forskingsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet er ansvarleg for prosjektet.

Kvifor får denne eleven spørsmål om å delta?

Gjennom min kontaktperson i den nasjonale eininga til Ungt Entreprenørskap har eg fått informasjon om den ansvarlege læraren for elevbedrift og vidare fått kontakt med eleven.

Kva inneber det for barnet å delta?

Dersom du vel å delta i prosjektet inneber det at eg får tilgang til dokument frå elevbedrifta til barnet samt at du svarar på ei spørjeundersøking. Dette vil ta omlag 30 minutt. Spørjeskjemaet omhandlar spørsmål om kva du har lært i arbeid med elevbedrift.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom barnet vel å delta, kan ein når som helst trekkje samtykket tilbake utan å gje nokon grunn. Alle personopplysingane vil då bli sletta. Det vil ikkje føre til nokon negative konsekvensar for barnet dersom det ikkje vil delta eller seinare vel å trekkje seg.

Ditt personvern – korleis vi oppbevarer og bruker opplysingane dine

Vi vil berre bruke opplysingane om barnet til føremåla vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandlar opplysingane konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Eg og min rettleiar Ellen Birgitte Johsrud vil ha tilgang til opplysningane dine. Eg lagrar datamaterialet på ein kryptert minnepenn.

Kva skjer med opplysningane dine når vi avsluttar forskingsprosjektet?

Opplysningane blir sletta når prosjektet er avslutta/oppgåva er godkjend, noko som etter planen er innan august 2023. Ved prosjektslutt slettar eg personopplysingar, dokument frå elevbedrift og svar frå spørjeskjemaet.

Ingen navn på skule eller personar vil bli oppgitt i oppgåva. Barnet vil ikkje bli identifiserbar i sine svar frå spørjeundersøkinga.

Kva gjev oss rett til å behandle personopplysingar om deg?

Vi behandlar opplysingar om barnet basert på samtykket ditt.

På oppdrag frå Høgskulen på Vestlandet har Personverntjenester vurdert at behandlinga av personopplysingar i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Barnet sine rettar

Så lenge ein kan identifiserast i datamaterialet, har ein rett til:

- innsyn i kva opplysingar vi behandlar om barnet, og å få utlevert ein kopi av opplysningane,
- å få retta opplysingar om deg som er feil eller misvisande,
- å få sletta personopplysingar om deg,
- å sende klage til Datatilsynet om behandlinga av personopplysingane dine.

Dersom du har spørsmål til studien, eller om du ønskjer å vite meir eller utøve rettane dine, ta kontakt med:

- Høgskulen på Vestlandet ved Karina Kallevåg, på e-post (kar_kalle@hotmail.com) eller på telefon: 90 24 84 58 eller Ellen Birgitte Johsrud på e-post: (ebjo@hvl.no) eller på telefon: 55 58 58 56
- Vårt personvernombod: Trine Anikken Larsen, på e-post (trine.Anikken.Larsen@hvl.no) eller på telefon: 55 58 76 82

Dersom du har spørsmål knytt til Personverntjenester si vurdering av prosjektet kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester, på e-post (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Venleg helsing

Karina Kallevåg og Ellen Birgitte Johsrud (Forskar/rettleiar)

Samtykkeerklæring

Eg har motteke og forstått informasjon om prosjektet *entreprenørskap i norskfaget* og har fått høve til å stille spørsmål. Eg samtykker til:

- At barnet mitt kan svara på spørjeundersøkinga.

Eg samtykker til at opplysingane av barnet mitt kan behandlast fram til prosjektet er avslutta.

(Namn på barnet samt signatur av føresette, dato)

Vedlegg 7 Bedriftskatalogen til elevbedrifta Smoothies



Smoothies

Vi er Smoothies. Vi er en elevbedrift i fra Galtvort skole og vi driver med å selge ferske smoothies.

Helet målet med bedriften vår er å få folk til å drikke sunnere drikker i stedet for å drikke usunne drikker, for eksempel energidrikk og andre sukker relaterte drikker.

Produktet som vi tilbyr er sunn, godt og forfriskende.

Vi er en bedrift med 4 medelever i fra 9. trinn som er i fra Galtvort skole i Rogaland.

Å få elever til å like å drikke sunne drikker, var en vanskelig ide. I starten var det ingen som ville kjøpe dem, fordi ingen visste om dem. Da fikk vi en ide om å starte en smaksprøve, og hoved målet var å få folk til å like dem. Nå er det elever i fra alle trinn som kjøper produktene og er spente på lansering av nye smaker.





VERDEN TRENGER OSS!!

Vi Smoothies er et forbilde til hvorfor folk drikker og burde å drikke sunnere drikker. Elevene i skolen har begynt å drikke sunnere etter at vi begynte med bedriften.

Vi i Smoothies har fått mange til å drikke sunnere. En smoothie som er godt, fersk, kaldt, forfriskende og sunn.

Vi lager produktene vår da kundene kommer å bestille dem. Dette gjør vi for å selge drikkene ferske, kalde og gode. Å gi kunden en innsikt på hvordan vi lager produktet, er noe vi gjør. Vi vet at ingen andre skoler tilbyr denne tjenesten og det gjør oss Smoothies unike. Noe som er samtidig sunn og godt.

Hvis alle skolene hadde tilbydd denne tjenesten, hadde ungdommer og barn drukket sunnere enn det de gjør nå. Energi drikk/ sukker rike drikker har tatt over ungdommer, og derfor burde vi å gjør noe.

Bli sunnere / Drikk sunnere

Budsjett

Så langt har vi lagd et enkelt budsjett oppbygging for halvåret 2021.

	Inntekter	Utgifter
Uke 38	2025	1789
Uke 41	985	697
Uke 43	1435	846
Uke 46	695	2005
Uke 47	515	0
Uke 48	625	0
Uke 49	495	50

Vi i Smoothies har full kontroll over budsjett delen. Vi lagde en XI – dokument i starten av året og startet med å notere ned alt av inntekter og utgifter.

Vi har nye planer om hvordan vi vil utvikla budsjett delen til en mer strukturert og ryddigere måte. Vi har allerede planlagt hvordan budsjett delen skal se ut allerede til halv året 2022

Vi stoppet med salget i slutten av uke 49 og det var fordi skolen vår gikk i gult nivå og da fikk vi ikke selge lenger.

Markedsføring



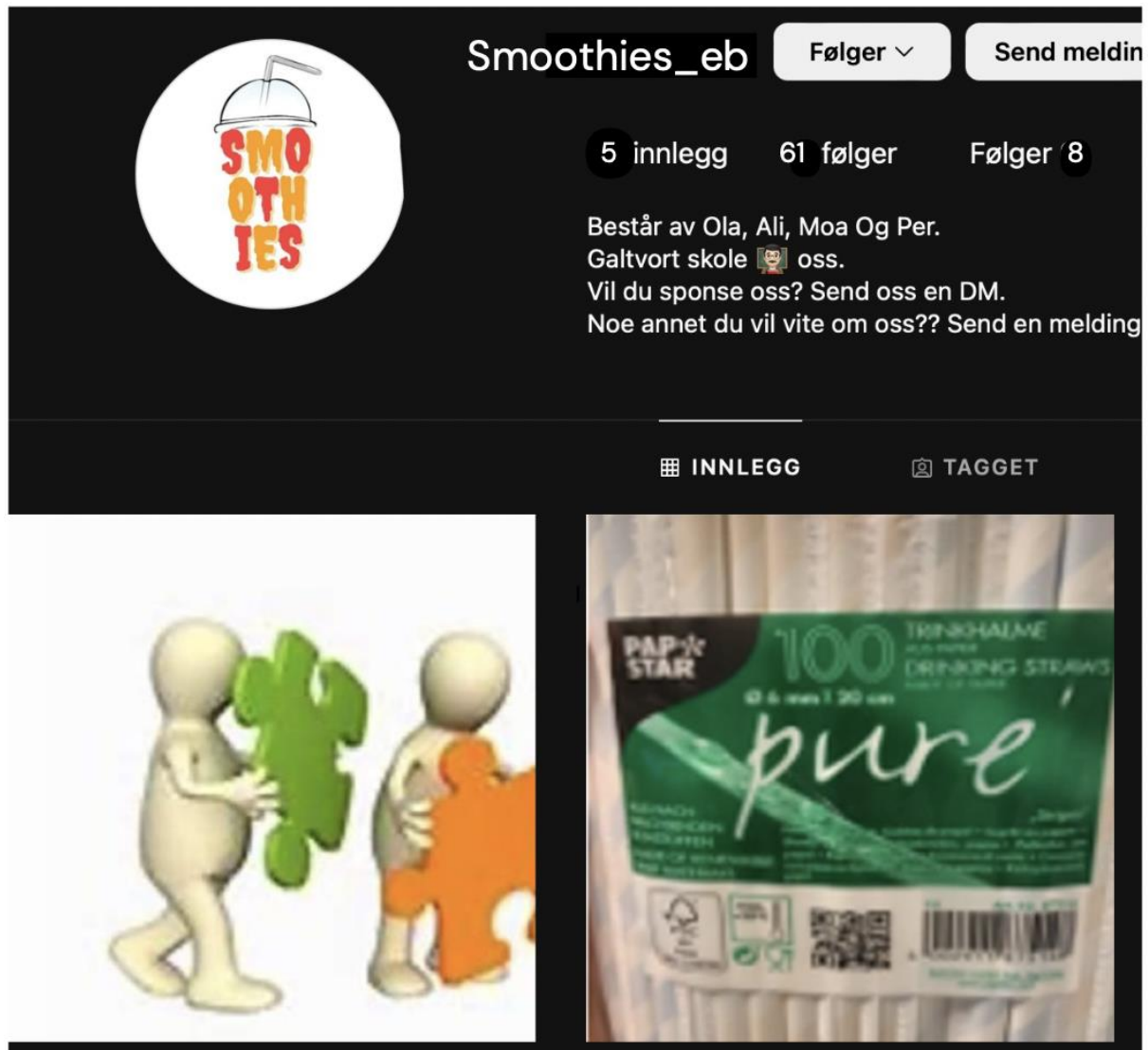
Vi Smoothies holder oss til kantinen, og selger produktene våre der.

Vi trekker kundene ved å henge plakater rundt omkring i skolen som inneholder åpningstidene våre, hva vi selger og prisene på produktene våre.

Det er en veldig effektiv måte å trekke kunder. Vi har også snakket flere ganger i høytaleren til skolen om bedriften vår, som var også en veldig effektiv og lett måte.

Grunnen at vi valgte kantinen er at, kantinen i skolen vår er en plass der barn og ungdommer føler seg trygge. Det er en plass der de har det gøy og snakker sammen. Kantinen har alltid vært plassen der alle alle kan ha det gøy.

Instagram



Vi har også en Instagram konto der vi reklamere bedriften vår, vi har hatt flere runder av (giveaways) som mange folk har blitt med på. Instagram er en av de største plassene der vi reklamer Smoothies, På instagram legger vi det vi gjør og det vi selger og alt annet om oss, som folk vil vite om oss.

Daglig markedsførings sjef tar og legger ut bilder av ting vi gjør. Det er en veldig effektiv side til å få svare på ting folk lure på.

Andre medlemmer hjelper markedsførings sjefen ved å ta bilder, redigere dem og gi ideer om hva vi burde å legge ut og vi ikke burde å legge ut.

Bærekraftig og Miljøvennlig Bedrift

Vi er bærekraftige og miljøvennlige på flere måter. Vi resirkulere, bruker bærekraftige kopper og masse annet. Vi samarbeider sammen med en annen liten bedrift i skolen, bedriften dem handler om å resirkulere plast. Bedriften går ofte til butikker for å spør om det er noe spiselig matprodukter som de skal kaste, som vi kunna ha fått. Dersom vi får noe, tar vi det til skolen og lager produkter med det.

Noen av de FNs bærekrafts målene vi har gjennomført i Smoothies:

- **(Livet i havet)** Ved å resirkulere plast, hjelper vi med å ikke slippe plast inn i havet.
- **(Stoppe klimaendringene)** Ved å kjøpe bærekraftige kopper å sugerør, hjelper vi til med klimaet, fordi måten bærekraftige emballasjer er lagd slipper ikke noe ut i klimaet og derfor er vi med på å støtte å stoppe klimaendringene.
- **(Ansvarlig forbruk og produksjon)** Ved å kjøpe resirkulerte kopper og resirkulering av plast.
- **(God helse g livs kvalitet)** Ved å tilby et produkt som er både sunn og godt gjør vi en endring i skolen. Mangen har begynt med å drikke sunnere i fra dagen vi startet bedriften.
- **(Likestilling mellom kjønn)** Ved å behandle alle kundene vår likt, uansett kjønn, gjør vi kundene vår trygge.



Våre medlemmer/ Samarbeid

Vi er totalt 4 stykker i bedriften.

Ola som er daglig leder og økonomisk sjef.

Ali som er markedsførings sjef.

Moa som er kreativ leder.

Per som er både Økonomisk sjef og kreativ leder.

Vi deler alltid oppgavene likt på alle 4 medlemmene og hjelper hverandre om noen trenger hjelp. Dette har ledet til godt samarbeid og god orden på oppgaver og innsats.



Fremtidige ideer



Fremtidige målet vår er at vi vil utvikla bedriften vår. Vi har lyst på å finne andre bærekraftige muligheter som vi kan gjennomføre i Bedriften.

Vi har også lyst på å finne nye smoothie smak enn de vi har, vi har altså lyst å utvikla bedriften vår ved å lansere nye smoothie smaker.

Vi har også lyst å utvide markedsførings planen, dette kan vi gjør ved å tilby de som er utenfor skolen til å kjøpe dem.