



**UiT** Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**Pedagogisk entreprenørskap som tilnærming til  
spesialundervisning**

En studie om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med  
generelle lærevansker

Anne Randi Solbakken

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3903, juni 2021

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for valg av oppgave.....	2
1.2	Problemstilling.....	4
1.3	Oppbygging av oppgaven.....	5
2	Teoretisk ramme.....	7
2.1	Skolepolitiske føringer om pedagogisk entreprenørskap .....	7
2.2	Definisjon av entreprenørskap.....	8
2.3	Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte .....	10
2.4	Retten til spesialundervisning.....	13
2.4.1	Pedagogisk entreprenørskap som strategi .....	14
2.5	Generelle lærevansker .....	16
2.6	Styrking av elevenes læringsberedskap.....	18
3	Vitenskapsteoretisk ramme og forskningsmetode.....	21
3.1	Vitenskapsteoretisk ramme.....	21
3.2	Forskningsdesign .....	23
3.3	Forskningsmetode.....	25
3.4	Semistrukturert intervju.....	25
3.5	Strategisk utvalg .....	26
3.6	Rekruttering og intervju.....	27
3.7	Analyse .....	28
3.8	Forskningsetikk .....	30
3.9	Reliabilitet og validitet .....	32
4	Resultater.....	35
4.1	Innledende samtale og begrepet entreprenørskap.....	35
4.2	Pedagogisk entreprenørskap gir likeverdig og inkluderende opplæring .....	37
4.2.1	Kjennetegn på yrkesfagelever med generelle lærevansker .....	37

4.2.2	Handlingsrom for tilpasset opplæring .....	38
4.2.3	Oppfølging av elever med generelle lærevansker .....	40
4.3	Tverrfaglige og praktiske arbeidsmåter .....	41
4.3.1	Fra refleksjon til ny kunnskap .....	41
4.3.2	Kreativitet og veiledning grunnlag for bedre læringsmiljø .....	43
5.	Drøfting .....	47
5.1	Innledende samtale og begrepet pedagogisk entreprenørskap .....	47
5.2	Pedagogisk entreprenørskap gir likeverdig og inkluderende opplæring .....	50
5.3	Tverrfaglige og praktiske arbeidsmåter .....	56
6.	Oppsummering .....	63
6.1	Funn som svarer på forskerspørsmålene .....	63
6.2	Et blick fremover .....	65
	Tabeller .....	67
	Referanseliste .....	69
	Vedlegg .....	76



## Forord

Gjennom masteroppgaven har jeg fått en større forståelse av pedagogisk entreprenørskap og for yrkesfagelever med generelle lærevansker. Nå står jeg ved veis ende med masteroppgaven og tenker med ydmykhet på alle de som har bidratt til at du leser denne masteroppgaven.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til informantene for at dere stilte opp og delte av deres erfaringer med pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker. Deres engasjement for pedagogisk entreprenørskap og hvordan dere tilrettelegger for dette i møte med de sårbare elevene, har bidratt til at jeg har utviklet ny innsikt som inspirerer meg i mitt virke som lærer.

Jeg er også veldig takknemlig for at du Trond Lekang ved Nord Universitet, takket ja til å bli min veileder. Du har vært en positiv, konstruktiv og stødig mentor. Du er et forbilde på hva det innebærer å innta en veiledende rolle overfor studentene. Ved å stille gode spørsmål og gi meg tid å prosessere refleksjonene underveis i skriveingen, har du hjulpet meg med å holde meg på riktig spor.

Masteroppgaven har til tider vært en altopplukende boble hvor jeg har prioritert og brukt all mulig tid og energi på å utvikle oppgaven. En spesiell takk til to av venninnene mine for gode faglige og personlige samtaler, støtten og oppmuntringen når jeg til tider har vært frustrert og sliten, men også får at dere har feiret mine milepæler underveis. June Brita Eira og Mirjam Beate Hætta, dere har betydd og betyr enormt mye for meg! Kjære June, takk for all tiden vi brukte på våre masteroppgaver våren 2020. Det at vi var to om å bruke all tid på å utvikle våre masteroppgaver er en stor grunn til at jeg kom i mål nå. Takk for at du har heiet på meg til jeg kom meg over målstreken!

Jeg har brukt alle fridager og ferier til å gjøre mitt beste for å utvikle meg som masterstudent, samtidig som jeg har balansert mellom å ha familie og være masterstudent. Mine kjære foreldre og mine to yngste sønner fortjener selvfølgelig en stor takk for at dere har gitt meg muligheten til å jobbe med studien. En stor takk til kjære Per Christian for hjelpen og støtten, spesielt i innspurten av innleveringen av masteroppgaven.



# 1 Innledning

Den norske skolen er en sentral del av det som beskrives som den norske velferdsstaten og er ofte pekt på som løsningen for ulike utfordringer i samfunnet (Caspersen og Wendelborg, 2019).

Handlingsplanen «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014» legger vekt på at utdanningssystemet står sentralt i arbeidet med å utvikle en kultur for entreprenørskap og et skapende samfunn, og som kan styrke de praktiske læringsformene i skolen og bidra til økt læringsutbytte for den enkelte elev. Departementene bak handlingsplanen viser til at entreprenørskap kan være et særlig godt virkemiddel i fag- og yrkesfagopplæringen for å øke motivasjon og bedre gjennomføringen for elevene, ved å synliggjøre ulike karrieremuligheter og relevans for senere yrkesliv (Kommunal- og regionaldepartementet, 2009).

Fagfornyelsen for grunnopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2017) kan sees i sammenheng med handlingsplanen for entreprenørskap, fordi den sier at skolen skal legge til rette for læring som kan ruste elevene til å møte både utfordringer og muligheter i fremtiden. Fremtiden krever arbeidskraft som utvikler nye teknologiske og bærekraftige løsninger for fremtiden. Overordnet del av fagfornyelsen er tydelig på at elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, som kan bidra til at de løser problemer og stiller nye spørsmål (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Læreplanene for fag angir innholdet i de ulike fagene og bygger på følgende definisjon av kompetanse:

*Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner.*

*Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning*

(Kunnskapsdepartementet 2017, s.11).

Entreprenørskap referer til individets evne til å gjøre ideer om til handling. Det er dette som gir bakteppe for denne studien, fordi entreprenørskap anses å være kompetanse som kan hjelpe unge mennesker til å bli mer kreative og på den måten styrke selvtilliten deres (Kommunal- og regionaldepartementet, 2009).

Ikke alle elever har de evner og forutsetninger for å oppnå alle opplæringsmålene som er satt av skolepolitiske myndigheter. De som ikke får et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring, har etter § 5-1. rett til spesialundervisning (Opplæringslova, 1998). Retten til spesialundervisning gjelder både om målet er at eleven skal følge læreplanverket fullt ut innenfor rammen av ordinær undervisning, eller om det må gjøres avvik fra planen og organiseres på en annen måte (Buli-Holmerg og Ekeberg, 2016). Det er spesialpedagogikkens oppgave å sørge for at skolens struktur ikke virker ekskluderende for elever med spesialpedagogiske behov, fordi samfunnet må organiseres slik at alle inkluderes. (Hausstätter, 2007).

Retten til utdanning og prinsippet om at opplæringen *skal* være inkluderende er vedtatt gjennom en politisk forståelse gjennom Salamancaerklæringen;

The fundamental principle of the inclusive school is that all children should learn together, wherever possible, regardless of any difficulties or differences they may have (Unesco, 1994, s.11).

Erklæringen er tydelig på at alle elevene, uansett hvilke utfordringer de har, bør lære og utvikle seg i *samarbeid* med andre. Barnekonvensjonen på sin side er tydelig på at elevens stemme skal ivaretas og vektlegges. Skolen skal gjøre det som er best for eleven (Barnekonvensjonen, 2003). Skolen skal i samarbeid med eleven og foreldre og foresatte tilpasse opplæringen slik at prinsippet om inkludering vises både i spesialundervisning og ordinær undervisning. Opplæringen skal også rette oppmerksomheten mot individuell læring innenfor et sosialt felleskap (Buli-Holmberg, Nilsen og Skogen, 2015; Opplæringslova, §§ 1-1, 5-1).

## **1.1 Bakgrunn for valg av oppgave**

Kompetansebehovsutvalgets (KBU) tredje rapport om faglig vurdering av Norges fremtidige kompetansebehov, viser til at mange elever med svake grunnleggende ferdigheter ikke klarer å fullføre videregående skole (NOU 2020: 2). Elever med generelle lære vansker har vansker som kan slå ut på forholdsvis mange og viktige områder i elevens faglige utvikling som eksempelvis lese- og skrivevansker, matematikkvansker eller generelle språkvansker (Haugen, 2016). Lære vansker kjennetegnes ved at en elev på ett eller flere områder gjennomgående mislykkes i å nå aldersadekvate ytelser til sosiale, språklige og skolefaglige



områder (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016). I skolen kan dette bety at elevene ikke har tilegnet seg den faglige og sosiale kunnskapen som er forventet i forhold til aldersadekvat utvikling. Disse elevene kan trene og utvikle disse ferdighetene gjennom praktiske oppgaver, og mange vil kunne oppleve opplæring i daglivets gjøremål og arbeidsforberedende aktiviteter som meningsfulle og motiverende (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016).

Studier om deltakelse i elevbedrift viser en positiv effekt for elever med særskilte behov. Johansen og Sombys (2016) studie viser at det er behov for pedagogiske arbeidsmåter som omfatter *alle* elevene. Deres studie viser at arbeidsmåter der lærerne inntar en veiledende rolle og kombinerer teoretisk kunnskap med praktisk erfaring, styrker elevene med særskilte behov. Deres studie viser også at pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte bidrar til at elever med særlige behov sidestilles med medelevene, noe som bidrar til økt læringsutbytte for alle. Somby skriver at gruppesammensetninger også har stor betydning for elevens læringsutbytte. Når elever med felles interesser samarbeider bidrar det til et læringsutbytte utover det faglige (Somby, 2017). Johansen og Somby (2016) viser til at disse elevene har bedre karakterer i norsk skriftlig og i matematikk enn elever med spesialundervisning som ikke har deltatt i elevbedrifter. Boaler (referert i Somby, 2017, s. 45) hevder at elever som har felles interesser får et større læringsutbytte enn når elever med like forutsetninger og evner samarbeider. Somby (2017) hevder derfor at slike gruppesammensetninger som Boaler trekker frem, også bidrar til inkluderende opplæring i skolen.

En dansk studie er «Fagligt entreprenørskap i erhversuddannelserne» (2017) der blant annet 67 elever er intervjuet om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte, tyder på at entreprenørielle arbeidsmåter bidrar til at elevene opplever læringen i skolen som meningsfull av flere grunner. I denne studien viser funnene at når elevene gjennom samarbeid velger ut oppgaver de skal finne løsninger på, så bidrar det til at elever med særskilte behov opplever at ved å selv være hovedaktører for egen læring, bidrar til å gjøre hverandre gode. Funnene viser at elevene opplever at lærerne bidrar til deres utvikling ved at de ikke kommer med svar, men heller stiller spørsmål som gjør at de selv finner løsninger. Dette fører til at disse elevene opplever at de kan mer enn de selv trodde i utgangspunktet, noe som bidrar til mestring og selvtillit. Følelsen av mestring bidrar til at de opplever læringen som mer meningsfull og artig. Denne studien viser at elevens egen forventning om mestring har større betydning for elevens læring og prestasjoner enn elevens utfordringer har (Sørensen, Day, Minds, Christensen, Boniface og Allerman, 2017).

Disse studiene styrker problemstillingens relevans da den søker å finne eksempler på gode arbeidsmåter med pedagogisk entreprenørskap. Olsen og Skogen (2019) viser til at arbeidstrening kan ha stor betydning for elever som til tross for egeninnsats og bruk av ulike læringsstrategier vil ha utfordringer med å lære. Dette prosjektet avgrenses til å løfte frem lærernes erfaringer som kan være til nytte for andre lærere. Gjennom deres beskrivelser søker masterprosjektet å finne svar på om pedagogisk entreprenørskap kan bidra til en bredere tilnærmingen fra skolen sin side, i arbeidet med å innfri ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos yrkesfagelever med generelle lærevansker (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Ifølge Caspersen og Wendelborg (2019) er skolen et samarbeidende felleskap hvor både de didaktiske og systematiske delene sees på i sammenheng med hverandre, hvor både interne og eksterne aktører er med på å skape et opplæringstilbud for elevene. Ødegård og Nøvik (2019) hevder at læring som skjer gjennom tverrfaglig samarbeid bidrar til at elevene i større grad utvikler entreprenørielle ferdigheter.

Begrepet pedagogisk entreprenørskap kan forstås ut fra to ulike perspektiver, et smalt og et bredt syn. Den smale innretningen handler om opplæringen som er knyttet til bedriftsetablering (Teigen, Markussen og Meldal, 2013). Mens et bredt syn handler om å legge til rette for læring der deltakelse og mestring vektlegges (Pedersen, 2018). Dette masterprosjektet legger vekt på den brede tilnærmingen av pedagogisk entreprenørskap, som handlingsplanen vektlegger (Kommunal- og regionaldepartementet, 2009).

## **1.2 Problemstilling**

Problemstillingen har som formål å undersøke hvorvidt entreprenørskap som arbeidsmåte er en anvendt pedagogisk arbeidsmåte blant lærerne. Utfra innledningen formuleres følgende problemstilling:

*Hvordan beskriver lærere pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker?*

Prosjektet har søkelys på lærernes stemme og det er deres beskrivelser og refleksjoner som skal søke etter svar på hvordan pedagogisk entreprenørskap fungerer i deres skolehverdag.

Prosjektet undersøker hvilke arbeidsmåter lærerne bruker for å tilpasse undervisningen for yrkesfagelever med generelle lærevansker.

Problemstillingen operasjonaliseres med følgende forskerspørsmål som skal belyse problemstillingen:

- Hva kjennetegner pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?
- Hvordan beskriver lærere yrkesfagelever med generelle lærevansker?
- Hvordan legger lærere på yrkesfag til rette for læring gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?

Prosjektet søker å finne ut av hvilke gode praktiske arbeidsmåter lærerne bruker for å tilpasse undervisningen for yrkesfagelever med generelle lærevansker.

Masterprosjektet skal samle kunnskap om hvordan lærere bruker pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for å legge til rette for spesialundervisning. Slik kan prosjektet bidra til å utvikle kunnskap om hvordan pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte kan styrke undervisningen av yrkesfagelever med generelle lærevansker. Stortingsmeldingen nr.44 (2009sa) «Utdanningslinja» foreslo tiltak som blant annet skulle bidra til å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet for arbeidslivet. Målet med yrkesfag er at opplæringen skal være mest mulig autentisk med arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ut ifra dette avgrenses masteroppgaven til å handle om yrkesfagelever med generelle lærevansker.

### **1.3 Oppbygging av oppgaven**

Første kapittel viser aktualiteten for valget av tema og problemstilling. Kapittel 2 belyser problemstillingen gjennom relevant teori, mens kapittel 3 viser de metodiske valgene som er gjort i arbeidet med å svare på problemstillingen. Kapittel 4 presenterer data, som da drøftes i lys av teori i kapittel 5. Kapittel 6 er en oppsummering hvor problemstillingen besvares, men som også viser studiens aktualitet med et blikk fremover.



## 2 Teoretisk ramme

Teoridelen starter med redegjørelse av skolens mandat og politiske føringer som handler om pedagogisk entreprenørskap. Dette er både for å avklare begrepet i seg selv, men også for å forstå hvorfor pedagogisk entreprenørskap anses som skolens samfunnsoppdrag som hittil er forankret i ulike stortingsmeldinger og handlingsplaner (Kommunal- og regionaldepartementet, 2009). Deretter følger en teoretisk oversikt over pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte, og kjennetegnene for generelle lærevansker og hvordan lærerne kan legge til rette for læring som styrker læringsberedskapen til elever med disse vanskene.

### 2.1 Skolepolitiske føringer om pedagogisk entreprenørskap

Den overordnede delen i fagfornyelsen (Kunnskapsdepartementet, 2017) er forskrift til opplæringslova (1998) som skal styre innholdet i opplæringen. Den angir formålet med opplæringen, hvilke prinsipper som skal ligge til grunn for læring, utvikling og danning. Den gir rammene for hvordan skolen skal legge til rette for læring gjennom alle fagene, slik at skolen kan realisere opplæringens brede formål om inkluderende og likeverdig læring som tilpasser opplæringen utfra den enkeltes forutsetninger.

Kjennetegnet på et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig felleskap som skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet til et større felleskap, der alles stemmer blir hørt. Vernet av mindretallets rett til likeverdige rettigheter og deltakelse i felleskapet er viktig et prinsipp i et demokratisk samfunn. Derfor skal skolen legge til rette for opplæring gjennom elevmedvirkning og samarbeid, som bidrar å danne hele mennesket og som gir alle en reel mulighet til å utvikle sine evner (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Dialog danner selve grunnlaget for relasjonen mellom lærer og elever, men er også viktig i både faglig og sosial læring. Elevene skal lære å samarbeide og fungere sammen med andre, fordi evnen til samarbeid utvikler medbestemmelse og medansvar som er viktige for samfunnsutviklingen. Når elevene opplever anerkjennelse og tillit, så lærer de å verdsette seg selv og andre, noe som i større grad bidrar til at eleven opplever mestring. Mestringsfølelse øker elevenes motivasjon, slik at de blir mer utholdende og selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Videre er overordnet del tydelig på at elevene skal møte kunnskap og utvikling som bidrar til skapende læringsprosesser. Det er først når elevene forstår egne lærings- og utviklingsprosesser i fagene at de opplever mestring som bidrar til elevenes selvstendighet. Det er viktig at de grunnleggende ferdighetene lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter sees både i sammenheng med hverandre og på tvers av fag. Det er derfor viktig at læreren skaper et trygt læringsmiljø der læreren selv er tydelig og legger til rette for læring i samarbeid med enkelteleven og klassen. For at opplæringsens brede formål realiseres, så er det viktig at skolene legger til rette for undervisningsformer som gir elevene handlingsrom til å selv være aktive i valg av problemstillinger som de skal finne løsninger på. Samarbeid, kreativitet, demokrati, tverrfaglighet og læring i et sosialt fellestrekk er noen elementer verdigrunnet for skolen vektlegger (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Tverrfaglighet er tydeliggjort gjennom tre tverrfaglige temaer; folkehelse og livsmestring, demokrati og medborgerskap og bærekraftig utvikling. Gjennom disse temaene skal elevene utvikle kompetanse, få innsikt i utfordringene og dilemmaer og de skal forstå hvordan kunnskap og samarbeid bidrar til løsninger. De tverrfaglige temaene skal bidra til at elevene lærer å se sammenhengen mellom handlinger og konsekvenser (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Overordnet del sier med andre ord at mennesker må trenes til entreprenørielle ferdigheter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Alle disse delene er viktige deler som også inngår i pedagogisk entreprenørskap som dette masterprosjektet handler om. Pedagogisk entreprenørskap handler om arbeidsmåter der elevene selv trener på ferdigheter for å utvikle egenskaper til å se muligheter og løsninger for seg selv og andre (Ødegård og Nøvik, 2019).

## **2.2 Definisjon av entreprenørskap**

Entreprenørskap blir omtalt som en av åtte grunnleggende ferdigheter som skal vektlegges innenfor utdanning og livslang læring (European Commission, 2007), og begrepet i utdanningen har en bred definisjon som omfatter flere faktorer (Ødegård og Nøvik, 2019). Dette kan føre til at forståelse av begrepet pedagogisk entreprenørskap er svært bredt, noe som gjør at vi ofte snakker forbi hverandre når vi snakker om praksisen på de ulike skolene Hauge og Smedsgaard (2020).

EU-kommisjonens ekspertgruppe har kommet frem til en definisjon, som er grunnlaget for arbeidet med entreprenørskap i norsk skole (Kunnskaps-, nærings- og handels-, kommunal- og regionaldepartement, 2008, s. 4);

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng.

Denne definisjonen trekker frem entreprenørskap som en dynamisk prosess hvor en eller flere personer gjennom samarbeid ser muligheter som de omgjør til en idé som jobber målrettet med. Dette tyder på at det handler om at de skal oppnå noe med handlingen sin.

Sjøvoll (2012) viser til at begrepet utfra et snevert syn knyttes til et forretningskonsept, som i grunnopplæringen i videregående skole ofte knyttes til Ungt entreprenørskaps program for ungdomsbedrift. Han sier at konseptet med ungdomsbedrift handler om at elevene gjennom et skoleår lærer å starte, drive og avslutte en bedrift på et eksperimentelt nivå. Sjøvoll viser til at det det er vanlig å definere begrepet ved hjelp av innovasjon og kreativitet, fordi innovasjon handler om forandringer som skjer gjennom planlagte, systematiske forbedringer og fornyelse (Sjøvoll, 2012).

Det andre synet Sjøvoll (2012) trekker frem er et bredere syn på entreprenørskapsbegrepet, hvor målet er dannelse. Den brede tilnærmingen til begrepet handler om å legge til rette for aktiviteter som kan bidra til at enkeltindividet utvikler entreprenørielle egenskaper.

EU-kommisjonens definisjon kan forstås som det som Sjøvoll beskriver som det brede synet på entreprenørskap, fordi den brede forståelsen legger opp til en prosess der den faktiske læringen av generelle entreprenørielle evner skjer i en prosess i et entreprenørielt læringsmiljø. Mens Sagar, Linell og Lusth (2020) hevder at definisjonen av entreprenøriell læring også knyttes til det pedagogiske, sosiale og noen ganger også det fysiske læringsmiljøet som læreren setter premisser for.

Et snevert syn på entreprenørskap knyttes ofte til økonomisk verdiskapning (Sjøvoll, 2012), men dette masterprosjektet legger vekt på det brede synet, fordi studien handler om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for å tilpasse opplæringen for yrkesfagelever med generelle læreversker. Somby, (2017a) sier at når entreprenørskap handler om utvikling

av læring, brukes begrepet pedagogisk entreprenørskap. Studien tar sikte på å se på pedagogisk entreprenørskap som strategi for verdiskapende læring, der målet er å belyse arbeidsmåter som bidrar til at elevene med generelle lærevansker lærer og utvikler seg i tråd med opplæringslovens og skolepolitiske visjoner om fag- og yrkesfagopplæringen som gjelder for disse elevene (Opplæringslova, 1998; Kunnskapsdepartementet, 2020).

## **2.3 Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte**

I denne delen beskrives det teoretiske bakteppet for problemstillingen som tar sikte på å belyse entreprenørielle arbeidsmåter, som kan styrke læring og utvikling i yrkesfagelever med generelle lærevansker.

Caspersen og Wendelborg (2019) sier at utdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap handler om at lærerne bruker entreprenørielle prosesser som virkemiddel for undervisningen. I dette prosjektet handler det om å tilpasse opplæringen gjennom ordinær- og spesialundervisning for yrkesfagelever med generelle lærevansker. Pedersen (2018) sier at pedagogisk entreprenørskap bygger på sosialkonstruktivistisk læringssyn, fordi det kan forstås som et utvidende lærings- og dannelsesperspektiv der arbeidslivet og lokalsamfunnet også har vesentlig rolle på praktiske læringsaktiviteter og arenaer elevene kan lære gjennom.

Entreprenørskapsutdanning kan organiseres som eget fag i skolen eller gjennom tverrfaglige prosjekter der elevene samarbeider med hverandre eller med aktører utenfor skolen, der målet er at elevene skal jobbe med arbeidsmåter som stimulerer og utvikler elevenes entreprenørielle ferdigheter (Spilling, Johansen og Støren, 2015). Ungdomsbedrift er en av flere ulike pedagogiske programmer i regi av Ungt entreprenørskap som er utviklet for skoler, der elevene trener på læreplanmålene gjennom tverrfaglighet og samarbeid (Ungt Entreprenørskap (offisiell side), u.å).

Spilling m.fl. (2015) evaluerte handlingsplanen for entreprenørskap i skolen (Kommunal- og regionaldepartementet, 2009). De foreslår blant annet at søkelyset på forretningsutvikling og verdiskapning gradvis bør tydeliggjøres på ungdomsskoletrinnet og i videregående opplæring. De mener at *dersom* skolepolitiske myndigheter mener at entreprenørskap i skolen skal ha større tyngde på forretningsutvikling og verdiskapning, så bør de vurdere å tone ned noen av kravene til læreplanmålene for fagene og grunnleggendeferdigheter. De ser at det kan bli vanskelig å innfri de kravene til de ulike læreplanmålene elevene skulle lære seg når de gjorde



evalueringen. De mener at entreprenørielle opplegg skal tilpasses enkeltelevens forutsetninger, noe som i denne studien handler om elever med generelle lærevansker (Spilling mfl., 2015).

Nordisk ministerråd, som er de nordiske regjeringens offisielle samarbeidsorgan, jobber for felles løsninger som kan bidra til å utvikle ulike samfunnsområder til beste for innbyggerne (Utenriksdepartementet, 2019). Dette rådet trekker frem noen kompetanseområder på ulike nivåer i grunnutdanningen, som de anser som spesielt viktige når skolen skal legge til rette for opplæring som utvikler elevenes entreprenørielle ferdigheter (Nordisk ministerråd, 2015).

Figur 1.1 viser hvilken kompetanse Nordisk ministerråd mener at elevene skal ha etter 9.klasse.

9.klasse					
<b>Handlingskompetence</b> Eleven kan i samarbejde med andre tage initiativ til og planlægge, tage ansvar for, lede, organisere og udføre projekter i en konkret kontekst		<b>Kreativitetskompetence</b> Eleven kan selvstændigt, vedholdende, eksperimenterende og undersøgende i kreative processer, og vurdere resultaterne ud fra faglig viden, erfaringer og æstetiske kriterier		<b>Omverdenskompetence</b> Eleven kan på baggrund af forståelse af egen identitet og kulturel baggrund orientere sig i og vurdere teknologiske, økonomiske, kulturelle og sociale kontekster	
<b>Færdighed, kan</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Håndtere projekter sammen med andre</li> <li>• Vurdere usikkerhed og risici i forbindelse med projekter</li> <li>• Indgå i forskellige, samarbejdsrelationer</li> <li>• Tage kontakter udenfor personligt netværk</li> <li>• Opbygge og anvende eget netværk</li> <li>• Præsentere resultater og projekter for en specifik målgruppe</li> </ul>	<b>Viden om</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektstyring, planlægning, interessenter, risici og ressourcer</li> <li>• Samarbejdsformer og processer</li> <li>• Personlige og professionelle netværk</li> <li>• Kommunikation, præsentationsformer og virkemidler</li> </ul>	<b>Færdighed, kan</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kombinere forskellige faglige vidensområder</li> <li>• Eksperimentere med viden og faglighed</li> <li>• Arbejde med faglig problemløsning</li> <li>• Strukturere idegenereringsprocesser</li> <li>• Arbejde i forskellige kreative processer</li> <li>• Diskutere vurderinger af ideer</li> <li>• Anvende sanselige begreber i relation til faglig viden</li> <li>• Opstille drømme og visioner for fremtiden</li> </ul>	<b>Viden om</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fantasi og kreativitet i samfundet</li> <li>• Kreative processer</li> <li>• Forskellige idegenereringsformer</li> <li>• Sanselighed og æstetik</li> <li>• Kreativitet i relation til faglighed</li> </ul>	<b>Færdighed, kan</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Beskrive og sammenligne kulturer</li> <li>• Beskrive muligheder og problemstillinger ved globalisering</li> <li>• Opstille simple budgetter og regnskaber</li> <li>• Analysere og beskrive ressourcer</li> <li>• Beskrive enkle forretningsmodeller</li> <li>• Udfordre eksisterende forståelser af verden</li> </ul>	<b>Viden om</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Forskellige kulturer</li> <li>• Globalisering og konsekvenser</li> <li>• Samfundets opbygning, indretning, problemstillinger og muligheder</li> <li>• Arbejdsliv og karrieremuligheder</li> <li>• Økonomi og ressourcer</li> <li>• Personlige ressourcer</li> </ul>
<b>Personlige ressourcer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mod og vilje til at udfordre sig selv og andre</li> <li>• Ansvar i forhold til egne og fælles projekter</li> <li>• Selvtillid i forhold til egne vurderinger evner og potentialer</li> <li>• Tage initiativer selvstændigt og sammen med andre</li> <li>• Forandringsvilje i forhold til eksisterende opfattelser og vaner</li> <li>• Ud- og vedholdenhed i længerevarende og afbrudte tidsrum</li> <li>• Accept og læring af egne og andres fejl og misforståelser</li> <li>• Overskue usikre og komplekse opgaver</li> <li>• Holde fokus på afbrudte opgaver og projekter over længere tid</li> </ul>					

Tabell 1.1 Entreprenørielle kompetanseområder i skolen (Nordisk ministerråd, 2015, s. 13).

Tabellen viser ferdigheter som elever skal ha ervervet seg etter fullført grunnskoleløp, og når de begynner på videregående skole. Yrkesfagelever med generelle lærevansker som denne studien handler om, ligger ofte etter i modningen i forhold til elever med aldersadekvat

utvikling (Eckhoff, 1997). Tabellen viser at det er store forventninger til hvilken kompetanse elevene skal ha av handlings-, kreativitets- og omverdenkompetanse. Disse forventningene om oppnådd kompetanse samsvarer ikke med de vanskene Eckhoff (1997) beskriver at elever med generelle lærevansker ofte har. Han sier at elever med generelle lærevansker kan ha utfordringer som krever spesifikke fremgangsmåter for å skaffe seg oversikt over informasjon som forventes i videregående skole. De kan være umodne for å selv ta ansvar for oppgaver som krever problemløsninger og for å bruke læringsstrategier i møte med nye oppgaver.

Denne studien skal undersøke om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte kan være en strategi for å stimulere elever med generelle lærevansker til læring og utvikling utfra den enkeltes læringspotensial. Somby (2017) viser til at pedagogisk entreprenørskap handler om at elevene utvikler egenskaper som evnen til å se mulighet, ta initiativ, være kreative. Dette innebærer at elevene stimuleres til og ha evne og vilje til å ta ansvar for egen læring og være selvstendige. Pedagogisk entreprenørskap bidrar i større grad til at læringsprosessene i skolen er erfaringsbaserte. Dette krever stimuli av egenskaper og ferdigheter som skal bidra til at eleven selv er hovedaktør og styrer egen læring (Backström-Widjeskog, 2009). Ødegård (2003) mener at tradisjonell opplæring ikke dekker kvalifikasjoner som stimulerer til entreprenørielle ferdigheter i like stor grad som pedagogisk entreprenørskap legger vekt på.

Læreplanmålene for fag angir hvilken kunnskap og ferdigheter enkelteleven skal ha etter å ha fullført et fag. Opplæringen for yrkesfag skal bidra med ulike praktiske og virkelighetsnære oppgaver, som forbereder elevene til arbeidslivet utfra den yrkesrettingen de har valgt (Utdanningsdirektoratet, [Udir], 2020). Eide (2018) sier at læring som forankres i lokal eller regional kunnskapsbygging i større grad bidrar til at elevene ser at kunnskapen er nyttig for dem selv. Han sier at konkrete og virkelighetsnære oppgaver gir større verdi for elevene enn det oppgaver som elevene oppfatter som «liksom» oppgaver gjør. Ødegård og Nøvik (2019) sier at elever som lærer i samhandling og interaksjon med andre, i større grad opplever læringen som meningsfull, fordi de får skape mening og konstruere kunnskap ut fra sitt aktuelle utviklingsnivå.

Sagar mfl. (2020) mener at læreren må utfordre elevene med skolearbeid som forbereder dem slik at de får den beredskapen de trenger for å orientere seg og for å håndtere en stadig mer kompleks verden som forandrer seg. Arbeidsmåter der elevene får trene på kreativitet og problemløsning, kan bidra til at elevene selv blir i stand til å gjøre forbedringer ut fra sitt eget ståsted som bidrar til det Pedersen (2018) kaller for livsmestringskompetanse.

Eide (2018) sier at problemløsning i skolen ofte innebærer at elevene skal finne svar på spørsmål som allerede er besvart og at læringsprosessen er som katalysator for læringen som skal skje i eleven selv. Slike oppgaver kan ifølge Pedersen (2018) stimulere til at elevene utvikler personlige egenskaper og holdninger som bidrar til en entreprenøriell utvikling, som kan bidra til at elevene lærer fag og grunnleggende ferdigheter nettopp ved bruk av entreprenørielle arbeidsformer. Dette er noe som støttes av Somby (2017a) som skriver at entreprenørskap er en praktisk og virkelighetsnær opplæringsform som kan bidra til at eleven gjennom praktiske oppgaver får de mulighet til å styrke sitt talent og læringspotensial når de jobber med læreplanmålene.

## **2.4 Retten til spesialundervisning**

I dette underkapittelet kobles pedagogisk entreprenørskap sammen med spesialundervisning i gruppefelleskapet, fordi spesialundervisning handler om å bruke funksjonelle løsninger og strategier som fremmer likeverdig og inkluderende opplæring som hindrer segregerte løsninger (Hausstätter, 2017).

Haug (2017) sier at prinsippet om inkludering krever at skolen skal være konstruert for alle, og at spesialundervisningen skal være et supplement til den ordinære undervisningen. Denne studien undersøker om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte kan være en inkluderende måte å legge til rette for læring og utvikling i yrkesfagelevne med generelle lærevansker. Disse elevene har ofte utfordringer med å lære, og det er skolens ansvar å legge til rette for at elevene får et læringsmiljø som hjelper dem til å utvikle seg i tråd med læringsmålene i de nasjonale læreplanene (Buli-Holmberg mfl., 2015).

Det er kvaliteten på den ordinære opplæringen som avgjør om en elev har rett til spesialundervisning eller ikke (Udir, 2014). Skolen skal, i nært samarbeid med eleven selv og foreldre eller foresatte, kunne vise til at de over en viss tid har prøvd ut ulike tiltak for å styrke kvaliteten på den ordinære undervisningen over en viss tid (Opplæringslova, 1998, § 5-4). Om skolen etter en periode fortsatt mener at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, kan det være grunnlag for å si at det er behov for å tilpasse opplæringen gjennom spesialundervisning jf. § 5-1 (Opplæringslova 1998). Det er pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) som gjennom en sakkyndig vurdering gjør en helhetlig kartlegging av de ulike faktorene rundt eleven. Det er PPT som gir en anbefaling om hvorvidt en elev bør få

spesialundervisning eller ikke, men det er opp til skolens ledelse om de følger anbefalingen eller ikke (Opplæringslova, 1998, §§ 5-1, 5-3, 5-6).

Elever med individuell opplæringsplan kan ha behov for å avvike fra enkelte deler av de nasjonale læreplanmålene (Opplæringslova, § 5-5). Spesialundervisning skal bygge på en fremtidsrettet oppfølging der elevens *utviklingsmuligheter*, i samarbeid med eleven og foreldrene skal ivaretas (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Haug (2017) sier at spesialundervisningen skal ha andre kvaliteter enn den ordinære undervisningen, fordi elever med særskilte behov har behov for en tettere oppfølging for at de skal få brukt læringspotensialet sitt. Haug (2015) hevder at spesialundervisningen med mer tilrettelegging bidrar til høyere faglig aktivitetsnivå i eleven selv, noe kan bidra til at læringspotensiale i større grad styrkes. Informantene i denne studien har erfaring med å knytte sammen spesialundervisningen og den ordinære undervisningen gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. I neste underkapittel belyses det hvordan læreren kan legge opp til å bruke dette som strategi for elever med særskilte behov.

#### **2.4.1 Pedagogisk entreprenørskap som strategi**

Befring (2016) mener at det nye læringssynet er at eleven selv er hovedaktør for egen læring og utvikling. Han mener at læringssituasjoner som legges opp til at læringen knyttes opp til ulike livssituasjoner med vekt på elevens opplevelser og erfaringer, i større grad ivaretar at eleven er i sentrum

Det nye læringssynet samsvarer med det som Eckhoff (1997) kaller for *et bredt syn*, som innebærer at læringen tilpasses gjennom et samspill mellom elevens utviklingspotensial og det sosiale rommet opplæringen foregår i. Et bredt syn på undervisning handler nemlig om å legge til rette for kunnskapsbygging der eleven selv bidrar til læring i seg selv. Eckhoff (1997) mener at et bredt syn sikrer at læreren i større grad har et reflektert forhold til hele opplæringssituasjonen og alle de mentale prosessene som både skal igangsettes, vedlikeholdes og fullføres i elevene selv og da helst gjennom felles oppgaver der elevene selv er aktører i egen læring. Dette innebærer ikke at elevene skal bestemme alt i skolen, men at elevene skal få en reell medbestemmelse i egen læring. De nasjonale læreplanmålene og opplæringsloven er tydelige på at læreren skal møte eleven med krav som bidrar til at eleven får utviklet sitt læringspotensiale (Kunnskapsdepartementet, 2017, Opplæringslova, 1998). Buli-Holmberg

og Engebretsen (2019) sier at læreren skal være oppmerksom på og støtte enkeltelever i deres læring og utvikling både personlig, faglig, sosialt og kulturelt. En slik støtte fra lærerens side kan ifølge Midthassel (2019) bidra til å skape et godt og inkluderende læringsmiljø, som danner grunnlaget for læringen som kan skje hos enkeltelevne. Et bredt syn på opplæringen er i tråd med pedagogisk entreprenørskap hvor samarbeid og tverrfaglighet er sentrale i læring og utvikling (Ødegård og Nøvik, 2019).

Pedersen (2018) sier at pedagogisk entreprenørskap er en arbeidsmåte som legger til rette for entreprenørielle læringskontekster som kan åpne for at eleven i langt større grad kan ta i bruk sitt læringspotensial enn det de kan ved tradisjonell klasseromsundervisning. I den tradisjonelle undervisningen er det gjerne læreren som i forkant har lagt detaljert plan for undervisningen, ofte uten å ta med elevene i denne prosessen. Det tradisjonelle synet på undervisning kan sees som *det smale synet* på læring som retter seg mot enkeltelever og oppgavene tilpasses den enkelte ut fra den enkeltes ståsted (Eckhoff, 1997).

Lund (2003) mener at det kan det være hensiktsmessig å planlegge kulturfaktoren i planleggingen av all undervisning. Det kulturelle aspektet ved skolen må både omfatte materiell kultur som blant annet matlagings- og bygge tradisjoner og åndelig kultur som religion, musikk, vaner og skikker. Med et slikt perspektiv vil lærerne oppdage at det særegne ved elevens bakgrunn vil være til stede også i fag der mange ikke til vanlig tenker over det, som kroppsøving, psykologi, mekaniske fag og matematikk. Et helhetlig syn som starter allerede i planleggingen av undervisningen kan bidra til at opplæringen i større grad tar utgangspunkt i eleven (Lund, 2003). Ifølge Samland og Samland (2020) involverer en entreprenøriell lærer i større grad elevene med i hele læringsprosessen. Somby (2017) mener at elevenes egne oppdagelser kan skape en helt annen dynamikk i læreprosessen, fordi de i langt større grad vil oppleve motivasjon i læreprosessen når de selv er aktører i egen utvikling. Dette er også noe Lekang (2017) skriver når han sier at veiledning handler om å hjelpe den andre til å se muligheter og egne ressurser selv om handlingsalternativene noen ganger kan være begrensede.

Somby (2017a) sier at læringsutbytte for elever med særlige behov må sees utfra helhetlig perspektiv, fordi det innebærer å finne en balanse mellom elevens vansker og den kunnskapen som skal gis i skolen. Hun viser til at arbeidsformer som gjennom samarbeid åpner opp for gir tilpasninger i forhold til mer tid og mer øving, kan være spesielt gunstig for elever med særlige behov. Somby (2017a) viser til at inkluderende læring i felleskapet har god

innvirkning på de sårbare elevene. Pedersens (2018) sier at selv om entreprenørielle læringsformer ikke garanterer gode lærings- og dannelsesprosesser i seg selv, så viser hans funn at elever fikk en annen gnist når de fikk lære det teoretiske stoffet gjennom praktiske tilnærminger. Sjøvoll (2012) sier også at det ikke finnes *en* pedagogisk tilnærming som alene kan føre til at alle elevene komme ut likt etter endt skolegang, men det å utvikle ferdigheter og vaner kan bidra til livslang læring ved at alle ser og opplever en kontinuerlig forbedring i egen utvikling.

## 2.5 Generelle lærevansker

Masteroppgavens problemstilling tar for seg yrkesfagelever med generelle lærevansker. I denne delen beskrives først inndelingen av lærevansker, før generelle lærevansker blir beskrevet mer inngående og avsluttes med hvordan skolen kan bidra med å styrke læringen for yrkesfagelever med generelle lærevansker.

Lærevansker er et sammensatt begrep som kan være vanskelig å avgrense fordi vanskene beskrives både uklart og motstridende i faglitteraturen (Eckhoff, 1997, s.16). Haugen (2016) mener at det ikke er noen spesielle områder innenfor generelle lærevansker som eleven har utfordringer med. Han mener at eleven stort sett har tydelige problemer med å lære seg det viktigste som forventes i skolen. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) skriver at utviklingshemming alltid fører med seg generelle lærevansker, og Eckhoff (1997) sier at psykisk utviklingshemming ofte brukes synonymt med store generelle lærevansker. Selv bruker Eckhoff (1997) benevnelsen generelle lærevansker om gruppen mellom psykisk utviklingshemming og normalgruppen, som kan betegnes med lettere generelle lærevansker. Han sier at denne gruppen også blir kalt for gråsonegruppen.

Befring (2016) sier at de vanskene elever med generelle lærevansker har ofte betegnes som kontekstuelle lærevansker, fordi de gjør seg gjeldende i skolen, men at vanskene sjeldent kommer sjeldent til uttrykk utenfor skolen. Eckhoff (1997) sier at det er viktig å være bevisst på at begrepet generelle lærevansker kan betraktes som et relativt begrep, fordi vurderingen av hvorvidt eleven har generelle lærevansker eller ikke beror på samfunnet eleven lever i og den skolen eleven går på. Dette masterprosjektet forstår generelle lærevansker ut fra Haugens (2016, s.29) definisjon på vanskene;

Generelle lærevansker gir seg uttrykk i markerte problemer med tilegnelsen av sentrale begreper og mestring av kulturens grunnleggende sosiale og kunnskapsmessige ferdigheter som forventes av alderstrinnet.

Ut fra Haugens (2016) definisjon så forholder dette masterprosjektet seg til begrepet ut ifra det fagmiljøet anser som avvikende i forhold til de vanskene elevene har til å mestre aldersforventede utviklingsoppgaver som forventes i dagens vestlige og urbane kulturer.

Faglitteraturen enes om at lærevansker er et overordnede begrep for tre underkategorier. Tabellen nedenfor tar utgangspunkt i Buli-Holmbergs og Ekebergs (2016) inndelingen av lærevansker:

Lærevansker	
Generelle lærevansker	Spesifikke lærevansker
Innebærer lærevansker på flere områder.	Innebærer lærevansker på spesifikke områder.
Elever har problemer med det meste som skal læres og trenger blant annet mer tid enn de med aldersadekvat utvikling.	Elever kan oppfatte og forstå like raskt som de med aldersadekvat utvikling, men får problemer på ett felt som for eksempel matematikkvansker
<b>Sammensatte lærevansker</b> Elever har både generelle og spesifikke lærevansker.	

Figur 1.2 Inndeling av lærevansker ut fra Buli-Holmbergs og Ekebergs (2016) inndeling.

Eckhoff (1997) sier at generelle lærevansker viser seg ved sen eller mangelfull kognitiv utvikling, og at det jevnt over er vanskelig for eleven å lære. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) mener at årsaker til generelle lærevansker kan være forsinket utvikling og modning, lavt utviklingsnivå og hjerneskade. Eckhoff (1997) sier at elever med generelle lærevansker ligger 2-3 år etter i utviklingen i forhold til aldersadekvat utvikling, men de kan også være på nivå med 6-7 åringer. Dette innebærer at elever med generelle lærevansker på videregående skole, som problemstillingen for dette masterprosjektet handler om, utviklingsmessig kan være et sted imellom 6-12 års alderen og utover (Eckhoff, 1997). Med et så bredt sprang på mulig utviklingsnivå er det viktig å avdekke de ulike ferdighetene i eleven som regneferdigheter, evnen til å løse problemer, elevens konsentrasjon og utholdenhet, ferdigheter eleven har til å følge regler og elevens samarbeidsferdigheter. Ved å kartlegge elevens faglige utviklingsnivå kan skolen finne ut av om elevens vansker gjør seg gjeldende i ett eller flere skolefag og hvilke områder vanskene kommer til uttrykk (Buli-Holmberg og Ekeberg, 2016; Eckhoff, 1997; og Haugen, 2016).

Haugen (2016) viser til at elever med generelle vansker kan slite med lese- og skrivevansker, matematikkvansker eller generelle språkvansker. Både Eckhoff (1997) og Haugen (2016) viser spesielt til det kognitive når de skriver at elever med generelle lærevansker ofte har problemer med utviklingsfaktorene i de kognitive funksjonene. De kan ha utfordringer med skapende tenkning og tenkning som handler om systematisk og logisk tenkning. Videre kan de kognitive utfordringene handle om tale, språk og begreper generelt, men også om oppmerksomhet og konsentrasjon og langtids- og kortidsminne (minne og persepsjon) (Eckhoff, 1997). Disse vanskene fører til at eleven får vansker med å tilegne seg fag og ferdigheter som stiller krav til intellektuelle evner. Buli-Holmberg og Engebretsen (2019) mener det er viktig at læreren er bevisst på at disse vanskene har negativ påvirkning på elevens selvbilde, som kan føre til at elevens vansker forsterkes gjennom negativ selvoppfatning.

Eckhoff (1997) sier at det er ulike miljøfaktorer i hjemme- og nærmiljø og skole som kan hindre eller styrke en normalutvikling for barn og unge. Innen de systemskaptede årsaker gjøres det forsøk på å finne grunnen til lærevansker i den sosiale strukturen som på skolen eller i samfunnet. I den sosiologiske referanserammen betraktes eleven i relasjon til nabolaget, skolen og samfunnets sosiale strukturer, fordi problemene den enkelte har henger sammen med de normer, verdier, krav og forventninger som gjelder i det miljøet eleven vanker i (Eckhoff, 1997).

## **2.6 Styrking av elevenes læringsberedskap**

Olsen og Skogen (2019) mener at læringsutfordringer må forstås som et paraplybegrep for blant annet både lærevansker og underprestering. De sier også at elever har ulike forutsetninger og evner og at noen har lavere evner enn andre. Dette støttes av Eckhoff (1997) som skriver at en elev kan ha gode forutsetninger for enkelte deler av skolearbeidet, men kan slite med andre deler. Olsen og Skogen (2019) sier at det er viktig å huske at ulike diagnoser slik som lærevansker også er, kan føre til at lærere ikke stiller krav og forventninger til eleven med vanskene. Hvis skolen ikke klarer tilpasse undervisningen til eleven med lærevansker, så vil ikke eleven få utløst sitt potensiale for læring selv om eleven har et stort uforløst potensial. Slik kan skolen som miljøfaktor bidra til å opprettholde elevens vansker. Gjertsen (2014) hevder at skolene ofte har lave forventninger til elever med funksjonshemminger som elever med store generelle lærevansker og utviklingshemming kan ha. Hun mener at de videregående skolene må legge til rette for læring med et fremtidsrettet syn, fordi elevene



etter videregående skal ut i læretid eller i arbeid. Gjertsen (2014) viser til at det å ha en jobb danner grunnlaget for å leve et selvstendig liv, men er også viktig for livskvaliteten og selvfølelsen til den enkelte.

For å hindre at skolen opprettholder elevens vansker, så mener Eckhoff (1997) at er det viktig at skolen legger til rette for at en elev med generelle lærevansker bør få jobbe med forenklet stoff for å oppleve mestring. Samtidig trekker han faglig dyktighet som sentral faktor i definisjonen av elevens vansker, fordi han sier at det er viktig å avklare hvordan elevene klarer seg i skolefagene som norsk, engelsk og matematikk. Eckhoff (1997) sier at fleste elevene med generelle lærevansker får opplæring i vanlige klasser, og de kan ha et godt utbytte av ulike støttetiltak gjennom tilpasset opplæring enten gjennom allmennpedagogiske støttetiltak eller gjennom spesialundervisning. Han trekker frem at begrepsdanning og kognitiv utvikling fremmes av å arbeide med det nære, konkrete og aktuelle. Ved at undervisningen tar utgangspunkt i noe lokalt, så kan det bidra til at eleven med generelle lærevansker i større grad kunne oppleve en meningsfull sammenheng mellom det som læres på skolen og den nytten det har for samfunnet utenfor skolen. Av den grunn mener Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) at praktisk bruk blir en viktig del av undervisningen for elever med generelle lærevansker.

Eckhoff (1997) sier at elever med generelle lærevansker kan ha god nytte av at læreren bruker konkrete i undervisningen, fordi dette i større grad bidrar til at elevene kan oppleve mening i læringen. Elever med generelle lærevansker kan ha særskilte behov, noe som kan bidra til at de ofte opplever utfordringer med å lære når læreren formidler kunnskapen gjennom tradisjonell tavleundervisning etterfulgt av skriftlige oppgaver (Buli-Holmberg mfl., 2015).

Ødegård og Nøvik (2019) hevder at arbeidsmåter som bidrar til at læringen blir en felles aktivitet, fører til at elever og lærere får et felles ansvar for å skape læring gjennom dialog. En slik tilnærming hvor læringen blir en felles anliggende vil ifølge Eckhoff (1997) bidra til at elevens læringsberedskap utvikles, fordi en elev kan ha gode forutsetninger for enkelte deler av skolearbeidet, men stå svakere på andre områder. Når læreren legger til rette for læring gjennom veiledning, så kan dette forstås som læring innenfor det Vygotsky kaller for *den nærmeste utviklingssonen* eleven der eleven får støtte til ny erkjennelse av lærer eller medelever. Gjennom stadig utvikling flyttes den nærmeste utviklingssonen og elevens læringsberedskap styrkes og læreren kan legge til rette for nye utfordringer som eleven kan strekke seg etter (Woolfolk, 2004). Eckhoff (1997) mener at selv om det er viktig å kartlegge

elevens vansker, så er det viktigere å kartlegge elevens styrkes, fordi det er der læringen kan tilrettelegges for mestring. Veileder som spesialundervisning legger også vekt på mestring en av hovedfaktorene til læring og utvikling i eleven selv (Udir, 2014).

Woolfolk (2004) mener at elevene med ulike styrker og utfordringer best løser oppgaver gjennom samarbeid. Dette kan ha sammenheng med at språket er en viktig forutsetning for tankeutvikling, og læring gjennom et gruppefelleskap hvor elevene og lærerne snakker sammen og finner løsninger i felleskap, bidrar til en meningsbærende kontakt (Befring, 2016). Midthassel (2019) mener at det er læreren som kan påvirke relasjoner mellom elevene gjennom valg av aktiviteter, fordi et godt og støttende samarbeid mellom elevene kan bidra til at de får et større engasjement for oppgavene i skolen.

Tveiten (2013) sier at veiledning og undervisning har noen fellestrekk i at de tilsikter læring, men undervisning handler om formidling av kunnskap og veiledning handler om at eleven selv aktiviseres for å selv oppdage egne muligheter. Dette forutsetter ifølge Ødegård og Nøvik (2019) at lærerrollen endrer seg fra å være problemløser og underviser til å være problemstiller og veileder. Lærerens kompetanse til endrings- og utviklingsarbeid er noe som vektlegges i stortingsmelding nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2009).

### 3 Vitenskapsteoretisk ramme og forskningsmetode

I denne delen redegjør jeg for hvordan jeg har gått frem metodisk for å besvare problemstillingen om hvordan lærere beskriver yrkesfagelever med generelle lærevansker. Til slutt i kapittelet redegjøres forskerens ansvar og rolle i forhold til forskningsetiske prinsipper, validitet og reliabilitet.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk ramme

Kvarv (2014) sier at idealet for vitenskapelig aktivitet er å gjenspeile virkeligheten på en så klar og presis måte som mulig for å frambringe ny viten, innsikt og erkjennelse. Dalland (2012) sier at ny kunnskap innenfor vitenskapen utvikles utfra naturvitenskapene eller humanvitenskapene, også kalt positivisme og hermeneutikk. Han sier at humanvitenskapene hjelper oss å forstå, mens naturvitenskapene bidrar med å forklare hvorfor noe skjer. Naturvitenskapens tradisjon med studiet av den fysiske naturen har til oppgave å bidra med å forklare hvordan noe skjer og forklarer derfor sammenhengen mellom årsak og virkning. Innenfor dette positivistiske synet skapes kunnskapen gjennom det vi kan observere og det vi kan regne ut med våre logiske sanser. Kunnskapen som skapes innenfor samfunnsvitenskapen kan ikke sees subjektivt, fordi det handler om menneskers opplevelser og erfaringer (Kvarv, 2014; Gilje og Grimen, 1993).

Denne studien handler om spesialpedagogikk som bygger på en humanvitenskapelig tradisjon som handler om å forstå menneske og menneskeskapte fenomener (Kvarv, 2014). Målet med denne studien er å fremskaffe kunnskap som kan bidra til å videreutvikle arbeidsmåter som legger til rette for læring og utvikling utfra et bredt syn på opplæring av yrkesfagelever med generelle lærevansker. Problemstillingen stiller spørsmål om hvilket utbytte yrkesfagelever med generelle lærevansker har av pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Dette er i tråd med anvendt forskning, fordi denne studien har som mål å fremskaffe kunnskap som kan nyttiggjøres praktisk i skolen (Jacobsen, 2005). Kvarv (2014) hevder at ny kunnskap skal bidra til å utvikle eksisterende teorier. Dette prosjektet tar sikte på å bringe frem erfaringer som kan bidra til kunnskap om hvordan denne arbeidsmåten kan styrke *yrkesfagelever* med generelle lærevansker.

For å bringe frem den kunnskapen som er målet med denne studien, har jeg jobbet systematisk ved at jeg har stilt meg kritisk til de ulike delene i masterprosjektet. Jeg har

vurdert hvilken forskningsmetode og litteratur som danner et troverdig og gyldig resultat som kan sikre et resultat som ifølge Dalland (2012) anses som god praksis innen vitenskapen. Han peker på at god forskning innebærer at forskeren avklarer fra vitenskapelig retning forskningen bygger på. Thagaard (2013) trekker frem fenomenologi og hermeneutikk som to av flere ulike vitenskapelige retninger forskeren kan posisjonere seg i. Hun sier at en hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer. Derfor er det avgjørende at forskeren fortolker informantenes handlinger gjennom å utforske og finne en dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Dette kan best beskrives som at tolkningen er en samtale mellom forsker og tekst, fordi det er forskeren selv som tolker den meningen som teksten vil formidle ved å forstå delene i lys av helheten og tolkningen av teksten (Thagaard, 2013).

Kvale og Brinkmann (2018) sier at fenomenologien handler om bevissthet, opplevelse og enkeltmenneskes livsverden. Dette innebærer at det er den intervjuedes virkelighet slik den fremtrer for dem som er viktig for forskeren å forstå. Da målet med denne studien er å løfte frem lærernes beskrivelser, har jeg posisjonert meg innenfor fenomenologien. Det er informantenes beskrivelser og den meningen de legger i pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle læreversker, som vil kunne belyse problemstillingen. I fenomenologien er det viktig at forskeren prøver å «sette seg inn i den andres sko» for å forsøke å forstå informantenes virkelige slik den fremstår for dem selv (Kvale og Brinkmann, 2018).

I skolen er det ledelsen som har det øverste ansvaret for at alle elever får den opplæringen de har rett til, men i klasserommet har lærerne stor grad av frihet til å utforme undervisningen slik de selv ønsker det. Lærerne har handlingsrom til å velge arbeidsmåter. Ifølge Kvarv (2014) har bevisste erfaringer unike egenskaper fordi den alltid er intensjonal ved at bevisstheten er rettet mot noe bestemt som eksempelvis et objekt. Kvarv (2014) beskriver fenomenologien som læren om det som viser seg, fordi det handler om å møte fenomenet selv. Thagaard (2013) sier at det er informantens virkelighet som bidrar med innsikt i fenomenet. Dette er i tråd med Johannessen, Tufte og Christoffersen (2019) som hevder at det er mennesket som konstituerer verden, og for å forstå verden så må vi forstå mennesket. Dette påvirket også mitt valg til å posisjonere meg innenfor fenomenologien. For å forstå hvorfor informantene bruker pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle læreversker, så søker jeg også å få svar på hvorfor de har gjort et bevisst valg for å bruke denne arbeidsmåten for å undervise denne elevgruppen.

Selv om fenomenologien kritiseres for å fremme en individualistisk tilnærming til forskning, og at den interesserer seg for å beskrive det gitte, så kan en fenomenologisk tilnærming i denne studien være en styrke for å få innsikt i arbeidsmåtene som lærerne bruker for å styrke læring og utvikling i yrkesfagelever med generelle læreversker (Kvale og Brinkmann, 2018). Thagaard (2013) sier at fenomenologien legger vekt på at forskeren er åpen for erfaringen informantene deler og beskriver deres omverden slik den erfarer av dem selv. Dette er også en grunn til at det kan være hensiktsmessig å forske på problemstillingen ut fra et fenomenologisk ståsted, fordi jeg som forsker skal legge min egen forforståelse på «sidelinjen» for å få innblikk i informantens livsverden (Järvinen og Mik-Meyer, 2017).

### **3.2 Forskningsdesign**

Ifølge Johannesen mfl. (2019) er et godt forskningsdesign en oversikt over arbeidet som er planlagt for å samle inn alle delene ved forskningen. God oversikt synliggjør alle delene i forskningsprosessen som både etablerer selve prosessen for forskeren selv, men som også sikrer at forskningen er transparent i forhold til at leseren kan følge og vurdere forskningsprosessen. En kvalitativ forskning kan gjennomføres på mange ulike måter, derfor er det viktig at forskeren beskriver alle fasene i forskningsprosessen for å lette på arbeidet med undersøkelsen, men også for å få til en effektiv undersøkelse med tanke på tidsaspektet forskningen foregår i (Johannesen mfl., 2019).

Valg av forskningsdesign kan gå ekstensivt i bredden eller i intensivt dybden (Jacobsen, 2005). Ekstensivt design gir muligheter for å intervjuet et større antall informanter for slik å se en mer presis beskrivelse av forskjeller og likheter mellom informantene. Et større utvalg av informanter øker sannsynligheten for å generalisere funnene. Derfor er studien bygd ut fra et intensivt design hvor jeg går i dybden av empirigrunnet for å få en bredest mulig forståelse av fenomenet som undersøkes. Utfordringen med intensivt design er at det er vanskeligere å generalisere funnene, fordi studien forholder seg til få informanter (Jacobsen, 2005). Det er likevel styrken ved intensivt design til å utføre et dybdestudium med mest mulig informasjon fra en bestemt gruppe med lærere at dette designet er valgt.

Denne studien legger vekt på å få en best mulig beskrivelse av pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker gjennom ett intervju med hver informant. Innsamlingen av empirien er samlet fra tre informanter med geografisk spredning fra en avgrenset periode der det er gjennomført et intervju med hver av dem. Ifølge Johannesen mfl. (2019) kalles et slikt design for tverrsnittsundersøkelse. Jacobsen (2005) sier at ulempen med tverrsnittsundersøkelse er at forskeren bare har data fra ett gitt tidspunkt, noe som fører til at det ikke er mulig å trekke bastante konklusjoner som sier noe om utviklingen over tid. Gjentatte tverrsnittsundersøkelser kunne vist utviklingen i informantene mellom to eller flere tidspunkter, men samtidig så påvirker hvert nye intervju informantene ved at de selv kanskje endrer forståelse og innsikt når de deler av egne erfaringer. Selv om designet har begrensinger med oppfølging, så vil tverrsnittsundersøkelsen si noe om hvordan lærerne har endret arbeidsmåtene sine over tid ved at de i intervjuet selv går tilbake i tid for å svare på spørsmål som kan belyse problemstillingen (Jacobsen, 2005). Valget av tverrsnittdesign utfra et tidspunkt er valgt med tanke på begrensede ressurser i form av tiden og studiens størrelse (Johannesen mfl., 2019).

Forskningsstrategien bygger på en vurderende innfallsvinkel som veksler mellom det empiriske materialet og faglitteraturen som er valgt ut for denne studien. Målet er å få økt forståelse og innsikt i informantenes livsverden, fordi de er viktige i arbeidet med å forstå deres valg av arbeidsmåtene i tilnærmingen til elever med generelle lærevansker. Dette er bakgrunnen for at valget av kvalitativ undersøkelse med semistrukturert intervju ble valgt som metode.

Problemstillingen «hvordan beskriver lærere på yrkesfag pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker» er en gjennomførbar problemstilling som lar seg forske på, fordi informantene har lang erfaring og spesiell kunnskap som kan besvare forskningsspørsmålene for å sikre at problemstillingen belyses. I denne studien er det deskriptive utvalget (Grennes, 2001) lærere som underviser yrkesfagelever med generelle lærevansker. Informantene er valgt ut med hensyn disse egenskapene: de underviser yrkesfagelever, de har minst tre års arbeidserfaring og har erfaring med pedagogisk entreprenørskap for yrkesfagelever med generelle lærevansker.

### **3.3 Forskningsmetode**

Problemstillingen søker å belyse hvordan pedagogisk entreprenørskap som fenomen forstås og brukes av informantene. Den pekte ut retningen videre for prosjektet og det ble naturlig å velge en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet hvor prosjektet søker å forstå informantenes perspektiv, fordi denne tilnærmingen gir rom for justeringer av både problemstillingen og forskningsdesignet (Kvale og Brinkmann, 2018).

Det er informantene som representerer empirien og som kan belyse problemstillingen. Johannessen mfl. (2019) trekker frem observasjon og intervju som to metoder som kan svare på problemstillingen. Observasjon er en velegnet metode når forskeren ønsker direkte innsyn i hva andre gjør, mens intervju er en god metode når problemstillingen best belyses ved at informantene får større frihet til å beskrive egne erfaringer og oppfatninger (Johannessen mfl., 2019). Thagaard (2013) sier at intervju er en god metode for å samle inn materiale og få dypere innsikt i hvordan personer som intervjues forstår og opplever både seg selv, sin rolle og sine omgivelser. Hun sier at det er avgjørende at intervjueren skaper en tillitsfull og fortrolig atmosfære som kan bidra til at informanten åpner seg og snakker mere fritt og deler egne tanker og meninger (Thagaard, 2013). Johannessen mfl. (2019) sier at en metodetriangulering med både intervju og observasjon kunne styrket forskningens troverdighet, men jeg har allikevel planlagt å kun bruke intervju for datainnsamlingen, fordi jeg mener at det vil belyse problemstillingen som tar sikte på å belyse lærernes beskrivelser.

### **3.4 Semistrukturert intervju**

Det er ulike måter å strukturere et intervju på fra ustrukturert, delvis strukturert til strukturert (Johannessen mfl., 2019). I et strukturert intervju er tema, spørsmålene og rekkefølgen av de fastsatt på forhånd, noe som ikke gir informanten like stor frihet til å komme med egne erfaringer og opplevelser om fenomenet som undersøkes. Denne studien bygger på et semistrukturert intervju som verken er et åpent eller en lukket spørreskjemasamtale. Den har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, som i dette prosjektet formes ut fra problemstillingen og deles inn i tre hovedtemaer; pedagogisk entreprenørskap, arbeidsmåter og yrkesfagelever med generelle lærevansker. Hvert tema har flere forslag til underspørsmål som kan sikre fyldig informasjon som vil øke sannsynligheten for svar som kan belyse problemstillingen best mulig. Selv om rekkefølgen av spørsmålene kan variere alt ettersom

hvordan samtalen flyter, så var den til stor hjelp for en uerfaren forsker som meg til å holde flyt i samtalen (Kvale og Brinkmann, 2018).

Styrken med semistrukturert intervju ut fra en fenomenologisk inspirert tilnærming, er at jeg satt meg selv og min egen forforståelse i «parantes» og møtte informantene som om pedagogisk entreprenørskap var noe nytt for meg, for å være åpen for informantenes egne beskrivelser og forståelser (Olsson og Sörensen, 2003). Det semistrukturerte intervjuet ga muligheten til underveis i intervjuet til å stille oppfølgings spørsmål, som sikret at det var de intervjuedes forståelse som kom til uttrykk i samtalen og ikke min egen fortolkning. I tillegg fikk informanten også komme med egne betraktninger som jeg ikke hadde tenkt på i utformingen av intervjuguiden, men som er relevant for å belyse problemstillingen (Kvale og Brinkmann, 2018).

Ulempen med semistrukturert intervju er at den ikke sikrer at forskeren stiller de samme spørsmålene i hvert intervju, noe som fører til at intervjudesignet ikke gir informasjon som er lett å reprodusere, slik strukturerte intervjuer gir bedre grunnlag for. Det er likevel styrken ved semistrukturert intervju som gjør at den er mest hensiktsmessig for dette prosjektet ved at den gir frihet til å tilpasse spørsmålene til den enkelte informant, fordi målet er å finne ut av arbeidsmåter som informantene mener bidrar til å styrke læring og utvikling i yrkesfagelevne med generelle lærevesker (Kvale og Brinkmann, 2018).

### **3.5 Strategisk utvalg**

Et strategisk utvalg bygger på systematiske vurderinger der forskeren finner aktuelle informanter som har spesiell kunnskap som kan belyse problemstillingen (Johannesen mfl., 2019). I kvantitative studier er forskere opptatt av tilfeldig utvalg av informanter og et større antall enheter som kan generalisere funnene. Kjennetegnet for kvalitative studier som masteroppgaven bygger på, er at utvelgelse av informanter baserer seg på et begrenset antall informanter som er mest relevante og interessante for å belyse problemstillingen. Anker (2020) sier at rekrutteringen av informanter har et klart mål, derfor er det lite egnet å velge informanter ut fra tilfeldig trekning. Denne studien tar sikte på å intervju minst tre informanter som er valgt ut fordi de oppfyller et visst utvalg som kan belyse problemstilling. Denne studien belyses best ved å skaffe et relevant utvalg enn å skaffe mange informanter,



fordi kjennetegnet for kvalitative studier er å få mye informasjon om et begrenset antall informanter (Johannesen mfl., 2019).

I dette masterprosjektet betegnes det strategiske utvalget som lærere av begge kjønn med minst tre års erfaring på yrkesfag og med erfaring fra pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle læreverser. Nyutdannede lærere kan ofte bringe med seg nye ideer som kan bringe inn nye og spennende innfallsvinkler, men for at de skal kunne belyse problemstillingen så må de ha ervervet seg noen erfaringer gjennom minst tre år. Johannesen mfl. (2019) sier at det strategiske utvalget består av informanter som med sine fyldige beskrivelser kan bidra med informasjon som kan gi funn som andre lærere og skoler kan ha nytte av. Deres bakgrunn kan styrke gyldigheten av funnene og med det undersøkelsens troverdighet, fordi deres kvaliteter representerer egenskaper som ifølge Thagaard (2013) er relevante for å belyse problemstillingen. Selv om få informanter ikke kan gi funn som kan generaliseres slik kvantitative funn kan, så kan de ha overføringsverdi hvis funnene viser at problemstillingen kan bidra til å forbedre arbeidsmåter for yrkesfagelever med generelle læreverser (Thagaard, 2013). Derfor er det mest hensiktsmessig å rekruttere informanter gjennom strategisk utvalg og ikke gjennom representativitet som i kvalitative studier (Johannesen mfl., 2019).

### **3.6 Rekruttering og intervju**

Rekruttering av informanter skjedde ved at jeg sendte en formell epost om studien til ulike videregående skoler med geografisk spredning, og ved at jeg spurte personer innen skolemiljøet om de kjenner noen som kunne være relevante for denne studien (Johannesen mfl., 2019). Postholm (2005) sier at en slik triangulering bidrar til å øke kvaliteten på data forskeren samler inn og øker sannsynligheten for å rekruttere relevante og ulike kilder.

Jeg fikk ingen svar på epostene og fulgte da opp med å ringe til ulike videregående skoler hvor jeg fikk snakket med rektorene. Etter samtale sendte jeg informasjonsskrivet til de direkte. Kort tid etter fikk jeg avtale med tre informanter som sa seg villig til å bli intervjuet, fordi de ønsket å snakke om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Informantene fikk tilsendt informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet slik at de fikk forberede seg til intervjuet for å være best mulig forberedt til å samtale om de ulike temaene. Informantene fikk velge tid og sted for intervjuene og fikk tilsendt skjemaet for informert samtykke på epost, som jeg

gikk igjennom før vi startet intervjuet (Kvale og Brinkmann, 2018). Før intervjuet fikk deltakerne også informasjon om formålet med prosjektet og at personvernet ivaretas gjennom å bruke fiktive navn og at opplysningene ville bli lagret separat og innelåst fra forskningsmateriale og slettes etter at prosjektet er ferdig (De nasjonale forskningsetiske komiteene [NESH], 2016).

Intervjuene ble gjennomført i koronapandemien. Skolen hvor en av lærerne stilte som informant tillot ikke gjester på grunn av en pågående smitte i deres område. Derfor ønsket informanten å gjennomføre intervjuet via skype slik at vi kunne se hverandre. Jeg ivaretok de etiske prinsippene som dette masterprosjektet er godkjent utfra og gjorde opptak av intervjuet med det godkjente opptaksutstyret fra UiT.

Den andre informanten foreslo å gjøre intervjuet på skolen der vedkommende jobbet. Underveis i intervjuet ble vi avbrutt to ganger av to elever som stakk innom for å låne nøkkel til klasserommet deres. Informanten så ikke ut til å bli forstyrret av dette og fortsatte å fortelle historien fra der vi ble avbrutt begge gangene.

På grunn av Covid-19 pandemien var jeg opptatt av å begrense reisene over kommunegrensene. Derfor valgte jeg å gjennomføre intervjuet med den tredje informanten som var på gjennomreise på et sted uten smitte. Vi fant et bord innerst på et spisested der vi gjorde intervjuet over en middag. Det mest gunstige hadde vært om vi hadde funnet oss et stille rom. Det var en del støy i rommet, men det så ikke ut til å forstyrre informanten, da samtalen hadde god flyt.

### **3.7 Analyse**

Det finnes ulike måter å utføre analyse på og metoden velges ut fra hva prosjektet søker svar på, men de har noen fellestrekk i struktureringen. Det å analysere betyr å dele noe opp i biter gjennom å kode, sette merkelapper på de ulike delene og kategorisere disse systematisk og konsekvent. Et slikt systematisk arbeid gjør det lettere å finne sammenhenger som kan settes sammen til en helhet som bidrar til funn som kan analyseres og slik besvare problemstillingen (Johannessen, mfl., 2019). Denne studien belyser problemstillingen gjennom en helhetlig analyse der små deler av teksten trekkes ut som utsagn som er interessante for å belyse forskerspørsmålene (Anker, 2020). Noe av analyseringen startet allerede i intervjusituasjonene da informantene kom med sine beskrivelser og erfaringer og jeg stilte

oppfølgingsspørsmål for å få en dypere innsikt i informantens virkelighetsoppfatning. Allerede i samtalene var det noen mønstre som pekte seg ut, og som ble styrket i neste fase av analysen der jeg transkriberte materialene fra lydopptakene. Transkriberingen var tidkrevende, men nødvendig arbeid for at tekstene ble håndterbare slik at jeg fikk materiale å tenke og reflektere med (Anker, 2020, s.20). Gjennom transkriberingen og gjennomlesingen av transkripsjonene kondenserte jeg materialet ved å fortette deler av teksten ved å hente ut essensen i informantenes beskrivelser og utsagn. Kondenseringen skjedde utfra kategoriene i intervjuguiden, men også ved at jeg valgte ut det som var viktig å ta med videre i analyseringen og hva som kunne forkastes. Jeg kodet materialet ved å sette på merkelapper på deler som pekte seg ut som fellestrekkene i materialet, men merket meg også ulikhetene der de kom frem (Anker, 2020). Jeg brukte mye tid på transkriberingen ved at jeg hørte på lydopptakene flere ganger, for å sikre en mest mulig ordrett transkribering for å gjøre tekstene levende. Dette gjorde jeg for å sikre et mest mulig troverdig (reliabilitet) empirigrunnlag for å styrke gyldigheten (valideringen) for empirigrunnlaget og resultatet av studien (Kvale og Brinkmann, 2018).

Kvale og Brinkmann (2018) sier at induksjon er prosessen der forskeren observerer et antall tilfeller for å si noe generelt om den gitte gruppen med tilfeller. En deduktiv tilnærming er teoristyrkt og gir lite rom for empirimaterialet. En deduktiv tilnærming til kunnskapsbygging krever mer spesifisering, fordi forskningen skjer ved at forskeren utleder testbare hypoteser fra teori for deretter prøve å motbevise dem (Kvale og Brinkmann, 2018). Denne studien har søkelys på empirien og bygger derfor på en induktiv temasentrert analysemetode for å belyse problemstillingen. Jeg startet den induktive kodingen med å identifisere relevante begreper og fenomener i materialet. Deretter fant jeg gode eksempler på ord, setninger og avsnitt som passet under de ulike begrepene og fenomenene. Deretter kategoriserte jeg kodene i overordnede kategorier, som gjorde det enklere å se både sammenhengende mønstre og ulikheter i materialet. Kodene ble hentet ut fra empirimaterialet, men det var informantenes egne forståelser som definerte hvilken betydning kodene hadde for dem selv (Anker, 2020). Dette var en tidkrevende prosess som gjorde jeg flere ganger for å for å sikre at jeg til slutt valgte de funnene som best kunne belyse problemstillingen utfra det fenomenologiske ståstedet som er valgt som tilnærming. Videre i analysefasen drøftet jeg de empiriske funnene med teoretiske perspektiver (Anker, 2020, s.20) på pedagogisk entreprenørskap og yrkesfagelever med generelle lærevansker. Det systematiske arbeidet gikk ut på å velge ut

materialet som er relevant for å belyse problemstillingen for masterprosjektet. De valgte kategoriene blir presentert i kapittel 4 under resultater og under drøftingen i kapittel 5.

### **3.8 Forskningsetikk**

All vitenskapelig virksomhet krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som er fastsatt av den nasjonale (NESH, 2016). Dette masterprosjektet ble utfra de etiske prinsippene vurdert som meldepliktig, fordi jeg gjennom forskningen ville ha nærkontakt med informantene. Problemstillingen viste at studien ville berøre enkeltmennesker som både lærere og deres forhold til elever med generelle lærevansker, som kan være en sårbar gruppe. Forskning som får konsekvenser for andre mennesker, må bedømmes ut fra etiske standarder (NESH, 2016). Derfor var jeg pliktig til å søke om godkjenning for dette forskningsprosjektet. Våren 2019 godkjente min veileder Trond Lekang ved Nord Universitet, at søknaden om å gjennomføre denne studien ble sendt til NSD, Norsk samfunnsvitenskapelig Datatjeneste. NSD godkjente søknaden etter kort behandlingstid (NSD innvilget søknad).

Denne studien bygger på en fenomenologisk tilnærming hvor målet er å utforske og beskrive læreres erfaringer med pedagogisk entreprenørskap på yrkesfag, og hvordan de bruker dette i forhold til elever med generelle lærevansker (Johannesen mfl., 2019). For å sette deres erfaringer i den konteksten skolen som opplæringsinstitusjon er, sees det empiriske materiale i forhold til nasjonale føringer for pedagogisk entreprenørskap og fagfornyelsen, men også faglitteratur som omhandler pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte og generelle lærevansker, fordi dette er viktige deler i arbeidet med å belyse problemstillingen. I dette arbeidet er det spesielt tre viktige etiske prinsipper som denne studien må overholde; informert samtykke, sikre informantenes rett til privatliv, konfidensialitet og anonymitet (NESH, 2016).

Kravet om informert samtykke er ivaretatt ved at informantene er informert om formålet med studien, at innsamlingen av data skjer gjennom et semistrukturert intervju med lydopptaker utlånt av UiT Campus Alta og at lagring av lydopptakene skjer til de er transkribert. Informantene får de transkriberte tekstene til gjennomlesing sammen med resultatene som er valgt ut til studien. Informantene er også informert om at når som helst uten noen forklaring, kan trekke sin deltakelse fra studien. Informantene får også ta del i funnene før publisering for å ivareta prinsippet med informert samtykke (NESH, 2016).

Det etiske prinsippet om kravet til konfidensialitet er ivaretatt ved at informasjon som kan knytte informantene til studien kun er kjent for meg som masterstudent. Gjennom intervjuene har jeg fått personopplysninger som kan knyttes, direkte eller indirekte, til enkeltpersoner (Thagaard, 2013). Disse opplysningene og de undertegnede informerte samtykkeskjemaene vil bli oppbevart nedlåst mens prosjektet foregår og makuleres etter at prosjektet er avsluttet i juni 2021.

Informantenes anonymitet er ivaretatt ved de allerede i transkriberingsfasen ble anonymisert ved at de fikk fiktive navn og detaljer som kan inneholde identifiserbare opplysninger om steder, navn på prosjekter og samarbeidspartnere er utelatt eller anonymisert slik at masteroppgaven ikke inneholder identifiserbare opplysninger. Dette skal sikre at det moralske prinsippet om respekten for informantene som gjelder privatlivets fred og enkeltpersoner rett til personvern ivaretas (NESH, 2016). Ungt Entreprenørskap nevnes der informantene trekker frem denne arbeidsmåten, uten at steder og navnet på ungdomsbedriftene nevnes (NESH, 2016). Formålet med studien er å løfte frem lærernes gode eksempler på pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker. Funnene fra denne studien vil kunne ha verdi for samfunnet, fordi de kan bidra til å forbedre læring og utvikling for og i elever med generelle lærevansker (NESH, 2016).

Johannessen mfl. (2019) sier at selv om det er ventet at jeg som forsker innen kvalitative studier har med meg mitt eget perspektiv på fenomenet som behandles, er det viktig at funnene bekrefter forskningen slik at ikke mine subjektive holdninger styrer studien. Jeg er bevisst på at jeg har med min egen forforståelse om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever, men jeg har gjennom den vitenskapeteoretiske rammen forsøkt å beskrive alle valgene jeg har gjort i forhold til studien for at leseren skal kunne følge og vurdere mine valg. Valget av en fenomenologisk tilnærming krever at jeg legger min egen forståelse på sidelinjen for best mulig ivareta kravet om objektivitet og sannhet slik den fremstår for informantene (Johannessen mfl., 2019).

Prosjektet rapporteres ut som en skriftlig masteroppgave i juni 2021, slik at forskningsresultatene tilbakeføres til informantene og andre forskningsdeltakere som har krav på å få noe tilbake. En slik tilbakeføring av forskningsresultater styrker undersøkelsens troverdig også kalt reliabilitet (NESH, 2016).

### 3.9 Reliabilitet og validitet

Kravet om validitet eller gyldighet i denne studien skal oppfylles ved at en tydelig oversikt over hvordan studien er gjennomført. Ifølge Kvale og Brinkmann (2018) har validitet å gjøre med sannhet og riktighet. Studiens metodiske validitet ivaretas ved at den valgte metoden med kvalitativt intervju undersøker problemstillingen. Valget av informanter og utformingen av forskningsspørsmålene er utformet slik at de skal svare på det som er målet med studien, dette for å sikre studiens pålitelighet (reliabilitet). Kvale og Brinkmann (2018) sier at strenge ordrette transkriberinger er nødvendige for å kunne utføre en helhetlig analyse. Det er vanskelig å besvare hvorvidt en transkripsjon er utført korrekt, men jeg har gjort ordrette transkriberinger for å overføre samtalene slik at de blir så levende som mulig. Informantene har fått muligheten til å lese igjennom transkriberingene og funnene for å gi eventuelle korrigeringer på transkriberingene. En av informantene har korrigert et ord og et navn. For å ivareta informantenes rett til personvern, så har jeg anonymisert informantene allerede i transkriberingene ved å endre navn og kjønn på deltakerne. Jeg har også utelatt detaljer om steder, navnet på yrkesfaglinjene informantene har jobbet på og de detaljer om deres samarbeid med eksterne aktører (NESH, 2016). Den eneste aktøren som er nevnt er Ung Entreprenørskap, fordi det er mange skoler som bruker eller har brukt deres arbeidsmåte for å jobbe med pedagogisk entreprenørskap. På denne måten har jeg på best mulig måte forsøkt å ivareta de etiske prinsippene om god vitenskapelig praksis (NESH, 2016).

Den teoretiske validiteten skal sikres ved å sørge for at det er samsvar mellom det studien er ment å undersøke og det som faktisk blir målt. Intervjuguiden skal sikre at den teoretiske validiteten ivaretas ved at alle informantene blir stilt de samme spørsmålene. Dette vil sikre at undersøkelsen bygger på et klart teorigrunnlag og at undersøkelsen kan forklares ut fra teori som støttes av resultatene, som da styrker den teoretiske validiteten og slik validere forskningens gyldighet. Alle disse delene skal redusere eventuelle feilgrep og samtidig sikre at alle valg tas til beste for alle (Johannessen mfl., 2019).

Gjennom tolkende analyse (Johannessen mfl., 2019) er målet med dette prosjektet å finne ut om lærere kan styrke læringen og utviklingen i yrkesfageleven med generelle lærevansker gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Innenfor samfunnsvitenskapelig retning som denne studien tilhører, vil ikke målbare resultater være mulig da jeg som forsker ikke kan vise til en objektiv virkelighet. Det er allikevel grunnleggende at metoden som velges for forskningen sikrer at undersøkelsen er troverdig (reliabilitet), som i større grad min

pålitelighet som forsker i masterstudien, fordi reliabilitet er en forutsetning for validitet (Kvale og Brinkmann, 2018). Masteroppgaven skal bidra til at leserne og andre forskere skal kunne stole på at forskningsresultatet er et utsnitt av virkeligheten ved at jeg inngående beskriver fremgangsmåten for hvordan studien er gjennomført (Gilje og Grimen, 1993).





## 4 Resultater

I dette kapitlet presenteres empirien som danner grunnlag for drøftingsdelen. Kapitlet vil ha en overordnet tilknytning til problemstillingen ved at empirimaterialet som sto igjen etter reduksjonsprosessen, ble kategorisert utfra innholdet i informantenes beskrivelse som kan besvare forskerspørsmålene. Innledende samtale er tatt med for å opparbeide en god atmosfære i starten av intervjuene, men også for å sjekke ut om valget av informanter oppfylte det strategiske utvalget som er ble valgt ut i metodedelen.

Gjennom innledende samtale kan leseren danne seg et bilde av informantene som kan gi leseren et bedre grunnlag for å forstå empirien som er valgt ut. Dette vil også kunne styrke studiens gyldighet (validitet), ved at innledende samtale viser at dette er lærere med lang erfaring med yrkesfagelever med generelle lærevansker og med ulike arbeidsmåter. Dette gjør dem i stand til å vurdere pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte i forhold til en tradisjonell undervisning av elevene. Deres erfaringer er grunnlaget for kategoriene som pekte seg ut i analysedelen og som er valgt ut fordi de besvarer forskerspørsmålene er:

- Innledende samtale og begrepet pedagogisk entreprenørskap
- Pedagogisk entreprenørskap gir likeverdig og inkluderende opplæring
- Tverrfaglige og praktiske arbeidsmåter gir ny gnist

Hensikten med masteroppgaven er å gi et bilde av hvordan tre informanter forstår og legger til rette for arbeidsmåter gjennom pedagogisk entreprenørskap for yrkesfagelever med generelle lærevansker. Empirimaterialet er sortert etter materialet som sto igjen etter analyseprosessen. Først presenteres resultatene før disse drøftes separat i nytt kapittel. Dette for at det skal være lettere for leseren å følge med på resonnementer knyttet til de ulike kategoriene der de ulike delene og helheten i de ulike kategoriene drøftes.

### 4.1 Innledende samtale og begrepet entreprenørskap

Innledende samtale ble brukt til å gi informantene nødvendig informasjon og oversikt over hvordan intervjuet var tenkt gjennomført, og for å avklare informantenes forståelse av begrepet pedagogisk entreprenørskap.

Hvert intervju ble startet med en innledende samtale for å prøve å skape en god atmosfære som ifølge Kvale og Brinkmann (2018) kan gi det beste grunnlaget for et intervju. De sier at de første minuttene av intervjuet er avgjørende for det videre intervjuet. De sier at en trygg atmosfære er en forutsetning før informantene eventuelt begynner å dele sine tanker og beskrivelser. Derfor er det viktig at informantene får en klar oppfatning av intervjueren før de åpner seg opp om egne tanker. I starten av intervjuet ga jeg informantene en kort oversikt over hvordan intervjuet var tenkt gjennomført. Intervjuguiden skulle sikre at jeg stilte spørsmålene som var viktige for å belyse problemstillingen, men jeg sa at jeg håpet at intervjuet skulle en samtale mellom oss. Jeg gjentok informasjonen som gjelder for informert samtykke før intervjuene startet med at de ble bedt om å fortelle om seg og sin bakgrunn. Alle informantene fortalte at de har eller har undervist yrkesfagelever med generelle lærevansker. De sa at noen elever har IOP (individuell opplæringsplan) og andre ikke, og at de kan få tilpasset opplæring gjennom ordinær undervisning eller gjennom spesialundervisning.

De tre informantene har erfaring fra næringslivet før de begynte å jobbe som lærere på yrkesfag og har derfor lang erfaring innen sine fagfelt de underviser i eller har undervist på yrkesfag. Alle har i tillegg tatt praktisk pedagogisk- eller yrkesfaglærer utdanning, en har videreutdanning innen spesialpedagogikk og entreprenørskap, en annen har videreutdanning innen ledelse, mens den tredje har fordypning innen matematikk. Alle tre har jobbet i skolen mellom 15-25 år og har erfaring med elever med generelle lærevansker og pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Alle tre har også erfaring med ungdomsbedrift i regi av Ungt entreprenørskap på yrkesfag. Alle bruker eller har brukt pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte i samarbeid med lokalt næringsliv, men også andre aktører både i inn- og utland. Informantene har lang erfaring med pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte i skolen. Selv om de har noen fellestrekk i beskrivelsen av begrepet, så beskriver de det også ulikt.

Fellestrekket i informantenes forståelse av begrepet var at det handler om tverrfaglige prosjekter som skjer gjennom dynamiske læringsprosesser der elevene selv er i sentrum for egen læring, og hvor de som læreren har en veiledende rolle.

En av informantene forstår pedagogisk entreprenørskap som alt dem gjør av tverrfaglige prosjekter i og utenfor skolen. I tillegg sier informanten at elevene skal være med å bestemme hvilke prosjekter de vil jobbe med. En annen informant forstår pedagogisk entreprenørskap

som noe der en elev alene eller i gruppe identifiserer muligheter som de gjør noe med kulturelt, økonomisk eller på andre måter.

Den tredje informanten forstår pedagogisk entreprenørskap som at læreren skal utvikle nye arbeidsmåter, der yrkesfagelevne skal lære kompetansemålene på andre måter enn ved tradisjonell undervisning i klasserommet. Informanten sier at mulighetene for yrkesretting er større på yrkesfag, fordi det er flere programfagstimer å jobbe tverrfaglig med. Pedagogisk entreprenørskap består av mange fagområdet og kan forstås bredt, noe som både fellestrekkene og ulikhetene i informantenes forståelser viser.

Gjennom innledende samtale ble det bekreftet at informantene oppfyller kravene som er lagt for det strategiske utvalget av informanter. Det er informantenes beskrivelser som danner grunnlaget for kategoriene som presenteres videre i dette og neste kapitlet.

## **4.2 Pedagogisk entreprenørskap gir likeverdig og inkluderende opplæring**

I denne delen forteller informantene hva de mener kjennetegner yrkesfagelever med generelle lærevansker, og om hvilke muligheter pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte gir dem for å tilpasse opplæringen for disse elevene. Til slutt forteller de hva de gjør når de oppdager at en elev ikke har et tilfredsstillende utbytte av undervisningen deres.

### **4.2.1 Kjennetegn på yrkesfagelever med generelle lærevansker**

I beskrivelsen av kjennetegn for elever med generelle lærevansker beskriver informantene elever som har opplevd mye tap av mestring i grunnskolen gjennom de teoretiske fagene, som de tror har vært en stor utfordring for elevene. To av informantene trekker frem at disse elevene ikke har tilegnet seg den teorien de burde i forhold til alderen sin. Selv om den tredje informanten ikke sier dette direkte, så beskriver informanten at noen av disse elevene som ikke er så glad i å skrive, plutselig sitter og skriver på en rapport og ber om hjelp til skrivingen. Det er derfor nærliggende å tro at også denne informanten opplever at disse elevene har lavere skriveferdigheter enn de som ikke har generelle lærevansker. Informantene sier at de fleste med generelle lærevansker sliter med fag som innebærer lesing, skriving, matematikk og engelsk. De tror at det er et løft for elever med generelle lærevansker å komme

på yrkesfag hvor de får jobbe gjennom pedagogisk entreprenørskap, fordi denne arbeidsmåten fører til at de som lærere i større grad kan legge vekt på elevens styrker ved at elevene får jobbe med ulike praktiske oppgaver ut fra den enkeltes utviklingsnivå.

Informantene er samstemte i at selv om yrkesfagelever med generelle lærevansker har noen kjennetegn, så er alle forskjellig. Det er derfor viktig å bli kjent med enkelteleven og elevens styrker og svakheter for å kunne tilpasse opplæringen i samarbeid med eleven selv. De sier at det gjelder å bruke elevens styrker for å bygge mestringsfølelsen i eleven. Informantene sier at tapserfaringene har ført til at elevene med generelle lærevansker ofte har et lavt selvbilde, som er det som kan være det mest hemmende for deres utvikling. En av informantene utdyper dette med si at det som ofte hemmer læringen i disse elevene, er når enkeltelever innser utfordringene sine, eller kanskje utseende sitt eller handikapet sitt. Informanten sier:

Da kan det være en liten stagnering før det blir godtatt i det som er rundt dem. At dem ser at det ikke er noe skummelt, at folk ikke bryr seg om det. Selv om dem oppdager at dem ikke får med seg alt rundt dem og dem klarer ikke å gjøre to ting samtidig.

Informantene sier at de må jobbe med å styrke enkeltelevens selvbilde, fordi eleven må aksepterer egne utfordringer, før eleven selv kan jobbe med å overvinne tankene som hindrer dem i egen utvikling. For at de som lærere skal komme i den posisjonen at dem kan hjelpe elevene med dette, så må de skape god relasjon med enkeltelevne og legge til rette for et godt læringsmiljø. Det er først når tryggheten er etablert at de kan hjelpe eleven til å reflektere over alt det som skjer rundt eleven.

#### **4.2.2 Handlingsrom for tilpasset opplæring**

Informantene sier at de gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte får til en bedre tilpasset opplæring for den enkelte, fordi arbeidsmåten gir dem rom til å gi elevene ulike og individuelle arbeidsoppgaver tilpasset den enkeltes forutsetninger. De sier at denne arbeidsmåten avviker fra den tradisjonelle måten å undervise på der læreren underviser i et tema, for så å gi elevene de samme oppgavene de skal løse. En av dem sier:

Jeg kan treffe hver elev. Jeg kan treffe de som er psykisk utviklingshemmet og jeg kan treffe den eleven som er, den eksepsjonelle utrustede, det kan jeg gjøre. Med store

talenter! Og jeg bestemmer ikke, det er noe med det her at du bestemmer selv ikke sant. Man blir revet med og man blir villig til å strekke seg langt. Kan bli, ikke alle blir det, men kan bli.

Informantenes utsagn gir grunnlag til å tro at opplæring som tar utgangspunkt i den enkelte fører til at elevene i større grad opplever mestring, fordi de ikke trenger å sammenligne seg med andre i forhold til hvor langt de er kommet med oppgavene sine i forhold til andre. Informantene sier at elevene er forskjellige og at de lærer på ulike måter. En av dem utdyper dette med at elever med angst kan oppleve det som utfordrende å jobbe med gruppearbeid, og være delaktig i ungdomsbedrifter som krever samarbeid mellom elevene og kanskje også aktører utenfor skolen. I noen tilfeller må spesialundervisningen for disse elevene gis fysisk utenfor klassefelleskapet, der eleven får jobbe med oppgaver knyttet til felleskapet gjennom oppgavene i ungdomsbedriften som er tilpasset elevens forutsetninger. For å få til en best mulig tilpasning av opplæringen får den enkelte, mener informantene at de som lærere må forstå når de er etterspurt. De sier at dette forutsetter at de som lærere har etablert trygge og gode relasjoner, både til enkelteleven og til gruppen.

Informantene beskriver pedagogisk entreprenørskap som en arbeidsmåte der elevene aktiviseres og gjennomgår en prosess som gjør at de husker den nye kunnskapen bedre, fordi elevene blir mer engasjerte både intellektuelt og følelsesmessig. Informantene tror dette styrker elevenes evne til å huske ting på sikt og slik bidrar til en bredere utvikling i eleven.

Informantene sier at det er viktig at eleven selv er med på å planlegge hvordan de kan tilpasse opplæringen for eleven. En av informantene utdyper dette med å trekke frem et eksempel med en elev som hadde utfordringer med yteevnen og slet med å være en hel dag på skolen. Denne eleven skulle selv planlegge et oppdrag i programfagene på yrkesfag, som var veldig likt oppgaver eleven vil møte senere i arbeidslivet. I forhold til det eleven hadde prestert før, så virket denne planen ifølge informanten til å være en litt for stor plan etter elevens forutsetninger, uten at informanten sa noe om dette til eleven. Dagen etter da eleven skulle gjennomføre sin planlagte oppgave, gikk en stund før eleven innså at det ikke ville klare å komme i mål med den planlagte oppgaven. Eleven kontaktet læreren og spurte om råd. Sammen ble de enige om at eleven kuttet ut en del av oppdraget som skulle gjennomføres. Informanten sa at de som lærere kommuniserte til eleven at det viktigste var at eleven utførte den nedjusterte oppgaven. Derfor tilbød lærerne å rydde bort utstyret etter skoledagen om eleven ikke hadde energi til det selv. Dette eksempelet styrker informantenes utsagn om at

læringen må legges i elevens nærmeste utviklingszone for ikke å gi stimuli til sårbare elever når de ikke er klare for å ta nye stimuli innover seg.

To av informantene forteller at lærerne bruker å tone ned kravene i fellesfagene bidrar til at disse elevene opplever tap av mestring. Dette fordi de tenker at når elevene oppnår et godt nok resultat, så viser eleven sin kompetanse i fagene. Derfor mener de at ikke nødvendig eller realistisk at elevene skal å strekke seg etter de høyeste karakterene. Den tredje informanten sier ikke dette direkte, men sier at det vil være forskjell fra elev til elev om hvor mye stimuli som skal gis, fordi opplæringen må tilpasses den enkeltes behov. Utfra informantens beskrivelser er det nærliggende å tro at de er gode til å se enkeltelevne og tilpasse opplæringen slik at elevene får tid og rom til å gjennomgå en læringsprosess i seg selv.

### **4.2.3 Oppfølging av elever med generelle lærevansker**

På spørsmål om hva informantene gjør når de oppdager at en elev med generelle lærevansker ikke får et godt nok utbytte av undervisningen deres, så svarer informantene at det må en tett oppfølging til der de som lærere gjennom veiledning gir elevene verktøy til å selv finne ut hvordan de skal løse situasjoner som hindrer deres læring og utvikling. I beskrivelsen av hvordan de følger opp elever som ikke følger den aldersadekvate utviklingen er det en markant forskjell i svarene. Den ene med spesialpedagogisk utdanning sier at det er viktig å følge tiltakskjeden for å få kartlagt alle faktorene i og rundt eleven som sikrer ulike tiltak prøves ut før skolen melder inn saken inn til pedagogisk psykologisk tjeneste for behandling. Informantene uten spesialpedagogisk utdanning nevner ikke tiltakskjeden. De to sier at de prøver å finne en riktig tilnærming til elever med læringsutfordringer som ikke har et godt nok utbytte av deres undervisning. De sier at de legger til rette for vurderinger som gjør at elevene får vist kompetansen sin, og at det er de som lærere som må ha viljen til å endre på undervisningen. De sier at gjelder å legge til rette for læring gjennom små steg av gangen, slik at eleven får tilbake mestringsfølelsen, noe som er det aller viktigste. Alle trekker frem betydningen av læringen som skjer i gruppefelleskapet. Informantens beskrivelser gir grunn til å tro at det handler om at lærerne må finne arbeidsmåter som gir elevene mestring.

Informantene sier at tilpasset opplæring gjennom tverrfaglige oppgaver kan gi større rom for utvikling i elever med generelle lærevansker, fordi de får jobbe med flere fag gjennom en oppgave som bidrar til at elevene ser relevansen mellom fagene. Dette fører til at lærere får en

bredere vurdering av eleven, fordi eleven får større mulighet for å vise sin kompetanse. En informant utdyper dette med et eksempel de brukte for en yrkesfagelev med generelle lærevansker der eleven fikk en tverrfaglig oppgave i norsk og programfagene på yrkesfaglinjen som eleven gikk på. Lærerne hadde lagt til rette for en praktisksituasjon der eleven skulle jobbe med kundebehandling og slik vise sine ferdigheter i norsk muntlig gjennom å ta imot kunder, bestillinger og yte service. De skriftlige ferdighetene fikk eleven jobbe med gjennom et skriftlig hefte som eleven i samarbeid med de andre elevene og lærerne hadde laget på forhånd. Informanten forteller at eleven gjorde en god innsats og de så at eleven opplevde mestring. Informantene sier at det er viktig å finne frem til arbeidsmåter som styrker eleven både personlig og faglig. De beskriver pedagogisk entreprenørskap som en arbeidsmåte som handler om sosial læring, der elevsamarbeidet bidrar til faglig- og sosial læring og utvikling. Deres utsagn tydeliggjøres gjennom en av informantenes beskrivelse av en elev som i starten av skoleåret slet i de fleste fag og var veldig innesluttet. Denne eleven gjennomgikk en kjempeforvandling gjennom samarbeidet med medelevene i ungdomsbedriften de drev sammen gjennom skoleåret. I starten av skoleåret var eleven veldig usikker, og på slutten av året med ungdomsbedriften ble eleven valgt ut av medelevene til å være den som presenterte ungdomsbedriften på fylkesmessen i regi av Ungt entreprenørskap. Informanten sier at det ikke var lærernes fortjeneste at eleven fikk denne forvandlingen, fordi det var medelevene som spilte denne eleven god.

### **4.3 Tverrfaglige og praktiske arbeidsmåter**

I denne delen forteller informantene om hva de legger vekt på i planleggingen av undervisningen og hvordan de legger til rette for læring gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Informantene beskriver også hvilket utbytte de opplever at elevene får når læreren har et helhetlig perspektiv på undervisningen.

#### **4.3.1 Fra refleksjon til ny kunnskap**

Informantene sier at de legger til rette for pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte ved å legge til rette for tverrfaglige oppgaver som ivaretar et helhetlig perspektiv på undervisningen. De sier at både tverrfaglige og yrkesrettede oppgaver oftere kan oppleves som relevante arbeidsmåter som i større grad bidrar til at elevene forstår at all læring i skolen

henger sammen på tvers av fagene. De sier at dette også fører til at elevene i større grad får trent på ulike ferdigheter og holdninger gjennom entreprenørielle arbeidsmåter. De tror at denne læringen i større grad bidrar til læring som elevene trenger for å mestre egne liv i nær og fjern fremtid. Informantenes utsagn tyder på at de anser det som viktig at elevene oppnår refleksjon rundt sammenhengen mellom de ulike fagene, slik at de forstår at den kunnskapen de får i skolen er relevant for arbeidslivet. De sier at der det er naturlig å jobbe tverrfaglig med prosjektarbeid i programfagene på yrkesfag, kobler de på fellesfaglærerne til de ulike delene av prosjektet. En av informantene utdyper dette med et eksempel av yrkesretting av matematikk for byggfagelever når de har byggeprosjekter på skolen, der de gjør alle utregningene som må skje før byggeprosjektet kan starte. Informantenes beskrivelser gir grunn til å tro at de mener at yrkesfagelever med generelle lærevansker tilegner seg ny kunnskap best når de jobber praktisk med teori. En annen informantene utdyper viktigheten av å koble elever med generelle lærevansker til aktører utenfor skolen. Denne informanten sier at de legger til rette for et samarbeid mellom yrkesfagelever med Downs syndrom og aktører i arbeidslivet, for å gi elevene arbeidstrening som kan styrke dem som mennesker.

Informantene sier at den inngangen læreren inntar til opplæringen kan være avgjørende for hvorvidt elever med generelle lærevansker utvikler seg. Informantenes beskrivelser kan forstås som at de også er opptatt av at det er viktig med arenaer der elevene får jobbet praktisk med teorien de skal lære i skolen. De nevner ulike prosjekter i og utenfor skolen, men mellom linjene kommer det frem at det er lettere å bruke pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte i programfagene på yrkesfag. En av informantene sier dette direkte og sier at utfordringen med fellesfagene er at de ofte mangler praktiske arenaer hvor elevene kan jobbe med teorien gjennom praktiske oppgaver, noe som krever kreativ tenking av fellesfaglæreren. Informanten sier at når de ikke har prosjekter de kan knytte til matematikkfaget, så bruker informanten å gi elevene tegninger som da blir en modell av virkeligheten og elevene noe håndfast å regne ut fra. En slik enkel løsning kan ifølge informanten i noen tilfeller være nødvendig for å konkretisere relevansen av utregning av areal for elevene.

Informantenes utsagn tyder på at de mener at valget av arbeidsmåten er utslagsgivende for om en yrkesfagelev med generelle lærevansker tilegner seg kunnskapen de skal lære i skolen. En av informantene utdyper dette ved å si at de fortsatt har et eksamenspress på seg og at elevene også skal forberedes til sluttvurderingen med eksamen. Selv om de to andre informantene ikke nevner eksamen, så sier de at det er viktig at eleven får hjelp til å sette ord på det eleven ønsker hjelp til, og de sier at de alltid må være beredt til å veilede enkelteleven som har sine

Side **42** av **76**



utfordringer. Det er derfor nærliggende å tro at alle informantene jobber med enkelteleven med tanke på at de skal ha en sluttvurdering og at de vurderer elevene bredt. En av dem utdyper dette og de sier at elever med lave ferdigheter må få veiledning og hjelp til å løse oppgaver det ikke mestrer og får til.

### **4.3.2 Kreativitet og veiledning grunnlag for bedre læringsmiljø**

Informantene sier det er viktig å være kreativ i utforming av opplæringen, slik at de legger til rette for ulike arbeidsmåter som i større grad sikrer at opplæringen treffer alle elevene i klassen. De mener at det er viktig å skape et godt læringsmiljø som er preget av glede og trygghet, fordi det i større grad bidrar til elevens lærelyst. De er også opptatt av at arbeidsmåten skal ta hensyn til hvor store forventninger enkelteleven tåler, samtidig som de de stiller krav til eleven som bidrar til utvikling i eleven. En av informantene sier direkte at det ikke må bli så trygt at enkelteleven med utfordringer ikke stimuleres til læring og utvikling. Informantenes beskrivelser tyder på at de er opptatt av å ivareta alle elevene i gruppen. Ved å bruke pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte, får de handlingsrom til å gi ulike oppgaver til elevene. Enkelte ganger vil elever med generelle lærevansker lære mest ved å jobbe sammen i grupper. Andre ganger vil disse elevene lære mer gjennom en-til-en undervisning med lærer. Informantenes utsagn gir grunn til å tro at de mener at kreativitet handler om å være endringsdyktig, fordi det er viktig at læreren ser når undervisningen ikke fungerer for gruppen eller noen av elevene. En av informantene utdyper dette ved å si;

Du må av og til være sånn adhoc at du finner på noe helt nytt, men samtidig som at du holder deg til det emnet du skal formidle da.

Informantenes beskrivelser tyder på at de anser entreprenørielle ferdigheter som viktige for å være i stand til å jobbe med et bredt syn som ivaretar et helhetlig perspektiv på opplæringen, men også for å se alle faktorene både i og utenfor skolen som kan påvirke elevens læring. En av informantene utdyper dette og sier:

Vi har ikke kontroll på det som eleven har vært igjennom den siste uken, eller det som har skjedd før han kom på skolen. Det har vi ikke, og det påvirker læring. Så det er jo masse som kan skje, og vi har ikke kontroll.

Informantenes beskrivelser kan forstås som at lærerne gjør sitt beste for at disse elevene skal oppleve mestring i skolen.

Når informantene blir bedt om å trekke frem et godt eksempel med pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte, så trekker alle frem arbeidet med ungdomsbedrift, fordi deres erfaringer viser at elevene gjennom denne arbeidsmåten vokser både som personer og som fremtidige fagarbeidere. Informantenes erfaringer er at ungdomsbedriften som arbeidsmåte legger opp til at elevene i samarbeid med hverandre eller andre aktører, i større grad får utvikle seg fra sitt nivå. De forteller at det er elevene selv som er hovedaktørene for arbeidet med en ungdomsbedrift, men at de som lærere styrer rammene rundt skoledagene og bistår elevene. En av informantene beskriver arbeidet mer inngående og sier at de starter en skoledag med ungdomsbedrift i skolen med et morgenmøte. Det er elevene som fordeler og avklare oppgavene seg imellom etter roller og styrker, noe som gir dem selv en oversikt over dagen. Informanten beskriver hvordan elevene er hovedaktører i arbeidet i en ungdomsbedrift;

Og det er veldig fint å høre på dem når dem sitter der og “Ok, hvem er god, vi må ha noen til å styre regnskapet, hvem er god med tall? Ja det må ikke være meg. Ok, jeg kan ta det. Også viser det seg noen ganger at de som tar på seg og driver regnskaper, de får jo sånn der tenning, de syns det er artig.

Informantens utsagn kan forstås som at elevene får en annen gnist når de selv får styre arbeidet og oppdage nye sider av seg selv når de jobber sammen i gruppefelleskapet. Utsagnet kan også forstås som at elevene er gode til å fordele arbeidsoppgavene etter hverandres styrker og interesser. Videre forteller informanten at når elevene har fordelt oppgavene, så velger elevene som lærer best når de kan snakke sammen, å jobbe i klasserommet. De som har behov stillhet for å konsentrere seg om oppgaven, velger å jobbe i mindre grupperom. Tilpasning av arbeidsmåter bidrar i større grad til at de sårbare elevene får ansvaret for oppgaver de mestrer, noe som styrker elevene. Praktiske oppgaver bidrar også til at disse elevene får vist andre styrker og egenskaper, noe som fører til at elevene blir tryggere på seg selv. Informantene sier at arbeidsmåter der elevene med generelle lærevansker i regi av arrangementene gjennom Ungt entreprenørskap får delta på arenaer utenfor skolen bidrar til at elevene får erfaringer som bidrar til at de i større grad opplever mestring som gjør de tryggere på seg selv.

Det informantene trekker frem som et viktig element med ungdomsbedrift som arbeidsmåte, er at det er en sosial læring som bygger på tverrfaglighet hvor de kobler prosjekter i yrkesfagene til fellesfaglærerne blant annet i språkfag, matematikk, kroppsøving og naturfag. Dette bidrar til at elevene jobber med problemløsning der de bruker de ulike fagene for å løse oppgavene. Dette bidrar til at de forstår sammenhengen mellom fagene. En av informantene presiserer dette gjennom et eksempel i norskfaget og programfagene der elevene skulle opprette en ungdomsbedrift. Elevene måtte søke seg på de ulike stillingene de selv mente var viktige å ha i bedriften, noe som førte til at enkeltelevne måtte forberede seg til intervjuet før de ble invitert til et jobbintervju slik det gjøres i arbeidslivet.

Informantene sier at elevene får en helhetlig undervisning gjennom ungdomsbedriften, fordi det er en kompleks læring å skulle starte en ordentlig bedrift som innebærer å finne en idé som utvikles til et produkt eller tjeneste, som de etablerer en bedrift med. Deretter skal elevene gjøre det de kan for å selge produktet eller tjenesten, håndtere penger, bidra til at samarbeidet innad i bedriften fungerer og på slutten av skoleåret skal de avvikle bedriften og fordele et eventuelt overskudd. En av informantene er mer direkte og sier at ungdomsbedrift som arbeidsmåte er som et puslespill der læreren må se sammenhengen mellom eleven og alt det som skjer rundt eleven. I tillegg skal lærerne på en måte være dirigentene som hjelper de utøvende musikantene.

Informantenes beskrivelser tyder på at de mener at pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte ikke er en arbeidsmåte som alle lærere kan jobbe med. En utdyper dette slik:

Det er nå et fint prinsipp at man får bestemme selv, arbeidsmetodene. Så jeg tror vel kanskje at det handler om personlighet, hvis man er fleksibel som type, en kreativ type som så er dette en veldig fin metode, jeg tror ikke at det er en metode som man skal trekke nedover hodet på alle lærere. Det tror jeg ikke.

Informantens utsagn kan forstås som at lærerne må ha visse entreprenørielle ferdigheter for å bruke pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Samtidig sier de at alle elevene viser god utvikling gjennom entreprenørielle arbeidsmåter.



## 5. Drøfting

I dette kapittelet drøfter jeg funnene fra resultatdelen i lys av teorien i kapittel 2. Funnene drøftes under de samme hovedkategoriene som ble presentert i det forrige kapittelet.

Kategoriene pekte seg ut fordi de svarer på forskerspørsmålene:

- Hva kjennetegner pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?
- Hvordan beskriver lærere yrkesfagelever med generelle lærevansker?
- Hvordan legger lærere til rette for læring gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?

### 5.1 Innledende samtale og begrepet pedagogisk entreprenørskap

I denne drøftingsdelen vil jeg besvare forskerspørsmål 1 om hva som kjennetegner pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte ved å avklare informantenes forståelse av begrepet pedagogisk entreprenørskap.

EU-kommisjonens definisjon av pedagogisk entreprenørskap sier at læringsprosessen skal utføres i et entreprenørielt miljø (Kunnskaps-, nærings- og handels-, kommunal- og regionaldepartement, 2008). Informantenes forståelse er i tråd med denne definisjonen, fordi deres utsagn gir grunn til å tro at de anser entreprenørielle ferdigheter som en viktig del av pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. De sier at det handler om å legge til rette for dynamiske læringsprosesser hvor elevene er hovedaktører for egen læring og at de som lærere inntar en veiledende rolle. Ødegård og Nøvik (2019) sier at entreprenørielle lærere endrer seg fra det mere tradisjonelle synet der læreren er problemløseren som underviser for å komme med svar, til at elevene selv skal være hovedaktører for egen læring. Dette gjør de ved å innta en veiledende rolle hvor de stiller riktige spørsmål, som bidrar til at eleven selv gjennomgår en læringsprosess. Informantenes forståelse av pedagogisk entreprenørskap kan tyde på at de inntar det som Lekang (2017) kaller for en veiledende rolle ovenfor elevene der elevene er hovedaktører i egen læring, og læreren hjelper elevene med begrensede handlingsmuligheter til å oppdage egne muligheter og ressurser.

Selv om informantene hadde mange likhetstrekk i sine forklaringer om hva pedagogisk entreprenørskap handler om, så beskrev de også egne forståelser ulikt. Hauge og Smedsgaard

(2020) sier pedagogisk entreprenørskap kan forstås veldig bredt, noe som kan føre til at vi ofte snakker forbi hverandre når vi skal snakke om hvordan de ulike skolene praktiserer denne arbeidsmåten. Ødegård og Nøvik (2019) sier at pedagogisk entreprenørskap som fenomen består av mange fagområder som må sees fra et helhetlig perspektiv der lærere legger til rette for tverrfaglighet som gir elevene de ressursene de trenger i et fremtidsperspektiv. En av informantene forstår pedagogisk entreprenørskap som alt dem gjør av tverrfaglige prosjekter i og utenfor skolen som elevene er med på å bestemme om de skal jobbe med. Dette tyder på at informanten har en forståelse av at aktive elever i større grad skaper mening i den nye kunnskapen de tilegner seg ut fra sitt utviklingsnivå (Ødegård og Nøvik, 2019). Dette er i tråd med Samland og Samland (2020) som sier at det er viktig at eleven selv får en reel medbestemmelse i utviklingen av egen læring.

En annen informant forstår pedagogisk entreprenørskap som noe der en elev alene eller i gruppe med andre gjør egne oppdagelser som de omgjør til handling. Dette kan forstås som at informanten tilpasser opplæringen utfra den enkeltes utviklingsnivå. Noen ganger kan det innebære at enkeltelever får individuelle oppgaver utenfor klassefelleskapet. Når elever ikke får et godt nok utbytte av opplæring i felleskapet, kan opplæring utenfor gruppefelleskapet være nøkkelen til likeverdig opplæring (Opplæringslova, 1998, § 5-1). Denne informantens forståelse er i tråd med EU-kommisjonens definisjon av pedagogisk entreprenørskap hvor det kan være en elev eller en elevgruppe som gjennomgår en dynamisk læringsprosess i seg selv (Kunnskaps-, nærings- og handels-, kommunal- og regionaldepartement, 2008).

Informantens forståelse får støtte av Eides (2013) forskning som sier at pedagogisk entreprenørskap handler om å utvikle elevenes entreprenørielle holdninger og egenskaper. Informantens utsagn er også i tråd med Befring (2016) som sier at det nye læringsperspektivet innebærer at eleven selv er hovedaktør for egen læring og utvikling. Ifølge Befring er elevene først entreprenører for egen læring, når de får lære gjennom å bruke egne erfaringer for å tilegne seg ny kunnskap. Pedersens (2018) forskning om entreprenørskap viser at selv om entreprenørielle læringsformer ikke er en garanti for at det vil skje gode lærings- og dannelsesprosesser i elevene, viser hans forskning at elevene får en helt annen gnist når de får jobbe med teori gjennom praktiske oppgaver. Ødegård og Nøvik (2019) hevder også at elever som selv driver frem læringen i større grad opplever motivasjon.

To av informantenes beskrivelser av pedagogisk entreprenørskap er i tråd med det som Eckhoff (1997) kaller for *et bredt syn*, som innebærer at læringsprosessen tilpasses gjennom

et samspill mellom enkeltelevers utviklingspotensialer og det sosiale felleskapet. Ødegård og Nøvik (2019) hevder at eleven tilegner seg ny kunnskap når eleven ser nye ting ut fra et helhetlig perspektiv, samtidig som eleven forstår konsekvensene av de ulike delene i fra et helhetlig perspektiv. Det er da den nye kunnskapen «smelter» inn i deres forståelse og på den måten tilegnes ny kunnskap. For at en slik læring kan skje i eleven, så forutsetter det at læreren legger til rette for arbeidsmåter som tilpasses den enkelte med et syn om at *alle* elever har utviklingspotensiale (Ødegård og Nøvik, 2019).

Den tredje informanten forstår pedagogisk entreprenørskap som at *læreren* skal utvikle nye arbeidsmåter der yrkesfagelevne skal undervises på andre måter enn ved *tradisjonell undervisning* i klasserommet. Informantens utsagn kan oppleves motsigende, fordi det er *læreren* som skal være hovedaktøren samtidig som læringen skal skje gjennom noe annet enn ved tradisjonell undervisning. Ifølge Eckhoff (1997) kan det tradisjonelle synet sees på som et smalt syn på undervisningen, fordi læreren selv er hovedaktøren i undervisningen ved å selv lage en detaljert plan som gjennomføres i undervisningen. Informanten nevner at det ikke skal være tradisjonell undervisning og at yrkesretting gjennom fellesfagene bygger på tverrfaglighet, som er en viktig del av pedagogisk entreprenørskap. Dette tyder på at informanten forstår at det å utvikle elevenes entreprenørielle ferdigheter, krever at skolen bygger på blant annet tverrfaglighet (Ødegård og Nøvik, 2019). Denne informanten sier at det er større muligheter for å legge til rette for entreprenørielle arbeidsmåter gjennom tverrfaglige oppgaver på yrkesfag, fordi det er flere timer med programfag der. Dette kan forstås som at pedagogisk entreprenørskap i større grad dekker de kvalifikasjoner som stimulerer til entreprenørielle ferdigheter (Ødegård, 2003).

Eckhoff (1997) beskrivelser av det smale og det brede synet kan forstås som at det egentlig handler om at det er et spørsmål hvorvidt læreren selv er hovedaktøren i elevens læring, eller om det er elevene selv som får være hovedaktørene i egen læring hvor de tar i bruk hele læringspotensialet sitt. Pedersen (2018) hevder at pedagogisk entreprenørskap åpner opp for entreprenørielle læringskontekster som i større grad bidrar til at elevene får muligheten til å ta i bruk hele læringspotensialet sitt. Informantenes beskrivelser kan forstås som at når læreren inntar en veiledende rolle og bidrar med spørsmål til eleven, så får eleven rom til å lære seg å ta ansvar for egen læring og utvikling. Backström-Widjeskog (2009) sier at elevene må stimuleres til egenskaper som gir dem ferdigheter til å styre egen læring.

Uansett hvilken arbeidsmåte lærerne velger for å legge til rette for læring, så er opplæringslova (1998) tydelig på at alle elevene skal lære for å utvikle seg. Loven er tydelig på at elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har krav på spesialundervisning som tar elevmedvirkning på alvor. Veileder for spesialundervisning (2014) som er et godt hjelpemiddel i utformingen av tilpasset opplæring med eller uten spesialundervisning, sier klart ifra at *elevens* stemme skal gjennomsyre tilpasset opplæringen. Dette er også i tråd med det som Samland og Samland (2020) sier, når de sier at en entreprenøriell lærer lar elevene være hovedaktørene i undervisningen, ved at læreren tar med elevene i planleggingen av undervisningen som gjør at elevene i større grad forstår innholdet i oppgavene.

## **5.2 Pedagogisk entreprenørskap gir likeverdige og inkluderende opplæring**

I denne delen besvares forskerspørsmål 2 som handler om hvordan lærere beskriver yrkesfagelever med generelle lærevansker. Informantene ble bedt om å beskrive hva som kjennetegner yrkesfagelever med generelle lærevansker og hvilke muligheter pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte gir dem som lærere.

Informantene sier at yrkesfagelevne med generelle lærevansker ikke har tilegnet teorien som er forventet utfra aldersadekvat utvikling, noe som medfører at vanskene kommer frem spesielt til uttrykk i fellesfagene. Samtidig sier informantene at disse elevene gjennom tverrfaglige oppgaver viser at de har kunnskap i de grunnleggende ferdighetene, selv om nivået kan ligge på de laveste karakterene. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) viser til at elever med generelle lærevansker har forsinket utvikling og modning, men at de også kan ha lavt utviklingsnivå eller hjerneskode. Haugen (2006) sier at dette fører til at de kan ha utfordringer med lese- og skrivevansker, matematikkvansker eller generelle språkvansker. Ifølge Eckhoff (1997) ligger elever med generelle lærevansker etter i utviklingen i forhold til aldersadekvat utvikling, og spennet på utviklingsnivået for disse elevene i forhold til aldersadekvat utviklingsnivå kan være på et sted mellom 6-12 årsalderen.

Informantenes utsagn om at disse elevene viser at de har kunnskap i de grunnleggende ferdighetene når de jobber tverrfaglig, kan tyde på at opplæringen i fellesfagene kanskje har mer tradisjonell opplæring uten konkrete som hjelper elevene til å visualiser oppgavene.



Eckhoff (1997) sier at når elever med generelle lærevansker får jobbe med nære, konkrete og aktuelle oppgaver i større grad opplever meningsfull læring. Meningsfull læring vil i større grad bygge mestring og glede i elevene med læringsutfordringer. Eide (2018) sier at skoleoppgaver som elevene opplever som relevante for fremtidig arbeidsliv gir større verdi for elevene, i motsetning til tradisjonelle skoleoppgaver som elevene kan oppleve som «liksom» oppgaver.

Informantenes utsagn sier at elever med generelle lærevansker på yrkesfag ser ut til å ha tapserfaringene fra ungdomsskolen på grunn av mange teoretiske fag. De sier at tapserfaringene har ført til disse elevene ofte starter på videregående opplæring med lavt selvbilde, noe som kan hindre elevenes læring og utvikling. Deres beskrivelser får støtte av Buli-Holmberg og Engebretsen (2019) når de sier at elevens fagvansker kan føre til at de har en negativ selvoppfatning. Informantene sier at det er viktig å bli kjent med eleven med generelle lærevansker, fordi alle har sine styrker og svakheter. De får støtte av Eckhoff (1997) som sier at et helhetlig syn på eleven fra lærerens side i større grad bidrar til at eleven får lære nye ting ved å bruke sine styrker. Informantene sier at opplæringen må skje i samarbeid med eleven selv og den må bygge på elevens styrker, fordi det i større grad bidrar til at eleven vil oppleve mestring. Dialog er noe Ødegård og Nøvik (2019) mener bidrar til at læringen blir en felles aktivitet hvor eleven og læreren har et felles ansvar for læringen. Læring som fellesanliggende vil ifølge Eckhoff (1997) bidra til at enkeltelevers læringsberedskap utvikles. Han sier at elever som er svake på enkelte områder ofte har gode forutsetninger for andre deler av opplæringen. Når læreren hjelper eleven til utvikling på et svakt område, utvikles og utvikles læringsberedskapen. Haug (2015) sier at tilrettelegging med spesialundervisning bidrar til at eleven er mer aktiv i egen læring, som bidrar til at eleven får brukt læringspotensialet sitt.

Informantene sier at de må styrke enkeltelevne faglig og personlig, fordi elever med generelle lærevansker med lavt selvbilde, trenger å jobbe med å overvinne tankene som kan hindre deres utvikling. Selv om informantene ikke bruker ordet veiledning når de sier at de jobber med elevene, så er det nærliggende å tro at de inntar en veiledende rolle overfor elevene, fordi de snakker om at de må hjelpe eleven med å overvinne negative tanker. Dette er i tråd med det Lekang (2017) sier veiledning handler om, å hjelpe den andre til å se egne ressurser og muligheter, selv når handlingsmulighetene kan se ut til å være begrenset.

Buli-Holmberg mfl. (2015) sier at prinsippet om tilpasset opplæring i skolen skal rette seg mot at enkeltelevens læring skal skje innenfor et sosialt felleskap. Dette støttes av Boaler (referert i Somby, 2017) som sier at felles interesser har større innvirkning på den enkeltes læringsutbytte enn like forutsetninger har. Informantene sier at pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte gir dem en unik mulighet til å legge til rette for en inkluderende og likeverdig opplæring for alle elevene, fordi arbeidsmåten ofte krever at elevene i samarbeid skal løse ulike deler av en felles oppgave de selv har valgt. Deres utsagn er i tråd med verdigrunnlaget for skolen som er tydelig på at arbeidsmåtene i skolen er avgjørende for at opplærings brede formål realiseres. Skolen innfrir det brede formålet når elevene får handlingsrom til å være aktive i valget av problemstillinger de skal finne svar på gjennom samarbeid (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantenes utsagn får også støtte av Johansen og Sombys (2016) studie som sier at prinsippet om inkludering krever at lærere bruker arbeidsmåter som omfatter *alle* elevene. Deres studie viser at pedagogisk entreprenørskap kan bidra til økt læringsutbytte for alle elevene, fordi arbeidsmåten gir handlingsrom til at elever med særskilte behov i større grad sidestilles med medelevene. Haug (2017) sier at skolen må konstrueres inkluderende, slik at alle elever får brukt læringspotensialet sitt.

Olsen og Skogen (2019) sier at læreren må være bevisst på at elevens utfordringer med læringen kan handle om at eleven har lærevansker, men at det også kan være andre årsaker til at eleven ikke viser sitt utviklingsnivå. Noen ganger kan valget av arbeidsmåter føre til at enkeltelever ikke får utløst læringspotensialet sitt (Udir, 2014). Valget av arbeidsmåter kan også være en årsak til at elever med generelle lærevansker underpresterer (Olsen og Skogen, 2019). En av informantene sier at enkeltelever kan ha utfordringer med for eksempel angst som gjør at de ikke klarer å jobbe med gruppeoppgaver tilknyttet en ungdomsbedrift. Da bruker informanten å gi enkelteleven individuell oppgave som eleven får jobbe med på egenhånd, men som er tilknyttet ungdomsbedriften. En slik tilpasning kan forstås som det Eckhoff (1997) kaller for det sosiale felleskapet. Et bredt syn betyr ikke nødvendigvis at alle læreprosesser skal skje i et gruppefelleskap. Eckhoff (1997) sier at elever med generelle lærevansker kan ha god effekt av ulike støttetiltak enten gjennom allmennpedagogiske tiltak eller gjennom spesialundervisning. Johansen og Somby (2016) mener at arbeidsmåtene skal bidra til alle elevene blir inkludert. For at læreren skal legge til et inkluderende miljø, må opplæringen gi et likeverdig opplæringstilbud, som innebærer å lytte til eleven selv (Udir, 2014).

En annen trekker frem et eksempel på hvordan de jobbet med en elev som hadde utfordringer med yteevnen. Denne eleven hadde selv ansvaret for å planlegge produksjonsplanen for neste skoledag. Informanten så at eleven la opp til en litt for ambisiøs plan utfra tidligere prestasjoner. Dagen etter utførte eleven den planlagte oppgaven, men underveis forsto eleven at planen ikke var gjennomførbar og ønsket å justere ned sine ambisjoner. Da inntok informanten en veiledende rolle overfor eleven og la seg innenfor Vygotskys (Referert i Woolfolk, 2004, s. 76) *nærmeste utviklingszone* hvor læreren veiledet eleven når eleven var klar for å bli veiledet. Når eleven oppdaget at planen ikke var gjennomførbar, søkte eleven råd fra læreren og fikk bekreftet at det var hensiktsmessig å nedjustere den opprinnelige planen. Slik fikk eleven gjennomført hovedoppgaven som var identisk med arbeidsoppgaver eleven vil møte i arbeidslivet, noe som også innebærer å ta selvstendige valg ved behov for endring. Informanten inntok det Somby (2017a) sier er en entreprenøriell inngang til læring, fordi eleven fikk være hovedarkitekten bak den planlagte oppgaven. Pedersen (2018) mener at læreren må bruke handlingsrommet i læreplanene for å legge til rette for entreprenørielle oppgaver innenfor gitte rammer. Han sier også at elevene kan lære både de grunnleggende ferdigheter og læreplanmålene for fag gjennom entreprenørielle arbeidsmåter.

En av informantene forteller om en elev som hadde store utfordringer med de fleste fag som utviklet seg enormt gjennom skoleåret med ungdomsbedriften deres. Eleven forvandlet seg fra å være en innesluttet elev, til en som sto på scenen under fylkesmessen i regi av Ungt entreprenørskap og presenterte ungdomsbedriften deres. Informanten mener at det ikke var de som lærere som fikk eleven til å blomstre, de prøvde bare å veilede eleven underveis. Informanten tror det var gruppefelleskapet med medelevene som førte til at eleven utvikling seg. Dette kan tyde på at denne eleven opplevde å være sidestilt med medelevene. Informantens beskrivelse gir grunn til å tro at informanten forstår at læring i gruppefelleskapet kan styrke alle elever. Det er samtidig nærliggende å tro at informanten ikke er bevisst på at de som lærere med deres arbeidsmåte ga rom for at elevene fikk jobbet etter det som Befring (2016) kaller for det nye læringsperspektivet, der elevene selv er i førersetet for egen læring. Johansen og Somby (2016) sier at pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte der elever med felles interesser samarbeider, fører til større læringsutbytte enn det de får ved samarbeid med medelever på samme utviklingsnivå. De hevder at når elever med ulike evner og forutsetninger samarbeider, får alle økt læringsutbytte. En mangfoldig gruppesammensetning er noe en annen informant også har god erfaring med. Informanten sier at opplæringen kan treffe både de som er psykisk utviklingshemmet og de som er eksepsjonelt

utrustet. Somby (2017a) skriver at entreprenørielle arbeidsmåter kan være en god strategi for elevene, fordi de kan få utviklet læringspotensialet sitt ved å bruke sine styrker i ulike fag. Dette styrker tanken om at helheten består av alle de mindre delene. Eckhoff (1997) skriver at læreren har et helhetlig perspektiv på eleven når opplæringen skjer igjennom elevens styrker, fordi dette betyr at eleven får bruke den læringsberedskapen eleven allerede har for å styrke de delene eleven har utfordringer med.

På spørsmål om hva informantene gjør når de oppdager en elev som ikke har et godt nok utbytte av opplæringen, er det et markant skille i svarene deres. Fellestrekket i deres beskrivelser var at alle sier det er viktig å legge til rette for en opplæring som bidrar til mestring i eleven, og at mestringsfølelsen fører til at elevene får økt selvbilde, som igjen bidrar til at eleven utvikler seg. Disse beskrivelsene tyder på at informantene har et syn om at alle elevene har potensiale for utvikling (Ødegård og Nøvik, 2019). Eckhoff (1997) mener at opplæring som bygger på elevens styrker bidrar til å gi eleven mestringsfølelse. Veileder for spesialundervisning (2014) sier at mestring er veien til læring. Det er lærerens ansvar å legge til rette for en opplæring som utvider elevens læringsberedskap (Eckhoff, 1997). Ved at læreren gir eleven oppgaver utfra elevens utviklingsnivå, så kan læreren innta en veiledende rolle der læreren støtter eleven slik at eleven får strekke seg etter ny kunnskap innenfor rammen av egne ressurser, som Vygotsky (referert i Woolfolk, 2004, s.76) kaller for *den nærmeste utviklingszone*.

Informanten med videreutdanning i spesialpedagogikk sier at når en elev med generelle lærevansker ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen, så gjelder det å følge tiltakskjeden i arbeidet med å kartlegge ulike faktorer i og rundt eleven som kan bidra til elevens vansker og deretter prøve ut ulike tiltak (Udir, 2014). Informantene uten spesialpedagogisk utdanning sier at de må finne en måte å løse det på i klasserommet, og at de må legge opp til en opplæring som hvor eleven stegvis opplever større mestring. Informantenes utsagn kan forstås som at de bruker tid på kartlegging av elevens faglige nivå. Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) sier at det er viktig å kartlegge de ulike ferdighetene eleven har, for å finne ut av elevens faglige og sosiale utviklingsnivå. Kartlegging av de ulike faktorene er viktig i arbeidet for at læreren kan tilpasse opplæringen, slik at eleven får utløst sitt læringspotensiale. Informantenes utsagn tyder på at de bruker ulike tilnærminger for å finne elevens utviklingsnivå. Olsen og Skogen (2019) sier at elever med generelle lærevansker kan ha et stort uforløst potensial som de ikke får brukt, fordi skolen ikke klarer å tilpasse opplæringen slik at eleven stimuleres.

Ifølge informantene kan elevene få utløst læringspotensiale gjennom læring som skjer i gruppefelleskapet. Informantens forståelse kan sees i sammenheng med overordnet del av fagfornyelsen som danner verdigrunnlaget for opplæringen i skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Et av verdiprinsippene sier at elevene skal utvikle samarbeidsevner, fordi denne evnen bidrar til at elevene i større grad utvikler medbestemmelse og medansvar. Disse egenskapene bidrar i større grad til at elevene medvirker i det sosiale læringsfelleskapet på skolen. Informantens beskrivelser kan tyde på at læreren forstår det slik at vedkommende må finne tilnærminger og arbeidsmåter som styrker kvaliteten på egen undervisning. Veileder for spesialundervisning (2014) sier at læreren må sørge for at opplæringen holder høy kvalitet, før det kan være grunnlag for å si at en elev trenger spesialundervisning. Bred kartleggingen utfra tiltakskjeden (Udir, 2014) kan i større grad sikre at enkeltelever som ikke har et tilfredsstillende utbytte får den hjelpen de trenger for å utvikle seg (Opplæringslova, 1998). Hvis lærerne ikke tar i bruk verktøyene tiltakskjeden har for å sikre en bred kartlegging av alle faktorene rundt eleven, så kan det i verste fall føre til at skolen ikke møter eleven med krav (Opplæringslova, 1998, §1-1) som kan sikre at eleven utvikler seg.

Diagnosen generelle lærevansker medfører at elevene kan ha utfordringer for å lære det de skal i skolen (Haugen, 2016). Derfor er det særdeles viktig at opplæringen av disse elevene bidrar til opplærings situasjoner der elevene får opplevelser som gir dem erfaringer, slik at elevene får verktøy som gjør dem i stand til å være entreprenører for egen læring og utvikling (Befring, 2016). Eckhoff (1997) sier at miljøfaktorer i og utenfor skolen kan hindre elevenes normalutvikling. Han mener at det kan være faktorer i skolen med blant annet arbeidsmåtene som bidrar til at elever med generelle lærevansker ikke opplever den utviklingen de kan ha potensiale for gjennom riktig stimuli. Olsen og Skogen (2019) trekker frem at en diagnose ikke nødvendigvis alltid medfører hjelp for eleven, fordi noen ganger kan diagnosen generelle lærevansker føre til at lærerne ikke stiller krav og forventninger til elever med diagnosen. Sagar mfl. (2020) sier at læreren må utfordre elevene med oppgaver som gjør dem forberedt for fremtiden, fordi elevene trenger hjelp til å orientere seg og håndtere ulike situasjoner. Eckhoff (1997) sier at lærerens og medelevenes relasjoner i skolen kan være avgjørende for elevens utvikling. Arbeidsmåtene påvirker hvorvidt elevenes læringsberedskap styrkes, og læreren kan legge til rette for at elevene bidrar til hverandres læring ved at samarbeidet utvider elevens læringsberedskap. Ifølge Boaler (referert i Somby, 2017) medvirker elevene til hverandres læring når elever med ulike evner og forutsetninger samarbeider. Dette kan sees

i sammenheng med læring som skjer i den nærmeste utviklingssonen, der elevene samarbeider, diskuterer og kommer frem til felles løsninger som virker mest fornuftige for dem (Woolfolk, 2004). En slik arbeidsdynamikk kan bidra til at elevene øker hverandres læringsberedskap (Eckhoff, 1997).

Informantenes beskrivelser gir grunn til å anta at de anser det som viktig å følge opp yrkesfagelever med generelle lærevansker, slik at elevene utvikler ressurser og verktøy som gir dem læring de trenger livet ut.

### **5.3 Tverrfaglige og praktiske arbeidsmåter**

I denne delen besvares forskerspørsmål 3 som handler om hvordan lærere legger til rette for læring gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Informantene ble bedt om å fortelle hvordan de bruker pedagogisk entreprenørskap for å tilpasse opplæringen for enkeltelever med generelle lærevansker.

Informantene sier at det er viktig å legge til rette for arbeidsmåter som ivaretar mangfoldet i en elevgruppe. De sier at et godt læringsmiljø som er preget av glede og trygghet er det beste grunnlaget for at enkeltelever kan utvikle seg. De sier også at de må være i stand til å endre undervisningen når de ser at den opprinnelige planen ikke fungerer godt nok. En av informantene sier at de legger opp til arbeidstrening for yrkesfagelever med generelle lærevansker, fordi det bidrar til utvikling i eleven. Arbeidstreningen skjer i tett samarbeid med lokalt arbeidsliv. Elevens forutsetninger avgjør om eleven deltar alene eller sammen med lærer eller miljøterapeut. Informanten får støtte av Buli-Holmberg og Ekeberg (2016) som mener at en opplæring i dagliglivets gjøremål og arbeidsforberedende aktiviteter kan ha en positiv innvirkning for elever med generelle lærevansker. Kompetansebehovutvalget (NOU 2020: 2) sier at en kobling mellom skole og arbeidsliv kan være en viktig faktor for at elevene på videregående gjennomfører skolen og kommer seg ut i arbeidslivet.

En annen informant sier at de ofte mangler praktiske arbeidsarenaer i fellesfagene. Derfor bruker denne læreren å knytte matematikkoppgaver med prosjekter elevene gjør i yrkesfagene. Informanten sier at en tegning fungerer som en modell av virkeligheten som kan hjelpe elevene til å gjøre enkle utregninger som areal. Informanten sier at elevene med generelle lærevansker ikke klarer å løse oppgaver om de kommer i tekstform, fordi de ofte har utfordringer med lesing og skriving. Haugen (2016) sier at elever med generelle lærevansker

har utfordringer i de kognitive funksjonene, noe som fører til at elevene kan ha utfordringer med matematikk som krever systematisk og logisk tenking. Eckhoff (1997) mener at de kognitive utfordringene handler om språk og begreper generelt, men kan også påvirke elevens oppmerksomhet, konsentrasjon og langtids- og kortidsminne. Derfor er det viktig at lærerne legger opp til opplæring med konkrete, visualiseringer og at stoff gjentas ofte for å stimulere eleven til å huske ting det bør lære seg. Denne informanten bruker også å yrkesrette matematikk gjennom byggeprosjekter elevene har på yrkeslinjen. Da hjelper informanten elevene med å regne ut materialutregninger. Slike eksempler er å tråd med Eide (2018) om at problemløsningen i skolen ofte handler om at elevene skal lære å finne svar på spørsmål som allerede er besvart tidligere. Dette kan sammenlignes med EU-kommisjonens definisjon av pedagogisk entreprenørskap (Kunnskaps-, nærings- og handels-, kommunal- og regionaldepartement, 2008) hvor læringsprosessen er den viktigste delen, og innovasjonsprosessen kan forstås som katalysatoren for læringen som skal skje i enkelteleven (Eide, 2018).

Informantenes utsagn tyder på at de er bevisste på alle faktorene som påvirker enkeltelevens læring og utvikling. Det er nærliggende å anta at informantene har stor grad av endringsvilje, en handlingskompetanse som Nordisk ministerråd (2015) trekker frem som en viktig handlingskompetanse skolen må ha for å bidra til at elevene utvikler entreprenørielle ferdigheter. Endringsvilje kan sees på som selve kjernen på tilpasset opplæring. Det handler om at skolen skal tilpasse seg elevens forutsetninger og ikke jobbe for at eleven skal passe inn i skolen (Udir, 2014).

Yrkesfag handler om å lære elevene det de trenger når de kommer ut i arbeidslivet, noe som medfører at opplæringen må gi mening for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Informantene tror det er godt for elever med generelle lærevansker å komme på yrkesfag hvor de får jobbe mer praktisk og hvor de i større grad får bruke egne styrker. Somby (2017a) sier at når elevene får gjøre egne oppdagelser i læringsprosessen, skapes det en helt annen dynamikk som bidrar til at elevene får en større motivasjon til å jobbe med oppgavene. For at læreren skal få til en slik dynamikk, må læreren legge til rette for arbeidsmåter der elevene får trene på kreativitet og problemløsning. Ødegård og Nøvik (2019) sier at elevene bør stimuleres gjennom oppgaver som tar utgangspunkt i elevenes erfaringer, fordi dette fører til at de knytter ny kunnskap med tidligere erfaringer. Befring (2016) sier at et fellestrekk ved elever med generelle lærevansker er at de har kontekstuelle lærevansker, som betyr at deres vansker kommer til uttrykk i skolearbeid, men sjeldent vises utenfor skolen. Derfor kan valget

Side 57 av 76

av arbeidsmåter i skolen være avgjørende hvorvidt elever med generelle lærevansker får utløst sitt læringspotensiale.

Eckhoff (1997) sier et bredt syn fra lærerens side bidrar til en bevisst holdning til at opplæringen må sees på fra et helhetlig perspektiv, hvor alle faktorene rundt eleven påvirker læringsprosessen som skal skje i eleven. Eckhoff (1997) ser at læreren må ha en reflektert holdning til de mentale prosessene rundt alle delene av opplæringen som påvirker læringen i eleven. Dette er noe som også Pedersen (2018) er opptatt av når han sier at pedagogisk entreprenørskap er en arbeidsmåte som bidrar til en bredere tilnærming til undervisningen, enn det tradisjonell klasseromsundervisning gjør. Informantene trekker frem ulike eksempler for hvordan de legger opp til at elevene med generelle lærevansker har jobbet med teorien gjennom praktiske oppgaver. Deres beskrivelser får støtte av Buli-Holmberg mfl. (2015) som sier at elever med generelle lærevansker ofte har utfordringer å prosessere kunnskap når den formidles gjennom tradisjonell tavleundervisning etterfulgt av skriftlige oppgaver.

Informantene er opptatte av at læringen i skolen må være relevant for elevens yrkesvalg, fordi den skal bidra til at elevene utvikler ulike ferdigheter for å mestre egne liv i fremtiden.

Informantene sier at de legger til rette for tverrfaglige oppgaver som de ser bidrar til at elevene i større grad ser sammenhengen mellom yrkesfagene og fellesfagene. Overordnet del som danner verdiprinsippet for skolen, krever at lærere legger til rette for tverrfaglighet, fordi det fører til at elevene i større grad ser sammenhengen mellom de ulike fagene noe som kan bidra til en dybdelæring i elevene (Kunnskapsdepartementet, 2017). Yrkesfag er praksisrettet opplæring der eleven gjennom programfagene skal få en undervisning som forbereder dem på arbeidslivet i den yrkesrettingen de har valgt (Udir, 2020). Yrkesfagelever er ofte mer praktisk anlagt enn teoretisk sterke, derfor kan det være hensiktsmessig at lærerne bygger undervisningen i programfagene på de lokale kulturelle tradisjonene innen de yrkeslinjene de har valgt (Lund, 2003). En slik undervisning vil kunne ivareta det særegne ved elevenes bakgrunn som vil kunne være til stede i undervisningen (Lund, 2003). Dette kan bidra til at elevene i større grad kobler ny kunnskap opp mot tidligere erfaringer, som kan bidra til at eleven ser ting ut fra et helhetlig perspektiv (Ødegård og Nøvik, 2019).

Selv om to av informantene forteller at de bruker ulike arbeidsmåter med tverrfaglighet hvor elevene får trent på entreprenørielle ferdigheter, trekker alle frem ungdomsbedrift som den arbeidsmåten som bidrar til helhetlig læring. De sier denne arbeidsmåten bidrar naturlig til at elevene blir hovedaktør for egen læring, ved at de skal finne på noe som de starter en bedrift med. Deretter skal ungdomsbedriften drives igjennom skoleåret før den til slutt avvikles.



Informantene sier at denne arbeidsmåten fører til at elevene selv fordeler oppgavene etter styrker og interesser. Dette bidrar til at de sårbare elevene får oppgaver tilpasset sitt utviklingsnivå, noe som i større grad bidrar til at disse elevene utvikler seg personlig, faglig og sosialt. Informantene anser seg selv som veiledere som bistår elevene når de ser at det er behov for dem og når klassen trenger å bli ledet. Johansen og Sombys (2016) studie viser at arbeidsmåter der lærere inntar en veiledende rolle og kombinerer teoretisk kunnskap og praktisk erfaring styrker de sårbare elevene.

Informantene mener at ungdomsbedrift som arbeidsmåte fører til at alle elevene opplever mestring gjennom et bredt samarbeid i skolen og på arenaer utenfor skolen. Informantenes valg av ungdomsbedrift er et godt eksempel kan også tyde på at de opplever at denne arbeidsmåten sikrer at opplæringen ivaretar et bredt syn på eleven. Ungt entreprenørskap (u.å) sitt program ivaretar kompetanseområdene som Nordisk ministerråd (2015) anser som spesielt viktige i arbeidet med å stimulere elevenes entreprenørielle ferdigheter. Informantene trekker frem at når elevene samarbeider for å skape noe ved at de selv jobber utforskende. Dette krever at elevene jobber med ulike ideer. Dette fører til at elevene selv utformer en problemstilling som de søker å finne svar på i form av et produkt eller en tjeneste. Et slikt elevsamarbeid krever at klassen eller gruppen med elever som velger å opprette en ungdomsbedrift kommuniserer godt. Eide (2018) sier at problemløsning ofte forbindes med tilrettelegging for at enkeltindivider eller grupper kan ta til seg læring og ta i bruk løsningene som løses gjennom problemstillingen. I denne studien handler om at yrkesfagelever med generelle lærevansker gjennom samarbeid med andre blir hovedaktøren læring og utvikling (Befring, 2016).

Informantene gjentar ofte at ungdomsbedrift som konsept er en god arbeidsmåte, fordi det er elevene selv som er motoren og driver frem arbeidet fra start til slutt. Informantene sier at elever med generelle lærevansker får god personlig utvikling gjennom ungdomsbedriften. Johansens og Sombys (2016) studie viser at elevene med særskilte behov viste god utvikling gjennom elevsamarbeidet. Informantenes beskrivelser av nytteverdien yrkesfagelevne med generelle lærevansker har gjennom ungdomsbedrift som arbeidsmåte, er i tråd med de fleste entreprenørielle ferdighetene som Nordisk ministerråd (2015) anser som viktig at elevene lærer. Informantenes beskrivelser tyder på at ungdomsbedrift som arbeidsmåte er en god måte å innfri fagfornyelsens (Kunnskapsdepartementet, 2017) ambisjoner om en opplæring som gir elevene verktøy for å møte på utfordringene og mulighetene som ligger og venter på dem i fremtiden.

Pedersen (2018) sier det er viktig at lærerne bruker handlingsrommet i læreplanene for å bruke pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte, fordi den gir rom for å tilpasse opplæringen innenfor gitte rammer. Det kan se ut til at informantene bruker dette handlingsrommet når de sier at det er viktig at elevene får ulike arbeidsoppgaver, fordi det er viktig å legge til rette for oppgaver som gir glede og mestring for eleven. Deres forståelse er i tråd med verdiprinsippene for skolen som sier at eleven skal møte arbeidsmåter som stimulerer til kreative og skapende læringsprosesser som bidrar til at eleven utvikler holdninger og kompetanse for å mestre livet. Læringsprosesser som bidrar til at elevene opplever mestring, bygger elevens selvtillit som i større grad kan bidra til at elevene blir mer utholdende og selvstendige (Kunnskapsdepartementet, 2017). Informantenes beskrivelser om praktiske arbeidsmåter viser at de legger vekt på å ha et helhetligperspektiv i opplæringen, fordi det fører til at de er bevisste på alle faktorene rundt eleven som kan påvirke elevens læring. Informantenes beskrivelser tyder på at de er endringsdyktige. De beskriver hvordan de endrer seg for å holde seg i takt med enkeltelevens behov. De lar elevene ta ansvaret for å drive frem arbeidet når de bruker pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte.

Endringsdyktighet er en av flere entreprenørsielle ferdigheter Nordisk ministerråd (2015) sier at skolen må ha for å være i stand til å legge til rette for at elevene utvikler slike ferdigheter.

Pedersens (2018) sier at det ikke er en selvfølge at entreprenørsielle arbeidsmåter garanterer gode lærings- og dannelsesprosesser, men hans forskning viser at elevene viste en positiv gnist når de fikk jobbe med teori gjennom praktiske oppgaver. Dette er også noe informantene har opplevd når de sier at yrkesfagelevne med generelle lærevansker blomstrer når de holder på med praktiske oppgaver. De sier at praktiske oppgaver styrker mestringsfølelsen i elevene. Mestringsfølelsen bidrar til større lærelyst. Dette fører til at elevene får et bredere vurderingsgrunnlag ved at de får vist flere sider av seg selv. Uten at informantene utdyper mer hva de mener er årsaken til at disse elevene blomstrer, så kan det tyde på at de snakker om elever som finner mening og glede i oppgavene der de selv er hovedaktører i egen læring, noe som bidrar til følelsen av mestring. Informantene får støtte av Somby (2017a) som sier at elever som får være i førersetet for egen læring skaper en så kan det skape dynamikk som kan bidra til motivasjon i elevene. Midthassel (2019) sier at læreren gjennom valget av arbeidsmåter kan påvirke relasjoner mellom elevene, mens Sagar mfl. (2020) også trekker frem at det fysiske læringsmiljøet også er en viktig forutsetning for entreprenørsielle læring. En informant utdyper hvordan vedkommende bruker å legge til rette for at det fysiske miljøet støtter enkeltelevne i arbeidet med praktiske oppgaver. Informanten sier at noen av elevene

med generelle lærevansker trenger ro rundt seg for å klare å konsentrere seg om enkelte deler av oppgavene, og da legger de opp til at de får jobbe i mindre grupperom uten noen forstyrrelser.

Sagar mfl. (2020) sier at hensikten med pedagogisk entreprenørskap er å legge til rette for læring i eleven som gir dem en følelse av mening og motivasjon. Informantene tror at ungdomsbedrift som arbeidsmåte trigger elevenes lærelyst, fordi elevene opplever at de selv er ansvarlige for oppgavene som må utføres for at ungdomsbedriften skal utvikle seg. Deres beskrivelser tyder på at elevene støtter hverandre, noe som Midthassel (2019) sier bidrar til at deres engasjement øker for oppgavene de skal løse. Ifølge Befring (2016) får elevene større motivasjon når de får være egne entreprenører der de får gjøre egne erfaringer og opplevelser.

Pedersen (2018) sier at arbeidsmåter som bidrar til at elevene får øve seg på både kreativitet og problemløsning kan bidra til at elevene gjennomgår prosesser som bidrar til at de selv kan gjøre forbedringer ut fra sitt eget ståsted. Informantene tror ikke det handler bare om valget av arbeidsmåter og mellom linjene så trekker de også frem valget av lærere. En av informantene utdyper dette ved å si at de trekker inn *de* fellesfaglærerne som er fleksible og klarer å jobbe med arbeidsmåter som innebærer en viss risikovilje. Informanten trekker med andre ord inn den enkelte læreres personlige egenskaper som viktige for å kunne bruke denne arbeidsmåten som opplæringsmåte. Informantenes utsagn kan tyde på at de mener at pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte krever at læreren har entreprenørielle ferdigheter. Dette er i tråd med noen av visse egenskaper som Nordisk ministerråd (2015) trekker frem som spesielt viktige at skolen må ha for å legge til rette for entreprenørielle arbeidsmåter. Informantene snakker varmt om tverrfaglighet mellom elevene og hvordan de vokser gjennom et samarbeid. Et slikt samarbeid mellom lærerne kan være avgjørende for at skolen skal innfri ambisjonene om en bred tilnærming til opplæringen av alle elevene.



## **6. Oppsummering**

Målet med masterprosjektet er å komme frem til funn som viser hvordan lærere bruker pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker. Problemstillinger er besvart ved at den ble operasjonalisert ved å avgrense og konkretisere kategoriene som var relevante i dette arbeidet. Masteroppgavens omfang gjør at studiens resultater ikke kan komme til en konklusjon, men heller gi en oppsummering av tre informanternes erfaringer, som er validert gjennom teori og de metodiske valgene for studien. Dette styrker studiens reliabilitet, fordi funnene sett i lys av teorien svarer på problemstillingen. Oppsummeringen kan bidra til økt kunnskap om hvordan pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte kan være handlingsrom for lærere i arbeidet med å legge til rette for likeverdig og inkluderende opplæring for yrkesfagelever med generelle lærevansker.

### **6.1 Funn som svarer på forskerspørsmålene**

Resultatene fra undersøkelsen viser at det er en sammenheng mellom informantenes forståelse av begrepet pedagogisk entreprenørskap og hvordan de bruker denne arbeidsmåten som tilnærming til tilpasset opplæring for yrkesfagelever med generelle lærevansker. Dette utdypes ved at informantene sier at kjennetegnet for pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte handler om å legge til rette for tverrfaglige oppgaver med et bredt syn på elevene. Dette innebærer at all læring skal ta utgangspunkt i enkelteleven med generelle lærevansker og det utviklingsnivået eleven er på. Funnene viser at tverrfaglige oppgaver som elevene løser i felleskap bidrar til at yrkesfagelever med generelle lærevansker viser lærelyst.

Selv om to av tre informanter bruker ulike entreprenørielle arbeidsmåter, så viser funnene at ungdomsbedrift er en god innarbeidet arbeidsmåte blant informantene. Informantenes beskrivelser viser at deres oppgave er å bistå elevene gjennom tverrfaglig samarbeid. Selv om informantene er opptatt av at elevene utvikler seg best gjennom elevsamarbeid som dyrker faglig utvikling gjennom en sosial læring, er det viktigste at eleven får likeverdig opplæring knyttet til gruppefellesskapet som tar hensyn til elevens utviklingsnivå.

Funnene viser at yrkesfagelever med generelle lærevansker bærer med seg mange tapserfaringer gjennom de teoretiske fagene på grunnskolen, noe som fører til at de må bruke god tid for å bygge opp eget selvbylde. Elevene må først få tilbake mestringsfølelsen som styrker deres selvbylde, før de kan utvikle seg faglig, sosialt og kulturelt. Informantene sier

med andre ord at de inntar en veiledende rolle til enkeltelevne, der de bistår eleven med gode spørsmål som eleven finner svar på. En opplæring hvor elevene opplever kunnskapen som nyttig for deres yrkesvalg, kan i større grad bidra til at eleven får trent på de ferdighetene som er viktige å ha i det yrkesvalget eleven har valgt. Alle mennesker har et behov for å føle seg verdsatt og få bruke sine styrker. Dette handler om læring i den nærmeste utviklingszone, hvor eleven får riktig mengde stimuli for hele tiden å være i utvikling som bidrar til at eleven trener på ferdigheter som ruste eleven til å håndtere livet.

Resultatene viser at når læreren inntar en veiledende rolle overfor eleven, så gir læreren eleven tid og rom til å gjøre egne erfaringer. Slik tilegner elevene nye erfaringer for å kunne frem til gode løsninger. Yrkesfagelever med generelle lærevansker lærer bedre når de får god til å utføre teorien gjennom tverrfaglige og praktiske oppgaver. Denne innlæringen bidrar til «slow-learning», der elevene får tid og rom til å erfare, prosessere og oppnå ny innsikt. Det er veldig søkelys på benevnelse «slow-food» om kortreist mat som sies å være mat av god kvalitet, og kanskje kunne «slow-learning» bidratt til at flere yrkesfagelever lykkes i skolen. Arbeidstrening eller arbeidsmåter der elevene får bruke hele kroppen og sansene i læringen kan bidra til «slow-learning», fordi en slik læring kan bidra til at nye erfaringer i større grad «setter seg i kroppen», noe som medfører at læringen blir noe elevene vil huske på sikt.

Studien viser at de tre informantene mener at det krever visse entreprenørielle ferdigheter for å stå i situasjoner som avviker fra tradisjonell læring og der elevene i større grad får styre egen læring. Ved å legge til rette for at lærere får tid til å planlegge tverrfaglig samarbeid på tvers av fagene, kan det bidra til at skolen i større grad innfrir verdiprinsippene om en bred tilnærming til opplæringen.

Resultater fra tre informanter har ikke overføringsverdi, men funnene kan valideres ved at det er samsvar mellom informantens forståelse av begrepet og deres valg av arbeidsmåter. Resultatene svarer på forskerspørsmålene og med det problemstillingen for denne studien. Flere informanter kunne styrket studiens validitet og med det reliabiliteten. Studien kunne også blitt styrket gjennom en metodetriangulering med både et semistrukturert intervju og observasjon av informantene i deres undervisning. Observasjon kunne styrket eller avkreftet informantens beskrivelser. Studien kunne også blitt styrket om jeg hadde intervjuet både lærere og deres elever, fordi et eventuelt spenningsfelt mellom disse to stemmene kunne validert resultatene bedre enn denne studien har gjort. På grunn av masterprosjektets størrelse,

så har jeg valgt å avgrense antallet til tre informanter, fordi deres stemmer ga såpass fyldige svar som var nødvendig for å besvare problemstillingen.

## 6.2 Et blikk fremover

Resultatene fra undersøkelsen har påvirket mitt arbeid som lærer, fordi jeg har fått større bevissthet om hvordan en veiledende rolle bidrar til å styrke elevenes lærelyst. Fra høsten av tar jeg sikte på å ta elevene med på utarbeidelsen av terminplanene, der de er med å bestemme hvilke oppgaver, når og hvordan vi skal løse de i henhold til læreplanmålene. På den måten vil jeg prøve å ivareta et bredere syn på opplæringen som i større grad der elevene får muligheten til å være entreprenør for egen læring og utvikling. Dette kan styrke den likeverdige og inkluderende opplæringen elevene har krav på i henhold til opplæringsloven.

Regjeringen la i mars frem en ny fullføringsreform for videregående skole, hvor målet er å sikre at alle som begynner på videregående opplæring skal få rett til opplæring frem til de oppnår studie- eller yrkeskompetanse. Ifølge regjeringen viser de nyeste tallene for fullføringsgraden i videregående opplæring at 73 prosent av elevene fullførte videregående opplæring. En ny reform skal sikre tiltak som bidrar til at elever som av ulike grunner ikke klarer å fullføre videregående opplæringen på normalt tid, slik det er organisert i dag, skal få den hjelpen og den tiden de trenger for å fullføre skolen. Deres mål er at ni av ti elever i 2030 består videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Kunnskapsministerens utspill om at færre fellesfag på yrkesfag vil kunne være et tiltak for å sikre fullføringsreformen har skapt en offentlig debatt med reaksjoner fra blant annet lærere (Skårdalsmo, Lydersen og Asvall, 29.03.2021). Det hadde vært interessant og fått gjort et utvidet forskningsarbeid for å se om en satsning på *pedagogisk entreprenørskap* kunne bidratt til at flere med generelle lærevansker på yrkesfag gitt ut med yrkeskompetansebevis som ga dem innpass til arbeidslivet. Målet med videregående opplæring er jo at flest mulig skal få seg en utdanning som bringer dem videre til arbeidslivet, men fortsatt er det nærmere 30 prosent av elever på videregående skole som ikke fullfører grunnutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Disse tallene tyder på at noe bør endres ved skolestrukturen slik at yrkesfagelever med generelle lærevansker får en utdanning som i større grad kan sikre deres vei inn i arbeidslivet.





# Tabeller

Tabell 1.1 *Entreprenørielle kompetanseområder i skolen (Nordisk ministerråd, 2015, s. 13).*

9.klasse					
<b>Handlingskompetence</b> Eleven kan i samarbejde med andre tage initiativ til og planlægge, tage ansvar for, lede, organisere og udføre projekter i en konkret kontekst		<b>Kreativitetskompetence</b> Eleven kan selvstændigt, vedholdende, eksperimenterende og undersøgende i kreative prosesser, og vurdere resultaterne ud fra faglig viden, erfaringer og æstetiske kriterier		<b>Omverdenskompetence</b> Eleven kan på baggrund af forståelse af egen identitet og kulturel baggrund orientere sig i og vurdere teknologiske, økonomiske, kulturelle og sociale kontekster	
Færdighed, kan	Viden om	Færdighed, kan	Viden om	Færdighed, kan	Viden om
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Håndtere projekter sammen med andre</li> <li>• Vurdere usikkerhed og risici i forbindelse med projekter</li> <li>• Indgå i forskellige samarbejdsrelationer</li> <li>• Tage kontakter udenfor personligt netværk</li> <li>• Opbygge og anvende eget netværk</li> <li>• Præsentere resultater og projekter for en specifik målgruppe</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Projektstyring, planlægning, interesser, risici og ressourcer</li> <li>• Samarbejdsformer og processer</li> <li>• Personlige og professionelle netværk</li> <li>• Kommunikation, præsentationsformer og virkemidler</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kombinere forskellige faglige vidensområder</li> <li>• Eksperimentere med viden og faglighed</li> <li>• Arbejde med faglig problemløsning</li> <li>• Strukturere idegenereringsprocesser</li> <li>• Arbejde i forskellige kreative prosesser</li> <li>• Diskutere vurderinger af ideer</li> <li>• Anvende sanselige begreber i relation til faglig viden</li> <li>• Opstille drømme og visioner for fremtiden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fantasi og kreativitet i samfundet</li> <li>• Kreative prosesser</li> <li>• Forskellige idegenereringsformer</li> <li>• Sanselighed og æstetik</li> <li>• Kreativitet i relation til faglighed</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beskrive og sammenligne kulturer</li> <li>• Beskrive muligheder og problemstillinger ved globalisering</li> <li>• Opstille simple budgetter og regnskaber</li> <li>• Analysere og beskrive ressourcer</li> <li>• Beskrive enkle forretningsmodeller</li> <li>• Udfordre eksisterende forståelser af verden</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Forskellige kulturer</li> <li>• Globalisering og konsekvenser</li> <li>• Samfundets opbygning, indretning, problemstillinger og muligheder</li> <li>• Arbejdsliv og karrieremuligheder</li> <li>• Økonomi og ressourcer</li> <li>• Personlige ressourcer</li> </ul>
<b>Personlige ressourcer</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Mod og vilje til at udfordre sig selv og andre</li> <li>• Ansvar i forhold til egne og fælles projekter</li> <li>• Selvtillid i forhold til egne vurderinger evner og potentialer</li> <li>• Tage initiativer selvstændigt og sammen med andre</li> <li>• Forandringsvilje i forhold til eksisterende opfattelser og vaner</li> <li>• Ud- og vedholdenhed i længerevarende og afbrudte tidsrum</li> <li>• Accept og læring af egne og andres fejl og misforståelser</li> <li>• Overskue usikre og komplekse opgaver</li> <li>• Holde fokus på afbrudte opgaver og projekter over længere tid</li> </ul>					

Figur 1.2 *Inndeling av lærevansker utfra Buli-Holmbergs og Ekebergs (2016) inndeling.*

Lærevansker	
<b>Generelle lærevansker</b>	<b>Spesifikke lærevansker</b>
Innebærer lærevansker på flere områder.	Innebærer lærevansker på spesifikke områder.
Elever har problemer med det meste som skal læres og trenger blant annet mer tid enn de med aldersadekvat utvikling.	Elever kan oppfatte og forstå like raskt som de med aldersadekvat utvikling, men får problemer på ett felt som for eksempel matematikkvansker
<b>Sammensatte lærevansker</b> Elever har både generelle og spesifikke lærevansker.	



## Referanseliste

- Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm.
- Backström-Widjeskog, B. (2009). Lärares tankar om pedagogisk entreprenörskap. I K. Skogen & J. Sjøvoll (Red.). *Pedagogisk entreprenörskap: Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden* (s. 107-118). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Barnekonvensjonen. (2003). *FNs konvensjon om barnets rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller*. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Befring, E. (2016). *Grunnbok i spesialpedagogikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, C. B. (2019). Elevers sosiale selvoppfatning og læreres arbeid med psykososialt læringsmiljø. I M. K. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.). *Psykososialt læringsmiljø* (s. 34-55). Oslo: Cappelen Damm.
- Buli-Holmberg, J. & Ekeberg, T. R. (2016). *Likeverdig og tilpasset opplæring i en skole for alle*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Buli-Holmberg, J., Nilsen, S. & Skogen, K. (2015). *Kultur for tilpasset opplæring*. Oslo: Cappelen Damm.
- Caspersen, J. & Wendelborg, C. (2019). *Skolen vår!* Oslo: Gyldendal.
- Dalland, O. (2012). *Metode og oppgaveskriving* (5. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Eckhoff, N. (1997). *Elever med generelle lærevansker*. Oslo: ad Notam Gyldendal.
- Eide, O. S. (2018). Pedagogisk entreprenørskap: problemløsning i skjæringspunktet mellom skole, næringsliv og lokalsamfunn. *Psykologi i kommunen* 53(1) 35-43. Hentet fra <http://fpkf.no/artikler/tidsskrift/psykologi-i-kommunen-1-2018/Eide-pedagogisk-entreprenorskappdf>

- Eide, O. S. (2013). *Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling: Eksempler fra skoler og mindre kystsamfunn i Finnmark*. (Doktoravhandling). Hentet fra <https://bora.uib.no/bora-xmlui/handle/1956/7664>
- European Commission. (2007). *Key Competences for Lifelong Learning, European Reference Framework*. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities. Hentet fra <https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/youth-in-action-keycomp-en.pdf>
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjertsen, H. (2014). Vanskelig overgang fra videregående opplæring til arbeidsliv for elever med funksjonsnedsettelse - hvordan kan skolene bidra i denne prosessen? *Søkelys på arbeidslivet* 31(1-2), 60-82. Hentet fra [https://www.idunn.no/spa/2014/01-02/vanskelig\\_overgang\\_fra\\_videregaaende\\_opplaering\\_til\\_arbeidsliv](https://www.idunn.no/spa/2014/01-02/vanskelig_overgang_fra_videregaaende_opplaering_til_arbeidsliv)
- Grennes, T. (2001). *Innføring i vitenskapsteori og metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, P. (Red). (2017). Kva spesialundervisning handlar om. *Pædagogisk 14*(2) 20-31. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/kva-spesialundervisning-handlar-om/>
- Haug, P. (2015). Spesialundervisning og ordinær opplæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*. (1) 1-14. Hentet fra <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/121>
- Hauge, B. & Smedgaard, L. (2020). Modell for entreprenørskapsdidaktikk. I E. S. Jenssen, H. Sagar, A. Agger & F. O. Haara (Red). *Læring for fremtiden: En entreprenøriell didaktikk for arbeid i skolen* (s. 33-50). Oslo: Kommuneforlaget.
- Haugen, R. (2016): *Barn og unges læringsmiljø 4: Med vekt på lærevansker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hausstätter, R. S. (2007). *Spesialpedagogiske grunnlagsproblemer: Mellom ideologi og virkelighet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2005). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansen, V. & Somby, H. M. (2016). Does the Pupil Entreprises Programme influence grades among pupils with special need? *Skandinavian Journal og Educational Research*. 60(2), 735-746. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2015.1085894>
- Järvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2017). *Kvalitativ analyse: Syv traditioner*. København: Hans Reitzels forlag.
- Kommunal- & regionaldepartementet. (2009). *Handlingsplan: Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-entreprenorskap-i-utdannin/id575026/>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Læreren Rollen og utdanningen. (St.meld.nr. 11 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/53d21ea2bc3a4202b86b83cfe82da93e/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet, nærings- & handelsdepartementet, kommunal & regionaldepartement. (2008). *Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561\\_entrepenorskap\\_strategi.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entrepenorskap_strategi.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja*. (St.meld. nr. 44 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/>

- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Yrkesfag*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/yrkesfagloftet/flere-larlingar/id2466569/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: – tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Oslo: Novus forlag.
- Lekang, T. (2017). Fra funksjonell veiledningsbegrep til profesjonell veiledningskompetanse. I B. M., Hannås (Red.): *Pedagogikk, trender og politikk i klasserommet*. Empiriske og teoretiske studier av pedagogisk praksis (s. 136-153). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lund, S. (2003). *Samisk skole eller Norsk Standard? Reformene i det norske skoleverket og samisk opplæring*. Karasjok: Davvi Girji. Hentet fra <https://docplayer.me/63279-Svein-lund-samisk-skole-eller-norsk-standard-reformene-i-det-norske-skoleverket-og-samisk-opplaering-davvi-girji.html>
- Midhassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen: Med blick på lærers rolle. M. H., Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.). *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-128). Oslo: Cappelen Damm.
- Nordisk ministerråd. (2015). *Fra drøm til virkelighet: Om nordiske kompetencemål og didaktiske prinsipper for undervisning i entreprenørskap*. København: Nordisk ministerråd. Hentet fra <https://www.ffe-ye.dk/media/783491/fra-droem-til-virkelighet.pdf>
- NOU 2020: 2. (2020). *Fremtidige kompetansebehov III — Læring og kompetanse i alle ledd*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2020-2/id2689744/>
- Nærings- og handelsdepartementet. (2008). *Et nyskapende og bærekraftig Norge: Et nyskapende og bærekraftig Norge*. (St.meld. nr. 7 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-7-2008-2009-/id538010/>
- Olsen, M. H. og Skogen, K. (2019). *Læringspotensial*. Oslo: Cappelen Damm.

- Olsson, H. & Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen: Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskole og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedersen, O. (2018). Pedagogisk entreprenørskap: Et meningsbærende begrep om læring og danning? *Psykologi i kommunen* 53(1). Hentet fra <https://psykisk-kommune.no/pedagogisk-entreprenorskap-et-meningsbarende-begrep-om-laring-og-danning/19.25>
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasesstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Samland, K. S. & Samland, G. (2020). Pedagogisk entreprenørskap som ein vitenskapelig arbeidsmåte. I E. S., Jenssen, H., Sagar, A., Agger & F. O., Haara (Red.). *Læring for fremtiden: En entreprenøriell didaktikk for arbeid i skolen* (s. 16-32). Oslo: Kommuneforlaget.
- Sagar, H., Linell, A. & Lusth, A. (2020). Verdiskapende læring. I E. S., Jenssen, H. Sagar, A., Agger & F. O., Haara (Red.). *Læring for fremtiden. En entreprenøriell didaktikk for arbeid i skolen* (s. 51-69). Oslo: Kommuneforlaget.
- Sjøvoll, J. (2012). Om kunnskapsbygging, kreativitet og nyskapning. I J. B., Johansen (Red.), *Skapende og kreativ læring: Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser* (s. 25-40). Trondheim: Akademika forlag.
- Skårdalsmo, K., Lydersen, L. & Asvall, H. (29.03.2021). Lærere om Melbys reformplan: Sjokk, degradering og rasing. I H., Solberg (Red.). Hentet fra <https://www.nrk.no/norge/laerere-raser-mot-melbys-reformplan-1.15438247>
- Somby, H. M (2017). Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis. FoU i praksis* 11(2). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/lareres-pedagogiske-organisering-av-elevbedrift-for-elever-med-sarlige-behov/>

- Somby, H. M. (2017a): «*Vi gjør noe med...eller hva skal jeg si da? Vi gjør noe annet*». *Elevbedrift som inkluderende arbeidsmåte for elever med særlige behov*. (Doktoravhandling). Lillehammer: Høgskolen i Innlandet. Hentet fra [https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2472222/PhD\\_Hege\\_M\\_Somby\\_2017\\_HiNN.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2472222/PhD_Hege_M_Somby_2017_HiNN.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Spilling, O. R., Johansen, V. & L. A., Støren, L. A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge: status og veien videre* (2). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra [https://www.academia.edu/22630716/Entrepren%C3%B8rskapsutdanning\\_i\\_Norge\\_status\\_og\\_veien\\_videre\\_Sluttrapport\\_fra\\_f%C3%B8lgeforskningsprosjektet\\_om\\_entrepren%C3%B8rskap\\_i\\_uttanningen](https://www.academia.edu/22630716/Entrepren%C3%B8rskapsutdanning_i_Norge_status_og_veien_videre_Sluttrapport_fra_f%C3%B8lgeforskningsprosjektet_om_entrepren%C3%B8rskap_i_uttanningen)
- Sørensen, D., Day, B., Minds, S., Christensen, S. M., Boniface J. & Allermann, M. M. (2017). *Fagligt entreprenørskap i erhvervsuddannelserne - en kvalitativ analyse af hvordan undervisning gennem entreprenørskap kan påvirke elevers læring, motivation og lyst til at deltage i uddannelse*. Professionshøjskolen Metropol. Hentet fra [https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/fagligt-entreprenoerskab-i-erhvervsuddannelserne\(202c204f-32ca-42ba-b743-20ca8a6951e4\).html](https://www.ucviden.dk/portal/da/publications/fagligt-entreprenoerskab-i-erhvervsuddannelserne(202c204f-32ca-42ba-b743-20ca8a6951e4).html)
- Teigen, I., Markussen, O. & Meldal, A. (2013): *Pedagogisk entreprenørskap i videregående skoler – lærernes fortolkninger i Norge, Sverige og på Island*. (Masteroppgave). Universitetet i Bodø. Hentet fra <https://core.ac.uk/download/pdf/52060762.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning: mer enn ord...* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ungt Entreprenørskap (u.å.). *Pedagogikken vår*. Hentet fra <https://www.ue.no/om-oss> Lastet ned 15.09.2020.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statment and framework for action on special needs education*. Hentet fra [https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca\\_Statement\\_1994.pdf](https://www.right-to-education.org/sites/right-to-education.org/files/resource-attachments/Salamanca_Statement_1994.pdf)



Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/sarskilte-behov/spesialundervisning/Spesialundervisning/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Her er nye læreplaner - Vg1 yrkesfag*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/her-er-nye-lareplaner---vg1-yrkesfag/>

Utenriksdepartementet. (2019). *Hva er det nordiske regjeringssamarbeidet?* Hentet fra [Hva er det nordiske regjeringssamarbeidet? - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/no/om-regjeringen/utenriksdepartementet/hva-er-det-nordiske-regjeringssamarbeidet-/id2537884)

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Bergen: fagbokforlaget.

Ødegård, I. K. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap: Å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Ødegård, I. K. R. & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Oslo: Cappelen Damm.

# Vedlegg

Vedlegg 1 NSD innvilget søknad

Vedlegg 2 Informasjonsskriv

Vedlegg 3 Informert samtykke: Vil du delta i forskningsprosjektet «Pedagogisk  
entreprenørskap som arbeidsmåte på yrkesfag?».

Vedlegg 4 Intervjuguide

## **NSD sin vurdering**

### **Prosjekttittel**

Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte på yrkesfag

### **Referansenummer**

396058

### **Registrert**

28.04.2020 av Anne Randi Solbakken - aso127@post.uit.no

### **Behandlingsansvarlig institusjon**

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

### **Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)**

Trond Lekang, trond.lekang@nord.no, tlf: 41302460

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Anne Randi Solbakken, arsolbakken@outlook.com, tlf: 97959369

### **Prosjektperiode**

01.06.2020 - 30.06.2021

### **Status**

30.04.2020 - Vurdert

### **Vurdering (1)**

---

#### **30.04.2020 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 30.04.2020, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### **MELD VESENTLIGE ENDRINGER**

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2021.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

#### PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

#### DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

#### FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

#### OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Informasjonsskriv

### Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte på yrkesfag

Gjennom intervju med lærere søker mitt masterprosjekt å finne svar på om pedagogisk entreprenørskap kan bidra til en bredere tilnærmingen fra skolen sin side i arbeidet med å innfri ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos alle elever.

Gjennom lærernes gode erfaringer ønsker dette prosjektet å bygge kunnskap som kan bidra til å styrke kunnskap om ulike arbeidsmåter som kan bidra til større innsikt i hvordan praktiske oppgaver kan styrke læringen i elever med generelle lærevansker. Prosjektet søker etter lærere som har erfaring med yrkesfagelever med generelle lærevansker, og som har brukt pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Det kan være prosjektarbeid, samarbeid med lokalt næringsliv og lignede hvor pedagogisk entreprenørskap er blitt brukt som arbeidsmåte.

Deres skole blir kontaktet fordi jeg tenker at dere muligens har gode erfaringer som kan bidra til å belyse problemstillingen masterprosjektet undersøker. Problemstillinger er;

*Hvordan beskriver lærere pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker?*

Jeg håper at dere har en eller flere lærere som har mulighet til å bidra til kunnskapsutvikling til beste for elever med generelle lærevansker. Det er ønskelig å gjennomføre intervjuene i mai/juni i år. Som student ved UiT Norges arktiske universitet følger jeg de etiske retningslinjene som blant annet ivaretar anonymitet og informert samtykke. Faglig veileder for masteroppgaven er dosent Trond Lekang e-post: [trond.lekang@nord.no](mailto:trond.lekang@nord.no).

Hvis det er av interesse å delta i studien så kontakt meg gjerne på epost eller telefon. Jeg vil også følge opp forespørselen ved å kontakte deres skole.

Med vennlig hilsen

Anne Randi Solbakken

Student Master i spesialpedagogikk, UiT Campus Alta

Epost: [aso127@post.uit.no](mailto:aso127@post.uit.no), mob.tlf: 97959369

## **Vil du delta i forskningsprosjektet «Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte på yrkesfag»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke om pedagogisk entreprenørskap kan bidra til en bredere tilnærmingen fra skolen sin side i arbeidet med å innfri ambisjonen om å utvikle evnen til livslang læring hos alle elever. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

### **Formål**

Masterprosjektet skal samle kunnskap om hvordan lærere bruker pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for å utvikle kunnskap og styrke undervisningen av yrkesfagelever med generelle lærevansker.

Problemstilling er følgende:

*Hvordan beskriver lærere pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker?*

Forskerspørsmål som skal belyse problemstillingen:

- Hva kjennetegner pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?
- Hvordan beskriver lærere yrkesfagelever med generelle lærevansker?
- Hvordan legger lærere til rette for læring gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Veileder og dosent i pedagogikk, Trond Lekang ved Nord Universitet, er faglig ansvarlig for prosjektet.

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du får spørsmål om å delta i studien fordi du passer inn i utvalgskriteriene. Kriteriene er lærer for yrkesfagelever på videregående skole og at du har undervist elever med generelle lærevansker. Prosjektet tar sikte på å intervju tre til fem lærere.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet så sier du deg villig til å stille opp på intervju med undertegnede etter avtale om tid og sted. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptaker som er lånt av UiT Norges arktiske universitet for anledningen. Jeg vil også ta notater underveis. Intervjuet vil ta ca. 60 minutter. Intervjusamtalen vil dreie seg om hovedtemaene pedagogisk entreprenørskap, arbeidsmåter og yrkesfagelever med generelle lærevansker. Temaene med forslag til spørsmål fremkommer i intervjuguiden som er ment som hjelp til hva samtalen vil dreie seg om. Lydopptaket vil bli transkribert og gjort om til tekstutdrag som du vil få til gjennomlesing.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Min veileder og jeg som student vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Samtykkeerklæringen vil bli oppbevart adskilt fra øvrig data og innelåst i skap. Alt av datamateriale vil være anonymisert.
- Deltaker vil ikke kunne gjenkjennes i masteroppgaven som utgis som en monografi.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2021. Alle personopplysninger og lydopptak vil bli destruert ved prosjektslutt.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT Norges arktiske universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- UiT Norges arktiske universitet ved student Anne Randi Solbakken på tlf. 979 59 369 eller veileder Trond Lekang på tlf. 75517725 eller 41302460.
- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold tlf. 976 915 78.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Student

*Trond Lekang*

*Anne Randi Solbakken*

---

**Samtykkeerklæring**



Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte på yrkesfag», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med lydopptak.
- å ha fått informasjon om prosjektet.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg Intervjuguide

	Intervjuguide
Rammesetting	<p>Informasjon</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bakgrunn og formål med intervjuet</li> <li>• Problemstillingen:</li> </ul> <p><i>Hvordan beskriver lærere pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte for yrkesfagelever med generelle lærevansker?</i></p>
Erfaringer	<p>Overgangsspørsmål:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortelle om din bakgrunn?</li> <li>• Hvilken utdanning har du?</li> <li>• Hvilken yrkeserfaring har du?</li> <li>• Hva er ditt arbeidsområde nå?</li> </ul>
Pedagogisk entreprenørskap	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva er din forståelse av pedagogisk entreprenørskap?</li> <li>2. Kan du beskrive et prosjekt med pedagogisk entreprenørskap du selv har gjennomført?</li> <li>3. Hvilke muligheter gir arbeidsmåten deg som lærer?</li> <li>4. Hvilke utfordringer kan denne arbeidsmåten medføre for deg som lærer?</li> <li>5. Hvordan opplever du effekten av pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?</li> <li>6. Hva ønsker du at eleven skal oppnå med pedagogisk entreprenørskap?</li> <li>7. Hvilken utvikling har du opplevd at elevene får med denne arbeidsmåten?</li> <li>8. Hva tenker du er det aller viktigste elever kan lære av pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?</li> <li>9. Hvordan skjer pedagogisk entreprenørskap i skolehverdagen?</li> <li>10. Hvordan bruker du pedagogisk entreprenørskap for å tilpasse opplæringen for den enkelte med generelle lærevansker?</li> </ol>
Generelle lærevansker	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva kjennetegner yrkesfagelever med generelle lærevansker som gruppe?</li> <li>2. Hva er vanskelig å lære for elever med generelle lærevansker?</li> </ol>

	<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Hva gjør du når du oppdager en elev med generelle lærevansker ikke har et godt nok utbytte av undervisningen din?</li> <li>4. Er det noe som du har opplevd som er spesielt hemmende for at elever med generelle lærevansker skal oppleve mestring?</li> </ol>
Arbeidsmåter	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Hva legger du i begrepet tradisjonell undervisning?</li> <li>2. Hva legger du i begrepet kreativitet i planleggingen av undervisning?</li> <li>3. Hva legger du i kreativitet når du planlegger undervisning for elever med lærevansker?</li> <li>4. Hva er din forståelse av et helhetlig perspektiv?</li> <li>5. Hvilken utbytte tenker du at eleven får ut av undervisning med et helhetlig perspektiv?</li> <li>6. Hvem er dine støttespillere i utformingen av arbeidsmåter?</li> </ol>
Avrundning	<p>Oppsummering</p> <p>Er det noe du føler du ikke har fått sagt om tema rundt pedagogisk entreprenørskap som metode for tilpasset opplæring?</p>

