

Innholdsfortegnelse

Innhold

Kapittel 1.0.0 Innledning	3
1.1.0 Oppgavens perspektiver	3
1.2.0. Problemstilling, avgrensninger og ramme	5
1.3.0 Definisjon og beskrivelser av begreper	6
1.3.1 Pedagogisk entreprenørskap	6
1.3.2 Innovasjon	8
1.3.3 Tilpasset opplæring.....	9
1.3.4 Institusjon	10
Kapittel 2. Teoretiske perspektiver.....	11
2.0.0. Pedagogisk entreprenørskap	12
2.0.1 Enarenalæring	14
2.0.2 Flerarenalæring	15
2.0.3 Nærmiljøprosjekt	15
2.0.4 Konteksten pedagogisk entreprenørskap står i	17
2.0.5 Læringsbaner som pedagogisk entreprenørskap.....	18
2.0.6. Hemmende og fremmende faktorer for pedagogisk entreprenørskap	21
2.1.0 Tilpasset opplæring (tilpasset opplæring).....	24
2.1.1. Første epoke: 1975-1990. tilpasset opplæring som integrering	25
2.1.2 Andre epoke: 1990-1996: tilpasset opplæring som inkludering.....	26
2.1.3 Tredje epoke: 1997-2005. tilpasset opplæring som individualisering.....	28
2.1.4 Fjerde epoke: 2005 – tilpasset opplæring som læringsfellesskap.....	29
2.1.6. Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning	31
2.2.0. Pedagogisk entreprenørskap i relasjon til tilpasset opplæring.....	33
2.2.1. Tilpasset opplæring, pedagogisk entreprenørskap og tilfredsstillende utbytte av opplæringen	35
Kapittel 3. Metode og bakgrunn for valg av metode	37
3.1.0. Hermeneutikk	37
3.2.0. Tekstanalyse	40
3.2.1. Interaksjons analyse.....	40
3.2.2. Analytiske verktøy.....	43
3.2.3. Modell for dokumentanalyse	44

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

3.3.0. Validitet og reliabilitet.....	47
3.3.1. Refleksjoner rundt forskerrollen og metodevalg	48
Kapittel 4	49
4.0.0 Analyse/diskusjon.....	49
4.1.0 Beskrivelse av strategidokumentet ”Se mulighetene og gjør noe med dem”	49
4.2.0 Strategiplanens retorikk.....	50
4.2.1 Intensjon og visjon; en ramme for planen	51
4.2.2 Språklige virkemidler og deres synonymer.....	52
4.3.0 Konteksten strategiplanen står i.....	53
4.4.0 Strategiplanen som læringsstrategi	55
Flerarenalæring og tilpasset opplæring.....	57
4.4.2 Utkikkposter.....	62
Nasjonale utkikkposter.....	62
EU og Europa som utkikkpost for Norge.....	64
4.4.3 Forsteinede praksiser, sårbarhet og mulige barrierer.....	66
4.4.4. Oppsummering	68
4.5.0 Diskusjon av funn.....	70
4.5.2. Pedagogisk entreprenørskap som tilpasset opplæring	71
Hvordan framstår tilpasset opplæring i planen.....	71
Hindringer og barrierer	72
Mulighetene som ligger i læringsbaner og situert læring	74
Oppsummering	75
Kapittel 5.0.0 Konklusjon.....	76
Betydning for skolen.	76
Blikk framover- hva kan en slik arbeidsform gi framtiden?	77
5.1.0 Noen tanker for videre forskning- hva trenger vi mere kunnskap om?.....	78
Kildehenvisninger.....	79

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Kapittel 1

1.0.0 Innledning

I min praksis som lærer og avdelingsleder i barnehage hadde jeg ikke noen former for kjennskap til begrepet pedagogisk entreprenørskap, men valgene mine falt mange ganger på kreative aktiviteter i både barnehage og skole. Dette var noe som fungerte for både meg og elevene, og jeg kan vel si det slik at vi lærte på sett og vis i ett fellesskap i form av at jeg også lærte mye ved å jobbe kreativt, innovativt og satte dette i sammenheng med både rammeplan og KL 06. Da jeg startet min masterstudie her i Alta falt min interesse på nettopp de ovenfornevnte begreper. Jeg fant, eller opplevde at det fantes bøker, strategiplaner, og ulike teorier om min måte å tenke og jobbe pedagogisk på. Dette var svært bekreftende for meg og veien for min masteroppgave var således pekt ut. Temaet jeg har valgt for oppgaven er derfor pedagogisk entreprenørskap; vurdert inn mot prinsippet om tilpasset opplæring.

1.1.0 Oppgavens perspektiver

Perspektivet i denne oppgaven er lærerens, og det er lærerens undervisnings muligheter som skal sees. Lærerens muligheter til å se, er videre ønsket som en mulighet for økt grad av læring for elevene. Jeg har et ønske om å favne alle elever i denne oppgaven. På lik linje med at begrepet tilpasset opplæring skal være et overordnet mål, har jeg et ønske om å fremstille entreprenørskap, innovasjon og tilpassa opplæring for elever som betegnes som evnerike, elever med diagnoser, funksjonshemming, eller andre mulige såkalte begrensinger. Alle har evner; alle elever skulle få muligheten til å bruke sine evner og talent, uavhengig av klassifiserende diagnoser og mulig tilhørende prognoser. Å utelukke, eller velge spesifikt ut en gruppe, trinn eller alder vil for meg bli feil; dette ville ekskludere noen i forhold til de mulighetsrammer som entreprenørskap og tilpassa opplæring skal kunne favne.

Det er to dimensjoner her som skal forsøkes å ses i sammenheng; pedagogisk entreprenørskap og tilpassa opplæring. Entreprenørskap har gjennom flere år vært satt på dagsorden gjennom EU-kommisjonen, og OECD (Sjøvoll, 2012). Tanken bak har vært å utvikle og fremme en utdanning som kan danne evner som problemløsningskompetanse, fremme kreativitet, - nytenkning, etablererkompetanse og evne til innovasjoner.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Entreprenørskap i utdanningen blir sett på som en fremtidig løsning for Europa, og EU- kommisjonen betegner dette som et svar på Europas arbeidsløshet og økonomiske ustabilitet. Framtidens ungdom i Europa skal ikke bare settes i stand til å arbeide; de skal også bli selvstendig næringsdrivende, og skape arbeidsplasser. En ser for seg den framtidige europeer som entreprenøren som er risikovillig, innovativ og har pågangsmot. En kan se på entreprenørskap som et dannelsesideal (Sjøvoll, 2012). Eleven og ungdommen skal dannes til å tørre å satse på seg selv, sin region og se sine muligheter i mulighetens marked. I dette dannelsesperspektivet er det elevens eller ungdommens indre krefter som er sentralt. Elevens iboende evner og talent skal frem, læreren og skolen skal stå i sentrum for utdannelsen og utviklingen av elevens evner og talent, slik at eleven skal kunne nytte gjøre seg dette i samfunnet, både som elev, og etter hvert som voksen. For at disse evner og talent skal kunne komme frem og bygges videre i form av kunnskap, må det tilrettelegges i for elevens evnet og talent. Tilretteleggingstanken har i Europeisk sammenheng nære band, og i noen land direkte sammenheng med Salamancaerklæringen. I Salamancaerklæringen slås det fast, at læreplaner skal tilpasses barnets behov, og ikke omvendt. Skolene skal derfor sørge for valgmuligheter innenfor læreplanene, så de passer for alle barns forskjellige evner og interesser. (Salamancaerklæringen, 1998) Også her er det elevens evner og behov som er i fokus. Elevens indre og individuelle muligheter blir presentert fra to ulike sider; entreprenørskapsperspektivet og tilpasnings - og tilretteleggingsperspektivet.

I 2003 kom handlingsplanen "Fra ide til verdi" som første handlingsplan i Norge med en direkte visjon om at sentrale samfunnsaktører skal stå som utvikler og danner av Norges framtidige nyskapende, innovative og framtidsrettede virksomhet. Planen gikk på tvers av ulike forvaltnings og ansvarsområder og samarbeid mellom ulike aktører skulle styrkes. Skolen var pekt ut som en av disse sentrale aktørene. Så kom Strategiplanen "Se mulighetene og gjør noe med dem" (Kunnskaps Departementet, 2006) i perioden med Bondevik - 2 regjeringen. Denne planen favnet skolen helt konkret. Utarbeidelsen av strategiplanen var likevel tverrdepartemental der Kunnskaps Departementet, Kommunal og Regional Departementet og Nærings og Handels Departementet var delaktige i planen. Hensikten med denne planen var å favne de områder som naturlig kunne ses på som interessefelt, og selvfølgelig samarbeidsparter for skolens fornying. Planen ble evaluert av Kunnskapsparken i Bodø, og en ny plan ble utarbeidet i 2009. Denne skal gjelde fram til 2014. (Rotefoss, Nyvold, Ovesen, 2008)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Den Europeiske tanken og visjonen har farget den norske visjonen om entreprenørskap i utdanningen i stor grad. Det som kan betegnes som en forskjell er de økonomiske forutsetningene som kan ligge som en mangel i Europa. Mangelen kan øke den entreprenørielle og innovative tenkningen som et resultat av behovet for økonomisk løsning både på det personlige plan, og i det offentlige. Denne mangelen er foreløpig ikke i stor grad til stede her i Norge. Å gjøre store endringer i skolevesenet uten en direkte mangel kan av noen ses på som unødvendig, og direkte uhensiktsmessig. Om en da skulle finne noe som kunne være denne mangelen, så må det da være PISA undersøkelsens resultater, og OECDs rapport om den norske skole. I strategiplanen ”Se mulighetene og gjør noe med dem” (2006) etterlyses det en fornying av skolen. Tanken er at skolen skal få en forbedret kvalitet, og kvaliteten og fornyingen kan bestå i blant annet entreprenørskap i utdanningen. Her i Norge er det som i Europa, elevenes evner som står i sentrum. Elevene skal dannes til å bli selvstendige, initiativrike, og kreative, og de skal opplæres til å tørre å satse. Denne tanken er formet både for individet, og for felleskapstanken der en ”drar i flokk”.

Begrepet tilpasset opplæringen er politisk skapt, på lik linje med begrepet entreprenørskap i utdanninga. Denne tilpassningstanke kom inn i skolen på 70 tallet, og står i dag som et overordnet mål for alle elever. Tanken om tilpasset opplæring har vært, og er fremdeles, et tema som defineres ulikt i skolen, og det er også ulike syn på hvordan dette kan praktiseres til det beste for eleven (Bachmann & Haug, 2006). Tilpasset opplæring og entreprenørskap er som nevnt, satt i sammenheng med elevenes evner og interesser. Det tas utgangspunkt i grunnleggende ferdigheter og mulighetsrammer som eleven selv kan bygge videre på. Begrepet grunnmur er beskrevet i oppgaven som et naturlig grunnlag for elevens læring. Dette læringsgrunnlaget kan bestå av en elevs evner og talent, ferdighetsnivåer i ulike fag, sosiokulturelle betingelser, initiativ og indre motivasjon.

1.2.0. Problemstilling, avgrensninger og ramme

Med bakgrunn i valg av tema og interessefelt velger jeg følgende problemstilling for min mastergrad oppgave:

”Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i departementets strategiplan som innovativ strategi i en tilpassa opplæring?”

Begrepet entreprenørskap kan ha, og har, mange perspektiver. I denne oppgaven vil jeg avgrense ved ikke å studere en økonomiske relatert forståelse av entreprenørskap.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Bedrift, ungdomsbedrift eller elevbedrift er ikke fokus her. Heller ikke samfunnsøkonomiske teorier i forhold til institusjonen skole.

Begrepet tilpassa opplæring favner bredt, og er et overordnet mål for alle elever i skolen (Bachmann & Haug, 2006). Jeg må begrense meg til å favne alle elevene generelt, og ikke spesielt. Det vil si at elever med uttalte diagnoser og ulike funksjonshemminger som etter Opplæringslovens § 5-6 har rett til spesialundervisning, også betegnes som en del av mangfoldet i denne oppgaven.

Spesialundervisning skal være tilpasset den enkelte elevs spesielle behov for tilrettelegging utover den ordinære undervisningen som alle elever har rett til etter Opplæringslovens § 1-2. dette vil bli utdypet i kapitlet ”Tilpasset opplæring”. Pedagogisk entreprenørskap er en pedagogikk som fokuseres på elevenes evner, talent, forutsetninger og motivasjon, og det er eleven som er i fokus. Alle har evner og talent ut i fra sin egen mulighetsramme, og det ses på som skolens lovmessige plikt å tilrettelegge for alle elever også i et entreprenørskapsperspektiv, i et felles inkluderende skolemiljø. Således har alle elever med deres mangfold og ulikheter fokus i denne oppgaven. Med begrepet ”rom for alle, blikk for den enkelte” (Hernes, 1997) kan det overordnede målet om tilpasset opplæring dermed ses på som et inkluderings og likeverdighets prinsipp.

Det bør også nevnes at Opplæringslovens § 1-3, og rett til ordinær undervisning i Opplæringsloven § 1-2, som også vil bli redegjort for i kapittel 2.1.7, er sentrale i forhold til en likeverdig og inkluderende undervisning jamfør fellesskapstanken Hernes (1997) brakte på banen i sitatet ”rom for alle, blikk for den enkelte”.

1.3.0 Definisjon og beskrivelser av begreper

Det kan være av betydning og ikke bare gi en kort definisjon av begrepenes betydning i denne oppgaven, men også vie forholdsvis omfattende begreper plass til forklaring. Rammebegrepet vil her være pedagogisk entreprenørskap. Andre sentrale begreper jeg vil gjøre rede for er: Innovasjon, tilpasset opplæring og institusjon.

1.3.1 Pedagogisk entreprenørskap

Pedagogisk entreprenørskap er et relativt nytt begrep i skolen, men om vi deler begrepet pedagogisk entreprenørskap i to; pedagogisk og entreprenørskap, har vi to begreper med lange tradisjoner i to ulike praksiser.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Pedagogikk har sitt opphav i skole og tradisjonelle undervisningsinstitusjoner. Begrepet entreprenørskap beveger seg ofte innenfor privat sektor og da gjerne innenfor ingeniørfaget og økonomiske/administrative fag (Ødegård, 2003).

Begrepene pedagogikk og entreprenørskap har ulike arbeidsformer, eller verktøy, som de utøver sitt fag med, ulike økonomiske rammer og ulike lovreguleringer som de må forholde seg til. Ødegård (2003) skriver at ”betegnelsen entreprenør ble første gang brukt allerede tidlig på 1600- tallet i forbindelse med personer som ledet militære ekspedisjoner. Senere ble begrepet utvidet til også å omfatte andre ledelsesprosjekter” (Ødegård, 2003:18) I strategiplanen ”Se mulighetene og gjør noe med dem” (KD, 2006) defineres entreprenørskap på følgende måte: ”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”(KD, m. f, 2006:4) Disse dimensjonene kan være utslagsgivende og sette betingelser for det entreprenørielle handlingsrom. Dette vil jeg komme nærmere inn på i teoridelen. Eide (2013) har følgende definisjon på pedagogisk entreprenørskap: ”Pedagogisk entreprenørskap innebærer å tilrettelegge læringssituasjoner, med sikte på utvikling og realisering av nye produkter og prosjekter, basert på nettverk mellom aktører i og utenfor skolen”. (Eide, 2013:21) i følge Eide (2013) er individet entreprenøren; en som går i front, en person med pågangsmot og styrke. Entreprenøren er gjerne den som kommer med ideene og de gode løsningene. Forskertrangen og skapergleden er godt til stede hos entreprenøren. Entreprenøren viser også ofte ønsker om utvikling. Det er nærliggende å tenke seg lederen som viser mot og handlekraft i forhold til sine valg, og at handling blir utført i form av en innovasjon. Pedagogisk entreprenørskap som denne oppgaven omhandler, tar sikte på å fremme entreprenørielle egenskaper hos eleven. Pedagogisk entreprenørskap skal fremme skaperglede, utforskertrang, selvstendighet og vågemot. Disse evnene skal styrkes ved å fremheve elevens evner og talent, en tar sikte på å se elevens sterke sider og bygge opp om elevens talent som utgangspunkt for elevens læring og videre utvikling. Denne utviklingen kan både ses på som en individuell tilrettelegging i forhold til elevens læringsgrunnlag, og et utviklingsgrunnlag som styrker elevene i et felles læringsmiljø, jamfør det og ”dra i flok” som nevnes senere i oppgaven (Strategiplanen, 2006)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

1.3.2 Innovasjon

Begrepet *Innovasjon* og *innovasjons prosess* knyttes til endringsarbeid, utviklings prosesser og forskyvninger av eksisterende praksiser. (Eide, 2013). Skogen (2004) knytter entreprenøren sammen med begrepet innovatør. Skogen betegner innovasjonen som en endringsprosess som settes i verk. Han har en tredelt beskrivelse av innovasjonsbegrepet:

- 1: Nøkkelbegrepet kan være inkongruens; en avstand mellom idealet eller det som er ønskelig.
- 2: Dette kan fremkalle en endring eller en innovasjon, som entreprenøren responderer på.
- 3: Entreprenøren benytter denne muligheten, og iverksetter en endring, eller en innovasjon for å forbedre praksis (Skogen, 2006)

Denne inkongruens kan for eksempel være i forhold til begrepet tilpasset opplæring i skolen.

Det kan virke som om det er en avstand mellom den politiske forståelsen av begrepet tilpasset opplæring, og operasjonaliseringen av begrepet i skolen, noe som blir problematisert av Bachmann & Haug (2006). Avstanden i forståelsen av begrepet tilpasset opplæring finner sted mellom aktørene politikere og aktører i skolen, mellom målsetninger og fremgangsmåter. De ulike politiske betraktningene av begrepet vil bli gjennomgått i kapittel 2.1.6.

Eide skriver at ”Det som forskyves i en innovasjonsprosess er både målsetninger, fremgangsmåter og aktører. Innovasjons studier legger ofte vekt på gjennombrudd, punkter der realiseringen av en innovasjon skyter fart” (Eide:2013:19) Definisjonen av Eides prosessuelle innovasjon kan ses i sammenheng med en forbedringstanke, og fremgangsmåte for å oppnå et optimalt produkt eller en mere optimal praksis. Skogens definisjon (2004) beskriver innovasjon som en ”planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”. (Skogen, 2004:49) Skogen beskriver her endringsprosessen der målet på sikt er endret praksis. Forskyvningen som Eide beskriver, er prosessen mot en endring. I denne prosessen kan aktørene foreta ytterligere forskyvninger ut i fra hvordan innovasjonen utvikler seg underveis. Skogen skriver at ”en skal ha klart for seg hva målet er. Dette innebærer imidlertid ikke et krav om at en på forhand skal ha planlagt i detalj ethvert trinn i endringen”. (Skogen, 2004:49)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

1.3.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring, heretter kalt tilpasset opplæring, er som nevnt innledningsvis, et politisk skapt begrep, og tar sikte på å tilgodese en opplæring som skal favne alle elever jamfør begrepet som tidligere nevnt; «rom for mangfoldet, og blikk for den enkelte» som Hernes introduserte i reform 97. I Hernes betegnelse av skolens tilrettelegging for mangfoldet ligger likeverdig, inkluderende og tilpasset opplæring som et overordnet prinsipp (Bjørnsrud & Nilsen, 2008), (St.meld. nr.30). Alle elever er likeverdige men ikke alle elever er like, dette er en utfordring som tilpasset opplæring skal favne gjennom Opplæringslovens § 1-3. I fra fellesskapstanken der alle elevene skal ha lik rett og like muligheter i *einskapskulens* reform 94 og 97 (Bachmann & Haug, 2006) er nå fokuset forskjøvet, via opplæringsloven til å gjelde tilpassning til den enkelte elev og dens forutsetninger i fellesskapet. I henhold til Opplæringsloven gjelder følgende: «Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten». (Opplæringsloven § 1-3).

Salamancaerklæringen fokus kan linkes både til tilpasset opplæring, og til pedagogisk entreprenørskap. Begreper som blant annet; tilpassning til barns behov, evner og interesser, barns egne erfaringer, barns motivasjon og at tilegnelse av kunnskaper ikke bare er et spørsmål om formell teoretisk undervisning viser et fokus som ligger meget tett opp til både tilpasset opplæring slik som det står; og pedagogisk entreprenørskaps ideologiske tanke som er beskrevet i begrepsavklaringen. I Salamancaerklæringen står det at: ”Læseplanerne skal tilpasses børnenes behov, ikke ommvendt. Skolerne skal derfor sørge for valgmuligheter inden for læseplanerne, så de passer for alle børn uanset deres forskjellige evner og interesser. (Unesco, 1994). Dette innebærer at:

”Tilegnelse af kunnskaber er ikke bare et spørgsmål om formel og teoretisk undervisning. Uddannelsesinnholdet skal være af høy standard og tilpasses den enkelte barns behov, så barnet kan utvikle seg frit. Undervisningen skal bygge på elevenes egne erfaringer og på praktiske forhold for at fremme børnenes motivasjon”. (Unesco, 1994)

Dette viser et betydelig elevfokus som kan innebære en omorganisering i skoleinstitusjonen som tradisjonelt sett er delt inn i aldersgrupper og trinn, og ikke nødvendigvis på erfaring, evner og interesser. Om denne relasjonen mellom tilpasset opplæring og Salamancaerklæringen skriver Bachmann og Haug (2006) ”Individuell tilpassning er nødvendig for at alle elever skal få eit likeverdig tilbod.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Det krever at alle sider ved opplæringa – lærestoff, arbeidsmåtar, organisering og læremiddel – blir lagde til rette med tanke på dei ulike føresetnadene elevane har”. (KUF, 1996:58) (Bachmann & Haug, 2006:20)

Dette innebærer det læreplanens generelle del beskriver som tilpasset opplæring. Der står det at: ”Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse”. Videre går det fram at: ”Opplæringen må tilpasses slik at barn og unge får smaken på den oppdagerglede som kan finnes både i nye ferdigheter, praktisk arbeid, forskning eller kunst”. (KL 06, 2006:10) Alle disse ulike eksemplene viser at både lovverk via Opplæringsloven, anbefalinger via forskning og føringer via stortingsmeldinger som det vises til her, i St. meld. Nr. 13; legger som vist ovenfor til rette for tilpasset opplæring. Som eksemplene ovenfor også viser, finnes det ulike perspektiver på tilpasset opplæring, alt etter som det er vist til politiske dokumenter, forskning, lærernes perspektiver eller vinklet opp mot andre begreper som i denne oppgaven; pedagogisk entreprenørskap.

Elevfokuset vil som tidligere nevnt, være sentralt i denne oppgaven. Men skolen som disse begrepene skal materialiseres i er vel så sentralt. Det er i skolen elevene oppholder seg hele sin arbeidsdag, det er i skoleinstitusjonen de skal lære ved å bruke sine evner, det er i skolen deres forutsetninger vil synes som læringsgrunnlag, og det er i skoleinstitusjonen lærere skal gi rom for deres evner og interesser; og elevens muligheter skal komme fram.

1.3.4 Institusjon

En institusjonell verden oppfattes som en objektiv virkelighet i følge Berger & Luckmann (2011). En institusjon bør framstå som nøytral; i den forstand at den er en av mange institusjoner, den skal ha rom for mange ulike individer, og alle skal ha like muligheter og rettigheter. Denne objektive skoleinstitusjonen har lange tradisjoner bakover i tid, og kan således framstå som vanskelig å endre på for subjektene, som i skolesammenheng vil være lærere og elever. Skolen som institusjon bærer med seg skolehistoriske aktiviteter som kan framstå som selvfølgeligheter, eller diskursive praksiser. Praksiser som et fast timemønster, oppdeling av lærestoff i fag, kontrollfunksjoner som vurderinger og karaktersetning betegner spesifikke skoleinstitusjonelle diskursive praksiser som en sjelden finner i andre institusjoner.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Disse forordningene fremmer ofte debatt i både skolen som institusjon, politisk og blant skolens brukere; men praksisene endrer seg ikke nevneverdig. Berger & Luckmann (2011) beskriver institusjonen på denne måten:

”Den har en historie som går forut for individets fødsel og den er der når individet dør. Institusjonen har sin lange historiske tradisjon, og har karakter av objektivitet. Individets biografi oppfattes som en episode lokalisert i samfunnets objektive historie. Institusjonene, som historiske og objektive faktisiteter, står ovenfor individet som uomtvistelige fakta. Institusjonene er der, utenfor er den konstant i sin virkelighet, enten det liker det eller ikke. De kan ikke ønskes bort. De motstår individets forsøk på å endre, eller unngå dem. (Berger & Luckmann, 2011:75)

Det Berger & Luckmann (2011) fokuserer på er institusjonens faste tradisjoner, som framkommer i faste mønster. Vi har alle vokst opp i disse mønstrene og det kan således virke som en særdeles vanskelig oppgave å endre på noe som ligger i vår egen oppvekst og danning.

Kapittel 2. Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for teorier som jeg vil benytte for å belyse problemstillingen ”Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i departementets strategiplan, som innovativ strategi i en tilpassa opplæring?”. Jeg har valgt teorier som belyser begrepene hver for seg, og teori som viser sammenhenger mellom begrepene. Teorier som omhandler begrepet institusjon har jeg valgt for å kunne se de kontekstuelle betingelsene begrepene skal brukes innenfor. Gjennom figurer vil jeg redegjøre for begrepet tilpasset opplæring, og vise forskjellen mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning. Jeg vil også vise til en modell der den proksimale sone (Vygotsky, 1978) blir brukt som forklaringsgrunnlag i tilpasset opplæring. Jeg viser og forklarer også en modell i forhold til begrepet læringsbaner som kan fungere som et systematisk utgangspunkt for pedagogisk entreprenørskap. Disse teoriene vil gi grunnlag for analyse av strategidokumentet ”Se mulighetene og gjør noe med dem” (K.U. m. f, 2006) Rammebegrepet for denne studien er pedagogisk entreprenørskap.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

2.0.0. Pedagogisk entreprenørskap

Det er tre områder for entreprenørskap som peker seg ut. Ødegård (2003) og Backstrøm-Widjeskog (2009). Økonomisk entreprenørskap, individuell virksomhet, sosial virksomhet. Disse områdene utpeker seg som følgende:

- Økonomisk entreprenørskap og funksjonell virksomhet: Økonomisk fokusert, elev bedrift, ungdomsbedrift og fokus på utvikling av produkt, og forretningsideer. Fokus på å lære å etablere bedrift, og kooperativ virksomhet.
- Stimulere til individuell virksomhet: Individfokusert. Identifikasjon på individets evner og forutsetninger. Personlighetsutvikling og livslang læring.
- Sosial virksomhet: Utvikling av sosiale arbeidsformer, kommunikasjon, individets unik het og evne skal blomstre. Et trygt og emosjonelt miljø settes som grunnlag for å utvikle empati og ydmykhet.

Det poengteres at disse tre dimensjonene er ulike i forhold til hvilket fokus som en vektlegger pedagogisk entreprenørskap. De kan fungere ut fra hvilket fokusområde som ønskes vektlagt, i skole og samfunn. Som Backstrøm-Widjeskog (2009) poengterer i sin forskning, var behovet i Finland vektlegging på økonomisk entreprenørskap på grunn av høy arbeidsledighet. Det finske samfunnet trengte et fokus på å utdanne elever med foretaksomhet, risikovilje og etablerer ånd. Hun så det som sentralt å utdanne finlenderne til å tørre å satse på seg selv og redusere redselen for og mislykkes. Samtidig som arbeidsløshet var et faktum, forsto de finske lærerne entreprenørskap som; personlig og sosial utvikling, at elevene gjennom en trygg og trivelig atmosfære skulle lokkes til initiativ og kreativitet, selvstendighet og selvtillit.

Eide bringer oss rett inn i skolekonteksten, der skolen som institusjon gjøres til gjenstand for prosjekt og produktutvikling som igjen kan knyttes til samfunnet. Lærerens rolle som klasseleder, entreprenør og innovatør kan være sentral i Eides forståelse av pedagogisk entreprenørskap. Skogen (2006) beskriver entreprenøren på følgende vis; ”En entreprenør drømmer imidlertid alltid om en ny og bedre verden; forfølger mulighetene og er risikovillig. Der andre ser truende skyer som kan forstyrre hverdagen, ser entreprenøren muligheter til å forbedre verden. Entreprenøren ser muligheten før de fleste andre; og ikke bare ser dem, men gjør noe med det”. (Skogen, 2006:19)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Det essensielle i Skogens framstilling er fokuset på handling. Entreprenørskap blir ikke bare et skrivebords notat eller en plan. Entreprenørskap i skolen blir praktisert med elevene i skoleinstitusjonen.

Det kan være av betydning å ta med entreprenørskap og ledelse for å belyse muligheter for endringsprosess og innovativ utsikt, all den tid slike prosesser oftest går igjennom ledelse. Skolens pedagogiske ledelse vil være en naturlig og riktig forankring i en hver prosess som innebærer entreprenørskap, innovasjoner og endringsstrukturer. Det er skolens ledelse som må gripe mulighetene, handle entreprenørielt og lede skoleorganisasjonen i hensiktsmessig retning til fordel for elevene. En god leder kan bli betegnet som en entreprenør.

I del 1.3.2 viste jeg hvordan Eide (2013) forstår begrepet innovasjon. Han trekker innovasjonsprosessen rett inn i skolekonteksten, han trekker også inn nærmiljøet som læringsarena. I forbindelse med innovasjon, beskriver Eide pedagogisk entreprenørskap som tilrettelagte undervisningsformer der elevene som aktører kan praktisere, og tilegne seg kunnskaper; sentralt i pedagogisk entreprenørskap er elevenes egne ideer, realisering av dem og evnen til å framstille dem. Å framstille kan forstås både som å utvikle og utforme for så å stille noe frem. Det som framstilles kan være en utstilling, forestilling eller som i Eides doktoravhandling ei fiskerimesse. Fiskerimesse ble en kombinasjon av utstilling og salg av produkter som elevene har produsert. Den andre og vel så viktig del av messa var samarbeidet med lokalt næringsliv som også var implisert i messa. Elevene hadde i denne forbindelse deltatt i både produksjon av varer til messa, og stått for samarbeid med lokalt næringsliv.

Grunnlaget for denne entreprenørielle tanken var en lokal rammeplan for skolen. Rammeplanens brennpunkt var; liten søknad til fiskerirelatert næring. Som hjørnesteinsbedrift og grunnlag for bosetning var det nødvendig med rekruttering av elever til fiskerinæringen. En endring eller innovasjon oppstår som oftest av en mangel, eller misforhold som kan gi muligheter til endring. I Eides eksempel fra et lite fiskerisamfunn ble det tatt grep i forhold til som nevnt manglende interesse for næringsgrunnlag, og skolen ble trukket inn som en sentral part. Entreprenørskapskonseptet i denne skolen var distriktspolitisk og fremtidsretta og elevene var de sentrale aktørene. Det var de som ble sett på som en mulig nøkkel til å lykkes med å berge framtida. Dette blir sett på som en av de mest sentrale faktorene i pedagogisk entreprenørskap.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Det distriktpolitiske motivet er nedfelt i både Europeiske entreprenørskaps dokumenter, og i Norge i form av et strategidokument ”Se mulighetene og gjør noe med dem”(2006)

I Strategiplanen (2006) beskrives det som tidligere nevnt, at samarbeid og relasjoner mellom skoleinstitusjonen, og nærmiljøets kunst og kulturliv, nærings- og arbeidsliv kan fungere som konkretisering, og gi elevene en virkelighetsforståelse av fagene i skolen. Lokalsamfunn er unike og elevenes interesse, alder og utviklingstrinn kan være retningsgivende for hva deltakelse i lokalmiljø skal innebære og inneholde. Strategiplanens konkretisering av fagområder gjennom skole og næringsliv kombinert med messe/utstilling forstås her som begrepet flerarenalæring.

Eide beskriver forskjellen mellom fler- og enarenalæring (Eide, 2013). Med begrepet enarenalæring forstås skolen og klasserommet som læringskontekst, og med flerarenalæring er lokalsamfunn og klasserom to arenaer som benyttes vekselvis. Dette vil jeg se nærmere på nedenfor.

2.0.1 Enarenalæring

Enarenalæring kan altså forstås som læring innenfor en arena, og da som oftest i et klasserom (Eide: 2013). Et klasserom inneholder for det meste de samme artefakter uavhengig av hvilken skoleinstitusjon eller kommune skolen er lokalisert i. Et klasserom er som oftest tilpasset læring som formidling, og ikke læring som handling. Klasserom som er utformet for handling er stort sett kun i bruk i de fag som de er utformet for; gym, kunst og handverk, mat og helse. På tross av tilgang på disse spesialrommene preges undervisningen i stor grad av tradisjonell klasseromsundervisning, som preger skolen som læringsarena. Undervisningen domineres ofte av overføring av kunnskap fra en som kan – til en som ikke kan (Eide, 2013). Denne formen for undervisning betegnes også ofte som monologisk undervisning der læreren er den som snakker, eller doserer *ut* sin kunnskap til elevene som *tar i mot* (Tvete, 2012). Undervisningen kan i noen grad oppfattes som en ferdig pakke, som er satt sammen av fag i tilpassede emner og vanskelighetsgrad. I et klasserom med der tilhørende artefakter, som bøker, tavle, og skrivesaker kan være en riktig læringsarena for dokumentasjon og innøving av grunnleggende ferdigheter. Men det er få broer mellom fagene som kan bidra til sammenheng (Eide: 2013). En type innlæring der en lærer en og en ting av gangen i adskilte fag kan ta elevene bort fra kompleksiteten og håndtering av kompleksitet. Dekontekstualisering er et annet begrep som kjennetegner klasseromsundervisningen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Elevene tilegner seg kunnskap de ikke har noe personlig forhold til. Kunnskapen om fenomener ute i verden, og i nærsamfunnet gir elevene en utpreget grad av formidlet virkelighet. Læringen skjer ad omveier, den blir indirekte. Til fordel kunne eleven lære noe, istedenfor å lære om noe. Elevene sosialiseres inn i denne formen for læring igjennom kognitive prosesser, og undervisningsformen kan således betegnes som alminnelig. Dekontekstualisert læring tar i stor grad vekk kompleksitet og sammenhenger som kan virke utfordrende på elever med behov for nettopp kompleksitet.

2.0.2 Flerareal læring

Flerareal læring forstås som læring i flere ulike felt. Elevene blir også stilt ovenfor ulikt læringsgrunnlag. En arena kan helt konkret være et museum, en bedrift i nærmiljøet, en ekskursjon til naturområder med mer. Flerareal læring kan knytte sammen fag og begreper som gir elevene mulighet til å se sammenhenger i komplekse fenomener.

Flerareal læring foregår i kontekst. Konteksten for læring vil ses ut i fra elevenes læringsgrunnlag, eller læringsgrunnmur. Begreper om terminologien som temaet handler om blir viktig. Det er viktig at elevene har så godt grunnlag som mulig slik at de kan kommunisere om tema, og således bygge opp et bredere begrepsapparat i henhold til alder og modningsnivå. Flerareal læring gir muligheter for en kombinasjon av klasseroms basert læring til skriving av logger, dokumentere og utvikle produkter som elevene har fått kjennskap til via lærings arenaer utenfor klasserommet. Flerareal læring kan være med på å knytte i sammen fag, og gi elevene en dypere innsikt i emner og områder som har komplekse og utfordrende fenomener. I motsetning til enareal læring får elevene føle på kroppen det de skal lære noe om. Alle sanser tas i bruk og læringen setter seg i kroppen, elevene får et forhold til det og har dannet seg et læringsgrunnlag som kan bygges videre på. Denne måten å bygge opp et læringsgrunnlag på kan settes i sammenheng med læringsbaner, som er en læringsprosess som bygger på tidligere tilegnet læring. Læringsbaner vil jeg komme tilbake til senere i oppgaven.

2.0.3 Nærmiljøprosjekt

I veiledning for lokalt læreplanarbeid (2014) står ulike læringsarenaer og valg av arbeidsmåter elevene skal møte, under kapitlet ”Tilpasset opplæring”: Å differensiere innenfor kategorien arbeidsmåter handler om at eleven *skal* møte og mestre ulike arbeidsmåter.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Variasjonen i arbeidsmåter *kan* være følgende; entreprenørskap, problembasert læring eller bruk av drama som metode. (Utdanningsdirektoratet: 2013) Eides doktorarbeid er et godt eksempel på en slik form for differensiering.

Eides (2013) forskning på pedagogisk entreprenørskap har utgangspunkt i et nærmiljøprosjekt på Nordvågen skole i Honningsvåg kommune. Grunnlaget for nærmiljøprosjektet var Honningsvåg kommunes rammeplan som administrasjonen utviklet. Denne planen nærmest på skole og jobbe mer mot fiskeribasert næringsliv. Rammeplanen ble vedtatt våren 1998 og skulle fungere som opplæringsgrunnlag fram til 2005, og på et gitt tidspunkt ble også planen omdefinert, og pedagogisk entreprenørskap ble en del av planens formål.

Nærmiljøprosjektet foregikk over tre perioder med tre års mellomrom, og var samarbeidskonsept mellom skolen og en lokal fiskeindustri bedrift. For å få en forståelse av nærmiljøprosjektet som Eide bruker som utgangspunkt for sin forskning kan det være sentralt å beskrive sentrale elementer av prosjektet.

Prosjektet hadde som tidligere nevnt fiskeri og fiskeribasert næring som tema. Prosjektets endepunkt og formål var en messe hvor lokalt næringsliv, og elever kunne samarbeide med å fremme fisk, og fiskeri som yrkes-, og næringsgrunnlag i lokalsamfunnet.

Eide (2013) beskriver lærere og elevers ekskursjoner på fiskebåter, bedrifter og i museer slik at elevene skulle få et innblikk i de historiske sammenhengene og utviklingen for marine næringsområder, næringsliv og arbeidsliv i Nordvågen og Honningsvåg. Forberedelsene innebar også en rekke aktiviteter inne på skolen, og ble innledet med en logokonkurranse. Elevene utarbeidet en egen messeavis som ble distribuert i distriktet, der de informerte om forberedelser og framdrift i arbeidet. Arbeidet med avisen gikk på rundgang blant elevene.

Etter hvert som tidspunktet for messen begynte å nærme seg, ble det produsert fiskemat av ulikt slag. Elever og lærere stod også for klargjøring av lokaler og stasjoner der messedeltakerne skulle representere sine bedrifter og produkter. I noen av utstillingene representerte også elevene enkeltbedrifter. Bedriftseiere kunne selv utforme sin stand; eller elevene kunne stå for utformingen for bedriftene (Eide, 2013).

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Dette samarbeidet var som nevnt lokalisert i et lite samfunn. Små skoler og små nærsamfunn kan ha muligheter for både rik utfoldelse av ideer og muligheter, men kan også bestå av begrensninger og stagnasjon.

2.0.4 Konteksten pedagogisk entreprenørskap står i

Både skoler og organisasjoner i lokalsamfunn og regioner kan ha innarbeidede rutiner og handlingsrammer; dette kan være regler, prosedyrer og handlingsmønstre. Ansatte i både skole og lokalmiljø kan mangle utviklingsposter som kan fungere som ide, og utviklingsfremmende faktorer. Sammenligningsgrunnlaget kan være fraværende eller sakt på en annen måte, organisatoriske svakheter og mangler kan være vanskelig og oppdage når referanserammen primært er egen organisasjon (Eide, 2013) Flerareneralæring kan framstå som et motstykke til slike organisatoriske svakheter. Informasjonen fra en arena kan benyttes for å bekrefte eller avkrefte eller modifisere informasjon og kunnskap fra andre arenaer. Ulike informasjonskilder, kunnskap og arbeidsmåter kan forstås i lys av hverandre. En kan benytte dette som en kreativ teknikk; en kan finne nye innfallsvinkler og oppfatninger. Og en kan se handlinger som er formålsløse, eller oppdage dysfunksjonelle rutiner, praksiser og reguleringer. Pedagogisk entreprenørskap kan således være en forløsningsprosess og gi muligheter til nytenkning, mangfold og iderikdom. Pedagogisk entreprenørskap kan være med på å forebygge og motvirke stiavhengighet (Eide: 2013). Stiavhengighet kan betegnes som innarbeidede rutiner og vaner som betegnes som mere eller mindre permanente.

Stiavhengighet kan være gjennomsyrende i små nærmiljø og samfunn. Stiavhengighet kan relateres til manglende rutiner for intern og ekstern informasjon, mangel på diskusjonsfora, og om det er diskusjonsfora kan normer og identiteter, makt og hegemoni være avgjørende for hvem som slippes frem med nytt tankegods og nye ideer. Dette kan framstå som et begrenset spillerom for nytenkning og utvikling av kreativitet og føre til at kreative individer velger å tilpasse seg som under ytere. Ødegård (2003) bruker begrepet fredelig sameksistens, i betegnelsen på dette fenomenet. Det oppstår interne uskrevne, regler for hva som kan diskuteres, og hvilke tema som ikke bør berøres.

Det betegnes som en konserverende praksis der sterke krefter og maktfaktorer definerer sameksistensen, og således kan bevare ”Status qua”.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Konserverende praksiser kan for noen lærere og skoleansatte betegnes som trygt og oversiktlig, kontrollen bevares og det ses på som lite tilfredsstillende å bringe gode, trygge rutiner ut av balanse.

Skolens sosiale og emosjonelle klima er av uvurderlig støtte i etableringen av pedagogisk entreprenørskap og innovasjonsarbeid. Samarbeid, utvikling av felles rammer, forståelses former og planer er selve grunnlaget for en pedagogisk entreprenørielle utvikling i følge Ødegård (2003). En balansert kombinasjon av adekvate, organisatoriske rammer og retningslinjer som fungerer som forutsigbare samlingspunkter kan være nødvendig.

Effektivitetsfremmende rutiner som kan være med på å gi ro og rom for kreativitet kan ses på som viktig og riktig. Planer og rammer som gjennomsyres av et samarbeid som gir rom for muligheter kan således oppsummeres slik; felles forståelse for nødvendige rammer som gir forutsigbare samlingspunkter, og et sosialt og emosjonelt klima som gir muligheter for utvikling av pedagogisk entreprenørskap.

Kort oppsummert kan en arbeidsform som pedagogisk entreprenørskap møte på ulike barrierer som kan hemme utvikling og nytenkning i et samfunn og en skole med få utviklingsposter. Konserverende praksiser og makt, og hegemoni kan være begrensende for nytenkning. Organisatoriske rammer med felles forståelser, og et trygt og emosjonelt klima blir sett på som en forutsetning i utvikling av en entreprenøriell praksis.

2.0.5 Læringsbaner som pedagogisk entreprenørskap

Begrepet læringsbane (Eide, 2013) eller deltager baner (Lave & Wenger, 2003) innebærer flere handlingskontekster, der elevene lærer og tilegner seg kunnskaper i kontekst. En læringsbane er en persons deltakelse i et læringsforløp som foregår over en planlagt periode, eller gjennom et helt livsforløp. I denne sammenhengen kan det også være riktig å ta med det som Lave & Wenger (2003) kaller institusjonell deltagerbane, der det forventes at institusjonen følger opp en eller flere læringsbaner som institusjonens praksis. Læringsbaner blir i dette eksemplet som en form for situert læring i et sosialt fellesskap innenfor flere arenaer; skolen som en arena for tilrettelegging, produksjon og skrivearbeid, og ulike nærmiljøarenaer som læringsarena sett i forhold til tema som samfunnsprosjektet har som formål.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Denne differensieringen i arbeidsmåter kan oppleves i Eides (2013) eksempel: En typisk skoleuke ble innledet med individuelle arbeidsplaner, prosjektarbeid og lokalorientert undervisning. Elevene jobbet selvstendig med arbeidsplaner i perioder der det ikke foregikk prosjektarbeid, og disponerte tiden i samhandling med læreren. Dette ga et fleksibelt system der det var mulig å veksle på å jobbe med prosjekt, og lokal orientert undervisning. Undervisningsformen ga også selvstendige elever, og lærere utalte at en del av hensikten var nettopp å oppøve elevene i selvstendighet, det var en nødvendighet i de periodene de jobbet med prosjekt. I de periodene skolen jobbet med prosjekt ble dette organisert med likhetstrekk i læringsbaner. Denne måten og jobbe på overleverte en form for byggesystemer av ferdigheter, de elevene som hadde vært med på å bygge opp messa tidligere fikk vanskeligere oppgaver i neste runde. Det foregikk en tilpasning i forhold til elevenes alder og mestringsnivå. De eldste elevene fikk ansvar for å lære opp de som var yngre, slik at de også lærte seg framgangsmåter og rekkefølge på organiseringen. Denne prosjektarbeidsmetoden har mange likhetstrekk med en læringsbane. Prosjektet ble bygd opp rundt et sett relaterte poster eller aktivitetsområder som bygde på hverandre. Tabellen viser de ulike aktivitetene i forhold til læringsbaner i prosjektet. Denne tabellen vil senere i oppgavens analysedel framstilles også i forhold til begrepet tilpasset opplæring som blir en videreutviklet utgave av Eides modell.

Figur 2. Læringsbaner basert på (Eide, 2013:176)

Forberedelse og gjennomføring av prosjekt	Aktivitet
Fase 1	Prosjektstart: Markering av prosjektets hovedfokus
Fase 2	Etablering av kontaktnett i lokalmiljø m/ oppfølging
Fase 3	Utforming og distribusjon av for eksempel prosjekt info
Fase 4	Prosjektarbeids periode (i og utenfor skolen)
Fase 5	Tilrettelegging av fremvisning av prosjekt
Fase 6	Gjennomføring av prosjektfremvisning

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Dette er en figurativ framstilling av det som Lave & Wenger (2003) kaller for deltakerbaner. Som tidligere nevnt, er en læringsbane å forstå som en persons planlagte læring over et tidsrom. Tidsrommet kan være over en periode eller et helt liv. I Eides avhandling ses den i sammenheng med det overforstående samfunnsprosjekt, som pågikk over noen år på en skole. Det er sentralt i denne sammenheng at Lave & Wenger (2003) også definerer en institusjonell læringsbane som kan ha samme tidsperspektiv som det personlige. En institusjons læringsbane står i forhold til å følge opp en eller flere personlige læringsbaner over tid, som tidligere forklart i begrepsavklaringen. Hovedtrekkene i denne formen for læring er situerte læringsformer der elevene lærer i kontekst, kontra de kontekstualisert læring som også betegnes som enarenalæring. Figuren viser en prosjektbasert læringsform der flerarenalæring benyttes vekselvis mellom skole og nærmiljø, og fungerer som en påbygning av kunnskap. Det som også karakteriserer læringsformen, og som også kommer fram i dette forskningsprosjektet er eldre elevs ansvar for å lære opp yngre elever som var nye deltakere i messeprosjektet. Denne mester og svenn læringsformen foregår som en sosial praksis, og som en internalisering av viten. Internalisering av viten vil i denne sammenheng være en psykologisk prosess hvor ytre normer, ideer og andre personer innstillinger opptas og oppleves som en del av denne personens selvbilde. Internalisering av kultur og kulturens uskrevede regler anses som sentralt i forhold til sosialisering og moralutvikling.

Pedagogisk entreprenørskap og flerarenalæring innebærer systematisk å kartlegge og synliggjøre hvordan lokale resurser kan brukes for å oppnå problemløsning og læring. Pedagogisk entreprenørskap innebærer at skolen og skolens ledelse legger til rette for en fleksibel anvendelse av ulike læringsarenaer, og systematiserer mål for læring. En felles forståelse innad i skolen for samfunnsprosjekter som flerarenalæring og situerte læringsformer er også nødvendig for å ha like oppfatninger av hensikt, og mål. Det må skapes synergi i læringen mellom skole og samfunn, der samfunnet er en del av læringen, og skolen fungerer som plass for loggføring, utregning, og skrivearbeid som har direkte sammenheng med læringsarenaen.

Eide (2013) skriver at betingelsen for flerarenalæring er tilrettelegging i forhold til tidsperspektivet og organisering av rom og arealer som benyttes på skolen. Tilrettelegging av flerarenalæring og bruk av læringsbaner i pedagogisk entreprenørskap kan ses på som en motsetning i forhold til en tradisjonell undervisning som kan betegnes som tidligere nevnt for enarenalæring.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Overføring av kunnskap fra en som kan til en som ikke kan jf. Ødegårds beskrivelser av monologisk læring i oppstillingen av fremmende og hemmende praksiser i pedagogisk entreprenørskap i figur 4.

2.0.6. Hemmende og fremmende faktorer for pedagogisk entreprenørskap

Pedagogisk entreprenørskap som læringsform er betinget av et miljø som gir næring og rom for nytenkning og utvikling. Dette er ikke en selvfølge i alle miljøer, og Ødegård (2003) definerer forskjellene som hemmende og fremmende faktorer i pedagogisk entreprenørskap.

Organisering og kommunikasjon er sentralt i all form for pedagogisk arbeid, og er således utslagsgivende i forhold til elevenes aktive, eller mindre aktive rolle. Ødegård presenterer et skjema som kan fungere som retningsgiver, og utgangspunkt i definering og beskrivelser av forskjeller på monologisk, og dialogisk miljø, streng tidsstyring og sammenhengende læreprosesser. Sistnevnte som også kjennetegner læringsbaner, flerareal læring, og tverrfaglige arbeidsprosesser. Mange av de faktorene som kjennetegner hemmende faktorer framkommer også i institusjonelle handlingsrammer i begrepsavklaringen, og kapittelet om stivhengighet og forsteinede praksiser senere i oppgaven.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Figur 1

Hemmende og fremmende faktorer i pedagogisk entreprenørskap, etter Ødegård (2003:39)

	Organisering	Kommunikasjon
Hemmende faktorer	Streng tidsstyring Oppsplitting av fag og emner Situasjonell læring Ytre styring og kontroll Separert skolekunnskap	Monologisk miljø Spørsmål/ svar mønster Fasitkultur Alle like Kognitiv fokusering
Fremmende faktorer	Sammenhengende læreprosesser Problemorientert læring Indre intensjonalitet Ansvar for egen læring Lære for livet	Dialogisk miljø Undring/sonderende mønster Ulikhet som grunnlag for læring Meta kognitivt fokus

Som figuren viser er kommunikasjon et overordnet moment i pedagogisk entreprenørskap, det samme gjelder for organisering av undervisningen. Disse hovedmomentene konkretiseres i motsetningsforholdet, hva som fremmer, og hva som hemmer pedagogisk entreprenørskap.

Kommunikasjon og arbeidsform kan som vist i skjemaet, være avgjørende for en elevs engasjement i undervisningen. Lærerens spørsmål ut i fra kunnskaper læreren har, og vet svaret på fører ofte til et ytre krav til eleven. Eleven opplever at hans (eleven selv) eller hennes intensjoner og tanker ikke nødvendigvis har betydning for læreprosessen. Egne kunnskapsinteresser blir underordnet prestasjonskravene (Ødegård, 2003) I et dialogisk klasserom er det en vekselvirkning i samtalen der både lærerens og elevens intensjoner og tanker kommer fram. Kunnskap konstrueres av mennesket selv, og eleven kan gjøre kunnskapen til sin.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Læreren vil være en støttende part for eleven som kan teste ut sine tanker og ideer i et dialogisk miljø som er åpent for dette jf. den proksimale sone (Vygotsky, 1978). Det forutsettes en trygg atmosfære i pedagogiske dialoger, og lærerens rolle her er utvetydig å være en tydelig voksen som i kraft av dette kan bygge opp et miljø med gjensidig respekt og toleranse. Slike trygge miljøer er avgjørende for en elevs utvikling av selvbylde og utvikling av skolefaglige evner, de samme momentene gjelder i forhold til tilpasset opplæring noe jeg vil komme tilbake til. Entreprenørielle læreprosesser karakteriseres av langsiktighet og suksessiv læring (Ødegård, 2003). Elevens vilje og mot til å virkeliggjøre egne intensjoner bør være drivkraften, i samarbeid og samhandling med andre elever; det *kan* være utslagsgivende for elevens evne til å takle en komplisert verden. Det *kan* gi eleven en indre trygghet i forhold til å stole på egne ferdigheter og kunnskaper som en grunnleggende ballast. Den innholds relaterte forskningen har understreket hinderet for en elev aktiv holdning til undervisning, kan forklares med at de ikke forstår poenget med undervisningen (Ødegård, 2003). Lærerens initierte og formulerte arbeidsoppgaver skal tolkes av eleven; det eksisterer ofte en distanse mellom lærerens pedagogiske intensjoner og elevens tolkning, og det er det som avgjør læringsresultatet. Igjen er det kommunikasjonsmønstrer som spiller en rolle. Et viktig poeng i kommunikasjon mellom elever og lærere er delaktighet i planleggingen av undervisningen. Dette kan gi elever muligheten til og meta kommunisere om fagstoffet som skal brukes. Ved å delta i planlegging ville elevene også kunne få innsikt i den måloppnåelsen som læreplanen inneholder. Det viser seg i flere tilfeller at sammenhengen mellom elevenes aktiviteter og målene for opplæringen er uklare, både for lærere og elever. Denne bevisstgjøringen av egen læring og meta kognitive prosesser kan være sentral i elevenes ansvar for egen læring.

Ansvar for egen læring er et prinsipp som er etablert i læreplanene (AFEL). Professor Ivar Bjørgen har utviklet en teoretisk analyse for dette arbeidet med utgangspunkt i skolen (Ødegård, 2003). Utgangspunktet har vært problemene med skolebasert læring, som det vises til ovenfor i fremmende og hemmende faktorer. Han bruker begrepene amputert læring og fullstendig læring. Amputert læring framstår som skolebasert læring, som blir definert av lærer og presentert eleven; så må eleven avlegge en prøve eller en test i forhold til oppgavene. Eleven oppfylder kravene ved å lese, å avlegge prøven, og da gjerne innenfor en gitt tidsramme, for så å avvente resultat. En teknisk og til dels vanlig framgangsmåte, som et pliktlop (Dale & Wærness, 2006) Tidsperspektivet er også en faktor som er av betydning.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Elevene må få tid til å reflektere, samtale om, og sette ord på det som er tema. ”Fleksibilitet i læreplanen” er et av punktene i Salamancaerklæringen (Unesco,1998) som kan forstås som tilpassning i tid og mengde og ses i et kompleksitets perspektiv.

Fullstendig læring er den læringen som foregår utenfor skolen. Den forutsetter at eleven selv oppdager et problem eller en oppgave som virker interessant og utfordrende. Oppgaven eller utfordringen blir tatt på alvor. Oppgaven blir forståelsesorientert og egne erfaringer aktiveres. Løsningen på oppgaven skal helst testes i en autentisk situasjon. I dette perspektivet kan bruk av lokalmiljø være en vei og gå. Nærmiljøet er stort sett kjent område med kjente fasiliteter og *kan* av den grunn også skape trygge rammer for læring. Fullstendig læring forutsetter at elevene engasjeres i planleggingen av læringen; og blir bevist målene, og resultatene. Dette tilsier en prosess der en lærer seg å lære (Ødegård, 2003). Et viktig steg mot en skole som skal utdanne foretaksomme og innovative framtidborgere. Men; hvordan er så de institusjonelle handlings rammer i operasjonaliseringen av de overstående sentrale begreper? Som flerarenlæring, læringsbaner, fullstendig læring. Kan skolen handle fritt i mulighetens marked, som ligger utenfor skolens vegger? Og hvem skal ha kontroll, og hvordan skal dette kontrolleres, vurderes og karaktersettes?

2.1.0 Tilpasset opplæring (tilpasset opplæring)

Som nevnt i kapittel 1. blir prinsippet om tilpasset opplæring ivaretatt av opplæringsloven § 1-3. Her står det at opplæringa skal: tilpasses evnene og forutsetningene til den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

tilpasset opplæring har vært et lovfestet prinsipp i norsk grunnskole siden 1975, og i den videregående skole siden 1998. Dette viser at tilpasset opplæring har sin politiske historie i skolen all den tid det finnes skiftende regjeringer og skiftende politiske reformer som ligger bakover i tid. Om en følger den historiske pendelen er det mulig å identifisere ulike epoker, og ulik politisk vektlegging av begrepet. Pedagogisk entreprenørskap har en yngre politisk historikk her i Norge, men likevel noen sammenfallende skiftninger sett i forhold til politiske ideologier. I dette kapitlet innledes det med noen politiske skiftninger, endret innhold og oppfatninger, eller litt ullne forståelser av begrepet. Jeg har forsøkt å se på begrepet tilpasset opplæring i forhold til begrepet pedagogisk entreprenørskap for å belyse likheter, og mulige broer mellom dem.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

2.1.1. Første epoke: 1975-1990. tilpasset opplæring som integrering.

”Tanken om å integrere mennesker med funksjonsnedsettelse i ”normalsamfunnet” ble fremmet i 1950-årene, fikk faglig og politisk tilslutning i 1960-årene og nådde full utfoldelse i 1970 årene” (Jensen & Lillejord, 2009:2) Det ble lagt stor vekt på at de som var kommet hjem fra spesialskolene skulle integreres i nærsamfunnet, og i den lokale skolen de sorterte under. Læreren og skolen hadde en sentral rolle i integrering av de nye elevene. De funksjonshemmede som var flyttet hjem skulle være en selvsagt, og verdifull del av elevmangfoldet, og samfunns mangfoldet.

Skolen ble pålagt et viktig samfunnsansvar i en integrerings- og likeverdistanke. Grunnlaget for et mer likeverdig samfunn var sentralt. Skolen måtte omstille seg fra segregering til integrering, og differensiert undervisning. Prinsippet ble uttrykt slik i Lov om grunnskolen § 7-1: Alle elever har rett til å få opplæring i samsvar med dei evnene og føresetnadene dei har”. De første årene etter at tilpasset opplæring ble lovfestet er begrepet sjelden å finne i utdanningspolitiske dokumenter (Jensen & Lillejord, 2009:3). I perioden 1981-1990 var det flere regjeringsskifter: Brundtland 1. regjerte i 1981 (8 mnt), Willoch fra 1981-1986, Brundtland 2. regjerte fra 1986-1989 og Syse fra 1989-1990. Disse skiftende regjeringene bar ikke med seg noen utdypende politiske betraktninger i politiske dokumenter rundt begrepet tilpasset opplæring, og begrepet framstod fremdeles som ullent. ”Samtidig blir begreper som ”tilpasset opplæring”, ”spesialundervisning” ”differensiering”, ”utvidet opplæring”, og ”tilrettelagt opplæring” brukt om hverandre og framstår som synonyme. Av og til bare skilt med en skråstrek” (Jensen & Lillejord, 2009:3). Det var nytt og ukjent, politikerne utdyper ikke begrepet innhold, men velger i dette tilfellet heller å føle seg frem med flere begreper i en og samme suppe uten oppskrift.

På slutten i denne perioden ble nok et skolepolitisk begrep født i Europa; pedagogisk entreprenørskap. I rapporten ”Towards an entreprising culture – a challenge for education and training” (OSCD/CERI,1989) framkommer nødvendigheten av å styrke den entreprenørielle kompetansen i samfunnet som helhet. Skoleinstitusjonen i EU landene skulle få rollen som samfunnsinnovatør med et nytt begrep for endring og nytenkning. En kan se den samme dannelses tanken som det var stor politisk tro på i Norge, i forhold til begrepet integrering.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Skolen var satt som samfunnets oppdrager og danner i forhold til integrering her hjemme, og skolen var tenkt som entreprenør og samfunnsinnovatør i EU.

Den politiske tanken om entreprenørskap i skolen var festet til raske økonomiske, og sosiale skiftninger i EU. Europeeren skulle utdannes til å mestre endringer, og utfordringer. Elevene skulle lære å tenke alternativt, entreprenørielt og handle innovativ og tørre å satse. Utdanningssystemet blir betegnet som en stor innovasjonskapasitet, og entreprenøriell kompetanse kom sterkt i fokus som følge av OECDs politiske og økonomiske initiativ (Sjøvoll, 2012).

2.1.2 Andre epoke: 1990-1996: tilpasset opplæring som inkludering

I denne perioden kom det flere stortingsmeldinger som understreker at tilpasset opplæring skal gjelde for alle, på alle områder, og fellesskap å inkludering er begreper som går igjen i de ulike dokumentene. Brundtland 3. regjeringen med Gudmund Hernes som kirke-, utdannings- og forskningsminister utvikler forskriftene Generell del i L-97.

Generell del i L – 97 ble også i K 06 valgt som forskrift, men ble redigert som forskrift i 2013. I denne planen slås det fast at ”Skulen skal ha rom for alle, og lærarane må derfor ha blikk for den einskilde. Undervisninga må tilpassast ikje berre til fag og stoff, men også til alderstrinn og utviklingsnivå, til den einskilde eleven og den samansette klassen (Utdanningsdirektoratet, 2013:8). Det individuelle tilpassningen blir tonet ned og fellesskapet og klassen blir vektlagt i beskrivelsen av elever med særskilte behov:

”Behovet for individuelle utfordringer skal balanseres mot nødvendigheten av felles opplevelser og erfaringer i en inkluderende skole. Valg av lærestoff, bortvalg og tilvalg, skal derfor ta utgangspunkt både i klassens lærestoff og arbeidsmåter og i elevens evner og forutsetninger” (st. meld. Nr. 29 (1994-95):23)

Dette inkluderingsfokuset er ikke noe særnorsk fenomen, men et uttrykk for en global inkluderingsstanke som også skylls i land her i Norge. Salamancaerklæringen blir sentral for mange land, som nevnt innledningsvis i oppgaven, og Norge forplikter seg ved å ratifisere Salamancaerklæringen i 1994. Nå var det ikke vanskelig for Norge, og Den Norske Regjering å si seg enig i denne avtalen i og med at vi allerede hadde politiske og lovmessige forpliktelser i forhold til inkludering og tilpassning i skolen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Allerede i 1975 kom som tidligere nevnt § 7-1 i Lov om grunnskolen. Og selv om lovteksten ikke benevner tilpasset opplæring direkte var dette en av de litt ullne begrepene som var både vage og lite definerte.

Smith-utvalgets forarbeid til ny opplæringslov skulle også bli sentralt for denne perioden. Felleskapstanken styrkes, og individfokuset svekkes betraktelig i denne føringen sitert fra NOU 1995:18: «Her presiseres det at lovteksten rett til opplæring i samsvar med evner og forutsetninger ikke må forstås slik at alle elever skal ha rett til et individuelt tilrettelagt tilbud. Intensjonene i lovteksten må forstås som et generelt prinsipp som bør realiseres innenfor rammen av klasseundervisningen, og i den utstrekning det er mulig» (Jensen & Lillejord, 2009:6). Smith-utvalget ville videreføre retten til spesialundervisning for de elevene som ikke hadde *utbytte* av den ordinære undervisningen, og la også vekt på at *undervisningskvaliteten* kunne ha utslag på om en elev hadde behov for spesialundervisning eller ikke. Det framkommer at en elev som trenger spesialundervisning på en skole, ikke nødvendigvis trenger det på en annen skole på grunn av kvalitative forskjeller på undervisningen i skolen. Smith-utvalget kobler betingelser som trygghet, samhandling, omsorg, fellesskap, tilhørighet, og gjensidighet brukes som viktige identitetsmarkører og betingelser for et godt læringsmiljø.

Disse betingelsene betegnes også som sentrale i utviklingen av et entreprenørielt miljø der ideutvikling, kreativitet og skaperglede er en del av lærings og utviklingsformålet. Disse begrepene nevnes både i EUs politiske dokumenter for utvikling av entreprenørskap i skolen, og i strategiplanen, (KD. m. f, 2006).

Framstillingen av tilpasset opplæring i denne epoken gir ingen entydig beskrivelse av begrepet, men det er likevel svært ulikt den første epoken som hadde som grunnleggende hensikt å integrere enkelte grupper inn i skolen, og i samfunnet. Rammen er felles opplæring, felles stoff, og tilpasset opplæring skal gjelde for alle.

Utover 90-tallet er det igjen individet som blir mer framtrødende, og under sentrumsregjeringen Bondevik 1 perioden introduseres en forskyvning av makten i skolen fra sentralt, til lokalt styringsnivå.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

2.1.3 Tredje epoke: 1997-2005. tilpasset opplæring som individualisering

Denne perioden skulle prege individualiseringsfokuset i tilpasset opplæring. Perioden hadde tre forskjellige regjeringer: Bondevik 1 fra 1997-2000, Stoltenberg 1 fra 2000-2001, og Bondevik 2 fra 2001-2005 (Jensen & Lillejord, 2009). Lilletun som var utdanningsminister i Bondevik 1 regjeringen og ville avbyråkratisere skolen. Han ønsket å flytte makten til lokalt nivå, og kommunen som skoleeier skulle ha handlefrihet i forhold til brukerinnflytelse. Han var opptatt av å spille på lag med lærerne som han anså som hovedaktører i utforming av skolen (Jensen & Lillejord, 2009). Tilpasningen skulle følgelig skje i forhold til lokale behov, som skole og lærere hadde best kjennskap til.

I 1994 ba Stortinget Kirke-, Undervisnings- og Forskningsdepartementet om å sørge for en langsiktig strategi for videreutvikling av entreprenørskap og etablererperspektivet som en del av opplæringen i grunnskolen, og den videregående skole. Læreplanens generelle del skulle fremme verdier som handlingskompetanse, og vågemot, og elevene skulle lære seg forståelse for konsekvenser av egne valg. ”Å løfte i flokk” var et sentralt begrep i denne tanken (Rotefoss, m. f. 2008:9). Det var viktig at skolen skulle lære elevene å se muligheter lokalt, og de skulle tilegne seg kunnskaper om å utnytte resurser på en måte som kom samfunnet til gode. De skulle vise utholdenhet, og vise stå på holdning.

I mars 1998 kom St. meld. Nr. 23 (1997-1989) *Om opplæring for barn og unge og vaksne med særskilte behov*. Den viderefører tanken om tilpasset opplæring, og mange av de sentrale verdiene fra den forrige perioden. Den viderefører inkluderingsbegrepet, og setter ”eleven i sentrum”. Jensen & Lillejord skriver: ”Den enkelte elevs behov for tilpasset opplæring og sosial tilhørighet dominerer meldingen. Dette gir skolen sterke signaler om at praktisering av segregerende ordninger er uønsket også når det gjelder elever med særskilte behov” (Jensen & Lillejord, 2009:7) Året etter, i 1999 kommer det en kontra beskjed i meldingen om morsmålsopplæringen. Der framkommer det at tilpasset opplæring skal kunne fungere i en sammensatt gruppe er det mest hensiktsmessig at eleven grupperes etter språklige ferdigheter. Begrepet ”individuell tilpasset opplæring” blir stadig oftere omtalt som et allment prinsipp (Jensen & Lillejord, 2009)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Høsten 2001 kom Stoltenbergs første regjering, og kvalitet i opplæringen ble et begrep. Tilpasset opplæring ble gjort til et hovedtema for kvalitetsutvalget. Dette førte til en forsterket oppmerksomhet rundt motivasjon, og læringsbehov, systematisk oppfølging på individnivå var sentralt, og begrepet *læringsutbytte* ble introdusert. Tilpasset og differensiert opplæring blir presentert som et ideal å strekke seg mot. Dette sier da samtidig at det ikke lar seg gjøre fullt ut.

I 2003 kom handlingsplanen "Fra ide til verdi" som ble den daværende regjeringens handlingsplan. Den skulle fremme entreprenørskap, og innovasjon på tvers av private og offentlige organisasjoner, og visjonen var: "Norge skal være et av de mest nyskapende land der bedrifter og mennesker med pågangsmot og skaperevne har gode muligheter til å utvikle lønnsom virksomhet" (Rotefoss, m. f. 2008:9) Det ble også bestemt at det skulle utarbeides et eget strategidokument for skolen, og Bondevik 2 regjeringen lanserte strategiplanen "Se mulighetene og gjør noe med dem!" i mai 2004. Grundigere framstilling av planen framkommer i analysedelen.

I denne perioden fremkommer det samtidig at tilpasset opplæring skal styres lokalt, det er lærerne og skolen som har kjennskap til lokale forhold, og således kan legge best til rette for tilpasset opplæring i skolen. Strategiplanen (2006) blir også lansert med et tydelig lokalt fokus, og skolen oppfordres til samarbeid med lokalt næringsliv, kultur og naturlige samarbeidsparter i det lokale miljø.

2.1.4 Fjerde epoke: 2005 – tilpasset opplæring som læringsfellesskap

Stoltenberg danner sin andre regjering 17. oktober 2005. Denne epoken ser fokusert på utdanning som sosial utjevning, og målet er bedre tilrettelagt opplæring for at flere skal lykkes. Begreper fra forrige periode som; frihet, fleksibilitet, lokalt handlingsrom, individualisme ble dempet ned. Og begrepene likhet, fellesskap og solidaritet er fremme i varmen. Troen på det sosiale fellesskapet positive sider for læring er åpenbar, og i St. meld. Nr. 16: Står det: "Elevenes aktivitet, motivasjon og utholdenhet er ikke bare avhengig av forventninger om mestring, men også av positiv samhandling med medelevene" (KD, 2006-2007)

Regjeringen finner det nødvendig å gå tilbake til Smith-utvalget for 13 år siden. I St. meld. Nr. 31 framkommer det at:»

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Departementet vil understreke at tilpasset opplæring ikke innebærer at hver enkelt elev har krav på en individuell plan for sin opplæring, eller at mer tid bør benyttes på individuelt arbeid» (KD, 2007-2008). Dermed er det arbeidsfellesskapet som er inntreende i opplæringen, og tilpasset opplæring skal ses i forhold til kvaliteten på undervisningen som Smith- utvalget fremmet i andre epoke i denne teksten. Tilpasset opplæring fremmes som kvalitet ved opplæringen og, det dreier seg om å legge til rette lokalt, og fremme betingelser som gir støtte for at alle elever får tilfredsstillende *utbytte* av opplæringen. I strategiplanen kommer det også endringer på grunn av regjeringsskifte, og en revidering var nødvendig. Det var særlig et av prinsippene i Kunnskapsløftet som gjorde det nødvendig med en revidering; fokuset på lokal handlefrihet. Lærerne skulle kunne velge arbeidsformer, undervisningsmateriell og organisering av opplæringen. Denne metodefriheten gjorde det til at noen ikke så hvordan de kunne jobbe med pedagogisk entreprenørskap og tilpasset opplæring, og andre oppfattet det som at de kunne bruke dette som en mulighet til å fornye undervisningen. Samarbeidsevne og sosiale ferdigheter ble også vektlagt i den nyreviderte strategiplanen (2006) Og således var klassen og elevgruppen igjen i fokus, både for tilpasset opplæring, og entreprenørskap gjennom strategiplanen (2006).

Oppsummert har tilpasset opplæring vært i en modningsprosess ettersom politiske partier, og samarbeidsregjeringer har kommet til makten. Fra et paradigmeskifte da spesialskoleloven opphørte, og integreringsfokuset var nødvendig i skole og samfunn, til inkludering som politisk ideologi. Salamancaerklæringen og OECDs rapporter om pedagogisk entreprenørskap har også vært med på å understreke nye bølger av endringer som har kommet. tilpasset opplæring har blitt tolket i et individfokus der dette var noe alle skulle ha rett til, for så å finne tilbake til Smith-utvalgets fellesskapstanke der undervisningskvaliteten blir betegnet som utslagsgivende for mindre bruk av spesialundervisning, og individuell tilrettelegging. De samme skiftningene i retorikken finner en i planene for entreprenørskap i skolen, der veksling mellom individuelle entreprenørielle holdninger som talent, personlige egenskaper og utviklingsmuligheter ses på i et individfokus. Til skiftning mot fellesskapet, samarbeid og det ”å dra i flokk” blir den framtrædende tenkningen.

2.1.5 Oppsummerende kommentar

Oppsummert kan en si at pedagogisk entreprenørskap er en arbeidsform som skal fremme, og ikke hemme elevenes evner og interesser.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Tilpasset opplæring som alle elever har rett til gjennom Opplæringsloven § 1-3. kan være med på å styrke en elevs læring i form at tilrettelegging i pedagogisk entreprenørskap. Tilretteleggingen kan bestå av hensyn til elevens alder og modenhetsnivå, interesser, læringsgrunnlag og som vist i eksemplet ovenfor i et samarbeid med andre elever. Med pedagogiske entreprenørskap kan en fremme pågangsmot og motivasjon, å øke elevens tilegnelse av kunnskap. Tilegnelse av kunnskaper via pedagogisk entreprenørskap kan være en arbeidsform som fremmer måloppnåelse for fag i KL 06. Arbeidsformen kan være tverrfaglig som vist i et vedlegg til oppgaven, eller som flerareal læring som det vises til her i teori delen. Dette kan framstilles didaktisk som læringsbaner, noe jeg vil komme tilbake til senere i teorikapitlet, og i forhold til tilpasset opplæring som jeg også vil komme tilbake til.

Begrepet tilfredsstillende utbytte kan betegnes som skillet mellom tilpasset opplæring, og spesialundervisning, og det vil således også være sentralt å se på tilfredsstillende utbytte i forhold til pedagogisk entreprenørskap.

2.1.6. Skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring er et overordnet mål, og skal også gjelde for elever med spesialundervisning. Innledningsvis ble det lagt vekt på at pedagogisk entreprenørskap og tilpasset opplæring favner alle elever all den tid alle elever har sine spesielle evner og talent innenfor sin mulighetsramme. tilpasset opplæring kan framstå som rammen, og spesialundervisningen kan gi muligheten i forhold til utbytte av undervisningen.

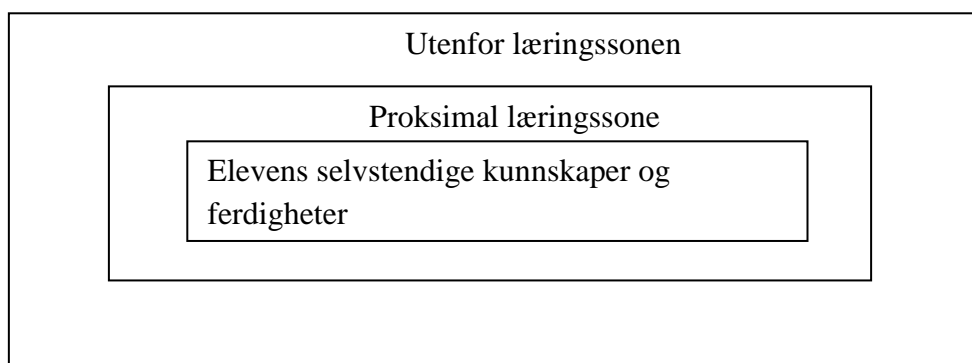
I henhold til opplæringsloven skal det vurderes om den enkelte elev har tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen. Skolen skal dokumentere hvilke tilrettelegginger de har forsøkt. På bakgrunn av søknad om spesialundervisning skal pedagogisk psykologisk tjeneste utforme en sakkyndig vurdering (Jf. Opplæringslovens § 5-6). Hvis sakkyndig vurdering konkluderer med at eleven ikke har et tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring skal eleven gjennom et enkeltvedtak tilkjennes spesialundervisning.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

For elever som etter enkeltvedtak i § 5-6, tilkjennes retten til spesialundervisning i § 5-1, kan vedtaket om spesialundervisning utløse ekstra resurser som kan bestå av både materielle og menneskelige godtgjørelser som *kan* bidra til et økt *utbytte* av undervisningen. Spesialundervisning er å forstå som et redskap til en tilpasset opplæring.

For å konkretisere tilpasset opplæring kan en vise til den proksimale læringssone (Vygotsky, 1978). Proksimal vil si at noe er nært i avstand. Andre betegnelser på denne sonen er nærmeste utviklingssone og nærmeste læringssone (Olsen & Skogen, 2014:103)

Figur 2. Etter Olsen & Skogen (2014)



For at læringen skal være proksimal (nær i avstand) kan det være naturlig å se broer mellom entreprenørielle arbeidsmetoder som flerarenalæring, tverrfaglige læringsformer, og praksisnære arbeidsmetoder som drama, og prosjektarbeid. Konkretiserende arbeidsformer kan fungere som broer mellom teori og praksis, og broer mellom elevenes selvstendige kunnskaper og ferdigheter, og feltet utenfor læringssonen. Det er naturlig å se elevens utgangspunkt for læring som i figuren betegnes som elevens selvstendige kunnskaper og ferdigheter. Olsen og Skogen (2014) presenterer tre punkter i forhold til tilpasset opplæring:

- Elevens kunnskapsnivå, her presentert som grunnmuren av kunnskap.
- Elevens læringspotensial, her presentert som mulighetsrammer.
- Elevens læringsstil, her presentert som hvordan kunnskap bygges.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Olsen & Skogen (2014) skriver om kunnskapsnivået at; ut i fra dette kan en se for seg å bygge videre på dette i samarbeid med eleven. For å få kjennskap til dette er et nært samarbeid viktig, og en kan få et innblikk via testingen og prøvene som gjennomføres i skolen. Sett i forhold til begrepet pedagogisk entreprenørskap kan en elevs kunnskapsnivå vise noe om hvilke samarbeidsparter som er mest hensiktsmessig for eleven i tverrfaglig arbeid, og hva eleven kan jobbe med for å bygge videre på sine ferdigheter. (Olsen & Skogen; 2014)

Videre skriver de om at den læringskapasitet sier noe om hva eleven mestrer og forstår. Omfanget av læringen og læringens hastighet blir også sentralt. Den proksimale sone definerer hva eleven kan få til med litt støtte, fra lærer og medelever, og denne sonen er hele tiden i bevegelse ettersom eleven utvikler seg og kan mestre vanskeligere oppgaver. Feltet utenfor den proksimale sone er det feltet hvor eleven ikke mestrer noe selv med hjelp av lærer eller andre elever, og feltet innenfor den proksimale sone kan kalles som vist i figuren, elevens selvstendige kunnskaper, eller komfortsonen. Om elevene blir værende i komfortsonen kan dette føre til kjedsomhet og frustrasjon, og om læringsmaterialet blir for vanskelig kan dette føre til angst og bekymring.

Elever kan være på samme kunnskapsnivå, men likevel ha ulike måter som de liker å jobbe med oppgaver på (Olsen & Skogen, 2014). Tilpasset opplæring kan være med på å legge til rette slik at elevene få jobbe mest mulig hensiktsmessig for å oppnå et læringsutbytte. Noen ønsker å jobbe i grupper, noen alene, og noen sammen med en voksen. Dette er elevenes ulike læringsstiler.

2.2.0. Pedagogisk entreprenørskap i relasjon til tilpasset opplæring

Aktive tverrfaglige læringsformer fordrer menneskelige resurser i skolen som ser muligheten i entreprenørskapsundervisning. Entreprenørskapsundervisningens innhold betegnes ofte som læring gjennom egne erfaringer, egenaktivitet, kulturarrangementer, tverrfaglige prosjekter i nærsamfunnet, samarbeid internasjonalt, dramatiseringer og serviceoppdrag, mange av disse faktorene framkommer i eksemplet ovenfor. Entreprenørskapsundervisning har feilaktig blitt forbundet opp mot elevbedrifter, og ungdomsbedrift konsepter; noe som mange har betegnet som rene pengeinnsamlinger (Sjøvoll, 2012) Pedagogisk entreprenørskap er en personlighetsutviklende og sosialt utviklende måte å tenke og undervise på. Pedagogisk entreprenørskap har, i likhet med tilpasset opplæring utgangspunkt i elevenes evner, interesser og ferdighetsnivå.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

En bør være seg bevist at alle elever kan utvise mot og handlekraft ut i fra sitt eget ståsted og utgangspunkt; sin egen ramme. Entreprenørskap som læringsform er for alle elever; i kraft av at alle har evner. Pedagogisk entreprenørskap kan som eksempel, være et ideelt alternativ for elever med autisme og Asperger-syndrom, som ofte kan betegnes som diagnoser der barnet har sine spesialiteter og ofte kan utmerke seg som svært evnerike i for eksempel matematikk, og kunst og handverk. Om det er elever med diagnoser bør det tilrettelegges slik at de også får fremmet sitt talent. Det må således aldri være tvil om hvem som er den primære brukeren i dette fokuset; det er elevene med alle sine mangfoldigheter og evner (Skogen, 2006). Arbeidsformene som det vises til ovenfor kan betegnes som flerarealæring og tverrfaglighet fordi flere læringsarenaer blir tatt aktivt i bruk. Samarbeid og utvikling av et felles samfunnsprosjekt er målet med messekonseptet, og elevenes egeninnsats og utarbeidelse av produkter og tilrettelegging er sentralt.

For å sikre en tilpasset opplæring i et pedagogisk entreprenørskaps perspektiv er det av betydning å ha en viss oversikt over mulige barrierer i utviklingen av nye arbeidsformer. Det kan være med på å forbedre, forhindre og rydde unna mulige hinder underveis, og gi oversikt, skape trygghet, og en viss følelse av kontroll i en fornyelses og utviklingsprosess. Eide (2013) har funnet frem til følgende risikofaktorer:

- **Ustabilitet i privat sektor.** Viktige støttespillere som kan være med på å bygge opp gode samarbeidsrelasjoner mellom skole og næringsliv kan av ulike årsaker falle fra. Årsaker kan være av økonomisk art som gjør at næringslivet heller velger kortsiktige mål framfor langsiktige målsetninger som framtidig arbeidskraft. Dette kan svekke forutsetningene for skole/bedrift samarbeid.
- **Omprioriteringer innad i skolene.** Nasjonale prøver som er en årlig landsomfattende kartlegging av basiskunnskaper i lesing skrivning matematikk og engelsk kan bidra til økt fokus på basisfag som norsk, matematikk og engelsk. Prøvene kan bidra til større fokus på mål og en nedprioritering av prosjektarbeid og ulike former for flerarealæring.
- **Motstand og likegyldighet i skole og næringsliv.** Liten oppslutning og interesse blant skole- og næringsaktører kan svekke forutsetningene for prosjekt og flerarealæring.
- **Personavhengighet.** Viktige pådrivere og støttespillere kan falle fra. Menneskelig/personal slitasje, liten grad av ideutvikling. (Eide, 2013)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Det kan være særdeles viktig å ta med disse faktorene som kan speile et realistisk og nyansert bilde på oppgavens problemstilling: ”Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i en tilpassa opplæring?”

2.2.1. Tilpasset opplæring, pedagogisk entreprenørskap og tilfredsstillende utbytte av opplæringen

En kan tenke seg at arbeid med samfunnsorienterte prosjekter som elevene har en felles referanseramme i, kan styrke den tilpassede opplæringen. Fordi kjennskap til, og kunnskap om eget nærmiljø kan gi konkretisering i fag, og muligens et økt læringsutbytte. Pedagogisk entreprenørskap som arbeid i nærmiljø, kan også være med på å skape broer mellom fag, og fagenes betydning i et framtidig arbeid og yrke. Broer mellom tilpasset opplæring og pedagogisk entreprenørskap kan gi en god kvalitativ undervisning, og senke behovet for tilpasning i klassen (Haug & Bachmann, 2006 a).

Det finnes empirisk dekning i flere studier på komplementaritet som framhever kvalitet på undervisningen, og senker behovet for tilpasning og spesialundervisning, Haug & Bahcmann skriver at teorier om komplementaritet har empirisk dekning i flere studier «Ein av dei som var tidlig ute med å formulere den, var professor Hans Jørgen Gjessing (Gjessing, 2008)» (Haug & Bachmann, 2007) og Gudmund Hernes lar seg inspirere av Gjessing i innstillingen «Med viten og vilje» (NOU 1988:28) der han formulerer dette som heis loven. Læreren blir her beskrevet som heisføreren og er en bestemmende faktor i forhold til hvor høyt opp i etasjene eleven skal komme. Einar Skaalvik (Skaalvik, 1999) finner det samme i et stort prosjekt der leseferdighetene til elevene bare kan forklares som lærereffekt (Bachmann & Haug, 2006).

Med komplementaritet kan en si at læring og tilpasset opplæring henger sammen, og er gjensidig avhengige av hverandre. (Haug & Bachmann, 2007). All den tid tilpasset opplæring og læringsutbytte henger i hop kan det gi seg utslag i form av mindre spesialundervisning. Dette kan da også ses på som en kvalitativ god undervisning. Olsen & Skogen (2014) skriver: ”teorien som danskene kaller kvalitetsledelse bygger på fire hjørnesteiner: fokus på primærbrukeren (eleven), kontinuerlig forbedring (innovasjon), helhetlig tilnærming (system) og kompetanseutvikling (læring)” (Olsen & Skogen, 2014:146).

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

For at man skal komme så nær som mulig målet om tilpasset opplæring er komplementariteten mellom læring og tilpasset opplæring et sentralt element (Olsen & Skogen, 2014).

Hvordan skal man kunne gjennomføre tilpasset opplæring i en sammensatt klasse med ulike talent og egenskaper, læringsstiler og kunnskapsnivå? I veiledningen for lokalt læreplanarbeid legges det vekt på at tilpasningen skal ta hensyn til både individet og gruppen som helhet. Det framkommer også at en for eksempel skal ta utgangspunkt i lokalt lærestoff og lokale forhold. Dette ligger nært opp til mulighetene i pedagogisk entreprenørskap, der lokale bedrifter, og institusjoner blir sett på som naturlige samarbeidsparter, og læringsarenaer. Ulike læringsarenaer kan ses på som en tilpasning i opplæringen, fordi en kan se for seg et mer *tilfredsstillende utbytte* av undervisningen ved å benytte en praksis nær, og konkret læringsform. Pedagogisk entreprenørskap er et begrep en må jobbe med i praktisk handling for at det skal bli til ”kroppens kunnskap”; man må tørre å prøve seg frem, finne frem til arenaer som kan være aktuelle, og jobbe det inn i planer som skolen og læreren utarbeider. I Utdanningsdirektoratets veiledningshefte for lokalt læreplanarbeid; kapittel for tilpasset opplæring er det ”å differensiere innenfor kategorien arbeidsmåter handler om at eleven *skal* møte og mestre ulike arbeidsmåter” (UD. m. f. 2014:27). Ulike læringsarenaer, læremidler og bruk av ”ulike metoder som entreprenørskap, problembasert læring eller bruk av drama som metode” (UD. m. f.2014) entreprenørskap blir beskrevet som arbeids strategier som *skal* brukes. Dette gir signaler om at pedagogisk entreprenørskap *kan* ses på som en del av den tilpassede opplæringen og; entreprenørskap blir presentert som et virkemiddel for å fornye opplæringen. (UD. m. f. 2006)

I kunnskapsløftet er det sterkt understreket at mange av de negative resultatene som har kommet fram om norsk skole og hvilke utfordringer norsk skole står ovenfor. Medisinen som er ordinert er at skolen må bli flinkere til å tilpasse seg elevgruppa, igjennom blant annet tilpasset opplæring. Skolen må mestre elevmangfoldet bedre. Dette er ikke et nytt krav skriver Haug & Bachmann: ”I en artikkel frå 1972 skriv til dømes Johan Sæbø at skulen skapar taparar, og at eineste vegen ut er at skulen tilpassar seg betre til dei elevane som går der. Det same vart sagt i samband med Normalplanen av 1939. (Haug & Bachmann, 2006 a:18) Den same tanken om å tilpasse seg eleven og elevens evner og forutsetninger framkommer i tanken om pedagogisk entreprenørskap. Det er elevens evner, talent og ferdigheter som skal være utgangspunkt for læring og utvikling.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Det er eleven som skal stå i sentrum jf. et av hjørnene i kvalitets begreper ovenfor. Og skolen bør gi eleven utviklingsmuligheter slik at dette kan bli et gode for både eleven selv, og samfunnet på sikt.

Kapittel 3. Metode og bakgrunn for valg av metode

I dette kapitlet vil jeg belyse valg av metoder for denne oppgaven. Jeg ønsker å bruke en hermeneutisk sirkel som en vitenskapsteoretisk plattform for å belyse framdrift og utvikling i arbeidet med dette prosjektet. Den hermeneutiske sirkelen er også med på å feste oppgavens struktur slik at begrepsinnholdet forenes fra begynnelse til slutt. Jeg velger også å benytte en interaksjonsanalyse, for å se sentrale begrepers samspill, og dokumentets hensikt og formål. Jeg benytter også Goodlads (1979) læreplan analyse, omarbeidet for å analysere eller strategiplans ulike nivåer og tolkninger av denne (Olsen, 2013).

3.1.0. Hermeneutikk

Vi tolker den informasjonen andre gir oss ulikt; tolkning av samtaler, tekster og symboler har lange tradisjoner helt tilbake i antikken. Grekerne brukte teksthermeneutikk når de skulle tolke tekster, og dette ble også brukt i tolkningen av religiøse tekster. Utgangspunktet var at tekstene inneholdt en gjømt sannhet. (Fuglseth & Skogen, 2007:262) Med Martin Luther og reformasjonen (1483-1546) oppsto det igjen en fornyet interesse for tolkning av bibelske tekster; og et viktig hermeneutisk prinsipp var å lese deler av boka i lys av hele boka. Fuglseth & Skogen skriver videre: «Filosofisk hermeneutikk er til en viss grad universell, den fungerer som en allmenn kommunikasjons, og forståelsesteori og er sentral i all forskning på menneske og samfunn» (Fuglseth & Skogen, 2007:263). Tolkning av tekster farges av vår egen forståelse, og vår egen tolkning av verden. Vår forståelse er farget av vår bakgrunn, kultur og samfunnet vi har vokst opp i; vår egen habitus. Som eksempel kan vår oppvekst i skoleinstitusjonen være utslagsgivende for vår oppfattelse av den i dette prosjektets sammenheng.

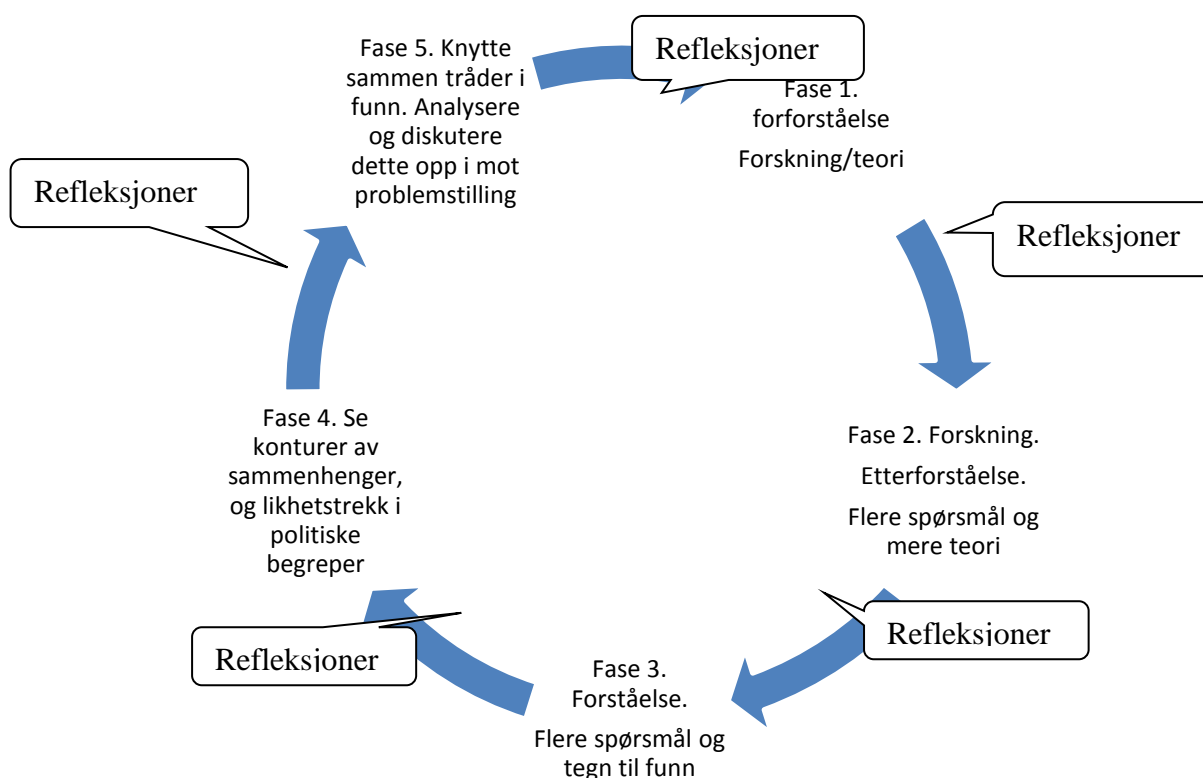
Fuglseth & Skogen skriver videre; ”I staden for å seie at tolkinga då er heilt subjektiv og vilkårleg, har vi fått ein teori om ein prosess mellom tekst og lesar, og ordet objektiv får ein interessant vri, ikkje som noko positivt gjeve, men som eit resultat av ein sirkelprosess. (Fuglseth & Skogen, 2007:266)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Ved å benytte en hermeneutisk sirkel kan en gis mulighet til å studere dokumentet ”Se mulighetene og gjør noe med dem” i et hermeneutisk lys. Begrepene pedagogisk entreprenørskap og tilpassa opplæring er relativt nye begreper i skoleinstitusjonen, og kan således endres av forskning og politiske skifter og ideologier.

Ved å studere og jobbe med begrepene setter en i gang en hermeneutisk prosess som starter med ens egen forforståelse, for så å utvikles videre. Denne prosessen er her forsøkt illustrert i en hermeneutisk sirkel fritt etter (Fuglseth & Skogen, 2007:263).

Figur 3. Hermeneutisk sirkel



Fase 1. Forforståelse: Menneskers møte begreper og fenomener starter ofte med en forforståelse. Vi har vår egen oppfatning av virkeligheten. Johannessen m. f. (2011) skriver at: En forskers forståelse vil kunne påvirke hva forskeren observerer, og hvordan disse fenomenene framstår og tolkes. Igjennom studier av teori og data om begreper eller fenomener utvikles en *etter forståelse*, i fase 2.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Ved studier av ovenfor nevnte begreper og teorier utvikles det refleksjoner rundt sammenhenger mellom fenomener, og begreper som pedagogisk entreprenørskap, innovasjon, og tilpasset opplæring. Sammenhenger og likheter trer klarere fram. Fase 3. Ut i fra utvalg av materiale, tekster og valg av ramme for prosjektet, oppstår det kritiske refleksjoner rundt dokumenter som er sentrale i prosjektet.

Kan pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og tilpasset opplæring som ideologi la seg gjennomføre i skolen som institusjon? Johannessen m. f. (2011) skriver: «Forskerens fortolkninger blir alltid begrunnet med at en viser til andre fortolkninger. Det er ikke noen vei ut av denne sirkelen. Når en er uenig i en fortolkning har en ikke andre veier en å forsøke å vise at ens fortolkning av helhet og detaljer stiller teksten i et gyldig lys». (Johannessen m. f, 2011:365). I fase 4. kan man se sammenhenger i politiske ideologier og føringer som framkommer i dokumenter, og videreutvikling. Det framkommer en endring av begrepet entreprenørskap i EU som også influerer på den forståelsen som blir oppfattet her i Norge. I fase 5. knyttes teoriene sammen som tråder, beskriver funn og diskuterer disse. En binder funn og diskusjon/analyse i forbindelse med problemstilling slik at sirkelen sluttes.

Men selv om sirkelen er sluttet i selve oppgaven kan en videreutvikling finne sted. En hermeneutisk sirkel kan fortsette som en prosess og trenger ikke framstå som lukket. Det kan da være hensiktsmessig og se dette som en spiral; fordi, det trenger ikke nødvendigvis bli satt en endelig konklusjon ved et ferdig forskningsarbeid. Det kan også ende opp i flere spørsmål og videre refleksjoner og videre forskning rundt tema og fenomen.

En kan se for seg en videre utvikling rundt samme fenomener eller begreper; og kanskje med en annen vinkling. Det kan da være naturlig og igjen, se tilbake på forskerens oppfatninger av virkeligheten som er farget av kulturell bakgrunn, som nevnt ovenfor. Et dokumentets tilblivelse kommer ofte som en inspirasjon, eller som en føring fra andre dokumenter, og tendenser i omkringliggende miljøer som fungerer som ringer i vann. For å få fram den hermeneutiske forståelsen for denne oppgaven er det av betydning å ta utgangspunkt i forskning på entreprenøriell praksis i skolen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

3.2.0. Tekstanalyse

Jeg vil her gjøre rede for hvordan dokumentet «Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008» skal analyseres, og hvilke metode som vil bli benyttet for å gi svar på problemstillingen «Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap som innovativ strategi i en tilpasset opplæring». Som vist ovenfor har jeg valgt ut teorier, og forskning i forhold til begrepene pedagogisk entreprenørskap, innovasjon, og tilpasset opplæring for å kunne belyse min forståelse av begrepene, og bruke disse til å underbygge analysen av det ovenfor nevnte strategidokument.

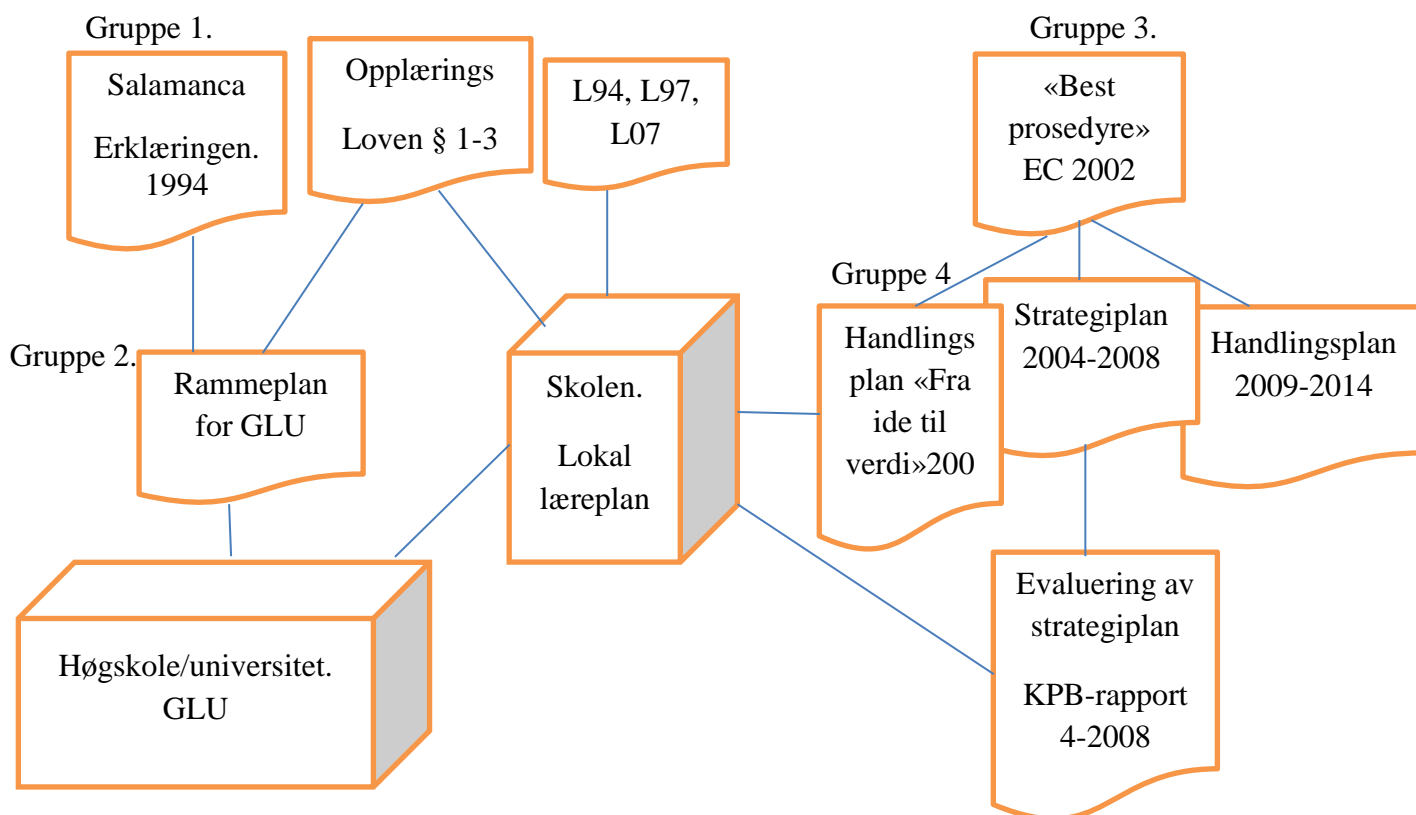
3.2.1. Interaksjons analyse.

I en interaksjonsanalyse er meningen med teksten det sentrale, og en mening med en tekst forekommer kun i samhandling mellom mennesker.

Et dokument er ikke en autonom størrelse (Mik-Meier, 2005) Dokumentet lever sitt liv i mellom de som tar det i bruk, og tolker, og praktiserer det i samhandling. Det kan analyseres på forskjellige måter. Betydningen av et dokument framkommer i handling og i forbindelse med pedagogisk entreprenørskap foregår handlingen i all hovedsak i skoleinstitusjonen. Dokumenter som farger hverandre kan framstilles i et oversiktsskart som viser interaksjonen mellom dokumentene.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Figur 4 Interaksjon mellom dokumenter.



Jeg har valgt å framstille de ulike dokumentene i grupper. Gruppe 1. er presentert som overordnede dokumenter. Salamanca erklæringen som Norge ratifiserte i 1998 står som et overordnet dokument som ses som sentrale i utformingen av tilpasset opplæring, inkludering og nytenkning innenfor spesialundervisning. Opplæringslovens § 1-3 vil i denne interaksjonen gjelde for all opplæring i grunn -og videregående skole. L 94, L 97 og KL 06 er overordnede styringsdokumenter for grunn, og videregående skole.

Disse overordnede dokumentene setter også rammer for gruppe 2. dokumentene som gjelder for grunnskolelærerutdanningen og høgskole og universitet som grunnskolelærerutdanningen materialiseres i. Grunnskolelærerutdanningen påvirker implisitt skoleinstitusjonen hvor grunnskolelæreren fortolker, og praktiserer overordnede dokumenter som vist her i gruppe 1.

Det presenteres ett dokument i gruppe 3. Best Procedure (EC, 2004) som er et overordnet dokument i forhold til entreprenørskap og innovasjon i skolen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Dette dokumentet stiller seg ikke helt i samme posisjon som Salamancaerklæringen, fordi Norge ikke har noe bindende avtale i form av en ratifisering. Dokumentet er en kilde til inspirasjon og har gitt sentrale innspill til de underliggende dokumenter som er presentert som gruppe 4. I denne gruppen finner vi blant annet handlingsplanen «Fra ide til verdi» (KD, 2003) Den er som tidligere presentert i oppgaven den første planen for entreprenørskap. Denne planen skulle gjelde for de mest sentrale samfunnsaktører i offentlig og privat sektor. I 2004 kom en ny plan for entreprenørskap som bare skulle gjelde for skole og utdanning «Se mulighetene og gjør noe med dem - strategiplan for entreprenørskap i skolen» (2004-2008). Denne planen fikk Kunnskapsparken i Bodø i oppdrag å evaluere. De utarbeidet rapporten «Evaluering av strategiplan KPB- rapport 4-2008». På bakgrunn av denne rapporten kom handlingsplanen 2009-2014. Evalueringen av strategiplanen 2004-2008, tok utgangspunkt i skolens arbeid med entreprenørskap og deres forskning satte nye anbefalinger for entreprenørskap i skolen. Som vist i interaksjonskartet er de tre dokumentrentene som omhandler entreprenørskap i skolen lagt litt oppå hverandre for å illustrere nær tilknytning til hverandre. I et overordnet blick på disse dokumentgruppene kan en også se for seg gruppe 1. og 2. som relativt innarbeidede overordnede dokumenter og rammedokumenter. Entreprenørskap her presentert som gruppe 3. og 4. kan ses på som relativt nytt i skoleinstitusjonen og er under utforming både i EU og i Norge, noe jeg vil komme tilbake til i analysen.

Et dokument er i samspill med andre dokumenter. Disse andre dokumentene trenger ikke nødvendigvis være andre politisk skapte dokumenter, det kan være inspirasjonskilder som bøker, rapporter, forskning eller evalueringer, som det også framkommer i interaksjonskartet. Et dokument har et liv, det har sin historie, og det har sin framtid. Framtiden bestemmes av de som gir dokumentet liv via fortolkninger, praktisering og materialisering i dette tilfellet i skolen.

Det er dette som ligger i interaksjonen, dokumentets bevegelighet i forhold til andre dokumenter, og de som bruker de.

I dette interaksjonskartet har jeg forsøkt å vise de dokumenter som en kan se naturlige forbindelseslinjer i mellom i forhold til denne oppgavens problemstilling ”Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap som innovativ strategi i en tilpasset opplæring”. Det har vært nødvendig å vise fram to EU dokumenter Salamanca erklæringen (1994) som framstår som forpliktende igjennom ratifiseringsavtalen med Norge, og Best Prosedyre (EC, 2004).

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Dokumentene framstår som naturlige inspirasjonskilder, og kan ha farget de norske politiske dokumentene i forhold til tilpasset opplæring og entreprenørskap i skolen.

3.2.2. Analytiske verktøy

Strategiplanen (2006) er lest og vurdert opp i mot teorier om tilpasset opplæring og pedagogisk entreprenørskap, og de utvalgte teorier som kan synes å binde sammen disse to fenomenene. Slik jeg vurderer det, kommer begrepet innovasjon i mellom pedagogisk entreprenørskap og tilpasset opplæring som en naturlig handling, eller som et bindemiddel i en symbiose. For å få frem en detaljert språklig analyse har jeg valgt å ta i bruk noen diskursanalytiske verktøy (Olsen, 2013) Dette kan være med på å vise dokumentets mening og få fram hvordan tilpasset opplæring framstilles i forhold til pedagogisk entreprenørskap.

Analyseverktøy som tas i bruk er footing, modalitet, transitivitet og ordvalg (Mik-Meier, 2005; Olsen, 2013).

Footing (Mik-Meier, 2005) dreier seg om hvilke elementer forfatteren velger å bruke for å legitimere teksten. Legitimeringen kan framkomme ved bruk av forskning, offentlige rammedokumenter som Opplæringsloven, læreplaner og lokale læreplaner. Legitimering kan også hentes fra EUs føringer som «Best Procedure» (2002, EC) i forhold til pedagogisk entreprenørskap i skolen.

Modalitet viser til hvilken tilslutning og rolle teksten skal ha for å få gehør for sitt budskap. Her presenteres fire modalitetstyper: sannhetsmodalitet, forpliktende, tiltalende og tilrådende modalitet (Järvinen, 2005; Olsen, 2013). Sannhetsmodalitet viser til at noe blir fastslått som en gitt sannhet i dokumentet, og denne sannheten kan gis legitimitet av strategiske utvalg av legitimitets elementer.

Forskning og legitimering fra andre lands innføring av pedagogisk entreprenørskap, og ratifiseringer av rammeverk og avtaler som omhandler pedagogisk entreprenørskap i skolen skaper grunnlaget. Forpliktende modalitet framkommer i dokumenter som *skal*, *bør*, *må* og *er*, og teksten kan nærmest fordele oppgavene. Retorikken er således forpliktende og det forventes at en tilslutter seg til dokumentets føringer. Tiltalende og tilrådende modalitet kjennetegnes som anbefalinger, og veiledende føringer som en bør følge.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Tiltalende modalitet kjennetegnes ved at det vises til de positive resultatene som en følge av en utvalgt strategi, eller ideologi som entreprenørskap i utdanningen. KD kan dermed gjøre entreprenørskap i utdanningen tiltalende for skoleeiere ved å vise til forskning, eller evaluering av Strategiplanen (2006), som Kunnskapsdepartementets KPB-rapport 4-2008, som anbefaler videreføring av Entreprenørskap i utdanningen. Tilrådene kjennetegnes som et råd, der skoleeiere rådes til å utarbeide strategier for entreprenørskap i utdanningen. Et eksempel på dette er at i veiledning for lokal læreplan *kan elevene for eksempel jobbe med entreprenørskap som metode* (Olsen, 2013).

Transitivitet handler om verbet som står mellom subjektet og objektet. Det kan være interessant å se på hvordan entreprenørskap og skole/utdanning bindes sammen. Det er også sentralt å se om entreprenørskap og tilpasset opplæring ses i sammenheng i dokumentet. Retorikken som brukes i dokumentet er således sentralt i forhold til hvilke signaler som sendes ut til den primære målgruppen som tidligere nevnt er lærere.

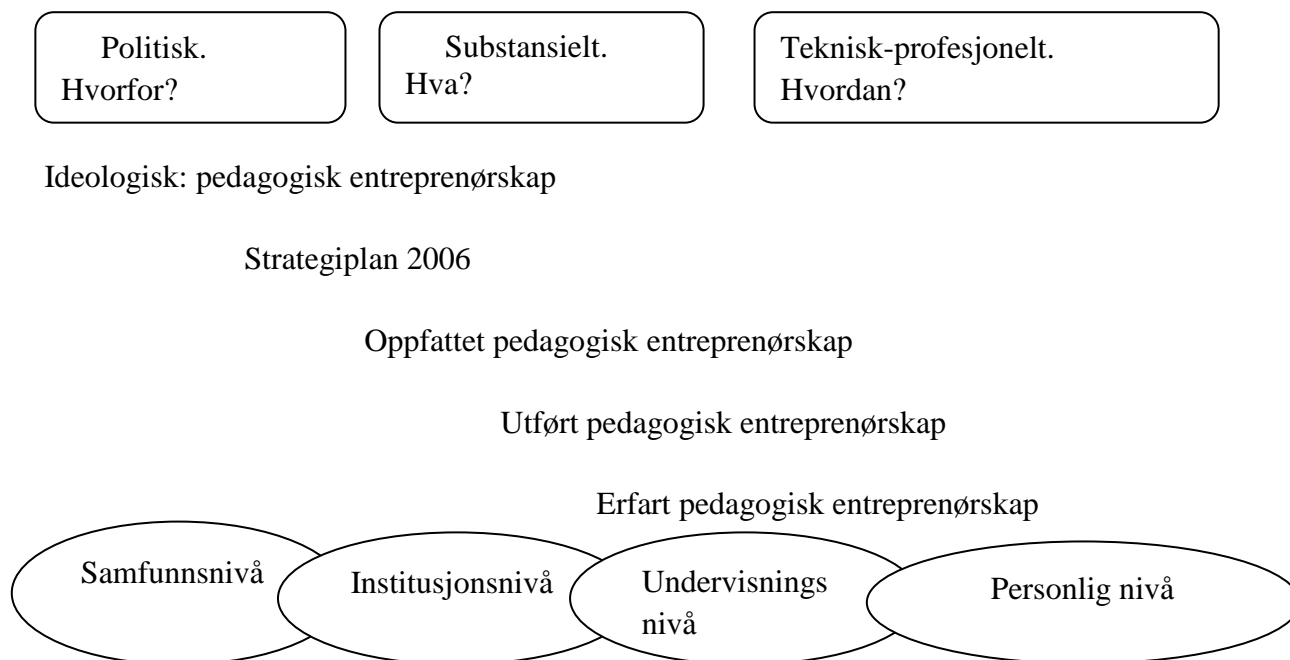
Det er interessant å analysere om dokumentet har eksplisitt eller implisitt kontakt med begrepene entreprenørskap, innovasjon og tilpassa opplæring. Det er også av interesse å studere dokumentets ulike kontekstuelle handlingsrom; som i denne oppgaven er i skoleinstitusjonen. For å kunne se interaksjonen mellom dokumentet ”Se mulighetene og gjør noe med dem! - strategiplan for entreprenørskap i utdanningen” og skolen som institusjon har jeg valgt å ta utgangspunkt i Olsens (2013) omarbeidede variant av Goodlads (1979) læreplananalyse. Denne har jeg bearbeidet til mitt prosjekt.

3.2.3. Modell for dokumentanalyse

Som vist i begrepsavklaringen og i teoridelen er pedagogisk entreprenørskap et begrep som kan framstå som komplekst, og med mange forståelser. Det kan derfor være ryddig å studere denne problemstillingen i et analysesystem som dekker interaksjonen innenfor kontekstuelle handlingsrom som problemstillingen beveger seg innenfor. Til hjelp i det arbeidet har jeg valgt Olsens modell (2013) vist som figur 5.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Figur 5. Modell for dokumentanalyse (Fritt etter Olsen, 2013).



Dokumentets interaksjon framkommer ikke uavhengig av hverandres påvirkningskraft, og de tre øverste nivåene må ses i sammenheng som overordnede fenomener selv om de framstilles adskilt her (Olsen, 2013). De politiske begrunnelsene for entreprenørskap i skolen er de bakenforliggende tankene om Norges økonomiske framtid, og skolen ses på som den riktige part i utdanningen av framtidig entreprenørielle arbeidskraft. På det substansielle nivået kan insitamentet for entreprenørskap i skolen framstilles som fremtidsrettede strategier. En ser for seg en utvikling i skolen som skal komme samfunnet til gode på sikt, og skolen tilegnes dette samfunnsmandatet. På teknisk-profesjonelt nivå ligger det et spørsmål om hvordan dette kan implementeres i utdanningsinstitusjonene.

Implementeringsarbeidet vil være sentralt i utvikling av forståelse for den ideologien som ligger til grunn for entreprenørskap i skolen. Dette er som nevnt overordnede fenomener som farger nivå 4. som kan betegnes som pedagogisk entreprenørskaps ulike ansikter utad.

Det midterste feltet er de ulike ansiktene pedagogisk entreprenørskap kan ha utad: ideologisk, formelt oppfattet, utført og erfart. Med andre ord, fremtredelsesformene til pedagogisk entreprenørskap.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Først den ideologiske pedagogiske entreprenørskaps ansikt utad. Ideologien framstilles gjennom definisjoner av begrepet, og definisjoner av de ulike formene for entreprenørskap som også skisseres innledningsvis i begrepsavklaringens kapittel1.3.1. Ideologien materialiserer seg i strategiplanen (2006) som strategiplanens ansikt utad. Det oppfattede pedagogiske entreprenørsansiktet framkommer i planens målgruppe, skoleledere og lærere, som igjen materialiserer entreprenørskap i skolen gjennom sin praktisering. Og da etter sine fortolkninger og oppfatninger. Det erfarte pedagogisk entreprenørskaps ansikt, er elevenes kroppslige erfaringer og opplevelse av læring som et resultat av pedagogisk entreprenørskap i skolen. Fra ideologi til erfart pedagogisk entreprenørskap kan ses på som en kjede av prosesser som kan oppleves ulikt ettersom hva som fortolkes, hvem som fortolker og hvordan dette praktiseres i skolen, som igjen vises som en pedagogisk entreprenørskap ut mot samfunnet. Det er naturlig at de fleste beveger seg på de ulike nivåene i denne figuren, derfor henger den sammen. De ulike nivåene kan betraktes som en symbiose, der det ene nivået betinger det andre, fordi et politisk signal som et strategidokument er ment å ha ringvirkninger utover i skole og samfunn på kort og på lengre sikt.

De nederste sirklene er de ulike nivåene aktørene befinner seg på. De fleste vil være på flere nivåer samtidig, derfor henger de sammen. Her i analysen skilles de for å utdype de hver for seg.

På den nederste delen av figuren ligger først samfunnsnivået. På dette nivået kan det framkomme ulike oppfatninger av entreprenørskap, og det kan ligge til grunn ulike kulturer for hvem skal kan få muligheten til å være entreprenørielle, og hvordan entreprenørskap skal praktiseres. Dette kan være kjønnsbestemt, alders eller rolle bestemt av samfunnet rundt ut i fra kulturbærende elementer. På institusjonsnivå kan det samme fenomenet oppstå som på samfunnsnivå. Kultur for nytenkning og utvikling kan være fremmende eller hemmende på pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og nytenkning.

Skoleinstitusjonen i seg selv kan være hemmende i sin faste kunstige inndeling av rom, inndelinger i aldersbestemte klasser og tidsintervaller jf. begrepsavklaringen i kapittel1.3.4. men kan også framstå som vekst sentrum som gir rom for iderikdom jf. kapittel2.0.6. «Hemmende og fremmende faktorer for pedagogisk entreprenørskap». På undervisningsnivået kan en se for seg at pedagogiskentreprenørskap på samfunnsnivå og institusjonsnivå kan påvirke undervisningsnivået i forhold til kulturelle barrierer eller kulturelt handlingsrom.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Nivåene er framstilt som en kjede av hendelser og det er naturlig at disse farger hverandre. På det personlige nivået vil en persons egenskaper spille en sentral rolle. Pedagogisk entreprenørskap blir betegnet som personavhengig i Eides doktoravhandling, og personalslitasje kan være en hemmende faktor med tanke på at sentrale ildsjeler ofte står på for innovative initiativer og på sikt brenner seg ut, eller blir under ytere. Motsatt kan en pedagogisk entreprenør være kilden til nytenkning og utvikling av skolen.

3.3.0. Validitet og reliabilitet

I oppgavens fokus er det et overordnet mål, at tilpasset opplæring som skal gjelde i alle former for opplæring, og for alle ideologier som forplanter seg som bølger fra ulike inspirasjonskilder. To kontekstuelle interaksjonsanalyser kan være med på å styrke prosjektets validitet i arbeidet. Den ene i forhold til EUs vektlegging av entreprenørskap i skolen, og den skolekontekstuelle betraktningen av entreprenørskap i skolen via lokale læreplaner og utvikling av et nærmiljøprosjekt. Pedagogisk entreprenørskap er som oftest sett på som kommersielle ferdige programmer som selges til skolen (Skogen & Sjøvold, 2009), mens pedagogisk entreprenørskap som tenke og handlemåte er forholdsvis nytt kan valide studier av strategidokumentet være betydningsfullt. Diskursanalytisk metode er tenkt som verktøy for å finne nyansene i ordbruk, og meningsinnhold. Jeg har også valgt å bruke en læreplan analytisk modell, for å belyse hvordan strategiplanen kan framstå i de ulike kontekstuelle handlingsrom. Det er en utfordring av det finnes få studier at pedagogisk entreprenørskap som situert læring, som kan støtte opp om denne studien og analysen av strategiplanen. Studien kan ha en intern validitet sett i forhold til tilpasset opplæring som overordnet mål i alle former for opplæring, og den kan ha sin interne validitet sett i forhold til KL 06 som styringsdokument i skolen. Den kan også ha sin interne validitet som legitimeringsgrunnlag for bruk av pedagogisk entreprenørskap i skolen, og situerte læringsformer som flerareal læring. Som ekstern validitet kan undersøkelsen være holdbar for alle som ønsker nye tanker om undervisning. Den kan være holdbar for videreutvikling av skolen, og med et annet forsknings design. Det er naturlig å tenke på aksjonsforskning i denne sammenheng, fordi aksjonsforskning er direkte på praksis, og i praksis.

I forhold til studiens reliabilitet er denne studien min oppfatning av, og forståelsen av problemstillingens begreper ikke nødvendigvis helt lik andres oppfatning av de samme begrepene.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Som vist i teoridelen kan begreper oppfattes ulikt, både i forhold til politisk, ideologisk standpunkt, og i forhold til forståelsen ute i praksisfeltet. Men jeg har forsøkt å legge vekt på å belyse begrepene fra ulike vinkler i denne oppgaven slik at begrepene viser sine ulike ansikter utad. I forhold til ytre reliabilitet kan andre forskere se ulikt på de samme begrepene ut fra sitt ståsted, og sine forutsetninger, med de kjennskaper og forståelser som hver enkelt har i forhold til pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og tilpasset opplæring.

Etterprøvnbarheten/ gjennomskinneligheten i denne oppgaven er ivaretatt ved å vise til korrekte kilder i direkte sitater, henvisninger til kilder som har vært en inspirasjon, og henvisninger til politiske dokumenter og annen sentral litteratur som er valgt ut i forhold til problemstillingen.

Etterprøvnbarheten skal også sikre etikken i oppgaven i forhold til kildenes opphavsrett.

3.3.1. Refleksjoner rundt forskerrollen og metodevalg

Jeg har tidligere i oppgaven benyttet formuleringen baug i ukjent farvann, og jeg skriver innledningsvis at jeg selv som avdelingsleder i en barnehage, og som lærer i skolen har benyttet entreprenørielle arbeidsmetoder til stor glede og berikelse for både meg selv og mine elever. Men spranget fra å praktisere til å skrive en ren teoribasert oppgave som en analyse med til dels vide og omfattende begreper har vært stor. Som en kritisk bemerkning kan jeg for det første bemerke at det er brukt sekunder kilder som eksempler. Det er, og vil alltid være en større troverdighet i primærkilden som undersøkelsesmateriale, fordi det er og forblir førstehands tolkning. Et moment som også kan sies om en førstehands tolkning er det som også framkommer i oppgaven; kroppens og sansenes egen opplevelse av situert læring, læringsbaner og flerareal læring. Det som også i denne forbindelse kan ses på som kritisk er at dette er mine egne tolkninger av begreper og fenomener. Det er mine teoretiske betraktninger, som har sitt utspring i de teorier som jeg selv har valgt ut som relevante. Om jeg hadde foretatt et semistrukturert intervju rundt begrepene og problemstillingen kan oppgaven ha tatt en annen retning, på grunn av mulige andre betraktningmåter, jf. betraktningshorisonter i den hermeneutiske sirkelen. Om mine mulighetsrammer hadde vært romsligere, hadde det vært interessant å jobbe med både problemstilling og strategiplanen med en annen forskningsdesign. Aksjonsforskning kunne være en nær og naturlig ramme rundt en slik problemstilling, begrunnet med at aksjonsforskning er basert på planlagte innovasjoner og innovasjonsprosesser.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Aksjonsforskning vil også slik jeg ser det finne overførbarhet til situert læring, fordi selve forskningsprosessen er situasjonen. Forskningen foregår i kontekst og kan således være overførbar til kontekstuell læring for både lærere og skoleledelse.

Kapittel 4

4.0.0 Analyse/diskusjon.

Jeg har valgt å analysere strategidokumenter «Se mulighetene og gjør noe med dem». I analysen vil jeg se på det som virker å være regjeringens intensjoner og visjoner i planen. Dette fordi disse fungerer som en ramme for innholdet, og kan si noe om planens intensjon (Se figur 4). Det vil også bli lagt vekt på begreper som kan si noe om planens modalitet og ”Footing” som vist i metodekapittelet.

Direkte sitater som velges ut i analysen vil bli sett i forhold til de funn som vil framkomme, og i sammenheng med problemstillingen. Jeg vil først presentere strategidokumentets eierskap, formål og arbeidet med planen på departementsnivå, så dokumentets inndeling i kapitler. Jeg vil også presentere dokumentets retorikk, intensjoner og språklige virkemidler. Deretter vil jeg redegjøre for funn ut fra konteksten dokumentet står i og se dette i sammenheng med dokumentanalysen i figur 4.

4.1.0 Beskrivelse av strategidokumentet ”Se mulighetene og gjør noe med dem”

Strategi dokumentet «Se mulighetene og gjør noe med dem» kom i 2006. Planen er på 24 sider, fordelt på 8 kapitler: Innledning, definisjon og progresjon, entreprenørskap i kunnskapsløftet, status for entreprenørskap i utdanningen, utfordringer, mål, tiltak og evaluering og oppfølging.

Strategiplanen er utarbeidet, og eies av Kunnskapsdepartementet (KD), Kommunal- og Regionaldepartementet (KRD) & Nærings- og Handelsdepartementet (NHD). Disse tre departementer har hver sine ansvarsområder, og det er da naturlig at de også har ulike incitament for å være deltagende og eiere av strategiplanen. De tre ulike departementenes incitament framkommer innledningsvis på denne måten: Entreprenørskap som opplæringsstrategi (KD), at entreprenørskap er sentralt i forhold til utviklingen av næringsliv (NHD), og at entreprenørskap *kan* gi større valgfrihet med hensyn til bosetning, utnyttning av resurser i distriktene (KRD).

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

For å underbygge en felles målsetning for strategiplanen er dette felles formålet utarbeid: ”En strategi for entreprenørskap i utdanningen er en strategi for å styrke individets evne til å se og utnytte mulighetene i økonomisk, sosial, og kulturell sammenheng. Dermed legges grunnlaget for framtidig entreprenørskap, innovasjon, omstilling og verdiskapning i hele landet” (KD. m. f, 2006:3)

Regjeringens visjon i dette dokumentet er beskrevet som følgende: ”Entreprenørskap i utdanningssystemet *skal* fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskapning” (KD. m. f. 2004:1)

4.2.0 Strategiplanens retorikk.

Strategiplanen er utarbeidet for å fremme entreprenørskap, og i innledningen til strategiplanen står det at:

”For å fremme entreprenørskap må vi samarbeide om å skape en god kultur for nyskapning og omstilling over hele landet. Vi må satse på de unge! Barn og unge må få tro på egne skapende krefter. De må oppleve at kreativitet, pågangsmot og samarbeidsevne blir høyt verdsatt, og at de kan skape verdier og arbeidsplasser for seg selv og andre” (KD. m. f. 2006:1).

Strategiplanens eksplisitte framtidvisjon er framtreddende i dette utsagnet, og budskapets målgruppe kan slik det framstår være primært skole, skoleledelse og lærere, og formålet er ”*de unge*” med utropstejn. Slik jeg ser det fremmes de unge som de som har evner og talent som skal ses og gis muligheter. I Strategiplanen (2006) står det følgende om lærerens rolle:

”Lærere er viktige rollemodeller, en positiv holdning blant skoleungdom til entreprenørskap, innovasjon, og omstilling krever at lærere har kunnskaper om dette. Det er derfor viktig å fokusere på entreprenørskap i lærerutdanning og samtidig formidle tilbud om kompetanseutvikling til lærere som er i arbeid. Læreren er den viktigste forutsetningen en solid og meningsfylt opplæring. Læreren og instruktøren kan bety den store forskjell for mange elever og lærlinger. (KD. 2006:8)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Det framkommer også i dette sitatet en transitivitet der entreprenørskap kobles sammen med lærerutdanningen gjennom to tran sive nåtids verb å *fokusere*, og *formidle*, og trekker dermed inn høyskoler og universiteters rolle som formidlere av entreprenørskap, til lærere i skolen (se dokumentkart, figur 2). Lærerens rolle gis også en sannhetsmodalitet som rollemodell for sine elever.

4.2.1 Intensjon og visjon; en ramme for planen

Regjeringens visjon ”Entreprenørskap i utdanningssystemet *skal* fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskaping” (strategiplan, 2006:1)

I denne visjonen framkommer det både forpliktende modalitet i ”*skal fornye utdanningen*” og transitiviteten framkommer også her med sammenknytting mellom begrepet entreprenørskap og *utdanningssystemet*. Ved å trekke sammen utdanningssystemet og entreprenørskap er da også *hele* opplæringen fra barnehage til høyskole og universitet. Dette viser en forpliktende modalitet, som formidler at en helhetlig langsiktig tanke implisitt i planen.

Strategiplanens (2006) tar utgangspunkt i regjeringens politiske plattform, og fremhever verdigrunnlaget på denne måten:

”Norge er mulighetens samfunn. Vi har store naturressurser og uberørt natur. Vi har lange demokratiske tradisjoner. Vi har et høyt utdannings – og kompetansenivå. Vi har høy sosial kapital og er et av verdens beste velferdssamfunn. Vår oppgave er å styrke, fornye og videreutvikle dette velferdssamfunnet. Vårt mål er å gi alle mennesker i hele landet mulighet til å utvikle sine evner og leve gode og meningsfulle liv” (strategiplanen, 2006:1).

Sannhetsmodaliteten i dette verdigrunnlaget er sterk. «Norge er mulighetens samfunn», «Vi har store naturressurser» og «Vi har høy sosial kapital og er en av verdens rikeste velferdssamfunn». Disse sannhetsmodalitetene kan også ses på som tiltalende modaliteter som framkommer som: *demokratiske tradisjoner, høyt kompetansenivå, sosial kapital, naturressurser* og dette omrammes som et *mulighetens samfunn*, som framkommer i strategiplanens tittel; ”Se mulighetene og gjør noe med dem” (KD. m. f. 2006). Disse elementene kan også vise planens fotfeste eller ”footing” som beskrives som strategiplanens legitimering. Norges skåring på FNs levekårsindeks over land med en av de høyeste skårene flere år på rad er med på å befeste strategiplanens sannhetsmodalitet.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Strategiplanens tittel inneholder både en tiltalende, og tilrådende modalitet. Tiltalende i ”Se mulighetene” og tilrådende ”gjør noe med dem”. Transitiviteten ligger her i *muligheten* som ses i forhold til *entreprenørskap i skolen*, og begivenheten som her betegnes som *pedagogisk entreprenørskap*. Begivenheten pedagogisk entreprenørskap knyttes implisitt til subjektet elev og lærer og bindes opp i objektet skoleinstitusjonen. Det er skolen som institusjon som det eksplisitte budskapet er beregnet for som vist ovenfor. Dette framkommer i strategiplanens kapittel ”Entreprenørskap i kunnskapsløftet” der det vies et helt kapittel til KL06. Der står det blant annet at: ”Prinsipper og rammer for opplæringen tydeliggjør skoleeiers ansvar med regelverket og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger” (KD, 2006:6)

Her framkommer det en transitivitet som knytter skoleeier som subjekt, og objektet skole til ansvaret for: sosial og kulturell kompetanse, motivasjon for læring og læringsstrategier, elevmedvirkning, og tilpasset opplæring og likeverdige muligheter, som eksempel (KD. m. f, 2006:6). Dette er hentet fra læreplanen, og betegnes som entreprenørielle elementer. Dette kan ses på som en forpliktende modalitet, fordi KL 06 er et retningsgivende styringsdokument for skoleeiere, skole, skolens ledere, og lærere jf. Læreplananalysen i figur 4. i kapittel3.2.3. også framstilt som styringsdokument i figur 2. interaksjon mellom dokumenter.

Kapitlet fra KL 06 i strategiplanen kan vise til både footing og forpliktende modalitet. Strategiplanens kapittel3. tar utgangspunkt i KL06, som gir legitimitet for pedagogisk entreprenørskap i skolen. Den forpliktende modaliteten ligger implisitt i KL 06 som styringsdokument for skole, skoleledelse og lærere. I strategiplanen vises det blant annet til syv punkter i læringsplakaten på denne måten «*Læringsplakaten innehar 11 punkter som skal gi retning og grunnlag for skolens undervisning, kvalitetsutvikling og vurdering. Syv av disse punktene er: »* (KD, 2006:6). På denne måten synliggjøres både legitimitet; footing, og forpliktende modalitet gjennom fremtidsverbet *skal*.

4.2.2 Språklige virkemidler og deres synonymer.

Det dokumentet jeg analyserer er en strategiplan. Strategi er opprinnelig et militært begrep i likhet med entreprenørskapsbegrepet som framkommer i begrepsforklaringen (Store Norske Leksikon). Strategi betegnes som særlig anvendt om de store militære operasjonsplaner.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Synonymer til strategi kommer fram som; framgangsmåte, metode, prosedyre, prosess, taktikk og praksis. En kan studere begrepet framgangsmåte litt nærmere og finner synonymer som; behandling, prosess, bearbeidelse, medfart og omgang.

På denne måten kan en se for seg at entreprenøren i militær sammenheng var den som gikk i front, ledet gruppen, og bar det strategiske ansvaret for taktikk og praksis i forhold til valg av strategier. Begrepet strategi settes også i sammenheng med begrepet aksjonsplan i militære operasjoner (Store Norske Leksikon) der det betegnes som hva en skal foreta seg som mottiltak fra en stats side på det militære strategiske nivå. Begrepet plan har synonymer som; beregning, overlegg, budsjett, kalkyle, overslag, norm, ramme, og rammeplan.

Om en studerer synonymer på begrepet rammeplan som er det mest nærliggende begrepet i denne skolekontekstuelle oppgaven kommer en tilbake til begrepene som finnes for begrepet plan igjen. Det kan trekkes en rød tråd mellom de institusjonelle handlingsrammer og retoriske virkemidler i måten dokumentet framstilles på. Skoleinstitusjonen kan ha og har til dels mange institusjonelle trekk på lik linje med de militære.

Oppdragelsen og dannelsen i disse to store institusjonene kan ha en del likhetstrekk der orden, strategi og maktformasjoner er en del av det institusjonelle mønstret.

Som vist tidligere inneholder planen både sannhets modalitet som formuleres som muligheter for entreprenørskap, og forpliktende modalitet igjennom sitater fra KL 06, der retorikken er at en «skal gi retning og grunnlag for» (...) (KD, 2006:6) Retorikken faller naturlig inn under planens overskrift; *strategiplan*, som hen spiller på en autorativ fast retning med dertil hørende strategiske mål for samfunnsmandatet skolen er tildelt gjennom denne strategiske planen.

4.3.0 Konteksten strategiplanen står i

Som jeg har vist, står strategiplanen i en kontekst både i forhold til øvrige dokumenter, i forhold til samfunnet og i forhold til det indre liv i skolen. I den sammenhengen kan en se for seg skolen som en ledende institusjon, en lærende organisasjon som går i front. En skole som er endrings villig og åpen for impulser og signaler fra omverdenen. En skole som er disponibel for kompetansebestillinger fra samfunnet rundt, og en skole som også kan sende ut bestilling i forhold til sine brukere eller kunder;

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

her fortrinnsvis elevene. Om elevene skriver Skogen at vi “må alltid holde det klart for oss at den primære brukeren er eleven”(Skogen, 2004: 16).

I forbindelse med pedagogisk entreprenørskap kan det stilles spørsmål ved om det er mulig å trekke begreper fra tradisjonelt privat sektor inn i en offentlig sektor som skolen, og hvem som i tilfelle gjøre dette. Er det læreren med sine didaktiske verktøy, sin pedagogiske innlærte praksis og sine bøker som samsvarer i forhold til forventet kunnskap i nivådelte graderinger, jf. institusjonelle handlingsmønster i begrepsavklaringen, eller er dette egentlig en sak for skoleledelsen, med rektoren som den øverste pedagogisk ansvarlig leder?

Eller er det kommunen som skoleeier som må står for implementering og tiltak forhold til nytenkning og innovative plandokumenter jf. læreplananalysen figur 4. teknisk- profesjonelt nivå?

Planen har sterke føringer med hensyn til å plassere ansvaret for implementeringen:

«Skoleeier må følge opp satsning på entreprenørskap i planer og styringsdokumenter og bygge kompetanse og innsikt blant skoleledere. Det er viktig at skoleinstitusjonene blir gitt legitimitet og motivasjon for å arbeide med entreprenørskap.

Skoleledere må være i stand til å følge opp, stimulere og motivere lærere til å være gode rollemodeller og formidlere av kunnskap. Både skoleeiere og skoleledere må være initiativtakere til samarbeid med næringslivet og andre instanser i kommunen. Skoleeieren er den sikreste garantisten for gode læresteder» (Strategiplan, 2006:8)

På det teknisk profesjonelle nivået (figur 5), planens «hvordan», er skoleleder forpliktet til implementering av entreprenørskap i skolen. Det samme vil gjelde for initiativ og samarbeid med næringsliv og andre instanser i kommunen. Det framkommer i sitatet ovenfor at skoleeier *må* følge opp satsningsområdet. Det ligger en forpliktelse gjennom modalitetsverbet «må» tre steder i sitatet og ansvaret for satsningen er således klar. Det legges også et ansvar i forhold til at skoleledere *må* være initiativtakere til samarbeid. Den forpliktende modaliteten legger således tydelige strategiske føringer, inspirert av ideologisk pedagogisk entreprenørskap i læreplananalysen figur 5. Implementering av planen må skje på de ulike nivå aktørene befinner seg på.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Strategier for implementering vil være ulike enten det dreier seg om samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå eller personlig nivå. Her kan læringsbaner være en systematisk arbeidsform, noe jeg vil komme tilbake til.

Motsatt kan en *fornyning og utviklingsprosess* jf. regjeringens visjon (strategiplan, 2006) forhindres av forsteinede praksiser, og forhindre implementering av entreprenørskap i skolen og også forhindre «*samarbeid med næringslivet og andre instanser i kommunen*» jf. Strategiplanen (2006:8). Dette vil jeg se nærmere på nedenfor.

4.4.0 Strategiplanen som læringsstrategi

I analysen er det særlig tre forhold som er sentrale for å kunne svare på mitt spørsmål om hvordan pedagogisk entreprenørskap framstår som en innovativ strategi i tilpasset opplæring. I den videre teksten vil jeg derfor ta for meg temaene læringsbaner, utviklingsposter og forsteinede praksiser.

På et substansielt nivå i figur 4. er en læringsbane en arbeidsform som har sitt utgangspunkt i situert læring (Lave & Wenger, 2003) som vist i del 2.0.5. Arbeidsformen er i denne oppgaven satt i system som læringsbaner, der flerarenalæring og sosiale praksiser som mester/svenn-samhandlingen er sentral. Det er naturlig å trekke mester/svenn læring, eller som dagens lærlinger ved avsluttende videregående skoleløp der samarbeid mellom skole og bedrift er en del av utdanningen. I strategiplanen framkommer følgende:

«En viktig del av entreprenørskapskompetanse er bevisstheten om hvordan egne og andres handlinger er med på å skape varige verdier og lønnsomme arbeidsplasser for en selv og for andre. Internasjonale studier indikerer at det er en robust positiv sammenheng mellom entreprenørskap og viktige faktorer som økonomisk vekst, virksomhetsoverlevelse, innovasjon, etablering av nye arbeidsplasser, teknologisk endring, produktivitetsvekst og eksport. Entreprenørskap i utdanning er viktig for å skape forståelse for dette og for å bidra til at entreprenørskap skjer i praksis» (strategiplanen, 2006:9)

Eides (2012) prosjekt presenteres som en konkretisering av flerarenalæring der elevene er selv ansvarlige for tilrettelegging av en messe, og samarbeider selv med næringslivsaktører som er deltagende med sine bedrifter.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Elever som har deltatt i dette tidligere opptrer som mestere i forhold til yngre deltagere som svenner Jf. sosial praksis og situert læring som arbeidsform. For å systematisere er prosjektet satt opp i faser, med en start markering for elever og lærere, og ender opp i ei messe som er prosjektets intensjon. Fasene i prosjektet kan framstå som påbygning av kunnskap, samt framdrift av den situerte læringen. Det som framkommer i som sentralt i dette prosjektet er vekslingen mellom skole som arbeidssted, og produksjon av varer. Og nærmiljø som læringsarena i forhold til den næringen som er hovedfokus i prosjektet. Tilrettelegging for elever i samarbeid med lokalt næringsliv er også en sentral faktor i forhold til tilpasset opplæring. Strategiplanen (2006) beskriver følgende om tilrettelegging:

«Tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings og arbeidsliv kan gi elever innsyn i ulike arbeidsprosesser, praktisk arbeidserfaring, kunnskap om arbeidslivet og bidra til arbeidet med entreprenørskap i opplæringen. Innsyn i de endringer som skjer i nærings- og arbeidslivet, kan synliggjøre nytten av aktiv deltakelse i nyskapende aktiviteter og entreprenørskap» (Strategiplanen, 2006:8)

Læringsbaner og situert læring (Lave & Vegner, 20039) kan slik jeg ser det ses i strategiplanens beskrivelser av entreprenørskap på det substansielle nivået her. Den praktiske arbeidserfaringen, kunnskapen om arbeidslivet og endringer som skjer i arbeidslivet vektlegges som sentralt i utviklingen av nyskapning og entreprenørskap. Modalitets verbet *kan* viser en antakelse om at dette er den riktige veien å gå i forhold til den pedagogiske entreprenørskap, og viser moderasjon sett i sammenligning med tidligere sitat der skoleeier og skoleledelse ble tilkjent det forpliktende modalitets verbet *må*, og hvor skolen som institusjon blir sågar framstilt som en garantist for gode læresteder.

De ulike modalitetene kan først og fremst ses på som en henvisning fra avsender som i dette tilfellet i hovedsak er KD, til de primære mottakere som er; skoleeiere, skoleledere og lærere. Overforstående sitat med modalitets verbet *kan*, viser en liten moderasjon i samhandlingen skole og næringsliv. Den kan ses som vanskelig og sende ut garantier for samarbeid mellom skole og næringsliv, og det kan også ses på som en utfordring finne en systematisk arbeidsform som forener interesser i skole og privat næringsliv jf. hemmende og fremmende faktorer for pedagogisk entreprenørskap, og forsteinede praksiser som jeg vil komme tilbake til.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Fokuset på elevenes selvstendighetstrening kan ses på som relevant for at flerarenlæring skal la seg utføre. Denne selvstendigheten er meget sentral i betegnelsen av et inkluderings, og et tilpasset opplæring fokus. Elevens selvstendighet betinges av at tilpasningen er i forhold til den proksimale sone som det framkommer i kapittel 2.1.0 om tilpasset opplæring, og inkluderingen ses i forhold til at elevene gis muligheten til å handle selvstendig sett i forhold til sine mulighetsrammer og forutsetninger helt uavhengig av en klassifiserings/diagnostisk perspektiv jf. innledningen i oppgaven.

Flerarenlæring og tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring står som tidligere nevnt i oppgaven over de gjeldende styringsdokumenter som KL 06, og strategiplanen, all den tid Opplæringslova har den høyeste autoritet. Dette betyr at tilpasset opplæring i opplæringsøyemed i alle sammenhenger er overordnet, også i strategiplanen. Slik framkommer tilpasset opplæring i strategiplanen : ” bruk av varierte arbeidsformer og læringsstrategier på mange arbeidsarenaer, som øker kompleksiteten etter elevenes alder og modning. Med tilpasningsmuligheter til lokale forhold og det enkelte skoletrinn” (Strategiplanen, 2006:6). Tilpasset opplæring framkommer også på denne måten i strategiplanen:

”Prinsipper og rammer for opplæringen tydeliggjør skoleeiers ansvar for en helhetlig opplæring i samsvar med regelverket og tilpasset lokale og individuelle forutsetninger. Alle prinsippene nevner flere områder som fremmes av entreprenørskapsarbeidet. Dette er områder som:

- *Sosial og kulturell kompetanse*
- *Motivasjon for læring og læringsstrategier*
- *Elevmedvirkning*
- *Tilpasset opplæring og likeverdige muligheter*
- *Samarbeid med lokalsamfunnet*

(KD. m. f, 2006:6)

De ovenfor nevnte punktene kan naturlig ses i sammenheng med det som betegnes som situert læring, i form av flerarenlæring og læringsbaner på denne måten: tilpasset opplæring festes eksplisitt til elevens evner og forutsetninger via Opplæringslovens § 1-3, og er overordnet både spesialundervisning og ordinær undervisning.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Elevens utbytte av undervisningen er sentral, og elevens utbytte er implisitt i situert læring på denne måten: ”Læring er forbundet med utviklingen af personlige forudsætninger for at deltage i forskjellige særlige handlekontekster i den samfundsmæssige praksis” (Lave & Wenger, 2003:231). Tilpasset opplæring skal dermed være i forhold til elevens forutsetninger, og situert læring utvikler elevens forutsetninger. Det er mulig å forstå tilpasset opplæring i kombinasjon med læringsbaner som læringsstrategi, noe som kan betegnes som byggesteiner.

Det er naturlig å ta hensyn til elevenes oppvekst i eget nærmiljø med tanke på framtidsutsikter, og resurser som kan tilgodeses elevene som neste generasjon. Arbeid med samfunnsorienterte prosjekter som elevene har en felles referanseramme i, kan styrke den tilpassede opplæringen. Fordi kjennskap til, og kunnskap om eget nærmiljø kan gi konkretisering i fag, og økt læringsutbytte.

Pedagogisk entreprenørskap som arbeid i nærmiljø, kan også være med på å skape broer mellom fag, og fagenes betydning i et framtidig arbeid og yrke. En felles link mellom pedagogisk entreprenørskap og tilpasset opplæring kan finnes i en felles en komplementær rolle all den tid en god kvalitativ undervisning, senker behovet for tilpasning i klassen. (Haug & Bachmann, 2006 a). Som tidligere nevnt i oppgaven finnes det studier på komplementaritet som fremhever kvaliteten på undervisningen og senker behovet for spesialundervisning. Læringsbaner som systematisk arbeidsform kan fungere komplementært på flere områder. Undervisningsformen er basert på flere arenaer, og på samarbeidsformer som underbygger og støtter opp om en elevs læringsgrunnlag. Læringsformen er i kontekst og læringen oppleves på kroppen, den foregår i samhandling med andre elever i fellesskapet og kan således fungere som Vygotskys (1969) proksimale sone der medelever og lærere støtter opp om læringen i en dialogisk og samhandlende undervisning. Denne dialogiske samhandlingen kan bringe frem det meta kommunikative; det å samtale om hva og hvordan vi skal lære, kan være en konsekvens i et slikt læringsperspektiv. Meta som er på et overordnet nivå- metalæring blir derfor kunnskap om egne læringsprosesser. Metakommunikasjon blir kommunikasjon om kommunikasjonen. Denne komplementære tanken mellom tilpasset opplæring og undervisning defineres også som *kvalitetsledelse* (Olsen & Skogen, 2014) der de fire hjørnesteinene betegnes som sentrale: Fokus på eleven, kontinuerlig forbedring, helhetlig tilnærming, og kompetanseutvikling.

Pedagogisk entreprenørskap som læringsform har en bredde og et potensial for mangfoldet som også kan fungere komplementært, underordnet tilpasset opplæring.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Tilpasset opplæring er som tidligere nevnt et overordnet prinsipp som omfatter både spesialundervisningen og den ordinære undervisningen, og skal en dekke hele denne gruppa *må* opplæringen favne bredt. Opplæringen skal ivareta elevenes kunnskapsnivå, læringspotensial og lære stil. I tillegg bør opplæringen favne sosiale relasjoner og inkludering. Dette innbefatter at tilpasset opplæring må ligge til grunn i all planlegging og tilrettelegging av undervisning og valg av undervisningsformer. (Olsen & Skogen, 2014)

Hvordan skal man kunne gjennomføre tilpasset opplæring i en sammensatt klasse med ulike talent og egenskaper, læringsstiler og kunnskapsnivå? I veiledningen for lokalt læreplanarbeid legges det vekt på at tilpasningen skal ta hensyn til både individet og gruppen som helhet. Det framkommer også at en for eksempel skal ta utgangspunkt i lokalt lærestoff og lokale forhold. Dette ligger nært opp til mulighetene i pedagogisk entreprenørskap, der lokale bedrifter, og institusjoner blir sett på som naturlige samarbeidsparter, og læringsarenaer.

Ulike læringsarenaer kan ses på som en tilpasning i opplæringen, fordi en kan se for seg et mer *tilfredsstillende utbytte* av undervisningen ved å benytte læringsbaner og situerte arbeidsformer (Lave & Wenger, 2003)

«Bevisstheten om ulikheter og fortrolighet med ulike læringsarenaer er en forutsetning for å kunne bygge broer mellom, og kople dem» (Eide, 2013:22). Strategiplanen *anbefaler* et samarbeid mellom de ulike arenaene og skriver dette slik: *”På slike arenaer vil utdanning og lokalt samfunn og arbeidsliv bli bedre kjent med hverandre, og kulturelle barrierer vil kunne bygges ned. Dette gir gjensidig nytte ved at den øker utdanningens kvalitet og relevans og styrker arbeidslivets rekruttering og kompetanseutvikling”* (K.U. m. f, 2004:7). Symbiosen mellom skoleinstitusjon og læringsarena på samfunnsnivå i læreplananalysen er sentral for å favne et hovedfokus i denne sammenheng, elevens læring i et subjektrelatert perspektiv og elevenes læring i et situert relasjonelt perspektiv (Lave & Wenger, 2003)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Læringsbaner figur 6. Fritt etter Eide (2013:176).

Forberedelse og gjennomføring av flerareal læring	Aktivitet
	Planlegging, utvikling av felles forståelse for flerareal læring (felles visjon); og synliggjøring av elevenes læringsmål og tilpasset opplæring
Fase 1	Start i skolearenaen, begreps læring og innføring i tema, og emne
Fase 2	Bedriftsbesøk m/ oppfølging (utenfor skolen)
Fase 3	Veksle mellom skolearena, - og arena utenfor
Fase 4	Veksle mellom skolearena og arena utenfor
Fase 5	Tilrettelegging for sluttprodukt (skolen)
Fase 6	Gjennomføring av sluttprodukt (skolen)
Fase 7	Evaluerer av hver enkelt læringsbane med skriftliggjøring i forhold til hver bane og innhold i læringsbanen. Hva kan forbedres i forhold til tilpassa opplæring? Fokus på elevenes utbytte jf. kapitlet om tilpasset opplæring.

Tabell 2. Læringsbaner (Eide, 2013:176)

Læringsbane modellen kan fungere som en systematisk eksemplifisering for en felles forståelse av elevenes læreprosesser. Jf. læreplananalysen er det naturlig at planlegging, utvikling av felles forståelser for læringsbaner og flerareal læring og en felles visjon, der synliggjøring av elevenes læringsmål og tilpasset opplæring er sentralt på det teknisk- profesjonelle nivået i læreplananalysen figur 4. Det er også naturlig å se denne fasen i læringsbanemodellen som en utviklingsprosess der skoleledelse og lærere danner sin forståelse fra et ideologisk perspektiv i dokumentanalysemodellen figur 4. til oppfattet, og til sist utført pedagogisk entreprenørskap som representerer læreplanens ansikt utad.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Fasene 1-6 kan ses som det teknisk profesjonelle i dokumentanalysen figur 4, men vil også kunne representere utført, og erfart pedagogisk entreprenørskap i et nærmiljøprosjekt som ses på som pedagogisk entreprenørskaps ansikt utad.

Evalueringen i fase 7. kan betegnes som betraktning av utført pedagogisk entreprenørskap i figur 4, der fokus på elevens utbytte av pedagogisk entreprenørskap på det nederste og siste personlig nivå i figur 4. er sentralt. Personlig erfart pedagogisk entreprenørskap i det midterste feltet i dokumentanalysen figur 4. vil være en naturlig del av en elev/lærer evaluering, der fokus på elevens lærings utbytte er en naturlig del av en evalueringsprosess. Her framkommer også den kontinuerlige forbedringsprosess og innovasjon som en av hjørnesteinene i kapittel 1.1.3 som omhandler komplementaritet og kvalitetsledelse i tilpasset opplæring.

Læringsbanemodellen kan fungere som en eksemplifisering og konkretisering av de insitamentene som skisseres i strategiplanen der elevens egenvurdering og medvirkning skisseres slik: *«Elevene skal gis muligheter til å delta i beslutninger som gjelder egen læring. Dette vil bidra til større bevissthet om egne læreprosesser, og til kunnskap om planlegging, gjennomføring og vurdering av eget og andres arbeid. Graden av medvirkning vil variere i forhold til alder og utviklingsnivå»* (Strategiplanen, 2006:8).

Læringsbanemodellen kan således fungere som mal i evaluering av læreprosesser for enkeltelever og elevgrupper, og kan fungere som en plan på elevens egen læring, men også som en evaluering av lærerens egen læring på det teknisk – profesjonelle nivå, og nederst på det erfarte nivå.

Effekten av dette vil til sist havne på samfunnsnivå i form av nyutvikling av arbeidsplasser utvikling av teknologi, og fornying av samfunnet.

Som beskrevet tidligere i oppgaven er læreres felles samarbeid, og felles forståelser sentralt i forhold til de arbeidsmetoder som skal anvendes (Dale & Wærness, 2007). Det er naturlig at disse felles forståelsene også gjelder for tilpasset opplæring, fordi tilpasset opplæring er overordnet alle former for opplæring jf. Opplæringsloven som øverste autoritet. Det er da naturlig å tenke seg at samarbeid om disse sentrale begreper bør fungere som ett grunnlag i et læringsbaneperspektiv.

Dette grunnlaget kan da også fungere som et evaluerende samlingspunkt for en læringsbane ved endt prosjekt som kan være for enkeltelever jf. Lave & Wenger (2003)

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Eller for en elevgruppe i et samfunnsprosjekt. Vekslingen mellom flere arenaer betegnes som en situert læringsform ute i nærmiljøet, og skolen som en base til forarbeid og etterarbeid som log føring og annet arbeid der skolens artefakter blir nødvendig og hensiktsmessig sett i forhold til arbeidets relevans. Skolens lokaler bør ha muligheter for omrokeringer og tilrettelegging for utstillinger og elevenes produksjon som vil være sentralt i forhold til den situerte læringens tema og derav behov for rom.

Flerarenalæring kan også fungere som en naturlig utviklingspost til andre institusjoner og handlingsmønstre.

4.4.2 Utkikksposter.

En utviklingspost kan som vist i oppgavens teoridel være andre læringsarenaer, dokumenter, litteratur eller forskning som kan trekkes inn fra en kontekst til en annen, og kan fungere som en spire til entreprenørielle prosesser. Det motsatte er i denne sammenhengen forsteinede praksiser som betegner institusjonens implisitte og ubevegelige praksis. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittet om internasjonale utviklingsposter, der internasjonale føringer og politiske bølger skyller sine ideologier og nye betraktninger innover våre landegrenser, og betegnes som utviklingsposter. I et dokumentanalytisk perspektiv kan en se for seg at utviklingsposter også kan bygge broer mellom de tre øverste nivåene som er politisk (hvorfor) substansielt (hva) og teknisk-profesjonelt (hvordan) i figur 4. og de fire nederste som er samfunnsnivå, institusjonsnivå undervisningsnivå og personlig nivå.

Nasjonale utviklingsposter

I politiske organisasjoner og regjering kan europeiske organer fungere som utviklingsposter for utvikling av strategiske planer, og handlingsplaner som det vises til i denne oppgaven.

Entreprenørielle prosesser ses i denne sammenheng på som muligheter til innovasjoner og endringsprosesser som kan fornye og utvikle institusjoner som i dette tilfellet skolen. Pedagogisk entreprenørskap blir presentert som flerarenalæring og læringsbaner og dette er forankret i situert læring (Lave & Wenger, 2003) på det substansielle nivået i dokumentanalysen i figur 4. For å utvikle entreprenørielle og innovative prosesser kan utviklingsposter til andre organisasjoner i privat og offentlig virksomhet på samfunnsnivå fungere som næring i skrin jord.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Nye handlingsmønstre og betraktninger kan så spire, og entreprenørielle tanker og ideer kan ut fra andre institusjoner og arenaer være med på å justere, og videreutvikle egen organisasjon. I strategiplanen står det at «EU-kommisjonen nedsatte i 2002 en ekspertgruppe for opplæring og utdanning i entreprenørskap. Gruppen hadde medlemmer fra 16 land. En av gruppens oppgaver var å komme frem til en felles definisjon av entreprenørskap i opplæring og utdanning. I november 2002 la gruppen fram sin rapport med definisjonen som strategiplanen og arbeidet med entreprenørskap i norsk skole bygger på» (KD. 2006:4) Definisjonen framkommer i kapittel 1.3.1.

Utkikksposter er avhengig av de som tar i mot informasjonen og sprer den videre. For at en entreprenøriell arbeidsform, og et entreprenørielt miljø skal kunne utvikle seg må det ligge et trygt og emosjonelt miljø som en ramme for prosessene. Det må være legitimt med nye betraktninger i forhold til ulike former for undervisning og organisering av undervisning (Ødegård, 2003). Strategiplanen kan fungere som legitimering av utkikksposter fordi den oppfordrer til bruk av nærmiljø som læringsarena jf. sitatet fra strategiplanen på s. 50 i oppgaven.

I dette sitatets siste setning er det en klar oppfordring til skoleeiere og skoleledere: *«Både skoleeiere og skoleledere må være initiativtakere til samarbeid med næringslivet og andre instanser i kommunen»* (strategiplanen, 2006:8). Således oppfordres det til samarbeid, og muligheter for informasjons utveksling og læring kan finne sted. Eide skriver at ”det å relatere informasjon fra ulike arenaer innebærer ikke utelukkende og kontrollere informasjon. Det kan også forstås som en kreativ teknikk, for å finne nye innfallsvinkler se noe i et nytt lys og med det kunne synliggjøre formålsløse eller dysfunksjonelle reguleringer, rutiner og praksiser” (Eide, 2013: 104) Utkikksposter og flerareal læring er nært sammenhengende på den måten at den ene organisasjonen kan gjødsle den andre med nye betraktningsmåter og ideer. Det bør ikke kun ses på som en læring for elevenes faglige og praksisrettede utvikling, men også som læring i en lærende organisasjon der lærere og ledelse også er selvsagte mottakere av læring. Utkikksposter kan således fungere som en form for livslang læring i et sosialt fellesskap der situert læring (Lave & Wenger, 2003) kan betraktes som formen på læringsprosessen. I et dokumentanalytisk perspektiv kan en således se for seg en bru mellom det øverste nivå og det nederste nivå som vist innledningsvis i dette kapitlet, og oppfattet pedagogisk entreprenørskap, utført pedagogisk entreprenørskap og erfart pedagogisk entreprenørskap som et resultat av denne prosessen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Strategiplanen ”Se mulighetene og gjør noe med dem” (K.U. m. f, 2006) beskriver følgende viktige faktorer for å legitimere bruk av entreprenørielle arbeidsformer i skolen som her er presentert som flerarenalæring og læringsbaner: ”(...)det forutsetter et nært samarbeid med mellom skole og lokalt nærings og samfunnsliv. Derfor er det behov for flere arenaer for kontakt mellom utdanningsinstitusjonene og ulike samfunnsaktører.

I strategiplanen (2006) legges som vist føringer for skoleeiere og ledere i arbeid med pedagogisk entreprenørskap i skolen. Slik det framkommer i Eides (2013) doktoravhandling har Honningsvåg kommune tatt dette initiativet og utarbeidet en plan. Jf. anbefalingene i Strategiplanen (2006) tidligere sitert på s. 50.

Grunnlaget som elevene danner ved aktiv deltagelse i arbeids og samfunnsliv kan også vise hvilke yrkes retninger det er riktig å satse på. Det er sentralt at elevene i en viss alder kan oppleve hvor det vil være bruk for dem ute i samfunnet og hvilke mangler som viser seg i framtidige yrker.

Utkikksposter for skolen kan være en riktig vei og gå i forhold til denne problematikken, og EU og Europa kan fungere som utkikkspost for skoleinstitusjonen gjennom EUs insitament og betraktninger rundt pedagogisk entreprenørskap. Som vist i dokumentkartet og dokumentanalysen i figur 4 vil påvirkning og samfunnsendringer til en hver tid spille en rolle for skolen som institusjon.

EU og Europa som utkikkspost for Norge

I strategiplanen står det at «Norge deltar i en rekke næringspolitiske fora i regi av EU.

Erfaringsutveksling med andre europeiske land er nyttig lærdom i den offentlige satsningen på entreprenørskapsopplæringen» (KD, 2006:17) EU og Europa framstår således som utkikkspost for Norge og utformingen av entreprenørskap i den norske skolen. Inspirasjonskilden EU framkommer også i kapittel 2.1.1. Dette er med på å forme nye og til dels umodne begreper som sprer seg fra en institusjon til en annen.

I et dokumentanalytisk perspektiv vil den ideologiske pedagogiske entreprenørskap danne en grunnleggende forståelse i utviklingen av begrepet det midterste feltet i figur 4. EU har som tidligere nevnt utformet definisjoner i forhold til den politiske pedagogiske entreprenørskap, og det substansielle som jeg vil komme tilbake til i dette kapitlet.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Det er ikke uvanlig av det forekommer sprik i forståelsen av det politisk skapte begrepet pedagogisk entreprenørskap, og oppfattet pedagogisk entreprenørskap.

Finland betegnes som et land som har slitt økonomisk, og har tatt grep i forhold til dette. Som vist i oppgaven framkommer det en kritisk artikkel om finske læreres tolkning av begrepet entreprenørskap jf. det midterste feltet i dokumentanalysens «Oppfattet pedagogisk entreprenørskap», og dette ses i forhold til Finnlands reelle behov for økonomiske innovasjoner på grunn av høy arbeidsledighet på samfunnsnivå i dokumentanalysen figur 4. Entreprenørskap i skolen er et ungt begrep, og utformingen av det kan således ses på som umodent, eller under utvikling på lik linje med Lave & Wengers (2003) begrep situert læring og læringsbaner. De skriver at: ”Teorier og begreber om situert læring og sosial praksis er forholdsvis nye og uferdige. (Lave & Wenger, 2003:228) Dette sitatet står i forbindelse med begrepsavklaringen som en konstatering på at begrepene er unge, de er under utvikling og forandringer kan således forekomme. Denne konstateringen kan være viktig også i forhold til begrepet pedagogisk entreprenørskap, nettopp fordi nye begreper, og betraktningmåter også kan fungere som utkiksposter. All den tid militære og økonomiske begreper og termer tas inn i andre institusjoner vil de være under utvikling, fordi begrepenes betydning settes inn i nye betraktningmønster, situasjoner og kontekster. Pedagogisk entreprenørskap har også endret seg til å favne bredere innenfor EUs politiske koalisjoner, som jobber i forhold til skoleinstitusjonene og skolens utvikling. Disse endringene som framkommer her er begrepet pedagogisk entreprenørskap som i de første dokumentene ”Smal busines act” omhandlet å legge til rette for små og mellomstore bedrifter, og skolens rolle som fremmer av entreprenørskap som et grunder fokus.

Dette fokuset har nå endret retning til *også* å dreie seg om ikke kommersielle områder som miljø, kunst, kultur, sosiale samhandlinger og en måte å tenke på. Skogen & Sjøvoll siterer Raposo & do Paço, (2009): ”Entrepreneurship is firstly a mindset. As attitudes take shape already at an early age, school education can greatly contribute to forstering entrepreneurial mindsets, starting from primary school to the University level” (Skogen & Sjøvoll, 2009:19) Disse endringene innenfor begrepsutvikling og utvidelser av begreper vil sannsynligvis farge framtidige læreplaner som utvikles i våre regjeringskontorer framover all den tid ideologier, begreper og institusjonelle endringer i EU fungerer som utkiksposter for våre politiske organer, universiteter og forskningsinstitusjoner.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Læringsbaner som systematisk arbeidsform har sitt grunnlag i Lave & Wengers (2003) situert læring. Dette er en langsiktig læringsform som kan være overførbart til arbeidsskolepedagogikken fra 1930-årene. Læringsbaner blir konkretisert med å belyse et samfunnsprosjekt gjennomført i et lite kystsamfunn i Finnmark, som en konkretisering for å belyse pedagogisk entreprenørskap i skolen som arbeidsform.

Læringsbaner som systematisk arbeidsform og tilpasset opplæring blir sett opp mot hverandre, og tilpasset opplæring blir her framstilt som overordnet alle former for opplæring all den tid tilpasset opplæring er hjemlet i Opplæringslovens § 1-3, og således har høyest autoritet. Det vektlegges at felles forståelsesrammer for både tilpasset opplæring som begrep og pedagogisk entreprenørskap er sentralt i tilrettelegging og evalueringer av undervisningsformer som flerarenlæring, læringsbaner i kapittel 4.4.0.

En utviklingspost kan fungere som en ideskapende prosess som tidligere forklart i analysen. Dette kan igjen fungere som et rensesystem i en institusjonelt forsteinet praksis der stivhengighet er vanlig i et institusjonelt handlingsmønster. I avsnittet om mulige barrierer tidligere i oppgaven bringes det fram punkter som vil være hemmende for pedagogisk entreprenørskap, med utgangspunkt i Eides arbeid i Honningsvåg kommune.

4.4.3 Forsteinede praksiser, sårbarhet og mulige barrierer

Det som framkommer som forsteinede praksiser i kapittel 2.0.6, er skolens tradisjoner, og faste mønster. Det beskrives om objektet institusjon er det tradisjonelle handlingsmønster som alle har sin dannelse i, som bringes videre til neste generasjon. Generasjonskontrakten kan således også gjelde for lærere og skoleledelse. Forsteinede praksiser kan bringes videre i form av: de kontekstualisert læring (Ødegård, 2003) og (Eide, 2013), monologisk miljø (Ødegård, 2003) og (Tvette, 2012), amputert læring uten for kontekst, kontra fullstendig læring i kontekst (Dale & Wærness, 2006). Innarbeidede rutiner i skole på institusjonsnivå og nærsamfunn på samfunnsnivå i dokumentanalysen figur 4. framkommer som forsteinede praksiser. Karakterer og fokus på nasjonale prøver på politisk nivå i dokumentanalysen figur 4. var med på å endre fokus ved Nordvågen skole som nevnes som eksempel i denne oppgaven.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Målinger av skoleprestasjoner er en av de institusjonelle forsteinede praksisene som en ser for seg kan være vanskelig å endre på. Og om det er slik at pedagogisk entreprenørskap skal måles i karakterer er det jo et interessant betraktningsspunkt.

Pedagogisk entreprenørskap er en langsiktig læringsform, og en kan ikke nødvendigvis se for seg at kravet om vurderinger og karakterer bare skal forsvinne, all den tid kravet finner sin legitimering i EUs behov for kontroll av skolen som samfunnsinstitusjon på det politiske nivået i dokumentanalysen figur 4. Fra de politiske kontrollverktøy på øverste nivå, som karaktermåling og nasjonale prøver, kan en vandre ned på det institusjonelle nivå der Ødegård (2003) viser et begrep som ”fredelig sameksistens”.

En fredelig sameksistens kan bidra til forsterkning av forsteinede praksiser. Som vist i kapitlet om mulige barrierer tidligere i oppgaven er det trygge tradisjonelle ”slik har det alltid vært” der maktfaktorer innenfor institusjonen velger å bevare ”status qua”. Ødegård (2003) bruker begrepet konserverende praksiser som kan ha overførbarhet til forsteinede praksiser. Kontrollen bevares og det betegnes som lite tilfredsstillende å bevege seg ut av komfortsonen å bringe nye betraktninger og nytt handlingsmønster på banen.

Forsteinede praksiser i skoleinstitusjonen kan være overførbart til; et sett med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som kan betraktes som en skags pakke som alle elever må tilegne seg, for å kunne ha nødvendig kompetanse til å møte høyere utdanning” (Skogen & Sjøvoll, 2009) Det kan se ut som at utdanningspolitiske føringer på den ene siden trekker fram viktige elementer som entreprenørskap, innovasjon, kreativitet som kompetanser for framtida, men på den andre siden så tas det tradisjonelle institusjonelle utdanningsmønsteret vare på. Tvette (2009) skriver at Robinson beretter om barns enorme kapasitet til å lære og besitter mange talent, men at talentene sløses bort fordi utdanningssystemet ikke evner eller ser seg i stand til å ta vare på dem. En av årsakene er i følge Robinson at kreativitet og innovasjon egentlig ikke har verdi i utdanningen. ”Creativity” er ikke like viktig som ”literacy” i følge Robinson. (Skogen & Sjøvoll, 2009: 84) Robinsons utsagn avslutningsvis kan avdekke en mangel, eller tegn på mangel all den tid entreprenørskap og innovasjoner etterlyses via politiske planer som strategiplanen (2006) i skole og opplæring.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Jeg ser det som sentralt i denne sammenheng og gjenta strategiplanens visjon for pedagogisk entreprenørskap i dokumentanalysens midterste del figur 4, som tidligere ble analysert i forhold til transitivet i kapittel 4.3.3: «*Entreprenørskap i utdanningssystemet skal fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskaping*» (strategiplanen, 2006: 1)

Det framstår slik jeg ser det en inkongruens, mellom skoleinstitusjonens forsteinede praksiser, og behovet for politisk kontroll av skolen som institusjon, og rom for kreativitet, skaperkraft og utvikling av kreativ kapital som en følge av dette. Denne inkongruensen mellom regjeringens visjon med å sørge for en langsiktig strategi for videreutvikling av entreprenørskap i skolen i 1994 (Rotefoss, m. f, 2008). Undersøkelsen av virkningen av strategiplanen som analyseres her, og ovenfor nevnte undersøkelse utført av

Kunnskapsparken i Bodø i 2004, viser at en etablering av nye ideologier jf. læreplananalysen tar tid i en institusjonell praksis. Som et tiltak for entreprenørskap på alle utdanningsnivåer står det følgende i strategiplanen:

«Informasjonen som samles inn om entreprenørskap, skal spres til aktørene gjennom eksisterende nettverk. Beskrivelser av gode nasjonale og internasjonale eksempler inngår i denne informasjonsspredningen. Et godt kunnskapsgrunnlag om ulike metoder og modeller for entreprenørskapsopplæring styrker denne utviklingen i både grunnopplæringen og universitets- og høyskolesektoren. Kunnskap og erfaring om entreprenørskap spres til aktører gjennom eksisterende nettverk og via Utdanningsdirektoratets nettside under «satsningsområder». (UD. m. f. 2006:20)

Dette kan ses på som et fremtidsrettet tiltak fra Kunnskapsdepartementets side i arbeidet mot en skole med flere muligheter en begrensning, og kan betegnes som utviklingsposter både nasjonalt og internasjonalt. Tilrettelegging for kunnskap om entreprenørskap kan ses på som sentralt i forhold til den undersøkelsen som er gjort av Kunnskapsparken i Bodø, og i forhold til spredning av begreps betydning og intensjoner.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

4.4.4. Oppsummering

Utkiksposter og forsteinede praksiser blir sett på som fenomener i sammenheng. Lokale utkiksposter på samfunnsnivå i dokumentanalysens figur 4, og på politisk/ideologisk nivå i dokumentanalysen. Europa som utkikspost kan fungere som næring i skrin jord, og ses på som en mulighet til å utvikle og fremme entreprenørielle prosesser i skoleinstitusjonen. Utkiksposter kan fungere som en jevn strøm av ideer som fremmer endring. Politiske føringer viser via strategiplanen (2006) at det etterlyses nye læringsformer som flerarenalæring, her eksemplifisert som læringsbaner og situert læring.

Samtidig som at politiske føringer også viser at de har behov for å ha kontroll over skolen som samfunns institusjon.

Utkiksposter kan forhindre forsteinede praksiser ved å tilføre nye tankemønstre og ideer i en skoleinstitusjon med lange tradisjoner, og kan ses på som en fornyelse av skolen, som også er regjeringens fremtids visjon.

Skolens praksiser bringes videre fra generasjon til generasjon. Vi har alle hatt vår dannelse i den og bringer således videre de tradisjonene som ligger i den som institusjon. Skoleinstitusjonen har i stor grad praksiser som kan beskrives som de kontekstualisert læring, monologisk læring, og amputert læring. Disse skolske tradisjonene ses på som hemmende i utviklingen av et entreprenørielt tanke og handlemønstre, og kan således betegnes som forsteinede praksiser. Kunnskapen elevene skal tilegne seg blir framstilt som en ferdig pakke, som et krav for å komme videre i sin utdanning.

Skoleinstitusjonen evner således i liten grad å ta vare på og gi elevene muligheten til å utvikle sine talent og ferdigheter som blir betegnet som samfunnets kreative kapital. Pedagogisk entreprenørskap etterlyses og ønskes i politiske strategier på den ene siden, men på den andre siden kan det se ut til at et politisk kontrollbehov med skolen som samfunnsinstitusjon til dels befester de institusjonelle og tradisjonelle handlings rammer. En undersøkelse utført av kunnskapsparken i Bodø viser foreløpig, en liten grad av tilslutning til entreprenørskap i skolen. Dette viser at det tar tid å etablere nye ideologier og praksiser i skoleinstitusjonen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

4.5.0 Diskusjon av funn

I denne delen av oppgaven vil jeg svare på min problemstilling «hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring» på følgende måte: Jeg vil diskutere hvordan pedagogisk entreprenørskap framstår som innovativ strategi. Så vil jeg diskutere hvordan pedagogisk entreprenørskap framstår som en tilpasset opplæring.

I strategiplanens politiske plattform står det følgende: «Regjeringen vil føre en moderne og aktiv politikk for å skape verdier. Entreprenørskap er en viktig faktor i vår evne til innovasjon og omstilling» (KD, 2006:1) Entreprenørskap framstår her som sentralt i forhold til nytenkning og innovasjon som den omstillingsprosessen som må til for at verdier skal skapes. Opplæringen skal foregå i skolen, og det er implisitt et krav at skoleeier, ledelse og pedagogisk personale skal stå for implementeringen av entreprenørskap. For at entreprenørskap skal implementeres som ideologi jf. dokumentanalysen er det naturlig å se for seg en innovasjon som en omstillingsprosess.

Som vist innledningsvis i begrepsavklaringen er en innovasjon å betegne som inkongruensen, avstanden mellom idealet eller det som er ønskelig. Skogens (2004) definisjon i kapittel 1.3.2 beskriver «en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis». Praksisen i dette tilfellet vil være implisitt som skolens pedagogiske praksis. Eide (2013) betegner innovasjonen som en forskyvning etter hvert som utviklingen finner sted. Forskyvningsprosessen som framkommer i evalueringsrapporten utarbeidet av Kunnskapsparken i Bodø (Rotefoss, m. f. 2008) viser en sakte forskyvning i utviklingen av entreprenørskap i skolen. Pedagogisk entreprenørskap framstår således som en seig prosess i skoleinstitusjonen. Et interessant spørsmål kan være; hvordan skal skolen som fremtids rettet institusjon kunne følge med i nasjonal og internasjonal utvikling utenfor skoleporten? I strategiplanens kapittel «Utfordringer» står det at: «*Ledere og eiere av utdanningsinstitusjoner må forankre, integrere og kvalitetssikre entreprenørskap i undervisningen. Aktivt arbeid med lokale læreplaner som tar utgangspunkt i alle deler av Kunnskapsløftet, er grunnleggende for å innarbeide entreprenørskap i skolens virksomhet*» (UD. m. f. 2006:18)

Tatt i betraktning de tradisjonelle institusjonelle handlings rammer som er beskrevet i kapittel 1.3.4, der praksiser som et fast timemønster, inndeling i fag, og kontrollfunksjoner som vurderinger og karaktersetning betegnet som diskursive praksiser er pedagogisk entreprenørskap som ideologi,

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

og flerarealæring som arbeidsform utfordrende. Men i følge Lave & Wenger (2003) er de rådende skolske læringsformene under press, og nye læringsformer som pedagogisk entreprenørskap, situert læring og flerarealæring kan være et nytt tilskudd i en diskursiv orden. Eller er det bare pendelen som svinger tilbake sett i forhold til arbeidsskoleprinsippet fra 1938, bare i en ny moderne drakt? Kvale (2003) beskriver de situerte læringsteorier som en utfordring for ”gamle” pedagogiske og psykologiske læringsteorier, og diskursive bevegelser rundt disse nye begrepene er i følge Kvale (2003) under utvikling.

4.5.2. Pedagogisk entreprenørskap som tilpasset opplæring

Hvordan framstår tilpasset opplæring i planen

Strategiplanen støtter seg i stor grad til KL 06 i forhold til tilpasset opplæring, og entreprenørskap i kunnskapsløftet vies som tidligere nevnt i kapittel 4.2.1, et eget kapittel. I kapitlet «Entreprenørskap i Kunnskapsløftet» (Strategiplanen, 2006:6) legges det vekt på større variasjon i læringsformer, læringsarenaer, og en mer praksisorientert læring (Strategiplanen, 2006:6) her presentert som læringsbaner. Tilpasset opplæring og elevens tilfredsstillende utbytte kan være å ta hensyn til elevens evner og talent, også for elever med diagnoser. I strategiplanen står det at: «*Dette kan f.eks. være aktuelt for linjer med studieretning musikk, dans og drama. For både grunnskoler og videregående opplæring er samarbeid med kulturskolen og øvrig lokalt kulturliv sentralt. Gode eksempler på denne typen samarbeid kan stimuleres med prosjektmidler*» (UD. m. f. 2006:21)

Å tilføre økonomisk støtte i tiltak for entreprenørskap kan være utslagsgivende i noen sammenhenger. Som tidligere vist i oppgavens kapittel 2.0.0. kan entreprenørskap oppstå av en mangel, et behov for endring og som et utslag av inkongruens. Pedagogisk entreprenørskap som tenkemåte i form av læringsbaner og situerte læringsformer (Lave & Wenger, 2013) kan likevel gis et bredere mulighetsgrunnlag med økonomisk støtte i et pilotprosjekt, eller en forsøksordning med pedagogisk entreprenørskap og tilpasset opplæring som ramme for prosjektet. Regionale kulturprosjekter kan være en mulighet for skolen innenfor alle trinn i form av situert læring (Lave & Wenger, 2003). Kulturprosjekter i nærmiljø kan også fungere som en trygg og kjent læringsarena i tilpasset opplæring fordi en kan se for seg et mere tilfredsstillende utbytte i konkrete, og praksisnære arbeidsformer som vist i kapittel 2.2.1.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Hindringer og barrierer

Skoleinstitusjonens diskursive praksiser som institusjonelle handlingsrammer, innarbeidede rutiner og lange tradisjoner kan være en utfordring i arbeid med pedagogisk entreprenørskap og situerte læringsformer her presentert som flerarenalæring og læringsbaner. Pedagogisk entreprenørskap blir her betegnet som langsiktige strategier der læring foregår over et langt tidsperspektiv, til motsetning presenteres de tradisjonelle skolske læringsformene som en ferdig pakke (Tvete, 2012). Pakken blir presentert gjennom bøker som ikke tar hensyn til lokale ulikheter og livsformer, de tar heller ikke spesielt hensyn til elevmangfoldet som skolen som institusjon plikter å romme. Som vist innledningsvis er elevenes talent et mangfold i elevgruppen. Alt i fra de såkalt evnerike, til autisten og eleven med Asperger-syndrom som ofte har som kjennetegn at de utmerker seg spesielt innenfor for eksempel matematikk, kunst og handverk. Som tidligere nevnt kan se ut som at utdanningspolitiske føringer på den ene siden trekker fram viktige elementer som entreprenørskap, innovasjon, kreativitet som kompetanser for framtida, men på den andre siden så tas det tradisjonelle institusjonelle utdanningsmønsteret vare på her presentert som forsteinede praksiser.

Som tidligere vist i kapittel 4.4.3 skriver Tvete (2009) at Robinsons kritikk av skolens manglende evne til å ta vare på barns talenter (Skogen & Sjøvoll, 2009). Dette betegnes som en mangel som skolen kan endre som en innovasjon, og strategiplanen kan fungere som et legitimeringsgrunnlag i en slik innovasjonsprosess. En kan da stille seg spørsmålet om dette lar seg gjøre fullt sett i forhold til sett i forhold til de diskursive praksisene som fremkommer som institusjonelle realiteter, her presentert som forsteinede praksiser.

Som det framkommer her kan det se ut til at forsteinede praksiser er et fenomen som innbefatter den vestlige skolestrukturen som helhet, og at den tradisjonelle europeiske skoleinstitusjonen på den ene side inneholder elever med stor kapasitet i form av evner og talent. Men forsteinede tradisjonsrike praksiser holder til dels jerngrep rundt skoleinstitusjonen fordi kontrollbehovet som politiske myndigheter og regjeringer har forhindrer elevenes naturlige utvikling av kunnskaper som en naturlig fordeling av framtidens faglige interesser og derav yrkesvalg. Dette kontrollbehovet framkommer her som testing av skolebasert kunnskap, nasjonale prøver og sluttvurderinger. Disse vurderingsformene gir samtidig skolen stor makt over elevenes framtidsutsikter og muligheter uavhengig av enkeltelevers interesser, talent og derav mulighetsrammer. Som vist i analysen er den forpliktende modaliteten i forhold til elevens utvikling av evner og talent i skoleinstitusjonen tydelig.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Skolen blir sågar framstilt som en garantist for et godt lærested. Men hva er et godt lærested? Sjøvoll (2012) skriver at skolen skal fremme personlige egenskaper (verdier, kunnskaper og ferdigheter). Elevene skal fostres opp til å kunne omstille seg raskt i forhold til samfunnsutviklingen, og fremragende entreprenører skal kunne være med å utvikle framtida. Sjøvoll (2012) betegner entreprenørskap som et dannelsesideal, og dette dannelsesidealet kan ses opp mot situerte læringsformer som flerareal læring der elevens nærmiljø, samhandling med andre elever og utvikling av egne evner og talent blir sentralt.

Læreren og lærerens rolle vil i denne sammenhengen være en av de viktigste aktørene i en slik tanke. Skogen (2006) fremmer ledelses ansvar og fremmer inkongruensen mellom realitetene og idealene i skolen og skriver;

”Mellom slik det er og burde være, vil kanskje være den mest i øyen fallende begrunnelse for å definere et endrings- eller utviklingsbehov. En side av dette fenomenet er manglende samsvar mellom behovet for et produkt eller tjeneste og det økonomiske fundamentet.

En annen side er manglende samsvar mellom de aktuelle verdier, behov og ønsker hos brukerne eller kundene, og oppfatningen eller forståelsen av disse verdier, behov og ønsker blant organisasjonens ledere” (Skogen, 2006:20).

Denne inkongruensen mellom virkelighet og ideal, politikernes skiftende definisjoner av begreper og krav til kontroll kan muligens gi seg utslag i menneskelig slitasje som nevnt i kapittel 2.0.6 «Hemmende og fremmende faktorer i pedagogisk entreprenørskap» og da spesielt i forhold til pedagogisk entreprenørskap fordi det fokuseres på enkeltelevens interesser og ferdigheter. Det samme fenomenet kan framstå i forhold til tilpasset opplæring der elevens læringsutbytte er sentralt. Tilpasset opplæring har tidligere blitt presentert som et litt ullent begrep, og i politiske kretser ble begrepet sauset sammen med andre begreper som kunne ha en hvis likhet i kapittel 2.1.2. Pedagogisk entreprenørskap kan også framstå som like ullent. Strategiplanen (2006) legger klare føringer og er tydelige i sin retorikk, og substansen i samfunnsmandatet er klart. Men hva skal praktiseres? og hvordan skal det praktiseres på undervisningsnivå? jf. dokumentanalysen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Mulighetene som ligger i læringsbaner og situert læring

Mulighetene som ligger i læringsbaner og situerte læringsformer (Lave & Wenger, 2003) kan ligge i pedagogisk entreprenørskap som tenkemåte eller «mindset» og dannelsesideal (Sjøvoll, 2012). Skoleeier, ledelse og lærere må gis muligheten til å implementere og utvikle situerte læringsformer der elevenes nærmiljø, elevenes evner og talent blir sett på som et grunnleggende utgangspunkt. Som en følge av dette kan det utvikle seg en større grad av nysgjerrighet, lærelyst og utholdenhet, og elevens utvikling av læringsstrategier kan utvides (Olsen & Skogen, 2014). En kan se for seg broer mellom tilpassing av undervisning, til ulike læringsstiler, læreprosess, og måloppnåelse, som beskrives som komplementaritet i undervisningen (Haug & Bachmann, 2006 a). Ved tilpasset opplæring er det naturlig at en vier eleven interesse og anerkjennelse, og eleven kan som en følge av dette også utvikle sin personlige identitet med utgangspunkt i elevens egen sosiokulturelle ballast. Denne kunnskapen om egen kultur *kan* feste kunnskapsbroer til andre kulturer, demokratiforståelse og kritisk tenkning. Som en følge av tilpasset opplæring kan eleven få muligheten til å foreta beviste verdivalg og valg av framtidig utdanning og arbeid. Og ved å bruke lokalsamfunn i situerte arbeidsformer (Lave & Wenger, 2003) som flerareal læring og læringsbaner som system kan eleven danne seg et bevisst blide på hvilken retning eleven ønsker i forhold til framtidig yrke til fordel for seg selv, og samfunnet på sikt.

Dette fremkommer også som nevnt i Strategiplanen som en av intensjonene til entreprenørskap i skolen. Det gjentas at «De unge må få tro på egne skapende krefter og evnen til å se og anvende lokale resurser som grunnlag for å skape verdier (...) å ta ansvar for sitt eget lokalsamfunn» (Strategiplanen, 2006:3) Dette er en ideell målsetning i skolen, men også utfordrende, jf. en institusjonell virkelighet som beskrives i kapittel 1.3.4. Tilpasset opplæring kan ses på som en utfordring i elevmangfoldet innenfor de institusjonelle rammene som lærere og skoleledelse må forholde seg til, og kreative og entreprenørielle evner fra lærerens og skoleledelsens side kan være løsningen innenfor disse rammene. Strategiplanen kan som tidligere nevnt fungere både som legitimering for en slik målsetning og som mulighets giver i form av prosjektstøtte og forslag til tiltak. I strategiplanens «Tiltak i lærerutdanningen» står det at:

«Økt bevissthet, kontinuitet og motivasjon i arbeidet med utdanning i entreprenørskap er viktig. Derfor vil Utdanningsdirektoratet fokusere på kvalitetssikring av entreprenørskapsarbeidet i skolen ved å stimulere utviklingen av verktøy for dette.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Utviklingen av flere arbeidsmåter med en bred entreprenørskapstilnærming stimuleres med prosjektmidler» (UD. m. f. 2006:22)

Det blir således viktig at skoleledere gir lærere muligheter til å kunne skaffe seg kunnskaper om pedagogisk entreprenørskap, via etterutdanning eller kurs/konferanser. Utkiksposter til andre skoler som har jobbet med pedagogisk entreprenørskap kan fungere som formidlere i forhold til praktisk erfaring, og idérikdom som det kan bygges videre på. Private bedrifter, og offentlig sektor som kan være naturlige samarbeidsparter i en flerarealæring og læringsbaner som arbeidsform kan også være naturlige lokale utkiksposter.

Læringsbaner (Eide, 2013) kan ses på som en synergi i læreplananalysen og fungerer som synergi prosess mellom politiske insitamenter, skoleeiere, skoleledelse og samfunnsnivå, institusjonsnivå, undervisningsnivå og personlig nivå. På personlig nivå er det ikke bare elevens læringsutbytte som er sentralt, men også lærere, og skoleledere i en lærende organisasjon. En lærende organisasjon kan ha sitt utspring i utkiksposter til andre offentlige og private organisasjoner i nærsamfunn (Eide, 2013). På politisk nivå kan forskning, EUs insitamenter og andre lands utvikling av pedagogisk entreprenørskap fungere som næring i skrin jord.

Oppsummering

Tilpasset opplæring blir synliggjort gjennom KL 06 i strategiplanen og blir sett på som et overordnet mål også gjennom Opplæringsloven. Elevens tilfredsstillende utbytte kan gis økte muligheter ved å ta hensyn til elevens evner og talent igjennom situert læring (Lave & Wenger, 2003) og læringsbaner (Eide, 2013). Hindringer og barrierer for pedagogisk entreprenørskap og situerte læringsformer (Lave & Wenger, 2003) blir framstilt som skolens diskursive praksiser, og myndighetenes behov for å kontrollere skolen med vurderinger og karakterfesting på elevenes kunnskaper og kunnskapsnivå (Dale & Wærnes, 2007).

Det framkommer en inkongruens mellom virkelighet og ideal (Skogen, 2004), og politikernes skiftende definisjoner og krav til kontroll kan føre til menneskelig slitasje. Læringsbaner (Eide, 2013) og situerte læringsformer (Lave & Wegner, 2003) kan fungere som en synergi mellom politiske insitamenter, skoleledelse, lærere og elever. Denne synergien ses også i forhold til elevens læringsutbytte i form av at evner og talent blir sentralt i tilretteleggingen av undervisningen i en flerarealæring.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Bruk av flerarenalæring kan fungere som utviklingsposter til andre organisasjoner utenfor skolen. På samme måte kan EUs insitamentet i forhold til pedagogisk entreprenørskap fungere som gjødsling av skolepolitiske tiltaksplaner her i Norge, som i dette tilfellet er strategiplanen for entreprenørskap i skolen.

Kapittel 5.0.0 Konklusjon

Betydning for skolen.

Det er to faktorer som framstår som viktige i å ta vare på og utvikle kreativitet i følge Skogen (2006.) Fokuset må ligge på organisasjoner/ institusjoner må forvalte og videreutvikle det som kalles kreativ kapital. I dette ligger det et lederansvar i å fremme kreativ virksomhet gjennom opplæring, kompetanseutvikling og organisering i team. Tvette (2009) skriver: ”Sir Ken Robinson har lang erfaring i ledelse av skoleutviklingsprosesser i Storbritannia med fokus på bruk av innovasjon og kreativitet, han er kjent gjennom foredraget; Do schools kill creativity?”. Tvette (2009) skriver: ”I dette foredraget peker han på at skolen har et smalt og begrenset innhold, som vist ovenfor. Sjøvoll skriver: ”En entreprenør skulle opprinnelig bidra til å avdekke ufullkommenheter eller mangler i markedet for å kunne generere innovasjoner ved å utnytte mulighetene man kunne identifisere som følge av den observerte ufullkommenhet, ved for eksempel å etablere ny virksomhet. Ut fra en slik forståelse består entreprenørskap i følge Sjøvoll (2012) av tre elementer; avdekke inperfeksjon, generere innovasjoner som følge av avdekkingen og skape ny virksomhet, eksempelvis nye læringsstrategier.

Disse elementene kan tilgodeses som et endrings og innovasjons potensial i skolen som institusjon. For eksempel for å legge til rette for skolens pedagogiske entreprenørskap som ”mindset” eller tenkemåte. Sjøvoll (2012) skriver at; pedagogisk entreprenørskap innebærer å finne fram til et hensiktsmessig innhold og relevante arbeidsmåter innenfor de langsiktige læringsprosessene som realiseres i ulike utdanningsinstitusjoner. Det er ikke bare en langsiktig læreprosess for elevene, men også for institusjonene med sine institusjonelle rammer. For å finne ut hvordan statusen var for entreprenørskap i skolen ønsket Utdanningsdirektoratet en evaluering av strategiplanen, og undersøkelsen ble gjennomført av Kunnskapsparken i Bodø i 2008.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Evalueringen hadde følgende formål: «Evalueringen skal summere opp i hvilken grad strategiplanen og tiltakene som er igangsatt har ført til identifiserbar og målbar styrking av entreprenørskap i utdanningen» (Rotefoss, m. f. 2008:10) Undersøkelsen ble sendt ut til alle landets grunnskoler, og svarprosenten var 32,1 (Strategiplanen, 2006:15)

Overforstående undersøkelse av entreprenørskap i grunnskolen viser at: « Målene som er satt for entreprenørskap i grunnopplæringen, er totalt sett i liten grad oppnådd i grunnskolen. 72,2 prosent kjenner til strategiplanen, men den blir i liten grad aktivt anvendt (10,1 prosent). 44,8 prosent av skolene har entreprenørskap forankret i virksomhetsplanen» (Strategiplanen, 2006:15) Dette viser at diskursive praksiser i et institusjonelt mønster tar lang tid å endre i en skole hverdag preget av faste rammer jf. en institusjonell virkelighet i kapitel 1.3.4.

Blikk framover- hva kan en slik arbeidsform gi framtiden?

Det er skoleeiers ansvar å arbeide med entreprenørskap i utdanningen. Det gjentas: *"Skoleeier må følge opp satsningen på entreprenørskap i planer og styringsdokumenter og bygge kompetanse og innsikt blant skoleledere"*. (K. U. mf. 2006:8) Det er da naturlig å tenke seg at utvikling av lokalt læreplanarbeid kan være den riktige arenaen for og både definere, gjøre seg kjent med begrepene, begrepsinnholdet og mulighetene. Kjennskap til lokalt miljø og kultur og mulige samarbeidsparter kan skape muligheter som kan være fruktbare og utviklende for lærere og elever. I undersøkelsen til Kunnskapsparken i Bodø framkommer det følgende: «Manglende kompetanse hos lærerne og knappe tidsressurser er de hindringene som nevnes oftest, men også forankring i skolene er en utfordring som nevnes ofte» (Rotefoss, m. f. 2008). Det kan med andre ord tyde på at strategiplanens tiltak ikke har hatt den ønskede virkningen.

Det ses på som et viktig moment at entreprenørskap også skal være utviklende for lærere all den tid læreren skal fungere som veileder og inspirator i pedagogisk entreprenørskap. Inspirasjon i lærerens arbeid har nær sammenheng med kunnskap og trygghet på feltet. I strategiplanen avsnitt «Kompetanseutvikling for lærere i grunnopplæringen» står det følgende «Det lyses ut midler til kompetanseutvikling av lærere i grunnopplæringen organisert av universiteter og høyskoler. Dette kan organiseres som kortere etterutdanningskurs, men også omfatte hospiteringsordninger og erfaringsutveksling» (Strategiplanen, 2006:23) Som det framkommer i oppgaven kan utviklingsposter fungere som en ideskapende prosess i skolen.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

For framtidens skole kan slike utviklingsposter være med på å skape en større mulighetsramme gjennom hospiteringsordninger og erfaringsutveksling. I et lengre tidsperspektiv kan nye betraktninger og arbeidsmåter skape grobunn, og bli gjødslet gjennom utviklingsposter både lokalt, nasjonalt og internasjonalt.

Læringsprosesser som situert læring og læringsbaner (Lave & Wenger, 2003) og (Eide, 2013) er læringsformer som preges av denne langsiktige tenkningen, og kan på sikt føre til at barn og unge tilegner seg en entreprenøriell tenkemåte slik at de kan realisere sine livsprosjekt på en konstruktiv måte. En hensiktsmessig utvikling av en kreativ og innovativ skole er etterlyst i strategiplanen (2006), og initiativet i planen blir legitimert i EUs "Beste prosedyre" og "Smal Bussenis Act", og kan således ses på ikke bare som en legitimering, men også en utviklingspost for, og i politiske føringer. Utviklingsposter kan fungere preventivt mot forsteinede praksiser, og kan som tidligere nevnt, fungere som næring i skrin jord.

Læringsprosesser som situert læring og læringsbaner (Lave & Wenger, 2003) og (Eide, 2013) er læringsformer som preges av denne langsiktige tenkningen, og kan på sikt føre til at barn og unge tilegner seg en entreprenøriell tenkemåte via en innovativ strategi i tilpasset opplæring, slik at de kan realisere sine livsprosjekt på en konstruktiv måte.

5.1.0 Noen tanker for videre forskning- hva trenger vi mere kunnskap om?

En av de største utfordringene med denne oppgaven har vært at det finnes lite forskning på pedagogisk entreprenørskap som flerarenalæring her presentert som læringsbaner. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke Eides (2013) doktoravhandling for å kunne speile hvordan dette kan fungere i små lokalsamfunn med til dels sårbar primærnæring som utgangspunkt. Nettopp denne sårbarheten finnes i mange små lokalsamfunn, og denne formen for læringsstrategi kan ses på som en styrkning av næringsvirksomhet på sikt. Også ut i fra et blick på tilpasset opplæring kan nærmiljøet og nærmiljøets muligheter være sentralt for forskning forhold til lokalt læreplanarbeid og pedagogisk entreprenørskap.

I en klasse med et stort elevmangfold kan kravet om tilpasset opplæring oppleves som utfordrende. Pedagogisk entreprenørskap og innovasjon kan ses som mulighetens vei.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Å ta utgangspunkt i en elevs evner, talenter og interessefelt for å øke lese- og lærelyst kan således bli en naturlig løsning både for elev og lærer. Utfordringen i entreprenørielt arbeid i skolen kan også slik som det framstår her være de intensjonelle handlingsmønstre som her betegnes som forsteinede praksiser. Politiske kontrollbehov som vurderinger og karakterfesting av elever kan være en utfordring i pedagogisk entreprenørskap, og forskning i forhold til hvordan dette gir seg utslag kan være en relevant problemstilling. Som nevnt tidligere i oppgaven kan det også være interessant med aksjonsforskningsprosjekt på dette feltet, for å kunne se pedagogisk entreprenørskap som flerarenalæring og læringsbaner opp mot tilpasset opplæring realisert i praksis. Slik jeg ser det trenger vi en større bredde i entreprenørielle læringsstrategier slik at flere elever og lærere kan «Se mulighetene og gjøre noe med dem» (UD, m. f. 2006) også i et tilpasset opplæringsperspektiv. Sjøvoll (2012) bruker begrepet «mindset» eller tenke og handlemåte som er en inspirasjon trukket ut av EU og Europeiske sammenslutninger som har utarbeidet rapporten «Towards an enterprising culture – a challenge for education and training» (OECD/CERI, 1989) Den entreprenørielle tenke- og handle måte som her betegnes som læringsbaner i et nærsamfunn trenger ytterligere forskning og Sjøvolds (2012) følgende problemstilling kan ses på som meget interessant. Den er formulert slik: «Kan pedagogisk entreprenørskap fremmes ved å tilrettelegge og gjennomføre aksjoner i utdanningssystemet» (Sjøvoll, 2012: 32) Pedagogisk entreprenørskap er basert på kroppens kunnskap, og kan således ikke komme helt til sin rett i analysen av et strategidokument. Men dokumentanalysen kan være legitimeringsgrunnlaget for videre forskning, og kan også være rammen for videre forskning på feltet.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Kildehenvisninger

- Arnesen, A. L. (2010) Det pedagogiske nærvær. Inkludering i møte med elevmangfoldet. Oslo: Abstrakt Forlag A/S.
- Bachmann, K. & Haug, P. (2006) Forskning om tilpassa opplæring. Forskningsrapport nr. 62. Volda: Høgskulen i Volda.
- Backstrøm-Widjeskog, B. (2009) "Lærerens tankar om pedagogisk entreprenørskap" I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (Red) "Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden". Tapir akademisk forlag. Trondheim
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (2011) Den samfunnsskapte virkelighet. Bergen: Fagbokforlaget A/S.
- Dale, E. L & Wærness, J. I. (2007) Vurdering og læring i en elevaktiv skole. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dale, E. L. (2008) "Fellesskolen og tilpasset opplæring: en kritisk og konstruktiv analyse" I: Bjørnsrud, H & Nilsen, S. (Red) "Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling". Gyldendal akademisk. Oslo.
- Dale, E. L. & Wærness J. I. (2007) "Tilpasset opplæring og inkludering i skolefaglige læreprosesser". I: "Kompetanse for tilpasset opplæring". Berg, G. D. & Nes, K. (Red) Utdanningsdirektoratet.
- Eide, O. (2012) "Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap" I: "Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens kultur" Jarle Sjøvoll (Red) Tapir akademisk. Trondheim.
- Eide, O. S. (2013) Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling. Doktoravhandling. Universitetet i Nordland.
- Fuglseth, K. & Skogen, K. (2007) Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

- Haug, P. & Bachmann, K. (2007) ”Grunnleggende element for forståing av tilpassa opplæring” I: ”Kompetanse for tilpasset opplæring” Berg, G. D. & Nes, K. Utdanningsdirektoratet.
- Johannessen, A. Tufte, P. A. & Christoffersen. (2011) Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Jørgensen, M. W & Phillips, L. (1999) Diskursanalyse som teori og metode. Frederiksberg: Roskilde Universitets forlag/Samfundslitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) Situert læring og andre tekster. Hans Rietzels Forlag. København.
- Olsen, M. H. (2013) En inkluderende skole. Cappelen Damm akademisk. Oslo.
- Olsen, M. & Skogen, K. (2014) Kontaktlæreren. Universitetsforlaget. Oslo.
- Phillips, L. & Shrøder, K. (2005) ”Diskursanalytisk tekstanalyse” I: Jarvinen, M & Mik-Meier, N. ”Kvalitative metoder i et interaktionistisk perspektiv” Hans Rietzels Forlag. København.
- Rotefoss, B. Nyvold, C. E. & Ovesen, S. Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem! KPB – rapport 4-2008. Kunnskapsparken. Bodø.
- Sarromaa, R. H, (red) (2012) Inkluderende spesialundervisning. Bergen: Fagbokforlaget.
- Sjøvoll, J. (red) (2012) Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning av skolens kultur. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Skogen, K. & Sjøvoll, J. (Red) (2009) Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden. Tapir akademisk forlag. Trondheim.
- Skogen, K. (2009) Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006) Entreprenørskap i utdanning og opplæring. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- St. meld. Nr. 16 (2006-2007) – og ingen sto igjen.
- St. meld. Nr. 31 (2007-2008). Kvalitet i skolen.
-

Hvordan framstår pedagogisk entreprenørskap i Kunnskapsdepartementets strategiplan, som innovativ strategi i tilpassa opplæring

Tvete, I (2012) ”Du kan hvis du vil – pedagogiske entreprenørskap som strategi for en tilpasset opplæring i en inkludert skole” i: Hausstatter, R. S, (Red) ”Inkluderende spesialundervisning”. Bergen: Fagbokforlaget A/S.

Ødegård, I. K. R. (2000) Framtiden på timeplanen. Pedagogisk entreprenørskap. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

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

[Store norske leksikon](#)

<http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2008:0394:FIN:SV:PDF>

http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sme/entrepreneurship-2020/index_en.htm

http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/stoltenberg-ii/kd/Nyheter-og-pressemeldinger/pressemeldinger/2006/mer-entreprenorskap-i-utdanningen.html?regj_oss=1

<http://inap.no/artikler/ahansen01.PDF>

<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/>

https://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/5726/43006%20Jenssen%20paper_1.pdf?sequence=1

<http://snl.no/strategi>

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-/6/3/4.html?id=441463#>