

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

# Entreprenørskap i barneskolen – en skrue som kan strammes

—  
Silje Akselsen Strømshid og Brit-Mari Mjørlund

*Masteroppgave i Lærerutdanning 1-7 (30 stp.) Mai 2017*





## Sammendrag

Målsetningen med studiet er å bidra til økt forståelse for ideen *pedagogisk entreprenørskap* til bruk i barneskolen. Målsetningen ble til av den grunn at fenomenet pedagogisk entreprenørskap defineres på mange ulike måter, og vår erfaring viste at dette problematiserer forståelsen lærerne har av begrepet, særlig i barneskolen.

*Dokumentanalysen* av læreplanens generelle del, prinsipp for opplæring, strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem!*, samt handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen*, viser at staten vektlegger pedagogisk entreprenørskap. Dette fremkommer eksplisitt gjennom strategiplanen og handlingsplanen. I Kunnskapsløftet finner vi mer implisitte føringer og dokumentanalysen viser at pedagogisk entreprenørskap som rent begrep ikke blir direkte benyttet. Likevel finner vi at samtlige av entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter samsvarer med statens uttalte mål og hensikt med skole og utdanning, enten direkte eller gjennom synonymer.

Designet for vårt gjennomførte *aksjonsforskningsprosjekt* kan forklares ved det varierende opplegg og teknisk aksjonsforskning. Formålet med vårt studie er å forbedre pedagogisk entreprenørskap som konsept til bruk i barneskolen, et kjennetegn ved teknisk aksjonsforskning. Vi benyttet oss av ferdige entreprenørielle læringsopplegg hentet fra PedEnt.no. Lærerne og elevene i vårt studie var «forsøkskaniner» for et opplegg vi ønsket å prøve ut for å forbedre konseptet, et moment ved det varierende opplegg.

Gjennom analyse av de to aksjonene kommer vi frem til at læringsoppleggene representerer et lite utvalg av metodene barneskolen kan bruke for praktisere pedagogisk entreprenørskap. Læringsoppleggene ivaretok og utviklet etter vår mening elevenes entreprenørielle kompetanse. Vi mener at entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter definerer hvordan pedagogisk entreprenørskap bør praktiseres i barneskolen. Aspektene bør vektlegges i ulik grad i undervisningen, alt etter hvilke ferdigheter en ønsker at elevene skal videreutvikle.



## Forord

Eg høyrar og eg gløymar,  
eg ser og eg hugsar,  
eg gjer og eg forstår  
(Kinesisk ordtak)

Først vil vi rette en stor takk til vår veileder Svein-Erik Andreassen for innsiktsfull og uvurderlig veiledning underveis i prosessen med å skrive denne avhandlingen. Særlig takknemlig er vi for at du alltid har vært tilgjengelig for faglig diskusjon og konstruktive samtaler. Dine forslag til innspill, både i form av struktur, formuleringer og innhold har vært avgjørende for hvordan avhandlingen utviklet seg.

Takk til vår aller nærmeste familie, og da særlig våre samboere Pål Anders Bjørnsen og Mads-Øyvind Estensen som har holdt ut og støttet oss på alle måter. Familiene våre har bidratt med støtte, oppmuntring og barnepass. Dere har alle vært særdeles tålmodige, selv når det sto på som verst. Videre vil vi takke samarbeidslærerne og elevene (som av forskningsetiske hensyn forblir anonyme) vi har gjennomført aksjonene sammen med. Det har gitt oss verdifullt datamateriale og uten dere hadde vi ikke hatt en avhandling.

Sist, men ikke minst; takk til Lisa Arvida *Sjefsneshornet*, det viseste og mest reflekterte mennesket vi kjenner. Verken studiet, patroljen, masteren eller livet generelt hadde vært det samme uten deg.

Avhandlingen markerer slutten på vår femårige utdanning, og vi ser frem til å kunne begynne vårt arbeid som lærere. Vi håper og tror at arbeidet vi har lagt i denne avhandlingen bidrar til å øke forståelsen for ideen pedagogisk entreprenørskap til bruk i barneskolen.

Harstad, 9. Mai 2017

Brit-Mari Mjørlund

Silje Akselsen Strømslid



# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	<b>III</b>
<b>FORORD</b> .....	<b>V</b>
<b>1 INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1 STUDIENS BAKGRUNN OG RELEVANS .....	1
1.2 FORSKNINGSPØRSMÅL OG AVGRENING .....	2
1.3 MASTERAVHANDLINGENS OPPBYGGING .....	4
<b>2 TEORI</b> .....	<b>7</b>
2.1 TEORETISKE BEGREPER SOM ANALYSEREDSKAPER .....	7
2.2 PEDAGOGISKE GRUNNSYN OG SOSIOKULTURELT LÆRINGSPERSPEKTIV .....	7
2.3 ENTREPENØRSKAP .....	9
2.4 PEDAGOGISK ENTREPENØRSKAP .....	11
2.5 ENTREPENØRSKAPETS PEDAGOGISKE ASPEKTER.....	13
2.5.1 <i>Medbestemmelse</i> .....	13
2.5.2 <i>Tverrfaglig prosjektarbeid</i> .....	14
2.5.3 <i>Samarbeid med lokalsamfunnet</i> .....	14
2.5.4 <i>Erfarings- og problembasert læring</i> .....	14
2.5.5 <i>Praktisk aktivitet</i> .....	15
2.5.6 <i>Verdiskaping</i> .....	15
2.6 ENTREPENØRIELL KOMPETANSE.....	15
2.6.1 <i>Kreativitet og innovasjon</i> .....	17
2.6.2 <i>Samarbeid og kommunikasjon</i> .....	19
2.6.3 <i>Kritisk tenkning, refleksjon og metakognisjon</i> .....	20
2.7 LÆRERROLLEN.....	20
2.8 MOTIVASJON .....	22
<b>3 FORSKNINGSSTRATEGI</b> .....	<b>23</b>
3.1 TO FORSKNINGSPØRSMÅL – TO DESIGN.....	23
3.2 VITENSKAPSTEORETISK GRUNNLAG: FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK.....	24
3.3 AKSJONSFORSKNING.....	26
3.3.1 <i>Skillet mellom tradisjonell forskning og aksjonsforskning</i> .....	26
3.3.2 <i>Skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning</i> .....	27
3.3.3 <i>Teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning</i> .....	27
3.3.4 <i>Det forskende partnerskap</i> .....	30
3.3.5 <i>Det intervenserende, varierende og imaginerende opplegg</i> .....	30
<b>4 METODER</b> .....	<b>33</b>
4.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING: SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE.....	33
4.1.1 <i>Kvalitative metoder</i> .....	33
4.1.2 <i>Kvalitativ analyse</i> .....	34
4.2 KVALITATIV DOKUMENTANALYSE .....	36
4.2.1 <i>Vurdering av dokumentutvalg</i> .....	36

4.2.2	<i>Utfordringer og kildekritikk</i> .....	37
4.2.3	<i>Sjangerplassering</i> .....	38
4.2.4	<i>Analyseprosessen</i> .....	38
4.3	OBSERVASJON.....	39
4.3.1	<i>Deltagende observatør og observerende deltaker</i> .....	39
4.3.2	<i>Utvalg</i> .....	41
4.3.3	<i>Formell og reell tilgang</i> .....	43
4.3.4	<i>Gjennomføring av deltakende observasjon</i> .....	43
4.3.5	<i>Analyseprosessen</i> .....	44
<b>5</b>	<b>VURDERING AV STUDIENS KVALITET</b> .....	<b>47</b>
5.1	FORSKNINGSETIKK .....	47
5.2	DATAKVALITET - VALIDITET OG RELIABILITET.....	49
5.2.1	<i>Reliabilitet</i> .....	49
5.2.2	<i>Validitet</i> .....	52
<b>6</b>	<b>ANALYSE, DISKUSJON OG SVAR PÅ FORSKNINGSSPØRSMÅLENE</b> .....	<b>55</b>
6.1	FORSKNINGSSPØRSMÅL 1: HVORDAN FREMSTÅR BEGREPET PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I NASJONALE STYRINGSDOKUMENTER? .....	55
6.1.1	<i>Smalt, samfunnsorientert syn på pedagogisk entreprenørskap</i> .....	56
6.1.1.1	<i>Elevene som ressurs for samfunnets interesser</i> .....	56
6.1.1.2	<i>Proaktivitet og verdiskaping</i> .....	57
6.1.1.3	<i>Samarbeid med lokalsamfunnet</i> .....	59
6.1.2	<i>Bredt, individorientert syn på entreprenørskap</i> .....	60
6.1.2.1	<i>Erfaringslæring og medbestemmelse</i> .....	60
6.1.2.2	<i>Praktisk aktivitet</i> .....	61
6.1.2.3	<i>Entreprenørskap som dannelsesideal</i> .....	62
6.1.3	<i>Politiske føringer for pedagogisk entreprenørskap</i> .....	63
6.1.4	<i>En tredje dimensjon: entreprenørskap som læringsstrategi</i> .....	65
6.1.5	<i>Bli det for bredt?</i> .....	66
6.1.6	<i>Svar på forskningsspørsmål 1</i> .....	68
6.2	HVORDAN KAN OG BØR IDEEN «PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP» PRAKTISERES I BARNESKOLEN?. 70	
6.2.1	<i>Læringsopplegget «Konstruksjoner»</i> .....	70
6.2.2	<i>Læringsopplegget «Lille Trille»</i> .....	70
6.2.3	<i>Læringsoppleggene som stimuli for skapende prosesser</i> .....	71
6.2.4	<i>Læringsoppleggene som stimuli for sosialt samspill</i> .....	75
6.2.5	<i>Læringsoppleggene som stimuli for trening av metakognitive strategier</i> .....	78
6.2.6	<i>«Konstruksjoner» og «Lille Trille»: en bred tilnærming til entreprenørskap</i> .....	82
6.2.7	<i>Svar på forskningsspørsmål 2</i> .....	83
<b>7</b>	<b>AVSLUTNING</b> .....	<b>87</b>
7.1	OPPSUMMERING.....	87
7.2	VEIEN VIDERE.....	88
7.2.1	<i>Videre forskning</i> .....	88
7.2.2	<i>Hva har forskningen gjort med oss som fremtidige lærere</i> .....	88
<b>8</b>	<b>LITTERATURLISTE</b> .....	<b>91</b>
<b>9</b>	<b>VEDLEGG 1: GODKJENNELSE FRA NSD</b> .....	



**VEDLEGG 2: SKRIFTLIG INFORMASJON TIL DELTAKERNE OG DERES FORESATTE.....**



# 1 Innledning

Læreryrket er utfordrende, krevende og komplisert. Ansvar og arbeidsmengden er stor, og dagene uforutsigbare. Men læreryrket er også tilsvarende givende, spennende, berikende, og ikke minst *verdifullt*. Lærere er forvaltere av et viktig samfunnsmandat, og til tross for uklarhet og uenighet om hva som er skolens formål, opererer vi omkring skolens samfunnsdannende visjon. Dette påpekes i opplæringsloven: «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet» (Opplæringsloven, 1998).

Delutredningen NOU 2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* viser til flere utviklingstrekk som peker mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer. Forbedringen av landets økonomiske situasjon sammen med teknologiske fremskritt tvinger skolen til å tenke nytt og annerledes for å imøtekomme samfunnsendringene, og for ikke å fremstå som «gammeldags». Det postmoderne samfunn stiller nye krav til både enkeltindividet og institusjoner, og i sammenheng med de tydelige utviklingstrekkene debatteres det omkring hvordan skolen skal gi elevene muligheter til å utvikle fremtidsrelevant kunnskap og kompetanse (NOU 2015:8, 2015, s. 9). I stadig økende grad viser det seg at kreativitet, innovasjon og evne til ny- og kritisk tenkning er egenskaper samfunnets mange sektorer er interesserte i. For å nå skolens visjon om å utdanne kompetente samfunnsmedlemmer, hevdes det at lærere må rette blikket mot entreprenørskap og studere entreprenøriell kompetanse i et pedagogisk perspektiv. Vi skal i denne avhandlingen se nærmere på fenomenet pedagogisk entreprenørskap.

## 1.1 Studiens bakgrunn og relevans

Etter å ha deltatt på emnet LRU-3000 - Skole, samfunn og kultur - fikk vi kjennskap til pedagogisk entreprenørskap, men selv etter å ha jobbet kontinuerlig med fenomenet i over et år fremsto det fortsatt for oss som tvetydig og uklart. I forbindelse med LRU-3000 fikk vi i en praksisperiode i oppgave å planlegge og gjennomføre et undervisningsopplegg som skulle bygge på entreprenøriell pedagogikk. Da opplegget skulle gjennomføres i samarbeid med praksislærerne, opplevde vi at skolen hadde lite kjennskap til og viste liten interesse for pedagogisk entreprenørskap. Vi erfarte at begrepet entreprenørskap anvendes med uklarhet i

skolen, noe som kom særlig til uttrykk da lærerne undret seg over hva pedagogisk entreprenørskap innebar, utover elev- og ungdomsbedrifter.

Politikken har latt seg influere av samfunnsendringene og pedagogisk entreprenørskap som begrep dukker opp flere steder i lovverket som styrer skolen, men dog uten entydig og presis definisjon. Handlingsplaner, strategiplaner og offentlige utredninger viser at entreprenørskap i utdanningen er et satsingsområde i norsk utdanningspolitikk. Dokumentene hevder og har som utgangspunkt at entreprenørskapsopplæring fremmer kreativitet, samarbeid, kommunikasjon og selvtillit. Entreprenørskapskompetanse fremstilles som nødvendig for å være i stand til å takle utfordringer og arbeidsliv i en stadig skiftende og uforutsigbar verden. Inntrykket av at entreprenørskap i utdanningen vektlegges så sterkt via utdanningsmyndighetene, men ikke gjenspeiler seg i lærernes praksis, motiverte oss til å forske på pedagogisk entreprenørskap. Med denne avhandlingen ønsker vi å klargjøre hva entreprenørskap i utdanningen handler om, samt bidra til en diskusjon rundt dette.

I NOU 2015:8 (2015) *Fremtidens skole - fornyelse av fagkompetansen* fremhever Ludvigsen-utvalget fire kompetanseområder som skal danne grunnlag for fornyelse av skolens innhold. Disse er: fagspesifikk kompetanse; å kunne lære; å kunne kommunisere, samhandle og delta; og å kunne utforske og skape. De to sistnevnte kompetanser er viktige og essensielle innenfor entreprenørielt arbeid. Dette, i tillegg til fenomenets politiske aktualitet, gjør vårt studie framtidsrettet, samfunnsaktuell og relevant.

## **1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning**

Vi ser det som en utfordring at pedagogisk entreprenørskap defineres på så mange ulike måter, da dette problematiserer forståelsen lærerne har av begrepet. Pedagogisk entreprenørskap bør klargjøres og aktualiseres som begrep, noe som på sin side kan bidra til en felles forståelse, både for de som utformer nasjonale læreplaner, samt skoleledere og lærere som skal tolke og praktisere den. Våre forskningsspørsmål har endret seg flere ganger gjennom forskningsprosessen. Fokuset og motivasjonen for studien har imidlertid vært fastsatt gjennom hele prosessen, og målsetningen er:

*Å øke forståelsen av ideen pedagogisk entreprenørskap til bruk i barneskolen.*

På bakgrunn av målsetningen for studien har vi utformet to sidestilte forskningsspørsmål:

1. *Hvordan fremstår begrepet «pedagogisk entreprenørskap» i nasjonale styringsdokumenter?*
2. *Hvordan kan og bør ideen «pedagogisk entreprenørskap» praktiseres i barneskolen?*

Veien mot målet for avhandlingen fordrer en kombinasjon av svarene på overnevnte forskningsspørsmål. Forståelsen av pedagogisk entreprenørskap ligger i både politikernes intensjoner, så vel som i eksemplifisering av ideen i praksis.

Entreprenørskap er et komplekst og bredt begrep og i avhandlingen har vi måttet gjøre vurderinger i forhold til hvilke perspektiver som skulle vektlegges og hvilke som kunne utelukkes. Dette var nødvendig på grunn av perspektivenes relevans for oppgavens forskningsspørsmål og tiden vi har hatt til rådighet. Den økonomiske og sosiale forståelsen av entreprenørskap nevnes kun som teoretisk støtte, da pedagogisk entreprenørskap har teoridannelse som i betydelig grad er hentet fra andre områder enn pedagogikken. Av hensyn til oppgavens omfang diskuteres ikke de øvrige perspektivene inngående.

Selv om vi finner arbeidet til den landsomfattende organisasjonen Ungt Entreprenørskap veldig interessant, har vi i oppgaven valgt å ikke fokusere på de mer forretningsorienterte metodene som elev- og ungdomsbedrift. Metoden elevbedrift blir på nettsiden til Ungt Entreprenørskap knyttet mot kompetansemål etter 10. trinn, mens ungdomsbedrift som metode rettes mot kompetansemål for videregående skole. Ungdomsbedrift sammenfaller med kompetansemål fra flere fagretninger og ulike fellesfag (Ungt Entreprenørskap, u.å). Lærerutdanning 1-7 kvalifiserer oss til arbeid på barneskolen, og derfor ønsker vi å se på hvordan en kan utvikle det Ødegård (2003, s. 72) omtaler som en generell handlingskompetanse. Som vi skal se er målet på de laveste trinnene i grunnskolen å utvikle spesifikke ferdigheter, evner og holdninger hos elevene, ikke oppstart av forretningsmessig virksomhet slik Ungt Entreprenørskap har som hovedfokus gjennom metoder som elev- og ungdomsbedrift.

Når en skal studere entreprenørskap med pedagogisk formål, finnes det forskjellige tilnæringsmåter. Spilling & Johansen (2011, s. 17-18) beskriver utdanning *for*, utdanning *om* og utdanning *gjennom* entreprenørskap og definerer disse ut i fra hensikten med

opplæringen. På barnetrinnet anser vi det som mindre relevant å lære *om* entreprenørskap. Vi forstår at elevene trenger å utvikle ferdigheter og forståelse omkring bedriftsvirksomhet, men vår oppmerksomhet er rettet mot de ferdigheter, egenskaper og evner som karakteriserer en entreprenør. I avhandlingen forholder vi oss derfor først og fremst til opplæring *gjennom* entreprenørskap, da vi ser på entreprenørielle tankemønster og prosesser som tas i bruk som pedagogisk metode. I tillegg anser vi det som nødvendig å se på opplæring *for* entreprenørskap hvor målet er at utdanningen skal gi elevene kunnskaper og ferdigheter som gir grunnlag for å starte bedrifter. Denne avhandlingen retter dermed fokus på utdanning *for* og *gjennom* entreprenørskap, men ikke på utdanning *om* entreprenørskap.

Vi ser at avhandlingen kunne hatt et didaktisk perspektiv gjennom å studere hvordan pedagogisk entreprenørskap fungerer som strategi for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring i skolen. En avhandling med et rent faglig perspektiv ville fokusert mer på hvordan entreprenørskap knyttes mot de ulike kompetansemålene i Kunnskapsløftet. I vår avhandling har vi imidlertid valgt et noe videre fokus og har studert hvordan pedagogisk entreprenørskap generelt kan praktiseres i skolen, fremfor rene didaktiske eller faglige perspektiver.

### **1.3 Masteravhandlingens oppbygging**

Vår masteravhandling er inndelt i sju hovedkapittel, og hvert av disse er igjen er delt inn i flere delkapitler og hovedavsnitt. Hvert kapittel starter med en hensikt som begrunner innholdet og beskriver hvordan kapitlet er komponert. Dette er gjort med tanke på skape en oversiktlig, sammenhengende og stringent avhandling. For å gi en oversikt vil det følgende delkapitlet presentere hvordan kapitlene er bygd opp.

I kapittel 1 redegjorde vi for studiens bakgrunn, relevans og våre selektive vurderinger. Våre interesser og temaets aktualitet førte oss til en overordna målsetting som vi ønsker å nå gjennom å svare på to sidestilte forskningsspørsmål.

Kapittel 2 tar for seg det vi vurderer som relevant teori, og kapitlet har to hensikter: Den ene er å redegjøre for det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for denne avhandlingen. Den andre er å presentere begrepene som anvendes som analyseredskaper ved drøfting av empiri og framstilling av funn. Med dette ønsker vi å skape en klar sammenheng mellom teori

og empiri. Delkapittel 2.2-2.4 tar for seg pedagogiske grunnsyn og læringsperspektiver som ligger til grunn for bruken av entreprenørskap i skolen, samt en teoretisk avklaring av entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap. I delkapittel 2.5 presenteres entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter, mens delkapittel 2.6 presenterer begrepene som inngår i en entreprenøriell kompetanse. Delkapittel 2.7 beskriver lærerens rolle og 2.8 redegjør for motivasjon i forbindelse med læring.

Kapittel 3 og kapittel 4 redegjør for studiens forskningsdesign, forstått som en disposisjon over forskningsstrategier for datainnsamling, analyse, tolkning og rapportering. Mens kapittel 3 beskriver hvordan vi har benyttet teknisk aksjonsforskning og det varierende opplegg som forskningsstrategi, argumenterer vi i kapittel 4 for hvordan våre valg av metoder egner seg for å belyse det overordna målet for studien, samt besvare våre forskningsspørsmål. 3.2 redegjør for hvordan vårt studie er forankret i hermeneutikk. 3.3 beskriver hvordan vi har benyttet aksjonsforskning som forskningsstrategi. 4.1 beskriver den vitenskapsteoretiske forankringen forskningen tar utgangspunkt i. 4.2 og 4.3 beskriver hvordan vi har benyttet henholdsvis dokumentanalyse og observasjon som metode, utfordringer med metodene og analyseprosessen.

Kapittel 5 vurderer studiens kvalitet. 5.1 drøfter etiske overveielser som har vært sentrale i forskningsprosessen, herunder tilgang til felten og ivaretagelse av informanter gjennom deres rett til å få tilstrekkelig informasjon, samtykke til å delta, samt beholde sin anonymitet. Vurderingen av datakvalitet basert på reliabilitet og validitet drøftes i 5.2.

I Kapittel 6 kombineres presentasjon av empiri, diskusjon og svar på forskningsspørsmålene. Vi benytter de teoretiske begrepene vi redegjorde for i kapittel 2 for å diskutere funnene vi gjorde, både i dokumentanalysen og i aksjonene. Studiens forskningsspørsmål sorterer kapitlet, som vil si at vi i 6.1 svarer på forskningsspørsmål 1 og i 6.2 på forskningsspørsmål 2.

Kapittel 7 er todelt, i 7.1 oppsummerer vi svar på forskningsspørsmål 1 og 2; hvordan begrepet «pedagogisk entreprenørskap» fremstår i nasjonale styringsdokumenter, deretter hvordan ideen «pedagogisk entreprenørskap» kan og bør praktiseres i barneskolen. Avslutningsvis, i 7.2 tar vi for oss hvordan vi ser for oss veien videre.





## **2 Teori**

Dette kapitlet har to hensikter. Den ene hensikten er å redegjøre for det teoretiske utgangspunktet som ligger til grunn for denne avhandlingen. På den måten kan vi fremstille den teoretiske konteksten som det omfattende begrepet pedagogisk entreprenørskap befinner seg i, og dermed konkretisere hva fenomenet dreier seg om. Den andre hensikten er å presentere begrepene som senere anvendes som analyseredskaper ved diskusjon omkring empiri og framstilling av funn. Delkapittel 2.2-2.4 tar for seg pedagogiske grunnsyn og læringsperspektiver som ligger til grunn for bruken av entreprenørskap i skolen, samt en teoretisk avklaring av entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap. I delkapittel 2.5 presenteres entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter. Disse er; medbestemmelse, tverrfaglig prosjektarbeid, samarbeid med lokalsamfunnet, erfaring- og problembasert læring, praktisk aktivitet og verdiskaping. I delkapittel 2.6 presenteres ferdighetene som inngår i en entreprenøriell kompetanse, herunder; kreativitet og innovasjon, samarbeid og kommunikasjon, samt kritisk tenkning og refleksjon. Delkapittel 2.7 beskriver lærerens rolle, mens 2.8 redegjør for motivasjon i forbindelse med læring.

### **2.1 Teoretiske begreper som analyseredskaper**

De følgende delkapitlene og hovedavsnitt presenterer sentrale teoretiske begrep som i kapittel 6 vil fungere som rammeverk for vår analyse.

Å kjenne til teoridannelsen omkring et fenomen er i følge Grønmo (2016, s. 65) avgjørende for å beherske det. Vi vurderer de utvalgte begrepene som relevante for å bedre forstå grunnlaget til og kompleksiteten omkring konseptet pedagogisk entreprenørskap. Teoretiske begrep fungerer som bindeledd og skaper sammenheng mellom innsamlet data, teoretisk perspektiv og analyse (Leseth & Tellmann, 2014, s. 150). Begrepene vi har valgt anses som nødvendige hjelpemidler for å drøfte empirien i lys av studiens overordna mål og forskningsspørsmål.

### **2.2 Pedagogiske grunnsyn og sosiokulturelt læringsperspektiv**

Grovt sett snakker en om to ulike pedagogiske grunnsyn; tradisjonalisme og progressivisme. Førstnevnte beskrives av Imsen (2012, s. 64-71) som en ideologi med hovedvekt på

formidling av ren kunnskap etter et bestemt kulturelt ideal. Læreren er ansvarlig for å fylle elevene med kunnskap og ideologien omtales ofte som «flaskepåfyllingsmetoden». I forlengelsen kjennetegnes tradisjonalismen som en sterkt regelbundet og rutinepreget undervisningsmetodikk hvor elevene er passive lyttere til lærerens forelesninger (ibid.). Undervisningsmetodene preges av lite kommunikasjon mellom lærer og elev, og læringsarbeidet består i stor grad av repetisjon. Haug (2010, s. 8) beskriver det dominerende IRE-mønsteret hvor læreren spør (Initiativ), eleven svarer kort (Respons) og læreren vurderer svaret som rett eller galt (Evaluering).

På motsatt side står progressivismen. Med utspring i flere sentrale bevegelser og institusjoner representerer den progressive pedagogikken en endring i synet på hva som skal være sentrum for skolens pedagogiske virksomhet. Fokuset skifter fra kunnskap- og kulturformidling til elevens vekst og utvikling (Imsen, 2012, s. 73). Progressivismens kjennetegn er ønsket om å øke elevenes arbeidsevne, lærelyst og selvstendighet, som i tur skal bidra til bedre resultater (Imsen & Ramberg, 2014, s. 13). John Dewey ble på slutten av 1800-tallet en viktig inspirator og bidragsyter til progressivistisk tenkning. Dewey forbindes ofte med *aktivitetspedagogikken* og et sentralt aspekt ved hans teorier var at kunnskapstilegnelse skjer gjennom praktisk aktivitet, eksperimentering og utprøving (Imsen, 2012, s. 79). «Learning by doing and reflection» ble et av Deweys mest kjente slagord og gjenspeiler de viktigste elementene innenfor hans filosofi: undervisningen må være livsnær og elevaktiv. I følge Dewey er det vesentlig at læreren legger til rette for bruk av ulike metodikk og arbeidsopplegg slik at elevene kan bruke egne interesser og erfaringer i møte med problemer (Befring, 2004, s. 165). Dewey argumenterte i tillegg for *erfaringslæring*, forstått som praktisk aktivitet og problemløsningsprosesser i møte med resultatene av denne aktiviteten (Imsen, 2012, s. 82). Innenfor progressivistisk ideologi er det arbeidsprosessen som skal vurderes, og den anses som overordna kunnskap og lærestoff (Imsen & Ramberg, 2014, s. 13).

I tillegg ligger entreprenørskapets teoretiske forankring i sosialkonstruktivismen. Det sosiokulturelle læringsperspektivet bygger på teorien om at mennesket utvikler seg innenfor og i samspill med et sosialt fellesskap. Barnets utvikling er avhengig av nære omsorgspersoner og den sosiokulturelle sammenhengen blir derfor av stor betydning for utviklingen (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125-126). Dette synet på læring bygger på tankene til den russiske pedagogen Lev Vygotsky, og det er særlig tre elementer ved hans teori som har relevans i forhold til pedagogisk entreprenørskap. For det første hevdet Vygotsky at

miljøet har en viktig formende funksjon i barns intellektuelle utvikling, da miljøet overfører tankeredsaker, meninger og verdier som forteller barna *hvordan* og *hva* de skal tenke. Det andre momentet er at læring i følge Vygotsky skjer i en «proksimal sone», et område hvor eleven ikke kan løse problemet på egenhånd, men gjennom veiledning fra andre. Det tredje og siste momentet er det dialogiske samarbeidet, kommunikasjonen med et annet menneske, som viktig faktor for den kognitive utviklingen (ibid.).

Pedagogisk entreprenørskap som undervisningsmetodikk kan argumenteres for ut i fra et progressivistisk syn og sosiokulturell læringsteori. Aktivitet, handling og engasjement er som vi skal se viktige prinsipper ved pedagogisk entreprenørskap. Samspill, interaksjon, kommunikasjon og veiledning er aspekter ved det sosiokulturelle læringssynet som en vil finne igjen innenfor entreprenørielle arbeidsmetoder og læringsoppgaver. Læringsarbeidet i skolen må være dynamisk på en slik måte at elevene gjennom en handlingsorientert undervisning kan utvikle seg i et kollektivt og kulturelt felleskap (Ødegård, 2014b, s. 62-63). Ødegårds forståelse av læring bygger på Deweys prinsipper når hun beskriver en fullstendig læreprosess som et personlig engasjement der eleven i kontakt med virkeligheten selv definerer og oppdager et problem som oppleves interessant. Erkjennelse av et problem og veien mot løsningen av det fører til assimilering av fagstoff. Læring knyttes til egne erfaringer hvor eleven selv har vært aktiv gjennom utprøving og opplevelser (Ødegård, 2000, s. 127).

Som vi har sett er det flere elementer fra de pedagogiske ideene vi har skissert ovenfor som sammenfaller med pedagogisk entreprenørskap. Vi anser derfor pedagogisk entreprenørskap som svært nærliggende sosiokulturell læringsteori og en forlengende metodikk etter progressivismen.

### **2.3 Entreprenørskap**

Entreprenørskap er ikke et nytt begrep, men det er vidtrekkende og sammensatt, og følgelig kan det lett oppstå forvirring og diskusjon når entreprenørskap skal fortolkes og operasjonaliseres med pedagogisk hensikt. Målet med delkapitlene 2.3 og 2.4 er å avklare hva som skiller entreprenørskap og entreprenører i en tradisjonell kontekst fra entreprenørskap praktisert på skolens arena.

Entreprenørskap anses som et multidisiplinært fenomen, da det er et begrep med røtter fra andre samfunnsområder og fagfelt enn skole og utdanning (Ødegård, 2014b, s. 60). Som vi tidligere har påpekt er entreprenørskap i seg selv et begrep uten autoritativ og endelig definisjon, og det har tilknytning til forskjellige fagområder som på bakgrunn av ulike formål definerer begrepet ulikt. Antakeligvis er entreprenørskap tradisjonelt kjent gjennom et vidt økonomisk perspektiv, hvor entreprenørskap da omtales og forstås omkring nyutvikling av bedrifter, forretninger, gründervirksomhet og annen økonomisk aktivitet (Spilling & Johansen, 2011, s. 11). Økonomisk entreprenørskap anses som en snever tilnærming med ensidig fokus på oppstart og daglig drift av bedriftsvirksomhet (Sjøvoll, 2011, s. 14). I litteraturen dukker også begrepet «sosialt entreprenørskap» opp, og skiller seg fra økonomisk entreprenørskap ved at målet ikke er å tjene penger, men å forbedre den sosiale og miljømessige situasjonen i verden (Aase, 2015b, s. 22).

Entreprenørskap har en lang historie. De fleste av dagens definisjoner tar utgangspunkt i Schumpeters definisjon, som beskriver entreprenørskap som noe rutinebrytende og nyskapende (Riese, 2009, s. 80). Innenfor denne beskrivelsen oppfattes entreprenøren som nøkkelfaktor til endring og viktig aktør ved realisering av nye ideer. Når noe nytt introduseres, forstyrres de grunnleggende systemene, som igjen bidrar til nye endringer. I følge Spilling & Johansen (2011, s. 11) er systemet på den måten i kontinuerlig i endring, og entreprenøren er dermed et sentralt element for utvikling. Entreprenørskap knyttes ofte opp mot kreativitet, innovasjon og nytenkning<sup>1</sup>.

Oppsummerende kan en si at entreprenørskap i seg selv er et begrep som vanskelig lar seg definere, da det har opprinnelse fra flere ulike fagfelt. Som vi har vist er det lang tradisjon for begrepet innenfor næringsliv i forbindelse med økonomi, salg og etablering av forretningsvirksomhet, og dette perspektivet er trolig den dominerende oppfatningen. Denne oppgaven dreier seg imidlertid ikke om økonomisk eller sosialt entreprenørskap. Som begrep er entreprenørskap grunnlaget og utgangspunkt for temaet i vår oppgave; pedagogisk entreprenørskap.

---

<sup>1</sup> Se hovedavsnitt 2.6.1 Kreativitet og innovasjon for nærmere beskrivelse av disse begrepene

<sup>2</sup> Vi redegjorde for de ulike tilnærmingene til entreprenørskap i delkapittel 1.2 Forsknings spørsmål og

## 2.4 Pedagogisk entreprenørskap

Fordi pedagogisk entreprenørskap er et fenomen som overføres fra andre fagfelt til skolefaglig kontekst, må det forvaltes og forstås i et pedagogisk perspektiv (Ødegård, 2003, s. 7). Dette innebærer en vurdering av hvordan entreprenørskap skal behandles, samt hvilke elementer som bør inkluderes for å gi et relevant og tilfredsstillende utbytte i skolen.

Innenfor den norske, utdanningspolitiske satsingen på entreprenørskap finner en også, i likhet med andre sektorer, at begrepet defineres ulikt. I handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen* beskrives det på følgende måte: «Entreprenørskap handler om å etablere ny virksomhet, og om evnen til å se muligheter å gjøre noe med dem innenfor en rekke områder i samfunnet» (Regjeringen, 2009, s. 7). Vi tolker denne definisjonen først og fremst som en oppfordring til utdanning *for* entreprenørskap<sup>2</sup>, da den inneholder økonomiske «spor» i form av fokus på forretning, salg og arbeidsliv. Dersom en ser på strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem!* er beskrivelsen mer utfyllende og åpen for flere tilnæringsmåter. Entreprenørskap defineres her som:

...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 (Regjeringen, 2004, s. 4).

Denne definisjonen vektlegger i større grad enn den foregående et sosialt og kulturelt aspekt ved entreprenørskap gjennom å oppfordre til deltakelse i entreprenørielle prosesser. Strategiplanens beskrivelse gir i større grad rom for å tilnærme seg entreprenørskap på ulike måter, både som pedagogisk metode, i tillegg til utdanning om og for entreprenørskap.

Pedagogisk entreprenørskap defineres av Ødegård (2003, s. 15) som en:

Handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør for egen læring, og hvor personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for opplæringen.

Slik vi tolker Ødegårds definisjon er pedagogisk entreprenørskap en læringsstrategi og didaktisk metode der skolen fungerer som arena for utvikling av elevenes entreprenørielle kompetanse gjennom aktiv handling og medbestemmelse. Definisjonen illustrerer en

---

<sup>2</sup> Vi redegjorde for de ulike tilnærmingene til entreprenørskap i delkapittel 1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

oppfatning av at det i skolen må legges til rette for opplæring *for*, men først og fremst *gjennom* entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap beskrives av Ask & Ødegård (2015, s. 10) som en læringsstrategi som kombinerer flere metoder hvor eleven er aktør. Til tross for at det ikke fremkommer direkte av definisjonen, vektlegger Ødegård (2003, s. 21) i tillegg betydningen av samarbeid med lokalsamfunnet når en arbeider entreprenørielt. Fagformidling må ha relevans i forhold til praksis i skolens nærmiljø og næringsliv. Dette samsvarer med Strategiplanen som sier at samarbeid med lokalsamfunn «...gir gjensidig nytte ved at det øker utdanningens kvalitet og relevans og styrker arbeidslivets rekruttering og kompetanseutvikling» (Regjeringen, 2004, s. 7)<sup>3</sup>.

Definisjonene av pedagogisk entreprenørskap inneholder flere momenter, men det er særlig to forhold som dekkes spesielt, og vi oppsummerer begrepet gjennom to dimensjoner: a) den *samfunnsorienterte* og b) den *individorienterte*. Førstnevnte har sitt utspring i politiske føringer og innenfor denne dimensjonen tolker vi pedagogisk entreprenørskap som en politisk og økonomisk strategi for å gi elevene anledning og mulighet til å skape lønnsomme arbeidsplasser og et verdifullt samfunn i fremtiden. Dette perspektivet vektlegger bedriftsetablering og innovative prosesser i eksisterende virksomheter (Nilsen, 2015, s. 77). Den individorienterte dimensjonen gir i større grad entreprenørskapet en dannende, kulturell og sosial funksjon hvor begrepet forstås som en individuell prosess. Dannelsingsmålet har fokus på konkrete kunnskaper, evner og ferdigheter som skolen skal fostre, oppsummert som elevenes entreprenørielle kompetanse<sup>4</sup> (ibid.).

Vi ser dimensjonene i tilknytning til skillet mellom en *smal* og en *bred* tilnærming til entreprenørskap (Spilling, Johansen & Støren, 2015, s. 26-27). Den smale tilnærmingen er knyttet til et nytt produkt eller tjeneste, noe som begrenser begrepet til næringsliv i samfunnet og bedriftsetablering i skolen. I et pedagogisk perspektiv innebærer dette at fokuset utelukkende er på metoder som elev- og ungdomsbedrift (Spilling & Johansen, 2011, s. 28). Den brede tilnærmingen er i større grad individfokusert og vektlegger undervisning som stimulerer til utvikling av kreativitet, innovasjon og elevmedvirkning, og gir elevene kjennskap til lokalmiljø og arbeidsliv (Spilling, Johansen & Støren, 2015, s. 26). I en bred tilnærming vektlegges prosjekter og opplegg der elevene får utvikle og realisere ideer, uten at

---

<sup>3</sup> Se avsnitt 6.1.1.3 for en utdypende beskrivelse og diskusjon omkring samarbeid med lokalsamfunnet i et entreprenørielt perspektiv

<sup>4</sup> Se delkapittel 2.6 Entreprenøriell kompetanse for en utdypende beskrivelse av innholdet i entreprenørskapskompetanse

de nødvendigvis må gå veien om virksomhetsetablering. Målet med entreprenørskap i et bredt perspektiv er ikke primært, som i den smale tilnærmingen, å tilegne seg etablerings-, utviklings- og gründerkompetanse, men den individuelle prosessen. Entreprenørskap anses som et verktøy for å utvikle en personlig kompetanse gjennom å fremme praktisk aktivitet, medbestemmelse og elevenes erfaringsverden

## **2.5 Entreprenørskapets pedagogiske aspekter**

Ødegård (2014b, s. 67) hevder at pedagogisk entreprenørskap består av seks sentrale aspekter som hver for seg representerer komponenter som inngår i fenomenet. Disse seks aspektene sammenfaller med regjeringens kriterier for å fremme et læringsmiljø hvor det er rom for entreprenørskap som metode (Regjeringen, 2004, s. 8-9). Vi har sammenfattet Ødegårds aspekter og regjeringens kriterier, og dette delkapitlet er inndelt i seks mindre avsnitt som beskriver de ulike aspektene som ligger til grunn for entreprenørielt arbeid i skolen. Disse er a) medbestemmelse, b) tverrfaglig prosjektarbeid, c) samarbeid med lokalsamfunnet, d) erfaring- og problembasert læring, e) praktisk aktivitet og d) verdiskaping. Kreativitet beskrives som et entreprenørielt aspekt, men anses også som en ferdighet eller evne ved mennesket. Vi har derfor valgt å redegjøre for kreativitet under delkapittel 2.6 Entreprenøriell kompetanse.

Entreprenørskapets pedagogiske aspekter ligger til grunn for drøfting av empiri og en gjennomgang av disse er nødvendige for at vi skal nå den overordna målsettinga for studiet, samt kunne svare på våre forskningsspørsmål. Vi opplever at aspektene er nært knyttet sammen og må sees i sammenheng fremfor å studeres hver for seg.

### **2.5.1 Medbestemmelse**

Elevenes delaktighet i planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisningen er fremtredende i entreprenørielle prosesser. Lærerens oppgave er å bidra med støtte og veiledning (Ødegård, 2003, s. 88). Elevene må få valgfrihet når det kommer til tema, lærestoff og strategier i undervisningen, men graden av frihet varierer i forhold til alder og utviklingsnivå (Regjeringen, 2004, s. 5). En slik valgfrihet hevdes å fremme motivasjon for skolearbeid (Meld.St. 22 (2010-2011), s.16). Elever som aktører for egen læring bygger entreprenørskapskompetansen ved at elevene får utviklet selvtillit, personlig trygghet, initiativtaking og det å jobbe mot et mål.

### **2.5.2 Tverrfaglig prosjektarbeid**

Arbeidsmetoden har røtter i progressivismen<sup>5</sup> og er en metode hvor elever, i samarbeid med andre, formulerer et problem som undersøkes og studeres nærmere (Imsen, 2012, s. 317). Her kommer også erfaringsaspektet inn ved at prosjektarbeid tar utgangspunkt i elevenes erfaringer og interesser. Ødegård (2000, s. 119) ser oppsplitting av fag og emner som en hemmende faktor for entreprenørskap og prosjektarbeid er en mulighet til å arbeide på tvers av fag. Ved å løse opp faggrensene vil elevene få et bredere kunnskapsgrunnlag og kunnskapen hentes frem fordi det er behov for den for å løse et problem. Evnen til å tenke tverrfaglig kan i tillegg nyttiggjøres i andre sammenhenger (Regjeringen, 2009, s. 9). Å jobbe på tvers av fag bygger opp elevenes entreprenørielle kompetanse ved å oppfordre til kreative løsninger, samarbeid, initiativtaking og nytenking.

### **2.5.3 Samarbeid med lokalsamfunnet**

Ødegård (2014b, s. 69) hevder at skolen må samarbeide med lokalt kultur-, arbeids- og næringsliv som et bidrag til elevenes entreprenørskapsforståelse. I Strategiplanen (2004-2008) *Se mulighetene og gjør noe med dem!* (Regjeringen, 2004, s. 9) hevdes det at bevissthet omkring næringsliv og arbeidsplasser er en vesentlig del av entreprenørskapskompetansen. Barn oppdras og vokser opp i kraft av å høre til i et samfunn og det er av betydning at de får kjennskap til lokalmiljø og mulighetene som finnes for arbeid der. Dog anser vi først og fremst samarbeid med lokalsamfunnet som viktig innenfor den smale måten å forstå entreprenørskap på, som er nært knyttet til bedriftsperspektivet. Dette kommer vi tilbake til i kapittel 6.

### **2.5.4 Erfarings- og problembasert læring**

Å fremme elevenes erfaringsverden i undervisningen innebærer et affektivt syn på læring som knytter elevenes følelser og lyst til motivasjon og mestring (Ødegård, 2014b, s. 70-71). Ved å innlemme entreprenørielle arbeidsmetoder i undervisningen, som gir dem anledning til å ta i bruk sine emosjonelle erfaringer, får elevene et større eierforhold til det de skal lære. Elevenes tanker, interesser og meninger er selve grunnlaget for kunnskapen de skal tilegne seg. Problembasert undervisning skal fremme evnen til resonnering og problemløsning, i

---

<sup>5</sup> Vi redegjorde for progressivismen i delkapittel 2.2 Pedagogiske grunnsyn og sosiokulturelt læringsperspektiv



betydningen av å analysere, planlegge og reflektere. Målet med problembasert undervisning er at elevene skal møte læresituasjoner som gir effektiv og strukturert kunnskap som kan hentes frem i praktiske situasjoner (ibid.). Problemløsningsoppgaver gjør elevene ansvarlige for egen læring, og lærerens rolle blir i hovedsak veiledning.

### **2.5.5 Praktisk aktivitet**

Pedagogisk entreprenørskap er som vi har sett en handlingsorientert undervisning og praktisk aktivitet og interaksjon er gjennomgående bærende elementer (Ødegård, 2014b, s. 68). Entreprenørielle handlingsmønstre innebærer at teori utprøves i praksis. Ødegård knytter dette til Dewey og aktivitetspedagogikken<sup>6</sup>, og poengterer at det er uløselig kobling mellom aktivitet og kunnskap. Det er ved praktisk aktivitet at elevene kan se koblingen mellom praksis og kunnskapen som skal til for å løse aktuelle problemer (ibid.). I sammenheng understrekes det at læreren må ha respekt for og tillit til elevenes evner og la dem være den aktive part.

### **2.5.6 Verdiskaping**

I en økonomisk betydning innebærer verdiskaping å skape økonomisk vekst og kapital (Aase, 2015b, s. 21). I en allmenn sammenheng henspeiler *verdier* i større grad det mennesker anser som rett eller galt, og dette kan variere fra menneske til menneske. Aase (ibid.) hevder at det ikke er et tydelig skille mellom en økonomisk og en mer allmenn oppfatning av verdier. Det er mulig å leve opp til et allment verdigrunnlag, som for eksempel likestilling, omsorg og respekt, uten av det fører til verdiskaping i den økonomiske betydningen. Bevissthet omkring hvordan egne og andres handlinger kan skape varige verdier og lønnsomme arbeidsplasser anses som en viktig del av den entreprenørielle kompetansen (Regjeringen, 2004, s. 9).

## **2.6 Entreprenøriell kompetanse**

Dette delkapitlet presenterer teoretiske og politiske syn på hva som inngår i og kjennetegner entreprenøriell kompetanse. Delkapitlet er inndelt i fire mindre avsnitt som hver for seg tar for seg ferdigheter og holdninger som inngår i en entreprenøriell kompetanse: a) kreativitet og innovasjon, b) samarbeid og kommunikasjon og c) kritisk tenkning og refleksjon. I

---

<sup>6</sup> Vi redegjorde for aktivitetspedagogikk i delkapittel 2.2 Pedagogiske grunnsyn og sosiokulturelt læringsperspektiv

fortsettelsen beskrives de som ulike kompetanser, men vi understreker at de har fellestrekk og at det i mange situasjoner vil være behov for å bruke kompetansene i sammenheng.

Fellesnevneren for definisjonene av pedagogisk entreprenørskap er eleven som handlende subjekt med mulighet til medbestemmelse i undervisningen. I det følgende benytter vi begrepet *entreprenøriell*. En slik endring av begrepet viser til et mer individrettet fokus knyttet til personlige ferdigheter og holdninger som i kombinasjon med noe formell kunnskap utgjør entreprenøriell kompetanse (Ask, 2015, s. 28). Vi trekker paralleller til Schumpeter (i Ødegård, 2003, s. 13-15) som hevdet at det er i brytningen med det som er rutinemessig, med allerede etablerte tanke- og handlingsmønstre, at entreprenørskap oppstår, og et slikt brudd fordrer en spesiell type kompetanse. Ødegård (ibid.) hevder at evnen til å kunne overføre skolefaglig teori til praksis påvirkes av personlige egenskaper, kunnskaper og ferdigheter, det vi sammenfatter som entreprenørskapskompetanse. Skolen har en utfordring, særlig adressert til lærere, som omfatter fostring av slik helhetlig kompetanse (ibid.). Resultatet av en entreprenøriell prosess i barneskolen behøver dermed ikke nødvendigvis å være forretningsmessig virksomhet, men prosessen skal danne grunnlag for at elevene kan forbedre verden fra sitt ståsted (Aase, 2015b, s. 22).

Entreprenøriell kompetanse viser til karakteristiske trekk ved entreprenøren. Skogen (2006, s. 18-19) beskriver det vi anser som en generell forståelse av entreprenørskapskompetanse og definerer entreprenører som mennesker som drømmer om en bedre verden, ser muligheter der andre ser begrensninger og gjør noe med disse mulighetene. En mer spesifikk beskrivelse finner vi imidlertid i Strategiplanen (2004-2008) *Se mulighetene og gjør noe med dem!*, hvor entreprenøriell kompetanse beskrives som et sett med personlige egenskaper og holdninger som skal bidra til at elevene ser muligheter og gjør noe med dem (Regjeringen, 2004, s. 4-5). Strategiplanen knytter entreprenørielle ferdigheter til det å være proaktiv, å ta initiativ, ha risikovilje og selvtillit, kunne organisere aktivitet, samarbeide og jobbe målrettet mot et mål. I tillegg nevnes også begreper som nytenkning, innovasjon og kreativitet (ibid.).

I samsvar med entreprenøriell kompetanse kan også det internasjonale begrepet 21st Century Skills benyttes. Bakgrunnen og aktualiteten for begrepene er svært lik, og vi tolker betydningen og innholdet som den samme. 21st Century Skills beskrives som et sett med ferdigheter, kunnskap og kompetanser elever trenger for å mestre et fremtidig arbeidsliv (Kaufman, 2013, s. 79). 21st Century Skills involverer ferdigheter som *kritisk tenkning*,

*problemløsning, kommunikasjonsevne* og evnen til å kunne *samarbeide*, og vi anser disse som relevante i tråd med entreprenørskapskompetansen.

Delutredningen NOU2014:7 *Elevenes læring i fremtidens skole* (2014, s. 55) opererer med begrepet *fagovergripende* kompetanser om kompetanser som anvendes på tvers av fag, kunnskapsdomener eller arbeids- og livskontekster. Eksempler på slike fagovergripende kompetanser er problemløsning, kreativitet og samarbeidsevne, og disse er også sammenfallende med ferdigheter som inngår i entreprenørskapskompetansen.

### **2.6.1 Kreativitet og innovasjon**

Skogen (2006, s. 46) hevder at «Forandringen mot en bedre verden er selve kjernen i entreprenørskap» og mener i tilknytning at begreper som innovasjon og kreativitet har en sentral plass. Innovasjon og kreativitet må i følge Lund (2009, s. 44) sees i sammenheng, da begge omhandler evnen til å kunne forestille seg det som ikke finnes, men de er ikke synonyme begreper. Begrepene knyttes ofte opp mot den økonomiske forståelsen av entreprenørskap, men kan også drøftes i pedagogisk sammenheng. Kreativitet og skapertrang er kvaliteter elevene selv har stor glede av. Ludvigsen-utvalget påpeker at kreativitet og kompetanse til å skape noe er viktig for den enkelte, både i skolen, i arbeidslivet og på andre arenaer (NOU 2015:8, 2015, s. 10).

*Kreativitet* defineres i strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem!* (2004-2008) slik: «Kreativitet er å ha evnen til å oppdage nye sammenhenger, finne nye løsninger på problemer eller oppdage nye metoder og framgangsmåter for å få fram spennende resultater» (Regjeringen, 2004, s. 8). Csikszentmihalyi oversatt i Skogen (2006, s. 90) beskriver kreativitet som «...enhver handling, idé eller produkt som forandrer et eksisterende domene eller som transformerer et eksisterende domene til noe nytt».

Den høyre delen av hjernen tar seg av kroppens emosjonelle og intuitive funksjoner og Kirby (2007, s. 24-26) omtaler den som «hjertet av den kreative prosessen». I høyre hjernehalvdel ligger evnen til å være spontan, svare på åpne spørsmål, finne ulike løsninger, utfordre etablerte mønstre, rutiner og tradisjoner. Tradisjonell undervisning fordrer i høy grad en analytisk, kritisk tenkning og krever ferdigheter som er lokalisert i venstre hjernehalvdel. Høyre hjernehalvdel behandler derimot ukonvensjonell, usystematisk og ustrukturert

informasjon og Kirby (ibid.) hevder at elever som får stimulert egenskaper som tilhører den høyre hjernehalvdel har større sjans til å se muligheter i kaos og tvetydighet. Dette er evner som synes å være høyst aktuelle for entreprenørskap.

Under Nasjonal erfaringskonferanse for entreprenørskap i 2006 uttalte tidligere kunnskapsminister Øystein Djupedal at:

Kunnskap koblet med kreativitet, er det motsatte av reproduisering, og reproduisering har vi dessverre mye av i norsk skole. Lykkes skolen med å få elevene til å tro på egne evner og særegne kvaliteter, skaper de også individer som utnytter det skolen har å tilby på egne premisser (Johansen, 2012, s. 15.).

Sitatet fra Djupedal understreker viktigheten ved at læreren legger til rette for kreativitet i undervisningen. Djupedal utdyper ikke hva han legger i begrepet reproduisering, men vi tenker oss til at han referer til tradisjonell undervisning og IRE-mønsteret som den dominerende kommunikasjonsformen i klasserommet. Å bryte med et slikt etablert handlingsmønster kan endre elevenes forestilling om rette eller gale tankemønstre. Trolig var det dette som var Djupedals ideal: en undervisning hvor læreren opererer i kulissene og fungerer som rettleider for aktive og kreative elever. Dersom målet med entreprenørskap i utdanningen er å forbedre verden forutsetter dette en endring av eksisterende praksis og utfordring av etablerte sannheter (Skogen, 2006, s. 83). Kreativitet er en egenskap, en evne og en holdning ved mennesket som kan bidra til nytenkning omkring etablerte domener fordi det verken krever eller forutsetter reproduisering. I så måte hevder vi at kreativitet er viktig innenfor entreprenørskap, da det er en forutsetning for å lykkes i entreprenørielle prosesser.

Til tross for ulike nyanser av kreativitet er fellesnevneren blant de ulike definisjonene en skapende evne og oppfinnsomhet som får konsekvenser i virkeligheten. Kreativitet kjennetegnes ved at det produseres noe verdifullt i form av tanker, ideer eller produkter som utgjør en forskjell for den aktuelle situasjonen. Dette står i kontrast til undervisning hvor elevene reproduiserer kunnskap som er generert fra før. Evnen til kreativitet er avgjørende innenfor entreprenørskap fordi det handler om å tenke ukonvensjonelt i møte med problemer og utfordringer, samtidig som prosessen foregår i et læringsmiljø uten fokus på rette eller gale fremgangsmåter.

I tillegg hevdet Vygotsky (i Solstad, 2012, s. 45) at fantasi er en forutsetning for å kunne være kreativ: «Fantasi, eller imaginær tenkning, kan sees som lek med muligheter, og er en sentral del av, og en forutsetning for, kreativitet, men fantasi krever ikke handling og verdivurdering».

*Innovasjon* er, i likhet med kreativitet, et sentralt begrep innenfor entreprenørskap. Innovasjon har ulike og til dels avvikende betydninger og definisjoner. Ifølge Ødegård (2000, s. 33) innebærer innovasjon endringer og forbedringer i form av å skape noe nytt. Hun refererer til Schumpeter som knytter innovasjon til nye produkter eller produkter med ny kvalitet. Imidlertid synes vi at en slik oppfatning gjør det vanskelig å skille innovasjon fra kreativitet. Porter (1990, s. 75) hevder at innovative prosesser ikke nødvendigvis må baseres på helt nye ideer, men at innovatører gjør endringer eller forbedrer produkter som allerede eksisterer. Et lignende syn finner vi hos Skogen (2006, s. 16), som anser innovasjon som «...en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis».

Oppsummert kan en si at kreativitet er en prosess som genererer noe nytt og verdifullt i form av tanker, ideer eller produkter, mens innovasjon er prosessen med å omgjøre og omsette det verdifulle i praksis. Kreativitet spiller en avgjørende rolle for innovasjonen, da innovasjonsprosessen starter med en nyutviklet, løsningsorientert idé (Lindfors, 2009, s. 59).

## **2.6.2 Samarbeid og kommunikasjon**

Vygotskys sosiokulturelle oppfatning av kognitiv utvikling bygger på at barnet utvikler grunnleggende kognitive ferdigheter gjennom samspill og samarbeid med andre (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 125). I så måte egner entreprenørskapsundervisning seg godt til bevisstgjøring og utvikling av elever som mennesker, fordi teamarbeid er den vanligste arbeidsformen i denne type undervisning (Aase, 2015a, s. 103). Vi tolker dette til å bety at godt samarbeid, eller sosialt samspill, forutsetter aktivitet hvor eleven ikke bare er passiv mottaker, men bidrar aktivt for å få noe ut av samspillet. Ikke minst hevdes det at kvaliteten på produktet blir bedre dersom deltakerne i en gruppe får til et godt samarbeid (ibid.). Å forstå og skape mening foregår ifølge Ødegård (2003, s. 58,76) ikke på individnivå, men er i realiteten en sosial prosess. Mening skapes og kunnskap utvikles gjennom kommunikasjon med andre, og ny læring oppstår i et dialogisk samarbeid.

### 2.6.3 Kritisk tenkning, refleksjon og metakognisjon

Ludvigsen-utvalget (NOU 2015:8, 2015, s. 10) påpeker at evnen til å kunne utforske og skape forutsetter kritisk tenkning, en ferdighet som innebærer resonnering, analysering og identifisering av relevante spørsmål. Dale (i Ødegård, 2003, s. 73) hevder at «En god utdanning bygger opp elevenes evne til bevisstgjort tenkning». Barnet er, i lik grad med voksne, i stand til å tenke over sine egne tanker, og gjennom refleksjon er de i stand til å korrigere sine ideer (Bruner, 1997, s. 81). Nordahl (2002, s. 38.) peker på en viktig pedagogisk oppgave som innebærer å arbeide med videreutvikling av elevenes evne til å tenke over hva de tenker. Refleksjon handler i følge Lysberg (2012, s. 235) om den mentale prosessen hvor en strukturerer eller restrukturerer erfaringer, eksisterende kunnskap eller et problem. Ved kritisk tenkning stiller elevene spørsmål om *hvorfor* ting er slik det er. Evne til kritisk vurdering, problemløsning og kreativitet kan bidra til at den enkelte mestrer ulike hendelser i livet (NOU 2015:8, 2015, s. 33).

Elevenes delaktighet i entreprenørielle prosesser gir anledning til *metarefleksjon*. Dette innebærer at læreren gjør elevene oppmerksomme på hvordan og hvorfor de gjennomfører visse handlinger og på hvilken måte de relaterer seg til hverandre (Ødegård, 2003, s. 41-42). Ifølge Livingston (1997) er metakognisjon en form for tenkning av høyere orden som involverer aktiv kontroll over de kognitive prosesser som er involvert i læring. Chamot (2008, s. 2) understreker at undervisningen legger til rette for at elevene kan ta i bruk og utvikle følgende tre metakognitive strategier; 1) Planlegge - når elevene skal gjennomføre en aktivitet, må de ha noen tanker om hvordan de *planlegger* å gjennomføre den, 2) Identifisere problemer - elevene må sjekke og teste sin forståelse, samt identifisere eventuelle problemer de har, og 3) Evaluere - etter å ha fullført en aktivitet skal elevene vurdere hvordan de har gjort det.

## 2.7 Lærerrollen

Ønsket om fornyelse og forbedring av verden er entreprenørskapets mål (Skogen, 2006, s. 46). For å lykkes ser vi at det er nødvendig med et læringsmiljø som endrer den tradisjonelle måten elevene lærer på. Barn og unge er grunnleggende nysgjerrige, undrende og utforskende. De er i besittelse av personlige egenskaper som sammenfaller med beskrivelsen av entreprenører og gründere (Regjeringen, 2009, s. 4). Like sentralt som undervisningens faglige innhold er også de ulike arbeidsmetodene, det vil si opplæringens *hvordan* (Ødegård,

2000, s. 99). Å fremme entreprenøriell kompetanse hos elevene betyr at undervisningen i større grad må bygge på reelle og relevante temaer og problemer, samt elevstyring hvor de unge aktivt tar del i egen læring (ibid.). I tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet og Dewey innebærer dette at elevene lærer best når de får delta aktivt, fremfor å være passive lyttere.

Elevene skal altså ta aktiv del i egen læring og få øving i selvstendig arbeid, men de skal ikke overlates til seg selv. Skolen og lærerne har ansvaret for å tilrettelegge og veilede elevene. Dårlig tid, låste timeplaner, og ugunstig innredning av klasserom er rammefaktorer som bidrar til å hemme nye ideer i skolen (Ødegård, 2000, s. 113). Entreprenørielle arbeidsmetoder innebærer som vi har sett å overse tradisjonelle faggrenser ved å ta utgangspunkt i problemområder som opptar eller anses å være relevante for elevene, med utgangspunkt i deres følelser, tanker og meninger. Fokuset flyttes fra læreren som innehaver av all kunnskap, til eleven som aktør for egen læring.

Lærerens rolle i pedagogisk entreprenørskap innebærer å gi slipp. Læreren kan ikke lenger ha en finger med i spillet i alt som skjer eller utelukkende forholde seg til læreboka. Han kan ikke alltid presentere ferdige opplegg for elevene og han må tørre å gi fra seg makten han innehar. Løsningene skal ikke gis, elevene må finne dem selv. Læreren må slippe elevene til og stole på at de forvalter ansvaret de får på en god måte (Ask, 2015, s. 36).

Ødegård (2003, s. 40) refererer til Dysthe som benytter begrepene *monologisk* og *dialogisk* klasserom. Det monologiske klasserom kjennetegnes ved at læreren i stor grad er meningsprodusent og kunnskapsformidler. IRE-mønsteret er fremtredende her, og derfor trekker vi paralleller mellom tradisjonalismen og det monologiske klasserom. I motsetningen gjenspeiler et dialogisk klasserom i stor grad Dewey og Vygotskys tanker. Jamfør det sosialkonstruktivistiske læringsynet er kunnskap i et dialogisk klasserom noe som konstrueres av det enkelte menneske i samhandling med andre. I forlengelsen blir det nødvendig å understreke viktigheten av god dialog med ekte spørsmål og reelle samtaler (ibid.). Fremfor bruken av kontrollspørsmål med fasit må læreren stille ekte, åpne spørsmål som oppfordrer til bruk av fantasi, kreative evner og oppfinnsomhet for å finne en løsning. Fordi mentale prosesser har sitt opphav i miljøet (jf. Vygotsky), konstrueres læring når eleven i samspill med læreren fører diskusjonen videre basert på elevenes tanker og meninger. Som

eksempler nevner vi «Hvordan har du tenkt?», «Hva tror du skjer hvis...?», «Hvorfor gjorde du slik?», «Forklar hvordan dere kom fram til dette».

## 2.8 Motivasjon

Motivasjon er et begrep brukt i mange og ulike sammenhenger, og vil av den grunn ha ulike betydninger. Vi velger i dette delkapitlet å se på motivasjon fra et utdanningsperspektiv, som vil si å studere hvordan begrepet fremstilles gjennom Utdanningsdirektoratets kanaler, samt Imsens (2012) definisjon av indre og ytre motivasjon.

Sentralt i elevenes læring ligger begrepet motivasjon, og motivasjon er i St.Meld. 22 (2010-2011) *Motivasjon - Mestring - Muligheter* (2011, s. 13) definert som selve drivkraften bak elevenes innsats for å lære. Videre i stortingsmeldingen påpekes det at elevenes motivasjon for læring anses som avgjørende for læringsutbytte til elevene. I prinsipper for opplæringen påpekes det at motiverte elever har lyst å lære, og det hevdes at motiverte elever er utholdende, nysgjerrige og de evner å arbeide mot et mål (LK06, 2006, s. 3). Hva må så til for å skape denne motivasjonen som anses som drivkraften bak elevenes læring og deres evner til å arbeide målrettet? I følge Imsen (2012, s. 351) skilles det i pedagogisk psykologi mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjonen sees på som interesse og lærelyst som følge av lærestoffet eller aktiviteten i seg selv. Ytre motivasjon på den annen side styres av ytre faktorer, der eleven arbeider for å eksempelvis få (*gode*) tilbakemeldinger fra læreren, men har ellers ingen interesse for lærestoffet eller aktiviteten (ibid.).



### 3 Forskningsstrategi

Dette og neste kapittel redegjør for studiens forskningsdesign. Et design er verktøyet forskeren benytter seg av for å planlegge forskningsprosessen, for hvordan han kan undersøke og belyse en problemstilling. Designet fremstår som en disposisjon over datainnsamling, analyse, tolkning og rapportering (Leseth & Tellmann, 2014, s. 41). Forskningsdesign skiller seg fra forskningsmetoder, som vi skriver om i påfølgende kapittel, ved at metodikken begrenses til å gjelde kun datainnsamlingsmetoder, mens forskningsdesignet beskriver en helhetlig studie (Mehmetoglu, 2004, s. 22). Vi forstår dermed at forskningsstrategier og forskningsmetoder inngår i et forskningsdesign. I denne studiens design inngår vitenskapsteoretisk forankring og forskningsstrategi (dette kapitlet), samt metoder for innsamling av data, utvalg og analysemetoder (neste kapittel).

Innledningsvis i dette kapitlet beskriver vi hvordan våre to sidestilte spørsmål forutsetter ulike forskningsdesign. 3.2 redegjør for hvordan vårt studie er forankret i hermeneutikk. 3.3 beskriver hvordan vi har benyttet aksjonsforskning som forskningsstrategi, og argumenterer herunder for at vårt studie er en eklektisk sammensetning av teknisk aksjonsforskning og det varierende opplegg.

#### 3.1 To forskningsspørsmål – to design

Forskningsspørsmålet i en studie hevdes å være det viktigste enkeltelement, da det styrer både forskningsdesign og metodisk tilnærming (Kalleberg, 1992, s. 30-31). Forskningsspørsmål 1 inneholder spørreordet *hvordan*, og det er i følge Kalleberg det vi benytter oss av når vi stiller konstaterende spørsmål. Følgelig kan forskningsspørsmålet defineres som konstaterende fordi vi ønsker å undersøke hvordan noe er. Kalleberg (ibid.) påpeker at konstaterende forskning ofte orienteres mot et problem, men slik vi ser det foreligger heller en undring som bakgrunn for vårt konstaterende spørsmål. For å besvare forskningsspørsmål 1 har vi gjennomført en dokumentanalyse, en metode vi redegjør for i delkapittel 4.3.

Forskningsspørsmål 2 faller under det Kalleberg (1992, s. 33) definerer som et konstruktivt spørsmål, og forutsetter aksjonsforskning som strategi. Vår tilnærming til aksjonsforskning er eklektisk, da vi har anvendt elementer fra teknisk aksjonsforskning, samt fra det varierende opplegg. Vi har ikke inngått et forskende partnerskap, men har invitert praktikerne til

deltakelse i vår studie for å gi dem større eierskap enn ved teknisk aksjonsforskning alene. Aksjonsforskning som begrep har i følge Furu (2013, s. 47) så store variasjoner at det av den grunn kan beskrives som en *forskningsfamilie*. Det vil derfor være nødvendig å avklare skillet mellom medlemmene av familien for å definere aksjonsforskning som strategi, dette gjøres i delkapittel 3.3. Våre to forskningsspørsmål og design kan illustreres slik:

	<b>Forskningsstrategi/opplegg</b>	<b>Metoder</b>
<b>Forskningsspørsmål 1</b>	Konstaterende	Dokumentanalyse
<b>Forskningsspørsmål 2</b>	Konstruktivt	Observasjon, felt- og refleksjonssamtale

*Tabell 1: Forskningsstrategi og metoder til forskningsspørsmål 1 og 2*

### **3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag: Fenomenologi og hermeneutikk**

Fortolkende teoretiske retninger er det vitenskapsteoretiske grunnlaget for kvalitative metoder, og her inngår fenomenologi og hermeneutikk (Thagaard, 2009, s. 35). Fenomenologi og hermeneutikk er nært beslektede og til dels overlappende strategier. Likhetene mellom disse tilnærmingene er at begge vektlegger fortolkning og helhetlig forståelse i nærhet til aktørene som studeres, men det er også forskjeller mellom disse to (Grønmo, 2016, s. 392). Vi befinner oss hovedsakelig innenfor en hermeneutisk tilnærming, og vil i det følgende delkapitlet gjøre rede for hvorfor.

Fenomenologisk tilnærming som kvalitativt design forklares av Christoffersen & Johannessen (2012, s. 99) som en tilnærming hvor forskeren studerer og beskriver mennesker, deres erfaringer med og forståelse av et fenomen. Til tross for at både hermeneutisk og fenomenologisk tilnærming bygger på fortolkning og forståelse av et fenomen ligger det her en vesentlig forskjell. Innen fenomenologien er det i hovedsak aktøren selv, og hvordan han oppfatter virkeligheten som vektlegges (Thagaard, 2009, s. 38). Målet innenfor fenomenologi er innsikt i menneskets konstituerte livsverden, implisitt at verden i realiteten er slik aktørene selv oppfatter den. I så måte blir aktørens synspunkter, intensjoner og hensikter viktige, da det er disse forskeren skal tolke (Grønmo, 2016, s. 372). Innen fenomenologi benytter forskeren i hovedsak dybdeintervju som metode, dette for å hente data direkte fra aktøren selv (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 100). Når observasjon benyttes kommer

forskerens fortolkninger og forforståelse tydeligere frem, noe som er mer sammenfallende med en hermeneutisk tilnærming.

Hermeneutikk har et likt utgangspunkt, men i hermeneutiske studier kan forskeren *fortolke* på et noe bredere grunnlag (Grønmo, 2016, s. 393). Hermeneutikk betyr fortolkningslære og i slike studier vektlegges forskerens egne forforståelse av aktørene og deres synspunkter. Grønmo (ibid.) peker på to vesentlige forskjeller som skiller hermeneutikk fra fenomenologi. Den ene er at forståelse og tolkning som skjer gjennom forskningsprosessen i hermeneutiske studier, bygger på en forforståelse hos forskeren. Vi møter verden med noen forventninger om hva som venter oss, og hva vi vil, takket være forforståelsen vår (Leseth & Tellman, 2014, s. 179). Denne forforståelsen omfatter i følge Grønmo (2016, s. 393) egne erfaringer, resultater fra tidligere forskning, faglige begreper og teoretiske referanserammer. Dette til forskjell fra fenomenologiske studier hvor det fokuseres på *aktørens* oppfatninger og meninger om fenomenet, og det anses som viktig at forskerens personlige meninger, og forutinntatte meninger og erfaringer ikke blir for fremtredende i analysen. Det andre som er spesielt ved hermeneutikken er vektleggingen av en helhetlig forståelse. Hermeneutiske analyser forutsetter at ingen fenomener kan forstås uten å se de i sammenheng med den større helhet de inngår i (ibid.). I motsetning kan vi se at det i fenomenologien er aktørens egne generelle forestillingsverden som utgjør den større sammenhengen.

Vårt studie kan i større grad forklares gjennom en hermeneutisk tilnærming, fremfor en fenomenologisk. For å svare på forskningsspørsmål 1 har vi gjennomført en dokumentanalyse av nasjonale styringsdokumenter. Fordi vi ikke var opptatt av informantenes subjektive meninger og følelser, var ikke tilnærmingen fenomenologisk. Vi har anvendt informantenes uttalelser og resonnementer til å belyse studiens tema og mål, som er å forstå pedagogisk entreprenørskap som fenomen. Å forstå informantenes livsverden var ikke et mål i vårt studie. Dermed kjenner vi oss mest igjen innen det hermeneutiske perspektivet, fordi en hermeneutisk tilnærming til dokumentanalyse innebærer i praksis at forskeren aktivt tar i bruk egne erfaringer og egen kunnskap når han skal gjenskape en forfatters mening med teksten. I forskningsspørsmål 2 benytter vi aksjonsforskning som forskningsdesign, og deltakende observasjon som metode. Forskningsspørsmålet og metoden fordrer en hermeneutisk tilnærming, da vi i prosessen har benyttet vår forforståelse, forstått som erfaringer, holdninger, samt teoretisk og begrepsmessig forståelse. I tillegg har vi forsøkt å sette

fenomenet pedagogisk entreprenørskap inn i en mer omfattende helhet, som har fått en innvirkning på hvordan vi fortolker aktørene og fenomenet.

### **3.3 Aksjonsforskning**

Forskningsspørsmål 2 har vi definert som et konstruktivt spørsmål, og forutsetter aksjonsforskning som strategi. Aksjonsforskere har tatt stilling og arbeider ut ifra en tanke om at det ikke er nok å *studere* tilfellet, en må selv være med på å endre det. Ifølge Tiller (2006, s. 48) er aksjonsforskning et opplegg hvor forskeren har en deltakende og aktiv rolle i feltet det ønskes å gjøre endringer på. Målet er at forskerens direkte påvirkning kan føre til forståelse og endring på samme tid (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 115). Denne avhandlingen baseres på vår opplevelse av pedagogisk entreprenørskap i barneskolen og lærernes ambivalente forståelse av fenomenet.

Dette delkapitlet er inndelt i fem hovedavsnitt. 3.3.1 beskriver skillet mellom tradisjonell forskning og aksjonsforskning, mens 3.3.2 beskriver skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning. I hovedavsnitt 3.3.3-3.3.5 redegjør vi for vårt studie som en kombinasjon av elementer fra teknisk aksjonsforskning og det varierende opplegg.

#### **3.3.1 Skillet mellom tradisjonell forskning og aksjonsforskning**

Som nevnt innledningsvis i kapitlet beskriver Kalleberg (1992, s. 31-33) tre ulike typer forskningsspørsmål, og hevder at vi på bakgrunn av disse kan skille mellom ulike tilnærminger og forskningsopplegg. Et *konstaterende* spørsmål spør om hvordan eller hvorfor noe er som det er. Da er forskeren opptatt tingenes tilstand akkurat nå, hvordan de var eller kanskje kommer til å bli. Et slikt konstaterende perspektiv stiller strenge krav til nøytralitet når forskeren studerer og vurderer aktørene og feltet. Forskernes oppgave er å være upartisk som aktørenes stemme, da det er de som skal beskrive hvordan de oppfatter seg selv og andre innenfor feltet. Når vi stiller *vurderende* spørsmål, spør vi hvilken verdi en sosial realitet har. *Konstruktive* spørsmål formuleres omkring aktørenes praksis. Da er forskeren og aktørene opptatt av hva en kan og bør gjøre for å endre den nåværende situasjonen til en bedre sosial realitet. Ved å sette i gang en aksjon får forsker og aktører erfaring med endringsprosessene (ibid.).

Da vi først fattet interesse for pedagogisk entreprenørskap og startet arbeidet med masteravhandlingen, formulerte vi følgende forskningsspørsmål: «Hvordan benytter skolene entreprenørielle arbeidsmetoder for å fremme elevenes entreprenørskapskompetanse?» Dette er et konstaterende spørsmål som forutsetter at de utvalgte skolene allerede arbeider entreprenørielt. Imidlertid ble vårt inntrykk endret til at pedagogisk entreprenørskap ikke har en stor plass i skolene, og det ville derfor blitt vanskelig å svare på det opprinnelige forskningsspørsmålet. Vårt nåværende forskningsspørsmål 2 «Hvordan kan og bør begrepet «pedagogisk entreprenørskap» praktiseres i barneskolen?» innebærer implisitt at den nåværende situasjonen kan forbedres og at det finnes måter å gjøre dette på (jf. Kalleberg, 1992, s. 33).

### **3.3.2 Skillet mellom aksjonslæring og aksjonsforskning**

Begrepene aksjonslæring og aksjonsforskning er nært beslektet, men det finnes en vesentlig forskjell. Forskning som konstrueres omkring en aksjon retter fokuset mot en aktiv handling. Både aksjonslæring og aksjonsforskning dreier seg i stor grad om å eksperimentere og utrede for å forbedre eller endre et felt (Kalleberg, 1992, s. 16). Mens det i aksjonslæring er praktiseren (lærer eller skoleleder) selv som er initiativtaker og pådriver av prosessen, er det i aksjonsforskning i tillegg til praktiseren selv en utenforstående forsker som bidrar i arbeidet (Furu, 2013, s. 46). Forskjellen kan også illustreres gjennom å studere hvilken type viten som benyttes i forskningsarbeidet. Aksjonslæring forutsetter profesjonsviten, forstått som kunnskap om hva lærere kan og bør gjøre, og hva som fungerer i praksis. Det er ikke tilstrekkelig med praktisk viten, som innebærer lærernes tause kunnskap, det vil si intuitiv og personlig viten bundet i rutiner og reflekser (Plauborg, Andersen & Bayer, 2007, s. 18). I motsetning til aksjonslæring krever aksjonsforskning vitenskapelig kunnskap som baseres på mer systematisk metodebruk som i prinsippet skal gjøre det mulig å etterprøve den (ibid.).

### **3.3.3 Teknisk, praktisk og frigjørende aksjonsforskning**

Carr & Kemmis (1986, s. 201-202) hevder at aksjonsforskning baserer seg på systematisk undersøkelse av pedagogisk praksis hvor forskerne og praktikerne deltar i et reflekterende, kollektivt samarbeid. Målet er en forbedring og utvikling av etablert praksis. Når skolen på egenhånd ikke lykkes i å tilrettelegge for interne forskningsgrupper, eksempelvis at interne aktører gjør aksjonslæringsprosjekter, kan skolen gi innflytelse til eksterne aktører (ibid.).

Avhengig av hvilken rolle forskeren har, snakker Carr & Kemmis om ulike typer aksjonsforskning: teknisk, praktisk eller frigjørende.

I teknisk aksjonsforskning er det en utenforstående person som antyder et problem eller formulerer spørsmål som definerer retningen for forskningen. Situasjonen eller problemstillingen i forskningen baseres på forskerens interesser, ikke på det praktikerne, i dette tilfellet skolens aktører, opplever som en bekymring eller ønsker forbedring av (Carr & Kemmis, 1986, s. 202). Selv om slike studier *kan* føre til forbedring av praksis fra forskerens synspunkt, anses ikke den tekniske tilnærmingen til aksjonsforskning ifølge Andreassen (2014, s. 5) som optimal dersom målet er aksjonslæring for skolen. Skolens aktører får ikke et rent eierforhold til aksjonen gjennom den tekniske tilnærmingen og den kritiske selvrefleksjonen i forhold til utviklingsarbeidet uteblir (ibid.). Fordelen med teknisk aksjonsforskning er at denne typen studie kan oppmuntre lærere til å analysere og stille spørsmål til egen praksis. I tillegg kan teknisk aksjonsforskning hjelpe lærerne i å utvikle kritisk selvrefleksjon som kan overføres til analyser av undervisningssituasjoner og praksis (Carr & Kemmis, 1986, s. 203).

I praktisk aksjonsforskning er forholdet mellom forskeren og skolens aktører annerledes. Forskeren samarbeider tettere med aktørene for å hjelpe dem med å sette ord på hva de opplever som utfordrende, formulere problemstillinger og planlegge strategier for endringsarbeidet (Carr & Kemmis, 1986, s. 203). Forskeren oppmuntrer praktikerne til refleksiv virksomhet omkring endringer som resultat av gjennomført aksjon (Andreassen, 2014, s. 5). Fordelen med praktisk aksjonsforskning er i følge Carr & Kemmis (1986, s. 203) at deltakerne har muligheten til å utvikle seg selv og sitt pedagogiske skjønn gjennom å overvåke egen praksis.

Til tross for at vi inngikk et samarbeid med et utvalg lærere som var interesserte i å lære mer om pedagogisk entreprenørskap, forstår vi at prosjektet ikke var et praktisk aksjonsforskningsprosjekt. Til det var eierforholdet til prosjektet for ulikt fordelt mellom lærerne og oss forskere. Det var vi som hadde styringen på prosjektet. Vår forskning er dermed nærmere teknisk aksjonsforskning enn praktisk aksjonsforskning. Formålet med vårt studie er primært å forbedre pedagogisk entreprenørskap som konsept til bruk i barneskolen, som er et kjennetegn ved teknisk aksjonsforskning. Målet vårt er ikke å forbedre praktikerens situasjon, som er tilfellet ved praktisk aksjonsforskning. I så henseende ble vi i vårt

forskningsprosjekt eksterne aktører med en problemdefinisjon som skolen godtok til tross for at det var vi som eide problemet, ikke de. På den måten faller vårt prosjekt inn under teknisk aksjonsforskning.

Ved teknisk aksjonsforskning er det som nevnt interesseområdet til en utenforstående forsker som driver prosessen fremover. I disse tilfellene fratras skolens egne deltakere muligheten til initiativtaking, utfordringer og dermed mye av læringspotensialet som ligger latent i aksjonsforskning. I *frigjørende* aksjonsforskning er det lærerne og skolelederne selv som tar ansvar for egen læring, skoleutvikling og forbedring av praksis. Skolens aktører påtar seg rollen som hverandres veiledere, men med muligheter for å engasjere andre. Engasjeres det veiledere eller eksterne hjelpere er det viktig at de eksterne er ydmyke for det som er skolens tanker i prosessen. I frigjørende aksjonsforskning er det praktikerne selv som har styringen (Carr & Kemmis, 1986, s. 203-204). Fordelen med frigjørende aksjonsforskning er at lærerne og skolelederne selv tar ansvar for igangsetting og pådriving av en forskningsprosess. Tiller (2006, s. 49) hevder det er nettopp dette, frigjørende aksjonsforskning, som er målet.

Tiller (2006, s. 49) viser til Skeritt, som stiller seg kritisk til Carr & Kemmis, og argumenterer for at de tre aksjonsforskningstypene må sees på som sammenhengende, avhengige utviklingsstadier, mer enn gjensidig ekskluderende størrelser. Når vi velger å benytte oss av elementer fra én av aksjonsforskningstypene er det fordi vi anser den typen å være et springbrett over til det neste stadiet ved en annen anledning. Eksempelvis kan praktisk aksjonsforskning være et springbrett til frigjørende aksjonsforskning, der skolens deltakere selv tar ansvar for tilretteleggingen av en forskningsfellesskap. Deltakerne av fellesskapet kan prøve ut ideer og lære mer om prosessen med selvrefleksjon. Rollen til den eksterne er da konsulent, ikke forsker (Carr & Kemmis, 1986, s. 203).

Andreassen (2014, s. 5) hevder at overføringsverdien ved teknisk aksjonsforskning er begrenset og at forskerens sjanse til å endre praksis antas å være små. Imidlertid er vi av den oppfatning at vårt prosjekt har en viss overføringsverdi til annen praksis og at muligheten til å endre den er til stede. Eksemplene vi viser til (aksjonene) vil nesten direkte kunne overføres og gjenbrukes i andre læreres praksis. Til tross for at de to separate aksjonene var gjennomført i to ulike grupper, mener vi at de entreprenørielle læringsoppleggene er overførbar til andre kontekster og dermed kan endre praksis ved å klargjøre ideen, ikke bare på skolen aksjonen er

gjennomført, men også for andre lærere som leser avhandlingen. Dette dreier seg om generalisering som vi diskuterer nærmere i delkapittel 5.2.

### **3.3.4 Det forskende partnerskap**

Et forskende partnerskap hevdes å være en viktig faktor i aksjonsforskning og beskrives av Tiller (2006, s. 12) som et arbeid hvor forskere og praktikere samarbeider om spørsmålene som skal stilles, og arbeider videre som partnere for å finne svarene. Vi inngikk et samarbeid med tre lærere som underviste de klassene vi gjennomførte aksjonene i, men vi ser at dette samarbeidet ikke tilfredstilte alle kravene til et forskende partnerskap. Praktikerne kom inn sent i prosessen, etter at vi allerede hadde besluttet å belyse temaet pedagogisk entreprenørskap. Avgjørelsen i forhold til hvilke læringsopplegg som skulle gjennomføres var det også vi som tok. Skolens aktører var ikke delaktige i prosessen, og underkastet seg vår problemdefinisjon. Eierforholdet til prosjektet var derfor skjevt. Forskende partnerskap er en forutsetning i praktisk aksjonsforskning, men fraværende i teknisk aksjonsforskning (Andreassen, 2014, s. 2). Denne studiens design faller dermed primært inn under sistnevnte – altså ikke forskende partnerskap, men likevel aksjonsforskning.

Postholm (u.å, s. 4) påpeker at forskere og lærere *ikke* går inn i forskningssamarbeid med de samme utgangspunktene. Der forskere har kontroll på det teoretiske, vil praktikere på den annen side ha tanker, refleksjoner og teorier knyttet opp mot det som skjer i klasserommet, referert til som den «virkelige verden» (ibid.). Fordelen praktikerne har er at de kjenner forskningsfeltet og kan observere elementer som forskeren ikke ser. Vi inngikk et samarbeid med praktikere på en skole som gjennom samtaler ytret ønsker om og stilte seg positive til å lære mer om pedagogisk entreprenørskap gjennom en aksjon. Som nevnt hadde vi ikke et forskende partnerskap med praktikerne, men til tross for ulike roller og utgangspunkt mener vi at samarbeidet forsterkes ved at vi sammen kunne observere elementer og belyse fenomenet fra ulike vinkler.

### **3.3.5 Det intervenserende, varierende og imaginerende opplegg**

Fordi vår avhandling ikke bygger på én rendyrket type aksjonsforskning er det ikke nødvendigvis nok med Carr & Kemmis' forståelse av tre typer aksjonsforskning. Konstruktive forskningsopplegg kan også belyses gjennom Kallebergs (1992, s. 34) tre former for aksjonsforskning.



Kalleberg (1992, s. 35) definerer det varierende opplegg som et konstruktivt forskningsopplegg der det svares på et konstruktivt forskningsspørsmål. Videre påpeker Kalleberg at fremfor å forandre det som eksisterer, søkes det etter å lære fra det som allerede finnes i form av vellykkede endringsprosesser. I det varierende opplegg hentes det dermed en mulig løsning utenfra (ibid.). Dette til forskjell fra det intervenserende opplegg, hvor forskerne og praktikerne er likestilte og gjensidig delaktige i prosessen med å definere et problem og finne en løsning. Det intervenserende opplegg baseres på at forskeren selv griper inn i praksisfeltet, og ønsker å forbedre det (Kalleberg, 1992, s. 34). I dette studiet ligger det ikke et ønske om å forbedre konkret praksis i de klassene vi gjennomfører aksjoner. Vårt formål er å eventuelt forbedre pedagogisk entreprenørskap som konsept til bruk i barneskolen, og aksjonsforskningsprosjektet kan derfor ikke ses på som et intervenserende opplegg, dette til tross for at vi som forskere griper inn i praksis.

Kalleberg (1992, s. 37) definerer den siste av disse tre formene som det imaginerende opplegg. Denne formen skiller seg fra de to andre ved at det i imaginerende opplegg ikke gjennomføres noe i praksis. Forskeren ser for seg et forbedret opplegg, og forestiller seg hvordan dette kan gjennomføres (ibid.). I vårt studie har vi gjennomført to ulike aksjoner i praksis, og av den grunn vil det ikke kunne defineres som et imaginært opplegg.

Andreassen (2014, s. 5) hevder at det er nært slektskap mellom det varierende opplegg og teknisk aksjonsforskning. Både ved teknisk aksjonsforskning og det varierende opplegg gjennomføres en aksjon hvor det implementeres en allerede definert idé. Poenget med det varierende opplegg er å aksjonere ved å implementere en allerede godt utviklet ide, for så og utprøve den i praksis. Forskjellen er at eksemplet i et varierende opplegg brukes til inntekt for praksis, mens det i teknisk aksjonsforskning er motsatt - der brukes praksis til inntekt for ideen (ibid.). Vårt prosjekt kan defineres som det varierende opplegg, hvor vi hentet ut gode eksempler fra annen vellykket praksis og satte det inn i praksisen som skulle forbedres. Vi benyttet oss av ferdige entreprenørielle læringsopplegg som har vært brukt av andre. Lærerne og elevene i vår studie ble dermed «forsøkskaniner» for et opplegg vi ønsket å prøve ut for å forbedre konseptet pedagogisk entreprenørskap i barneskolen. Momentet som gjør at forskningen vår ikke er et varierende opplegg, er at målet ikke er å forbedre praksis, men å forbedre et konsept som vi tar med oss ut i vår praksis. Selvfølgelig vil det være en bonus dersom praksis forbedres samtidig, men dette er ikke det primære målet med aksjonen.

Læringsoppleggene vi benyttet var «Konstruksjoner» og «Lille Trille», hentet fra Pedent.no. Oppleggene fokuserer på utvikling av entreprenørielle ferdigheter og beskrives mer inngående i delkapittel 6.2.

## 4 Metoder

Det foregående kapitlet redegjorde for og drøftet studiens forskningsstrategi. I dette kapitlet argumenterer vi for hvordan våre valg av *metoder* egner seg for å belyse det overordna målet for studien, samt besvare våre forskningsspørsmål. Vi har anvendt metoden kvalitativ dokumentanalyse for å svare på forskningsspørsmål 1, og metoden observasjon for å svare på forskningsspørsmål 2. Metodene presenteres sammen med valg vi har gjort underveis i prosessen. I 4.1 beskriver vi den vitenskapsteoretiske forankringen forskningen tar utgangspunkt i, herunder kvalitative metoder og analyser. Videre går vi i 4.2 inn på dokumentanalyse som metode. Her redegjør vi for utvalg av dokumenter, utfordringer med denne metoden, sjangerplassering og hvordan vi benyttet kvalitativ dokumentanalyse. I 4.3 redegjør vi for observasjon som metode, utvalg, tilgang og analyse.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk forankring: Samfunnsvitenskapelig metode

Christoffersen & Johannessen (2012, s. 16-17) skiller mellom tre ulike forskningstyper: naturvitenskap, humaniora og samfunnsvitenskapelig. Samfunnsvitenskap bygger på forskning om ulike samfunnsmessige forhold, analysering av informasjonen og presentasjon av hva den forteller oss (ibid.). Fordi vi forsker på prosesser som har med mennesker å gjøre, herunder skolen, forholder vi oss i avhandlingen til samfunnsvitenskapelig metode.

#### 4.1.1 Kvalitative metoder

Et skille innenfor samfunnsvitenskapelig forskning, er skillet mellom kvalitative og kvantitative metoder for innsamling av data. Data som foreligger i form av tall, statistikker eller andre mengdeterner, karakteriseres som kvantitative, mens kvalitative data uttrykkes gjennom tekst (Grønmo, 2016, s. 138). Et sosialt fenomen kan studeres ved hjelp av både kvantitative og kvalitative data. For eksempel ser vi at det kunne vært spennende å foreta en kvantitativ datainnsamling og statistisk analyse for å undersøke hvordan og i hvilken grad skolen arbeider entreprenørielt. En slik tilnærming ville blant annet innebære å sende ut spørreskjema til et stort utvalg, og derav fått større bredde i studiet. Dog ser vi at vi som forskere ikke ville kommet så tett på feltet som ved bruk av kvalitative metoder. Ved rene spørreundersøkelser ville muligheten for oppfølgingsspørsmål underveis være fraværende. Grønmo (2016, s. 209-210) påpeker at informantene kan mangle vilje eller evne til å svare,

noe som resulterer i upålitelige data. I tillegg kan spørsmålene mistolkes, og det er mulig at oppgitte svaralternativer ikke nødvendigvis gjenspeiler informantenes svar (ibid.).

For å undersøke og svare på studiens forskningsspørsmål har vi vurdert det som hensiktsmessig å bruke en kvalitativ tilnærming, fremfor en kvantitativ. Kvalitativ forskning tar utgangspunkt i behovet for å forstå et fenomen (Mehmetoglu, 2004, s. 18-19). Denne studiens fokus og forskningsspørsmål beskriver det fenomenet vi ønsker å øke forståelsen for, nemlig pedagogisk entreprenørskap. Kvalitative metoder anses å være mer fleksible enn kvantitative (Christoffersen & Johannesen, 2013, s. 17). Den større graden av spontanitet og tilpasning en slik fleksibilitet medfører var det vi trengte for å svare på våre forskningsspørsmål. Vi måtte komme nært våre informanter og valgte derfor dokumentanalyse og observasjon som metoder. På den måten kunne vi fordype oss i fenomenet pedagogisk entreprenørskap.

Pedagogisk entreprenørskap er et fenomen med høye politiske føringer som omtales i handlingsplaner, strategiplaner og stortingsmeldinger utarbeidet av regjeringen. For å bidra til forståelsen av fenomenet til bruk i skolen var det nødvendig å gå i dybden på begrepet og studere det inngående. Vi ser at vi kunne ha intervjuet politikere som har utformet nasjonale styringsdokumenter for skolen og på den måten skapt vår egen empiri. På grunn av potensielle utfordringer med å få tilgang valgte vi å diskutere empiri som allerede forelå, og benyttet derfor dokumentanalyse som metode for å svare på forskningsspørsmål 1.

#### **4.1.2 Kvalitativ analyse**

«Kvalitative data taler ikke for seg selv» (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). Følgelig er det nødvendig med en analyse, som innebærer å tilføre noe mer til det innsamlede datamaterialet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 213). I kvalitative studier foregår analysen parallelt med innsamling av dataene, men analysearbeidet blir etter hvert mer dominerende og intensiveres etter at datainnsamlingen er avsluttet (Grønmo, 2016, s. 265). Analysen består av å ta materialet fra hverandre, bit for bit. Formålet er å finne en mening eller et mønster. Gjennom tolkning leter forskeren med støtte i teori etter en mening som ikke ligger direkte på bordet (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 94). I den analytiske delen av arbeidet, så vi på det innsamlede materiale og tolket det opp mot teorien for å se det i forhold til

forskningsspørsmålet. Dette omtales som *rekontekstualisering* (Leseth & Tellmann, 2014, s. 141; Thagaard, 2009, s. 159).

Analysearbeidet kan foregå på ulike måter. Som forsker er det viktig å sette seg inn i disse fordi noen metoder, som for eksempel dokumentanalyse, krever en særegen analysemåte (Mehmetoglu, 2004, s. 99). Dokumentanalyse som metode handler om hvordan forskeren kan bruke og fortolke andres tekster som kilde for forskning (Leseth & Tellmann, 2014, s. 168). Dataene eksisterer forut for eller uavhengig av forskningsprosjektet og dokumentanalyse handler derfor primært om det som skjer etter at vi har funnet teksten vi vil analysere (ibid.). Når forskeren benytter observasjon som metode blir beskrivelsen en annen. Observasjonsdata skapes av forskeren selv, i relasjonen mellom forsker og aktørene, og gjennom valg forskeren tar i prosessen. Tolkning av innsamlet data fra dokumentanalyse og observasjon preges ved at dataene filtreres gjennom forskeren, og er knyttet til forskerens valg og strategier, men også personlighet og interesser (Leseth & Tellmann, s. 165 ). Tolkningen baseres på forskerens forforståelse, og er i så måte subjektiv, noe som er typisk for *hermeneutisk fortolkning*<sup>7</sup>.

Analyse kan være *induktiv* eller *deduktiv*, men den induktive anses som mest brukt i kvalitativ forskning (Mehmetoglu, 2004, s. 102). Deduktive opplegg har hovedvekt på å trekke slutninger fra det allmenne til det mindre allmenne. Utgangspunktet for en deduktiv analyse er generelle begreper, teori og hypoteser som videre testes av forskeren (Leseth & Tellmann, 2014, s. 32).

Forskning som baseres på fortolkning og teorigenerering bygger på induktive opplegg (Grønmo, 2016, s. 51). Fordi våre forskningsspørsmål åpner for å inkludere nye fortolkninger og forklaringsmodeller, mener vi å ha induktiv tilnærming. Denne tilnærmingen krever at forskeren trekker slutninger fra det individuelle til det generelle og ut fra et enkelt tilfelle forsøker forskeren å utvikle generelle teorier (Leseth & Tellmann, 2014, s. 32). Utgangspunktet var ikke en eksisterende teori, men vi møtte feltet med åpent blikk og vi studerte fenomenet uten en fastlagt avgrensning og forforståelse av eventuelle funn (Leseth & Tellmann, 2014, s. 51). Innsamlet datamateriale ble brukt for å forstå og utvikle teorien (Thagaard, 2009, s. 193-194).

---

<sup>7</sup> Vi redegjorde for hermeneutikk og fenomenologi i delkapittel 3.2 Vitenskapsteoretisk grunnlag: Fenomenologi og hermeneutikk

## 4.2 Kvalitativ dokumentanalyse

Dokumentanalyse innebærer at forskeren systematisk studerer og gjennomgår ulike dokumenter, med sikte på relevant informasjon og data som kan belyse et forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 175). Som kvalitativ metode skiller dokumentanalyse seg fra observasjon og intervju ved at dataene allerede foreligger, og forskerens oppgave er å hente ut funn av ferdig datamateriale basert på egen analyse og tolkning (Leseth & Tellman, 2014, s. 63).

Det skilles mellom kvantitativ og kvalitativ dokumentanalyse, og disse er forskjellige både i forberedelse og gjennomføring (Grønmo, 2016, s. 213). Ved kvantitative dokumentanalyser benyttes en strukturert plan og forhåndsbestemte tekster, og det er ikke nødvendigvis forskeren som analyserer dokumentene. Bestemte egenskaper ved dokumentene vurderes eller registreres, basert på strukturerte og kategoriserte skjemaer (ibid.). Vi så det som mest formålstjenlig å benytte oss av kvalitativ dokumentanalyse, der utgangspunktet for analysen kan være en tekst med relevans for temaet. Prosessen med å analysere en utvalgt tekst bidrar parallelt til økt forståelse av hvilke andre tekster som egner seg for å kunne svare på en problemstilling (Grønmo, 2016, s. 175). For eksempel startet vi med Strategiplanen (2004-2009) *Se mulighetene og gjør noe med dem!*, men etter hvert som vi leste så vi at det ble nødvendig å studere andre styringsdokumenter for å ikke gå glipp av relevant informasjon som kunne belyse forskningsspørsmål 1.

### 4.2.1 Vurdering av dokumentutvalg

Ved dokumentanalyse er det forskningsspørsmålet som avgjør hvilke typer dokumenter det tas utgangspunkt i, og i et ellers fleksibelt opplegg er det forskningsspørsmålet som er det faste holdepunktet (Grønmo, 2016, s. 176). Innledningsvis nevnte vi at skolen har en viktig samfunnsmessig oppgave og det er statens ansvar at skolen ikke forsømmer denne oppgaven (Imsen, 2012, s. 198). Staten utarbeider skolens sentrale styringsdokumenter, blant annet Opplæringsloven, læreplanen LK06 og stortingsmeldinger. Hovedprinsippene for skolens virksomhet angis i disse dokumentene. Med hensyn til masteravhandlingens omfang er det ikke rom for å analysere alle disse dokumentene like inngående, og vi har derfor gjort noen utvelgelser.

Pedagogisk entreprenørskap omtales blant annet i regjeringens handlingsplaner, strategiplaner og stortingsmeldinger. Vi ønsket å undersøke og forstå de politiske intensjonene for

pedagogisk entreprenørskap. Fordi studiens formål er å øke forståelsen for ideen pedagogisk entreprenørskap til bruk i barneskolen fordrer dette en gransking av styringsdokumenter som legger føringer for skolens og lærernes virksomhet. Det er vår påstand at Kunnskapsløftet i ulik grad er relevant i all skoleforskning, i form av å være den gjeldende læreplanen i norsk skole. Etter en gjennomgang av Kunnskapsløftets ulike deler, kom vi frem til at det mest hensiktsmessige for studiens forskningsspørsmål var å fokusere på den generelle delen av LK06. Generell del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen. I tillegg har vi sett på prinsipp for opplæring. En analyse av disse dokumentene kan gi innsikt i hvilke føringer som gis for pedagogisk entreprenørskap i opplæringen når lærere skal fortolke og praktisere innholdet i Kunnskapsløftet.

Videre har vi også sett på Strategiplanen (2004-2009) *Se mulighetene og gjør noe med dem!* og Handlingsplanen (2009-2014) *Entreprenørskap i utdanningen*. Strategiplanen er laget for å fremme entreprenørskap i utdanningen, mens handlingsplanen presenterer den første nasjonale strategien for hvordan entreprenørskap skal implementeres i utdanningen (Kårstein & Spilling, 2012, s. 11). I så måte er disse dokumentene essensiell som støttedokumenter for å studere hvordan regjeringen fremstiller pedagogisk entreprenørskap. Vi fant det nødvendig å avgrense mengden empiri og har først og fremst fokusert på kapittel 1-3 i Strategiplanen som presenterer og definerer entreprenørskap i utdanningen. I Handlingsplanen er det bare kapittel 1 og deler av kapittel 2 som har vært gjenstand for undersøkelse, da denne planen er en videreføring av strategiplanen og vi så at mye av innholdet gjentas. Relevant empiri for vår forskning er hovedsakelig hentet fra strategiplanen. I tillegg fokuserer øvrige kapitler i handlingsplanen på høyere utdanning, noe vi anså som mindre relevant for våre forskningsspørsmål.

Når vi har valgt å studere Kunnskapsløftet (LK06), handlingsplanen og strategiplanen er det med bakgrunn i deres betydning og relevans innenfor skolesektoren.

#### **4.2.2 utfordringer og kildekritikk**

Grønmo (2016, s. 180-181) påpeker at det vil oppstå utfordringer i arbeid med dokumentanalyse. For det første kan forskerens perspektiv påvirke hvilke tekster som velges ut for analyse. Et for snevert perspektiv kan føre til at tolkningen av innholdet blir ensidig.

Forskerens rolle, hvilke dokumenter som er tilgjengelig og hva forskeren mener burde analyseres kan ha betydning for hva resultatet vil bli til slutt. Vi har forsøkt å unngå dette ved å supplere med sitater fra fire ulike dokumenter. For det andre vil tolkning av dokumentene være individuelt. Da vil det være en mulighet for at forskerens erfaringer og personlige meninger kan ha betydning. En tredje utfordring er at forskerens kildekritiske forståelse er for begrenset (Grønmo, 2016, s. 181). Ved utvelgelsen av dokumenter har vi vært kildekritiske og bevisste omkring hvem som har produsert dokumentene, formålet og hvem som er mottakere. Både generell del, prinsipp for opplæringen, handlingsplanen og strategiplanen er offentlige dokumenter produsert av regjeringen, som vi anser å være relevante og autentiske kilder. Dokumentene er tilgjengelig på internett via regjeringens sider og tilgang har følgelig ikke vært en utfordring. Handlingsplanen og strategiplanen er skrevet for skoleledere, lærere, studenter og elever, og dokumentenes hovedmålgruppe styrker dets relevans. Kunnskapsløftet på sin side fungerer som lærerens rettesnor og pedagogiske inspirasjon, samt at den er fundamentet for opplæringen (Imsen, 2012, s. 199). På bakgrunn av disse evalueringene anses vårt utvalg av dokumenter å være troverdige og representative datakilder som sammen kan belyse forsknings spørsmål 1.

### **4.2.3 Sjangerplassering**

Ved dokumentanalyse er det viktig å sjangerplassere dokumentet en arbeider med, for å forstå dokumentets hensikt og formål. Ifølge Widén (2015, s. 180-181) er det fire ulike sjangre skole og utdanningsdokumenter kan plasseres innenfor; politiske,- samfunnsliv,- skole og utdanning - og til sist private dokumenter. Vi har analysert dokumenter som ansees å være politiske, og vil derfor ikke gå nærmere inn på de øvrige sjangrene. Et politisk dokument er utarbeidet fra et politisk ståsted, og er gjeldende på nasjonalt nivå. Vi har i vårt analysearbeid sett på ulike politiske dokumenter som er gjeldende i norsk skole.

### **4.2.4 Analyseprosessen**

Vi analyserte dokumentene ved å hente ut relevant empiri, legge til egne tolkninger og koble det til relevant teori. Pedagogisk entreprenørskap er et mangesidig begrep og for å forstå det bedre måtte vi dele det inn i mindre bestanddeler. Gjennom å lese teori på området delte vi begrepet i ulike kategorier. Hovedkategoriene som analysen tok utgangspunkt i var *smal, samfunnsorientert tilnærming* og *bred, individorientert tilnærming* til entreprenørskap. Videre laget vi underkategorier ved å plassere entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter i



hovedkategoriene<sup>8</sup>. Det videre analysearbeidet besto i en nøye gjennomlesning av den generelle delen av læreplanen og prinsipp for opplæringen, og forsøke å plassere deler av dokumentene i de ulike kategoriene for pedagogisk entreprenørskap. Slik kunne vi se hvorvidt det var samsvar mellom dokumentene og kategoriene. Vi hentet ut relevante sitater fra LK06, samt støttedokumentene der vi så at dette kunne bidra til svar på forskningsspørsmål 1.

### **4.3 Observasjon**

Vårt forskningsdesign forutsetter interaksjon med mennesker, og observasjon fremstår derfor som et godt metodevalg. Observasjon hevdes å være den beste metoden til å undersøke sosiale prosesser og handlinger i et klasserom, fordi den foregår i umiddelbar nærhet til de aktuelle aktørene (Andersen, 2005, s. 182). Ved å observere deltakerne gjennom å iaktta og undersøke en aktuell problemstilling, gir observasjon et videre grunnlag for refleksjon hos forskeren (Løkken & Søbstad, 2005, s. 37).

Vi observerer hele tiden. Vi bruker syn, - og hørselssansen våkent og iakttar det som skjer rundt oss. Som forskningsmetode foregår observasjonen mer systematisk, og prosessen skal til slutt ende med dokumentasjon eller data (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 61). Observasjon er aldri er en objektiv eller nøytral måte å innhente data, da forskeren alltid vil filtrere observasjonene gjennom det han vet fra før<sup>9</sup> (Germeten & Bakke, 2013, s. 109).

#### **4.3.1 Deltagende observatør og observerende deltaker**

Ved observasjon skilles det mellom deltakende og iakttagende observatør. En forsker som er iakttagende søker å frigjøre seg mest mulig fra situasjonen, og foretar seg ingenting i forhold til aktørene, utover å skaffe seg adgang til dem (Scott & Usher, 2006, s. 124-126). Dette står i motsetning til deltakende observasjon, som innebærer relasjon til aktørene i forskningsprosjektet. Forskeren identifiserer seg som medlem, og aktørene er klar over at de blir observert (ibid.). I tillegg anses et dypere formål med deltakende observasjon å være at vi som forskere får konkret og førstehånds erfaring med fenomenet vi studerer, i motsetning til å stå på sidelinjen og observere fra avstand (ibid.). Å gjennomføre et aksjonsforskningsprosjekt om pedagogisk entreprenørskap gir oss verdifull erfaring om fenomenet vi kan ta med oss videre i jobben som lærere.

---

<sup>8</sup> Vi redegjorde i kapittel 2.5 for entreprenørskapets pedagogiske aspekter

<sup>9</sup> jf. hermeneutisk tilnærming

Deltakende observasjon bør i følge Mehmetoglu (2004, s. 78-80) utdypes. Under aksjonen var det vi som hadde ansvar for gjennomføringen av læringsoppleggene og av erfaring vet vi hvor utfordrende det kan være å observere og fungere som lærer samtidig. Basert på disse erfaringene valgte vi å benytte en kombinasjon av to roller: *deltakende observatør* og *observerende deltaker*. En forsker er deltakende observatør når han aktivt tar del i aktørens egen virksomhet og deltar på de samme aktivitetene, eksempelvis som lærer (ibid.). Forskeren deltar med det formål å selv se og registrere hendelser, samtaler, handlinger og atferd som kan bidra til å besvare et forskningsspørsmål. Dette skiller seg fra rollen som observerende deltaker, hvor forskeren fortsatt er nær aktørene, men ikke tar direkte del i virksomheten eller deltar i aktiviteten. En observerende deltaker er passiv tilskuer (ibid.). Forskeren må til en hver tid må vurdere sin feltrolle (Grønmo, 2016, s. 160). Dette gjøres gjennom å hele tiden søke etter den rette balansen mellom rollen som deltaker og observatør. En slik balansegang er utfordrende; dersom forskeren blir for deltakende mister en observasjonsevnen, og blir situasjonen preget av for mye observasjon og for lite deltakelse vil man miste innlevelsen i deltakerperspektivet (Leseth & Tellmann, 2014, s. 120-121). I og med at vi var to forskere hadde vi mulighet til å variere og bytte på observatørrollene. Der den ene deltok aktivt og plasserte seg selv i feltet, henholdsvis som lærer, kunne den andre holde mer avstand og studere fenomenet som passiv tilskuer. Dette gav oss mulighet til å observere fra ulike vinkler og situasjoner i klasserommet.

Forskeren må også ta stilling til grad av åpenhet det skal være om observasjonen. I den sammenheng benyttes begrepene åpen og skjult observasjon (Thagaard, 2009, s. 74-75). Begrepet åpen observasjon kan forklares med at aktørene er klar over at de blir observert, og er informert om forskerens agenda. Skjult observasjon foregår ved at forskeren selv, eller forskerens agenda er skjult for de som observeres. På bakgrunn av forskningsetiske prinsipper anbefales åpen observasjon, da skjult observasjon kan føre til forskningsetiske dilemmaer, blant annet brudd på prinsipper om åpenhet i forskningen (Grønmo, 2016, s. 158; Thagaard, 2009, s. 75). I vårt aksjonsforskningsprosjekt var observasjonen åpen. Elevene var klar over at de ble observert og var blitt forklart hensikten med observasjonen. Åpen og deltakende observasjon medbringer en risiko for å påvirke aktørene<sup>10</sup> (Grønmo, 2016, s. 164). Slike problemer kan imidlertid motvirkes ved at forskeren utvikler sine feltrelasjoner med sikte på å

---

<sup>10</sup> Dette dreier seg om studiens reliabilitet, som vi diskuterer i delkapittel 5.2

en del av aktørenes miljø. Vi opplevde imidlertid ikke at elevene reagerte på vår tilstedeværelse ved å endre atferd og vi anså vår eventuelle innflytelse som lite relevant for forskningens utfall og konklusjon. Dette ser vi i sammenheng med etiske hensyn<sup>11</sup> vi tok gjennom observasjonens grad av åpenhet og at elevene var velinformerte om studien.

#### 4.3.2 Utvalg

I kvalitativ forskning er det vanlig å foreta en strategisk utvelgning av personer som skal delta i studien. Utvelgelsen bygger på systematiske vurderinger for å sikre at utvalget har egenskaper eller kvalifikasjoner som kan bidra til svar på forskningsspørsmålet (Leseth & Tellman, 2004, s. 45-46). Underveis i forskningsprosessen ble vi nødt til å gjøre endringer i forhold til hvilke spørsmål vi skulle stille, og hvordan vi stilte disse spørsmålene. Prosessen startet med et forskningsspørsmål som fordret at vi fikk tilgang til en *marginalgruppe*, en gruppe med personer som har spesiell verdi for forskningen i form av høy ekspertise innenfor feltet som skal studeres (Mellin-Olsen, 1996, s. 28). I dette tilfellet hadde vi behov for lærere med interesse for, spesifikk kunnskap om eller erfaring med pedagogisk entreprenørskap. En marginalgruppe bidrar til å sikre relevant data til forskningsspørsmålet. Dersom vi hadde rekruttert lærere som ikke var interessert i eller hadde kunnskap om pedagogisk entreprenørskap kunne vi risikere å ikke få svar på annet enn nettopp det – at de ikke er interesserte og ikke har kunnskap. Dette er funn, men de hadde ikke vært relevante/valide for vårt forskningsspørsmål.

Vi fikk imidlertid ikke tilgang til en marginalgruppe. I forlengelsen sendte vi mail til rektorer ved 10 ulike barneskoler med forespørsel om å få komme til skolene for å informere om forskningen vår. Blant rektorene vi kontaktet var det to som responderte positivt. Vi besøkte disse skolene med et ønske om at informasjon om studiens aktualitet og overordna mål skulle gi lærere muligheten til selv å avgjøre om undervisningen deres kunne defineres som pedagogisk entreprenørskap. Om lærerne deretter meldte seg eller sa seg villige til at vi kunne observere undervisningen deres, hadde utvalget vært etablert på grunnlag av det Grønmo (2016, s. 116) beskriver som utvelgelse ved selvseleksjon. Dog hadde lærerne store innvendinger mot å la oss observere deres undervisning, da de hevdet at de ikke arbeidet entreprenørielt på de respektive skolene.

---

<sup>11</sup> Se delkapittel 5.1 Forskningsetikk for forskningsetiske hensyn

Med det opprinnelige perspektivet på forskningen manglet vi dermed den nødvendige tilgangen til informanter. Vi valgte å beholde studiens overordna mål, men endret forskningsdesignet og startet dermed en ny prosess for å få tilgang til informanter. Med aksjonsforskning som strategi var vi ikke lengre avhengig av en marginalgruppe, noe som gjorde arbeidet med å sikre et utvalg lettere, jf. teknisk aksjonsforskning. Vi behøvde tilgang til skoleklasser, men stilte ingen kriterier til alder, kjønn, antall elever eller lærernes interesse for temaet. Enhver klasse kunne gi oss de dataene vi trengte for å vurdere hvordan entreprenørskap kan og bør praktiseres i skolen. Adgang til informantene fikk vi gjennom bekjentskap. Rektor på den aktuelle skolen fungerte som døråpner. En døråpner bidrar med å gi forskeren formell tilgang til felten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 53). Gjennom et uformelt møte ble rektor informert om studien, samt de entreprenørielle læringsoppleggene vi ønsket å gjennomføre. Videre ble de lærerne som var aktuelle å samarbeide med forespurt om å delta i aksjonsforskningsprosjektet, og disse samtykket. Senere fungerte disse lærerne som døråpnere til elevene, da de gav oss tilgang til å gjennomføre aksjonene i lærernes respektive klasser. Denne formen for strategisk utvalg kalles tilgjengelighetsutvalg, hvor vi sikret oss informanter som var tilgjengelige og villige til å delta i forskningen (Thagaard, 2009, s. 56). Som vi har redegjort for tidligere anses ikke dette å være et forskende partnerskap. Vi samarbeidet med lærerne, de var døråpnere til elevene, men ikke partnere. Videre velger vi å omtale lærerne som samarbeidslærere.

Etter at perspektiv og forskningsspørsmål er avklart, er det nødvendig å avgrense analyseenhetene. Innen samfunnsvitenskapelig forskning opereres det med ulike typer analyseenheter: aktører, handlinger, meninger og hendelser, og analysen tar utgangspunkt i denne enheten (Grønmo, 2016, s. 93-94). I vår studie er det vanskelig å definere analyseenheten som handlinger eller hendelser. Fordi vi legger rammene for elevenes virksomhet kan en si at analyseenheten i vår studie er *handling* - nærmere bestemt aktiviteter som utføres av aktører. Men denne handlingen kan av elevene oppfattes som noe som inntreffer - altså at vår analyseenhet er *hendelser*. På den annen side er ikke hendelser nødvendigvis initiert av aktørene (ibid.). Vi mener at det overordna målet for studien og forskningsspørsmålene fordrer at vi tar utgangspunkt i handlingen som analyseenhet, da vi er mest interessert i selve aktiviteten. Som nevnt tidligere fungerte lærerne og elevene i vårt studie som «forsøkskaniner» for et opplegg vi initierte og ønsket å prøve ut for å forbedre konseptet pedagogisk entreprenørskap i skolen. Målet er å forbedre handlingen, forstått som de aktivitetene elevene utprøver, altså pedagogisk entreprenørskap.

### **4.3.3 Formell og reell tilgang**

Noe av det viktigste arbeidet ved aksjonsforskning ligger i oppstarten og hva man gjør for å få komme på innsiden av systemet (Tiller, 2006, s. 71). Å få tilgang til felten innebærer ikke bare å få tillatelse til å være tilstede, men også muligheten til å komme nært på aktørene som skal observeres. Dette kan forklares gjennom skillet mellom formell og reell tilgang (Wadel, C.C & Fuglestad, 2014, s. 212). Formell tilgang handler om at forskeren skaffer seg tillatelse til å utføre et feltarbeid, men betyr ikke automatisk at man får hente den informasjonen man er ute etter (Leseth & Tellmann, 2014, s. 54). Reell tilgang handler om muligheten for å komme i samhandling med aktørene gjennom deres aksept og tillit (Wadel, C.C & Fuglestad, 2014, s. 212-213). Utviklingen av relasjoner mellom forskerne og aktørene blir viktig i feltarbeid fordi det bidrar til fyldigere og bedre informasjon. I så måte blir tillitsforholdet mellom forsker og aktører av avgjørende betydning for typen av og kvaliteten på informasjonen forskeren får tilgang til (ibid.).

Vi fikk formell tilgang av rektor, som gav oss tillatelse til å gjennomføre feltarbeid på den aktuelle skolen, hvor elevenes lærere videre ga oss tilgang til rollen som lærere. Likevel var det ikke gitt at vi hadde mulighet til å hente ut relevant informasjon. Derfor måtte vi avklare og etablere en reell tilgang til de involverte aktørene, en prosess som blant annet omfatter hvordan vi etablerte relasjoner og opparbeidet tilliten til samarbeidslærerne og elevene. Under gjennomføringen av observasjonen fungerte vi som elevenes lærere. Graden av åpenhet omkring observasjonen og forskningsprosessen var stor, da elevene fikk informasjon tilpasset deres utviklingsnivå. Fordi vår tilstedeværelse var relativt kort, var muligheten til å skaffe reell tilgang begrenset. Likevel tok vi oss tid til å samtale med elevene om personlige forhold, og leke sammen med dem. Dette mener vi bidro til at elevene ble tryggere på oss og gav oss reell tilgang. Grønmo (2016, s. 163) peker på muligheten for å bli avvist av aktørene. Tvert imot opplevde vi aksept og tillit. Dette kom til uttrykk ved at elevene henvendte seg til oss for hjelp og veiledning, og ikke til sine respektive lærere som var tilstede i rommet.

### **4.3.4 Gjennomføring av deltakende observasjon**

Observasjon anses som en kompleks og utfordrende metode fordi det innebærer mer enn bare å snakke med aktørene (Mehmetoglu, 2004, s. 81). På grunn av observasjonens kompleksitet er det ifølge Grønmo (2016, s. 155-156) ikke mulig å legge detaljerte planer for

datainnsamlingen, samme hvor oversiktlig feltet er. Vi forstår at det dermed vil være umulig å registrere alt som foregår til enhver tid og som forskere måtte vi være selektive med hensyn til hvilke hendelser som ble prioritert. For å gjennomføre observasjonen på en vellykket måte gjorde vi visse forberedelser i forkant av aksjonen; Grønmo (ibid.) hevder blant annet at forskeren må velge *fokus* for observasjonen. I forhold til studiens perspektiv og forskningsspørsmål 2 innebar dette at vi på forhånd laget stikkord for hva vi skulle se etter. For å kunne svare på forskningsspørsmål 2 var det nødvendig at vi registrerte hva elevene gjorde og sa i forhold til de entreprenørielle læringsoppleggene. Vi utarbeidet en oversikt over entreprenørielle kompetanser<sup>12</sup> vi håpet og trodde vi ville observere hos elevene. Denne oversikten ble i forkant av observasjonene delt med samarbeidslærerne slik at alle observatører hadde så likt utgangspunkt som mulig i forhold til hva vi ønsket å observere.

Forskningsspørsmålet fungerer som rettesnor for forskerens vurdering av datamaterialets inndeling og koding (Grønmo, 2016, s. 267). For å kunne drøfte hvordan pedagogisk entreprenørskap kan og bør praktiseres i skolen mener vi det er en forutsetning å kunne vise til at elevene jobber med entreprenørskapets pedagogiske aspekter, samt med å utvikle sin entreprenørielle kompetanse. Dette har med studiens validitet å gjøre. Dersom elevene ikke arbeidet entreprenørielt, kunne vi risikere å sitte med data som beskrev en mer generell undervisning og ville følgelig ikke bidra til å svare på vårt forskningsspørsmål 2. Dette hadde vi for øye under planlegging og gjennomføring av aksjonene, samt under analysen av det empiriske materiale.

#### **4.3.5 Analyseprosessen**

Analyse handler om å avdekke grunnleggende eller typiske trekk i et datamateriale (Grønmo, 2016, s. 266). I følge Thagaard (2009, s. 152) kan ikke analyse skilles fra tolkning fordi forskerens forståelse reflekteres av måten materiale inndeles på og hvilke begreper som benyttes. Grønmo (2016, s. 265) påpeker at analyseprosessen i kvalitative studier foregår parallelt med datainnsamlingen. Vi opplevde at vi analyserte dataene etterhvert som prosessen pågikk og vi diskuterte og drøftet underveis i forhold til stikkordene. Eksempelvis vurderte og tolket vi elevens handlinger som henholdsvis samarbeid, kreativ, innovativ, og reflekterende. Datamaterialet var i første omgang feltnotater, som vi renskrev kort tid etter observasjonene. Disse notatene var fullstendige, uttømmende redegjørelser for hva som skjedde under

---

<sup>12</sup> Vi redegjorde for innholdet i entreprenøriell kompetanse i hovedavsnitt 2.4.2 Entreprenøriell kompetanse

aksjonene. Materialet vi arbeidet med var observasjoner i form av tekst, som i følge Grønmo (2016, s. 266) er den formen materialet vanligvis foreligger som.

Vi gjennomførte det Grønmo (2016, s. 266-269) omtaler som koding og kategorisering av datamaterialet. Det er i denne prosessen forskeren skiller ut det som er relevant for forskningsspørsmålet. I følge Christoffersen & Johannessen (2012, s. 101) bidrar koding til organisering og å finne de meningsfulle utsnittene i tekst. Koding bidrar også til å redusere mengden tekst, slik at det videre analysearbeidet blir lettere. I følge Thagaard (2009, s. 151) innebærer kategorisering av materialet at forskeren reflekterer over hvordan de ulike enhetene i materialet kan klassifiseres, og hva de ulike kategoriene kan kalles. Kategoriseringen viser til interaksjonen mellom den forforståelsen forskeren har, og de tendenser som vises i materialet.

Etter at feltnotatene var skrevet ut startet vi koding og kategorisering av materialet. For å skape en oversikt over dataenes innhold markerte vi deler av teksten og merket det med *deskriptive koder*, som i følge Grønmo (2016, s. 266-267) betyr at de eksplisitt beskriver innholdet i teksten. Det er et poeng at kodene en benytter beskriver og karakteriserer flere setninger eller hele avsnitt (ibid.). Som nevnt foregikk analyseprosessen parallelt med datainnsamlingen, og vi hadde på forhånd valgt koder som datamateriale skulle beskrives gjennom, disse var; kreativitet, innovasjon, samarbeid, refleksjon, selvtillit, evne til å prøve og feile og proaktivitet. Delkapittel 2.5 og 2.6 redegjorde for henholdsvis entreprenørskapets pedagogiske aspekter, samt spesifikke ferdigheter som inngår i en entreprenøriell kompetanse. Vi kodet dataene ved at begrepene vi beskrev i nevnte kapitler fungerte som «bokser» som det empiriske materialet ble puttet opp i. Gjennom diskusjoner fant vi at innholdet i de ulike kodene gikk igjen, for eksempel at det vi markerte som kommunikasjon og refleksjon også handlet om samarbeid, og at kreativitet også er nært knyttet til motivasjon. Det videre arbeidet med analysen besto dermed i å klassifisere og sammenfatte empirien som omhandlet samme tema, i én kategori. Vi sammenfattet empirien i kategoriene: «Læringsoppleggene som stimuli for skapende prosesser», «Læringsoppleggene som stimuli for sosialt samspill», «Læringsoppleggene som stimuli for trening av metakognitive strategier» og «En bred tilnærming til entreprenørskap».





## 5 Vurdering av studiens kvalitet

Hensikten med dette kapitlet er å vurdere studiens kvalitet. I delkapittel 5.1 drøfter vi etiske overveielser som har vært sentrale i forskningsprosessen, herunder tilgang til felten og ivaretagelse av informanter gjennom deres rett til å få tilstrekkelig informasjon, samtykke til å delta, samt beholde sin anonymitet. I delkapittel 5.2 diskuterer vi kvaliteten på vårt datamateriale gjennom begrepene validitet og reliabilitet.

### 5.1 Forskningsetikk

Thagaard (2009, s. 23) påpeker at i forskningsmiljøer generelt, er det de samme etiske retningslinjer som gjelder for kvalitative studier så vel som andre. Videre retter hun fokus mot de særskilte etiske retningslinjer som er utarbeidet for studier hvor det er en direkte kontakt mellom forsker og de som studeres. I vår studie har vi gjennom aksjonsforskning vært i direkte kontakt med aktørene, og forskningsetiske hensyn er derfor særlig viktige å drøfte. Vi har tatt hensyn til NESHS<sup>13</sup> forskningsetiske retningslinjer som skal avklare etiske dilemma og fremme god vitenskapelig praksis (NESH, 2006). I de følgende hovedavsnittene drøfter vi forskningens etiske utfordringer, og hvordan vi har valgt å håndtere disse, både før, under og etter innsamling av data.

Etiske krav vi har tatt stilling til i studien i forhold til ivaretagelse av informanter er informasjon til de som deltar, samtykke, i tillegg til konfidensiell og anonym deltakelse. I NESHS retningslinjer understrekes det at forskeren har et ansvar for å informere deltakerne og gi dem tilstrekkelig informasjon om prosjektet; hva det forskes på, formålet med forskningen, samt mulige konsekvenser ved å delta. Videre heter det at «Når forskningen omhandler personopplysninger, må forskeren både informere og innhente samtykke fra dem som deltar i forskningen eller er gjenstand for forskning» (NESH, 2016). Før aksjonen sendte vi et informasjonsskriv<sup>14</sup> til elevenes foresatte, og det var foresatte som måtte samtykke fordi elevene var under 15 år. De foresatte godtok at deres barn kunne delta i forskningen gjennom passivt samtykke, som forklares med at de samtykker til deltakelse i forskningen gjennom å ikke foreta seg noe. De foresatte har ikke mulighet å reservere sitt barn fra normal undervisning, kun fra å delta i forskning, og dette kunne de gjøre ved å levere tilbake

---

<sup>13</sup> Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora

<sup>14</sup> Se vedlegg 2: Skriftlig informasjon til deltakerne og deres foresatte

informasjonsskrivet. Vi valgte å benytte passivt samtykke på bakgrunn av at vi ikke hadde som formål å samle datamateriell som var privat eller personlig. Fordelen med et passivt samtykke er at det er tidsbesparende, da det ikke krever arbeid i form av å innhente aktive samtykker. Likevel ser vi at det også er ulemper med passivt samtykke. Vi sendte informasjonsskrivet med elevene hjem, og av den grunn kan vi ikke med sikkerhet si at alle foresatte faktisk mottok skjemaet. Dette ble vi gjort oppmerksomme på da en elev uttrykte å ha glemt å levere skjemaet hjemme. Til tross for dette anser vi passivt samtykke som dekkende og etisk forsvarlig i vår forskning, igjen fordi vi ikke har samlet inn sensitive personopplysninger om elevene selv eller tredjeparter. I tillegg til å innhente passivt samtykke fra de foresatte informerte vi elevene muntlig om forskningen på en måte som var tilpasset deres alder.

Informasjonsskrivet tydeliggjorde også at informantenes deltakelse ville anonymiseres. «Forskeren skal som hovedregel behandle innsamlet informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig» (NESH, 2006). Dette dreier seg om å beskytte den enkeltes personvern, noe som er særlig viktig når forskningen omfatter barn. Under observasjonen var vi nøye på å ikke nevne elevene med navn i feltnotatene. Notatene inneholdt situasjonsbeskrivelser fra klasserommet og sitater fra elevene, men vi vurderte konkrete beskrivelser av elever eller lærere som unødvendige for å kunne svare på forskningsspørsmål 2. I notatene var elevene anonymisert som Elev 1, Elev 2 etc. Innsamlet data var verken privat eller personlig, men fordi vi behandlet personvernopplysninger som indirekte kunne identifisere den aktuelle skolen og elevene, blant annet gjennom oss som forskere, så vi det som nødvendig å melde prosjektet inn til NSD<sup>15</sup>. Forskningsprosjektet ble godkjent, da NSD mente at vår beskrivelse tilfredstilte kravene om databehandling i personopplysningsloven<sup>16</sup>. Leseth & Tellmann (2014, s. 68) påpeker at forskere må være påpasselig slik at ikke kravet om anonymitet tolkes for strengt. Frykten for å ikke imøtekomme kravet om konfidensialitet kan føre til at datamaterialet mangler konkrete og detaljerte beskrivelser av steder, personer og hendelser som gjør at styrken i datamaterialet svekkes (ibid.). I vår avhandling har vi forsøkt å gjengi beskrivelsen av empirien, samt våre refleksjoner og tolkninger så detaljert som mulig, uten at personopplysninger eller direkte informasjon kan kobles til skolen, lærerne eller elevene.

---

<sup>15</sup> Norsk senter for forskningsdata

<sup>16</sup> Se vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD

## 5.2 Datakvalitet - validitet og reliabilitet

Åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon er sentrale kjennetegn på samfunnsvitenskapelige metoder (Christoffersen & Johannessen, 2012, s. 16). Dette har stor betydning for gyldigheten og troverdigheten i vårt studie. Reliabilitet og validitet blir derfor viktige begreper. Hensikten med dette delkapitlet er derfor å definere de to ulike begrepene, for så å knytte de til vårt studie.

### 5.2.1 Reliabilitet

Grønmo (2016, s. 240-241) forklarer reliabilitet som datamaterialets pålitelighet, og dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen gir pålitelige data, anses reliabiliteten å være høy. I tillegg forutsetter høy reliabilitet at forskningen er repliserbar, det vil si at det samme undersøkelsesopplegget gir identiske data ved ulike innsamlinger om de samme fenomenene (ibid.). Reliabilitet i kvantitativ forskning kan testes og beregnes relativt presis. I kvalitativ forskning derimot, er det ikke mulig å gjenta en studie med identiske resultater (Leseth & Tellmann, 2014, s. 22). Dette kan forklares gjennom flere forhold, blant annet at undersøkelsesopplegget og datamaterialet er mindre strukturert enn i kvantitative studier, og at datainnsamling, analyse og tolkning foregår som to nærmest parallelle prosesser (Grønmo, 2016, s. 248-249). Et særlig betydningsfullt forhold er at forskningsprosessen påvirkes av forskerens valgte fremgangsmåter og fortolkninger. Dette er valg som vil ha betydning for hvilket datamateriale som produseres, og hvilke «funn» som gjøres (Leseth & Tellmann, 2014, s. 23). Datamaterialet og tolkningen av det er knyttet til konteksten der datainnsamlingen foregår, og følgelig blir det påvirket av *hvem* som gjennomfører studien og *når* studien gjennomføres. I dette studiet er observasjonsmaterialet særlig utfordrende i henhold til reliabilitet fordi åpen observasjon er kontekstbundet og lite strukturert. Med dette forstår vi at det vil være vanskelig å replisere forskningen med lik utførelse og funn. Reliabiliteten til dokumentanalysen mener vi er enklere å diskutere fordi datamateriale forelå på forhånd og en liknende analyse kan gjennomføres av andre. Likevel påvirkes en kvalitativ dokumentanalyse av forskerens forforståelse og tolkning. I det følgende vil vi utdype hva som bidrar til å styrke datamaterialets reliabilitet i vårt studie.

For det første har vi vært to forskere, noe som hevdes å styrke reliabiliteten (Thagaard, 2009, s. 199). Ved observasjonen hadde vi mulighet til å innta og veksle mellom to forskerroller<sup>17</sup>, hvor den ene aktivt deltok i aksjonen, mens den andre observerte. I tillegg var samarbeidslærerne tilstede som observatører. Å forske sammen, og i tillegg forske sammen med lærere kan være utfordrende fordi de de aktuelle hendelsene og elevenes handlinger kan forstås ulikt. På den annen side kan det å forske sammen bidra til økt reliabilitet gjennom tilgang på flere perspektiver, noe vi fikk nytte av gjennom drøfting og vurdering de entreprenørielle læringsoppleggene. Det var gjennom samtaler med samarbeidslærerne vi avdekte utfordringer med «konstruksjoner<sup>18</sup>». Samtalen resulterte i at vi valgte å gjøre endringer i opplegget slik det opprinnelig forelå, for å sikre at opplegget tilstrekkelig tilrettela for at elevene kunne arbeide med å utvikle sine entreprenørielle ferdigheter. Vi så også at å være flere observatører i klasserommet styrket reliabiliteten i form av ekvivalens, som innebærer at en sammenlikner ulike observatørers beskrivelser av de samme forholdene og finner samsvar mellom dem (Grønmo, 2016, s. 243). Eksempelvis kom dette til syne gjennom refleksjonssamtaler med lærerne i etterkant av aksjonene. Både vi og samarbeidslærerne hadde lik opplevelse av at enkelte elever viste særdeles godt samarbeid og vi hadde det samme inntrykket av hvilke elever og grupper som fremsto som særlig kreative og innovative. Når vi som forskere transkriberte og kodet observasjonsnotatene, oppdaget vi også at til tross for ulike forskerroller og innsamlinger, hadde vi relativt like notater og det samme helhetlige inntrykket av elevenes entreprenørielle kompetanse.

For det andre har vi gjennom forskningsprosessen gjentatte ganger gjort en kritisk gjennomgang av datamaterialet. Vi har studert og diskutert empirien fra dokumentutvalget, samt feltnotatene fra observasjonen på ulike tidspunkter i prosessen. Vi noterte nye tanker og tolkninger underveis, både sammen og hver for oss. Dette kan ses på som reliabilitet i form av stabilitet, som kan forklares ved at vi i gjentatte gjennomganger av datamaterialet opplevde samsvar mellom beskrivelsene av de samme forholdene på ulike tidspunkter (Grønmo, 2016, s. 242-243). Vi har i vårt studie valgt å ikke benytte oss av tekniske hjelpemidler slik som lyd- og bildeopptak. Dette opplevde vi tidvis som utfordrende, av den grunn at når en skriver ned det som observeres vil proporsjonene forandres, uavhengig av hvor detaljert situasjonen beskrives (Germeten & Bakke, 2013, s. 112). Hadde vi benyttet filmopptak ville vi gjennom

---

<sup>17</sup> Vi redegjorde for våre to forskerroller i hovedavsnitt 4.3.1 Deltakende observatør og observerende deltaker

<sup>18</sup> Se hovedavsnitt 6.2.4 Sosialt samspill for nærmere beskrivelse av våre opplevde utfordringer med «Konstruksjoner»

hele analyseprosessen kunne sett tilbake på aksjonene. Vi forstår at dette ville økt reliabiliteten i form av stabilitet, da det i tillegg ville gitt oss muligheten til å oppdage elementer som ikke kom til syne gjennom våre observasjoner i klasserommet. Filmopptak ville gitt oss muligheten til å korrigere og justere observasjonsnotatene etter hvert som vi kritisk studerte opptakene flere ganger. I tillegg ville filmopptak økt reliabiliteten fordi det ville gitt større mulighet til å gjenskape relativt identiske situasjoner, da opptaket av selve aksjonen kunne studeres til forskningens slutt<sup>19</sup>. Likevel vil det aldri kunne gjenskapes en identisk situasjon, da konteksten en aksjon gjennomføres i aldri vil være den samme. På den annen side ville filmopptak også bidratt til en økt etisk utfordring. Elevene ville vært direkte identifiserbare gjennom opptakene, noe som krever et aktivt samtykke og strenge forskriftsmessige krav til behandling og oppbevaring av datamateriale (NESH, 2006). Dersom vi benyttet filmopptak ville det også vært en mulighet for at det forekom informasjon vi *ikke* etterspurte i vår forskning, eksempelvis informasjon som både er privat og personlig. Vårt nåværende datamateriale inneholder ikke elementer som gjør det mulig å føre observasjonene tilbake til elevene, ei heller privat eller personlig materiale, da vi var bevisste på hva vi valgte å fokusere på under observasjonen. Større etiske utfordringer og risikoen for at foresatte ikke samtykket til deltakelse i forskningen var grunner til at vi valgte å ikke benytte tekniske hjelpemidler. Til tross for dette mener vi våre kombinerte observasjonsroller genererte nok pålitelig data til å gi et helhetlig og reelt bilde av feltet.

For det tredje har vi i kapittel 4 forsøkt å redegjort nøye for hvordan datamateriale er utviklet og på hvilken måte vi som forskere har satt spor i forskningsprosessen. Dette har sammenheng med at forskningens reliabilitet knyttes til selve framgangsmåten av datainnsamlingen (Leseth & Tellmann, 2014, s. 22). Vi har problematisert hvordan vår forforståelse, erfaringer og subjektive meninger har påvirket analyse og tolkning av empirien. Eksempelvis har vi drøftet hvordan vår rolle som observatører kunne påvirke elevene, eller at andre kan tolke nasjonale styringsdokumenter på andre måter enn det vi har gjort. Videre har vi i kapittel 6 presentert førstegradsfortolkninger<sup>20</sup> når vi drøfter empiri, en tilnærming som innebærer at vi har gjengitt og beskrevet sitater fra dokumentutvalget og observasjoner så konkret og nøyaktig som mulig. For å styrke reliabiliteten har vi forsøkt å skille mellom direkte informasjon fra felten og vår vurdering av denne informasjonen. Vi presenterer direkte

---

<sup>19</sup> Filmopptak skal etter NESHs retningslinjer slettes ved forskningens slutt

<sup>20</sup> «Førstegradsfortolkninger er de første beskrivelser og fortolkninger forskeren gjør, der han forsøker å være så nær informantens ord og begreper som mulig» (Leseth & Tellmann, 2014, s. 142)

utdrag fra empiri, før vi drøfter og diskuterer det aktuelle utsagnet eller hendelsen. Dette er viktig for å bygge opp om studiens reliabilitet gjennom å vise at funn som presenteres er basert på faktisk forhold og ikke forskerens rent subjektive skjønn (Grønmo, 2016, s. 249).

### 5.2.2 Validitet

Validitet er knyttet til datamaterialets gyldighet sett i forhold til hva som er hensikten å måle (Leseth & Tellmann, 2014, s. 23). Selv om studien anses å ha pålitelige data, er det ikke sikkert at disse er relevante i forhold til studiens forskningsspørsmål (Grønmo, 2016, s. 251). Grønmo, samt Leseth & Tellman skiller mellom *intern* og *ekstern* validitet. Vi diskuterer først studiens interne validitet, deretter dens eksterne validitet.

Intern validitet knyttes til om datamaterialet svarer på studiens forskningsspørsmål. Underveis i forskningsprosessen har vi hatt studiens mål og forskningsspørsmål i fokus, og har bevisst arbeidet med å opprettholde sammenhengen mellom hva vi ønsker å forske,- og faktisk forsker på. Observasjonen gav oss grunnlag for å svare på forskningsspørsmål 2, særlig fordi vi kategoriserte på bakgrunn av en teoretisk forståelse av pedagogisk entreprenørskap. Slik sikret vi at datamaterialet svarte på våre intensjoner med studiet, og dermed den interne validiteten. Opprinnelig gjennomførte vi ustrukturerte intervjuer med samarbeidslærerne etter aksjonen. En gjennomgang av datamaterialet viste at samarbeidslærernes svar og kommentarer ikke bidro til svar på forskningsspørsmål 2, og dermed fjernet vi ustrukturert intervju som metode. For å vurdere undersøkelsens indre validitet, kan en se kritisk på hvor datamaterialet er hentet fra (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Forskningsspørsmål 1 rettes mot nasjonale styringsdokumenter. Vi har studert dokumenter vi anså som relevante og aktuelle<sup>21</sup>, og mener at disse belyste pedagogisk entreprenørskap på ulike måter. Dette bidro til å øke den interne validiteten. Forskningsspørsmål 2 rettes mot praktisk arbeid i barneskolen. Vi gjennomførte aksjonene i reelle, autentiske omgivelser, og vurderer den interne validiteten når det gjelder utvalget som høy.

Ekstern validitet på den annen side omhandler studiens overføringsverdi, og om studiens funn kan generaliseres (Leseth & Tellmann, 2014, s. 24). Vi vurderer den interne validiteten til å være av bedre kvalitet enn den eksterne. Dette er fordi benytter observasjon som metode for å svare på forskningsspørsmål 2. Vår innsamlede empiri er basert på egne

---

<sup>21</sup> Vi redegjorde for dokumentenes relevans og aktualitet i hovedavsnitt 4.2.2 Utfordringer og kildekritikk

klasseromsobservasjoner. Disse observasjonene vil aldri kunne gjenskapes i eksakt samme form i et annet studie. Muligheten til å generalisere resultater fra aksjonsforskning er derfor ikke en selvfølge, og det vil av den grunn være vanskelig å oppnå god ekstern validitet. Likevel kan det gjøres tiltak underveis som styrker studiens eksterne validitet selv med aksjonsforskning som design. Thagaard (2009, s. 201) opererer med begrepet *gjennomsiktighet*. Med dette begrepet menes det at forskeren må tydeliggjøre fortolkningenes grunnlag, og at forskeren i tillegg må redegjøre for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som fremmes. I vår avhandling har vi presentert og synliggjort aksjonens kontekst gjennom utfyllende og grundige sitater og beskrivelser som hjelper leseren å selv vurdere funnernes validitet.

For å vurdere forskningens generaliserbarhet kan forskeren i følge Leseth & Tellmann (2014, s. 24) spørre seg om funnene kan generaliseres til andre sammenhenger som ligner den som studien er foretatt innenfor. Forskingen har ikke utviklet konsepter eller teorier med relevans for andre tilfeller enn den som vi har forsket på. Svarene i vårt studie er ikke nødvendigvis gyldig i andre sammenhenger, men deler av prosessen kan være generaliserbar. I tillegg mener vi at vår avhandling kan være til inspirasjon for andre. Studiens målsetning er å bidra til forståelsen av fenomenet pedagogisk entreprenørskap til bruk i barneskolen, og aksjonene har utviklet vår forståelse av det.

Vi påpeker avslutningsvis at til tross for at god reliabilitet og validitet anses som viktig, hevder Le Compte & Goetz (1982, s. 55) at det er umulig å oppnå absolutt validitet og reliabilitet uavhengig av hvordan forskningsmetode som benyttes.





## **6 Analyse, diskusjon og svar på forskningsspørsmålene**

Formålet med dette kapitlet er tredelt. Det ene er å presentere innsamlet empiri gjennom utvalgte sitater fra relevante styringsdokumenter, samt sitater og observasjoner fra aksjonene. Det andre er å analysere og diskutere empirien med utgangspunkt i de teoretiske begrepene vi redegjorde for i kapittel 2. Det tredje formålet med dette kapitlet er å sammenfatte og oppsummere funnene vi gjorde og ved dette å svare på studiens to forskningsspørsmål. Studiens forskningsspørsmål sorterer kapitlet, som vil si at vi i 6.1 svarer på forskningsspørsmål 1 og i 6.2 på forskningsspørsmål 2.

### **6.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan fremstår begrepet pedagogisk entreprenørskap i nasjonale styringsdokumenter?**

Utvalget av dokumenter for analyse er generell del av læreplanen med utfyllende sitater fra prinsipp for opplæring, strategiplan og handlingsplan<sup>22</sup>. I kapittel 2 presenterte vi de teoretiske begrepene som ligger til grunn for analyse og drøfting og under analysen hadde vi for øye at svaret på forskningsspørsmål 1 skal bidra til å øke forståelsen for ideen pedagogisk entreprenørskap til bruk i barneskolen. Videre ligger dokumentenes fremstilling av ideen til grunn for drøftingen omkring forskningsspørsmål 2 som handler om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan og bør praktiseres i barneskolen.

Dette delkapitlet er inndelt i tre hovedavsnitt som gjenspeiler kategoriseringen av våre empiriske funn. Hovedavsnittene tar for seg hvordan pedagogisk entreprenørskap på ulike måter fremstår i nasjonale styringsdokumenter og representerer hvordan skolen på varierte måter kan undervise entreprenørielt. Skillet mellom de tre kategoriene kan illustreres på følgende måte:

---

<sup>22</sup> Vi redegjorde for utvalg av dokumenter i hovedavsnitt 4.2.1 Vurdering av dokumentutvalg

<b>Smalt, samfunnsorientert syn</b>	Pedagogisk entreprenørskap er en strategi som skal gi elevene anledning og mulighet til å skape lønnsomme arbeidsplasser og tjene et verdifullt samfunn i fremtiden.
<b>Bredt, individfokusert, syn</b>	Pedagogisk entreprenørskap omfatter et dannelsesperspektiv hvor fokuset er fostring av konkrete kunnskaper, evner og ferdigheter, sammenfattet som helhetlig entreprenørielle kompetanse.
<b>Entreprenørskap som læringsstrategi</b>	Pedagogisk entreprenørskap er en strategi for å nå generelle mål knyttet til fag og grunnleggende ferdigheter. Entreprenørielle arbeidsmetoder anses som en ressurs for elevenes læring.

*Tabell 2: Bredt og smalt syn, og entreprenørskap som læringsstrategi*

### **6.1.1 Smalt, samfunnsorientert syn på pedagogisk entreprenørskap**

I dette hovedavsnittet drøfter vi hvordan det smale, samfunnsorienterte synet på entreprenørskap<sup>23</sup> kommer til uttrykk i nasjonale styringsdokumenter. Hovedavsnittet presenterer en sammenfatning av drøftingen gjennom tre punkter: 1) Elevene som ressurs for samfunnets interesser, 2) Proaktivitet og verdiskaping og 3) Samarbeid med lokalsamfunnet.

#### **6.1.1.1 Elevene som ressurs for samfunnets interesser**

Det smale, samfunnsorienterte synet på entreprenørskap drives frem av den brede enigheten om at verden endrer seg. Særlig tydelig ser vi endringen i hverdagen ved at vi «vippser» penger, styrer lys og varme i hjemmet via Apper på telefonen og roboter støvsuger stua mens vi sover. Forandringer oppstår i stadig økende tempo og det understreker nødvendigheten av å forberede den generasjonen som nå er barn og unge på en framtid som vil være annerledes enn den vi lever i nå. Vi finner støtte for dette i den generelle delen av Kunnskapsløftet gjennom følgende mål:

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt.... Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent framtid (LK06, 1993, s. 2).

<sup>23</sup> Vi redegjorde for det smale, samfunnsorienterte synet på entreprenørskap i delkapittel 2.4 Pedagogisk entreprenørskap

I dette ligger en erkjennelse av behovet for formelle kunnskaper og ferdigheter om entreprenørielle, kreative og innovative prosesser som skal øke sosiale og økonomiske forhold. Strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem! – Strategi for entreprenørskap i utdanningen* (2004, s. 4) beskriver denne formelle kunnskapen som en forståelse for virksomhetsetablering og hvordan man lykkes med å utvikle en idé til praktisk og målrettet lønnsom aktivitet. Utdanningsmyndighetenes interesse for entreprenørskap uttrykker et ønske om å påvirke utviklingen av et idealmenneske som er i besittelse av en kompetanse framtidssamfunnet har behov for (Sjøvoll, 2009, s. 23). I innledningen til strategiplanen kan vi lese:

Den menneskelige kapitalen i form av kompetanse og arbeidskraft utgjør hoveddelen av Norges nasjonalformue. Det er dagens elever og studenter som skal skape verdier og framtidens arbeidsplasser, arbeidsplasser som igjen skal legge til rette for videreføring og utvikling av velferd og velstand i vårt demokrati (Regjeringen, 2004, s. 3).

I likhet med sitatet fra LK06 gjenspeiler innledningen fra Strategiplanen et økonomisk motivert og framtidsrettet perspektiv ved entreprenørskapssatsingen i skole og utdanning. Sitatet uttrykker et behov for å utvikle mennesker som skal skape verdier og positiv økonomisk utvikling til fordel for samfunnet.

### **6.1.1.2 Proaktivitet og verdiskaping**

Som vi har sett understreker politiske mål for grunnskolen at det bør satses på utvikling av kunnskap som skal forberede dagens unge på framtidens nye kvalifikasjonskrav. Våre praksiserfaringer tilsier at det er den tradisjonelle lærerstyrte klasseromsundervisningen som dominerer i skolen og at de ofte slavisk forholder seg til en lærebok. Dette behøver i og for seg ikke være negativt, men vi stiller likevel spørsmål om en slik formidlingspedagogikk i tilstrekkelig grad stimulerer elevene til å utvikle ferdigheter og holdninger som i neste omgang skal gjøre elevene i stand til å bidra i utviklingen av norsk næringsliv. Dersom målet er at dagens elever skal skape framtidens verdier og arbeidsplasser må skolen forholde seg til de skiftende omgivelsene. I følge Skogen (2006, s. 11) handler dette om å være proaktiv, noe som innebærer at den oppvoksende generasjon kan møte fremtiden forberedt på det som venter.

Proaktivitet innebærer et ønske om å påvirke fremtiden. Årsakene til dette ønsket kan være mange, både personlige og mer næringsrettede. Ønsket har med vårt verdigrunnlag å gjøre,

som for eksempel egen helse, tro eller økonomisk vekst (Skogen, 2006, s. 12). Vi ser dette i sammenheng med den *verdiskapende* funksjonen entreprenørskapsopplæringen skal ha<sup>24</sup>. Strategiplanen (Regjeringen, 2004, s. 9) introduserer begrepet innovasjon, samtidig som planen påpeker at menneskets kreative evner og skapende virksomhet er elementær som byggesteiner for fremtidens samfunn. I kortversjonen av St.meld.nr. 7 (2008-2009) *Et nyskapende og bærekraftig Norge* står det:

En kompetent arbeidsstyrke er avgjørende for innovasjon og økt verdiskaping. Kunnskap utgjør den desidert største andelen av vår nasjonalformue. Vi opparbeider kunnskap og kompetanse gjennom utdanningen og utvikler den videre gjennom arbeidserfaring, læring og kunnskapsdeling (St.mld.nr.7 (2008-2009), s. 11).

Skapende mennesker som deler innsikt og erfaringer og tar i bruk sin kreativitet til å få fram nye og bedre løsninger, er viktig for nå målet om et nyskapende og bærekraftig Norge (St.mld.nr.7 (2008-2009), s. 13).

Hva som menes med kompetent arbeidsstyrke er noe implisitt, men vi kan anta at det refereres til det Stortingsmeldingen omtaler som det *skapende menneske* som utvikler ressurser og kompetanse til å gripe muligheter og ta de i bruk. For å realisere tanken om det skapende menneske må det legges til rette for et gunstig entreprenørielt læringsklima med rom for selvtillit, kreativitet og innovative prosesser. I Generell del uttrykkes viktigheten av at skolen dyrker elevenes iboende nysgjerrighet, lærelyst og fantasi. Her nevnes også *skapende evner*, og *oppfinnsom tenkning* og vi trekker paralleller til kreativitet og innovasjon:

Skapende evner vil si å oppnå nye løsninger på praktiske problemer ved uprøvde grep og framgangsmåter, ved å oppspore nye sammenhenger gjennom tenkning og forskning, ved å utvikle nye normer for skjønn og samhandling, eller ved å frambringe nye estetiske uttrykk.... Oppfinnsom tenking innebærer å kombinere det en vet, til å løse nye og kanskje uventede praktiske oppgaver (LK06, 1993, s. 5).

Av sitatet over tolker vi at selve prosessen mot målet er like viktig som å få de riktige svarene. Verdiskaping kommer til uttrykk når det påpekes at undervisningen må vise elevene hvordan levekår og livsinnhold har endret seg gjennom historien som et resultat av oppfinnsomhet og skaperkraft. Vår tolkning er at fokus på verdiskaping i samfunnet kan gi elevene innsikt i hvordan kreativitet og innovasjon kan bidra til at de selv kan forme framtiden gjennom å være proaktive. Elevene har en nøkkelrolle som ressurser i utviklingen av et sterkt fellessamfunn med et tydelig verdigrunnlag, noe generell del av læreplanen påpeker:

---

<sup>24</sup> Vi redegjorde for verdiskaping i hovedavsnitt 2.5.6 Verdiskaping

Opplæringen må spore den enkelte til driftighet og til tett samvirke for felles mål. Den må lære elevene framferd som gjør det lettere for dem sammen å nå resultatene de sikter mot. Den må fremme demokrati, nasjonal identitet og internasjonal bevissthet. Den skal utvikle samhørighet med andre folk og menneskenes felles livsmiljø, slik at vårt land blir et skapende medlem av verdenssamfunnet (LK06, 1993, s. 2).

Igjen ser vi at det handler om å skape noe verdifullt til fordel for samfunnet. Ifølge Statistisk Sentralbyrå (2016) var arbeidsledigheten i Norge i 2016 på 5 prosent. Den høye ledigheten skyldtes et fall i oljeprisen og følgelig dårlige tider i oljebransjen. Som sitatet over presiserer er Norge en del av et verdenssamfunn og det internasjonale markedet fikk ringvirkninger for vår nasjon. Det er grunn til å tro at generasjonen som er ung i dag vil måtte skape sine egne arbeidsplasser og vi mener det illustrerer viktigheten av innovasjonsaktivitet og gründervirksomhet. For å realisere en opplæring som bistår med å gi elevene mulighet til å møte samfunnets framtidige kompetansebehov mener vi at skolen som hovedarena må legge til rette for undervisning som stimulerer elevenes selvstendighet, samt bruk av fantasi, nysgjerrighet og kreativitet. I tillegg anser vi konkret erfaring fra lokalt arbeids- og næringsliv som relevant.

### **6.1.1.3 Samarbeid med lokalsamfunnet**

Teknologisk utvikling og økonomiske fremskritt har bidratt til at det i dag finnes et enormt mangfold av arbeidsplasser og yrker som ikke eksisterte for 10-20 år siden. I dag tjener vi penger på apputvikling og webdesign, som bloggere og instagrammere på heltid, youtube-stjerner og Uber-sjåfører. Mye av det som skal bidra til inntekt i fremtiden er enda ikke oppfunnet, og dersom skolen skal utdanne barn og unge til et fremtidig arbeidsliv er det vesentlig at de får kjennskap til eget lokalmiljø og arbeidslivet generelt (Ask, 2015, s. 31). Strategiplanen fremmer skolens tilknytning til lokalsamfunnet gjennom å åpne for samarbeid med utdanningsinstitusjoner og andre samfunnsaktører. Et liknende perspektiv finner vi i prinsipp for opplæring:

Godt samspill mellom skolen og nærings- og arbeidsliv, kunst- og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i fagene mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære... Innsyn i de endringer som skjer i nærings- og arbeidslivet, kan synliggjøre av aktiv deltakelse i nyskapende aktiviteter og entreprenørskap. Erfaringer fra lokalt nærings-, og arbeidsliv kan bidra til at elevene får et bedre grunnlag for bevisst valg av utdanning og yrke (LK06, 2006, s. 6).

I generell del står det at:

Opplæringen har ikke bare egenverdi for eleven, men har også som mål å forberede de unge til å påta seg arbeidslivets og samfunnslivets oppgaver. Skolen må derfor stå i tett utveksling med samfunnet rundt og gradvis gi elever og lærlinger innsyn i og forberedelse for aktivt virke i yrkesliv, kulturliv og politikk (LK06, 1993, s. 10).

Sitatene over er i tråd med det entreprenørielle aspektet om samarbeid med lokalsamfunnet. Av sitatene forstår vi at samarbeid med lokalsamfunnet har tre kryssende formål: For det første kan det bidra til en større bevissthet og forståelse omkring lokalt arbeidsliv, samt virksomhetsetablering og -utvikling. Generell del (LK06, 1993, s. 19) påpeker at det er vesentlig at opplæring til arbeidslivet skjer *i* arbeidslivet. For det andre kan samarbeid med lokalsamfunnet fremme innovativ og kreativ tenkning hos elevene. For det tredje oppfatter vi mer implisitt at samarbeid med lokalsamfunnet kan bidra til at elevene utvikler en generaliserbar kompetanse, det vil si at elevenes læring konkret fremgår av de sammenhenger de selv deltar i (Ødegård, 2003, s. 128). Mer konkret innebærer dette at elevene evner å se sammenheng mellom skolefaglig teori og praksis. Entreprenørskap peker seg for oss ut som en god strategi for å få å integrere teori og praksis.

### **6.1.2 Bredt, individorientert syn på entreprenørskap.**

I dette hovedavsnittet drøfter vi hvordan det brede, individorienterte synet på entreprenørskap<sup>25</sup> kommer til uttrykk i nasjonale styringsdokumenter. Hovedavsnittet presenterer en sammenfatning av drøftingen gjennom tre punkter: 1) Erfaringslæring og medbestemmelse, 2) Praktisk aktivitet og 3) Entreprenørskap som dannelsesideal.

#### **6.1.2.1 Erfaringslæring og medbestemmelse**

Erfaring som utgangspunkt for læring innebærer å opprette en forbindelse mellom det elevene har opplevd og det de skal lære (Ødegård, 2014b, s. 70). Erfaringsbasert læring finner vi igjen i generell del av Kunnskapsløftet hvor det står det at:

Læring skjer ved at det nye forstås ut fra det kjente - de begreper en har, avgjør hva en kan gripe og fatte.... Opplæringen må derfor knyttes til egne iakttagelser og opplevelser. Ferdighetene til å handle, til å gjøre nye erfaringer og tolke dem, må ta utgangspunkt i den forestillingsverden barn, unge og voksne møter utdanningen med... (LK06, 1993, s. 10).

---

<sup>25</sup> Vi redegjorde for det brede, individorienterte synet på entreprenørskap i delkapittel 2.4 Pedagogisk entreprenørskap

Ifølge Ødegård (2003, s. 83) er det ingen enkel sammenheng mellom en ytre aktiv arbeidsform og elevenes indre aktive forhold. Selv om elevene fremstår som aktive, er det ikke sikkert de har forstått hensikten med læringsopplegget. I sammenheng med sitatet over tolker vi at aktiviteter og undervisning bør ta utgangspunkt i noe som er gjenkjennbart ut fra elevenes erfaringer og eksisterende kunnskap. Entreprenørielt læringsarbeid forutsetter at aktiviteter og oppgaver i skolen har relevans for elevene. I dette ligger en oppfatning av at elevene selv må få ta aktiv del i undervisnings- og læringsprosessen. Dette kommer til uttrykk både gjennom Strategiplanen som sier at «Elevene skal gis muligheter til å delta i beslutninger som gjelder egen læring» (Regjeringen, 2004, s. 8), samt i prinsipp for opplæring hvor det konkret presiseres at «Elevene skal kunne delta i planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringen...» (LK06, s. 4).

Elevmedvirkning og erfaringslæring vektlegges altså i styringsdokumentene. Lærerne er lovpålagt å aktivt inkludere elevene i undervisningen, men likevel viser vår praksiserfaring at rådende undervisningspraksis domineres av en tradisjon hvor læreren fungerer som den aktive part og gir elevene en langt mer passiv rolle som rene mottakere av kunnskap. Det er vår oppfatning at fokus på pedagogisk entreprenørskap gjennom erfarings- og problembasert læring, samt elevmedvirkning i undervisningen kan stimulere evnen til kreativitet og fantasi hos elevene. Erfaringsbasert, relevant opplæring innebærer at oppgavene er meningsfulle for elevene, som igjen kan styrke motivasjonen og mestringfølelsen fordi denne typen arbeid anerkjenner elevenes interesser, tanker, følelser og meninger. Et av undervisningens mål er «...å trene elevene både til å kombinere og analysere - å utvikle både fantasi og skepsis slik at erfaring kan omsettes til innsikt» (LK06, 1993, s. 7). Engelsen (1990, s. 170) poengterer at for å oppnå læring hos elevene forutsetter det at de reflekterer over sine erfaringer, et moment som under gjennomføringen av aksjonene viste seg å bli avgjørende for godt resultat. Dette diskuterer vi mer inngående i delkapittel 6.2.

### **6.1.2.2 Praktisk aktivitet**

Dewey hevder gjennom aktivitetspedagogikken at kunnskapsutvikling må skje med utgangspunkt i praktiske tilnærminger<sup>26</sup>. I tråd med dette anses *aktivitet* som et av

---

<sup>26</sup> Vi redegjorde for Deweys syn på praktisk aktivitet i delkapittel 2.2 Pedagogiske grunnsyn og sosiokulturelt læringsperspektiv

hovedprinsippene i entreprenørielt læringsarbeid og følgende sitat fra generell del utdyper dette:

Mennesket gror og vokser ved å handle og virke. Opplæringen må derfor gi rom for at alle elever kan lære ved å se praktiske konsekvenser av valg. Konkrete oppgaver tjener både som forberedelse til dagliglivets plikter og gir erfaringer for refleksjon. Øvelser og praktisk arbeid må derfor ha en viktig og integrert plass i opplæringen (LK06, 1993, s. 11).

Vi setter likhetstegn mellom *å handle og virke*, og *praktisk aktivitet*. Pedagogisk entreprenørskap er en handlingsorientert undervisning med individet selv som aktør for egen læring, og vi anser det følgelig som nødvendig at elevene er aktive og eksperimenterende. Som vi tidligere har påpekt kan praksis, i kombinasjon med teori, danne et kunnskapsgrunnlag som har overføringsverdi til andre situasjoner (Ødegård, 2014b, s. 68). Vi mener viktigheten av dette gjenspeiler seg i sitatet over. Ask (2014, s. 30) sier at aktive elever tar egne valg, og dermed får et spesielt eierforhold til kunnskapen. Gjennom praktisk aktivitet får elevene erfaring både med å lykkes og mislykkes i prosjekter. Begge deler gir overføringsverdi til andre områder i livet (ibid.).

### **6.1.2.3 *Entreprenørskap som dannelsesideal***

Hva som er skolens viktigste oppgave og hva som bør være skolens innhold er et omdiskuterte tema: fagenes egenart, samfunnets interesser eller elevenes behov (Engelsen, 1990, s. 163). Innledningsvis i avhandlingen refererte vi til skolens samfunnsdannende visjon, som kommer til uttrykk i generell del av læreplanen:

Opplæringen skal gi god allmenndannelse. Det er en forutsetning for en helhetlig personlig utvikling og mangfoldige mellommenneskelige relasjoner. Og det er en forutsetning for å kunne velge utdanning og senere skjøtte arbeid med kompetanse, ansvar og omhu (LK06, 1993, s. 14).

Blant annet innebærer allmenndannelse en tilegnelse av «kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig» og «egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve sammen» (LK06, 1993, s. 14). Sammenfattet handler skolens samfunnsdannende visjon om å gi alle elever nødvendig kompetanse som skal komme både samfunnet og den enkelte elev til gode. Denne avhandlingen har blant annet presentert pedagogisk entreprenørskap som en strategi for å fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskaping



(Regjeringen, 2004, s. 1). Vi mener at entreprenørielle prosesser sammenfaller med skolens hovedoppgave som er «...å danne og utvikle generell handlingskompetanse hos elevene» (Ødegård, 2003, s. 7).

For å imøtekomme skolens hovedoppgave mener vi den bør legge til rette for praktiske og elevaktive arbeidsmåter i undervisningen som åpner for kreativ og innovativ tenkning. I tillegg er læring et sosialt fenomen som skjer i samhandling med andre<sup>27</sup>, noe som også påpekes i generell del: «En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre - mennesket formes av sine omgivelser samtidig som det er med på å forme dem» (LK06, 1993, s. 17). Vi anser det derfor som vesentlig å organisere undervisningen slik at elevene i større grad kan samarbeide og kommunisere med hverandre. Elevene må gis ansvar og tillit gjennom åpne læringsoppgaver, som igjen fremmer evnen til refleksjon og kritisk tenkning. Slik kan undervisningen bidra til at elevene utvikler seg til selvstendige, ansvarlige medlemmer av samfunnet. Pedagogisk entreprenørskap omfatter utviklingen av personlige egenskaper, holdninger, kunnskaper og ferdigheter, i tillegg til erfaring med arbeidsliv. Samlet mener vi disse utgjør en kompetanse som har betydning for en god allmenndannelse.

### **6.1.3 Politiske føringer for pedagogisk entreprenørskap**

Norsk utdanningspolitikk har gjennom flere skiftende regjeringer formidlet en entreprenørskapspolicy (Sjøvoll, 2009, s. 21). Stortingsmeldingen *Et nyskapende og bærekraftig Norge* påpeker globaliseringens konsekvenser i samfunnet og fremhever innovasjon som strategi for å skape verdier. Regjeringen understreker at det skal legges til rette for innovasjon ved å fremme *skapende samfunn* og *skapende mennesker*.

Tre departementer (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, og Nærings- og handelsdepartementet) har i samarbeid utarbeidet Strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem!*, som var gjeldende fra 2004-2008. Formålet med strategien var «...å tydeliggjøre entreprenørskap som utdanningsmål og opplæringsstrategi» (Regjeringen, 2004, s. 3). Om satsingen står det:

---

<sup>27</sup> jf. Vygotsky

En målrettet og bevisst satsing på entreprenørskap vil bidra til utviklingen av en kultur for nyskaping i alle deler av landet. Dette er en kultur som fremmer entreprenørskap, og derigjennom innovasjon og omstilling, samt evne og vilje til å ta initiativ og kalkulert risiko (Regjeringen, 2004, s. 3).

Handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanning – fra grunnskole til høyere utdanning* er en videreføring av Strategiplanen (2004-2008) *Se mulighetene og gjør noe med dem!* Målet var «...å styrke kvaliteten på og omfanget av entreprenørskapsopplæring på alle nivåer og fagområder i utdanningssystemet» (Regjeringen, 2009, s. 7).

Vi mener den utdanningspolitiske satsingen på entreprenørskap byr på flere utfordringer. For det første forutsetter satsingen at skoleledere og lærere forstår de forutgående prosessene som fører til innovasjon og verdiskaping. Her er både stortingsmeldingen, strategiplan og handlingsplan påfallende ordknapp og sier ingenting om hvordan entreprenørskapskompetanse kan utvikles eller hvordan entreprenørielle prosesser foregår. I kortversjonen av St.meld.nr. 7 (2008-2009) *Et nyskapende og bærekraftig Norge* heter det at det skapende mennesket «...utvikler sine ressurser og kompetanse, og griper mulighetene til å ta dem i bruk. Skapende mennesker deler kunnskap med andre og bruker sin kreativitet til å få fram nye og bedre løsninger». I strategiplanen står det at «Utdanningssystemet har en rolle i å stimulere holdninger og atferd som fremmer samarbeidsevne, kreativitet og nyskaping hos barn og unge. Dette må skje gjennom et langsiktig arbeid med god progresjon» (Regjeringen, 2004, s. 3). Vi finner verken utdyping eller språkliggjøring av overnevnte begreper, ei heller av kreative- og innovative læringsprosesser.

For det andre ligger en av de største utfordringene i arbeidet med entreprenørskap i utdanningen i barneskolen. Utfordringen har sammenheng med at den siste handlingsplanen først og fremst fokuserer på høyere utdanning (Spilling, 2014, s. 267). I tillegg mener vi at utdanningsmyndighetene bare i begrenset grad lykkes i å formidle konkret hva entreprenørskap representerer, ut over bedriftsetablering, gjennom metoder som ungdoms- og elevbedrift, det vil si utover det smale perspektivet. Utover å vise til entreprenørielt arbeid hos andre aktører<sup>28</sup> kan vi ikke finne eksempler på hvordan lærere skal forstå eller praktisere ideen om pedagogisk entreprenørskap. Vi anser styringsdokumentenes presentasjon av pedagogisk entreprenørskap som lite konkret og tvetydig. Følgende sitat fra handlingsplanen forsterker dette:

---

<sup>28</sup> Blant annet vises til det Ungt Entreprenørskap og First Lego League

Entreprenørskap i utdanningen kan være både teoretisk og praktisk orientert. Opplæring i entreprenørskap kan organiseres som et eget fag eller integreres som arbeidsform i andre fag. Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter. Gjennom entreprenørskap i opplæringen kan en også videreutvikle personlige egenskaper og holdninger. Undervisningen kan fokusere på å fremme kunnskap om det å starte egen bedrift og om innovasjons- og nyskappings- prosesser i eksisterende bedrifter (Regjeringen, 2009, s. 7).

Følgelig mener vi det vil være interessant og formålstjenlig med en konkretisering av innholdet i pedagogisk entreprenørskap i en eventuell ny eller revidert utgave av læreplanen.

For det tredje fordrer den utdanningspolitiske satsingen på entreprenørskap slik den foreligger nå at lærerne selv har kunnskap og kompetanse innenfor entreprenørskap. Et slikt syn støttes av Skogen (2006, s. 17) og Ødegård (2000, s. 122) som omtaler lærerne som rollemodeller og nøkkelpersoner for at elevene i neste omgang kan bli gode entreprenører, både for egen gevinst og senere i arbeidslivet. Strategiplanen (Regjeringen, 2004, s. 18) påpeker at nøkkelpersoner som lærere, studenter, elever, skoleledere og skoleeiere må utvikle bevisste holdninger til verdien av entreprenørskap.

Fra denne gjennomgangen ser vi at både det smale, samfunnsorienterte og det brede, individorienterte synet på entreprenørskap i utdanningen kommer til uttrykk i nasjonale styringsdokumenter. Pedagogisk entreprenørskap fremstilles i et smalt perspektiv som en strategi som skal gi elevene anledning og mulighet til å skape lønnsomme arbeidsplasser og tjene et verdifullt samfunn i fremtiden. I et smalt perspektiv anses elevene som en ressurs for samfunnets interesser. Pedagogisk entreprenørskap fremstilles også i et bredt perspektiv, da som et dannelsesideal hvor fokuset er fostring av konkrete kunnskaper, evner og ferdigheter. Pedagogisk entreprenørskap er en individuell prosess skal bidra til å utvikle selvstendige, aktive og problemløsende mennesker med selvtillit og sosialt ansvar. Her anses elevene å være ressurser for seg selv.

#### **6.1.4 En tredje dimensjon: entreprenørskap som læringsstrategi**

Innenfor den brede tilnærmingen ser vi at det former seg en tredje dimensjon av pedagogisk entreprenørskap: den som handler om å bruke entreprenørielle arbeidsmetoder for å nå generelle mål knyttet til fag og grunnleggende ferdigheter, altså entreprenørskap som læringsstrategi (Nilsen, 2015, s. 77). I Meld.St.nr. 22 (2010-2011)– *Motivasjon – Mestring –*

*Muligheter* (2011, s. 42) finner vi pedagogisk entreprenørskap i tilknytning til mulighetene for variasjon i undervisningen gjennom mer praktiske arbeidsformer og en aktiv måte å lære fag og grunnleggende ferdigheter på. Begrepet forstås her som en metode for å fornye og variere opplæringen og gjenspeiler muligheten til å benytte entreprenørskap som strategi for å ivareta prinsippet om tilpasset opplæring. I et slikt perspektiv anser vi entreprenørielle arbeidsmetoder som en ressurs for elevenes læring.

### **6.1.5 Blir det for bredt?**

Pedersen (2012, s. 65) presiserer at det er grunn til å problematisere og kritisere nye begreper som med opphav i andre fagfelt skal gi føringer for skole- og utdanningspolitikk. Vi har sett på og drøftet de tre dimensjonene av entreprenørskap. Dersom den tredje dimensjonen skal innlemmes som en del av tilnærmingen til pedagogisk entreprenørskap, undrer vi oss over om det er *for* bredt for at det er legitimt å karakterisere det som entreprenørskap? PedEnt.no viser til arbeidsmetoder som uteskole, storyline, verdens kafé og nysgjerrigpermetoden. Vi oppfatter disse som utbredte arbeidsmetoder, og påstår at de ikke har spesifikk entreprenøriell forankring, da de kan argumenteres for ut fra en mer generell pedagogisk begrunnelse. Dersom utgangspunktet for entreprenørielle prosesser ligger i handlingsplanens brede og utvidede tilnærming, ser vi at svært mye kan inkluderes og defineres som entreprenørskap. Det kan argumenteres for at noe av det særskilte ved entreprenørskap; den klare forretningsmessige dimensjonen, forsvinner. I tillegg skiller den brede tilnærmingen og den tredje dimensjonen seg som vi har sett i svært liten grad fra generelle mål for skolens opplæring, da vi finner igjen elevmedvirkning, erfaringslæring, praktisk aktivitet, tilpasset opplæring og så videre. Som Johansen, Skålholt & Schanke (2008, s. 10) påpeker kan pedagogisk entreprenørskap følgelig anses som bare et samlende, men dog misledende og uklart navn på en pedagogikk som det allerede er ønskelig at skal gjennomsyre undervisningen. Lærere forholder seg allerede til retningslinjer og pedagogikk som er presisert i styringsdokumenter for skolens virksomhet. En konsekvens av *for* bred tilnærming er at mye av lærernes undervisning kan karakteriseres som entreprenøriell, uten at det essensielle ved entreprenørskapet er til stede. Med dette mener vi at et bredt og utvidet perspektiv på entreprenørskap innebærer at lærere gjennom sin undervisning per definisjon arbeider entreprenørielt uten å ha et bevisst forhold til det.

I denne sammenhengen mener vi at pedagogisk entreprenørskap tjener på en avgrensning som utelukker den tredje dimensjonen og lar innholdet i den være en del av den mer generelle pedagogikken. Slik kan det fokuseres på det særskilte i entreprenørskap, som fortrinnsvis er fostring av de kunnskaper og ferdigheter som inngår i en entreprenørskapskompetanse, men også forretningsutvikling og verdiskaping. Selv om den tredje dimensjonen utelukkes snakker vi fortsatt om *pedagogisk* entreprenørskap fordi fenomenet, både i en smal, samfunnsorientert og i en bred, individorientert tilnærming, forvaltes på skolens arena og er relevant med formålsparagrafen og skolens samfunnsoppdrag til grunn. Søkelyset i nasjonale styringsdokumenter, og da særlig i handlingsplanen, er på utviklingen av entreprenørskapskompetanse, og vi anser det som prekært at det er nevnte kompetanse det jobbes aktivt mot i barneskolen. Dette kommer vi tilbake til i hovedavsnitt 6.2.6.

I Strategiplanen står følgende om entreprenørskap:

Regjeringen vil føre en moderne og aktiv politikk for å skape verdier. Entreprenørskap er en viktig faktor i vår evne til innovasjon og omstilling. Verdiskaping og produksjon er en forutsetning for å kunne fordele og anvende våre ressurser til beste for alle. Entreprenørskap i utdanningen gir anledning til personlig utvikling og evne til å se og utnytte mulighetene i økonomisk, sosial og kulturell sammenheng. Dette gir igjen anledning til å skape lønnsomme arbeidsplasser, livsgrunnlag og verdier i alle deler av landet og bidrar dermed til å sikre bosettingen (Regjeringen, 2004, s. 1).

Vi ser at når styringsdokumentene fremmer entreprenørskap i utdanningen, er det snakk om fostring og forming av en basiskompetanse hos elevene som skal bidra til at de klarer seg best mulig i fremtiden og bidrar til utviklingen av et postmoderne, bærekraftig samfunn. Vi mener dette klargjør at selv om tilnærmingen til entreprenørskap er bred, er begrunnelsen for entreprenørskapssatsingen knyttet til å sikre verdiskaping, økonomisk vekst og lønnsomme arbeidsplasser. Både den smale og den brede tilnærmingen baseres på at de store endringene i industri-, samfunn- og næringsliv medfører et omstillings- og fornyingsbehov. Vår tolkning er at det sentrale i behovet for entreprenørskapssatsingen er *generell nyskaping* i samfunnet, både innenfor økonomi og som individuell gevinst. Vi mener disse faktorene har like stor betydning, og ser dermed at det er behov for å utdanne entreprenører og gi disse formell kunnskap om bedrifter og virksomhetsetablering, så vel som å utvikle personlige egenskaper og holdninger som danner premissene for aktiv verdiskaping i et postmoderne samfunn. Ikke alle behøver nødvendigvis å bli entreprenører eller gründere, men alle mennesker bør få muligheten til å gjøre så mye som mulig ut av en gitt situasjon og skape verdier av den. Vi

vurderer pedagogisk entreprenørskap til å være en strategi for å oppnå dette. Både i et bredt og et smalt perspektiv fremstår pedagogisk entreprenørskap som en beskrivelse av et fullstendig og helhetlig konsept som angir rammene for å fremme kompetanse som i neste omgang gjøre elevene i stand til både å etablere ny virksomhet, i tillegg til å se muligheter å gjøre noe med dem gjennom kreativitet og innovasjon. Av dette får vi et tenkende, reflekterende og ansvarsfullt individ som kan bidra til verdiskapingen i ethvert samfunn.

I forlengelsen påpeker vi her at kategoriseringen av pedagogisk entreprenørskap gjennom en smal, samfunnsorientert og en bred, individorientert dimensjon ikke indikerer at man i skolen bør jobbe med *enten eller*. Kategoriseringene henger tett sammen og er begge sentrale utviklingsområder innenfor entreprenørielt arbeid. Lærere bør anse de to tilnærmingene som utfyllende og som til sammen kan gi en helhetlig entreprenørskapskompetanse. Vi mener at grunnlaget for å mestre den smale tilnærmingen hvor fokuset er på virksomhetsetablering- og utvikling gjennom elev- og ungdomsbedrift kan legges ved å på barneskolen fokusere på den brede tilnærmingen. En entreprenøriell prosess vil ikke komme som en overraskelse på elevene. De vil heller være kjent med de kreative, innovative og reflekterende fremgangsmåtene som ligger til grunn for entreprenørskap. Vår vurdering er at entreprenørielle arbeidsmetoder på barneskolen bør gi innblikk i forretningsmessig virksomhet, for eksempel gjennom samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv. Men i hovedsak bør tilnærmingen være av mer generell karakter gjennom læringsopplegg som fremmer elevenes entreprenørskapskompetanse<sup>29</sup>. På ungdom- og videregående skole kan entreprenørskapsprosjekter i større grad fokusere på hvordan man etablerer og driver en virksomhet. Dette er i tråd med strategiplanen som vektlegger den brede tilnærmingen på barneskolen og den smale på ungdoms- og videregående skole.

### **6.1.6 Svar på forskningsspørsmål 1**

I generell del av læreplanen og prinsipp for opplæring fant vi flest tendenser til en bred tilnærming til entreprenørskap, og færre til den smale, men vi anser det som en naturlig konsekvens og refleksjon av innholdet i de ulike definisjonene. Det smale, samfunnsorienterte synet på entreprenørskap finner vi igjen i Kunnskapsløftet gjennom fokus på samarbeid med lokalsamfunnet, verdiskaping og fremtidssiktet opplæring, samt vektleggingen av kreativitet, innovasjon og proaktivitet. Kunnskapsløftet ivaretar det brede, individorientert synet på

---

<sup>29</sup> I delkapittel 6.2 beskriver og diskuterer vi to entreprenørielle læringsopplegg

entreprenørskap gjennom praktisk aktivitet, erfaringslæring og elevmedvirkning. På bakgrunn av dette trekker vi en konklusjon om at det er samsvar mellom Kunnskapsløftet og pedagogisk entreprenørskap. Vi mener Kunnskapsløftet legitimerer pedagogisk entreprenørskap gjennom å fremme de seks aspektene og arbeidet med å utvikle entreprenørskapskompetanse.

På ulike måter har vi i avhandlingen forsøkt å formidle at profilen til pedagogisk entreprenørskap favner mer enn bare økonomiske tilnærminger. Det handler også om å vektlegge premissene eller forutsetninger for at elevene skal kunne bli entreprenører, gjennom utvikling av entreprenørskapskompetansen. På den andre siden har vi også påpekt at en økonomisk forståelse av entreprenørskap forankret i lokalt næringsliv og samfunn ikke bør forsvinne til fordel for utvikling av personlige entreprenørielle ferdigheter og kunnskaper.

Som vi har sett er pedagogisk entreprenørskap en utdanningspolitisk satsing som anses å være svaret på behovet for fornying og videreutvikling av velferdssamfunnet. Pedagogisk entreprenørskap er et bredt anlagt begrep med et umåtelig stort innhold og perspektiver. I en utdanningssammenheng står entreprenørskap i klem mellom didaktiske vurderinger, politiske føringer og begrepets økonomiske arv. Dokumentanalysen viser at utdanningsmyndighetene bare i begrenset grad har lyktes i å formidle hva entreprenørskap representerer, ut over bedriftsetablering, gjennom metoder som ungdoms- og elevbedrift, det vil si utover det smale perspektivet. Vi ser et behov for å «stramme skruen» omkring ideen pedagogisk entreprenørskap. Innholdet i og forståelsen av ideen må avgrenses, presiseres og tydeliggjøres, gjerne i Kunnskapsløftet.

Oppsummerende er svaret på forskningsspørsmål 1 at staten vektlegger pedagogisk entreprenørskap. Dette fremkommer eksplisitt gjennom strategiplanen, handlingsplanen og stortingsmelding. I Kunnskapsløftet finner vi mer implisitte føringer og dokumentanalysen har vist at pedagogisk entreprenørskap som rent begrep ikke benyttes direkte. Likevel fant vi at samtlige av entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter samsvarer med statens uttalte mål og hensikt med skole og utdanning, enten direkte eller gjennom synonymer.

## **6.2 Hvordan kan og bør ideen «pedagogisk entreprenørskap» praktiseres i barneskolen?**

I det følgende delkapitlet vil vi besvare forskningsspørsmål 2: «Hvordan kan og bør ideen «pedagogisk entreprenørskap» praktiseres i barneskolen?» Delkapitlet er inndelt i sju hovedavsnitt; 6.2.1 og 6.2.2 presenterer de to læringsoppleggene vi benyttet i aksjonene. I 6.2.3-6.2.6 presenterer og diskuterer vi empirien gjennom fire kategorier; 1) Læringsoppleggene som stimuli for skapende prosesser, 2) Læringsoppleggene som stimuli for sosialt samspill, 3) Læringsoppleggene som stimuli for trening av metakognitive strategier og 4) En bred tilnærming til entreprenørskap. Kategoriene sammenfatter hvordan entreprenørskapets pedagogiske aspekter<sup>30</sup>, samt elevenes entreprenørielle kompetanse<sup>31</sup> kom til uttrykk gjennom læringsoppleggene. Avslutningsvis i hovedavsnitt 6.2.7 gir vi på bakgrunn av diskusjonen et oppsummerende svar på forskningsspørsmål 2.

### **6.2.1 Læringsopplegget «Konstruksjoner»**

Læringsopplegget «Konstruksjoner» er hentet fra PedEnt.no, og hensikten er å gi elevene trening på problemløsning i grupper, samt erfaring med å arbeide sammen under tidspress mot konkrete mål. Elevene som deltok i aksjonen gikk på mellomtrinnet og læringsopplegget innebar at elevene gruppevis skulle bygge et høyest mulig tårn med hjelp av tildelte materialer. I løpet av 20 minutter skulle elevene planlegge og konstruere tårnet. Under planleggingen kunne elevene samtale men ikke røre tildelt materiale. Opplegget var todelt og foregikk over tre skoletimer: i første del bygde elevene tårn med sugerør og teip, mens de i neste del bygget med marshmallow og spagetti. «Konstruksjoner» er en entreprenøriell arbeidsform ved at den utfordrer elevene på problemløsning av praktisk karakter, og elevene må bruke det som av Ludvigsen-utvalget omtales som fagovergripende kompetanser<sup>32</sup>. Den praktiske tilnærmingen gjør at opplegget tilpasses elevenes kunnskaps- og ferdighetsnivå. Særlig mener vi opplegget stimulerer til utvikling av kreativitet, samarbeid og refleksjon.

### **6.2.2 Læringsopplegget «Lille Trille»**

I likhet med det foregående opplegget er «Lille Trille» også hentet fra PedEnt.no. Elevene som deltok i denne aksjonen gikk på første og andre trinn. Opplegget tar utgangspunkt i

---

<sup>30</sup> Vi redegjorde for entreprenørskapets pedagogiske aspekter i delkapittel 2.5 Entreprenørskapets pedagogiske aspekter

<sup>31</sup> Vi redegjorde for innholdet i entreprenørskapets kompetansen i 2.6 Entreprenøriell kompetanse

<sup>32</sup> Vi redegjorde for fagovergripende kompetanser i delkapittel 2.6 Entreprenøriell kompetanse



nysgjerrigpermetoden<sup>33</sup>, men faktorer som tid, samt tilgang til utvalg og informanter førte til at vi måtte modifisere opplegget. Fremfor å la elevene stille spørsmål, forelå det i føringene for «Lille Trille» en ferdig problemstilling elevene skulle undersøke: «Hvordan kan vi unngå å knuse et egg når vi slipper det fra en meter?» Elevene ble satt sammen i grupper på to eller tre med instruks om legge en plan, samt sette opp en hypotese som dannet grunnlaget for det videre arbeidet. Modifiseringen gjorde ikke opplegget mindre entreprenørielt, da elevene fortsatt jobbet med, samt utviklet viktige entreprenørielle ferdigheter. «Lille Trille» oppfordrer og utfordrer elevene til nysgjerrighet, kreativitet, fantasi, skapende evner og eksperimentering.

Vi har valgt å analysere og drøfte de to læringsoppleggene hver for seg fordi oppleggene er ulike og ble gjennomført på ulike klassetrinn. Elevenes entreprenørielle ferdigheter kom dermed til uttrykk på forskjellige måter. Til tross for at læringsoppleggene gav ulike utfall, observerte vi klare likhetstrekk i forhold til hvilke ferdigheter elevene jobbet med og hvordan fokuset på entreprenørskapets pedagogiske aspekter utviklet deres entreprenørielle kompetanse.

### **6.2.3 Læringsoppleggene som stimuli for skapende prosesser**

Dette hovedavsnittet sammenfatter hvordan praktiske og åpne oppgaver la til rette for at elevene kunne være skapende, kreative og innovative. Som det fremgikk av dokumentanalysen anses skapende, kreative og innovative mennesker å være elementære byggesteiner for fremtidens samfunn. Når vi som lærere ønsker å utvikle kreativitet hos elevene må vi arbeide ut fra et bredt og udefinert mål (Lund, 2009, s. 45). Kreativitet og innovasjon har en rekke fellesnevner, men evnen til å få en idé er forbundet med kreativitet, mens realisering av idéen handler om innovasjon.

#### *«Konstruksjoner»*

Grenstad (1986, s. 25) hevder at elevene må møte undervisningsaktivitetene med en opplevelse av at det er en utfordring, og derigjennom motiveres til å finne løsningen. Vi mener at konstruksjonsopplegget fordret et brudd med det Dale (1996, s. 20) beskriver som en

---

<sup>33</sup> «Nysgjerrigpermetoden er en vitenskapelig, prosjektbasert arbeidsmetode som kan brukes i alle fag i grunnskolen. I Nysgjerrigpermetoden skal elevene selv finne en problemstilling som de formulerer hypoteser til. I fellesskap skal de utvikle, velge ut og gjennomføre undersøkelser for å samle inn data og teste hypotesene. Resultatene vurderes, elevene oppsummerer og trekker sine konklusjoner, og avslutningsvis presenterer de forskningsprosjektet for andre» (nysgjerrigpermetoden.no)

tradisjonell undervisning, kjennetegnet av sterkt autoritær og lærerstyrt pedagogikk. «Konstruksjoner» stimulerte til aktiv deltakelse og var så åpen at alle elevene hadde mulighet til å påvirke hvordan utførelsen av konstruksjonen skulle skje. Graden av medbestemmelse<sup>34</sup> var dermed stor og opplegget aktiviserte elevene i betydelig større grad enn ved «flaskepåfyllingsmetoden»<sup>35</sup>. Føringsene i læringsopplegget var knyttet til materiale og tidsbruk, utover det var det opp til de enkelte gruppene å finne løsninger. Dermed ble den kreative prosessen satt i gang, en prosess som ifølge Rogers (i Johansen, 2012, s. 44) er avhengig av flere faktorer, blant annet individets *unikhet*. Ut fra våre observasjoner var dette noe som gjenspeilet seg i de ulike konstruksjonene. Elevene er forskjellige, de fremviste ulike tankemønstre og utførte opplegget byggeteknisk ulikt.

I tillegg viste våre observasjoner at en stor del av elevgruppen innledningsvis hadde vanskeligheter med å tenke kreativt og nyskapende. I del 1 bygde fem av seks grupper sitt tårn ut fra et kvadratisk fundament som viste seg å fungere godt, helt til konstruksjonene ble for høye, for smale og fikk overvekt. Vi anser ikke denne ideen som nevneverdig kreativ, da den var lite original og elevene fulgte et trygt og kjent handlingsmønster. Et eksempel på kreativitet kom til uttrykk gjennom gruppen som valgte å gå for en konstruksjon ulik de andre. Denne gruppen bygde sitt tårn ut fra et femkantet fundament. Elevene på den aktuelle gruppen viste seg også som særlig løsningsorienterte; da deres konstruksjon etterhvert ble ustabil, tilføyde de støtteben i form av teip, et tiltak som var svært vellykket. Vi tolker dette som kreativitet knyttet til divergent tenkning, som i følge Evenshaug & Hallen (2000, s. 159) kjennetegnes blant annet ved fleksibilitet og spontanitet og åpenhet i tenkningen .

I oppleggets andre del så vi flere tendenser til kreativitet gjennom konstruksjoner som utforsket ulike byggetekniske løsninger. Der hvor flere av tårnene i foregående del av opplegget var relativt like fordi elevene kopierte hverandre, opplevde vi at gruppene turte å stole mer på egne vurderinger i oppgavens andre del. Selvtillit og å stole på seg selv er ferdigheter som inngår i definisjonen av entreprenørskapskompetansen (Regjeringen, 2004, s. 4). I andre del av opplegget så vi konstruksjoner i stillasform hvor spagetti ble plassert diagonalt for mer støtte, i bryllupskakeform, og i form av noe som kunne ligne Eiffeltårnet. Kreativ tenkning referer til hvordan mennesker nærmer seg problemer og løsninger - deres

---

<sup>34</sup> Vi redegjorde for medbestemmelse i hovedavsnitt 2.5.1 Entreprenørskapets pedagogiske aspekter

<sup>35</sup> Vi redegjorde for «flaskepåfyllingsmetoden» i delkapittel 2.1 Pedagogiske grunnsyn og sosiokulturelt læringsperspektiv

evne til å sette eksisterende idéer og erfaringer sammen i nye kombinasjoner (Amabile, 1998). Følgende observasjonsnotat viser hvordan en elev brukte sin erfaring og tidligere kunnskap for å vurdere på hvilken måte konstruksjonen kunne bli så stabil som mulig:

Elev: Kan vi fylle sugerøran med vann?

Lærer: Koffør skal du det?

Elev: Det hadde gjort sugerørene mer stabil, siden de da hadde blitt mye tyngre.

Lund (2009, s 49) påpeker at forutsetningene for å karakterisere noe som kreativt blant annet forbindes med ulike kulturelle faktorer og kriterier for hva som betegnes som nyskapende. I så måte mener vi at i forhold til elevenes kognitive og praktiske muligheter til å utøve sin kreativitet og skapende evne, anser vi at de omfavner den muligheten som byr seg. Vi oppfatter løsningene deres som et tydelig eksempel på utvikling av regjeringens visjon om skapende mennesker (St.mld.nr.7 (2008-2009), s. 13), hvor kreativitet i denne sammenhengen fremsto som elevenes anvendelse av erfaringer og refleksjon for å oppnå noe nytt. Kreativitet får en praktisk betydning i et entreprenørielt perspektiv, fordi det er noe som kan læres (NOU 2015:8, 2015, s. 31). Slik vi ser det hadde læringsopplegget ønsket funksjon med tanke på å *trene* elevene i kreative prosesser. Dette begrunner vi med at opplegget ikke omhandlet reproduisering i form av kunnskap som var generert fra før. For å mestre dette opplegget måtte elevene bryte med den etablerte forestillingen om at det bare finnes én korrekt løsning. «Kreativ læring og kreativt arbeid forutsetter rom for å utvikle en holdning og en atmosfære hvor det primært ikke er snakk om fremgangsmåter, metodikk og rette svar» (Ødegård, 2003, s. 49).

Motivasjon<sup>36</sup> anses å være en betydningsfull ressurs som er avgjørende for at individer skal kunne tenke og handle kreativt (Evenshaug & Hallen, 2000, s. 160). Amabile (1998) påpeker at evnen til kreativ tenkning er et individs råvarer, men at graden av motivasjon, og særlig indre motivasjon, bestemmer hva folk faktisk gjør. Dersom elevene mangler motivasjon til å gjøre en bestemt jobb, vil den kreative og skapende kompetansen deres enten gå uutnyttet eller brukes til noe annet. Vi opplevde elevene som motiverte på bakgrunn av interessen og lærelysten de viste. Elevene fremsto som fokuserte og de jobbet målrettet gjennom hele prosessen. Dette kan forklares gjennom kognitivistisk teori som hevder at barn er grunnleggende motiverte for å lære noe nytt når de deltar på aktiviteter som utfordrer forventningene deres eller det de har lært tidligere (Dyste, 1999). En elev uttrykte at «Æ

---

<sup>36</sup> Vi redegjorde for begrepene indre og ytre motivasjon i delkapittel 2.8 Motivasjon

trodde det skulle være lettere enn det va», mens en annen påpekte at opplegget var «Artig fordi det va noe anna enn det vi bruker å gjøre». Etter oppleggets første del ble elevene med det henholdsvis høyeste og mest kreative tårnet, den beste tekniske løsningen og den beste gruppeprosessen belønnet med et godteri og vi antok at opplegget i neste omgang ville drives frem av ytre motivasjon. Amabile (1998) hevder at det er grenser for hvor mye ytre motivasjon vil kunne stimulere kreativitet. Likevel påpeker hun at en kombinasjon av indre og ytre motivasjon vil kunne være fordelaktig, om den ytre motivasjon kan benyttes for å bekrefte elevenes kompetanse, som igjen fremmer indre motivasjon (ibid.). Som eksempel på dette opplevde vi i andre del av opplegget at elevene fortsatt jobbet etter indre motivasjon, hvor skapergleden ble drevet frem av interesse, tilfredshet, og utfordringen med selve arbeidet - og ikke av ytre press. Ytre motivasjon i form av belønning anser vi ikke som avgjørende faktor for arbeidet som ble gjort. Elevene virket heller genuint opptatt av å få anerkjennelse for at de hadde utført godt arbeid. Den ytre motivasjon i form av konkurranse og belønning virket i så tilfelle som en pådriver for elevens indre motivasjon.

#### *«Lille Trille»*

Elevene på første og andre trinn viste kreativ og fantasifull evne gjennom sine hypoteser og løsningsforslag. Det ble foreslått å slippe egget i en bolle med vann, å legge egget i en plastpose fylt med vann, for så å slippe på gulvet, beskytte egget i en pappeske fylt med bomull, lage en fallskjerm, la egget falle på en tjukkas og å koke egget. Eleven som kom med sistnevnte forslag sa: «Vi må gjøre sånn at egget blir hardt inni, så slippe det ned, da vil ikke skallet knuse for man må ta det av. Hvis egget e kokt, så knuses det ikke». Vi vurderer forslaget som særlig kreativt fordi eleven tenkte helt «utenfor boksen» og løste oppgaven ved å fjerne elementet som skapte problemet.

Imagination is the source of all human achievement (Sir Ken Robinson)

Fantasi<sup>37</sup> hevdes å være en forutsetning for å kunne være kreativ, og vi illustrerer elevenes fantasi gjennom et klasseromsutdrag: Elev 1 fremstår som svært entusiastisk, han sitter ytterst på stolen mens han fremmer en idé han er tydelig stolt over:

---

<sup>37</sup> Vi redegjorde for fantasi i hovedavsnitt 2.6.1 Kreativitet og innovasjon

Så kan vi bygge et legofly som egget kan sitte i ... da må vi ha vinger..

Elev 2 stemmer i planleggingen og utfyller:

...og vi må et styreror slik at flyet ikke krasjer i veggen.

Elevene ble til slutt enige om at egget også må ha hjelm på seg, bare for å være på den sikre siden.

Observasjonen illustrerer elevenes evne til fantasi, slik at de kunne opptre som kreative. Utdraget over illustrer også at elevene har løsninger som forblir fantasi, i den forstand at ideene av praktiske årsaker ikke lar seg gjennomføre. Et annet eksempel på dette er eleven som ville slippe egget ned i den dype enden av svømmebassenget. Ideen hadde potensiale, og tolkes av oss som kreativ, men var i dette tilfellet ikke gjennomførbar. Elevenes kreativitet stoppet opp ved overgangen til innovative prosesser. Vi opplevde det som utfordrende å måtte fortelle at ideene ikke lot seg teste, fordi det potensielt kunne hindre videre motivasjon for å finne andre løsninger. Vår oppgave som elevenes lærere ble derfor å rose elevene for engasjementet og de kreative, fantasifulle ideene, samt å veilede dem videre i prosessen.

Lund (2009, s. 51) hevder at elevenes mulighet for å gjøre oppgaven til sin egen er nøkkelen til utvikling av kreativitet og innovasjon. Vi anser «Lille Trille» som relativt åpen oppgave, da elevene i stor grad styrte undervisningen og læringen selv. I tråd med nysgjerrigpermetoden ser vi at en ideell entreprenøriell undervisning hadde vært om elevenes egne spørsmål og hypoteser dannet utgangspunktet for arbeidet, noe som i større grad ville ivaretatt aspektet om medbestemmelse og problembasert læring, samt «forskerspiren»<sup>38</sup> i Kunnskapsløftet.

#### **6.2.4 Læringsoppleggene som stimuli for sosialt samspill**

Dette hovedavsnittet sammenfatter hvordan læringsoppleggene la til rette for læring gjennom sosialt samspill. Samarbeid anses å være et viktig element innen entreprenørskap<sup>39</sup>, noe som grunner i sosiokulturell teori om sosial samhandling som utgangspunkt for læring (Dysthe,

---

<sup>38</sup> Forskerspiren er et hovedområde innenfor naturfag som omfatter «utvikling av hypoteser, eksperimentering, systematiske observasjoner, diskusjoner, kritisk vurdering, argumentasjon, begrunnelser for konklusjoner og formidling» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

<sup>39</sup> Vi redegjorde for samarbeid i hovedavsnitt 2.6.2 Samarbeid og kommunikasjon

1999). Følgelig vil det i entreprenørielt arbeid være viktig å organisere undervisningen på en slik måte at den enkeltes ferdigheter og styrker får en funksjon i læringsfelleskapet og at elevene arbeider sammen mot et felles mål.

### «Konstruksjoner»

Utgangspunktet for «Konstruksjoner» slik det foreligger på PedEnt.no er at elevene gjennom samtale og diskusjon skal legge en plan for hvordan tårnet skal bygges. Videre inneholder opplegget følgende begrensning; når elevene starter selve byggefasen, er det ikke lenger tillatt å snakke med hverandre. Vi anerkjenner poenget med at det kreves planlegging og godt samarbeid for å lykkes med konstruksjonen. Evnen til å planlegge og å samarbeide har overføringsverdi til andre generelle sammenhenger, og så langt er «Konstruksjoner» i tråd med det sosiokulturelle læringsperspektivet<sup>40</sup>. Likevel stiller vi oss undrende, og til dels kritiske til at elevenes mulighet for å samtale, diskutere og reflektere som en gruppe i neste omgang forsvinner i et opplegg som burde *fremme* og *stimulere* sosialt samspill, ikke forhindre det. Som en av elevene uttrykte: «Om man arbeider sammen, kan han eller ho forbedre ideen». Vi mener begrensningen som forelå i det opprinnelige læringsopplegget fratok elevene muligheten for viktig læring som oppstår gjennom sosialt samspill i form av samtaler og refleksjon. På bakgrunn av dette åpnet vi for at elevene kunne samtale gjennom hele prosessen.

Vi observerte at dynamikken og samspillet i gruppene var varierende. Enkelte grupper fungerte svært godt sammen, mens det i andre grupper oppsto ulike utfordringer. Aase (2015a, s. 103) hevder at samarbeid kan utløse frustrasjon og konflikter. Dette fremkom tydelig i våre observasjonsnotater og vi velger å illustrere det gjennom en situasjon fra del 1 av læringsopplegget: alle fire medlemmer av gruppen hadde egne, individuelle ideer, og ingen fremsto som villige til å vike fra sin ide. Kommunikasjonen mellom gruppemedlemmene var begrenset; alle snakket, men ingen lyttet. En av elevene meldte seg tydelig ut og begrunnet dette med at hun hadde flere ideer, men at de ikke ble hørt. Som et resultat av et brokete samarbeid ble prosessen mot målet vanskelig, og elevene fikk store utfordringer med å ferdigstille et tårn. Lave (1991, s. 55) hevder at læring primært skjer gjennom deltakelse i et vedvarende praksisfelleskap, men at det også ligger mye læring i *prosessen* mot å bli et fullverdig medlem. Først er deltakelsen perifer, da elevene mangler kunnskap og kompetanse

---

<sup>40</sup> Vi redegjorde for det sosiokulturelle læringsperspektivet i delkapittel 2.2 Pedagogiske grunnsyn og sosiokulturelt læringsperspektiv

for å kunne fungere optimalt i samarbeidssituasjoner, men at deltakelsen etterhvert blir mer kompleks (ibid.). Med dette forstår vi at til tross for utfordringer, er verdien og fortjenesten av å *forsøke* å samarbeide like stor som et fungerende samarbeid. Vi mener at elevene gjennom gruppearbeid utviklet sin evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse, noe prinsipper for opplæringen (LK06, 2006, s. 2) fremhever som et av skolens mål.

Men vi observerte også godt, fungerende samarbeid, noe som kom til uttrykk i enkelte av gruppene ved at elevene lyttet til hverandre og til tross for noe uenighet, begrunnet alle sine argumenter og valg. Elevene på velfungerende grupper fordelte oppgaver for å effektivisere prosessen, for eksempel ved å bygge hver sin etasje av konstruksjonen. Når denne jobben var ferdig, fordelte de oppgaver på nytt. En kuttet teip, mens de to andre satt sammen etasjene i konstruksjonen. Evnen til å samarbeide anses som en entreprenøriell ferdighet, i tillegg til å være viktig i samfunnet generelt. Ifølge Aase (2015a, s. 103) kan samarbeid gi elevene et positivt utbytte, både gjennom de erfaringer samarbeidet medfører, men også i form av et bedre produkt.

#### «Lille Trille»

Som i det foregående opplegget registrerte vi utfordringer ved samarbeid også i gjennomføringen av «Lille Trille». Samarbeid innebærer at elevene tar hensyn til andre enn seg selv, gjennom blant annet å høre andres tanker og ideer. Vi observerte tidlig en gruppe bestående av to gutter som *ikke* arbeidet sammen, og som jevnt over forholdt seg til hver sine ideer. Til tross for oppmuntring fra oss og samarbeidslæreren, virket ikke elevene interesserte i å samarbeide. I likhet med eksemplet fra konstruksjoner så vi her at elevene ikke var villige til å gi slipp på sin individuelle idé. Samarbeid var ikke en forutsetning for å gjennomføre eller lykkes med «Lille Trille», og resultatet i dette tilfellet ble to ulike hypoteser som elevene på den aktuelle gruppen fikk teste. I etterkant åpenbarte det seg imidlertid en interessant situasjon hvor guttene på eget initiativ rettet et samlet fokus mot å forbedre og videreutvikle den ene av de to hypotesene. Det kan tenkes at de innså fordelene med å samarbeide.

Vi har alle ulike kvaliteter og kompetanser vi mestrer spesielt godt. Aase (2015a, s. 103) hevder at samarbeid vil forbedre produktets kvalitet, da gruppemedlemmenes ulike kvaliteter kombineres. Det er derfor viktig at elevenes ulike kvaliteter kombineres i samarbeid, og det mener vi de to guttene er et godt eksempel på. Å jobbe i gruppe gav elevene erfaring med å forholde seg til andre mennesker og være en del av et sosialt fellesskap. Det er ikke alltid like

lett å arbeide sammen med andre mennesker. Til tross for utfordringer så vi likevel at flere av elevene var bevisste omkring verdien av samarbeid, noe som kom til uttrykk gjennom følgende sitat fra en elev i den yngste gruppen: «Det er lettere å finne på noe sammen, fordi tre hoda tenke bedre enn ett».

I tråd med lærerrollen i pedagogisk entreprenørskap<sup>41</sup> var vi kun inne for å *veilede* elevene i forhold til prosessen og samarbeidet. Oppleggene var gitt med visse kriterier, og disse måtte elevene påminnes underveis, men elevene hadde selv ansvar for gjennomføring og ble dermed meningsprodusenter hvor hver enkelt elev sto for konstruering av kunnskap. Vi kjente på utfordringene med å være i et elevaktivt, dialogisk klasserom<sup>42</sup>. Det var vanskelig å ikke komme med raske råd og løsninger, særlig til de gruppene som strevde med samarbeidet, men vi så at vi åpnet for læring ved å la elevene være aktive aktører.

### 6.2.5 Læringsoppleggene som stimuli for trening av metakognitive strategier

Dette hovedavsnittet sammenfatter hvordan læringsoppleggene la til rette for refleksjon<sup>43</sup> og bruk av erfaringer<sup>44</sup> ved å oppfordre elevene til problemløsning gjennom metakognitive strategier som planlegging, prøve-og-feile-metoden, kritisk tenkning og evaluering.

Det er som om man gjennom talen kaster tankene sine ut foran seg, slik at man bedre ser dem, slik mønsteret på et teppe først blir synlig når man ruller det ut på gulvet (Francis Bacon).

#### «Konstruksjoner»

En viktig del av kreative og innovative prosesser i møte med problemløsning er elevenes evne til å lære seg strategier for å arbeide på en utforskende og undersøkende måte (NOU 2015:8, 2015, s. 34). Særlig innebærer dette å kunne stille spørsmål, prøve ut og gjøre seg erfaringer. Vi retter på nytt et undrende, og til dels kritisk blikk mot det faktum at konstruksjonsopplegget opprinnelig la opp til at det ikke var mulig å gå tilbake til planlegging etter at byggingen var påbegynt. Fra et entreprenørielt perspektiv lurer vi på *hvorfor?* Ved å hindre elevene i å gå tilbake til planleggingen, tar vi bort elevenes muligheter til å prøve og feile. Vi ble ikke oppmerksomme på «problemet» med konstruksjonsopplegget før vi var i gang med gjennomføringen av del 1. Til tross for klar oppgaveinstruks observerte vi at

<sup>41</sup> Vi redegjorde for lærerens rolle i pedagogisk entreprenørskap i hovedavsnitt 2.4.3 Lærerrollen

<sup>42</sup> Vi redegjorde for dialogisk klasserom i hovedavsnitt 2.4.3 Lærerrollen

<sup>43</sup> Vi redegjorde for refleksjon i hovedavsnitt 2.6.3 Kritisk tenkning, refleksjon og metakognisjon

<sup>44</sup> Vi redegjorde for erfaringslæring i hovedavsnitt 2.5.4 Erfarings- og problembasert læring



elevene gikk bort fra plantegningene sine og alle gruppene benyttet i første omgang prøve-og-feile-metoden. Ifølge Dale (1996, s. 59) er denne metoden en viktig fase hvor elevene danner seg betydningsfulle erfaringer. Elevsitater fra observasjonen viser at opplegget stimulerte elevene til refleksjon og gav dem appliserbare erfaringer; oppgaven fremsto som ufullstendig og elevene foreslo ulike løsninger. For å perfektionere løsningene måtte elevene undersøke de eksisterende forhold og implikasjoner, en operasjon Dale (1996, s. 65) definerer som refleksjon. Den foreslåtte løsningen ble så testet ut ved at elevene handlet i forhold til den. Mislykkede handlinger førte til at elevene prøvde noe annet, og dersom dette skulle vise seg å virke, kunne de bruke denne metoden som tommelfingerregel for fremtidige handlinger (Dale, 1996, s. 59). I konstruksjonsopplegget tok elevene med seg erfaringer fra oppleggets første del og til den andre. Elever fra to ulike grupper uttrykte: «Vi skal gjøre det samme som sist, men ikke med så mye dilldall på toppen» og «Det va toppen på det forrige som gjorde at det tippa. Å bygge det så høyt uten stabil grunnmur va en dum idé». Gjennom å prøve og feile fikk elevene førstehåndserfaringer med hva som fungerte og hva som ikke gjorde det. I neste omgang ble de nye erfaringene tatt i bruk. Ved å oppfordre elevene til å tenke høyt kunne de metareflektere over erfaringene sine, noe Ludvigsen- utvalget (NOU 2014:7, 2014) ønsker mer av i fremtidens skole.

På en generell basis påpeker Utdanningsdirektoratet (2006) at det skal det være rom for å prøve og feile i godt læringsmiljø. Robinson (2006) hevder at elevene ikke har mulighet til å skape noe originalt eller kreativt, dersom læreren ikke er villig til å la dem gjøre feil. I tillegg påpeker Lindstrøm (2007, s. 10-11) at nybegynneren sjeldent får mer enn et svakt glimt av hvor arbeidet kan føre. Svært få mennesker har evnen til å mentalt forestille seg alle spørsmål og problemer som kan oppstå i en skapende prosess, hvordan problemet arter seg og hvordan det kan løses på en vellykket måte. En elev poengterte at «Vi kan jo ikke se på tegninga om tårnet tippe. Tårnet blir til underveis». Utsagnet forsterker tanken om at elevenes indre visjon må få en eksternt, håndgripelig form før de kan avgjøre om ideene holder, og for å være i stand til å reflektere over konsekvensene (ibid.). Med dette forstår vi at prøve-og-feile-metoden er et nødvendig, visuelt steg på veien mot kreative og innovative løsninger.

*«Lille Trille»*

Elever: «Nei, lille Trille døde...»

Tre ganger var det samme gruppe som fikk kjenne på følelsen av at hypotesen deres feilet. For elevene opplevdes det vanskelig, men vi så verdien i at elevene møtte motgang. Det hevdes i strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem!* at det å kunne takle motgang i en oppgave på en konstruktiv måte vil ha overføringsverdi til andre områder i livet (Regjeringen, 2004, s. 9). Erfaringer dannes gjennom alt vi gjør, og både positive og negative erfaringer videreføres. For lite vann i bøtta og at egget ikke må treffe kanten på bakebollen er erfaringer elevene tar med seg videre, og husker til en gang de er i en situasjon hvor erfaringen anses å være nyttig. Men ingen erfaring av betydning er mulig uten et element av refleksjon (Dale, 1996, s. 59). «Hvorfor tror du egget knuste?» ble derfor et spørsmål vi stilte elevene flere ganger. Det var for elevene vanskelig å svare på i stundens alvor. Men i ettertid, og gjennom refleksjoner, innså elevene at de hadde lært en hel del, til tross for at egget knuste: «Det var egentlig Silje sin feil at egget knuste, fordi ho hadde ikke funnet en stor nok bakebolle, så det var ikke nok vann til at egget skulle overleve fallet». Elevene lærer av feil, så vel som av «korrekte» svar. Det må være aksept for å gjøre feil, og vi mener elevene må få kjenne på det å prøve og feile, da det har overføringsverdi til livet generelt. Ask (2015, s. 30) hevder at refleksjonene elevene foretar som følge av prøving og feiling kan defineres som *metarefleksjon*. Vi mener elevene metareflekterte fordi de i prosessen måtte tenke over hva de tenkte i utgangspunktet, og reflektere over hva som gikk galt. Slik tenkning samsvarer med Chamots tre metakognitive strategier<sup>45</sup>; elevene identifiserte problemet, som var å hindre egget i å knuse (2). Videre planla de hvordan de skulle løse problemet (1), og evaluerte til slutt hvordan det hadde gått, og hvorfor de fikk deres respektive resultater (3).

Gjennom å observere elevene som jobbet med «Lille Trille» fikk vi også et innblikk i deres kritiske tenking. Kritikk er ikke det samme som å finne feil. Kritisk tenkning forstås som dømmekraft brukt til verdivurderinger (Vaage, 2000, s. 240). I sammenheng med metakognisjon handler det om å reflektere over hva som er best og dårligst på et bestemt område, og Vaage (ibid.) påpeker at evne til kritisk tenkning er den kreative framstillingens venn og allierte. Mens elevene utarbeidet sine hypoteser overhørte vi følgende dialog:

Elev 2: «Vi kan slippe det (egget) i et basseng, da knuses det ikke».

Elev 1: «Jo, hvis det er på grunna, jo. Egget går gjennom vannet og knuses på botten» .

Elev 2: «Men hvis vi gjør det på djupa...»

Elev 1: «Æ trur det kommer til å knuses uansett».

---

<sup>45</sup> Vi redegjorde for de tre metakognitive strategiene i hovedavsnitt 2.6.3 Kritisk tenkning, refleksjon og metakognisjon

Lærer: «Koffør sier du det?»

Elev 1: «Når vi e i (navnet på svømmehallen), så blir det et skikkelig smell når vi hoppe utti med de matten. Det blir for hardt på overflata, derfor kommer egget til å knuse».

Utdraget viser hvordan elevene samarbeidet, kommuniserte, reflekterte og var konstruktivt kritiske til hverandre. Vi tolker våre observasjonsnotater fra «Lille Trille» dithen at elevene ikke behøvde å finne en «perfekt løsning», eller et «perfekt svar». Læring fant sted likevel, i form av at elevene fikk trening i kognitive strategier og opparbeidet seg verdifull entreprenøriell kompetanse. Veien kan være lang og kronglete, men erfaringene elevene gjør seg under prosessen er viktig i seg selv.

Utvikling av evnen til å se muligheter, handle, skape og tenke nytt ser ut til å bryte med gjeldende pedagogisk praksis, hvor mål, strategier, midler og metoder er forhåndsbestemt av læreren (Lund, 2009, s. 50). I dag drives nasjonale utdanningssystemer hvor *feil* er det verste du kan gjøre (Robinson 2006). Dette inntrykket ble forsterket under aksjonen, og våre observasjonsnotater beskrev følgende interaksjon mellom en førsteklassegutt og en lærer:

Elev: «E detta rett?» (peker på plantegningen deres) «Veit dåkker svaret?»

Lærer: «Nei, vi veit ikje svaret. Vi har heller aldri prøvd detta før, men håpa at dåkker skulle hjelpe oss med å finne ei løsning. Det e ikje nåkka som e rett eller feil her. Dåkker må prøve dåkker frem. Det finnes nok mange riktige løsninger».

Robinson (2006) hevder at fokuset på og elevenes streben etter korrekte svar og fremgangsmåter fører til at elevene mister evnen til å ta sjanser og til prøve ut nye ting. Når barn vokser opp, utdannes de gradvis fra livet og opp. Fokuset er på hodet, dog ikke på den høyre hjernehalvdelen<sup>46</sup>, men på den venstre som håndterer språk, logikk og symboler. Resultatet av at skolen fokuserer på tenkning og evner i den venstre hjernehalvdelen er at mennesker utdannes ut av deres kreative kapasitet (ibid.). Særlig kommer dette av den tradisjonelle undervisningen, og derfor mener vi at entreprenørielle læringsopplegg er så viktige fordi de legger til rette for å la elevene bruke og utvikle sine kreative evner som har tilhørighet i høyre hjernehalvdel.

---

<sup>46</sup> Vi redegjorde for tenkning i høyre og venstre hjernehalvdel i hovedavsnitt 2.6.1 Kreativitet og innovasjon

## 6.2.6 «Konstruksjoner» og «Lille Trille»: en bred tilnærming til entreprenørskap

Vi mener at våre utvalgte læringsopplegg på en tilfredsstillende måte ivaretar det brede perspektivet<sup>47</sup> på entreprenørskap gjennom å fokusere på entreprenørielle ferdigheter som kreativitet, samarbeid, kommunikasjon, refleksjon, å prøve og feile, samt å oppøve elevenes selvtillit og tro på seg selv. Ask (2015, s. 31) påpeker at en viktig del av pedagogisk entreprenørskap er å etablere nettverk til lokalsamfunnet utenfor skolen. Vi ser vi at de aktuelle læringsoppleggene i liten grad ivaretok aspektet om samarbeid med lokalsamfunnet. Elevene fikk ikke videre kjennskap til lokalmiljø og mulighetene som finnes for arbeid der gjennom verken «Konstruksjoner» eller «Lille Trille». Likevel oppdaget elevene selv en konkret kobling mellom konstruksjonsopplegget og bedriftsvirksomhet. En av guttene knyttet opplegget mot anleggs- og håndverksyrker: «Når man skal være arkitekt og bygge hus og sånn. Vi har øvd på å få det mest stødig». Under oppsummeringen av opplegget gjorde vi elevene oppmerksomme på den mer abstrakte sammenhengen: Planlegging, gjennomføring av planen og samarbeid er viktig innenfor alle yrker. Det er da det kommer et godt produkt ut av prosessen. Som vi tidligere har diskutert mener vi at samarbeid med lokalsamfunnet i større grad er en del av et smalt, samfunnsorientert perspektiv<sup>48</sup>. Det er vår påstand at en ikke behøver å inkludere lokalsamfunnet direkte for å jobbe entreprenørielt, da vi mener at det brede perspektivet i hovedsak burde vektlegges på barneskolen. Selv om skolens lokalmiljø i liten grad var synlig, mener vi at entreprenørielle læringsopplegg som «Konstruksjoner» og «Lille Trille» legger premisser for at elevene kan møte situasjoner i arbeidslivet som krever selvstendighet, fleksibilitet, problemløsnings- og endringsevne.

Dale (1996, s. 102) understreker at forandringer i menneskelig atferd ikke skjer over natten. Først etter måneder og år vil vi kunne se endringer i tenkemåter, vaner, begrepsverden, holdninger og interesser. Med dette forstår vi at læringserfaringene fra «Konstruksjoner» og «Lille Trille» ikke har varig innflytelse på elevene. I tilknytning mener vi at det ikke er nødvendig å inkludere alle seks entreprenørielle aspekter i ett og samme læringsopplegg. Antall aspekter i et undervisningsopplegg bør heller ikke være et mål på eller en avgjørende faktor for om det arbeides entreprenørielt eller ikke. Hovedpoenget etter vår vurdering er at undervisning med fokus på de entreprenørielle aspektene forsterker hverandre og sett i den store sammenhengen vil det gi en helhetlig, langvarig effekt. Med dette mener vi at

---

<sup>47</sup> Vi redegjorde for det smale og brede perspektivet på entreprenørskap i delkapittel 2.4 Pedagogisk entreprenørskap

<sup>48</sup> Se hovedavsnitt 6.1.5 Blir det for bredt?

undervisningen må designes og organiseres slik at elevene på et eller annet tidspunkt i løpet av skolegangen får erfaring med alle seks entreprenørielle aspekter. I «Konstruksjoner» og «Lille Trille» så vi ikke muligheten, ei heller poenget med å inkludere alle seks aspektene. Dette er i tråd med Pedersen (2012, s. 65-66), som hevder at fokus på entreprenørielle egenskaper i et bredt perspektiv ikke utelukker målsettinger om barn og unges evne til å skape en egen framtidig arbeidsplass eller om å styrke samfunnets innovasjonsevne. Han hevder at arbeid med det brede entreprenørskapsperspektivet heller tjener til fordel for det smale, hvor elevene stiller sterkere i forhold til å kunne skape sin egen arbeidsplass og for samfunnets innovasjonsevne generelt (ibid.).

### **6.2.7 Svar på forskningsspørsmål 2**

For å svare på forskningsspørsmål 2 har vi diskutert aksjonene i sammenheng med relevant teori og på den måten vurdert hvordan pedagogisk entreprenørskap kan og bør praktiseres i barneskolen. Diskusjonen omkring de gjennomførte aksjonene sammen med dokumentanalysen i foregående delkapittel støtter antagelsen om at entreprenøriell kompetanse fremmes under følgende forutsetninger:

1. Undervisningen må vektlegge prosessen, så vel som et ferdig produkt. Slik oppfordres elevene til aktivt å eksperimentere, utforske, endre og prøve igjen.
2. Entrepenørielt arbeid trenger nødvendigvis ikke være et langtekkelig prosjekt. Som aksjonene viste kan entreprenøriell kompetanse utvikles gjennom relativt korte undervisningsopplegg. Vi ser likevel at arbeidet bør strekke seg over flere fag. Slik jobber elevene med kompetanser som anses som fagovergripende<sup>49</sup>.
3. Undervisningen må gi elevene muligheten for både å vurdere egen og medelevers arbeid. Dette er viktig med tanke på å trene elevene i refleksjon, kritisk tenkning og metakognisjon.
4. Undervisningen designes med utgangspunkt i entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter. Hvilke aspekter som vektlegges har sammenheng med hvilke ferdigheter en ønsker at elevene skal jobbe med. Dog mener vi at undervisningen ikke kan defineres

---

<sup>49</sup> jf. Ludvigsen-utvalgets visjon for fremtidens skole

som entreprenøriell dersom den bare inneholder ett enkelt aspekt. Eksempelvis mener vi at å kun la elevene jobbe praktisk ikke alene betyr at de jobber entreprenørielt. Entreprenørielle læringsopplegg konstrueres gjennom en kombinasjon av entreprenørskapets pedagogiske aspekter og (de må sees i sammenheng med) hvilke entreprenørielle ferdigheter som skal utvikles.

Ifølge definisjonen er pedagogisk entreprenørskap en handlingsorientert undervisning hvor elevene, deres erfaring og interesse er grunnlaget for læring. Undervisningen skal skje i en sosial kontekst med elevene som aktører for egen læring (Ødegård, 2003, s. 15). Basert på dette i sammenheng med diskusjonen omkring aksjonene hevder vi at kriteriene for pedagogisk entreprenørskap ble oppnådd gjennom «Konstruksjoner» og «Lille Trille». Strategiplan *Se muligheten og gjør noe med dem!* (Regjeringen, 2004, s. 5) hevder at for å kunne leve og arbeide i det fremtidige samfunnet må elevene beherske ferdigheter som refleksjon, samarbeid, kommunikasjon og kreativitet. De må tørre å prøve og feile, samt stole på seg selv og andre. Dette er ferdigheter vi mener elevene, i ulik grad, fikk jobbet med gjennom våre utvalgte læringsopplegg. Dette bekreftes ved at flere av entreprenørskapets pedagogiske aspekter ble dekt, blant annet medbestemmelse, praktisk aktivitet, tverrfaglighet, erfarings- og problembasert læring og verdiskaping. I tillegg er de ferdigheter og entreprenørielle aspekter som vektlegges i læringsoppleggene vi har presentert sammenfallende med sentrale mål for opplæringen<sup>50</sup>. Analysen av aksjonene viste at «Konstruksjoner» og «Lille Trille» var handlingsorientert undervisning hvor elevenes erfaring, kompetanse og individuelle styrker var med på å danne grunnlag og retning for læring.

Som nevnt ser vi at de aktuelle læringsoppleggene i liten grad ivaretok det entreprenørielle aspektet om samarbeid med lokalsamfunnet. Fokuset i oppleggene er verken på økonomi eller bedriftsetablering, men på utvikling av faglig kunnskap og entreprenørielle ferdigheter. Vi mener likevel at elevenes refleksjoner omkring hvordan læringen kan overføres til andre situasjoner delvis viser hvordan dette kan knyttes sammen med det sjette aspektet, samarbeid med lokalsamfunnet<sup>51</sup>. I tillegg poengterer vi at samarbeid med lokalsamfunnet og den direkte tilknytningen til arbeidslivet, det vil si den smale tilnærmingen til entreprenørskap, kommer

---

<sup>50</sup> Gjennom dokumentanalysen i delkapittel 6.1 fant vi at arbeid med entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter samsvarer med statens uttalte mål og hensikt med skole og utdanning, fortrinnsvis i Generell del av opplæringen og Prinsipp for opplæring

<sup>51</sup> jf. sitatet fra eleven som knyttet sammen erfaringer fra læringsopplegget «Konstruksjoner» med arbeidslivet

inn på ungdom- og videregående skole som en del av satsingen på entreprenørskap i utdanningen. På barneskolen anser vi det som tilstrekkelig at elevene får jobbet med å utvikle sin entreprenørskapskompetanse gjennom den brede tilnærmingen som innebærer fostring av spesifikke ferdigheter.

Proessen med forberedelse til og gjennomføring av «Lille Trille» og «Konstruksjoner» viste at det er viktig å studere og være kritiske til undervisningsopplegg som ligger tilgjengelig på internett, også de som er utformet av pedagoger. Vi stilte oss undrende, og til dels kritiske til at formuleringen av de opprinnelige læringsoppleggene la begrensninger for elevenes muligheter til å samtale, diskutere og reflektere som en gruppe i et opplegg som burde *fremme* og *stimulere* sosialt samspill, ikke forhindre det. Våre endringer førte til at elevene fikk jobbe med å utvikle entreprenørielle egenskaper som samarbeid og kommunikasjon. På det grunnlaget trekker vi dermed konklusjon om at det er avgjørende for entreprenørielle læringsopplegg at læreren bruker sitt pedagogiske skjønn for å vurdere hvilke aspekter som bør inngå i et læringsopplegg for at elevene skal utvikle spesifikke entreprenørielle ferdigheter.

Hansen & Snoen (2016, s. 13) påpeker at pedagogisk entreprenørskap ofte beskrives med ord som lett kan bli værende igjen i nasjonale styringsdokumenter, noe dokumentanalysen vår også forsterker. Vi mener at aksjonene våre helt konkret viser *hvordan* entreprenørskap kan og bør praktiseres i barneskolen. Som denne avhandlingen på ulike måter har vist består pedagogisk entreprenørskap av flere aspekter som sammen utgjør en generell handlingskompetanse som skal forberede elevene på yrker som ennå ikke eksisterer. Det arbeidet vi gjør nå med å forberede elevene på fremtiden blir så utrolig viktig. Gjennom pedagogisk entreprenørskap kan vi ta ansvar for at elevene får muligheten til å utvikle sin entreprenørielle kompetanse. Som aksjonene viser innebærer det å tørre å slippe kontrollen, og la elevene arbeide i dilemma og kaos.

Oppsummert er svaret på forskningsspørsmål 2 at aksjonene vi har presentert representerer et lite utvalg av metodene skolen kan bruke for praktisere pedagogisk entreprenørskap i barneskolen. Det finnes helt klart flere måter, men grunnet avhandlingens omfang har vi gjennomført en todelt aksjon som best vi kunne med tilgjengelige ressurser. «Konstruksjoner» og «Lille Trille» ivaretar og utvikler etter vår mening elevenes entreprenørielle kompetanse. Vi mener at entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter definerer hvordan pedagogisk

entreprenørskap bør praktiseres i barneskolen. Aspektene vektlegges i ulik grad i undervisningen, alt etter hvilke ferdigheter en ønsker at elevene skal videreutvikle.



## 7 Avslutning

«Bruner hevder at læring ikke bare er knyttet til overføring av faktakunnskaper, og peker på verdien av og spenningen i selve oppdagelsen» (Snoen & Waale, 2012, s. 255).

Målsetningen for denne studien var å bidra til forståelsen av ideen «pedagogisk entreprenørskap» til bruk i barneskolen. For å nå målsetningen formulerte vi to sidestilte forskningsspørsmål. Hensikten med det følgende kapitlet er å oppsummere våre funn og reflektere over veien videre etter endt forskning.

### 7.1 Oppsummering

For å svare på forskningsspørsmål 1 gjennomførte vi en dokumentanalyse. Gjennom å studere hvordan pedagogisk entreprenørskap framstår i utvalgte nasjonale styringsdokumenter, har vi i avhandlingen vist at pedagogisk entreprenørskap er en utdanningspolitisk satsing som anses å være svaret på behovet for fornying og videreutvikling av velferdssamfunnet. Vi fant at utdanningsmyndighetene beskriver pedagogisk entreprenørskap med ord som lett blir værende igjen i styringsdokumentene, og dermed bare i begrenset grad har lyktes i å formidle hva entreprenørskap representerer og innebærer. På ulike måter har vi vist at profilen til pedagogisk entreprenørskap favner mer enn bare økonomiske tilnærminger. På barneskolen handler det også om å vektlegge premisset eller forutsetninger for at elevene skal kunne bli entreprenører, gjennom utvikling av entreprenørskapskompetanse. På bakgrunn av våre funn ser vi et behov for å «stramme skruen» omkring ideen pedagogisk entreprenørskap. Innholdet i og forståelsen av ideen må avgrenses, presiseres og tydeliggjøres, gjerne i Kunnskapsløftet.

For å svare på forskningsspørsmål 2 benyttet vi oss av teknisk aksjonsforskning og det varierende opplegg som strategi, og gjennomførte to ulike entreprenørielle læringsopplegg. «Konstruksjoner» og «Lille Trille» ivaretar og utvikler etter vår mening elevenes entreprenørielle kompetanse. Vi mener at entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter definerer hvordan pedagogisk entreprenørskap bør praktiseres i barneskolen. Aspektene vektlegges i ulik grad i undervisningen, alt etter hvilke ferdigheter en ønsker at elevene skal videreutvikle. Vi mener våre aksjoner viser helt konkrete eksempler på hvordan vi kan og bør praktisere pedagogisk entreprenørskap i barneskolen. Til tross for dette vil vi påpeke at læringsoppleggene vi gjennomførte kun er et lite utvalg av de muligheter som ligger til rette for entreprenørielt arbeid i barneskolen.

## 7.2 Veien videre

### 7.2.1 Videre forskning

Fremfor å komme med et *sva*r på hva pedagogisk entreprenørskap er, har denne studien hatt det overordna mål å *øke forståelsen av ideen pedagogisk entreprenørskap til bruk i barneskolen*. Dokumentanalysen og aksjonene vi gjennomførte er etter vår mening et bidrag til økt forståelse. Det finnes allerede forskning på feltet, men det er alltid behov for mer. Til tross for at vi i vår forskning har klargjort hvordan begrepet fremkommer i nasjonale styringsdokumenter, og i tillegg vist til konkrete metoder å arbeide entreprenørielt, ser vi likevel at det er et (stort) behov for mer forskning. Vi mener forskningen burde spisses inn mot barneskolen for å avmystifisere og øke forståelsen for pedagogisk entreprenørskap, spesielt rettet mot de laveste trinnene på skolen. Vi mener mer, og synligere forskning, i tillegg til en tydelig klargjøring av pedagogisk entreprenørskap, gjerne i Kunnskapsløftet vil kunne bidra til å øke forståelsen blant lærere, og derav føre til økt bruk av entreprenørielle arbeidsmetoder i barneskolen.

Etter vår vurdering er aksjonslæring en god måte å implementere entreprenørskap i barneskolen, og små aksjoner er kanskje det som skal til for at skolene oppfyller regjeringens visjon om at «Entreprenørskap i utdanningssystemet skal fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskaping».

Vi ser det òg som interessant å forske på elevenes læringsutbytte og motivasjon fra arbeid med entreprenørielle arbeidsmetoder. Det hadde vært interessant å studere hvordan elever utvikler sin entreprenøriell kompetanse, men også hvordan elevene tilegner seg spesifikke fagkunnskaper gjennom bruk av entreprenørielle arbeidsmetoder.

### 7.2.2 Hva har forskningen gjort med oss som fremtidige lærere

Forskningen har bidratt til å øke forståelsen for et begrep som for oss har vært uklart og vanskelig å forstå. Gjennom arbeidet med avhandlingen har vi parallelt med økt forståelse for ideen, også blitt bevisste hvor viktig arbeidet med pedagogisk entreprenørskap er, og da særlig med fokus på entreprenøriell kompetanse allerede i barneskolen. Når vi starter som lærere høsten 2017 kan vårt arbeid med denne avhandlingen føre til at vi, med den kompetansen vi har tilegnet oss underveis i prosessen, bidra som veivisere og veiledere i

arbeidet *med* og forståelsen *av* pedagogisk entreprenørskap for våre kolleger. Det vil være viktig at vi som nyutdannede lærere våger å stå i et klasserom der elevene får arbeide i kaos, og godtar at ting ikke alltid går som planlagt. Vår erfaring er at det gjerne er ting som ikke går som de skal, og refleksjonen rundt det, som fører til mest læring.



## 8 Litteraturliste

- Amabile, T., M. (1998). *How to Kill Creativity*. Harvard Business Review sept-oct 1998. Sist lest 06.04.17. Tilgjengelig fra <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity>
- Andersen, P. Ø. (2005). Observasjoner i institutions- og klasserumsforskning. I Jensen, T. B. & Christensen, G. (red.). *Psykologiske og pædagogiske metoder*. Roskilde: Roskilde Universitetsforlag
- Andreassen, S.E. (2014). *Studenter i forskende partnerskap – begrepsavklaring*. I: Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A.: FoU i praksis 2013 conference proceedings, Akademika forlag, Trondheim, s. 1-11.
- Ask, A., S. & Ødegård, I., K., R. (2015). *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand, Portal forlag
- Aase, A. (2015a). Den menneskelige dimensjonen i entreprenørskap. I: Ask, A. S. & Ødegård, I. K. R. (2015) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand, Portal forlag
- Aase, A. (2015b). Entreprenørskap - å skape verdier. I: Ask, A., S. & Ødegård, I., K., R. (2015) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand, Portal forlag
- Ask, A., S. (2015). Pedagogisk entreprenørskap i skolen. I: Ask, A., S. & Ødegård, I., K., R. (2015) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand, Portal forlag
- Befring, E. (2004). *Skolen for barnas beste. Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. Oslo, Det norske samlaget
- Bruner, J. (1997). *Utdanningskultur og læring*. Oslo, Ad Notam Gyldendal AS
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research*. London: The Falmer Press.
- Chamot, A., U. (2008). *Teaching Learning Strategies*. Pearson Education. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <http://www.pearsonlongman.com/primaryplace/pdf/teaching-learning-strategies.pdf>
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo, Abstrakt forlag
- Dale, E. L. (1996). *Skolens undervisning og barnets utvikling: klassiske tekster*. Oslo, Ad notam Gyldendal
- Dysthe, O. (1999). *Ulike teoriperspektiv på kunnskap og læring*. Sist lest 16.04.17. Tilgjengelig fra <http://www.stiftelsen-hvasser.no/documents/Teoriperspektivpaakunnskapoglering.pdf>
- Engelsen, B., U. (1990). *Kan læring planlegges? Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* 6. Utg. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Evenshaug, O. & Hallen, D. (2000). *Barne-, - og ungdomspsykologi*. 4. Utg. Oslo, Gyldendal Akademisk
- Furu, E., M. (2013). Lærerstudenten som aksjonslærer i klasserommet. I: Brekke, M. og Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker - innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Germeten, S. og Bakke, J. (2013). *Observasjon: å innta klasserommet med egne sanser*. I: Brekke, M. og Tiller, T. (red.) *Læreren som forsker - innføring i forskningsarbeid i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget.
- Grenstad, N., M. (1986). *Å lære er å oppdage : prinsipper og praktiske arbeidsmåter i konfluent pedagogikk*. Oslo, Didakta Norsk Forlag

- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. 2. utg. Bergen, Fagbokforlaget
- Haug, P. (2010). Gode arbeidsmåtar. *Bedre skole*, 1, 8-13. Sist lest 05.04.17. Tilgjengelig fra [https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS\\_nr\\_1\\_10/BedreSkole-1-10-web\\_Peder\\_Haug.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_10/BedreSkole-1-10-web_Peder_Haug.pdf)
- Hansen, M., E. & Snoen, E. (2016). *Pedagogisk entreprenørskap i læringsoppgaver*. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://journals.hioa.no/index.php/yrke/article/view/1849/1665>
- Imsen, G. (2012). *Lærereens verden. Innføring i generell didaktikk*. 4. utg. Oslo, Universitetsforlaget
- Imsen, G. og Ramberg, M., R. (2014). Fra progressivisme til tradisjonalisme i den norske grunnskolen? Endringer i norske læreres pedagogiske oppfatninger i perioden 2001–2012. *Sosiologi i dag*, 44(4), 10-35. Sist lest 03.03.17. Tilgjengelig fra: <http://ojs.novus.no/index.php/SID/article/viewFile/1099/1090>
- Johansen, J-B. (2012). *Skapende og kreativ læring. Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser*. Trondheim, Akademika forlag.
- Johansen, V., Skålholt, A & Schanke, T. (2008). *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte*. ØF- rapport nr.: 08/2008. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/entreprenorskap.pdf>
- Kalleberg, R. (1992). Konstruktiv samfunnsvitenskap: en fagteoretisk plassering av «aksjonsforskning» Rapport nr. 24 1992. Oslo, Institutt for Sosiologi, Universitetet i Oslo
- Kirby, D. (2007). Changing the entrepreneurship education paradigm. I: Alain, F. (red.) *Handbook of Research in Entrepreneurship Education, Volume 1. A General Perspective*. Cheltenham, UK. Northampton, MA, Usa, Edward Elgar Publishing. Sist lest 09.02.17. Tilgjengelig fra: [http://untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan\\_Digital\\_1/ENTREPRENEURSHIP%20Handbook%20of%20research%20in%20entrepreneurship%20education.pdf#page=37](http://untag-smd.ac.id/files/Perpustakaan_Digital_1/ENTREPRENEURSHIP%20Handbook%20of%20research%20in%20entrepreneurship%20education.pdf#page=37)
- Kunnskapsdepartementet. (2013). Læreplanen i naturfag. Hovedområder. Sist lest 16.04.17. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/kl06/NAT1-03/Hele/Hovedomraader>
- Kårstein, A. og Spilling, O., R. (2012). *Midtveisevaluering av handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen*. NIFU. Sist lest 22.03.17. Tilgjengelig fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280915/NIFUrapport2012-35.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Lave, J. (1991). Situating learning in communities of practice. I Resnick, L., Levine J., M., og Teasley, S., D. (red.). *Perspectives on Socially Shared Cognition*. American Psychological Association
- Le Compte, M., D. & Goetz, J., P. (1982). *Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research*. Sist lest 21.02.17. Tilgjengelig fra: [http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/LeCompte\\_Goetz\\_Problems\\_of\\_Reliability\\_Vadity\\_in\\_Ed\\_Re.pdf](http://www.colorado.edu/education/sites/default/files/attached-files/LeCompte_Goetz_Problems_of_Reliability_Vadity_in_Ed_Re.pdf)
- Leseth, A., B. og Tellmann, S., M. (2014). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo, Cappelen Damm.
- Lindfors, E. (2009). Innovation och användarcentrerad design i en pedagogisk kontext. I: Ask, A., S. og Ødegård, I., K., R. (2015) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand, Portal forlag
- Lindstrøm, L. (2007). Kan kreativitet läras ut? En bildpedagogisk översikt. I: Sundmark, B. (red.) *Kreativitet*. Educare 2007:1 Malmö högskola, Lärarutbildningen. Sist lest 14.04.17. Tilgjengelig fra:

- <https://dspace.mah.se/bitstream/handle/2043/8163/Kan%20kreativitet%20laras%20out.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Livingston, J., A. (1997). *Metacognition: An Overview*. Sist lest 22. 04.17. Tilgjengelig fra: <http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/cep564/metacog.htm>
- LK06 (1993). *Generell del av læreplan*. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen/>
- Lund, B. (2009). *Dannelse og innovasjonsstrategier i skolen*. I: Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red.) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag
- Lysberg, J. (2012). *Refleksjonslogger som brubygger mellom praksis og teori i lærerutdanningen*. I: Sjøvoll, J. (red.) *Entreprenørskap i utdanningen. Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim, Tapir Akademisk forlag
- Løkken, C. & Søbstad, F. (1995). *Observasjon og intervju i barnehagen*. Oslo: Tano
- Mehmetoglu, M. (2004). *Kvalitativ metode for merkantile fag*. Bergen, Fagbokforlaget
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Bergen, Kaspar Forlag
- NESH. (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Sist lest 01.05.16, Tilgjengelig fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Nilsen, E. (2015). *Utvikling av personlige egenskaper og holdninger - et spørsmål om læring og dannelse*. I: Ask, A., S. og Ødegård, I., K., R. *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand, Portal forlag
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør - fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo, Universitetsforlaget
- NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDFS.pdf>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole. Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo, Kunnskapsdepartementet. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://nettsteder.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2015/06/NOU201520150008000DDDPDFS.pdf>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Sist lest 05.04.17. Tilgjengelig fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pedent.no (u.å.). *Pedagogisk entreprenørskap*. Sist lest 27.04.17. Tilgjengelig fra: [pedent.no](http://pedent.no)
- Pedersen, O. (2012). *Entreprenørskap som ny lærerkompetanse*. I: Johansen, J-B. (red.) *Skapende og kreativ læring. Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læreprosesser*. Trondheim, Akademika forlag.
- Plauborg, H., Andersen, J. V., & Bayer, M. (2007). *Aktionslæring: Læring i og av praksis*. København, Hans Reitzels Forlag,
- Porter, M., E. (1990). *The Competitive Advantage of Nations*. Harvard Business Review. Sist lest 09.02.17. Tilgjengelig fra: <https://www.clustermapping.us/sites/default/files/files/resource/The%20Competitive%20Advantage%20of%20Nations%20HBR.pdf>
- Postholm, M., B. (u.å.). *Interaktiv aksjonsforskning. Forskere og praktikere i gjensidige bytteforhold*. Sist lest 07. 03.17. Tilgjengelig fra: [AksjonsforskningMay Britt.doc](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entreprenorskap_strategi.pdf)
- Regjeringen. (2004). *Strategiplan, Se mulighetene å gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004–2008*. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561\\_entreprenorskap\\_strategi.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entreprenorskap_strategi.pdf)

- Regjeringen. (2008). Handlingsplan, *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009 – 2014*. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/handlingsplan-for-entreprenorskap-i-utda/id575005/>
- Riese, H. (2009). Pedagogisk entreprenørskap - et danningsideal for framtidens skole? I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag
- Robinson, K. (2006). Do schools kill creativity? [Videoklipp]. Sist sett 09.04.17. Tilgjengelig fra: [https://www.ted.com/talks/ken\\_robinson\\_says\\_schools\\_kill\\_creativity](https://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity)
- Scott, D. & Usher, R. (2006). *Uddannelsesforskning*. Århus: Klim
- Sjøvoll, J. (2009). Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon. I: Skogen, K. & Sjøvoll, J. (red.) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim, Tapir Akademisk Forlag
- Sjøvoll, J. (2011). Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden. I: Abrahamsen, G., Berg, L., K., Henriksen, E. og Sjøvoll, J. *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap. Perspektiv på naturvitenskapelig talent og praktisk-musiske fag*. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:700525/FULLTEXT01.pdf>
- Sjøvoll, J. (2012). Om kunnskapsbygging, kreativitet og nyskaping. I: Johansen, J-B. (red.) *Skapende og kreativ læring. Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læreprosesser*. Trondheim, Akademika forlag.
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring - innovasjon, kreativitet og læring*. Oslo, Gyldendal akademisk forlag.
- Snoen, E. & Waale, M-B. (2012). Hvordan få et egg til å fly og lande uten å knuses? I: Johansen, J-B. (red.) *Skapende og kreativ læring. Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser*. Trondheim, Akademika forlag
- Solstad, A., G. (2012). Kreativitet og innovasjon i opplæringen. I: Johansen, J-B. (red.) *Skapende og kreativ læring. Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser*. Trondheim, Akademika forlag.
- Spilling, O. R., Roppen, J. A., Sanness, A.H., Simonsen, B. O., Steinsli, J. og Støylen, A. (2002). *Entreprenørskap som strategi for regional utvikling*. Sist lest 17.03.17. Tilgjengelig fra: [http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/0/4387890471211985c1256c76003810f0/\\$FILE/dp2002-07.pdf](http://web.bi.no/forskning/papers.nsf/0/4387890471211985c1256c76003810f0/$FILE/dp2002-07.pdf)
- Spilling, O., R. & Johansen, V. (2011) *Entreprenørskap i utdanningen – perspektiver og begreper*. Rapport 4/2011. NIFU Sist lest 26.01.17. Tilgjengelig fra: <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2011-4.pdf>
- Spilling, O., R. (2014). Etter handlingsplanene - veien videre. I: Johansen, V. & Støren, L., A. (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen, Fagbokforlaget
- Spilling, O., R., Johansen, V. & Støren, L., A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre*. Rapport 2/2015. NIFU. Sist lest 13.02.17. Tilgjengelig fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/278042/NIFUrapport2015-2.pdf?sequence=1>
- Statistisk Sentralbyrå. (2016). Konjunkturtendensene til Norge og utlandet: Arbeidsledigheten litt ned i 2017. Sist lest 22.04.17. Tilgjengelig fra: <https://www.ssb.no/nasjonalregnskap-og-konjunkturer/artikler-og-publikasjoner/arbeidsledigheten-litt-ned-i-2017>
- St.mld. nr. 7. (2008-2009). Et nyskapende og bærekraftig Norge. Sist lest 16.04.17. Tilgjengelig fra:



- [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/nhd/vedlegg/brosjyrer\\_2008/innomeld\\_kortv\\_norsk.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/nhd/vedlegg/brosjyrer_2008/innomeld_kortv_norsk.pdf)
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. 3. Utg. Bergen, Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. 2. utg. Kristiansand, Høyskoleforlaget
- Ungt Entreprenørskap. (u.å). Elever og studenter. Sist lest 07.12.16. Tilgjengelig fra: <http://www.ue.no/Elever-og-studenter>
- Utdanningsdirektoratet. (2006). Skap et læringsmiljø med rom for å prøve og feile. Sist lest 16.04.17. Tilgjengelig fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/vurdering/underveisvurdering/laringsmiljo/>
- Vaage, S. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg*. Oslo, Abstrakt forlag
- Wadel, C.C & Fuglestad, O.L. (2014). Feltarbeidsprosessen. I C. Wadel. *Feltarbeid i egen kultur*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Widén, P. (2015). Kvalitativ textanalys. I Fejes, A. og Thornberg, R. (red.) *Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm, Liber.
- Ødegård, I., K., R. (2000). *Framtiden på timeplan - Pedagogisk entreprenørskap*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.
- Ødegård, I.K.R. (2014a). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning: En framtidrettet læringsstrategi*. Oslo: Cappelen Damm.
- Ødegård, I., K., R. (2014b). Pedagogisk entreprenørskap. I: Johansen, V. & Støren, L., A. (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen, Fagbokforlaget



## 9 Vedlegg 1: Godkjennelse fra NSD



Svein-Erik Andreassen  
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 07.12.2016

Vår ref: 50988 / 3 / MHM

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.11.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>50988</i>	<i>Hvordan skoler benytter nærmiljøet for å fremme entreprenorielle ferdigheter</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Svein-Erik Andreassen</i>
<i>Student</i>	<i>Brit-Mari Mjørund</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 28.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Marianne Høgetveit Myhren

Kontaktperson: Marianne Høgetveit Myhren tlf: 55 58 25 29

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*



## Vedlegg 2: Skriftlig informasjon til deltakerne og deres foresatte

### Bakgrunn og formål

Hei, vi heter Brit-Mari Mjørlund og Silje Akselsen Strømshid. Vi går vårt 5., og siste studieår på lærerutdanningen ved Universitet i Tromsø Norges arktiske universitet, og denne våren skal vi levere vår forskningsbaserte masteravhandling. Temaet i avhandlingen er *pedagogisk entreprenørskap*,

“... en handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med eleven som aktør for egen læring” (pedent.no).

Målet for studien er å synliggjøre og konkretisere entreprenørskapsbegrepet ved å vise til eksempler hvor det arbeides entreprenørielt for fremme elevenes entreprenørskapskompetanse.

### Hva innebærer deltakelse i studien?

Vi vil i den sammenheng gjennomføre et undervisningsopplegg for å samle inn data til vår avhandling, Vi skal bruke entreprenørielle arbeidsmetoder (uteskole, prosjektarbeid, nysgjerrigpermetoden) som pedagogisk verktøy i undervisningen. Med dette ønsker vi å fremme elevenes entreprenørielle ferdigheter slik som *kreativitet, samarbeid, nytenking og evnen og vilje til å tro på seg selv og egne ferdigheter*. Undervisningsopplegget er i tråd med gjeldende læreplanverk, og vi har fått tillatelse fra skolen til å kombinere undervisningsopplegget med forskning.

Vi samler kun inn data om hva som er hensiktsmessig å gjøre i et undervisningsopplegg med fokus på elevenes entreprenørielle ferdigheter. Data samles inn underveis i opplegget. Relevant data kan være hva elevene sier de lærer og hva de synes om undervisningsopplegget. Dette anonymiseres. *Vi samler ikke inn data som er privat eller personlig.*

### Frivillig deltakelse

For dere er følgende to alternativer aktuelle å vurdere:

- A) Elev deltar i både undervisningsopplegget og i vår forskning
- B) Elev deltar i undervisningsopplegget, men ikke i vår forskning

***Dersom noen av dere ønsker å reservere eleven mot å delta i forskning – alternativ B – ber vi dere om å returnere vedlagte svarslipp til lærer. Om dere samtykker til at eleven deltar i vår forskning - alternativ A - trenger dere ikke foreta dere noe.***

Dersom vi senere skulle finne det hensiktsmessig å i tillegg intervju noen av elevene, vil vi spørre foresatte på forhånd.

Prosjektet vil foregå onsdag 22.februar, uke 8 - 5. -7. trinn i kunst og håndverkstimene.

Prosjektet vil foregå torsdag 23.februar, uke 8 - 1. -2. trinn i uteskoletimene.

*Barnets lærer(e) vil være til stede.*

Dersom du eller dere har spørsmål til studien, ta kontakt med Brit-Mari / Silje, tlf. [REDACTED]

/ [REDACTED]. Vår veileder er Svein-Erik Andreassen, tlf. [REDACTED]

**Frist for innlevering av svarslipp tirsdag 21.februar, leveres til elevens lærer.**

*Innleverte svarslipper vil bli behandlet forskriftsmessig, og vil makuleres, slik at foresattes eller elevens navn ikke lagres verken i papirform eller digitalt.*

---

**Barnets navn** \_\_\_\_\_

Jeg/vi samtykker ikke til at vårt barn kan delta i forskningsprosjektet.

---

Foresattes underskrift