

Pedagogisk entreprenørskap – en fremmed fugl i skolen

Hilde Pedersen Håvardsen og Tine Adolfsen

Masteroppgave i Lærerutdanning 1.-7. trinn

mai 2015



Sammendrag

Vi ønsket å finne ut hva pedagogisk entreprenørskap er i skolen. Dette gjorde vi ved å foreta tekstanalyse av den generelle delen av LK06, samt utvalgte støttedokumenter. Vi utførte også åpent intervju av to lærere og fire elever fra mellomtrinnet. I vår analyse av generelle delen fant vi ut at begrepet pedagogisk entreprenørskap ikke blir nevnt direkte, men i stedet gjennom ord som kan hevdes å bety det samme. Den generelle delen av LK06 fremmer indirekte pedagogisk entreprenørskap gjennom arbeidsmetoder der det vektlegges aktiv og reflekterende læring. Fra intervju med lærerne fant vi ut at de ikke hadde kjennskap til begrepet pedagogisk entreprenørskap, eller regjeringens satsing omkring entreprenørskap i skolen. Lærerne formidlet at de ikke praktiserte pedagogisk entreprenørskap, men at samtale og gruppearbeid var sentralt i deres undervisning. Gruppearbeid kan ansees som en liten del av pedagogisk entreprenørskap, og vi kan da trekke en slutning på at pedagogisk entreprenørskap ble benyttet til en viss grad. Elevene ytret et sterkt ønske om en mer variert undervisning i stedet for det de opplevde som tradisjonelle arbeidsoppgaver. Slik sett ønsket elevene pedagogisk entreprenørskap velkommen uten at heller ikke de brukte begrepet. Elevenes ønsker samsvarer dermed med intensjoner i generell del om pedagogisk entreprenørskap, men det er mindre samsvar mellom generell del og lærerens praksis.

Forord

*Når du er på vei mot et mål,
er det viktig at du legger merke til veien du går.
Det er veien som viser oss den beste måten
å komme frem på,
og den beriker oss underveis.*

Paulo Coelho, u.å

Entreprenørskapsopplæring har vært et satsingsområde for europeiske land siden 1990 årene. Hensikten var å implementere begrepet i skolen for å få skolesektoren til å ta medansvar for å ruste barn til å delta i samfunnet. Mønsterplanrevisjon av 1987 (M87) og læreplanen 97 (L97) satt entreprenørielle kvaliteter høyt ved blant annet prosjektarbeid og aktiv læring.

Til tross for at entreprenørskap som satsningsområde har vært i skoleverket i mange år, er det først etter årtusenskiftet fokuset har blitt større. Norske myndigheter har som mål at vårt utdanningssystem skal bli de beste i verden når det kommer til opplæring i entreprenørskap. For at denne målsettingen skal nåes må vi ha kunnskap om hva entreprenørskap er i skolen. Når entreprenørskap flyttes inn på skolens arena må det forvaltes i et pedagogisk perspektiv, og en kan da benytte termen pedagogisk entreprenørskap.

Denne masteroppgaven er en statusbeskrivelse på hva pedagogisk entreprenørskap er i skolen. Intensjonen er å drøfte hva pedagogisk entreprenørskap er i skolen der vi lytter til lærernes- og elevenes stemme, samt hvordan pedagogisk entreprenørskap kommer til uttrykk i skolens styringsdokumenter. Fremfor alt ønsker vi at vår forskningsrapport skal belyse et viktig tema som vekker en nysgjerrighet og interesse for andre studenter og lærere.

Nå som vi har ferdigstilt vår masteroppgave, er det flere personer vi vil takke for bidrag i arbeidet. Vi vil først og fremst rette en stor takk til vår veileder Svein-Erik Andreassen for støtte og inspirasjon gjennom hele prosessen. Med ditt store engasjement og konstruktiv veiledning har du hjulpet oss til å holde forskningen på stø kurs. Ved å dele kunnskap og erfaring gjennom gode samtaler har vi hevet vår kompetanse. Vi er evig takknemmelig for at du alltid har vært tilgjengelig for oss.

En stor takk går også til våre informanter som tok seg tid til å være med på forskningen vår, det har gitt oss et verdifullt datamateriale.

Til slutt vil vi takke vår familie og samboere Jørgen Vammeli og Rolf Bergvik for støtte på hjemmefronten.

Tromsø, 15. mai 2015

Tine Adolfsen

Hilde Pedersen Håvardsen

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	V
1 Innledning	1
1.1 Begrepet	1
1.2 Motivasjon og bakgrunn for tema	2
1.3 Selektive vurderinger	3
2 Forskningsspørsmål	5
2.1 Generelt om forskningsspørsmål	5
2.1.1 Våre forskningsspørsmål	5
2.2 Masteroppgavens oppbygging	6
2.3 Perspektiver fremover	7
3 Teori	9
3.1 Teoretiske begreper som analyseredskaper	9
3.1.1 Entreprenørskap	11
3.1.2 Pedagogisk entreprenørskap	12
3.1.3 Kreativitet	14
3.1.4 Amputert og fullstendig læring	14
3.1.5 Sosial kompetanse	15
3.1.6 Motivasjon	15
3.1.7 Elevmedvirkning	16
3.1.8 Innovasjon	17
3.1.9 Dannelse	17
3.1.10 Læringsbehovet i et globalisert samfunn	18
3.3 Perspektiver fremover	20
4 Forskningsdesign	21
4.1 Ekstensivt- og intensivt forskningsdesign	21
4.2 Fenomenologi og hermenautikk	21
4.3 Perspektiver fremover	22

5 Metode	23
5.1 Samfunnsvitenskapelig datainnsamling	23
5.1.1 Kvalitativ metode.....	23
5.1.2 Kvalitativ analyse.....	24
5.2 Tekstanalyse	25
5.2.1 Utvalg av tekstmaterial.....	26
5.2.2 Sjangerplassering av tekst.....	27
5.2.3 Kildetyper	29
5.2.4 Kvalitativ tekstanalyse av den generelle delen av læreplanen LK06	29
5.3 Intervju	30
5.3.1 Reel tilgang til informanter.....	30
5.3.2 Gjennomførelse av åpent intervju.....	31
5.3.3 Analyse av intervjuene.....	33
5.4 Potensiell informant - Thorbjørn Røe Isaksen	34
5.5 Hvordan svarer samfunnsvitenskapelige data på forskningsspørsmålene?	35
5.6 Perspektiver fremover	35
6 Forskningsetikk og profesjonsetiske utfordringer	37
6.1 Ivaretagelse av informanter.....	37
6.2 Datamaterialets kvalitet	38
6.2.1 Reliabilitet.....	39
6.2.2 Validitet	39
6.2.3 Generalisering	40
6.2.4 Utfordringer med marginalgruppe.....	40
6.3 Perspektiver fremover.....	40
7 Empiri og drøftingsdel	41
7.1 Sammendrag av empiri fra intervju med lærer og elev	42
7.2 Sammendrag av empiri fra tekstanalyse av dokumenter	43
7.3 Målene i generell del av LK06 og pedagogisk entreprenørskap	43
7.4 Pedagogisk entreprenørskap i fremtidens arbeids- og samfunnsliv.....	44
7.4.1 Skolen som et viktig verktøy i utviklingen av morgendagens borgere.....	44
7.4.2 Elevene som ressurs for samfunnet	46
7.5 Regjeringens satsning på entreprenørskap i grunnskole og høyere utdanning.....	47
7.5.1 Regjeringens satsning på pedagogisk entreprenørskap	47
7.5.2 Vår utdanning; <i>Pilot i Nord</i>	50

7.5.3 Regjeringens satsing er ukjent for lærerne	51
7.5.4 Lærernes holdning til begrepet – <i>grøss og gru</i>	52
7.6 Tvetydighet mellom norsk skolepolitikk og deres praksis.....	53
7.7 Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap fremme sosial kompetanse?	54
7.8 Pedagogisk entreprenørskap i møte med elevene og deres dannelsesprosess	57
7.8.1 Hvordan opplæring påvirker elevenes dannelsesprosess.....	57
7.8.2 Pedagogisk entreprenørskap i møte med elevene	58
7.9 Pedagogisk entreprenørskap i samarbeid mellom skole og lokalsamfunn	60
7.9.1 Pedagogisk entreprenørskap i den generelle delen av LK06.....	60
7.9.2 Et samarbeid for elevenes beste	62
7.9.3 Pedagogisk entreprenørskap - viktig for samarbeid med lokalsamfunnet.....	64
7.9.4 Lærernes holdning til et samarbeid med lokalsamfunnet.....	65
7.10 Er det utfordrende for lærere å gi slipp på nåværende undervisningsmetoder?	67
7.10.1 Tradisjonell undervisning dominerer i skolen.....	67
7.10.2 En skolekultur adskilt fra samfunnet.....	70
7.11 Er pedagogisk entreprenørskap et nødvendig begrep?	72
7.11.1 Blir pedagogisk entreprenørskap praktisert i undervisningen til informantene?	72
7.11.2 Å bryte med det rutinemessige i undervisningen	74
7.12 Perspektiver fremover	76
8 Funn og avslutning.....	76
8.1 Hvordan kommer pedagogisk entreprenørskap til uttrykk i styringsdokumenter?	76
8.2 Hvordan forstår informantene pedagogisk entreprenørskap i skolen?	77
8.2.1 Intervju med lærere.....	77
8.2.2 Intervju med elever	78
8.3 Hva er pedagogisk entreprenørskap i skolen?	79
8.4 Veien videre	80
Litteraturliste.....	VIII
Internettkilder:.....	XII
Vedlegg 1: Informasjon til informanter og foresatte	XVII
Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	XVIII

1 Innledning

Lærere har et særdeles viktig samfunnsmandat og yrke. Vi skal utvikle barn og unge til å bli dannede, kompetente borgere som kan forvalte et samfunn stadig i utvikling. En slik utvikling resulterer også i at verdensbildet kontinuerlig utvides, og skolen må dermed flytte inn i vår aktuelle tidskontekst. Skolens organisasjon må tilrettelegge for elevenes tilegnelse av relevante ferdigheter og kunnskaper for å bli kyndige samfunnsborgere. Vi skal undervise, se hver elev, være kreativ og nyskapende i en ellers hektisk skolehverdag, hvordan kan dette la seg gjøre? I et hav av ulike pedagogiske og teoretiske metoder befinner det seg et mangfold av “oppskrifter” for en optimal undervisning. Vi skal se nærmere på kunsten i å kunne knytte det bedriftsterke begrepet *entreprenørskap* inn i undervisningen.

1.1 Begrepet

Vi skiller mellom en smal og bred tilnærming til begrepet *entreprenørskap*. En smal tilnærming fokuserer på nærings- og arbeidsliv, samt bedriftsetablering både i samfunnet, men også i skolen ved elev- og ungdomsbedrifter. Vi ser på begrepet med en bredere tilnærming knyttet til skolen, og benytter dermed begrepet *pedagogisk entreprenørskap*. Dette fordi det vektlegges undervisningsmetoder der elever er handlende og aktive i egen læringsprosess. De utvikler og realiserer ideer uten å kun gå veien om bedriftsetablering. Det er denne tilnærmingen vi har fokus på i vår masteroppgave, og det er begrepet *pedagogisk entreprenørskap* vi benytter oss av.

Videre ser vi på begrepet *pedagogisk entreprenørskap* som en opplæring *til* *entreprenørskap*. Dette fordi det i denne konteksten ikke handler om læring *om* *entreprenørskap*. Det er ikke en hensikt at elevene skal lære *om* begrepet *entreprenørskap*, men bli “rustet” *til* *entreprenørskap* i senere skolegang gjennom blant annet kreativ tenking allerede i grunnskolen. Vi kan dermed anse barnskolen som selve grunnmuren i denne opplæringen. Vi mener *pedagogisk entreprenørskap* blir viktig for grunnskolen fordi det er her en skapende og kreativ livsholdning begynner. Senere kan denne kreative og skapende holdningen benyttes i utvikling av spesifikke kunnskaper og ferdigheter som trengs blant annet for å bli etablerere, samt drive egen virksomhet.

1.2 Motivasjon og bakgrunn for tema

Motivasjon og bakgrunn for vårt valg av tema kommer av vår praksisperiode på det 4. studieår februar 2014. Der utførte vi et skoleprosjekt med utgangspunkt i pedagogisk entreprenørskap med et mål om å få *kompetanse fra et skoleprosjekt hvor utøvelse av entreprenørskap er en viktig drivkraft* (Universitetet i Tromsø, 2015). Vi vil ikke gå inn på prosjektets innhold, men poengtere at denne praksisperioden var en inspirerende faktor for å forske videre på pedagogisk entreprenørskap i masteroppgaven vår. Skoleprosjektet vakte vår interesse og nysgjerrighet da vi erfarte at lærerne viste både usikkerhet og lite interesse i forhold til entreprenørskap i barneskolen. Vi kunne skimte et misforhold mellom det vi lærte på universitetet, i faglitteratur, læreplan for Kunnskapsløftet 2006, og hva som ble praktisert og forstått ute i skolen. Dette misforholdet kan forklares gjennom et normativt og analytisk perspektiv i skolen.

Vi kan tyde et paradigme mellom det normative og analytiske i skolen. Imsen (2012:50) mener at det normative perspektivet drøfter idealet i skolen som tar opp fremgangsmåter for å drive god undervisning. Med dette forstår vi at det normative fremmer et perspektiv om hvordan undervisningen *bør* være. Videre mener Imsen (2012:50) at det analytiske perspektivet beskriver og gjengir det som skjer i skolens virksomhet uavhengig av idealet. Det analytiske perspektivet fremmer altså hvordan virkeligheten *er* i undervisningen. I praksisperioden på 4. studieår fikk vi et inntrykk av at undervisningen på universitet og læreplanene fremmet en positiv holdning til entreprenørskap i skolen, mens praksislærerne uttrykte frykt og mangelfull kunnskap om begrepet. Universitetet og læreplanen fremmer med det et normativt perspektiv om at pedagogisk entreprenørskap skal ha en sentral plass i grunnskolen. Fra et analytisk perspektiv viser vår erfaring fra praksis at pedagogisk entreprenørskap ikke har denne plassen i skolen. Med tanke på at pedagogisk entreprenørskap tilsynelatende har en liten plass i dagens skole, er vi bekymret for at vi som nyutdannede lærere vil bli dratt inn i en skolekultur som allerede er “fastlåst”. Nyutdannede lærere kan møte en “stopper” når en ønsker å implementere pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmetode i skolen. Med tanke på dette er det en stor motivasjon for oss å forske på pedagogiske entreprenørskap for å danne den nødvendige kunnskapen og kraften til å stå i mot et slikt press.

En tredje grunn til at vi har valgt pedagogisk entreprenørskap som tema er dens aktualitet innenfor norsk skolepolitikk. I 2004 ble det utarbeidet en Strategiplan *Se muligheten og gjør*

noe med dem og videre en Handlingsplan *Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009 - 2014*. Visjonen var at *Det norske utdanningssystemet skal bli blant de beste i verden når det gjelder opplæring i entreprenørskap* (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:1). Vi ønsker å komme med et bidrag til deres visjon og dermed velger vi å sette pedagogisk entreprenørskap på dagsorden gjennom vår masteroppgave.

Vi har valgt å skrive masteroppgaven sammen da vi mener det er berikende å drøfte tematikken og erfaringer med hverandre. For oss er det en fordel at vi kjenner hverandre godt, og har utført flere samarbeid gjennom utdanningsløpet. På en annen side krever et samarbeid god disiplin og planlegging fra begge parter, noe som kan være utfordrende. I tillegg er det viktig med respekt og tillitt. Vi får også muligheten til å benytte hverandres komplementære kompetanse, dette vil i praksis si at vi supplerer med våre ulike syn, perspektiver og kunnskap knyttet til vår forskning.

1.3 Selektive vurderinger

Tematikken vår er kompleks og omfattende og vi må dermed foreta flere selektive vurderinger tilknyttet hva vi vektlegger og hva vi utelukker. I masteroppgaven vår kunne vi sett nærmere på ungt entreprenørskap da det har en sterk tilknytning til entreprenørskap i skolen. På en annen side er ikke dette relevant da deres hovedfokus er på gründer og bedriftsetablering. Ungt entreprenørskap¹ ville heller ikke bidratt til svar på våre forskningsspørsmål.

Pedagogisk entreprenørskap kan være en ressurs for at opplæringen blir tilpasset hver enkelt elev, tross dette vil ikke tilpasset opplæring være relevant for vår forskning fordi det ville blitt et for didaktisk perspektiv for vår forskning.

Det kunne vært interessant å se hvordan pedagogisk entreprenørskap kan knyttes til ulike fag, de grunnleggende ferdighetene og kompetansemålene i LK06, men det ville gitt oss et mer faglig perspektiv på fenomenet.

¹ Vi redegjør i kapittel 3.1 for *Teoretiske begreper som analyseredskap*.

Oppsummerende sett har vi valgt å utelukke disse tilnærmingene på grunn av ulike rammebetingelser som tid, relevans for forskningsspørsmålene og et begrenset omfang på oppgaven.

2 Forskningsspørsmål

Hensikten med dette kapitlet er å presentere forskningsspørsmålene; ett hovedspørsmål og to delspørsmål.

Forskningsspørsmålene gir retning for hva vi skal undersøke, innhente, analysere og beskriver hvilke betydning pedagogisk entreprenørskap har på barneskolen.

2.1 Generelt om forskningsspørsmål

Forskning skal finne svar på et eller flere spørsmål. Som hjelp til dette må en utarbeide et forskningsspørsmål som er et;

Spørsmål som blir stilt med et bestemt formål, og på en så presis måte at det lar seg belyse gjennom bruk av samfunnsvitenskapelige metoder (Halvorsen, 2008:35).

Forskningsspørsmålene våre skal være avgrensede og gi en retning i vårt arbeid. Det vil avgjøre hvilken metode vi skal benytte for innsamling av data, samt gi en føring på hva som skal tolkes, drøftes og analyseres (Christoffersen og Johannessen, 2012:29).

2.1.1 Våre forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålene våre er utarbeidet gjennom en lang prosess. Vi startet å søke etter ulike forskningsspørsmål fra andre masteroppgaver for å se hvordan disse ble formulert og avgrenset. Vi hadde mange spennende elementer angående pedagogisk entreprenørskap vi kunne forske på, og vi rådførte oss dermed med vår veileder Svein-Erik Andreassen og sammen kom vi frem til følgende forskningsspørsmål:

Hovedspørsmål: Hva *er* pedagogisk entreprenørskap i skolen?

For å svare på hovedspørsmålet finner vi det formålstjenlig å stille to delspørsmål:

- 1) Hvordan kommer pedagogisk entreprenørskap til uttrykk i styringsdokumenter?
- 2) Hvordan forstår lærerne pedagogisk entreprenørskap i skolen?

Vi har valgt disse forskningsspørsmålene fordi vi ønsker innsikt i hva pedagogisk entreprenørskap er i skolen. Grunnlaget for dette er at vi tidligere har sett et misforhold mellom det vi har lært på universitet, og det som blir praktisert ute i skolen. I skolen som organisasjon mener vi det er to viktige momenter; de overordnede styringsdokumentene, og det pedagogiske personalet. Med tanke på dette har vi analysert utvalgte styringsdokumenter,

samt intervjuet to lærere og fire elever. For å besvare hovedspørsmålet benytter vi oss av to delspørsmål som fremmer disse to momentene og som sammen bidrar til drøfte hovedspørsmålet.

2.2 Masteroppgavens oppbygging

Masteroppgaven er delt inn i åtte hovedkapittel, som igjen er delt inn i flere underkapitler. Alle hovedkapitlene vil avsluttes med et kort perspektiv fremover for å se hvordan vi benytter kapitlets innhold videre i masteroppgaven. Vi vil nå presentere hvordan disse kapitlene er bygd opp for å gi en oversikt.

I kapittel 2 Forskningsspørsmål, redegjorde vi generelt om hva et forskningsspørsmål er. Deretter belyste og begrunnet vi våre forskningsspørsmål.

I kapittel 3 Teori, vil vi presentere relevant teori som senere kommer i spill når empiri analyseres og funn fremstilles. På den måten ønsker vi en klar sammenheng mellom teori og empiri ved å ta for oss ti teoretiske begreper som analyseredskaper.

I kapittel 4 Forskningsdesign, redegjør vi for vårt forskningsdesign, og hvilke beslutninger vi må fatte for å utarbeide en overordnet plan. Vi tar for oss et ekstensivt- og intensivt forskningsdesign, der vi begrunner hvilke design vår forskning befinner seg innenfor. Vi redegjør også for fenomenologi og hermeneutikk som forskningstilnærming i masteroppgaven.

I kapittel 5 Metode, redegjør vi for den metodiske tilnærmingen vi benytter i vår forskning. Herunder vil vi redegjøre for samfunnsvitenskapelig datainnsamling, derav kvalitativ metode og kvalitativ analyse. Vi vil ta for oss hvordan vi anvender tekstanalyse som metode, for deretter å presentere hvilke utvalg av tekstmateriale vi har foretatt analyse av. Vi vil redegjøre for sjangerplassering av våre utvalgte tekster, samt kildetyper. Videre i kapitlet tar vi for oss intervju som kvalitativ metode og presenterer hvordan vi fikk reel tilgang til informantene våre. Vi tar for oss vår gjennomføring av et åpent intervju, samt hvordan vi analysert det. Deretter redegjør vi for arbeid med å skaffe tilgang til intervju med kunnskapsministeren Thorbjørn Røe Isaksen, men som ikke ble innfridd. Til slutt ser vi på hvordan våre samfunnsvitenskapelige data svarer på forskningsspørsmålene.

I kapittel 6 Forskningsetikk og profesjonsetiske utfordringer, tar vi for oss forskningens etiske utfordringer. Vi vil gå inn på hvordan vi har ivaretatt våre informanter, samt datamaterialets kvalitet; reliabilitet og validitet. Avslutningsvis tar vi for oss utfordringer knyttet til forskning med marginalgruppe.

I kapittel 7 Empiri og drøftingsdel, vil vi presentere og drøfte vår empiri opp mot teori. Samspillet mellom empiri og teori kan raffineres til funn i drøftingen av forskningsspørsmålene. Vi opererer i dette kapitlet med fire stemmer: Den ene er generelle del av LK06 og styringsdokumenter, den andre er informantene, den tredje er teori og den fjerde stemmen er vår egen. Som nevnt skal det i kapittel 3 presenteres teoretiske begreper, disse skal anvendes i kapittel 7 som et analyseredskap og støtte til vår drøfting. Kapittel 7 er delt inn i 11 delkapitler. Innad i disse vil vi blant annet drøfte pedagogisk entreprenørskap som svar på dagens og fremtidens arbeids- og samfunnsliv, regjeringens satsning på entreprenørskap i grunnskole og høyere utdanning, hvordan pedagogisk entreprenørskap kan fremme sosial kompetanse og pedagogisk entreprenørskap i møte med elevene og deres dannelsesprosess. Videre drøfter vi om det er utfordrende for lærere å gi slipp på nåværende undervisningsmetoder, og til slutt ser vi på om pedagogisk entreprenørskap er et nødvendig begrep.

I kapittel 8 Funn og avslutning, vil vi presentere våre funn som et svar på våre forskningsspørsmål. Først presenterer vi hvordan pedagogisk entreprenørskap kommer til uttrykk i styringsdokumentene, deretter hvordan informantene forstår pedagogisk entreprenørskap, for så å svare på hva pedagogisk entreprenørskap er i skolen. Avslutningsvis ser vi på veien videre.

2.3 Perspektiver fremover

Vi har presentert forskningsspørsmålet og delspørsmålene slik at vi og leseren er inneforstått med hva vi skal forske på. I tillegg ønsker vi at det skal være mulig for leseren å lese kun forskningsspørsmålene og avslutningen med funn, og likevel ha faglig utbytte av besvarelsen.

3 Teori

Hensikten med dette kapitlet er å presentere relevante begreper som skal fungere som analyseredskaper senere i drøftingen. Vi tar først for oss hvordan teoretiske begreper vil opptre som analyseredskaper, deretter går vi inn på følgende begreper: entreprenørskap, pedagogisk entreprenørskap, kreativitet, amputert- og fullstendig læring, sosial kompetanse, motivasjon, elevmedvirkning, innovasjon, dannelse og læringsbehovet i et globalisert samfunn.

3.1 Teoretiske begreper som analyseredskaper

Begrepene vi benytter gir ikke en entydig beskrivelse av pedagogisk entreprenørskap, men er et hjelpemiddel i forskningen (Leseth og Tellmann, 2014:152). I vitenskapen finnes det ikke en entydig definisjon på hva en teori er, men ordet kommer fra det greske ordet *theoria* som betyr “betrikte” (Store norske leksikon, 2015).

En skaper teorier i forsøk på for eksempel a) å forklare virkeligheten, og hvordan den henger sammen. Teorier kan også benyttes for b) å uttrykke paradigmer, antakelser og hypoteser (Leseth og Tellmann, 2014:149). Vi benytter oss av eksempel a), på den måten at vi anvender teoretiske begreper for å tolke og forklare empiri fra politiske tekster og intervju.

Vi vil ta for oss ulike holdninger til pedagogisk entreprenørskap i skolen fra informanter, ulike teorier, samt styringsdokumenter i skolen. Vi har vært kritisk i vår forskning både til teori og innsamlet empiri. Teorier vil ikke være allmenngyldig og riktig i alle kontekster, dermed er det sentralt å tolke teori opp mot den aktuelle konteksten (Grønmo, 2004:52). Vi forstår ut av dette at teorier ikke er synonym med virkeligheten, og kan etter vår mening ikke brukes som en fasit da den må tolkes i den gitte konteksten. Grønmo (2004:52) mener at teorier også kan være i konflikt med hverandre, men dette kan en bruke som en styrke i forskningen da det kan føre til gode drøftinger og refleksjoner. Selv om teorier er forskjellige mener vi at de på sin måte kan kaste lys over pedagogisk entreprenørskap, og bidra til bedre refleksjoner enn det teoriene ville gjort hver for seg. På den måten kan de ulike teoriene og begrepene vi bruker være supplerende i forhold til hverandre. Med tanke på dette vil vi gi en teoretisk innføring av sentrale begreper som vi anvender til drøfting av empiri senere i teksten. På den måten vil begrepene skape sammenheng mellom vårt datamateriale, analyse,

empiri og drøfting. Det kan derimot oppstå ulike tolkninger av begrepene mellom oss og leseren.

I det følgende vil vi presentere ti begreper; entreprenørskap, pedagogisk entreprenørskap, kreativitet, amputert og fullstendig læring, sosial kompetanse, motivasjon, elevmedvirkning, innovasjon, dannelse og læringsbehovet i et globalisert samfunn. Vi mener disse begrepene er relevant for våre forskningsspørsmål og innsamlet empiri. De teoretiske begrepene fra dette kapitlet anvender vi senere til å analysere og drøfte empiri, samt presentere funn.

Pedagogisk entreprenørskap er et omfattende og komplekst område som kan vinkles i ulike retninger. Med dette mener vi at begrepet kan knyttes til ulike skolerelaterte tema, men med våre ressurser knyttet til tid og omfang av oppgaven, må vi foreta selektive vurderinger ved å velge bort interessante innfallsvinkler:

Tilpasset opplæring tar utgangspunkt i variert undervisning og vil dermed være ett av tema som kan knyttes til pedagogisk entreprenørskap. Tilpasset opplæring og tilrettelegging handler om elevenes mulighet til å bidra i et fellesskap ut fra egne forutsetninger, og at de utvikler seg gjennom arbeid med fagene (Dale, 2010:245). I Strategiplanen (2004-2008) hevdes det at pedagogisk entreprenørskap kan fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmetoder som tar utgangspunkt i elevenes sosiale- og faglige nivå (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:7-8). Gjennom denne entreprenørskapende undervisningsmetoden mener vi elever som til vanlig profitterer ved å jobbe i læreboka kan ta i bruk nye sanser og lære på andre måter. Til tross for denne interessante vinklingen velger vi å ikke fokusere ytterligere på tilpasset opplæring da det blir en didaktisk tilnærming som i begrenset grad bidrar til å besvare våre forskningsspørsmål.

Ungt Entreprenørskap er en landsomfattende organisasjon som i samspill med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og unges kreativitet og skaperglede (Ungt entreprenørskap, u.å). Vi velger å ikke ta for oss organisasjonen Ungt Entreprenørskap da deres fokus er mer rettet mot gründerkompetanse, og kompetansen for å etablere og utvikle egne virksomhet (Nilsen, u.å:77). I motsetning har vi et

mer pedagogisk perspektiv på entreprenørskap der vi ser på pedagogisk entreprenørskap som en lærings- og arbeidsform som en aktiv og meningsfylt måte å lære fag på.

3.1.1 Entreprenørskap

Ordet entreprenørskap har fransk opprinnelse og betyr en person som organiserer.

“Entrepreneurship” er det engelske begrepet og handler om *hvordan* og *hvorfor* entreprenører organiserer og gjennomfører en entreprenøriell handling (Ødegård, 2000:19).

Entreprenørskapsbegrepet har i de senere årene kommet særlig til uttrykk i den vestlige verden. I denne industrialiserte delen har det vært et økt behov for endringskompetanse, fornyelse og omstilling for blant annet å være konkurransedyktige i et komplekst og globalt næringsliv (Ødegård, 2000:19-20).

Entreprenørskap mangler en entydig definisjon, samt har begrepet en usammenhengende teoridannelse. Det er en rekke forskere med forskjellige teoretisk bakgrunn, formål og interesseområder som arbeider med entreprenørskap. Det finnes flere teoretiske tilnærminger og definisjoner til fagområdet og begrepet entreprenørskap (Ødegård, 2000:19-20), og vi velger dermed å ikke fremme én konkret definisjon, men ta utgangspunkt i beskrivelsen til den østerriksk - amerikanske økonomen Joseph A. Schumpeter. Han skal ha en stor del av æren for hva vi regner som entreprenørielle handlinger. I entreprenørielle handlinger så han på innovasjon som et viktig element der en persons evne til å erkjenne og realisere nye ideer er vesentlige. Entreprenørielle handlinger bryter med det rutinemessige, altså de tradisjonelle tenke- og handlemåtene. Entreprenører evner å se muligheter og vil forsøke å skape resultater og fornyelser (Ødegård, 2003:15-16).

Dersom vi ser nærmere på begrepet i Strategiplanen (2004-2008) ser vi at begrepet entreprenørskap er uttrykt på følgende måte;

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:4).

Denne definisjonen gitt av Kunnskapsdepartementet kan også knyttes til Joseph A. Schumpeters som mener entreprenørskap er en metode som bryter med den rutinemessige undervisningsaktiviteten. Det er altså en vei for å skape variasjon der elever er aktive i egen læringsprosess (Ødegård, 2003:15). Professor i pedagogikk Erling Lars Dale (2010:245-246) poengterer i tillegg at variasjon og differensiering kan gjøres ved bruk av flere arbeidsmetoder, da eksempelvis entreprenørskap.

Entreprenørskap er et begrep som fremst av alt er hentet fra næringslivet – der det vanligvis refereres til etablering av bedrifter og gründervirksomhet. Senere er det videreutviklet og tilpasset pedagogikkens lære og virke og dermed dratt inn i skolen som en lærings- og undervisningsmetode der begrepet blir omtalt som pedagogisk entreprenørskap (Johansen og Sjøvoll, 2013:15).

Oppsummerende kan entreprenørskap beskrives som et mangfoldig begrep med dype røtter i næringslivet, der det vanligvis blir referert til etablering av bedrifter og grundervirksomhet. Det er et viktig begrep knyttet til pedagogisk entreprenørskap fordi entreprenørskap er “roten” til pedagogisk entreprenørskap. Det er likevel et essensielt skille mellom begrepene i forhold til vårt empirimateriale.

3.1.2 Pedagogisk entreprenørskap

Ødegård (2003:15) definerer pedagogisk entreprenørskap som følgende:

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 opplæring.

Slik vi forstår denne definisjonen er pedagogisk entreprenørskap knyttet til handling i undervisningen. Det handlende subjektet i denne undervisningsmetoden er eleven, og ikke læreren. En entreprenøriell undervisning kan ses på som en metode som bryter med det tradisjonelle i undervisningen der læreren har vært den aktive parten. Den entreprenørielle undervisningen fremmer oppgaver med spørsmål som driver barn og unge til undring og refleksjon, og som bidrar til at de selv prøver å finne løsninger (Ødegård 2003:117). Det handler ikke om at læreren skal overføre sin kunnskap eller formidle ferdige løsninger til

elevene. Læreren vil i en slik undervisningsmetode fungere som et støttende stillas og som en veileder i elevens læringsprosess (Lyngsnes og Rismark 2007:62). Dette kan gjøres ved at læreren stiller spørsmål som bidrar til at elevene reflekterer over den nåværende situasjonen og hvilke handling som må til for å nå målet.

Sett fra et undervisningsperspektiv har Inger Karin Røe Ødegård også beskrevet pedagogisk entreprenørskap som et fenomen som “flytter inn” på skolens arena. Her *skal* og *må* fenomenet forvaltes og håndteres i et pedagogisk perspektiv. Målet til pedagogisk entreprenørskap er å fremme elevenes personlige utvikling i holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Videre er målet at elevene skal ha tro på seg selv, og samarbeide med andre (Nilsen, 2007:6).

Pedagogisk entreprenørskap kan anses som et multidisiplinært fenomen da begrepet er lånt fra flere disipliner som økonomi, sosiologi og psykologi. Fokuset er med dette hovedsaklig rettet mot den pedagogiske fagdisiplinen (Ødegård, 2003:16). Ødegård poengterer videre at pedagogisk entreprenørskap tar utgangspunkt i at elever skal realisere og utvikle nye, kreative ideer i samarbeid med andre. Sentralt i dette arbeidet er et samarbeid med lokalsamfunnets arbeids- og næringsliv. Dette kan bidra til at elevene ser sammenheng mellom det skolefaglige og samfunnet generelt. Følgelig kan det skolefaglige bli mer virkelighetsnært og konkret noe som fører til at læringen kan bli mer meningsfylt for elevene (Ødegård, 2003:153). Dette samsvarer med det Johansen og Sjøvoll (2013:19) mener om pedagogisk entreprenørskap. De hevder at det kan forsterke samspillet mellom skolens institusjon og samfunnet, og på den måten kan en imøtekomme samfunnets behov for fremtidige kompetente borgere.

Oppsummerende kan begrepet pedagogisk entreprenørskap defineres som en handlingsorientert undervisningsmetode i en sosial kontekst der eleven er i sentrum for egen læring. Det er viktig å redegjøre for begrepet da det er pedagogisk entreprenørskap vi forsker på.

3.1.3 Kreativitet

Inger Karin Røe Ødegård (2003:49) ser på kreativitetsbegrepet i en didaktisk sammenheng og som en vesentlig faktor i entreprenøriell læreprosess. Dette fordi kreativ læring og arbeid utvikler en holdning og en atmosfære der det ikke er et hovedfokus på rett svar.

Inger Karin Røe Ødegård (2003:46-47) henviser til Guliford (1986) som har påvirket forståelsen av hva kreativitet innebærer. Han knytter det til intelligensteori og betraktet kreativitet som en side ved menneskets intellekt. Evnen til nye assosiasjoner og tankekombinasjoner som igjen fører til nye ideer og løsninger. Inger Karing Røe Ødegård (2003:46-47) henviser videre til Torrance (1962) som på en annen side oppfattet kreativitet i et noe videre perspektiv og hevdet at kreativitet må behandles i forhold til produkt, prosess og person. Inger Karin Røe Ødegård (2003:46-47) henviser også til Häyrynen (1980) som knytter kreativitet til et didaktisk perspektiv og anser det som et resultat mellom det skapende individ og omverden.

Oppsummerende kan begrepet kreativitet oppsummeres som en evne som kan føre til nye ideer og løsninger. Det er et viktig begrep knyttet til pedagogisk entreprenørskap fordi det handler om å tenke og handle i nye baner med den usikkerheten og risikoen som en innehar.

3.1.4 Amputert og fullstendig læring

Inger Karin Røe Ødegård (2003:37-38) henviser til professor Ivar Bjørgen (1992) som presenterer amputert og fullstendig læring. Han beskriver amputert læring som en tradisjonell undervisningsmetode der skoleoppgaver blir gitt av lærer. Lærer formidler her arbeidsoppgavene, elevene utfører og presenterer endt læring gjennom testing. Denne type læring fremmer i liten grad personlig og indre motivasjon, og er ikke en autentisk læresituasjon. På den andre siden har en fullstendig læring der elevene selv er læringsorientert, og skal selv oppdage et problem som er utfordrende for de. En slik læring er mer autentisk, og elevene kan ha en mer aktiv rolle og indre motivasjon i læreprosessen. Nytteverdien av en fullstendig læring vil være at arbeidet blir mer forståelsesorientert, samt må elevene benytte sine egne erfaringer for å løse nye utfordringer.

Oppsummerende kan begrepet amputert læring beskrives som en læring fra tradisjonelle undervisningsmetoder, mens i fullstendig læring er elevene selv læringsorientert og handlende. Det er viktige begreper knyttet til pedagogisk entreprenørskap fordi arbeidsmetoder påvirker om læringen blir amputert eller fullstendig.

3.1.5 Sosial kompetanse

Sosial kompetanse er et sammensatt og komplekst begrep. En definisjon på begrepet gitt av Ogden (2001:196) er følgende:

Sosial kompetanse er relativt stabile kjennetegn i form av kunnskap, ferdigheter og holdninger som gjør det mulig å etablere og vedlikeholde sosiale relasjoner: Den fører til en realistisk oppfatning av egen kompetanse, er en forutsetning for sosial mestring, og for å oppnå sosial akseptering eller etablere nære og personlige vennskap.

Sosial kompetanse er beskrevet som et nødvendig sett av ferdigheter og holdninger en trenger for å kunne mestre sosiale situasjoner. Denne kompetansen er viktig for å kunne være en del av et sosialt fellesskap og for å kunne samarbeide med andre mennesker.

Dale (2010:100) hevder at skolen skal fremme sosial kompetanse som et sentralt prinsipp, og at det dermed er noe skolen skal legge til rette for i sin virksomhet.

Oppsummerende er sosial kompetanse knyttet til pedagogisk entreprenørskap da det er ferdigheter elevene trenger for å mestre denne arbeidsformen. Pedagogisk entreprenørskap krever tett samarbeid og sosial samhandling for å fungere som et formålstjenelig middel for læring og utvikling. Slike sosiale situasjoner kan kobles til livet utenfor skolen.

3.1.6 Motivasjon

Det finnes mange definisjoner på begrepet motivasjon, men vi har valgt å se hva læreplanen fremmer, samt definisjonen til Imsen (2014: 294-295).

Læreplanen K06 uttrykker følgende:

Motiverte elever har lyst til å lære, held ut lenge, er nysgjerrige og viser evne til å arbeide målretta. Meistringsopplevingar styrkjer evna til å halde ut i medgang og motgang (Utdanningsdirektoratet, u.å:4)

Imsen definerer motivasjon som noe som setter en handling i gang, med dette menes både årsaken, og målet for en handling. Dette kan kategoriseres som en drivkraft som er viktig i elevenes personlige utvikling. Vi kan også skille mellom *indre* og *ytre* motivasjon.

Drivkraften av *indre* motivasjon eller naturlig motivering er styrt av elevens interesse og nysgjerrighet. Drivkraften av *ytre* motivasjon er styrt av et ytre miljø som kan være i følge av press der elevene ikke har en oppriktig interesse for selve aktiviteten (Imsen 2014:294-295).

Oppsummerende kan begrepet motivasjon beskrives som en drivkraft som er viktig for elevenes læring og utvikling. Det er et viktig begrep knyttet til pedagogisk entreprenørskap fordi denne drivkraften er en sentral faktor i utførelsen av pedagogisk entreprenørskap.

3.1.7 Elevmedvirkning

Læringsplakaten fremmer følgende om elevmedvirkning:

...legge til rette for elevmedvirkning og for at elevene og lærlingene/lærekandidatene kan foreta bevisste verdivalg og valg av utdanning og fremtidig arbeid
(Utdanningsdirektoratet, u.å).

Utdanningsdirektoratet vektlegger videre elevmedvirkning der elevene gis en mulighet til å uttale seg og påvirke forhold som er viktig for dem. Med dette skal elevene delta og forme undervisningen slik at de får et eierforhold til hva de må gjøre for å nå målet (Slemmen, 2010:105). På den måten skal alle elever gis utfordringer tilpasset sitt nivå, men også innenfor en fellesskapsramme (Utdanningsdirektoratet, 2011).

Det å involvere elevene aktivt i undervisningen kan føre til at læringen blir mer tydelig og eksplisitt. Gjennom elevmedvirkning gir en elevene en sjanse til å finne ut hva de kan, og hva de må lære videre (Slemmen 2010:105).

Oppsummerende handler elevmedvirkning om at elevene aktivt skal bidra i undervisningen. Det er et viktig begrep knyttet til pedagogisk entreprenørskap fordi elevene er i sentrum, og skal dermed kunne påvirke og forme sin egen læring.

3.1.8 Innovasjon

Innovasjon som begrep er komplekst og blir dermed benyttet på ulike måter og i ulike kontekster. Joseph A. Schumpeter uttrykte på 1930 - tallet at innovasjon var viktig i utførelsen av en entreprenøriell handling, og han mente det handlet om å bryte med det rutinemessige. Herlau og Tetzchner (1995) i Ødegård (2000:33) bygde videre på innovasjonsbegrepet der de mente at innovasjon er å videreutvikle og forbedre noe som allerede eksisterer. Til tross for at det er et begrep assosiert til økonomiens sfære ønsker vi å se på det fra et pedagogisk perspektiv. *Innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis*, med dette sitatet presentert av Kjell Skogen tolker vi at innovasjon i en skole- og utdanningskontekst kan bestå av skoleutvikling og pedagogisk endring (Skogen, 2006:18-19).

Oppsummerende handler innovasjon om å bryte med det rutinemessige og forbedre noe som allerede eksisterer. Det er et viktig begrep knyttet til pedagogisk entreprenørskap fordi en ønsker å forbedre undervisningen der elevene er innovative aktører.

3.1.9 Dannelse

Lærerne er gitt et oppdrag der de har et medansvar for den demokratiske dannelse av morgendagens barn og unge. Mandatet deres er bundet av opplæringsloven, der dannelsesbegrepet er nedfelt i paragrafer (Nilsen, u.å:74).

Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst (Lovdata, 2008).

Det er dermed lovpålagt at lærere har medansvar i elevenes dannelsesprosess og paragrafen over legger rammer for læreplanen.

Dannelse som begrep er definert på mange forskjellige måter og omfatter et vidt spekter av teorier. Med tanke på dette har vi valgt å kort ta for oss noen sentrale beskrivelser av begrepet

som passer vår kontekst, og beskrivelsene kan dermed ikke være allmenngyldig.

Regjeringen mener dannelse er å forme;

... menneskets personlighet, evner og anlegg, oppførsel og moralske holdning gjennom oppdragelse, miljø og utdanning (Regjeringen, 2009).

Dannelse er en dynamisk prosess, og er dermed noe som kontinuerlig skjer hos individet. I skolen eksisterer dannelse gjennom god praksis og er selve fundamentet i lærerens virke (Rørnes 2010:162-181).

I rapporten “Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre” fra Dannelsesutvalget tar Løvlie (mfl.2009:29) utgangspunkt i følgende definisjon av dannelse:

Dannelse beskriver en personlig egenskap, karakterisert som en holdning, en disposisjon, en karakter eller en dyd; en selvbiografisk oppgave som realiseres i fortellingen om seg selv...Dannelse og selvdannelse går hånd i hånd mot å fullbyrde et liv som person og borger.

Dale (2010: 103-104) ser på pedagogisk entreprenørskap fra et dannelsesperspektiv. Det å sette fokus på elevenes metakunnskap og samhandling vil derfor kunne utvikle elevenes dannelse i en sosial kontekst. Skolen skal også gjøre elevene forberedt til fremtiden på offentlig og privat sfære.

Oppsummerende handler dannelse om menneskets personlig utvikling i en livslang prosess. Det er et viktig begrep knyttet til pedagogisk entreprenørskap fordi pedagogisk entreprenørskap kan være med å forme elevenes dannelsesprosess.

3.1.10 Læringsbehovet i et globalisert samfunn

Verden er i stadig endring og utvikling noe som resulterer i at verdensbildet kontinuerlig utvides. Det vil si at vi samhandler og er gjensidig avhengig av hverandre på tvers av land og kulturer, noe som kan knyttes til globalisering. Globalisering innebærer internasjonalt samarbeid mellom ulike kulturer og dermed er også arbeidskraften mer mobil. For å mestre globaliseringens utvikling er det nødvendig å stimulere og utvikle barn og unges kreativitet,

selvstendighet, innovasjon og organiseringsferdigheter (Ødegård 2000:22).

Skolen som samfunnsinstitusjon er et viktig verktøy for utvikling av morgendagens borgere. Dette fordi lærere har et samfunnsmandat til å forvalte dette på en bærekraftig måte. Elevene burde dermed få muligheten til å tilegne seg relevante kunnskaper og ferdigheter i forhold til deres læringsbehov. Vi og skolen som organisasjon må flytte inn i vår aktuelle tidskontekst (Ødegård 2003:8). Vår tid regnes som en postmoderne tid som er en sosial og kulturell enhet innenfor en bestemt historisk tidsperiode. Den postmoderne tidskonteksten danner grunnlag for sosialisering, identitet og danning (Ødegård, 2003:12). Denne tidsepoken preges også av at barn og unge tilegner seg kunnskap gjennom andre medier enn det tradisjonalistiske der skolen var hovedkilden til læring. Medier som internett, tv, og film, bidrar til at en danner seg et bilde og en forståelse av omverden. Med tanke på den sterke innflytelsen medier også har på læring, stiller vi oss spørrende til om skolen lenger er hovedkilden til læring?

Hvilke læringsbehov har de unge som nå må imøtekommes? For at de unge skal fungere i et postmoderne samfunn kreves det nye ferdigheter innen kommunikasjon, samarbeid, endringsvillighet, nysgjerrighet, kreativitet, og evne til å bruke internett på en kritisk måte (Ødegård, 2003:29)

I en skole preget av den postmoderne tid er idealet at en omfavner det nye og det uventede. I denne type skole ønsker vi at elevene er aktive og handlende i egen læring og utvikling for å kunne delta i en moderne mediaverden. Ødegård mener at hovedmålet er at individet selv ser meningen med det som blir lært. Dette fordi praksisen i skolen burde samsvare med livet utenfor undervisningsarenaen for å hindre at elevene mister tillitt til skolen (Ødegård 2000:40).

Gapet mellom skoleverdenen og verden utenfor blir stort og skolens anakroni blir tydelig (Ødegård 2000:107). Anakroni betyr tidsstridig eller foreldet, og med dette mener vi at lærerne vil praktisere en foreldet undervisningspraksis som ikke samsvarer med vår samtid (Store norske leksikon, 2015).

Oppsummerende handler læringsbehovet i et globalisert samfunn om å sette pedagogisk entreprenørskap i vår tidskontekst for å forstå og danne et bilde av det nåværende samfunn og dens utvikling. Læringsbehovet i et globalisert samfunn er viktig for å forstå pedagogisk entreprenørskap i vår tidskontekst, samt forstå samfunnets utvikling over tid og det nåværende læringsbehovet.

3.3 Perspektiver fremover

I dette kapitlet har vi først tatt for oss ulike teoretiske begreper. De ti teoretiske begrepene vi har redegjort for er viktige begreper vi senere anvender for å tolke og forstå informantenes og styringsdokumentenes utsagn, og når empiri skal analyseres og drøftes.

4 Forskningsdesign

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for vårt forskningsdesign og hvilke beslutninger vi må ta for å utarbeide en overordnet plan.

I dette kapitlet vil vi først ta for oss ekstensivt- og intensivt forskningsdesign, samt begrunne hvilke design vår forskning befinner seg innenfor. Videre redegjør vi for fenomenologi og hermeneutikk som forskningsstrategi.

Et hvert forskningsprosjekt trenger en overordnet plan som er et forskningsdesign. Leseth og Tellmann (2014:41) mener forskningsdesignet er en disposisjon for hvordan en skal gjennomføre og rapportere forskningen. Forskningsdesignet angir strategier og valg i forhold til forskningen, samt metoden en skal bruke for datainnsamling, analysering og tolkning. En befinner seg ikke kun innenfor ett forskningsdesign, men tar elementer fra flere (Christoffersen og Johannessen, 2012:94). Et forskningsdesign vil bidra til en avgrensning knyttet til hvilken empiri og teori som er relevant, på den måten vil forskningsdesignet tilpasses egen forskning (Leseth og Tellmann, 2014:42).

4.1 Ekstensivt- og intensivt forskningsdesign

Vi skiller mellom to forskningsdesign, det første er et ekstensivt- og det andre er intensivt forskningsdesign. Det ekstensive tar utgangspunkt i at en arbeider med flere informanter som gir mindre informasjon fra hver informant. Det intensive forskningsdesignet går ut på at en arbeider med få enheter som gir mer informasjon fra hver informant (Leseth og Tellmann, 2014:42-43). Vi forsker innenfor det intensive designet da vi benytter oss av få informanter, to lærere og fire elever som gir oss dybde i temaet vi forsker på. Vi henter ut rikt med informasjon fra våre informanter og den generelle delen av LK06. Det er mest formålstjenelig å benytte intensivt forskningsdesign da vi benytter kvalitativ metode i forskningen. Dette begrunner vi videre i metodekapitlet.

4.2 Fenomenologi og hermeneutikk

Grønmo (2004:372-374) forklarer fenomenologi og hermeneutikk som to tilnæringer som er overlappende og til dels like. Felles for disse to er at de har et klart formål i å avdekke intensjoner og meninger til individers virkelighetsforståelse. Fenomenologi og hermeneutikk som kvalitative tilnæringer legger vekt på fortolkning og forståelse. Det som skiller dem er

blant annet at hermeneutikken legger større vekt på forskerens forforståelse, og at denne tilnærmingen prøver å se det individene uttrykker i en større helhet enn det den fenomenologiske tilnærmingen gjør.

Grønmo (2004:372-374) forklarer fenomenologi som en studie der forskeren studerer individers handlinger og opplevelser tilknyttet et virkelig fenomen. Han mener forskningen og analysen ser på individets opplevelse og tanker. Målet med dette studiet er å få en god innsikt i deres forståelsesverden. Selv om en er interessert i individenes forståelse, vil en også i dette studiet trekke noe generelt ut av dette, slik at vi kan sette det i en noe større sammenheng. En utfordring vi ser ved fenomenologiske studier er at forskeren må være dyktig og profesjonell ved at ikke holdningene og forståelsen dominerer, og en må tone ned eventuelle forutinntatte oppfatninger av informasjonskildene. Dette fordi det er informantene som skal være i fokus, og ikke forskeren.

Grønmo (2004:372-374) forklarer hermeneutikk som fortolkningslære. Det som skiller denne tilnærmingen fra fenomenologi er at forskeren er mer vektlagt i denne tilnærmingen. Det vil si at forskerens forståelse og tolkning blir aktivt benyttet som et redskap til å tolke empirien.

Vi mener vi til dels befinner oss innenfor fenomenologisk tilnærming da vi ønsker å finne ut hvordan pedagogisk entreprenørskap kommer til uttrykk i styringsdokumenter, og hvordan lærere forstår pedagogisk entreprenørskap i skolen. Til tross for dette ønsket vi som forskere å benytte våre forkunnskaper og holdninger når vi drøftet styringsdokumentene og informantenes holdninger. Siden vår fortolkning dominerer i forskningen vår er vi hovedsaklig innenfor den hermeneutiske tilnærmingen.

4.3 Perspektiver fremover

Vi har valgt en intensiv studie og hermeneutikk som primær forskningstilnærming. Dette innebærer at vi i møte med lærerne er ute etter å tolke deres oppfatning av pedagogisk entreprenørskap. I vårt møte med tekstene tolker vi forfatterens fremstilling av begrepet.

5 Metode

Hensikten med dette kapitlet er å redegjøre for metoden vi anvender. I 5.1 vil vi redegjøre for samfunnsvitenskapelig datainnsamling, derav kvalitativ metode og kvalitativ analyse. Videre går vi inn på 5.2 som omhandler metoden tekstanalyse. Derunder går vi inn på vårt utvalg av tekstmateriale for deretter å sjangerplassere vårt utvalg av tekst og redegjøre for kildetyper. Videre tar vi for oss hvordan vi benytter kvalitativ tekstanalyse av den generelle delen av LK06. I 5.3. tar vi for oss intervjuet som kvalitativ metode, deretter hvordan vi fikk reel tilgang til informantene våre. Videre presenterer vi hvordan vi gjennomfører og analyserer et åpent intervju. I 5.4 redegjør vi for at kunnskapsministeren Thorbjørn Røe Isaksen kunne vært en relevant informant til vårt prosjekt. I 5.5 ønsker vi å se på hvordan det samfunnsvitenskapelige data svarer på forskningsspørsmålene.

5.1 Samfunnsvitenskapelig datainnsamling

Det er hovedsaklig to måter å samle inn samfunnsvitenskapelig data på. Den første er kvalitativ metode som er tekstens tale der datainnsamlingen skjer gjennom intervju, observasjon og samtale. Den andre er kvantitativ metode som er tallens tale, som tar for seg omfattende spørreundersøkelser og tallanalyse (Christoffersen og Johannessen, 2012:17-18). Kvalitativ metode tar utgangspunkt i få forekomster, heller enn et stort antall som kvantitativ metode gjør.

5.1.1 Kvalitativ metode

Vi mener kvalitativ metode er den mest hensiktsmessige metoden for våre forskningsspørsmål da vi ønsker å gå i dybden på fenomenet pedagogisk entreprenørskap. Vi studerer dette for å få en helhetlig forståelse gjennom utvalgte informanter og den generelle delen av LK06. Vi kunne samlet empiri gjennom intervju eller observasjon. Ved å benytte et åpent intervju kunne vi fått innsikt i informantenes forståelsesverden og virkelighet knyttet til pedagogisk entreprenørskap. Observasjon² derimot ville ikke gitt oss innsikten vi ønsket fra informantene da vi ikke kan observere meningene deres.

² Observasjon er å samle informasjon gjennom bruk av sansene våre (Christoffersen og Johannessen 2012:62).

Kvalitativ metode er fleksibel og fremmer mer spontanitet, og et intervju kan dermed tilpasses i interaksjon mellom situasjonen, deltakerne og forskerne. Spørsmålene kan variere fra deltaker til deltaker, og det gir også muligheten til en utdypende besvarelse. Det er vanlig at kvantitativ metode kjennetegnes gjennom spørreskjema der alle deltakerne får identiske spørsmål med svaralternativer (Christoffersen og Johannessen, 2012:129-130). Vi kunne benyttet oss av metoden, likevel ser vi flere ulemper enn fordeler ved bruk av den. Vi kunne eksempelvis risikert å ikke fått svar fra informantene, samt en begrenset mulighet for en utdypende besvarelse. I tillegg til dette er vi usikker på hvor mye tid og engasjement informantene ville lagt i besvarelsen. Fordelen med kvantitativ metode er at det kan være enklere å sammenligne svar på tvers av deltakere med tanke på at alle har fått samme spørsmål og svaralternativ. Til tross for dette ønsker vi at våre informanter skal svare utfyllende med egne ord, og dermed er kvalitativ metode passende for vår forskning.

5.1.2 Kvalitativ analyse

Kvalitativ analyse handler om å ta et skritt ut av konteksten for å forstå og tolke fenomenet en studerer. Kvalitativ data kan være komplekse og ha en overveldende mengde med informasjon. Gjennom analyse kan en minske denne mengden med materiale ved å se etter eventuelle mønster i lys av problemstillingen (Leseth og Tellmann, 2014:143).

Kvalitativ datainnsamling utføres alltid i en kontekst. Ordet kontekst betyr sammenveving og refererer til omstendighetene omkring en hendelse eller tilstand. Dermed må datamaterialet tolkes i lys av konteksten, fordi ved å koble inn konteksten kan empirien få et annet meningsinnhold. Denne måten å tilføre ny kontekst til datamaterialet, er et steg i analytisk retning (Leseth og Tellmann, 2014:145).

Vi anser en forskningsoppgave som en dynamisk og ikke en lineær prosess. Med dette mener vi at vi må gå frem og tilbake under prosessen da det er nødvendig med fortløpende revidering underveis i forskningen. I blant annet utarbeidelse og revidering av forskningsspørsmålene, samt drøfting av funn og teori har vi kontinuerlig gått frem og tilbake i prosessen. Analyse av et kvalitativt datamateriale foretas dermed ikke kronologisk etter datainnsamlingen er gjort. Dette vil si at analysen hele tiden foregår parallelt med datainnsamlingen. For at en skal opprettholde en slik parallell kobling må forskeren foreta

analytiske feltnotater, skrive ned intervju, konteksten og refleksjoner over intervjusituasjonen (Leseth og Tellmann, 2014:140).

For at vi skulle foreta et godt analysearbeid av et kvalitativt datamaterial benyttet vi oss av loggbok og dagbok som et refleksjonsverktøy for å strukturere våre tanker, refleksjoner og tolkninger. Vi velger å skille loggbok og dagbok da ei loggbok blir benyttet for å skrive ned det som skjer, mens i en dagbok supplerer en med tanker og følelser rundt det som har skjedd (Tiller, 1999:36). Loggbok har vi benyttet som verktøy gjennom hele forskningsarbeidet for å få struktur og system på prosessen. Dagbok benyttet vi oss av rett etter intervjuet der vi samlet alle tanker og refleksjoner som en førstegradsfortolkning. Førstegradsfortolkning er de første beskrivelsene og fortolkningene vi gjør for å sile ut essensen av samtalene. Her er det viktig å være så nær informantenes ord og begreper som mulig (Leseth og Tellmann, 2014:142). Vi silte ut essensen av samtalene ved å skrive ned sitater fra informantene i dagboken, og da tilførte vi materialet noe mer gjennom en første type abstraksjonsnivå. Sitatene fra informantene som vi presenterer i kapittel 7 er blant annet hentet fra vår førstegradsfortolkning i dagboken.

5.2 Tekstanalyse

En kan foreta en kvalitativ eller kvantitativ tekstanalyse. En kvantitativ tekstanalyse skiller seg fra den kvalitative ved at både forberedelse og gjennomføring utarter seg ulikt. Den kvantitative tekstanalysen har forhåndsbestemte tekster, og en strukturert plan for analysering av dokumentene i form av blant annet koding, analyse av variabler og sammenligninger. En kvalitativ tekstanalyse går ut på at en til dels velger tekster som skal analyseres underveis i datainnsamlingen. En kan i undersøkelsen av tekster finne andre relevant tekster en også må benytte seg av. Tekstene som er valgt underveis har som formål å svare på forskningsspørsmålene, og i prosessen kan en se hvilke tekster som vil være relevante for analysen (Grønmo, 2004:187-188). Vår tekstanalyse bygger dermed ikke på en fastsatt plan, men må endres og justeres underveis i datainnsamlingen.

Vi har valgt å benytte en kvalitativ tekstanalyse som metode av flere grunner. Tidligere i vår utdanning har vi ikke benyttet tekstanalyse som metode, og vi ønsket dermed en utfordring ved å velge denne metoden. Med en slik utfordring har vi utviklet et eget læringspotensial, noe som kan knyttes til den nærmeste utviklingssonen til Vygotsky. I denne sonen kunne ikke

vi utføre tekstanalyse alene, men hadde behov for et støttende og hjelpende stillas som i vårt tilfelle var vår veileder. Veilederen vår hadde kompetanse og har hjulpet oss videre i tankeprosessen og vedlikeholdt motivasjonen vår (Lyngnes og Rismark, 2007:62). I tillegg til egen utvikling ønsket vi å finne mening i det Kunnskapsdirektoratet prøver å formidle i den generelle delen av LK06. Dette fordi det er et overordnet ideologisk og lovpålagt dokument lærere må forholde seg til i yrket. Det er fremfor alt lærerens viktigste arbeidsdokument da det er fundamentet for undervisningsplanlegging (Imsen 2012:200). Læreplanen er utformet av staten og skal være et direktiv og ei retningslinje for skolen og lærerne. En definisjon på læreplanen som er oversatt av Imsen (2012:192), men gitt av Stenhouse (1975:4) er;

En læreplan er et forsøk på å kommunisere de viktigste prinsipper og egenskaper ved et pedagogisk opplegg på en slik måte at den er åpen for kritisk gransking og mulig overføre til praksis på en effektiv måte.

Med tanke på sitatet over ønsker vi å foreta en kritisk gransking av den generelle delen av LK06 og hvordan informantene våre forstår pedagogisk entreprenørskap i skolen.

5.2.1 Utvalg av tekstmaterial

Utfordringen vår var å danne oversikt over mengden av tekster knyttet til skolesektoren, for deretter å velge ut de mest relevante for forskningsspørsmålene. Vi ønsket å holde oss til tekster utarbeidet fra et politisk perspektiv, noe som påvirket vår utvelgelse av tekster. De politiske tekstene vi sto mellom var, læreplanen LK06, stortingsmeldinger, Strategiplanen (2004-2008), Handlingsplanen (2009-2014), samt lokale læreplaner. Vi valgte å utelukke lokale læreplaner da fokuset ville blitt for snevert og tolkningen for ensporet da det ikke er et nasjonalt styringsdokument. På den andre siden ville stortingsmeldinger som nøkkelkilde bli for bredt, samt berettende i forhold til vårt perspektiv. Den generelle delen av LK06 er mest hensiktsmessig å benytte som vår nøkkelkilde da den er informativ med hva vi ønsker å forske på, og gir oss et normativt perspektiv³. Vi anser den også som en politisk tekst, og den er ikke verdinøytral da den har et uttrykk for bestemte verdier og intensjoner. I tillegg er tekstens omfang overkommelig i forhold til tidsrammen i vårt forskningsprosjekt. Teksten er også av nasjonal og politisk karakter som skal dekke alle fag i skolen. Den generelle delen av LK06

³ Vi redegjorde i kapittel 1.2 *Motivasjon og bakgrunn for tema* for det normative perspektivet.

vil vi sjangerplassere, kildeplassere og forklare tekstens dimensjon. Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2008-2014) vil vi benytte som støttedokumenter, men vi foretar ikke sjanger- og kildeplassering av disse dokumentene. Vi har valgt disse som støttedokument da de går direkte inn på entreprenørskap i skolen. En svakhet ved å utelate enkelte politiske tekster er at vi kan ha mistet interessante tolkninger og perspektiver.

Metoden tekstanalyse benytter vi for å tolke den generelle delen av læreplan som er en av tre deler i læreplan for Kunnskapsløftet 2006:

Læreplanens generelle del utdyper formålsparagrafen i opplæringsloven, angir overordnede mål for opplæringen og inneholder det verdimeslige, kulturelle og kunnskapsmessige grunnlaget for grunnskolen og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, u.å).

Den generelle delen av læreplan er videreført fra R-94 og L97 til LK06, og den er vår nøkkelkilde til delspørsmål 1. Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2008-2014) vil som sagt være støttedokumenter. Videre vil vi supplere med stortingsmeldinger og intervju med informanter fra skolesektor og fagpersoner som vanlig kilde. Intervju som vanlig kilde vil vi gå nærmere inn på i kapittel 4.4.

5.2.2 Sjangerplassering av tekst

Å plassere tekster i sjangre er viktig for å kunne forstå tekstens funksjon og formål, og deretter kunne tolke forfatterens budskap. I følge Pär Widén (2009:140-142) opererer vi med fire forskjellige sjangre innenfor skole og utdanning. Vi vil kort presentere disse, å gå noe dypere inn på tekstsjangrene vi benytter oss av i vår forskning.

Den første sjangeren er politisk tekst og kjennetegnes ved at den er utarbeidet fra et politisk ståsted. Dette er gjerne stortingsmeldinger og styringsdokumenter. Tekster innenfor denne sjangeren kan kjennetegnes ved at den innehar kunnskap på et nasjonalt politisk nivå. Som nevnt tidligere ønsket vi å benytte den generelle delen av LK06 da den er av nasjonal og politisk karakter, og den befinner seg dermed innenfor politiske tekster som sjanger. I tillegg mener vi at den generelle delen av LK06 som politisk tekst kan gi oss innsikt i hvordan skolepolitikken er med å endre det norske utdanningssystemet.

Den andre sjangeren er samfunnslivstekster som kort kjennetegnes av at det er enkeltpersoner som har utformet tekstene i ulike offentlige arenaer i samfunnet. For eksempel utarbeider politiske partier informasjonsbrosjyrer og annet politisk materiell. Det kan kjennetegnes med ulike debattspørsmål som fremmer ulike synspunkter. Styringsdokumentene er utarbeidet av utdanningsdirektoratet, har en nasjonal karakter, og kategoriseres dermed som en politisk tekst.

Den tredje sjangeren er skole- og utdanningstekster som kjennetegnes ved at tekstene er utarbeidet innenfor utdannings- og skolesektoren på lokalt nivå (Widén 2009:141). Lokale lære- og handlingsplaner er eksempler på tekster innenfor denne sjangeren, men som nevnt tidligere benytter vi oss ikke av dette da de ble for snevert i forhold til vårt delspørsmål 1. Den generelle delen av LK06 er som nevnt ikke innenfor denne sjangeren da den er på et nasjonalt nivå.

Den fjerde sjangeren er private tekster som kjennetegnes ved at de er skrevet i uformell og privat karakter. Eksempler på en slik sjanger kan være alt fra personlige dokumenter til skjønnlitterære bøker (Widén 2009:141). Disse vil kunne gi innsikt i enkeltindividets oppfattelse av skolen.

Dagboken vi benyttet oss av som et hjelpemiddel i analysen vår anser vi som en privat tekst, da den inneholder våre personlige tanker og refleksjoner omkring intervjuet.

Vi ser likhetstrekk mellom private tekster som sjanger, og intervjuet vi har utført i vårt forskningsprosjekt. Intervjuet i seg selv kan ikke kategoriseres som en privat tekst da framstillingsformen er muntlig, men vi anser den transkriberte teksten fra intervjuet som en privat tekst. Dette fordi det er et håndfast og skriftlig materiale som inneholder informantens oppfatning om pedagogisk entreprenørskap i skolen.

Med tanke på drøftingen over, sjangerplasserer vi den generelle del av LK06 og stortingsmeldingene som politiske teksttyper. Til tross for at ikke dagboken og intervjuet er en reell tekst i like stor grad som den generelle delen av læreplanen LK06 og stortingsmeldingene, ser vi likhetstrekk mellom dagboken og intervjuet og privat tekst som sjanger.

5.2.3 Kildetyper

Som et hjelpemiddel i søket av tekstens mening og budskap vil vi kategorisere den i fire kildetyper. Dahl (1997:40) presenterer fire kildetyper, normative- og kognitive kilder og fortidsrettet og fremtidsrettet.

	Fortidsrettet	Fremtidsrettet
Kognitiv	(1) Fortidsrettet	(2) Forutsigende
Normativ	(3) Vurderende	(4) Programmatisk

Den generelle delen av læreplanen LK06 og styringsdokumentene som kilde plasserer vi som normativt og fremtidsrettet da de fremmer et uttrykk om ønsker, vilje og krav. Disse kildene blir dermed programmatisk (4). Dette fordi teksten sier noe om fremtiden, og uttrykker krav til opplæringen og dens innhold i skole- og utdanningssektor. Til tross for at den generelle delen av læreplanen LK06 er programmatisk, mener vi den også er vurderende (2), berettende (1) og forutsigende (3) fordi læreplanen formidler et verdigrunnlag, samt syn på kunnskap og læring. Styringsdokumentene er vurderende da de vurderer tidligere nasjonale utdanningsreformer og forskning blir redegjort for og presentert som en berettende tekst. Tekstene sier også noe om fremtiden da de legger frem forventninger omkring samfunnets endring og nødvendig kompetanse (Dahl, 1997).

5.2.4 Kvalitativ tekstanalyse av den generelle delen av læreplanen LK06

På et generelt grunnlag omhandler analyse å tilføre det innsamlede datamaterialet noe mer som kan heve det empiriske materialet.

Den generelle delen av LK06 er delt inn i 7 hovedområder knyttet til mennesket; Det meningssøkende, skapende, arbeidende, allmenndannende, samarbeidende, miljøbevisste og det integrerte mennesket. I vår kvalitative tekstanalyse har vi jobbet parallelt med samtlige av de 7 hovedområdene knyttet til mennesket. Til tross for dette velger vi å ikke påpeke hvilket av hovedområdene de ulike sitatene er hentet fra, da vi anser det som lite relevant.

Vi startet analysen med å lese den generelle delen av læreplanen, deretter trakk vi ut synonymene vi mente var forenelig med begrepet pedagogisk entreprenørskap. Vi kom frem

til 129 synonymer noe som tyder på at pedagogisk entreprenørskap kan knyttes til mange områder. Vi kommer ikke til å gå inn på alle synonymene, men noen av de vi bemerket oss var; nyskaping, kreativitet, samarbeid, praktisk arbeid og aktiv elevdeltakelse. Disse synonymene kommer vi tilbake til under drøftingsdelen. Videre trakk vi ut sitater fra den generelle delen av LK06 som vi mente var viktig i drøftingen av vårt delspørsmål 1. Sitatene ble sortert og drøftet opp mot empirien fra intervjuet og teori som vi mener er sentral i vår forskning.

5.3 Intervju

Et åpent intervju er uformelt, og består av åpne spørsmål knyttet til et tema.

Vi valgte et åpent intervju for å få innsikt i lærernes kunnskap og forståelse til begrepet pedagogisk entreprenørskap. På den måten fikk vi frem lærerstemmen i et analytisk perspektiv. Vi valgte et åpent intervju med elevene for å fremme elevstemmen om hvordan de oppfatter undervisningen. For å få innsikt i lærernes kunnskap valgte vi at spørsmålene og rekkefølgen på dem ikke var tilrettelagt på forhånd av intervjuet. Denne kvalitative metoden blir også kalt samtale av Mellin-Olsen og er i utgangspunktet ikke noe annet enn en samtale om et fenomen som tolkes systematisk der og da av både intervjuer og informant for å bringe frem ny forståelse av fenomenet. Disse samtalene har et klart formål i seg; en skal prøve å innhente og få frem forståelsen informanten har av et fenomen (Olsen, 1996:24).

5.3.1 Reel tilgang til informanter

Vi vurderte å enten kontakte en universitetsskole i Tromsø vi hadde et etablert sosialt nettverk til, eller en skole vi ikke hadde noen tilknytning til fra før. Vi kunne også alliere oss med en skole som hadde pedagogisk entreprenørskap som sitt satsningsområde. Vi sendte e-post til rektorer ved ulike skoler med spørsmål om et samarbeid. Vi la ved informasjon om oss og prosjektet⁴, og uttrykket at vi ønsket informanter fra mellomtrinnet. Blant skolene vi kontaktet var det bare én skole som responderte. Denne skolen hadde vi ingen relasjoner til og de hadde ikke pedagogisk entreprenørskap som et satsningsområde. Rektor la forespørselen vår frem for lærerpersonalet slik at de som ønsket kunne melde seg på som informanter. På den måten sikret vi oss tilfeldige informanter som hadde mulighet og et ønske om å delta i prosjektet. På

⁴ Vi henviser til vedlegg 1 *Informasjon til informanter og foresatte.*

den måten ivaretok vi deres selvbestemmelse og autonomi, samt deres samtykke⁵ til å delta i forskningsprosjektet. Denne mottok vi både skriftlig og muntlig.

Lærerne valgte ut fire elever fra sine klasser som vi skulle intervju. Vi gjorde det slik fordi lærerne visste hvilke elever som ville egne seg best til intervju.

Vår utvelgelse av informanter kalles marginalgruppe. Dette er en gruppe bestående av et fåtall informanter som vi på forhånd antar har mye å bidra til i forhold til vårt delspørsmål 2. Vi kunne anta det i og med at lærerne selv meldte seg på og valgte elever som kunne være interesserte i å snakke om temaet. Dermed unngår vi som forskere å intervju informanter som ikke er interessert i temaet, eller har noe å bidra med. Enderud (1978) i Mellin-Olsen (1996:28-29) fremmer flere kvaliteter som gjør at marginalgrupper kan fungere godt; høyt informasjonsnivå om forskerens tema, og god evne til å formulere seg muntlig. Våre informanter hadde mye å formidle knyttet til egen praksis og undervisning, men kunnskapen rundt begrepet pedagogisk entreprenørskap var noe manglende. Til tross for dette bidro de med nyttige refleksjoner og tanker omkring temaet. Alle informantene hadde gode evner til å formulere seg muntlig, noe som er viktig for at en marginalgruppe skal være nyttig for oss forskere (Mellin-Olsen, 1996:28-29).

Vi ville etter endt samtale med vår marginalgruppe avgjøre om dette gav nok informasjon til at vi kunne drøfte delspørsmål 2. Hvis det skulle vise seg å bli mangelfullt, ville vi gjennomført flere samtaler med flere informanter. Etter endt samtale og transkribering, viste det seg at denne marginalgruppen og denne type kilde gav mettet informasjon. Til tross for dette hadde alle informantene stilt seg disponibel til videre intervju dersom det hadde vært nødvendig.

5.3.2 Gjennomførelse av åpent intervju

Før gjennomføringen av det åpne intervjuet, meldte vi forskningen vår inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste som er et kompetansesenter som rettleder oss i forhold til vår datainnsamling (Norsk vitenskapelig datatjeneste, u.å). Vi sendte blant annet inn personopplysninger, forskningsprosjektet, samt en åpen intervjuguide.

⁵ Vi henviser til vedlegg 2 *Samtykkeerklæring*.

I forkant av intervjuet, utførte vi et prøveintervju på medstudenter for å øve på situasjonen, samt revidere samtalestrukturen om nødvendig. I tillegg fikk vi se om vår teknikk og struktur på intervjuet egnet seg for å besvare forskningsspørsmålene. Vi gjorde ingen erfaringer under prøveintervjuet som la grunnlag for å foreta endringer.

For å skape en trygghet for oss og informantene, møtte vi de i forkant av den “formelle samtalen”, for å informere hvem vi var, hva vi forsket på og hvordan vi ønsket å utføre intervjuet. Vi har også hatt jevnlig kontakt per e-post for å skape en relasjon.

I oktober 2014 dro vi til Tromsøskolen for å intervju to lærere og fire elever fra mellomtrinnet. Vi intervjuet først lærerne sammen, og deretter elevene. Vi valgte å benytte oss av en gruppesamtale for å fremme drøfting mellom oss og informantene. Det å ha gruppesamtale var en bevisst strategi fra vår side da vi ønsket å skape en trygghet for informantene våre. En mulig ulempe med gruppesamtale med henholdsvis elevene var at elevene kunne svare det sidemannen svarte uten å fremme sine egne meninger. Vi oppfattet imidlertid elevene som selvstendige og utadvendte.

Mellin-Olsen (1996:32) mener lokasjonen for samtalen vil påvirke tryggheten hos informantene, og hvor mye informantene vil bidra. Er de utrygge og befinner seg på et ukjent, nytt miljø, kan dette bidra til at informantene blir mer tilbakeholden og nervøse, noe som kan være uheldig for samtalen. Med bakgrunn i dette valgte vi å gjennomføre samtalen på deres “territorium”, som var deres skole. Samtalene ble gjennomført på et grupperom slik at vi unngikk forstyrrelse fra andre. Både lærer- og elevintervjuet tok omlag 30 minutter per intervju, da hadde samtalen nådd et metningspunkt⁶ og vi mente vi hadde nok materiale til å drøfte mot forskningsspørsmålene.

Under intervjuene benyttet vi oss av lydopptak slik at vi fikk med oss hvert ord i samtalen. Ved bruk av lydopptak noterte vi bare litt og hadde hovedfokuset rettet fullt og helt mot informanten og vår samtale. Vi valgte å ikke benytte filmkamera under intervjuet da det ikke hadde noen hensikt i forhold til forskningsspørsmålene. Fokuset skulle ligge på samtalens verdi, dermed var det tilstrekkelig å bruke lydopptak. Vi utførte intervjuet gjennom en online

⁶ Metningspunkt betyr at det ikke er mer hensiktsmessig å hente inn mer data (Christoffersen og Johannessen, 2012:49).

tolkning der samtalen ble tolket i samarbeid mellom oss intervjuere og informantene. Informantene fikk snakket uforstyrret om temaet, og når de var ferdige stilte vi oppklarende spørsmål (Mellin-Olsen, 1996:35). Vi tolket informasjonen sammen med informantene under dialogen der vi drøftet begrepet pedagogisk entreprenørskap. Dette fordi de ikke var kjent med begrepet.

Vi supplerte kontinuerlig med oppfølgende- og oppklarende spørsmål til deres utsagn. Ved oppfølgingsspørsmål hindret vi unødige misforståelser og mistolkninger, samt sikret vi oss validitet til det informanten uttrykte. Med tanke på en slik online tolkning ville det ideelle intervjuet vært en samtale som var ferdigtolket i fellesskap med informanter og intervjuer når samtalen var over. Et slikt ideal kunne vi ikke strekke oss etter da det kunne skapt flere problemer. Dette fordi når en i etterkant leser transkriberingen kan en oppdage nye tolkninger (Mellin-Olsen, 1996:36). Vi tolket underveis i samtalen med informantene, men det meste av tolkning og drøfting gjorde vi i etterkant i dagboken, under transkriberingen og i analysearbeidet.

5.3.3 Analyse av intervjuene

Vi startet det analytiske arbeidet ved å dekontekstualisere datamaterialet vårt. Det vil si at vi transkriberte lydopptaket fra feltet og tok transkriberingen med oss “inn på kontoret” for videre arbeid. Vi løsrev dermed datamaterialet fra den opprinnelige konteksten for å rekontekstualisere datamaterialet (Leseth og Tellmann, 2014:141). Vi transkriberte hvert vårt intervju på hver vår private datamaskin. Vi transkriberte intervjuet direkte fra opptaker ved bruk av høretelefoner, dette for å unngå at lydopptaket ble lagret som en egen fil på datamaskinen.

Under transkriberingen benyttet vi oss igjen av dagboken for å skrive tanker som dukket opp underveis. Dette fordi det foregikk refleksjoner underveis i transkriberingen som var viktig å skrive ned til senere analysearbeid. Prosessen tok lang tid da vi måtte stoppe opp for å notere i dagboken og spole tilbake i lydfilene for å sikre ordrett transkribering. Vi valgte å transkribere på dialekt, ta med mumling og småkommentarer da vi ønsket uttrykkene så virkelighetsnært som mulig. Ved å endre på den nordnorske dialekten kunne informantenes besvarelser fått en annen mening, dette fordi dialekten har et særegent tonefall, samt ord og uttrykk som er viktig

å bevare i analyseprosessen. Vi brukte i alt 9.5 timer på transkriberingen.

Etter transkriberingen rekontekstualiserte vi datamaterialet i analysen for å få en helhetsforståelse av det informantens uttrykte i intervjuene. Dette analysenivået kalles andregradsfortolkning og er sentral for å kunne sammenligne andre situasjoner eller hendelser (Leseth og Tellmann, 2014:141). Under andregradsfortolkningen tok vi frem dagboken fra intervjuet der vi hadde skrevet ned våre førstegradsfortolkninger som omhandlet tankene og refleksjonene vi hadde gjort rett etter intervjuet. Vi sammenlignet notatene som ble notert i dagboken rett etter intervjuet med det transkriberte datamaterialet. På den måten rekontekstualiserte vi datamaterialet fra intervjuet for å se om førstegradsfortolkningen fra dagboken kunne tilføre noe nytt til det transkriberte datamaterialet. Datamaterialet har vi rekontekstualiseres etter prinsippet for hermeneutisk fortolkning, som presentert i avsnitt 4.3.

Ved hjelp av analytiske begreper og teori strukturerte vi datamaterialet vårt. Dette gjorde vi ved å trekke ut sitater fra de transkriberte intervjuene som vi anså som viktig i drøftingen av forskningsspørsmålene. Sitatene drøftet vi mot empiri fra den generelle delen av læreplanen og teori som vi mener er sentral. Dette analysenivået kalles tredjegradsfortolkning og var viktig for å tyde et mønster i datamaterialet. Vi ønsket ikke bare å tolke informantens forståelse av pedagogisk entreprenørskap, men se kritisk på informantens besvarelse (Leseth og Tellmann, 2014:142).

5.4 Potensiell informant - Thorbjørn Røe Isaksen

For å tydelig få frem det normative perspektivet⁷ valgte vi å kontakte kunnskapsministeren Thorbjørn Røe Isaksen da læreplanen er utgitt av Kunnskapsdepartementet. I tillegg til dette har Isaksen vist engasjement for å implementere en femårig lærerutdanning i hele landet. I henhold til det hadde vi et håp om at det var interessant for han å ta del i vårt forskningsprosjekt som det første kullet i Norge som studerer integrert master i lærerutdanning 1. - 7.- trinn.

Vi sendte først e-post til sentralbordet hos Kunnskapsdepartementet i september 2014. I slutten av oktober sto vi fortsatt uten svar og forsøkte dermed å ringe

⁷ Vi redegjorde i kapittel 1.2 *Motivasjon og bakgrunn for tema* for hva et normativt perspektiv er.

Kunnskapsdepartementet. Vi fikk en e-postadresse vi måtte henvende oss til, og etter kort tid fikk vi avslag fra departementsrådgiveren der de formidlet at Isaksen ikke hadde mulighet til å ta del i vårt prosjekt. Vi prøvde dermed å åpne opp for andre kandidater hos Kunnskapsdepartementet, men heller ikke dette virket å være av interesse. Vi kommer nærmer tilbake til denne tematikken i 7.5.2 Vår utdanning: Pilot i Nord og 7.6 Tvetydighet mellom norsk skolepolitikk og deres praksis.

5.5 Hvordan svarer samfunnsvitenskapelige data på forskningsspørsmålene?

Innfallsvinklene vi har valgt for å samle inn empiri til pedagogisk entreprenørskap mener vi kan få frem det normative og analytiske perspektivet⁸ i skolen. Er det forskjell mellom det som står i den generelle delen av LK06 og det lærerne oppfatter som pedagogisk entreprenørskap i skolen?

Det er sentralt å poengtere at vår innsamlede data ikke vil være identisk med virkeligheten, og våre svar på forskningsspørsmålene kan dermed ikke brukes som en mal på hva pedagogisk entreprenørskap er i skolen. Vi ønsker å drøfte det innsamlede data med teori for å utlede svar på forskningsspørsmålene. På den måten vil de teoretiske begrepene vi presenterte i kapittel 3 bli brukt som analyseredskaper. I kapittel 7 vil vi drøfte vår empiri opp mot teori, og på den måten vil teorien komme i spill når empirien vår skal analyseres og fremstilles. Eksempel; for å kunne drøfte pedagogisk entreprenørskap i skolen må en inneha en teoretisk kunnskap til selve begrepet og relevante synonymer.

5.6 Perspektiver fremover

Vi ønsker å hente informasjon fra informantene om hvordan de forstår pedagogisk entreprenørskap i skolen, av den grunn valgte vi et åpent intervju som metode. I kapittel 7 presenteres empirien fra intervjuene som er relevant i forhold til delspørsmål 2. Informasjonen drøftes og tolkes ved hjelp av teori.

⁸ Vi redegjorde i kapittel 1.2 *Motivasjon og bakgrunn for tema* for hva et normativt- og analytisk perspektiv er.

Vi ønsker å hente informasjon fra styringsdokumenter om hvordan pedagogisk entreprenørskap kommer til uttrykk der, av den grunn valgte vi kvalitativ tekstanalyse som metode. I kapittel 7 presenterer og drøfter vi utvalgte sitater som er relevant i forhold til forskningsspørsmålene. I kapittel 7 vil empiri fra intervjuet og styringsdokumentene drøftes opp mot hverandre i forhold til teori.

6 Forskningsetikk og profesjonsetiske utfordringer

Hensikten med dette kapitlet er å ta for oss forskningens etiske utfordringer. Vi vil vurdere eget forskningsarbeid ut fra forskningsetisk standard, og føre metodekritiske overveielser. Dette fordi det i en forskningsprosess alltid vil være metodiske og etiske utfordringer en må ta stilling til, og vi vil nå presentere noen som angår vår forskning. I 6.1 vil vi gå inn på hvordan vi har ivaretatt våre informanter. I 6.2 går vi inn på datamaterialets kvalitet, derunder materialets reliabilitet og videre validitet. Avslutningsvis tar vi for oss utfordringer knyttet til forskning med marginalgruppe.

Vi har analysert den generelle delen av LK06, samt det som er transkribert fra intervjuene med informantene våre. Den generelle delen av LK06 som enhet er skrevet av andre og har som mål *å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre* (Utdanningsdirektoratet, 2014:2), og er dermed ikke produsert for å være en del av vårt forskningsprosjekt, slik intervjuet er. Med tanke på at vi ikke har vært med i utformingen av den generelle delen av LK06, kan vi regne denne som en objektiv informasjonskilde. Fordi vi var deltakende og førte dialogen under intervjuet anser vi denne enheten som subjektiv. Til tross for at vi har enheter som både er subjektive og objektive, er vi innenfor det hermenautiske perspektivet som nevnt i kapittel 4.3.2.

Dette vil si at vår tolkning av empirien vil påvirkes av vårt utgangspunkt, kunnskap og forståelse (Christoffersen og Johannessen 2012:94). Dette utgangspunktet kan føre til at vi som forskere bare ser det som styrker vår forståelse av pedagogisk entreprenørskap, og dermed overse momenter som kan svekke vår holdning til begrepet.

6.1 Ivaretagelse av informanter

Sensitive personopplysninger skal ikke behandles i vårt forskningsprosjekt, men vi lagret data elektronisk, dermed ble forskningsprosjektet vårt likevel meldepliktig. Vi meldte det som nevnt opp til NSD og fikk godkjenning før intervjuet ble gjennomført.

Vi informerte informantene skriftlig og muntlig om vårt prosjekt. De samtykket⁹ i deltakelsen, og viste forståelse for deres rettigheter til å trekke seg uten begrunnelse. Vi tydeliggjorde også

⁹ Vi henviser til vedlegg 2 *Samtykkeerklæring*.

at deres deltakelse ville anonymiseres (Christoffersen og Johannessen, 2012:41-42). Vi har også drøftet mulige konsekvenser studiet kunne ha for informantene og vi var inneforstått med at sensitive opplysninger kunne komme frem. Dette fordi åpenhet og intimitet som kommer av kvalitativ forskning kan få deltakere til å gi opplysninger som vi ikke er forberedt på. Dette gjelder også opplysninger som kom frem under intervjuene i form av 3. person. Når informantene nevnte kollegaer utenfor vårt prosjekt unnlot vi denne informasjonen da det ikke var av relevanse for delspørsmål 2.

Som forskere måtte vi føle hvor langt vi kunne gå, og hvor grensen til informantene gikk. Før samtalen med lærerne drøftet vi viktigheten med at ikke lærerne følte kritikk ved deres praksis og undervisningsmetode. For at informantene skulle føle trygghet viste vi engasjement og entusiasme gjennom engasjerende holdning og kroppsspråk.

Vi hadde ansvar og etiske plikter i hvordan vi fortolket og ikke minst formidlet forskningsresultatet. Vi har vært varsom og tatt hensyn til informasjonen vi har mottatt fra informantene for å unngå krenkelse. Transkriberingen av intervjuet lagret vi i et dokument med passord for å sikre informantenes besvarelse, samt ivareta forskningsetiske retningslinjer (Christoffersen og Johannessen, 2012:41). I tillegg slettet vi lydfilen øyeblikkelig etter transkriberingen, og transkriberingsdokumentet ble slettet ved forskningens slutt. Fordelen med dette er at vi ivaretok informantenes autonomitet. Ulempen kan være at vi i forskningsprosessen, eller i en senere anledning har behov for å nyttiggjøre oss av deres besvarelse og vår transkribering.

Ellers var det metodiske utfordringer i form av utstyr som lydopptaker og datamaskiner. Tidsrammen var også en utfordring da kvalitative undersøkelser krevde forarbeid som planlegging, kontakt av skole, skape- og foreta intervju med informantene. Analyse og tolkning av datamaterialet krevde også tid.

6.2 Datamaterialets kvalitet

Kvaliteten på datamateriale ville vi skulle være så høy som mulig. Hvis vårt innsamlede datamateriale kan svare på forskningsspørsmålene våre, vil kvaliteten være god. Når kvaliteten på dette er godt, kan analysen og funnene våre bli mer holdbare og pålitelig.

Grønmo (2004:217-228) mener at en ofte benytter seg av to hovedkriterier for å kunne drøfte kvaliteten til et innsamlet datamateriell. Disse er reliabilitet og validitet.

For å sikre at analysen vår innehar høy reliabilitet og validitet, kan vi stille oss følgende spørsmål under prosessen;

Gir datamaterialet vårt informasjon om fenomenet vi skal undersøke? Er det samsvar mellom utvalgt teori og begreper vi benytter og virkeligheten vi undersøker i skolen?

Kan undersøkelsens resultater generaliseres til andre situasjoner?

(Leseth og Tellmann, 2014:138).

6.2.1 Reliabilitet

Grønmo (2004:217-228) mener reliabilitet er datamaterialets pålitelighet. En kan si at et datamaterial er av høy reliabilitet om noen benytter samme datainnsamlingsmetode, og derav får et likt datamaterial ved forskningens slutt. Det er særlig egnet å drøfte forskningens reliabilitet når det kommer til kvantitative studier. Innenfor slike studier kan en teste dette ved standardiserte metoder da innsamling av data er utført gjennom strukturerte opplegg i form av eventuelle spørre- og kodeskjema. Dette kan i midlertidig være en utfordring ved kvalitative studier, da datamaterialet og innsamlingen ofte utvikles etter hvert i en prosess, og det er nære koblinger til analyse og tolkning. Datamaterialet og undersøkelsen er også avhengig, samt tilpasset forskningens kontekst. Vi forstår at forskningen ikke kan bli utført nøyaktig likt, og funnene vil dermed variere. Studiet og datamaterialet er avhengig av *når* datamaterialet blir hentet inn, *hvem* som er informasjonskilder og *hvem* som gjennomfører studien. Vi mener at reliabiliteten til analysen av den generelle delen av LK06 kan være noe enklere å diskutere, da vi har gjennomført en spesifikk analyseprosess som kan gjennomføres på lik måte av andre. Datamaterialet vi har innsamlet fra informantene er særlig utfordrende i henhold til reliabilitet. Dette fordi et åpent intervju er kontekstbundet og har lite fast struktur. Tross dette kan kvalitative data være av høy reliabilitet dersom innsamlingen av data utføres på en systematisk måte.

6.2.2 Validitet

Datamaterialets validitet kan beskrives som dets gyldighet i forhold til forskningsspørsmålene. Dersom datainnsamlingen og materialet kan svare på

forskningsspørsmålene, er det snakk om høy validitet. Slik vi forstår det vil våre informanter, den generelle delen av LK06, samt støttedokumenter spille en sentral rolle på validitet. Disse vil samlet gi oss relevant datamateriale, og på hver sin måte styrke og belyse forskningsspørsmålene, noe som sikrer høy validitet (Grønmo, 2004:217-228).

6.2.3 Generalisering

Generalisering i kvalitativ forskning handler om hvordan forskerens tolkning av innsamlet empiri, kan overføres til å gjelde i andre lignende sammenhenger. Det vil si å trekke noen konklusjoner fra *noen* til *alle* (Leseth og Tellman 2014:162-163).

Vi har ikke ambisjoner om å generalisere våre funn fra intervjuet med lærere og elever til andre lærere og elever i Norge. Vi har analysert den generelle delen av LK06 med hensikt i å belyse nettopp denne. Vi har ikke til hensikt å generalisere til andre læreplaner i andre land eller tidligere læreplaner i Norge. I vår kvalitative forskning har vi ikke et mål om å generalisere våre funn utover tid og kontekst. Vi er mer opptatt av informasjonsmengde og kvaliteter ved fenomenet pedagogisk entreprenørskap gjennom en helhetlig forståelse av det.

6.2.4 utfordringer med marginalgruppe

Vi har forståelse for at det kan oppstå kritiske holdninger til bruk av en marginalgruppe som informanter. For det første, dersom en lærer er entusiastisk og åpen for kreative undervisningsopplegg kan lærerne trolig være mer positiv til pedagogisk entreprenørskap som metode. Med en marginalgruppe har forskeren valgt ut informantene etter noen kriterier forskeren mener er hensiktsmessig ut fra hvilken type informasjon forskeren ønsker å få tak i. Vår marginalgruppe består av få informanter som skal formidle deres kunnskap om pedagogisk entreprenørskap. Kvalitativ metode skal søke dybde og forståelse i det en studerer. Med tanke på at vi ønsker innsikt i den generelle delen av læreplanen og informantenes holdning angående pedagogisk entreprenørskap, er det naturlig at vi velger en kvalitativ metode for å få dypgående informasjon om fenomenet. Det vil dermed ikke være relevant for oss å telle opp disse kvalitetene i en kvantitativ undersøkelse, eller å intervju så mange lærere som mulig.

6.3 Perspektiver fremover

Kvaliteten på datamaterialet er avhengig av hvor pålitelig og gyldig det er.

Dens pålitelighet og gyldighet vil påvirke vår empiri og drøfting knyttet til troverdighet av vår tolkning av det informantene og styringsdokumentene formidler. Vårt etiske ansvar vil påvirke hvordan vi tolker og formidler empirien.

7 Empiri og drøftingsdel

Hensikten med dette kapitlet er å presentere vår empiri og drøfte det opp mot teori. Vår ambisjon er at samspillet mellom empiri og teori skal raffineres til funn i drøfting av forskningsspørsmålene. Vi har dermed fire stemmer i drøftingsdelen; den ene er generelle del av LK06 og styringsdokumenter, den andre er informantene, den tredje stemmen er vår egen og den fjerde er teori.

I kapittel 3 presenterte vi ti teoretiske begreper som skal anvendes i dette kapitlet som analyseredskaper og støtte til vår drøfting. Vi har også presentert at vi har valgt den generelle delen av LK06 som nøkkeldokument og Strategi- (2004-2008) og Handlingsplan (2009-2014) som støttedokumenter i vår drøfting av delspørsmål 1.

I kapittel 7.1 presenterer vi et kort sammendrag av empiri fra intervju med lærer og elever.

I kapittel 7.2 presenterer vi et kort sammendrag av empiri fra vår tekstanalyse av dokumenter. Dette for å danne et grunnlag for å drøfte intervjuet og tekstanalysen opp mot hverandre.

I kapittel 7.3 tar vi for oss en sammenligning av målet til den generelle delen av LK06 og målet til pedagogisk entreprenørskap.

I kapittel 7.4 drøfter vi pedagogisk entreprenørskap som mulig svar på dagens og fremtidens arbeids- og samfunnsliv. Derunder tar vi for oss skolen som et viktig verktøy i utvikling av morgendagens borgere, og til slutt elevene som ressurs for samfunnet.

I kapittel 7.5 ser vi nærmere på regjeringens satsning på entreprenørskap i grunnskole og høyere utdanning, derunder drøfter vi vår utdanning Pilot i Nord. Vi vil også vise hvordan regjeringens satsning er ukjent for lærerne vi intervjuet, samt hvilke holdninger lærerne har til begrepet pedagogisk entreprenørskap.

I kapittel 7.6 drøfter vi om det er en tvetydighet mellom det norske skolepolitikk fremmer, og det som blir praktisert.

I kapittel 7.7 drøfter vi hvordan en kan fremme sosial kompetanse gjennom pedagogisk entreprenørskap.

I kapittel 7.8 tar vi for oss pedagogisk entreprenørskap i møte med elevene og deres dannelsesprosess. Vi ser på hvordan opplæring påvirker elevens dannelsesprosess, og hvordan pedagogisk entreprenørskap møter elevene.

I kapittel 7.9 drøfter vi pedagogisk entreprenørskap som verktøy for samarbeid mellom skole og lokalsamfunn. Derunder tar vi for oss pedagogisk entreprenørskap som en arbeidsmetode i den generelle delen av LK06. Videre ser vi om et samarbeid med lokalsamfunnet er for elevens beste eller ikke. Vi ser også på om pedagogisk entreprenørskap er et viktig verktøy for et slikt samarbeid. Til slutt vil vi drøfte lærernes holdninger til et samarbeid med lokalsamfunnet.

I kapittel 7.10 drøfter vi om det er utfordrende for lærere å gi slipp på nåværende undervisningsmetoder. Derunder stiller vi oss spørrende til om de fremmer en skole som har lite kontakt med virkeligheten.

I kapittel 7.11 drøfter vi om pedagogisk entreprenørskap er et nødvendig begrep i skolen, derunder drøfter vi om det handler om å bryte med det rutinemessige.

7.1 Sammendrag av empiri fra intervju med lærer og elev

Vi vil gi et kort sammendrag av innsamlet empiri fra intervju med lærere og elever. Dette fordi vi videre i kapittel 7 drøfter empirien fra intervjuene og empirien fra tekstanalysen opp mot hverandre.

Vi utførte et åpent intervju først med to lærere, deretter fire elever. Under intervjuet med lærerne var det tydelig at lærerne var ukjente med begrepet pedagogisk entreprenørskap. De uttrykte en tydelig kritisk holdning til arbeidsmetoden, og forsvarte sine egne

undervisningsmetoder. Lærerne hadde en tvetydig holdning til et samarbeid med lokalsamfunnet der ønske var tilstede, men hindringene tilsynelatende var for store.

Under intervjuet med elevene beskrev de den nåværende undervisningsmetoden som ”kjedelig”, og det kom da frem at de ønsket mer variasjon og elevaktivitet i undervisningen.

7.2 Sammendrag av empiri fra tekstanalyse av dokumenter

Vi vil nå gi et kort sammendrag av empiri fra tekstanalysen. Tekstmaterialet vi analyserte var den generelle delen av LK06 som nøkkelkilde, og vi supplerer med støttedokumenter som Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009-2014). Gjennom tekstanalysen fant vi ut at pedagogisk entreprenørskap blir fremmet som arbeidsmetode gjennom begreper som; nyskaping, kreativitet, samarbeid, praktisk arbeid og aktiv elevdeltakelse. Samtlige av disse synonymene er nært knyttet til pedagogisk entreprenørskap. Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009-2014) fremmer at entreprenørskap er en norsk politisk satsning der regjeringen vil implementere arbeidsmetoden fra grunnskole til og med høyere utdanning.

7.3 Målene i generell del av LK06 og pedagogisk entreprenørskap

Den generelle delen av LK06 er videreført fra R-94 og L97 og ble innført av Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet i september 1993 (Utdanningsdirektoratet, 2011). Den generelle delen av LK06 er et verdidokument for både barneskole, videregående og voksenopplæringen med følgende mål:

Opplæringens mål er å utvide barna, unge og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse... for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt (Utdanningsdirektoratet 2014:2).

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 (Utdanningsdirektoratet, 2014:7).

Undervisningen må derfor legges opp slik at elever og lærlinger selv kan ta del i

videre utvikling av praksis og i innhenting av ny kunnskap...Den første av dem er knyttet til praktisk virke og læring gjennom erfaring (Utdanningsdirektoratet, 2014:6).

Vi mener at sitatene over viser viktigheten med at elevene får benytte egne erfaringer som grunnlag for ny kunnskap, gjerne ved bruk av kreative evner og selvtillit. Med dette tolker vi at undersøkelse, undring og egne erfaringer blant elevene er minst like verdifullt for læring som å få de riktige svarene, om ikke mer verdifullt.

I den generelle delen av LK06 formidles opplæringens hovedmål:

...å ruste barn, unge og voksne til å møte livets oppgaver og mestre utfordringer sammen med andre. Den skal gi hver elev kyndighet til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og samtidig overskudd og vilje til å stå andre bi (Utdanningsdirektoratet, 2014:2).

Målet til pedagogisk entreprenørskap¹⁰ har forankring i det synet på læring, kunnskap og kompetanse som preger den generelle delen av LK06 (Ødegård, 2000:55). Vi ser tydelige likhetstrekk mellom målene da målene tar for seg viktigheten med å utvikle elevenes samarbeidsevner, samt forberede dem til å bli kompetente samfunnsborgere. Gjennom analysen av LK06 ser vi at dens målsetning og entreprenørskap som metode virker å gå i harmoni med hverandre da vi tyder at entreprenørskap kan fylle LK06s målsetningen på en formålstjenlig måte.

7.4 Pedagogisk entreprenørskap i fremtidens arbeids- og samfunnsliv

I dette delkapitlet presenterer vi to punkter: 1) Skolen som et viktig verktøy i utviklingen av morgendagens borgere, og 2) Elevene som ressurs for samfunnet. Dette delkapitlet er relevant for våre forskningsspørsmål da pedagogisk entreprenørskap kan bidra i utvikling av morgendagens borgere der elevene er nøkkelrollen for et sterkt og bærekraftig samfunn.

7.4.1 Skolen som et viktig verktøy i utviklingen av morgendagens borgere

I kapittel 3.1.10 presenterte vi at verdensbildet kontinuerlig utvides grunnet verdens endring og utvikling. Skolen som samfunnsinstitusjon er et viktig verktøy for å utvikle morgendagens

¹⁰ Vi redegjorde i kapittel 3.1.2 *Pedagogisk entreprenørskap* for pedagogisk entreprenørskap.

borgere som jobber i takt med utviklingen. I dette kapitlet ønsker vi å vise hvordan den generelle delen av læreplanen fremmer skolen som et viktig verktøy i utviklingen. For å belyse dette presenterer vi sitater fra den generelle delen av læreplanen som empiri, samt drøfte dette opp mot begrepene vi presenterte i kapittel 3.

Den generelle delen av læreplanen fremmer et læringsbehov¹¹ som er nødvendig for barn og unge i det globaliserte samfunnet.

Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagen arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ikke er skapt ... Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt (Utdanningsdirektoratet, 2014:2)

Basert på sitatet ovenfor spør vi oss selv om den nåværende opplæringen i skolen egentlig gir adgang til arbeids- og samfunnslivet? Tilføres det nødvendig holdning og kunnskap i et samfunn som stadig er i utvikling? Vil behovet for å utvikle kreativitet¹², ansvarsferdighet, og samarbeid bli dekket ved tradisjonelle metoder og tenkning? Vi tenker at det er viktig at opplæringen motiverer¹³ gjennom elevmedvirkning¹⁴ for å fremme en innovativ¹⁵ dannelsesprosess¹⁶. Slik vi forstår det er samfunnet i kontinuerlig utvikling og det er dermed viktig at læring og praksis imøtekommer fremtidens behov i form av ny kompetanse og kvalifikasjoner.

Basert på teorien i kapittel 3.1.10 omkring læringsbehovet i et globalisert samfunn mener vi at det postmoderne samfunnet krever modenhet, selvstendighet og ansvarlighet. Vi mener dette kan imøtekommes gjennom utvikling av et tenkende og reflekterende individ. Vi ønsker at lærerne skal veilede elevene til å utvikle en kompetanse som gjør at de kan omstille seg, gripe

¹¹ Vi redegjorde i kapittel 3.1.10 *Læringsbehovet i et globalisert samfunn* for begrepet læringsbehov.

¹² Vi redegjorde i kapittel 3.1.3 *Kreativitet* for begrepet kreativitet.

¹³ Vi redegjorde i kapittel 3.1.6 *Motivasjon* for begrepet motivasjon.

¹⁴ Vi redegjorde i kapittel 3.1.7 *Elevmedvirkning* for begrepet elevmedvirkning.

¹⁵ Vi redegjorde i kapittel 3.1.8 *Innovasjon* for begrepet innovasjon.

¹⁶ Vi redegjorde i kapittel 3.1.9 *Dannelse* for begrepet dannelse.

situasjoner og muligheter for å opprettholde idealet i et postmoderne samfunn. Altså, vi skal ikke danne entreprenører, men fremme en entreprenørielle holdninger. Vi stiller oss likevel kritisk til om vi klarer å opprettholde det idealet det postmoderne samfunnet fremmer. Det å opprettholde idealet kan være en utfordring for skolen da det er en innfløkt oppgave som skolen ikke kan make alene. Hvis idealet skal imøtekommes er det nødvendig at samfunnets læringsportaler samhandler og spiller på lag for å skape den aktive og handlende elevgenerasjonen. Vi tenker at når utdanningen skjer i nært samspill med kompetansemiljøer utenfor skolen, blir læringen mer virkelighetsnær og kunnskapsgrunnlaget til enhver tid oppdatert.

7.4.2 Elevene som ressurs for samfunnet

Skolen er en organisasjon som skal danne de framtidige borgerne som skal bli en ressurs for samfunnet. Vi mener at sitatet under fra den generelle delen av LK06 viser at elevene har en klar nøkkelrolle for at nasjonen skal skape et sterkt og bærekraftig samfunn som skal utvikle seg:

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 (Utdanningsdirektoratet, 2014:2).

Vi mener dermed at skolen burde involverer og engasjerer seg mer innenfor pedagogisk entreprenørskap¹⁷ på et internasjonalt og globalt nivå. Vi mener at dette fokuset kan stimulerer menneskets personlige utvikling og kreative evner. På den måten håper vi at elevene kan se sammenhengen mellom det skolefaglige og samfunnet, og at læringen blir mer virkelighetsnær. Gjennom praksis har vi erfart at fagkunnskapen i skolen bør nedtones til fordel for en slik reel stimulering av elevene. På den måten kan vi fokusere mer på å utvikle elevenes personlige ferdigheter, slik at de er rustet til å møte et globalisert samfunnet i endring.

¹⁷ Vi redegjorde i kapittel 3.1.2 *Pedagogisk entreprenørskap* for begrepet pedagogisk entreprenørskap.

For at skolen skal involvere og engasjere seg mer for pedagogisk entreprenørskap, mener vi at vi bør arbeide ut fra samtidens læringsbehov, men også for framtiden. I henhold til dette er det viktig med *profleksjon* som betyr å vende seg fremover (Postholmen og Moen 2011:10). For å opprettholde *profleksjon* kan pedagogisk entreprenørskap være én mulig løsning, da det tar utgangspunkt i et nåværende og fremtidsrettet læringsbehov. Fortid, nåtid og fremtid blir brukt som en referanseramme for undervisningen, dette kalles *reprofleksjon*. Som betyr at vi må refortolke gårsdagens erfaringer i lys av dagens og morgendagens erfaringer (Tiller, 2006:51). Vi mener at skolens rolle blir å fremme elevens refleksjoner, se sammenhenger og meninger gjennom et utforskende blikk.

7.5 Regjeringens satsning på entreprenørskap i grunnskole og høyere utdanning

I dette delkapittlet presenterer vi fire punkter: 1) regjeringens satsning på pedagogisk entreprenørskap gjennom Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009 – 2014), og 2) Vår utdanning - *Pilot i Nord*, 3) Regjeringens satsning er ukjent for lærerne, 4) Lærernes holdning til begrepet - *grøss og gru*. Dette delkapittlet er relevant for våre forskningsspørsmål da vi ser hvordan regjeringen satser på pedagogisk entreprenørskap i Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009 – 2014). Vi belyser også hvordan lærerne forstår pedagogisk entreprenørskap i skolen.

7.5.1 Regjeringens satsning på pedagogisk entreprenørskap

Strategiplanen *Se mulighetene og gjør noe med dem!* (2004) er utarbeidet i samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet (KD)¹, Nærings- og handelsdepartementet (NHD) og Kommunal- og regional- departementet (KRD). Målet med planen er følgende;

Et viktig mål for strategien er at utdanningssystemet skal bidra til verdiskaping, nyetableringer og innovasjon i Norge ved å stimulere holdninger, kunnskap og ferdigheter hos elever, studenter og lærere på alle nivåer og utvikle en kultur for entreprenørskap (Regjeringen, 2004).

Planen omfatter hele utdanningsløpet fra barneskole til universitet og høyskole, inkludert lærerutdanningen. Utdanningsdirektoratet har som faginstans bistått de tre departementene i

arbeidet med revisjonen av Strategiplanen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:3).

Basert på Strategiplanen (2004-2008) *Se mulighetene og gjør noe med dem!* har kunnskapsdepartementet utarbeidet Handlingsplanen *Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning* 2009-2014. Handlingsplanen skulle videreføre og fremme entreprenørskap i ytterligere grad i hele utdanningsløpet. Handlingsplanens helhetlige satsning kan fremme kultur for entreprenørskap i høyere grad da en begynner å skape holdninger og kunnskaper tidlig (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2009-2014). Vi tenker at hvis dette skal bli aktualisert, må en ha et pedagogisk personal som har god kompetanse innenfor entreprenørskap, noe vi mener satsningen legger vekt på da de vil integrere entreprenørskap i høyere utdanning;

For å sikre en bred forankring og av entreprenørskapsarbeidet er det viktig å stimulere til stor utbredelse av entreprenørskapsundervisning i alle deler av landet. Lærere, studenter, elever, skoleledere og skoleeiere er nøkkelpersoner og følgelig må kunnskap utvikles og holdninger til betydningen av entreprenørskap i skolen styrkes hos disse gruppene. Ledere og eiere av utdanningsinstitusjoner må forankre, integrere og kvalitetssikre entreprenørskap i undervisningen (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:18).

Visjon med disse planene var å benytte seg av entreprenørskap som et virkemiddel for å fornye opplæringen. Kreativitet og nyskaping skulle høstes og drives frem gjennom entreprenørskapsopplæring. Formålet med strategien var også å fremme entreprenørskap som et utdanning- og opplæringsmål (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2009-2014:3).

Strategiplanen (2004-2008) slår videre fast at entreprenørskap må være en viktig del av utdanningsmålet i undervisning i alle fagene, både fra grunnskolen og til universitet, dette tyder vi fra følgende sitat;

Formålet med strategien er å tydeliggjøre entreprenørskap som utdanningsmål og opplæringsstrategi. Vi ønsker å motivere og inspirere opplæringsinstitusjoner, kommuner og fylkeskommuner til å planlegge og forankre opplæring i

entreprenørskap i samarbeid med næringslivet og andre relevante aktører i lokalmiljøet (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:3).

Vi spør oss selv hvorfor entreprenørskap skal være et offisielt utdanningsmål i norsk skole. En av grunnene kan være at samfunnsbetingelsene gjennom globaliseringen har blitt endret underveis, og det er dermed blitt skapt en ny elevtype. Vi regner denne elevtypen som skapende, kreativ og endringsdyktig. Det handler om å fremme en fremtidsrettet og anvendelig metode for en ny pedagogisk praksis.

I budsjettproposisjonen fra 1995/96 står det at entreprenørskap skal bli en ordinær del av virksomheten i grunnskolen. I tillegg fremmer de viktigheten med at elevene utvikler elevbedrifter for å senere være aktiv og skapende i lokalmiljøet (Eide mfl. 2006:22). Den store vektleggelsen på elevbedrifter fikk oss til å drøfte virkningen av dette. Gjorde denne fastslåingen av elevbedrift at fokuset ble for stort på selve bedriften, at vi låste oss fast i en snever betydning av begrepet? I praksisperiodene våre har vi erfart at flere lærere trekker en slutning mellom entreprenørskap og bedriftsutvikling, og vi spør oss dermed; er det styringsdokumentene fra 1995 som henger igjen i skolekulturen¹⁸? Til tross for at fokuset på bedriftsutvikling muligens henger igjen i skolekulturen, har entreprenørskap i utdanning etter 1995 blitt fokusert ytterligere gjennom Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009 – 2014).

Et annet fokus Strategiplanen (2004-2008) har, er å implementere begrepet i utdanningen fortrinnsvis gjennom forskning;

Forskning vil bringe inn kunnskap på emneområdet og dermed representere et viktig og nødvendig grunnlag for videre utvikling og implementering av entreprenørskapspraksis ((Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:18).

I tillegg til dette målet vil de også øke kompetansen til lærerstudenter;

¹⁸ “En Skolekultur kan defineres som de grunnsyn som hersker ved den enkelte skole, det kan handle om verdier, normer, maktforhold, forventninger, antakelser og roller” (Damsgaard, 2010:140).

For å oppnå målsettingen om entreprenørskap som mål og strategi i opplæring på alle nivå i utdanningen, må entreprenørskapskompetansen heves hos lærerutdannerne. Det vil legge grunnlaget for utvikling av entreprenørskapskompetanse hos både lærerstudenter og lærere som allerede er i jobb (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:18).

I tråd med dette ønsker vi å heve vår entreprenørskapskompetanse gjennom forskning og nyttiggjøre oss av denne kompetansen i vår fremtidige profesjon.

7.5.2 Vår utdanning; Pilot i Nord

Nå som vi har arbeidet med entreprenørskap og satt oss mer inn i begrepet knyttet til pedagogikk, ser vi at vi egentlig har vært innom entreprenørskapende undervisningsopplegg i vårt utdanningsløp uten å være klar over det. Gjennom våre fem år med praksis har vi:

Stimulert til utvikling av kreativitet, elevmedvirkning og aktiv læring, tverrfaglige arbeidsformer, samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv samt verdiskapning både sosialt, økonomisk og kulturelt (Sjøvoll, 2012:94).

Disse læringsmetodene har vært implementert i vår undervisning jevnt over uten at vi har sett på det som entreprenørskapende. I tillegg kan en se at entreprenørielle kvaliteter handler om å kunne se på personlige egenskaper ved individet. Det vektlegges at undervisningen skal ta for seg oppfinnsomhet og skaperkraft blant elevene, noe som kan knyttes til danning av det enkelte menneske (Utdanningsdirektoratet, 2014). Når vi har lest, drøftet og satt oss inn i entreprenørielle lærings- og dannelsesperspektiver ser vi at vi pilotene for integrert master i lærerutdanning er entreprenørskapende da vi er de første studentene som går denne utdanningslinjen. Vi går stien og trækker opp løypen som ingen har gått før, vi får dermed ta del i nytenkende og nyskapende lærerutdanning. Vi kunne ikke kommet nærmere entreprenørskap eller praktisert det på en bedre måte enn det vi har gjort gjennom våre fem år som forskende piloter. Kanskje ikke begrepet pedagogisk entreprenørskap har vært så langt unna oss som vi har trodd? Dette kan tyde på at entreprenørskap i en pedagogisk kontekst har blitt internalisert i oss i utdanningsløpet, og at begrepet pedagogisk entreprenørskap kan sees på som et nytt læringsparadigme.

7.5.3 Regjeringens satsing er ukjent for lærerne

Entreprenørskap har som nevnt vært et satsingsområde i skolepolitikken, og vi har vært ledende i Europa i entreprenørskapsarbeid.

Norge var det første landet i verden som la frem en nasjonal strategi for entreprenørskap i utdanningen, og høstet internasjonal anerkjennelse for dette (Kunnskapsdepartementet, 2009-2014).

Under intervjuet la vi frem for informantene regjeringens satsning på entreprenørskap i skolen i form av Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009-2014). Videre spurte vi om informantene var kjent med dette, og svarte momentant “nei”. Dette utviklet seg videre til en interessant dialog der følgende ble sagt;

Intervjuere; *Har dåkker vært borti begrepet pedagogisk entreprenørskap?*

Lærer 1; *Ikkje i jobben vårres, nei. Ledelsen pålegg oss ikkje å jobb med stortingsmeldingene, og det e vel bære der begrepet e nevnt? Det e nok bære dem som les stortingsmeldingen på eget initiativ.*

Intervjuere; *Det er vektlagt at en skal implementere entreprenørskap som en arbeidsmetode i undervisningen, dette blir fremma i både stortingsmeldinge og LK06. Ka tenk dåkker om detta?*

Lærer 1; *Hmm, det er veldig ironisk at det e vektlagt i de dokumentan i og med at vi aldri har vært borti det eller jobba med det.*

Med tanke dette undrer vi oss om det må være pålagt at lærerne må arbeide med stortingsmeldinger for at de skal benytte seg av dem? Er det ikke lærernes mandat å oppdatere sin kunnskap, være forskningsrettet og følge utviklingen? Vi mener at dette handler om en uformell kompetanseutvikling, der lærerne selv må ta initiativ til å utvikle kunnskap og

kompetanse. Våre refleksjoner samsvarer med lærernes profesjonsetiske plattform da de ytrer følgende punkt;

...samarbeider om å videreutvikle kunnskaper, ferdigheter og etisk dømmekraft, både internt og i samspill med utdannings- og forskningsmiljøer (Utdanningsforbundet, u.å)

Med tanke på at pedagogisk entreprenørskap har hatt en sentral plass i pedagogisk teori har den hatt trange kår i pedagogisk praksis noe vi kan tyde i Strategiplanen (2004-2008).

Strategiplanen la frem følgende forskning angående entreprenørskap som vi finner interessant;

Skoleeier viser positive holdninger til entreprenørskap som en del av undervisningen, men de følges ikke opp med praktisk tilrettelegging og ressurser og 74,2 prosent kjenner til strategiplanen, men den blir i liten grad aktivt anvendt

(Kunnskapsdepartementet, Nærings- og Handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet (2004-2008:15).

Det er med stor nysgjerrighet hva som kan være mulig årsak til at Strategiplanen (2004-2008) blir i liten grad anvendt. Kan lite kunnskap om begrepet entreprenørskap være en mulig årsak? Under intervjuet med lærerne ønsket vi å finne ut hva de legger i begrepet pedagogisk entreprenørskap, og om det eventuelt er noen misoppfatninger. Tidsperspektiv, mangel på ressurser og en hektisk skolehverdag kan også være årsak til at Strategiplanen (2004-2008) blir lite brukt i skolen.

7.5.4 Lærernes holdning til begrepet – grøss og gru

Under intervjuet var en av informantene spørrende til selve begrepet og dens bruk. Med dette uttrykte han at begrepet pedagogisk entreprenørskap bare var et nytt ord til den allerede benyttede undervisningsmetoden. Så lenge et hvert undervisningsopplegg er pedagogisk nok begrunnet og tilpasset alle elevene i klasserommet, skal det i grunn være nok uavhengig om man benytter begrepet eller ikke mente informanten.

Lærer 2: *Ja, det her e det vi bedriv med om det nu heite elevaktiv metode, eller pedagogisk entreprenørskap. E det nu ikkje bare et nytt ord på nåkka vi egentlig allerede gjør? Vi kan ikkje bære gjøre det før at det har et fint navn, det må faktisk verke.*

Da vi spurte informantene hva de la i begrepet pedagogisk entreprenørskap svarte den ene momentant:

Lærer 1: *Grøss og gru.*

Læreren avviste begrepet totalt, og ønsket ikke å utdype noe mer om dette. Vi mener dette tyder på at læreren var svært negativ til begrepet, men den andre informanten virket mer åpen og fortalte om et tidligere prosjektarbeid.

Prosjektarbeidet var utarbeidet av Næringslivets hovedorganisasjon i Tromsø for omtrent 15 år siden. Prosjektet gikk ut på at NHO ønsket å fremme en entreprenørskapsånd i skolen. NHO mente at skolen måtte bli en del av samfunnet og ikke en sideinstans. Elevene skulle få muligheten til å forstå hvordan arbeidsplasser skapes i samfunnet for å se sammenheng mellom skole, arbeid og lokalsamfunn. Informanten fortalte at NHO mente at skolen ikke åpnet for et slikt perspektiv i skolens fagkrets. Avslutningsvis fikk vi forståelse for at NHO og skolen ønsket å dyrke frem en mer skapende ånd i skolen, for å bidra til et aktivt næringsliv etter skoletid. Det som vekket vår interesse var ikke NHOs prosjekt i seg selv, men informantens engasjement da han fortalte om det. Vi tolket at prosjektet hadde gjort inntrykk på informanten, og med det stiller vi oss spørrende til hvorfor ikke arbeidsmetoden har blitt vedlikeholdt i undervisningen? Som vi ser fra informantenes besvarelse over kan vi tyde at en kreativ og problemløsende læring sporadisk blir praktisert i en demokratisk skoletradisjon. Med en slik tilnærming til pedagogisk entreprenørskap tolker vi at pedagogisk entreprenørskap kun blir fragmentert, og ikke implementert som en naturlig del og arbeidsmetode i alle fag.

7.6 Tvetydighet mellom norsk skolepolitikk og deres praksis

I dette delkapitlet drøfter vi tvetydigheten mellom det norsk skolepolitikk fremmer, og det som blir praktisert av dem. Dette delkapitlet er relevant fordi avslaget fra kunnskapsministeren Thorbjørn Røe Isaksen gjorde oss usikre på om vår femårig utdanningsløp og forskningen er et så viktig tiltak som Røe Isaksen tidligere har hevdet.

Vi har presentert en femårig utdanning som et stort satsingsområde innenfor norsk skole, utdanning og politikk. Som nevnt i metodekapitlet kontakten vi kunnskapsminister Thorbjørn Røe Isaksen. Som beskrevet fikk vi et avslag da vi ønsket han som en informant i vår forskning. Vi er spørrende til hvorfor han ikke ønsket å bidra da både entreprenørskap og ei

femårig lærerutdanning er store satsingsområder i norsk skolepolitikk. Dette tyder vi da regjeringen har presentert at i løpet av 2017 skal alle integrerte lærerutdanningene i Norge være masterutdanninger (regjeringen, 2014). Visjon med dette er presentert som følgende av Thorbjørn Røe Isaksen;

Lærerutdanningene og læreryrket i Norge må i enda større grad kjennetegnes av god innsikt forskning og utviklingsarbeid. Som masterstudenter vil framtidige lærere få vite mer om hvordan forskningsbasert kunnskap kan finnes og brukes. Med en utdanning som vektlegger forskningsbasert kunnskap, vil lærerne stå bedre rustet til å forbedre undervisningen. Dette er ikke bare et år til med den samme utdanningen. Masterutdanning er forskningsbasert, sier Røe Isaksen (Regjeringen, 2014).

Hvis ønsket deres om et femårig utdanningsløp er så stort, mener vi de burde stilt opp for oss som det første kullet i Norge som går ut med en integrert masterutdanning i 1.-7.trinn. Vi oppfatter dermed en tvetydighet mellom skolepolitikken visjon om å fremme et femårig utdanningsløp, og deres handling med tanke på avslaget knyttet vårt prosjekt. Vi savnet den interessen og engasjementet de uttrykker i debatter omkring lærerutdanningene. Dette gjør at vi blir usikre på om vår femårig utdanningsløp er et så viktig tiltak som Røe Isaksen siterer;

En av regjeringens viktigste satsinger er å skape en skole som gir muligheter for alle, en kunnskapsskole hvor elevene lærer mer. Mastergrad for alle lærere er et viktig tiltak for å realisere kunnskapsskolen, sier Røe Isaksen (Regjeringen, 2014).

7.7 Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap fremme sosial kompetanse?

I dette delkapitlet presenterer vi hvordan pedagogisk entreprenørskap kan fremme sosial kompetanse. Dette delkapitlet er relevant for våre forskningsspørsmål da det må foreligge visse elementer til grunn for å bedrive pedagogisk entreprenørskap i skolen for at det skal bli formålstjenlig for skolens prinsipper for opplæring. Dette gjelder ikke bare elevene, men også skolen som organisasjon. Faktorer som kreativitet¹⁹, refleksjon og samarbeidsferdigheter er elementer vi fremmer for å bedrive pedagogisk entreprenørskap. Felles for disse faktorene er

¹⁹ Vi redegjorde i kapittel 3.1.3 *Kreativitet* for begrepet kreativitet.

at de kan utvikle elevens sosiale kompetanse²⁰.

Slik vi tolker sosial kompetanse så har den en stor betydning for elevenes utvikling mot å bli en selvstendig og demokratisk borger i fremtidens samfunn. Dette gjelder både den private og offentlige sfære. Dette blir også påpekt i Stortingsmelding 16 ... *og ingen sto igjen: Tidlig innsats for livslang læring 2006-2007*. Her påpekes det at sosiale ferdigheter vil være en klar forutsetning for at barn og unge som voksne skal delta aktivt i samfunn- og arbeidsliv (Kunnskapsdepartementet, 2006-2007). Vi finner også medhold til dette i den generelle delen av læreplanen gjennom følgende sitat;

Det er derfor vesentlig å utnytte skolen som arbeidsfellesskap for utvikling av sosiale ferdigheter

(Utdanningsdirektoratet, 2014:17).

Her blir det fremmet at skolens virksomhet skal bidra til utvikling av elevenes sosiale kompetanse. LK06 vektlegger også poenget innenfor prinsipp for opplæring;

For å utvikle elevenes sosiale kompetanse skal skolen og lærebedriften legge til rette for at de i arbeidet med fagene og i virksomheten ellers får øve seg i ulike former for samhandling og problem og konflikthåndtering (Utdanningsdirektoratet, 2014:3).

Med tanke på sitatene over mener vi at lærere skal gi elevene muligheten for skolefaglig og sosial læring, slik at elevene utvikler mer selvstendighet, kreativitet²¹, innovasjon²² og evne til organisering. Når elevene utvikler selvstendighet og kreativitet er det viktig at vi som lærere fungerer som et støttende stillas og hjelper dem til egen utvikling og dannelsesprosess. Spørsmålet blir her hvordan vi kan imøtekomme elevene i denne prosessen gjennom en formalisert skole. Kanskje vi i skoleverket har utarbeidet en alt for formell læresituasjon som hemmer barnas kreative evner?

Gjennom entreprenørskapende undervisningsopplegg kan en se elevvariasjonen, få frem kreative, initiativrike og arbeidsomme elever som utvikles til sterke samfunnsborgere (Ødegård, 2003:32-34). Vi ønsker elever som i fremtiden har utviklet kreativ evne og som dermed ønsker å bli arbeidsskapere kontra arbeidstakere.

²⁰ Vi redegjorde i kapittel 3.1.5 *Sosial kompetanse* for begrepet sosial kompetanse.

²¹ Vi redegjorde i kapittel 3.1.3 *Kreativitet* for begrepet kreativitet.

²² Vi redegjorde i kapittel 3.1.8 *Innovasjon* for begrepet innovasjon.

Kreativitet kan ikke læres, bare utvikles

Anette Sivertstøl (Siterte sitater, 2014).

Som presentert i kapittel 3.1.5 er sosial kompetanse en nødvendig ferdighet elevene må tilegne. Med denne teorien som grunnlag mener vi en burde jobbe med utvikling og kompetanseheving innenfor sosial kompetanse, gjennom eksempelvis pedagogisk entreprenørskap. I kapittel 3.1.5 poengterte vi at all læring skjer i en sosial sammenheng der individet lærer i samspill med andre. Vi tenker dermed at jo mer aktiv og engasjert en er i denne prosessen, desto bedre er forutsetningene for læring. Vi mener at handling og aktivitet i læringsprosessen kan bidra til økt motivasjon²³. Motivasjon er en viktig faktor i en entreprenøriell arbeidsmetode. Til tross for dette fant vi i analysen av den generelle delen av LK06 begrepet motivering nevnt kun én gang;

Vellykket læring krever en dobbelt motivering: både hos eleven og hos læreren
(Utdanningsdirektoratet, 2014:10).

Vi stiller oss meget undrende til hvorfor begrepet er lite nevnt da vi mener motivasjon er selve grunnlaget for all læring og utvikling (Lyngsnes og Rismark, 2007:100). Selv om selve begrepet motivasjon er lite direkte nevnt, fant vi mange koblinger til motivasjon da vi analyserte den generelle delen av læreplanen, her er to utdrag fra den generelle delen av LK06 som viser dette:

God læring er også avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid (Utdanningsdirektoratet, 2014:9).

Elevenes hug til å prøve seg må møtes av lærere med en fortellerglede og meddelelsesevne som vedholder de unges lyst til å komme videre
(Utdanningsdirektoratet, 2014:12).

I sitatene over blir ikke ordet motivasjon benyttet, men tanken blir fremmet ved benyttelse av andre ord som *driv, vilje, hug og lyst*. Vi mener at disse ordene kan kobles til motivasjon og

²³ Vi redegjorde i kapittel 3.1.6 *Motivasjon* for begrepet motivasjon.

pedagogisk entreprenørskap da det omhandler viktigheten med at elevene har et genuint engasjement for å tilegne seg kunnskap og utvikle sosial kompetanse.

Samtlige prinsipper nevnt ovenfor fremmes av entreprenørskap og det er skoleeiers ansvar å skape en helhetlig opplæring basert på disse prinsippene som for øvrig er fremmet av LK06 (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og Handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet (2004-2008)).

7.8 Pedagogisk entreprenørskap i møte med elevene og deres dannelsesprosess

I dette delkapitlet presenterer vi to punkter: 1) Hvordan opplæring påvirker elevenes dannelsesprosess og 2) pedagogisk entreprenørskap i møte med elevene. Dette delkapitlet er relevant for våre forskningsspørsmål da vi mener vi må ta hensyn til elevenes dannelsesprosess og hvordan de møter pedagogisk entreprenørskap i skolen. Vi vil drøfte hvordan pedagogisk entreprenørskap kan imøtekomme dannelsesprosessen hos elevene.

7.8.1 Hvordan opplæring påvirker elevenes dannelsesprosess

Opplæringen er en del av elevenes dannelsesprosess²⁴. Dette er noe som kommer tydelig frem i den generelle delen av LK06:

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.

God allmenndannelse vil si tilegnelse av:

- *konkret kunnskap om menneske, samfunn og natur som kan gi overblikk og perspektiv*
- *kyndighet og modenhet for å møte livet - praktisk, sosialt og personlig;*
- *egenskaper og verdier som letter samvirket mellom mennesker og gjør det rikt og spennende for dem å leve samme (Utdanningsdirektoratet, 2014:14).*

²⁴ Vi redegjorde i kapittel 3.1.9 *Dannelse* for begrepet dannelse.

Slik vi tolker sitatene kan pedagogisk entreprenørskap imøtekomme utviklingen av denne allmenndannelsen. Dette kan utvikles gjennom praktisk og aktiv elevmedvirkning, der elevene utvikler seg til selvstendige og ansvarlige samfunnsborgere.

Videre i den generelle delen av LK06 kan vi tyde følgende sitat:

Skolen skal gi en bred forberedelse for livet- for samvirke og samhold i familie og fritid, i arbeidsliv og samfunnsliv (Utdanningsdirektoratet, 2014:11).

Vi tenker med dette at pedagogisk entreprenørskap er en praktisk måte å arbeide framtidsrettet på. Videre mener vi at det er skolens og lærerens oppgave å høste og videreutvikle elevenes kreativitet²⁵, sosiale-, faglig- og samarbeidsferdigheter. Dette mener vi for at elevene vil være rustet til fremtidens arbeid- og privatliv. Flere studier i Norge, eksempelvis Johansen og Eide (2006) har påvist at pedagogisk entreprenørskap kan være en undervisningsmetode som bidrar til å utvikle kreativitet og samarbeidsferdigheter.

I den generelle delen av LK06 kommer det frem at samfunnet er i kontinuerlig endring, dermed må elevene tilegne seg ferdigheter for å ta del i samfunnets utvikling. Elevene må utvikle en framtidsrettet holdning der handlingskompetanse blir vektlagt.

(Utdanningsdirektoratet, 2014:2). Skolens læringsarbeid skal ha betydning i et framtidsperspektiv for så vel elevenes som samfunnets utvikling (Hansen u.å:11).

På grunnlag av dette vil det etter vårt skjønn være viktig at skoleeier og lærere har kompetanse innenfor pedagogisk entreprenørskap og at de i sitt arbeid jobber på en entreprenøriell måte. Det vil si at de jobber framtidsrettet, får frem nye ideer og er kreative og samarbeidende. Lokalsamfunn og næringsliv skal være sentrale ressurser som de kan bruke for å skape en komplementær og helhetlig opplæring.

7.8.2 Pedagogisk entreprenørskap i møte med elevene

Hva betyr pedagogisk entreprenørskap i vår profesjon i møte med elevene? Vi er spørrende til å anvende et bedriftsbegrep i skolen, og hvordan det vil påvirke elevene.

²⁵ Vi redegjorde i kapittel 3.1.3 *Kreativitet* for begrepet kreativitet.

Det er grunn til å være kritisk når nye begrep og tankegods – hentet fra andre samfunnsområder og ment for en annen kontekst – gir føringer for skole- og utdanningspolitikk (Pedersen 2012:65).

Pedagogisk entreprenørskap handler om å forbedre undervisningsmetoden og tenke nytt, noe som kan heve kvaliteten i undervisning. På en annen side, hva med elevens rolle i dette? Handler det om at elevene skal ”skape seg på nytt”, stadig finne nye fremgangsmåter og læringsmetoder? Til tross for flere positive argumenter for entreprøniell undervisning, ser vi også noen kritiske aspekter ved denne arbeidsmetoden. Individet må i denne konteksten og i et postmoderne samfunn ha en evne til omstilling. I det ligger det at en må innstille seg på stadig forandring ved å skifte ut og forkaste tilegnet kompetanse, innstilling, holdninger og livsverdier gjennom en livslang dannelsesprosess (Ødegård 2003:33). Pedagogisk entreprenørskap handler om å konstant utvikle, fornye og forbedre undervisningen. Vi er bekymret for at vi er i ferd med å skape en skole der eleven føler at de aldri er gode nok. At undervisningen og elevenes tankemåter må være under kontinuerlig endring. Denne type kritikk formidlet også informantene under intervjuet. Den ene informanten uttrykte en bekymring omkring presset pedagogisk entreprenørskap kan medføre. Informanten mente at ikke alle elever er klar for en undervisningsmetode der elevmedvirkning er så elementært. Et slikt press kan svekke motivasjonen og lysten til å utvikle seg videre når det til stadighet skal gjennomføres nye undervisningsopplegg. Vi mener det er viktig at elevene føler at de lykkes i skolehverdagen for videre motivasjon og selvutvikling.

Til tross for dette kritiske perspektivet vårt har vi forsøkt å dekonseptualisere vår tidligere kunnskap for å gi entreprenørskapsbegrepet en mulighet i skolen. Vi spør oss selv om det er et samfunnsmessig oppdrag for skolen og lærerutdanningen? Det handler kanskje om å våge å sette entreprenørskap i en pedagogisk kontekst? Ikke la seg skremme av et bedriftssterkt begrep, men tørre å se på begrepet i en ny kontekst? Kanskje et entreprenørskapende didaktisk tiltak kan fremme barn og unges kreative og skapende læring? Av erfaring vet vi at barn er kreative²⁶ sjeler som gjerne vil utfolde sine kreative evner bare læreren gir dem muligheten. Elevers kreative evner nedtones ofte i skole da alle skal inn i en A4 – ramme som er et resultat av lite nytenkning hos lærere. *Det er vanlig å understreke at både kreativitet, nysgjerrighet og handlingskompetanse er viktige egenskaper for entreprenører (Sjøvoll, 2012:91).* Barna har

²⁶ Vi redegjorde i kapittel 3.1.3 *Kreativitet* for begrepet kreativitet.

nysgjerrighet og kreative evner, etter utsagnet over kan en tolke at barna er de fødte entreprenørene, hvorfor skal vi sette stoppe for det? I den generelle delen av LK06 blir barnas nysgjerrighet fremstilt som en naturkraft. Dette fordi de er fulle av lærelyst som en hver lærer må ivareta (Utdanningsdirektoratet, 2014:5).

7.9 Pedagogisk entreprenørskap i samarbeid mellom skole og lokalsamfunn

I dette delkapitlet presenterer vi fire punkter: 1) pedagogisk entreprenørskap fremmet som en arbeidsmetode den generelle delen av LK06 og 2) et samarbeid for elevenes beste, 3) pedagogisk entreprenørskap - et viktig verktøy, 4) lærerens holdning til et samarbeid med lokalsamfunnet. Dette delkapitlet er relevant for våre forskningsspørsmål da vi ønsker å belyse hvordan generelle delen av LK06 fremmer pedagogisk entreprenørskap. I tillegg vektlegger den generelle delen av læreplanen et samarbeid mellom skole og lokalsamfunn, samt at det er for elevenes beste. Ved å ta stilling til dette kan vi anse pedagogisk entreprenørskap som et viktig verktøy for dette samarbeidet.

7.9.1 Pedagogisk entreprenørskap i den generelle delen av LK06

I analysen av den generelle delen av LK06 fant vi ut at entreprenørskap blir fremmet som en arbeidsmetode med grunnlag i entreprenøriell holdning og kompetanse;

Undervisningen må derfor vise hvordan oppfinnsomhet og skaperkraft stadig har endret menneskenes levekår og livsinnhold, og under hvilke historiske vilkår det har skjedd... Den viser også at fremtiden er åpen, og at dagens unge kan forme den med sin innsats og sin fantasi. Kulturarven er ikke ensidig rettet mot fortiden, men en skapende prosess, der ikke minst skolen er en viktig deltaker. Men kreativitet forutsetter også læring: at en kjenner elementer som kan kombineres på nye måter og har innarbeidet ferdigheter og teknikker til å virkeliggjøre det en kan forestille seg eller fabulere over. Faktisk viten kan brukes til å stimulere både drøm, fantasi og lek - og evne til å oppdage felles mønstre på ulike områder (Utdanningsdirektoratet, 2014:5).

I sitatet over mener vi at entreprenøriell arbeidsmetode blir vektlagt uten at begrepet entreprenørskap blir nevnt direkte i LK06. Det at begrepet ikke blir nevnt, men at arbeidsmetoden blir vektlagt er noe som går igjen i den generelle delen av LK06.

Dette tyder på at læreplanen formidler et kunnskapssyn som i høy grad underbygger en entreprenøriell forståelse og undervisning, der det formidles krav til hvordan elevene skal opplæres og dannes;

Opplæringens mål er å utvide barns, unges og voksnes evner til erkjennelse og opplevelse, til innlevelse, utfoldelse og deltakelse” (Utdanningsdirektoratet, 2014:2).

Oppfostringen skal gi elevene lyst på livet, mot til å gå løs på det og ønske om å bruke og utvikle videre det de lærer (Utdanningsdirektoratet, 2014:5).

Ut fra sitatene tyder vi at den generelle delen av LK06 vektlegger aktiv og reflekterende læring som fremmer kunnskapsbygging og kompetanseheving som kan generaliseres til livet utenfor skolesamfunnet. Vi mener at det kan dekke pedagogisk entreprenørskap i forhold til utvikling og oppdragelse. Vi mener også at en slik åpen fremstilling av begrepet er viktig for å unngå at begrepet entreprenørskap bare blir knyttet til bedriftsutvikling. Dersom en heller åpner for at entreprenørskap omhandler generell nyskaping, kreativitet, samarbeid, praktisk arbeid og aktiv elevdeltakelse kan en unngå at skepsisen blir stor, og dermed se en naturlig kobling til entreprenørskap og undervisning i skolen. Andre prinsipper som fremmer entreprenørskap som arbeidsmetode er viktigheten med å utvikle sosial kompetanse. I den generelle delen av LK06 blir dette prinsippet presentert følgende;

Medvirkning i utvikling av et sosialt fellesskap bidrar til personlig vekst, særlig når det medfører samarbeid mellom mennesker på ulike trinn eller med ulike anlegg og ressurser. Elevene bør derfor komme med i praktisk arbeid, der de dels er ytere og dels mottakere av tjenester. De bør komme i vane med å ta ansvar i dagens samfunn som forberedelse til deltakelse i morgendagens samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2014:17).

Sitatet over viser viktigheten med at elevene utvikler sin personlige identitet i et sosialt fellesskap. På den måten kan de aktivt bruke seg selv og sine ressurser i morgendagens samfunn. Et annet prinsipp er viktigheten med et samarbeid med lokalsamfunnet som blir fremmet slik;

Skolen skal være aktiv som et ressurs-, kraft- og kultursenter for lokalsamfunnet der det knyttes nærmere kontakter, ikke bare mellom voksne og unge, men også til lokalt arbeids- og næringsliv (Utdanningsdirektoratet, 2014:19).

I dette sitatet vektlegges viktigheten med et samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet for at elevene skal få kunnskap om arbeidslivet. På den måten vil elevene være deltakende i samfunnslivets endring og utvikling og kan dermed se nytteverdien av entreprenørskap og innovasjon. Denne innsikten kan også gjøre at elever blir mer bevisste på fremtidig yrkesvalg (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008).

7.9.2 Et samarbeid for elevenes beste

Under intervjuet uttrykte elevene at det var lite praktisk arbeid i skolehverdagen, og at de ønsket en undervisning der de aktivt kunne delta. I tillegg tydet vi at elevene ønsket nærmere kontakt med lokalsamfunnet:

Elev 3: En gang va vi på Mack bryggeri å så på kordan dem jobba også va det fleire som snakka om arbeide dæmmes. Det syns vi va skikkelig artig og vi lærte masse av det.

Intervjuer: *ka syns dåkker andre om det?*

Elev 2: Æ syns det e kjempebra fordi da kan vi jo se ka vi vil jobb med her i Tromsø når vi blir stor.

Vi anser utsagnene som svært relevant i forhold til skolens ansvar knyttet sosialisering²⁷ av elevene. Dette viser viktigheten med at skolen skaper et forhold mellom skole, kultur og samfunn. Normativt sett ønsket lærerne vi intervjuet at elevene skulle lære av og med hverandre, men hvordan skal klassen oppnå dette dersom det analytiske perspektivet speiler

²⁷ Vi redegjorde i kapittel 3.1.5 *Sosial kompetanse* for begrepet sosial kompetanse.

lite samarbeid og variasjon i undervisningen?

Til tross for at lærerne ser en del hinder og begrensninger med å benytte seg av lokalsamfunnet grunnet tid- og økonomisk mangel ser de også nytteverdien i det;

Lærer 2: *Skolen e jo en samfunnsinstusjon - vi skal jo ikkje fristilles fra det. Æ vil at samfunnet skal inn i skolen, og skolen ut i samfunnet, men vi må bruke ressursane ute når det tjen oss og vårres målsetting i skolen.*

Lærer 2 : *Vi har et klart mandat fra politikere om at vi skal jobbe som en samfunnsinstusjon i lokalsamfunnet. Vi skal altså være styrt for å oppnå best resultat før elevene si fremtid.*

Den andre informanten supplerte med følgende utsagn;

Lærer 1: *Æ synes også at samfunnet skal inn i skolen, men det må være før elevene sitt beste, ikke bære før at samfunnet skal inn. Det må være langsektig sånn at elevene blir forberedt til å komme ut i samfunnet, da er det samfunnet til gode. Men å få inn bedriftene og lignende fordi at det er innovativt, er jo bære tull.*

Vi synes det er utfordrende å analysere og tolke informantenes meninger og holdninger knyttet til pedagogisk entreprenørskap. Dette fordi vi ser en tvetydig holdning der ønsket om et samarbeid mellom skole og lokalsamfunn er stort, men begrensningene enda større. På en side uttrykker de hvor nyttig det er å få inn lokale ressurser, mens på en annen side opplever de det som fornærmende dersom andre instanser tar over undervisningen.

Når vi analyserte utsagnene oppfattet vi at informantene ønsket innovative undervisningsopplegg, samt nyttegjøre seg av lokalsamfunnet, men at de så praktiske utfordringer som tid og økonomi. Til tross for dette må vi ikke glemme utgangspunktet for all undervisning som må være de unges læringsbehov med dagens og morgendagens samfunn som referansepunkt (Ødegård, 2000:125). Et samhandlingsmønster mellom skole og lokalsamfunn kan være for skoledominert. Med dette mener vi at det lokale samfunnet blir lite trukket inn i skolens arena, noe som fører til at viktige krefter i lokalmiljøet ikke tilføres

skolen viktige bidrag. Til tross for dette er det viktig å påpeke at noen skolemiljø har kontakt med lokalsamfunnet for å imøtekomme en entreprenørskapende opplæring.

7.9.3 Pedagogisk entreprenørskap - viktig for samarbeid med lokalsamfunnet

Pedagogisk entreprenørskap i skolen kan være et verktøy for å koble sammen ulike sfærer i lokalsamfunnet, disse er nærings- og arbeidsliv, foreldreressurser og andre relevante nettverk. På den måten kan en få innsikt og tilegne seg kunnskap på ulike områder som igjen kan benyttes på andre. Dette mener vi er en viktig kompetanseressurs da innsikten som er tilegnet gjennom samfunnet kan benyttes i klasserommet. Et slikt nettverk er en viktig kompetanseressurs for at elevene kan bli kompetente samfunnsborgere (Ødegård 2000:20-21).

I prinsipp for opplæringa i LK06 omtales entreprenørskap som et virkemiddel til å fornye opplæringen, fremme større variasjon og elevmedvirkning i undervisningen, tilpasset opplæring, samt et tett samarbeid mellom skole og lokalsamfunn (utdanningsdirektoratet, 2014). Eksempelvis illustreres dette gjennom følgende sitat i prinsipp for opplæringa:

Godt samspill mellom skolen og nærings og arbeidsliv, kunst og kulturliv og andre deler av lokalsamfunnet kan gjøre opplæringen i faget mer konkret og virkelighetsnær og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære» og « innsyn i de endringer som skjer i nærings og arbeidslivet, kan synliggjøres av aktiv deltakelse i nyskapende aktiviteter og entreprenørskap (Utdanningsdirektoratet, 2014:9).

Med tanke på utsagnet mener vi det er viktig at samarbeidet er gjensidig der begge parter burde opprettholde et samarbeid for å utvikle entreprenøriell kompetanse hos elever, skolens organisasjon og næringslivet. Selv om vi ønsker et samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet er det med viktighet å påpeke at det er skolen som har det pedagogiske hovedansvaret for tilrettelegging og planlegging av undervisning. Selv om det er viktig at skolen samarbeider med nærmiljøet kan samarbeidet både stoppe og stimulere en entreprenøriell holdning. Dette fordi nærmiljøet kan inneha en negativ holdning til et samarbeid med skolen. Her vil kulturer, tradisjoner og engasjement enten ta vare på, videreutvikle eller hindre næringsgrunnlaget mellom skole og lokalsamfunn (Ødegård 2000:20-21).

7.9.4 Lærernes holdning til et samarbeid med lokalsamfunnet

Under intervjuet med elevene kom det frem at elevene hadde vært på et bedriftsbesøk for å lære mer om yrkene i lokalsamfunnet. Samtlige elever ble svært engasjerte og entusiastiske når de fortalte om denne dagen. Med tanke på deres entusiasme trodde vi at dette var et nylig bedriftsbesøk. Videre i samtalen kom det frem at det var gjennomført for to år siden, da de gikk i tredje klasse. Elevenes engasjement viste at et bedriftsbesøk gav et spesielt inntrykk hos elevene. Til tross for at det var to år siden kunne de fortelle hva de lærte og hva de gjorde under besøket. Det at det var arbeidere fra bedriften som formidlet informasjonen var tydelig en stor inspirasjonskilde for elevene, dette tydet vi ut fra følgende utsagn:

Elev 2: Det va artig å lære av nån fra bedriften, og gjør nåkka anna uttafør klasseromme.

Schumpter²⁸ mener det handle om å bryte med den rutinemessige undervisningsaktiviteten for å skape engasjement og motivasjon²⁹ hos elevene.

Under intervjuet med lærerne kom det frem at den ene informanten var svært kritisk til at utenforstående skulle undervise elevene. Dette tydet vi gjennom følgende sitat;

Lærer 1: Mi erfaring e at det kjem nån utan ifra før å ha en dag med mine eleva med ei holdning om at de skal gjør nåkka artig, som elevan vanligvis ikkje gjør, og det gjør mæ rett og slett litt fornærma.

Som nevnt er det viktig med et gjensidig samarbeid mellom skole og lokalsamfunnet, en negativ holdning som i utsagnet over kan virke hemmende for et samarbeid mellom skole som institusjon og lokalsamfunnet. Etter informantens utsagn spør vi oss selv, tar lærere det som et personlig nederlag at andre personer og instanser skal tilføre elevene kunnskap? Hva med elevenes beste? Er det ikke positivt å kunne benytte seg av ressursene i nærmiljøet? Prinsipp for opplæringa i LK06 ytrer følgende i *samarbeid med lokalsamfunnet*:

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

²⁸ Vi redegjorde i kapittel 3.1.1 *Entreprenørskap* for begrepet entreprenørskap.

²⁹ Vi redegjorde i kapittel 3.1.6 *Motivasjon* for begrepet motivasjon.

og gjennom det øke elevenes evne og lyst til å lære (Utdanningsdirektoratet, 2014:9).

Tilrettelagt samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv kan gi elever innsyn i ulike arbeidsprosesser, praktisk arbeidserfaring, kunnskap om arbeidslivet og bidra til arbeidet med entreprenørskap i opplæringen. Innsyn i de endringer som skjer i nærings- og arbeidslivet, kan synliggjøre av aktiv deltakelse i nyskapende aktiviteter og entreprenørskap (Utdanningsdirektoratet, 2014:9).

Med tanke på informantens utsagn og sitatet fra den generelle delen av LK06 tolker vi en motsetning mellom det analytiske som informanten fremstiller, og det normative som speiles i læreplanen. Med dette mener vi at informanten opplevde det som et nedverdiggende å ta inn ressurser utenfor skolen da vedkommende anså det som sin arena. Informanten uttrykte også følgende;

Lærer 1; *De som kommer inn tenker at det her, det kan æ bedre enn dæ!*

Denne holdningen kan også være et hinder for å etablere et godt gjensidig samarbeid med lokalsamfunnet. Holdningen ble videre forsterket gjennom at informanten mente at prinsippet om pedagogisk entreprenørskap passet dårlig inn i nåværende læreplan og økonomien som rå i skolen. Hun begrunnet dette med at det ikke er gratis å skaffe midler til prosjekter, og at det er dyrt å etablere elevbedrifter. Informanten påpekte at pedagogisk entreprenørskap som metode krever tid og planlegging, noe som allerede er en mangel i skolehverdagen. Sitatet under viser informantens bekymring for tidsmangel;

Lærer 1: *Planlegginga tar sekkert seks tima. Skal man bruk de timan på det, eller andre teng før elean?*

Tenker læreren her kvantitet overfor kvalitet? I en skolekultur der budsjettet er stramt mener vi at foreldrestøtten kan være svært viktig i pedagogisk entreprenørskap. Engasjerte og villige foreldre kan for eksempel stille opp i undervisningen og gi innsikt i deres yrke. I analysen av den generelle delen av LK06 fant vi støtte for at et godt samarbeid vil gagne elevene:

Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling - og den må trekke foreldrene med i utviklingen av miljøet rundt opplæringen og i lokalsamfunnet (Utdanningsdirektoratet, 2014:18).

Til tross for dette mener vi det er viktig å nevne at entreprenørskap som metode ikke trenger å være så ambisiøst og stort som eksempelvis å lage en elevbedrift. Ødegård (2000:22) mener at oppjaget rundt at elevene skal lage elevbedrifter burde nedtones, og at vi må fokusere på å stimulere elevenes personlige utvikling og kreative evne. Ved å bare knytte entreprenørskap i skolen til utvikling av bedrifter vektlegger vi bare fagkunnskapen i stede for reell stimulering av den personlige kreative tenkingen hos eleven.

Gjennom praksis og teori har vi lært å se entreprenørskap i et mye bredere perspektiv, der mulighetene er utallige og varierte. Vil lærere unngå å se pedagogisk entreprenørskap som noe stort og ambisiøst dersom de hadde sett det i et bredere perspektiv? De kunne sett at pedagogisk entreprenørskap som metode kan være et fint supplement til resten av undervisningen. Bør det være like naturlig å bruke denne metoden som variasjon som alle andre? Kanskje entreprenørskap bør ha en naturlig plass i en lærers «verktøykasse»?

7.10 Er det utfordrende for lærere å gi slipp på nåværende undervisningsmetoder?

I dette delkapitlet presenterer vi to punkter: 1) Tradisjonell undervisning dominerer i skolen og 2) En skolekultur adskilt fra samfunnet. Dette delkapitlet er relevant for forskningsspørsmålene da vi må se på den nåværende praksisen i skolen for å drøfte hvilke plass pedagogisk entreprenørskap har.

7.10.1 Tradisjonell undervisning dominerer i skolen

Under intervjuet ble vi overrasket over at informantene var så kritisk til at pedagogisk entreprenørskap skulle utføres i undervisningen på barneskolen;

Lærer 1: *Æ ser masse hinder! Men detta e på grunn av mi negative holdning til selve begrepet å gjøre.*

I Sjølvoll (2012:93) henviser han til utdanningspolitiske styringsdokument rundt 1990 – tallet som viser at begrepet entreprenørskap ble tatt i bruk allerede da. Hensikten med å

implementere begrepet i skolen var å få skolesektoren til å ta medansvar for å hjelpe barn til å delta i samfunnet. Det vil si at det har vært et satsingsområde for skoleverket i Norge i mange år, hvorfor er dette begrepet fortsatt uklart i skolen?

Etter vår oppfatning var informantene negativt rettet mot fortrinnsvis begrepet entreprenørskap. Gjennom intervjuet følte vi at lærerne manglet åpenhet, dristighet og vilje til å ta en kalkulert ”risiko” på nye områder, noe vi anser som viktig for entreprenørskap. Vi mener at tradisjon og kultur for entreprenørskap er nedfelt i lærernes holdninger, kompetanse og atferdsmønster, noe vi også har tydet i en rapport av Nordic Innovation centere (2005). De ønsket å kartlegge hvordan kunnskap om entreprenørskap ble utviklet gjennom skole og samfunn. Det kom her frem at tradisjonell undervisning som arbeidsmetode dominerer i nordens skole, også i Norge. Det er også vist at tradisjonell undervisning ikke er en god nok metode for å imøtekomme læringsbehovene.

Inger Karin Røe Ødegård (2003:140) henviser til Madsén (1994) som mener at lærerens kompetanseutvikling muligens er den mest fremmende faktor for utvikling av pedagogisk entreprenørskap i skolen. Hun fremmer i tillegg at den mest avgjørende faktor for hvordan lærere legger opp sin undervisning er deres eget kunnskapssyn på begrepet og undervisningsmetoden. For at lærerne skal opprettholde sin kompetanseutvikling må de være i en kontinuerlig læringsprosess. Inger Karin Røe Ødegård (2003:140) henviser til Sarason (1996) som mener med følgende sitat; *“Professionals should always be «going to school”* at det er nødvendig at lærere bedriver egen kompetanseutvikling, for eksempel ved hjelp av studiegrupper, eller formell etter- og videreutdanning. Med dette sitatet forstår vi at gjennom en kontinuerlig kompetanseutvikling vil læreren være nøkkelen til skolens fremtid. Denne kompetanseutviklingen er viktig for at lærere skal tilegne seg kunnskap om pedagogisk entreprenørskap som metode. På den måten er de i stand til å reflektere omkring metodens innhold, hvordan den skal forvaltes og på den måten se nytteverdien (Ødegård, 2003:7-8). Til tross for dette mener vi at det ikke er tilstrekkelig at bare én lærer er engasjert og ønsker å implementere pedagogisk entreprenørskap som en undervisningsmetode. Det er nødvendig med en lærende organisasjon som sammen kan utvikle og endre praksis til det bedre. Når flere aktører går sammen, kan det skapes nye handlinger og muligheter i skolen. En slik lærende organisasjon kan en definere som:

...en som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir i stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig (Utdanning og forskningsdepartementet, 2005:9).

I stortingsmelding nummer 30. *Kultur for læring* (2003-2004) formidles det at drivkraften i en samfunnsutvikling er kunnskap. Det er meget viktig å etablere ny kunnskap fordi skolen som en lærende organisasjon er en klar del av kunnskapssamfunnet. Dale (2010:86-92) mener at kunnskapssamfunnet setter krav til ny læring og kompetanse hos skolen som en lærende organisasjon.

Under intervjuet med informantene uttrykte de skepsis ved å endre undervisningsmetoden:

Lærer 1: Koffør skal vi endre bære for endringa si skyld? Vi har en praksis som allerede fungerer, så koffør skal vi da bytte den ut?

Denne holdningen har vi møtt i praksis gjentatte ganger, hva er årsaken til en slik holdning? En mulig årsak til at lærere ikke implementerer nye undervisningsmetoder, er at de har gode erfaringer med den nåværende praksis.

Mange argumenterer med at de “vet” den fungerer, og på den måten kan lærerne få et redusert ønske om å endre sin undervisning. Når lærerne glir tilbake i de gamle sporene er det fordi det er gammelt og kjent for dem. Denne trygghetsfølelsen er en innarbeidet rutine som er vanskelig å bryte (Imsen 2012:201). I rapporten *Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge* (Eide mfl. 2006:35) kommer det frem at en utfordring ved pedagogisk entreprenørskap er at den må konkurrere med den allerede praktiserende undervisningsmetoden.

*Hvis man ser for ofte bagud på
Sin vej, kan nakken gå i baglås,
Så man ikke længere er i stand*

Til at se fremad

Ole Korneliussen i Saltstøtten (Nielsen, 2006)

Den holdningen sitatet illustrerer kan sette en stopper for refleksjon rundt egen undervisning, og dermed hindre utvikling i takt med samfunnets puls. Endring og innovasjon blir dermed lite iverksatt, og skolen kan havne i anakroni³⁰.

Vi har forståelse for at informantene føler en fallhøyde ved å implementere ny undervisningsmetoder, da et mislyktes prosjekt ofte oppfattes som et nederlag. Til tross for dette mener vi at både mislykkede og vellykkede prosjekter er potensielt læringsfremmende da det kan gi ny erfaring og innsikt. Ordtaket “never change a winning team” gir i grunn forståelse for at lærere ønsker stabilitet og trygghet i skolehverdagen, og et ønske om å opprettholde den allerede arbeidsmetoden som føles trygg

7.10.2 En skolekultur adskilt fra samfunnet

Gir skolen analytisk sett lærerne rom for utprøving, selvstendighet og iderikdom? Med lærernes negative holdning til begrepet entreprenørskap spør vi oss selv om skolen er innovativ? Er skolen som organisasjon bevisst på hva pedagogisk entreprenørskap er, og hvorfor det bør utvikles hos lærere og elever?

Befring (2012:259) beskriver skolen som en verden som har svært liten kontakt med virkeligheten. Gjennom intervjuet opplever vi at lærere ikke har tid. De er opphengt i timeplan og pensumbøker, løping fra time til time, og fra klasse til klasse. Under intervjuet fikk vi ei oppfatning av at elevene får faktakunnskap fra lærebøker, og at de sjeldent får undersøke noe selv, tenke, eller reflektere. Elevenes undringer får dermed ikke plass i skoletimer der faktakunnskap ensidig, formidles av læreren.

I kunnskapsdepartementet 2.8.2 Individ 2. ledd, kommer det frem viktigheten med at elevene skal utvikle kunnskap og holdninger slik at de kan mestre livet og deltakelse i arbeid og i samfunnet. Kritisk tenkning hjelper elevene til å holde seg reflektert til omverden. De må kunne se en sak fra flere sider, noe som er viktig i den demokratiske dannelsesprosessen der

³⁰ Vi redegjorde i kapittel 3.1.10 *Læringsbehovet i et globalisert samfunn* for begrepet anakroni.

argumentasjon er en viktig del. I kunnskapsdepartementet 2.8.2 Individ 2. ledd, kommer det frem viktigheten med elevenes skaperglede og nysgjerrighet som fremmer motivasjon og lærelyst hos elevene. Det er viktig at de gjennom nysgjerrighet og forskertrang finner læringsstrategien som passer og som kan hjelpe til livslang læring. Gir lærerne nok rom til at elevene selv finner læringsstrategier? Det at elevene klarer å se hvilke arbeidsmetode som passer best for dem vil være en styrke i videre utdanning da elevene i større grad får ansvar for egen læring. Det finnes et forhold mellom det skolen fremstiller og det som oppleves av den enkelte elev og foresatte.

Dette tyder på at skolens organisasjon kan ha vanskeligheter for å omfavne nye ideer. En grunn kan være at timeplaner hemmer helhet i undervisningen både faglig og organisatorisk. Dette gjøres ofte ved å separere fag i stede for å implementere tverrfaglig arbeid. Vi mener at skolekulturen muligens er preget av forestillingen om at elevene skal komme med de rette svarene i stede for å fremme undring og refleksjoner. Sitatet under er humoristisk, men også svært virkelighetsnært i forhold til at kunnskap også må tilegnes gjennom egne refleksjoner og opplevelser.

Bok alene gjør ingen klok, sa kjerringa, hun svidde grøten med nesa i kokeboka
(Sitater og ordtak, 2014).

Vi mener at alle normative og analytiske perspektiver³¹ konfronteres mot hverandre der politikere, næringsfolk og skolens lærere og ledere har ulike oppfatning. Skole og utdanning er preget av statens styring og kontroll gjennom idealistiske, formelle dokumenter. På den ene siden mener vi at skolen er preget av et teoretisk press der elevene skal levere kunnskap på for eksempel nasjonale prøver, men på den andre siden er det forventet at elevene skal tilegne seg kreative ferdigheter gjennom elevaktive undervisningsformer. På den måten er vi redd vi kan havne i et dobbel moralsk dilemma. Kanskje entreprenørielle vinkling på skolens virksomhet krever en omstilling av skolekulturen? Lærerne må se endring, respondere og se på endringene som en mulighet. Lærerne må forske på sin egen virksomhet i klasserommet, og ha større innflytelse på den pedagogiske og didaktiske undervisning (Krokmark, 2012:32).

³¹ Vi redegjorde i kapittel 1 *Innledning* for begrepene normativ- og analytiske perspektiv.

Dersom ikke eleven er vant med en aktiv rolle i undervisningen, kan eleven ha vanskeligheter med å se nytteverdien i arbeidet.

Vi tolket at informantene var fornøyd med undervisningsmetodene de hadde benyttet over lengre tid. Dette kan medføre at det blir lite endring og utvikling i egen praksis, noe som vi anser som lite gunstig for lærerne og elevene.

Du setter ikke spor om du går i andres (Nilsen, 2007:1)

Ordtaket illustrerer viktigheten med at lærere tørr å bevege seg ut av de gamle sporene, se fremover og utvikle seg i andre og nye retninger. I våre øyner handler det ikke om å ikke ha tid, men å ta seg tid. Vi ser på det som en prioriteringssak og at en lærer må velge å sette av tid til innovative undervisningsopplegg, eller tørre å gi slipp på lærebøkene for en stund, kanskje det er innovasjon i seg selv? Læreboken skal ikke styre, det er målene i kunnskapsløftet som skal styre, ”alle veier fører til Rom” (Det store norske leksikon, 2005 – 2007). Vi vil ha nye metoder, realisere nye ideer, se og utvikle muligheter, og sammen skape og utvikle spennende undervisningsmetoder.

7.11 Er pedagogisk entreprenørskap et nødvendig begrep?

I dette delkapitlet presenterer vi to punkter: 1) Blir pedagogisk entreprenørskap praktisert i undervisningen til informantene? 2) Å bryte med det rutinemessige i undervisningen. Dette delkapitlet er relevant for våre forskningsspørsmål da vi ønsker å belyse hvordan lærerne forstår pedagogisk entreprenørskap. Å bryte med det rutinemessige i undervisningen er viktig å drøfte da det er ett av kjennetegnene på hva pedagogisk entreprenørskap er i skolen.

7.11.1 Blir pedagogisk entreprenørskap praktisert i undervisningen til informantene?

Vi spurte informantene om de praktiserte pedagogisk entreprenørskap i skolehverdagen, og informanten svarte følgende;

Lærer 2: Man vil jo svare ja, men helt ærlig nei. Det einaste e når vi får inn studenta som perka litt borti og iverksett litt pedagogisk entreprenørskap, men likavel e det smått. Æ trur ikkje vi jobba godt nok med å forstå selve begrepet.

Underveis kom det frem at informantene hadde vært på Tromsø museum med sine klasser å utført et undervisningsopplegg der kreativitet, samarbeid og forskerspiren var vektlagt. Sammen reflekterte vi rundt slike undervisningsmetoder, og da fikk informantene en annen holdning til pedagogisk entreprenørskap. Informantene innså at en må utvide definisjonen av pedagogisk entreprenørskap for at en skal se nytteverdien i det. Ved å åpne for mer resonnement og gi elevene større mulighet til være aktiv i læreprosessen vil pedagogisk entreprenørskap bli implementert i undervisningen. Vi tolket at informanten noen ganger benyttet seg av pedagogisk entreprenørskap uviten om at det *faktisk* var det, for eksempel da de dro til Tromsø museum. Dermed spør vi oss selv; er det så viktig at en benytter begrepet? Professor Tom Tiller (2006:27) påpeker Kants visjoner om å knytte begreper med erfaringer;

Begreper som ikke har forbindelser med observasjoner og erfaringer, blir tomme og uten kraft,...erfaringer uten begreper blir blinde erfaring.

Med dette tyder vi at Kant mente det var nødvendig at begrepet ble benyttet og knyttet til erfaringene, og på den måten bli mer konkret.

Normativt sett ønsker regjeringen at lærerne skal bli kjent med begrepet pedagogisk entreprenørskap, men hvordan skal skolen oppnå dette dersom det analytiske perspektivet speiler lite kunnskap om begrepet blant lærere?

Vi spurte elevene hvordan en undervisningstime så ut for dem. Vi fikk forklart at læreren ofte forklarte hva elevene skulle gjøre, gjerne med eksempeloppgaver. Elevene var tydelig på at læreren instruerte, og elevene utførte deretter. En av elevene sa følgende;

Elev 3: *De har en plan – dermed basta.*

Vi spurte videre om de arbeidet utenfor klasserommet og elevene responderte med et noe komisk utsagn;

Elev 2: *Nja, av og til får vi en liten luftetur på fem minutta...*

Ut fra elevenes utsagn tolker vi at det er lite variert undervisning og elevaktiviteter. Vi tyder at elevene først får forklart regler, og deretter forsøker de å bruke den i praksis, i for eksempel utfyllingsoppgaver.

Vi så tydelig sammenheng i elevenes utsagn over, og professors Ivar Bjørgens begrep amputert og fullstendig læring³². Ut fra sitatene kan vi tyde at undervisningsmetoden som elevene beskrev er tradisjonell der skoleoppgaver blir gitt av lærer. Vi tyder også at lærere formidler arbeidsoppgavene som elevene skal utføre. Dersom det ble vektlagt en mer entreprenøriell undervisning ville elevmedvirkning og kreativitet stått sentralt, og igjen bidratt til en mer fullstendig læreprosess. Elevene kunne da sett nytteverdien av undervisningen, og fått økt tiltro til egne evner og sosial kompetanse. Vi anser Bjørgens teori omkring fullstendig læring som et godt utgangspunkt og ideal for fremtidens skolepraksis. Til tross for dette er vi noe kritisk til om dette lar seg gjennomføre i en normal skolehverdag som er styrt av mangel på tid, ressurser og andre nødvendige rammefaktorer.

Vi fant en korrelasjon mellom lærer- og elevintervjuet som styrker vårt funn angående deres praktisering av amputert læring. Dette tydet vi da lærerne belaget sin undervisning i stor grad på lærebøkene og teoretiske arbeidsoppgaver. De mente at lærebøkene var et nyttig og tidssparende verktøy, som sikrer elevenes læring og utvikling. Informantene mente at det var en god ressurs fordi den inneholdte grublespørsmål som oppfordret til tolkning og resonnement. Informanten mente videre at elevene må kunne lete seg frem til faktaopplysninger i tekster fordi det er ferdigheter som kreves i nasjonale prøver. Vi spør oss her om lærerne mener at det er viktigere at elevene behersker “spørsmål - svar - teknikken” for å mestre nasjonale prøve. Her kan en tyde at undervisning som fremmer andre kompetanseområder enn det som blir testet i nasjonale prøver ikke blir prioritert. Vi tolker at lærerne forsvarer sine nåværende undervisningsmetoder med de nasjonale prøvene.

7.11.2 Å bryte med det rutinemessige i undervisningen

Som nevnt i kapittel om teori finnes det en rekke teoretiske tilnærminger og definisjoner til fagområdet og begrepet entreprenørskap³³. Til tross for dette foreligger det midlertidig ingen

³² Vi redegjorde i kapittel 3.1.4 *Amputert og fullstendig læring* for amputert og fullstendig læring.

³³ Vi redegjorde i kapittel 3.1.1 *Entreprenørskap* for begrepet entreprenørskap.

entydig og klar definisjon på hva entreprenørskap er. Ingen klar definisjon og mangel på kunnskap kan være en årsak til at lærerne under intervjuet var usikre til begrepet, og det i seg selv kan føre til unngåelse av konseptet. Når lærere mangler kunnskap og ikke ser nytteverdien i entreprenørskapende undervisningsopplegg, kan det å bryte med det rutinemessige bli en utfordring. Vi vil se litt nærmere på definisjonen fra kunnskapsdepartementet som vi presenterte i teorikapittelet;

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, 2004-2008:4).

Med tanke på definisjonen fra kunnskapsdepartementet nevnt over og Joseph's element³⁴, mener vi at entreprenørskap i skolesammenheng handler om å erkjenne og realisere nye ideer som gjerne bryter med rutinemessige undervisningsmetoder. Elevene må få muligheten til å tilnærme seg undervisningen på ulike måter. Vi tolker definisjonen fra kunnskapsdepartementet som en drivkraft for å fremme skaperglede, engasjement og forskertrang hos elevene.

Derimot var informantene svært uenig i Joseph A. Schumpeters meninger om viktigheten med å bryte det rutinemessige i skolehverdagen;

Lærer 1: Æ trur mange har veldig godt av, og treng faste rutina i kverdagen. Det blir ikkje nødvendigvis bedre læring av å bryt rutina, liksom.

Vi ser også nytteverdi av rutiner i skolehverdagen knyttet til blant annet oppstart og avslutning, for eksempel det å ønske hver enkelt elev god morgen og gjennomgå dagens gjøremål - og det er ikke disse rutinene som skal brytes. Det gjelder å bryte rutinene i undervisningsmetodene for å skape variasjon, for eksempel variere mellom gruppearbeid, praktiske og teoretiske oppgaver.

³⁴ Vi redegjorde i kapittel 3.1.8 *Innovasjon* for begrepet innovasjon.

Under intervjuet med elevene kom det tydelig frem at de ønsket mer variasjon i undervisningen;

Elev 1; *.....vi ønska å lære på artigare måta enn bære i boka*

Intervjuer; *...fortell litt meir om det*

Elev 1; *jo, før eksempel å fær tel museum og sånt. Æ syns det e så masse ænklare å huske etter en opplevelse.*

Elev 2: *da kan man få tatt og sett på tenga, før eksempel bergarta*

Under samtalen snakket elevene i munnen på hverandre og hadde et iherdig bruk av kroppsspråk. Med dette tyder vi at elevene var engasjerte, og ønsket seg mer av praktiske og varierte undervisningstimer. Vi kan tyde at elevene ønsker en undervisning som bryter med det rutinemessige, mens lærerne på sin side har en negativ holdning til det.

7.12 Perspektiver fremover

Empirien fra intervjuene, den generelle delen av LK06 og styringsdokumentene er nå drøftet opp mot teori og vår egen stemme. Drøftingen som nå er gjort er nødvendig for å kunne presentere våre funn og reflektere omkring veien videre.

8 Funn og avslutning

Hensikten med dette kapittelet er å besvare hoved- og delspørsmålene.

I dette kapittelet svarer vi først på de to delspørsmålene; 1) hvordan kommer entreprenørskap til uttrykk i styringsdokumenter? og 2) hvordan forstår lærerne pedagogisk entreprenørskap i skolen? Dette for å videre besvare hovedspørsmålet; hva *er* pedagogisk entreprenørskap i skolen? Vi begynner med delspørsmål 1. Empirimaterialet var den generelle delen av LK06 som nøkkelkilde, og Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009-2014) som støttedokumenter. Deretter tar vi for oss delspørsmål 2, der vi skiller mellom empiri fra intervjuet med lærerne og intervjuet med elevene. Videre besvarer vi hovedspørsmålet, før vi avslutningsvis reflekterer vår vei videre etter endt forskning.

8.1 Hvordan kommer pedagogisk entreprenørskap til uttrykk i styringsdokumenter?

I vår analyse av den generelle delen av LK06 fant vi ut at verken begrepet entreprenørskap eller pedagogisk entreprenørskap blir nevnt direkte, men vi fant følgende synonymer som kan knyttes til pedagogisk entreprenørskap: nyskapning, kreativitet, samarbeid, praktisk arbeid og aktiv elevdeltakelse. Vi ser at pedagogisk entreprenørskap blir fremmet som en arbeidsmetode der læreplanen vektlegger aktiv og reflekterende læring som gir kunnskapsbygging og kompetanseheving. En slik arbeidsmetode og kunnskapsbygging kan igjen generaliseres til samfunnet utenfor skolen. Dette funnet mener vi er viktig da en slik åpen fremstilling av begrepet hindrer at begrepet bare blir knyttet til eksempelvis bedriftsutvikling.

Gjennom tekstanalyse har vi også funnet ut at målsettingen til den generelle delen av LK06 og pedagogisk entreprenørskap går i harmoni med hverandre. Dette ser vi da den generelle delen av LK06 og pedagogisk entreprenørskap fremmer kreativitet og undring hos elevene gjennom elevmedvirkning. Elevene skal også benytte egne erfaringer som grunnlag for ny kunnskap og utvikling. I tillegg vektlegger den generelle delen av LK06 et samarbeid mellom skole og lokalsamfunn for at en skal ruste barn og unge til fremtidens nærings- og arbeidsliv.

Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009-2014) uttrykker også at kreativitet og nyskapning skal høstes og drives frem gjennom pedagogisk entreprenørskap. Planen skal videreføre og fremme arbeidsmetoden fra grunnskolen til og med høyere utdanning noe som viser at skolepolitikken i Norge har ei høy satsing på implementering av pedagogisk entreprenørskap.

En kan da spørre seg om hvorfor ikke begrepsbruken i styringsdokumentene er mer kalibrert. Kunne begrepet pedagogisk entreprenørskap ha vært anvendt i den generelle delen av LK06?

8.2 Hvordan forstår informantene pedagogisk entreprenørskap i skolen?

Vi utførte to åpne intervju med en marginalgruppe bestående av to lærere og fire elever. Gjennom intervjuet med lærerne fant vi ut at de ikke hadde kjennskap til begrepet pedagogisk entreprenørskap. De hadde heller ikke kjennskap til regjeringens satsing på entreprenørskap, eksempelvis Strategiplanen (2004-2008) og Handlingsplanen (2009-2014).

8.2.1 Intervju med lærere

Vi har gjennom intervjuene funnet en tvetydig holdning hos lærerne angående pedagogisk entreprenørskap i praksis. Lærerne uttrykte en svært negativ holdning til entreprenørskap,

men på en annen side hadde de et ønske om å fremme et samarbeid mellom skole og lokalsamfunn. Den negative holdningen baserte seg blant annet på at tid og økonomi var et hinder. Samt uttrykte de bekymring på at pedagogisk entreprenørskap kunne medføre press på elever som ikke er klar for en undervisningsmetode der elevmedvirkning er sentrert. Positivt sett mente de at samarbeid mellom skole og lokalsamfunn kunne være formålstjenelig ved at elevene ble kjent med lokalsamfunnet utenfor skolen. De så nytteverdien ved å implementere lokale ressurser for at eleven ble kjent med samfunnet utenfor skolen. På en annen side opplevde de det som fornærmende og som et personlig nederlag dersom andre instanser skulle ta over undervisningen.

Lærerne uttrykket videre at deres undervisningsmetoder var tilstrekkelig for elevens læring og utvikling, og de ville dermed ikke fornye sin praksis ved å benytte pedagogisk entreprenørskap. På bakgrunn av dette tolket vi at lærerne manglet en vilje til å ta kalkulert risiko, en åpenhet og dristighet på nye områder. Under analysearbeidet vårt oppdaget vi at informantene ble mer positiv til pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmetode da de fikk mer innsikt for hva begrepet innebar. Likevel sitter vi igjen med et inntrykk av at informantene ikke ønsket å implementere begrepet i deres skolehverdag med det første. Dette kan skyldes at den generelle delen av læreplanen ikke tar i bruk begrepet pedagogisk entreprenørskap. Tross informantenes holdning håper vi vår samtale vekket nysgjerrighet hos informantene.

Oppsummerende sett viser våre funn at lærerne har lite kompetanse knyttet til pedagogiske entreprenørskap i skolen. Lærerne viste lite kjennskap til begrepet, noe som førte til usikkerhet og unngåelse av arbeidsmetoden. Lærerne var tydelig på at de ikke praktiserte pedagogisk entreprenørskap, men at samtale og gruppearbeid var sentralt i deres undervisning. Både samtale og gruppearbeid er en liten del av pedagogisk entreprenørskap, og vi kan da trekke en slutning på at pedagogisk entreprenørskap blir ubevist benyttet til en viss grad.

8.2.2 Intervju med elever

Under intervjuet med elevene beskrev de undervisningen som tradisjonell der arbeidsoppgaver ble delegert av lærere og utført av elevene. Det var lite rom for elevmedvirkning, og lærebøker som arbeidsmetode dominerte. Basert på denne beskrivelsen fant vi ut at pedagogisk entreprenørskap var minimalt praktisert i undervisningen. Lite

elevmedvirkning i undervisning setter en demper for elevenes refleksjon og undring, og vi er bekymret for at det ikke får plass i en skolehverdag der faktakunnskap formidles gjennom lærere.

Oppsummerende sett viser våre funn at elevene ytret et sterkt ønske om en mer variert undervisning da undervisningen er basert på tradisjonelle arbeidsoppgaver.

8.3 Hva er pedagogisk entreprenørskap i skolen?

Gjennom vår forskning har vi funnet ut at pedagogisk entreprenørskap i skolen er en praktisk arbeidsmetode der elevmedvirkning er sentralt. I denne arbeidsmetoden skal elevene bidra aktivt i undervisningen gjennom kreativitet og samarbeid, noe som er viktig i deres dannelsesprosess. En slik praktisk arbeidsmetode er en ressurs for å utvikle elevers selvstendighet, kreativitet, innovasjon og evne til organisering.

Pedagogisk entreprenørskap er også et verktøy for å realisere et samarbeid mellom samfunnets ulike sfærer som nærings- og arbeidsliv, foreldreressurser og andre relevante nettverk. Med tanke på det er pedagogisk entreprenørskap i skolen en del av et postmoderne samfunn. Her skal elevene se sammenhengen mellom det skolefaglige og samfunnet utenfor. På den måten blir læringen mer virkelighetsnær og meningsfylt. Ved et slikt samarbeid kan elevene bli mer rustet til fremtidens arbeid- og privatliv i et globalisert samfunnet som er i kontinuerlig endring.

Ut fra vår forskning har vi kommet frem til at pedagogisk entreprenørskap i skolen er en fremtidsrettet arbeidsmetode som kan være et formålstjenlig supplement til danning av barn og unge. Lærere har et klart mandat til å ruste fremtidens borgere til å utvikle egenskaper som gjør at de kan tenke og handle selvstendig og kreativt i et demokratisk samfunn. Vi har funnet ut at pedagogisk entreprenørskap som metode fyller målsettingen innenfor norsk skole der blant annet dannelse, kreativitet, elevmedvirkning, og sosial kompetanse er sentral.

Oppsummerende viser våre funn at det informantene formidlet og det den generelle delen av LK06 formidler er i kontrast med hverandre. Den generelle delen av LK06 fremmer et normativt perspektiv der pedagogisk entreprenørskap skal ha en sentral plass i skolens opplæring. Gjennom analysen av datamaterialet fra intervjuene viser det analytiske

perspektivet at pedagogisk entreprenørskap ikke har en slik sentral plass i skolens praksis.

8.4 Veien videre

Forskningen, analysen og drøftingen vår har vært en lærerik og utfordrende prosess der vi har sett at pedagogisk entreprenørskap burde få en større plass i skolens praksis. Selv om forskningsprosessen har vært verdifull for vår kompetanseutvikling, er det viktig at vi etter endt masteroppgave jobber videre med pedagogisk entreprenørskap. Dette fordi vi ser verdien av fornyelse og læring som en viktig del av vår profesjonsutøvelse.

Vi mener pedagogisk entreprenørskap handler om å lære av egen erfaring i det daglige arbeidet med elevene, på den måten utvikle seg og sin personlige mestring og kompetanse. Det handler om å finne de viktige elementene for å lykkes i undervisningen.

Skiltet vist på høyre side fant vi på en butikk, og vi tenkte på entreprenørskap i skolen da vi leste det. Vi mener det eksemplifiserer suksess som en prosess der mange viktige ingredienser og elementer må være til stede for å oppnå det du ønsker. Har en lærer disse ingrediensene kan en utvikle suksessfull entreprenørskapende undervisning i skolen.

Som nytenkende og nyskapende pilotstudenter har vi vært på forskjellige praksisskoler med en ryggsekk fylt med innovative undervisningsopplegg som har fremmet nyskapning og nytenkning. Vi hadde planer om hvordan vi kunne løsrive oss fra deduktiv klasseromsundervisning, og oppnå kompetansemålene gjennom nytenkende undervisningsopplegg som kunne være motiverende, inspirerende og lærerike for elevene. Til tross for vår innsikten i hvordan entreprenørskap kan bli en del av skolehverdagen, stiller vi oss fortsatt litt kritisk og spørrende til dette. Kanskje ikke like spørrende som i starten, men vi lurte på om vi klarer å implementere entreprenørskap i den virkelige skolehverdagen? En må gi det mystiske begrepet et meningsfylt innhold, og se på entreprenørskap som en læringsmetode i vår samtid. Vi mener det er viktig at en avmystifiserer bruken av begrepet entreprenørskap blant lærere. Kanskje en kritisk holdning



skyldes ingen fast definisjon på begrepet entreprenørskap i skolen, eller kanskje det er som aksjonslæring, det må praktiseres for å forstås:

”Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det”

(Sitater og ordtak, 2014).

Videre har vi løftet blikket fremover og undret oss over hvordan det skal bli når vi trer inn i den norske skole for å undervise. Gjennom praksis og forskning har vi møtt lærere som har vært svært kritisk og negative til kreative og praktiske undervisningsmetoder. Hvordan skal vi som piloter og nyutdannede lærere tre inn i et lærerkollegiet som går for de undervisningsmetodene som har vært utført i alle år? Det er her vår tilegnede kompetanse kommer inn. Våre muligheter er store til å vise at innovative løsninger slettes ikke trenger å være store endringer. Små justeringer og små nytenkende metoder å undervise på, kan gjøre store forskjeller for elevenes læringsmiljø og læringsutbytte. Til tross for dette, er vi redd for at vi som nyutdannede lærere tilpasser oss skolen og dens kultur, og raskt ”glemmer” lærerutdanningens idealer og teorier om entreprenørskapende undervisningsmetoder som fremmer kreativitet og samarbeid.

Vi er i kontinuerlig kompetanseutvikling, og skal utvikle oss videre som kompetente lærere etter utdanningen. For oss var entreprenørskap et mystisk begrep, en fremmed fugl i pedagogikken, men etter gjentatt bruk av det ”mystiske” begrepet kan selv en fremmed fugl kjønnnes igjen, og da betraktes som en implementert del av pedagogikken. Til slutt undrer vi oss over om vi kan bli ambassadører for bevisstgjøring av begrepet pedagogisk entreprenørskap den dagen vi begynner å arbeide som lærere?³⁵

³⁵ Vår masteroppgave er på 82 sider og 25 129 tegn og er dermed innenfor emneplanens krav 24 000 – 30 000 ord

Litteraturliste

- Befring, Edvard (2012) *Skolen for barnas beste - kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Det norske samlaget. Oslo.
- Bjørgen, Ivar (1992) *Det amputerte og det fullstendige læringsbegrep*. Norsk pedagogisk tidsskrift 1992. I Ødegård, Inger Karin Røe (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap – Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand.
- Christoffersen, L og Johannessen, A., (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Abstrakt forlag. Oslo.
- Dahl, Ottar (1997) *Om årsaksproblemer i historisk forskning. Forsøk på en vitenskapsteoretisk analyse*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Dale, Erling Lars (2010) *Kunnskapsløftet, På vei mot felles kvalitetsansvar?* Oslo: Universitetsforlaget.
- Eide, T., Harris-Christensen, H., Johansen, V. (2006) *Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge. ØF-rapport nr. 19/2006*. Østlandsforskning, Lillehammer
- Enderud (1978) I Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Grønmo, Sigmund (2004) *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Fagbokforlaget. Oslo.
- Guilford, J.P. (1986): *Intelligence, creativity and their educational implications*. San Diego, California: R.R. Knapp. I Ødegård, Inger Karin Røe (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap – Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget AS Kristiansand.

- Halvorsen, Knut (2008) *Å forske på samfunnet: En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Cappelen akademisk. Oslo.
- Hansen, M.E (u.å). *Utvikling av fag og ferdigheter i et entreprønielt perspektiv*. I Ask, A.S og Ødegård, I. K, (2014) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal forlag. Kristiansand.
- Harkestad Olsen, M og Skogen, K (2014) *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Herlau, Tetzchner., (1998) I Ødegård, Inger Karin Røe (2000) *Fremtiden på timeplan – Pedagogisk entreprenørskap*. Høyskoleforlaget AS. Kristiansand.
- Häyrynen, Y.P (1980) Den individuelle och sociala kreativitetens paradoxer. Nordisk psykologi 32 (3). I Ødegård, Inger Karin Røe (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap – Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget AS Kristiansand.
- Imsen, Gunn (2012) *Elevens verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Imsen, Gunn (2014) *Lærerens verden - innføring i generell didaktikk*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Johansen, J., og Sjølvoll, J (2013) *Innovasjon i utdanning - fra barnehage til høyere utdanning*. Akademika forlag. Trondheim.
- Johansen, V. og Eide, T. (2006) *Entreprenørskapsopplæring i skolen. Hovedkonklusjoner fra 3 års følgeforskning av Ungt Entreprenørskaps program: Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge (2001-2005)*. ØF-notat 13/2006. Lillehammer. Østlandsforskning.
- Kroksmark, Tomas (2012) *Forskende lærer i skolen – en tydeligere profesjon*. Bedre skole nr. 3.

- Larsen Damsgaard, Hilde (2010) *Den profesjonelle lærer*, del 2 Når profesjonskrav møter praksis. Cappelen Akademisk Forlag. Oslo.
- Leseth, Anne Birgitte og Tellmann, Silje Maria (2014) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Cappelen Damm. Oslo.
- Lyngsnes, Kitt og Marit Rismark (2007) *Didaktisk arbeid*, 2. utgave. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Madsén, Torsten(1994) *Elevaktivitet, intention och förståelse - forskningsperspektiv på elevers lärande*. I Madsén (red.) *Läraren lärande*". Lund. Studentlitteratur. I Ødegård, Inger Karin Røe (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap – Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget AS Kristiansand.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Moen, T., og Postholm, M.B. (2011) *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen - en metodebok for lærere, studenter og forskere*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Nielsen, Pauli (2006) *Innovation og Aflæring 1. bog*, Føroya Læraraskúli.
- Nilsen, Elisabeth (u.å). *Utvikling av personlige egenskaper og holdninger - et spørsmål om læring og dannelse*. I Ask, A.S og Ødegård, I. K, (2014) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal forlag. Kristiansand.
- Nilsen, Nina (2007) *Dypdykk i entreprenørskap - lærerveiledning i entreprenørskap og ungdomsbedrift som pedagogisk metode*. Inbiz.no.

- Nordic Innovation Centre (2005) *Entrepreneurial learning & academic spin-offs*. Göteborg: Nordic Innovation Centre.
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen. Kompetanseutviklende og problemløsende arbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Pedersen, Ove (2012) *Entreprenørskap som ny lærerkompetanse*. I Johansen (2012) *Skapende og Kreativ læring – Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læreprosesser*. Akademika forlag. Trondheim
- Rørnes, Karin (2010) *Danning i praksis, I: Mary Brekke (red.): Dannelse i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget. Oslo.
- Sarason, Seymour B. (1996) *The culture of the school and the problem of change*. New York: Teachers college press. I Ødegård, Inger Karin Røe (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap – Å lære i dilemma og kaos*. Høgskoleforlaget AS Kristiansand.
- Sjøvoll, Jarle (2012) *Entreprenørskap i utdanningen - Aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Tapir akademisk forlag.
- Skogen, Kjell (2006) *Entreprenørskap i utdanning og opplæring - innovasjon, kreativitet og læring*. Gyldendal akademisk forlag. Oslo.
- Slemmen, Trude (2010) *Vurdering for læring i klasserommet*. Gyldendal norsk forlag. Oslo.
- Stenhouse, Lawrence (1975) *An introduction to curriculum research and development*. An Open University Set Book. I Imsen, Gunn (2012) *Elevers verden - innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget. Oslo.

- Tiller, Tom (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget. Kristiansand.
- Tiller, Tom (2006) *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen* 2. utgave. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Torrance, E.P. (1962): *Guiding creative talent*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. I Ødegård, Inger Karin Røe (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap – Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget AS Kristiansand.
- Widen, P. (2009). *Kvalitativ textanalys. I: A. Fejes og R. Thornberg: Handbok i kvalitativ analys*. Stockholm: Liber.
- Ødegård, Inger Karin Røe (2000) *Framtiden på timeplan - Pedagogisk entreprenørskap*. Høyskoleforlaget AS.
- Ødegård, Inger Karin Røe (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap – Å lære i dilemma og kaos*. Høyskoleforlaget AS Kristiansand.

Internettkilder:

- Aristoteles (u.å) *Siterte sitater – Lære*
<http://www.ordtak.no/sitat.php?id=114> [Lest 19.03.15 kl 10:52]
- Coelho, Pilgrim (u.å) *Pilgrimsreisen*
<http://www.madeleinesblekkhus.com/47198852> [Sist endret 14.02.11. Lest 09.04.14 kl. 14.15].
- Kunnskapsdepartementet (2009 – 2014) *Handlingsplan - Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/en

[trepenorskap_09_net.pdf](#) [Sist lest 12.04.15, kl. 08.21]

- Kunnskapsdepartementet (2005) *Kompetanseberetningen 2005*
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/kompetanseberetningen-2005/id106447/>
[Sist endret: 27.04.2005. Lest: 09.04.15 kl. 13.59]
- Kunnskapsdepartementet (2004) *Se mulighetene å gjør noe med dem! – strategi for entrepenørskap i utdanningen 2004 – 2008*
https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entrepenorskap_strategi.pdf [Sist lest 12.04.15, kl. 11:53]
- Kunnskapsdepartementet (2003-2004) *Stortingsmelding nummer 20 – kultur for læring* <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?docId=STM200320040030000DDDEPIS&ch=1&q> [Lest 23.03.15]
- Kunnskapsdepartementet (2006 - 2007) *Stortingsmelding nummer 16 - ... Og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring,*
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2006-2007/stmeld-nr-16-2006-2007-.html?id=441395> [Lest 04.03.15, kl. 11.19]
- Lovdata (2008) *Opplæringsloven. Formålet med opplæringa § 1 - 1 mv. av 19. des 2008 nr. 118*
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1 - KAPITTEL_1
[Sist lest: 19.03.15 kl: 11:15]
- Norske ordtak (u.å) *Siterte sitater – Skole og skolegang*
<http://www.ordtak.no/sitat.php?id=3601>
[Lest 25.03.15 kl. 09:32]
- Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (u.å) *Om NSD*
<http://www.nsd.uib.no/nsd/omnsd.html>
[Sist lest:15.09.14 kl: 10:15]

- Regjeringen (2009) *Dannelse vår tid*
<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/dannelse-i-var-tid/id563622/>
 [Sist endret: 27.05.2009. Lest 09.04.15 kl. 14:45]
- Regjeringen (2008) *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009 – 2014*
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/handlingsplan-for-entreprenorskap-i-utda/id575005/>
 [Sist endret: 02.09.09. Sist lest: 26.02.15 kl: 16:30]
- Regjeringen (2014) *Innfører femårig lærerutdanning på masternivå*
<https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/Innforer-5-arig-grunnskolelærerutdanning-pa-masterniva/id761439/>
 [Sist endret: 03.04.2014. Lest 26.02.15 kl. 15:02]
- Regjeringen (2004) *Se muligheten og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 – 2008.*
<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/se-mulighetene-og-gjor-noe-med-dem/id102074/>
 [Sist endret: 29.06.04. Sist lest 26.02.15 kl. 15:02]
- Sivertstøl, Anette (u.å) *Siterte sitater – Kreativitet*
<http://www.ordtak.no/sitat.php?id=12156>
 [Sist lest 13.02.15 kl 15:03]
- Store norske leksikon (2009) *Alle veier fører til Rom*
https://snl.no/Alle_veier_fører_til_Rom
 [Sist endret 13.02.09 Sist lest: 01.02.15 kl 14:12]

- Store norske leksikon (2009) *Anakronisme*
<https://snl.no/anakronisme>
[Sist endret 13.02.09 Sist lest: 01.02.15 kl 13:12]
- Stor norske leksikon (2014) *Sosial kompetanse*
https://snl.no/sosial_kompetanse
[Sist endret: 14.08.14 Sist lest: 24.02.15 kl: 08:14]
- Store norske leksikon (2013) *Teori*
<https://snl.no/teori> [Sist endret 14.01.13 Sist lest 08.01.15 kl 11:22]
- Ungt entreprenørskap (u.å) *Om oss*
<http://www.ue.no/Om-oss>
[Sist lest: 26.02.15 kl: 10:23]
- Universitetet i Bergen (2009) *Kunnskap og Dannelse foran et nytt århundre - innstilling fra Dannelsesutvalget*
<http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
[Sist endret: Juni 2009. Sist lest: 03.03.15 kl:15:02]
- Universitetet i Tromsø (2015) *LRU – 3000 Skole, samfunn, kultur*
http://uit.no/studietilbud/emner/emne?p_document_id=368819
[Sist endret: 09.04.15. Sist lest: 12.04.15 kl:12:02]
- Utdanningsdirektoratet (u.å) *Den generelle del av Læreplanen*
http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no
[Sist lest: 18 03 15. kl: 14:04]
- Utdanningsdirektoratet (2011) *Elevmedvirkning og inkludering*
<http://www.udir.no/Fysisk-aktivitet-i-skolen/Tema/Elevmedvirkning/Elevmedvirkning-og-inkludering/>

[Sist endret: 23.06.2011. Sist lest: 17.03.15]

- Utdanningsdirektoratet (u.å) *Prinsipp for opplæringa*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Motivasjon-for-laring-og-laringsstrategiar/>
[Sist lest: 12.02.15 kl:12:08]
- Utdanningsforbundet (u.å) *Lærerprofesjonens etiske plattform*
https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Profesjonsetikk/Lærerprof_etiske_plattform_297x460_uBleed_3110.pdf
[Sist lest 26.02.15 kl. 10.10]
- Utdanningsdirektoratet (u.å) *Prinsipp for opplæring*
<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Samarbeid-med-lokalsamfunnet/>
[Sist lest 09.02.15 kl. 11.04]

Vedlegg 1: Informasjon til informanter og foresatte

Vi heter Tine Adolfsen og Hilde Håvardsen og er masterstudent på 5. året ved integrert lærerutdanning 1. – 7. klasse ved Universitetet i Tromsø. På siste del av studieåret skal vi skrive en forskningsbasert masteroppgave. Vi ønsker å undersøke temaet entreprenørskap i skolen. Det vi er interessert i er hvordan lærere og elever oppfatter begrepet entreprenørskap og hvordan undervisning ut fra entreprenørskapsprinsippet fungerer.

Metoden vi vil bruke for innsamling av data er intervju og samtaler med lærer og elev om det aktuelle temaet. Vi vil også benytte lydopptak for innsamling av data. Disse vil bli lagret på forsvarlig og forskriftsmessig måte, og slettet etter prosjektets avslutning. Den informasjonen vi får under datainnsamlingen vil bli behandlet konfidensielt. Vi vil ikke samle inn opplysninger om tredjeperson, sensitive opplysninger eller personidentifiserende opplysninger.

Vår drøfting i masteroppgaven skal ikke kunne føre tilbake til enkeltpersoner og dataet vil forkastes etter prosjektets avslutning. Informanten har rett til å avslutte intervjuet når som helst.

Ta gjerne kontakt dersom dere har spørsmål. Kontaktinformasjon finnes under:

E-post: Mastertromso2015@hotmail.com

Tlf: 41 68 19 33 eller 47 84 67 43

Veileder ved UIT:

Svein-Erik Andreassen

E-post: svein.erik.andreassen@uit.no

Tlf: 98 66 15 21

Med vennlig hilsen

Tine Adolfsen

Hilde Håvardsen

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet entreprenørskap og er villig til å delta som informant. Jeg samtykker at besvarelsen på intervjuet blir brukt i forskningen. Informanten blir anonymisert og kan ikke spores tilbake til.

Informanten har mulighet til å trekke seg når som helst uten begrunnelse.

Informantens signatur: _____

Forskerens signatur: _____