



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

«Hvordan skal vi møte fremtiden?»

Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte

Bendik Mikko Tunset

Mastergradsoppgave i Lærerutdanning 1.-7.trinn (30 stp.) – Mai 2015



Forord

Min «fulltidsjobb» som masterstudent markerer slutten på en 5-årig utdanning som skal gjøre meg forberedt til å være lærer i grunnskolen. Årene har flydd forbi, og jeg føler jeg har plukket opp viktig lærdom til å mestre elevmangfoldet som møter meg. Mest av alt har det for meg vært en dannelsesreise hvor jeg har gått fra å være en «ung jypling» uten nevneverdig livserfaring, til å bli en person med mot og vilje til å tatt fatt på framtidig livsvei. Det skal lærere og ledere på lærerutdanningen ved mitt universitet ha ære for. Mest lærdom har jeg fått av å være en del av et unikt og solid felleskap som medstudentene mine har bidratt til. Å være en del av klasse miljøet har vært et privilegium. Takk til dere!

Jeg har ofte følt meg som en ensom ulv i vandring mot en destinasjon som noen ganger har virket uendelig langt borte. Tunge stunder har jeg hatt i den lange skriveprosessen. Samtidig har jeg innsett at man må ta initiativ, ha vilje til å våge og se muligheter til videre vei for å nærme seg målet. Slike egenskaper kunne like gjerne vært hentet fra teori om mitt valgte tema pedagogisk entreprenørskap. For uansett om det handler om barns opplæring, master-skriving eller livet generelt, bør man alltid evne ha optimisme og vilje til å se mulighetene som ligger der.

En jeg selvfølgelig må rette en stor takk til er min veileder, Rachel Jakhelln. Uansett hvordan situasjon jeg har vært i, har hun alltid vist meg vei og gitt meg gode råd for videre progresjon. Så vil jeg rette en stor takk til samarbeidslæreren min for at jeg fikk lov å forske i lag med han, og for konstruktive synspunkter til praksisfeltet. En takk rettes også til skolen som tok meg godt imot.

Gjennom studiet mitt har foreldrene mine alltid vært der for meg. Jeg vet ikke hva jeg skulle gjort uten dere. I tunge stunder hører jeg ofte pappa sine ord «*Neida, det hær klare du*». Ewig takk for massiv støtte gjennom studiet mitt!

Til slutt vil jeg takke kjæresten min for all glede og kjærlighet hun har gitt meg. Å skrive master er en krevende øvelse, men sammen har vi klart å komme oss over kneika. Jeg er heldig som har en så flott og varm person i livet mitt. Jeg gleder meg til vi kan si: «*En dag vil dette være for lenge siden*».

– Bendik Mikko Tunset, Mai 2015

Sammendrag

Målet med min forskning er å se *hvordan pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte kan bidra til mer meningsfylt læring for elever på en distriktskole* med bruk av lokalsamfunn som tema. Entreprenørskap har lenge vært sett på som en måte å fornye norsk skole i møtet med det postmoderne samfunn. Likevel tyder forskning og egne erfaringer på at entreprenørskap ikke er blitt implementert i den daglige undervisningspraksis. Derfor ville jeg i lag med en samarbeidslærer se på faktorer som påvirker entreprenørskapsimplementering gjennom forskningsspørsmålet *Hvilke muligheter og begrensninger ser samarbeidslærer med arbeidsmåten?* Teorigrunnlaget mitt omhandler pedagogisk entreprenørskap som begrep og arbeidsmåte. Arbeidsmåten er tuftet på sosiokulturell læring, som presenteres og sees i sammenheng med motivasjon. Teorien om reformideer belyser hvordan pedagogiske ideer på reise må forstås og tilpasses kontekster for implementering på skoler. Jeg benyttet meg av et forskningsdesign basert på aksjonsforskning og singlecase-studie gjennom en aksjon i en 6. klasse. For å innhente data har jeg benyttet meg av observasjon, refleksjonssamtaler, semistrukturert intervju og fokusgruppe. Gjennom aksjonen viser funnene mine at elevene klarer å stake ut egne læringsveier ved å forholde seg sosialt til hverandre. De ser også relevansen med læringen i et nåtids- og framtidsperspektiv. Motivasjon framkom også gjennom å basere læringen på egne ideer. Læreren ser muligheter for at elevene kan utvikle seg helhetlig gjennom arbeidsmåten, og han ønsker å fornye egen undervisning. Likevel legger faktorer som samarbeid og lærerstabens vegring for nye ideer begrensninger for bruk av arbeidsmåten på skolen.

Innholdsfortegnelse

Forord	III
Sammendrag	V
Innholdsfortegnelse	VII
1 Innledning	1
1.1 Interesse og bakgrunn for tema	2
1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og aksjonens gang.....	3
1.3 Definisjon av sentrale begreper	4
1.3.1 Begrepsforklaring av pedagogisk entreprenørskap	4
1.3.2 Begreper som inngår i problemstillingen	4
1.3.3 Andre relevante begreper	5
1.4 Bakgrunn for entreprenørskap i opplæringen	5
1.4.1 «Se mulighetene og gjør noe med dem»	5
1.4.2 «Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning».....	6
1.4.3 Ludvigsen-utvalget: Elevenes læring i fremtidens skole	6
1.5 Tidligere forskning	7
1.6 Oppbygging av oppgaven.....	9
2 Teoretisk tilnærming	11
2.1 Pedagogisk entreprenørskap som begrep	11
2.2 Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte	14
2.3 Sosiokulturell læringsteori.....	16
2.4 Motivasjonsteori	17
2.5 Reformideer	19
3 Metode og vitenskapsteori	21
3.1 Vitenskapsteoretisk forankring: Samfunnsvitenskapelig metode.....	21
3.2 Hermeneutikk som grunnlag for fortolkning og forståelse	21
3.3 Forskningsdesign	22

3.3.1	Aksjonsforskning	22
3.3.2	Forskende partnerskap.....	23
3.3.3	Vår aksjonsforskning.....	23
3.3.4	Singlecase-studie	26
3.4	Forskningsprosessens undervisningsfaser og tilhørende metoder.....	26
3.4.1	Tabell for aksjonen.....	26
3.5	Inngangsfasen til aksjonen.....	27
3.5.1	Møte med skolens rektor	27
3.5.2	Første møte med samarbeidslærer.....	28
3.5.3	Andre møte med samarbeidslærer.....	28
3.5.4	Tredje møte med samarbeidslærer	29
3.5.5	Observasjon.....	29
3.5.6	Refleksjonssamtale.....	30
3.6	Gjennomføringsfasen av aksjonen.....	31
3.6.1	Første undervisningsøkt: Lokalsamfunn (3 timer).....	31
3.6.2	Andre undervisningsøkt: Framtidsverksted (9 timer)	32
3.6.3	Semistrukturert intervju.....	33
3.6.4	Fokusgruppeintervju.....	33
3.7	Kontekst og relasjoner: Valg av skole og informanter	34
3.8	Empiri og analyse	34
3.9	Forskningsetikk	35
3.9.1	Forskningsetiske betraktninger	35
3.9.2	Reliabilitet, validitet og generalisering	36
3.10	Oppsummering.....	37
4	Analyse og drøfting av funn	39
4.1	Elevers læring gjennom arbeidsmåten: Koding og kategorisering av datamateriale	39
4.2	Analyse og drøfting av elevers læring gjennom arbeidsmåten.....	40

4.2.1	Sosial interaksjon	41
4.2.2	Bevissthet til eget læringsbehov.....	44
4.2.3	Elevskapende læring	46
4.2.4	Kjernekategori: Elevene ser sin rolle som kommende samfunnsborgere	50
4.3	Analyse av hvilke muligheter og begrensninger samarbeidslærer ser med arbeidsmåten.....	51
4.3.1	Koding og kategorisering av datamateriale.....	51
4.4	Muligheter samarbeidslærer ser med arbeidsmåten	53
4.4.1	Helhetlig elevutvikling	53
4.4.2	Fornyning av egen undervisning.....	55
4.5	Begrensninger samarbeidslærer ser med arbeidsmåten.....	56
4.5.1	Dårlig grunnlag for samarbeid	56
4.5.2	Lærernes vegring for nye ideer	57
4.5.3	Kjernekategori: Ideen passer ikke inn i kulturen	58
4.6	Oppsummerende drøfting av funn.....	59
5	Avslutning	63
5.1	Pedagogisk entreprenørskap- Riktig vei å gå?	63
5.2	Lærernes drivkraft- hvordan få de med på lasset?.....	65
5.3	Min forskning- metoder, valg og konsekvenser	66
5.4	Behov for videre forskning på området?	68
	Litteraturliste.....	69
	Internettkilder	73
	Vedlegg 1: «Kriterier til framtidverkstedet (hovedøkten)».....	77
	Vedlegg 2: «De to ferdigstilte plakatene».....	78
	Vedlegg 3: «Tilbakemelding fra personvernombudet»	79
	Vedlegg 4: «Intervjuguide til intervju med lærer»	81
	Vedlegg 5: «Intervjuguide til fokusgruppeintervju »	84

1 Innledning

Dagens elever i skolen skal videreutvikle det de lærer på skolebenken over til framtidsrelevant kompetanse i samfunnet som venter dem etter endt utdanningsløp. Da må undervisningen være framtidsrettet og gi elevene de rette læringsverktøyene til å mestre dette. I den generelle læreplanen (Utdanningsdirektoratet [Udir], u.å.a, s. 5) står det at: «*Opplæringen skal møte barn, unge og voksne på deres egne premisser og samtidig føre dem inn i grenseland der de kan lære nytt ved å åpne sinn og prøve evner.*» Spørsmålet om hvordan man kan møte barnas interesser med kompetanse som er relevant til kommende yrkesliv er komplekst. Tiller og Tiller (2002) mener at skolen i lang tid har vært preget av et konkurranseperspektiv, hvor tendensen er at økt fokus på teori vektlegges for å tette gapet mellom samfunnsønsker og skolegang. Dette kan være med på å slite ut dagens unge, noe som kan ha skyld i det høye frafallet på videregående skoler (Sletten og Hyggen, 2013). Tiller og Tiller (2002) mener at nøkkelen ligger i å inkludere mer av livsrommet til elever i møtet mellom praksis og teori. Andreassen (2014a) skriver at teorien må gjøres mindre kjedelig og at bruk av åpne oppgaver, hvor eleven finner læringen interessant, kan medføre at flere finner undervisningen meningsfylt. Men hvordan skal man få til dette?

Ludvigsen-utvalget (NOU, 2014:7, 2014) ble nedsatt av regjeringen for å vurdere grunnopplæringens krav til framtidig samfunns- og arbeidsliv. Utredningen, som er en første sammenstilling av utvalgets resultater, stiller spørsmål om undervisningsinnholdet imøtekommer samfunnskravene. Den nevner blant annet mer utvikling av kompetanser som kreativitet, samarbeidsevne, holdninger til læring, og innovasjon gjennom sosiale og tverrfaglige oppgaver (NOU, 2014:7, 2014, s. 116). For at skolen skal oppfylle sitt samfunnsmandat, bør et slikt bredere kompetansebegrep få en sterkere posisjon. I 2004 kom «*Se mulighetene og gjør noe med dem*» (Kunnskapsdepartementet, Nærings- og Handelsdepartementet, Kommunal og Regionaldepartementet [KD, NHD, KRD], 2005), en strategiplan for fornying av den norske skolen. Entreprenørskap ble et bærende begrep. For å videreføre og styrke entreprenørskapsutviklingen i utdanningen, kom en ny handlingsplan som skulle sørge for at «*Norge skal være ledende internasjonalt innenfor entreprenørskap i utdanningen*» (KD, NHD, KRD, 2009, s. 7).

Entreprenørskapsbegrepet har også gjort sitt inntog på min lærerutdanning, hvor jeg ble kjent med dette gjennom begrepet pedagogisk entreprenørskap. Det skulle være et opplæringsideal hvor elevene tilegner seg læring gjennom bruk av personlige evner, egenskaper, kunnskaper og ferdigheter i en aktiv, sosial og handlingsorientert kontekst (Ødegård, 2003). Vi prøvde også ut pedagogisk entreprenørskap i praksis, noe som fenget min interesse, samtidig som jeg satt igjen med mange spørsmål. Jeg valgte derfor temaet pedagogisk entreprenørskap til mastergradsoppgaven min.

1.1 Interesse og bakgrunn for tema

Gjennom forelesninger og teori på studiets fjerde år fikk vi kunnskap om betydningen av å få inn pedagogisk entreprenørskap i klasserommet. For å få en praksisnær tilnærming til begrepet, skulle vi våren 2014 gjennomføre et entreprenørskapsprosjekt ute i praksisfeltet, og skrive eksamen i profesjonsfaget tilknyttet dette. En av grunnene til valgt tema, var at elevmangfoldet i praksisklassen viste mange tegn på godt læringsutbytte etter arbeid med pedagogisk entreprenørskap og sitt lokalsamfunn som tema. På praksisskolen ble jeg likevel overrasket over den manglende begrepsforståelsen lærere hadde til pedagogisk entreprenørskap, til tross for stor innsats fra høyere skolepolitiske hold om å få implementert dette i alle utdanningsinstitusjoner (KD, NHD, KRD, 2005). De fleste viste en fragmentarisk forståelse av begrepet gjennom å påpeke at det omhandlet oppstart av elevbedrift, et idébasert pedagogisk program for bedriftsutvikling (Sætre, u.å.a). I ettertid satt jeg igjen med mange spørsmål. Hvorfor vet lærerne så lite om dette når teori nevner så mange fordeler med begrepet? Hvorfor er ikke pedagogisk entreprenørskap igangsatt på den vanlige grunnskole i større grad? Hva må til for å få dette implementert i skolens klasserom?

Som avsluttende student ønsket jeg å gi noe tilbake til skolen i min hjembygd. Tromsø er en stor by, mens min hjembygd er et lite lokalsamfunn som sliter med fraflytting. Tettere bånd mellom skole og lokalsamfunn i opplæringen sees på som et virkemiddel for at undervisningen skal bli mer virkelighetsnær og skape forståelse for lokalsamfunnets utviklingspotensial (Ødegård, 2014b). I kontrast til entreprenørskapsprosjektet på byskolen, ville jeg se om det lå andre rammer til for å bruke lokalsamfunnet på distriktskolen enn i byen.

I søk etter relevant teori var det mange bøker som var utgitt den senere tiden, noe som vitner om aktualiteten av entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap. Dette viser at selv om

arbeidet med strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) startet for over ti år siden, er relevansen i begrepet fortsatt svært aktuelt. Men til tross for teoretisk aktualitet i begrepet, er det til syvende og sist elevene som skal få noe igjen for dette. Derfor ønsket jeg å forske med en samarbeidslærer og gjennomføre en aksjon for å få en praksisnær forståelse av utfordringene som ligger til grunn for å bruke pedagogisk entreprenørskap aktivt i klasseromsundervisningen, samtidig som jeg ville se på elevenes læringsutbytte.

1.2 Problemstilling, forskningsspørsmål og aksjonens gang

Problemstillingen min er følgende:

Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte bidra til meningsfylt læring for elever på en distriktskole?

Problemstillingen har til hensikt å finne ut om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte bidrar til at elevene finner mer mening med læringen. Siden forskningen er gjort på en distriktskole, var det naturlig for meg å bruke elevenes egen virkelighetsverden, lokalsamfunnet, som tema. Sammen med samarbeidslærer gjorde vi en aksjon gjennom to undervisningsøkter i en 6. klasse med seks elever. Først ville vi fokusere på sentrale begreper tilknyttet samfunnsoppbygging- og forståelse. Til denne økten hentet jeg inspirasjon fra Ungt Entreprenørskap (u.å.), en landsomfattende organisasjon for unges entreprenørskapsutvikling gjennom undervisnings-opplegget *Vårt lokalsamfunn* (Sætre, u.å.b). Økten skulle være forberedende læring til neste økt. I hovedøkten skulle elevene på egen hånd argumentere for hvordan de ville at deres egen framtid skulle se ut gjennom å tenke seg nye institusjoner og tilbud i lokalsamfunnet. Dette skulles overføres til en plakat som de skulle fremføre foran de andre. Hovedøkten kalte vi for et *framtidswerksted*. Øktene forklares nærmere i metodekapitlet.

Forskningstilnærmingen er aksjonsforskning (Tiller, 2004), men på bakgrunn av bare en aksjon sammenfaller også forskningen under singlecase-studie (Thagaard, 2003). Siden entreprenørskap i opplæringen skal passe alle skoler (KD, NHD, KRD, 2005), var jeg interessert i å se hvilke betingelser som må til for at ideen om pedagogisk entreprenørskap skal passe inn i den lokale konteksten. Derfor utformet jeg et forskningsspørsmål:

Hvilke muligheter og begrensninger ser samarbeidslærer med arbeidsmåten?

Datamaterialet er samlet inn gjennom observasjon som er strukturert gjennom refleksjons-samtaler (Tiller, 2006). Videre har jeg gjennomført et semistrukturert intervju (Christoffersen og Johannessen, 2012) med samarbeidslærer og fokusgruppeintervju (Halkier, 2010) med de seks elevene i etterkant av aksjonen. Eksempler på skriftlig arbeid og bilde av plakaten er brukt for å styrke datamaterialet.

1.3 Definisjon av sentrale begreper

1.3.1 Begrepsforklaring av pedagogisk entreprenørskap

En definisjon på entreprenørskap omfavner hvordan og hvorfor entreprenører innretter seg gjennom en entreprenøriell handling for å skape innovasjon og omstilling ved god tilpasningsevne til omgivelsene, sterk beslutsomhet og innhenting av nødvendige ressurser (Ødegård, 2000, s.19). Nedbryting av et tradisjonelt handlingsmønster er sentralt, og entreprenørskap handler om refleksjon og handlingskraft til å se muligheter til gitte situasjoner (Ødegård, 2000). Gjennom å koble entreprenørskapsbegrepet til utdanningskonteksten, snakker vi om pedagogisk entreprenørskap. Siden entreprenørskap allerede er forankret i ulike sammenhenger, mener Sjøvoll (2013) at den sosiale og kulturelle delen av begrepet må fungere supplerende i lag med mer samfunnsmessige definisjoner, for at dynamikken i begrepet skal realiseres i skolen. Han sier det helhetlige begrepet bør fungere som et dannelsingsprinsipp i skolen, hvor han presiserer: *«Danning dreier seg også om å fremme de medmenneskelige egenskapene som trengs for å få utvikling og framgang i skole og samfunn»* (Sjøvoll, 2013, s. 31).

1.3.2 Begreper som inngår i problemstillingen

1.3.2.1 Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte

I henhold til strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) er det fem kriterier som vektlegges for at undervisningen skal sammenfalle med begrepet pedagogisk entreprenørskap. *Stimulering og utvikling av kreativitet* omhandler å oppdage nye løsninger og muligheter til arbeidsoppgavene. *Elevmedvirkning og aktiv læring* skal gjøre det mulig for elevene å stake ut egen læringsvei i felleskapet (KD, NHD, KRD, 2005, s. 8). Gjennom *Tverrfaglige arbeidsformer* skal elevene se dypere forbindelser i egen læring. *Samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv*

skal sørge for at elevene bedre ser sammenheng mellom skolefaglig læring og verden utenfor skolen. *Verdiskaping* omhandler at elevene skaper varige verdier, først gjennom sosial og kulturell verdiskaping på barnetrinnet, noe som kan sørge for økonomisk verdiskaping i framtiden (KD, NHD, KRD, 2005, s. 9). Disse fem kriteriene er grunnleggende for pedagogisk entreprenørskap. I dette arbeidet har jeg tuftet undervisningen min på kriteriene og vil omtale det som en arbeidsmåte.

1.3.2.2 Meningsfylt læring

Grunnprinsippet med entreprenørskap i opplæringen er at læringen skal gi elevene de rette verktøyene til framtiden (KD, NHD, KRD, 2005). Det elevene gjennomgår i undervisningen, skal gi mening i form av optimisme og motivasjon til at læringen har relevans til hverdagslivene deres og framtidig samfunnsliv. Ask (2014, s. 33) sier: «*Motivasjon kommer når eleven får oppgaver som er meningsfylte, og som er mulige å løse på forskjellige måter*». I denne studien er meningsfylt læring definert på bakgrunn av dette.

1.3.3 Andre relevante begreper

Sosiokulturell læringsteori omhandler at læring skjer gjennom aktiv deltakelse i felleskapet gjennom bruk av språket som viktigste læringsredskap (Imsen, 2010).

Reformideer er ideer som omhandler organisering og styring av skolen, og hvordan pedagogikken skal foregå (Røvik, 2014a). Reformideer sirkulerer i sin reise fra avsender til mottaker, og hvordan de blir behandlet og oversatt, er signifikant for vellykket implementering av ideene. I denne oppgaven sees pedagogisk entreprenørskap på som en reformidé, noe jeg vil argumentere for senere.

1.4 Bakgrunn for entreprenørskap i opplæringen

1.4.1 «Se mulighetene og gjør noe med dem»

Strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) så på entreprenørskap som en signifikant strategi for å fornye utdanningssystemet. Det overordnede målet for planen var at utdanningssystemet skulle bidra til bedre verdiskaping, flere nyetableringer og innovative samfunnsborgere. Dette skulle skje ved å stimulere personlige holdninger, kunnskap og ferdigheter gjennom en innarbeidet entreprenøriell kultur for læring på alle nivåer. Planen presiserte at for å få initiert

implementering, måtte entreprenørskap innarbeides på alle utdanningsplan, eksempelvis gjennom nettverksamarbeid mellom utdanningsinstitusjonene (KD, NHD, KRD 2005). For å imøtekomme de verdiskapene mulighetene som arbeidslivet i framtiden trenger, vektla planen å se vidt på feltet ved å inkludere entreprenørskap i en sosial, økonomisk og kulturell sammenheng. Dette kunne igjen være med å skape flere arbeidsplasser ute i regioner hvor verdiskaping sees på som en nøkkelfaktor for at elever skal opprettholde og ta ansvar i sitt lokalsamfunn. For å få entreprenørskap inn i klasseromsundervisningen, nevner strategiplanen at varierte arbeidsformer og nyutviklede undervisningsmetoder må benyttes (KD, NHD, KRD 2005).

1.4.2 «Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning»

Handlingsplanen (KD, NHD, KRD 2009) var en videreføring av strategiplanen og skulle styrke satsingen på entreprenørskap gjennom tiltaksrettede faktorer som skulle skape en entreprenøriell kultur i utdanningssystemet. Av 14 tiltak som framlegges, kan tre av disse tilknyttes tiltak i grunnopplæringen (KD, NHD, KRD, 2009). Å etablere et nettsted for digitale hjelpemidler i grunnopplæringen har som mål om å øke tilgjengeligheten til entreprenørielle læremidler. Satsning på entreprenørskapsutdanning skal gjøre det lettere for lærere og skoleledere å vite hvilke pedagogiske prinsipper og verktøy som er velegnet i entreprenørskapsundervisningen. Videre skal lærere gis veiledning om hvordan entreprenørskap kan brukes i skolefagene gjennom bedre oppfølging av læreplanen (KD, NHD, KRD, 2009). Dette skal komme elevene til gode gjennom flere og bedre tilnærminger til nyskapende, praktisk og kreativt arbeid. I handlingsplanen vektlegges den lokale friheten for hvordan man viderefører entreprenørskap til undervisningspraksis (KD, NHD, KRD, 2009). Selv om satsingen på entreprenørskap fra statens side kan sies å være stor, mener Ødegård (2014a) at implementeringen av entreprenørskap i den praktiske skolehverdagen ikke har vært vellykket. Dette kan skyldes den tradisjonelle holdningen skolen har til at næring- og samfunnsliv skal prege opplæringen i for stor grad (Ødegård, 2014a).

1.4.3 Ludvigsen-utvalget: Elevenes læring i fremtidens skole

I 2014 kom Ludvigsen-utvalget (NOU, 2014:7, 2014) med vurderingsutredningen for hvordan grunnopplæringsfag ivaretar kompetansekravene i framtidens samfunn- og arbeidsliv. Utvalget stiller seg kritisk til om dagens fagordning forbereder elevene tilstrekkelig til framtidens samfunnskrav, og stiller spørsmål om en fornyet fagstruktur er mer formålstjenlig. Hoved-

begrepet i utredningen er kompetanse, og det legges vekt på et bredt fagovergripende kompetansebegrep, som omfatter både praktiske, sosiale, kognitive og emosjonelle aspekter ved elevenes læring. Dette bør skje gjennom åpne og helhetsskapende problemstillinger. Ifølge utvalget (NOU, 2014:7, 2014, s. 66) integreres ikke de fagovergripende kompetansene godt nok mellom de ulike læreplandelene. Derfor må det skapes bedre integrasjon mellom delene for at elevene skal inneha et bredt kompetansebegrep. (NOU, 2014:7, 2014). Flerfaglige temaer og temaer tverrfaglig organisering sees her på som en viktige faktorer for elevenes læringsutvikling. Finland blir brukt som et eksempel med læreplanmål som integrerer elevenes sosiale og emosjonelle kompetanser. De har gått vekk fra den tradisjonelle fagordningen og innført tema-emner (NOU, 2014:7, 2014, s. 65). Utvalget bruker begrepet dybdelæring som et etterstrebende mål, hvor forståelse av begreper og sammenhenger i et fagområde skal utvikles ved overlapping og nærhet til andre, for å skape gode vilkår for læring (NOU, 2014:7, 2014, s. 11).

1.5 Tidligere forskning

Mine søk etter empirisk basert forskning på området, viser at det først og fremst er i ungdomsskolen og videregående opplæring det har vært fokus på entreprenøriell forskningstilnærming. Dette støttes av Johansen og Schanke (2014) i sin forskning rundt entreprenørskapsopplæring og skoleprestasjoner i grunnopplæringen. I mitt søk etter kvalitativ forskning framkommer det at norsk entreprenørskapsforskning ofte har en kvantitativ tilnærming, noe som støttes av Ødegård (2014a, s. 47).

Den finske forskeren Backström-Widjeskog (2008) intervjuet 30 lærere for å finne ut hvordan de tenker og vurderer entreprenørskapsbegrepet, og hvordan de ser at entreprenørskap kan støtte elevene i deres utvikling og entreprenørielle tenkesett. Et funn er at hvordan lærere betrakter entreprenørskapsbegrepet har sammenheng med hvordan de verdsetter begrepet. Begrepet kan tolkes gjennom en snever økonomisk tilnærming eller en bred tilnærming som dekker elevenes personlige utvikling. Denne brede tilnærmingen til begrepet har jeg tatt som utgangspunkt i min forskning. Lærerne ser også på aktivitetsfremmede arbeidsmåter, virkelighetsnære situasjoner og en trygg atmosfære som nøkkelfaktorer for elevens entreprenørskapsutvikling (Backström-Widjeskog, 2008). Dette ønsket jeg å bruke i min undervisning, men med en mer praktisk tilnærming. Her tar jeg forbehold om at entreprenørskapsforståelsen blant finske lærere ikke nødvendigvis sammenfaller med norske læreres forståelse.

Et annet funn er at lærere ser på læring som elevene oppfatter som meningsfylt og interessant, som viktigste målsettinger for undervisningen (Backström-Widjeskog, 2008, s. 194). Videre sa de spurte lærerne blant annet at danning, sosial ferdighetsutvikling og en aktiv elevrolle som viktig for at undervisningen skal oppfattes som meningsfylt. Dette er i tråd med min problemstilling om meningsfylt læring. Likevel skiller min forskning seg ut ved at jeg også tar med elevenes egne meninger om entreprenørskap og meninger om hva de opplever som viktig. Backström-Widjeskog (2008, s. 116) understreker at fagovergripende kompetanser skjer best gjennom en tematisk oppbygging av den finske læreplanen, hvor entreprenørskap også bør bli et eget tema. I den nye reviderte læreplan som kommer i 2016, har de i Finland integrert entreprenørskap som et eget tema i samhandling med begrepene deltakelse og demokrati (Regjeringen, 2013).

Berglund og Holmgren (2006) gjennomførte en kvalitativ studie for hva svenske lærere på grunnskole- og videregående nivå forteller de gjør når de driver med entreprenørskap. Her sees den snevre forståelsen av entreprenørskap som en betydningsfullt negativ faktor for opplæringen. Gjennom fokusgruppeintervjuer med lærere framkommer det at det varierer mellom lærere som ser på entreprenørskap som en et fragmentarisk aktivitet eller som en pedagogisk idé som skal integreres jevnlig i undervisningen. Den viktigste bidragsyteren for mer entreprenørskap er læreren engasjement og interesse (Berglund og Holmgren, 2006, s. 44). Et annet funn er lærernes tradisjonelle undervisning og at undervisningsorganisering forhindrer tverrfaglig lærersamarbeid. Dette forhindrer elevene i å være kreative, reflekseive og ta initiativ (Berglund og Holmgren, 2006, s. 63).

Johansen, Skålholt og Schanke (2008) har i sin kvantitative forskning spurt elever og lærere på ungdomsskole og videregående om opplæring i entreprenørskap har gitt dem entreprenørskapskompetanse, blant annet gjennom å bruke begrep som kreativ evne, samarbeid og vilje til å ta initiativ. Jeg konsentrerer meg om ungdomsskoleelevene og lærerne. Studien viser at elevene trives godt når de får bruke egne ideer og være kreativ i undervisningen (Johansen, Skålholt og Schanke, 2008, s. 56). Gruppearbeid og prosjektarbeid virker positivt inn på elevenes oppfatning av egen kreativitet og samarbeidsevne. Deres faglige selvtilit påvirkes av om undervisningen integrerer deres livserfaringer. Forskningen nevner at entreprenørskapsopplæringen er utfordrende siden mange lærere har en snever tilnærming til

begrepet gjennom å forstå det som bedriftsetablering, og ikke gjennom å se muligheter tilknyttet det sosiale og kulturelle aspektet av begrepet (Johansen, Skålholt og Schanke, 2008, s. 101).

Som nevnt danner strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) utgangspunkt for entreprenørskapsopplæringen, men Rotefoss og Nyvold (2007, s. 20) presiserer at kun 54,5 % av lærere, skoleledere og skoleeiere kjente til planen. Det framkommer også at manglende ressurser gjør at utviklingen av entreprenørskap på skolenivå vanskeligjøres. Det viser seg ved at bare 1 av 5 skoler brukte strategiplanen i praksis. Handlingsplanen (KD, NHD, KRD, 2009) retter seg mot tiltak for entreprenørskapstilnærming. Kårstein og Spilling (2012, s. 36) mener det fortsatt tar noen år før vi ser resultater fra handlingsplanen, men at handlingsplanen preges av svakhet siden det ikke er utviklet et rapporteringssystem for entreprenørskapstilbud. I mine søk etter empirisk forskning framkommer det manglende forskning på barne- og mellomtrinn hvor aktive elever er inkludert i kvalitativ forskning.

1.6 Oppbygging av oppgaven

Opgaven min består videre av et teorikapittel, et metodekapittel, et analysekapittel og et avslutningskapittel.

I teorikapitlet presenterer jeg først teori som vil forklare og belyse pedagogisk entreprenørskap og hva begrepet omfatter. Deretter utdyper jeg hva som legges i pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Sosiokulturell læringsteori sammenfaller med temaet (Ødegård, 2014b) og presenteres. Dette sees også i sammenheng med relevant motivasjonsteori. Til slutt presenterer jeg teori om reformideer (Røvik, 2014a).

I metodekapitlet presenterer jeg hermeneutikk som forståelsestilnærming, forskningsdesign og begrunner metodene som var observasjon, intervju med lærer og fokusgruppeintervju med elevene. Jeg har valgt et aksjonsforskningsdesign, men på bakgrunn av bare en gjennomført aksjon, sammenfaller dette også under singlecase-studie. Under metodekapitlet presenteres også en utdypende forklaring av hvordan aksjon foregikk. Til slutt vil jeg se valgte metoder og design i forhold til forskningsetiske betraktninger.

I analysekapitlet, vil jeg ta for meg to analysedeler; En funn- og drøftingsdel til problemstillingen tilknyttet elevens læring gjennom arbeidsmåten, og en del til muligheter og

begrensninger samarbeidslærer ser med arbeidsmåten. Før hver del vil koding- og kategoriseringsprosessen forklares. Til slutt i kapitlet vil jeg diskutere funnene i en oppsummerende drøfting.

I avslutningskapitlet vil jeg først svare på og nyansere funnene mine ved hjelp av tidligere forskning, teori og egne betraktninger tilknyttet elevenes læring til arbeidsmåten. Deretter ser jeg på lærernes rolle i implementering av pedagogisk entreprenørskap. Videre reflekterer jeg rundt forskningen min, før jeg avslutter med behov for videre forskning.

2 Teoretisk tilnærming

I teorikapitlet vil jeg presentere en utdypende forklaring av pedagogisk entreprenørskap som begrep og hvilken rolle det bør ha i undervisningen. For å få en helhetlig opplæring bør dannelsesperspektivet i entreprenørskapsbegrepet også tilkobles i undervisningen. Videre presenteres de fem kriteriene som ligger til grunn for pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. Deretter presenteres det sosiokulturelle læringsperspektivet. Til slutt presenteres motivasjonsteori, før teori om reformideer avslutter kapitlet.

2.1 Pedagogisk entreprenørskap som begrep

I det norske språket finner vi to orddefinisjoner av entreprenørskap (Ødegaard 2014a, s. 20). En av forklaringene retter seg mot å utføre arbeid i bygg- og anleggsbransjen, mens en annen mot den innovative personen som går vekk fra tradisjonelle situasjoner og ser nye muligheter i en virksomhet (Ødegård, 2000, s. 20). I en pedagogisk utdanningskontekst forstås begrepet gjennom kontinuerlig utvikling og forbedring av læringsprosessen (Ødegård, 2000). En definisjon på entreprenørskap er:

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individ, alene eller i samarbeid, identifiserer økonomiske muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng. (KD, NHD, KRD, 2009, s. 7).

Sjøvoll (2013) ser på entreprenørskap som en dynamisk strategi for å videreutvikle samfunnet og utdanningssektoren på en nyskapende og bærekraftig måte for bedre læring. Dette støttes av Spilling (2014), som sier entreprenørskap er en endringsstrategi for å forandre læringsvirksomheter til å bli mer konkurransedyktig til fordel for foreldede læringsprosesser. Det å kunne se muligheter gjennom proaktive og dynamiske aktiviteter, vil være med på å skape muligheter for framtidens borgere, hvor Spilling (2014, s. 37) sier: «Målet om å utvikle mer entreprenørielle samfunn forutsetter at utdanningssystemet i større grad er rettet mot entreprenørskap og bidrar til å fostre entreprenørielle egenskaper». Dette krever et utvidet perspektiv på hvordan man skal definere begrepet for å gi elever et læringsfundament tuftet på slike egenskaper. Dette samsvarer med Ask (2014, s. 28) sin tilnærming til entreprenørskap hvor det er utvikling av skoleelevens personlige egenskaper, holdninger, kunnskaper og ferdigheter som danner grunnlag for framtidens verdiskaping i samfunnet.

Å kunne forstå entreprenørskap som et mangfoldig begrep, kan gjøre det mulig å utvide rekkevidden på hvem som er entreprenører. Berglund (2007) skiller mellom tykke og tynne kommunikasjonstråder i beskrivelsen av entreprenørskapsperspektivet. De tykke trådene er den tradisjonelle tilnærmingen, som på en rigid måte retter seg mot folk som er entreprenører i et økonomi- og næringslivsperspektiv (Berglund, 2007, s. 110). De tynne trådene retter seg mot et bredere perspektiv hvor alle mennesker sees på som aktive og skapende entreprenører, både i skole og samfunn. I denne sammenhengen er det relasjoner mellom individene og evnen til å bryte ut av et fast mønster gjennom å se muligheter som fremheves (Berglund, 2007). Dette perspektivet harmonerer med strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) - og handlingsplanen (KD, NHD, KRD, 2009) hvor personlig utvikling av egenskaper, holdninger, ferdigheter og kunnskaper kan skape entreprenørskap innenfor og utenfor skoleporten.

At entreprenørskap har så mange perspektiver, mener Ødegård (2014a) på den ene siden kan føre til et nyansert bilde av entreprenørskap, samtidig som de mange innfallsvinklene kan gjøre det utfordrende å få et helhetlig overblikk gjennom en rigid tilnærming til kun ett av disse. Rotefoss, Nyvold og Ovesen (2008, s. 82) poengterer i sin evaluering av entreprenørskapsutbredelse av norske skoler at lærere har for lite kompetanse og kunnskap om mangfoldet i begrepet, noe som også kan medføre vegring for å implementere det i skolehverdagen. Så hvordan skal man få inn en god nok entreprenørskapsforståelse i en pedagogisk kontekst? Aase (2014) mener svaret ligger i å integrere alle begrepsstilnærmingene, slik at elevene kan skape verdier i form av meningsfull læring på skolebenken, samtidig som de forstår at læringen i senere tid kan føre til økonomisk verdiskaping.

Den verdiskapende læringen mener Sjøvoll (2013) skjer gjennom en gjennomgående endringsprosess i alle utdanningsinstitusjoner for å realisere behovet for entreprenørskap. I en undervisningskontekst, vil verdiskapingen skje gjennom utvikling av elevenes personlige egenskaper og holdninger tilknyttet livslang læring. I denne sammenhengen blir danning et sentralt begrep som sammenfaller med pedagogisk entreprenørskap hvor han presiserer:

Innholdsmessig innebærer dannelsesprosessen å stimulere og framelske elevens kreativitet, innovasjonsevne, personlig endrings- og utviklingskompetanse, og mer

spesifikt elevens kompetanse til å utvikle virksomheter som kan overleve i et økonomisk perspektiv på lengre sikt. (Sjøvoll, 2013, s. 17).

Å se på danningsidealet som en betydningsfull og innovativ del av opplæringen, krever forandring av den tradisjonelle undervisningspraksisen (Sjøvoll, 2013). Danning ligger til grunn for hele den generelle læreplanen, hvor elevene skal kvalifiseres til borgere (Udir, u.å.a). Som tidligere nevnt, er det et spørsmål om dagens fagfokus klarer å integrere læreplandelene godt nok for at elevene skal få helhetlig læring, derunder danning (NOU, 2014:7, 2014). Eide (2012, s. 45) mener en slik undervisningspraksis kan utfordre lærerens tradisjonelle rolle- og profesjonsforståelse som pådriver for kunnskap. Ifølge Rotefoss, Nyvold og Ovesen (2008) er lærerne de viktigste pådrivere for realisering av entreprenørskap, men uten motivasjon for forandring kan ikke en entreprenørskapsimplementering forekomme.

Ask (2014) mener denne undervisningsformen ikke skal være et fragmentarisk tillegg til læreplanen, men en helhetlig måte å nå læringsmålene på. Rotefoss, Nyvold og Ovesen (2008, s. 82) presiserer: *«Like viktig er det at det ikke etableres en kunstig motsetning mellom fokus på basiskunnskap og det å drive med entreprenørskap i skolen»*. Å kunne integrere holdninger og ferdigheter sammen med læring av kompetanse blir nøkkelen i denne sammenheng. Pedagogisk entreprenørskap innehar dermed ifølge Sjøvoll (2013) et danningsperspektiv som omhandler å utdanne mennesker som kan skape nødvendige fornyelse i framtiden. Et slikt perspektiv sammenfaller også med følgende tabell som viser mangfoldet i hva elevene skal lære og utvikle gjennom entreprenørskapsopplæringen:

Tabell 1: Hentet fra KD, NHD, KR D (2009, s. 8).



2.2 Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte

Ifølge *Se mulighetene og gjør noe med dem* (KD, NHD, KR D, 2005, s. 8-9) er det fem kriterier som er viktig å integrere for at entreprenørskap skal kunne gi optimale læringsforutsetninger for elevene; *kreativitet, elevmedvirkning og aktiv læring, tverrfaglighet, lokalsamfunn og verdiskaping*. Kriteriene ligger, som nevnt, til grunn for mitt begrep arbeidsmåte.

Å kunne stimulere og utvikle *kreativiteten* ved å se sammenhenger og løsninger på problemer er viktig. I strategiplanen (KD, NHD, KR D, 2005, s. 8) står det: «*Det handler om å være nysgjerrig, tørre å si ja til nye tanker, assosiasjoner og ideer som dukker opp, og utvikle disse i samspill med andre*». Tiller (2013, s. 38) sier at kreative evner vil være framtidssamfunnets mest attraktive kompetanse. Å kunne stimulere og utvikle sin kreativitet hindres ofte ifølge Ask (2014) av at elever har en indre frykt for at man kan mislykkes når man prøver ut nye ting. Dette kan skyldes lærernes kunnskapssyn og eleven syn på undervisning. For læreren kan det være utfordrende å gi mer åpent rom for kreativitet. Også skoletradisjonen kan forhindre kreativiteten:

I det postmoderne samfunnet med raske og lite predikerbare endringer kan mangelen på utviklingsvilkår for kreativitet trolig bli et stort problem. En skoletradisjon som ensidig tar mål av seg til å lære elevene til å være konforme og trofaste overfor etablerte sannheter og tenkemåter i bestemte skolefag, er i alle fall lite formålstjenlig for framtiden. (Befring, 2007, s. 243).

Elevmedvirkning og aktiv læring omhandler å ha muligheter til beslutningsevne og bevissthet til egne læringsprosesser. Dette kan øke elevenes innsikt til alle undervisningsfasene i eget og andres arbeid (KD, NHD, KR D, 2005, s. 8). Elevmedvirkning finnes også i prinsipper for opplæringen (Udir, u.å.b, s. 4) der elevene bør få rike erfaringer gjennom deltakelse i demokratiske prosesser for å kunne ta beslutninger senere i livet. En slik form for aktiv læring vil også gjøre at eleven kan få et styrket eierforhold til arbeidsoppgaver ved å kunne metareflektere over gode og dårlige aspekter ved egen læringsprosess (NOU, 2014:7, 2014, s. 11).

Tverrfaglig arbeidsform omhandler å kunne se løsninger ut fra egne opparbeidede erfaringer og bruke dette i nye sammenhenger (KD, NHD, KR D, 2005, s. 9). Ved å oppløse rigide fagtilnærminger til fordel for flere faglige forbindelser, kan elevene få et bredere og dypere erfaringsgrunnlag for å se den helhetlige nytteverdien av faglig og sosialt lærestoff. En slik læringstilnærming kan gi elevene sjansen til dybdelæring (NOU, 2014:7, 2014). Tverrfaglige arbeidsmåter kan gi elevene flere autentiske læringssituasjoner og koherens mellom skoleteori og det praktiske liv kan lettere synliggjøres (Ødegård, 2014b). Å inkludere elevenes hverdagsliv mer i undervisningen, vil ifølge Imsen (2010) føre til at tradisjonelle fag- og kunnskapsoppfatninger bør forsvinne: «*Kanskje må faggrensene bygges ned til fordel for mer tverrfaglig orientert prosjektarbeid*» (Imsen, 2010, s. 336).

For å skape bedre forbindelser mellom skole og verden utenfor, er det fjerde punktet *samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv* (KD, NHD, KR D, 2005, s. 9). Ved å inkludere livsrommet utenfor skolen, kan elevene lære å se muligheter i sitt eget lokalsamfunn, både for å skape større faglig relevans i læringssituasjoner, men også for at de skal se utviklingspotensialet i det aktuelle samfunnet (Ødegård, 2014b). Dette innebærer at skolen danner nettverk til ulike miljøer i lokalsamfunnet. Disse miljøene kan ha ulik kultur for kompetanseinnhenting og nettverksbygging, men uansett kultur, kan en større utnyttning av et samarbeid mellom skole og nærmiljøene komme begge parter til gode (Ask, 2014). For elevene vil bedre tilknytning til lokalsamfunnet, gjøre at de lærer i deres eget livs- og kulturkontekst, der Ødegård (2014b, s. 69) sier: «*I et slikt perspektiv blir utdanningens oppgave å forberede og sette dem som skal lære, i stand til å bruke kulturens verktøy, til å bli metakognitive i den forstand at de blir oppmerksom på hvordan de lærer.*»

Som tidligere nevnt, tuftes en bred tilnærming til entreprenørskapsbegrepet ikke bare på økonomisk *verdiskaping*, men også på kulturell og sosial verdiskaping (KD, NHD, KR, 2005, s. 9). Elevers bevissthet for hvordan deres handlinger kan skape vekst, kan være med på å skape varige verdier og framtidsrettet kompetanse for seg selv og andre (Ask, 2014). I strategiplanen (KD, NHD, KR, 2005) framkommer det at kunnskap og forståelse om økonomisk verdiskaping bør prioriteres på ungdomskolen, men sosial og kulturell verdiskaping bør prioriteres på lavere trinn for å skape entreprenørskapskompetanse gjennom hele utdanningsløpet.

2.3 Sosiokulturell læringsteori

Ødegård (2014b, s. 66) sier at pedagogisk entreprenørskap som undervisningsprinsipp faller under sosiokulturell læringsteori. Ødegård (2014a, s. 60) sier: *«Det er menneskets samhandling med omgivelsene som del av et kollektivt og kulturelt felleskap, som danner grunnlaget for individets utvikling.»* Med en sosiokulturell læringstilnærming er læring kollektivt forankret og skjer i det sosiale felleskapet og kulturen elevene befinner seg i (Imsen, 2010). Vygotsky (referert i Imsen, 2010) mener språket blir det signifikante læringsverktøy gjennom aktivitet, samspill og kommunikasjon med andre. I undervisningen bør bruk av faglige begreper tilknyttes hverdagsbegreper for at elevene skal bruke og utvide dem som språklige læringsverktøy (Imsen, 2010). Det er ikke bare kunnskaper, men også barns ideer, holdninger og verdier som utvikles i felleskapet (Lyngsnes og Rismark, 2007). For å ha gode forutsetninger til læringsutvikling, trenger eleven respons og stimulering for å tilegne seg språklige verktøy i læringsprosessen, noe som kalles for mediering. Det eleven besitter av kunnskaper og ferdigheter kaller Vygotsky for det aktuelle utviklingsnivået (referert i Lyngsnes og Rismark, 2007) Ved hjelp av støttende stillaser rundt seg, enten en kompetent, medierende lærer eller medelever, kan eleven strekke seg og tilegne seg kunnskap som han ikke klarer å konstruere alene, kalt den nærmeste utviklingssonen (Lyngsnes og Rismark, 2007). Dette sammenfaller med Eide (2012) som mener pedagogisk entreprenørskap fordrer at læreren ikke er pådriver, men en veileder for kunnskap.

Dewey referert i Ødegård (2014b, s. 67) mener læring skjer når elevene medvirker i egne læringsprosesser gjennom handling, og innhenting av erfaringer fra handlingene sine. Dette bør skje gjennom sosiale og praktiske tilnærminger tilknyttet et felles læringsmål. Handlinger

gjennom sosial aktivitet og støttende sammenheng mellom praksis og teori skal gi elevene autentiske og konstruktive lærings situasjoner (Ødegård, 2014b). Ifølge Backström-Widjeskog (2008) er bærekraften i entreprenørskap sosial aktivitet og virkelighetsnære lærings situasjoner.

I sosiokulturell læringsteori må læring og utvikling sees i sammenheng med miljøet og kulturen eleven befinner seg i, og Vygotsky vektlegger at elevene bruker felles egenskaper i omgivelsene til å tenke og forstå hverandre på (referert i Imsen, 2010, s. 253). Spenningsforholdet mellom individ og samfunn hører sammen, og språket er et felles verktøy for å få samfunnets kulturelle nedfelt i eleven (Imsen, 2010). Dette sammenfaller også med Ødegård (2014b) som mener at entreprenøriell undervisning må inkludere elevenes hverdagsliv og kulturkontekst.

2.4 Motivasjonsteori

Et av aspektene pedagogisk entreprenørskap bygger på, er medvirkning og aktiv læring (KD, NHD, KRD, 2005). Dermed må det skapes aktiviteter som fremmer motivasjon og som føles meningsfulle (Ask, 2014). I min problemstilling brukes motivasjon i lys av begrepet meningsfylt læring. Ifølge Imsen (2010, s. 375) er motivasjon «*det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening*». For å ha motivasjon for å lære trenger elevene drivkraft i en kontekstuell tilstand som influeres av verdier, erfaring, ansvar for egen læring og forventninger til lærestoffet (Skaalvik og Skaalvik, 2005). En indre motivasjon for læring omhandler at eleven gjør en aktivitet med interesse for aktiviteten, handlingene og lysten til å lære. Ytre motivasjon omhandler at elevene bedriver en aktivitet på grunn av muligheten for å få belønning (Slemmen, 2010). I undervisningen kan en tilnærming til ytre motivasjon medføre at fokuset ligger på selve sluttresultatet og ikke på læringsprosessen. Dette kan medføre at den indre motivasjon for å lære utviskes. For elevene vil forventninger om å mestre lærestoffet ha innvirkning på den indre motivasjonen (Slemmen, 2010).

Johansen (2014) mener tilpassede utfordringer, selvbestemmelse og anerkjennelse i elevenes læring vil tilrettelegge for indre motivasjon gjennom pedagogisk entreprenørskap, og presiserer: «*Motivasjonen svekkes imidlertid om læringsaktivitetene blir for enkle eller for vanskelige, om timene er kjedelige, om det er dårlig kommunikasjon mellom lærere og elever, og om det er lite samsvar mellom læringsinnhold og forventninger*» (Johansen, 2014, s. 167). I henhold til et sosiokulturelt læringsperspektiv, vil dermed motivasjon henge sammen med

forventningene som stilles i det sosiale samspillet, både i klasserommet, i kulturen og i samfunnet (Dysthe, 2001). Dette tilsier at både lærer og medelever innvirker på den indre motivasjonen til enkelteleven. Siden språket er essensielt, vil motivasjon avhenge av at eleven får en aktiv rolle i felleskapet, at eleven føler medvirkning og at gode lærings situasjoner skapes hvor eleven kan strekke seg i forhold til eget utviklingsnivå. Dysthe (2001, s. 40) sier: «*Det sosiokulturelle perspektivet legger vekt på at om vi ønsker å lære, vil avhenge av om vi opplever det som viktig*». Hva som er viktig henger sammen med ting eleven kan tilknytte til sin hverdag hvor et dialogisk klasserom med læreboka og lærerstyrt undervisning nedprioriteres til fordel for et monologisk klasserom hvor eleven kan lære i dialog med medelever (Dysthe, 1995). Dette samsvarer med pedagogisk entreprenørskap hvor åpne oppgaver og elevaktiv læring med hverandre i felleskap skal prioriteres (KD, NHD, KRD, 2005). Ved bruk av pedagogisk entreprenørskap må lærer bort fra den tradisjonelle konteksten som pådriver over til rollen som veileder for kunnskap (Eide, 2012).

Motivasjon har også sammenheng med menneskelige verdier elevene skal opparbeide seg gjennom undervisningen og Imsen (2010, s. 376) sier: «*Siden grunnleggende verdier har med kultur å gjøre, blir motivasjon ikke bare et individuelt fenomen, men også et sosialt anliggende*». Dermed må undervisningen kunne innsette elevene i sosiale situasjoner hvor de lærer å tenke demokratisk, tar hensyn og viser respekt til andre elevers egenart, samtidig som de støttes i muligheten til å utvikle egne egenskaper og muligheter (Krossnes, 2004). Da må de kunne bevisstgjøres om hvilken rolle de selv og handlingene deres har i en sosial sammenheng, for å kunne lære å bruke rettigheter og ansvaret de har som kommende samfunnsborgere (Krossnes, 2004). En slik koherens mellom undervisning og fremtiden samsvarer Ludvigsen-utvalgets (NOU, 2014:7, 2014) ønske for norsk skole. Dette støttes av Befring (2007), som mener det mest sentrale med motivasjon er å få elevene til å tenke lyst på egne framtidsutsikter gjennom helhetlig utvikling av personlig kompetanse, og utdyper: «*Dette betyr å tenke seg selv inn i framtidsroller, og finne glede i de fantasiene som dette kan gi rom for*» (Befring, 2007, s. 247). For å ruste opp elevens motivasjon til å utvikle seg selv som aktive samfunnsborgere, skal skolen «*stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse*» (Udir, u.å.b, s. 2). En slik kompetanse sammenfaller med Sjøvoll (2013) sine tanker om en entreprenøriell undervisning som inkluderer flere aspekter for å oppfylle dannelsesidealet til skolen.

2.5 Reformideer

Strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) og handlingsplanen (KD, NHD, KRD, 2009) ser på entreprenørskap som en fornyelse av opplæringen. En slik opplæringsreform skal implementeres i skolen, men som nevnt tyder forskning på at få lærere kjenner til reformen (Rotefoss og Nyvold, 2007). Dermed føler jeg det er tjenlig å presentere teori om hvordan en reformidé sirkulerer i sin reise fra autoritære hold helt inn til undervisningspraksis.

En reformidé er sirkulerende oppskrifter for hvordan virksomheter skal styres, mens en reform er et iverksatt endringsforsøk (Røvik, 2014a, s. 15). Å kunne implementere en reformidé, som pedagogisk entreprenørskap, krever at reformideen blir omsatt fra en kontekst over til en annen kontekst (Røvik, Eilertsen og Lund, 2014). Overføring av ideer, kalt translasjon, innebærer at man kan oversette praksiser og ideer mellom kontekster. For at oversettingen skal kunne skje må ideen få en språklig og overførbar representasjon, kalt dekontekstualisering. Ideen må også introduseres og omsettes bestemt av den språksatte versjonen i en organisatorisk sammenheng tilpasset konteksten, kalt kontekstualisering (Hansén, Sjöberg og Eilertsen, 2014, s. 172). Hvilken ambisjon eller hensikt oversetteren har kalles modus, og her benytter man ofte flere oversettelsesregler. En reproduserende modus omhandler å gjenskape god praksis fra en annen kontekst ved bruk av kopiering som oversettelsesregel (Røvik, 2014b), eksempelvis at en skole kopierer entreprenørskapsundervisning fra en annen skole til deres. En modifierende modus omhandler å pragmatisk prøve å gjenskape god praksis fra en annen kontekst samtidig som man er lojal mot den overordnede kontekstens forventninger om å implementere ideen. For å klare dette tilpasser oversetteren reformideene til organisasjonen/konteksten (Røvik, 2014b). Da benytter han seg av oversettelsesreglene addering- å legge til noen elementer eller fratrekking- å ta bort noen elementer. Hvis man bare bruker reformideer fra en overordnet kontekst som inspirasjon til å igangsette lokalt utformede versjoner av ideene er oversetteren i en radikal modus (Røvik, 2014b). Her benyttes omvandling som oversettelsesregel. Eksempelvis kan lærere på en skole hente ut viktige aspekter fra strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) til sin undervisning.

Ifølge Røvik (2014b) er det essensielt at aktører har god kontekstkunnskap til konteksten reformideene overføres fra, som oftest fra en autoritativ aktør, for eksempel Kunnskapsdepartementet. Her er det viktig at angivende kontekst, les utdanningsmyndigheter, har kunnskap om hvilke realistiske muligheter og betingelser ideen kan få når den skal

implementeres i en annen kontekst. Pedagogisk entreprenørskap må derfor kunne tilpasses alle kontekster. Dessuten må aktørene i mottakerkonteksten ha god kunnskap for hvordan ideen skal implementeres og anvendes i eksisterende praksis og hvilke betingelser man kan knytte ideen til (Røvik, 2014b, s. 407). Dermed er det viktig for lærere på en skole å vite hvilke realistiske betingelser som ligger til grunn for mer entreprenørskap i opplæringen.

Ifølge Røvik, Eilertsen og Lund (2014) kan lærerne være den mest betydningsfulle drivkraften i implementering av reformideer på bakgrunn av dere profesjonskompetanse og kunnskap om praksis. Ifølge Jakhelln (2014, s. 233) vil kulturen for å ta imot nye ideer være essensielt og sier: «*Det handler om å gjøre ideen til sin egen og få flere til tro på den*». Komplekse kontekster, etablerte rutiner og forskjellige interesser i konteksten er innvirkende faktorer for om en reformidé oversettes og implementeres i praksis. Jakhelln (2014, s. 234) understreker at oversetters styrke, tålmodighet og kreativitet vil ha innvirkning på ideenes oppmerksomhet, samtidig som alle aktørene i konteksten må forholde seg aktivt til ideen. Skrøvset (2014) understreker at en god idé må kunne brukes i mange ulike sammenhenger, både på store skoler og små perifere skoler, i ulike klassetrinn og i ulike fag.

Skolemyndigheter på mange nivåer har gått inn for pedagogisk entreprenørskap. Likevel er det viktig at ideen må kunne være språksatt i alle kontekster, også på mindre distriktskoler. Den må også kunne forstås og implementeres. Nevnte teori kan hjelpe oss å forstå hvorfor ideen ikke har fått fotfeste i praksis.

3 Metode og vitenskapsteori

I kapitlet vil jeg vise og begrunne mine valg av vitenskapsteoretisk tilnærming, forskningsmetoder og forskningsdesign. Forskningsdesignet mitt er tuftet på aksjonsforskning og single-casestudie, noe jeg vil redegjøre for. Deretter utdypes aksjonens gang og brukte metoder, som var refleksjonssamtale, observasjon, semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju. Til slutt presenteres etiske betraktninger jeg har rettet mot min forskning.

3.1 Vitenskapsteoretisk forankring: Samfunnsvitenskapelig metode

Siden min forskning skjer i en skolekontekst, så skal man ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) benytte seg av samfunnsvitenskapelige forskningsmetoder. Skolen som en sentral del av samfunnet dreier seg om menneskelig samhandling. Metoden omhandler å framskaffe informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan den empiriske informasjonen jeg finner, kan analyseres, og hvordan funn og subjektive antakelser gjennom forskningen min kan samsvare med samfunnsmessige forhold (Christoffersen og Johannessen, 2012). Ifølge Postholm (2005, s. 99) vil forskeren samtidig være påvirket av individuelle, subjektive teorier, noe som kan prege forskningen. Derfor bør jeg som forsker innse at mine antakelser om pedagogisk entreprenørskap og teori gjøre at mine funn må betraktes med et forskningskritisk og etisk blikk.

3.2 Hermeneutikk som grunnlag for fortolkning og forståelse

Intensjonen og meningen med hermeneutikk og fenomenologi er å vektlegge fortolkning og forståelse av hvilken mening handlingene gis (Grønmo, 2004, s. 372). Hovedvekten i fenomenologiske analyser bygger på at virkeligheten er slik aktørene selv oppfatter den, noe også hermeneutiske analyser gjør, men gjennom hermeneutikken foretas fortolkningen på et bredere grunnlag (Grønmo, 2004). I hermeneutiske studier har forskeren større vekt på sin egen fortolkning av aktørens ytringer og synspunkt. Dermed vil min forforståelse av fenomenet innvirke på fortolkningen. Gjennom hermeneutikken vil jeg også ifølge Grønmo (2004) bygge mer på egne erfaringer, oppbygd begrepsforståelse av fenomenet og teoretiske referanserammer, for å ha et bærende grunnlag for å forstå de meningsbærende elementene til handlinger og synspunkter. Siden jeg hadde en forforståelse gjennom erfaring til temaet pedagogisk entreprenørskap fra studiet og gjennom teoretisk lesing, visste jeg at det ville ha innvirkning på hvordan jeg fortolket aktørens meningsbærende elementer. Dette sammenfaller med en hermeneutisk fortolkning. Også konteksten, som var en distriktskole, vil ha innvirkning for hvordan fenomener forstås. Grønmo (2004, s. 374) sier: «*Handlingene fortolkes også i lys*

av forskerens forståelse av den konteksten en bestemt aktør inngår i, og i forhold til forskerens betraktning av den situasjon eller prosessen som handlingen er en del av». Dermed må jeg i henhold til hermeneutikken veksle mellom min forståelse, aktørens forståelse og handlingene sett mot helheten for å fortolke og forstå handlingens mening.

3.3 Forskningsdesign

Pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte er gjennomført i én klasse, og derfor er overførbarheten til mine funn ikke særlig signifikant til andre kontekster. Jeg har brukt et aksjonsforskningsdesign og tatt utgangspunkt i aksjonsforskningsmodellen til Christoffersen og Johannessen, (2012, s. 117), men på bakgrunn av bare en enkelt aksjon sammenfaller studiet mitt også under et singlecase-studie (Thagaard, 2003). Gjennom vårt studie, har jeg fått en teoretisk tilnærming til aksjonsforskning hvor jeg blant annet Tom Tiller (2004), inspirerte meg til å forske i nærhet til praksis i samarbeid med lærere. Ettersom tidligere forskning viser at begrepsforståelsen av pedagogisk entreprenørskap ikke er godt nok implementert på skoler (Rotefoss og Nyvold, 2007) tenkte jeg at et praksisnært forskningsdesign kunne være formålstjenlig. Videre forklares aksjonsforskning og singlecase-studie.

3.3.1 Aksjonsforskning

Aksjonsforskning er en samlebetegnelse på ulike retninger hvor hovedfokuset retter seg mot de aktive handlingene som gjennomføres gjennom tiltak i nærhet til praksisfeltet (Christoffersen og Johannessen, 2012). I henhold til min forskning, tok jeg utgangspunkt i virkelighetsnære elementer jeg fant gjennom arbeid med pedagogisk entreprenørskap i håp om endring og forbedring av feltet. I aksjonsforskning distanserer ikke forsker seg fra forskningen, men er med på å influere forskningsområdet gjennom endringer, handlinger og praksisnær refleksjon over handlingene (Tiller, 2004). En viktig del av min aksjon var at kunnskapsutviklingen og handlingene skulle komme alle parter til gode gjennom utprøvde tiltak. Nilsen (2012) presiserer at nettopp sammenhengen mellom kunnskap og handling er fellesnevner for alle aksjonsforskningsretninger. Siden aksjonsforskning omhandler og involverer alle deltakere, både forskere, lærere og elever, er et godt samarbeid viktig, og refleksjon over tiltak er betydningsfullt for framgang (Tiller, 2004). I mitt tilfelle, hadde jeg som mål at samarbeidet og refleksjonene underveis skulle gjøre at alle fikk forståelse for en eventuell endring. Det var en av grunnene til at jeg ville inkludere både lærer og elever i intervjuene i etterkant. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 116) sier: *«Aksjonsforskningen preges av det uferdige og næres av*

den kreative spenstighet som ligger i skissene, forslagene, refleksjonene og ideene når mennesker møtes og meninger brytes». Dermed var min aksjon avhengig av at alle følte eierskap til læringen gjennom pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte.

3.3.2 Forskende partnerskap

Da jeg skulle gjøre aksjonen på skolen, fattet en av lærerne interesse for å forske med meg. Jeg inngikk da et forskende partnerskap med samarbeidslæreren. Tiller (2013, s. 29) sier at «*Et forskende partnerskap kan defineres som et møte mellom en forsker som engasjerer seg aktivt i skolens pedagogiske praksis, og lærere/ledere som ønsker å forholde seg forskende til egen hverdag*». Tidligere har jeg hatt erfaring med aksjonslæring gjennom bacheloroppgaven, der lærere handler gjennom en lærings- og refleksjonsprosess der intensjonen er å skape endring og forbedring gjennom utviklingsarbeid (Tiller, 2006). Nå skulle jeg forske i lag med en praktiker, hvor det i forhold til aksjonslæring krever mer fra partnerne. Ifølge Andreassen (2014b) krever aksjonsforskning systematisk metodebruk, vitenskapelig produksjon og dokumentasjon av forskningsprosessen. Samarbeidslæreren min var ikke vant med å bruke systematikk og vitenskapelige tilnærminger til egen undervisning. Derfor var det viktig for oss at vi sammen utviklet en felles forståelse for aksjonsforskning og rollene vi skulle innta. Ifølge Tiller (2013, s. 35) skal aktørene i partnerskapet være likestilte og likeverdige partnere som intervensjoner og forsker i lag, noe vi klargjorde tydelig før vi satt i gang. Vi ble også enige om å ha refleksjonssamtaler etter undervisningsøktene.

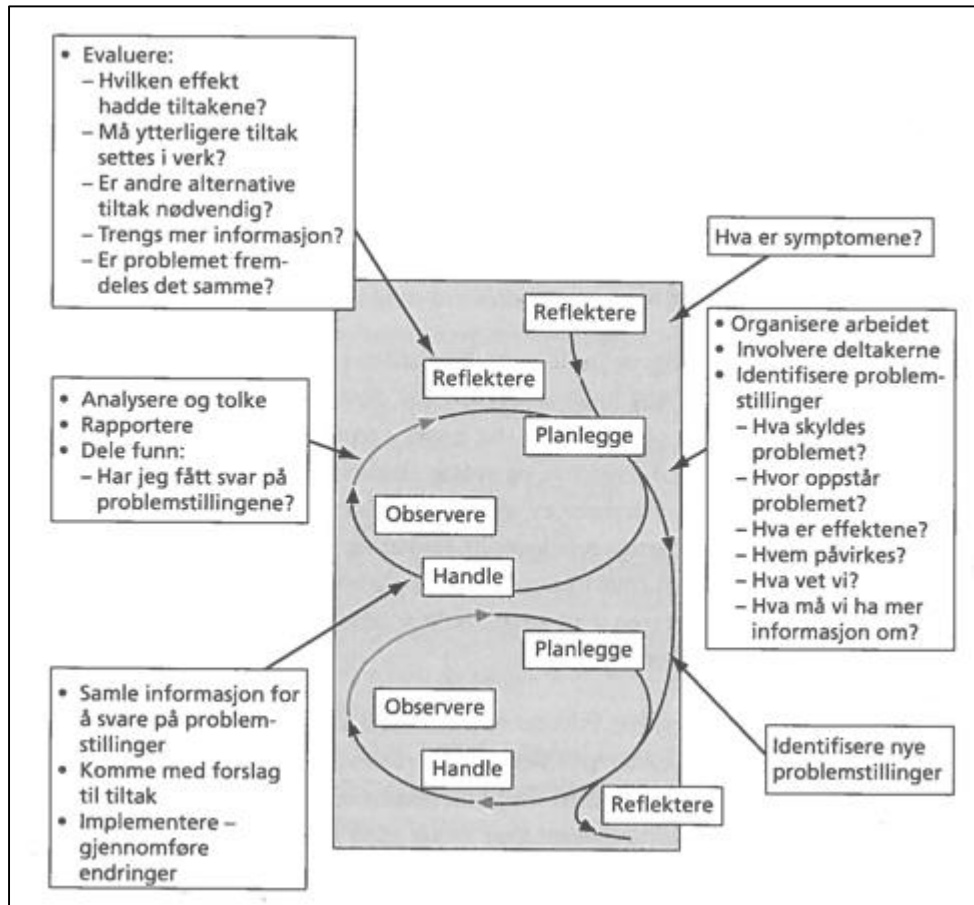
3.3.3 Vår aksjonsforskning

Her forklares hva jeg legger i vår aksjonsforskning. En nærmere beskrivelse av møtene og undervisningen kommer senere i kapitlet.

Schmuck referert i Sjøvoll (2012, s. 30) inndeler aksjonsforskning i to ulike retninger, responsiv og proaktiv tilnærming og sier: «*Den responsive aksjonsforskningen, som baserer seg på forskningsresultat som allerede finnes eller utvikles i en første prosjektfase, og den proaktive aksjonsforskningen, som i større grad er praksisforankret, tiltaks- og handlingsorientert*». Ettersom aksjonen vår ikke omhandlet noe omfattende datainnsamling og analyse før tiltakene startet, men heller en mer handlingsrettet tilnærming fra tidlig fase, valgte jeg å se på min aksjonsforskning som proaktiv. Jeg skulle forske i et klasserom. Nilsen (2012) beskriver klasseromsforskning som en forskning på praksis hvor man vil belyse og få informasjon om

enkeltmennesker og prosesser innenfor kulturen i klasserommet, og mener aksjonsforskning er velegnet til dette. I mitt tilfelle ville jeg finne ut om elevene fikk utbytte av pedagogisk entreprenørskap, samtidig som jeg måtte innhente informasjon om samarbeidslærers meninger.

For å strukturere forskningen min, måtte jeg kjenne til de ulike fasene for aksjonsforskning. Johannessen og Christoffersen (2012) har utarbeidet en modell (figur1) for aksjonsforskningens sykluser:



Figur 1: Aksjonsforskningssyklus hentet fra Christoffersen og Johannessen 2012:117.

I aksjonsforskningens første syklus skal forsker og praktikere komme med den overordnede ideen om ønskelige endring- og forbedringsbehov i forskningskonteksten, og planlegge tiltak (Christoffersen og Johannessen 2012, s. 118). For å få bedre innsikt i skolen som en helhetlig institusjon, hadde jeg også en lengre samtale med rektor. Videre møtte jeg samarbeidslærer for planlegging. Vi definerte behov og problemområder, snakket om rollene vi skulle innta, og reflekterte over hvordan vi kunne gjennomføre pedagogisk entreprenørskap i klasserommet gjennom en aksjon.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) kommer man deretter til den overordnede handlingsfasen hvor de praksisrettede tiltakene utarbeides, tidsplaner over prosjektet lages og tiltak gjennomføres. Her planla jeg og samarbeidslærer undervisningen og aksjonen ble gjennomført. Refleksjon over endringer og tiltak underveis ble gjort gjennom refleksjons-samtaler.

I siste del av aksjonen inntar man en refleksjonsfase hvor man reflekterer rundt eventuelle endringer og forbedringer. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 118) sier: «*På det personlige plan reflekterer forskeren rundt endringer i sine egne ferdigheter, sin generelle og spesifikke kunnskap og sin identitet som forsker og praktiker*». Samtidig må forsker danne seg en forståelse av hvilke faktorer som påvirker og eventuelt endret praksisfeltet. Her fikk jeg bedre innsikt gjennom lærer-intervjuet og gjennom fokusgruppeintervjuet med elevene.

Ettersom aksjonsforskning baserer seg på flere sykluser (figur 1) mens jeg gjennomførte bare én syklus, kan jeg ikke kunne klassifisere min forskning som gjennomgående aksjonsforskning. Forskningen min er tuftet på aksjonsforskning, men med bare én gjennomført syklus, faller forskningen min også under singlecase-studie, som nevnes i neste underkapittel. Jeg har valgt å omtale mitt forskningsdesign som en proaktiv og aksjonsbasert klasseromsforskning. En mer detaljert beskrivelse av undervisningen kommer lengre ned i kapitlet.

Det er flere grunner til at jeg valgte å tufte forskningen min på et aksjonsforskningsdesign. Den er som nevnt en praksisnær tilnærming hvor jeg kunne få kjennskap til praktiske problemer rundt implementering av pedagogisk entreprenørskap. Arbeidsmåten fordrer at aktørene samarbeider og bruker språket (Sjøvoll, 2012). Ved bruk av entreprenørielle arbeidsmåter bør elevene ha hovedansvar for videre læringsvei, og både aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap forutsetter fleksibilitet til forandring og åpne veivalg i læringsprosessen (Eide, 2012). Jeg hadde som mål å være en fleksibel «sokratisk klegg» hvor man er handlekraftig i samhold med praktikere, i motsetning til en «fastlåst flue» som ikke får nok kunnskap om den sosiale virkeligheten (Tiller, 2006, s. 74).

3.3.4 Singlecase-studie

Casestudie er en eller flere undersøkelser av handlingsprosesser og fenomener i deres naturlige kontekst (Postholm, 2005, s. 193). Hovedpoenget blir ifølge Thagaard (2003, s. 47) å studere mye informasjon om få enheter, ofte kalt cases, for å få god innsikt i dem. For å få dette benytter man seg av kvalitative metoder. I min studie benyttet jeg meg av deltakende observasjon med tilhørende refleksjonssamtaler, loggbøker, semistruktuert intervju og fokusgruppe. Konteksten i forskningen var en 6. klasse og analyseenhetene var både lærer og elever som individuelle enheter og den kollektive enheten som det sosiale samspillet skapte. I likhet med aksjonsforskning er også caser aksjonsrettede i den form av at de inkluderer tiltak for å endre og forbedre utprøvde aspekter (Eilertsen, 2013, s. 178). Ettersom vi bare hadde én utprøvd case eller aksjon, faller forskningen under begrepet single-case (Eilertsen, 2013). Dermed blir det i stor grad opp til meg som forsker å klargjøre hva som er casestudiens lærdom. Jeg innser at dette kan medføre manglende generaliserbarhet til andre situasjoner. Eilertsen (2013, s. 184) sier imidlertid at casestudiet ikke bidrar spesielt til pedagogiske generaliseringer, men egner seg mer til å få økt teoriforståelse, god tolkningsforståelse til situasjonen og helhetlig kjennskap til kontekst. Vi hadde som mål om å prøve å endre og forbedre en etablert undervisningspraksis gjennom å prøve ut en aksjon på bakgrunn av problemstillingen. Singlecase-studier egner seg til dette gjennom en kritisk tilnærming til etablerte teorier, oppfatninger og innovasjonsbarrierer på skoler (Eilertsen, 2013).

3.4 Forskningsprosessens undervisningsfaser og tilhørende metoder

Jeg har benyttet meg av kvalitative forskningsmetoder: observasjon med påstøttende refleksjonssamtaler underveis i aksjonen, semistrukturert intervju med lærer og fokusgruppeintervju med elever i etterkant. Videre vises en tabell over aksjonen vår. Deretter forklares forskningsprosessen sammen med aksjonens undervisningsfaser.

3.4.1 Tabell for aksjonen

Ifølge Andreassen (2014b) krever aksjonsforskning systematikk og dokumentasjon. Derfor har jeg utarbeidet en tabell (tabell 2) for forskningsprosessen. Tabellen danner utgangspunkt for videre forklaring av aksjonens forløp senere i kapitlet:

Tabell 2: Aksjonsforskningsprosessen på skolen.

Tidspunkt:	Gjort/Diskutert
18.12.2014	Møte med rektor på skolen: Godkjenning til forskning. En lærer interessert i tema.
05.01.2015	1.møte med samarbeidslærer: presentasjon av prosjekt, begreper og informasjon om klassen.
15.01.2015	2.møte med samarbeidslærer: Idémyldring, faglig fokus og valg av tema.
29.01.2015	3.møte med samarbeidslærer: Ferdigstilling av undervisningsopplegg. Tildelt tid til prosjekt og intervju. ¹
02.02.2015	Undervisningsøkt 1: læring av sentrale samfunnsmessige begreper (3 timer). Refleksjonssamtale i etterkant.
03-04.02.2015	Undervisningsøkt 2: Framtidsverksted (9 timer): Skape framtidssamfunnet på en plakat med fremføring. Refleksjonssamtale i etterkant.
05.02.2015	Semistruktuert intervju med samarbeidslærer.
05.02.2015	Fokusgruppe intervju med de 6 elevene i klassen.

3.5 Inngangsfasen til aksjonen

3.5.1 Møte med skolens rektor

Under møtet med rektor presenterte jeg først mitt ønske om å drive med aksjonsforskning gjennom temaet pedagogisk entreprenørskap. Hun fortalte meg at skolen drev på med entreprenørskap gjennom et entreprenørskapsfag på ungdomsskolen, hvor samarbeid med

¹ Fikk tilbakemelding 29.januar at prosjektet var godkjent. Det var viktig for meg å komme i gang med undervisningsplanlegging, men vil presisere at ingen datainnsamling ble gjort før etter godkjenning av prosjektet.

lokalsamfunnet ble vektlagt. Entreprenørskap var derimot ikke innarbeidet godt nok på barnetrinnet, mente hun. Videre forklarte jeg forskningstilnærmingen min og ba om tilgang til å forske på skolen. Samme dag ringte hun og sa at jeg fikk innpass i en 6. klasse med seks elever i lag en samarbeidslærer som var motivert for forskningen.

3.5.2 Første møte med samarbeidslærer

Først presenterte jeg en grov forklaring av begrepet pedagogisk entreprenørskap. Jeg forhørte meg om hva læreren visste om dette fra før. Han ga uttrykk for at hverken han eller skolen visste mye om hva begrepet omhandlet. I etterkant av vårt møte sendte jeg han derfor relevante artikler, samt min eksamensoppgave rundt pedagogisk entreprenørskap fra fjerde studieår slik at han til neste møte var bedre teoretisk forberedt. Jeg presenterte begrepet aksjonsforskning og case-studie for at han skulle ha en forståelse for hva det innebar. Her var det viktig å avklare de ulike fasene av aksjonen, samt hvordan rolle systematikk og dokumentasjon hadde. Ettersom skolen lå tett på bygda, mente han lokalsamfunn kunne være en tjenlig inngang til arbeidsmåten. Vi avtalte vi å komme med ideer til neste møte. Helt til slutt ga samarbeidslærer meg informasjon om klassen. Han sa det var en stille klasse med seks elever som «ofte trengte å bli varm i trøya for å bli aktiv», og som ikke alltid var like interessert i lærestoffet. I etterkant satt jeg meg ned og reflekterte over tiltak vi kunne gjøre. Ettersom jeg var fra nevnte bygd, hadde jeg relativ god kunnskap om lokalsamfunnet.

Etter å ha lest strategiplanen (KD, NHD, KR, 2005) kom jeg over nevnte fem kriterier for elevenes læringsmiljø som jeg omsatte til begrepet arbeidsmåte; *kreativitet, elevmedvirkning og aktiv læring, lokalsamfunn, tverrfaglig arbeidsform og verdiskaping*. Handlingsplanen (KD, NHD, KR, 2009) nevner integrering av holdninger og egenskaper i den faglige læringen, noe vi også ville prøve å få med.

3.5.3 Andre møte med samarbeidslærer

Under møtet la jeg fram mine ønsker om å se om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte kunne bidra til mer meningsfylt læring for eleven. Læreren likte ideen, og ved hjelp av hans økte kunnskap i form av å ha lest seg opp på stoffet, reflekterte vi rundt visjonen. Han syntes dette hørtes spennende ut, også med tanke på egen framtidig undervisning. Han mente det kunne vært ambisiøst å la elevene få mer medbestemmelse og autonomi, men at det kunne bli lærerikt. Han påpekte også at «tidstyven» ofte framkom, så undervisningen kunne ikke bli for

omfattende. Her kom vi fram til at et tverrfaglig prosjektarbeid i form av en plakattutforming kunne fungere. Faglig vektlegging ble på samfunnsfag siden lokalsamfunnet har en sentral rolle i faget. Et samfunnsfaglig kompetansemål vi fokuserte på er «*gjere greie for kva eit samfunn er, og reflektere over kvifor menneske søker saman i samfunn*» (Udir, u.å.c). Under hovedområdet til faget nevnes undring og skapende aktiviteter til hvordan man bygger opp samfunnsfaglig forståelse (Udir, u.å.d). Samtidig inkluderte vi kunst- og håndverk i form av plakattutforming og norsk i form av skriving.

Siden pedagogisk entreprenørskap sto i fokus, planla vi for aktiv elevmedvirkning i grupper og arbeidsoppgaver som kunne fremme de fem nevnte kriteriene jeg har definert som arbeidsmåte (KD, NHD, KRD, 2005). Fokus skulle være på arbeidsmåten og hvordan den hadde sammenheng med meningsfylt læring. 12 timer ble avsatt til arbeidsøktene, samt tid til refleksjonssamtaler underveis. Den siste dagen fikk jeg også avsatt tid til det semistrukturerte intervjuet og fokusgruppeintervju.

3.5.4 Tredje møte med samarbeidslærer

Til møtet hadde jeg utformet et undervisningsopplegg. Første økt (3 timer) skulle omhandle kunnskap om eget lokalsamfunn med fokus på samfunnsmessige begreper som lokalsamfunn, yrker, skatt og demokrati. Denne økten skulle være en forbedrende økt til hovedøkten. Andre økt (9 timer) var mer praktisk rettet der elevene selv skulle utforme hvordan framtiden så ut for deres lokalsamfunn gjennom plakattutforming og fremføring. Vi valgte å kalle andre økt for et *framtidswerksted*. Her avklarte vi også roller. Jeg skulle ha ansvar for første økt, mens han skulle observere. Videre skulle vi veilede og observere elevene sammen under andre økt. Før utdypende forklaring av undervisningsfasene presenter jeg observasjon og refleksjonssamtale som metode.

3.5.5 Observasjon

Gjennom mitt forskningsdesign skulle jeg jobbe tett på mennesker og da måtte samhandlingen som skjedde bearbeides gjennom observasjon. Når man ønsker direkte tilgang til sosial samhandling, er observasjon en tjenlig metode (Christoffersen og Johannessen, 2012). Observatøren bruker sine sanser for å danne egne inntrykk av observasjonen. Christoffersen og Johannessen (2012, s. 69) nevner forskjellige feltrøller observatøren kan innta, bestemt av graden man deltar eller er tilskuer og om observasjonen er skjult eller åpen. I min forskning var

det viktig at jeg var delaktig i nærhet med andre aktører. Ifølge Bjørndal (2004) har observatøren innen aksjonsforskning ofte rollen som deltakende observatør eller observerende deltaker. Siden jeg deltok aktiv i miljøet og aktørene visste at de ble observert, var jeg en deltakende observatør. Jeg var en observerende deltaker under intervjuene ved at jeg engasjerte meg uten å være for aktiv i samhandlingen (Christoffersen og Johannessen, 2012). En sentral del av aksjonsforskning er fleksibilitet og nærhet til aktørene (Eide, 2012), og Grønmo (2004, s. 145) presiserer at «*deltakende observasjon forutsetter som nevnt fleksibilitet*». Derfor egnet observasjonsmetoden seg til min aksjon. I forskningen min ble observasjonene brukt som en tilførende metode for å få mer utfyllende informasjon og tanker til intervjuet. Observasjonene som ble gjort underveis, var også grunnlaget for refleksjonssamtalene som skjedde etter hver av de to undervisningsøktene.

3.5.6 Refleksjonssamtale

For meg var det viktig å ha behandle informasjon jeg fikk gjennom observasjonen mens det enda var «ferskt», noe Christoffersen og Johannessen (2012) mener er viktig for at detaljer i informasjon ikke forsvinner. Dette skjedde gjennom korte refleksjonssamtaler med samarbeidslærer. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) minner refleksjonssamtalen om et ustrukturert intervju. Grunnideen var tuftet på Tillers (2006, s. 88) Gjort-lært-lurt-metode, som skal sørge for at konstruktive og erfaringsbaserte tanker behandles gjennom analytiske læringssamtaler i etterkant av observasjoner. Etter hver undervisningsøkt skrev vi begge ned noen korte setninger under «hva ble gjort», «hva har vi lært» og «hva er lurt å gjøre?». Tiller (2006, s. 91) sier at “*Analyser ut fra «det man mener å huske», «føler at var sånn», «synes bør være», «kan tenke oss til», etc. vil bare unntaksvis få samme konstruktive virkning på læringen*”. I henhold til sitatet, kunne refleksjonssamtalene medføre en mer strukturert tilnærming til observasjonene. Målet var også at samtalene kunne gjøre det enklere å se etter forbedringsmomenter fra første til andre undervisningsøkt. Ettersom refleksjonssamtale ikke var av omfattende art, hadde de best nytteverdi for utforming av spørsmål til lærer-intervjuet og elevenes fokusgruppeintervju.

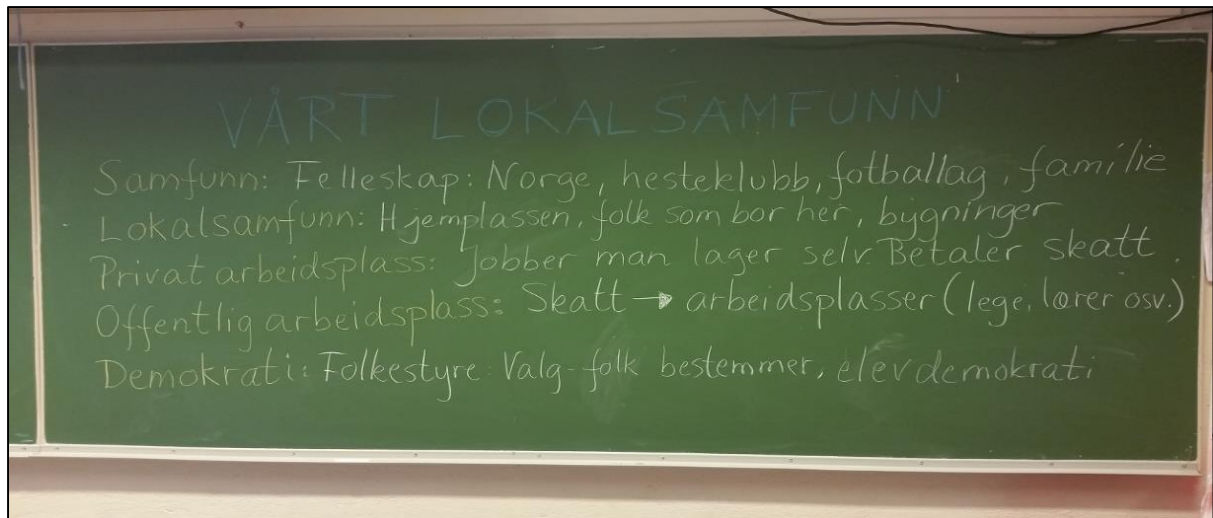
3.6 Gjennomføringsfasen av aksjonen

3.6.1 Første undervisningsøkt: Lokalsamfunn (3 timer)

Etter en kort introduksjon av meg, min rolle i klasserommet og prosjektet, startet første undervisningsøkt. Den omhandlet kunnskap til viktige begreper i samfunnet og forståelse av eget lokalsamfunn. Økten skulle også belyse privat og offentlig arbeidsplassers oppgave i lokalmiljøet og demokratiske prosesser nasjonalt og lokalt. Først skulle elevene fortelle hva de gjorde på fritiden. Svarene ble videreført over til begrepet *felleskap*, som gjorde det mulig å komme inn på definisjon av et lokalsamfunn. På denne måten kunne elevene knytte egne assosiasjoner til begrepet, noe som er viktig for faglig framgang (Imsen, 2010).

Deretter samtalte vi om det aktuelle lokalsamfunnet. Elevene skulle i grupper reflektere rundt hva som trengtes for at mennesker skulle leve i et slikt lokalsamfunn. Svarene ble skrevet opp på tavla slik som «*jobb, penger til å kjøpe mat, butikk for å handle, skole for å lære ting osv.*». Videre tok vi utgangspunkt i aktuelle yrker i lokalsamfunnet, og samarbeidslærer ga ut lapper hvor navn på yrkene sto. Videre delte han ut lønn til yrkene, men de offentlige arbeidsplassene fikk ikke lønn. Elevene reflekterte og kom fram til at de private arbeidsplassene kunne betale skatt til offentlige slik at alle skulle få lik fordeling. Dette eksemplet brukte vi til å belyse betydningen av begge sektorene i lokalsamfunnet.

For å lære om privat verdiskaping tok vi utgangspunkt i et butikklokale som nettopp var blitt nedlagt. Her brukte vi en bildefremvisning av butikken. Som entreprenører, skulle elevene først individuelt skrive ned tre forslag til en ny oppstartet lokal bedrift, velge ut et av forslagene og argumentere for sin bedrift i grupper på tre. Her var det essensielt at hver gruppe skulle bli enige og demokratisk velge ut én bedrift. Da begge gruppene var ferdig skulle de så avvikle et demokratisk valg for å velge en av de to bedriftene. Her benyttet samarbeidslærer muligheten til å prate om demokrati gjennom medbestemmelse i en skole-, i et lokalsamfunn og i en nasjonalkontekst. Til slutt gjennomgikk vi læringen på tavla (bilde 1).



Bilde 1: Elevenes svar under faglig gjennomgang på slutten av timen.

3.6.2 Andre undervisningsøkt: Framtidsverksted (9 timer)

Økten begynte med at de seks elevene skulle fortelle meg hva de lærte i forrige økt. Begreper som lokalsamfunn, privat og offentlige arbeidsplasser og demokrati ble snakket om. Etter dette hadde jeg en bildefremvisning av lokalsamfunnet fra ca. 50-60 år tilbake i tid. Elevene fortalte hva de så på bildene, og hvilke yrker de hadde på den tiden. Videre viste jeg et bilde av dagens lokalsamfunn, hvor elevene brukte kunnskap fra forrige økt til å fortelle om yrker, levesett og fritidstilbud. Deretter skrev jeg *Vårt lokalsamfunn 2065* på tavlen. Vi inndelte elevene i to grupper med tre elever, som hver skulle lage framtidens lokalsamfunn gjennom plakatutforming. Dette skulle framføres til slutt. Her var det lagt opp til minimal lærerinnblanding ved hjelp av tydelige elevkriterier for faglig innhold, gruppesamarbeid, plakatutforming og fremføring (se vedlegg 1). Deretter skulle elever som ville være gruppeleder argumentere for hvorfor akkurat de egnet seg til det. Min og samarbeidslærer sin rolle var å veilede med framoverrettede tilbakemeldinger og observere arbeidet.

Under elevarbeidet skulle de idémyldre rundt institusjoner, bedrifter og diverse bygninger de ville ha med i lokalsamfunnet på plakaten. Argumenter for nytteverdien skulle nedskrives i henhold til kriteriene. Dette skulle gruppeleder holde orden på, og vi sjekket kriteriene for godkjenning. Videre ble A3-ark brukt for å kladder plakaten før de fikk mulighet til å utforme framtidspakaten (se bilde 2 og 3). Jevnlige hadde vi samtaler med elevene for hvordan de lå an i arbeidet. Elevene fikk 1,5 skoletime til å øve seg til den avsluttende plakatframføringen.

Fremføringen omhandlet en beskrivelse av bygningene i lokalsamfunnet og nytteverdien deres.



Bilde 2 og 3: Framtidsplakater. (Bygdas navn er dekket til. Se også vedlegg 2).

3.6.3 Semistrukturert intervju

Selv om jeg hadde gode refleksjoner med lærer underveis, måtte jeg få fram synspunktene hans på en mer målrettet måte for å få et godt datamateriale. Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012, s. 79) har et semistrukturert intervju «en overordnet intervjuguide som utgangspunkt for intervjuet, mens spørsmål, temaer og rekkefølge kan variere». Grunnen til at jeg valgte et semistrukturert intervju var at jeg skulle ha fleksibilitet til å kunne bevege meg mellom spørsmål og tema ut fra hva samarbeidslæreren min svarte. I korte trekk omhandlet intervjuet lærerens betraktninger rundt undervisningens effekt på elevens læring og motivasjon, lærerens rolle under prosjektet, aksjonsforskningen og pedagogisk entreprenørskap som praktisk undervisningsbegrep (se vedlegg 4). Intervjuet ble gjennomført i siste dag etter endt aksjon.

3.6.4 Fokusgruppeintervju

En viktig hensikt med min aksjon var å få fram elevenes synspunkter. Jeg tenkte det kunne være skummelt for elevene hvis jeg skulle intervjuer dem individuelt, så da bestemte jeg meg for å bruke fokusgruppeintervju. Ifølge Halkier (2010) er et fokusgruppeintervju en utvalgt gruppe som er samlet for å prate om et tema ut fra deres erfaringer, holdninger og begreper. Grønmo (2004, s. 159) sier at «Formålet med slike gruppeintervjuer er ofte å få fram et mangfold av synspunkter, vurderinger og kreative assosiasjoner om bestemte, forholdsvise avgrensede tema». Jeg fungerte som ordstyrer, ofte kalt moderator (Halkier, 2010). På forhånd hadde jeg tenkt på balansegangen mellom å styre og samtidig ikke være for aktiv. Når moderator klarer dette, kan den sosiale samhandlingen til fokusgruppen framkomme på best mulig måte (Halkier,

2010). Jeg valgte fokusgruppeintervju til elevene siden jeg tenkte de kunne bygge på hverandres meninger og skape framgang i det språklige samspillet. Dette samsvarer med Konsmo (u.å., s. 2) som sier: «*Fokusgruppeintervjuer kan bidra til at deltakerne i gruppen styrker hverandre og inspirerer hverandre gjensidig*». Dessuten brukte jeg fokusgruppeintervju under min bacheloroppgave og hadde dermed tidligere erfaring med dette. Fokusgruppeintervjuet skjedde i etterkant av siste undervisningsdag med alle seks elever tilstede (se vedlegg 5 for intervjuguide).

3.7 Kontekst og relasjoner: Valg av skole og informanter

Skolen hvor forskningen ble gjort, ligger i en bygd langt fra nærmeste by. Bygda er et lite lokalsamfunn med en skole, som består av omtrent 120 elever og 20 lærere. Nevnte bygd er også mitt hjemsted, og jeg har selv gått på skolen, noe som gjorde at jeg hadde lyst å gi noe tilbake etter endt utdanningsløp, forhåpentligvis gjennom økt kompetanse innenfor forskningstemaet. Bygda har i mange år slitt med fraflytting og etablering av private arbeidsplasser, noe som jeg mener gjorde mitt tema mer aktuelt og meningsgivende. Entreprenørskapsfaget som skolen har på ungdomstrinnet, er noe rektor er stolt av og mener det har bidratt til økt nettverksbygging mellom skole og lokalsamfunn. Derfor kunne aksjonen egne seg ved at samarbeidslærer kunne få økt innsikt til forskningstema til bruk på barnetrinnet. På bakgrunn av min kjennskap til skole og bygd, mener Thagaard (2003) at man kan ha en fordel med at man har kontekstinnsett, men samtidig må en klare å innta et distanserende perspektiv til kulturen. Selv om jeg hadde en relasjon til kulturen, kjente jeg ikke til de seks elevene fra før, men de visste hvem jeg var, noe som kunne gjøre det mindre skremmende å få inn en ny voksenperson i klasserommet. Ifølge Thagaard (2003) er det også viktig at man har en etisk forsvarlig balansegang mellom vennsrelasjoner og forskertilknypning. Også samarbeidslærer hadde jeg et bekjentskap til før forskningsprosessen, noe som kunne føre til at han følte mer trygghet og åpenhet til meg som forskerkollega. Etersom vi var bekjente og skulle forske i lag, hadde vi en multipleks relasjon til hverandre (Thagaard, 2003, s. 411).

3.8 Empiri og analyse

Empirien, er hentet fra elevarbeid, observasjon med refleksjonssamtaler, fokusgruppeintervju, og intervju med lærer. Intervjuet med lærer varte i 45 minutter, mens fokusgruppeintervjuet varte i 35 minutter. Jeg har valgt å transkribere intervjuene ordrett på privat datamaskin, deretter overføre det til bokmål for å gjøre det mer forståelige for lesere (Nilssen, 2012). I analysen til

problemstillingen *hvordan kan pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte bidra til meningsfull læring for elever på en distriktsskole?* brukes hovedsakelig elevenes meninger fra fokusgruppeintervjuet hvor elevarbeid og lærersynspunkter støtter opp under meningene. I analysen til forskningsspørsmålet *hvilke muligheter og begrensninger ser samarbeidslærer med arbeidsmåten?* brukes lærerintervjuet. Koding, kategorisering og bearbeiding med datamaterialet forklares nærmere i analysekapitlet.

3.9 Forskningsetikk

3.9.1 Forskningsetiske betraktninger

Ettersom samarbeidslæreren min var en medforsker, var jeg opptatt av at jeg ikke skulle mane frem fremgangsmåter, men komme til løsninger i samhandling med han. Ifølge Eikseth og Olsen (2007) skal man i aksjonsforskningsprosjekter unngå å styre og skade involverte aktørs integritet. Siden jeg skulle jobbe med nært flere mennesker en kort periode, måtte jeg bevisstgjøre meg selv om at forskerobjektene, både lærer og elever, var likeverdige og aktive deltakere. Dermed blir det viktige å ta hensyn til demokratiet og autonomien som inngår i forskningen (Eikseth og Olsen, 2007). For å ivareta autonomien, ga jeg foresatte til elevene et brev hvor jeg fortalte om forskningen, samt hva som inngikk i dette. Jeg forespurte også elevene og foreldrene om samtykke før igangsetting av aksjonen.

Ettersom vi skulle forske sammen, avklarte jeg og samarbeidslærer rollene vi skulle ha. Her diskuterte vi også forventinger vi begge hadde til forskningen. Et annet viktig aspekt er at alle føler nytteverdi over forskningen (Eikseth og Olsen, 2007), noe alle aktørers delaktighet i aksjonen kunne føre til. Når man driver med aksjonsforskning og jobber tett på mennesker, blir det ifølge Nilsen (2012) viktig at man ikke skader deltakerens rettigheter og privatliv. For å gjøre dette ble alt av innsamlet data behandlet varsomt. Dette skjedde gjennom å behandle informasjon på privat datamaskin, som var sikret med passord i et låst skap. Jeg meldte også forskningsprosessen, informasjon om deltakere og kontekst inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (se vedlegg 3). Alle aktørene og navn på skolen har blitt anonymisert. Bruk av lydopptaker ble godkjent av alle aktørene, også til sitering i oppgaven. Etter endt behandling av datamaterialet har alt av informasjon blitt slettet. Jeg var også bevisst på at eventuelle opplysninger som kunne komme til å gjøre skade på en persons privatliv, ikke skulle tas med videre i forskningen (Christoffersen og Johannessen, 2012). Når det gjelder

fokusgruppeintervjuet med elevene, var det viktig for meg å «ufarliggjøre» samtalen og påpeke at alt som ble tatt opp hadde de samme retningslinjene som det forskningsetiske jeg har nevnt ovenfor. Samtidig må jeg se på fokusgruppesamtalen med et forskningskritisk øye siden det kan tenkes at elevene kunne svart ting som de forventet jeg ville høre.

3.9.2 Reliabilitet, validitet og generalisering

Reliabilitet omhandler pålitelighet av data, og dermed har mine data, innsamlingsmetoder og analyse av data, innvirkning på reliabiliteten (Christoffersen og Johannessen, 2012). For meg som forsker var det viktig å distansere meg fra min egen forskning for å kunne se endrings- og forbedringsmomenter med aksjonen vår. Ifølge Grønmo (2004) kan man teste data gjennom å gjøre samme forskning flere gang, eller å sammenligne data med flere andre forskere for å finne samsvar. Ettersom innsamlet data er gjort i én enkelt klasse, har ikke forskningen min høy reliabilitet. For å forsterke reliabiliteten kunne jeg gjort aksjonen i en annen klasse, men det ville blitt for tidskrevende og omfattende i forhold til rammene for masterarbeidet.

Valideten omhandler hvor godt mine data representere fenomenet som ble forsket på, i mitt tilfelle arbeidsmåten pedagogisk entreprenørskap (Christoffersen og Johannessen, 2012). Ifølge Grønmo (2004, s. 231) vil «*validiteten vurderes som tilfredsstillende dersom det er åpenbart at de innsamlede data er gode og treffende i forhold til studiens intensjoner*». Pedagogisk entreprenørskap forutsetter at elevene har vært aktive og medskapende i læringen (KD, NHD, KRD, 2005). Jeg ville finne ut om arbeidsmåten bidro til mer meningsfylt læring. Gjennom arbeidsmåten har elevene hatt tett kontakt til lærestoffet i en sosiale setting. Dette kan ha blitt overført til fokusgruppeintervjuet. Elevene samtalte om aspekter tilknyttet undervisningserfaringer, noe som gjorde at det essensielle sosial elementet framkom i intervjuet. Og ved at både elever og forskere har fått tolket arbeidsmåten, kunne jeg få et bredt bilde på hva som ligger i problemstillingen. En slik bred deltakervalidering er med på å styrke de ulike aktørenes uttalelser. Hadde jeg bare intervjuet lærer rundt problemstillingen, tenker jeg validiteten hadde sunket. Til forskningsspørsmålet om mulighetene og begrensingene var ikke bare lærer intervjuet rundt temaet, men han var også med på gjennomføre aksjonen, noe som gjør at han hadde et godt erfaringsgrunnlag til å svare på aspekter tilknyttet forskningsprosessen.

Ifølge Christoffersen og Johannessen (2012) er aksjonsforskningsdesign vanskelige å overføre til andre situasjoner. Eilertsen (2013) mener også at casestudier ikke egner seg til pedagogiske generaliseringer, men til bedre forståelse til konteksten, her distriktskolen. Derfor kan ikke vår aksjonen generaliseres på bakgrunn av at forskningen bare kan tolkes og forstås i konteksten.

3.10 Oppsummering

Gjennom dette kapitlet har jeg prøvd å vise til min rolle som aksjonsforsker, men også rette et kritisk blikk for at min og samarbeidslærers aksjonsfase også faller under et singlecasestudie. For at aksjonen vår skulle bli vellykket, var det viktig at vi definerte rollene våre som et forskende partnerskap. De valgte metodene og informantene har også innvirkning på datamaterialet. Å drive forskning tett på mennesker krever etiske overveielser for menneskers innblanding og for datamaterialet man får. Siden aksjonen bare inneholdt én enkelt syklus, er relabiliteten og overførbarheten ikke særlig gjeldende utenom konteksten, men kan bidra til økt forståelse i gjeldende kontekst.

4 Analyse og drøfting av funn

I dette kapitlet vil jeg analysere funn gjennom to deler: Elevenes læring gjennom arbeidsmåten, og samarbeidslærers syn på muligheter og begrensninger med arbeidsmåten. Først forteller jeg hvordan jeg gikk frem for å kode og kategorisere datamaterialet mitt om til relevante data for elevenes læring gjennom arbeidsmåten. Deretter vil jeg presentere og drøfte funnene gjennom tre kategorier. De sammenfattes gjennom en kjernekategori. I andre del presenteres kodings- og kategoriseringsprosessen tilknyttet de muligheter og begrensninger samarbeidslæreren så med arbeidsmåten før kategoriene presenteres og drøftes. Her sammenfattes også kategoriene ved hjelp av en kjernekategori. Hovedvekten ligger på førstnevnte analyse. Til slutt vil jeg bruke funnene til en oppsummerende drøfting.

4.1 Elevers læring gjennom arbeidsmåten: Koding og kategorisering av datamateriale

Ifølge Nilssen (2012) omhandler koding å redusere og finne mønstre som skal belyse essensen i datamateriale. Da jeg gikk inn for å kode datamateriale, benyttet jeg meg først av en åpen koding (Nilssen, 2012) der jeg gjennom en grundig prosess satte begreper på det jeg fant. Det skjedde ved at jeg streket under ord som gikk igjen, interessante ytringer og ved hjelp av spørsmål jeg stilte meg selv på bakgrunn av datamaterialet. Et sentralt spørsmål var hele tiden hvordan datamaterialet kunne svare på hvilken læring elevene satt igjen med. Hovedvekten lå på min forståelse av elevenes egne opplevelser i fokusgruppeintervjuet, men også på observasjoner, lærerens synspunkter og teoretisk kunnskap. Etersom jeg har erfaring fra skolepraksis, ble også kodene formet av pedagogiske erfaringer fra praksisperiodene.

Under transkribering av fokusgruppeintervjuet fant jeg mange begreper angående det sosiale aspektet i læringen: samarbeid, medvirkning, motivasjon for å jobbe med andre, fordeling av arbeid, demokrati, vurdering av hverandre osv. Dette ble støttet av øvrige observasjoner underveis hvor slike begrep ble fanget opp. Prosessen jeg gjorde videre kaller Nilssen (2012) for aksial koding, noe som betyr at begrepene jeg fant, ble gjort mer håndterlig ved å plassere de i kategorier. Under den aksiale kodingen merket jeg at alle disse kodene ble mer presise gjennom en kategori som sammenfattet verdien elevene hadde av den sosiale samhandlingen, motivasjon i den sosiale læringen og at de så verdien av å samarbeide. Kategorien kalte jeg for *sosial interaksjon*.

Under kodingsprosessen fant jeg mange begreper som omhandlet elevenes syn på relevansen av undervisningen. Dette var begreper som: Behov for å lære, innsikt til yrker, aktivt begrepsbruk, samfunn- og næringsliv, ser sin framtidige rolle i lokalsamfunnet, ser muligheter, entreprenører og så videre. Samarbeidslærers synspunkter under det semistrukturerte intervjuet understøttet også kodene ved uttalelser som omhandlet undervisningsrelevansen. I den aksiale kodingen (Nilssen, 2012) fant jeg et felles mønster som gjorde nevnte begreper mer presis under en kategori: *Bevissthet til eget læringsbehov*.

Det at elevene selv skal stake ut egen læringsvei gjennom egne tilnærminger til stoffet, er sentralt ved bruk av pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte (KD, NHD, KRD, 2005). Et slikt teoretisk bakteppe hadde jeg både under planlegging og gjennomføring av undervisningen, samt under bearbeiding av datamaterialet. Gjennom nøye lesing av datamaterialet framkom begreper som: tegn på innovative elever, kreativ tankegang, bruk av egen fantasi og ideer. Under den aksiale kodingen hadde jeg i utgangspunktet tenkt å omsette begrepene til *ideer som utgangspunkt for læring*. Etter å lest datamaterialet flere ganger, så jeg dette i sammenheng med synet elevene hadde på arbeidsmåten i forhold til vanlig undervisning. Også synet de hadde på læringen de selv skapte i de åpne rammene tilførte flere stikkord som: negativt syn på vanlig undervisning, tar ansvar for egen læring og motivasjon for åpne rammer. Dermed forandret jeg kategoriene til *elevskapende læring*, som jeg mener sammenfatter kodene på en mer formålstjenlig måte.

For meg var det viktig å finne en sammenheng mellom de tre nevnte kategoriene. Da gjorde jeg en selektiv koding der Nilssen (2012, s. 79) sier: «Gjennom selektiv koding prøver forskeren å finne kjernekategori og systematisk relatere den til andre kategorier». Arbeid med kategorisering av kjernekategori blir redegjort etter analyse og drøfting av de tre kommende kategoriene.

4.2 Analyse og drøfting av elevens læring gjennom arbeidsmåten

Gjennom denne analysen skal jeg prøve å belyse hvilken læring elevene satt igjen med etter endt undervisning, og om det førte til meningsfylt læring. I starten av hver kategori vil jeg forklare og sammenfatte hva jeg legger i kategoribegrepet. For å understøtte funnene trekker jeg inn elevens meninger fra fokusgruppene, samarbeidslærerens meninger, ting som ble observert underveis i undervisningen, egne refleksjoner og relevant teori. For å gjøre situatene

mer leservennlig, har jeg omskrevet de fra dialekt over til bokmål og tatt bort gjentakelser og pauseord, for eksempel *hm*. Ifølge Nilssen (2012) vil dette lette på forståelsen for leserne av oppgaven. De seks elevene er anonymisert, og ettersom jeg ikke ser på det som relevant, vil jeg ikke skille mellom elevene.

4.2.1 Sosial interaksjon

Sosial interaksjon brukes for å trekke sammen læringsverdien elevene så i det sosiale samspillet. Gjennom å delta aktivt sammen, skapte de et fundament hvor de kunne spille på hverandres egenskaper i læringsframdriften. Her ble også menneskelige egenskaper som de trenger senere i samfunnet praktisert. Sentrale underbegrep: Samarbeid, dialog, vurdering av hverandres læring, medbestemmelse, medvirkning og demokrati i klasserommet.

Gjennom observasjoner underveis i undervisningsøktene så jeg og samarbeidslærer at elevene jobbet bra kollektivt, og at dette gjorde det mulig å få med flere holdningsmessige aspekter tilknyttet den faglige læringen. I starten av første økt virket ikke elevene lystne på læringen, men så snart de fikk komme i grupper ble de aktive. I det semistrukturerte intervjuet belyser samarbeidslærer gruppesamarbeidet med et eksempel som omhandler hvordan den faglige læringen ble skapt i det sosiale:

De har kunnet diskutert ting hvor det faktisk virker at de har vært genuint interessert i å oppklare, enten det har vært diskusjon om butikker eller hva de trenger for å få utvikling i framtidssamfunnet.

Dette kan tyde på at læring om temaet ble motiverende fordi de kunne samarbeide på mange plan, og at interessen for å lære ble fremhevet med bruk av språk som faglig verktøy, noe som sammenfaller med språket som signifikant redskap i den sosiokulturelle læringsteorien (Imsen, 2010). Under undervisningsfase to som omhandlet plakatlagning av framtidssamfunnet, måtte også elevene praktisere demokratiske aspekter gjennom å forholde seg til andre medelevers meninger. Gruppelederne hadde en viktig rolle med å fordele oppgaver, samtidig som lederen måtte forholde seg til andre elevers meninger. Dette gjenspeilte seg gjennom at de fordelte oppgaver seg i mellom, og at de så fordelingen med å samarbeide, som en gruppeleder sier:

Jeg lot alle bestemme litt. Jeg ga arbeid til de andre sånn at vi ikke gjorde det samme, og tilføyer senere: Men jeg kan ikke bare sjefe. Jeg må høre på de andre også sånn at alle blir fornøyd.

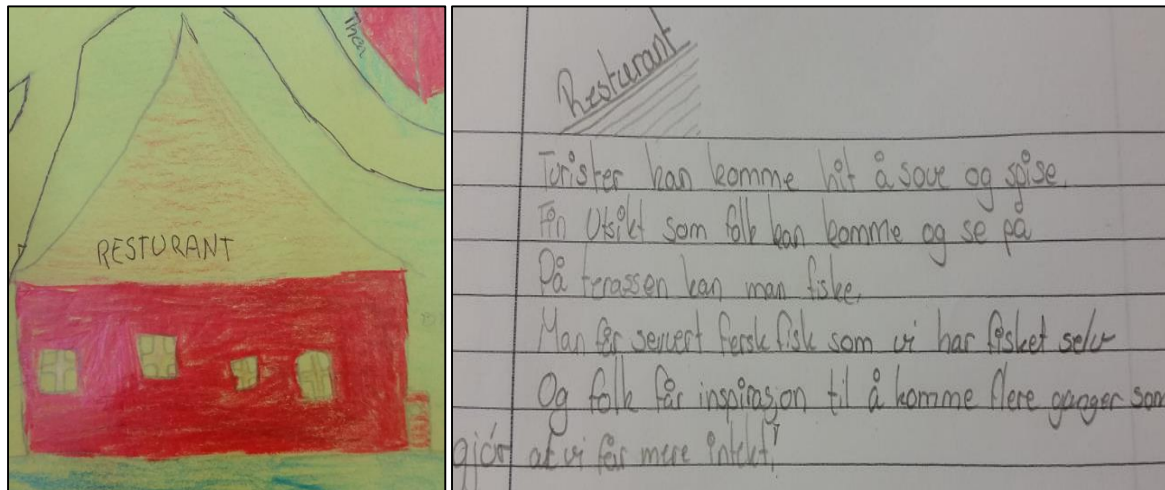
Dette kan forstås som at gruppesamarbeidet gjorde at elevene fikk erfaring med å bruke mellommenneskelige egenskaper og holdninger de har som et demokratisk menneske, noe prinsipper for opplæringen (Udir, u.å.b, s. 4) fremhever som essensielt, og i henhold til strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) angående sosial verdiskaping. Likevel måtte vi som lærere gå inn å påminne elevene hvordan gruppesamarbeidet skulle skje gjennom å henvise til kriteriene for samarbeidet. Kriterienes nytteverdi ble flere ganger fremhevet, både i refleksjonssamtalene vi hadde underveis og i intervjuet med samarbeidslærer. Selv om vi påminnet elevene noen ganger, medførte kriteriene at elevene hadde mer ansvar for hvordan de i gruppene skulle forholde seg til læringen og felleskapet. Dermed ble vi som lærere veiledere og ikke pådrivere (Eide, 2012) for kunnskap i et elevaktivt dialogisk klasserom (Dysthe, 1995).

Undervisningsøktene vektla at elevene skulle ha et felles mål å jobbe mot. For å spare tid gjorde begge gruppene en fordelingsprosess hvor hvert gruppemedlem fikk ansvar for en arbeidsoppgave. En elev sier:

Det var gøy. Man kunne planlegge mer hva man skulle gjøre. Man kunne skrive på data. Andre som liker å tegne gjorde det. Man gjorde litt som man ville.

Eleveksemplet kan tyde på at elevene dannet forventninger innad i gruppene om det faglige arbeidet, samtidig som elever kunne ta hånd om oppgaver som de selv ville gjøre. Eleven begynner sitatet med *gøy*, noe som sammenfaller med de erfaringene vi gjorde oss underveis om at elevene gjorde aktivitetene ut fra faglige forventninger til seg selv og andre (Dysthe, 2001). Samtidig hadde de en indre motivasjon for å bedrive med aktiviteten på bakgrunn av interesse for handlingen (Slemmen, 2010). Dette illustreres med at eleven sier *at man gjorde som man ville*. Forventingene innad i gruppesamarbeidet gjorde at det ble naturlig å prate om hvordan de ulike gruppemedlemmene lå an i «det faglige terrenget». Dette gjorde at elevene skapte en vurderingskultur gjennom å kommunisere faglig om arbeidet. En slik sosial vurderingskultur kunne medføre at elevene fikk bedre bevissthet til egen læringsprosess (KD, NHD, KRD, 2005). Underveis i undervisningen ga medelever hverandre tilbakemeldinger og tips for hvordan man kunne forbedre noe. Et eksempel på dette er når gruppemedlemmer seg imellom

fortalte hvordan man kunne forbedre argumenter for at lokalsamfunnet trengte en restaurant (se bilde 4). En elev kom med tips om at det var mer attraktivt hvis man kunne flytte restauranten fra bygda ned til havet slik at man kunne kombinere fisketurisme med restaurantdrift. Dermed endret eleven både argumenter og beliggenhet av restauranten på bakgrunn av tilbakemeldingene fra en medelev (se bilde 5). I henhold til en sosiokulturell læringsteori fungerte medelevene som medierende stillasebyggere for at eleven kunne strekke seg lengre i felleskap enn man hadde klart alene (Lyngsnes og Rismark, 2007).



Bilde 4(t.v.) Elevillustrasjon. Bilde 5(t.h.) Elevargumenter.

Elevmedvirkning og aktiv læring er en viktig del av pedagogisk entreprenørskap og som vi bygde undervisningen på (KD, NHD, KRD, 2005). På spørsmål om hvorfor samarbeid er en bra læringsstrategi, svarte en elev:

Da kan en lese og den andre skrive, så kommer man fortere fram. Man kan diskutere og samarbeide.

Dette viser at elevene også var bevisste på verdien av å kunne lære bedre i et sosialt felleskap. Elevene ga flere ganger uttrykk for at den vanlige undervisningen ofte ikke ga dem mulighet for å jobbe sammen. Ved å bruke arbeidsformen, ble både vi og elevene klar over at det beste grunnlaget for å lære ble lagt i rammen av det sosiale. Å se verdien av å lære sosialt, kunne også medført at de fikk et dypere erfaringsgrunnlag av det faglige lærestoffet. Sistnevnte sitat tyder også på at elevene kunne metareflektere over verdien av læringen som skjer med andre (NOU, 2014:7, 2014). Dermed kunne flere holdnings- og motivasjonsaspekter tilknyttet læringen bli fremhevet. At elevene fremhever verdien av andres rolle i egen læring, kan også

være et tegn på at de gjør læringen mer konkurransedyktig i form av effektiv læring hvor de danner seg entreprenørielle egenskaper som de kan ha bruk for i senere arbeidsliv (Spilling, 2014).

4.2.2 Bevissthet til eget læringsbehov

Bevissthet til eget læringsbehov brukes som begrep for å belyse hvordan elevene så nytteverdien med læringen. De ble bevisste på hvordan læringen møtte behovet samfunn- og næringsliv har til de som kommende samfunnsmedlemmer, og hvordan læringen kunne brukes lokalt i framtiden. Sentrale underbegrep: se muligheter, sammenheng til arbeidsliv, optimisme i eget lokalsamfunn og entreprenører.

Som nevnt, tok jeg og samarbeidslærer utgangspunkt i at undervisningen skulle ha sammenheng mellom faglig læring og elevens erfaringer til eget lokalsamfunn. Dette kan igjen skape større relevans til læringen (Ødegård, 2014b). I fokusgruppeintervjuet framkom det flere steder sitater som belyste at elevene så betydningen av ulike arbeidsplasser og deres rolle i samfunnet. En elev sier:

Man trenger ulike yrker for at man skal ha et lokalsamfunn. Hvis noen blir syke, så må man ha lege, så man slipper å dra til andre plasser. Man dør jo hvis man må reise langt.

En annen elev sier om offentlige arbeidsplasser:

Det er sånn som staten ordner. Der man betaler inn skatt og sånn, så fikser de arbeidsplasser til oss sånn at det skal gå an å leve her. Alt henger sammen.

Dette kan tolkes som at de har fått indikasjoner på hvordan samfunnsoppbyggingen med arbeidsplasser og yrker har innvirkning på hvordan deres lokalsamfunn eksisterer. Dette kunne også medført at de så entreprenørielle muligheter til lokalsamfunnet (Ødegård, 2014b). Selv om vi la føringer for at de skulle lære essensielle samfunnsbegreper i oppstarten av undervisningen, merket vi at elevene omformet begrepene og brukte de til deres egen kontekst. Dette kan samsvare med hvordan Vygotsky (referert i Imsen, 2010) ser på læring i sammenheng med miljøet og kulturen elevene befinner seg i, og hvordan de tillærte seg felles begreper og egenskaper for å forstå læringen i deres egen kontekst. Den ene eleven har reflektert rundt

betydningen en offentlig institusjon som legetjenesten har i hans liv og lokalsamfunn. Ved å sette ting på spissen gjennom å si at man *dør hvis man må reise langt*, indikerer det at han ser at hans lokalsamfunn trenger visse institusjoner for å eksistere. Dette samsvarer med sistnevnte sitat hvor han ser viktigheten av at skattebetaling fører til opprettholdelse av offentlige arbeidsplasser, som igjen skaper et «sikkerhetsnett» for at folk skal ha grunnlag for å leve i lokalsamfunnet. *Alt henger sammen* illustrerer dette. En viktig del av pedagogisk entreprenørskap er å lage nettverk til lokalsamfunnet utenfor skolen (Ask, 2014). Selv om vi ikke gjorde det gjennom vår undervisning, følte vi at vi la et grunnlag for at elevene kan ruste seg med de rette verktøyene for i senere skoleløp å kunne gjøre dette. Med tanke på entreprenørskapsfaget på ungdomskolen kan bedre innsikt til nettverk utenfor skoleporten på barnetrinnet, gjøre at elevene allerede har begynt å tenke entreprenørielt når de engang kan få muligheten til å velge faget. Dette kan gjøre at læringen i framtiden kan føre til økonomisk verdiskaping (Aase, 2014).

Som nevnt sliter bygda med fraflytting og tap av arbeidsplasser. En viktig del av pedagogisk entreprenørskap er at elevene skal kunne se muligheter, og kunne se seg selv som aktive og skapende entreprenører gjennom å bryte ut av et fast mønster (Berghlund, 2007). En elev sa:

Hvis man hadde mer privat arbeid, kan flere flytte hit. Hadde vi hatt flere butikker ville flere ha bodd her og ikke flyttet vekk.

Dette tyder på at elevene ser relevansen til undervisningen og eget lokalsamfunn. Sitatet belyser at eleven tenker entreprenørielt. Han ser behovet lokalsamfunnet har til flere arbeidsplasser for å gjøre bygda mer attraktiv. Selv om det ikke er helt realistisk å bare framskaffe flere arbeidsplasser, kan elevsitatet tyde på at undervisningen ga elevene motivasjon til å bevisstgjøre seg selv over rollen de har som kommende innbygger i bygda, og hvordan de selv kan skape flere arbeidsplasser gjennom å utvikle entreprenørielle egenskaper (Spilling, 2014).

En annet aspekt som belyser hvordan elevene så behov for læringen, er gjennom følgende elevsitat:

Vi må jo hele tiden kjøre til større plasser for å kjøpe klær. Jeg skal starte butikk her når jeg blir stor, sånn at vi slipper å reise vekk.

Dette kan tolkes som at elevene, til tross for å bo i en fraflytningstruet bygd, har optimisme til bygda i framtiden. Dette harmonerer med Befring (2007) sin vektlegging av det viktigste delen av motivasjon, delen hvor elever finner glede i egne framtidsroller- og utsikter. Når eleven sier *jeg skal starte butikk her når jeg blir stor* vitner det om at elevene er selvsikker og stoler på egne framtidsutsikter. En slik form for optimisme er også i henhold til handlingsplanen (KD, NHD, KRD, 2009) sitt mål om at undervisningen må bidra til å oppfostre entreprenørielle egenskaper gjennom å bedrive nytenking og utvikle selvtillit. Elevene viste tegn på god læring tilknyttet tema ved å bruke begreper til å argumentere for at de virkelig trengte nye institusjoner i sitt ideelle framtidssamfunn. Selv om mange av bygningene nok var litt utopiske, eksempelvis et kjøpesenter i bygda, førte de åpne rammene til at elevene viste glød og følte behov for å utforme framtidssamfunnet på plakaten. Samarbeidslærer illustrerte dette gjennom følgende sitat:

Elevene har følt at det de gjennomgår har en nytteverdi. Og nytteverdien har vært stor i form av at kunnskapen de har opparbeidet seg virkelig kommer til sin rett. Da mener jeg at det virkelig er noe de har bruk for i framtida.

Sitatet belyser erfaringer vi gjorde oss underveis om at elevene gjorde dette på bakgrunn av en indre motivasjon (Slemmen, 2010) for å virkelig ville bruke læringen. De så nødvendigheten av å tilknytte nåtidskonteksten over til en framtidskontekst som et samfunnsmedlem. At elevene kunne se behovet for læringen, kan skyldes at de følte det var en autentisk læringsituasjon hvor de opparbeidet seg læringsfremmede erfaringer ved hjelp av handlingene sine (Dewey referert i Ødegård, 2014b). En slik framtidsrettet autentisk læringsituasjon, kan forberede elevene å ta sitt ansvar og bruke sine rettigheter som kommende samfunnsborgere (Krossnes, 2004).

4.2.3 Elevskapende læring

Begrepet brukes for å belyse hvordan elevene var innovative, brukte egne ideer i den åpne undervisningen for å stake ut egne læringsveier. Sentrale underbegrep: Elevsyn på «ordinær» teori og undervisning, ansvar for egen læring, tverrfaglighet, fantasi, bruk av kreativitet og motivasjon for fremføring.

Lærer innrømmer at skolen har en tradisjonell fagkultur, noe som gjorde at teorien ofte kunne bli presentert gjennom læreboka i de enkelte fagene. På spørsmål om hvordan de jobbet i den ordinære undervisningen, sa to elever:

- Sånn at vi har oppgaver og leser i en bok, så gjør vi oppgaver til. Dritkjedelig.

- Fordi vi bare må skrive masse kjedelig. Ikke artig i det hele tatt.

Sitatene viser at elevene ikke finner mye mening i tilnærmingen de møter teorien på i undervisningen. Undervisningen bør hjelpe elevene til å utvikle personlige holdninger og egenskaper (KD, NHD, KRD, 2009). Når elevene har slike holdninger til teori og undervisning, kan det tyde på at de ikke får gode nok rammer til å skape virkelighetsnære lærings situasjoner, men situasjoner hvor faglærere utvelger fagstoff fra læreverkene. Gjennom vår aksjon ville vi at elevene skulle få møte læringen gjennom deres tilnærming til lærestoffet. Tverrfaglige forbindelser og helhetsskapende problemstillinger skal ifølge Ludvigsen-utvalget (NOU, 2014:7, 2014) være viktig for at elevene skal utvikle seg helhetlig gjennom utdanningsløpet. Elevene bruker utsagn som *dritkjedelig* og *ikke artig i det hele tatt*. Dette kan tyde på at de ikke ser på læringen som nevneverdig viktig, noe som kan minske motivasjon for å lære (Dysthe, 2001).

Vår aksjon hadde som mål om å inkludere flere faglige forbindelser. Læreboka ble forkastet til fordel for åpne oppgaver. Som nevnt, hadde vi hentet kompetansemål fra flere fag. Under fokusgruppeintervjuet fikk elevene spørsmål om hvorfor arbeidsmåten var en bra måte å jobbe på. En elev sa:

Trengte ikke å jobbe med fag. Kunne lage ting og lære nye ting selv, ikke bare gjøre vanlig skolearbeid.

Sitatet viser synet eleven har på hva som betegnes som fag og skolearbeid. Selv om elevene gjorde faglig stoff som de kunne møtt i den ordinære undervisningen, hadde de et syn på at arbeidsmåten ikke var vanlig undervisning. Sett i forhold til sitatene ovenfor angående den vanlige undervisningen, kan *kunne lage ting og lære nye ting selv* tyde på at nøkkelen for elevsynet ligger i at de fikk ansvar for egen læring og, at de kunne være entreprenøriell ved å

skape egne læringssituasjoner på nye måter. Sitatet viser at arbeidsmåten hadde betydning for motivasjon for læringen de gjennomgikk. Den tverrfaglige tilnærmingen kunne ha innvirkning på synet de hadde med arbeidsmåten ved at de fikk sjansen til å påkoble skoleteori med noe meningsfylt.

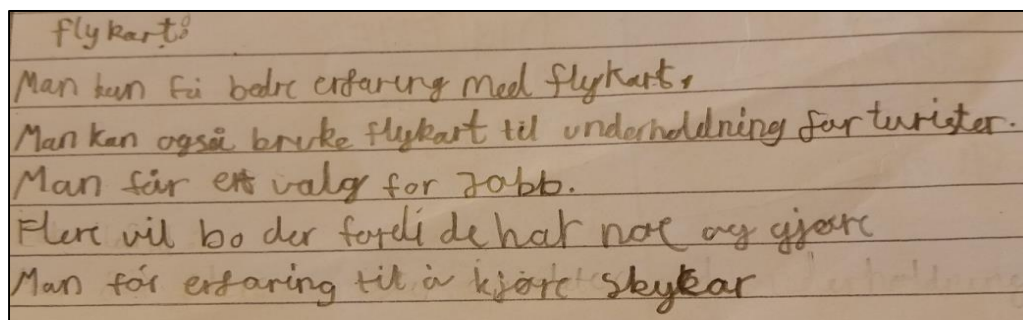
Et annet viktig aspekt for å bruke arbeidsmåten var at elevene skulle få mulighet til å bygge læringen basert på egne ideer. I fokusgruppen nevnte flere elever hvordan de kom fram til bygningene i lokalsamfunnet. En elev fortalte i samtale med meg hvordan hans idé om nye kjøretøy og kjøreskoler (se bilde 6) trengs for å møte behovene til framtidens transport:

Meg: Dere hadde også opplæring til «fly-kart»?

Elev: Ja, fordi i framtiden kan man fly med biler for å komme seg fortere fram. Jeg ordnet en kjøreskole som hete «fly-kart» der man kan lære seg å flyge med en slags liten bil på en bane hvor man kan øve seg for å kunne kjøre «sky car» i luft, på vann og på land».

Meg: Man flyr med biler i framtiden?

Elev: Ja, men de voksne vet ikke at det kommer flyvende biler. Det blir å komme når vi blir stor.



Bilde 6: Elevargumenter for å kjøre "fly-kart".

Elevens ytringer i fokusgruppesamtalen kan tyde på at de frie tøylenes medførte stor frihet til å være kreativ i utforming av plakaten. Det kan tenkes at dette sto i kontrast til den vanlige undervisningen. Ifølge Befring (2007) vil nye tenkemåter overfor etablerte sannheter i de enkelte skolefagene, føre til at utviklingsvilkårene til elevens kreativitet kan samsvare med de raske endringene i det postmoderne samfunnet. Samtalen ovenfor belyser at eleven brukte egne ideer for å tenke nytt, både i forhold til læringen, men også til framtiden. Selv om ideen om

flyvende biler virker svært ambisiøs, kan den tydelige forklaringen på konseptet, tyde på at eleven virket interessert i temaet.

Eleven sin idé viser også at han er en entreprenør i form av å bryte ut av en tradisjonell handlingssituasjon (Ødegård, 2000), og er bevisst for hvordan hans handlinger i framtiden kan skape varige verdier for seg selv og andre (Ask, 2014). Et viktig spørsmål å stille seg i denne sammenhengen, er om samtalen ovenfor bare viser tegn på elevens praktisering av fantasi og kreativitet og ikke annen skolefaglig læring. Tidligere har jeg nevnt hvordan bruk av språket i felleskapet førte til motivasjon og god læring. På individnivå mener jeg bruken av kreativitet basert på egne ideer, gjorde at eleven tok mer ansvar for å skrive ned argumenter for å vise at akkurat hans idé skulle brukes som en signifikant institusjon i framtidssamfunnet. Ved å skriftliggjøre tankene sine, kunne han metareflektere over den innovative idéen, noe Ludvigsen-utvalget (NOU, 2014:7, 2014) ønsker mer av i skolen. Skrivesituasjonen står i kontrast til de kjedelige teoretiske timene de mente de ofte gjennomgikk.

Det kreative aspektet som elevene selv sto for, kan ha medført en mer autentisk lærings situasjon (Backström-Widjeskog, 2008) hvor skrivingen hadde en reel mottaker, les medelever og lærere. Det kan også tenkes at mottakeren var eleven selv i framtiden siden mange av idéene omhandlet hvordan de ville ha det i framtiden. Dette kunne gjøre at elevene hadde forventninger til hverandres lærings situasjon og skapte drivkraft til å ta mer ansvar for egen læring (Skaalvik og Skaalvik, 2005). At det elevskapende arbeidet skulle avsluttes med en fremføring foran de andre, gjorde at elevene ville gjøre det best mulig underveis, noe som kunne være med på å skape indre motivasjon for læringsprosessen (Slemmen, 2010). Samtidig så de på fremføringen som viktig, noe som også medførte ytre motivasjon tilknyttet sluttresultatet. Samarbeidslærer var fornøyd med hvordan elevene fremførte arbeidet, og sa følgende om fremføringen:

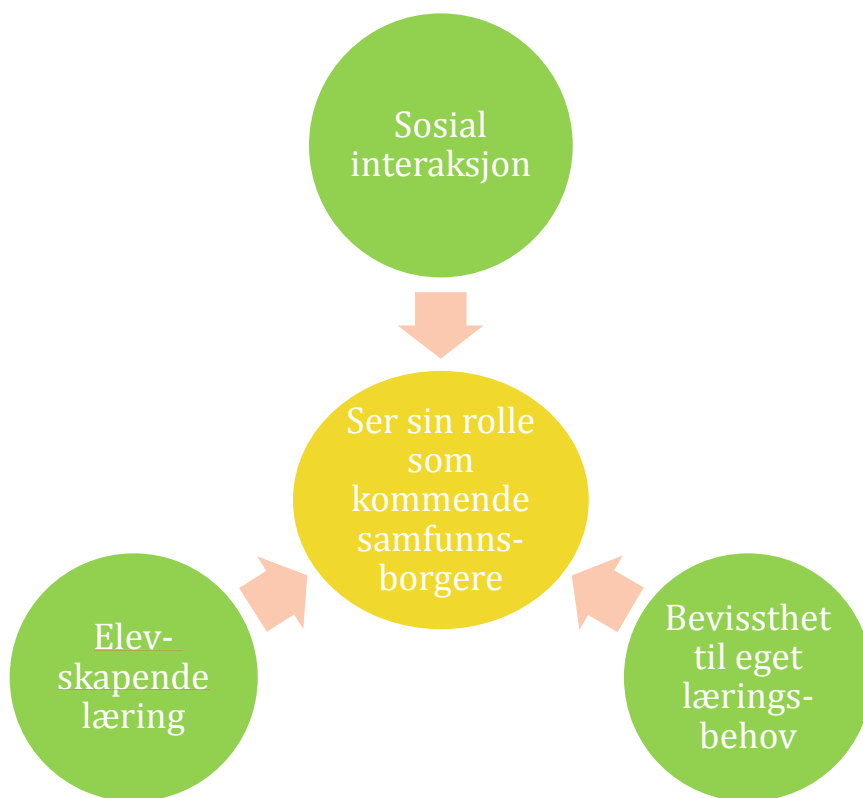
Det de har gjort før er at de har lest rett av fra plakaten. Jeg tenker grunnen til at det gikk så bra er at nå har de driftet dette selv og at de har hatt faglig rådighet over det, at det er en sammenheng der.

Samarbeidslærer ga meg gjennom denne ytringen en referanse til hvordan de tidligere hadde fremført elevarbeid. Synspunktet forsterker min tolkning av elevarbeidet ved at ansvar for egen læring var nøkkelen til de gode framføringsprestasjonene. Samarbeidslærer bruker *faglig rådighet*, noe som viser at elevene har klart å mestre de frie rammene til å lære på egen hånd.

Samtidig kunne selvbestemmelse og anerkjennelse over egen læringsprosess medføre at de var motivert til å takle forventningene som ble stilt (Johansen, 2014), noe han belyser gjennom *driftet dette selv*. I stor grad sammenfattet framføringen innholdet i læringsaktivitetene. Framføringen kan ha ført til at elevene vurderte hvilken effekt læringen hadde på dem selv ved å tenke over den muntlige kommunikasjon med publikum. Samtidig kunne de se at kreativiteten og fantasien deres hadde klart å skape et godt, innovativt produkt. Dette sammenfaller med (Sjøvoll, 2013) som sier innovasjonsevne og kreativitet er en viktig del av dannelsesprosessen elevene skal gjennomgå for å utvikle virksomheter i framtiden. Gjennom framføringen så vi at de elevskapte ideene også hadde mange gode entreprenørielle kjennetegn da de forklarte hvordan samfunnet kunne forbedres gjennom deres idéer som elever, og i framtiden som samfunnsdeltakende aktører.

4.2.4 Kjernekategori: Elevene ser sin rolle som kommende samfunnsborgere

For å finne kjernekategori benyttet jeg meg av selektiv koding (Nilssen, 2012). Den sosiale interaksjonen gjorde at elevene lærte å forholde seg til andre mennesker, og å bli motivert av å være en del av et sosial felleskap som stiller forventninger til hverandre. Elevene overførte også interaksjonen til hvordan de er et del av et felleskap i framtiden. Bevisstheten til læringsbehovet viste at elevene følte nytteverdien av å lære om lokalsamfunnet, og hvordan relevansen i undervisningen gjorde det mulig å knytte læringen til et framtidsperspektiv. Her så de at lokalsamfunnet har behov for at de skal tenke entreprenørielt. Gjennom elevskapende læring fikk elevene muligheten til å være innovative entreprenører, ved å bevisstgjøres hvordan egne ideer basert på kreativitet kan brukes i framtiden. Kategoriene viste meg at undervisningen ga elevene åpent rom til å lære basert på deres egne premisser og løsningsforslag. Dette medførte at elevene også dannet en forbindelse til deres rolle som aktører i framtidssamfunnet. Kategoriene ble overført til kjernekategori *Elevene ser sin rolle som kommende samfunnsaktører* (figur 2). Kjernekategori omhandler at elevene sa at læringen hadde betydning for deres voksenliv, og hvordan de kan hjelpe nevnte lokalsamfunn i å tilpasse seg det postmoderne samfunn gjennom entreprenøriell verdiskaping.



Figur 2: Viser hvordan de tre kategoriene (grønn) skaper sammenheng gjennom kjernekategori (gul).

4.3 Analyse av hvilke muligheter og begrensninger samarbeidslærer ser med arbeidsmåten

Gjennom denne analysen vil jeg presentere funn for hvilke muligheter og begrensninger samarbeidslærer ser til pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte. I starten av hver kategori vil jeg forklare og sammenfatte hva jeg legger i kategoribegrepene. For å støtte opp under funnene, trekker jeg inn ting som ble observert i undervisningen, egne erfaringer og refleksjoner, samt egnet teori. I hovedsak brukes datamateriale fra det semistrukturerte intervjuet med samarbeidslærer.

4.3.1 Koding og kategorisering av datamateriale

I utgangspunktet hadde jeg tenkt å ha en problemstilling uten et forskningsspørsmål. Under det semistrukturerte intervjuet, begynte vi å diskutere flere interessante aspekter rundt pedagogisk entreprenørskap og grunnen til at det ikke var kommet inn på skolen. Det var tydelig at samarbeidslærer hadde mange nyttige synspunkter rundt dette. Under koding av datamaterialet så jeg at dette ville gi meg en bedre indikasjon på hvordan man kunne forstå idéen og undervisningsbegrepet pedagogisk entreprenørskap. Jeg forsto at samarbeidslærer sine

refleksjoner fra praksisfeltet, ville hjelpe meg med å få et mer helhetlig overblikk over problemstillinger som knytter seg til begrepet på distriktskolen.

Som under koding og kategorisering av forrige analysedel, startet jeg med å lese flere ganger gjennom teksten og markerte under ord som jeg gjennom en åpen kodingsprosess (Nilssen, 2012) tilknyttet begreper. I motsetning til elevene, pratet samarbeidslærer utfyllende og det var mindre utfordrende å tolke de meningsbærende elementene han ga uttrykk for. Jeg stilte meg selv spørsmål som *hvilke erfaringer sitter samarbeidslærer igjen med?*, *hvordan forstår han begrepet etter endt aksjon?* og *hvilken nytteverdi ser han til pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte?* Jeg bemerket at han så mange positive undervisningselementer tilknyttet begrepet, men også at han tenkte realistisk til hvordan han kunne bruke det på skolen. Dermed omsatte jeg datamaterialet over til to overordnede kategorier: muligheter og begrensninger. Da gjennomgikk jeg datamaterialet på nytt flere ganger, først for hvilke muligheter han så, deretter for begrensningene.

Gjennom den åpne kodingen var det flere begreper som knyttet seg til samarbeidslærers refleksjoner til hvordan arbeidsmåten kan fremheve og skape grunnlag for en helhetlig elevutvikling. Det var i hovedsak ord som omhandlet elevens egen rådighet over det faglige stoffet og hvordan undervisningen skapte bedre læreforutsetninger. Ord som eierforhold, autonomi, selvbestemmelse og medvirkning gikk igjen flere ganger. Gjennom en aksial koding, ble begrepene lagt under kategorien *helhetlig elevutvikling*.

Under intervjuet ga samarbeidslæreren meg en forhåpning om at han ble å bruke dette i undervisningen. Dette var en kategori jeg hadde tenkt meg før jeg startet bearbeiding av datamaterialet. Gjennom den åpne kodingen ble dette forsterket gjennom begreper læreren brukte. I hovedsak dreide dette seg om bruk av mål og kriterier, samarbeidslærers ønske om mer bruk av lokalsamfunn i undervisningen og mer bruk av elevaktive arbeidsmåter. Ved at lærer sa at han ble å bruke dette i en framtidig undervisningskonktest, ble dette kategorisert til *fornyning av egen undervisning*.

Samarbeidslærer var hele tiden klar på forskjellen mellom det han omtalte som *utopi* og *ønsketenkning*, og de ressursene han hadde i den realistiske skolehverdagen. Lærer ga flere ganger uttrykk for at det var vanskelig å drive samarbeid på skolen gjennom utsagn som

omhandlet dårlig kompetansedeling og avsatt tid til samarbeid mellom lærerne. Det samme gjaldt den perifere, geografiske beliggenheten til nevnte skole. Alle disse faktorene ble omsatt til *dårlig grunnlag for samarbeid*.

Under arbeid med datamaterialet ville jeg i utgangspunktet ha begreper som dekte andre læreres syn på pedagogisk entreprenørskap under forrige kategori. Etter kodingen mente jeg imidlertid at kategorien ble for vid og var for dårlig belysende ovenfor synspunktene til samarbeidslærer. Etter å ha lest teori om reformideer (Røvik, 2014a), innså jeg at andre læreres syn på pedagogisk entreprenørskap ikke passet inn i kategorien. Dette førte til kategorien *lærernes vegring for nye ideer*.

Som under forrige analysedel, vil jeg se disse i sammenheng med å lage en kjernekategori som sammenfattet kategoriene (Nilssen, 2012). Kjernekategori er *Ideen passer ikke inn i kulturen*. Arbeid med kategorisering av kjernekategori blir redegjort for etter analyse og drøfting av kategoriene.

4.4 Muligheter samarbeidslærer ser med arbeidsmåten

4.4.1 Helhetlig elevutvikling

Begrepet er brukt i denne sammenhengen for å belyse mulighetene samarbeidslærer ser for å gi elevene relevant faglig kompetanse og verktøy for å utvikle seg som læringsaktør og menneske. Sentrale underbegrep: Medbestemmelse, selvdrevenhet, autonomi, entreprenørskap og læreplan og verdiskaping.

Etter endt aksjon, satt samarbeidslærer igjen med flere refleksjoner. I løpet av undervisningen ga lærer uttrykk for at elevene fikk praktisert elementer som det til vanlig ikke gis tilstrekkelig rom for:

Så tror jeg absolutt at man kan inkludere flere sider av læreplanen, sånn som de grunnleggende ferdighetene med å jobbe med flere åpne og elevaktive oppgaver. De likte i alle fall det. Å trekke inn elementer fra pedagogisk entreprenørskap er vel helt avgjørende for at elevene skal gjennomgå og få lært ting fra den generelle læreplanen også.

Læreren viser gjennom sitatene at han mener elevenes frie aktivitet til å være selvdrevne i læringsprosessen gjorde at de fikk mulighet til selv å bestemme hvordan de skulle skrive og snakke om læringen. *De likte i alle fall det* viser også at det også kunne medførte en form for motivasjon ved at de fikk rettigheter og ansvar til arbeidsoppgavene (Krossnes, 2004). Samarbeidslærer bruker ordet *avgjørende*. Jeg tolker dette som at han ser betydningen av å bruke arbeidsformen. Dette styrkes ved at han ser hvordan elevene skal gjennomgå en menneskelig utvikling, noe dannelsesperspektivet i pedagogisk entreprenørskap vektlegger (Sjøvoll, 2013) i likhet med den generelle læreplan (Udir, u.å.a).

Samarbeidslærer hadde ikke tidligere hatt erfaring med begrepet. Under intervjuet sa han:

Det jeg har sett av denne uken. Det er jo noe som skal berike undervisningen med å inkludere flere pedagogiske og innovative aspekter. Elevene skal jo gjennom viktige læringsveier, ikke bare mål, men også ting som å styre selv.

Lærer bekreftet flere ganger at han hadde fått økt innsikt til pedagogisk entreprenørskap. Sitatet viser hvordan læreren ser verdien av å bruke *flere pedagogiske og innovative aspekter*. Dessuten ser han på elevenes læring som en menneskelige «dannelsesreise» ved å omtale selvdrevenhet som en læringsvei, ikke bare snever læring av kompetansemål. Ved at jeg kom inn med en ny idé og dannet et forskende partnerskap med læreren, kan det tenkes at jeg også har hatt en rolle som en oversetter av idéen pedagogisk entreprenørskap (Røvik, 2014b). Selv om translasjonen av ideen ikke virker å være dekontekstualisert, har læreren fått en språklig representasjon (Hansén, Sjöberg og Eilertsen, 2014) å tilknytte ideen til blant annet gjennom økt begrepsforståelse og bruksområde i praksis (Røvik, 2014b). Samarbeidslærer uttrykte også:

Jeg tenker at entreprenørskapsdelen har kommet inn gjennom at de har skapt verdiskaping i form av å utvikle det samfunnet de skal jobbe i og leve i i framtiden. Det er veldig viktig, absolutt.

Dette tolker jeg som at samarbeidslærer har en bred forståelse av pedagogisk entreprenørskap (Berglund, 2007), hvor læringen skal være dynamisk og ha en proaktiv verdi til elevens egen rolle i framtidssamfunnet (Spilling, 2014). Ved å bruke *verdiskaping* som begrep i den

sammenheng han viser til, kan tolkes som om vår aksjon har endret hans syn på hva entreprenørskap i skolen dreier seg om på barnetrinnet.

4.4.2 Fornyning av egen undervisning

Begrepet skal vise hvordan arbeidsmåten har gitt samarbeidslærer ideer for hvordan han skal trekke inn nye elementer i egen undervisning. Sentrale underbegrep: Læringsverdi, bruk av lokalsamfunn, tiltro til elevene, demokrati og sterkere sammenheng mellom mål og læring.

Aksjonen vår med lokalsamfunn som tema, inkluderte som nevnt elementer som samarbeidslærer innrømte de ikke brukte nok i undervisningen. Følgende sitat omhandler hva han mener om bruk av lokalsamfunnet:

Elevene har sett at det er de som skal forme det kommende samfunnet og at deres engasjement til å skape liv i lokalsamfunnet blir viktig. Jeg ser virkelig et potensial til å bruke mer om lokalsamfunnet i undervisningen framover.

Læreren uttrykte at de brukte elementer fra lokalsamfunnet, men mer gjennom fragmentariske innslag. Ved at han klarer å se betydningen av lokalsamfunnets potensial i undervisningen, samsvarer det med Ødegård (2014b), som sier elevene lærer best med stoff innhentet fra deres liv- og kulturkontekst. Lokalsamfunnet er en viktig del av pedagogisk entreprenørskap (KD, NHD, KRD, 2005), og ved at læreren sier han kommer til å bruke dette, kan det tyde på at aksjonen vår medførte bedre inkludering av elementer fra pedagogisk entreprenørskap.

En annen ting samarbeidslærer så viktigheten i, var elevaktiviteten som skjedde:

Det jeg har sett gjennom å snakke med elevene og observere er at det med medvirkning, medbestemmelse og demokratidelen, det å fatte beslutninger bygd fra en konstruktiv diskusjon er viktig. Det har vært veldig inspirerende å se og det kommer jeg til å ta med videre.

Dette underbygger at aksjonen vår har gitt samarbeidslærer tiltro til arbeidsmåten. Han så at nytteverdien av større elevaktivitet i timene kan medføre at elevene får praktisert og utviklet ferdigheter i felleskap. En slik tiltro til elevene kan føre til at *medvirkning, medbestemmelse og demokrati* får større innslag i undervisningen. Dette vil være i tråd med Vygotsky (referert i

Imsen, 2010) som mener aktivitet, samspill og kommunikasjon med andre står sentralt i læringen, og Dewey (referert i Ødegård, 2014b) som mener det er essensielt at elevene medvirker i egne læringsprosesser gjennom handling og erfaring. Dette samsvarer også med prinsipper for opplæringen (Udir, u.å.b), hvor eleven blant annet skal få utvikle sin sosiale kompetanse og evne til demokratisk tenking. Det semistrukturerte intervjuet ga meg en indikasjon på hvilken overføringsverdi aksjonen hadde til hans videre undervisning. Etter hans synspunkter å dømme, vil han bruke enkelte elementer hentet fra begrepet pedagogisk entreprenørskap. I henhold til Røvik (2014b) bruker samarbeidslærer da en radikal modus med idéen som inspirasjon til å trekke ut elementer og uforme en egen versjonen av pedagogisk entreprenørskap som reformidé i en lokal kontekst.

4.5 Begrensninger samarbeidslærer ser med arbeidsmåten

4.5.1 Dårlig grunnlag for samarbeid

Begrepet belyser hvordan kulturen, tid og ressurser i lærerhverdagen ikke skaper grunnlag for at lærerne kan samarbeide om arbeidsmåten. Sentrale underbegrep: Skolebeligghet, kompetansedeling, tverrfaglighet, arbeidsbelastning og vårt partnerskap.

En viktig del av pedagogisk entreprenørskap er tverrfaglige arbeidsformer (KD, NHD, KRD, 2005), og dermed bør lærere samarbeide på tvers av fag. Min samarbeidslærer sier i intervjuet at:

Vi er ikke så gode på den type samarbeidsopplegg på tvers av trinn og fag. Vi gjør det av og til, men gjør det i forbindelse med faste aktivitetsopplegg og faste prosjekt. Det har faktisk blitt litt mindre av det også den senere tiden.

Det dårlige grunnlaget samarbeidslærer mener er på skolen for å drive tverrfaglige samarbeid, indikerer at implementeringen av pedagogisk entreprenørskap blir vanskeligjort. Translasjon av reformidéen klarer dermed ikke å bli oversatt fra konteksten og tilpasset i en ny organisatorisk sammenheng, i dette tilfelle distriktskolen (Hansén, Sjöberg og Eilertsen, 2014).

I intervjuet sa samarbeidslærer:

Men så er det det med utopien. At det kanskje krever mye mer enn alle styringsdokumenter og planer krever. Det er vanskelig å få det til, men samarbeid er viktig.

Dette kan tyde på at pedagogisk entreprenørskap som reformidé ikke kan overføres godt nok siden min samarbeidslærer står alene som oversetter i konteksten. Ifølge Jakhelln (2014) er det viktig at alle aktørene i konteksten forholder seg aktivt til idéen, og ved en aleneoversetter kan fort idéen forvitte på grunn av lite oppmerksomhet og manglende styrke til implementering. Samarbeidslæreren ser verdien i samarbeid, men setter også et realistisk praksisbilde på reformidéen. Avsatt tid til samarbeid i en hektisk skolehverdag trekker han også fram som faktorer som gjør at pedagogisk entreprenørskap ikke framkommer aktivt på skolen i nærmeste framtid. Den geografiske beliggenheten trekker han også fram som en annen faktor:

Vi er jo isolert ute i «huttiheita». Det er utrolig viktig å få inn nye tanker og ideer. Faglig hver og en, men også gjennom besøk for å få inn nye ideer.

Dette viser at samarbeidslærer ser utfordringer tilknyttet den geografiske beliggenheten, som gjør at de skolen er alene om å implementere idéen. Skrøvset (2014) presiserer at en god idé skal kunne brukes i mange kontekster, også på små perifere skoler. Det kan tenkes at skolen ikke får nok innslag fra andre nettverk, noe som igjen medfører manglende gjennomslagskraft for idéen i tillegg til manglende samarbeid innad på skolen.

4.5.2 Lærernes vegring for nye ideer

Begrepet brukes for å vise at lærernes syn på nye ideer har stor innvirkning på om de er villige til å ta imot ideen. Sentrale underbegrep: Snever tenking, konservative lærere, manglende motivasjon.

Samarbeidslærer fortalte gjennom intervjuet hvordan lærernes syn har innvirkning på undervisningen:

Jeg har vært i «gamet» lenge. Det er lett å tenke lærertetthet, en til en-undervisning med elever som passiv mottaker. Det henger igjen at lærerne tenker at man skal igjennom pensum. Og måten å gjøre det på er å gå igjennom boka. Det er primitiv tenking, men det henger igjen helt klart.

Dette bekrefter behovet lærerne i denne konteksten har for å fornye egen undervisning for å møte strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) sin visjon om å fornye opplæringen. Lærernes *primitive holdning* til pensum og lærebok som styrende læringsmiddel kan i denne konteksten føre til et monologisk klasserom (Dysthe, 1995) hvor elevene ikke får praktisert og utviklet personlige holdninger gjennom undervisningen. På spørsmål om hvorfor lærerne fokuserer så mye på denne snevre tankegangen svarer han:

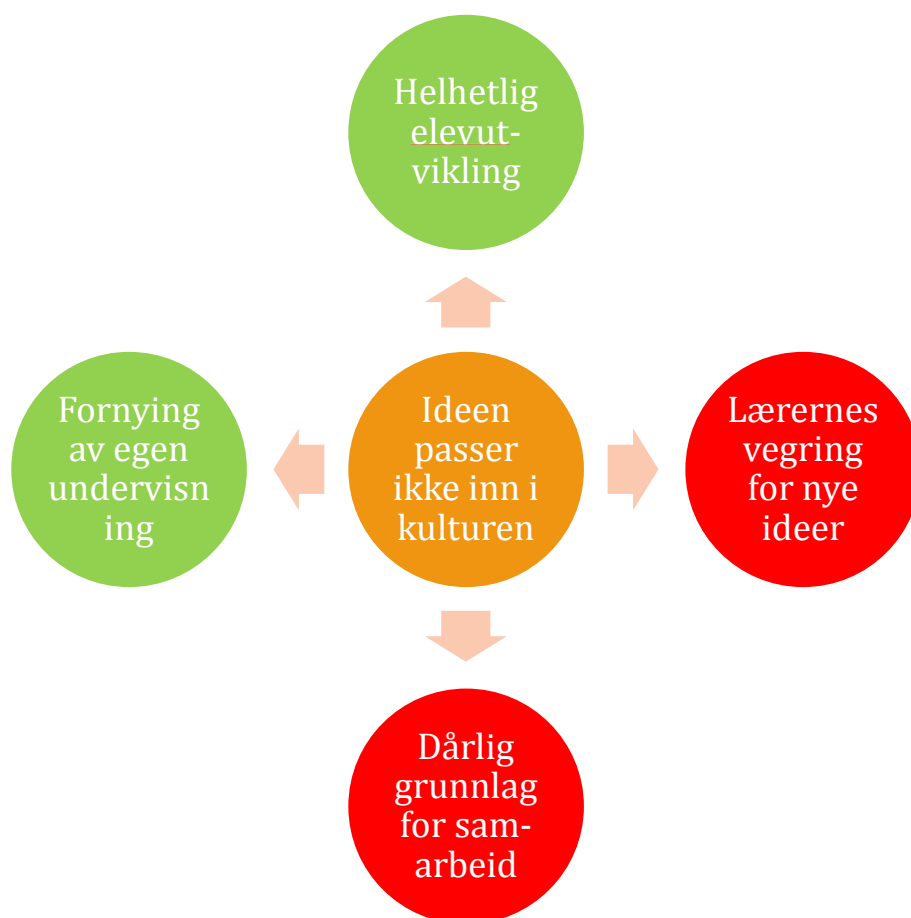
Det er nok fordi lærere er konservative. Sånn er det. Man har sin jobb, sin greie, sine rutiner, sin timeplan og sitt fag som man pleier på sin måte. Man ser litt lite ut over det.

Lærere gjennom deres profesjonskompetanse kan være den viktigste drivkraften i implementering av reformideer (Røvik, Eilertsen og Lund, 2014). Når samarbeidslærer sier *man ser lite ut over det*, tyder det på at de *konservative lærerne* ikke er villige til å ta imot ideen. Uten deres motivasjon og villighet til å møte idéen og ta den i bruk, kan det trekkes tvil om vil om at lærerne som mottakerkontekst får nok kunnskap for hvordan pedagogisk entreprenørskap som reformidé skal fungere i gjeldende praksis og hvilke betingelser den inneholder (Røvik, 2014b). Når samarbeidslærer sier at lærerne har sine rutiner i hverdagen, sammenfaller dette med (Jakhelln, 2014) som sier at etablerte rutiner og forskjellige interesser har stor innvirkning for om en reformidé oversettes og implementeres i en skolekontekst.

4.5.3 Kjernekategori: Ideen passer ikke inn i kulturen

Denne analysen viser at vår aksjon har medført at lærer ser nyttige grunner til at pedagogisk entreprenørskap gjør elevene mer bidragsytende i sin egen læring. Dette mener han vises gjennom aktive arbeidstilnærminger og bedre muligheter for menneskelig utvikling. Aksjonen danner grunnlag for at lærer uttrykker forståelse for å fornye egen undervisning ved å bruke elementer fra pedagogisk entreprenørskap. Samtidig er det det mange hindringer på det lokale skoleplan som vanskeligjør dette. Manglende ressurser og vilje til samarbeid medfører at lærer blir stående alene om å overføre og oversette ideen pedagogisk entreprenørskap inn i undervisningen. Også andre læreres vegring for å forholde seg til nye ideer på bakgrunn av et rigid syn på sin egen lærerrolle, jf. samarbeidslærers beskrivelse, gjør det utfordrende å implementere reformideen. Selv om samarbeidslærer viser tegn på læring av ideen og er villig til å bruke den, vitner kulturen blant lærere i den lokale konteksten at pedagogisk

entreprenørskap i liten grad vil bli implementert. Dette sammenfattes over til kjernekategoriene *ideen passer ikke inn i kulturen* (figur 3).



Figur 3: Viser hvordan mulighetene (grønn) og begrensningene (rød) danner den oransje kjernekategoriene.

4.6 Oppsummerende drøfting av funn

I analysen av elevens læring har jeg kommet fram til følgende funn:

- *Sosiale interaksjon*: Arbeidsmåten gjorde at elevene så verdien av sosial læring og fikk praktisert ferdigheter og holdninger tilknyttet undervisningen.
- *Bevissthet til eget læringsbehov*: Arbeidsmåten gjorde at eleven så relevansen med læringen for framtidig nærings- og samfunnsliv.

- *Elevskapende læring*: Arbeidsmåten fremmet elevenes bruk egen fantasi og kreativitet til å stake ut egne læringsveier.

- Kjerne-kategorien *Elevene ser sin rolle som kommende samfunnsborgere* sammenfatter kategoriene ved at elevene så at læringen hadde betydning for deres voksenliv og hvordan de kan bidra til å tilpasse seg det postmoderne samfunnet gjennom helhetlig læring og entreprenøriell verdiskaping.

I analysen av hvilke muligheter og begrensninger samarbeidslærer ser til arbeidsmåten har jeg kommet fram til følgende funn:

- *Helhetlig elevutvikling*: Lærer ser at arbeidsmåten kan bidra til mer utvikling, både til læring og til menneskelig utvikling.

- *Fornyning av egen undervisning*: Lærer er klar på at økt innsikt til arbeidsmåten gjør at han ønsker å trekke inn elementer til egen undervisning.

- *Dårlig grunnlag for samarbeid*: Faktorer som kultur, tid, tverrfaglighet og geografi gjør at samarbeidslærer tvilsomt kan samarbeide om arbeidsmåten med andre lærere.

- *Lærernes vegring for nye ideer*: Samarbeidslærer mener at lærernes syn på nye ideer gjør at mange er lite mottakelige for å ta imot en reformidé som pedagogisk entreprenørskap.

-Kjerne-kategorien *Ideen passer ikke inn i kulturen* viser at lærer ser mange nyttige grunner til å ta i bruk arbeidsmåten, men som aleneoversetter av ideen, blir ikke ideen implementert i skolens virksomhet.

Mine funn skulle belyse om pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte kunne bidra til mer meningsfylt læring. Definisjon min på meningsfylt læring var om arbeidsmåten ga elevene optimisme og motivasjon til at læringen hadde relevans til deres hverdagsliv og framtidige samfunnsniv. Vi hadde temaet lokalsamfunn som utgangspunkt for aksjonen. Analysen viser at vår arbeidsmåte hadde positiv effekt på elevenes læring. Elevene nevner den sosiale interaksjonen som viktig og motiverende. Gjennom prosjektet fikk elevene ansvar, noe

samarbeidslærers utsagn tyder på at de ikke fikk i tilstrekkelig grad i den vanlige undervisningshverdagen. Vi ga elevene ansvar for å stake ut egen læringsvei, men en viktig faktor her er at elevene også tok ansvaret de fikk for å lære bedre og for å møte forventningene de hadde fra medelevene. Dette kan tyde på at lærere på skolen bør vektlegge mer sosial læring. Som tidligere nevnt er det et spørsmål om dagens fagfokus klarer å integrere læreplandelene godt nok til at elevene skal få helhetlig læring, derunder danning (NOU 2014:7, 2014). At det sosiale aspektet sees på som essensielt for helhetlig elevutvikling gjennom presentert teori og min aksjon, viser at det er en sammenheng med elevmotivasjon, sosial samhandling og danning. Danningsperspektivet til Sjøvoll (2013) sammenfaller langt på vei med den generelle læreplan (udir, u.å.a) som representerer dannelsesperspektivet i læreplanen. Samarbeidslærer tegner et bilde av at elevene ikke får gode nok undervisningsinnslag av aktiviteter som kan utvikle hele mennesket. Vår aksjon og mitt masterarbeid viser verdien av å bruke mer pedagogisk entreprenørskap i den ordinære undervisningen. Dermed bør entreprenørskap sees på som en måte å organisere undervisningen på og ikke bare en fragmentarisk idé (Berglund og Holmgren, 2006).

Elevene påpekte at den kjedelige teorien de vanligvis gjennomgikk ikke ga dem meningsfylt læring. Aksjonen vår viste at elevene skapte relevans til egen læring både i nåtid og gjennom framtidsoptimisme, noe kjernekategori min påpeker. Dette viste seg gjennom at de fikk frihet i den åpne problemstillingen til å være kreative basert på egne ideer om hvordan de vil at fremtiden skal være. Lærer sier at han kommer til å bruke elementer hentet fra pedagogisk entreprenørskap på bakgrunn av aksjonens resultater. Når han blir stående alene om å bruke elementene, kan det likevel tenkes at andre lærernes holdninger kan overstyre motivasjonen han har til å bruke pedagogisk entreprenørskap i undervisningen. Ved at jeg presenterte ideen gjennom aksjonen, kan jeg ha fungert som et bindeledd mellom avsenderne av ideen over til distriktskolen. Når Jakhelln (2014) mener at rutiner og forskjellige interesser er innvirkende faktorer for implementering av reformideer i praksis, kan mine funn tyde på at pedagogisk entreprenørskap ikke vil få grobunn på skolen siden lærerne ikke har en forpliktelse ovenfor å ta ideen inn i den daglige undervisningspraksis. Dette synet forsterkes gjennom samarbeidslærers utsagn om dårlig grunnlag for samarbeid innad i lærerkollegiet.

En tverrfaglig organisering av undervisningen, ga ikke bare elevene faglig utvikling, men de viste også tegn på sosial og emosjonell kompetanseutvikling. Finland har innført temaområder

i læreplanen (NOU 2014:7, 2014), og dette har medført at fagovergripende kompetanser har fått en større plass i den ordinære undervisningen. Ludvigsen-utvalgets (NOU 2014:7, 2014) spørsmål om dagens fagordning er tilstrekkelig og vår aksjon, kan tyde på at norsk skole har behov for å revurdere fagordningen. Arbeidsmåten bidro også til at elevene så mening med undervisningen ved at de kunne utvikle det lokalsamfunnet de selv skal bo og jobbe i. I den fraflyttingstruede bygda hvor distriktskolen ligger, viste elevene tegn på at de gjennom sosial verdiskaping i framtiden har optimisme til å skape økonomisk verdiskaping i lokalsamfunnet (Ask, 2014). Når lærernes vegring ovenfor nye ideer gjør at ideen ikke får innpass i skolen, burde man spørre seg selv om lærere vet nok om nytteverdien av pedagogisk entreprenørskap. Når samarbeidslærer betegner lærere som konservative, kan man stille spørsmål om dette er fordi ideen om pedagogisk entreprenørskap ikke er tydelig videreført til hvordan den skal fungere i alle sammenhenger, noe Skrøvset (2014) ser på som essensielt.

Følgende sitat fra samarbeidslærer belyser hvordan han ser på en helhetlig implementering av pedagogisk entreprenørskap per dags dato.

Det er et stykke mellom drømmeverden i undervisningen og hva man klarer å få til. Det er et stort potensial til å trekke inn mer entreprenørskap. I en drømmeverden er det i alle fall mulig.

Dette viser at de positive funnene mine knyttet til arbeidsmåtenes bidrag til meningsfylt læring, står i motsetning til hvordan den tradisjonelle undervisningspraksisen er på denne distriktskolen.

5 Avslutning

Etter presentering og drøfting av funn, vil jeg i dette kapitlet svare på hvordan min aksjon har gitt meg svar på spørsmålet «*Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte bidra til mer meningsfylt læring for elever på en distriktskole?*». For å svare på problemstillingen, vil jeg prøve å trekke trådene fra innledningskapitlet, tidligere forskning og teori i sammenheng med min aksjon for hvorfor det er behov for mer pedagogisk entreprenørskap i opplæringen. Dette må sees i forhold til forskningsspørsmålet mitt «*hvilke muligheter og begrensninger ser samarbeidslærere til arbeidsmåten?*» siden lærere er den viktigste drivkraften til implementering av mitt tema. Videre vil jeg drøfte betydningen av mine metodiske valg for resultatene mine, før jeg avslutter med behov for videre forskning på området.

5.1 Pedagogisk entreprenørskap- Riktig vei å gå?

Innledningsvis skrev jeg at Tiller og Tiller (2002) og Andreassen (2014a) mente det var for lite meningsfull teori i den norske grunnskolen. Hva som er viktig og meningsfylt for elevene bør ha sammenheng med kravene som stilles til den ferdigutdannede eleven i det postmoderne samfunnet. Pedagogisk entreprenørskap kunne av Ødegård (2000) være en måte å fremheve viktige læreprosesser som skulle gjøre det mulig for elevene å se meningsfulle muligheter til den uforutsigbare framtiden. Dette sammenfaller med strategiplanen (KD, NHD, KRD, 2005) og handlingsplanen (KD, NHD, KRD, 2009) som så på entreprenørskap i utdanningen som en måte å fornye opplæringen til kommende samfunnskrav. Gjennom min forskning så jeg på pedagogisk entreprenørskap som en arbeidsmåte som skulle inkludere kreativitet, aktiv læring og elevmedvirkning, tverrfaglighet, verdiskaping og lokalsamfunn i undervisningen. Aksjonen vår skulle se om arbeidsmåten bidro til mer meningsfylt læring for elevene i 6. klasse på distriktskolen ved å ta utgangspunkt i lokalsamfunnet som tema i undervisningen.

Når det kommer til stykket, handler opplæringen om elevene, og det er de som skal ha nytteverdi av læringen. Johansen, Skålholt og Schanke (2008) nevner at ungdomsskoleopplæring som inkluderer entreprenørskap viser at elevene trives godt når de får brukt egne ideer og kreativitet gjennom en sosial undervisning som integrerer deres livserfaringer. Min aksjon viste gjennom kategoriene *sosial interaksjon, bevissthet til eget læringsbehov og elevskapende læring* at arbeidsmåten hadde god effekt på elevenes læring. Dette viser i henhold til Johansen, Skålholt og Schanke (2008) at forskningen deres sammenfaller med min forskning. Sett mot min tolkning av begrepet meningsfylt læring, som

noe som skulle gi elevene optimisme og motivasjon for at læringen hadde relevans til deres hverdagsliv og framtidig samfunnsnivå, viste funnene mine positive resultater.

Handlingsplanen (KD, NHD, KRD, 2009) så på entreprenørskap som en dynamisk og sosial prosess der elevene skulle se muligheter gjennom praktiske og målrettede aktiviteter i en sosial og kulturell sammenheng. Et viktig spørsmål å stille seg er om elevene bare jobbet aktivt med praktiske aktiviteter eller om det var entreprenørielle, målrettede funn tilknyttet læring. Gjennom den sosiale gruppearbeidet tok elevene ansvar og så på interaksjon som verdiskapende i en sosial og kulturell sammenheng. I henhold til den sosiokulturelle læringsteorien jeg tok utgangspunkt i viste aksjonen at barna kan ta ansvar ved hjelp av et sosialt felleskap og bruk av språk til å strekke seg ved hjelp av medierende støttespillere (Lyngsnes og Rismark, 2007). Arbeidsmåten min viste at en viktig del av motivasjonen kom av at medelever stilte forventninger til det faglige produktet og forventinger til seg selv og medelever. Det sosiale aspektet viser at elevene fikk en felles forståelse av felleskapet de lærte i og en påbyggende forståelse av kulturfellesskaper de i framtiden kommer til å være en del av. Elevene tok også ansvar til å utvikle egne ferdigheter og egenskaper, noe entreprenørskap i et dannelsesperspektiv (Sjøvoll, 2013) vektlegger.

Arbeidsmåten som lot elevene være entreprenører viser at relevansen til skoleteori blir gjort på en meningsfylt måte ved at de viser optimisme til det skolefaglige, samtidig som de ser nytteverdien i et framtidsperspektiv. Dette viser bare nødvendigheten for at undervisningen i større grad må inkludere åpne og helhetsskapende problemstillinger for at barn kunne få dybdelæringen, som Ludvigsen-utvalget (NOU 2014:7, 2014) ser på som essensielt. For å være skapende entreprenører i et skole- og framtidsperspektiv trengs det ideer. At barna fikk gå muligheten til å skape egne ideer, gjorde de motivert til å bruke kreativiteten, som Tiller (2013) nevner som framtidens viktigste egenskap. Her viste elevene sterke tegn på motivasjon ved at de kunne bruke fantasien til å tenke seg inn i framtidsrollene sine (Befring, 2007). Dette er en viktig grunn til at entreprenørskap bør implementeres i større grad i skolen.

Aksjonen vår viser at arbeidsmåten kan være riktig vei å gå for at elevene finner læringen mer meningsfylt. De ser på undervisningen som en sosial læringsarena med faglig relevans og får muligheten til å skape læring basert på egne ideer gjennom motiverende elevaktiviteter. De viste også at de koblet læringen til et framtidsperspektiv, noe kjerne-kategorien *ser sin rolle som*

framtidige samfunnsborgere belyste. Samtidig bør jeg tenke over hva det var som gjorde at elevene viste tegn på meningsfylt læring. Var det elevaktivitet, var det temaet lokalsamfunnet eller var det innslag av entreprenørskap? Spørsmålene kan belyse noe av det uhåndterlige ved entreprenørskap i utdanningen. Hva er entreprenørskap egentlig? Den vide begreps-tilnærmingen med utvikling av personlige egenskaper, holdninger, kunnskaper og ferdigheter må integreres i den ordinære undervisningen (Ask, 2014). Det virker som det er noe litt utopisk over å klare å integrere alle disse faktorene i ordinær undervisning, men aksjonen vår viser at helhetlige aktiviteter og virkelighetsnære læringssituasjoner er det beste utgangspunkt for eleven. For elevene trengs det erfaringer som ligger tett på deres interessefelt, hentet fra deres nærkontekst, for å kunne forstå hvordan de selv kan påvirke og se muligheter til å utvikle seg helhetlig. Kanskje finner flere mening og glede i skolehverdagen og til framtidig livsvei gjennom slike læringssituasjoner?

5.2 Lærernes drivkraft- hvordan få de med på lasset?

Samarbeidslærer understøttet mitt og elevenes syn på at aksjonen medførte positive aspekter i undervisningen. Som en aktør i forskningen, fikk han et bilde på at elevene tok ansvaret de fikk gjennom de åpne undervisningsrammene til å skape læring basert på egne premisser. Backström-Widjeskog (2008) presiserer i sin doktorgradsavhandling at lærerne har målsettinger om å inkludere danning, sosial ferdighetsutvikling og aktive elever for å skape meningsfull undervisning. Min funn sammenfaller på mange måter med funnene hennes. Likevel kan det være passende å spørre seg om lærerne faktisk prøver å forandre praksis for å nå slike målsettinger. Gjennom min empiriske datainnsamling, ser jeg at mer entreprenørielle arbeidsformer har mye godt over seg. Dette støttes at teori og tidligere forskning som forteller nytteverdien med å benytte seg av pedagogisk entreprenørskap. Men hvorfor visste ikke lærerne på skolen hva pedagogisk entreprenørskap var? Svaret bør kanskje sees i henhold til funnet *lærers vegring for nye ideer*. Berglund og Holmgren (2006) la i sin forskning frem hvordan lærernes tradisjonelle holdninger til undervisning forhindret tverrfaglig samarbeid. I henhold til min forskning, mener jeg det ikke er en flokk med konservative lærere som ikke velger å følge statlige føringer for fornying av opplæring. Jeg tror heller ikke de lukker øynene når de blir presentert for relevant teori på området. Gjennom arbeid med denne avhandlingen, tror jeg svaret kan ligge i at de ikke har fått gode nok begrunnelser for hvorfor deres tradisjonelle undervisningspraksis og undervisningsorganisering skal forandres. «*Hva får jeg igjen for dette?*» spør nok mange lærere med for dårlig tid seg. Det er tvilsomt om lærerstaben vil bli

overbevist gjennom teoretiske begrunnelser. Hvordan skal man da få dem med på lasset? Overbevisningen mener jeg skjer best ved en praktisk tilnærming til hvordan man kan drive med entreprenørielle arbeidsformer. En sentral del av pedagogisk entreprenørskap er samarbeid mellom skole- og lokalt samfunns- og næringsliv (KD, NHD, KDR, 2005). For å få den praktiske tilnærmingen til pedagogisk entreprenørskap trenger lærere aktører som kan vise dem veien. Gjennom vår aksjon, fikk jeg vist samarbeidslærer hvordan entreprenørskap kan realiseres gjennom enkle arbeidsformer, som han fikk utprøvd selv. Skal pedagogisk entreprenørskap komme inn i alle utdanningssystemer på en tjenlig måte, derav grunnskolen, må flere få kjennskap til det noe diffuse begrepet gjennom praktisk erfaring. I dette tilfellet fungerte jeg som bindeledd mellom min utdanningsinstitusjon og skolen.

Men hadde jeg ikke skrevet masteroppgaven min om temaet, hadde jeg etter endt utdanning ikke kunne fungert som nevnte bindeledd på grunn av manglende temainnsikt. For å oppfylle det entreprenørielle opplæringsidealet bør også studenter på norsk lærerutdanning få rikelig kunnskap om entreprenørskap i utdanningen for å kunne gå ut i skolen med god entreprenørskapskompetanse. Det er på denne måten at strategiplanens (KD, NHD, KDR, 2005) påbegynnende arbeid om å få entreprenørskapskompetanse inn i alle utdanningsledd, også til dagens grunnskoleelever, kan nås.

For kommende lærere trenger man også gode grunner for å få entreprenørskap som en del av sitt undervisningsrepertoar. Ludvigsen-utvalgets (NOU, 2014:7, 2014) arbeid for elevenes læring i fremtidens skole kan skape det nødvendige argumentet for å bryte med tradisjonelle undervisningstradisjoner som finnes på mange skoler. Behovet for forandring kan også skje, hvis man følger etter Finland hvor tverrfaglighet og tema-læring preger læreplanen (NOU, 2014:7, 2014). Da kan alle lærere, også på distriktskoler, få bedre innsikt og svar til hvordan man skal forholde seg til pedagogiske reformideer som på sin reise prøver å få grobunn i alle skolekontekster (Røvik, 2014a). Ideen pedagogisk entreprenørskap kan da forstås som et forpliktende og oppløftende verktøy for å ruste opp elevene med motivasjon og vilje til å ta fatt på sin egen livsreise.

5.3 Min forskning- metoder, valg og konsekvenser

Ved å gjennomføre en aksjon, basert på aksjonsforskning (Tiller, 2004) og singlecase-studie (Eilertsen, 2013) er målet å forstå og utvikle innsikt til konteksten for å kunne se en endring

eller forbedring. Som nevnt, er ikke funnene mine særlig overførbare til andre kontekster, men de har hjulpet meg i få god kontekstinnsett til hvilke aspekter som ligger til grunn for pedagogisk entreprenørskap på distriktskolen. Selv har jeg blitt overbevist over hvor betydningsfullt det er å samhandle med andre som vil prøve ut framtidsrettete arbeidsformer. Å kunne se nytteverdien av å samarbeide på en målrettet måte i et forskende partnerskap, har hjulpet meg til å forstå hvor viktig den sosiokulturelle kraften i lærerkollegiet kan være. Det er i en nær og refleksiv fase med andre yrkesutøvere at man kan ta tak i egne og andres forbedringsmomenter. Det er også i en slik fase at man kan tilnærme seg aspekter rundt pedagogisk entreprenørskap som ikke kan klares alene. For arbeidsmåten fordrer at både elever og lærere ser muligheten i det sosiale. Dette sammenfatter også hvordan metodene mine var tilpasset en sosial kontekst gjennom deltakende observasjon, refleksjonssamtaler og fokusgruppeintervju.

Selv om funnene viser at samarbeidslærer tvilsomt kan videreføre pedagogisk entreprenørskap gjennom samarbeid på skolen, har han i alle sett mulighetene som ligger i et nært samarbeid. Samarbeidslærer fikk et bedre eierforhold til ideen pedagogisk entreprenørskap, men som funnene viser vil det ikke videreføres. En måte for å skape et bedre forskningsgrunnlag på skolen kunne vært å inkludere én eller flere lærere til i forskningsprosessen. En annen måte jeg kunne ha gjort forskningen på var å inkludere rektor. Kanskje da hadde ideen hatt større gjennomslagskraft i praksis?

En annen viktig betraktning, er å se på overførbarheten til andre kontekster. Siden jeg bare gjennomførte én aksjon, har jeg ikke grunnlag for å komme med pedagogiske generaliserbare konklusjoner (Eilertsen, 2013), men jeg har fått god kontekstkunnskap til gjeldende kontekst. Kontekstkunnskapen min viser at ideen ikke passer inn i kulturen, noe kjernekategori min til forskningsspørsmålet belyser. Kunne jeg kanskje ha gjort noe mer for å videreføre mitt forskningsperspektiv til konteksten over til lærerne på skolen? En mulighet hadde vært å presentert forskningen gjennom en fremføring for kollegiet på distriktskolen.

Funnene mine viser også at elevene opplevde arbeidet som meningsfylt, men her er også generaliserbarheten mangelfull. Jeg kan ikke si at elevene fikk en varig forståelse for egen elevutvikling og innsikt til sin rolle som kommende borgere. For å ha større validitet kunne jeg

ha gjort forskningen min over lengre tid, men arbeidsomfanget til masteroppgaven på 30 studiepoeng samsvarer ikke med en slik tidsramme.

5.4 Behov for videre forskning på området?

Tidligere forskning viser at det ikke er gjort omfattende empirisk forskning rundt elevenes nytteverdi av pedagogisk entreprenørskap på barne- og mellomtrinn. Når strategiplanen (KD, NHD, KDR, 2005) og handlingsplanen (KD, NHD, KDR, 2009) ser på entreprenørskap som noe som skal skje i alle utdanningsledd, bør man spørre seg hvorfor ikke entreprenørskap på barnetrinnet er blitt gitt et større kvalitativt forskningsfokus. Jeg ser på det som tjenlig at flere lærere kunne tilnærme seg entreprenørskap gjennom aktive og utprøvende metoder i praksis: *Hvordan kan et forskende samarbeid mellom lærere bidra til økt innsikt i bruk av entreprenørielle arbeidsmåter?*

Siden entreprenørskap i opplæringen skal komme elevene til gode, burde det vært mer forskning på hva slags læringsutbytte de får av pedagogisk entreprenørskap. Dette kunne ha skjedd gjennom forskning i flere klasser:

Hvilket læringsutbytte får elever på barnetrinnet av å drive med pedagogisk entreprenørskap gjennom et prosjekt i flere klasser?

Et område det burde vært mer forsket på er om det er forskjell mellom implementering av entreprenørskap på en distriktskole i forhold til en skole i et befolkningstett område. Her kunne man gjort aksjonsforskning og sammenlignet resultatene:

Hvilke forskjeller finner man i implementeringen av pedagogisk entreprenørskap på en distriktskole i forhold til en byskole?

Litteraturliste

Aase, A. (2014). Entreprenørskap- å skape verdier. I Ask, A.S. og Ødegård I.K.R. (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning* (s. 16-27). Kristiansand: Portal forlag.

Andreassen, S-E. (2014b). Studenter i forskende partnerskap – begrepsavklaring. I Reinertsen, A.B., Groven, B., Knutas, A., Holm, A (Red.), *FoU i praksis 2013 conference proceedings* (s. 1-11). Trondheim: Akademika forlag.

Ask, A.S. (2014). Pedagogisk entreprenørskap i skolen. I Ask, A.S. og Ødegård, I.K.R. (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning* (s. 27-39). Kristiansand: Portal Forlag.

Befring, Edvard (2007). *Skolen for barnas beste – Oppvekst og læring i eit pedagogisk perspektiv*. (2.utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.

Bjørndal, C. (2004). Refleksivitet omkring aksjonsforskerens påvirkning - fra salmer til jazz i kjøkkenet. I Tiller T. (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 117-139). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Christoffersen, L. og Johannessen A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.

Dysthe, O. (1995). *Det flerstemmige klasserommet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.

Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I Dysthe, O. (Red.), *Dialog, samspel og læring* (s. 33-72). Oslo: Abstrakt Forlag

Eide, O.S. (2012). Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap. I Sjøvoll, J. (Red.), *Entreprenørskap i utdanningen - Aksjonsforskning for endring av skolens kultur* (s. 35-46). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Eilertsen, T.V (2013). Eksemplets makt – casestudier som lærings- og forskningsredskap. I Brekke, M. og Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 173-187). Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hansén, S-E., Sjöberg, J. og Eilertsen, T.V. (2014). Finske reformideer i norsk lærerutdanningsdiskurs. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 167-188). Oslo: Cappelen Damm.

Imsen, G. (2010). *Elevers verden - Innføring i pedagogisk psykologi*. (4.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Jakhelln, R. (2014). Øyet som ser. Om den nye læreren som idébærer og fremmed. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 227-249). Oslo: Cappelen Damm.

Johansen, V. (2014). Kan entreprenørskapsprosjekter øke motivasjon og oppmøte. I Johansen, V. og Støren, L.A. (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge* (s. 163-179). Bergen: Fagbokforlaget.

Johansen, V. og Schanke, T. (2014). Entreprenørskapsprosjekter og elevers skoleprestasjoner. I Johansen, V. og Støren, L.A. (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge* (s. 147-161). Bergen: Fagbokforlaget.

Krossnes, H.H. (2004). utfordringer og muligheter. I Bergem, T. (Red.), *Slipp elevene løs!* (s. 106-117). (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lyngsnes, K. og Rismark, M. (2007). *Didaktisk arbeid*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Nilsen, V.D. (2012). Aksjonsforskerens rolle i klasseromsforskningen. I Sjøvoll, J. (Red.), *Entreprenørskap i utdanningen - Aksjonsforskning for endring av skolens kultur* (s. 49-61). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, M.B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Røvik, K.A. (2014a). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 13-42). Oslo: Cappelen Damm.

Røvik, K.A. (2014b). Translasjon- en alternativ doktrine for implementering. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 403-415). Oslo: Cappelen Damm.

Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Lund, T. (2014). «Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?» Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetter og iverksetter av reformideer. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 87-115). Oslo: Cappelen Damm.

Sjøvoll, J. (2012). Pedagogisk entreprenørskap gjennom aksjoner i utdanningssystemet. I Sjøvoll, J. (Red.), *Entreprenørskap i utdanningen - Aksjonsforskning for endring av skolens kultur* (s. 19-34). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Sjøvoll, J. (2013). Pedagogisk entreprenørskap som danningsideal. I Sjøvoll, J. og Johansen, J-B. (Red.), *Innovasjon i utdanning. Fra barnehage til høyere utdanning* (s. 15-33). Oslo: Akademika Forlag.

Skaalvik, E.M. og Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skrøvset, S. (2014). Hvem skal inn, og hvem skal ut? Om hvorfor ideer slår igjennom i skolefeltet, og hvorfor de forsvinner igjen. I Røvik, K.A., Eilertsen, T.V. og Furu, E.M. (Red.), *Reformideer i norsk skole* (s. 335-352). Oslo: Cappelen Damm.

Slemmen, T. (2010). *Vurdering for læring i klasserommet*. (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Spilling, O.R. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I Johansen, V., Støren, L.A. (Red.), *Entreprenørskapsutdanning I Norge* (s. 31-55). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tiller, R. og Tiller, T. (2002). *Den andre dagen- det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2004). Forpliktende forskningsfantasi. I Tiller (Red.), *Aksjonsforskning i skole og utdanning* (s. 13-29.) Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring - forskende partnerskap i skolen*. (2.utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Tiller, T. (2013). Å forske i skolens hverdag. I Brekke, M. og Tiller, T. (Red.), *Læreren som forsker: Innføring i forskningsarbeid i skolen* (s. 27-42). Oslo: Universitetsforlaget.

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

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

Ødegård, I.K.R. (2014a). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning: En framtidsrettet læringsstrategi*. Oslo: Cappelen Damm.

Ødegård, I.K.R. (2014b). Pedagogisk entreprenørskap. I Johansen, V. og Støren, L.A. (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge* (s.59-77). Bergen: Fagbokforlaget.

Internettkilder

Andreassen, S-E. (2014a, 23.09). Tar eller har skolene kunnskapsmonopol?. Kronikk. *Nordnorsk debatt*. Hentet 17.01.2015, fra <http://nordnorskdebatt.no/article/tar-eller-har-skolene>

Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tanker om fostran til företagsamhet*. (Doktorgradsavhandling, Åbo Akademi). Hentet 18.01.2015, fra <http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36674/BackstromBettina.pdf?sequence=1>

Berglund, K. og Holmgren, C. (2006). *Entreprenørskap & skolan: Vad berättar lärare att de gör när de gör entreprenørskap i skolan?* (FSF rapport 17/2007). Hentet 03.02.2015, fra http://entreprenorskapsforum.se/wp-content/uploads/2010/09/Pdf_fr_2007_17_Holmgren.pdf

Berglund, K. (2007). *Jakten på entreprenörer. Om öppningar og låsningar i entreprenørskapsdiskursen*. (Doktogradsavhandling, Mälardalen University). Hentet 03.02.2015, fra <http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:120598/FULLTEXT01.pdf>

Eikseth, A.G. og Olsen, T. (2007). Utfordringer og dilemmaer i starten av et aksjonsforskningsprosjekt. *FOU i Praksis 1*(1), s. 25-43. Hentet 07.03.15, fra <http://tapir.pdc.no/pdf/FOU/2007/2007-01-3.pdf>

Johansen, V., Skålholt, A. og Schanke, T. (2008). *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte* (ØF-rapport 08/2008). Hentet 01.03.2015, fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/entreprenørskapsopplaring-og-elevenes-laringsutbytte.pdf>

Konsmo, T. (u.å.). *Fokusgruppeintervju*. Hentet 04.04.2015, fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/krd/kampanjer/ry/fokusgruppeintervju.pdf>

Kunnskapsdepartementet, Nærings- og Handelsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet. (2005). *Se mulighetene å gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 – 2008*. Hentet 12.01.2015, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entreprenorskap_strategi.pdf

Kunnskapsdepartementet, Nærings- og Handelsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet. (2009). *Handlingsplan - Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Hentet 12.01.2015, fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/entreprenorskap_09_nettpdf

Kårstein, A. og Spilling, O.R. (2012). *Midtveisevaluering av handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen*. (NIFU rapport 35/2012). Hentet 01.02.2015, fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-35.pdf>

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole. Et kunnskapsgrunnlag*. Hentet 07.02.2015, fra https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2014/09/NOU201420140007000DDDPDF_S.pdf

Regjeringen. (2013). *Ludvigsen-utvalget: Fremtidens skole*. Hentet 03.03.2015, fra <https://blogg.regjeringen.no/fremtidensskole/files/2013/11/Sak-2-3-Utsendelse.pdf>

Rotefoss, B., Nyvold, C.E. (2007). *Entreprenørskapskompetanse i den norske grunnskolen 2006/2007* (KBP rapport 01/2007). Hentet 05.01.2015, fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/entreprenorskapskompetanse-i-den-norske-grunnskolen.pdf>

Rotefoss, B., Nyvold, C.E. og Ovesen, S. (2008). *Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem!* (KPB rapport 04/2008). Hentet 04.01.2015, fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/evaluering-av-strategiplanen-se-muligheten-og-gjor-noe-med-dem.pdf>

Sletten, M.A. og Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering, temanotat*. Hentet 12.02.2015, fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application%2Fpdf&blobheadername1=Content-Disposition%3A&blobheadervalue1=+attachment%3B+filename%3D9788212031937.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1274505494960&ssbinary=true>

Sætre, H.E. (u.å.a). *Elevbedrift*. Hentet 17.01.2015, fra <http://www.ue.no/Laerere-og-forelesere/Grunnskole-8-10-trinn/Elevbedrift>

Sætre, H.E. (u.å.b). *Vårt lokalsamfunn*. Hentet 17.01.2015, fra <http://www.ue.no/Laerere-og-forelesere/Grunnskole-1-7-trinn/Vaart-lokalsamfunn>

Ungt Entreprenørskap. (u.å.). *Om oss*. Hentet 09.02.15, fra <http://www.ue.no/Om-oss>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). *Den generelle del av Læreplanen*. Hentet 18.01.2015, fra http://www.udir.no/Upload/larerplaner/generell_del/generell_del_lareplanen_bm.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). *Prinsipper for opplæringen*. Hentet 07.02.2015, fra http://www.udir.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_k06.pdf

Utdanningsdirektoratet. (u.å.c). *Læreplan i samfunnsfag- kompetansemål*. Hentet 18.03.2015, fra <http://www.udir.no/k106/SAF1-03/Kompetansemaal/?arst=372029323&kmsn=-632498266>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.d). *Hovedområder*. Hentet 13.04.2015 fra <http://www.udir.no/k106/SAF1-03/Hele/Hovedomraader/?read=1>

Vedlegg 1: «Kriterier til framtidsverkstedet (hovedøkten)»

Gruppearbeidet:

- Vi samarbeider godt på gruppa.
- Vi viser respekt og lytter til hverandre.
- Gruppeleder har ansvar for fordeling av arbeidsoppgaver og at gruppa jobber godt.
- Alle på gruppa deltar i arbeidet.

Innholdet:

- Vi tenker over hvordan vårt lokalsamfunn ser ut om femti år.
- Vi husker på hva som er viktig å ha med i et lokalsamfunn, nå og i fremtiden.
- Vi blir enige på gruppa om hvilke bygninger vi ville hatt i lokalsamfunnet vårt om femti år.
- Vi begrunner valgene vi gjør gjennom 5-7 argumenter.

Plakaten:

- Vi skriver med klar og tydelig skrift, sånn at alle kan lese det vi har skrevet.
- Vi har fin utforming på plakaten, og sørger for at den er pen og pyntelig.
- Vi lager plakaten slik at den viser hvordan vi tror vårt lokalsamfunn vil se ut om femti år.

Fremføringen:

- Alle på gruppa snakker under fremføringen av plakaten.
- Vi snakker med tydelig stemme for at alle skal kunne høre hva vi sier.
- Vi ser på publikum når vi snakker.

Vedlegg 2: «De to ferdigstilte plakatene»



Vedlegg 3: «Tilbakemelding fra personvernombudet»

Kommentar: Fikk tilbakemelding til en annen problemstilling, men ingen forskningsetiske prinsipper ble forandret på. Derfor er denne gyldig.

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org nr. 985 321 884

Rachel Jakhelln
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet

9006 TROMSØ

Vår dato: 29.01.2015

Vår ref: 41680 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2015. Meldingen gjelder prosjektet:

41680	<i>Kan pedagogisk entreprenørskap som arbeidsmåte fremme elevenes motivasjon for læring?</i>
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Rachel Jakhelln
Student	Bendik Mikko Tunset

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Bendik Mikko Tunset bendik.tunset@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel. +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel. +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel. +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 41680

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse e.l.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)
- eller via gjenkjennelige ansikter e.l. på bilde eller videooptak.

Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Personvernombudet minner om at forskningsetiske retningslinjer vil gjelde selv om prosjektet ikke omfattes av meldeplikten (se spesielt del B, pkt. 12). Link: <http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>

Vedlegg 4: «Intervjuguide til intervju med lærer»

-Hvilket inntrykk har du av skolen?

-Hvilket inntrykk har du av lærerne på skolen?

-Hva mener du er styrker/svakheter til denne skolen?

Oppfølgingsspørsmål: Hva skyldes det?

-Hvordan er dere til å drive samarbeid på skolen?

Oppfølgingsspørsmål: Tverrfaglig samarbeid?

-Er dere gode til kompetansedeling?

-Du er en av de som har drevet med kompetanseutvikling gjennom videreutdanning?

Hvor viktig mer du det er for utvikling av praksis?

-Du har nevnt at det er vanskelig å videreføre kompetanse lærere har. Hva skyldes det?

-Du har tidligere nevnt at skolen er isolert. Hvordan påvirker det skolepraksis?

**-Som vi snakket om under observasjonene, er det lite kjennskap til begrepet
entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap. Hva tenker du pedagogisk
entreprenørskap kan være?**

-Hva legger du i begrepet?

-Hvordan mener du pedagogisk entreprenørskap har kommet inn gjennom vår aksjon?

-Vi har sett på de kriteriene for pedagogisk entreprenørskap fra strategiplanen.

Hvordan følte du de kom inn gjennom undervisningen?

**-Hvilke suksesskriterier vil du trekke fram som viktige i form av undervisningen vi
gjorde?**

- Ser du noen forbedringsaspekter i forhold til egen undervisning etter endt aksjon?
- Vi har jobbet med lokalsamfunn som tema. Hvordan bruker du lokalsamfunn i den ordinære undervisningen?
- Hvilken rolle bør lokalsamfunn ha på skolen?
- Hvordan fikk elevene medvirke gjennom vår undervisning?
- Føler du de viste tegn på motivasjon gjennom undervisningen?
- Pedagogisk entreprenørskap fordrer at elevene trekker linjer mellom læring i nåtiden over til framtiden. Føler du de fikk mulighet til det gjennom vår aksjon?
- Hvordan kan man forberede elevene bedre til den usikre framtiden?
- Med tanke på de grunnleggende ferdighetene. Følte du vi inkluderte noen av ferdighetene?
Oppfølgingsspørsmål: Hva med den generelle læreplanen?
- Tenker du at å jobbe med entreprenørielle arbeidsmåter bidrar til at elevene føler mer mening med læringen?
- Hvorfor tror du pedagogisk entreprenørskap ikke har kommet nok inn i skolen?
- Hva legger du i begrepet tradisjonell undervisning?
- Du nevnte i refleksjonssamtalene at lærere ikke bør legge for sterke føringer til undervisningen. Har du en kommentar til det?

-Tror du lærere er redd for å gi elevene mer medvirkning i sin egen læring?

-Tror du åpne oppgaver kan gjør at elevene medvirker mer i egen læringsprosess?

Oppfølgingsspørsmål: Tror du de ser på læringen som mer meningsfylt da?

-Tror du at du blir å jobbe mer med entreprenørielle arbeidsmåter etter endt aksjon?

Oppfølgingsspørsmål: Hva må til for å få til det?

-Hva tror du er grunnen til at det jobbes så lite med pedagogisk entreprenørskap til tross for statlige føringer om å få dette implementert?

-Hvordan ønsker du at lærerhverdagen skal se ut for at elevene skal lære på best måte?

-Er det mye føringer med tanke på resultat og kompetansemål i undervisningen?

-Hva har du lært av å drive med aksjonsforskning?

Oppfølgingsspørsmål: Kan du trekke fram noen ting som du ser på som viktige når man skal drive med aksjonsforskning?

-Noe mer du vil si før vi avslutter?

Vedlegg 5: «Intervjuguide til fokusgruppeintervju »²

-Hva liker dere å gjøre på skolen?

-Favorittfagene deres?

-Hva liker dere ikke å jobbe med på skolen?

-Noen fag dere vil jobbe mer med?

-Hva vil dere jobbe med når dere blir stor?

-Lærer dere noe om yrkene i undervisningen?

-Hva gjør dere til vanlig i skoletimene?

Oppfølgingsspørsmål: Mye samarbeid?

-Hva vil dere lære mer av på skolen?

-Denne uken har vi jobbet med skatt, yrker, demokrati. Har noen lært noe av undervisningen? (Begynner først med en runde om offentlige arbeidsplasser, så private arbeidsplasser, skatt, deretter om demokrati.)

-Hva lærte dere om deres eget lokalsamfunn?

-Dere lagde en framtidspakat. Hva har dere lært om fremtiden?

-Tror dere at man kan få en slik bygd som dere lagde der?

Oppfølgingsspørsmål: Har dere ideer på hvordan dere skal få til det?

² Siden samtalen i stor grad skal bygge på den sosiale samhandlingen er flere aspekter tatt opp utenom intervju spørsmålene. Her er intervjuguide som ble laget på forhånd. Flere spørsmål ble spurt underveis på bakgrunn av elevenes uttalelser.

- Hvordan synes dere samarbeidet med plakaten gikk?**
- Hvordan likte dere å jobbe med egne kriterier?**

- Hvorfor tror dere jeg vi ville ha argumenter for bygningene?**

- Hva var viktig å huske på da?**

- Fikk alle være med på å bestemme?**

- Hvordan synes gruppeleder at arbeidet gikk?**

- Hvordan synes dere at plakaten ble?**

- Vil dere fortelle meg om bygningene på plakaten og hvordan dere tenkte?**

- Hvordan synes det var å ikke jobbe i læreboka, men heller med åpne oppgaver?**

- Var det artig å bestemme selv hva man skulle gjøre?**

- Samarbeidslærer fortalte meg at dere va mer selvstendig. Vet dere hva det betyr? At man gjør ting på egen hånd. Hvorfor tror dere han mente det?**

- Synes dere det var artig å jobbe på den måten vi gjorde det? Hvorfor?**

- Fikk dere bruke egen fantasi mer enn i vanlig undervisning?**

- Hvordan var det å fremføre plakaten?**

- Kunne man gjort dette prosjektet utenfor klasserommet? Eksempler på dette?**

- Hvordan tror dere elever lærer i framtiden?**

- Kan dere beskrive prosjektet med tre ord?**

