



UNIVERSITETET I
NORDLAND

**Pedagogisk entreprenørskap i videregående
skoler – lærernes fortolkninger i Norge,
Sverige og på Island.**

ST 305L

Inger Teigen, Oddny Markussen og Aud Meldal

60 st

Masteroppgave i tilpassa opplæring

3/2013

ISBN 978-82-7314-714-1

ISSN 1890-4998

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan lærere i videregående skoler i Sverige, Norge og på Island oppfatter pedagogisk entreprenørskap som fenomen. Dette handler om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan brukes i undervisning og hvilke mål som settes for opplæringen. Dette omfatter også i hvilken grad pedagogisk entreprenørskap kan gi elevene bedre motivasjon og en mer meningsfylt hverdag, og kanskje også gjennom lærernes syn på om dette kan hindre frafall. Problemstillingen i oppgaven vår er;

«Hvordan fortolker lærerne på videregående skoler på Island, Sverige og Norge begrepet pedagogisk entreprenørskap»?

Teoretisk bakteppe for oppgaven er sosiokulturell læringsteori. Oppgaven er knyttet både til elevenes læringsresultat, og til et systemperspektiv som handler om skolens og lærernes evne til å være innovative og legge det systemmessige best mulig til rette for læring og utvikling.

For å kunne svare på problemstillingen har vi valgt en kvalitativ tilnærming som har betått av observasjoner, intervjuer, og samtaler med lærere i de tre ulike landene. På de ulike skolene har vi også møtt elever i entreprenørielle læringssituasjoner, og samtaler med disse har også ført til viktig kunnskapsinnhenting. Studien vår er en komparativ undersøkelse som handler om å se likheter og ulikheter mellom tilnærmingen til pedagogisk entreprenørskap i de tre landene. Et sentralt dokument for vår forskning har vært «Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden» utgitt med støtte fra Nordisk ministerråd. Denne masteroppgaven inngår som en del av en nordisk pilot i pedagogisk entreprenørskap som er et samarbeid mellom universitetene i Reykjavik, Umeå og Nordland. De har lagt til rette for masterstudiet gjennom nettforedlesninger, feltarbeid og faglige samtaler. Forelesningene har omhandlet entreprenørskap som begrep, og hvordan begrepet kan forstås. Vi har forsket på lærernes praksis og erfaringer knyttet til pedagogisk entreprenørskap.

Resultatene fra studiene indikerer at det foregår entreprenøriell undervisning på mange måter. De av skolene vi har besøkt der pedagogisk entreprenørskap kan sies å være implementert i skolekulturen, framstår med reflekterte elever og lavt frafall. Samarbeid med eksterne aktører fungerer også bedre på skoler med entreprenøriell ledelse, der ledelsen har klare pedagogiske entreprenørielle mål og rammer for opplæringen.

Abstract

This master thesis is about how teachers in Upper secondary schools in Norway, Sweden and Iceland perceive pedagogical entrepreneurship as a phenomenon. How can this be used in the teaching of upper secondary school students, and what goals are set for the education. This also concerns to what extent pedagogical entrepreneurship in education can increase student motivation and give them more meaningful days, and the teacher's opinions on the effect it has on the number of drop-outs. The topic of the thesis is;

Pedagogical entrepreneurship and how teachers in Norway, Iceland and Sweden interpret this.

Social-cultural theory is the theoretical basis for the thesis. The study is linked to the student's results as well as to the school's and teacher's abilities to be innovative and have a good system to ensure the best progress to acquire knowledge.

It is used a qualitative approach with a set of observations, interviews and conversations with teachers from all three countries. Students from schools who use the pedagogical entrepreneurship have also been interviewed and are essential to this report. This study is a comparative study where the research is to look at similarities and dissimilarities in the approach of pedagogical entrepreneurship between the three countries. A central document is "Nordic study of creativity, innovation and pedagogical entrepreneurship", supported by the Nordic Council of Ministers.

The results indicate that the term is interpreted differently from pedagogical entrepreneurship school to school. The schools where pedagogical entrepreneurship is implemented and a part of the culture the students appear to be more reflected and have less absence from school. Another positive effect is that they have a better cooperation with external actors.

This master thesis is a part of Nordic pilot in pedagogical entrepreneurship in cooperation with the universities in Reykjavik, Umeå and Nordland. The lectures for this master have been taught through net, fieldwork and professional conversations and the lectures were about the term entrepreneurship and how this can be understood.

Forord

Interessen for entreprenørskap startet i 1999, da ungdomsbedrift ble tatt i bruk som metode ved Vefsn videregående skole og vi startet et samarbeid med Ungt Entreprenørskap. Denne reisen i å studere entreprenørskap startet høsten 2005, og avsluttes med denne studien

Vår veileder Ove Pedersen har vært en sentral støttespiller, så vi vil rette en stor takk til han for god veiledning og støtte underveis i prosessen. Vi er veldig takknemlig for at vi fikk være en del av en nordisk pilot innen pedagogisk entreprenørskap, som har gjort denne studien utrolig spennende. Dette er et samarbeid mellom universitetene i Reykjavik, Umeå og Nordland.

Vi vil også takke Gudrun Svedberg og Michael Dal, som har vært gode veiledere for oss og har planlagt flotte spennende dager med feltarbeid på Island og i Sverige.

Samtidig som vi har tatt denne masteren har vi arbeidet som lærere, og det har gjort at vi parallelt har kunnet ta i bruk nyervervet kunnskap.

Vi har hatt stort utbytte av samlingene ved Universitetet i Nordland, og av feltarbeidet på Island, Sverige og Norge.

Vår bibliotekar Jenny Johansson har gjennom studien alltid vært positiv og imøtekommende med å skaffe all litteratur vi har «mast» om, så en stor takk til henne.

Det har vært en lærerik periode med hardt arbeid, gode refleksjoner og ikke minst mye latter.

Vi er et supert team, som det kun har vært en stor glede å dele denne reisen med.

Mosjøen, 15.05.2013

Inger Teigen

Oddny Markussen

Aud Meldal

«Før hadde jeg så mange ideer, men de forsvant liksom bare etter hvert – så nå sitter jeg bare her og venter, og ser hva som skjer»

(Sitat, skoleelev 17 år)

Innholdsfortegnelse

<i>Kapittel 1. Innledning, bakgrunn og problemstilling</i>	3
1.1 Innledning	3
1.2 Problemstilling	7
1.3 Begrepsavklaring med et historisk tilbakeblikk	7
1.4 Oppgavens oppbygging	11
<i>Kapittel 2 Pedagogisk entreprenørskap – kunnskapsoversikt og teoretisk bakteppe</i>	12
2.1 Pedagogisk entreprenørskap som fenomen	13
2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv	15
2.3 Sosial- kognitive læringsteori	18
2.3.1 Produktiv, skapende og utforskende læring	19
2.4 Et innovasjonsperspektiv	21
2.4.1 Skolen som en lærende organisasjon	22
<i>Kapittel 3. Metode</i>	24
3.1 Vårt valg av metode og begrunnelse	27
3.2 Fordeler og ulemper med kvalitativ forskning	28
3.3 Utvalg av enhetene	30
3.4 Innsamlingen av data	30
3.5 Intervju, intervjuguide og arbeidsspørsmål	31
3.6 Feltsamtaler og faglige samtaler	33
3.7 Transkribering	33
3.8 Verifisering	34
3.9 Etske retningslinjer	35
<i>Kapittel 4. Presentasjon og oppsummering av empirien</i>	37

Kapittel 5. Drøfting	45
5.1 Elevens læring og dannelse	45
5.1.1 Elevens læring og dannelse i Sverige	45
5.1.2 Elevens læring og dannelse i Norge	54
5.1.3 Læring og dannelse på Island.....	59
5.2 Den nye lærerkompetansen.....	68
5.2.1 Hvilken kompetanse trenger læreren for å undervise entreprenørielt	71
5.2.2 Lærerutdanning i Norden	73
5.2.3 Bruk av begrepet entreprenørskap i lærerutdanningen.....	74
5.3 System og innovasjonskompetanse.....	77
5.3.1 Ulikheter i skolereformene i de nordiske landene.....	81
5.3.2 Skoleutvikling i Sverige.....	82
5.3.3 Ulikheter i reformer og skoleeiere	83
5.3.4 Barrierer som hindrer en lærende organisasjon.....	85
5.3.5 Barrierer for mer entreprenøriell opplæring i Norden	86
5.3.6 Eksterne aktører	91
5.3.7 Tolkning av begrepet entreprenørskap av lærerne	94
Kapittel 6. Konklusjon.....	96
6.1 Konklusjoner	96
6.2 Reliabilitet og validitet i oppgaven	98
6.3 Avslutning og veien videre	99
Litteraturliste.....	102

Kapittel 1. Innledning, bakgrunn og problemstilling

Dette kapitlet inneholder informasjon om bakgrunnen for valg av oppgaven, og hvorfor dette temaet er interessant for oss. Vi har definert sentrale begrep, og har et historisk tilbakeblikk over temaet for å innlede til problemstilling med arbeidsspørsmål. I tillegg har vi en presentasjon av hvordan oppgaven vår er oppbygd.

1.1 Innledning

Med bakgrunn i yrkesfaglig utdanning har vi stadig blitt utfordret i å benytte entreprenørskap i opplæring av elever, og kunnskapsverving gjennom tidligere studier gjør at vi har forstått hvor store forskjeller det fremdeles er på begrepet entreprenørskap. I løpet av de tjue årene entreprenørskap har vært brukt i pedagogisk arbeid, har begrepet endret seg. Fra å ha fokus på bedriftsetablering har det endret seg til å ha mer pedagogisk læringsfokus.

I 1990 – årene ble begrepet entreprenørskap tatt i bruk i skoleutviklingstiltak, men hadde som mål å redusere arbeidsledighet og etablere bedrifter. Når fokuset er på pedagogisk entreprenørskap og satsingen blir på å fremme entreprenørielle egenskaper hos elevene, får begrepet en annen betydning.

I 1996 ble pedagogisk entreprenørskap satt på dagsorden på en felleskonferanse i Norden, og dette fikk konsekvenser for implementeringsstrategien i hele Norden. Etter Lisboa-strategien¹ ble det i et møte i Sverige vedtatt tre strategiske mål som skulle være felles for hele Norden. Entreprenørskap sees på som en grunnleggende ferdighet som må tilegnes gjennom livslang læring, og i etterkant av Lisboa-strategien har også EU hatt stor satsing på entreprenørskapsopplæring. I 2009 kom det nye strategiske planer i Norden, som hadde tydelige økonomiske intensjoner. Det kan gjøre at det oppstår prinsipielle diskusjoner når begrepet skal få et pedagogisk innhold.

¹ Unionens strategiske mål for det neste tiåret

Oppgaven vår har et nordisk perspektiv, og da er det naturlig å se på hva handlingsplaner i de ulike land sier om pedagogisk entreprenørskap.

I den tverrdepartementale handlingsplanen i Norge for entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014, tar regjeringen sikte på å videreføre arbeidet med å implementere entreprenørskap i utdanning. Handlingsplan i entreprenørskap bygger på strategiplanen «Se mulighetene og gjør noe med dem», 2004-2008 og evalueringen av den. Evalueringen av planene viste at antall elever som hadde deltatt i ulike former for entreprenørskap hadde økt, men at det var nødvendig med større innsats på flere områder for å fremme entreprenørskap i undervisning og læring på alle nivåer. Regjeringen så det var nødvendig å styrke innsatsen i videreføringen av entreprenørskap i utdanningen, gjennom en ny handlingsplan som spesielt vektla høyere utdanning.

Målet med denne planen er «å styrke kvaliteten på og omfanget av entreprenørskapsopplæring på alle nivåer og fagområder i utdanningssystemet. Norge skal være ledende internasjonalt innenfor entreprenørskap i utdanningen». Handlingsplanen har hovedvekt på høyere utdanning, men omhandler hele utdanningsløpet. «Entreprenørskap i utdanning skal følge det overordnede grunnprinsipp i den norske utdanningspolitikken om at det skal legges opp til en bred satsing som skal nå alle, med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov. Selve gjennomføringen av opplæring i entreprenørskap skjer i regi av den enkelte utdanningsinstitusjon». Departementene har sine motiv med handlingsplanen. De ønsker at unge mennesker skal starte ny virksomhet fordi Norge trenger gründere, både til utvikling av eksisterende arbeidsplasser og etableringen av nye næringer og bedrifter. De distriktpolitiske motivene er å beholde spredte bosetninger, levende bygder, barn og unge som verdsetter og utvikler ressurser som finnes i sitt lokalmiljø, opprettholde sosiale nettverk, idrettslag, kultur og politisk engasjement.

Det finnes ikke noen direkte handlingsplan for entreprenørskap på Island, men i 2008 ble det laget en sektorplan i forbindelse med formannskapet i Nordisk Råd. En mer konkret handlingsplan for entreprenørskap i skolesammenheng implementeres i læreplanene og i lærerveiledninger. Sektorplanen «*Uddannelse, kreativitet og entreprenørskap i globaliseringens tid*» har et fokus på områdene forskning, kultur og utdanning og tar utgangspunkt i de nordiske

statsministres erklæring i Punkaharju i 2007 og Riksgränsen i 2008. Erklæringen ga retning til et samarbeid om utfordringene de nordiske landene står overfor i en globalisert verden. Sakene som er prioritert er klima, miljø og energi, forskning og utdanning, innovasjon og avvikling av grensehindre. Samarbeidet gjør at landene står sterkere sammen, en hver for seg. I erklæringen understrekes viktigheten av de menneskelige ressursene i Norden, utdanning, forskning og innovasjon for å møte den økte globaliseringen og hvordan opprettholde, utvikle og opprettholde velferdsstaten².

I Sverige vedtok regjeringen våren 2009 en nasjonal strategi: «Entreprenørskap inom utbildningsområdet» (Regeringskansliet), hvor entreprenørskapsbegrepet har en vid tolkning som omfatter å utvikle nye ideer og omsette ideene til verdiskapning i bedrift, i offentlig virksomhet samt i forretningslivet. Den omfatter også hvilke kvaliteter som kjennetegner en god entreprenør; slik at ungdommene skal klare med sine studier og bli fremgangsrike i voksenlivet.

Strategiplanen har som mål å få entreprenørskap inn i styringsdokumenter på alle skolenivå, men gir muligheter til fordypning i videregående skole i både entreprenørskap og bedriftsetablering og knytte nærmere kontakt med arbeidslivet. Den sier også noe om at skolene skal få støtte slik at det stimuleres til arbeid med entreprenørskap, og at entreprenørskapsarbeid skal kartlegges på de ulike nivå (Sjøvoll 2011).

Europakommisjonen pekte ut 2009 som året for kreativitet og innovasjon, hvor skoler og universitet var sentrale aktører i forbindelse med kreativ tenkning og entreprenøriell læring. For å styrke vårt forskningsarbeid har vi tatt utgangspunkt i denne rapporten som tar opp mange av de spørsmål vi vil fokusere på.

På møte i ministerrådet for Utdanning og Forskning (MR-U) 22.–23. april 2009 besluttet ministrene at det skulle gjennomføres en nordisk komparativ studie om hvordan kreativitet, innovasjon og entreprenørskap var integrert i de nordiske utdanningssystemene.

Det er mange aktuelle problem som er felles for videregående skoler i Norden, og frafall i videregående skole er et av dem. Samfunnet endrer seg raskt og har behov for en skole som kan være kreativ, innovativ og imøtekomme behovene som trenges i samfunnet. Skolens oppgave er

² Islands formandskabsprogram for Nordisk Ministerråds samarbejde om forskning, kultur og uddannelse (ANP 2008:753) © Nordisk Ministerråd, København 2008

først og fremst å hjelpe elevene til å utdanne seg til et yrke, få kompetanse til å kunne mestre eget liv, delta i samfunnslivet og bidra til regional utvikling.

Hvis skolen skal oppleves meningsfull for elevene, må skolen kunne tilby et høyt aktivitetsnivå og læringsfremmende miljø. Dette krever lærere som har kompetanse innenfor pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap må være forankret i ledelsen, i personalet og på systemnivå. Skolen må endre seg i takt med de behov endringssamfunnet har. Opplever elevene en meningsfylt skolehverdag kan man forutsette at frafallet reduseres.

Pedagogene må være kreative, utvikle et pedagogisk innhold med mening og kunne motivere elevene til å fullføre utdanningen, fremme personlig utvikling og bli en aktiv borger i arbeid og samfunnsliv.

Gjennom entreprenørskapsstudier som vi har tatt, har vi tilegnet oss kunnskap om entreprenørskap. Det har gjort at vi har større fokus på entreprenørskap i den opplæringen vi har ansvar for og at vi ser mulighet for å gjøre skolehverdagen mer meningsfylt både for elevene og lærerne. Vi vil bruke pedagogisk entreprenørskap som verktøy og arbeidsmåte for å stimulere til læring og utvikle elevenes personlige egenskaper og holdninger. Vi tror at pedagogisk entreprenørskap kan gi en mer virkelighetsnær opplæring for elevene, ved at elevene tar mer ansvar for egen læring.

Vårt hovedfokus er å belyse hvordan pedagogisk entreprenørskap kan oppfattes som fenomen, og tolke hvordan god entreprenøriell opplæring kan foregå i tre ulike nordiske land. Vi vil se på hvordan pedagogisk entreprenørskap kan være med på å gi elevene bedre motivasjon, og en mer meningsfylt hverdag som kan ha innvirkning på frafallet i skolen. For å belyse dette vil vi se om lærerne kan være med på å legge til rette i opplæringssituasjoner, slik at elevene opplever at motivasjonen og mestringen øker, og elevene yter mer gjennom større arbeidsglede.

1.2 Problemstilling

For å komme frem til en forståelse og en konklusjon på de utfordringer de nordiske landene står overfor når det gjelder nye læreplaner, frafall, motivasjon, entreprenøriell og tradisjonell opplæring av elever, vil vi belyse noen teoretiske perspektiver på disse temaene med spørsmålet:

Hvordan fortolker lærere på videregående skoler i Norge, på Island og i Sverige pedagogisk entreprenørskap?

Fokuset er å beskrive hvordan god og ulik entreprenøriell opplæring kan være med på å forbedre motivasjonen, hindre frafall, gi elevene virkelighetsnær og meningsfull opplæring, og bidra til nyskaping og regional utvikling i Norge, Sverige og Island samt en bevisstgjøring omkring begrepet pedagogisk entreprenørskap. Få ulike perspektiver på hva som drives av god opplæring og hvorfor vi mener at de eksemplene vi legger frem er gode.

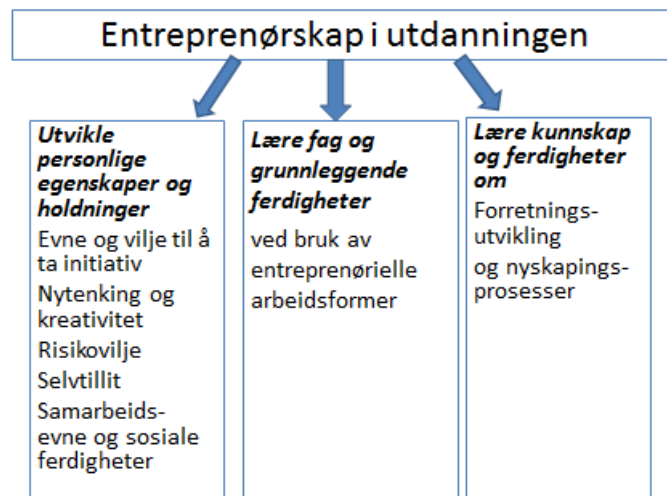
For å utdype problemstillingen vår har vi laget oss noen arbeidsspørsmål som vi vil bruke til å innlede intervjuene våre med, og når vi skal oppsummere og analysere empirien vår.

- Hvordan er pedagogisk entreprenørskap implementert i videregående skole?
- Hvordan samarbeider de videregående skolene med lokalsamfunnet?
- Hvilke eksempler på entreprenøriell opplæring utøves?
- Hvordan forstås begrepet entreprenørskap av lærerne?

1.3 Begrepsavklaring med et historisk tilbakeblikk

Begrepet entreprenørskap ble i hovedsak hentet fra økonomisk sektor, og derfor ble det vanskelig og utfordrende å fylle begrepet med pedagogisk innhold. I OECD- rapporten (1989) finner vi to definisjoner av entreprenørskap og utøvelsen. (Sjøvoll 2012).

1. Den tradisjonelle og snevre tilnærmingen som knytter entreprenørskap til forretninger. At elevene på eksperimentell basis lærer å starte, gjennomføre og avslutte en bedrift.
2. Benytte entreprenørskapsbegrepet til å handle om kvaliteter og ferdigheter som gjør det mulig for enkelt personer i organisasjoner og lokalsamfunn å handle fleksibelt og kreativt i møte med raske sosiale og økonomiske endringer. Fokuset her handlet om å utvikle den personlige entreprenørielle egenskapen hos mennesket, altså dannelse.



OECD rapporten belyser mulighetene som skolene har til å benytte pedagogisk entreprenørskap for å legge til rette læring for å fremme de entreprenørielle egenskaper hos elevene, og slik at elevene utvikler en entreprenøriell tenkemåte .

Med bakgrunn i EUs og OECDs anbefalinger har også Norge økt fokuset på entreprenørskaps opplæring. I 2003 la Regjeringen Bondevik II fram en plan for at Norge skal være et av verdens mest nyskapende land³ . I 2004 fulgte de opp med en strategiplan for entreprenørskap i utdanningen.

I 2006 ble Kunnskapsløftet innført med ny læreplan for grunnskolen og videregående opplæring Kunnskapsløftet la større vekt på variasjon i læringsformer og læringsarenaer, en mer praktisk læring og et større samarbeid mellom skolen og samfunn.

³ Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge- regjeringen.no

I 2006 bestemte Regjeringen Stoltenberg seg for at fra høsten 2007 skulle entreprenørskap og bedriftsutvikling være et eget programfag i videregående skole, og være et nyttig virkemiddel for å stimulere til læring og økt motivasjon.

Etter den globale krisen i 2008 ble det uttalt i et manifest fra undervisningsministrene i EU, at skoler og universitet skulle være sentrale for kreativ tenkning og entreprenøriell læring. September 2008 stod verdens finansielle system på kanten av stupet; Investeringsbanken Lehman Brothers gikk konkurs. Verden skulle gjennom den tøffeste tilbakegangen siden den store depresjonen på 1930-tallet (Larsen & Mjølhus, 2009). De store globale og nasjonale utfordringene trengte skapende, innovative og risikovillige entreprenører.

I St.meld. nr. 44 (2008-2009) foreslår regjeringen tiltak som skal gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet. Det er en målsetting at utdanningssystemet skal bidra til verdiskaping, nyetableringer og innovasjon i Norge, slik at unge potensielle bedrifts etablere får kompetanse om innovasjon og nyskaping, og blir nyskapende medarbeidere, både i privat og offentlig sektor.

Barn og unge er nøkkelen til bolyst og livskraftige samfunn. Samarbeidet mellom skoler og arbeids- og næringslivet er viktig for at flere skal kunne skape sin egen arbeidsplass. Gjennom å stimulere holdninger, kunnskap og ferdigheter hos elever, studenter og lærere på alle nivå, ønskes det at det utvikles en kultur for entreprenørskap. Med dette menes å styrke personlige egenskaper og holdninger hos den enkelte som gjør dem rustet til å samarbeide, tenke nytt, takle motgang, takle eget liv, være kreative og stole på egne valg.

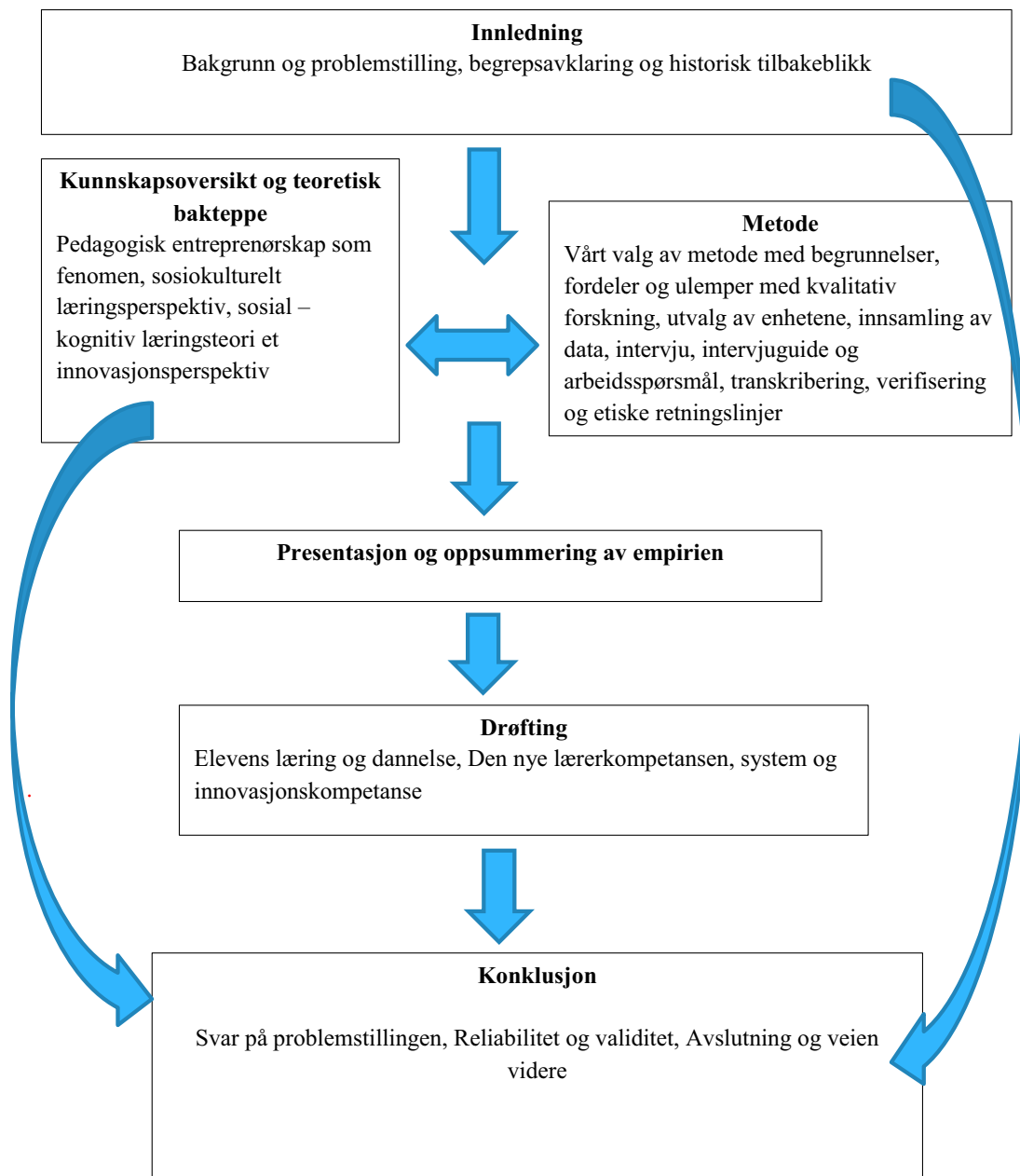
Regjeringen vektla at utdanning i entreprenørskap skulle gjennomføres i hele landet og opplæringen skulle være tilpasset lokale og regionale utfordringer, og gi elever og studenter kjennskap til lokalt arbeids- og næringsliv, for å bygge opp om lokal identitet og engasjement. Forsknings- og høyere utdanningsminister Tora Aasland (statsråd i kunnskaps -departement med ansvar for høyere utdanning og forskning i Jens Stoltenbergs andre regjering fra 2007 til 2012) fremhevet at Norge skulle være ledende internasjonalt innenfor entreprenørskap i utdanningen og at det var elever og studenter som skal skape fremtidens verdier og arbeidsplasser.

Det er viktig å understreke at læreplanene på alle nivåer i grunnopplæringen gir den enkelte skoleeier, skoleledelse og lærer relativt stor frihet til selv å bestemme hvordan entreprenørskap i opplæringen skal legges til rette og gjennomføres.

Dette innebærer at det satses videre på etterutdanning og kompetanseutvikling av lærere i entreprenørskap, og på utvikling av veiledningsmateriell hvor det vises hvordan det kan arbeides med entreprenørskap i ulike fag. For å nå målsetningen om at alle studenter innen høyere utdanning innen 2012 skal få kompetanse knyttet til nyskapning og innovasjon, bevilges det allerede for inneværende budsjettår 20 millioner kroner til organisasjonen Ungt Entreprenørskap. I tillegg bevilges det to millioner kroner til utvikling av studier i materielle rettigheter og to millioner kroner til etterutdanning av lærere⁴.

⁴ Mer entreprenørskap i utdanningen, Pressemelding nr 42. (02.09. 2009)

1.4 Oppgavens oppbygging



Oppsummering:

I dette kapitlet har vi sett på entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap i et historisk perspektiv, problemstilling og arbeidsspørsmål som avgrenser oppgaven. Tilslutt har vi gjort rede for oppgavens oppbygging.

Kapittel 2 Pedagogisk entreprenørskap – kunnskapsoversikt og teoretisk bakteppe

I dette kapitlet har vi valgt å ha fokus på pedagogisk entreprenørskap gjennom et sosiokulturelt læringsperspektiv. Oppgaven er knyttet både til elevenes læringsresultat, og til et systemperspektiv som handler om skolens og lærernes evne til å være innovative og å legge det systemmessige best mulig til rette for læring og utvikling.

For å få synliggjort dette, vil vi belyse tradisjonell opplæring i forhold til entreprenøriell opplæring, da det kan være vanskelig å definere hva god entreprenøriell opplæring innebærer. Målet er at vår oppgave skal være med på å gi eksempler på hva entreprenøriell opplæring innebærer.

Når det gjelder det organisasjonsmessige perspektiv, vil vi fokusere på hvordan pedagogisk entreprenørskap er organisert på de ulike skolene vi har hatt feltarbeid på. Hvordan en kan få en best mulig lærende organisasjon og en organisasjon i samarbeid med lokalmiljøet.

Begrepet entreprenørskap kom opprinnelig fra den økonomiske sektor, og dette har satt sitt preg på hvordan begrepet ble innført i skolen. Etter hvert har begrepet fått en videre betydning, og dette legges det stor vekt på innen utdanning i Europa. Det er viktig å definere klare forskjeller på begrepene, og i opplæringsammenheng brukes nå begrepet pedagogisk entreprenørskap.

I «Norden» oppfattes begrepet som en aktiv tilnærming og strategi der det skal investeres i hele samfunnet ved at entreprenørskapsånden skal oppmuntres og gjennomsyre all opplæring.

«Pedagogisk entreprenørskap dreier seg om å tilrettelegge lærings situasjoner som fremmer de personlige egenskapene som kjennetegner entreprenører, og gjennom pedagogisk entreprenørskap skal det skapes mennesker som med stor evne til å omstille seg og som skal bidra til å utforme framtida» (Sjøvoll 2011:18).

Entreprenørskap i en pedagogisk kontekst kan forstås i to ulike perspektiv: et «smalt» perspektiv knyttet til opplæring og motivasjon for etableringskompetanse, og som et «bredt» dannelsesperspektiv knyttet til blant annet deltakelse og mestring (Pedersen 2012).

Pedagogisk entreprenørskap er knyttet til læring, og produktive lærings og arbeidsformer må tas i bruk slik at den lærende tilegner seg en entreprenøriell tankegang (Sjøvoll 2012).

2.1 Pedagogisk entreprenørskap som fenomen

Begrepene kreativitet, innovasjon og entreprenørskap er godt kjent fra næringslivet, men når begrepene overføres til en sammenheng innen utdanning blir de ofte vage og utydelige. Begrepet pedagogisk entreprenørskap omtales ofte ved å bruke innovasjon og kreativitet som begrep, men forbindes ofte i skolen med bedriftsetablering og ikke så mye på læringen.

Innovasjon defineres som en sosial prosess hvor kreativiteten brukes til å utvikle nye løsninger eller produkter, og hvor risiko og muligheter også identifiseres (Sjøvoll 2011). Det kan også defineres som en ny eller fremtidsrettet praktisk anvendelse av et produkt, en prosess eller en tjeneste basert på målrettet samarbeid som imøtekommer brukernes behov for å forbedre sine liv. All innovasjon starter med utgangspunkt i kreative tanker og ideer (Sjøvoll 2012).

Entreprenørskapsundervisning kjennetegnes ved at læring skjer gjennom egenaktivitet og erfaring, og pedagogisk entreprenørskap gjennomsyrrer undervisningen og vil være både personlig- og sosialt utviklende (Norden). *«Kreativitet er en kombinasjon av kognitive prosesser, personlige egenskaper og sammensatte virkemidler (Sjøvoll 2011:22).* Det dreier seg om å komme med ideer, se mulighetene og hvordan man løser problemet. Kreativitet har ofte vært likestilt med kreative og kunstneriske fag, og i mindre grad med å utvikle elevens nysgjerrighet. Når det gjelder entreprenøriell læring, omfatter det individets evne til å omforme ideer til handling. Det å vekke unge til å bli bruke den naturlige nysgjerrigheten og lysten til å eksperimentere som de innehar, og å få ungdommene til å se dette. Det er her den største

utfordringen ligger i skolen: å legge opp til meningsfylte oppgaver og problemstillinger som motiverer elevene til å finne kreative løsninger samtidig som de bruker og utvider sine kunnskaper og ferdigheter. Dette vil bli spesielt viktig i forhold til elever som trenger tilpasset opplæring som står i fare for å droppe ut av skolen, og da for å få elevene til å skifte fokus og bli bevisst og ta ansvar for sin egen opplæring. For å få til dette, er det viktig at de som driver denne opplæring har samme forståelse, og at det samarbeides tett med arbeidslivet (Sjøvoll 2011).

Det å arbeide for å utvikle elevenes entreprenørielle egenskaper ekskluderer ikke elevenes muligheter til å skape egen arbeidsplass, men gir elevene en bredere kompetanse som de kan ta i bruk senere i livet.

I gjeldende handlingsplan og strategiplan kommer det frem hvordan entreprenørskap skal arbeides med i de ulike trinn i utdanningen, og at det legges vekt på ulike mål og innhold. Det er gjort en del forskning på hvordan entreprenørskap er iverksatt rundt i skolene, og Ovesen og Rotefoss (2010) har kommet frem i en rapport at det organisatoriske ved skolene ikke er tilrettelagt for entreprenøriell opplæring, og at lærerne mangler kompetanse og motivasjon. Ødegård (2003) sier at skolen ikke har tradisjon for å drive entreprenøriell opplæring, og at tradisjonell undervisning fremdeles står sterkest. Det er etter hvert blitt synlig i skolen at behovet for en utvidet læringsforståelse og praksis har tvunget seg fram, og det for å møte fremtidens behov for kvalifikasjoner. For å utvikle elevene til å bli handlekraftige entreprenørielle individer, må læreprosessene i skolen også bli entreprenørielle. Den enkleste måten å synliggjøre dette på, er å sammenligne tradisjonell opplæring med entreprenøriell opplæring.

Pedagogisk entreprenørskap blir sentralt i forhold skoleutvikling, og da må både lærere og ledelse ha motivasjon og kompetanse på pedagogisk entreprenørskap. Den globaliserte kunnskapsøkonomien gir de nordiske landene mange nye muligheter men krever også nye typer ferdigheter. Utdanningssystemene som gjør elevene i stand til å arbeide kreativt og fleksibelt, å ta initiativ selv og komme opp med innovative løsninger på samfunnets problemer, er en av de viktigste forutsetningene for at de nordiske landene kan være konkurransedyktig i årene fremover. Det stilles også krav institusjonenes undervisningsmetoder og pedagogikk.

En individuell prosess som i interaksjon i samfunnet gjør elevene i stand til å møte samfunnets krav og forventninger. Med å forberede elevene på fremtidige krav vil de være i stand til å forstå sosiale spilleregler, delta i demokrati, være samfunnsengasjerte, ta ansvar for eget liv, føle empati og forstå kultur, bidra til velferd og samfunnet. De kunnskaper, ferdigheter og holdninger vi lærer elevene å møte samfunnet med, er dekket av dannelsesbegrepet. Det gir elevene de forutsetningene de trenger for å leve et rikt og meningsfullt liv. Dannelse betegner elevenes holdninger, mens kompetanse betegner elevenes beholdning. Har da videregående skole prioritert å arbeide med pedagogisk entreprenørskap, som å utvikle elevene til å bli mer kreative, ansvarsbevisste, kritiske, reflekterte, miljøbevisste og samfunnsengasjerte? Er tiden inne for et nytt dannelsesbegrep i videregående skole? (Hanne Riese 2009)

2.2 Sosiokulturelt læringsperspektiv

I dag har det sosiokulturelle perspektivet på læring fått en sentral plass i skolen (Lev Vygotsky). Læring er en sosial prosess og elevene tilegner seg kunnskap gjennom det samspillet som er mellom elevene og de kulturelle og sosiale omgivelsene som er rundt dem.

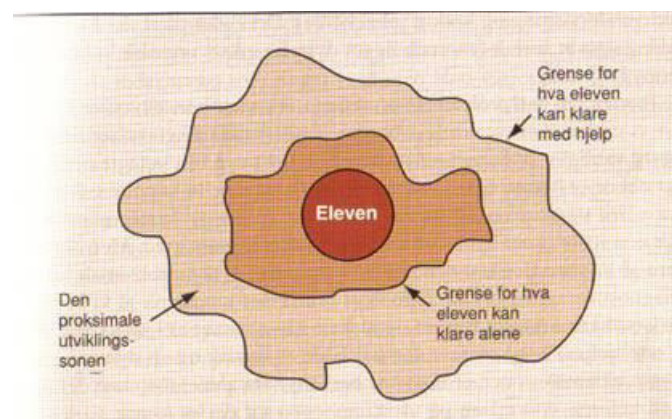
Det sosiokulturelle perspektivet utfordret de tradisjonene som var etablert i skolen som undervisning med behaviorismen og kognitiv orientert konstruktivisme. Behaviorismen (Ivan Pavlov) som antar at «betinging» medfører læring, en teori som er lett for pedagoger å ta i bruk med belønning av ønskelig atferd og fjerne (straffe) uønsket atferd. Tradisjonell undervisning der læreren stiller spørsmål, elevene svarer og læreren sier om det er rett eller galt. Denne formen for undervisning har klare trekk fra den behavioristiske tankegangen.

Etterkrigstiden var også preget av en kognitiv orientert konstruktivisme (Jean Piaget). Piaget mente at ytre informasjon var med på å konstruere elevenes kunnskaper, men at elevene i hovedsak konstruerte den selv. Kunnskap og kompetanse ble i hovedsak knyttet til indre, mentale prosesser hos den enkelte elev.

I det sosiokulturelle perspektivet er språk og tall en viktig faktor, og Vygotsky betegner det som et mediert redskap. Språket brukes til kommunikasjon, men også som tenking og refleksjon. Språket er avgjørende for å forstå verden. Læring foregår i en sosial situasjon hvor kunnskap utformes av språk og sosiale forhold. Læring foregår gjennom dialog, lytting, etterligning og samhandling med andre. I følge Vygotsky vil læring foregå i praktiske handlinger i klasserommet eller ute i arbeidspraksis. En annen viktig faktor er fysiske verktøy som pc, kalkulator og lignende.

Læring foregår ikke bare på skolen, men på sosiale arenaer både på skolen, i arbeidspraksis og på fritiden sammen med venner eller voksne. Den sosiale kulturen setter grenser og muligheter for læring, og det samme gjelder hvilke utstyr og midler vi kan benytte i fritiden og på skolen.

Vygotsky mener at elevene lærer best ved at utviklingen går fra det sosiale til det individuelle. Læreren må kartlegge hva elevene har mulighet å tilegne seg av kunnskap for å utnytte den proksimale utviklingssonen. Utfordringer som elevene ikke får til å løse alene, men som de får til å løse med hjelp av lærer, mentor eller sammen med medelever. Etter hvert vil oppgaver som elevene har fått til å løse med hjelp, mestre å løse uten hjelp og *den* proksimale utviklingssonen vil da flytte seg.



wikispaces.com

Ettersom språket er en viktig del av opplæringen, vil det være viktig å bruke et språk som er forståelig for elevene som fører til at lærerne får en god dialog med elevene. Språket kan brukes for å skape tillit og til å få en åpen og god kommunikasjon i klasserommet. Et godt klassemiljø og skolemiljø hvor elevene er trygge på hverandre og på lærerne, vil bidra til et godt læringsmiljø. Dette gjelder både i diskusjon av oppgaver, og i refleksjon av læringsstrategier og læringsutbytte. Gruppearbeid og prosjektarbeid er gode metoder for å lære i samhandling med hverandre.

Ved en tett dialog med eleven vil lærerne kunne avdekke elevenes faglige ståsted, og ut fra dette gi elevene utfordringer som de mestrer gjennom veiledning fra lærere, mentorer eller medelever. Lærerne må tilpasse undervisningen til den enkelte elev slik at opplæringen ligger innenfor den proksimale utviklingssonen eller det potensielle utviklingsnivået til hver enkelt elev. Da vil læreren unngå at elevene må lære mer av det de allerede kan, eller at oppgavene blir for vanskelig for elevene. Samtidig er viktig at elevene har noe å strekke seg etter og at listen legges over det kunnskapsnivået elevene har, da dette skaper aktive elever og opplæringen blir motiverende og interessant.

Kunnskapsløftets intensjoner, prinsippene for opplæring i kunnskapsløftet og læringsplakaten passer godt med Vygotskys læringsteori. Det er viktig å ha en dialog med hver enkelt elev, slik at opplæringen blir tilpasset hver enkelt elev og elevene oppnår mestring og føler seg verdsatt. Dette krever motiverte, faglig dyktige lærere, som skaper trygge rammer og god struktur for elevenes læring og utvikling. Undervisningsmetoder som bygger på disse intensjonene, vil føre til at elevene sosialiseres slik at de utvikler seg som medmennesker og yrkesutøvere. Språk, kultur og sosiale ferdigheter vil fremme læringen til elevene.

Den sosiokulturelle læringsteorien kan også knyttes opp mot George Herbert Mead. Han er opptatt av at elevenes læring må sees i sammenheng med det sosiale rundt elevene, fordi det er avgjørende for de sosiale handlingene til elevene.

Den nåværende tiden til elevene har både en fortid og en fremtid. Fortiden til elevene har betydning for elevenes sosiale vesen i nåtiden og nåtiden vil ha en konsekvens for fremtiden.

Hvordan de ser seg selv i framtiden kan avhenge av de sosiale rammer de har rundt seg, og det vil få betydning for de handlingene de gjør for å nå fremtidige mål.

En annen viktig faktor en bør være oppmerksom på i opplæringsammenheng, er at opplæringen skal være en utvidelse av erfaringsfeltet til elevenes virkelige liv utenfor skolen (John Dewey). Han hevder at en kan ikke bare lære av bare ytre stimuli, men at en må også høste av egen erfaring. Læring og utvikling har sammenheng med oppdragelsen når en skal tilegne seg kunnskap. Dewey er kjent for begrepet "Learning by doing", som vektlegger en aktiv deltakelse i opplæringsprosessen.

Han bruker begrepet kontekstuell, og med det mener han at elevene kan ha ulik oppfatning av ting som for eksempel skjer i klasserommet. Han vektlegger betydningen det sosiale har for læring og utvikling. Det som oppleves som spesielt for en elev kan oppfattes annerledes for en annen, noe som videre kan knyttes opp mot forståelsen for læring og utvikling. Situasjoner som skjer i klasserommet vil da kunne møte elevene på helt ulike måter, og det er viktig at lærerne er oppmerksomme på dette. Samarbeid og samtaler mellom elever og lærere blir derfor sentralt for å kunne tilrettelegge for at hver enkelt elev skal kunne løse tilpassede utfordringer, og konstruere sin egen kunnskap ut fra de forutsetninger de har.

Mikhail Bakhtin er også opptatt av språket og dialogen i opplærings situasjonen. Han mener at kunnskap oppstår mellom den som snakker og den som lytter, eller den som skriver og den som leser. Han er mest opptatt av relasjoner, kommunikasjon og av språkets betydning. Alle sosialkulturelle fenomener er grunnlagt på samme prinsippene som kommunikasjon, som består av dialogiske relasjoner mellom grupper og mellom ulike symbolske systemer som for eksempel bilde, tekst og tone og ulike former for arbeidspraksis.

2.3 Sosial- kognitive læringsteori

Et nøkkelbegrep i Banduras sosial-kognitive teori er mestringstro (engelsk: self-efficacy); en er i stand til å kontrollere sin egen utføring av en bestemt oppgave. Mestringstro er en kognitiv

mekanisme for den stressreaksjonen som oppleves når en skal utføre en oppgave, og kan påvirke hvordan oppgaven utføres. Motivasjon, hvordan en tenker og handler, kognitive prosesser og hvilket syn en har på kontroll over egen hverdag og framtid, vil være sentrale områder i mestringstro. Ved høy «self-efficacy» setter elevene seg høye læringsmål og øker prestasjonene.

De forventningene vi har til å mestre en oppgave er avgjørende for hvor mye aktivitet og energi vi legger i å løse en oppgave. Forventningen om å greie å løse oppgaven gjør at vi setter inn mer energi for å få et godt resultat. Liten forventning om å greie det fører til liten innsats.

Forventninger om å lykkes vil være avhengig av fem informasjonskilder:

1. Tidligere erfaringer, mestre på samme nivå som tidligere. 2. Vikarierende erfaringer, andre som mestrer oppgaven som det er naturlig å sammenligne seg med. 3. Verbal overbevisning, oppmuntring og støtte fra omgivelsene. 4. Emosjonelle forhold, som er knyttet til resultatet eller handlingen. 5. Personens tolkning, som en gjør av sine egne prestasjoner.

Teorien om mestringsforventning baserer seg på to viktige faktorer: Det ene er at det er god motivasjon i å ha rollemodeller som fører til observasjonslæring, og det andre er at det er stor betydning å ha direkte støtte og oppmuntring for å nå forventningene som elevene har.

2.3.1 Produktiv, skapende og utforskende læring

Produktiv, skapende og utforskende læring tar utgangspunkt i elevens eller gruppens erfaringer og kompetanse, og de må bruke de ressursene som de har til å løse en oppgave. Vi har en gruppe når to eller flere personer arbeider mot et felles mål. De deltar i gjensidig sosial interaksjon.

Stabile gruppestruktur med roller og regler i sosiale situasjoner. De identifiserer seg som deltakere av gruppe. En klasse består av elever som er unike individer og ved å samarbeide forsterkes læringseffekten både til den enkelte elev og til klassen. Det er viktig å være klar over at det som for eksempel skjer i et klasserom kan oppfattes forskjellig av elevene og da er det viktig at lærerne har gode dialoger med elevene. God kommunikasjon innad i gruppen som gir samme oppfatning av hva oppgaven går ut på og enighet om hvordan den kan løses.

Prosjektarbeid med problembaserte oppgaver, ungdomsbedrift, internasjonalisering og arbeidspraksis kan være gode metoder for at hver enkelt elev skal realisere sitt potensiale. Mange videregående skoler har i dag partnerskapsavtaler med lokalt næringsliv, og noen skoler kjører prosjektet vekslemodellen hvor elevene får vekselvis opplæring i bedrift og skole.

Induktiv metode hvor elevene er aktive i hele prosessen både planlegging, gjennomføring og evaluering som veiledes av lærerne. Det er viktig at oppgavene har en vanskelighetsgrad så elevene har noe å strekke seg etter, men de må ligge innenfor det potensielle utviklingsnivået som elevene har (Vygotsky). Det vil være forskjellige måter en kan løse oppgavene på for å komme frem til et resultat. Gode metoder skaper aktive elever som samarbeider og opplæringen blir da motiverende, interessant, og elevene utvikler entreprenørielle ferdigheter og holdninger. God kommunikasjon skaper tillit og et godt miljø i klassen, som igjen bidrar til et godt læringsmiljø. Lærerne må ha god dialog med elevene gjennom hele prosessen, klare rammer og struktur og tilrettelegge slik at hver enkelt elev når sine sosiale- og faglige mål.

Teamarbeid bør bestå av en gruppe elever som er ulike og utfyller hverandre, og gruppen vil aldri være sterkere enn det svakeste ledd. Læring til hver enkelt forsterkes i et sosialt fellesskap. De får større ansvar for egen læring og metoden som brukes er ofte «Learning by doing» (Dewey). Oppgaver som er knyttet opp mot elevenes livsverden, vil oppfattes av elevene som mer meningsfulle. Det er viktig å ta i bruk fler-areal læring i lokalsamfunnet, knyttet til kulturliv og arbeidsliv.

Tverrfaglige problemstillinger som elevene kan løse praktisk fører ofte til økt motivasjon og mestring, og elevene ser da en sammenheng mellom teorien og det praktiske arbeidet. Entreprenørielle oppgaver som løses ved induktiv metode bør prege opplæringen i videregående skole. Elevene vil da oppleve mestring, utvikle personlige ferdigheter og holdninger, og bli i stand til å forsørge seg selv.

2.4 Et innovasjonsperspektiv

Innovasjon er å gjøre ting på nye måter for å utvikle og endre en gitt praksis slik at den kvalitativt sett blir bedre.

I henhold til både Ødegård og Pedersen, er det store endringer i samfunnet som stiller nye krav til skolen som organisasjon og læreren som profesjonell yrkesutøver. Opplæring og utdanning må imøtekomme samfunnets, men også ungdommens behov. Det må være likevekt mellom faglig kvalifisering og personlig utvikling, og for å få til dette må det tenkes annerledes både i forhold til struktur, mål, innhold og aktivitet. For at en videregående skole skal fungere, må alle i organisasjonen være delaktig i arbeidet og det vil si at en lærer også har et medansvar.

En profesjonell lærer, er teoretisk trygg i jobben sin og utfordrer seg selv i arbeidet med å prøve ut ulike løsninger av problemstillinger. En innovativ lærer reflekterer over sin egen praksis, og har mot til å prøve ut nye metoder og undervisningsformer. Den innovative lærer utvider stadig egen kompetanse for å forbedre elevenes læring og utvikling, og kan virke som en trussel for både kollegaer og ledelse som ikke har samme motivasjon til omstilling.

For å få utvide sin horisont som profesjonell lærer, er det viktig at det blir satt av tid til refleksjon og planlegging av undervisning, slik at læreren får mulighet til å bli bevisstgjort sin praksis.

En lærer kan ikke jobbe med pedagogisk entreprenørskap i skolen, hvis ikke dette er en del av skolens kultur og muligheten for å samarbeide med andre likesinnede, er tilstede. Skolen er preget av en kultur hvor ikke det skal diskuteres pedagogisk teori, forskning og profesjonell praksis (Ødegård 2003). Hver lærer holder på med sitt og arbeider isolert med sin undervisning, og det er lite rom for pedagogisk refleksjon med kollegaer til samarbeid og skoleutvikling. Det er viktig med teamarbeid i skolen for å nå felles mål, og dette vil også bli synlig for elevene da det blir en sammenheng mellom lærernes handling og elevenes læreprosesser. En entreprenøriell lærer kan i mange tilfeller være mindre individualistisk og mer samarbeidsorientert enn en tradisjonell lærer.

I stortingsmelding nr.11⁵, står det at endrings og utviklingskompetanse utgjør en viktig del av den nye lærerkompetansen, og dette stiller store krav til lærere som ikke har fått denne kompetansen gjennom sin lærerutdanning.

Endringer i samfunnet stiller krav om skolen skal legge best mulig til rette for elevenes læring, og da er det viktig at skolens og undervisningen utvikler seg i mot pedagogisk entreprenørskap. Det er ikke mulig for elevene å oppnå entreprenøriell kompetanse, hvis det drives systematisk overfladisk og situasjonell læring.

For at det skal være mulig å få til endring i undervisningssystemet i skolen, må det være et ønske fra flest mulig av lærerkollegiet om å ville ha endring. I tillegg må ledelsen ha god ledelseskompentanse. Det er mange ulike og sterke meninger om å opprettholde gamle undervisningstradisjoner, og det kan være en vanskelig jobb å få gjennomført endringer av innovatørene.

Det er stadig nye utfordringer i skolen, og innovasjon har vært sentralt i skolen i mange år. Skogen tar i sin artikkel «entreprenøriell ledelse – mot en bedre skole», opp spørsmålet om entreprenørielle holdninger og en entreprenøriell ledelse kan være et godt alternativ for å møte de nye utfordringer i skolen. Han sier også at en entreprenøriell leder vektlegger innovasjon og endringsledelse: fokuserer på muligheter og ikke på begrensninger, på kreativitet og nytenking. Lederen har ansvaret for at skolen er i kontinuerlig forbedring; at det hele tiden skjer en læringsprosess.

2.4.1 Skolen som en lærende organisasjon

For at en skole skal fremstå som en lærende organisasjon, er det viktig at alle i organisasjonen bidrar, har tillit til hverandre og tar ansvar. Det er i tillegg viktig om skolen skal bli en lærende organisasjon, å jobbe mot å ha et godt samarbeid mellom skole og lokalmiljø. Skolen må fortsatt ha det pedagogiske ansvaret, men i mange tilfeller kan ikke skolen nå mål sammen med elevene uten at elevene får sett og opplevd sammenhengen mellom teori og praksis gjennom arbeidspraksis. Samfunnets utvikling har ført til at behovet for et tettere samarbeid med

⁵ I stortingsmelding nr.11 (2008–2009) Læreren Rollen og utdanningen

næringslivet bare har økt. Ødegård trekker fram at det ikke er de materielle ressurser som begrenser utviklingen av en entreprenøriell skole, men holdninger og engasjement for eller i mot endringer i skolen og lokalsamfunnet: Lokalsamfunnet er en naturlig arena for en entreprenøriell skole. For at en tradisjonell skole skal bli en mer lærende organisasjon, må det skje endringer gjennom innovasjon.

David A. Garvin (2000) beskriver i sin artikkel «building a learning organization», en teori på hvordan man praktisk utvikler de evner som kjennetegner en lærende organisasjon, gjennom Meaning, Management og Measurement.

Meaning: Alle deltakere i prosessen må ha helt klart for seg hva som er målet.

Management: Systematisk problemløsning: vitenskapelige metoder og fakta for å identifisere problemer i en organisasjon (ikke synsing) med enkle teknikker. Mentale innstillinger til de ansatte kan være ei utfordring.

Eksperimentering: Utprøving og systematisk søken etter ny viten: som er motivert av andre innfallsvinkler enn et problem som må løses.

Measurement:

Læring av egne erfaringer: Faste rutiner for systematisk bearbeiding av informasjonen om fiasko og suksesser, kan gi lærdom for organisasjonen. Åpen for alle; innovativ kultur hvor det er lov å gjøre feil. En feil kan ofte gi bedre innsikt og forståelse.

Lære av andres erfaringer og gjennomføringer: Andre organisasjoner kan være gode kilder - åpenhet for kritikk.

Overføre kunnskap til organisasjonen på en rask og effektiv måte: Samtale med de ansatte – trainee-program, hospitering.

I motsetning til Garvin, har Peter Senge beskrevet at en lærende organisasjon må starte hos ledelsen.

Dette vil kreve noen egenskaper hos ledelsen:

- 1) Evnen til å lage en felles visjon for alle: I samarbeid med alle ansatte
- 2) Bringe til overflaten og kontrollere mentale modeller:
- 3) Jobbe for en mer systematisk måte å tenke på

Senge legger stor vekt på fellesskapet og det å ha blick for helheten i organisasjonen: Fem områder der organisasjonen må utvikle seg fra enkle driftsoppgaver til utviklingsoppgaver hvor man er i stand til å analysere egne prosesser og utvikle nye problemløsninger:

1. Personlig mestring (lederen sine personlige tanker og avgjørelser)
2. Felles visjon, hvordan rektor trekker personalet med i faglige diskusjoner og avgjørelser.
3. Mentale modeller, hvordan rektor og kollegiet regulerer eksisterende handlinger
4. Læring i lag; om å lære kollektivt
5. Systematisk tenking

Hvis en leder jobber systematisk og entreprenørielt ut fra disse fem områdene, vil en skole i følge Senge (1999) utvikle seg til å arbeide mer helhetlig med utviklingsområdet.

Begge disse teorier vil være aktuelle for å utvikle en mer entreprenøriell skole, som kan møte morgendagens krav bedre.

Oppsummering:

Teorikapitlet gir en oversikt over entreprenørskap og sosiokulturell læringsteori i et systemperspektiv som forankring for å finne svar på problemstillingen. Teorien vi bruker vil anvendes i drøftingskapitlet.

Kapittel 3. Metode

Dette kapitlet omhandler våre valg av metoder for kvalitativ, komparativ forskning, utvalg av enheter og begrunnelse for valg.

Begrepet metode er gresk, og betyr opprinnelig veien til målet. En må vite hva som er målet med undersøkelsen, for å vurdere hva som er den mest hensiktsmessige veien.

Innenfor forskningen skiller vi mellom to forskjellige metoder; kvantitativ metode og kvalitativ metode. Den kvalitative metoden bygger på samfunnsvitenskap, og kvantitativ på naturvitenskap. En kvantitativ metode har ofte store mengder spørreskjemaer, og det samles inn data fra et stort antall enheter; strukturerte spørsmål som metode og en forsker som er objektiv.

Her mener noen at denne metode ikke måler noe annet enn forskerens egen forståelse av det som undersøkes, siden forskeren selv lager spørsmålene og svaralternativene; forskerens forforståelse av fenomenet. Kvalitativ metode innebærer hvordan mennesker tolker fenomener, og at forskningen har et ønske om å gå i dybden og få frem et bilde av virkeligheten. Med denne metoden er det mulighet for å justere problemstillingen underveis. Feltsamtaler, feltarbeid, deltakende observasjon, gruppeintervjuer og dokumentanalyser, er metoder som blir brukt i kvalitativ forskning. Her er også tolkning og analyse av data viktig.

Ved bruk av kvalitativ metode vil det være et begrenset antall enheter og antall informanter. Dette gir en mulighet til å komme nærmere inn på andre menneskers livsverden.. Kvalitativ metode blir ofte referert til som et fenomenologisk eller en hermeneutisk studie.

Fenomenologien er altså opptatt av det enkelte menneskes subjektive og personlige opplevelse av verden; dets livsverden ("Lebenswelt"), slik den trer fram for akkurat dette menneske. All mening har ifølge Husserl⁶ opphav i dette menneskets livsverden, og vitenskapens oppgave blir da å utforske denne livsverden og uttrykke den teoretisk.

Alle vitenskapelige disipliner har tre særmerker: et felt, en teori og en metode.

Ontologien⁷: værenssyn; Hva kan vi forske på? Hvordan ser verden ut?

Epistemologi⁸: kunnskapssyn; hva regner vi for kunnskap om det som finns og som vi kan forske på.

Metodologi⁹: etter veien, på en bestemt måte, hvordan skal vi nå frem til kunnskapen? (Jacobsen 2010)

Den epistemologiske oppfatningen går ut på at det vanskelig å tenke objektivt om kunnskap om verden. Hva vi ser avhenger av hva vi er interessert i, hvilket liv vi har levd, hva vi er opplært til å se og ikke se.

Gjennom forskningsintervju, må vi prøve å forstå hva slags kunnskap som blir tilgjengelige for oss gjennom språk, fortellinger, relasjonene mellom oss og informantene og andre kontekster.

⁶ Edmund Gustav Albrecht Husserl, en tysk filosof og Husserl regnes som grunnleggeren av fenomenologien.

⁷ Læren om værenformer og væremåter.

⁸ Læren om erkjennelsens og kunnskapens natur. Epistemologi kan også oversettes som sannhetskunnskap i betydningen sikker kunnskap

⁹ Læren om metodene innenfor en bestemt disiplin eller et bestemt område.

Vi har brukt feltsamtaler, gruppeintervjuer med elever og lærere og observasjoner av klasser. På Universitetet i Reykjavik og Umeå har vi hatt forelesninger og faglige samtaler, og vi har hatt nettforedlesninger fra universitetet i Reykjavik og Umeå. Disse forelesningene har omhandlet entreprenørskap som begrep, og hvordan begrepet kan forstås. For å innhente valid informasjon, har vi valgt å kombinere flere metoder og innfallsvinkler i studien. Metodetriangulering¹⁰ gjør at vi får et bredere og rikere data grunnlag, som vi kan bruke i analysen og tolkningen av innsamlet materiale. Totalt har vi samlet inn 7 lærerintervju, 8 elevintervju, 12 observasjoner og 17 faglige samtaler (faglige samtaler og feltsamtaler).

Det var viktig for oss og ikke la vår forforståelse prege informasjonsinnhenting. Vi var interessert i å se etter god entreprenøriell opplæring, det særegne og det unike.

«Holistiske tilnærming understreker at fenomener må forstås som et komplekst samspill mellom enkeltindivider og den spesielle sammenhengende inngår i.» (Jacobsen 2010: 30). Mennesker kan opptre veldig forskjellig i ulike sammenhenger. Vår tilstedeværelse påvirket nok en del av informantene som vi observerte og intervjuet. Vi hadde kort tid på de ulike enhetene, og derfor ble vi ikke så godt kjent med informantene våre. Hvis vi kunne dratt tilbake flere ganger, ville vi glidd litt mer naturlig inn i klassene vi observerte, og ikke minst ville informantene være mer avslappet på intervjuene. I den kontinuerlige frem- og tilbake prosessen mellom deler og helhet følger den hermeneutiske sirkel, «circulus fructuosus» er en spiral som åpner for en dypere forståelse av meningen (Kvale & Brinkmann 2010).

Den hermeneutiske sirkel betegner, at for å forstå meningen med tekst, handlinger osv, må vi i fortolkningen av enkelthetene gå ut fra en «forhåndsforståelse» av helheten. Den hermeneutiske sirkelen anvendte vi i fortolkningen og erkjennelsesprosessen av det vi undersøkte. Vi måtte sette vår egen forforståelse ut av spill for at vi skulle erkjenne det nye.

I den hermeneutiske sirkel vil det alltid å foregå en form for svingninger som tilslutt opphører av pragmatiske grunner, som for eksempel at vi gjør oss ferdig med teksten. Vi har prøvd å ha et

¹⁰ Bruk av flere metoder. Metodetriangulering går ut på at vi angriper et problem fra forskjellige perspektiv

åpent sinn uten å være forutinntatte eller opptatt av å bekrefte mistanker, og vi har vært åpne for å finne likheter og ulikheter mellom landene og hvordan den pedagogiske entreprenørielle opplæringen av elevene foregår.

3.1 Vårt valg av metode og begrunnelse

Vi har valgt et kvalitativ komparativt ¹¹ forskningsprosjekt. Vi ønsker å forske på menneskers erfaringer og opplevelser knyttet til pedagogisk entreprenørskap. Hvordan lærere og elever har det i livsverden og systemverden, altså ikke en forskning med tall og statistikk. Formålet med forskningen vår har vært å se på hvordan pedagogisk entreprenørskap utøves på ulike skoler i tre nordiske land, og få ny innsikt og forståelse av hvilke opplæringsmetoder som brukes og hva som gjør disse skolene til gode på entreprenøriell opplæring.

Vi har valgt åpent gruppeintervju som en av metodene for å innhente data. Det vil både være økonomisk og tidsbesparende, men i tillegg vil vi få mer informasjon ved at vi har flere informanter samtidig. Da kan informantene utfylle hverandre gjennom å diskutere aktuelle problemstillinger. Som en kvalitativ metode er den god for å utvikle ny kunnskap om et fenomen, eller når vi vil utvikle problemstillingen (Jacobsen 2010).

Det som kjennetegner observasjon er hva folk sier og gjør i sammenhenger som ikke er strukturert av forskerne, og er en kvalitativ metode i samfunnsforskning (Fangen 2010). Vi har valgt en ikke deltakende observatørrolle på grunn av tilmålt tid på enheten, for å få besøke mange klasser på de ulike skolene.

Under observasjoner var vi fremmede i klasserommet, og de vi observerte oppførte seg muligens ikke naturlig ovenfor oss. Det vi målte var kanskje noe vi selv hadde skapt. Vi var rundt på skolene og i klasserommene hvor det foregikk undervisning; altså i elevenes og lærernes naturlige omgivelser. Vi så hva elevene og lærerne gjorde, og ikke hva de subjektivt mente eller opplevde. Det var mange ting som kunne påvirke observasjonene våre; blant annet hva slags sammenheng ble informasjonen innhentet i.

¹¹ Komparativt/ sammenligne

Om observasjonene eller intervjuene ble gjennomført i en naturlig kontekst, eller om det var planlagt eller overraskende for lærere og elever, kan påvirke resultatet av informasjonen. Nøyaktighet på notatene og lydopptakene våre, og hvordan vi analyserte informasjonen vil også ha betydning (Jacobsen 2010). Undersøkelsessituasjonen bestemmer om man tar notater underveis. Vi var ikke deltakende observatører, men vi snakket med elever og lærere underveis, så det var vanskelig å ta notater. Observasjon alene ga oss ikke god nok informasjon om hvordan entreprenørskap utøves, derfor har vi kombinert det med intervjuer og feltsamtaler¹². Hos oss fant de sted i kaffepausene på personalrom, under lunsjer, og middager. Det ville ha vært uhøflig å bruke diktafon under disse møtene. Vi anså at mye av informasjonen vi fikk under disse samtalene var svært verdifulle for oss.

Oppsummering av feltarbeidene tok vi etter vi var ferdige for dagen, da vi fremdeles hadde det friskt i minne.

3.2 Fordeler og ulemper med kvalitativ forskning

Vi hadde ikke fastlagt på forhånd hva vi skulle se etter, men lot våre informanter bestemme hva slags informasjon vi skulle få. Vi lot informantene føre samtalen, og ved å la dem ha sine egne meninger og fortolkninger fikk vi unik og nyansert informasjon.

Michael Dal (Island), Gudrun Sveberg (Sverige) og Ove Pedersen (Norge) var våre døråpnere på skolene, og vi er veldig takknemlig for uvurderlig hjelp underveis under datainnsamlingene.

Ved å velge kvalitativ metode, har vi også hatt friheten til å kunne justere problemstillingen vår underveis i prosessen for å bli fornøyd med den.

Ulempene med den kvalitative forskningen vår, er at det har vært ressurskrevende. Siden vi har hatt informanter i Sverige, Norge og på Island, har vi hatt begrenset tid til å gjennomføre datainnsamlingen. Store avstander på vinterstid, gjorde at vi hadde lange slitsomme dager med innsamling av data. Vår rundtur i Sverige foregikk i minus 20-25 grader hvor vi tilbakela rundt

¹² Feltsamtaler er ikke avtalte intervjuer/ lik den dagligdagse praten mellom folk

200 mil på 5 dager, og på Island fikk vi oppleve den verste stormen på 30 år. Vi har ikke hatt muligheten til å reise tilbake og gjennomføre flere undersøkelser, så derfor var det viktig å utnytte dagene når vi var der. Intervjuene inneholdt mye tekst og innsamlingen var til dels ustrukturerte, slik at i strukturingsfasen var det lett å overse viktige detaljer. Under intervjuene, observasjonene og feltsamtalene, ble nok informantene påvirket av at vi var der da vi for dem var ukjente mennesker. Undersøkelseeffekten ble nok påvirket av at informantene måtte forholde seg til «fremmede» som stilte spørsmål. Våre «døråpnere» var her viktig da de var kjente i de skolemiljøene vi besøkte, og informantene godtok oss nok bedre enn om vi ikke hadde hatt de med oss.

Noen av de metodologiske utfordringer vi møtte, var språk og kulturelle ulikheter landene.

Uansett hvilken kultur eller samfunn vi forsker på, må vi forstå de menneskene vi møter på deres egne premisser (kulturrelativisme). Dette er et metodologisk prinsipp, som hjelper å utforske og sammenligne uten å vurdere i forhold til våre moralske og subjektive verdier. (Fangen 2010)

En av utfordringene vi møtte var språket. Vår datainnsamlingen startet på Island, og som forberedelse leste vi teori om blant annet skolesystem og læreplaner. I tillegg brukte vi en nordisk komparativ studie av hvordan kreativitet, innovasjon og entreprenørskap er integrert i de nordiske utdanningssystemene. Det var ei utfordring for oss å lese dokumenter som var skrevet på dansk (på Island) og svensk, så vi brukte en del tid på å tolke ord og begrep. Blant annet har ikke entreprenørskap samme betydning i de nordiske landene. På Island har man valgt å bruke ordet «frumkvöðull» som direkte oversatt betyr det samme som det danske ordet «iværksætter». I Sverige har entreprenørskap to betydninger; den ytre betydningen innbefatter kunnskaper i å starte og drive en bedrift, og den indre betydningen som handler om å få entreprenørielle ferdigheter og holdninger. I Norge er entreprenørskap forstått som utvikling av et foretak eller bedrift (virksomhet), og de læringsprosessene som er knyttet til dette. I Norge ble ikke begrepet entreprenørskap benyttet i pedagogisk sammenheng før mot midten av 1990-årene. I andre land har begrepet over lengre tid vært knyttet til pedagogiske forhold, og entreprenørskap kobles sammen med andre begrep på ulike måter (Sjøvoll & Skogen 2009). Det var lettere for oss med feltarbeidet som vi avsluttet med i Norge, da vi ikke trengte å tolke språket. Skolesystemene og skolekulturen er forskjellige i de ulike land, så en del av de faglige samtalene brukte vi på å få oversikt over ulikhetene.

3.3 Utvalg av enhetene

«Utvalgsprosedyrene innenfor kvalitativ forskning følger ikke de samme reglene som innenfor den kvantitative forskningen. Man vil aldri kunne oppnå noe representativt utvalg i statistisk forstand, og man kan heller ikke benytte utvalgsprinsipper som tilfeldig eller lignende» (Fangen 2010:52). Vår oppgave har fokus på å finne gode eksempler på hvordan pedagogisk entreprenørskap utøves, og ikke en statistikk som viser antall lærere som bruker denne metoden. Veilederne våre valgte ut undersøkelsesenheter for oss, og det ble laget en plan for de ulike feltarbeidene. De ulike skolene ble valgt ut i fra det veilederne mente ville gi oss best mulig utbytte av datainnsamlingene, og det har gitt oss tilgang til gode forskningsfelt.

3.4 Innsamlingen av data

Det var ønskelig å etablere kontakt med noen av informantene, slik at vi kunne få nøkkelinformanter. Det var viktig for oss å ha informanter som har ulike syn på det vi forsker på, som vi kunne bruke når vi manglet informasjon i feltarbeidet vårt. Det var viktig at vi var objektive med informasjonen vi fikk fra informantene og at vi ikke påvirker informasjonen med vår forforståelse. Vi fikk mailadresser fra noen informanter, slik at vi kunne innhente mer informasjon når det var noe vi lurte på under analysen av det innsamlede datamaterialet. Vi planla å gjennomføre to gruppeintervju på to ulike skoler i hvert land, men det ble flere.

Sverige: 5 elevintervju, 3 lærerintervju, 4 observasjoner og 7 faglige samtaler.

Norge: 3 elevintervju, 3 lærerintervju, 1 klasseroms observasjon og 3 faglige samtaler.

Island: 1 lærerintervju, 7 klasseroms observasjoner og 7 faglige samtaler.

Til sammen hadde vi 7 lærerintervju, 8 elevintervju, 12 klasseroms observasjoner (den ene var film), 17 faglige samtaler og foredrag.

Siden vi hadde valgt en kvalitativ metode prøvde vi å legge så få føringer som mulig under intervjuet, slik at de vi snakket med skulle få uttrykke seg som de ville. Til intervjuene hadde vi laget noen spørsmål som bygde på problemstillingen vår, og de presenterte vi i starten av

intervjuet. Det var ønskelig å komme innom de punktene vi hadde satt opp, men vi lot informantene snakke som de ville og styre samtalen selv. Det var viktig for oss ikke å styre informantens svar, da vi ønsket en induktiv tilnærming som innebærer å samle inn data så åpent som mulig og ikke ha for mange oppfatninger om hva man ønsker å finne for å styrke sine antagelser.

Ved å observere elever i klasserommene og høre på hva informantene våre sier, og at undersøkelsen er en tilstand på et gitt tidspunkt, kaller vi problemstillingen for beskrivende. (Jacobsen 2010).

En beskrivende problemstilling vil ofte være konsentrert omkring å beskrive forskjeller og likheter på et gitt tidspunkt (Jacobsen 2010). Da vi hadde mange undersøkelsesenheter, kort tid og mange informanter, måtte vi gå i dybden og intensivt til verks. Vi ønsket å finne ut hvordan lærerne forstod begrepet entreprenørskap og hvordan de praktiserte det i hverdagen.

Problemstillingen ble formulert slik at vi søkte en beskrivelse av en situasjon og omfanget av denne. Vi laget oss fire underpunkter eller underproblemstillinger, da vi ønsket å få en oversikt om hvordan situasjonen er på et gitt tidspunkt og å kunne beskrive et fenomen.

Formålet vårt med gruppeintervjuer, observasjoner og feltsamtaler, var å få god informasjon om på hvilken måte entreprenørskap utøves på de videregående skolene. I forkant av selve intervjuet avklarte vi hvilke roller vi skulle ha under gjennomføringen. Vi bestemte at alle deltok i samtalene og noterte underveis. Vi prøvde å få til en god atmosfære slik at deltakerne kom fram med sine synspunkt og deltok i diskusjonene. Det var bedre for informantene å ha gruppeintervjuet på en kjent arena.

3.5 Intervju, intervjuguide og arbeidsspørsmål

En intervjuguide er et manuskript som strukturer intervjuforløpet mer eller mindre stramt.

Guiden kan enten inneholde noen temaer som skal dekket eller være en detaljert rekkefølge av formulerte spørsmål. Det vil variere fra undersøkelse til undersøkelse om spørsmålene og deres rekkefølge er strengt forutbestemt og bindene for intervjueren, eller om det er intervjuerens skjønn og taktfullhet som er avgjørende for hvor nært han vil holde seg til guiden og hvor mye

han vil følge opp de intervjuedes svar og de nye retningene de kan åpnes for (Kvale & Brinkmann 2010).

Intervjuguiden vår som var en plan om hva vi vil ha med i intervjuet, og hvilke spørsmål vi ønsket å stille i intervjuet for klare å holde oss til en viss struktur. Vi ville ikke fastlegge hele intervjuet men ha en oversikt over temaer vi ønsket å ta opp. Vi la oss på en delvis løs strukturgrad; det vil si at vi passet på at alle temaene som vi har satt opp ble berørt.

«En fast struktur kan låse interaksjonen og at man blir mindre oppmerksom og at intervjuet tenderer mot å bli relativt mekanisk interaksjon. Likeverdige forhold gir respondenten anledning til å påvirke interaksjonen. Dersom poenget er å fange opp respondentens perspektiv, vil mye forhåndsstruktur virke mot intervjuerens hensikt» (Ryen, 2010: 97).

Intervjuet bør ikke bli for langt da det lett blir snakk om andre ting som ikke er viktig for undersøkelsen, og informanter og intervjuer blir slitne.

Vi ønsket å ha gruppeintervju for å få så mye informasjon som mulig, og vi hadde fire arbeidsspørsmål som styrte intervjuet og som vi brukte som grunnlag for analysen.

Ved hjelp av disse spørsmålene fikk vi en beskrivelse av lærernes erfaringer og holdninger til pedagogisk entreprenørskap, og hvordan de utøvde det i den daglige opplæringen av elevene.

Intervjuene på de ulike skolene varte ca 1 time. Vi ba om tillatelse til å ta opp intervjuene, og informerte om at det ville bli anonymt og at vi hadde taushetsplikt. Vi startet med en uformell prat med en presentasjonsrunde for å bli litt bedre kjent med hverandre, og presenterte kort prosjektet vårt slik at informantene skulle få oversikt over hva intervjuet dreide seg om.

Vi fokuserte på hvordan begrepene kunne forstås da det brukes forskjellig i de ulike land, og hvilke erfaringer lærerne hadde med entreprenørskap. Før gruppeintervjuet ble avsluttet, hadde vi en oppsummering for å avklare om vi hadde en felles oppfatning av det som kom frem under intervjuet.

Så snart vi fikk mulighet etter intervjuene tok vi en oppsummering av intervjuene og diskuterte hva slags inntrykk og informasjon vi har fått. Lydfiler ble transkribert og notatene renskrevet og oppsummert.

3.6 Feltsamtaler og faglige samtaler

Det materialet vi fikk utenfor intervju og observasjon, definerer vi som feltsamtaler. Under pauser på skolene, fikk vi mye god informasjon om hverdagsutfordringer. Under disse samtalene deltok vi på lik linje med de andre lærerne, og fikk et nærmere forhold til informantene. Disse samtalene var vanskelig å sortere ut det som var relevant materiale for oss. Vi hadde også fagsamtaler på universitetene, hvor vi fikk innføring i begreper, kultur, språk, ulikheter og nyttig data som vi kunne bruke i oppgaven vår.

3.7 Transkribering

«Her må også konfidensialitetshensynet vurderes, samt spørsmålet om hva det vil si å foreta en lojal skriftlig transkripsjon av intervjupersonens muntlige uttalelser» (Kvale, Brinkmann, 2010: 81).

Den kvalitative forskningsprosessen deles inn i faser, selv om de overlapper hverandre. Den tidlige fasen består i å formulere forskningsspørsmålene som er utgangspunkt for undersøkelsen, mens andre fase er innsamling av materiale. De neste fasene er analyse, tolkning av informasjonens innhold, velge ut teori og avslutte med presentasjon (Thagaard 2008).

Vi gjennomgikk materialet rett etter vi hadde gjennomført intervjuene, observasjonene og feltsamtalene, og transkriberte intervjuene mens vi enda hadde det friskt i minne. Det ble mange timer med transkribering og oppsummering. I analyseprosessen systematiserte vi alt av informasjon til strukturert data, slik at det skulle bli lettere for oss å tolke. Etter innsamling av datamaterialet, strukturerte vi det og satte det inn i et analyseverktøy. Analyseverktøyet vi tok utgangspunkt i, var en modellen for å systematisere tradisjonell og entreprenøriell undervisning (Ødegård 2003).

Det fokuseres på to sentrale dimensjoner (Johannisson og Madsen 1997), hvor en ser på organiseringen av arbeidet i skolen og de indre kommunikasjonsprosessene. Hvordan arbeidet i skolen organiseres er avgjørende for å få gode læringsprosesser. Språklig aktivitet er avgjørende

for læring i skolen, derfor er forandringer i læreprosessen knyttet opp mot de indre kommunikasjonsprosessene og nye kommunikasjonsmønstre. I denne modellen er tradisjonell undervisning satt i sammenheng med «hemmende faktorer», mens entreprenøriell undervisning representerer «fremmende faktorer». Vi har tatt utgangspunkt i modellen og utvidet den med læring, dannelse og innovasjonsperspektiv som faktorer for analyse av tradisjonell og entreprenøriell undervisning.

	Organisering	Kommunikasjon
Tradisjonell undervisning	Streng tidsstyring Oppsplitting av fag og emner Situasjonell læring Ytre styring og kontroll Separate skolekunnskap	Monologisk miljø Spørsmål- svar mønstre Fasitkultur Kognitiv fokusering
Entreprenøriell undervisning	Sammenhengende læreprosesser Problemorientert læring på tvers av faggrensene Indre intensjonalitet Ansvar for egen læring	Dialogisk miljø Undring og sonderende mønstre Ulikheter som grunnlag for læring Metakognitivt fokus

(Johannisson og Madsen 1997)

3.8 Verifisering

«Undersøk intervjufunnenes generaliserbarhet¹³, pålitelighet og validitet. Reliabilitet henviser til hvor pålitelig resultatene er og validitet vil si hvorvidt en intervjustudie undersøker det den er ment til å skulle undersøke» (Kvale & Brinkmann, 2010:118).

¹³ Resultatet i en situasjon kan overføres til andre situasjoner

«Det er forskerens etiske ansvar å rapportere kunnskap som er sikker og verifisert som mulig. Dette innebærer spørsmålet om hvor kritiske spørsmål som kan stilles til intervjupersonene» (Kvale & Brinkmann, 2010:81).

Det var informantenes opplevelser, følelser og kunnskaper om temaet vi fikk under innsamling av data. I forhold til om våre funn kan gi grunnlag for generalisering, må vi kartlegge informantenes erfaringer og opplevelser, for å sammenligne med andre.

Vi hadde et godt utvalg av intervju, observasjoner og samtaler for å gi et godt bilde av de faktiske forhold. Det kan være en svakhet at det ble valgt ut enheter til oss, men det ga oss gode eksempler på pedagogisk entreprenørskap.

Validitet i undersøkelsen er om man måler det man tror man måler for å finne ut hvor pålitelig funnene er. Før vi begynte datainnsamling, leste vi tidligere forskning og teori. Vi har transkribert alt fra intervjuene, feltsamtalene og observasjonene selv. I etterkant har vi sendt transkribert materiale og analyser til våre veiledere på Island og Sverige, og til vår veileder i Norge som har vært sammen med oss på feltarbeidene. Vi mener derfor funnene våre er reliable. Vi mener at vi fikk elever og lærere til å slappe av og være trygge på oss under intervjuene, da vi har lang erfaring som lærere. Det blir en unaturlig setting for både elever og lærere når noen kommer på observasjon.

Da vi har lang arbeidserfaring i videregående skole og har meninger om hvordan vi synes ting bør være, kan ulempen være at vi har med oss en forforståelse. Dataene vi har samlet inn, har vi behandlet med hensyn til våre informanter og til vår seriøsitet som forskere.

3.9 Etiske retningslinjer

«De etiske sidene ved planleggingen omfatter å innhente intervjupersonenes informerte samtykke til å delta i studien, sikre konfidensialitet og vurdere hvilke konsekvenser studien kan ha for intervjupersonene» (Kvale, Brinkmann:81). Informert samtykke er at deltakerne må informeres

om det overordnede formålet med undersøkelsen, at det er frivillig og kan avsluttes når som helst.

Vi hadde planlagt å få et skriftlig samtykke av våre informanter, men siden dette var et pilotprosjekt styrt fra nordiske veiledere, fikk vi tildelt skoler og informanter.

Da vi skulle intervju våre informanter, presenterte vi vår problemstilling, tema i intervjuguiden og vår plan med masteroppgaven. Vi informerte om at det ville bli helt anonymt, slik at hverken skoler eller personer ville gjenkjennbare. De fikk også informasjon om at de kunne avslutte intervjuet når de ville og at intervjuene var frivillige. Innsamlet materiale ble slettet fra diktafon, og alle notater makulert. Ingen informasjon ble lagret på PC med navn eller nummer.

Vi sendte også meldeskjema til NSD¹⁴ som ble godkjent. Dette meldeskjemaet skal benyttes for forskningsprosjekter som er meldepliktige etter personopplysningsloven.

På samme måte som etikk dreier seg om visjonen om det gode liv, dreier forskningsetikk seg om visjonen om den gode kunnskapen. Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Etikken kan operasjonaliseres som god forskningspraksis. En god forskningspraksis innebærer at forskningsformål ikke bryter med allmenn moral, etikk og respekt for individets verdighet. God forskningspraksis innebærer også at forskeren respekterer gjeldende forskningsetiske regelverk og prinsipper. Både forskeren og forskningsinstitusjonen har ansvar for å legge til rette for og utøve god forskningspraksis (Forskningsetiske komiteer, publisert: 23.april 2009. Sist oppdatert: 05. mai 2009).

Oppsummering:

I dette kapitlet har vi tatt for oss de ulike metodene som vi har brukt for datainnsamling. Dataene er primærdata, det vil si første håndsinformasjon gjennom intervju, samtaler og observasjoner. Vi har belyst fordeler og ulemper med kvalitativ datainnsamling.

¹⁴ Personvernombudet for forskning

Kapittel 4. Presentasjon og oppsummering av empirien

I dette kapitlet vil vi presentere resultatet av vårt feltarbeid på Island, Sverige og Norge. Vi har oppsummert og analysert resultat fra de utvalgte skolene og sammenlignet innsamlet empiri.

I analysen av intervju og observasjon på de ulike skoler, har vi belyst prosessene fra ulike synsvinkler. I og med at vi har vært en gruppe med studenter som har hatt ulik målsetning med intervju og observasjon, har vi hatt en del fellessamlinger med rektorer, ledere, lærere og elever. Dette har hatt innvirkning på de innsamlede data, og gjennom vår analyse vil dette også prege vår tolkning av resultatet.

Vi vil belyse resultat av intervju og observasjon fra ulike perspektiv som læring, dannelse og innovasjon, men det viktigste vil bli læringsprosessene til elevene synliggjort av lærerne. Resultatene viser at engasjement og aktivitet hos elevene gjennom pedagogisk entreprenørskap, vil gi større kompetanse og læring. Ved å motivere elevene til å ta tak i sin egen opplæring, viser elevene et større engasjement enn hvis læreren driver tradisjonell undervisning som ikke eleven har hatt innvirkning på. Dette vil utvikle elevenes entreprenørielle egenskaper og holdninger, og gjøre hverdagen til elevene bedre. Gjennom intervju av både lærere og elever, kom det frem eksempler som viser at når elevene skjønner meningen med skolehverdagen vil de mestre ulike situasjoner og bli mer motivert til å ta tak i sin egen opplæring.

I tillegg til læringsprosessene i skolehverdagen, vil det bli naturlig å belyse det organisasjonsmessige perspektivet. Dette gjelder både det organisatoriske, med tanke på å få organisert skolehverdagen slik at det er mulig å drive entreprenøriell opplæring, men også i forhold til lærer/ledelseskompentanse. Her bruker vi dannelsesbegrepet på hvordan elevene blir forberedt til de krav og forventninger de vil møte i fremtiden. Om kunnskaper og ferdigheter de trenger for å delta aktivt i samfunnet de er en del av

Tabellen viser sammenhengen mellom læring, dannelse og innovasjon i datamaterialet vi har samlet inn.

Skoler	Læring	Dannelse	Innovasjon
Island			
Skole 1 Tradisjonell	-Tidsstyrt tradisjonell undervisning, elevene arbeidet individuelt med lærebok og pc -oppsplitting av fag. -Kognitiv fokusering, monologisk miljø.		-Samarbeid med andre videregående skole med lærere og elevutveksling - Lokalene ble brukt til kommunale aktiviteter på kveldstid
Entreprenøriell	-Problembasert opplæring: gruppearbeid med undring og sonderende mønster. -Læreren måtte være kreativ i undervisningen, fordi hun ikke kunne språket	-Sosiale ferdigheter gjennom gruppearbeid	
Skole 2 Tradisjonell	-Tradisjonell undervisning med nettforedlesninger -Tradisjonell formidling av fellesfag	-AFEL -Tradisjonell dannelse	

Entreprenøriell	<ul style="list-style-type: none"> -Fleksibel fjernundervisning med ansvar for egen læring -Motiverte lærere som hadde ansvar for modulen -Fremmedspråk-undervisning med sammenhengende læreprosess -Problemorientert læring -Dialogisk miljø -Uteaktivitets-prosjekt for å bli kjent med landets kultur 	<ul style="list-style-type: none"> - Faglig kompetanse for framtiden pga fleksibiliteten -Indre intensjonalitet (bevissthet) -Integrerings-kompetanse -Mer miljø og kulturbevisste 	<ul style="list-style-type: none"> -Økonomisk inntjening for skolen -Flere fikk utvidet faglig kompetanse -Utarbeidet nytt læremateriell -Bidra til velferd og regional utvikling -Miljøprosjekt med bærekraftig utvikling -Innovasjons midler til kreativitets-prosjekt
Skole 3 Tradisjonell	<ul style="list-style-type: none"> -1.året var det begrepsinnlæring og tradisjonell faginndeling med tidsstyrte timer -Formidling av fag og individuell veiledning; kognitiv fokusering 	<ul style="list-style-type: none"> -Tradisjonell dannels 	
Entreprenøriell	<ul style="list-style-type: none"> -2. og 3.år sammenhengende læreprosess med dialogisk miljø og gradvis opplæring i AFEL -Kreativ og engasjert lærer med ideutvikling og omsetting av ideer til praktisk handling 	<ul style="list-style-type: none"> -Ansvarsbevisste og løsningsorienterte -Selvstendige og hadde selvtilit 	<ul style="list-style-type: none"> - Samarbeid med lokale bedrifter
Sverige			
Skole 4 Tradisjonell			
Entreprenøriell	<ul style="list-style-type: none"> -Sammenhengende læreprosess med god progresjon i opplæringen; prosjektarbeider i ulike størrelser og ungdomsbedrift -Valgmulighet med sosialt ,kulturelt og miljø-messig entreprenørskap 	<ul style="list-style-type: none"> - God plattform for livsmestring og delta i samfunnet -Entreprenøriell kompetanse 	<ul style="list-style-type: none"> - 2 timer skoleutvikling per uke -Stor mentorbank/ entreprenørskaps-

	-Dialogisk miljø med formativ vurdering og utviklingssamtaler med elevene -Støttende veiledere med fleksibelt og motivert felles læringsmiljø -Arbeidet i team		hus -Prosjekter med lokalt næringsliv -Egne mentorer for elevene -Regionale konkurranser
Skole 5 Tradisjonell	-Tidsstyrt undervisning -Fasitkultur og kognitiv fokusering og ytre styring og kontroll	-Tradisjonell dannelse	
Entreprenøriell	- Problembasert opplæring med dialogisk miljø -Prosjekt eller ungdomsbedrift -Arbeidslag	-Ansvar i forbindelse med ungdomsbedriften	-Arbeidslagene tett samarbeid med kommunen -Mentorer fra lokalt næringsliv -Stort internasjonalt prosjekt -Regionale konkurranser
Skole 6 Tradisjonell	-Spesialundervisning med ytre styring og kontroll; situasjonell læring		
Entreprenøriell	-Legge opp til virkelighetsnær undervisning gjennom tilrettelegging av praktisk arbeid	-Sosial og faglig kompetanse og forberedelse til å arbeide i en vernet bedrift	-Bidra i samfunnet ut fra sine forutsetninger
Skole 7 Tradisjonell	-Ytre styring og kontroll	-Mangle indre intensjonalitet	
Entreprenøriell	-Problemorientert læring med ungdomsbedrift som metode -Dialogisk miljø	-Ansvar i forbindelse med ungdomsbedriften	-Samarbeid med lokalt næringsliv
Skole 8 Tradisjonell	-Oppsplitting av fellesfag og streng tidsstyring -Styring, kontroll og kognitiv fokusering		
Entreprenøriell	-Sammenhengende læreprosesser i programfag -Dialogisk miljø -Prosjekt for å sette ideer ut i	Entreprenørskapskompetanse -Indre motivasjon -Selvtillit og	-Samarbeid med lokalt kultur- og arbeidsliv -Skap og

	virkeligheten -Lærerne som støttende veiledere -Kreativt miljø	mestringsfølelse -Læringsglede	iverksette kulturelle tiltak -Flerarena-læring
Norge			
Skole 9 Tradisjonell	-Tidsstyring og oppsplitting av fag -Lærebok og kognitiv fokusering -Målstyrt og fokus mot sentralgitt eksamen	-Tradisjonell dannelse	
Entreprenøriell	-Fler-arenalæring med praktisk arbeid -Samarbeid med eksterne fagpersoner	-Økt motivasjon for framtidig utdanning og yrkesvalg	-Samarbeid med lokalt næringsliv
Skole 10 Tradisjonell	-Oppsplitting av fellesfag og tidsstyrt -Målstyrt mot sentralgitte eksamener -Kognitiv fokusering med ytre styring og kontroll	-Tradisjonell dannelse	
Entreprenøriell	-Ungdomsbedrift som metode	-Selvtillit og mestringsfølelse	-Samarbeid med lokalt næringsliv -Fylkeskonkurranser -Markedsføringsprosjekt for rekruttering til linja
Skole 11 Tradisjonell	-Tidsstyring med oppsplitting av fag og kognitiv fokusering		
Entreprenøriell	-Ungdomsbedrift som metode -Tverrfaglig samarbeid i programfagene	-Selvtillit og mestringsfølelse	-Samarbeid med lokalt næringsliv -Regional satsning
Skole 12 Tradisjonell		-Tidsstyring -Ytre styring og kontroll med prøver	-Opplæring vekselvis i bedrift og skole -Samarbeid med næringslivet
Entreprenøriell		-Praksis-opplæring med formativ vurdering og utviklingssamtaler -Støttende veiledere	-Arrangere teori-samlinger med sosiale aktiviteter
		- God plattform for livsmestring og delta i samfunnet -Entreprenøriell kompetanse	

Resultatene viser at det foregår både tradisjonell og entreprenøriell læring, men det ser ut som det drives mest tradisjonell undervisning i fellesfagene. I mange tilfeller er undervisningen målstyrt mot sentralgitt eksamen og blir lite fleksibelt i forhold til problemorientert læring. Vi observerte at der var mest tradisjonell undervisning virket elevene mer passive enn der elevene arbeidet med ungdomsbedrift eller andre prosjekter. Elevene var mer deltakende og tok mer ansvar for sin egen opplæring. Av de skolene vi har hatt observasjon på var det en skole i Sverige og en i Norge som utmerket seg, der elevene viste et høyt refleksjonsnivå rundt sin egen utdanning.

«Når jeg valgt hvem jeg skulle drive ungdomsbedrift sammen med, valgte jeg noen med sammen ambisjonsnivå og mål som jeg har».

(ungdomsbedriftselev i Sverige)

”Om du inte skapar din egen plan i livet finns risken att du kommer med i någon annans. Vad tror du de har planerat för dig? Antagligen inte mycket”. (Jim Rohn)

Noen av fellesfaglærerne vi intervjuet har tidligere brukt ungdomsbedrift som metode, men har etter Kunnskapsløftet gått tilbake til mer tradisjonell undervisning på grunn av tids- og eksamenspress. De har vært ildsjeler i ungdomsbedriftsarbeid, men da de følte manglende kunnskap, engasjement og tilrettelegging fra ledelsen gav de opp. Alle skolene vi observerte hadde helt eller delvis timeplanfestet undervisning, og mange skoler hadde dårlig økonomi. På tross av dette er det mange lærere som er fleksible, kreative og har godt samarbeid med lokalt næringsliv. I Sverige var det stort sprik mellom hva en kommune mente var en rød tråd gjennom opplæringen, og det som lærerne hadde som oppfatning. På en skole på Island mente en lærer at de hadde mer entreprenøriell fokus før finanskrisen.

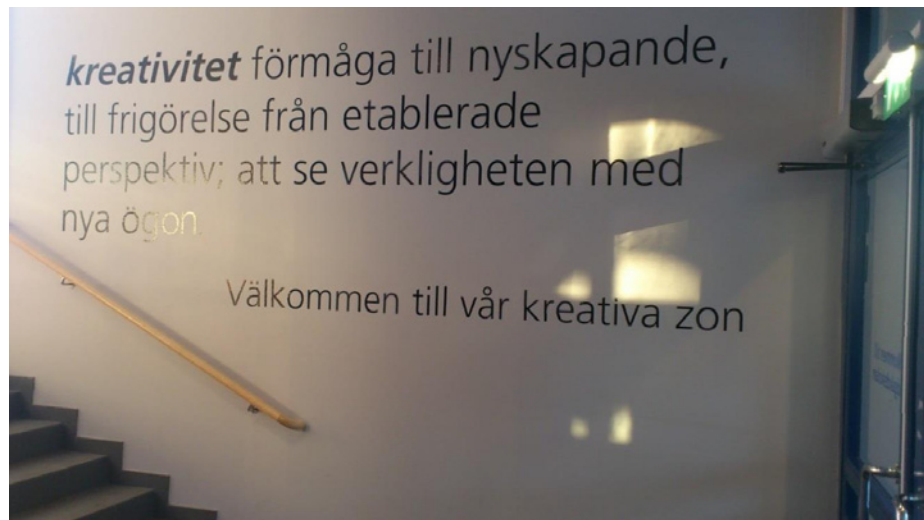
«Kunnskapsløftet har læreplanmål som er på så høgt nivå at det ikke er forsvarlig å drive ungdomsbedrifter». (tidligere ungdomsbedrifts lærer på fellesfag)

Vi observerte at elevene hadde ulikt refleksjonsnivå over sin egen dannelse. Noen elever hadde god kompetanse til å møte samfunnets krav og forventninger, mens andre hadde «lært hjelpsløshet»¹⁵.

Av de skolene som vi besøkte var det en skole i Sverige som utpreget seg hvor entreprenørskap gjennomsyret hele opplæringen.

På Island hadde en skole samarbeid med lokalt næringsliv i forbindelse med et miljøprosjekt, og en annen skole hadde samarbeid om utveksling av lærere og elever med andre videregående skoler. En ungdomsbedrift samarbeidet med lokale bedrifter om utvikling av ny industridesign. En skole i Sverige hadde spesielt godt samarbeid med næringslivet gjennom mentorordning som innebar både personlige mentorer for elevene og mentorer for ungdomsbedriftene, og eksterne forelesere. En skole arrangerte konserter og opptredener for innbyggere i lokalsamfunnet og inntekten fra arrangementene gikk blant annet til å leie inn forelesere fra lokalt næringsliv. På en videregående skole i Sverige hadde rektoren skaffet seg sin personlige coach for selvutvikling, og utmerket seg ved å være spesielt innovativ i forhold til skoleutvikling. En del av opplæringen foregikk på flere arenaer.

¹⁵ En innlært tilstand som hindrer læring og endringskompetanse hos elevene



(Inngangspartiet til en entreprenøriell skole)

En ungdomsbedrift i Norge hadde tett samarbeid med lokalmiljøet i forbindelse med et verdensmesterskap. Regional satsning på en videregående skole var samarbeid med lokal radio og distrikts tv. En av skolene vi var på hadde et realfagsamarbeid med næringslivet, hvor faglærer og representant fra bedriften utvikler et undervisningsopplegg. Dette er et formalisert samarbeid for å vekke interessen for teknologi og realfag og sørge for fremtidig arbeidskraft i bedriftene. En yrkesfagskole hadde vekselmodellen.

«Artigere å være på arbeid enn å sitte i ro på skolen, men når en ser sammenhengen mellom teori og praksis, er d greit med teorien og». (skoleelev 20 år)

Oppsummering:

I dette kapitlet har vi synliggjort resultatet av datainnsamlingen i en tabell, og oppsummert og belyst bredden i opplæringen.

Kapittel 5. Drøfting

I dette kapitlet vil vi drøfte elevenes læring og dannelse, lærernes kompetanse og system og innovasjonskompetanse i en sosiokulturell kontekst for å få svar på problemstillingen. Vi vil i kapitlet drøfte en god entreprenøriell opplæring fra hvert land, og belyse det i forhold til utfordringer i den nordiske velferdsstaten.

Gjennom vårt feltarbeid på videregående skoler har vi sett ulike opplæringssituasjoner som i større eller mindre grad er entreprenørielle. Skolenes organisasjon og kompetanse påvirker entreprenøriell kultur og utvikling i lokalsamfunnet. Vi har valgt ut en god entreprenøriell opplæring fra hvert land, med studiespesialiserende, yrkesfag og fremmedspråkundervisning, og dette er for å drøfte ulike sider av entreprenøriell opplæring.

5.1 Elevers læring og dannelse

De funn vi har gjort, vil vi drøfte opp mot det teoretiske bakteppet vi har synliggjort i teorikapitlet, og drøfte ulikheter i opplæringen. Vi vil også bruke egne erfaringer fra vår arbeidspraksis, og drøfte dette opp mot relevant forskning.

5.1.1 Elevenes læring og dannelse i Sverige

Det er vanskelig å sammenligne videregående skoler i ulike land opp i mot hverandre, da skolene vi har vært på var veldig forskjellige både i størrelse og i pedagogisk tenkning, og opplæringssystemene er ulike i de tre landene. Den ene skolen vi var på, var en liten skole med få elever og ansatte. Både lærere og elever trivdes veldig godt, da miljøet på skolen var «familiært» med felles inngang, garderobe og spiserom. Dette var positivt for elevene, da de hele tiden hadde tilgjengelige lærerkrefter, mens problemet for lærerne var å skjerme seg for å få gjort nødvendig for og etterarbeid.

På denne skolen var det tydelig at elevene var i fokus, og det ble jobbet bevisst med elevenes motivasjon og bevisstgjøring, slik at elevene skulle ta ansvar for egen læring.

Lærerne så på dette som sin viktigste oppgave. Skolen hadde veldig motiverte elever og lite frafall; de tok ansvar for egen læring, men de var også opptatt av at deres fravær på skolen ville gå utover de andre elevene.

«Skolen ser på elevene sine som samfunnets framtid, det viktigste de har»
(fra skolen hjemmeside).

I Sverige opererer de med begrepene indre og ytre entreprenørskap, som innebærer at indre entreprenørskap har en bredere perspektiv på begrepet: å utvikle elevenes entreprenørielle evner og holdninger gjennom å utvikle ideer til handling (Sjøvoll 2011). Den ytre entreprenørskapet har en smalere oppfatning av begrepet, som omfatter bedriftsetablering. Indre entreprenørskap er kompetanser som er en forutsetning for å bli en god entreprenør og nødvendig kompetanse for å kunne tilegne seg ytre entreprenørskap.

Det første året har elevene mer fokus på indre entreprenørskap, hvor det fokuseres på selvutvikling for å fremheve elevenes ulike egenskaper; elevene får utvikle egne mål og utvikle sine entreprenørielle egenskaper. Elevene har fokus på sosialt, kulturelt og miljømessig entreprenørskap, jobbet mye i grupper for å jobbe med samarbeid. I tillegg har elevene entreprenørskap som eget fag, som innebærer at de får en teoretisk innføring i bedriftsetablering. Skolen har et stort nettverk av mentorer fra næringslivet som er gode rådgivere for elevene, og elevene har personlige mentorer som en støtte i dette arbeidet.

Det vil si at skolen har et veldig tett og nært samarbeid med det lokale næringsliv, og elevene har mange ulike samarbeidsprosjekt med næringslivet.

Dette bringer oss inn på begrepet flere-areal læring. I sin artikkel «aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap», skriver Eide om utvidede læringsmuligheter gjennom å bruke ulike læringsarenaer (Eide 2012).

Hvis man beveger seg utenfor skolen som læringsarena, vil mulighetene for elevenes læring bli utvidet, da elevene vil se læringsmaterialet fra ulike perspektiv (lokalsamfunn, arbeidsliv,

elevenes livsverden, natur og kultur). Elevene får tatt i bruk et bredere læringspotensial når pedagogisk entreprenørskap står på timeplanen, mens lærerne blir utfordret og vil utvikle sin lærerkompetanse gjennom å samarbeide andre aktører utenfor skolen. Hvis læreren har et tradisjonelt pedagogisk grunnsyn og ikke har noen pedagogisk entreprenøriell kompetanse, vil denne formen for pedagogisk veiledning føles vanskelig og behovet for kompetanseheving vil melde seg.

I sin artikkel «entreprenørskap som ny lærerkompetanse», drøfter Ove Pedersen elevenes dannelse som resultat av flere-arealæring. Han mener at det vil gi elevene entreprenørielle holdninger, identitetsbygging, lokal stolthet og kompetanse til å utvikle, igangsette og drifte ulike virksomheter (Pedersen 2012).

Skolen kan i tillegg utvikle seg som en lærende organisasjon. Ved å bevege seg mellom ulike arenaer skapes nye sammenligningsgrunnlag, som kan gjøre at man oppdager mangler og muligheter. Dette vil være store utfordringer for skoler som har så innarbeidede og «oppgatte stier», at de har problemer med endringer i regler, prosedyrer og handlingsmønstre (Skogen: 2004)

Èn-arena og fler-arealæring: Tradisjonell opplæring kan kanskje betegnes som èn-arealæring, mens pedagogisk entreprenørskap som flere-arealæring. Partnerskap og lignende arbeidsformer vil være et viktig virkemiddel for elevene, slik at for eksempel elevene ser sammenhengen mellom skole og næringsliv. Som yrkesfaglærere, har bruk av fler-arealæring vært en naturlig del av opplæringen til elevene våre. Da elevene våre skal ut som lærlinger etter videregående skole, har elevene våre hatt arbeidspraksis som en naturlig del av opplæringen. Etter Kunnskapsløftet, ble arbeidspraksis en større del av faget prosjekt til fordypning. Det viktigste målet med arbeidspraksis for elevene på videregående, er at elevene skal knytte kontakter for å skaffe seg lærlingeplass, men i tillegg skal de kjenne på hvordan det fungerer ute i arbeidslivet. Etter første praksisperiode, snakker ofte elevene om at «det blir mer på ordentlig», når de får vært ute i praksis. Elevene reflekterer rundt situasjonen med det å arbeide på kjøkken eller salong på skolen, vil aldri bli det samme som å være ute i praksis og kjenne på det virkelige liv. Gjennom at elevene trenes i ulike kompetanse, vil de bli forberedt på å møte morgendagens krav

både lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt.

Skolen hadde fokus på at elevene skulle bli trygge i å presentere, og en av de første oppgavene etter skolestart gikk på at de skulle presentere seg selv for de andre elevene på skolen, lærerne og mentorene fra næringslivet. Elevene hadde god kompetanse i presentasjon; de ble utfordret til å ha presentasjoner i mange ulike sammenhenger, og det ser skolen på som viktig for å øke selvtiliten til elevene.

Vygotsky (2006) sier at elevene må utfordres av læreren og medelevene i det sosiale fellesskapet – Gjennom presentasjon utfordres elevene til å strekke seg i forholdt til sin egen utviklingssone.

Det andre året på skolen, jobber elevene med ungdomsbedrift som metode.

Elevene velger om de vil arbeide med sosialt, kulturelt, miljømessig entreprenørskap, jevnt fordelt over tre år.

Elevene utvikler og realiserer egne ideer; elevene tar utgangspunkt i problemstillinger som de har definert i samarbeid med lærer, og det gjør oppgaven mer virkelighetsnær for eleven. Motivasjonen til å gjøre oppgaven blir større, da oppgaven virker utfordrende for elevene og de tar oppgaven på alvor. Mange av oppgavene elevene jobber med, var tilrettelagt for et samarbeid mellom skole og lokalmiljø. Dette kaller Ødegård (2003) – fullstendig læring: Elevene engasjeres helt fra planlegging av undervisning til og med vurderingsfasen – og det betegnes som en god entreprenøriell læringsprosess. Når elevene blir gjort oppmerksom på hensikten med det de gjør, vil de lettere forstå og huske det de har lært, og det kalles metarefleksjon (Ødegård 2003). Vygotsky sier at når elevene blir hjulpet fram til en større forståelse og innsikt på egne premisser av en mer kompetent person, skjer det læring i «den nærmeste utviklingssonen».

Elevene hadde et høyt refleksjonsnivå rundt sin egen opplæring, når de presenterte bedriftene sine for oss. De viste stor forståelse og innsikt i de læringsprosessene de hadde vært gjennom i løpet av den tiden de hadde gått på skolen. Dette beskriver Csikszentmihaly med sin Flow Theory (flyt-teorien), med at elevene har kommet i flytsonen; disse elevene hadde helt klart skjont hensikten med oppgaven, da det var de selv som hadde utarbeidet problemstilling og mål med arbeidet. De hadde tatt utgangspunkt i sine egne ideer, og var veldig engasjert i bedriften. I

tillegg var bedriftsarbeidet såpass utfordrende, at elevene fikk bruke sine ferdigheter for å løse oppgaven. Elevene jobbet med indre entreprenørskap, da de bar preg av å ha en indre motivasjon som drev dem.

På denne skolen jobbet alle elevene på 2. året med ungdomsbedrift som metode: «en ungdomsbedrift er en læringsarena basert på prosjektarbeid som metode» (Pedersen 2009).

Elevene får mulighet til å føle mestring gjennom nye utfordringer ved å arbeide med ungdomsbedrift, og det er viktig for undervisningsopplegg som har om mål å fremme entreprenøriell kompetanse. Gjennom arbeid med ungdomsbedrift som metode, er det viktig at læringen står i fokus og ikke bedriftsetableringen (Skogen 2006). Det er viktig at læreren har god innsikt i metoden og ikke lar elevene «slippe løs»: det vil bli spesielt viktig å holde «tråden» sammen med elevene med fokus på hva de har lært gjennom de ulike prosessene, slik at det f.eks. ikke blir for stort fokus på inntjening. Når man bruker UB som en pedagogisk metode, vil dette bli en arena for sosiokulturell utvikling. Elevene bruker hverandre kompetanse og erfaring gjennom samarbeidet i ungdomsbedriften, og vil gjennom samarbeidet forstå «verden» bedre. (Vygotsky)

Elevene mener selv de får mer frihet og må ta mer ansvar, gjennom arbeidet med ungdomsbedriften. Det er et godt arbeidsmiljø både mellom elevene, mellom lærere og elev. Gjennom det tette samarbeidet med andre elever, lærere og mentorer får de utviklet sin sosial kompetanse. Våre informanter mener selv de ble mer kreative og gode på problemløsning, og kan sette seg høye mål med god støtte fra lærerne. Dette begrunnet de med at de gjennom arbeidet med ungdomsbedriften stadig ble utfordret i forhold til reelle problemløsninger og derfor måtte tenke nytt og kreativt for å løse problemene de ble stilt overfor. Det tette samarbeidet med næringslivet og det utvidete nettverket de fikk gjennom UB og andre store samarbeidsprosjekt, gjorde at de fikk større jobbmuligheter og utviklet seg som mennesker.

Elevene var veldig motiverte og det var lite frafall på denne skolen: skolens størrelse var en av mange årsaker til det lave frafallet, da elevene følte ansvar for de andre elevene og spesielt det året de arbeidet med UB. De fikk selv velge hvem de skulle etablere en bedrift sammen med: (motivasjon og mestring) og det var ulike årsaker til hvem de valgte: noen valgte dem de jobbet

godt sammen med, mens andre valgte elever med samme ambisjonsnivå eller samme arbeidsmoral.

Elevene på denne skolen hadde et enormt engasjement i arbeidet med ungdomsbedriftene sine, og de presenterte med en trygghet og stolthet som var imponerende. Disse elevene hadde fått opplæring i hvordan de best skulle lære å lære, da lærerne tok tak i deres forutsetninger og prøvde å fange elevenes drømmer gjennom personlige møter. Dette gjenspeilet seg i skolens logo, og hadde stort fokus. Disse personlige samtale ble brukt til å finne frem ideene som hver enkelt elev sitter med, og motivere elevene til å sette de i verk. Elevene ble merkbart mer motiverte etter at de hadde funnet frem sine egne ideer.

Lærerne mente det var bedre å lære av erfaring og eventuelt mislykkes i skolen, der de kunne få tettere veiledning for å lære av det å mislykkes. «Å mislykkes kunne være den beste læring», sa en av skolens mest engasjerte lærer. Det var viktig å jobbe med elevenes selvbylde; få elevene til å bli gode verbale, lytte mer på elevene og ha en god dialog med hver enkelt elev. Det var ikke bare fokus på de beste elevene, men at alle skulle få mulighet til å lykkes!

Dette viser hvor viktig en samtale med eleven er, slik at det legges til rette for gode entreprenørielle læringsprosesser. Ødegård sier i sin bok at målet med samtalen er å få frem de kunnskaper og erfaringer eleven har, men ikke selv er klar over – gjennom spørsmål, svar og refleksjon. Å utveksle meninger er en sosial prosess, og gjennom kommunikasjon skapes mening, kunnskap utvikles og læring skjer.

Dialogismen (Vygotsky): Kunnskap oppstår i dialogisk samspill. Læreren kan ikke betrakte seg som meningsprodusenter alene: elevene kan ikke reduseres til mottakere, men som dialogpartnere og medprodusenter av kunnskap (Ødegård:77).

Dette gjelder ikke bare gjennom lærers samtale med elev, men også samtaler elevene har med andre elever i bedriften og samtaler med mentorer. Læreren er den som skal legge til rette for entreprenørielle læringsprosesser, slik at målet i skolen oppnås. Elevene skal gjøre kunnskapen til sin egen; integrere det nye i sine egne kunnskapsstrukturer.

Tradisjonell undervisningsformer i skolen dominerer, og derfor blir ikke opplæringen oppfattet som meningsfull for elevene. Selv om elevene på entreprenørskapsskolen til tider også hadde

tradisjonell undervisning, var målet klart for dem og de så hensikten med opplæringen. Det er fullt mulig å drive noe tradisjonell undervisning også, bare elevene ser nytteverdien av den.

For å drøfte UB som metode, vil vi bruke den utvidet didaktisk relasjonsmodell av Pedersen (2009). Modellen ble utviklet av Bjørndal og Lieberg i 1978. Den er et verktøy for å planlegge og gjennomføre opplæringen. Modellen viser hvordan ulike faktorer i opplæringen kan påvirke elevenes mulighet for læring. Faktorene i modellen er likeverdige og påvirker hverandre, så det må være samsvar mellom alle faktorene i modellen.

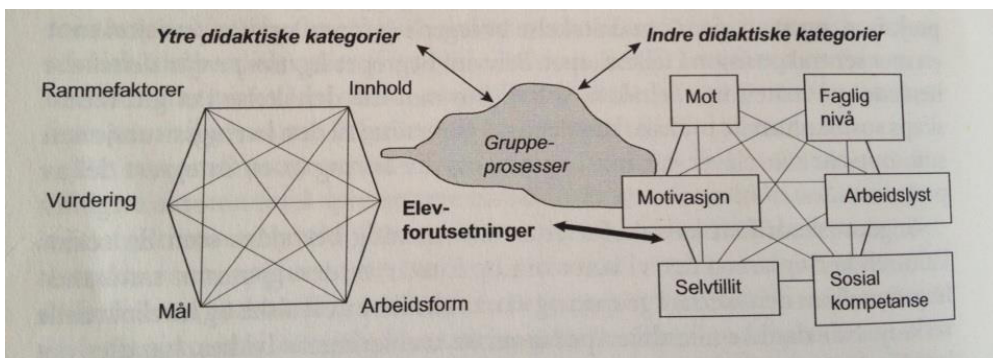


Fig. Ove Pedersen's utvidede relasjonsmodell

For at UB skal bli en vellykket læringsarena, sier Pedersen (2009) det viktig at det er kvalitet og sammenheng mellom de ulike didaktiske kategoriene. Det er ikke nok at de ytre kategoriene er planlagt og analysert. UB er spesielt på grunn av tidsrammen, da det tar nesten et helt skoleår. Elevene må ofte jobbe en del selvstendig, da det ikke er alle lærere som er engasjert i bedriften. Kanskje får ikke elevene jobbe med ungdomsbedriftsarbeidet i fellesfagene, og må bruke en del av fritiden sin på dette. Dette vil igjen skape situasjoner som kan være vanskelig for elevene å takle helt på egenhånd, ettersom det ikke er noen lærer tilstede og kan veilede dem gjennom prosessene. Det vil bli veldig utslagsgivende hvordan miljøet i bedriften er og hvor flinke elevene er å samarbeide. Gruppeprosessene vil bli veldig påvirket av de ulike elevforutsetningene, slik at hvor vellykket bedriften blir, eller hvor stort læringsutbytte blir for elevene blir, vil avhenge av klimaet i bedriften. Det kan bli mye god læring ut av dårlig klima og

motsatt. Etter å ha drevet med «jentebedrifter» i mange år, har vi erfart at mange av frisørbedriftene ikke får de store resultatene, men de trives veldig godt. De fleste av jentene er opptatt av å ha et godt klima i bedriften, og de ønsker ikke å ta de store konfrontasjonene. Konsekvensene blir da ofte at de har mange gode ideer som de ikke får iverksatt, og det blir lite overskudd til bedriften. Det er vanskelig å endre et fokus som elevene selv har valgt å ha, uten å styre de i en retning.

For at elevene skal bli gode i å lære, må de ha opplæring i hvordan de best kan lære.

Metalæring innebærer at elevene er i stand til å reflektere over sin egen tenkning og korrigere egne ideer. Metakognisjon vil si hvordan vi tenker over det å tenke (Ødegård 2003).

Hvis det drives for mye tradisjonell undervisning, ved at læreren presenterer det eleven skal lære uten at eleven har noe engasjement i dette og ikke forstår hvorfor dette må læres. Dette kalles også amputert læring som vil si at eleven bli passiv og ikke bli spesielt engasjert i dette arbeidet. I motsatt fall hvis elevene blir utfordret i å ta tak i sin egen opplæring ved selv å oppdage et problem som de får et forhold til, vil de bli engasjert på en helt annen måte enn hvis de får «servert» noe av læreren. Dette skaper et større engasjement av eleven, og denne fullstendige læreprosessen kan defineres som entreprenøriell læring. Elevene tar ansvar for sin egen læring. Pedagogisk entreprenørskap forutsetter at elevene er delaktig og er med på å bestemme i alle ledd i læreprosessen, og at det hele tiden tas utgangspunkt i elevens ståsted (Ødegård 2003).

Ub er en omfattende metode, som det kreves god innsikt i av den som skal veilede elevene gjennom de ulike læreprosessene. Utfordringen med å jobbe med UB som pedagogisk metode, er at UE har laget et ferdig opplegg for UB-året for lærere/elever. En lærer som ønsker å tenke entreprenørielt, blir ofte presentert for metoden ungdomsbedrift. Det som ofte gjøres i videregående skole, er at lærerne starter ub uten annen opplæring enn fra UE. Metodikken for UB er enkel å bruke, og lærerne trenger ingen grunnleggende pedagogisk refleksjon og didaktisk begrunnelse. Opplegget fra UE brukes ukritisk av enkelte lærere uten at de har gjort det om til et eget pedagogiske opplegg, og det kan være en av årsakene til at mange lærere har fått en negativ oppfatning av ungdomsbedrift som en metode. Mange likestiller entreprenørskap i skolen med ungdomsbedrift, og er generelt kritisk til å arbeide med pedagogisk entreprenørskap.

Lærere som bruker ungdomsbedrift som metode for å drive med entreprenørskap, har kanskje ikke god nok didaktisk kompetanse til å iverksette metoden? Denne prosjektarbeidsformen er basert på et sosiokulturelt læringssyn, og det innebærer at elevene i ungdomsbedriften skal lære noe i fellesskap og av hverandre.

Ved undervisningsplanlegging kan det være at læreren bruker den didaktiske relasjonsmodell for å planlegge UB-undervisningen, ettersom det er en mye brukt undervisningsplanleggingsmodell i lærerutdanningen. Når det gjelder ungdomsbedrift trenger man en utvidet modell, da UB er en metode som krever noe mer enn tradisjonell undervisning.

Det siste året har elevene et stort prosjektarbeid som enten kan være i grupper eller individuelt, og prosjektet skal være koblet til næringslivet. Det er større krav til dette prosjektet i forhold til det som elevene har det første året. Dette er et prosjekt som elevene planlegger selv, og det er først da det kan kalles prosjektarbeid. Prosjektarbeid er ofte et arbeid som er styrt av lærer, og selv om det til en viss grad får elevene engasjert kan det ikke kalles et prosjektarbeid. Hvis elevene har laget oppgaven sin selv under veiledning fra lærer, vil eleven bli mer motivert og skjønne hensikten med oppgaven. Så lenge det er egne ideer og ønsker om å løse et problem som ligger til grunn for en oppgave, vil elevens motivasjon være mye større til å fullføre oppgaven. Når elevene opplever økt kompetanse, vil det ofte gi eleven motivasjon til å lære mer (Ødegård 2003).

Våre informanter på denne skolen har fokus på at det har skjedd store endringer i samfunnet som gjør at det stilles andre krav til dagens ungdommer enn det ble gjort for noen år siden. Unge i dag blir påvirket av enorme mengder informasjon hver dag, gjennom media i ulike varianter. Dette stresser ungdommen, både de med store krav til seg selv og de som ikke har krav til seg selv. Det er vanskeligere for dagens unge å holde fokus på noe annet enn det som hender akkurat nå (for eksempel face book o.l.). Derfor er det så viktig å få elevene så motivert at de har fokus på det de skal lære og ikke lar seg påvirke til å miste fokus.

Store endringer i samfunnet gjør at det stilles andre krav til dagens unge, både i forhold til utdanning og generelt i forhold til samfunnet. Dagens ungdom har dermed behov for andre kvalifikasjoner: den må ha endringskompetanse, gode kommunikasjonsevner, gode

samarbeidsevner, være kreative, ha gode IKT-kunnskaper m.m. Det kalles det sosialt autonome mennesket (Ødegård 2003).

5.1.2 Elevenes læring og danning i Norge

Vi har valgt å drøfte vekselmodellen som er en kombinasjon av opplæring i bedrift og skole, for å vise god entreprenøriell opplæring i Norge. I denne modellen har de også flyttet realfagene fra første året til fjerde året. Kombinasjonen bedrift, skole og flytting av fag viser seg å være vellykket i forhold til å oppfylle målsettingen om krav til større gjennomstrømming av elever, og at elevene får høyere gjennomsnittskarakterer.

Vi har valgt å drøfte denne formen for opplæring mot den opplæringen som foregår på yrkesfag. Skolen ble startet som initiativ fra bransjen, da det var stor mangel av fagfolk. Det førte til en innovasjon om et annet tilbud i den videregående opplæringen.

Før elevene kommer inn på skolen, har elevene vært på intervju og undertegnet en lærlingekontrakt. Dette skjer enten gjennom eget initiativ, eller at skolen har vært behjelpelig med å skaffe lærlingeplass. De er ikke med på det ordinære opptaket, men søker direkte til skolen. Elevene har elevstatus ved en videregående skole, og denne videregående skolen har det faglige ansvaret for opplæringen. Opplæringen går over fire år.

Det meste av opplæringen foregår ute i bedriftene, men elevene har 7 samlinger à seks dager på skolen hvert år. Elevene har lærlingelønn (ca 450 000 kr) fra opplæringsbedriftene under hele opplæringen. Bedriftene betaler også for reise, opphold, mat og aktiviteter under samlingene. Det er to kompetanserådgivere ved skolen, som har ansvar for at elevene får den opplæringen de har krav på i bedriftene og på samlingene ved skolen, og i tillegg legger de til rette det praktiske rundt samlingene.

Elevene har mulighet til å skaffe seg en lærlingekontrakt ved en bedrift som har den fagretningen som de ønsker i lokalsamfunnet. Dette gjør at de som 16 åringer slipper å flytte på hybel. Denne modellen for opplæring, er mer praktisk rettet enn om en velger to år på yrkesfag og to år i

bedrift. Våre informanter var gutter som vil være ferdige utdannet våren 2013, og en av de tingene som de syntes var positivt var nettopp denne organiseringen med at de fikk praktisk opplæring og påfyll med teori på samlingene. De var ute på en arbeidsplass og deltok aktivt i den produksjonen som bedriften drev med og opplevde mestring (Dewey).

Vekselmodellen har fått mye positiv medieomtale både sentralt og i lokalavisene. All denne medieomtalen hvor elevenes hverdag blir positivt fokusert på, fører til økt stolthet hos elevene. Motsetningene blir store til elever på yrkesfag som har dårlig skår på kartleggingstester. Medieomtale om hvor dårlig norske elever er i forhold til for eksempel finske elever. Hvor mange som stryker på yrkesfag i matematikk, dårlige skolebygg, ufaglærte lærere osv. Hva gjør dette med disse elevenes stolthet for det valget de har gjort i videregående skole. Bygger de opp forsvarsstrategier på grunn av at de føler seg utrygge og forventer at de skal mislykkes? Dette vil i tilfelle blokkere for læring å gjøre det vanskelig å nå den proksimale utviklingssonen (Vygotsky).

Våre informanter var veldig motiverte, da de fikk den praktiske opplæringen ute i bedrift og hadde arbeidskollegaer (rollemodeller) som de lærte sitt framtidige yrke av. Motivasjon defineres ofte som en indre drivkraft for å nå målet som en setter seg. Individuer blir motivert av forskjellige ting, og kan oppstå fra indre faktorer som selvfølelse og å realisere sine egne drømmer. Ekstern motivasjon kan være status, belønning i form av premier og penger og mer. For disse elevene vil motivasjon være å få seg en utdanning og fast arbeid etterpå.

I Banduras teori står denne formen for læring sentralt hvor læringen forgår som en form for observasjon og kopiering. Elevene må ha oppmerksomhet på det arbeidet som skal læres, videre huske prosessen og ha evne til å etterligne den og da vil det virke selmotiverende. Elevene hadde fått troen på at de ville klare denne utdanningen og at den førte til det yrket som de ønsket seg. Dette gjorde at de var motiverte og hadde en indre drivkraft. De så også sammenhengen mellom den teorien de fikk på samlingene og praksisen de hadde ute i bedriften.

Mange elever som starter på yrkesfag opplever at det blir mye teori og lite praksis. Forventningen til å lære det fagfeltet de har søkt på, drukner i all teorien på første året. Videregående skole er timeplanstyrt og for mange elever oppleves det vanskelig å ha så mange forskjellige fag og lærere å forholde seg til hver dag. Dette fører til at det målet de hadde med å begynne på yrkesfag blir fjernere og utholdenheten for å få fagbrevet avtar. Videregående opplæring blir noe annet enn det de hadde forestilt seg og den indre drivkraften avtar. Når noen mister motivasjonen og ikke opplever skolehverdagen som meningsfull, smitter dette ofte over på resten av elevene i klassen. Noen av de elevene vi intervjuet sa at de hadde problemer med å sitte stille en hel dag, og sluttet derfor på yrkesfag for å begynne på denne skolen.

Elevene fortalte i intervjuet at denne formen for opplæring var bedre, siden det ble stilt krav til dem både fra bedriftene de arbeidet i og fra skolen. De må ta ansvar for egen opplæring, og det kan sammenlignes med Vygotsky's teori om den proksimale utviklingssonen. Elevene bruker sine metakognitive ferdigheter for å tilegne seg kunnskap med veiledning fra lærer. De er lærlinger i bedrifter med mange ansatte, og føler seg som en del kollegiet i bedriftene. De har arbeidskollegaer i alle aldre som mentorer, og under intervjuet snakket de om de triksene de hadde lært på arbeidsplassene, forskjellige smarte måter å utføre en arbeidsoppgave på for å spare for eksempel tid og ressurser. De identifiserte seg med bedriften og det hadde stor betydning for disse guttene. Samtidig var de stolt av det de hadde vært med på å skape verdier i form av bygging boliger, barnehager og lignende for lokalsamfunnet. De følte ansvar overfor arbeidsgiver når de var borte på teorisamlingene, både for at de ikke bidro i produksjonen i bedriftene, men også for at det var en kostnad for arbeidsgiver at de skulle på samlingene. Opplæringen bidro til økt selvbilde, for de lyktes med de målene de hadde med sin videregående opplæring. De fikk mye ros både i bedriftene og på skolen.

Samlingene på lærlingskolen var tradisjonell undervisning, der elevene hadde mange timer etter hverandre med samme fag. Det kan være samme fag hele dagen eller et fag kombinert med kroppsøving. De hadde også mange tester/prøver på samlingene, der læreren stiller spørsmål eller har prøver, elevene svarer og læreren sier om det er rett eller galt. Denne formen for undervisning har klare trekk fra den behavioristiske tankegangen. Likevel kan den være entreprenøriell fordi en får tid til å ha faglige refleksjoner når faget kjøres i lange økter.

Opplæringen vil bestå av ulike metoder i løpet av en dag. Teoriundervisningen var yrkesrettet, og elevene som vi intervjuet så en klar sammenheng mellom opplæringen i bedriftene og den teorien de hadde på samlingene. Dette førte til at det ble mer meningsfullt og enklere å lære, for de hadde noen knagger å henge teorien på. De var også helt klar på at det var nødvendig for dem med teoretisk påfyll.

Ungdom som har en indre driv har ingen problemer med å konsentrere seg med en problemstilling/fag over en lengre periode, hvis det blir tilpasset deres ferdigheter og er interessant nok. Tilpasset opplæring og aktivitet som treffer den enkelte elev kan bidra til at det blir så interessant at elevene glemmer tid, sted og alt rundt seg. Dette kaller Csikszentmihalyi for flytsonen. Han har utviklet Flow Theory for å kunne beskrive denne tilstanden. Forskningen hans kan lære oss hvordan vi kan bruke læringsprosesser for at hver enkelt elev skal få størst mulig utbytte av undervisningen.

På yrkesfag med en styrende timeplan er det mange forskjellige fag hver dag. Elevene er ikke lengre ute av klasserommet i friminuttet, men bruker den tiden på data. Da går en del av hver time med på å forlate facebook og lignende og få opp det læremateriell som de skal bruke den timen. Lærerne sliter med å holde elevenes konsentrasjon oppe i dobbelttimer. Ved å ha mange forskjellige fag kan det å sette seg inn i problemstillingen i hvert fag ta tid. Videre kan fagene utover dagen virke forstyrrende på undervisningen, kanskje er det en prøve, et framlegg, en løpetest og lignende senere på dagen som tar bort elevenes fokus på den aktivitet som foregår i klasserommet. Elevene blir engstelige og urolige og har da ingen mulighet til å nå flytsonen. (Csikszentmihaly) Vi vet at ungdommen har stor utholdenhet når de blir interessert nok, det viser den tiden mange i denne aldersgruppen bruker på dataspill. Det er også en tendens i videregående skole at elevene oppbevarer lærebøker i skap på skolen og har ingen progresjon fra sist de hadde faget.

Elevene har mange tester/prøver under samlingene, og det fører til at elevene får rask respons i form av formativ vurdering i fagene. Vurdering for læring gir elevene en mulighet å reflektere alene eller sammen med lærere over læringsutbyttet og hvilke læringsstrategier som kan settes i verk for å nå kompetansemålene i faget, og det målet som han/hun har med opplæringen sin.

Formativ vurdering foregår også på yrkesfag, men her er det flere lærere som er involvert og for elevene blir det flere former for vurdering for læring å forholde seg til. Det kan for eksempel være at lærerne har utviklet sine egne skjemaer, som de bruker i egenvurdering og lignende.

Vi har en gruppe når to eller flere personer arbeider mot et felles mål. De deltar i gjensidig sosial interaksjon. Stabile gruppestruktur med roller og regler i sosiale situasjoner. De identifiserer seg som deltakere av gruppe. Det skilles også mellom uformelle og formelle grupper. Elevene ved denne skolen er en del av en felles uformell gruppe, og de har fagbrev som et felles mål. De bor sammen på samlingene, har felles måltider og deltar på en del felles sosiale aktiviteter på ettermiddags- og kveldstid. Dette gjør at de blir godt kjent med hverandre, selv om de har det meste av opplæringen i bedrifter på ulike plasser i landsdelen. I tillegg har de samme krav fra arbeidsgiverne om utbytte av samlingene. Muligheten for å lykkes med å ta ansvar for egen læring og tilegne seg teorien, kan avhenge av at gruppen har de samme målene. Ettersom de bor sammen i den perioden de er på samling, er det lettere for dem å samarbeide om teorien etter skoletid.

På yrkesfag kan gruppesammensetningen være veldig ulike den skolen vi var på, da den kan bestå av elever som ikke egentlig har interesse for byggfag, men som går der da de ikke kom inn på førstevalget sitt. Mangel på motivasjon for faget gjør at disse elevene kan utgjøre en stor utfordring for lærere og elever i klassen. I tillegg kan det også være elever som er tatt inn på særskilt grunnlag som tar mye tid fra pedagogene og assistentene, som går på bekostning for resten av gruppen. På yrkesfag er det mange elever med mye fravær; som kommer for sent til timene på skolen eller på praksisplassen sin, eller ikke møter opp når de skal i praksis. Dette fører til at det blir vanskeligere å få et godt faglig utbytte og et godt samarbeid mellom næringslivet og skolen. Noen elever på byggfag deltar i en formell gruppe med klare definerte oppgaver og driver ungdomsbedrift, og får gode entreprenørielle gruppeprosesser gjennom det å ha denne opplæringsmetoden. De kommer da inn i skolen og tar en del av læringsbanen. Elevene har en forretningside, starter ub, driver den og legger ned i løpet av skoleåret. Timene i prosjekt til fordypning brukes ofte til å ha elevene ute i praksisfeltet. Det kan hjelpe elevene å få lærekontrakt etter årene på yrkesfag.

Mange av elevene ved yrkesfag er hybelboere, og for mange av dem blir overgangen til en hybeltilværelse stor. Det kan gi ulike utslag; noen føler seg veldig ensomme og lengter hjem, mens andre får et veldig sosialt liv. Begge deler kan være vanskelig å håndtere i skolehverdagen. Det er også en del som tar seg arbeid etter skoletid og i helgene, for å klare med de økonomiske forpliktelsene de har med å bo på hybel. Dette fører til at de får det veldig travelt, og at det blir for lite tid til skolearbeid. Elevene blir slitne, og dette fører ofte til fravær på skolen hvis de må prioritere mellom skole og arbeid.

Våre informanter tilhører en gruppe elever som til våren avslutter sin opplæring med gode faglige ferdigheter. På siste tverrfaglige eksamen, hadde 24 av 28 elever fått karakteren 6 og det ga en gjennomsnittskarakter på 5,7.

5.1.3 Læring og dannelsen på Island

Gjennom en helhetlig migrasjonspolitikk ønsker EU-landene å bidra til styrket konkurransevne og økonomisk vekst gjennom arbeidsinnvandring. Europakommisjonen har slått fast at EU på sikt trenger innvandring, både av økonomiske, konkurransemessige og demografiske grunner¹⁶. De som immigrerer til Island er først og fremst arbeidssøkende og den største gruppen som har islandsk som andre språk, er polakker. De fleste tilflytterne bor i hovedstadsområdet. Den 1. januar 2012 bodde 66,9 % av tilflytterne her. Språkopplæringen spiller en viktig rolle for at de nye tilflytterne skal bli integrert i arbeidsliv og samfunnsliv. Myndighetene vil få immigrantene ut i arbeid og noen steder er de avhengig av innvandret arbeidskraft. Innvanderne, som er i arbeid og kan snakke språket, har det lettere med å bygge opp en sosial, kulturell og samfunnsmessig tilknytning til sitt nye hjemsted. Og ikke minst med å kunne språket vil de få ferdigheter og kompetanse, som de vil trenge for resten av livet. Den generelle holdningen på Island er, at man i så høy grad som mulig ønsker at styre innvandringen mest mulig slik at de som kommer til landet har en mulighet for å etablere seg.

¹⁶ Europaportalen, informasjon om Norges samarbeid med EU.

Det å ha en bærekraftig arbeidsinnvandring som kan opprettholde velferdsnivået og verdiskapningen i et land er avhengig av kompetent arbeidskraft. Mangfold, kunnskap og kompetanse er avgjørende for innovasjon og næringsutvikling i lokal samfunnets arbeids og næringsliv. Økt arbeidsinnvandring er viktig for å utnytte det potensialet som ligger i globaliseringen, og arbeidsmarkedet vil i årene fremover være preget av økt migrasjon og en konkurranse om arbeidskraften landene imellom.

Kollapsen i den Islandske bank og finans sektoren rammet islandsk økonomi og innbyggere hardt. Utfallet av krisen påvirket i stor grad hverdagslivet for befolkningen. Mange islendinger reiste ut av landet for å jobbe og studere. Mange islendinger hadde en fagutdannelse av en eller annen art og arbeidsløsheten rammet denne gruppen, men det ser ut til at flere vender tilbake etter hvert som lønningene stiger og levekårene blir bedre igjen.

Som i så mange andre land, så er det i samfunnet en rekke arbeidsoppgaver, som ikke anses for at gi status. Disse arbeidsoppgaver delegeres oftest til folk av annen etnisk avstamning enn islandsk. Som man ser av tallene over så spiller arbeidsinnvandringen en betydelig rolle for Island. Samfunnet er i stadig endring, og endringsbehovene i samfunnet får konsekvenser for utdanningssystemene og økt krav til skoleing av enkeltmennesker. Næringslivet skifter og nye yrkesgrupper oppstår og forsvinner. Dette stiller nye krav til læring og utdanningssystemene. Humankapitalen er samfunnets viktigste ressurs¹⁷

Kontinuerlige endringer stiller store krav til hvert enkelt menneske. Pedagogisk entreprenørskap handler om å fremme de menneskelige egenskapene som trengs for å få utvikling og fremgang i et samfunn. Dette forutsetter en forståelse av læring og læreprosessen som må harmonere med menneske og samfunnssyn (Ove Pedersen & Jarle Sjøvoll). «Nye islendinger» trenger en god plattform for å mestre sitt nye liv, som medborgere i et nytt samfunn må man kunne skrive og uttrykke seg i ulike sammenhenger, ferdigheter i kommunikasjon og evne til å tilpasse dette til de sosiale omgivelsene de er en del av, og ikke minst finne sin identitet.

¹⁷ NOU 2007: 6 Formål for framtida

Skolen var forholdsvis aktiv i forbindelse med regional utvikling, og var deltakere i et miljøprosjekt med bærekraftig utvikling (Bærekraftig utvikling handler om å ta vare på behovene til mennesker som lever i dag, uten å ødelegge fremtidige generasjoners mulighet til å dekke sine). Alle ansatte og elever skulle gå eller sykle til skolen, hvis dette ikke var mulig kunne de benytte offentlig transport midler. Skolen skulle sortere søppel, og ha god sunn mat i kantina. De arrangerte utendørsaktiviteter slik at elevene skulle bli kjent med islandsk natur og nærmiljø. Skolen med sin entreprenørielle opplæring gjør at studentene blir i stand til å kunne omstille seg i et samfunn i hurtig forandring. Skolen ga disse elevene kunnskap, kompetanse og ferdigheter som oppøves gjennom studiet og som har overføringsverdi til fremtidige yrkesutøvelse, som å være selvstendig, ansvarlig og ikke minst være i stand til å klare seg selv. Island har spredt bosetning med små lokalsamfunn og for disse små samfunnene er det viktig å få folk som kan bidra til verdiskapning, å utvikle ressursene og å bidra sosialt.

Hvordan var pedagogisk entreprenørskap implementert i undervisningen?

Den klassen vi besøkte på Island hadde språkopplæring av immigranter fra Polen og Vietnam. Lærerne hadde først en kartlegging av elevene for å kunne differensiere undervisningen. I en klasse var det normalt mellom 15 og 22 elever med en lærer i klassen, det var ikke vanlig med assistenter. Skoledagen var organisert slik, at språkelevne som trengte ekstra støtte i fellesfagene hadde undervisning sammen med de andre elevene. De hadde islandsk språkopplæring sammen med andre utenlandske elever.

I fellesfagene hadde elevene mest tradisjonell undervisning, med faginndeling og tidsstyring. Tradisjonell undervisning kan være meningsfullt for elevene hvis den nye kunnskapen presenteres på en helhetlig måte og tar hensyn til hva eleven kan fra før. Det er en utfordring for læreren når elevene kommer fra så vidt forskjellige deler av verden og har så forskjellig forståelse, bakgrunn og utdanning. Hvis elevene er dårlige i islandsk, vil de fort miste tråden i undervisningen og motivasjonen kan avta. Mye av tradisjonell undervisning preges av rutiner, læreren foreleser og eleven reproducerer kunnskap. Mange elever er ikke i stand til å velge læringsstrategi som passer dem best. Skolen er en institusjon som skal utdanne elever til et samfunn som endrer seg raskt, og elevene må kunne tilegne seg ferdigheter til å møte

utfordringer i framtida; livslang læring. Det er viktig at elevene mestrer ulike læringsstrategier, og kan tilpasse seg ulike lærings situasjoner som forbereder de på fremtiden.

Den tradisjonelle undervisningen består av kognitiv fokusering. Formidling av kunnskap fra lærer, hvor studenten må tilegne seg, huske, og bruke kunnskapen. Kunnskapen som innhentes, må settes i sammenheng med kunnskaper og erfaringer eleven har fra før. Mange elever synes noen ganger at mengden informasjon og lærestoff er for store, og det kan være at korttidsminnet har begrenset kapasitet. Langtidsminnet har uant lagringsplass, men for at kunnskapen skal overføres hit trengs mange repetisjoner og øvelser. Mange elever opplever at de gjør det godt på prøver, men husker lite av det de pugget en uke etterpå.

I mangel på undervisningsmateriell i islandsk for fremmedspråkelevne, tok lærerne i bruk kreative undervisningsopplegg i opplæringen. Lærerne som var i denne klassen brukte ikke begrepet entreprenørskap, men hadde en god entreprenøriell undervisning.

Rassias-metoden og rollespill var for at elevene skulle lære seg språket lettere og raskere. Lærerne hadde gjort om på en del materiell slik at det ble lettere å bruke, og brukte letteste barnebøker og enkle grammatikkbøker.

Rassias-metoden ble oppfunnet av Professor John A. Rassias¹⁸. Han mente at den beste måten å lære seg et andrespråk på, er å involvere seg følelsesmessig og intellektuelt. Hensikten med metoden er å gjøre elevene så trygge som mulig med språket. De øver på teknikker som er med på å fjerne hemninger og kompleksiteter, og det er viktig å skape en trygg atmosfære for å bygge opp selvtilliten og fjerne de barrierer elevene måtte ha. Elevene begynner med å spille rollespill¹⁹. Dette gjøres for å få elevene på glid og at de må begynne å snakke målspråket og kommunisere med hverandre. De «leker» også virkelighetsnære situasjoner som for eksempel det å bestille en legetime, snakke med en venn på telefonen osv. Denne metoden gjør at elevene lærer målspråkets samfunnsliv og kultur på en annen måte enn tradisjonelle

¹⁸ John Rassias utviklet Rassias metoden mens han jobbet som konsulent for Fredskorpset språkprogram. Han var direktør for språkkurs ved Dartmouth fra 1964 til 1968, i fransk og forskjellige afrikanske språk

¹⁹ Rollespill er betegnelse på en teknikk der en spiller en rolle i en tenkt, men sannsynlig situasjon for å tilegne seg egenskaper eller ferdigheter en ikke har.

undervisningsmetoder. Metoden gjør at de må snakke istedenfor å lytte og de jobber stort sett i par eller grupper.

Rollespillet handler om å lære mer enn bare språket, da de også lærer om den nye kulturen. Det handler om å gjenskape aktuelle og relevante situasjoner som kan oppstå, og å forstå det nye samfunnet de blir en del av. De pedagogiske verktøyene i Rassias metoden er rollespill, med innlæring av ord med rytme og raskt tempo. Det blir viktig å få elevene til å bli kreative og interesserte, og at elevene får rask positiv tilbakemelding for å holde på oppmerksomheten og motivasjonen.

I den klassen vi besøkte, hadde to av lærerne tatt kurs i Rassias metoden og overført det inn i undervisningen og til de andre lærerne på avdelingen ²⁰



– (udir.no)

«Løse opp knuten» med kun målpråket og som utfordrer kognitive og sosiale ferdigheter»

Før hadde Island et kurs som het livsmestring (Lífsleikni), som var et tilbud til de «nye» islendingene. Livsmestringskurset handlet om det islandske samfunnet, miljø, kultur, natur og om de nye elevenes bakgrunn og kultur. Når man immigrerer til et nytt land har man også en annen forforståelse og kultur med seg. Man kan misforstå bla non verbal kommunikasjon. Dette var noe som inngikk i livsmestringskurset. Dette kurset forsvant da økonomien var blitt noe dårligere, og det var for lite søkere til det siste semester. Språkelevne hadde ikke noe praksis ute i samfunnet.

²⁰ (Denne metoden er internasjonalt anerkjent og for å beskytte autonomien, kan den bare brukes hvis de får tillatelse av John Rassias og Rassias Foundation)

Hvis vi ser på disse språktimene, så er elevene aktive i sin egen læreprosess. Elever og lærere må arbeide sammen med lærestoff og arbeidsmetoder i opplærings situasjonen. Læreren er en veileder som stimulerer og motiverer elevene, og de måtte også være kreative i mangel på materiell. Når de bruker rollespill i innlæringen av målspråket, blir læringen satt inn i en meningsfull kontekst for elevene. Læring er en individuell prosess, og elevene husker og lærer best gjennom praktiske øvelser, problembasert læring og refleksjon. Det sosiokulturelle læringssynet bygger på at læring skjer gjennom deltakelse i sosial praksis, samarbeide og bruk av språk. Læreren er en den som må strukturere og veilede elevene, og legge oppgavene på et nivå som elevene mestrer. Vygotsky's kaller den potensielle sonen som ligger i området mellom det en elev kan klare på egenhånd og det de ikke kan greie uten kyndig hjelp (læreren), som den proksimale utviklingssonen. Elevene lærer seg å bruke språket som et verktøy for å kunne fungere i det islandske samfunnet. De bygger opp et ordforråd og styrker evnen til å snakke islandsk.

Når de pugger glosor og ikke forstår hvordan de skal bruke de, er dette informasjon uten betydning for elevene. Men gjennom rollespillet omdannes denne informasjonen til kunnskap, og ved gjentatte øvelser utvikles dette til en ferdighet. En slik tilegnelse er en forutsetning for disse elevene når de skal integreres i samfunnet og i arbeidslivet. Disse elevene opplever motivasjon og mestring da de ser sammenhengen og meningen i det de gjør i språktimene, og opplæringen og arbeidsmåtene knyttes opp til den realistiske hverdagen. I denne klassen var det lagt vekt på å ha alternative opplæringsmetoder, større fokus på elevaktiviteter, dialogisk miljø, praktiske øvelser, problemorientert læring på tvers av faggrensene, sammenhengende læreprosesser, filming av hverandre, humor, rytme og sang. Dette ble gjort for at læringen skulle være effektiv, og elevene måtte være aktive i sin egen læreprosess og ta ansvar for sin egen læring. Elevene utviklet en metakognitiv kompetanse (innsikt i egen læreprosess og kompetanse om kultur og samfunn) Denne kompetanse læres best i en sosial sammenheng og med en kyndig lærer som veileder og stillasbygger. Det å skape trygge rammer og et trygt læringsmiljø i læringssituasjonene, skaper bedre læring. Disse elevene har en indre motivasjon for å lære språket, da de ønsker seg et bedre liv i fremtiden og arbeid. Ut fra et sosiokulturelt perspektiv, ligger den ytre motivasjonen i miljøet rundt elevene. Den sosiale samhörigheten og konteksten er også avgjørende for motivasjon for læring.

Self-efficacy, er troen på at man har evnen til å håndtere fremtidige situasjoner og kan klare fremtidige utfordringer. Sosial læringsteori: når man bruker positive forbilder eller andre som lykkes, får man troen på at man også kan lykkes. Oppmuntring og positiv tilbakemeldinger på sine ferdigheter og evner, gir elevene mer tro på seg selv når de blir gitt av læreren (Bandura, 1997). Rollespill fører til at elevene blir aktører i egen prosess og utvikling. Det sosiale samspillet og fellesskapet har stor betydning for læring.

Etter å ha besøkt flere skoler i tre nordiske land, ser vi at det sosiale miljøet på skolen er viktig for elevenes læring og elevene lærer i mange situasjoner bedre i samhandling med andre. Gjennom denne studien har vi sett at der elevene har entreprenøriell opplæring med prosjektarbeid, vekselmodellen eller ungdomsbedrift, var elevene veldig motiverte og hadde et høyt refleksjonsnivå rundt sin egen opplæring. Elevene hadde fått opplæring i å ta ansvar for egen læring, og var i tillegg opptatt av å ta hensyn til medelever.

De var opptatt av at alle var til stede, når det for eksempel skulle arbeides med ungdomsbedrift. Elevene på lærlingskolen var opptatt av at det ble stilt krav om tilstedeværelse av arbeidsgivere men også at kollegaer forventet at de ble faglig oppdatert når de ikke var på arbeid. Elevene på lærlingskolen sa at det stilles for lite krav i videregående skole og at det gis for lite utfordrende og meningsfulle oppgaver for å bli motivert. På Island og i Sverige må elevene ha bestått alle fag fra grunnskolen for å komme inn på videregående, og bestå hvert nivå før de kan gå videre. Dette fører kanskje til at mange elever i Norge går ut av videregående opplæring med mangelfull kompetanse.

Det er mange faktorer som har innvirkning på om elevene trives på skolen, og som er avgjørende for om elevene velger å fullføre skolen eller å slutte. Det viser seg at hvordan skoler møter elevene og om elevene føler seg sett og hørt av lærerne, har stor betydning for frafallet. Andre faktorer som er viktig er hvilke undervisningsmetoder lærerne benytter, og ikke minst om det er et godt læringsmiljø. I en forskning som er gjennomført av Nordisk ministerråd, er det gjort funn som viser at når elevene synes det sosiale miljøet på skolen er bra, så slutter elevene i mindre grad. Det er viktig at skolen kan skape engasjerte elever, og at elevene synes at det å være på skolen og å arbeide for å oppnå gode resultater er viktig.

Det viser seg også i mange tilfeller, at samarbeid mellom skole og arbeidsliv har stor innvirkning på opplæringen til elevene. Det er viktig for elevene å se sammenhengen mellom opplæringen på skolen og det som forgår ute i arbeidslivet, slik at opplæringen blir mer virkelighetsnær for elevene. Det så vi tydelige eksempler på både i Sverige og i Norge.

Frafallsproblematikken og den lave gjennomføringsgraden i den videregående skolen, er et stort problem i en rekke nordiske land. Utdanningsinstitusjonene har fått i oppgave å få flest mulig av ungdommene til å bestå og gjennomføre, men tallene viser at bare 60-80 % lykkes med dette. Dette vil gi store konsekvenser for elevene, ved at de stiller svakere på arbeidsmarkedet. Samfunnet mister verdifull kompetanse, og det blir en stor økonomisk belastning for samfunnet. EU ønsker at frafallsprosenten ikke skal over 10 %. NIFU STEP, Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, har fått i oppdrag av Nordisk Ministerråd å utarbeide en rapport som gir en oversikt over den videregående opplæringens struktur, og rapporten skal gi en oversikt over frafall de siste 15 årene.

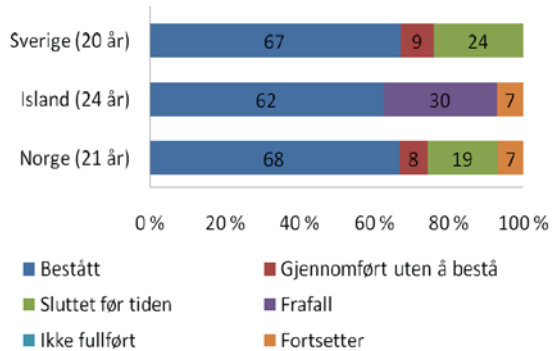
Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden,²¹ defineres ulikt i de nordiske land. På Island defineres frafall som andelen av et fødselskull, som ved en gitt alder ikke er i utdanning eller ikke har bestått videregående opplæring. Det betyr at de som har gjennomført men ikke har bestått, er definert inn i frafallskategorien. I Norge er frafall definert som de som gikk ut av grunnskolen og har gått mindre enn tre år i videregående opplæring, og som på dette tidspunktet ikke er i videregående opplæring. Dette gjelder også de som har gjennomført men ikke har bestått. I Sverige er begrepet frafall / avhopp ikke entydig, men i denne rapporten brukes begrepet frafall (avhopp) i all hovedsak om de som ikke har oppnådd et «slutbetyg», det vil si at de har sluttet på videregående opplæring før de var ferdige (Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden:194). Siden frafall således defineres ulikt i Norge, Sverige og på Island, kan bare tallene til en viss grad sammenlignes.

I Sverige har 67 % i 1986-kullet fullført og bestått gymnasieskolan (målt i 2006).

I Norge har 68 % av de som begynte i videregående opplæring i 2003 bestått fem år etter påbegynt videregående opplæring i følge SSB-data (andelen har vært stabil på 68–72 % for kullene som begynte videregående opplæring 1994–2003). På Island hadde 62 % av de som ble

²¹ (Tema Nord 2010:517) Nordisk ministerråd, København 2010

født i 1982 bestått videregående opplæring når de var 24 år. Forskningen viser at denne situasjonen har vært stabil gjennom mange år. (Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden: 204).



Fullføring, frafall og kompetanseoppnåelse i tre nordiske land. (Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden: 206, Figur 6.2)

I rapporten drøftes det om frafallet i Sverige er elevens eller skolens feil, og det diskuteres om det kan være noe i skolesituasjonen som skaper frafall; «*Det är inte eleven som har skolsvårigheter, utan skolan som har undervisningssvårigheter*» (Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden:210).

Rapporten «Hvorfor er det viktig å gjennomføre videregående opplæring²²», viser hvilke konsekvenser det får for elever som slutter på videregående skole. De vil ha dårligere forutsetninger for å få seg arbeid enn de som fullfører. Undersøkelser viser at disse elevene i fremtiden vil ha lavere inntekt, større sjans for arbeidsløshet og motta stønad og trygd. Forskningen viser også at det kan være en sammenheng mellom frafall og dårligere helse, dårligere levekår, sosial utestenging og økt fare for kriminalitet. Manglende gjennomføring kan også få samfunnsmessige konsekvenser.

²² Tall og analyse av grunnpoplæringen i Norge (Utdanningsspeilet 20112 / utdanningsdirektoratet)

Beregninger gjennomført av Senter for økonomisk forskning (Falch m.fl.2009), viser at hvis andelen som fullfører videregående økes med 10 %, vil samfunnet redusere kostnadene på mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner for hele livsløpet til hvert kull elever.

Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne (SØF-rapport nr. 01/11). Senteret for økonomisk forskning har utarbeidet en sluttrapport «Kostnader av frafall i videregående opplæring» for Kunnskapsdepartementet. Den måler de økonomiske kostnadene samfunnet har ved frafall i videregående skole. Den viser at hvis andelen av et kull som fullfører opplæringer øker fra 70 % til 80 %, kan gevinsten for samfunnet bli 5,4 milliarder kroner for hvert kull som går ut.

5.2 Den nye lærerkompetansen

Internasjonalt har det vært diskutert hva som er viktigst i et menneskes utdanning. EU, OECD, og mange internasjonale instanser har drøftet hvilke nøkkelkompetanser et menneske vil kunne trenge for å kunne delta aktivt i arbeidsliv, hverdagsliv, og i et demokratisk samfunn. Samfunnet i dag etterspør i høyere grad samfunnsdeltakelse, kompetanse i kommunikasjon, forståelse for kultur, og evne til å være kreativ og innovativ (Uddannelse, kreativitet og entreprenørskap i globaliseringens tid, 2008). Med disse begrepene ser vi at det blir et behov for kompetanseheving for lærere. Den nye lærerkompetansen vil utfordre den tradisjonelle pedagogikken og lærerens tradisjonelle undervisning, hvor læreren har full kontroll over kommunikasjon og læringssituasjon, sterk faginndeling og hvor elevene porsjoneres med pensum. Tradisjonell undervisning preges ofte av en -arenalæring, en bok, individuelt arbeid og streng tidsstyring.

Pedagogisk entreprenørskap åpner for nye læringsarenaer som gir elevene mulighet for aktiv deltagelse; å få være med i planlegging og gjennomføring av egne aktiviteter. Altså en motpart til den klasseroms forankrede en -arenalæring (Sjøvoll 2012). Dette utfordrer lærernes kompetanse med å gå fra synlig pedagogikk til være aktiv veileder, legge til rette for produktive, skapende og utforskende læringsprosesser, og åpne for samarbeid mellom skole og lokalsamfunnet. Lærerne må være innovatører og kunne motivere elever, kunne bruke praktiske læringsarenaer, gi opplæring slik at elevene ser relevante sammenhenger, bruke lokalsamfunnet og arbeidslivet som læringsarena og være i stand til å være veileder.

Lærerne på skolen bør arbeide tett i team, da dette kan ha stor innvirkning på undervisningen. Tett tverrfaglig samarbeid, hvor fagene er mer integrert i hverandre og ikke fastlåst i timeplanen. Når man jobber i team kan man ofte prestere mer, fordi lærerne vil utfylle hverandre med en større sum av kompetanse, energi og innsikt.

På en av skolene vi besøkte i Sverige, var det et godt innarbeid teamarbeid mellom pedagogene. Pedagogene var håndplukket av rektor, og alle hadde felles oppfatning av hvordan det pedagogiske grunnarbeidet på skolen skulle være. Alle hadde et positivt forhold til entreprenørskap; skolens mål var et felles utgangspunkt og entreprenørskap gjennomsyret hele kulturen på skolen. At lærerne jobbet i team gjorde at de jobbet i samme retning og var enige i hvordan de best kunne tilrettelegge for læring og utvikling hos elevene.

De lærerne som på Island hadde ansvaret for « nye islendinger », samarbeidet om opplæringsmetodene og var nødt til å være innovative og kreative fordi de manglet læremidler og at elevene hadde så forskjellig bakgrunn. Lærerne la vekt på problemløsning og sammenhengende læring istedenfor avskilt faktakunnskap. Lærerne lot elevene jobbe to eller flere sammen slik at det ble et samspill, samarbeidslæring og kommunikasjon. I sosiokulturell læring er samhandling, deltakelse i ulike sosiale praksiser og bruk av språk og kommunikasjon grunnleggende for læring.

I stortingsmeldingen er regjeringens mål at skolen skal bidra med å forberede ungdommene på å mestre utfordringer, og takle livets oppgaver i samhandling med andre. Skolen skal bidra til dannelse, sosial mestring og selvstendighet. Lokalsamfunnet skal være en del av elevenes læringsmiljø. Samarbeid med lokalsamfunnet gir nye læringsarenaer som fremmer entreprenørskap, og dette vil bedre elevenes grunnlag for yrkes- og utdanningsvalg. Det er departementets mening at lærere bør gå sammen med lokalt arbeids -og organisasjonsliv i arbeidet med å kvalifisere barn og unge for framtidig utdanning og arbeidsliv ²³.

Et samfunn i endringer krever at skolen kan formidle kulturen, normene og verdiene i samfunnet. Dette krever nye undervisningsformer. Tradisjonell eksamensundervisning med stor vekt på teori og fag hvor læreren er en «påfyller av kunnskap», forbereder ikke elevene på den praktiske hverdagen de senere vil møte.

²³ St.meld. nr. 11,(2008–2009) Læreren Rollen og utdanningen

Pedagogisk entreprenørskap er et ganske nytt begrep i skolen. Entreprenørskap i opplæringen kobler man på nytenkning, og sørger for å utvikle en handlingskompetanse hos eleven som gir eleven evne til å anvende kunnskap og til å kunne bruke erfaringene sine på nye og kreative måter. Innovasjon og entreprenørskapskompetanse innebærer å være fleksibel og tilpasningsdyktig, og et løsningsorientert arbeidende menneske er noe samfunnet har et økende behov for. Elevene skal ha en plass i arbeidsmarkedet, være en aktiv innbygger i et demokratisk og bærekraftig samfunn.

Som lærere på yrkesfag gjennom 20-25 år har vi sett endringer i elevmassen. Før reform -94 foregikk nesten all undervisning på tradisjonell måte. Læreren skulle være som et levende leksikon, med tavleundervisning, bruk av lærebok med spørsmål og svaroppgaver. Elevene jobbet mye individuelt, og det skulle være stille i timene.

Etter reform -94 fikk alle 16 åringer en ubetinget rett til 3-årig heltids videregående opplæring (for ungdom som har fullført grunnskolen²⁴) og de fikk rett til inntak på et av tre grunnkurs og rett til å fortsette på videregående kurs som bygget på grunnkurset.²⁵

Etter reformen merket vi endringer i elevmassen, og fra å ha en del voksne sammen med 16-åringene fikk vi mest ungdommer i klassene. Elevene fra grunnskolen trengte ikke å anstrenge seg for å komme videre i systemet, da de kom inn med mangelfullt vitnemål. De mistet også verdifulle rollemodeller, som de voksne kunne være i klassen. Læreplanene i R94 stilte ikke krav om bruk av pedagogiske metoder, bortsett fra krav til gjennomføring av minst ett prosjektarbeid hvert skoleår.

I løpet av de siste årene opplever vi at elevene er lite motiverte for å gå på skolen, og de fleste elevene har ikke et mål med skolegangen. Elevene jobber sjelden med lekser eller forberedelser til prøver, og klarer sjelden å holde konsentrasjon lenge i undervisningstimen.

Tavleundervisningen blir fotografert med mobilen, og dataverktøyet brukes til spill og chatting i timene. Mange lærere opplever at de er utilstrekkelig, føler at undervisningen ikke treffer elevene og er utilfreds med dagens situasjon.

²⁴ I dag har vi elever helt opp på vg2 nivå med uten vurdering fra grunnskole og vg1 nivå.

²⁵ NOU 1995: 18 Ny lovgivning om opplæring «... og for øvrig kan man gjøre som man vil» Utredning fra utvalg oppnevnt ved kongelig resolusjon av 10. november 1993. Avgitt til Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 4. juli 1995.

For å gi elevene en mer meningsfull hverdag har vi brukt metodene ungdomsbedrift, arbeidspraksis i næringslivet, brukt mentor fra næringslivet, rollespill, kundedager på salongene, mer tverrfaglige praksisprøver, mer gruppearbeid, ekskursjoner, større prosjektarbeid og internasjonalisering. Vi ser at elevene får bedre resultat på praktiske prøver og trives når de får være ute i arbeidspraksis, og de blir veldig engasjerte når vi bruker rollespill. Gjennom feltarbeidet vårt har vi sett at ungdomsbedrift er mye brukt i Norge og i Sverige (vi hørte bare om et tilfelle på Island). Ved bruk av ungdomsbedrift som metode er det viktig for at det skal bli en vellykket læringsarena, at det må være sammenheng mellom de indre og ytre didaktiske kategoriene. Lærerne må stille krav til at eleven fatter egne beslutninger, tar ansvar for seg selv og gruppens læring. I Sverige ble også prosjektarbeid mye brukt.

*«Utdanningslinja, understreker at i et kunnskapsbasert samfunn er utdanning en viktig nøkkel til å lykkes, og det er derfor et utdanningspolitisk mål at flere unge må fullføre videregående opplæring. Skal vi nærme oss en slik målsetting, må norsk skole satse på å utvikle et læringsmiljø som gir alle elever bedre betingelser for læring og utvikling».*²⁶

5.2.1 Hvilken kompetanse trenger læreren for å undervise entreprenørielt

«Læreren bør gi elevene mulighet til aktiv deltakelse i læringssituasjoner som fremmer økt handlingskompetanse og gir nye innfallsvinkler til læring. Og åpner for læring på nye og utvidede læringsarenaer knyttet til elevens livsverden, til arbeidsliv, kulturliv og lokalsamfunn»
(J, B Johansen, 2013: 71)

Ved bruk av slike læreprosesser vil elevene utvikle entreprenørielle evner og holdninger, faglig kunnskap, fremme lærelyst, få økt motivasjon, bli mer kreative, utvikle innovasjonsevne. (J, B Johansen, 2013: 71)

Et av skolens overordnede mål er å fremme elevens dannelse; gjøre eleven i stand til å kunne ta ansvar for eget liv, delta i demokratiet og bidra til velferden. Læreren må legge til rette for at elevene oppnår sosial, endrings og utviklingskompetanse, og evne til å kunne samarbeide med andre. Skolens hovedoppgave er å imøtekomme samfunnets behov.

²⁶ St.meld. nr. 44 (2008-2009) Utdanningslinja

Lærerens entreprenørielle ferdigheter handler om å gi elevene en forståelse av at arbeidslivet handler om å kombinere holdninger, kunnskap og ferdigheter. Læreren må kunne gi elevene verktøy for å bli stand til å møte arbeidslivet med de endringer som dagens samfunn innebærer. For at læreren skal kunne lære opp elevene til å bruke kunnskap på en helhetlig, integrert og nyskapende måte, må læringsarenaene utvides til å handle om lokalsamfunnet og inkludere arbeidslivet. Dette kan gjøres ved bruk av kreative opplæringsmetoder og arbeidsformer for å styrke de entreprenørielle kunnskapene og ferdighetene til elevene. Når elevens egen forståelse av læring styrkes, skapes det mer motivasjon og dette kan hjelpe til for å forhindre frafall. Den nye lærerkompetansen utfordrer lærerne til å prøve ut nye kreative tilnæringsmåter til læring (didaktisk entreprenøriell kompetanse). Lærerne må være engasjerte, være samarbeidsvillig, og kunne arbeide løsningsorientert, ha god selvtillit, og evne til selvrefleksjon. Mange av lærerne tolker entreprenøriell opplæring som bruk av ulike typer samarbeid. Her er det nevnt både mentor fra næringsliv, bruk av UB, mer samarbeid med næringslivet og prosjektarbeid. Lærerne ønsker å la elevene jobbe mer praktisk, selvstendig, problembasert og i en kontinuitet. Så en ny type kompetanse og utfordring for lærerne er å la elevene ta mer ansvar selv for planlegging, læring og utdanning.

Lærerne i Norge, Sverige og Island hadde ulik oppfatning av begrepet pedagogisk entreprenørskap og ulik forståelse av innhold for utøvelsen.

I Sverige og Norge har lærerne økt samarbeid mellom skole og arbeidsliv, de bruker ungdomsbedrifter som opplæringsmetoder, og lærerne har lagt om undervisningsformer og læreprosessene for å øke elevenes kreativitet og initiativ og. Lærerne ønsker at elevene skal lære å ta mer ansvar for egen læring og kunnskapsutvikling og mer kontakt med næringslivet.

På Island er dataverktøy og internett sett på som entreprenøriell opplæring. Ved bruk av IKT kunne elevene oppnå den proksimale utviklingssonen ved at elevenes fjernundervisning ble tilrettelagt av lærerne med både ressurser og støtte. Det var lagt vekt på samtalegrupper, hyppige tilbakemeldinger og forelesninger på nett slik at elevene kunne benytte de ulike læringsressursene. Læringsaktiviteten var at elevene skulle ha ansvar for egen læring og tilegne seg kunnskaper og utnytte de tilgjengelige nettressursene. Fjernundervisning ble brukt for å nå flere voksne elever som manglet kompetanse for å gå videre i skolesystemet og lettere kunne delta da det var nettbasert og fleksibelt. Elevene kunne i samarbeid med lærerne og de andre i

gruppen, løse oppgaver de ikke hadde greid alene. Utviklingssonen ble utvidet etter hvert som de klarte modulene.

Gjennom indre og ytre entreprenørskap blir UB en naturlig og integrert del av opplæringen hvor kunnskap, ferdigheter og holdninger læres. Gjennom organiserte opplæringsmetoder som legger vekt «læring gjennom å gjøre», utvikler elevene en kompetanse som gjør dem i stand til å møte framtida som en entreprenør. Ved bruk av entreprenørielle metoder håper lærerne på mer motivasjon hos elevene og at dette kan være med på å redusere frafallet.

5.2.2 Lærerutdanning i Norden

Organisering av lærerutdanningen i Norden

I de nordiske landene har søkningen til lærerutdanningene stadig gått nedover, og statusen til læreryrket er ikke særlig høy. Mange lærere vi har i dag nærmer seg pensjonsalder, og med dårlige rekruttering til yrket, kan dette bli et stort samfunnsproblem i fremtiden.

I Island er allmennlærerutdanningen organisert i en fagutdannelse til humanvitenskap eller naturvitenskap på bachelornivå, og deretter med en pedagogisk overbygning.

Yrkesfaglærerutdanningen har en fagutdannelse i bunnen og med en pedagogisk overbygning på universitetsnivå. På Island kobles teori og praksis gjennom deltagelse i praksis, planlegging og undervisning i praksis, observering av praksis og undersøkelse av praksis med utgangspunkt i studentens faglige kunnskaper.

I Sverige er utdanningen forskjellig ut fra hvilket alderstrinn og hvilken utdanningsveier en student tar. Korteste utdanningen er yrkesfaglærer som tar tre år, mens samfunnskunnskap på videregående nivå tar fem og et halvt år. I Sverige er ikke yrkesfageksamen strukturert som de generelle eksamener, men kan avlegges på både bachelor og masternivå. Den svenske lærerutdanningen har ikke noen nasjonal organisering mellom praksis og teori, så her er det lokale variasjoner.

I Norge er yrkesfaglærerutdanning treårig og kvalifiserer for arbeid i videregående opplæring. Praktisk-pedagogisk utdanning (PPU) er ettårig og bygger på studier i fag eller på en

yrkesutdanning med praksis og yrkesteori og kvalifiserer for arbeid på mellomtrinnet og ungdomstrinnet i grunnskolen, i videregående opplæring og i voksenopplæring. Allmennlærerutdanningen er et treårig fagstudium, og den enkelte utdanningsinstitusjonen kan selv velge hvordan pedagogikk og yrkesdidaktikkmodulene fordeles. Den norske lærerutdanningen har rammeplaner for kobling av teori og praksis, som skjer gjennom oppgaver og dokumentasjonskrav for å skape sammenheng i lærerutdanningen.

Når det mangler systematisk samarbeid mellom lærerutdannerne og praksisskolene, blir lærerstudentene veldig avhengig av det personlige initiativet fra øvingslærer. Noen studenter føler ikke at de ikke får god nok oppfølging under praksis.

I Norden er det mangel på utdannede lærere, og mange skoler er nødt til å ansette ufaglært arbeidskraft. Dette øker risikoen for kvaliteten på opplæringen og elevenes resultater blir dårligere. Med ufaglærte undervisere kan det bli vanskelig å styre undervisningen i henhold til læreplaner, da det forutsettes at underviserne har nødvendig kunnskap om læreplaner, pedagogisk kompetanse og ferdigheter til å tolke de nasjonale retningslinjer og styringsdokumenter.

5.2.3 Bruk av begrepet entreprenørskap i lærerutdanningen

Utdannelse i pedagogisk entreprenørskap henger etter og er et felles problem i Norden, men innenfor universitet og høyskoler satses det både i Sverige, på Island og Norge på at entreprenørskap skal inn i utdanningen. Entreprenørielle innovative egenskaper og ressurser hos befolkningen, kan ses på som løsninger for samfunnets store utfordringer.

På Island brukes kreativitet og innovasjon i lærerutdanningen, i stedet for begrepet entreprenørskap. Det skal vektlegges kreativitet og innovasjon som skal inngå i alle fag. Islands pedagogiske universitet ivaretar kompetanseutvikling, som vektlegger kreativitet og innovasjon (Sjøvoll 2011:27).

Den svenske lærerutdanningen er også under fornying. I proposisjonen «*Best i klassen, en ny lærarutbildning*» (2009–10:89), anvendes ikke begrepet entreprenørskap, men er gitt som et

kompetansegivende studietiltak i lærerutdanningen. Emner som tilbys er entreprenørskapets didaktikk, entreprenørskap og skole, entreprenøriell læring og foretaksom læring.

I Norge blir entreprenørskap vektlagt ulikt ved lærerutdanningsinstitusjonene. Siden 2006 har utdanningsdirektoratet lyst ut midler til lærerutdanningsinstitusjoner for *«å utvikle studietilbud hvor opplæring i entreprenørskap integreres i lærerutdanningen med fokus på pedagogiske prinsipper og egnete verktøy»* (Entreprenørskap i Utdanning 2009–2014). Enkelte lærerutdanninger tilbyr etterutdanningskurs i entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap, og UE (Ungt Entreprenørskap) har fått statelige midler for å gjennomføre små etterutdanningskurs.

I handlingsplanen stilles det krav til at lærerstudentene skal få kjennskap til innovasjon og nyskappingsprosesser. Målet er å styrke kvaliteten og omfanget av entreprenørskapsopplæring, og utvikle et utdanningssystem som gir elever og studenter kunnskaper og ferdigheter tilpasset framtidens utfordringer. *«Gjennom det nasjonale kvalifikasjonsrammeverket er det stilt krav til at alle studenter gjennom studiene sine skal få kjennskap til innovasjon og nyskappingsprosesser»* (Prop. 1 S (2010–2011) Lærerutdanning).

Lærerutdanningens kvalitet vurderes som en forutsetning for kompetanseutvikling innenfor utdanningssystemet, og betydningen dette har for innovasjon innenfor skolen.

Entreprenørskap er satsningsområder på mange skoler, og lærerstudenter må forberedes på delta i skolens fornyingsarbeid. Dette vil være i forhold til organisering, arbeidsmåter, faglig innhold, og få utviklet sin endrings og utviklingskompetanse. Lærerutdanningen må utfordre den tradisjonelle undervisning og tenke nytt.

I rammeplan for allmennlærerutdanningen og rammeplan for PPU står det *«Lærere trenger endrings- og utviklingskompetanse når de skal fornye den pedagogiske virksomheten. Da må de være åpne for endring og nytenkning når det gjelder kunnskapsinnhold og læringsformer i fagene og i det pedagogiske synet på opplæring. De må samtidig vite hvordan de kan ta vare på det som er verdifullt. Lærerne må, individuelt og i teamsamarbeid, kunne analysere og vurdere aktivitetsplaner, fagplaner, arbeidsmåter og organisering av opplæringen. De må kunne se barn og unge s utvikling, læring og danning i sammenheng med endringer i samfunnet. Det innebærer*

kreativitet og læringsstrategier som fremmer entreprenørskap, det vil si evne til å ta initiativ til å starte nye aktiviteter eller virksomheter» (Rammeplan for allmennlærerutdanningen 2003:6).

Begrepet entreprenørskap er ikke mye brukt, og det er nok en av årsakene til at mange nyutdannede lærere ikke har noe forhold til hverken begrepet og innholdet.

Kunnskap kan være et hinder for implementeringen av entreprenørskap i lærerutdanningen, da mange lærereutdannere har en tradisjonell lærerutdanning. Det innebærer at mange lærereutdannere kun har bakgrunn fra skole.

Analyser av fagplanene og intervjuer med ledelse, faglærere og studenter viser at hovedfokus for undervisningen fremdeles ser ut til å hvile på det enkelte fag/fagdisiplin. Faglærere og ledelse ved allmennlærerprogrammene peker på flere årsaker til dette. Fagseksjonene i allmennlærerutdanningen har historisk sett vært fagsterke, og det tar tid å bryte tradisjonelle mønstre for kunnskapsutvikling og formidling²⁷ (Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006: 52).

Ut fra handlingsplanene er det lærerutdannernes oppgave å gjøre lærerstudentene i stand til å oppnå entreprenørielle ferdigheter, kunnskaper og holdninger til sin fremtidige profesjonelle yrkesutøvelse. Nyutdannede lærerne må bli i stand til å tilrettelegge læringsarenaer og situasjoner som utvikler elevenes kreative evner. Lærerstudentene må få en handlingsberedskap til å møte nye reformer og læreplaner, og å forberede elever på mange år i et arbeidsliv. NHO mener all lærerutdanning må omfatte opplæring i entreprenørskap og involvering av lokalt arbeidsliv, skriver Are Turmo, kompetansedirektør i NHO. Dette har det vært vanskelig å få gehør for blant lærerutdannerne. I skolen legges grunnlaget for Norges fremtidige verdiskaping og velferd. Lærerutdanningens trinn 8-13, (ungdomsskole og videregående skole) er derfor svært viktig for norsk arbeids- og næringsliv²⁸.

²⁷

http://www.nokut.no/Documents/NOKUT/Artikkelbibliotek/Norsk_utdanning/Evaluering/alueva/ALUEVA_Hovedrapport.pdf

²⁸ <http://www.nho.no/kompetanse-og-utdanning/entreprenørskap-og-lærerutdanning-article25335-56.html>

5.3 System og innovasjonskompetanse

Lærende organisasjon defineres ulikt, men innholdet er det samme når en ser mer grundig på hva som skjer i prosessene.

Senges definisjon er: *«organisasjoner der mennesker videreutvikler sine evner til å skape de resultater som de egentlig ønsker, der nye og ekspansive tenkemåter blir oppmuntret, der kollektive ambisjoner får fritt utløp og der mennesker blir flinkere til å lære i fellesskap».*

Senge beskriver en lærende organisasjon som en kollektiv samhandling. Organisasjonen er summen av gruppers evne til samhandling, mens grupper er summen av enkeltindividenes evne og ønske om samhandling. Det må starte hos ledelsen og dens evne til å lage en felles visjon i samarbeid med alle ansatte. En visjon er som en fremtidsdrøm eller et bilde av den fremtidige skolen. Det er viktig å ha en visjon; den gir et fremtidshåp og er en drivkraft til å gjennomføre noe. Videre arbeid blir å utvikle klare felles mål for å nå visjonen. Ledelsen må kommunisere sine ideer, men oppfordre kollegiet til å være kritisk deltakende i denne prosessen. Lederne må kjenne til hvordan en dynamisk organisasjon fungerer for å unngå at det oppstår symptomatiske løsninger.

Målet er å ha en lærende organisasjon som har kreativ og improviserende kommunikasjon, som alle er aktive deltakere i. Entreprenøriell ledelse må ha et langsiktig mål, og arbeide med kontinuerlige forbedringer som fører til en skole for alle. Dette er i samsvar med UNESCO's målsetting om «education for all» (EFA)²⁹.

Tilpasset opplæring er hvor elevene får opplæring som bygger på kunnskapen de har, og at de får støtte for å utnytte den proksimale utviklingssonen. Da må arbeidsmetoden tilpasses hver enkelt elev (Vygotsky).

Entreprenørielle ledere må kunne se helheten, og må prioritere langsiktig innovasjonstenkning. Den primære forpliktelsen som ledere har, er å lede en kontinuerlig forbedringsprosess og ikke være en forvalter eller en driftsleder av et regelverk (Skogen 2009).

²⁹ UNESCO, 1994

Garvin og Edmondson hevder at en lærende organisasjon er en organisasjon som er i stand til å skape, erverve, tolke, overføre og beholde kunnskap, og er en organisasjon som er i stand til å reflektere ny kunnskap og innsikt som endrer din og organisasjonens atferd. Arbeide med ideer; nye ideer spres ut i organisasjonen med prosesser, holdninger og evalueringer.

Det fører til engasjement og energi, og til framtidens spørsmål: Hvor vil vi være? Hva vil vi skape der? En lærende organisasjon strever etter forståelse og erkjennelse, da vil det ikke være nok å lære av erfaringer fra fortiden (Pedersen, A.2009). Fremtiden blir mer og mer uforutsigbar, og begrepet den lærende organisasjon kan erstattes av begrepet den skapende organisasjon.

Feltarbeidet vårt avdekket at skoler med liten ledelse var mer entreprenørielle enn skoler med et stort lederteam. En av skolene som vi besøkte i Sverige hadde stor fokus på skoleutvikling. Rektor hadde avsatt to timer hver uke med hele kollegiet for å arbeide med skoleutvikling. Han hadde full oversikt over den opplæringen som foregikk på skolen, og arbeidet systematisk for at elevene skulle få god entreprenøriell tilpasset opplæring. Han hadde stor respekt for hver enkeltes rolle og deres faglige kompetanse. Derfor var han i stand til å identifisere de utfordringene som lærerne hadde for å kunne gi en entreprenøriell opplæring, og legge til rette for det. Det kunne dreie seg om oppløst timeplan, samarbeid, samarbeid med næringslivet og lignende.

«Med så engasjerte lærere må de skjermes fra elevene for ikke å bli utbrente». (sitat, rektor)

Andre skoler som vi besøkte ble styrt fra kommune/fylkeskommune, med utdanningsavdelinger med mange tilsatte. I tillegg var det sammenslåtte skoler med både strategisk ledelse og lederteam på de ulike avdelinger. Ledergrupper uten undervisning kan føre til at lederne fjerner seg fra opplæringen som foregår i skolen, og det kan føre til at de har mindre innsikt i den opplæringen som blir gitt. Kompetanse i entreprenørskap er viktig for ledelsen, og i mange skoler er det mangel på denne kunnskapen. Det må også være en glød og engasjement for nytenkning i personalet, for å få til entreprenørskap i skolen. Studien avdekket at på mange skoler var oppfatningen om entreprenørskap ensbetydende med ungdomsbedrifter, både for

lærere og ledere. Den snevre definisjonen av entreprenørskap med bedriftsetablering, er fortsatt det som oppfattes som godt pedagogisk entreprenørskapsarbeid på mange skoler.

«Vi er gode på entreprenørskap fordi vi har mange ungdomsbedrifter» (sitat, rektor)

På mange skoler virker det som om det er stor avstand mellom det ledelsen arbeider med, og de utfordringer som lærerne har.

Kjell Skogen skriver hvordan en gjennom stram ledelse følger regler som er tenkt å skulle føre til en forbedringsprosess, men reglene blir selve målet. Er det slik det er i videregående skole med store ledergrupper? I tillegg vil det medføre en betydelig kostnadsfaktor å ha en stor ledergruppe, og dette kan føre til at det blir mindre midler til å utvikle skolen til en lærende organisasjon. Svak økonomi fører ofte til dårlige pedagogiske løsninger, som igjen kan hemme entreprenøriell opplæring for elevene, og kan også ramme utviklingen av organisasjonen. For å nå målene i videregående skole iverksettes pedagogiske prosjekter fra departementet, som i neste øyeblikk ikke blir gjennomførbare etter intensjonen på grunn av spesifikke økonomiske tiltak. Pedagogiske mål har endret seg til å bli økonomiske mål. Systemtenkning er en endret tenkemåte, som oppfatter helhet, ser relasjoner og gjensidige påvirkninger fremfor lineære kjeder med årsak og virkninger. En må se endringsprosesser fremfor øyeblikksbilder. Vi omgir oss med detaljkompleksitet og dynamisk kompleksitet, og da er det viktigere enn noen gang med systemtenkning. I mange tilfeller foretar ledelsen symptomatiske løsninger, og ser ikke konsekvensene av tiltakene for å få til en dynamisk utvikling av organisasjonen (Senge). Systemtenkning er en helhet sammenbundet av usynlige tråder i sammenvevde handlinger, som gjør det utfordrende å se helheten fordi den ofte forsvinner i fokuset på detaljer. I de tilfeller hvor pedagogiske og økonomiske tiltak kommer i konflikt, er det vanskelig å forstå hva ledelsen ønsker å oppnå og utviklingen av en lærende organisasjon vil stagnere (Garvin).

Hvis entreprenørskap er integrert i skolens organisasjon, vil det være mindre behov for mange av de sentralgitte prosjektene.

«Lærerne venter bare på neste beskjed fra ledelsen eller reform fra politikerne».
(sitat, lærer)

Skal en få til en lærende organisasjon, som Senge og Garvin definerer, må det fokuseres på to sentrale dimensjoner (Johannisson og Madsen, 1997). En må se på organiseringen av arbeidet i skolen, og de indre kommunikasjonsprosessene. Hvordan arbeidet i skolen organiseres, er avgjørende for å få gode læringsprosesser. Språklig aktivitet er avgjørende for læring i skolen, derfor er forandringer i læreprosessen knyttet opp mot de indre kommunikasjonsprosessene og nye kommunikasjonsmønstre.

Scharmer har utarbeidet en U-teori, hvor den venstre siden i U'en har høflig kommunikasjon, diskusjon og dialog. Bunnen har skapende kommunikasjon, og den høyre siden i U'en har strategisk kommunikasjon, prototype og handling. En må starte øverst på venstre side av U'en der en høflig kommuniserer det andre vil høre, dette skaper ikke kreative og innovative løsninger. En må bevege seg nedover på venstre side i U'en, ta diskusjoner, få opp de ulike synspunkter og få nye syn på saken. Videre vil dette føre til at man lytter til hverandre, og det kan også endre synspunkter på saken. Når en når bunnen av U'en har en oppnådd en skapende kommunikasjon, som er nødvendig for å skape kreative og innovative løsninger, og som ikke løses med fortidens løsninger. Da kan en bevege seg oppover høyresiden på U'en, og en har fått en innovasjon preget av kreative løsninger. Dette kan en sammenfatte med at en lærende og dialogisk organisasjon som strever etter forståelse og erkjennelse, mens i en skapende organisasjon foregår det kreativ og improviserende kommunikasjon som en er deltaker i, og den preges av engasjement og energi.

En snuoperasjon er en krevende prosess, der en må snu speilet og se innover seg selv. Ha lærende samtaler, hvor en må blottstille sine egne tanker og åpne for påvirkning fra andre. Gjennom dialog må en sette tidligere overbevisninger til side, tenke i fellesskap og få ny innsikt. Dialogen kan undergraves fordi en har ulike behov; behov for selvforsvar, for posisjon og makt, egosentriske målsetning, som er usynlig for resten av gruppen, men som blir merkbar når gruppelæringen ikke skjer. Hvis gruppen ikke lærer, vil det ikke være en lærende organisasjon. For å skape en lærende organisasjon må alle se helhet, utvikle personlig mestring og kunne samhandle med andre. Ledelsen skal inspirere til læringsprosessene og beskrive konkrete handlinger, og unngå abstrakte beskrivninger. Avdelingsledere (mellomledere) leder

organisasjons kjernevirksomhet, og må ha tilstrekkelig kompetanse, og det må være standard retningslinjer og konkrete prosedyrer for handling (Senge).

5.3.1 Ulikheter i skolereformene i de nordiske landene

På Island jobbet alle skolene med å utvikle en ny læreplan som skulle være ferdig i 2015, og dette var et arbeid som ble startet i 2010 og skulle resultere i de nye studieretningene. Hver enkelt skole skulle utarbeide egne studieretninger, men målene skulle godkjennes av myndighetene. Denne innovasjonen skulle resultere i større fleksibilitet av studietilbudene, og de skulle tilpasses behovene i lokalsamfunnene og fremtiden. Denne prosessen kan ses i sammenheng med det Peter Senge beskriver, at lærende organisasjon må starte hos ledelsen og dens evne til å lage en felles visjon i samarbeid med alle ansatte. En visjon er som en fremtidsdrøm eller et bilde av den fremtidige skolen. Det er viktig å ha en visjon, da den gir et fremtidshåp og er en drivkraft til å gjennomføre noe. I denne 5 års perioden må skolene se på de endringskreftene som er i samfunnet, trenden for hva slags kompetanse som vil bli etterspurt, og ledelsen må se konsekvensene av de endringene som nye studietilbud gir på lang sikt. I følge Garvin (2000) er det viktig at alle deltakere i prosessen må ha helt klart for seg hva som er målet for å utvikle skolen.

Det er viktig at lederne ikke selger inn sine ideer, men at de oppfordrer sine ansatte til å ha en kritisk tenkning rundt den store forandringen som de nye studietilbudene vil få for skolen (Senge). De nye læreplanene vil kreve etterutdanning av lærerne og nye krav i lærerutdanningen. En av skolene hadde ideer om å løse opp timeplanen og jobbe mer med teamarbeid, men utfordringen var at lærerne var veldig individualistiske selv om de hadde et ønske om teamarbeid. Lærerne var med på å utvikle tilbudet på de ulike skolene, og det ville gi elevene forskjellige valg til studieretningene. Dette ville for noen skoler resultere i færre tilbud, men fokuset var å bedre kvaliteten på tilbudene for å få elevene til å fullføre. Den nye læreplanen ville innebære en felles base for alle elever, men hver enkelt elev ville få flere valgmuligheter. På en

skole var det mulig å ta videregående på tre år i stedet for fire, og det var undervisvurdering under terminene som førte til standpunktarakter og ingen slutteksamen. For å komme inn på videregående skole må alle elevene ha bestått alle fag fra ungdomsskolen.

I 2011 ble det innført en ny skolereform i Sverige, hvor det ble opp til den enkelte kommune å lage tydelige opplæringsmål. Gjennom GY 2011³⁰ vil alle elever i videregående skole ha mulighet for å ta entreprenørskap, enten obligatorisk eller som valgfag. Studieretninger blir styrt fra myndighetene gjennom reformen, og det er ikke gitt anledning til lokal tilpasning.

I Sverige må eleven ha bestått alle fag fra grunnskolen for å komme inn på videregående opplæring. I forbindelse med GY2011 ble økonomistudiet en egen studieretning, og på en av de skolene vi hadde feltarbeid på, hadde elevene mulighet til å velge å arbeide med ungdomsbedrift. I forbindelse med GY2011, hadde skolene en felles planleggingsdag med entreprenørskap som tema. En representant fra hvert skoles arbeidslag/team fikk opplæring i entreprenørskap og vurdering for læring. De hadde ansvar for å dele dette på arbeidslaget sitt.

Sverige har en utviklingsleder på hver skole i tillegg til en i kommunen, og utviklingsleder i kommunen orienterte om GY2011- reformen. I en av de kommunene som vi besøkte ble kommunens handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen presentert, hvor entreprenørskap er en rød tråd gjennom opplæringen fra barnehage til universitet. Etter å ha intervjuet lærere i den samme kommunen og observert elevene, så vi et klart sprik mellom kommunens og lærernes oppfatning av hvor godt entreprenørskap var implementert i opplæringen.

5.3.2 Skoleutvikling i Sverige

Den ene skolen som vi hadde feltarbeid på jobbet mye med skoleutvikling, og det var satt av to timer fast hver uke til å jobbe med dette. Lærerne fikk være med på de ulike prosessene i skoleutviklingen, og var delaktig i de ulike endringsprosesser. Målene for hva timene skulle brukes til, endret seg etter hva kollegiet bestemte skulle være satsing.

Dette var en skole med veldig motiverte lærere; skolen hadde forholdsvis nylig hatt en stor omstillingsprosess for å fokusere mer på et felles mål. I den forbindelse var det kommet inn noen

³⁰ GY 2011 er en utdanningsreform som innebærer en omfattende forandring av Sveriges videregående skole

nye lærere. Lærerne hadde stor frihet, og rektor var mer opptatt av å skjerme lærerne sine, enn å følge med om de var tilstede og gjorde jobben sin. Da lærerne var så engasjerte i jobben sin, ble problemet motsatt, at lærerne var så engasjert at rektor var redd de skulle slite seg ut.

Ettersom rektor på denne skolen var så tilstede at han hadde oversikt over hva læreren gjorde, hadde lærerne han jobbet sammen med full frihet og jobbet under eget ansvar. Det er enklere for en rektor på en liten skole å ha oversikt over hva de ansatte bruker dagen til, men samtidig har det noe med hva som er fokuset i hverdagen og på denne skolen var det helt klart elevene. På en stor skole hvor det både er mange ansatte og elever, er det vanskeligere å holde oversikten og fokuset blir noe endret selv om de mener at elevene skal være i fokus. På ulike skoler har ledelsene ulik ledelsesstrategi, noe som vil ha stor innvirkning på hverdagen for både elever og pedagogene. Dette vil vi drøfte videre under fellesdrøfting ved sammenligning av landene og hvordan skolene er organisert.

Rektor hadde i samarbeid med sine kollegaer gjort en endring av skolens organisering for at skolen skulle bli mer entreprenøriell (Læreren som innovatør (Skogen/Sørli 1992):Innovasjon i skolen: utviklingsarbeid, pedagogisk endring eller reformarbeid – *en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis.*

Når det gjelder rektor på denne skolen, hadde han lang erfaring fra næringslivet før han tok lærerutdannelsen. Han var en målbevisst og klar leder, med tydelig respekt, samtidig som han var en naturlig del av kollegiet. Han hadde et åpent og godt forhold til både elever og lærere. Han hadde selv valgt seg en personlig mentor fra næringslivet, som han gikk jevnlig til for å få veiledning i arbeidet sitt som rektor. Han hadde ikke jobbet lenge som rektor på den skolen, før han bestemte at det måtte noen endringer til for at skolen skulle bli den entreprenørielle skolen som han ønsket den skulle være. Skoleutvikling hadde et tydelig fokus, og dette hadde vært avgjørende i omstillingsprosessen ved skolen. Dette viser noe om hvor stor betydning skoleleder har i endringsprosesser i skolen.

5.3.3 Ulikheter i reformer og skoleeiere

I Norge fikk vi nye læreplaner i 2006 i forbindelse med Kunnskapsløftet, og de er felles for hele landet. De offentlige videregående skolene eies av fylkeskommunene. I Norge trenger elevene

ikke ha bestått grunnskole for å komme inn på videregående skole og dette er da en stor forskjell fra Island og Sverige.

Forvaltningsmyndighetene er forskjellige i de tre nordiske landene, når det gjelder eierforhold av videregående skole. Studietilbudene i Norge og Sverige blir til gjennom nye reformer fra politiske myndigheter, i motsetning til på Island der de utarbeider studietilbudene på hver enkelt skole etter retningslinjer fra myndighetene. Island har de mest autonome skolene av de tre nordiske landene, som vi har hatt feltarbeid på. Videregående skoler i Sverige har kommunene som skoleeier og i tillegg en utviklingsleder som arbeider sammen med skolene for å få til skoleutvikling. Dette fører til at de blir mye mer autonom enn videregående skoler i Norge. Nærhet som kommunene har til skolene og lokalt næringslivet fører til at de blir mye mer selvstyrt. Sverige har samme skoleeier i videregående skole som i grunnskolen. Det kan bidra til at det blir lettere å få implementert entreprenørskap som en rød tråd gjennom utdanningen. Norge har mange geografiske store fylker, og dette kan føre til at skoleeier ikke får den samme nærheten til skolens muligheter for utvikling i lokalsamfunnet. Det finnes flere friskoler i Sverige, og dette fører til at videregående skoler blir mer autonome enn i Norge, hvor vi har få friskoler. Lite selvstyring og mange nivåer i videregående skoler i Norge kan føre til dårlig læringsvekst i organisasjonen, fordi dialogen kan undergraves i forhold til visjon og målsettinger. Mange ansatte kan være opptatt av sin posisjon og makt, mens andre kan ha andre egosentriske målsettinger. Dette kan være usynlig for de andre aktørene i læringsprosessene, men dette blir merkbart etter hvert som organisasjonen stagnerer (Senge).

Alle landene sliter med dårlig gjennomstrømming i den videregående skolen, men de gode entreprenørielle skolene vi hadde feltarbeid på, hadde ikke dette problemet. Årsaken til at så mange slutter i videregående skole kan være både detaljkompleksitet og dynamisk kompleksitet, med mange variabler og kompleksitet der årsak og virkning er langt fra hverandre i rom og tid. Det vil være vanskelig å se konsekvensene av tiltakene som settes inn for å nå målet (Senge). Skal en få flere elever gjennom den videregående opplæringen, må en ha faglig kompetente og engasjerte lærekrefter. Dette kan vekke motivasjonen hos elevene, som igjen fører til at vi får aktive elever som er nysgjerrige og ser nytten av å tilegne seg ny kunnskap. Hvis ledelsen har en «la det skure og gå» - holdning vil føre til at systematikk og rutiner mister sin effekt (Skogen 2009). Dette vil ikke føre til økt gjennomstrømming av elever. Det må tenkes

helhetlig, og ikke settes inn tilfeldig ufullstendig innsats for å oppnå dette målet. Det er viktig at alle som er deltakere i prosessene har et klart bilde av hva som er målet, for å få utvikling i en lærende organisasjon (Garvin).

En lærende organisasjon krever engasjement for prosesser som; trygghet, åpenhet, ærlighet fra alle parter, kommunikasjon, arbeide mot samme mål, og gjensidig respekt. En leder må være tøff nok til å snakke om hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og være direkte (Senge).

I følge Robinson er kjernen i problemet med utdanningssystemer at det fortsatt favoriserer og vektlegger akademiske og analytiske ferdigheter, mens samfunnet vårt har stadig større behov for kreative ferdigheter og egenskaper som fører til innovasjon. I tillegg til å trekke kulturen inn i skolen, må utdanningssektoren ha et tettere samarbeid med næringslivet. Det må skje en ideologiendring i kunnskap og utdanning, som fører til at en kan møte endringene i det 21. århundre. «*Schools can no longer be academic ghettos*» (Robinson, 2011:283).

5.3.4 Barrierer som hindrer en lærende organisasjon

Tradisjoner i dagens skole kan representere et hinder for pedagogisk entreprenørskap . Selv om de nordiske landene har gjennomført en rekke tiltak, er det et behov for å fokusere på mer pedagogisk entreprenørskap i de nordiske skolesystemene. Mange praktiske og holdningsmessige barrierer hindrer dagens utdanningsinstitusjoner til å øke sin kapasitet som inkubator for innovative og produktive unge mennesker.

Tidligere nordiske studier har dokumentert at økt bruk av tester får lærerne til redusere eller legge om pensumet, slik at den profesjonelle utøvelsen svekkes. Fakta, kunnskap og mer reproduerte ferdigheter vektlegges på bekostning av problembasert læring og kreativitet.

Entreprenørskap nødvendiggjør et nært samarbeid mellom skole, lokalt næringsliv og samfunnsliv. Det er viktig å bli bedre kjent med hverandre for å kunne ha én gjensidig nytteverdi, som å styrke rekrutteringer til arbeidslivet og gi elevene arbeidserfaringer.

Pedagogisk entreprenørskap dreier seg om å tilrettelegge læringssituasjoner som fremmer verdier, kunnskaper, holdninger og ferdigheter, og gir elevene evne til å omstille seg og utforme fremtiden.

Lærerens oppgave innebærer å være en rollemodell for elevene, og da er det viktig å skape et samspill mellom lærer og elev. Fag- og pedagogisk kompetanse som fører til motiverte og engasjerte lærere, er avgjørende for at elevene skal få en meningsfylt skolehverdag. Skolen er veldig målstyrt, og det kan vanskeliggjøre tverrfaglighet og samarbeid. Kunnskapsdannelse er avhengig av alle ledd i utdanningen. Skolen og opplæringsystemer har ansvar for at elever tilegner seg de nødvendige kunnskaper og ferdigheter.

5.3.5 Barrierer for mer entreprenøriell opplæring i Norden

Selv om de nordiske landene er i gang med å integrere kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene, er det en del barrierer som hindrer utnyttelse av potensialet. Mandag Morgen³¹ setter fokus på at det er spesielle barrierer som hindrer utførelsen av entreprenørskap og nyskaping.

De ti siste årene har målinger av elevenes grunnleggende ferdigheter (Pisa undersøkelser), ført til at flere av de nordiske skolesystemer vender fokuset tilbake til tradisjonelle fag som lesing og matematikk. Initiativer til innovasjon og entreprenørskap, ligger i hard konkurranse med akademiske ferdigheter og tester.

I motsetning til tradisjonelle fag, er det vanskelig å måle resultatene på innovasjon og entreprenørskap. Her må det utvikles bedre vurderingskriterier og metoder.

Når entreprenørskap og innovasjon tar plass i Nordens utdanning - fra barnehage til universitet - er det ofte i form av spesielle «happeninger». Risikoen er at entreprenørskap og innovasjon oppfattes som noe som kommer i tillegg til kravene i utdanningen, som kan føre til at det ikke blir integrert i lærernes og elevenes tenkemåte.

³¹ Mandag Morgen er et analytisk uketidsskrift som ble grunnlagt i 2003.

Internasjonale og nasjonale føringer om entreprenørskapsopplæring er fortsatt en kompetanse som mange ledere og lærere ikke føler noe eierforhold til, og det gir usikkerhet om hvordan organisasjonen skal implementere entreprenørskap i skolekulturen.

Nordisk utdanning er preget av en sterk likhets ideologi, noe som gjør det vanskelig og gjennomføre tiltak for talentfulle elever. Motstanden mot å investere i talent og bruke ressurser på de sterke elevene, gjør det vanskelig å konkurrere med utdanningssystemer andre plasser i verden hvor det råder en annen kultur for konkurranse og innsats.

Utfordringene for den nordiske velferdsstaten³²

Utenriksminister Espen Barth Eide sa på talerstolen under Nordisk Råds 64. sesjon i Helsingfors (30. oktober 2012), at samarbeidet innenfor Nordisk Ministerråd er viktig for å sette søkelyset på velferdsstatens oppgaver, og hvordan de effektivt kan løses med tiltak som kunnskapsdeling, hindre frafall fra videregående opplæring, mer samarbeid om entreprenørskap og drøftinger av den nordiske velferdsmodellen på tvers av land.

«En regionalt bærekraftig velferdsutvikling, bærekraftig Arktis og grønn vekst»³³

En viktig faktor for de nordiske landene, er å bidra til at alle regioner kan tilby befolkningen arbeid, utdanning og velferd. I årene fremover er det grunn til å tro at de regionalpolitiske faktorene i velferdspolitikken blir viktigere.

En av grunnene til at Norden står overfor betydelige demografiske utfordringer er blant annet små ungdomskull som ikke kan erstatte alle i arbeidslivet som går over i pensjonistenes rekker. Innbyggere over 65 år vil øke 50-100 % de neste 30 årene og det forventes økt sentralisering av befolkning til byene. I Nord- Norge, Island og Nord - Sverige er utfordringene større, da antall eldre øker og behovet for innflyttere som kan jobbe i omsorgssektoren øker, samtidig som små lokal samfunn sliter med å være attraktive for innflyttere. Lange avstander og tynt befolkede områder gjør at transportkostnadene blir høye for næringslivet, og arbeidslivet vil slite med å få tak i fagfolk. Prosjekter som blir satt i gang i dette programmet, skal bidra til å utnytte kapasiteten for videre utvikling av offentlige og private tjenester. Blant annet skal prosjektene

³² Nordisk Råds 64. sesjon, Helsingfors 30. oktober 2012.

³³ Nordisk samarbeidsprogram for regional utvikling og planlegging 2013-2016)

støtte opp om økt innovasjon, økt innflytting, utvikle attraktive lokalsamfunn, bedre relevant kompetanse, flere i arbeid, skape nye produkter og tjenester.

For alle fylkene i Norge er det utarbeidet fylkesprognoser når det gjelder arbeidslivet, behov for bolig og hvor stor befolkningsvekst (reduksjon) det vil bli i årene fremover til 2030³⁴. «I 2011 var arbeidsstyrken på 121 786 personer. Framskrivningen ved utgangen av 2030 tyder på at det vil bli en økning i arbeidsstyrken på kun 2 075 personer. Dette utgjør en vekst på 1,7 %, og er den laveste veksten blant fylkene som deltar i Fylkesprognoser.no. Årsaken til den lave veksten er alderssammensetningen.» (Nordland - Arbeidslivsstatistikk og -framskrivinger 2000 – 2030, fylkesprognoser).

Fra 2014 øker andelen ikke-yrkesaktive, og andelen yrkesaktive vil være redusert med 1 % i 2030 i forhold til i 2002. Med disse framtidsutsiktene er det viktig at elevene forberedes på fremtiden og arbeidslivet. Utdanningssystemene har en viktig rolle når det gjelder å gi elevene en meningsfull skolehverdag.

Entreprenørskap i opplæringen kan være med på å motivere elevene til å bli mer aktiv, lære fag, utvikle sosiale ferdigheter og sosial kompetanse. Ved å gjøre opplæringen mer praktisk, utfordrende og relevant, kan elevene utvikle selvtillit, bli mer kreative og få kompetanse til å gjøre ideer om til praktisk handling, ta ansvar og initiativ.

Muligheten for varierte arbeidsmetoder i skolen og bruk av andre læringsarenaer i lokalsamfunnet, vil gjøre elevene i stand til å utvikle entreprenøriell kompetanse som er viktig for elevenes liv og fremtidige arbeid. Dette innebærer å se muligheter, gjøre noe med dem, kunne realisere ideer, ta ansvar og å være kreativ. Slike kvalifikasjoner vil arbeidslivet i økende grad etterspørre framover, og elevene må kunne omsette teoretiske kunnskaper om til praksis. Elevene må bli mer handlekraftige og ha stå på vilje. For å oppnå denne kompetansen er lærings situasjoner utenfor skolen verdifull – fler-areal læring.

³⁴ (Panda-systemet eies og drives av Pandagruppen, som representerer alle fylkeskommunene i Norge. Systemet brukes av fylkeskommunene, Kommunal- og regionaldepartementet, konsulent-selskaper og forskningsinstitutter.)

«Entreprenørskap i utdanningen – samfunnseffekter» (ØF-rapport 17/2012)³⁵

Denne rapporten ser på regionale forskjeller i tilbudet «Entreprenørskap i utdanningen», og på regionale forskjeller i hvordan elever vurderer læringsutbyttet sitt. Den ser også på regionale forskjeller i bedriftsetableringer og sysselsettingsvekst (2001-2010) i forhold til etableringsrater (2001-2005) Undersøkelsen er avgrenset til å gjelde videregående skole og høyere utdanning. I slutten av rapporten er det synliggjort tilbudet på entreprenørskapsopplæring i ulike områder og på hyppigheten av etableringer.

Nord – Norge ligger på topp når det gjelder antall ungdomsbedrifter, men ligger lavt i forhold til bedriftsetableringer. En årsak til det kan være at det tar noen år fra elevene går ut av videregående skole til at de etablerer egen bedrift.

I den videregående skolen vil læringsutbyttet til elevene ha fokus på å utvikle personlige holdninger og egenskaper, faglig kunnskap og ferdigheter, kunnskaper og ferdigheter om bedriftsutvikling og nyskaping. Samfunnseffekter av dette vil være økt verdiskaping eller økt sysselsetting.

I undersøkelsen ble respondentene spurt om de ville være selvstendig næringsdrivende eller ansatt. Nasjonalt sier 46 prosent av UB elevene og 39 prosent av de som ikke hadde UB at de helst vil være selvstendig næringsdrivende (Entreprenørskap i utdanningen – samfunnseffekter: 31)

Økt bedriftsetablering skal bidra til økt sysselsetting, regional utvikling og verdiskaping i fremtiden. Å implementere entreprenørskap i opplæringen krever motiverte lærere som ønsker samarbeid med næringslivet, å jobbe med UB som metode og undervise på tvers av fag og timer. I analysen kom det frem resultat som viser at det er enklere å drive UB og ha samarbeid med næringslivet på yrkesfag, enn på studiespesialiserende. På studiespesialiserende er opplæringen mer styrt av sentralgitte eksamen, enn yrkesfag.

³⁵ Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) og Østlandsforskning (ØF) fikk i 2010 i oppdrag å gjøre en følgeforskning om entreprenørskap i utdanningen (EiU) i perioden 2010-2014. Oppdraget er gitt av Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet.

Lærerne er mer bundet av timeplaner, og det er et større kompetansekrav. Det er vanskelig å få plass til aktiviteter som krever mye sammenhengende tid. Dette gjelder på VG2 og enda sterkere på VG3. Da stresser både lærere og elever med måloppnåelse og karakterer (Entreprenørskap i utdanningen – samfunnseffekter: 49)

På yrkesfag er det tradisjoner for samarbeid med næringslivet gjennom arbeidspraksis. Elevene forberedes til arbeidslivets krav og utfordringer. Mange elever på yrkesfag er lite motiverte for skolegang, og trenger en annen arena enn skolen for å hindre frafall.

Endringsprosess i skolen

I en skole er det viktig at ledelsen og alle ansatte involveres i utviklingsarbeidet, og er aktive deltakere i endringsprosesser som fører til innovasjon. For at skolen skal lykkes med dette arbeidet, er det viktig med et systematisk arbeid og involvering av de ansatte. Det må settes av tid og arenaer for å møtes til refleksjon og kreativ tenking, så det blir nyskaping.

Endringer i organisasjonen stiller krav til alle. Hvis det skal drives med pedagogisk entreprenørskap, må dette være som en rød tråd i gjennom hele organisasjonen. På sikt vil man da lykkes med nyskaping og en sammenhengende forbedring av innovasjonskulturen. Skolens funksjon i den moderne verden er å bidra til dannelse, kunnskapsutvikling og kompetansebygging, for å tilfredsstille fornyingsbehovene i samfunnet (Pedersen, Sjøvoll).

Peter Senge beskriver at en lærende organisasjon må starte hos ledelsen, og Garvin mener at alle deltakere i prosessen må ha helt klart for seg hva som er målet. En av skolene vi hadde feltarbeid på i Sverige hadde utviklingsarbeid satt i system, og pedagogisk entreprenørskap var integrert i hele organisasjonen.

Teknologi/ kompetanse til å bruke det Utstyr: som PC, Metoder og verktøy, bygninger	Aktørrommet: Personalrom, Holdninger, verdier og personlig kompetanse
Struktur formelle og uformelle Timeplan, rom, lærertimer	Mål og oppgaver Entreprenørskap

Leavitts` s modell

Dette er en av de mest kjente modeller som brukes for å analysere og beskrive endringsprosesser i organisasjonen. Det finns dører mellom alle rom, og for å få til innovasjon må alle bli med og vite hva man skal. Alle rommene har gjensidig innflytelse på hverandre og de endringer som gjøres i et rom vil få konsekvenser for de andre. Praksisendringer krever tid.

Modellen brukes for å synliggjøre, beskrive og forstå hvordan endringer foregår i praksis. Hele organisasjonen er avgjørende for at endringen kan finne sted. (Senge)

5.3.6 Eksterne aktører

I Norge er Ungt Entreprenørskap en ideell organisasjon som ble stiftet i 1997 av forskjellige institusjoner og organisasjoner, og har i dag fylkeskontorer i de fleste fylkene. Island og Sverige har også tilvarende organisasjoner som arbeider med entreprenørskap i utdanning, og tilbyr ulike programmer som går gjennom hele utdanningsløpet. Disse organisasjonene opererer i skjæringspunktet mellom skole og næringsliv, og offentlig og privat sektor.

«En snever og tradisjonell tilnærming til entreprenørskap knytte til «business» og viser til at unge på en eksperimentell basis lærer å starte og å drive en bedrift. I grunnopplæringen omtalt som elev- eller ungdomsbedrift». (Sjøvoll 2012:21)

I 1999 startet vi med entreprenørskap gjennom ungdomsbedrift som metode , og har siden brukt metoden i opplæringen. De første lærerne som tok i bruk metoden var tidligere handel- og kontorlærere med økonomisk utdanning, og underviste i bransjelære på yrkesfag. Innholdet i

programmet gikk rett inn i lærernes fagkompetanse, og samarbeidet med lokalt næringsliv som allerede var opprettet. Elevene ble mer aktive og motiverte, og tok mer ansvar for egen opplæring. Mange av elever på yrkesfag må starte sin egen bedrift når de var ferdigutdannet for å delta i arbeidslivet, som for eksempel frisører og hudterapeuter. Etter å ha brukt UB som metode, får elevene en bredere kompetanse.

Ungt Entreprenørskap har utviklet seg og har IA kurs for elevene, og samarbeider med skatteetaten om svart økonomi. I tillegg er de med i europeiske og verdensomfattende organisasjoner.

Forståelsen av entreprenørskap har gått fra en snever til en bredere tilnærming.

«Den andre tilnærmingen benytter et entreprenørskapsbegrep som i hovedsak handler om kvaliteter og ferdigheter som gjør det mulig for enkeltpersoner innen organisasjoner og lokalsamfunn å handle fleksibelt og kreativt i møte med sosiale og økonomiske endringer. Fokus i denne tilnærmingen er derfor ikke primært, som i den smale tilnærmingen, å tilegne seg kunnskap om entreprenørskap, men den personlige utviklingen av de entreprenørielle egenskaper hos mennesket. Dette dreier seg om dannelse». (Sjøvoll 2012:21)

«Aktiviteter basert på den smale definisjonen har utviklet seg og fått en markant spredning innenfor utdanningssystemet ikke minst som følge av initiativ fra eksterne aktører, som dermed har fått rom til å intervenere i utdanningssektoren. En liknende tendens finnes på politisk nivå, der flere initiativ er tatt av andre departement enn medlemslandenes utdanningsdepartementer. Interessen for entreprenørskap er både tverrfaglig og tverretatlig». (Sjøvoll 2012:22)

Vår forståelse av begrepet entreprenørskap har forandret seg siden vi startet med ungdomsbedrift for fjorten år siden. Det pedagogiske perspektivet må tilrettelegges på den enkelte skole og ivaretas av organisasjonen. En lærende organisasjon må fortolke begrepet og ha klare mål for hvordan det må tilrettelegges for god pedagogisk entreprenøriell opplæring slik at den blir produktiv, skapende og utforskende (Senge og Garvin). UE har ikke noe pedagogisk ansvar i skolen, og derfor må metoden få et pedagogisk didaktisk rotfeste i kulturen. Mange elever kan drive en ungdomsbedrift uten at opplæringen er entreprenøriell, fordi den utvidede didaktiske

relasjonstenkningen mangler. Det er derfor viktig at ikke antall ungdomsbedrifter i videregående skole er et mål på hvor godt entreprenørskap er implementert i skolen, men et mål på antall elever som bruker ungdomsbedrift som metode.

«Den spesifikke kompetansen fremmes best gjennom EB, UB og SB og kan bety mye som pedagogisk stimulerende arbeidsmåter i skolen. Læringen rammes inn i produktivt arbeid som realiseres gjennom bedrifter. Solstad konkluderer heller kritisk på spørsmålet om entreprenørskap er noe for skolen. «Oppgåva for skolen er ikkje å utdanna entreprenørar, men å auke generell handlingskompetanse, dvs. ikkje –spesifikk entreprenøriell kompetanse, hos elevane». Men han er positiv til at skolen bidrar ved å øke den generelle kompetansen som senere kan benyttes i reelt entreprenørielt arbeid. Dette betyr at skolen oppfattes som viktig med sikte på å øke det generelle entreprenørielle potensial i befolkningen» (Sjøvoll 2011:203).

«UE har støtte fra betydelige samfunnsaktører og det gir organisasjonen makt og innflytelse til både å kunne definere begrepet entreprenørskap og prege lærernes fortolkning av dette gjennom ulike lærerkurs og program for elevene. Evalueringsrapporten (Kunnskapsparken i Bodø, 2008:84) av strategiplanen 2004–2008, anbefaler at UE får fortsatt støtte, og viser til at de er «den viktigste eksterne aktøren innenfor entreprenørskap i utdanningen. UE er også den aktøren som har størst geografisk spredning på entreprenørskaps- aktiviteter. Det er derfor av avgjørende betydning at det satses videre på UE for å sikre at entreprenørskapskompetanse kan tilegnes av flest mulig elever/studenter og lærere.»

Ny og utvidet fler-arealæring som er virkelighetsnær og knyttet til miljø, sosiale forhold, kulturliv, arbeidsliv og lokalsamfunnet vil fremme entreprenørielle egenskaper og holdninger. Elevene vil se meningen i opplæringen, som igjen fører til økt motivasjon og mestring. Faglig kunnskap, kreativitet og gjøre dem i stand til å forsørge seg selv i fremtiden.

Vår erfaring med metoden ungdomsbedrift, er at vi ser at elevene har utviklet seg til å bli mer selvstendige og trygge på seg selv. De tar mer ansvar for egen læring, ser sammenhengen mellom fellesfag og programfag, og utvikler sosiale ferdigheter og holdninger. Elevene har blitt mer aktive, og det medfører større krav om samarbeid og tilrettelegging fra lærerne.

Konsekvenser av dette kan være at noen lærere vegrer seg for å bli involvert i klasser som har ungdomsbedrift som metode, da det er mer krevende med entreprenøriell enn med tradisjonell undervisning. Opplæring i kompetansemål må tilpasses elevens læringsprosess slik at eleven får kompetansen når de har behov for det.

Bruker skolen UE sine programmer ukritisk og som et alibi for å tilfredsstille kravene om pedagogisk satsning på entreprenørskap, vil det være i strid med intensjonen om mer entreprenøriell opplæring. Skolen kan ikke overlate sitt pedagogiske ansvar til andre aktører.

5.3.7 Tolkning av begrepet entreprenørskap av lærerne

På Island brukes ikke begrepet pedagogisk entreprenørskap i skolen, men innovasjon og innovativ didaktikk og pedagogikk (isl. nýsköpun), innovative tiltak eller iverksetterundervisning. Dette skyldes at islendingene vil oversette ord til nye islandske begreper som kan inngå i bøyningssystemet. Ordet «entrepreneur» fra fransk refererer til en aktiv person, så ordet entreprenør oversettes til „verktaki“ (oversat direkte til dansk »en værktager«), som henviser til en person som er parat til å ta sjanser både økonomisk og å være risikovillig. Begrepet er i utgangspunktet hentet fra økonomisk sektor.

I stedet for å snakke om entreprenørskap i skolen, så vises det til innovative skoleprosjekter og innovative skoler.

I Sverige opererer de med begrepene indre og ytre entreprenørskap, hvor ytre entreprenørskap kan likestilles med den smale oppfatningen av begrepet entreprenørskap. De lærerne vi snakket med hadde god forståelse av begrepene, i og med alle skolene nettopp hadde hatt opplæring i entreprenørskap.

Indre entreprenørskap er kompetanser som er en forutsetning for å bli en god entreprenør, og nødvendig kompetanse for å kunne tilegne seg ytre entreprenørskap. De lar elevene trene opp og reflektere rundt sitt indre entreprenørskap som for eksempel selvfølelse, selvtillit, ta ansvar, vurdere, motivasjon tålmodighet og utholdenhet, behov, beherske sine følelser mm.

På friskolen velger elevene om de vil arbeide med sosialt, kulturelt, miljømessig og økonomisk entreprenørskap jevnt fordelt over tre år.

«En entreprenør, er en som gjør. Det som motiverer, er når en ser lyset i elevenes øyne».

(lærer på videregående i Sverige)

De lærerne vi snakket med i Norge brukte entreprenørskap sidestilt med ungdomsbedrift, og brukte den smale definisjonen av begrepet. En lærer på studiespesialiserende snakket mye om å vekke elevenes interesse og motivasjon, men da med tanke på prosessene rundt konseptet med å etablere en ungdomsbedrift.

«Det er viktig å ta utgangspunkt i elevenes interesser, slik at elevene får et engasjement til det de skal arbeide med» (lærer på videregående i Norge)

I en klasse vi var på observasjon, mente lærerne selv at de var gode på entreprenørskap mens elevene var veldig passive:

For å kunne arbeide i skolen ut fra et entreprenørielt lærings- og dannelses perspektiv, må læreren utvikle sin kreativitet, innovasjonsevne, selvtillit, risikovilje, og evne til å arbeide endrings- og utviklingsorientert gjennom egen lærerpraksis (Johansen J, B, 2012: 76)

Oppsummering

I dette kapitlet har vi drøftet elevenes læring og dannelse i et sosiokulturelt perspektiv og sett på frafallsproblematikken. Lærernes kompetanse, og lærerutdanningens kvalitet som en forutsetning for innovasjon i utdanningssystemet. System og innovasjonskompetanse for å få en lærende organisasjon. Vi har også med ulikheter i skolereformer og hvordan begrepet fortolkes, i de ulike land.

Kapittel 6. Konklusjon

Oppgavens siste kapittel består av konklusjoner basert på problemstillingen. Her gjøres det rede for de funn vi har gjort gjennom vår forskning, og vurdering av reliabiliteten og validiteten i oppgaven.

6.1 Konklusjoner

Oppgaven vår startet med følgende problemstilling:

Hvordan fortolker lærere på videregående skoler i Norge, på Island og i Sverige pedagogisk entreprenørskap?

For å få svar på problemstillingen, har vi kategorisert funnene ut fra følgende perspektiv:

- Hvordan lærerne fortolker pedagogisk entreprenørskap for at opplæringen skal legges best mulig til rette for elevenes læring og dannelse.
- Hvordan det systemmessige legges best mulig til rette for læring og utvikling.

Alle endringer i samfunnet når det gjelder næringsmessige, politiske, globaliserte, miljømessige, kulturelle og økonomiske endringer, får konsekvenser for skolen. Skolen har en del av ansvaret for at elevene skal være i stand til å møte disse endringene. For å kunne arbeide med pedagogisk entreprenørskap i et lærings- og dannelses perspektiv, må læreren ha fagkompetanse, entreprenøriell kompetanse, og være positiv til endringer som fører til innovasjon. Dette kan gi elevene en meningsfylt god opplæring, som kan bidra til å hindre frafall og økonomiske konsekvenser dette har for samfunnet og for eleven.

Under feltarbeidet så vi at tradisjonell undervisning kan fungere i et entreprenørielt perspektiv, når elevene er motivert, forstår hensikten og ser sammenhengen i opplæringen. De skolene som har fokus på samarbeid, virker mer systematisk i gjennomføring av entreprenøriell opplæring. Elever som har gjennomført opplæring på skoler som har entreprenørskap implementert i hele skolekulturen, utmerker seg med å ha et høyt refleksjonsnivå.

For å følge opp satsningen på pedagogisk entreprenørskap i handlingsplaner og styringsdokumenter på skolen, kreves det initiativ fra skoleledere og skoleeiere. En endring må være planlagt i forhold til hva, hvorfor og hvordan det skal endres, og at hensikten er forbedring av gjeldende praksis.

Ledelsen må være initiativtaker til samarbeid mellom lokalsamfunn og skole, og dette vil styrke regional utvikling og rekruttering til arbeidslivet med framtidige arbeidstakere. Dette kan være med på å gi elevene fler-areal læring, virkelighetsnær praksis, og økt fleksibilitet i opplæringen gjennom sosiokulturell læring.

Noen av skolene vi har besøkt som har fått i ledergruppen, virker mer entreprenøriell enn skoler med store lederteam. De hadde bedre oversikt over det som foregikk på skolen, og ledelsen var mer synlig blant elevene og støttespillere for lærerne. Samarbeid med eksterne aktører, som for eksempel UE, så ut til å fungere bedre på skoler med en ledelse som har klare pedagogiske mål og rammer for gjennomføringen. Det viser seg at det kan være enklere å få til en lærende organisasjon når skolene er mer autonome, da det er færre som kan ha innvirkning på målstyringen.

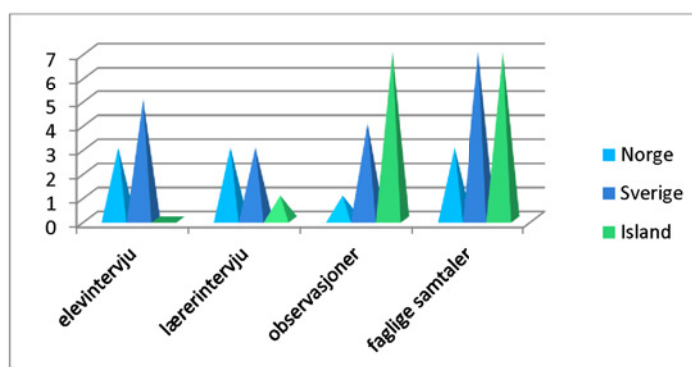
Resultatene fra studien indikerer at det foregår entreprenøriell undervisning på mange ulike måter. I Sverige har de fokus på indre entreprenørskap, som gir kunnskap for å bli en god entreprenør, og nødvendig kompetanse for å kunne tilegne seg ytre entreprenørskap. Lærerne har god kjennskap til begrepet da de nettopp hadde hatt opplæring i pedagogisk entreprenørskap. Ved bruk av ungdomsbedrift som metode, var den utvidede didaktiske relasjonsmodellen sentral i planer og rammer for gjennomføring. Det er først da ungdomsbedrift som metode er pedagogisk entreprenøriell.

På Island brukte de ikke begrepet entreprenørskap, men brukte innovasjon og kreativitet. Teknologi- og IKT ble sentral satsning etter finanskrisen og har fortsatt stort fokus gjennom fjernundervisning, og som dataverktøy i opplæringen. I Norge bruker lærerne og lederne begrepet entreprenørskap om ungdomsbedrift, med utgangspunkt i den tradisjonelle didaktiske

relasjonsmodellen. Det kan føre til at metoden blir mindre entreprenøriell, når den utvidede didaktiske tenkningen mangler. Gjennom studien har vår oppfatning av begrepet pedagogisk entreprenørskap endret seg fra å ha en snever betydning til en bredere fortolkning av begrepet. På Island og i Sverige har en del skoler felles lunsj for alle ansatte og elever, og dette fører til en uformell sosial sammenkomst hver skoledag, som er viktig for det sosiale miljøet.

6.2 Reliabilitet og validitet i oppgaven

Våre funn kan ikke generaliseres, siden informantenes erfaringer og opplevelser er unike og ikke overførbare. Vi intervjuet lærere som var gode på pedagogisk entreprenørskap, og lærere som var forholdsvis ukjent med begrepet. Vi hadde feltarbeid på ulike skoler, hvor ledelse og lærere fortolket begrepet forskjellig og hvordan det var implementert. Mange av elevintervjuene var spontane både for elevene og oss, og bar preg av det. Tidspunktet i skoleåret i skoleåret var også en viktig faktor for hvor reflekterte elevene var.



Stolpediagrammet viser fordelingen av feltarbeidet i de ulike landene.

På Island hadde vi ikke elevintervju, mens i Sverige og Norge hadde vi flere. Vi fikk kun et lærerintervju på Island, noe som i ettertid gjør at vi ser vi sitter igjen med mindre informasjon og dermed er datamaterialet fra Island noe mangelfullt. Innholdet i feltsamtaler og i de faglige samtalerne var forskjellige, og det ble færre samtaler i Norge enn i Sverige og på Island.

Som vi skrev i metodekapittelet, ble det ikke likt antall skoler vi besøkte i de tre landene. I Sverige var det fem skoler, i Norge fire og på Island ble det tre stykker. Reliabiliteten er pålitelig, da vi ser at mangfoldet i datainnsamlingen er tilstrekkelig. Vi har strukturert informasjonen i en analysetabell for å få bedre oversikt over resultatene.

Validitet av datainnsamlingen og transkribering er troverdige, da vi har transkribert alt fra intervjuene, feltsamtalene og observasjonene selv. Det vi har fått frem av resultat har vi sendt til veileder og kontaktpersonene våre. I ettertid når vi vurderer prosessen, ser vi at vi burde ha forberedt oss bedre til første feltarbeid.

6.3 Avslutning og veien videre

Denne studien har inngått som en del av en nordisk pilot i pedagogisk entreprenørskap, og er et samarbeid mellom universitetene i Reykjavik, Umeå og Nordland. De har lagt til rette for masterstudiet gjennom nettforedlesninger, feltarbeid og faglige samtaler. Vi er privilegert som har fått mulighet å forske komparativt i tre ulike nordiske land. Vi har fått en unik mulighet til å besøke ulike skoler, og fått nyttig kompetanse.

Vi ser at den videregående skolen står overfor store utfordringer i møte med samfunnets krav, og de viktigste utfordringer vil være;

1. Få flere elever til å fullføre og bestå videregående opplæring, og læres opp til å ta ansvar til å forsørge seg selv og bidra til velferd.
2. Å gi elevene relevant kompetanse for samfunnets og arbeidslivets framtidige behov, vekke indre motivasjonen til eleven, og lærerne må være endringsvillige og aktive deltakere i den lærende organisasjonen.
3. At skolen er en aktiv aktør i regional utvikling.

For å møte samfunnets behov for kompetanse på alle nivå i opplæringen har regjeringen lagt frem ei ny Stortingsmelding nr 20 «*På rett vei*», hvor noen av de foreslåtte tiltak er vekselmodellen, flytting av fag og utvidet rett til studiekompetanse etter fag- og svennebrev. Fylkeskommunen har fått dispensasjon til avvik fra hovedmodellen, som innebærer 2 år i

videregående skole og 2 år i bedrift., Dette kan innebære veksling skolebasert opplæring og og opplæring i arbeidslivet. Skoleeier vil som følge av dette bli mer autonome og er et skritt i riktig retning; «på rett vei ».

»Under mina tre år på gymnasium har jag gått från att inte våga ta tag i saker till att vilja vara delaktig i det mesta. Jag har inte längre problem med att prata inför folk eller ta kontakt med nya människor. Genom skolans »skarpa projekt» har jag lärt mig att man kan nå långt om man har viljan och de rätta ambitionerna. Att starta projekt och driva igenom dem har gjort mig betydligt mer självständig och framåt.»

(tidigare elev på en entreprenöriell skole i Sverige)

Litteraturliste

Bandura, A. (1997): *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman Kreativitet

Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne. SØF-rapport nr. 01/11. Lastet ned 02.2013 fra http://www.sof.ntnu.no/SOF-R01_11.pdf

Bjørndal, B. og Lieberg S. (1978): *Nye veier i didaktikken?* Oslo: Aschehoug

Bråten, I. (red) (1996): *Vygotsky i pedagogikken*. Cappelen Akademisk Forlag

Csikszentmihaly, M (1996): *Creativity, Flow and the Psychology Discovery and Invention*. New York: Harper Collins Publishers

Dartmouth College Rassias Center. Lastet ned 26.02.2013 fra <http://www.dartmouth.edu/~rassias/foundation/method.html>

Eide, O. S(2012): *Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap* Sjøvoll, Jarle (red) (2012): *Entreprenørskap i utdanningen, Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap*. Tapir akademiske forlag

En regionalt bærekraftig velferdsutvikling, bærekraftig Arktis og grønn vekst. Lastet ned 2013 fra <http://www.norden.org/sv/nordiska-ministerraadet/ministerraad/nordiska-ministerraadet-foer-naeringsliv-energi-och-regionalpolitik-mr-ner/strategi/nordiskt-samarbetsprogram-foer-regional-utveckling-och-planlaeggning-2013-2016/nordiskt-regionalpolitiskt-samarbetsprogram-2013-2016-pdf>

Entreprenørskap i utdanningen – samfunnseffekter. ØF-rapport 17/2012. Lastet ned 15.03 2013 <http://www.ostforsk.no/images/rapporter/172012.pdf>

Entreprenørskap på timeplanen, sluttevaluering. Nordlandsforskning NF- rapport nr. 10/ 2003.

lastet ned 10.01 2013 fra

http://nordlandsforskning.no/files/Rapporter%202003/rapport_10_03.pdf

Europaportalen, migrasjon og migrasjonspolitik. Lastet ned 03.03 2013 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/sub/europaportalen/tema/justis-og-migrasjon/migrasjon.html?id=692091>

Fangen, Katrine. (2010): *Deltakende observasjon.* Bergen Fagbokforlaget

Fornyelse og styrking av det nordiske samarbeidet. Lastet ned 29.3 2013 fra

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/sok.html?quicksearch=de+nordiske+statsministres+erkl%C3%A6ring+i+Punkaharju+i+2007+og+Riksgr%C3%A4nsen+i+2008+&id=87067>

Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Lastet ned fra

<http://www.etikkom.no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Naturvitenskap-og-teknologi/Forskningsetikk/> publisert: 23. april 2009. Sist oppdatert: 05. mai 2009.

Frafall i utdanning for 16–20-åringene i Norden. TemaNord 2010:517. Lastet ned 29.03 2013 fra

<https://notendur.hi.is/jtj/greinar/Frafall%20Norden%202010%20Stella%20JTJ.pdf>

Fylkesprognoser. Lastet ned 16.03 2013 fra

<http://www.pandagruppen.no/Fylkesprognoser/Nordland/Arbeidsliv>

Garvin, D. (2000): *Building a learning organization.* Harvard Business School Press.

Hvorfor er det viktig å gjennomføre videregående opplæring? Lastet ned 14.03. 2013 fra

http://www.udir.no/Upload/Rapporter/Utdanningsspeilet_2012.pdf

Imsen, G. (2000): *Elevenes verden innføring i pedagogisk psykologi.* Tano Aschehoug

Imsen, G. (2011): *Hva er pedagogikk?* Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, Dag Ingvar.(2010) *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* Høyskoleforlaget

KD (2010). *Lisboa-strategien og utdanning*. Lastet ned 10.01. 2013 fra
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/internasjonalt_samarbeid_om_utdanning_og/eu-samarbeid-om-utdanning-og-forskning/lisboa-strategien.html?id=439530

KD (02.09.2009) Pressemelding Nr.: 42-09, *Mer entreprenørskap i utdanningen*. Lastet ned 5.12. 2012 fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressester/pressemeldinger/2009/mer-entreprenorskapp-i-utdanningen.html?id=575012>

KD (2010–2011) Prop. 1 S. Kap. 281, *Felles tiltak for universitet og høyskolar, Lærarutdanning*. Lastet ned fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/Dokument/proposisjonar-og-meldingar/prop/2010-2011/prop-1-s-20102011/8/9.html?id=617418>

KD (2004-2008). *Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategiplan for entreprenørskap i utdanningen*. Lastet ned fra
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/satsingsomrader/se-mulighetene-og-gjor-noe-med-dem.html?id=279661>

KD St.meld. nr. 11,(2008–2009). *Læreren, Rollen og utdanningen*. Lastet ned fra
<http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>

KD (1998-99) St.meld. nr. 32. *Videregående opplæring*. Lastet ned 12.3.2013 fra
<http://www.regjeringen.no/ufd/norsk/publ/stmeld/014005-040024/index-dok000-b-n-a.html>

KD (2009) St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja* Oslo.
http://www.regjeringen.no/pages/2202348/STM04420082008-TS_Sammendrag.pdf

Komparativt studium af de nordiske læreruddannelser, TemaNord 2009:505. lastet ned fra <http://www.norden.org/sv/publikationer/publikationer/2009-505>

Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend. (2010): *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Gyldendal akademiske

Larsen, Erling Røed & Mjølhus, Jon Olav. (2009): *Lånefest, boligboble - og dagen derpå*. Gyldendal akademisk

Mandag Morgen. (2011). *Kreativitet, innovation og entreprenørskab i uddannelsessystemer i Norden – Fra politiske hensigtserklæringer til praktisk handling*. København: ANP 2011:706
<http://www.norden.org/da/publikationer/publikationer/2011-706>

Mannfjöldapróun (2011). *Population development in Island*. Lastet ned 03.03.2013 fra <http://www.statice.is/lisalib/getfile.aspx?ItemID=13813>

Menntamalaraduneyti (Utdanningsdepartementet). *Uddannelse, kreativitet og entreprenørskab i globaliseringens tid*.
<http://www.menntamalaraduneyti.is/media/MRN-PDF-Althjodlegt/Menntamal>

Nordisk studie om kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningen. NORDEN (2009-2010) Nordisk ministerråd. Hentet fra <http://ntsnet.dk/sites/ntsnet.dk/files/Nordisk-raad.pdf>

Pavlov, I. P. (1927): *Conditioned reflexes*. London: Routledge and Kegan Paul.

Pedersen, A.S. (2009): Den skabende institution og innovation i professionsuddannelsen
Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red) (2009): *Pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim. Tapier Forlag

Pedersen, O. (2013): Entreprenørskap som ny lærerekompetanse. Johansen, J.B. (red)(2013)
Skapende og kreativ læring. Akademika forlag

Pedersen, O. (2009): *Ungdomsbedrift som læringsarena – elevfortellinger fra ungdomsbedrifter*
Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red)(2009): *Pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim. Tapier Forlag

Piaget, J. og Inhelder, B. (1969): *The psychology of the child*. New York: Basic Books

Rammeplan for Allmennlærerutdanningen hentet fra
http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/pla/2006/0002/ddd/pdfv/175666-rammeplan_2003_allmennlaererutd.pdf

Rammeplan for Praktisk-pedagogisk utdanning hentet fra
http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rammeplaner/L%C3%A6rer/2Rammeplan_2003_PPU.pdf

Riese, H.(2009): *Pedagogisk entreprenørskap – et dannelsesideal for framtidens skole?*
Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red)(2009): *Pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim. Tapier Forlag

Robinson, Sir Ken. (2011): *Out of our minds - Learning to be creative*. West Sussex, England: Capstone Publishing Ltd.

Ryen, Anne.(2010): *Det kvalitative intervjuet*. Bergen. Fagbokforlaget

Senge, P.(1999): *Den femte disiplin-kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmet's forlag.

Seljø, R. (2001): *Læring i praksis – Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademisk forlag

Senter for økonomisk forskning AS (2009): «Kostnader av frafall i videregående opplæring» lastet ned 11.03. 2013 fra

<http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Frafall/Kostnader%20av%20frafall.pdf>

Sjøvoll, J. (2013): *Om kunnskapsbygging, kreativitet og nyskaping*. Johansen, J.B. (red) (2013) *Skapende og kreativ læring*. Akademika forlag

Sjøvoll, Jarle. (2012): *Pedagogisk entreprenørskap gjennom aksjoner*. Sjøvoll, Jarle (red) (2012): *Entreprenørskap i utdanningen, Aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap*. Tapir akademiske forlag

Sjøvoll, J. (2012): *Pedagogisk entreprenørskap gjennom kreativitet og innovasjon*. Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red) (2012): *Pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim. Tapier Forlag

Skogen, K. (2009): *Entreprenøriell ledelse – mot en bedre skole*
Skogen, K. og Sjøvoll, J. (red) (2009): *Pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim. Tapier Forlag

Skogen, K. og Sjøvoll, J. (2009): *Pedagogisk entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim. Tapier Forlag

Solstad, A, G. (2013): *Kreativitet og innovasjon i opplæringen, utfordringer for skole og lærerutdanning*. Johansen, J, B. (2013) *Skapende og kreativ læring*. Akademika forlag

Statistics Iceland (2012)

<http://www.statice.is/Publications/Publications-by-subjects/Population> Hentet 03.03.2013

Statistisk Sentralbyrå (2006). Utdanningsstatistikk, gjennomstrømning i videregående opplæring
<http://www.ssb.no/a/static/vgogjen/tab-2012-05-30-02.html>

Thagaard, Tove. (2008): *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget

The Rassias Method. Hentet 26.02. 2013 fra
<http://www.rassias.com/the-rassias-method.shtml>
<http://rassias.dartmouth.edu/>

Utenriksdepartementet (Tale/artikkel, Helsingfors 30. oktober 2012). Nordisk Råds 64. sesjon
Utfordringene for den nordiske velferdsstaten. Lastet ned 15.03. 2013
http://www.regjeringen.no/nb/dep/ud/aktuelt/taler_artikler/eide_taler/2012/nordisk_sesjon.html?id=706371

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



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

Ove Pedersen
Profesjonshøgskolen
Universitetet i Nordland
Postboks 1490
8049 BODØ

Vår dato: 06.03.2013

Vår ref:33322 / 3 / MSS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 12.02.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

33322	<i>Komparativ forskning på pedagogisk entreprenørskap i Norden</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Nordland, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ove Pedersen</i>
<i>Student</i>	<i>Inger Teigen</i>

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


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Inger Teigen, Halsmovg. 2, 8665 MOSJØEN

Masteroppgaver i spesialpedagogikk ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1504-2863:

1/2004: Svendgård, Karl Jørgen: *Lese-/skrivevansker og henvisninger til PPT. Årsaksforklaringer på omfang henvisninger av lese- og skrivevansker til PPT Indre Salten.*

2/2004: Bakken, Christina: *Å ha et barn med utviklingsforstyrrelse. Foreldres utfordringer, vanskeligheter og mestringsstrategier.*

3/2004: Gaard, Gjertrud: *Tommy og Tigeren og ADHD. Er det mulig at Bill Watterson's tegneseriefigur Tommy har ADHD?*

4/2004: Knutsen, Oddbjørn: *Evaluering av arbeidet mot mobbing i fådeltskolen. Hva kan fremme eller hemme iverksettingen av gjennomføringen av et nasjonalt program mot mobbing ved ei fådelt øyskole?*

5/2004: Schjeldrup, Tove: *Å bo på Trastad Gård. Fortellinger fra dagliglivet på en sentralinstitusjon.*

6/2004: Gunnarsen, Leif Karl: *Matematikkscreening. Om å systematisere undersøkelsen av matematikkvansker i lys av kognitive prosesser eleven kan ha vansker med.*

7/2004: Leiros, Per Jostein: *Differensiering i en inkluderende skole. Hvorfor? Hvordan? Og lykkes de videregående skolene i Narvik.*

1/2005: Pettersen, Kjell Rune: *Jenter med ADHD. Hvordan kan flere jenter med oppmerksomhetsvansker og rastløshet bli oppdaget tidligere og få hjelp?*

2/2005: Lauritzen, Linda: *Arbeid med språk i barnehagen. Hvordan kan førskolelærerne fremme språklig bevissthet hos barna i barnehagen?*

3/2005: Laupstad, Solvi: *Foreldreerfaringer fra deltagelse på Carolyn Webster-Strattons kurs, hvordan påvirker erfaringene foreldrenes mestringsopplevelse? En case-studie av det første foreldrekurs i Lofoten.*

4/2005: Gjerstad, Oddny: *Hørselssimulering; et bidrag til styrking av den tilpassede og inkluderende opplæringen av tunghørte elever i en skole for alle? En spørreundersøkelse blant lærere på grunnskolens mellom- og ungdomstrinn i Nordland.*

5/2005: Holdahl, Randi: *Den første lese- og skriveopplæringa i skolen. Om betydningen av tidlig innsikt og tidlige tiltak*

6/2005: Bergerud, G. og Ringdal, L: *Initiativ i kommunikasjon. En casestudie som belyser initiativ i kommunikasjonen hos barn med Downs syndrom.*

7/2005: Olsen, Helen: *Om samarbeid barnevernsinstitusjon – skole. En intervjuundersøkelse med fokus på tilpasning i skole.*

8/2005: Asphaug, Paul: *Hvordan påvirker det fysiske læringsmiljøet ved Selfors ungdomsskole elevenes trivsel og læring? En studie om i hvilken grad det fysiske miljøet har betydning for hvordan elevene trives på skolen og om de oppfatter skolen som et godt sted å lære.*

9/2005: Valen, Randi Elisabeth: *PPT i møte med minoritetsspråklige elever. Hvordan kan PPT og samarbeidende skoler kartlegge læreforutsetningene hos en minoritetsspråklig elev henvist PPT? Et utviklingsarbeid med utgangspunkt i egen utvikling ved PPT for Nord-Troms, og tilhørende skoler med vektlegging på egen innovatørrolle.*

10/2005: Bratteng, Sylvi: *Læringskultur og atferdsvansker. Økt kompetanse i skolens daglige arbeid. Visjon og virkelighet. En litteraturgjennomgang og et aksjonsrettet kompetanseprosjekt.*

11/2005: Bang, Marit: *Olweus-programmet som pedagogisk redskap for relasjonsbygging.*

1/2006: Larsen, Ingrid Kolvik: *Musikk og sansemotorikk som spesialpedagogisk virkemiddel. Hvordan gi barn med psykisk utviklingshemming en bedre skolehverdag gjennom et strukturert musikk- og sansemotorisk treningsprogram?*

2/2006: Andreassen, Åse Helene: *Elevatferd som problematferd. Hvilken elevatferd opplever lærere som problematferd?*

3/2006: Danielsen, Hilde Kolstad: *Språktrening med Karlstadmodellen. En casestudie av foreldres erfaring med bruk av Karlstadmodellen i språktrening for barn med språkvansker..*

4/2006: Hansen, Paula Magna: *Differensiering og tilrettelegging i klasserommet. Hvordan har prosjektet "Differensiering og tilrettelegging i videregående opplæring" virket inn på klasseromspraksis ved Bodin videregående skole?*

5/2006: Stornes, Lars-Even: *Å skape en god lærings situasjon for elever med samspillsvansker. Et metodisk- og psykologisk/filosofisk fokus.*

6/2006: Rosø, Anne Mette: *Elevopplevelser av tilpasset opplæring i videregående skole*

7/2006: Myhre, Marit: *De nasjonale prøvene i lesing og skriving. Hvordan kunne om mulig de nasjonale prøvene bidra til å kartlegge elevers lese- og skriveferdigheter/-vansker, med tanke på tilpasning av opplæringen?*

8/2006: Efskind, Ragnhild: *Om innføring i tallene for 6- og 7-åringer. En studie med den hensikt å utvikle og forbedre matematikkundervisningen på begynnertrinnet.*

9/2006: Samuelson, Brigit: *Arbeid, produksjon, opplæring og valg av videre utdanning.*

10/2006: Larsen, Liv: *Spesialundervisning og tilpasset opplæring i en videregående skole.*

11/2006: Thrana, Geir: *Veien tilbake til jobb – eller? Effekten av intensive lese- og skrivekurs for voksne med lese- og skrivevansker i attføringsløp.*

12/2006: Halsos, Kristin: *Dysleksi – En gave eller? En studie av voksne som fungerer godt, til tross for dyslektiske vansker.*

13/2006: Iversen, Ingjerd M.: *Evaluering av arbeidet mot frafall i videregående skole. En casestudie ved Melbu videregående skole og Hadsel tekniske fagskole.*

14/2006: Fjærvoll, Espen: *Skolens vektlegging av undervisningen for elever med spesialundervisning. En intervjuundersøkelse ved to Bodø-skoler.*

1/2007: Grepperud, Marit: - "Alene..nei!" *Karlstadmodellen i forhold til voksne med afasi.*

2/2007: Frøberg, Heidi, Jeremiassen, Evy: *STRAKS. Et prosjekt for å utvikle en enhetlig og god skriftspråkopplæring i Bodø kommune. Evaluering av prosjektet*

3/2007: Hansen, Tove, Jacobsen, Siw: *Alle har en psykisk helse. – Et innovasjonsarbeid*

4/2007: Solstrand, Turid: *Kompetanseutvikling og organisasjonsutvikling i skolen – læreres syn på PPTs rolle*

5/2007: Sundt, Janne: *Premature barn. Hvordan fungerer oppfølgingstilbudet for denne gruppen sett i et foreldreperspektiv?*

6/2007: Kari Eldby: *Skolen og jenter med ADHD. Undertittel: Skravlete, fjollete, vimsete, bråkete jenter blir til skravlekjerringer – akkurat som mora si!*

7/2007: Ann Rigmor Hakstad Navjord og Randi Stranda:
Språket som døråpner - eller et hinder for deltakelse og utvikling? Språkstimulering i to barnehager med få minoritetsspråklige barn.

8/2007: Rakel Magdalene Flaaten:
Samarbeid mellom skole og barnevern i en liten Nordlandskommune
- En intervjuundersøkelse

9/2007: Øvrevoll, Torunn (2007) "Mellom barken og veden". *Særlige utfordringer knyttet til barn og ungdom med Asperger syndrom.*

10/2007: Pettersen, Sissel (2007) *Arbeid mot frafall i videregående skole. Fra plan til tiltak.*

11/2007: Krogtoft, Bjørn-Arne(2007) *Dysleksi: en mirakelkur*

12/2007 Tone Salomonsen: *Utprøving og evaluering av læremidlet Minimatteklubben*

1/2008 Anne Mary H. Cebakk: *Hvordan er livet ditt? En casestudie basert på livshistorien til et fysisk funksjonshemmet barn*

2/2008 Eli Margrethe Ringkjøb: *Frafall i videregående skole. Elevens perspektiv. En single case studie*

3/2008 Lars Gjøviken og Torill Valøy Gjøviken:
Hvordan kan dataprogrammet "Skrive med bilder" brukes til skriftspråkstimulering?

4/2008 Siri Grytøyr: *Barnehagen og læring*
En kvalitativ undersøkelse om synet på læring i barnehagen

5/2008 Marit Pettersen: *Fra visjon til virkelighet. Evalueringer fra implementering av individuelle opplæringsplaner i barnehagen.*

6/2008 Hege Dahl Edvardsen: *Screeningtesten Språk 6-16 - Hvordan avgrenses testresultatet i ei elevgruppe i en mindre Nordlandskommune?*

7/2008 Berit Bjørnerud: *Hjelp for stamming med IKT som verktøy.*

8/2008 Karin Elisabeth Bruteig: *Ikke en dag uten! Sangen som verktøy i spesialpedagogisk arbeid.*

9/2008 Nina Røberg: *Læreres problemoppfatning og behov for støtte. Er det behov for supplerende veiledningstjenester?*

10/2008 Marianne Hunstad: *Sansehus - et trygt sted å være, et godt sted å lære*
- Hvordan utvikle en håndbok med aktuelle perspektiv på sansestimulering?

11/2008 Rebekka Hagen Nykmark: *Språklige ferdigheter og vansker hos elever med lette og moderate hørselstap. En kartleggingsundersøkelse med bruk av "Språk 6-16".*

12/2008 Greta Skramstad og Nils Roger R. Mathisen: *Generelle lese-/skrivevansker i grunnskolen med dens oppfølgende henvisninger til PPD Sør-Troms. En tilnærming til skolens grunnlagsdokumentasjon*

13/2008 Heidi Mikalsen: *Én skole for alle? En tematisk livshistorieforskning med fokus på tilrettelagt opplæring.*

14/2008 Harry Mikalsen: *"Ikke gi dem svarene og løsningen først, men vis dem målet..." Hvordan påvirker Læringsplakaten våre arbeidsmåter?*

1/2009 Synnøve Ødegård: *Tilpasset opplæring i grunnskolen tidsrommet 1970 til 2008 - en historisk dokumentanalyse*

2/2009 Tone Bruland: *Særskilt tilrettelegging og tilpasning i LOSA*

3/2009 Merethe Olsen: *Bodø-modellen. Den nye desentraliserte og nettverksbaserte organiseringen av PPT i Bodø kommune*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Bodø, serie ISSN:1890-4998

1/2008 Trond Lekang: *Evalueringer fra oppfølgingsarbeidet av nyutdannede lærere*

1/2009 May Line Tverbakk: *"...men nå er det inni hodet mitt..." En studie av monoritetsspråklige elevers vilkår for utvikling av ordforråd i skolen*

2/2009 Åshild Botolfsen: *Når skal du begynne å undervise? Læringsarbeid i klassemøtet. Med vekt på klasseledelse og elevmedvirkning*

3/2009 Kathrin Olsen: *Erfaringer fra et foreldreveiledningsprogram for foreldre til barn med autismspekterdiagnoser*

4/2009 May-Britt Benjaminsen: *Hvorfor akkurat meg? Erfaringer fra en mangelfull tilpasset opplæring i skolen*

5/2009 Jan-Harald Notgevich: *Vi er i hvert fall best i verden når det gjelder trivsel*

6/2009 Hege Kristin Bang: *- Hvordan tilrettelegges matematikkundervisningen for de faglig sterkeste elevene på småskoletrinnet?*

7/2009 Marita Andreassen, Randi Pettersen: *Et alternativt medikamentfritt treningsprogram for elever med ADHD. Metode utviklet ved Dore-senteret i London*

8/2009 Anne Grete Ellingsen: *Hva skal nå barn med kunst? En casestudie om barns opplevelser og erfaringer med kunsformidling i skolen*

9/2009 Marit Skaret: *Innovasjon i skolen. Samarbeid rundt elever med store funksjonsnedsettelse*

1/2010 Sidsel Boldermo: *Hvordan kan man i barnehage bidra til at barn med innadvendt atferd mestrer sosial samhandling? Et mestringsperspektiv på innadvendt atferd*

2/2010 Lill A. Sørensen; *Kan elever gjennom systematisk og veiledet skriving av begreper utvikle sin forståelse i matematikk? Gjennomføring av en innovasjon med bruk av digitalt verktøy for skriving i matematikk.*

3/2010 Elisabeth Berg; *Lesing i skuddet. Et leseprosjekt i videregående skole*

4/2010 Geir Selnes; *Matematikklærerens sin forståelse og beskrivelse av hvordan tilpassa opplæring bør utføres i klasserommet*

5/2010 Vibeke Øie; *Arbeid med lesestrategier på 7. trinn – nyttig del av læringsarbeidet eller bortkastet tid?*

6/2010 Susan Diana Andreassen; *Tilpasset opplæring – fra begrep til praksis. Med fokus på arbeid med muntlighet i Norskfaget*

7/2010 Sigrun Anne Sandnes; *"Kan vi vente med å se?" Hvordan observerer barnehagen barn som er i risikosonen for å utvikle språkvansker, og hva blir gjort for å forebygge slike vansker?*

8/2010 Lill-Karin Pedersen; *Early Years Literacy Program- en helhetlig undervisningsmetode. En undersøkelse av hvordan "EYLP" kan styrke selvoppfatning, mestring og motivasjon hos elever i lese- og skriveopplæringen, som ikke får den utvikling som forventet.*

9/2010 Trine-Lise Varfjell; *Gutter og lesing*

11/2010 Wenche Helsingeng; *Den voksne CI-bruker og kommunen: Hvordan fungerer dette samfunnet?*

12/2010 Brit Johanne Pedersen; *To mestringshistorier. Livshistorieforskning med fokus på tilpasset opplæring for minoritets elever i norsk skole*

13/2010 Eirin Furre Nilsen; *"Ka gjør æ når alt e borte etter to minutta?". En studie av lærerens rolle i utviklingen av gode, strategiske lesere*

14-2010 Anne-Trine Kristiansen; *...Sånn muntlige høytlesningsfag...En casestudie av arbeid med muntlige tekster i skolen etter kunnskapsløftet*

15/2010 Mona Lisa Strand; *Det ble litt opphøring med ordene. En studie av elever på femte trinnns lesevaner og bruk av lesestrategier*

16/2010 Torill Birkelund og John Berg; *Lærerkompetanse - en viktig faktor i den skriftspråklige begynneropplæringen*

Masteroppgaver i tilpasset opplæring ved Universitetet i Nordland, serie ISSN:1890-4998

1/2011 Nina Krogstad: *Hvilke tiltak benytter skolen seg av når de legger til rette for faglig og sosial utvikling hos elever med diagnosen ADHD? En survey-undersøkelse med bruk av prestrukturert spørreskjema*

2/2011 Ingvild Andreassen: *Hvordan vurderer styrere, helsesøstre og barnevernspedagoger det tverretalige samarbeidet i forhold til førskolebarn med særskilte behov? En intervjuundersøkelse med fokus på barnehagen*

3/2011 Liesl Kristensen og Oddbjørg Mellingen: *Vi må jo kunne det, for at elevene skal lære ...Elever med dysleksi og PC*

4/2011 Hege Ross: *"Du ender jo alltid opp med de snille klassene" - Gode relasjoner i forebygging og reduksjon av samspillsvanser*

5/2011 Tone Dalen: *Rosa og blå. Lesepraksis i barnehagen. En diskursanalyse av leseaktiviteter i et likestillingsperspektiv*

6/2011 Anne Line Bruun: *En analyse av læreverk i matematikk i forhold til Læreplanverket for Kunnskapsløftet*

7/2011 Janne Vik Lossius: *Utvikling av estetisk kompetanse i skolen. "Every learning has a little pain"*

8/2011 Sølvi Solhaug og Britt Inger Wigen: *Om tilpasset opplæring i skolen for elever i utsatte livssituasjoner*

9/2011 Tommy Hanssen: *Hvilke effekter kan intensiv trening med Magnimaster Gold ha på ulike deler av leseprosessen hos elever med dysleksi?*

10/2011 Mia van Rijn-Janssen: *Tilpasset Opplæring ved skoleforberedende aktiviteter Et aksjonsforskningsprosjekt i barnehagen*

11/2011 Hilde Hansen og Kaisa Ludviksen: *Lærernes psykososiale arbeidsmiljø En casestudie med livshistorieintervju som metode*

12/2011 Odd Magne Nicolaisen og Kristin Willassen: *Små barn og psykisk helse. En casestudie med intervju som metode*

13/2011 Bente Forsbakk: *Er 451 større eller mindre enn 541?" Posisjonssystemet – en av de viktige byggesteinene i matematisk kompetanse*

14/2011: Tove Th. Heggedal. *Samhandlingen mellom PP-tjenesten og den videregående skolen. Hva skjer når PP-tjenesten integreres i skolens elevtjeneste? I hvilken grad kan det bidra til utviklingen av en lærende skole?*

15/2011 Evy Janne Jensvoll: *Om gutter og læreplaner. En studie om endringer i læreplanene og mulige konsekvenser for guttenes motivasjon og læring.*

16/2011 Lill-Anita Hamran og Anne Brit Larsen: *Elever med epilepsi i grunnskolen 1.-7.trinn.*

17/2011 Tore Tverbakk: *Rektor, jeg lærer best når jeg har to lærere i matematikk! En studie av rektors bruk av eleverfaringer i arbeidet med kvalitetsutvikling i skolen.*

18/2011 Lillian Egren: *Skolevegring i videregående skole*

19/2011 Natallia Bahdanovich Hanssen: *Ka ska vi gjør i dag? En casestudie om musikkens påvirkning på utvikling av ordforståelse og ordforråd hos 3-4 års barn*

1/2012 Anne-Rita Kolberg: *Ut fra to skolehistorier – hva gjør at noen klarer å gjennomføre videregående skole og andre ikke?*

2/2012 Hanne Marit Kvitting: *Erfaringer med kartleggingsverktøyet DAT-Kon*

3/2012 Berit Opland: *Henvisninger til PP-tjenesten - en studie av hvordan henvisningskategoriene fordeler seg i forhold til alder og kjønn*

4/2012 Helene Myrvoll Pettersen: *Samarbeid mellom hjem og skole. En studie av hvordan to foreldre til barn med diagnose innenfor autismspekteret opplever samarbeidet med skolen*

5/2012 Anne Grete Altermark: *LOSA. Lokal opplæring i samarbeid med arbeidslivet. Elvers erfaring med opplæringsmodellen*

6/2012 Inga Øybekk: *Samarbeid mellom skole og statlige omsorgssentre for enslige mindreårige asylsøkerbarn. En kvalitativ casestudie med fokus på samarbeid om opplæring*

7/2012 Riibe, Margrethe, Madland, Sidsel Eivik: *Hva har rektors ledelse av skolen som organisasjon å si for elevens leseopplæring?*

8/2012 Lien, Heidi og Gerd Valla: *Hvordan har prosjekt "Leselyst" bidratt i arbeidet med å forebygge for lese- og skrivevansker i førskolealder? En intervjuundersøkelse av erfaringer til informanter fra helsestasjoner og barnehager i en nordlandskommune*

9/2012 Tone Fjell Dahl og Kent Nyheim; *Kan bruk av relasjonspedagogikk i klasserommet bidra til å redusere relasjonell aggresjon mellom jenter? En studie i videregående skole, studiespesialiserende linje*

10/2012 Nina Zachariassen; *Hvordan kan Lesefokus bidra til å tilpasse opplæring i lesing og skriving til alle elevene i første klasse? En kvalitativ studie av læreres erfaring med bruk av metoden Lesefokus.*

11/2012 Jan Arne Pettersen; *Læring mellom dilemma og kaos? Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring*

12/2012 Tanja Sandvik: «det er mange melodier i fiolinen – om man bare kan finne dem» – fra sakkyndig vurdering til en praktisk og målrettet IOP

13/2012 Ragnhild Øines Knutstad: *Om tilpasset og strukturert opplæring for elever med autisme i grunnopplæringen. Hvordan gjøre det i praksis?*

14/2012 Sissel Therese Normann Repvik: *Erfaringer og opplevelser fra prosjektet tidlig intervensjon i regi av KoRus-Nord – håndtering og forebygging av atferdsproblematikk i grunnskolen*

15/2012 Gunn-Karin Monsen: *Hvordan kan dårlig læringsmiljø forbedres gjennom god klasseledelse...*

16/2012 Marianne Pettersen: *Tilpasset opplæring for elever med tourettes syndrom...*

17/2012 Rønnaug Benjaminsen: *Om tilpasset opplæring med vektlegging på sosial kompetanse...*

18/2012 Lisa Stien Strand: «Kanskje jeg har lyst på ei utfordring, eller noe sånt?» *Tilpasset opplæring for den faglig sterke eleven med fokus på skjønnlitteraturundervisning*

19/2012 Elin Aaness: *Læraren og eleven. Den komplekse bildeboka og opplevinga*

20/2012 Anne Karin Kvitnes: *Språkstimulering, språkkartlegging og tiltak ved språkvansker i barnehagen*

21/2012 Nina Aaker: "NY START" *en studie av hvordan et utvalg lærere anvender og vurderer metoden "Ny start"*

1/2013 Hans-Jacob Engen: *Religion som didaktisk faktor - en undersøkelse av religionens plass og muligheter i norskopplæringa av voksne flerspråklige*

4/2013 Atle Kristensen og Knut Erik Svendsen: *Hva påvirker lærers handlingsteori til å ta i bruk IKT i undervisningen?*

5/2013 Alf Schei Martinsen og Stian Møller: *Hvilke tiltak bruker skolene for å gi skoleassistentene best mulig forutsetninger til å bedre barnas oppvekst og opplæringsbehov? En intervjuundersøkelse om skoleassistenters vilkår.*

9/2013 Ronny André Olsen: "Opplevelsen av sosial trivsel og dens betydning for faglig mestring og motivasjon hos elever i videregående skole". – *en komparativ undersøkelse i lite og et stort skolemiljø.*

10/2013 Sissel Bakke: *Hvem skal trøste knøttet? En intervjuundersøkelse om kvalitet i barnehagen for de yngste, og hvordan førskolelærerne jobber med å tilrettelegge for trygghet, tilknytning og en god start i barnehagen.*

11/2013 Are Kjellså: *Kartlegging av matematisk språkkompetanse i geometri hos yrkesfaglige elever i videregående skole. Utvikling, utprøving og evaluering av kartleggingsverktøy.*

12/2013 Vanja Holand Hjellbakk: *"Kjempeviktig å bruke litt tid på å snakke om dette". En kvalitativ oppgave om erfaringer lærere har med foreldresamarbeid knyttet til forebygging av lesevansker for lesesvake elever på de laveste trinnene i skolen.*