

ENTREPRENØRSKAP I VIDEREGÅENDE SKOLE

"Hva kjennetegner vellykkede entreprenørskapsmiljøer ved to videregående skoler?"



"Growing plant in lightbulb". By nyoin. Copyright.

Av

Therese Eidsaune og Christine Taule

Avhandling avlagt ved Handelshøjskolen i København og

Danmarks Pædagogiske Universitetsskole for graden

Master of Knowledge and Innovation Management

(Master i Kunnskaps- og innovasjonsledelse)

2010



**Copenhagen
Business School**
HANDELSHØJSKOLEN



DANMARKS PÆDAGOGISKE
UNIVERSITETSSKOLE
AARHUS UNIVERSITET

1. september 2010

FORORD

Vi har begge arbeidet i videregående skole siden slutten av 1990-tallet, først som lærere, og senere som mellomledere. Da vi begynte vår karriere i videregående skole kjente vi ikke til begrepet pedagogisk entreprenørskap, men vi ble begge interessert og engasjert i dette arbeidet etter hvert som det ble introdusert for oss. Det er en metode som fremmer den kompetansen vi ønsker våre elever skal ha når de møter et samfunns-, arbeids- og næringsliv i kontinuerlig utvikling og endring.

Vi har i arbeidet med denne masteroppgaven fått jobbe med et tema som begge har vært svært interessert i, og vi føler at det faglige utbyttet har stått i forhold til forventningene.

Samarbeidet vårt har vært godt, og det har vært motiverende å skrive sammen med noen, fordi de progresjonsplanene vi har utarbeidet har blitt opplevd som mer forpliktende. Dessuten er det ekstra lærerikt å ha noen å drøfte de ulike utfordringer som dukker opp underveis med. Noe av målet med studiet er å utdanne reflekterte praktikere, og det målet har vi jobbet mot ved å velge denne oppgaven. Vi har lært mye om det teoretiske fundamentet for pedagogisk entreprenørskap og kunnskapsledelse. Samtidig ser vi også tydeligere hvordan arbeidet bør gjennomføres i praksis i våre egne organisasjoner.

Vår veileder Professor Eirik Irgens har også vært en god kilde til å skape klarhet i våre tanker når de har kvernet seg fast. Spesielt i begynnelsen av arbeidet var det viktig med god faglig veiledning for å stake ut kursen og avgrense problemstillingen. En stor takk til Irgens. Vi vil også takke våre arbeidsgivere som har vært med å legge til rette for at vi har fått utvikle oss faglig i jobben. Til slutt vil vi takke våre velvillige respondenter, samt våre familier som har gjort det mulig å gjennomføre en mastergrad ved siden av full jobb.

Vi er i all hovedsak fornøyd med det arbeidet vi har gjort i forbindelse med denne oppgaven. Arbeidet krever viljestyrke, pågangsmot og selvdisciplin. Vi har valgt å jobbe jevnt og trutt, for å ha den nødvendige framdrift i arbeidet. Dette synes vi at vi har lykkes med, og vi er fornøyd med den oppgaven som foreligger.

Christine Taule og Therese Eidsaune

1. september 2010

SAMMENDRAG

I denne oppgaven søker vi å finne hva som kjennetegner vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole. Vi har definert entreprenørskap som det å drive med ungdomsbedrift som del av undervisningen, etter mal fra organisasjonen Ungt Entreprenørskap (UE).

Det er brukt kvalitativ metode med intervjuer av rektorer, lærere og representanter fra UE. Lærerne og rektorene kommer fra to videregående skoler i to fylker, og UE representantene kommer fra de respektive fylkene. Skolene er valgt på bakgrunn av at de har oppnådd gode resultater i ulike konkurranser i regi av Ungt Entreprenørskap. Slik er respondentene del av et vellykket entreprenørskapsmiljø.

I bearbeidelsen av intervjuene har vi funnet fire suksesskriterier for et vellykket entreprenørskapsarbeid. Disse suksesskriteriene er ledelse, nettverk, personlige egenskaper og kunnskap. Suksesskriteriene er en oppsummering av hvordan samtlige respondenter beskriver et vellykket entreprenørskapsmiljø. Vurderingene er basert på både hvordan de selv faktisk arbeider, og på hvordan de ser at det ideelt sett burde være. Representantene fra UE sier noe om hvilke observasjoner de har gjort av miljøer som har lyktes i entreprenørskapsarbeidet, samt hvordan de ser for seg at entreprenørskapsarbeidet kunne fungert på en best mulig måte.

Teorien i oppgaven er knyttet til disse suksesskriteriene, med fokus på entreprenørskap, innovasjon, kunnskapsledelse og nettverk. Hovedvekten av teorien i oppgaven er knyttet til pedagogisk entreprenørskap og forankring av entreprenørskap i offentlige styringsdokumenter.

I drøftingsdelen av oppgaven ser vi på hvordan suksesskriteriene står i forhold til funnene i teorien.

Innholdsfortegnelse

FORORD	2
SAMMENDRAG	3
Innholdsfortegnelse	4
DEL 1	7
1.1 Innledning.....	7
1.2 Bakgrunn for valg av tema.....	8
1.3 Problemstilling.....	9
1.4 Oppgavens oppbygning.....	10
1.5 Sentrale og styrende begreper.....	11
DEL 2 TEORI	14
2.1 Innledning.....	14
2.2 Entreprenørskap.....	14
2.2.1 Perspektiver på entreprenørskap.....	16
2.2.2 Pedagogisk entreprenørskap.....	17
2.2.3 Entreprenørskap i pedagogisk arbeid.....	19
2.2.4 Forankring av entreprenørskap i videregående utdanning.....	22
2.3 Innovasjon	27
2.4 Entreprenørskaps- og innovasjonsledelse.....	30
2.5 Nettverk.....	33
2.6 Kunnskapsledelse	34
2.6.1 Kunnskapsmedarbeidere.....	35
2.6.2 Kunnskap	36
DEL 3 METODE.....	38
3.1 Innledning.....	38
3.2 Kvalitative intervju som metode	38
3.2.1 Deduktiv eller induktiv tilnærming.....	41
3.3 Beskrivelse av det empiriske feltet.....	41
3.4 Kontaktfasen.....	42
3.5 Habilitet	43
3.6 Etske retningslinjer for kvalitativ metode	44
3.7 Intervjuguide	45
3.8 Gjennomføring av intervju	46

3.9 Fra tale til tekst.....	47
3.10 Validitet, reliabilitet og overførbarhet	48
3.11 Analytisk opplegg	51
DEL 4 EMPIRI	52
4.1 Innledning.....	52
4.2 Lederens rolle i entreprenørskapsmiljøet og entreprenørskapsarbeidet.....	52
4.2.1 Lederens rolle sett fra lærernes perspektiv	52
4.2.2 Lederens rolle slik lederen ser det selv	53
4.2.3 Lederens rolle slik UE representanten ser det	55
4.3 Lærernes rolle i entreprenørskapsmiljøet og entreprenørskapsarbeidet	56
4.3.1 Lærernes rolle sett fra rektorenes perspektiv.....	56
4.3.2 Lærernes rolle slik lærerne selv ser det	57
4.3.3 Lærernes rolle slik UE representantene ser det.....	58
4.4 Rektorenes og lærernes motivasjon og begrunnelse for bruk av entreprenørskap i videregående skole	59
4.5 Oppsummering av suksesskriterier for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole	61
DEL 5 DRØFTING.....	62
5.1 Innledning.....	62
5.2 Ungdomsbedrift som pedagogisk entreprenørskap	62
5.3 Betydningen av personlige egenskaper i de entreprenørielle miljøene	65
5.3.1 Personlige egenskaper sett fra lærernes perspektiv.....	65
5.3.2 Personlige egenskaper sett fra UE sitt perspektiv.....	67
5.3.3 Personlige egenskaper sett fra rektorenes perspektiv.....	68
5.3.4 Sammenfatning av personlige egenskapers betydning i de entreprenørielle miljøene	70
5.4 Betydningen av kunnskap i de entreprenørielle miljøene	70
5.4.1 Kunnskap sett fra lærernes perspektiv.....	71
5.4.2 Kunnskap sett fra UE representantenes perspektiv.....	74
5.4.3 Kunnskap sett fra rektorenes perspektiv	75
5.4.4 Sammenfatning av betydningen av kunnskap i entreprenørielle miljø	76
5.5 Betydningen av ledelse i de entreprenørielle miljøene	76
5.5.1 Ledelsens rolle sett fra lærernes perspektiv	77
5.5.2 Ledelse sett fra UE/YE sitt perspektiv	81
5.5.3 Ledelsen sett fra rektorenes perspektiv.....	85

1. september 2010

5.5.4 Sammenfatning av ledelsens betydning i de entreprenørielle miljøene	88
5.6 Betydningen av nettverk i de entreprenørielle miljøene	88
5.6.1 Nettverkets rolle sett fra lærernes perspektiv	88
5.6.2 Nettverkets betydning sett fra UE sitt perspektiv	90
5.6.3 Nettverkets betydning sett fra rektorenes perspektiv	91
5.6.4 Sammenfatning av nettverkens betydning i vellykkede entreprenørskapsmiljøer	93
DEL 6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	94
6.1 Refleksjoner over egen læring	94
6.2 Svar på problemstillingen	96
6.3 Teoretisk tilnærming – mulige alternativer	99
6.4 Interessante tema og nye innfallsvinkler for videre forskning	100
LITTERATURLISTE	104
TABELLOVERSIKT	110
VEDLEGG	110

DEL 1

1.1 Innledning

Regjering og Storting har siden slutten av 1990- tallet hatt stadig større fokus på entreprenørskap i utdanningspolitikken. Det er mange årsaker til dette. En av hovedårsakene er ønsket om å gjøre dagens elever i stand til å møte fremtidssamfunnets mange utfordringer på en god måte. Enten det gjelder å øke verdiskapningen i Norge på generell basis, for å sikre bosetting i distriktene, øke graden av nyetableringer og utvikling i eksisterende bedrifter, løse klimautforinger, utvikle ny teknologi, eller utvikle sosialt og kulturelt entreprenørskap.

Vi ser at dagens unge trenger en skole som gir dem kunnskaper, ferdigheter og holdninger som hjelper dem å møte disse utfordringene. En slik skole må være basert på demokrati og dannelses, der elever får utfordringer som de mestrer, gjennom økt samarbeid mellom skole og samfunnsnivå, og kreative og aktive arbeidsformer. Dette mener vi samlet sett vil kunne gi en skole som gir grunnlag for et høyere kunnskapsnivå, anvendbare ferdigheter, samt innovative og løsningsorienterte holdninger.

I dette ligger erkjennelsen av at skolen må tilpasse seg en samfunnsutvikling som går i retning av økt globalisering, og at elevene igjennom dette må lære å tilegne seg, og anvende kunnskap i et raskere tempo, for å være kvalifisert til et globalt arbeidsliv. Tidligere var det naturlig at det meste av undervisningen foregikk innenfor skolens fire vegger, og at læreren var eier av kunnskapen som skulle formidles, men slik er det imidlertid ikke lenger.

Elever i dagens samfunn må selv lære seg å innhente nødvendig kunnskap, og anvende den på en hensiktsmessig måte. Lærere er ikke i samme grad eier av kunnskapen, men heller en stimulator og veileder for videre utvikling, refleksjon og kritisk tenkning. Pedagogisk entreprenørskap har de siste 10-15 årene fått innpass som begrep i nordisk og europeisk skoledebatt. Man har vektlagt av aktive læringsformer, samarbeid mellom næringsliv og skole, og satsning på læring gjennom etablering av ungdomsbedrifter. Dette for å skape muligheter for læring gjennom å delta på flere arenaer enn det den tradisjonelle skolen har gitt muligheter for.

Vi er selv skoleledere og lærere i den videregående skolen, og har jobbet med pedagogisk entreprenørskap, med spesielt fokus på ungdomsbedrifter. Ungdomsbedriftsmetoden vil vi komme nærmere inn på i del 2. Vi har fått være med å følge utviklingen i forhold til

1. september 2010

ungdomsbedriftenes inntreden i den akademiske diskurs på tidlig 2000- tall, og frem til i dag, hvor det er blitt et stadig større fokus på entreprenørskap og ungdomsbedrifter. Det har fra slutten av 1990- tallet gått fra å være et satsingsområde for noen få lærere, til å bli et stadig viktigere fokusområde, som for mange skoler er en viktig del av omdømmebyggingen og det pedagogiske utviklingsarbeidet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Bakgrunnen for at vi har valgt entreprenørskap som tema er at vi har jobbet med det som studenter, lærere og ledere, og at det har blitt en stor del av vår arbeidshverdag.

Entreprenørskap er et begrep som rommer mye av det vi er opptatt av i vårt arbeid i videregående skole. Vi har stor sans for pedagogisk entreprenørskap, og ungdomsbedrift som metode, fordi det er en læringsstrategi som gir utfordringer både til elever og lærere.

Ungdomsbedrift er en metode for entreprenørskap, som drives etter mal fra organisasjonen Ungt Entreprenørskap. Dette kommer vi nærmere inn på i innledningen til del 2. Denne metoden gir elevene muligheter for å bruke og utvikle flere sider av sin kunnskap og kompetanse. De får muligheter til i større grad å vise praktiske ferdigheter enn ved det som tidligere har vært vanlig i tradisjonell klasseromsundervisning. Spesielt gjelder dette elever på studieforbereende program.

Pedagogisk entreprenørskap er ingen enkel læringsmetode. Vi opplever den som ganske utfordrende i perioder, fordi de relasjonelle utfordringer blant elevene oftere kommer til overflaten fordi metoden krever en utstrakt grad av samarbeid. I tillegg kan det være tøft hvis du står alene som lærer når du føler at prosessen har stagnert. På den annen side er gleden desto større når det løsner og elevene viser resultater. Metoden gir oss også en mulighet til å ha et utstrakt samarbeid med nærings- og samfunnsliv, noe som gjør at vi lærer noe nytt hele tiden.

Tema for oppgaven er pedagogisk entreprenørskap, og vi har definert ungdomsbedrift som en metode for pedagogisk entreprenørskap. Dette vil vi drøfte nærmere i del 5.

I forhold til skolelederjobben ønsket vi å jobbe med et tema som vi kan studere for å bli bedre skoleledere, og som vi kan bruke for å drive utviklingsarbeid i egen organisasjon i forhold til entreprenørskap. Rektor ved Høgskolen i Bodø hevder i Skogen og Sjøvoll (2009) at hvis

1. september 2010

pedagogisk entreprenørskap skal bli et begrep som kan fylles med et innhold som fører til et mer entreprenørielt samfunn, trenger vi forskere som arbeider med dette, og som kan gi gode bidrag til utviklingen av en entreprenøriell skole. Her kan vi gjennom vår Masteravhandling bidra i forhold til de videregående skolene vi jobber ved, og i de nettverk vi deltar i.

Når det gjelder legitimering av temaet er ikke dette en vesentlig utfordring siden det er, og har vært, et satsningsområde både i Norge og Europa for øvrig, siden slutten av 1990 tallet. I Norge er entreprenørskap tema i mange ulike fagspesifikke lærerplaner i videregående opplæring, i ulike Stortingsmeldinger og strategi- og handlingsplaner, samt den generelle læreplanen som gjelder hele den trettenårige grunnutdanningen.

1.3 Problemstilling

Tema for oppgaven er pedagogisk entreprenørskap. For at oppgaven skal bli overkommelig i et masteroppgaveformat må vi snevre inn problemstillingen til å gjelde ungdomsbedrift, som en form for pedagogisk entreprenørskap. Vi har ambisjoner om å gjøre en bedre jobb når det gjelder entreprenørskap ved de videregående skolene vi selv jobber ved, og synes da det var naturlig å se på hva som kjennetegner de som har lyktes i entreprenørskapsarbeidet. For å få oppgaven spisset og konkret nok, har vi valgt å studere entreprenørskapsmiljøer som har lyktes med å drive ungdomsbedrift etter mal fra Ungt Entreprenørskap. Etter flere refleksjonsrunder havnet vi på følgende problemstilling:

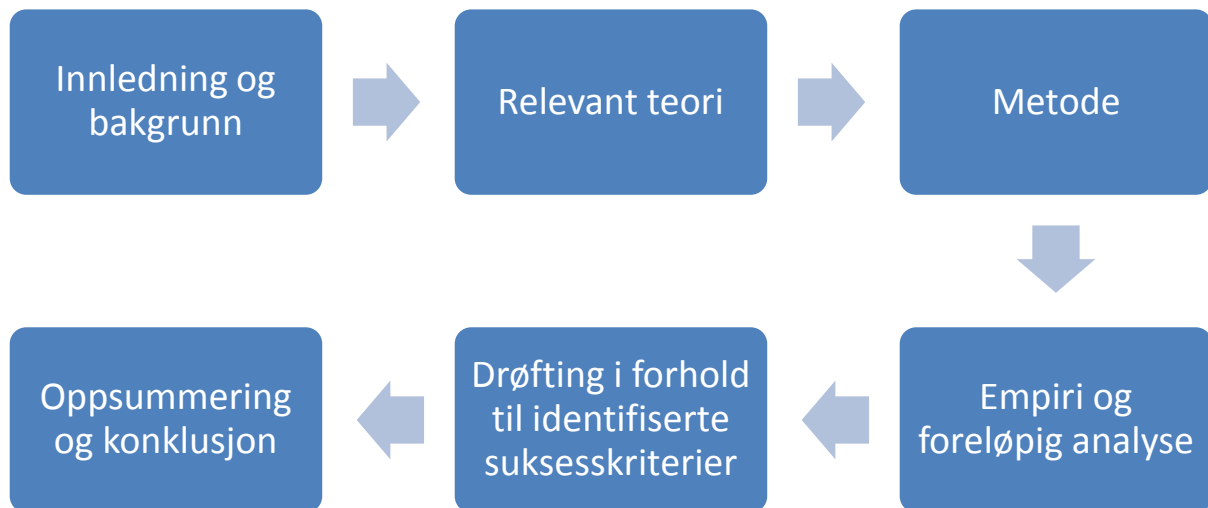
"Hva kjennetegner vellykkede entreprenørskapsmiljøer ved to videregående skoler?"

Med utgangspunkt i problemstillingen søker vi å identifisere ulike suksesskriterier, slik at vi kan få en bedre forståelse av hvilke faktorer som er viktige i dette arbeidet. Svaret på problemstillingen vil gi oss et godt utgangspunkt for å forbedre vår egen praksis.

Vi har valgt å bruke betegnelsen entreprenørskapsmiljø, siden vi antar at det er et miljø bestående av flere personer som gjør at entreprenørskapsarbeidet lykkes. Vi antar at de to skolene vi har valgt ut, ikke har kunnet få gode resultater på bakgrunn av kun en persons innsats og arbeid. Med entreprenørskap mener vi her bruk av ungdomsbedrift som metode. At disse entreprenørskapsmiljøene er vellykkede, bygger vi på resultater de har hatt i ulike kåringer i regi av Ungt Entreprenørskap. I hvilken grad ungdomsbedrift er pedagogisk entreprenørskap drøftes i del 5.

1.4 Oppgavens oppbygning

For oversiktens del vil vi presentere masteravhandlingens struktur slik den framstår.



Figur 1 Oppbygning av masteravhandlingen

Avhandlingen er delt i seks deler. 1) *Innledning og bakgrunn* skisserer hovedtrekk ved utviklingen i pedagogisk entreprenørskap, bakgrunn for prosjektet, problemstilling, teorigrunnlag og oppbygning av oppgaven. 2) *Valg av teoretiske perspektiv* tar utgangspunkt i sentral teori knyttet opp mot entreprenørskap og i særdeleshet pedagogisk entreprenørskap, samt innovasjon. Sentralt i forhold til begrepene entreprenørskap og innovasjon står nettverksteori og kunnskapsteori. Og siden vi i oppgaven er opptatt av ledelseperspektivet har vi også med relevant ledelsesteori. 3) *Metodekapitlet* framstiller fordeler og ulemper ved kvalitativ metode i forhold til vårt forskningsarbeid. Vi har prøvd å beskrive forskningsprosessen så nært opp mot det vi gjorde i praksis som mulig. Et sentralt mål for oss har vært å integrere empiri og teori i størst mulig grad. Vi har vært opptatt av å få til både en forsknings- og læringsprosess, og at problemstillingen skulle være knyttet opp mot potensielle forbedringsområder i våre egne enheter. 4) *Empiri og foreløpig analyse* beskriver de foreløpige funn sett fra de ulike respondentenes perspektiver i forhold til hverandre og

1. september 2010

problemstillingen. 5) *Drøfting* er en videreføring av kapittel 4 med utgangspunkt i de suksesskriterier vi fant under den foreløpige analysen. Disse suksesskriteriene blir her drøftet med utgangspunkt i respondentenes perspektiver. 6) *Oppsummering og konklusjon* inneholder egne refleksjoner. Det vil også være en oppsummering av hovedfunnene som beskrives i egen del.

1.5 Sentrale og styrende begreper

I dette avsnittet vil vi søke å forklare de mest brukte sentrale og styrende begreper i denne oppgaven.

Ungt Entreprenørskap (UE) og Young Enterprise Europe (JA – YE):

JA-YE Europe (www.ja-ye.org) er den største tilbyder av entreprenørskapsutdanning i Europa, og i Norge er de representert ved Ungt Entreprenørskap (UE). Det er ca 3.1 millioner studenter i 38 land som har deltatt i programmet i 2009. En del av dette konseptet utgjør ungdomsbedriftsmetoden som er bygget opp rundt en mal fra organisasjonen Ungt Entreprenørskap (UE). Ungt Entreprenørskap (UE) er "*en ideell organisasjon som i samspill med skoleverket, næringslivet og andre aktører jobber for å utvikle barn og ungdoms kreativitet, skaperglede og tro på seg selv*". UE ble etablert i 1997, og de er nå inne på alle nivå i utdanningsløpet, fra grunnskole til høyere utdanning. De avholder årlig ulike konkurranser for ungdomsbedriftene. Det er mange kategorier, som for eksempel kåring av beste selger, beste forretningsplan og beste ungdomsbedrift. De kårer også beste entreprenørskapslærer og beste entreprenørskapsskole. Kåringene skjer på årlige fylkesmesser, og vinnerne i hvert fylke kommer videre til Norgesmesterskap for ungdomsbedrifter, hvor vinnerne igjen går videre til Europeiske finaler. Alle ungdomsbedrifter skal ha en mentor fra arbeids- og næringslivet, som skal hjelpe, og gi elevene innspill til arbeidet med UB.

På hjemmesiden til UE kan vi lese dette om målsettingene til UE:

Ungt Entreprenørskap Norges formål er i samspill med skoleverket, næringslivet og andre aktører å:

- Utvikle barn og ungdoms kreativitet, skaperglede og tro på seg selv

1. september 2010

- Gi barn og ungdom forståelse for betydningen av verdiskaping og nyskaping i næringslivet
- Fremme barn og ungdoms samarbeidsevne og ansvarsbevissthet
- Gi forståelse for og kunnskap om etikk og regler i nærings- og arbeidslivet
- Styrke samhandlingen i lokalsamfunnet mellom nærings- og arbeidslivet og skolene
- Stimulere til samarbeid over landegrensene
- Inspirere til framtidig verdiskaping i en sosial, kulturell og økonomisk sammenheng (www.ue.no)

Ungdomsbedrift (UB):

Ungdomsbedriftsmetoden går ut på at elevene i grupper på ca 3-5 elever går sammen om å starte, drive og avvikle en bedrift i løpet av et skoleår. I løpet av skoleåret får de blant annet erfaring med idéutvikling, produktutvikling, salg og markedsføring. De må lage forretningsplaner, markedsplaner og økonomiplaner. UE har laget en mal for hvordan arbeidet og fremdriften med UB kan løses, men det er elevene selv som må bestemme innholdet i arbeidet. UB som metode kan drives i et enkelt fag, eller på tvers av flere fag, i alle utdanningsprogram.

Kunnskapsløftet:

Kunnskapsløftet er den siste store skolereformen i Norge. Reformen kom i 2006, og gjelder hele utdanningsløpet fra grunnskole til videregående skole. Den inneholder nasjonale bestemmelser for fag- og timefordeling.

Utdanningsprogram

I Norge har alle ungdommer mellom 16 og 19 år rett på plass i videregående skole. Her tilbys ulike utdanningsprogram. Utdanningsprogrammene definerer den faglige retningen på utdanningen. For studieforbereende er det 3 år, vg 1, vg 2 og vg 3, som gir studiekompetanse for høyskoler og universitet. Ved studieforbereende kan du i hovedsak velge musikk, idrett eller studiespesialiserende. For yrkesforberedende er det 2 år i skole og 2 år læretid i bedrift. På vg1 kan du velge mellom 11 ulike utdanningsprogram.

1. september 2010

Programfag:

Programfag er fag som følger det enkelte utdanningsprogram, og som gir den faglige fordypningen på de ulike utdanningsprogrammene.

Fellesfag:

Fellesfag er de fagene som er felles for alle elever, uavhengig av utdanningsprogram. Eksempler på slike fag er engelsk, kroppsøving, norsk, naturfag og matematikk.

DEL 2 TEORI

2.1 Innledning

I teorikapitlet vil vi søke å forklare hva som menes med entreprenørskap og innovasjon. Dette er beslektede begreper, og det er vanskelig å snakke om entreprenørskap uten å nevne innovasjon. I oppgaven har vi hovedfokus på pedagogisk entreprenørskap, som springer ut fra entreprenørskaps- og innovasjonsteori, så derfor må alle elementer med i kapitlet. Vi har med en del om den pedagogiske entreprenørskapens forankring i styrende offentlige dokumenter, noe som er helt avgjørende for å se entreprenørskapens plass og legitimitet i videregående skole. I oppgaven er vi opptatt av ledelsesaspektet, så derfor har vi med ledelsesteori, både når det gjelder kunnskapsledelse, og entreprenørskaps- og innovasjonsledelse. Dette fordi vi forstår videregående skole som en kunnskapsorganisasjon, og ledelsen som kunnskapsledelse. Entreprenørskaps- og innovasjonsledelse ser vi som en del av dette, og viktig for å skape et entreprenørielt miljø i videregående skole. Entreprenørskap i videregående skole er ikke mulig uten utvikling, bruk og vedlikehold av nettverk. Nettverk er avgjørende for å komme i kontakt med nødvendige ressurser utenfor skolen, og derfor har vi også med noe nettverksteori.

2.2 Entreprenørskap

Det er mange ulike definisjoner av entreprenørskap, men ifølge Skogen og Sjøvoll (2009:19) er det to elementer som går igjen: ”a) utvikling av nye bedrifter og forretningsmessig virksomhet, og b) kreativitet som faktor i skapende virksomhet og innovasjon for å identifisere muligheter.”

De refererer også til et mer næringsrettet perspektiv, definert av Veiledningsinstituttet for næringslivet i Nord-Norge:

”I begrepet entreprenørskap legger vi utvikling av ny forretningsmessig virksomhet”. Uansett om vi snakker om entreprenørskap i næringslivet eller i det offentlige Norge, er innovasjon, kreativitet og skaperlyst sentrale elementer (Skogen og Sjøvoll, 2009).

Entreprenørskap er i følge Spilling (2006) et fenomen dypt forankret i økonomiske, kulturelle og sosiale forhold. Det er den prosessen som gjennomføres fra noe oppstår som en ide til et prosjekt, og frem til dette er realisert i en forretningsmessig virksomhet som er innarbeidet i markedet. Videre sier han at en vanlig måte å definere entreprenørskap på, er å knytte det til

1. september 2010

prosesser som å starte og utvikle nye foretak, mens entreprenøren er personen eller personene som organiserer prosessene. Det finnes mange definisjoner av begrepet, og det varierer i hvilken grad de er knyttet til økonomiske utviklingsprosesser. Går vil til innovasjonen og entreprenørskapsforskningens far Joseph A. Schumpeter (1883 – 1950), presenterte han allerede i sin bok *The Theory of Economic Development* (1934/1996) entreprenørskap som en viktig driver i økonomien, og noe som handler om å skape utvikling i næringslivet gjennom nye kombinasjoner, som kan skje på følgende fem måter:

- Introduksjon av et nytt produkt eller ny kvalitet av et produkt
- Introduksjon av en ny produksjonsmetode
- Gå inn i et nytt marked
- Utnytting av en ny type råvare eller halvfabrikata
- Ny organisering av en næring

(Schumpeter, 1934, referert i Spilling, 2002:88)

Det er viktig å merke seg at Schumpeter`s teori om entreprenørskap i høy grad er knyttet til økonomiske utviklingsprosesser og at det i hovedsak dreier seg om å starte nye virksomheter, og at det skal være forretningsmessig. Det vil i praksis si at det ikke er tilstrekkelig å kopiere annen virksomhet. Selv om man tar utgangspunkt i markedsorienterte bedrifter, kan en også ha entreprenørskap innenfor offentlig sektor.

Ser vi videre på Schumpeters teori og forholdet til entreprenørskapsbegrepet, snakker han også om intraprenørskap som er ny forretningsmessig virksomhet basert på innovasjon innenfor rammen av en bestående virksomhet. Det vi nå har presentert av Schumpeters teori om entreprenørskap tilhører de tidlige arbeider han gjorde og er preget av det individuelle perspektiv. Senere skiftet Schumpeter perspektiv (Gotvassli, 2008). Han konsentrerte seg om de store selskapenes betydning for utviklingen. Retter man et kritisk blikk på Schumpeters teori om entreprenørskap, er den konservativ, regelbundet og den har fokus på forretningsdrift fra den industrielle perioden.

Andre definisjoner av entreprenørskap er blant annet Davidsson (2003), referert i Spilling (2006) som hevder at entreprenørskap skal innebære ny økonomisk aktivitet. Han er opptatt av entreprenørskap som et samfunnsøkonomisk fenomen og definerer det som ”introduksjon av ny økonomisk aktivitet som fører til endringer i markedet”. Av andre vi kan nevne er

1. september 2010

Drukner (1985), referert i Spilling (2006): ”Entreprenørskap er en innovativ handling som med utgangspunkt i eksisterende ressurser organiserer ny verdiskapende aktivitet”,
Gartner (1988), referert i Spilling (2006): ”Entreprenørskap er å skape organisasjoner, det vil si prosessen der nye organisasjoner oppstår”,
Timmons (1997), referert i Spilling (2006): ”Entreprenørskap er en mulighetsdrevet måte å tenke, forstå og handle på og er basert på en helhetlig, ledelsesorientert tilnærming.”
Utfordringen med definisjoner av begrepet entreprenørskap er at de i følge Spilling ikke har en eksplisitt definisjon, de er alle implisitte. Det vil si at man selv må fortolke hvilken definisjon som anvendes.

2.2.1 Perspektiver på entreprenørskap

Ulike perspektiver genererer ulike tilnærminger. Gotvassli (2008) henviser til tre ulike perspektiver når det gjelder entreprenørskap. Newell et al (2002) skiller mellom *cognitive approach*, *community approach* og *networking approach*, Slappendale (1996) bruker uttrykkene *individualist*, *structuralist* og *interactive processes*. Spilling (2006) snakker om *entreprenørskap i et systematisk perspektiv*, *dynamisk og strukturelt perspektiv*, samt *entreprenørskap i nettverk*. Perspektivene som de ulike teoretikerne har er til dels ulike, men de har flere likhetstrekk enn ulikheter. Ser vi på det første perspektivet i Spillings teori er entreprenørskap forbundet med entreprenøren og dennes motivasjon og egenskaper, men rundt entreprenøren kreves det også en hensiktsmessig infrastruktur og rammebetingelser som kan legge til rette for utviklingen. Et eksempel kan være næringsparker, som ofte har et kunnskapsmiljø som kan bidra med råd og veiledning i forhold til muligheter for tilgang til for eksempel kapital. Det andre perspektivet innebærer at entreprenørskap oppstår i samarbeid med andre, det vil si ”community of practice”. I motsetning til det strukturelle perspektivet, handler det dynamiske perspektivet om hvilken betydning entreprenørskap har for de samlede utviklingsprosessene i næringslivet. Dette innebærer utfordringer i forhold til nye måter å organisere virksomhetene på, slik at man får frigitt både implisitt og eksplisitt kunnskap. Den tredje måten å se entreprenørskap på er å se det gjennom nettverksperspektivet hvor utfordringen er å få frigitt ulike ressurser via ulike nettverk. Nettverk og entreprenørskap er noe vi vil komme nærmere inn på når innovasjonsbegrepet er behandlet.

1. september 2010

Det entreprenørielle samfunnet innbærer blant annet at man må lære seg å leve med endringer som følger den teknologiske og økonomiske utviklingen, som raser av gårde (Spilling 2006:20). Ulike typer entreprenører er lokalsamfunnsentreprenøren, selvrealiseringsentreprenøren og arbeidsledighetsentreprenøren. Bak disse ulike entreprenørtypene ligger det ulike drivere (Spilling 2006:128). Uansett hvilken type entreprenør du er, er entreprenørskap helt avhengig av kreativitet og innovasjon, men det krever også god innsikt i ledelse og eierskap. På den annen side er det viktig å peke på at ledelse og eierskap ikke er entreprenørskap.

2.2.2 Pedagogisk entreprenørskap

Pedagogisk entreprenørskap er et begrep som har vært i bruk i det siste tiåret. Det kjennetegnes av en pedagogikk som har som mål å gjøre skoleelevene i stand til å møte fremtidens utfordringer, med fokus på anvendbare ferdigheter, og innovative og løsningsorienterte holdninger (Skogen og Sjøvoll, 2009).

Ser vi enda bredere på entreprenørskap så har John Kjeldsen (1991), referert i Ødegård (2003), godt inspirert av Schumpeter laget en definisjon av entreprenørielt handlingsmønster:

”Erkjennelse av muligheter, fremskaffelse og organisering av de nødvendige ressurser og utvikling av den mest hensiktsmessige kapabilitet, samt koordinering av alle aktivitetene inntil utnyttelsen av forretningsmulighetene ligger i drifts- og administrasjonsrollen.”

Ødegård sier at definisjonene gir et essensielt uttrykk for den omfattende totaliteten som ligger i entreprenørskap.

Det er tverrpolitisk enighet om at opplæringen i skolen skal bidra til kreativitet og nyskaping. Kunnskapsdepartementet, Kommunal og regional departementet og Nærings- og handelsdepartementet har lagt fram strategiplanen: ”Se mulighetene og gjør noe med dem!”. Her brukes denne definisjonen:

”Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til

1. september 2010

praktisk og målrettet aktivitet, det være seg sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng.”

Denne strategiplanen gjaldt for 2004-2008, og her ble det framhevet at barn og ungdom må få oppleve at kreativitet, pågangsmot og samarbeidsevne blir høyt verdsatt. Slik kan de senere skape verdier, mangfold i arbeidslivet og nye arbeidsplasser. Evne til å se nye muligheter og utnytte mulighetene som følger i kjølvannet av disse, blir særlig framhevet. Mulighetene kan utnyttes i flere sammenhenger, både i økonomisk, sosial og kulturell sammenheng. En slik utvikling vil også bidra til å sikre bosettingen i hele Norge (Skogen og Sjøvoll, 2009). Nå er det den såkalte innovasjonsmeldingen som er gjeldene: ”Et nyskapende og bærekraftig Norge” (Stortingsmelding nr. 7, 2008-2009).

På Skolenett sine nettsider (Skogen og Sjøvoll, 2009) er det veiledning om entreprenørskap i skolen:

”Læreplanene forutsetter at elevene lærer ved å gjøre, utforske og utprøve i aktivt arbeid fram mot ny kunnskap og ny erkjennelse. Entreprenørskap i opplæringen innebærer økt kompetanse i nyskaping og etablering. Entreprenørskap forutsetter åpenhet og vilje til å ta en kalkulert risiko når en beveger seg på nye områder.”

Riese (2008), referert i Skogen og Sjøvoll (2009), sier at pedagogisk entreprenørskap er et nytt lærings- og dannelsesideal. Det innebærer en sterk kobling til resten av samfunns- og arbeidslivet. Skolen skal i stadig større grad ha en mer aktiv samhandling og involvering med nærmiljø og lokalsamfunn. Elevenes endrings- og utviklingskompetanse skal stimuleres, altså kreativitet og evne til innovasjon. Riese referer til en undersøkelse av entreprenørskapssatsingen i finsk skole, hvor det kommer fram hva lærernes oppfatning av hovedformålet var med denne satsingen. De hadde kommet fram til at elevene skulle bli handlekraftige, kreative og selvstendige individer, uavhengig om de kom til å starte egen forretningsvirksomhet eller ikke. Måten å gjøre dette på, var å få fram den enkelte elevs iboende ressurser, og støtte en positiv individuell utvikling.

Johannisson (2008), referert i Skogen og Sjøvoll (2009), setter søkelys på noen av de utfordringene som ligger foran oss når vi skal innføre mer entreprenørskap i skolen. Han beskriver en skole hvor klasserommet setter sosiale og fysiske grenser for elevenes utfoldelse, og at det er selve skolen som danner handlingsrommet for læring. Han hevder videre at dette

1. september 2010

gjør entreprenørskap vanskelig, siden entreprenørskap må skje som en selvsagt del av nærmiljøet, og resten av samfunnet rundt.

Backstrøm-Widjeskog (2008), referert i Skogen og Sjøvoll (2009), deler inn pedagogisk entreprenørskap i tre typer: individuell-, sosial- og funksjonell foretaksomhet. Den individuelle foretaksomheten kan utvikles gjennom erfaringsbasert læring, som er personlig og selvstyrt. Da er det fokus på individet og livslang personlighetsutvikling. Sosial foretaksomhet utvikles når læringen stimuleres gjennom samarbeid med andre. Sosiale evner og samarbeidsvillighet styrkes. Funksjonell foretaksomhet skjer ved at læringen skjer gjennom praktiske erfaringer i et autentisk miljø. Slik kan elevene se nytteverdien av det arbeidet de utfører. Backstrøm-Widjeskog hevder videre at pedagogisk entreprenørskap er en holding og en måte å forholde seg til det pedagogiske arbeidet. Det må skje en forskyvning fra passivitet og uselvstendig handling, til mer aktiv handling og selvstendighet.

Entreprenørskap er viktig for å danne grunnlag for økonomisk vekst og sosial trygghet, men det er ikke ensbetydende med å etablere en bedrift. Raposo og do Paco (2009), referert i Skogen og Sjøvoll (2009) viser til at entreprenørskap er en måte å tenke på, og en grunnholdning. Dette bør formes i ung alder, gjennom skolegang og den pedagogikken som er rådende der. Også Ødegård (2000) fremholder at holdningsendringer er avgjørende for utvikling av entreprenørielle skoler, og det vil også være en kompliserende faktor, siden det kan være svært vanskelig å endre holdninger. Siden læreren er den viktigste aktøren, må etter- og videreutdanning skje kontinuerlig, og skolen må være en lærende organisasjon, med evne til å reflektere over egen praksis. De forestillingene læreren har om hva kunnskap og god læring er, vil være avgjørende for undervisningspraksisen. Det gjør det sannsynlig at kompetanseutvikling med fokus på entreprenørskap vil være fremmende for utvikling av pedagogisk entreprenørskap (Ødegård, 2000).

2.2.3 Entreprenørskap i pedagogisk arbeid

Det er flere eksempler på at entreprenørskap er satt på dagsorden i svært mange sammenhenger. En rekke aktører jobber med å utvikle strategier for å stimulere til entreprenørskap. Entreprenørskap er ikke bare et sentralt element i innovasjons- og næringspolitikken, men inngår også på mange andre områder, som i utdanningspolitikken og i

1. september 2010

regionalpolitikken. I følge Spilling (2006) er mye av samarbeidet som foregår på tvers av og mellom ulike departementer, et uttrykk for at entreprenørskap oppfattes som en viktig utviklingsmekanisme som det må legges til rette for. I stigende grad legges det til grunn for en systemforståelse for hva entreprenørskap er, og hvordan det kan stimuleres (Spilling, 2006:240). Ut i fra dette har entreprenørskap begynt å få sin plass innenfor pedagogikken. Bakgrunnen for det er at en viktig strategi i følge Spilling (2006) vil være å fostre opp de menneskelige ressursene slik at de naturlig orienteres mot entreprenørskap. Siden 1990-tallet har det vært gitt ulike tilbud på lavere nivåer i utdanningen, blant annet med pedagogisk opplegg for elever i grunnskolen og den videregående skolen, der de har fått anledning til å arbeide med ungdomsbedrifter. Denne virksomheten ligger nær opp til det å drive virkelige bedrifter. Elevene får viktig erfaring med å arbeide med kreativitet og organisere aktiviteter slik at dette kan fremstå som tentative bedrifter. En viktig organisasjon for å koordinere denne aktiviteten er blant annet Ungt entreprenørskap. Arbeidet med entreprenørskap er organisert fylkesvis, og det arbeides med ulike aktiviteter i de enkelte skolene. Men det samlende stikkordet for all denne aktiviteten er at den er bedriftslignende. For å utfylle Spilling sin teori om entreprenørskap kan vi se over til Ødegård (2003). Hun sier dette om pedagogisk entreprenørskap:

”Pedagogisk entreprenørskap er handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør for egen læring, og hvor personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for opplæringen” (Ødegård, 2003:15).

Det er tverrpolitisk enighet om at opplæringen i skolen skal bidra til kreativitet og nyskaping. Dette omtales i kapittelet om forankring av pedagogisk entreprenørskap. Det framheves at barn og ungdom må få oppleve at kreativitet, pågangsmot og samarbeidsevne blir høyt verdsatt. Slik kan de senere skape verdier, mangfold i arbeidslivet og nye arbeidsplasser. Evne til å se nye muligheter og utnytte mulighetene som følger i kjølvannet av disse, blir særlig framhevet. Mulighetene kan utnyttes i flere sammenhenger, både i økonomisk, sosial og kulturell sammenheng (Skogen og Sjøvoll, 2009).

Menneskers holdinger, rollemodeller, atferdsmønster og kompetanse preges av den tradisjonen og kulturen det er for entreprenørskap i det samfunnet de lever i. Nærmiljøet kan både stoppe og stimulere entreprenørskapsvirksomheten. Slik får skolen en viktig oppgave

1. september 2010

når det gjelder å utvikle entreprenørielle ferdigheter hos elevene. I følge Ødegård (2000) må opplæringen ha fokus på:

- 1) å ta hensyn til elevenes personlige egenskaper, som for eksempel selvtillit, sosial kompetanse, motivasjon og risikoevne.
- 2) at undervisningen kombinerer praktisk ferdighetstrening og teoretisk kunnskap. Det må vektlegges at verdiskaping må baseres på ressursforståelse og solidaritet, og at de entreprenørielle metodene har handlingsrelevans i alle fag.
- 3) at lokalsamfunnet brukes aktivt i undervisningen, slik at lokal kultur, tradisjon, rollemodeller og arbeids- og næringsliv får en sentral rolle i elevenes bevissthet (Ødegård, 2000: 32).

Undervisningen kan ikke skje med en lærer og elevene sammen, bak en lukket klasseromsdør. Læreren må samhandle og samarbeide med sine lærerkolleger og nærmiljøet utenfor skolen. Denne interaksjonen er viktig for å skape en entreprenøriell skolehverdag (Ødegård, 2000).

I skolen bør det skje en stimulering av hele mennesket, og Ødegård (2000) viser til Spilling (1997) som hevder at det høye kunnskapsnivået i Europa ikke omsettes i tilsvarende mengde nye produkter og tjenester. En ensidig forherligelse av IQ er ikke lenger like relevant, siden evne til å skape, samhandle, motivere seg selv og andre, og til å ta og spre initiativ vil bli av stadig større viktighet. Tradisjonelt i pedagogiske arbeid har den teoretiske kunnskapen hatt en høyere status enn den praktiske ferdighetskunnskapen. Den krever at det skapes ny forståelse og tolkning av virkeligheten, og bygger på deltaking, samhandling og dialog. Denne bør ha en sentral plass i pedagogisk entreprenørskap (Ødegård, 2000).

Det er flere ulike motiver for pedagogisk entreprenørskap. Gründermotivet er behovet for at skolen skal være med å utvikle arbeidsskapere. Det distriktspolitiske motivet er basert på at ungdom skal få sjanse til å være med å utvikle og utnytte lokalsamfunnets ressurser. Arbeidsmarkedsmotivet er behovet for å oppdra elevene til oppgaver i arbeidslivet som krever endrings- og handlingskompetanse. Det bedriftsøkonomiske motivet dekker behovet for en bedret forståelse av økonomi, administrasjon og ledelse. Det allmennpedagogiske motivet er begrunnelsen for å søke å gjøre elevene til kreative, initiativrike og arbeidsomme samfunnsborgere (Ødegård, 2000).

1. september 2010

2.2.4 Forankring av entreprenørskap i videregående utdanning

Det er i de senere årene kommet mange politiske styringsdokumenter som omhandler og omtaler entreprenørskap i utdanningen, likevel er pedagogisk entreprenørskap et nyere begrep sett i norsk sammenheng.

I 1997 utarbeidet Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (KUF) strategiplanen «Entreprenørskap i opplæring og utdanning.» Her skulle det være fokus på pedagogisk entreprenørskap som opplæringsstrategi, og planlegging og gjennomføring av opplæring i entreprenørskap i samarbeid med ulike aktører i lokalmiljøet.

I 2003 kom «Fra idé til verdi. Regjeringens plan for en mer helhetlig innovasjonspolitikkk.» Her var fem departementer involvert: Kommunal- og regionaldepartementet, Utdannings- og forskningsdepartementet, Landbruksdepartementet, Olje- og energidepartementet og Nærings- og handelsdepartementet. I denne planen ble det hevdet at vi i Norge må legge til rette for et innovativt og kunnskapsintensivt næringsliv, for at vi på lang sikt skal kunne fortsette å finansiere et høyt velferdsnivå. Inntektene fra petroleumsrelatert industri må på langs sikt forvaltes ut, og offentlige forpliktelser knyttet til helse, omsorg og pensjoner vil øke. Planen har et kapittel om entreprenørskap, og her blir det framhevet at entreprenørskap bør introduseres på ulike utdanningsnivå, slik at barn og unge får muligheten til å utvikle entreprenørielle kunnskaper og ferdigheter. Disse ferdighetene beskrives som; evne til å tenke nytt, kreativt og tverrfaglig, og kunnskap om entreprenørskap som gjør det enklere å etablere nye virksomheter, med økt overlevelsrate. Fokus i denne planen var hovedsaklig økonomisk entreprenørskap, med siktemål om å skape ny økonomisk næringsvirksomhet.

Med ny regjering kom ny strategiplan. Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet samarbeidet om «Se mulighetene og gjør noe med dem! - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008.» Her knyttes entreprenørskap til det å utnytte muligheter i både økonomisk, sosial og kulturell sammenheng. De definerer entreprenørskap slik:

«Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til

1. september 2010

praktisk og målrettet aktivitet, det være seg sosial, kulturell og økonomisk sammenheng.»

Det er ønskelig at elevene får det som kalles entreprenørskapskompetanse, som er sammensatt av personlige egenskaper og holdninger, og kunnskap og ferdigheter. Personlige egenskaper og holdninger er; evne og vilje til initiativ, nytenkning og kreativitet, risikovilje, selvtillit, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter. Kunnskap og ferdigheter gir kompetanse om hva entreprenørskap er, og hvordan det best kan praktiseres. Planen beskriver fire faktorer som gjelder for alle nivå i utdanningssystemet: entreprenørskap som en integrert del av opplæringen, samarbeid med lokalsamfunnet, lærernes kompetanse, og skoleeiers og skolelederens holdninger. For å sikre god pedagogisk entreprenørskapspraksis er det noen prinsipper som bør være framtrepende; stimulering og utvikling av kreativitet, elevmedvirkning i aktiv læring, tverrfaglig arbeidsform, samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv, og verdiskaping, både økonomisk, sosial og kulturell. Den mestingsfølelsen pedagogisk entreprenørskap er ment å gi elevene, kan også være med å redusere frafallshyppigheten. Det pekes på viktigheten av at alle involverte i utdanningssystemet utvikler bevisste holdninger til verdien av entreprenørskap, for å i stadig større grad la pedagogisk entreprenørskap få gjennomslagskraft i skolen. Denne strategiplanen skal ha blitt implementert i løpet av 2008, og er fortsatt gjeldene.

Den overnevnte strategiplanen «Se mulighetene og gjør noe med dem!» følges opp av handlingsplanen «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014.» Planen er felles produkt fra Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet. Målet med denne handlingsplanen 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.»

Entreprenørskapskompetanse blir beskrevet som tidligere når det gjelder personlige egenskaper og holdninger, men noe nytt er tilført; det å lære faglige og grunnleggende ferdigheter ved bruk av entreprenørielle arbeidsformer, og få kunnskap og ferdigheter om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser. Her gjøres det altså klarere at pedagogisk entreprenørskap skal brukes som metode i alle fag. Handlingsplanen bygger på anbefalinger

1. september 2010

fra evaluering av «Se mulighetene og gjør noe med dem!». Disse anbefalingene er som følger:

- «1) Sikre kontinuitet i det arbeidet som allerede er igangsatt.
- 2) Videreføre det tverrdepartementale eierskapet.
- 3) Styrke entreprenørskapskompetansen hos lærere og skoleledere.
- 4) Forankre entreprenørskap hos skoleeiere.
- 5) Utvikle og spre læremidler og veiledningsmateriell.
- 6) Ressursbank for erfaringsspredning.
- 7) Bedre kunnskapsgrunnlaget gjennom forskning.
- 8) Fortsatt støtte til Ungt Entreprenørskap.
- 9) Videreføre arbeidet i form av en handlingsplan med tilhørende budsjett.»

Skoleeiere og utdanningsinstitusjonene må selv vurdere hvordan arbeidet med entreprenørskap skal inkluderes i planer og strategier, og hvilke følger arbeidet vil få for opplæringen i skolen.

I en internasjonal kontekst er entreprenørskap også et satsingsområde. EU-kommisjonen definerer entreprenørskap som en av åtte nøkkelkompetanser innen utdanningsområdet. Det er en strategisk målsetning at kreativitet, innovasjon og entreprenørskap skal inn på, og fremmes på alle nivåer, og i alle former, i utdanningssystemet. Kreativitet og innovasjon ses som en forutsetning for verdiskaping og konkurransenevne internasjonalt.

Entreprenørskapsbegrepet blir ikke bare brukt i forbindelse med oppstart av bedrifter, men ses på som viktig for evnen til å gjøre ideer om til handling. Alle trenger entreprenørielle holdninger og atferd, noe som vil gi mer kreativitet og større selvtillit. Nordisk ministerråd har også en avtale fra 2009 om å fremme entreprenørskapskulturen i skolen.

Stortingsmelding nr 7 (2008-2009) «Et nyskapende og bærekraftig Norge», også kalt innovasjonsmeldingen, er utgitt av Nærings- og handelsdepartementet. Meldingen tar for seg viktigheten av å skape en god og helhetlig innovasjonspolitik i Norge. Kapitlene i meldingen omhandler status for innovasjon, ambisjoner og mål, innovasjon i næringslivet og i offentlig sektor, forskning og utvikling for økt innovasjon, og utdanning og kompetanse. Det skal legges til rette for innovasjon ved å bidra til:

«Et skapende samfunn – med gode rammevilkår og et godt klima for innovasjon.

1. september 2010

Skapende mennesker – som utvikler sine ressurser, sin kompetanse og har mulighet til å ta dem i bruk.

Skapende virksomheter – med offentlige og private virksomheter som utvikler lønnsomme innovasjoner.»

Utdanningssystemet er framhevet som viktig for å utvikle skapende mennesker. De skapende menneskene vil igjen bidra til kreativitet og entreprenørskap i virksomheter og i samfunnet. I utdanningen er det viktig å få utløst talenter, kunnskap og evnene hos den enkelte. Det vises til hvordan dette kan gjøres i handlingsplanen «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014.»

I meldingen framheves det hvordan kravene til kontinuerlig kompetanseutvikling og læring vil øke, på grunn av stadig med avanserte oppgaver og prosesser i arbeidslivet og samfunnet. Er det mangel på kvalifisert arbeidskraft, vil det være til hinder for innovasjon i offentlige og private virksomheter. Det hevdes også at et høyt kunnskaps- og ferdighetsnivå vil gi økt endringskompetanse, med lavere terskel for å ta i bruk ny teknologi, og gjøre innovasjoner i oppgaveløsning og organisering. Mer og bedre samarbeid mellom skole og arbeidsliv blir vektlagt som avgjørende for at utdanningen skal fylle de behovene som er i arbeidslivet. Ser ungdommen sammenheng mellom innholdet i undervisningen og hvordan ting fungerer i arbeidslivet kan det bidra til motivasjon til å fullføre utdanningen. God kontakt og samarbeid med nærings- og arbeidslivet kan avdekke behov som kan møtes ved å tilpasse undervisningen, slik at opplæringen blir mer attraktiv og relevant. Fokus på entreprenørskap kan gjøre undervisningen mer praksisrettet og praksisnær. Det kan bidra til økt trivsel, høyere selvtillitt og bedre motivasjon. Noe av problemet med frafall i videregående opplæring kan reduseres som en følge av dette.

I Stortingsmelding nr 44 (2008-2009) ”Utdanningslinja”, følges problematikken rundt frafall i videregående opplæring opp. Denne stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet tar opp hvordan vi i Norge kan møte framtidens utfordringer for å tilpasse utdanningen til kommende behov i arbeidsmarkedet. Når det gjelder framtidens kompetansebehov sier denne meldingen en del om viktigheten av tett kontakt og samarbeid mellom utdanningssektoren og arbeidslivet. Det blir poengtert at en slik sterk kopling er avgjørende for at arbeidslivets behov blir fanget opp og ivaretatt. Samarbeidet vil også gi elevene ny innsikt, læring og motivasjon. De får oppdatert og virkelighetsnær kunnskap, og sett arbeidet slik det skjer i en

1. september 2010

reell kontekst. Da vil elevene også ha større forutsetninger for å velge den utdanningen som er rett for dem, og de vil motiveres for fortsatt opplæring. Lærernes faglige utvikling og oppdatering er også viktig, og meldingen foreslår at det må jobbes med å få til hospitering og utveksling av personale mellom skole og arbeidsliv. Norsk arbeidsliv vil i dag, og i framtiden, stille store krav til omstillingsevne og innovasjon. Da er det viktig at flest mulig tar utdanning, og at opplæringen kan møte disse kravene som stilles til elevene når de skal ut i et arbeid etter endt utdanning. Da er det også opplagt at lærerne må være oppdatert på det som skjer i arbeidslivet, for å kunne gi best mulig undervisning.

Stortingsmelding nr 44 framhever at samarbeid mellom skole og arbeidsliv er et satsingsområde det må jobbes videre med, for å heve kvaliteten på fag- og yrkesopplæringen. Det hevdes at samarbeidet ikke er godt nok forankret og formalisert, og at utplassering i arbeidslivet ikke i seg selv gir god læring. Gode forutsetninger for læring i denne sammenhengen må klargjøres bedre.

Entreprenørskap i opplæringen er en viktig del av satsingen på samarbeid mellom skole og arbeidsliv. Det vises til at forskning som sier at entreprenørskapsopplæring øker elevenes selvtillit og mestringsfølelse, og muliggjør større grad av tilpasset opplæring, variasjon i undervisningen, og tverrfaglighet. Siden opplæringen vil bli mer praksisrettet og virkelighetsnær er det også trolig at det vil øke elevenes læringsutbytte og hindre frafall. Det kan foreløpig ikke trekkes entydige konklusjoner på dette, men planlagt forskning vil se mer på effekten av entreprenørskap i opplæringen. Slik det er nå, er det i henhold til Stortingsmelding nr 44 stor variasjon i de tilbudene elevene har, og det har trolig sammenheng med manglende kompetanse hos lærere og ledere i skolen.

Entreprenørskapsarbeidet kan også forankres i den generelle delen av læreplanen, fra Utdanningsdirektoratet, som også gjelder i Kunnskapsløftet og er uforandret fra Reform -94. Denne delen gjelder for alle, uansett programområde, nivå eller skole. Her beskrives 7 mennesketyper; det meningssøkende menneske, det skapende menneske, det arbeidende menneske, det allmenndannende menneske, det samarbeidende menneske, det miljøbevisste menneske og det integrerte menneske.

1. september 2010

Utdanningen skal gjøre elevene i stand til både å fylle de krav de møter i dagens arbeidsliv, men samtidig også forberede dem til yrker som ennå ikke finnes. Samfunnet er i stadig endring og utvikling, og dette må opplæringen gjøre elevene i stand til å møte. For det skapende menneske er det å utvikle de kreative evnene. Oppfinnsomhet og skaperkraft er viktig for å stadig finne nye løsninger på utfordringer vi står overfor i samfunnet, og dette krever aktive og utforskende elever (<http://www.udir.no>).

Driv og vilje hos den enkelte elev er viktig i gjennomføringen av alt arbeid, og i skolen legges grunnlaget. Handlingskraft og refleksjon over opplevelser i undervisningen er viktig for stadig utvikling. I samarbeid med andre blir elevene bevisste på plikter og ansvar, og lagarbeid gjør at elevene blir mer ansvarlige, og får mer respekt for andre. De ser og opplever at de avgjørelsene de tar har konsekvenser, ikke bare for dem selv, men også for menneskene i omgivelsene. Læringen skjer også i lokalmiljøet, som her beskrives som en vital del av skolens læringsmiljø (<http://www.udir.no>).

Læringsplakaten er svært sentral i Kunnskapsløftet. Den inneholder 11 rettesnorer for opplæringen i den norske skolen. Her nevnes tilrettelegging for samarbeid, nysgjerrighet, kritisk tenkning, sosial kompetanse, demokratiforståelse, elevmedvirkning, varierte arbeidsmåter, tilpassa opplæring, og samarbeid med hjem/foresatte og lokalsamfunn. Alt dette er viktige elementer i pedagogisk entreprenørskap, og taler for mer entreprenørielle arbeidsmåter i opplæringen (<http://www.udir.no>).

2.3 Innovasjon

Et begrep som er nært beslektet med entreprenørskap er innovasjon. I mange sammenhenger kan det være vanskelig å se forskjellen og overgangene mellom begrepene. Derfor har vi også valgt å se på ulike sider av innovasjonsbegrepet.

Lindfors i Skogen og Sjøvoll (2009:58) oppsummerer at innovasjon innebærer å gjøre noe nytt, eller på en ny måte. Det er en slutning som kan dras på bakgrunn av mange ulike definisjoner, som alle synes å ha med det å skape noe nytt. Lindfors viser til at Schumpeter sa at innovasjon betyr nye kombinasjoner, og at Porter sier at det nye må være kommersialisert. Videre viser Lindfors til Wahlstedt som sier at all innovasjon innebærer endring, til Karvonen

1. september 2010

som sier at det er en ny måte å bruke kunnskap på, og til Skogen som sier at innovasjon er endret praksis for å oppnå nye mål og kvalitetsstandarder.

Spilling (2006:40) refererer til Zimmerer og Scarborough når han bruker disse definisjonene:

”Innovasjon er å fornye, operasjonalisere ideer, få dem til å virke”. ”Innovasjon er evnen til å anvende kreative løsninger på problemene og mulighetene til å fremme og berike folks liv”.

Spilling (2006) påpeker at det er innovasjon hvis det har økonomisk betydning, og kan realiseres gjennom nye produksjonsmetoder, ved å bruke nye råstoffer, ved å finne nye markeder, eller ved ny organisering av virksomheten. Han refererer en undersøkelse fra 1996 hvor det kom fram at den mest vanlige innovasjonen er å forbedre et produkt eller tjeneste.

Skogen (2004:49) bruker denne definisjonen:

”En innovasjon er en planlagt endring som har til hensikt å forbedre praksis”.

Skogen (2004:11) har laget en modell, som kalles utviklingsløyfen, hvor stikkordene er problem, innovasjon, kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Utgangspunktet her er et problem som løses gjennom innovasjon, dvs. å forbedre praksis. Denne innovasjonen vil føre til en kvalitetsutvikling, siden det er skjedd en forbedring, og de involverte har gjennom prosessen har fått en heving av sin kompetanse. Her nevnes det ikke spesielt at målet er økonomisk vinning, men det er trolig at forbedret praksis vil gi gevinst for organisasjonen. Nordhaug (2008) fremhever også at innovativ virksomhet er viktig for ny læring. De aktivitetene som er viktig i den innovative prosessen, slik som eksperimentering, kreative øvelser og problemløsning, vil gi læring og kompetanseheving. I denne sammenhengen viser han også til hvor viktig arbeidsmiljøet er i en innovativ prosess. Det må være rom for å stille kritiske spørsmål, ellers kan det skje at kommende utfordringer ikke blir grepet fatt i, slik at forbedring av praksis kommer sent i gang. Arbeidsmiljøet må være hjelpende og støttende, slik at det også er akseptert at det er lov å feile i prosessene frem mot bedre kvalitet.

Drucker (2001), referert i Skogen (2006:19) beskriver syv kilder for innovative muligheter:

1) det som er uventet, 2) inkongruens mellom reelt og ønskelig, 3) prosessbehov, 4) endret demografi, 5) nye betraktningsmåter, 6) strukturelle endringer, 7) ny kunnskap. Hvis vi skal ta utgangspunkt i utviklingsløyfen, vil disse innovative mulighetene være det som utgjør problemet, som er grunnlaget for innovasjonen.

1. september 2010

Gottschalk (2004) setter fokus på hvordan innovasjon kan gjøre at bedrifter overlever i markedet på lengre sikt. Innovasjonskunnskap kan gi muligheter til å være ledende på noen områder, og slik kunne sette dagsorden i gjeldende bransje eller marked.

Dette målet om overlevelse, eller bærekraft, var sentralt da den første Stortingsmeldingen om innovasjon skulle skrives. St. meld. Nr 7 (2008-2009) har som både tittel og visjon: ”Et nyskapende og bærekraftig Norge.” Den er også kalt Innovasjonsmeldingen, og beskriver hvordan det i Norge skal legges til rette for innovasjon. Det skal legges til rette for innovasjon ved å fremme:

”Et skapende samfunn – med gode rammevilkår og et godt klima for innovasjon.

Skapende mennesker – som utvikler sine ressurser, sin kompetanse og har mulighet til å ta den i bruk.

Skapende virksomheter – med offentlige og private virksomheter som utvikler lønnsomme innovasjoner.” (St. meld. Nr 7, 2008-2009:5).

Her kommer det tydelig fram at innovasjon skal gi lønnsomhet og gevinst, uansett om det er en nystartet bedrift i det private næringsliv, eller en offentlig organisasjon.

Lindfors (2008), referert i Skogen og Sjøvoll (2009) presenterer ulike typer innovasjoner. Teknologiske innovasjoner bygger på teknologisk utvikling og forskningsbasert kunnskap. Kulturelle innovasjoner produserer helt nye ideer, og baseres på kulturforskning.

Teknologiske innovasjoner kan også tolkes som kulturelle innovasjoner, som f. eks. det at vi har fått kulturelle endringer som følge av utstrakt internettbruk. Økonomiske innovasjoner gir bedrifter økonomisk gevinst, i forhold til tidligere praksis, eller konkurrenter. Sosial innovasjon er når forhold i samfunnet forbedres for individer, grupper eller hele samfunnet under ett. Typisk eksempel her kan være forbedringer som angår velferden og velferdssamfunnet.

Innovasjonsstrategier er framgangsmåter for å skape innovasjoner (Skogen, 2004). En tilnærming er Research-Development-Diffusion, RDD-strategien. Hvis vi kobler det til Lindfors i avsnittet over, mener vi at det vil være en strategi for utvikling av teknologiske innovasjoner, med tanke på at de bygger på forskning og teknologisk utvikling. Den andre

1. september 2010

tilnærmingen er Problem Solving, PS-strategien. Her er det innovasjon som svar på krav eller behov, og det kan gjelde både økonomiske og sosiale innovasjoner. Vi ser for oss at det kan være nyskaping som resultat av krisestemning i en bedrift pga tapte markedsandeler, eller press og krav fra ulike interesseorganisasjoner om bedring av noen forhold i samfunnet. Den tredje innovasjonsstrategien er Social Interaction, SI- strategien. Vi mener denne strategien kan brukes i både kulturelle og sosial innovasjoner, siden det her er fokus på resultater av samhandling og sosial kompetanse.

2.4 Entreprenørskaps- og innovasjonsledelse

Kaufmann (2006) refererer til organisasjonspsykologen Gøran Ekvall, som har funnet ti kjennetegn på arbeidsmiljøet i innovative organisasjoner. I arbeidsmiljø som er gunstig for kreativitet og innovasjon, er kjennetegnene som følger:

1. Ufordringer i arbeidet gir høyere motivasjon, arbeidsglede og en tilfredsstillende følelse.
2. Frihet i arbeidet, autonomi, diskusjoner og beslutningskraft.
3. Støtte fra ledelsen når nye forslag og idéer fremmes. En lyttende og generelt positiv holdning, med konstruktive tilbakemeldinger, og fravær av alltid nei til svar.
4. Ledelsen må vise tillit til medarbeidernes mestring og problemløsningsevner, slik at de våger å ta initiativ og finne nye løsninger.
5. Mange ulike aktiviteter på gang samtidig. Miljøet er preget av livlighet og at det stadig skjer noe nytt.
6. Mye innslag av spøk og moro. Sprø ideer kastes frem, og det er mye lekenhet blant medarbeiderne.
7. I kreative organisasjoner er det stor takhøyde når det gjelder å ha ulike meninger og motstridende oppfatninger, og det er aksept for høy diskusjonstemperatur, uten at det blir oppfattet som noe negativt.
8. Fravær av personlige konflikter. Maktmisbruk og intriger virker hemmende på kreativiteten, når det ikke lenger kun er snakk om faglig uenighet, men personlige og følelsesmessige spenninger.
9. Innovative organisasjoner har høyere toleranse for usikkerhet. Høyere risikotoleranse kan øke sjansene for tap og mislykkethet, men det kreves også for å lykkes når nye prosjekter skal settes ut i livet.

1. september 2010

10. I tidlige faser av kreative prosesser er det viktig at det blir satt av tilstrekkelig tid, mens det i implementeringsfasen kan være en fordel å øke tidspresset, selv om dette kan være en vanskelig balansegang å finne.

Hierarkiske og byråkratiske organisasjoner, preget av mye styring og kontroll, er dårligere egnet for entreprenørskap og innovasjon. Derimot har det vist seg at en mer desentralisert ledelse og teamorganisering i større grad fremmer kreativitet og innovasjon. Ledelsen må være klar i sitt budskap når det gjelder hva organisasjonen skal stå for, og skape engasjement, slik at den enkelte medarbeider vil bidra til å realisere organisasjonenes visjon. Denne typen lederatferd, særlig utviklet av Bernhard Bass, kalles transformasjonsledelse og har fire kjennetegn:

- Idealisert innflytelse. Lederen er en rollemodell, som medarbeiderne vil identifisere seg med.
- Inspirerende motivasjon. Demokratiske prosesser, lagånd, optimisme og entusiasme er viktige elementer.
- Intellektuell stimulering, ved å gi nye utfordringer, og gi nye ideer positiv oppmerksomhet.
- Individualisert oppmerksomhet. Ledelsen må gi oppmerksomhet og anerkjennelse, slik at den enkelte føler seg sett og respektert (Kaufmann, 2006).

Skogen og Sjøvoll (2009) mener at skoleledere bør sette seg inn i entreprenøriell ledelse og tankegang. De skisserer 4 momenter de mener er spesielt viktige i denne typen ledelse; ønske om å gjøre en forskjell, innovasjon og endringsledelse, se og gripe muligheter, og kreativitet og nytenkning. Når det gjelder ønsket om å gjøre en forskjell, sier det noe om hvordan en entreprenøriell leder alltid vil strebe mot forbedring, og i skolen ha fokus på hvordan elever og medarbeidere skal få utnyttet sitt potensial. Lederen vil se skolen som en integrert ressurs i lokalsamfunnet, og en del av storsamfunnet.

En entreprenøriell leder vil ha fokus rettet mot noen overordnede mål, og se innovasjon som en prosess, ikke noe som skjer som et avgrenset prosjekt. Delprosjekter må inngå som deler av en helhetlig og kontinuerlig innovasjonsprosess. Denne helhetstenkingen er viktig, og lederen må være leder av en kontinuerlig forbedringsprosess (Skogen og Sjøvoll, 2009).

Gjelsvik (2007) poengterer at det er for snevert å tenke innovasjonsledelse i forhold til

1. september 2010

avgrensede prosjekter, men at de må integreres som en del av den helhetlige strategien til organisasjonen. Skogen (2004) viser også til John P. Kotter, som hevder at det er en barriere for entreprenørielle prosesser at organisasjonens visjon blir underkommunisert, og at betydningen av det å ha en visjon blir undervurdert. Det er også et problem når ulike hindringer som står i veien for visjonen ikke blir ryddet av veien. Da vil ikke konkrete delmål bli realisert, og opplevelsen av å lykkes vil bli mangelfull.

Skogen og Sjøvoll (2009) viser til Peter Drucker, som hevder at det mest framtreddende ved en entreprenøriell leder er evnen til å se nye muligheter, og utnytte og realisere disse. Lederen vil se uventede hendelser som muligheter, og ikke som forstyrrende elementer. Bekymringer og uro har heller ingen viktig plass i tankesettet, og de diskusjonene som gjør seg gjeldene. Skogen (2004) viser igjen til Kotter som hevder at en opplevd krise kan være det beste utgangspunktet for å lykkes i endringsarbeid, men også at store utfordringer selvfølgelig ikke må underkommuniseres og bagatelliseres.

Vekt på kreativitet og nytenkning er en svært viktig del av innovasjonsledelse. Det motsatte vil være å alt for raskt dømme ulike nye forslag som umulige eller urealistiske. Det er også viktig å gi medarbeiderne frihet til å gjennomføre nye og kreative prosesser, samtidig som lederens tilstedeværelse er viktig for at nye muligheter skal bli realisert (Skogen og Sjøvoll, 2009). Skogen (2006) framhever at den enkelte medarbeider må utvikle forståelse for organisasjonens mål, og autonomi og selvkontroll i forhold til dette. Lederen må bidra til at det tenkes helhetlig, at det tenkes fremover og langsiktig, og at det er en beredskap for det uforutsette. Det kan også være en utfordring å være tilstrekkelig utholdende i arbeidet mot de langsiktige målene, og ikke ta seieren på forskudd. Ny kultur og nye endringer må få anledning til å feste seg i organisasjonen, og det vil kanskje ikke skje hvis en på et for tidlig tidspunkt sier seg fornøyd med tingenes tilstand (Skogen, 2006).

Ledelse av innovative og entreprenørielle prosesser skjer ikke i et vakuum, og teamarbeid og tverrfaglighet er viktig for å skape kreative miljøer. Hvis det tilrettelegges for et mangfoldig miljø som oppfordrer til autonome strategiske initiativ, vil det gi mer flere og mer varierte ideer. Ledelsesstyrte induserte initiativ viser seg å redusere variasjonen i idétilfanget. Det er viktig med involvering og engasjement fra ledelsen, men det er vanskelig å sette rigide kriterier for planlegging og evaluering, og å følge en planlagt strategi til punkt og prikke.

1. september 2010

Dette er en fin balansegang, og organisasjoner som ønsker å være innovative må ha en høyere toleranse overfor usikkerhet, og utfallet av de prosesser som er i gang i organisasjonen (Gjelsvik, 2007).

2.5 Nettverk

Nettverk står sentralt innenfor entreprenørskap og innovasjonsteori. Men hva vet vi egentlig om sammenhengen mellom nettverk og entreprenøren og hvilke begrensninger og utfordringer som ligger i nettverk? Mens den tidlige nettverksforskningen var opptatt av aktørens posisjon i sosiale strukturer, er man i nyere nettverksforskning mer opptatt av selve kvaliteten ved relasjonen (Granovetter, 1985, referert i Spilling 2006:200). Det skiller mellom armlengdes bånd og forankrede bånd. De armlengdes båndene kjennetegnes av mangel av gjensidig forhold mellom aktørene, få repeterbare samhandlingsmønstre, og det faktum at relasjonen dreier seg utelukkende om økonomisk forhold (Uzzi, 1997, referert i Spilling 2006:200). Forankrede relasjoner bygger derimot på tillit og er ofte en vedvarende sosial relasjon. Den forankrede relasjonen skaper forventninger blant aktørene som er vesentlig forskjellig fra den økonomiske logikken ved markedsatferd. Nettverkets potensial for entreprenørskap og innovasjon ligger i å oppnå heterogenitet ved å innlemme andre som representerer andre tankemønstre og ideer enn de man selv har. Widding (2006) berører også dette temaet i sin artikkel om kunnskapsledelse av entreprenørielle muligheter. Han sier ” *at entreprenørskap handler om å skaffe tilgang til ressurser man ikke selv besitter*”. Nettverk med både armlengdes bånd og forankrede relasjoner kan være et kunnskapsreservoar for aktuell kunnskap. Nettverk gir adgang til affektive, informative og materielle ressurser, derfor kan nettverk i et strategisk perspektiv være et middel for entreprenøren til å nå sine mål (Spilling 2006:213).

Spilling påpeker at det også finnes ulemper med nettverk fordi relasjonsbygging krever tid, ressurser, dialogiske ferdigheter og en selvforståelse av egen atferd. Maktbruk i nettverk kan også virke ekskluderende. I tillegg er det viktig at entreprenøren vet å prioritere og bruke sine kognitive kapasiteter på å analysere hva som er de viktigste prioriteringer for ham. En annen måte å se nettverk på er gjennom å organisere deler av bedriften for å fremme entreprenørskap, innovasjon og kunnskap i organisasjoner. Bedrifter som er organisert i nettverk har både temporære prosjekt og en organisasjon for mer permanente oppgaver, både

1. september 2010

løs og fast struktur, som er både sentraliserende og desentraliserende. Med disse åpne intensive kommunikasjons- og informasjonsutbytte på alle hold i organisasjonen har fokuset på læring mulighet til å bli både nyskapende og kontinuerlig (Rohlin m.fl.1994:104).

Cummings & Worley (2005) beskriver samarbeidslæring som en drivende prosess for å skape innovasjoner i organisasjonsutviklingsarbeidet. Dette setter organisasjonene i stand til å drive kontinuerlige organisatoriske innovasjonsprosesser (Cummings & Worley, 2005).

2.6 Kunnskapsledelse

Kunnskapsledelse ser vi på som en integrert del av ledelsesperspektivet i entreprenørskap, fordi entreprenørskap handler i stor grad om nyskaping og å sette sammen ting på nye måter. Å kunne lede kunnskapsprosesser er nødvendige og grunnleggende ferdigheter hos både næringslivsledere, skoleledere og lærere.

Knowledge management, eller kunnskapsledelse, som det ofte blir oversatt til på norsk, har i følge Von Krogh et al (2005) ikke noe entydig perspektiv. Noen bruker kunnskapsledelse som betegnelse på implementering av IT-systemer i bedrifter. Andre bruker dette for å beskrive et radikalt nytt ledelsesperspektiv. En ny fagdisiplin innebærer at fokus ligger på kunnskapsproduksjon og kunnskapsprosesser med sikte på å styrke bedriftens intellektuelle kapital (Von Krogh et al, 2005:6-9). Gottchalk (2004) skriver at kunnskapsledelse har utviklet seg til å bli en ledelsesdisiplin med sine egne konsepter, språk og praksis. Bedrifter ønsker kunnskapsledelse for å utvikle og implementere vinnende strategier som igjen skal bygge mer produktive, effektive og innovative organisasjoner. Hvis hensikten med kunnskapsledelse er å skape innovasjoner, er det i følge Newell et al (2002) viktig å forstå innovasjonens natur som: *(i) an episodic process that relies centrally on the creation and application of knowledge in order to develop new ways of working; (ii) a process where the outcomes are mediated by cognitive, social and organization factors.* Utvikling av ny kunnskap mener Fahey et al ,2001, referert i Gotchalk (2004) er noe av hovedfokuset i kunnskapsledelse. Dette muliggjøres ved at kunnskapslederen har fokus på å støtte og stimulere følgende handlinger:

- *Prosessene ved å oppdage eller utvikle ny kunnskap og raffinere eksisterende kunnskap(utvikle kunnskapsbeholdning).*
- *Deling av kunnskap mellom individer i organisasjonen og på tvers av organisatoriske grenser (styre kunnskapsflyt)*

1. september 2010

- *Kontinuerlig utvikling og bruk av kunnskap som del av individers dag-til-dag arbeid og som del av beslutningstaking (stimulere kunnskapsbruk)*

Uansett hvor vi leter i litteraturen finner vi ingen entydig definisjon av hva kunnskapsledelse er. Årsaken kan være at det er en disiplin som rekker over mange disipliner, profesjonelle nivåer og organisasjoner. Noen likhetstrekk er det uansett hvilket perspektiv som ligger til grunn, og det er at det handler om endring og det å utnytte kunnskap til organisasjonens beste.

2.6.1 Kunnskapsmedarbeidere

Kunnskapsmedarbeidere kan defineres slik:

”velkvalifiserte arbeidstakere med personlige evner, kunnskap og/eller kompetanse som bidrar til å øke, realisere og stimulere en organisasjons verdiskapning og arbeidsprosesser” (Tore Hillestad 2002, referert i Nordhaug , 2008:282).

Her poengteres det også at egenskaper som talent, relasjoner eller nettverk også er viktig, i tillegg til kompetanse fra utdanning og erfaring. Kunnskapsarbeideren vil ønske å styrke sin kompetanse, og søke jobber som er fordelaktige når det gjelder å utvikle kompetanse, erfaringer, personlige egenskaper og å utvikle nettverk (Nordhaug, 2008).

Newell et al (2002) beskriver hvordan kunnskapsmedarbeidere har noen distinkte karaktertrekk. Det første er autonomi. Det er kunnskapsmedarbeideren selv som best vet hvordan jobben skal planlegges, koordineres og gjennomføres. Medarbeideren har den kunnskapen som er nødvendig, og lar seg ikke styres eller kontrolleres. Ofte vil ledelsen i organisasjonen ikke ha forutsetning for å vurdere den jobben som gjøres, underveis i prosessen. Den andre faktoren som kjennetegner kunnskapsmedarbeidere er at de trenger nær kontakt med de som skal ha utført tjenester fra kunnskapsmedarbeideren. Arbeidet er såpass komplekst at det kun er møter ansikt til ansikt som er tilfredsstillende i noen kritiske faser i arbeidet. Siste karaktertrekk Newell et al nevner, er at kunnskapsmedarbeidere kan tillate seg å stille høye krav til egne arbeidsbetingelser. Det kan være lønnsbetingelser, men også alle andre faktorer som er knyttet til arbeidet. Ledelsen må strekke seg langt for å tilfredsstillende kunnskapsmedarbeiderens ønsker i så måte.

1. september 2010

Løwendahl i Nordhaug (2008) hevder at fleksibilitet og allsidige valgmuligheter i utdanningssystemet er med å forme kunnskapsmedarbeiderne. De stiller mange, klare krav til arbeidsgiveren, og ønsker seg både bredde og fleksibilitet i arbeidet sitt. Arbeidsgiverne synes det er vanskelig å finne hvilke faktorer som gjør at kunnskapsmedarbeiderne skal oppleve arbeidet i organisasjonen som attraktivt. Individualisering og opportuniste kan gjøre at det blir krevende for ledere å få kunnskapsmedarbeiderne til å arbeide for organisasjonens felles beste.

2.6.2 Kunnskap

Det finnes utallige definisjoner på kunnskap. Gotchalk (2004) opererer med flere definisjoner, blant annet som *”en fornybar ressurs som kan brukes gjentatte ganger, og som akkumuleres i bedriften gjennom medarbeidernes erfaring, eller som rettfærdiggjort sann overbevisning.”* Den siste definisjonen har sitt utspring i at når noen skaper kunnskap, medvirker hun eller han til å skape fornuft ut fra en ny situasjon ved å fremholde rettfærdiggjorte overbevisninger og holde seg til dem. Newell et al (2002) definerer kunnskap som *”an intrinsically ambiguous an equivocal term”*. Newell presiserer at det er viktig å skille mellom kunnskap og informasjon. Gotchalk sier videre at *”informasjon kan bli til kunnskap, kunnskap kan bli til informasjon, og det er et gjensidig avhengighetsforhold mellom de to.”* Når informasjon blir til kunnskap, er det koblingen med erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon som er viktig. Noe tilsvarende skriver Newell et al (2002) om forholdet mellom informasjon og kunnskap, og vice versa.

Når det gjelder ulike perspektiver på kunnskap snakker vi i hovedsak om to perspektiver. Det strukturelle og det prosessuelle perspektivet, men det har de senere år også blitt lansert en tredje vei. Retningene er nært knyttet til begrepene innovasjon og entreprenørskap. Gotvassli (2006) forklarer de to retningene på følgende måte. Det strukturelle tar utgangspunkt i forståelsen av at kunnskap er noe individer og organisasjoner besitter som en beholdning, som kan identifiseres, behandles og spres til andre. Det prosessuelle perspektivet har fokus på at kunnskap og kunnskapsutvikling primært er basert på ulike typer prosesser i organisasjoner. Den tredje vei er presentert i Elkjær (2004), referert i Gotvassli (2006) sin artikkel om kunnskapsutvikling gjennom refleksjon, følelser, intuisjon og estetikk. Den tredje vei inneholder syn både fra det prosessuelle og det strukturelle perspektivet. Blackler (1995),

1. september 2010

referert i Newell et al (2002) er også inne på at ofte må man bruke alle retningene, og at det ikke bestandig er et enten eller. Blackler (1995), referert i Newell et al (2002) hører i utgangspunktet til det strukturelle perspektivet. I forhold til den tredje vei har også Donald Schøns (2001) arbeidet om den reflekterte praktiker bidratt til en styrking av at det ikke er noe enten eller. Han tar et kraftig oppgjør med den rådende teknisk rasjonelle forståelsesrammen.

DEL 3 METODE

3.1 Innledning

Forskning og empiriske undersøkelser vil nesten alltid innebære at vi må gjøre en forstyrrelse i det naturlige miljøet, eller i en naturlig situasjon. Når vi går inn i enhetene for å foreta forskning om hva som karakteriserer et entreprenørielt miljø, vil det automatisk bli en forstyrrelse i den naturlige situasjonen. Spørsmålet er i hvilken grad vi forstyrrer. Jacobsen (2006) stiller følgende spørsmål om ”innbruddet”: ”Hvilken effekt har dette ”innbruddet”? Eller: I hvor stor grad er det vi måler, riktig, og i hvor stor grad er det vi måler en konsekvens av ”innbruddet”? For å kunne svare på slike spørsmål om vår egen forskning og kritisk kunne drøfte i hvor stor grad resultatene av undersøkelsene skyldes metoden, eller om resultatene er et riktig bilde av virkeligheten, trenger vi metodekunnskaper.

I følge Holme & Solvang (1996) er metode det redskap eller verktøy vi bruker for å innhente informasjon. Vektøyet er for eksempel intervju, spørreskjema eller observasjon. Enhver forskning har en ytre referanseramme. Dette kalles ontologi, forestillingen om hvordan verden ser ut, hvilke element den er oppbygd av, og hvilke grunnleggende mekanismer som virker mellom disse elementene. Teorien om hvordan man skaffer seg denne kunnskapen kalles epistemologi. Epistemologi og ontologi avgjør hvordan problemstillinger skal formuleres, hvordan teorien vurderes, hvilke teknikker som brukes for å gjøre empiriske undersøkelser, og sist men ikke minst hvordan tolke resultatene av undersøkelsen. Metode er derfor ikke bare preget av teknikk, men også av klare verdipremisser. Det er knyttet klare vitenskapsteoretiske og verdimesig premisser til det metodesynet en har (Holme og Solvang, 1996).

3.2 Kvalitative intervju som metode

Vår problemstilling som omhandler et entreprenørielt miljø hvor samhandling vil være et sentralt stikkord, fordrer at vi bruker en forskningsmetode som kan ivareta et relasjonelt perspektiv. Fossåskaret m.fl (1997:18) skriver at kvalitativt orienterte undersøkelser fokuserer ikke på individer enkeltvis, men på relasjoner som individene inngår i. Vi kan også si at enhetene er de samspill som knytter personer sammen til sosiale systemer. Det relasjonelle perspektivet kommer ikke like godt frem i all kvalitativ forskning, men ved å formulere at den minste enheten er noe mer enn en person, men at den er relasjonen mellom

1. september 2010

to personer, markerer vi et sentralt perspektiv i den kvalitative tilnærmingen (Fossåskaret m.fl, 1997:18). For vår del påvirker dette undersøkelsen ved at det ikke bare er den enkelte respondenten vi får studere, men også relasjonene mellom de ulike respondentene siden de befinner seg innenfor det samme miljøet, det entreprenørielle. Matematisk sett er forholdet mellom antall individer og antall relasjoner i et sosialt system $N(N-1):2$, der N står for tallet på individer. Med f. eks 4 ungdomsbedrifter i en klasse med 6 elever i hver skal læreren håndtere 300 relasjoner. Selv om ikke alle relasjonene er aktive til enhver tid vil det over tid tre i kraft et antall relasjoner som er vesentlig høyere enn antall individer.

Med bakgrunn i problemstillingens relasjonelle perspektiv valgte vi å foreta kvalitative dybdeintervjuer med noen utvalgte lærere, samt rektorer og UE sine ledere i de representative fylkene, for å finne ut hva som kjennetegner et entreprenørielt miljø i den videregående skolen. For oss var dette en naturlig måte å tilnærme seg problemstillingen på, fordi den enkelte måtte bidra med sin historie ut over det som gjaldt samarbeid, nettverk og ledelse om hvordan de ulike sidene ved entreprenørskapsarbeidet har skapt det miljøet som er i dag. Vi vurderte innledningsvis også andre metoder som skygging, observasjon, og eventuelt aksjonsforskning i egen organisasjon, men kom fort frem til at det var uaktuelt blant annet på grunn av tidsbruken. Vi bestemte oss for å bruke kvalitativ metode. I den forbindelse hadde vi ut fra vårt ståsted to valg, og det var enten å kjøre gruppeintervju ved hver skole, eller individintervju. Intervjuer med enkeltpersoner er den mest vanlige fremgangsmåten. Interessen for gruppeintervjuer er imidlertid økende (Thaagaard 2006:85). Brandth, 1996, i Thagaard (2006) definerer et gruppeintervju som en metode hvor flere mennesker diskuterer et tema med en forsker som leder og ordstyrer.

Gruppeintervjuer kan bidra til å utdype de temaene som tas opp, fordi deltakerne kan følge opp hverandres svar og gi kommentarer i løpet av diskusjonene. På den annen side kan det være de mest dominerende synspunktene som fremmes i gruppesituasjonen. Repstad, 1987, i Thagaard (2006) fremhever at gruppeintervju passer best i situasjoner hvor medlemmene er noenlunde samkjørte. Jackobsen (2005) hevder at resultatet i et gruppeintervju er meget følsomt for de makt- og dominansforhold som utvikler seg i enhver gruppe. Og med bakgrunn i de intervjuobjekter vi har valgt oss, kan det være store ulikheter i maktrelasjonene mellom lærere og rektorer, og eventuelt UE sine representanter og skolene. Gruppe intervju i innledende fase ville bli for sårbart fordi vi på forhånd ikke kunne vite i hvilken grad

1. september 2010

medlemmene i gruppene ville være samkjørte. Vi kunne vurdert å kjøre gruppeintervjuer i etterkant av de individuelle intervjuene for å utdype temaet, men det ville ta lang tid, og vi vurderte det slik at vi med enkeltintervjuene fikk den informasjonen vi trengte.

Karakteristiske trekk ved kvalitative metoder er at det blant annet oppstår en direkte kontakt mellom forskeren og dem som studeres. Dette reiser i følge Thagaard (2006) en rekke metodiske og etiske utfordringer. Viktige metodiske utfordringer er knyttet til hvordan vi som forskere analyserer og fortolker de sosiale fenomenene som vi studerer. Videre hevder Thagaard (2006) at kvalitative metoder ennå er i en utviklingsfase. Det er derfor viktig at de prinsippene som kvalitativ forskning baserer seg på, blir eksplisitt definert. Dette innebærer å presisere og tydeliggjøre de prosessene som fører til resultater i den kvalitative forskningen vi gjennomfører. Forskningsresultatene troverdighet og overførbarhet er avhengig av at grunnlaget som kunnskapen hviler på, gjøres eksplisitt. Det innebærer å gjøre rede for fremgangsmåter under datainnsamling, opplegg for analyse, og hvordan man tolker resultatene. I forbindelse med valg av metode, var det egentlig aldri noen tvil om at det var kvalitativ metode som lå vårt hjerte nærmest fordi vi ønsker nærhet til det empiriske felt. Utfordringene vi støtte på var som tidligere nevnt om vi skulle bruke gruppeintervju eller individuelle intervju. Denne skjematisk oversikten viser når kvalitativ metode bør brukes, samt fordeler og ulemper ved metoden (Jacobsen, 2005).

	Kvalitativ metode
Bør benyttes når vi har:	Lite kunnskap om fenomenet vi studerer
-når vi skal:	Utvikle ny teori og hypoteser
-når vi har:	Ønske om mye informasjon om få enheter (ikke generalisere)
-når vi vil:	Finne ut hva som er innholdet i et fenomen
Fordeler	Dybde og detaljforståelse
	Helhetlig forståelse av fenomen/situasjon/individ
	Fleksibilitet i datainnsamlingen
Ulemper	Uoversiktlig og for detaljert informasjon
	Høye kostnader, spesielt i analysefasen
	Nærhet til respondenten kan ødelegge evnene til analytisk avstand

	For stor fleksibilitet kan føre til at undersøkelsen aldri blir ferdig.
--	---

Figur 2. Oversikt over når kvalitativ metode bør anvendes, samt sterke og svake sider ved tilnærmingen (Jacobsen 2005:135).

3.2.1 Deduktiv eller induktiv tilnærming

Kvalitative studier har tradisjonelt hatt en induktiv tilnærming, det vil si at det teoretiske perspektivet utvikles på grunnlag av analyser av dataene. Men en kvalitativ tilnærming kan også ha en deduktiv karakter. Da tas det utgangspunkt i hypoteser fra tidligere teorier. Forskningsprosjekter kan også karakteriseres ved en veksling mellom induktive og deduktive faser. Forskningsprosjekter kan klassifiseres etter om tyngdepunktet er knyttet til utvikling av ny teori eller videreutvikling av kjent teori (Thaagaard 2002:169). Vår oppgave har i vesentlig grad en deduktiv karakter ved at vi tar utgangspunkt i kjent teori og utvikler den. Men vi har igjennom vår analyse innslag av en induktiv tilnærming, som innebar at vi prøvde å samle inn empiri uten å ha for mange antagelser på forhånd.

3.3 Beskrivelse av det empiriske feltet

Som skrevet innledningsvis har vi tatt utgangspunkt i to middels store videregående skoler i to ulike fylkeskommuner, med både yrkesforberedende og studieforberedende utdanningsprogrammer. Bakgrunnen for at akkurat disse skolene er valgt er at de i de siste årene har de hatt særdeles gode resultater innenfor Ungt Entreprenørskap (UE) sine konkurranser for ungdomsbedrifter, og deltatt i NM for ungdomsbedrifter i flere kategorier gjentatte ganger. Begge skolene har blitt kåret til Årets Entreprenørskapsskole, og har hatt lærere som har blitt kåret til Årets Entreprenørskapslærer. Den ene skolen har også vunnet pris for beste entreprenørskapsopplegg i videregående skole under INOVUS i Bodø i 2009. Vi har brukt dette som parameter på at skolene har et entreprenørielt miljø, siden denne suksessen har vedvart over tid. Da vi var i gang med intervjuene ble det klart for oss at disse skolene hadde sterke merkantile tradisjoner og et forholdsvis høyt innslag av siviløkonomer blant lærerne. Det er mulig at dette har betydning for at disse har lettere for å tilpasse seg UE sine konkurransekriterier og pedagogiske metoder. Dette vil vi komme nærmere inn på i drøftingen. Vi vurderte også andre skoler som vi gjennom deltagelse i ulike entreprenørskapsnettverk har fått kjennskap til, og som sannsynligvis har gode

1. september 2010

entreprenørielle miljøer, men som ikke i samme grad som de vi har valgt ut, har nådd opp i UE sine konkurranser.

Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (Thagaard 2006:53). Strategiske respondenter i vårt empiriske arbeid vil som tidligere nevnt være daglig leder eller Ungt Entreprenørskap sin kontakt for videregående skoler i de respektive fylkeskommunene, rektor på hver av de videregående skolene, samt to lærere som jobber innenfor de antatte entreprenørielle miljøene. Bakgrunnen for dette utvalget av respondenter er at vi ønsker å se på det entreprenørielle miljøet fra flere perspektiver og at de både har egenskaper og kvalifikasjoner som gjør at de kan være med å gi oss gode pekepinner på hva som kjennetegner et entreprenørielt miljø, både fra et leder-, lærer- og eksternt ekspertperspektiv. Rektorene representerer lederperspektivet, lærerne lærerperspektivet og Ungt Entreprenørskap det eksterne ekspertperspektivet. I forhold til kjønn i utvelgelsen av respondenter har dette ikke vært noen aktuell problemstilling for vår del, fordi de miljøene vi har valgt å undersøke er så små at det ikke har vært noe spørsmål om å velge og vrake når det gjelder lærere. Allikevel viser det seg at kjønnsfordelingen er forholdsvis jevn. Vi har en kvinnelig og en mannlig rektor, to kvinnelige lærere og to mannlige lærere, mens fra Ungt Entreprenørskap er det kun kvinner.

3.4 Kontaktfasen

Spørsmålet om hvor undersøkelsen skal utføres er i følge Thagaard (2006) avhengig av at forskeren får adgang til det miljøet og de personene som er definert som relevante i forhold til problemstillingen. I vårt tilfelle så vi det som en forholdsvis enkel oppgave å få tilgang til feltet, siden vi begge er ansatt i den fylkeskommunen hvor den enheten vi ønsket å undersøke befinner seg. I tillegg tilhører vi ulike nettverksgrupper i fylkene hvor vi treffer og omgås enkelte av våre respondenter både direkte og indirekte. Dette er også miljøer som stiller seg åpne for forskning, og som ikke ønsker å skjule sin virksomhet overfor omverden. Disse holdningene gjør oss positive til at vi også ville ha fått tilgang til feltet uten å ha samme arbeidsgiver, men ikke nødvendigvis like lett. En forsker representerer i utgangspunktet en nøytral utenforstående, og når forskeren først har fått adgang, har informanten vanligvis ikke

1. september 2010

noe imot å fremstille seg selv og sin virksomhet til en som er interessert i deres situasjon (Thagaard, 2006:57).

For å få tak i enheter og respondenter tok vi først kontakt med UE kontorene i de to respektive fylkene for å få anbefalt skoler med gode entreprenørskapsmiljøer, og anbefalingene stemte overens med de antagelsene vi hadde i utgangspunktet, i og med at slike gode resultater er kjent for oss som er interessert i entreprenørskap i skolen. Deretter tok vi direkte kontakt med rektorene for å høre om vi fikk intervju rektoren og to lærere. Det stilte rektorene seg umiddelbart positive til, og de anbefalte de lærerne som de mente er gode på entreprenørskapsarbeid. De lærerne rektorene anbefalte for intervju, var også lærere som var nevnt som gode entreprenørskapslærere av UE representantene. Deretter foregikk kommunikasjonen på mail før intervjuene ble gjennomført. Da vi var i kontakt med Ungt entreprenørskap avtalte vi også intervju med dem. Ved Ungt Entreprenørskap sitt kontor i det ene fylket insisterte de på at både leder og kontakten for de videregående skolene skulle stille sammen til intervju. Vi godtok det. Slik at det ene intervjuet er gjennomført med samme intervjuguide som i det andre fylket, men med to respondenter. I transkriberingen er de blitt til en stemme. Deler av kommunikasjonen med respondentene var også et formelt henvendelsesbrev som forklarte problemstilling og vår bakgrunn for å jobbe med temaet.

3.5 Habilitet

De entreprenørielle miljøene ved de to videregående skolene i de to fylkeskommunene er ikke større enn at de ulike lærerne ofte vet om hverandre eller kjenner hverandre. Resultater av UE sine kåringer er også godt kjent, slik at vi vet hvem som har lyktes i entreprenørskapsarbeidet. Entreprenørskapsarbeidet er ofte knyttet opp mot økonomiske og administrative fag som en finner igjen på programområder for service og samferdsel og studiespesialiserende. I tillegg er det ganske vanlig med ungdomsbedrifter på programområde for restaurant og matfag, fordi her kan elevene drive med restaurant. Når det gjelder de andre programområdene varierer det i hvilken grad det drives med ungdomsbedrift. Fylkeskommunene har faglige opplegg for lærerne på de ulike programområdene. Enten via nettverk eller andre løsninger. Dette gjør at vi kjenner flere av våre respondenter i mer eller mindre grad. Det at vi kjente noen av de aktuelle intervjuobjektene i utgangspunktet gjorde det også lettere å ta kontakt for å spørre om de kunne tenke seg å være med i vår

1. september 2010

undersøkelse. Det at fylkeskommunene arrangerer jevnlig nettverksmøter for aktuelle programområder, og at vi deltar på skoleledersamlinger, gjør at vi kan defineres som en del av våre intervjuobjekters faglige nettverker. Vi opplevde ikke at det å kjenne en av respondentene forholdsvis godt, gjorde noe utslag i forhold til intervjusituasjonen. Selve oppgaven vår hadde blitt diskutert lite med respondenten på forhånd, så han stilte ikke i noen særstilling i forhold til de andre i så måte.

3.6 Etiske retningslinjer for kvalitativ metode

Forskningsetikk handler om å drøfte de mulige konflikter en forsker ofte står overfor i arbeidet med å innhente så fullstendig og god informasjon som overhodet mulig. All vitenskapelig forskning krever at forskeren forholder seg til etiske prinsipper som gjelder både internt og eksternt i forskningsmiljøet. Dag Ingvar Jacobsen (2006) oppsummerer det slik i følgende tre punkter:

- *Respondentenes krav på privatliv, integritet og personvern*
- *Oppdragsgivers ønsker og preferanser*
- *Samfunnets normer og verdier*

Thagaard (2005) er inne på det samme når hun skriver om de tre grunnprinsipper for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Det første er utgangspunktet for ethvert forskningsprosjekt er at *forskeren må ha deltakerens informerte samtykke*. Dette innebærer at informanten har krav på å få kjennskap til formålet med undersøkelsen og hovedtrekkene i prosjektet. Det skal gjøre at informanten kan vurdere fordeler og ulemper med å delta før hun eller han gir sitt samtykke. Informanten skal også være kjent med muligheten for å kunne trekke seg underveis. utfordringen for forskeren er å gi tilstrekkelig informasjon, uten å gi for mye. For mye informasjon om forskningsprosjektet til informanten kan gjøre at informanten blir for mye påvirket. Thagaard (2005) viser til et relevant eksempel: Et prosjekt som studerer hvordan lærere forholder seg til jenter og gutter i klassen. Hvis forskeren er opptatt av om læreren forskjellsbehandler elever på grunnlag av kjønn, kan fylldig informasjon bidra til at læreren blir påvirket av dette, og endrer atferd.

1. september 2010

Det andre grunnprinsippet for en etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. *Prinsippet om konfidensialitet* innebærer at: ”*De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner det forskes på*” (NESH, 1993). Dette innebærer at vi som forskere behandler informasjonen vi får i intervjuene på en forsvarlig måte, slik at identiteten til intervjuobjektene forblir skjult. Dette kan være en utfordring når forskningen, slik som i vårt tilfelle, gjennomføres i et lite og gjennomskiktig miljø.

Det tredje grunnprinsippet for etisk forsvarlig forskning er de *konsekvenser forskningen kan ha for deltagerne*. I følge NESH (1993) fremheves det at forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskningen skal respektere individets frihet og selvbestemmelse. Ut fra dette er det viktig at forskeren tenker over hvilke konsekvenser undersøkelsen kan ha for deltagerne.

3.7 Intervjuguide

I forbindelse med utarbeidelse av intervjuguidene (vedlegg 3 til og med 6) måtte vi ta stilling til i hvilken grad vi skulle bruke struktur. Det er ulike strukturingsgrader. Jacobsen (2005:146) opererer med tre ulike strukturingsgrader: svært lav strukturingsgrad, middels strukturingsgrad og sterk strukturingsgrad. Vi valgte sterk strukturingsgrad, hvor det ble formulert fullstendige spørsmål, og de er satt opp i en spesiell rekkefølge. Intervju guiden begynner å nærme seg det kvantitative, men intervjuguiden er allikevel kvalitativ fordi respondenten svarer med sine egne ord på åpne spørsmål. Bakgrunnen for at vi valgte sterk strukturingsgrad er at det skulle bli lettere å behandle datamaterialet. En tilnærming uten noen form for strukturering ville føre til at dataene ble så komplekse at det nesten blir umulig, og meget ressurskrevende å behandle. En prestrukturering vil bære preg av fordommer fordi alle har med seg noen fordommer før de går ut i felten for å samle inn data (Jacobsen 2005:144). Et annet tungtveiende argument for å velge sterk strukturingsgrad var at vi ønsket å sammenligne svarene fra de ulike respondentene. Derfor er intervjuene utarbeidet så lik hverandre som det er mulig ut i fra de ulike respondentenes roller.

1. september 2010

Da vi skulle utarbeide spørsmålene til intervjuguidene tok vi utgangspunkt i temaet og den foreløpige problemstillingen. Vi satte opp stikkord som vi syntes det var interessant å forske videre på. Når vi hadde satt opp de stikkord vi kom på, valgte vi ut de mest interessante og utformet spørsmål med bakgrunn i dem. Vi prøvde å legge vekt på å stille så åpne spørsmål som mulig innenfor en sterk strukturingsgrad. I tillegg ville vi ikke ha flere spørsmål enn at intervjuets varighet skulle holde seg innenfor en ramme på ca 60 minutter. Dette stemmer også overens med Jacobsen (2005:149) sin anbefaling som sier at en optimal tidsramme for et intervju er en plass mellom en og en og en halv time.

3.8 Gjennomføring av intervju

Vi hadde tatt kontakt med mulige intervjuobjekter i november og desember, og fått svar fra alle de som kunne tenke seg å delta tidlig i januar. Da januar kom, var vi ivrige etter å komme i gang og spent på om alle respondentene fortsatt var positive. Når det gjelder gjennomføringen av intervjuene ble de av praktiske årsaker gjennomført på respondentenes arbeidsplasser. I følge Jacobsen (2005:147) er dette valget viktig fordi mye forskning har vist at den sammenhengen – ofte kalt konteksten – intervjuet foregår i, som regel påvirker innholdet i intervjuet. Det kalles da også konteksteffekten. Kunstige omgivelser har også en tendens til at respondenten kan gi kunstige svar. Videre sier Jacobsen (2005) at uansett kontekst finnes det ingen nøytral grunn. Det er derfor viktig at en undersøker er seg bevisst hvordan situasjonen kan påvirke den informasjonen han eller hun får gjennom intervjuet.

Det gikk veldig greit å gjennomføre intervjuene, både når det gjaldt tidsramme og svarene vi fikk på de spørsmålene vi stilte. Vi startet intervjuene med å informere om fremgangsmåte og å småprate litt om arbeidet vårt for å skape en god tone med respondentene. Vi oppdaget gjennom intervjuet at en del av spørsmålene våre overlapper hverandre til en viss grad. Det siste spørsmålet vi utarbeidet til intervjuguiden var utydelig for noen av respondentene. Her måtte vi forklare hva vi mente. Vi var ikke klar over at dette spørsmålet kunne oppfattes på så mange måter. Vi hadde kjørt prøveintervju, slik at vi skulle ha en hvis formening hvordan bruken av guidene ville arte seg i praksis, uten at vi klarte å avdekke de svakheter intervjuguidene hadde i praksis. Årsaken til det kan være at vi brukte prøverespondenter som ikke jobber innenfor skolesektoren eller tilsvarende, slik at de hadde helt andre referanser til det vi spurte om.

1. september 2010

Under intervjuene brukte vi diktafon. I tillegg tok vi notater. Vi brukte diktafon som kvalitetssikring for at vi fikk med oss alt som ble sagt under intervjuene. Dagens digitale diktafoner er bra både når det gjelder opptakstid og mulighet til å spole. Det gjør at vi unngår de fleste tekniske ulempene ved bruk av diktafon som står beskrevet i litteraturen. Det vil si at den tekniske utviklingen går raskere enn utvikling av metodisk litteratur.

Bruken av diktafon gjorde at vi kunne være mer til stede under intervjuene når respondentene ble ivrige. Det fungerte stort sett greit med diktafon, men respondentene fra Ungt Entreprenørskap i det ene fylket ble tydelig brydd og noe hemmet av at det ble brukt diktafon. Jacobsen (2006) sier blant annet at noen blir stumme som østers når de ser en mikrofon og at det å bruke slike tekniske hjelpemidler spesielt på den eldre garde kan gjøre dem skeptisk. Vi heller nok til at det var skepsisen til tekniske dupperinger som gjorde den ene respondenten litt fâmælt til å begynne med.

3.9 Fra tale til tekst

Vi valgte å starte med transkriberingen forholdsvis fort. Den ene av oss startet umiddelbart, mens den andre ventet en stund, slik at vi fikk kategorisert dataene etter spørsmålsstrukturen vi brukte. En kategorisering betyr at vi samler data i grupper og foretar en abstrahering av data (Jacobsen 2006:193). Den ene av oss transkriberte først alle sine intervjuer etter struktur av intervjuguiden, deretter fortsatte den andre av oss og satte inn sine transkriberinger. Vi valgte å transkribere alle, og hele intervjuene. Det gjorde vi etter anbefalinger fra litteraturen. Jacobsen (2006:189) sier: *”Idealet er at intervjuet skal skrives ut i sin helhet. Grunnen er ikke bare at det letter analysen for forskeren, men også at det åpner for kontroll av rådata for andre som vil ønske det for å se om tolkningene forskeren foretar er gode nok”*. Baksiden av medaljen er at det tar fryktelig lang tid. Det ene intervjuet som varte i ca 1,5 time tok det ca 8 timer å transkribere. Det ble 8 fullskrevne A-4 sider. En annen grunn til at vi valgte å transkribere alt, var at respondentene holdt seg innenfor tema, og vi antok at alt var relevant for oss. I tillegg brakte det oss inn i stoffet på en helt ny måte. Vi fikk med oss ting som vi ikke hadde merket oss ved under selve intervjuet, og det å være så grundig i transkriberingsprosessen var viktig for den videre analysen.

1. september 2010

3.10 Validitet, reliabilitet og overførbarhet

En undersøkelse skal være en metode for å samle inn empiri og i følge Jacobsen (2006) bør den uansett empiri tilfredsstillende to krav:

1. Empirien må være gyldig og relevant (valid).
2. Empirien må være pålitelig og troverdig (reliabel).

Videre sier Jacobsen (2006) at med gyldighet og relevans mener vi at vi faktisk måler det vi ønsker å måle, at det vi har målt, oppfattes som relevant, og at det vi måler hos noen få, må også gjelde for flere. Med pålitelighet og troverdighet mener vi at undersøkelsen må være til å stole på. Den må blant annet bli gjennomført på en troverdig måte, en måte som vekker tillit. Undersøkelsen må ikke være beheftet med åpenbare feil. Reliabilitet skal først og fremst sikre at studien lar seg gjennomføre flere ganger med samme resultat (Gotvassli, 1999). Jacobsen (2006) på sin side stiller spørsmålet: "Ville vi fått tilnærmet samme resultat hvis vi hadde gjennomført akkurat den samme undersøkelsen to ganger?" Her er det flere variabler som kommer inn. Det ene er tidsaspektet. Hadde vi gjennomført den samme undersøkelsen om et år mener vi at vi ville fått et tilnærmet likt resultat. Skulle vi ventet i 5 år før vi tok den samme undersøkelsen igjen, er sannsynligheten for at vi fikk et annet resultat større, blant annet på grunn av mulige utskriftinger i personalet, og en mulig endring i fokuset på entreprenørskap i skolen. Men på grunn av at det empiriske feltet hele tiden er i bevegelse vil det kunne bli variasjoner. I vårt forskningsarbeid mener vi at vi kunne gjennomført det sammen opplegget en gang til og fått et tilnærmet samme resultat.

Vår problemstilling omhandler hva som kjennetegner vellykkede entreprenørskapsmiljøer i den videregående skolen, og derfor måtte vi velge ut intervjuobjekter som jobber i slike miljøer. I tillegg ønsket vi å se på det entreprenørielle miljøet ut fra ulike organisatoriske nivåer i enhetene og Ungt Entreprenørskap for å få eksterne øyne på miljøet. Vi valgte derfor ut intervjukandidater etter følgende kriterier.

- Like mange intervjukandidater fra hver enhet

1. september 2010

- 1 rektor fra hver enhet
- 2 lærere fra hver enhet
- 1 UE leder, eller kontaktpersonen for videregående skole, fra de to representerte fylkeskommunene

Disse kriteriene er viktige å tenke på når vi skal vurdere generaliseringen. Vi vurderer at utvalget er representativt, men likevel er ikke et utvalg på 8 personer representativt for alle som jobber i entreprenørielle miljøer. Dette gjør også sitt til at en naturlig nok ikke kan generalisere det til et større univers. De data vi har er fra skoler som har hovedfokus på ungdomsbedrift som læringsstrategi, slik at skoler med et annet fokus kunne fått andre svar i forhold til hva som er viktig for å lykkes.

Lærerne er anbefalte av både UE og rektor, og de har også gode resultater blant sine elevers Ungdomsbedrifter å vise til. Skolene som ble anbefalt har som tidligere nevnt vist gode resultater i UE sine kåringer, og til dels vært i en særstilling i sitt fylke. Det er mulig at vi i drøftingen må ta høyde for at de fire lærerne som vi har brukt som respondenter kan være mer positiv til både skolenes valgte strategier og entreprenørskapsarbeidet i sin helhet. Vi regner med at rektorene ikke vil anbefale lærere som de føler seg utsikre på i forhold til hvordan de vil representere skolen og dens satsningsområder.

Overførbarhet er en forutsetning for at vår kunnskap skal kunne deles med andre, og avhengig av i hvilken grad funnene gir mening ut over seg selv (Malterud:2003:64). Det er viktig at andre skal skjønne noe mer om sitt eget entreprenørielle miljø, eller hva det er som skal til for å skape og forbedre det. Vi mener at overførbarheten til andre skoler som har et ønske om å skape eller styrke entreprenørskapsmiljøet er til stede, slik at andre kan dra nytte av de funn og den tolkningen av materialet vi har gjort.

En svakhet ved vårt utvalg er at vi har valgt ut skoler som har gjort det sterkt i konkurranser. Det er også andre skoler som kan defineres som flinke i sitt entreprenørskapsarbeid i fylkene, sett med UE sine øyne. Men de har ikke gjort det like bra på konkurransesiden som våre skoler. For oss har det vært viktig å ha noe målbart å velge ut skolene fra, slik at det ikke ble en subjektiv utvelgelse. De andre skolene som UE mener har gode entreprenørskapsmiljøer kan ha et annet fokus i forhold til konkurransevidningen innenfor pedagogisk entreprenørskap. Ut fra vår kjennskap og viten om de andre skolene, kontra de enhetene vi

1. september 2010

har valgt å konsentrere oss om har vi en hypotese om at de mangler den grundige systematikken og de klare målsetninger vi kan finne i våre utvalgte enheter.

Når det gjelder kildene våre mener vi å ha fått tak i de riktige kildene, fordi de sitter på førstehåndsinformasjon, og er en aktiv del av entreprenørskapsmiljøet ved de to skolene. Dessuten er miljøet foreløpig så lite, at det ikke er så mange flere respondenter å velge blant, som sitter med førstehåndsinformasjon, som vi kan intervju, med de rammene vi har satt. Det vil si at mangel på førstehåndsinformasjon ikke vil være en vesentlig feilkilde i vår undersøkelse. I følge Jackobsen (2006) må vi som forskere kritisk drøfte om vi har fått tak i de kildene som kan gi den riktige informasjonen i forhold til validering av funn. Utfordringen vår i forhold til å være kritisk er at hele prosessen har fortonet seg enkel i forhold til å utarbeide undersøkelsesdesign, gjennomføring av intervjuene og delvis behandling av data. I tillegg stemmer de funn vi har gjort i forhold til vår egne erfaringer med ungdomsbedrift. Derfor kan vi lett gå i fellen å bli for lite kritiske til de resultater vi har fått, siden vi gjennom hele prosessen har møtt positivitet til vårt arbeide.

Dataene i vår undersøkelse ble samlet inn tidlig. Fordelen med det er at da er det bare opp til oss å foreta analyser, og vi vil ha tilstrekkelig med tid til å kunne reflektere over det innsamlede materialet i forhold til både metode og teori. På den annen side vil de fleste forskere oppleve at de igjennom undersøkelsen blir mer kunnskapsrik om det fenomenet de undersøker og at de derav vil bli mer fokusert. Miles&Huberman, 1994, i Jackobsen (2005) hevder at de dataene som er samlet inn på et senere tidspunkt i innsamlingsfasen, er de beste. Svakheten ved dette er at vi sent i prosessen kan ha blitt blindet for eventuelle nye forhold og momenter. I forhold til vårt forskningsarbeid har det vært en forutsetning å hele tiden ligge i forkant for å kunne ta høyde for at det meste kan skje, siden vi både er ledere, hustruer, småbarnsmødre, og ellers aktive samfunnsborgere. Derfor var det viktig for oss å ha dataene klare tidlige, til tross for de ulemper dette kan medføre.

Nå har vi tatt for oss hvordan, og når, dataene ble samlet inn, men hvordan kom denne informasjonen frem? Jackobsen (2005:219) skriver at det er spesielt to ulike måter informasjon kan komme frem på i intervju. Det kan enten være en direkte reaksjon på stimuli, det vil si spørsmål fra forskeren, eller den kan komme spontant fra respondenten. I våre intervjuer opplevde vi begge deler. Enkelte av våre respondenter fremstod som

1. september 2010

forholdsvis ordknappe og svarte kun på det de ble spurt om, mens andre var svært så meddelsomme om alt som de mente kunne ha relevans i forhold til hva som karakteriserer et vellykket entreprenørskapsmiljø i den videregående skolen. I den spontane informasjonen fra respondenten fikk vi spesielt mye informasjon om nettverk og skoleeiers rolle. Dette er noe vi vil komme tilbake til i senere kapitler. I forhold til våre kilder har de meget gode teoretiske og empiriske kunnskaper om pedagogisk entreprenørskap. Slik har vi stor tillit til de data som gjelder de fleste spørsmål i undersøkelsen. Vi kan heller ikke se at noen av intervjuobjektene skal ha noen klare motiver for å lyve, fordi spørsmålene ikke går på personenes integritet og i liten grad maktrelasjoner. Med tanke på at skolene er valgt ut med bakgrunn i oppnådde suksesser gjenspeiler dette også spørsmålenes karakter, fordi vi ønsker å finne ut hvorfor de har gjort det så bra i forhold til det å få et vellykket entreprenørskapsmiljø. Det kan være at disse skolene også gjør det bra innenfor andre sider av utviklingsarbeidet, men det får vi eventuelt finne ut ved en senere anledning.

3.11 Analytisk opplegg

Etter å ha gjennomgått vårt transkriberte materiale flere ganger, skrev vi en oppsummering av de hovedfunn vi hadde gjort med utgangspunkt i hva de ulike respondentene hadde sagt om hverandres roller i forhold til hva som karakteriserer det entreprenørielle miljøet ved de to videregående skolene. Bakgrunnen for at vi valgte å gjøre det slik, er at vi ville prøve å identifisere noen av suksesskriteriene på et tidlig stadium, og videre bygge opp en drøfting med utgangspunkt i kriteriene. I den videre drøftingen etter at suksesskriteriene er identifisert, bruker vi en del sitater fra vårt materiale for å få frem viktige poeng. Vi bruker sitater spesielt for å få frem en del av den spontane informasjonen som våre respondenter kom med under intervjuene.

DEL 4 EMPIRI

4.1 Innledning

I vår undersøkelse har vi lagt vekt på følgende tre nivåer: rektor, lærer og Ungt Entreprenørskap sin hovedkontakt for de videregående skolene. Vi vil i denne delen først sammenfatte våre funn fra de intervjuene vi har gjennomført med rektorer, lærere og UE representanter i forhold til deres roller. Dette for i en tidlig fase i analysen kunne identifisere noen felles suksesskriterier for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole.

Intervjuguidene er laget på bakgrunn av noen hovedforsknings spørsmål som søker å avdekke hva det er i disse miljøene som gjør at de lykkes. Vi spør om hvordan lærerne, rektorene og UE representantene ser sin egen, og de andres rolle i entreprenørskapsarbeidet i det entreprenørskapsmiljøet de er en del av. Vi vil også se på lærernes og rektorenes motivasjon for bruk av entreprenørskap som metode i videregående skole.

4.2 Lederens rolle i entreprenørskapsmiljøet og entreprenørskapsarbeidet

Her vil vi se på hvordan lederen oppfatter sin egen rolle i entreprenørskapsmiljøet, og finne hva lederes selv ser som sine viktigste bidrag for at entreprenørskapsmiljøet skal lykkes. Vi har også spurt både lærerne og UE representantenes om deres oppfatninger av ledelsens rolle i dette arbeidet.

4.2.1 Lederens rolle sett fra lærernes perspektiv

Samtlige fire lærere gjør et poeng av at entreprenørskapsarbeidet må være forankret i ledelsen. Det er det første, eller noe av det første, som nevnes når vi spør om viktige suksessfaktorer i entreprenørskapsarbeidet. Det fremheves at hvis arbeidet skal lykkes må det være et prioritert satsingsområde for skolen, og at rektor må være engasjert og interessert. De legger i det at ledelsen støtter arbeidet og gir mandat til de involverte lærerne til å sette i verk de tiltak de mener er nødvendige. Hvis ledelsen er tydelig på at det er prioritert, oppleves det som lettere å få aksept fra andre lærere når det må gjøres endringer og tilpassinger i elevenes timeplaner, som følge av ulike entreprenørskapsaktiviteter. Ledelsen må vise toleranse og

1. september 2010

forståelse for at arbeidet krever både fleksibilitet og klare rammer, og legge til rette for de praktiske implikasjonene dette medfører.

Lærerne sier at ledelsen er avgjørende i samarbeidet med arbeids- og næringslivet. Det er noe som det må jobbes systematisk med, og må inn i skolens planer, noe som ledelsen må tilrettelegge for. Andre eksempler på ledelsens tilrettelegging er arbeidsplanfestet samarbeidstid, parallell-legging av fag på elevenes timeplan, tilbud og tilrettelegging for relevant kursing.

Kort sagt forventes det at ledelsen fronter entreprenørskapsarbeidet både internt på skolen og eksternt, i forhold til arbeids- og næringsliv og setter tema på dagsorden og er tydelig på skolens målsettinger på dette feltet.

4.2.2 Lederens rolle slik lederen ser det selv

Begge rektorene er tydelig engasjert og entusiastiske når de får spørsmål om deres og skolens forhold til entreprenørskapsarbeid. Begge bruker ord som at de synes det er gøy, moro og spennende. Den ene rektoren har lang erfaring fra ledene stilling i næringslivet, og ser derfor entreprenørskap i skolen som særlig viktig. Den andre rektoren har erfaring fra høyskole, og jobbet med eksemplarisk læring, hvor det er viktig å sette teori ut i praksis, samtidig som en får veiledning fra mentor. Begge ser det som viktig å gi elevene innovasjonsmuligheter og gjøre dem bedre rustet for å møte nye utfordringer i et senere studie- og arbeidsliv.

Begge poengterer at entreprenørskap må være et av skolens satsingsområder. De sier også at antallet satsingsområder må begrenses, hvis det skal bli tilstrekkelig fokus på de satsingsområdene som er valgt ut. Det må satses fullt og helt, og det vil ikke bli bra hvis det bare gjøres en overfladisk satsing. Det må være en integrert del av skolens strategi, og gis fokus og mye positiv oppmerksomhet. De beskriver at det gis fokus ved at de må fremheve viktigheten av arbeidet, tilbyr etterutdanning og kontinuerlig ser etter nye muligheter når det gjelder å innføre entreprenørskap i alle fag og programområder. Positiv oppmerksomhet beskrives som alt fra å gi en blomsterbukett til de som har oppnådd gode resultater, slik at de blir sett når de har ytt en ekstra innsats, som til å sammen feire i kollegiet når de har gjort noe bra. Ledelsen må se til at lærerne ikke brenner ut, og samtidig se at det vanskelig lar seg gjøre at lærerne har fokus på å telle timer når det jobbes med entreprenørskap.

1. september 2010

Tydelig ledelse er ord som brukes, og det gis eksempler som det å ha klare målsettinger for arbeidet og kommunisere høye forventninger til både lærere og elever. Målsettingene må være så klare og konkrete at det skal kunne måles om disse er nådd. Alle involverte må ha en handlings- og løsningsorientert innstilling.

Når det gjelder konkret tilrettelegging av arbeidsdagen for lærerne ser rektorene det som sin oppgave å tilrettelegge slik at lærerne får arbeidsforhold som understøtter entreprenørskapssatsingen. Da legges det opp til arbeid i team, hvor ledelsen styrer teamsammensetning og tiden for teamsamarbeid. Det legges inn til faste tider på arbeidsplanen, slik at det ikke bare blir opp til lærerne å skape dette samarbeidsrommet. Det betyr at det må tas hensyn til når elevenes timeplaner legges, og hvordan ressursbruken skal være. På den ene skolen er det for eksempel gitt 10 % ressurs til en entreprenørskapskoordinator. Det gis eksempler på at parallell-legging av fag kan gi mer rom for lærersamarbeid og planlegging. At de involverte lærerne har kontor plasser på samme personalrom, er også noe ledelsen ser som sin jobb å legge til rette for.

Samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv blir omtalt som alfa og omega for å drive entreprenørskap i skolen. Entreprenørskap er ikke mulig uten et slikt samarbeid. De ser stor verdi i å gi både elever og lærere innsikt i det som enhver tid skjer i arbeids- og næringslivet. Lærerne må holde seg oppdaterte, og kan ikke la være å se fagene sine i forhold til det som skjer ellers i samfunnet. Elevene blir mer bevisste for hvilke ønsker de har for seg selv og sin egen utdanning, og hvilke krav andre vil komme til å stille til dem. Felles for begge skolene er at de har et systematisk, nært og planmessig samarbeid med arbeids- og næringsliv.

Rektorene ser nettverksbygging som særlig viktig for å komme i kontakt med mentorer som til enhver tid er relevante i entreprenørskapsarbeidet. Den ene skolen har en gruppe mentorer, som brukes alt etter som hva elevene har bruk for hvert enkelt skoleår. Dette samarbeidet er kommet i stand gjennom Rotary, og her representeres et spekter av mentorer fra ulike bransjer. Den andre skolen har også en gruppe av mer og mindre faste mentorer, som brukes etter behov. Det blir også framhevet at de foresatte er en god ressurs til å finne nye, aktuelle mentorer, og det er en fin måte å drive foreldreinvolvering på. Begge rektorene ser det som en av sine viktigste oppgaver å være et bindeledd og en pådriver i dette arbeidet. Enten det gjelder å skaffe nye samarbeidspartnere, være med på ulike samarbeids- eller evalueringsmøter, og snakke om skolens entreprenørskapsatsing på foreldremøter.

Planmessigheten i samarbeidet er lik på begge skoler ved at de inviterer mentorene på faste

1. september 2010

møter, hvor de får planlagt videre samarbeid, utvekslet erfaringer og gjort evalueringer. På disse treffpunktene får også mentorene presentert seg for elevene, og elevene får presentert seg for mentorene. Eksempler som gis på slike treffpunkt er mentorlunsj en vanlig ukedag og mentorcamp i løpet av fredag ettermiddag og lørdag formiddag. Ingen av rektorene har opplevd det som problematisk å få at godt samarbeid med arbeids- og næringslivet. Det krever en del oppfølging, planlegging og tilrettelegging, men de har ikke møtt motvilje, eller motstand, om et mulig samarbeid fra noen.

Rektorene ser entreprenørskapsarbeidet som en del av skolens profil og renommé. Deres erfaringer er at arbeidet gir svært positive utslag, både når det gjelder positiv oppmerksomhet, omdømme og elevsøkning.

4.2.3 Lederens rolle slik UE representanten ser det

Her nevnes forankring i ledelsen aller først. Denne forankringen betyr at satsingen må synliggjøres og gis klare mål i skolens visjon, strategi og planer, som for eksempel utviklings- og virksomhetsplan. Arbeidet må prioriteres i praksis, ikke bare på papiret. Så brukes ord som positiv, aktiv og tydelig ledelse, som også må ha en god og bred forståelse av hva entreprenørskap innebærer, altså god kompetanse på området. De gir eksempler på at manglende forankring i ledelsen gir seg utslag som at entreprenørskapsarbeidet ved skoler stopper opp når enkelte ildsjeler blant lærerne slutter ved skolen. Tydelig skoleledelse forklares med at ledelsen gjerne må pålegge lærerne å jobbe på en bestemt måte. Stor valgfrihet, diffus og utydelig ledelse gjør at mange lærere i praksis ikke opplever arbeidet med entreprenørskap som reelt og prioritert.

De mener ledelsens rolle når det gjelder tilrettelegging er vesentlig for teamsamarbeid, og at sammensettingen av teamene bør være veloverveid, slik at mange blir involvert, og føler det forpliktende. Ledelsen må også være aktiv når det gjelder formalisering av samarbeidet med arbeids- og næringslivet, og ikke operere som en lukket institusjon. At lærerne også er med i samarbeidsforum med andre skoler er også noe ledelsen kan legge til rette for.

1. september 2010

4.3 Lærernes rolle i entreprenørskapsmiljøet og entreprenørskapsarbeidet

Her vil vi se på hvordan lærerne oppfatter sin egen rolle i entreprenørskapsmiljøet, og finne hva lærerne selv ser som sine viktigste bidrag for at entreprenørskapsmiljøet skal lykkes. Vi har også spurt både rektorene og UE representantene om deres oppfatninger av lærernes rolle i dette arbeidet.

4.3.1 Lærernes rolle sett fra rektorenes perspektiv

Det begge rektorene først nevner er at lærerne må være faglig dyktige, og være trygg i forhold til undervisningssituasjonen. Så nevner begge at lærerne må være kreative, nyskapende, nysgjerrige, åpne, fremtidsrettet og fleksible. Alt dette er egenskaper som er viktige i forhold til entreprenørskapsarbeid, og den ene rektoren sier da også at disse lærerne er entreprenørielle selv. Når det gjelder åpenhet gis det eksempler på at lærerne må tørre å prøve og feile, og se og gripe nye muligheter når de byr seg. De må også være åpne og utadvendte i forhold til å kunne samarbeide og kontakte ulike mennesker både i, og utenfor skolen. Særlig blir det poengtert at lærerne ikke må være redd for å kontakte mennesker i arbeids- og næringslivet, og ikke være redd for å bruke disse kontaktene til fordel for entreprenørskapsarbeidet.

Fleksibiliteten gir seg utslag i at de har en innstilling om at "alt kan skje", og at det er viktig å improvisere når det er nødvendig for å få ting til å skje. Denne typen lærere blir ikke stresset om det skulle bli noen omrokninger på timeplanen, og er lite opptatt av "å telle timer".

Denne typen pragmatisk tilnærming blir beskrevet som felles for disse lærerne.

Lærerne er tydelige ledere i klasserommet, og signaliserer klare forventninger, ikke bare til elevene, men også til kollegaer og foresatte. Her gis eksempler på informasjonsmøter for foresatte, og hvor viktig tydelighet er i forhold til det som kreves av elevene, og av alle lærerne i teamet.

Det framheves at denne typen lærere er en svært viktig ressurs for skolene. Rektorene sier at entreprenørskapsmiljøene viser seg sårbare når lærere slutter, så det er tydelig at noen lærere har mer av disse egenskapene enn andre, selv om de fungerer godt i teamene. Det må være en viss dynamikk i dette miljøet slik at flest mulig trekkes inn, slik at det er mange som har fått

1. september 2010

opplevelsen av å lykkes, og dermed fortsetter dette arbeidet. Disse lærerne må det tas godt vare på, de må få tilbud om faglig påfyll, og arbeidet må gis mye positiv oppmerksomhet.

4.3.2 Lærernes rolle slik lærerne selv ser det

Alle disse lærerne har et positivt elevsyn. Det kommer fram at de har en grunnholdning som tilsier at de har stor tro på at elevene tar ansvar, kan og vil, og har tro på elevenes kapasitet i forhold til å utvikle seg i positiv retning.

De trives godt i jobben sin, og er stolte over det arbeidet du gjør. Dette kommer frem når de beskriver hvordan de setter pris på positive tilbakemeldinger fra elever, foresatte, ledelse og samarbeidsparter i arbeids- og næringslivet. De beskriver tilfredsstillelsen de får når elevene og skolen vinner priser, samtidig som de ser verdien av arbeidet når det ikke resulterer i priser, men i elevenes mestring og læring. Entreprenørskapsarbeidet gir fagene relevans, elevene får jobbe praktisk med det de har lest om i teorien.

Disse lærerne liker godt å samarbeide og samhandle med andre, både kollegaer og eksterne kontakter. De sier det er positivt å kunne dele kunnskap og utveksle erfaringer med andre som er opptatt av det samme. Det gjelder kollegaer, men også når de får snakke om det de driver med til eksterne samarbeidspartnere, i kurs og foredragssammenheng. Den ene læreren omtaler seg selv som et typisk ja-menneske, og de andre viser også at de er nysgjerrige, søker å tenke annerledes, og liker å være med på nye ting som skjer.

De er alle klar på at lærere som driver entreprenørskapsarbeid må ha evne, det vil si rett kompetanse, og vilje, det vil si motivasjon og interesse, skal de lykkes i entreprenørskapsarbeidet. Når det gjelder fagkompetanse er det slik at tre av disse lærerne er utdannet siviløkonomer, og den fjerde også har en økonomisk utdanning. Tre av fire sier at lærere som skal drive entreprenørskapsarbeid bør ha noe økonomisk utdanning, mens fjerdemann ikke ser at det er nødvendig, selv om det er en fordel med god økonomisk forståelse. Alle trekker fram at det er fordelaktig med etterutdanning i pedagogisk entreprenørskap, og at det er noe som kan trekkes inn i de aller fleste fag.

De er samstemte på at det må jobbes systematisk og planmessig, med klare mål og rammer, skal entreprenørskapsarbeidet lykkes i lengden. Aktivitetene må være planlagte og satt i

1. september 2010

system, samtidig som det er viktig å være fleksibel og pragmatisk i forhold til den jobben som skal gjøres.

Samarbeid og involvering av eksterne samarbeidspartnere er også prioritert arbeid for disse lærerne. Her nevner de at det er viktig å være åpen og utadvendt, bruke nettverket, og gripe de mulighetene som byr seg. De er aktive i arbeidet rettet ut mot arbeids- og næringslivet, ved at de er aktive når det gjelder å skaffe nye samarbeidspartnere, og stille på ulike møter og arrangementer, som er relevante for entreprenørskapsarbeidet. Dette har de et bevisst forhold til, og det er viktig at dette arbeidet kommer inn i lærernes planer.

Evne og lyst til å være nytenkende kjennetegner disse lærerne. De beskriver hvor viktig det er å tørre å slippe elevene løs, og holde på med aktiviteter hvor det ikke finnes fasitsvar. De tåler også å ikke ha oversikt over alt elevene holder på med til enhver tid, og ser på seg selv som igangsettere og veiledere, mer enn rene formidlere av fagene. Kreativitet og risikovillighet er viktig, og det beskrives som det å ikke være redd for å feile, men være åpen for å prøve nye metoder og opplegg i undervisningen.

4.3.3 Lærernes rolle slik UE representantene ser det

Begge representantene fra UE nevner først at det ofte er snakk om ”ildsjelsprosjekter” når det gjelder entreprenørskapsarbeid i videregående skole. Dette kan gjøre arbeidet sårbart og personavhengig, og dette ser de som en av de største utfordringene for dette arbeidet, slik situasjonen er i dag.

Lærerne blir beskrevet som mennesker som ser muligheter, og griper de mulighetene som byr seg. De har også det til felles at de ikke lar seg hemme, eller stoppe, så lett. De er i forkant og ser hva som måtte komme av muligheter, og er i samspill med samfunnet utenfor skolen. De ser ikke seg selv som den som har svaret på alt, men mer som en veileder og tilrettelegger, som tror at læring først har skjedd når elevene kan vise hva de kan i praksis, og gjøre en god evaluering av jobben som er gjort. De er samfunnsengasjerte, og ser elevenes læring i et større perspektiv, og at opplæring ikke bare trenger å skje inne i et klasserom.

Lærerne må tørre å ta den risikoen det er å slippe litt løs, og la elevene prøve seg. De må være pragmatiske og fleksible, og ha en grunnleggende innstilling om at elevenes læring ligger i arbeidsprosessen, hvor teori settes ut i praksis. De må føle seg trygge på at elevene er

1. september 2010

i konstant læring, selv om læreren selv ikke er den som har diktert de rette svarene. De må også kunne være litt pragmatiske og tåle at alt ikke blir perfekt utført, men at elevene lærer av de feil de gjør.

UE representantene ser det som en fordel at lærerne har etterutdanning i pedagogisk entreprenørskap, men ser det ikke som en absolutt forutsetning. De mener at en grunnleggende forståelse av hva entreprenørskap er, og hvorfor det er viktig, er en forutsetning, som mange kan ha uten formalkompetanse.

Disse lærerne har evne til å skape en glød hos elevene, så motivasjon, engasjement og positivitet blir svært viktige. Faglig og pedagogisk trygghet er viktig for å få dette til, samt vilje til å gjøre en ekstra innsats. Rigid innstilling, mangelfulle samarbeidsevner og fokus på timetelling vil gjøre entreprenørskapsarbeidet vanskelig.

4.4 Rektorenes og lærernes motivasjon og begrunnelse for bruk av entreprenørskap i videregående skole

Lærerne sier de synes det er artig å holde på med entreprenørskapsarbeid. Det gjør at de trives svært godt i jobben sin, i og med at det gir variasjon, relevans, stadig nye faglige utfordringer og en viss grad av uforutsigbarhet, som disse lærerne setter pris på. Det synes som om hovedårsaken til at de opplever dette arbeidet som så positivt, er at de opplever å lykkes. Gode resultater, fornøyde elever, foresatte og andre involverte, gjør at lærerne kommer inn i en god sirkel, og det gir vitalitet innad i entreprenørskapsmiljøet på skolen.

De opplever arbeidet som positivt fordi det gir elevene en virkelighetsnær undervisning, hvor de får sette teori ut i praksis. Det hevdes at teorien får en bedre relevans og gyldighet for elevene. De får i større grad brukt sine kreative evner, og det gir faglige fortrinn i videre utdanning og arbeid. Elevene blir bedre kjent med seg selv, ved at de skyver grenser og bryter barrierer. Det skjer når de må samarbeide tett med sine medelever, og forholde seg til de krav og utfordringer de møter fra omgivelsene.

Ikke bare er det elevene som nyter godt av å bli oppdatert på hva som skjer i arbeids- og næringslivet, men lærerne framhever også dette som en av de store fordelene med entreprenørskapsarbeidet. Det at de holder seg faglig oppdatert, og kan relatere undervisningen til det som til enhver til rører seg i praksisfeltet.

1. september 2010

Kontakten og samarbeidet med arbeids- og næringslivet gir altså en opplevelse av at undervisningen får en sterkere gyldighet og legitimitet, både for elever og lærere. Elevene får prøve en mer selvstendig arbeidsform, hvor resultatene av det de gjør ikke bare er synlig for dem selv og læreren. Elevene får en realitetsorientering på hva som forventes av dem når de skal begynne å jobbe selv. Lærerne mener arbeidsformen ufarliggjør det å etablere egen bedrift, og gjør at elevene har større sjanse for å gjøre det senere i livet, og at flere gjør det allerede når de fyller 18 år.

UE representantene mener hovedmotivasjonen for entreprenørskapsarbeidet må være å få et godt samarbeid med arbeids- og næringslivet. Det gjør elevene bedre rustet til å forstå seg selv og sin plass og rolle i samfunnet. Slik kan de se på hvilken måte de kan bidra til fellesskapet, og de ser bedre hvilke retter og plikter de har i arbeidslivet. Elevene får trent seg i ferdigheter de trenger i senere arbeid, som samarbeid, det å ta initiativ, fleksibilitet, risikotaking, og det å gjennomføre det de har startet på. De mener elevene får utviklet gode holdninger, og vilje og evne til å ta tak i sitt eget liv. Den ene UE representanten mener pedagogisk entreprenørskap kan forhindre frafall i skolen, siden det vil gi mer variasjon og relevans i undervisningen.

Lærerne sier at entreprenørskapsarbeidet har stor markedsføringsverdi for skolene. Arbeidet gir et positivt omdømme, som igjen øker elevrekrutteringen og gjør det enklere å skaffe nye samarbeidspartnere i arbeids- og næringslivet. Omdømmet blir at her er det en skole hvor det skjer ting, og de lykkes med det de holder på med. Det gir også en viss status å signalisere at skolen er oppdatert på det som skjer ellers i samfunns- og næringsliv.

Rektorene er motivert av at de selv synes det er spennende og moro med entreprenørskapsarbeid. Det gir også driv og energi på skolen generelt, og de involverte lærerne får aktuell faglig oppdatering. Begge framhever hvor viktig det er for å kunne gi elevene innovasjonsmuligheter og rom for mer kreativ utfoldelse. Det gir de verdifull ballast uansett hva de velger å gjøre senere i livet, og gjør at de i bedre grad kan tilpasse seg framtidens samfunn. Rektorene mener entreprenørskapsarbeidet er viktig for skolens profil og omdømme, og har mye å si for elevrekrutteringen.

1. september 2010

4.5 Oppsummering av suksesskriterier for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole

Gjennom intervjuene med rektorer, lærere og UE sine representanter kan vi identifisere noen suksesskriterier som synes å være viktige for et vellykket entreprenørskapsmiljø i videregående skole. Dette inntrykket har vi dannet oss på bakgrunn av svarene på forskningsspørsmålene våre. Det ble raskt klart at ledelsens betydning er avgjørende for å danne et vellykket entreprenørskapsmiljø. Dette ble klart framhevet av både lærerne, UE sine representanter, og rektorene selv. De hadde alle en klar formening om hvordan ledelsens rolle burde være, og hvorfor denne rollen burde være akkurat slik. De hadde også en klar formening om hvordan ledelsen kunne påvirke entreprenørskapsarbeidet i negativ retning.

Det ble også klart at de som er mest involvert i entreprenørskapsarbeidet har noen særtrekk når det gjelder personlige egenskaper. Disse personlige egenskapene ble beskrevet som ønskelige fra rektorene og UE sine representanter, samtidig som de sa at det var slik de oppfattet de personlige egenskapene til de involverte lærerne til å være. Dette stemte godt overens med hvordan lærerne beskrev seg selv og sine kollegaer. Det stemte også med hvordan de beskrev den ideelle entreprenørskapslærer, sett fra utsiden.

Personlige egenskaper er et viktig suksesskriterium, men det ble som oftest nevnt i samme åndedrag som kunnskap. Lærere og rektorer uten kunnskap om entreprenørskap, kan heller ikke gjøre en god jobb med entreprenørskapsopplæring i videregående skole. Det synes som ganske opplagt at de involverte i entreprenørskapsmiljøer har god kunnskap om hva entreprenørskapsbegrepet innebærer, hva det vil si i en pedagogisk setting, hvordan de selv kan jobbe best mulig med det, og hvorfor det er et viktig arbeid.

Noe av selv kjernen ved entreprenørskapsarbeid er samhandlingsaspektet. Det åpne og utadvendte aspektet er avgjørende for at det i det hele tatt skal kunne kalles entreprenørskap, siden mye av målet er samhandling med arbeids- og næringslivet. Det er tydelig fra vår undersøkelse at de i disse miljøene har sett viktigheten av dette, og systematisert arbeidet med å skape og pleie nettverk. De vi intervjuet beskrev hvordan et godt nettverk gjorde entreprenørskapsarbeidet mer gjennomførbart, og en viktig del av grunnen til suksess.

DEL 5 DRØFTING

5.1 Innledning

Vår drøfting blir presentert rundt de hyppigst identifiserte suksesskriterier i fra empirien. De hyppigst identifiserte suksesskriteriene er personlige egenskaper, kunnskap, ledelse og nettverk. Disse suksesskriteriene drøftes opp i mot problemstillingen og aktuell teori. Vi velger å se på suksesskriteriene i forhold til hva de ulike respondentgruppene svarer i forhold til disse.

Vi har i den undersøkende delen tatt for oss miljøer som driver med entreprenørskap etter Ungt Entreprenørskaps modell for ungdomsbedrift i videregående skole. I deler av dette kapittelet vil vi drøfte på hvilken måte konseptet med Ungdomsbedrift er pedagogisk entreprenørskap. Det gjør vi fordi vi i utgangspunktet har definert det å drive ungdomsbedrift er en metode for pedagogisk entreprenørskap, og vi ser at dette bør drøftes for å se på i hvilken grad dette kan forsvares. Vi vil også se på hvordan UB som metode passer inn i forankringen av entreprenørskap i de offentlige styringsdokumentene. Dette gjør vi fordi UB er en enkelt metode for entreprenørskap. Det er denne metodikken de miljøene vi har studert har lyktes spesielt godt med, og vi vil se på hvordan denne metoden er en del av det store bildet.

5.2 Ungdomsbedrift som pedagogisk entreprenørskap

Tidligere har vi beskrevet Ungdomsbedrift (UB) som en metode for entreprenørskap i videregående skole. Metoden er utarbeidet av Ungt Entreprenørskap (UE) som er en landsdekkende organisasjon. De lager opplæringsmateriell, og holder kurs og opplæring for lærere. Det dreier seg om korte kurs på en til to dager. De gir ikke noen studiepoeng, og gir slik vi ser det, et minimum av opplæring. Når disse korte kursene for lærere kombineres med at UE sine representanter kan komme rundt på skolene for ytterligere veiledning, kan det sammen med læremidler, være tilstrekkelig opplæring for at lærerne kan begynne med UB som metode sammen med sine elever.

I forbindelse med den norske regjeringens revidering av strategiplanen for entreprenørskap i utdanningen ble det satt opp 19 ulike tiltak innen grunnopplæringen, høyerer utdanning og

1. september 2010

lærerutdanningen, deriblant utviklingen av et helhetlig programfag i entreprenørskap som en del av videregående opplæring høsten 2007. Dette har ved studiespesialiserende utdanningsprogram blitt et valgfritt 5 timers programfag på videregående kurs 2 og 3 som heter Entreprenørskap og bedriftsutvikling 1 og 2. I dette faget, spesielt på videregående kurs 2 kan det å drive UB ha en naturlig plass, for å oppfylle fagets læreplanmål. De lærerne som er kvalifiserte for å undervise i dette faget har utdanning innenfor økonomiske og administrative fag eller markedsføring og salg. For dem er det nok tilstrekkelig med et dagskurs i UB metoden, siden de har en solid grunnutdanning, som gjør at de fleste begreper og tema er godt kjent fra tidligere. Det å lage forretningsplan, markedsføringsplan og regnskap er ikke noe nytt for disse lærerne. De trenger bare en oppdatering på hvordan dette er lagt opp etter UB metoden, og så har de trolig ingen problemer med å sette dette inn i en faglig kontekst. Når det gjelder lærere som underviser i programfag på yrkesfag, er det sannsynlig at saken stiller seg helt annerledes. Unntaket her er programmet for Service og samferdsel, som har mange merkantile fag. Det er slett ikke sikkert at lærere som for eksempel underviser i byggfag eller design og håndverk har kunnskaper om disse temaene, og da er det naturlig å stille spørsmål om det er tilstrekkelig at de tar et dagskurs for å være i stand til å lære dette. For disse lærerne er det nok særlig viktig at de blir del av et miljø hvor det er naturlig at lærerkollegene har et tett samarbeid. Da kan de lærerne som har best kompetanse på de ulike temaene ta ansvar for denne undervisningen. Lærere på yrkesforberedende vil likevel ha en stor fordel når det gjelder produktet og tjenesteutviklingsdelen i UB metoden. De har mye kompetanse om produkt og tjenesteutvikling innen sitt fag, noe som vil være en stor fordel for elevene. I forbindelse med utvikling av produkter vil elevene ha verksted hvor de kan prøve ut ulike varianter av nye produkter innen sitt fagfelt. Så kan de sette produktene ut i produksjon, som en del av det praktiske opplegget i fagene.

Skogen og Sjøvolls (2009) definisjon av pedagogisk entreprenørskap sier at det skal være fokus på anvendbare ferdigheter, og innovative og løsningsorienterte holdninger. Dette står godt i forhold til målsettingene med UB som metode. Praktiseres denne metoden slik det er ment fra UE sin side, skal elevene få brukt kreativiteten sin, tenke nytt, og søke nye løsninger på utfordringer de står overfor i driften av bedriften sin. Samtidig trenger de å bruke den fagkunnskapen de allerede har, eller som er tilgjengelig gjennom ulike læremidler, medelever, lærere, nettverk og mentorer. Ser vi på definisjonen i strategiplanen ”Se mulighetene og gjør noe med dem” er det fokus på samarbeid, identifikasjon av muligheter og utnyttelse av disse. Ideer skal settes ut i praktisk og målrettet aktivitet, i sosial, kulturell eller økonomisk

1. september 2010

sammenheng. Samarbeid er sentralt i UB som metode, hvor elevene jobber sammen i grupper. Det økonomiske aspektet i denne metoden er sterkt. Økonomistyring, budsjettering og regnskapsføring er avgjørende deler av denne metodikken. Elevene kan gjerne ha bedrifter som innebærer aktivitet i sosial og kulturell sammenheng. Det er noe de velger selv, men de kan ikke velge vekk kravene om økonomistyring.

Backstrøm-Widjeskog, 2008, referert i Skogen og Sjøvoll (2009) sier pedagogisk entreprenørskap er en holdning og en måte å forholde seg til det pedagogiske arbeidet. Elever og lærere må vise mer foretaksomhet gjennom aktive handlinger og selvstendighet. Det gjelder uavhengig av faget det undervises i. Elevene skal få erfaringsbasert læring, utvikle sosiale evner og samarbeidsvillighet, og få praktiske erfaringer i et autentisk miljø. Praktisering av UB som metode oppfyller disse kravene, men det vil ikke nødvendigvis involvere alle fagene elevene har. Vi kan si at denne definisjonen i stor grad poengterer at pedagogisk entreprenørskap må gjennomsyre all undervisning, uavhengig av fag. Her er heller ikke det økonomiske aspektet viktig.

Raposo og do Paco, 2008, referert i Skogen og Sjøvoll (2009) mener entreprenørskap er fundament for økonomisk vekst og sosial trygghet, men ikke ensbetydende med bedriftsetablering. Nå er det jo slik at UB er ensbetydende med bedriftsetablering, og er ment å øke graden av nye bedriftsetableringer i framtiden, men det er likevel ikke motstridene med ønsket om økonomisk vekst og sosial trygghet. De hevder også at entreprenørskap er en grunnholdning og en måte å tenke på. Dette støttes av Ødegård (2000).

Vi kan på bakgrunn av det litteraturen sier om pedagogisk entreprenørskap konkludere med at UB er en metode for praktisering av pedagogisk entreprenørskap, men at omfanget er begrenset til ett, eller noen få fag. Hvis pedagogisk entreprenørskap er en del av skolens pedagogiske plattform, vil det i mye større grad være en grunnholdning som preger undervisningen i alle fag, uavhengig av om UB brukes som metode. Slik kan vi si at det er fullt mulig å praktisere pedagogisk entreprenørskap uten å bruke UB som metode, og at UB som metode sikrer en viss grad av pedagogisk entreprenørskap i noen fag og timer.

I denne oppgaven har vi valgt å studere entreprenørskapsmiljøer som blant annet har lyktes med UB som metode. Siden UE arrangerer mange ulike konkurranser og messer for ungdomsbedriftene, var det enkelt for oss å plukke ut miljøer som har lyktes med dette arbeidet. Vi har sett på resultatene for kåringene av beste ungdomsbedrift, beste

1. september 2010

entreprenørskapslærer og beste entreprenørskapsskole, og sett hvilken skole i hvert fylke som har gjort det best.

5.3 Betydningen av personlige egenskaper i de entreprenørielle miljøene

Vi har definert personlige egenskaper som en av fire suksessfaktorer i vellykkede entreprenørskapsmiljøer. Svarene i intervjuene med UE representanter og rektorer er sammenfallende i beskrivelsene av lærernes personlige egenskaper, både de egenskapene de faktisk innehar, og de egenskapene de beskriver som ønskelige. Lærerne selv beskriver også hvilke personlige egenskaper de har selv, og hvordan de er viktige i entreprenørskapsarbeidet. Slik utgjør de personlige kunnskapene en del av kompetansen i entreprenørskapsmiljøene. Strategiplanen "Se mulighetene og gjør noe med dem" beskriver entreprenørskapskompetanse som summen av personlige holdninger og egenskaper, kunnskaper og ferdigheter.

5.3.1 Personlige egenskaper sett fra lærernes perspektiv

Skogen og Sjøvoll (2009) hevder kreativitet, skaperlyst, innovative og løsningsorienterte holdninger er sentrale elementer i entreprenørskap, uavhengig om det skjer i næringslivet eller det offentlige Norge. Entreprenøren er den som organiserer prosessene, som er motivert, føler eierskap, og har noen spesielle personlige egenskaper (Spilling, 2006). Lærere i vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole er entreprenørielle og har mange av entreprenørens egenskaper. Det kommer frem i måten rektorene og UE sine representanter beskriver dem på, samtidig som de selv forklarer hvilke egenskaper de mener er viktige i dette arbeidet. En av lærerne sier: *"Det handler om å være litt kreativ, bryte ut av gamle tankemønstre, være åpen for nye ting, og tørre å prøve det"*.

Kunnskapsmedarbeidere har personlige evner som er stimulerende for organisasjonens verdiskaping og arbeidsprosesser. De har talenter som brukes på en fordelaktig måte, både for dem selv og organisasjonen (Tore Hillestad, 2008, referert i Nordhaug, 2008:282). Kunnskapsmedarbeidere er drevne av indre motivasjon, og tar selvstendig initiativ i planlegging, koordinering og gjennomføring av sitt arbeid. De tilfredstilles best av variasjon, fleksibilitet og bredde i arbeidet sitt (Newell et al (2002). Personlige egenskaper som passer

1. september 2010

disse beskrivelsene er god selvtillit, en åpen og søkende innstilling, vilje og ønske om fleksibilitet i arbeidet. Selvtilliten kommer fra tillit og tro på egne ferdigheter og kompetanse.

Vi tolker det slik at de lærerne vi intervjuet hadde denne gode selvtilliten i forhold til arbeidet sitt. De er stolte og glade over elevenes gode prestasjoner, og det å være del av en skole og et miljø som hadde lyktes i entreprenørskapsarbeidet. De beskriver hvordan de får mange positive tilbakemeldinger fra elever, ledelse, samarbeidspartnere og foresatte. En av lærerne sier: *"Min hovedmotivasjon i arbeidet med entreprenørskap er fornøyde elever som gir gode tilbakemeldinger"*. Siden ledelsen har et bevisst fokus på entreprenørskap som en del av skolen satsingsområder, oppleves det som tilfredsstillende når gode resultater oppnås, enten det er gjennom opplevd økt læring, priser vunnet i entreprenørskapskonkurranser, eller generelt positivt omdømme.

Lærerne opplever at de gir elevene relevant og viktig læring og erfaring gjennom entreprenørskapsarbeidet. Slik kan de være stolte av den jobben de gjør, og motivasjon og entusiasme er positive ringvirkninger av en slik stolthet. Dette vil ytterligere forsterkes når de opplever at kollegene i entreprenørskapsmiljøet også lykkes, og de ser seg selv som en viktig del av dette miljøet. UE representantene sier det ofte er snakk om at entreprenørskapsarbeid blir ildsjelsprosjekter, noe som gjør det personavhengig, og derfor svært sårbart. Et entreprenørskapsmiljø med flere personer vil i mye større grad skape positive synergieffekter, og gjøre at entreprenørskap blir en del av undervisningen i flere fag, og slik involvere flere lærere.

Entreprenørskapsarbeid er ikke mulig uten en entreprenøriell holdning. Denne holdningen beskrives godt i tittelen på Stortingsmeldingen "Se mulighetene – og gjør noe med dem". Entreprenørskap er en holdning med fokus på muligheter, enten det gjelder å skape nye muligheter, aktivt se etter muligheter, eller ha evnen til å gripe, og bruke de mulighetene som byr seg på en fordelaktig måte. Positivitet, kreativitet, foretaksomhet, evne til initiativ og aktiv handling er viktige personlige egenskaper for å kunne se på ulike hendelser som muligheter, ikke hindringer eller begrensinger. Lærere som har en slik positiv innstilling vil ha tro på at elevene vil løse de utfordringene de står overfor i entreprenørskapsarbeidet på en god måte. De har tro på at det er mulig å lykkes, og at det er mulig med gode løsninger på ulike problemstillinger som dukker opp underveis.

1. september 2010

En positiv grunnholdning er også viktig for å være risikovillig. Risikovillighet er noe som kjennetegner entreprenørskapsmiljøer og personer med entreprenørielle holdninger.

Entreprenørskap forutsetter åpenhet og vilje til å ta en kalkulert risiko. Det er en grunnholdning, og en måte å tenke på (Skogen og Sjøvoll, 2009). En innstilling om at det blir god læring for alle involverte er viktig, uansett utfall av arbeidet. Erkjennelse av at utvikling skjer i forbindelse med en kalkulert risiko, hvor allerede eksisterende kunnskap kombineres med nye muligheter. Erfaringene fra prøving og feiling vil generere læring som er mer reell og virkelighetsnær. Dette er et aspekt som kommer tydelig fram fra våre respondenter.

Ødegård (2000) sier at betydningen av interaksjon, samhandling og samarbeid i forbindelse med entreprenørskapsarbeidet er viktig. Det gjelder samarbeid lærerne imellom, og det gjelder interaksjon og samhandling med aktører i arbeids- og næringslivet. En slik åpen og utadvendt innstilling er noe som kjennetegner entreprenørielle lærere. Strategiplanen ”Se mulighetene og gjør noe med dem” gir følgende karakteristikker på de personlige egenskapene og holdningene; evne og vilje til initiativ, nytenkning og kreativitet, risikovilje, selvtillit, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter. De to sistnevnte, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter er avgjørende for den gode samhandlingen i den dynamiske og sosial prosessen, i forhold til kolleger og andre som er involvert i entreprenørskapsarbeidet. Lærerne må inngi tillit, både i form av faglighet og personlighet, slik at det vil oppleves som attraktivt og positivt med et samarbeid. De involverte partene må synes at samarbeidet er fruktbart og nyttig, og de må erfare at samhandling og åpenhet er viktig for gode resultater. Dette er noe alle lærerne i vår undersøkelse framhever som viktig i sitt arbeid. De beskriver hvordan det er avgjørende at det fra ledelsens side legger til rette for dette, ved å skape tid og rom for samarbeid i arbeidsplaner og timeplaner. Lærerne lager planer for undervisningen sammen, for å sikre at elevene får noenlunde den samme undervisningen, og deler erfaringer med hverandre. Slik får elevene en undervisning hvor flere lærere har delt av sin erfaring, og ikke bare av en, som antakeligvis ikke kan legge til rette for all undervisning like godt. Lærerne framhever viktigheten av at de supplerer hverandre ved at den enkelte gjør, og underviser i det de kan best.

5.3.2 Personlige egenskaper sett fra UE sitt perspektiv

1. september 2010

En av UE representantene sier om lærernes personlige egenskaper: *"Risikovillighet er en viktig egenskap, og vilje til å alltid se etter nye muligheter. Lærerne må være entusiastiske, motiverte og faglig oppdaterte. De må også være arbeidsomme, og villig til å gi en ekstra innsats"*.

En entreprenøriell lærer er i større grad komfortabel med uforutsigbarhet, og trives med nye utfordringer. Dette stemmer overens med hvordan Løwendahl, (2008), referert i Nordhaug (2008) beskriver kunnskapsmedarbeidere, nemlig som medarbeidere som ønsker variasjon og fleksibilitet i arbeidet sitt. Med bakgrunn i at UE representantene mener det er uheldig at entreprenørskapsarbeidet i for stor grad er avhengig av enkeltindivider, kan det se ut til at det er best om de entreprenørielle lærerne blir del av et miljø. Det er nok trolig at lærerne kan miste motivasjonen for entreprenørskapsarbeid hvis de ikke føler støtte fra kolleger, elever, ledelse og andre i omgivelsene, og at de ikke opplever arbeidet som like utviklende lenger. Et sterkt entreprenørskapsmiljø bestående av flere dyktige lærere vil trolig skape positive synergieffekter, som gjør at flere lærere blir dratt med i dette arbeidet. Det er sjanse for at lærerne får en opplevelse av at de får brukt flere sider av seg selv, og kanskje de personlige egenskapene som er viktige for entreprenørskap blir mer framtrødende. Hvis flere får erfaring og innsikt i de positive ringvirkningene av entreprenørskapsarbeidet, er det trolig at miljøet blir styrket, og mindre avhengig av enkeltpersoner.

5.3.3 Personlige egenskaper sett fra rektorenes perspektiv

Rektorene hevder at lærerne selv må være entreprenørielle. Disse entreprenørielle egenskapene er beskrevet i avsnittet om lærernes eget perspektiv. En av rektorene sier: *"Lærernes evne til improvisasjon er viktig, pluss en pragmatisk tilnærming til utfordringer. Det er viktig at lærerne er tydelige ledere i klasserommet, og signaliserer klare forventninger, og setter tydelige mål overfor elever og kolleger"*.

Rektorene støtter det som blir sagt fra UE representantenes side om at disse entreprenørskapsmiljøene er sårbare. De personlige egenskapene til de mest entreprenørielle enkeltindividene i dette miljøet blir svært synlige når de slutter i organisasjonen. De andre lærerne som er knyttet til entreprenørskapsarbeidet kan fungere godt i miljøet, men har ikke nødvendigvis evne å erstatte en lærer som har mye av de entreprenørielle personlige egenskapene.

1. september 2010

Slik vi ser det må også rektorene ha noen personlige egenskaper som støtter entreprenørielle lærere. De har positive forventninger til den jobben de mener lærerne er i stand til å utføre. Forventninger om at den enkelte medarbeider er med å realisere skolen visjon og målsettinger er sentrale. Når rektoren har uttalt at entreprenørskap er et satsingsområde for skolen, og at det er viktig for skolens posisjon og omdømme, må det gjøres med overbevisning. Da spiller rektorens personlige egenskaper en viktig rolle. Positivitet og evne til individualisert og oppriktig oppmerksomhet er da viktige elementer i lederens personlige lederstil. Vi mener da at lederstilen er avhengig av rektorens personlige egenskaper, og at det virker som om rektorene vi har intervjuet har slike personlige egenskaper.

Rektorene virker lite preget av stort kontrollbehov, og synes å akseptere at det ikke forventes at alle lærere kan bidra i entreprenørskapsarbeidet i like stor grad. At rektor har tillit til lærernes mestring og problemløsningsevner passer med Kaufmanns (2006) beskrivelse av arbeidsmiljø som er gunstig for kreativitet og innovasjon. Her mener vi at det kan trekkes en parallell til hvordan vi mener vellykkede entreprenørskapslærere har et positivt elevsyn. På samme måte må rektorene ha et positivt lærersyn. Med det mener vi at rektor tar det som en selvfølge at lærerne gjør sitt beste for elevenes og skolen utvikling. Maktmisbruk fra lederens side er hemmende for kreativiteten, og det synes det som om disse rektorene er enige i. Det kan føre til personlige konflikter, og er ifølge Kaufmann (2006) til hinder for kreative prosesser. At det aksepteres at alle bidrar i ulik grad, og at det er takhøyde for ulike meninger og motstridende oppfatninger, er også viktig i henhold til Kaufmann (2006). Det vil likevel ikke gi aksept for at det er greit å motarbeide entreprenørskapssatsingen i kollegiet. Stor takhøyde må gjelde for alle parter, uansett om noen ikke er helt enig i det store fokus entreprenørskap får på skolen, eller om noen mener det ikke får tilstrekkelig oppmerksomhet. En tydelig leder med positive forventninger i en organisasjon preget av stor takhøyde vil være medvirkende til å skape det innovative arbeidsmiljøet Kaufmann (2006) beskriver. Dette stemmer også godt overens med det Gjelsvik (2007) sier om at innovative organisasjoner må ha en større toleranse overfor usikkerhet, og aksept for at utprøving av noe nytt ikke kan gi et garantert og forutsigbart utfall.

Drucker, 2004, referert i Skogen og Sjøvoll (2009) viser til noen personlighetstrekk ved en entreprenøriell leder. Disse lederne har en personlighet og et tankesett som ikke gir fokus på bekymring og uro. De lar seg ikke forstyrre av uventede hendelser, men klarer i større grad å se uventede hendelser som noe som medfører nye muligheter. Vi tolker det slik at lærerne er

1. september 2010

entreprenørielle ledere overfor elevene, og at rektorene er entreprenørielle ledere overfor lærerne. Lite fokus på bekymring og uro stemmer godt med hvordan rektorene beskriver at lærerne bør kunne prøve og feile, uten at det får noen store negative konsekvenser. Rektorene beskriver lærerne som fleksible, pragmatiske, med høy stressterskel, og dette er sannsynligvis egenskaper som vanskelig lar seg kombinere med mye opplevd bekymring og uro. Det er godt mulig at det viktigere at lærerne er entreprenørielle ledere, i og med at det er de som arbeider tettest mot elever og andre aktuelle aktører. Likevel vil ikke disse lærerne få gode nok arbeidsbetingelser hvis ikke rektorene også er entreprenørielle ledere for dem.

5.3.4 Sammenfatning av personlige egenskapers betydning i de entreprenørielle miljøene

Hvis det er slik at pedagogisk entreprenørskap er en holdning og en måte å forholde seg til det pedagogiske arbeidet, er det helt klart at de personlige egenskapene til alle involverte er av avgjørende betydning. Dette stemmer godt overens med tilbakemeldingene fra alle våre respondenter. Vi har erfart at respondentene er svært samstemte i sine svar, hvor de beskriver faktiske og ønskelige personlige egenskaper hos de involverte i de entreprenørielle miljøene. Det er enighet om at de som er involvert i entreprenørskapsarbeid, må være entreprenørielle, og ha en entreprenøriell grunnholdning selv. Lærerne har en positiv grunnholdning, som gjør dem stolte, motiverte og entusiastiske. De har stor tro på at utfordringer lar seg løse, er risikovillige, ser muligheter, og griper disse, når anledningen byr seg. De er løsningsorienterte og har positive forventninger, noe som gjør at de ofte lykkes i samarbeid med andre, enten det er elever, kolleger, foresatte, eller representanter fra arbeids- og næringsliv.

5.4 Betydningen av kunnskap i de entreprenørielle miljøene

Vi har definert kunnskap som en av fire suksessfaktorer i vellykkede entreprenørskapsmiljøer. Vi vil drøfte betydningen av kunnskap og entreprenørskapsarbeid, både når det gjelder lærernes kunnskap fra formell utdanning, og hvilket kunnskapssyn og læringssyn de har. Siden kunnskap er viktig for entreprenørskap vil også kunnskapsledelse være av avgjørende betydning, enten det er rektors ledelse, eller lærerens ledelse i klasserommet. Vi ser også på rektors kunnskapssyn, og syn på ledelse.

1. september 2010

5.4.1 Kunnskap sett fra lærernes perspektiv

En entreprenøriell grunnholdning bør formes i ung alder. Det bør skje gjennom pedagogisk entreprenørskap i skolen (Raposo og do Paco, 2009, referert i Skogen og Sjøvoll, 2009). Dette støttes også av Spilling (2006), som mener det bør være en naturlig strategi å gi en opplæring som gjør at vi mennesker naturlig orienteres mot entreprenørskap. Betydningen av entreprenørskapsopplæring i skolen er klart tatt på alvor når vi studerer alle de politiske dokumentene som forankrer entreprenørskapsopplæringen i norsk utdanningssystem, beskrevet i del 2. Det er en klar tanke om at mer kunnskap om temaet vil gi både en bedre opplæring i entreprenørskap, og mer entreprenørskap i skolen.

Ødegård (2000) hevder lærerne er de viktigste aktørene i dette entreprenørskapsarbeidet, og at disse må ha kontinuerlig etter- og videreutdanning. Det må skje parallelt med at skolen reflekterer over, tilpasser, og endrer egen praksis, i takt med samfunnsutviklingen ellers. Slik er det en forutsetning at skolen er en lærende organisasjon. Skolen som organisasjon er bygget opp rundt lærere, og lærernes kunnskaps- og læringssyn vil prege undervisningspraksisen. Skal lærerne drive med pedagogisk entreprenørskap må de også ha kunnskap om dette feltet. Handlingsplanen "Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014" gir anbefaling om å styrke entreprenørskapskompetansen hos lærere og skoleeiere. Hvordan arbeidet med entreprenørskap skal inkluderes i planer, og i opplæringen, skal baseres på vurderinger gjort av skoleeiere og utdanningsinstitusjonene selv. Det er heller ikke klart definert hva denne entreprenørskapskompetansen innebærer, og det kan nok være utfordrende å sette et spesielt fokus på entreprenørskap blant alle de områder det forventes at skolene skal prioritere.

Når det gjelder lærings- og kunnskapssynet til de lærerne vi intervjuet er det tydelig at de mener elevene lærer best når de får prøvd teori ut i praksis. De sier at elevene får en helt annen opplevelse av fagenes relevans når de får prøvd å praktisere det de leser om i teorien. Kunnskapen blir bedre internalisert når elevene får gjort seg personlige praktiske erfaringer de kan reflektere over. Det stemmer med hvordan Newell et al (2002) og Gottchalk (2004) beskriver hvordan informasjon blir til kunnskap. Informasjonen fra teori blir til kunnskap når den kobles med erfaring, kontekst, interpretasjon og refleksjon, noe som best skjer gjennom praktiske erfaringer. En av lærerne sier:

1. september 2010

"Jeg opplever at teorien får en helt annen gyldighet for elevene med denne arbeidsmetoden. Vi knytter til oss mentorer og samarbeidspartnere fra næringslivet, som gir undervisningen og fagene en helt annen troverdighet for elevene".

Den kunnskapen som mentorene deler med elevene har også en annen valør for elevene. Da får de innsikt i mentorenes fagkunnskap, erfaringer og kompetanse, som vil være ulik den lærerne har. Lærerne hevdet i vår undersøkelse at elevene ofte opplevde mentorenes kompetanse som mer virkelig og tungtveiende. Det fører til at elevene tar mentorenes veiledning mer til etterretning, og følger opp de rådene de får i større grad enn hvis rådene kom fra lærerne. Selv om lærerne hadde undervist i et tema kom elevene med tilbakemelding av om at de hadde bedre læringsutbytte når det tema de hadde blitt undervist i av lærerne også ble understøttet av mentorene, kombinert med de praktiske erfaringene de gjorde.

Lærerne er både kunnskapsledere og kunnskapsmedarbeidere. At de er kunnskapsledere i forhold til elevene stemmer overens med hvordan Fahey et al, referert i Gottchalk (2004) sier at utvikling av ny kunnskap er hovedfokuset i kunnskapsledelse. I arbeidet med entreprenørskap støtter og stimulerer lærerne elevenes prosess med å utvikle og oppdage ny kunnskap. De legger også til rette for kunnskapsdeling, både mellom de involverte lærerne og elevene på skolen, men også på tvers av organisatoriske grenser, når de bruker mentorene fra arbeids- og næringslivet aktivt. Lærerne hjelper også elevene til å bruke den kunnskapen de har til det beste for det entreprenørskapsprosjektet de er involvert i, og her vil det være den enkelte Ungdomsbedrift.

At lærerne i vår undersøkelse er kunnskapsmedarbeidere stemmer overens med Hillestad, referert i Nordhaug (2008) sin definisjon. De bidrar til å øke, realisere og stimulere organisasjonens verdiskapning og arbeidsprosesser. I den videregående skolen kan vi si at verdiskapningen og arbeidsprosessene er elevenes økte læring og kunnskapsutvikling, samt at skolen får et positivt omdømme. At elevene skal få økt læringsutbytte er et hovedmål for all opplæring.

Lærerne er kunnskapsmedarbeidere når de søker utfordringer i jobben som er attraktive for å utvikle kompetanse, erfaringer, personlige egenskaper og å utvikle nettverk, i henhold til Nordhaug (2008). Alt dette får de når de jobber med entreprenørskap slik de gjør det i entreprenørskapsmiljøene på de to skolene vi har undersøkt. Gjennom kontakten med arbeids- og næringslivet får de oppdatert kunnskap om hva som til enhver tid er aktuelt og

1. september 2010

relevant. Vi antar at det er trolig at en slik oppdatert kunnskap gjør at lærerne er i stadig utvikling, og kan gi elevene en bedre, og mer relevant, undervisning. Arbeidet med entreprenørskap gir lærerne både mer bredde og fleksibilitet i arbeidet sitt. Større bredde får de når de samarbeider med mentorer fra mange ulike typer bedrifter, slik de beskriver at de får gjennom entreprenørskapsarbeidet. De får også oppfylt ønsket om fleksibilitet når de stadig ser etter nye muligheter for egen, skolens og elevens utvikling og læring. Dette er noe lærerne i vår undersøkelse poengterer som attraktivt i entreprenørskapsarbeidet, det at de opplever at det gjør jobben mer spennende, variert og utfordrende. En av rektorene uttaler:

"Lærerne må selvfølgelig være faglig dyktige, og det er de. I tillegg er det viktig at de er kreative og nyskapende. De må være fleksible, og ha en innstilling om at alt kan skje. Altså være åpen og nysgjerrig på nye muligheter. Disse lærerne er en svært viktig ressurs for skolen, siden de er så framtidrettet".

Flere høyskoler rundt i landet tilbyr studiet "Entreprenørskap for lærere". Det er et deltidsstudium på 15-30 studiepoeng, og innebærer at det betales en studieavgift. Selv om skoleeier tilbyr seg å betale denne studieavgiften, medfører et slikt studium innsats i form av tid og arbeid. De lærerne vi intervjuet hadde alle dette studiet, noe de poengterte var svært verdifullt for dem. De hevdet at de fikk ny kunnskap og nye innfallsvinkler til temaet, som var viktig i tillegg til den kompetansen de hadde fra før av. Særlig innspill som var viktige for selve metodikken, og kunnskap om pedagogisk entreprenørskap, med mer oppmerksomhet på det sosiale og kulturelle aspektet ved entreprenørskap. De mente at denne opplæring ga dem mer kunnskap om det utvidete entreprenørskapsbegrepet, og at de dermed så hvordan entreprenørskap kan flettes inn i all undervisning i alle fag. De var samstemte om at entreprenørskap ikke bare var forbeholdt faget med samme navn, men at det kan brukes som metode i alle fag og programmer. Vi mener dette aspektet er viktig for lærernes forståelse og kunnskap om entreprenørskap slik det er presentert i de dokumentene hvor entreprenørskap forankres, se kapittel 2.2.4.

Underveis i intervjuprosessen oppdaget vi at tre av de fire lærerne var utdannet siviløkonomer, og at den fjerde også hadde økonomisk utdanning. Dette var ikke planlagt fra vår side. Det kan nok forklares med at vi intervjuet lærere som underviste på studieforbereende program, og på studieprogrammet for service og samferdsel. Det er fag med til dels sterk merkantil forankring, og da er det ikke unaturlig at lærerne her har økonomisk utdanning, selv om det kanskje ikke er vanlig at flertallet er siviløkonomer.

1. september 2010

Lærerne i vår undersøkelse hevder at en økonomisk grunnutdanning er en fordel for dem i arbeidet med entreprenørskap. Dette kan nok stemme når de bruker Ungdomsbedrift (UB) som metode. Denne metoden har mye fokus på det økonomiske aspektet ved entreprenørskap, og å utarbeide forretningsplan, markedsføringsplan og regnskapsføring. For å kunne gi elevene en god opplæring i dette, er det helt klart en fordel med en økonomisk bakgrunn, selv om Ungt Entreprenørskap gir ut veiledningshefter for å hjelpe lærere som ikke har denne bakgrunnen. Det kan altså synes ut fra intervjuene med lærerne at det er en fordel med mye kunnskap fra økonomiske fag for å lykkes i et entreprenørskapsmiljø som bruker UB som metode.

5.4.2 Kunnskap sett fra UE representantenes perspektiv

En av UE representantene hevder:

"Entreprenørskap gir både elever og lærere utvidet og oppdatert kompetanse, ved at de hele tiden er i nært samarbeid med arbeids- og næringslivet".

Et positivt omdømme vil sannsynligvis gjøre at skolen er attraktiv både for elever, og for de lærerne som jobber der. I denne sammenhengen sier en UE representant:

"Skolen får et positivt omdømme ved at de viser at de er utadvendte, oppdaterte og engasjerte. Elevene får tilegnet seg kompetanse som er etterspurt, og knytter kontakter i arbeids- og næringslivet. Elevene får oppleve et undervisningsopplegg som de opplever som virkelig, og det er det".

Vi antar at det også kan gjøre det enklere for skolen å skaffe seg nye samarbeidspartnere fra arbeids- og næringslivet. Lærerne og rektor hevder at det ikke er vanskelig å skaffe mentorer til elevene som driver Ungdomsbedrifter. Mentorene ønsker å bidra med sin kompetanse, og sier det er kjekt og spennende å jobbe med elevene. Rektorene sier også at de opplever at bedriftene ser det som en del av sitt samfunnsansvar å bidra med mentorer.

Det er interessant at UE representantene ikke helt har samme oppfatning av at det er viktig med en form for økonomisk utdanning, slik som lærerne gjør det. De poengterer at det er viktig med etterutdanning i pedagogisk entreprenørskap, for å få en bredere forståelse av hva

1. september 2010

det innebærer. Samtidig trekker de inn hvor avgjørende lærernes personlighet, vilje og innstilling er. De hevder blant annet:

"Det viktigste er at lærerne klarer å skape glød hos elevene. Derfor er lærernes engasjement viktigst. Lærerne må ha evne til å slippe elevene løs, og gi elevene tro på de ideene elevene kommer med. Positivitet, engasjement og forståelse for at entreprenørskap er viktig, er viktigste kompetanse for lærerne i denne sammenheng".

5.4.3 Kunnskap sett fra rektorenes perspektiv

Rektorene sier blant annet dette:

"Det at skolen og elevene har kunnskap om arbeidslivet rundt skolen er uvurderlig. For elevene er dette en kjempeballast å ha med videre". Og: "Elevene blir bedre rustet til å møte utfordringer i senere studie- og arbeidsliv. Innovasjonsperspektivet er viktig både for skolen og elevene. Det er en viktig del av det å være i utvikling, for alle involverte".

Slik kan vi se at pedagogisk entreprenørskap gir elevene en mer relevant og virkelighetsnær opplæring, slik det er ment i henhold til de politiske dokumentene som forankrer entreprenørskapsopplæringen.

Dette understøttes i flere sammenhenger også fra næringslivets side. Vibeke H.Madsen som er administrerende direktør i Hovedorganisasjonen for handel og tjenester (HSH) skriver i artikkelen Norgesmestre i ungdommelig entreprenørskap i Ukeavisen Ledelse fredag 14 mai 2010 fra sitt besøk på NM for ungdomsbedrifter gjennom sitt verv som styreleder i Ungt entreprenørskap: *"Her opplever vi ungdom som har vågemot, handlekraft og risikovilje. Det er nettopp det AS Norge etterspør."* HSH mener alle elever trenger å møte entreprenørskap og systematisk samarbeid med næringslivet, gjennom hele utdanningsløpet. Det handler om å stimulere viktige kompetanse hos elevene, som gjør at de er i stand til å skape noe, iverksette sine ideer og ta ansvar for eget og andres liv. Hun legger også vekt i sin artikkel på at det å løse reelle problemstillinger gir mening for de fleste og at for mange henger lærelyst og forståelse sammen med det meningsbærende. Når vi forstår hvorfor vi lærer, lærer vi også mer og raskere. I forhold til pedagogisk entreprenørskap skriver hun at hensikten er å stimulere eleven til å utvikle kompetanse for å møte fremtiden.

5.4.4 Sammenfatning av betydningen av kunnskap i entreprenørielle miljø

Kunnskap er et viktig suksesskriterium i vellykkede entreprenørskapsmiljøer. Kunnskap er viktig på flere måter. Det kan være kunnskap om hva pedagogisk entreprenørskap innebærer, enten som ungdomsbedriftsmetoden, som den mer generelle pedagogiske tilnærmingen, eller begge deler. Praktisk kunnskap om hvordan pedagogikken best kan gjennomføres i praksis er også viktig kunnskap i vellykkede entreprenørskapsmiljøer. Kunnskap om forankringen av entreprenørskap i offentlige styringsdokumenter er viktig for å styrke legitimiteten av dette arbeidet. I vår undersøkelse ser vi også at de lærerne vi intervjuet hadde en faglig bakgrunn, fra både utdanning og praksis, som gjorde at de hadde kunnskapserfaring som gav dem en opplevelse av hvorfor entreprenørskap er viktig. De har altså opplevd og erfart viktigheten av en entreprenøriell holdning gjennom sine tidligere erfaringer. Det er likevel ingen i vår undersøkelse som sier at entreprenørskap vil være spesielt vanskelig å praktisere i noen fag og programområder. Kunnskapsdeling, kursing og arbeidsfordeling innen et miljø eller team, vil kunne gjøre at de som er interessert vil kunne lykkes i dette arbeidet. Det er ikke slik at den enkelte lærer må kunne alt, men heller være villig til å søke kunnskap hos dem som har den til enhver tid. I vellykkede entreprenørskapsmiljøer er det altså viktig med kunnskap om hvor aktuell kunnskap er tilgjengelig, og kunnskap og forståelse om hvorfor entreprenørskapsarbeidet er viktig.

5.5 Betydningen av ledelse i de entreprenørielle miljøene

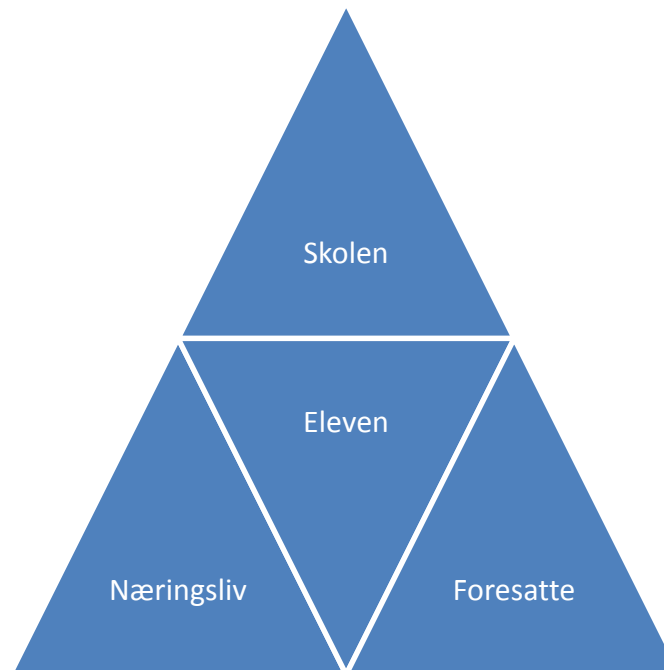
Ut i fra intervjuene er det et unisont svar fra samtlige av våre respondenter at ledelsen er viktig for at entreprenørskapsarbeidet skal bli vellykket. Det er viktig at arbeidet er en integrert del av skolens strategi og at hele skolemiljøet står bak og ikke minst ledelsen. Entreprenørskapsarbeidet krever til dels stor fleksibilitet fordi man skal samarbeide med næringslivet og det krever også at skolen må tilpasse seg et liv utenfor skolen. Det er ikke bestandig at avtalene i næringslivet kan gjennomføres når det er satt av timer til entreprenørskap på timeplanen. Da kan det være nødvendig at avtalen gjennomføres i andre timer enn de oppsatte og da vil det nødvendigvis kunne gå på bekostning av andre fag. Handlingsrommet krever legitimitet.

5.5.1 Ledelsens rolle sett fra lærernes perspektiv

Med bakgrunn i våre funn kan vi si at samtlige av våre respondenter mener at lederrollen er viktig for et vellykket entreprenørskapsmiljø. Det er mange faktorer som spiller inn her. Ser vi på lederrollen ut fra det som lærerne har svart sier de blant annet at det er viktig at entreprenørskapsarbeidet er forankret i ledelsen. En av årsakene kan være at entreprenørskap som et pedagogisk begrep kun har vært i bruk det siste tiåret (Skogen og Sjøvoll 2009). Det gjør at mange ikke er fortrolig med begrepets innhold og hva som ligger i entreprenørskap. Vi kan se ut fra de ulike definisjonene vi har lagt til grunn i teorikapitlet at begrepet kan tolkes ulikt, dvs. at det ikke er en eksplisitt definisjon, men at de alle er implisitte. Det implisitte kan føre til usikkerhet om innhold. Derfor er det viktig at entreprenørskapsbegrepet og forståelsen av pedagogisk entreprenørskap er forankret i ledelsen og at skolen som organisasjon har en felles forståelse. En av lærerne som ble intervjuet forteller at de har satt opp en trekantmodell på entreprenørskapsarbeidet som beskriver hvordan de jobber. Med en modell er det lettere å beskrive virkeligheten å få en felles forståelse i organisasjonen. Læreren beskriver hvordan de tenker slik: ”

”Vi har satt opp en trekantmodell på entreprenørskapsarbeidet som kan illustrere at du har eleven i midten, så har du skolen i det ene hjørnet, foresatte på det neste og næringsliv på det siste. Og vi prøver å gjøre avstandene mellom hjørnene på trekanten så små som mulig. Vi prøver å få alle sidene til å samarbeide”.

1. september 2010



Figur 3 Trekantmodell for entreprenørskapsarbeid (respondenter fra intervjuene januar 2010)

Vi har det siste tiåret vært vitne til og en del av entreprenørskapsarbeidet i den videregående skolen. Og utviklingen har ut fra vår erfaring gått fra å omtale, og sidestille, entreprenørskap til noe som entreprenører i anleggsbransjen holdt på med, til å omfatte helhetlige samfunnsprosesser både innenfor privat og offentlig sektor. Vi har også vært vitne til at lærere har nektet å godta jobbing med entreprenørskap i skolen fordi de mener at vi løper kapitalismens vei, fordi konseptene til UE/YE ofte blir brukt. Dette synet fremgår også av en oversiktstabell hvor Johannisson, 2008:174, i Skogen og Sjøvoll (2009) presenterer den dominerende holdningen til entreprenørskap som går fra forakt på 1970 tallet, via forståelse på 1990 tallet, for til slutt i 2010 ende på en praktiserende holdning med spørsmålsteget.

Å bruke UE/YE sine metoder innebærer at elevene også må få en forståelse for økonomi og hvordan markedet fungerer. Andre lærere, spesielt innenfor en del yrkesforberedende programområder som f. eks kjøretøy, design og håndverk, bygg og anleggsteknikk, smiler og sier at dette har vi drevet med i mange år.

En annen årsak kan være at arbeidsformen entreprenørskap innebærer at den tradisjonelle lærerrollen går over til en veilederrolle. Riese, 2008, i Skogen og sjøvoll (2009) omtaler dette som et nytt lærings- og dannelsesideal, samt at det innebærer en sterk kobling til resten av samfunns- og arbeidsliv. Dette kan virke truende for mange lærere som ønsker å bevare den gamle lærerrollen, mens de som finner den tradisjonelle lærerrollen som kjedelig kan oppleve

1. september 2010

entreprenørskapsarbeidet som befriende fordi det vanligvis vil gi en mer variert hverdag både for elever og lærere. De ulike syn og følelser som hersker rundt entreprenørskap som begrep og pedagogisk arbeidsform i skolen kan være en viktig årsak til at lærerne ønsker at arbeidet skal være sterkt forankret i ledelsen.

Videre sier de at det må være et prioritert satsningsområde og rektorene må være engasjert og interessert. Det er viktig at entreprenørskap er et prioritert satsningsområde, hvis det er bestemt at dette skal det jobbes med. Det bør komme tydelig frem i skolens strategiske planer og i skolens kommunikasjon, både eksternt og internt. Det er flere årsaker til at det bør være et prioritert satsningsområde. Det har blant annet med fordeling av ressurser å gjøre. Entreprenørskap på lik linje med andre satsningsområder, koster penger.

Tar vi utgangspunkt i Ungdomsbedrift konseptet må elevene skaffe seg effekter til stands når de skal på messer, i tillegg koster det en del å delta på messer. Her er det snakk om fylkesmesser, Trade Fair og NM i ungdomsbedrift. Oppnår de gode resultater, kan de nå helt til Europamesterskapet for ungdomsbedrifter. Det finnes også internasjonaliseringsprogrammer for ungdomsbedrifter gjennom Junior Achievement. Målet med dette arbeidet er blant annet å legge til rette for økt grad av samarbeid mellom elever, studenter og lærere over landegrensene, som et ledd i å bidra til å øke kunnskapen om globalisering (Ungt Entreprenørskap, 2010). Det er mulig å få støtte til en del av disse oppleggene via f. eks Ungt Entreprenørskap, men skolen som organisasjon må uansett beregne at det vil påløpe en del kostnader. Da er det viktig at skolens ledelse legger til rette for at de økonomiske rammene er på plass, slik at lærerne får det handlingsrommet de trenger. Dette må nødvendigvis gå på bekostning av andre ting, og da er det viktig at ledelsen er på banen og gir lærerne legitimitet for at det er slik det skal være, med utgangspunkt i de strategier og prioriteringer skolen har gjort. Dette er også i tråd med Spilling (2006) sitt perspektiv på entreprenørskap, hvor han sier at rundt entreprenøren kreves det en hensiktsmessig infrastruktur og rammebetingelser som legger til rette for utvikling. Slik er det skolen som organisasjon som må legge til rette for at både lærere og elever har den rette infrastruktur via fleksible timeplaner og gode økonomisk rammevilkår. Både de fysiske og psykiske rammebetingelsene må helt eller delvis være på plass over tid, for at det skal kunne betegnes som et vellykket entreprenørskapsmiljø.

Når det gjelder rektorenes engasjement og interesse er det viktig at de er engasjert i arbeidet, men i hvilken grad rektorene kan være engasjert vil avhenge av hvilke andre

1. september 2010

satsningsområder skolen har. De skolene vi har brukt er som tidligere nevnt skoler med sterke merkantile tradisjoner, og det har vært satset på de økonomiske fag i mange tiår slik at disse skolene kan ha et stort fortrinn kontra andre skoler, med lange tradisjoner innenfor yrkesforberedende programområder. Rektorene ved de to skolene vi har valgt har ikke tradisjonell lærerbakgrunn, den ene kommer fra mange år i næringslivet og den andre har bakgrunn fra høyskolemiljøet. Det kan være at de holdninger disse rektorene har er vesentlig annerledes enn det rektorer med lange lærerkarrierer bak seg har. Ødegård (2000) fremholder at det er holdningsendringer som er avgjørende for utvikling av entreprenørielle skoler. Dette bekreftes også av intervjumaterialet hvor det fremheves at det aller viktigste har vært at rektor har den erfaringen hun har fra næringslivet, og at lærerne har fått bruke det nettverket hun har opparbeidet seg til å få gode kontakter ut i næringslivet. Slik har de har fått gode mentorer for elevene sine. Rektorene har også engasjert seg praktisk i arbeidet. Den ene av dem deltok blant annet på de fleste teammøter i skolens entreprenørskapsgruppe både i planleggingsfasen som varte i nesten ett år, og første del av gjennomføringsfasen som varer i tre år før de vurderer om de skal fortsette arbeidet. Etter første del av gjennomføringsfasen har rektor trukket seg litt mer tilbake i den forstand at hun ikke deltar på alle temamøter. Årsaken til dette er at lærerne som holder på med dette har fått etablert sitt nettverk opp mot næringslivet og ikke er så avhengig av at rektor tar de eksterne kontaktene for å etablere nye nettverkskontakter. Holdningen i det øvrige kollegiet har også blitt betraktelig mer positiv enn det var da de startet arbeidet og det ble vedtatt at dette skulle være et av skolens satsningsområder. Rektorens fremgangsmåte i forhold til aktiv deltagelse i entreprenørskapsarbeidet understøttes også av Skogen og Sjøvoll (2009) som hevder at det er viktig med lederens tilstedeværelse for at nye muligheter skal bli realisert. På den annen side sier Gjelsvik (2007) at ledelsesstyrte induserte initiativ viser seg å redusere variasjonene i idétilfanget. Det kan tyde på at rektorene har en hårfin balanse å forholde seg til i hvilken grad de skal engasjere seg praktisk i arbeidet. Derfor kan det være klokt å trekke seg ut i tide fra den praktiske planleggingen slik at man ikke blir en hemske for teamet i å videreutvikle entreprenørskapsarbeidet. Samtidig er rektorenes engasjement viktig i forhold til legitimiteten og den signaleffekten det gir hos det øvrige kollegiet, blant annet fordi både rektorene og lærerne som ble intervjuet opplevde det som litt tungt å få innpass med entreprenørskapstanken i tunge akademiske miljøer. Rektorene på sin side henter sin legitimitet for dette arbeidet hos skoleeiere og ulike stortingsmeldinger som har kommet gjennom de siste tiår.

1. september 2010

Et annet viktig område som lærerne trekker frem i forhold til rektorene er at det forventes at de legger tilrette for samarbeidstid, slik at det blir administrativt enkelt å samarbeide ved at de lærerne som jobber med entreprenørskap har undervisningsfri til samme tid enkelte dager i uken. Dette må gjøres når timeplanene skal legges. For å være helt sikker på at det blir samarbeidstid kan rektor med sin styringsrett bestemme at det skal være arbeidstidsplanfestet samarbeidstid på timeplanene. I tillegg til teamtid ønsker lærerne at rektorene skal legge til rette for relevant kursing og utdanning. I undersøkelsen vår legger begge rektorene til rette for dette. Både ved at de får rom på timeplanen til teamarbeid med andre lærere, de blir samlokaliserte på arbeidsværelsene og de intervjuede lærerne har fått gjennomføre studier innenfor pedagogisk entreprenørskap. Foruten studier innenfor entreprenørskap har enkelte av lærerne fått tilbud om praksis ute i næringslivet f. eks å jobbe en periode i et reklamebyrå. Dette var det en av rektorene som ordnet igjennom å bruke sitt nettverk. Denne måten å jobbe på er noe av hovedessensen i Stortingsmelding 44 "Utdanningslinja" hvor viktigheten av tett kontakt og samarbeid mellom utdanningssektoren og arbeidslivet blir poengtert. Dette for at elever og lærere skal få oppdatert og virkelighetsnær kunnskap.

5.5.2 Ledelse sett fra UE/YE sitt perspektiv

UE/YE sine representanter sier mye det samme som lærerne om forholdet mellom ledelse og hva som karakteriserer et vellykket entreprenørskapsmiljø. Spesielt dette om forankring og at satsningen må gis klare mål i skolens visjon, strategi og planer. I forhold til hva som karakteriserer vellykkede entreprenørskapsmiljøer sier de blant annet:

"En aktiv ledelse. Aktiv og tydelig ledelse som går foran. Og en god og bred forståelse av hva entreprenørskap er. Vi ser jo at de som er vellykket over tid og som stadig utvikler seg og at det går bra på skolen er de som har det godt forankret."

I forhold til hva som kan være til hinder for sier UE representantene:

"Utydelig ledelse. Det handler om skolekultur og lærerkultur. Så kan det jo være regler og retningslinjer høyere opp. Sånn som timetellingen."

Disse utsagnene understøtter viktigheten av forankring i både ledelse og skolens strategiske planer, men det gjenspeiler også kompleksiteten i skolelederrollen. Rektor skal påse at

1. september 2010

minstekravet i opplæringsloven blir fulgt i forhold til minste krav til antall undervisningstimer elevene får. Skogen (2006:35) skriver at:

”det legges opp til tydelige reguleringer og rettigheter. Skolen skal legge til rette for læring slik at innholdet ligger innenfor rammen av offentlige læreplaner, og læringsprosessen skal legges opp slik at hver enkelt elev får en tilpasset opplæring.”

På den annen side bør rektor være en entreprenøriell leder som kjennetegnes av ønsket om å gjøre en forskjell, innovasjon og endringsledelse, se og gripe muligheter, og kreativitet og nytenkning (Skogen og Sjøvoll, 2009). Det trenger ikke å være en motsetning i forhold til å tilfredsstille de formelle kravene og det å fremme pedagogisk entreprenørskap og entreprenøriell virksomhet i skolen, men det kan mange ganger virke som en hemsko fordi det blir for mye fokus på timetelling og dokumentasjon i forhold til elevenes rettigheter, kontra kreativitet og nyskaping. I tillegg kan det være vanskelig å rekruttere ledere til skolen som innehar de ønskede personlige egenskaper for å fylle den komplekse skolelederrollen. Derfor er det positivt med fokus på entreprenørskap, og at lærerutdanningen i Norge har gitt området et økt fokus. Dette vil over tid øke lærere og skolelederes kompetanse på området.

Det som skiller seg ut fra det som lærerne sier om ledelsen i forhold til entreprenørskapsmiljøet, er at ledelsen må pålegge lærerne å jobbe med entreprenørskap. De forklarer også tydelig ledelse med at de gjerne må pålegge lærerne å jobbe på en bestemt måte. I intervjuet er representantene fra UE inne på både den frivillig og den pålagte måten å gjøre det på. Det vil si at initiativet kommer fra lærerne selv og at rektor er positiv og støttende og vil at alle lærerne skal bruke entreprenørskap som læringsstrategi mest mulig tverrfaglig. I forhold til det å pålegge lærerne og jobbe med entreprenørskap sier den ene representanten:

”Det er jo en annen rolle en skoleleder kan ta det å pålegge. Være tydelig å si at dette skal vi. Det har jeg jo sett ved en skole. Man skulle i utgangspunktet tro at det ble veldig negativt, siden det ble et pålegg, men det ble veldig positivt på den skolen og den skolen driver det veldig bra i dag.”

Når det gjelder UE sin rolle i forhold til støtte og tilrettelegging, sier de når det gjelder ledelsen at UE skal være en pådriver i forhold til skoleeiere og skoleledelse i fylkeskommunene, og at de skal drive med kompetanseutvikling både hos lærere og skoleledere. Dette kan de blant annet gjøre ved å holde kurs og foredrag på

1. september 2010

skoleledersamlinger, eller drive oppsøkende virksomhet i forhold til skolene. Ungt entreprenørskap har utarbeidet flere metoder for å jobbe med entreprenørskap. Den mest kjente er som nevnt flere ganger tidligere ungdomsbedrift. I hovedtrekk går ungdomsbedrift ut på å finne en forretningsidé ved hjelp av ulike kreative metoder, og deretter sette den ut i livet. Undervisningen skal i størst mulig grad være praksisnær. Dette er en kjent metode og en videreutvikling fra elevbedrift. Flere av lærerne vi intervjuet ga uttrykk for at Ungt Entreprenørskap sin forståelse av pedagogisk entreprenørskap i lengden ble for snever. De fikk på en måte ingen progresjon i sitt arbeide. Det er vel litt av årsaken til at spesielt den ene skolen har utviklet et eget entreprenørskapskonsept i tillegg til ungdomsbedrift, for å fylle de hull som de mener ungt entreprenørskap sine konsepter har. Dette har blitt utarbeidet som en del av skolens strategi for å heve kvaliteten på entreprenørskapsarbeidet. I utarbeidelsen av dette konseptet har rektor og skolens ledelse hatt en sentral og initierende rolle. Konseptet går ut på at elever som har valgt studiespesialiserende programområde kan velge et entreprenørskapsløp hvor elevene på vg1 får 5 skoletimer ekstra pr uke med entreprenørskap. På vg2 og vg3 kan elevene velge faget entreprenørskap og bedriftsutvikling. Dette er programfag på samfunnsfaglig studieretning. I tillegg har de på vg3 laget et særegent opplegg som tar utgangspunkt i to uketimer. Det er et frivillig tilbud som resulterer i et diplom som beskriver hvilket studieopplegg de har vært med på. 2 timers opplegget betyr ikke at de har 2 timer hver uke, men de kan godt ha 4 timer annen hver uke eller et opplegg i måneden. De ulike oppleggene varierer, med alt fra samarbeid med Manpower vedrørende rekruttering, informasjon om junior chamber, og møte med gründere, hvor elevene har delt sine erfaringer. De har møtt en ekspert som jobber med rettigheter og patentering. De driver også med utstrakt reisevirksomhet i dette treårige løpet. Rektor forteller i intervjuet:

”Vi har lagt opp til at alle entreprenørskapsklassene skal komme ut sånn at på vg 1 studiespesialiserende, handler det mest om arbeidet med ungdomsbedrifter. Første klassene på studiespesialiserende drar til NM for ungdomsbedrifter for å få inspirasjon og få innblikk i hva de virkelig gode bedriftene gjør. Dette for å forberede elevene på ungdomsbedrift i andre klasse. Dermed har de en litt annen ballast når de skal starte med ungdomsbedrift enn andre elever som ikke har hatt noe entreprenørskapsfag fra før. Og i andre klasse er de i Østersund. Vi har et samarbeid med Vargentinskolan som vi også holder på å lage et interreg prosjekt sammen med. Vi har fått midler til et forprosjekt. Vi har litt utveksling mellom de to skolene, og samarbeid med lærerteam og ledelse. Vg3 skal til Sør- Irland. Det

1. september 2010

er også en kontakt som vi har, og som er veldig entreprenørskapsorientert, med bedriftsbesøk på ring senter og forskjellig”.

Dette undervisningsopplegget har høstet flere priser for selve konseptet og som et indirekte resultat av konseptet, har de oppnådd mange priser både på fylkes- og nasjonalt nivå. Utarbeidelsen av konseptet er nødvendigvis ingen nytenkning i forhold til enkelt elementer, men de setter sammen kjente elementer på en ny måte noe som er helt i tråd med definisjoner av entreprenørskap og innovasjon, som kan ses på som endret praksis for å oppnå nye mål og kvalitetsstandarder (Skogen og Sjøvoll 2009:58).

UE sier at de har et positivt og godt samarbeid med denne skolen sin ledelse, men det gjelder ikke alle skoler. Det oppleves til tider som vanskelig å få innpass og komme i kontakt med skoleledere. Den ene av UE sine representanter fra det ene fylket forteller:

”Vi prøver aktivt å involvere ledelsen på skolene, men det har vært vanskelig så langt. Vi inviterte til et frokostmøte nylig, og ingen av de inviterte lederne møtte opp. Mulig det er et vanskelig begrep for lederne, og at det har med manglende kompetanse å gjøre?”

Noe av årsakene til motstanden, eller likegyldigheten, kan være som UE sin representant sier at det er manglende kompetanse, men det kan også være manglende, eller fraværende fokus fra skoleeier. For selv om politikere gjennom sine strategiske planer og stortingsmeldinger til dels pålegger skoleeier å ha fokus på pedagogisk entreprenørskap, er det ikke bestandig strategiene er like godt implementert hos enhetslederne. Allerede i 1997 var strategiplanen for ”Entreprenørskap i opplæring og utdanning ” med fokus på pedagogisk entreprenørskap som opplæringsstrategi og et samarbeid med ulike aktører i lokalmiljøet (<http://www2.skolenettet.no>).

Implementering av nye strategier tar tid og det skal bygges opp ny kunnskap og nye praksismåter. Andre årsaker til motstanden kan være manglende kontakt og kjennskap til næringslivet. Entreprenørskap må skje i interaksjon med næringslivet og ikke bak en lukket klasseromsdør (Ødegaard 2000). Vi ser at de skolene vi har brukt i vår undersøkelse driver utstrakt samarbeid med næringslivet og at de ser på det som et kriterium for suksess. Lærerne svarer blant annet følgende på spørsmålet om hva er din hovedmotivasjon i arbeidet med entreprenørskap:

1. september 2010

”Å sette teori ut i praksis. Jeg opplever at teorien får en helt annen gyldighet for elevene med denne arbeidsmetoden. Vi knytter til oss mentorer og samarbeidspartnere fra næringslivet, som gir undervisningen og fagene en helt annen troverdighet for elevene. Jeg er siviløkonom og jobber med økonomiske fag og synes det er fantastisk å kombinere skole og næringsliv på den måten”

Dette er et uttrykk for at lærerne i vår undersøkelse synes det er motiverende å jobbe i samarbeid med næringslivet. Det kan også være at disse lærerne ikke ville trives med å jobbe bare med tradisjonell undervisning i skolen fordi det kan bli for ensformig for dem.

5.5.3 Ledelsen sett fra rektorenes perspektiv

Begge rektorene poengterer at entreprenørskap må være et av skolens satsningsområder og ser på sin rolle i tydeliggjøringen som viktig. Den ene rektoren sier blant annet om hvilke kjennetegn som er spesielt fremtredende ved deres vellykkede entreprenørskapsmiljø:

”Og så tror jeg at jeg har bidratt en del selv ubeskjeden sagt, for jeg kom hit fra 20 år i næringslivet og med et ganske stort nettverk. Det har nok gjort det enklere på mange måter at rektor har kunnet ta en aktiv del i entreprenørskapsarbeidet ved å bruke nettverket og knytte det til arbeidsplasser utenfor skolen”.

Den andre rektoren svarer på samme spørsmål:

”Det er at vi har det som et klart satsningsområde. Men jeg ser at det har vært en utfordring med å være tydelig nok. Det har vært viktig for meg å fremheve viktigheten av entreprenørskap i mange sammenhenger for å holde trykket oppe”.

Rektorene er aktiv og delaktige for å fremheve og støtte arbeidet med entreprenørskap ved skolene. Årsaken til at rektorene liker å jobbe og fremheve entreprenørskapsarbeidet ved sine skoler sier de først og fremst at det er gøy, og at det gir status.

Statusen har sin bakgrunn i at entreprenørskap er satt på dagsorden i svært mange sammenhenger av sentrale myndigheter, og det foregår samarbeid på tvers av og mellom ulike departement. Dette kan i følge Spilling (2006) oppfattes som en viktig utviklingsmekanisme som det må legges til rette for. Det som departementene har fokus på, vil i utgangspunktet være de strategier politikerne har bestemt gjennom stortingsmeldinger det skal satses på. Det

1. september 2010

vil si at entreprenørskap er et ord i tiden som både er politisk populistisk ord, og som det følger ressurser med. Ressursene som kommer bevilget fra statsbudsjettet kanaliseres i hovedsak igjennom Ungt Entreprenørskap og tilfaller skolene i liten grad som direkte pengestøtte, men som pedagogisk støtte via kurs. Unntaket kan være for å dekke f. eks reiseutgifter til elever som skal delta på messer. Dette er snakk om små og vilkårlige summer, og ingen ting som skolens ledelse kan planlegge med.

På den annen side kan det være lettere å få ekstra midler fra skoleeiere og andre aktører hvis en har gode entreprenørskapsprosjekter. Siden Storting og regjering har vedtatt at dette skal være et satsningsområde i Norge for å fremme vår konkurransevne i fremtiden, er det viktig at skoleeier følger opp. Spørsmålet er om det følges godt nok opp i forhold til å oppnå ønsket resultat i entreprenørskapsarbeidet. På spørsmål om hva som kan være til hinder for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole sier lærer 3:

”Sånn som vi har opplevd det her så føler vi vel ikke at vi har veldig mye støtte fra vår skoleeier. Vi har delvis fått støtte til noe, men føler helt personlig at dette har blitt gjort på tross av, og ikke på grunn av, holdningene til de som jobber i skolesektoren i dette fylket, altså byråkratene. Jeg synes det er veldig rart, fordi regjeringen er så klar på at vi skal satse på entreprenørskap. Det at vi har fått til et så vellykket opplegg skyldes ene og alene arbeid her på skolen, og at vi har en engasjert ledelse”.

Rektorene kan også ha pedagogiske motiver for å satse på entreprenørskap. Ser vi på deres utradisjonelle bakgrunn i forhold til tradisjonell rektorbakgrunn som innebærer å være rekruttert fra skolen, og stort sett ha vært i skolen det meste av sin karriere. Disse rektorene har sannsynligvis større forutsetninger for å se behovet for å tilegne seg kunnskap sett fra gründermotivet som innebærer at skolen skal være med å utvikle arbeidsskapere og det bedriftsøkonomiske motivet, som viser til behovet for at elevene må tilegne seg en bedret forståelse av økonomi, administrasjon og ledelse (Ødegård 2000). Dette bekreftes delvis ved at rektorene sier om sin rolle at de ønsker å gi elevene innovasjonsmuligheter, og gjøre dem bedre rustet for å møte nye utfordringer i et senere studie- og arbeidsliv.

Rektorene mener også at de har en viktig rolle i forhold til å gjøre klare prioriteringer og begrense antall satsningsområder, slik at de får satse fullt og helt på entreprenørskap. De er også opptatt av å kunne tilby etterutdanning for sine lærere, og se til at de ikke brenner seg ut. Dette kan høres ut som en motsetning, men det å tilegne seg ny kunnskap kan virke som en

1. september 2010

lettelse i arbeidssituasjonen, og det vil samtidig gi lærerne en større kontaktflate innenfor entreprenørskapsmiljøet. Miljøene i de ulike fylkene er ennå ikke store, så de fleste kjenner hverandre. Når det gjelder etter og videreutdanning skriver Ødegaard (2000) at siden læreren er den viktigste aktøren, må etter og videreutdanningen skje kontinuerlig. En av lærerne påpeker i forhold til spørsmålet om hva som karakteriserer vellykkede entreprenørskapsmiljøer:

”Så kan en selvfølgelig legge til at det å ha kompetanse, etterutdanning innenfor området er kjempeviktig. Jeg tok etterutdanning ved Midt universitetet og HINT. Det som åpnet øynene mine for pedagogikken i det var det”

Anbefalingene i handlingsplanen ”Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009 – 2014” sier i punkt tre at entreprenørskapskompetansen hos lærere og skoleledere må styrkes. Dette er i samsvar med både det Ødegaard (2000) skriver, og hva som kan ses på som en viktig del av et vellykket entreprenørskapsmiljø i den videregående skolen.

Et annet viktig punkt rektorene ser som en av sine viktige lederoppgaver er konkret tilrettelegging av arbeidsdagen for lærerne, ledelsen styrer teamsammensetningen og tiden for teamsamarbeid. Dette gjøres blant annet ved at det legges inn på lærernes arbeidsplaner og at lærerne som jobber med entreprenørskap blir lokalisert på samme rom. Bakgrunnen for at rektorene ønsker å styre teamsammensetningen kan blant annet være å sikre at det er en overvekt av lærere som er positive til entreprenørskap som pedagogisk metode, og har god kjennskap til pedagogikken, slik at det på sikt skal gi positive synergier i organisasjonen i forhold til entreprenørskap. Denne tenkningen understøttes av Newell et al (2002:65) hvor de skriver følgende:

“Teams essentially consist of individuals, each of whom has his or her own agenda, and individuals may use their power to attempt to satisfy personal goals. Some individuals may use their power to attempt to satisfy personal goals. Some individuals, however, have more power than others and so can more easily persuade the team to work in a way that satisfies their agendas ”

Sterke teamledere er viktig for å sikre at skolens strategi og visjoner blir implementert. På den annen side er det viktig at ledelsen ikke tar for mye styring. Gjeldsvik (2007) sier at det er en

1. september 2010

fin balansegang, og at organisasjoner som ønsker å være innovative må ha en høyere toleranse overfor usikkerhet, og utfall av de prosesser som er i gang i organisasjonen.

Til slutt vil vi nevne viktigheten av nettverk som er et gjennomgående stikkord som går igjen i intervjuene. Begge rektorene er opptatt av å bruke nettverk, og mener at et stort nettverk er alfa omega for å kunne være til hjelp og støtte for lærerne. Mer om temaet nettverk vil vi behandle senere i oppgaven.

5.5.4 Sammenfatning av ledelsens betydning i de entreprenørielle miljøene

I forhold til det å skape et vellykket entreprenørskapsmiljø ser det ut til at ledelsen er det viktigste enkeltelement. Du kan ha flinke lærere på andre skole også, men får de ikke hjelp og støtte i tilretteleggingen av rektorene, blir det ingen suksess over tid. I tillegg er det viktig at det er et uttrykt satsningsområde som en integrert del av skolens strategier og planer.

5.6 Betydningen av nettverk i de entreprenørielle miljøene

De fleste av våre respondenter ser på nettverk som en viktig forutsetning for å drive med entreprenørskapsarbeid. Selve entreprenørskapsarbeidet krever i stor grad bruk av ulike nettverk. Det er viktig å bruke rett nettverk til rett tid, og at det er god kvalitet på relasjonene i nettverkene. En del av det å være et vellykket entreprenørskapsmiljø kan se ut til å handle om å klare å skape en balansert interaksjon mellom nettverkene for alle impliserte parter. Partene kan være alt fra skoleledelse, lærere, elever, foresatte, nærings og samfunnsliv.

5.6.1 Nettverkets rolle sett fra lærernes perspektiv

Samtlige av lærerne bruker aktivt ulike nettverk i arbeidet med entreprenørskap. De ser på kontaktene med de ulike nettverkene som alfa og omega for å lykkes. Tar vi som en forutsetning at lærerne som jobber med entreprenørskap også er entreprenørielle, skapes selve utviklingsprosessen i stor grad gjennom å spille på nettverket, og de ulike aktørene og ressursene som entreprenøren har tilgang til (Spilling2006:18). Alle lærerne sier at de i tillegg til sine egne opparbeidede nettverk også har fått tilgang til ulike nettverk igjennom rektorene.

1. september 2010

Det vil si at de har fått tilgang til personlige nettverk, som er relasjoner mellom enkeltpersoner i ulike organisasjoner. Personlige nettverk er som regel desentraliserte og lite formaliserte. Koordinering mellom partene skjer på grunnlag av personlig kjennskap. Ofte går slike nettverk parallelt med profesjonelle nettverk (Jackobsen og Thorsvik, 2007:210). Lærerne gir uttrykk for at de ser på rektorene sin deling av både personlige og formelle nettverk som en tillitserklæring til dem som ansatte.

Lærerne bruker også skolene sine gamle nettverk. Skolene har som en del av sine merkantile tradisjoner opparbeidet seg nettverk over tid, som de fortsatt bruker. Foruten næringslivet er noen av lærerne knyttet til ulike fagnettverk fylkene har og ulike høyskoler og universiteter i både Norge og Europa for øvrig, som NTNU, TØH, HINT, NHH. Foresatte og Rotary er også viktige samarbeidspartnere for skolen. En lærer svarer blant annet dette i forhold til hva som er absolutte forutsetninger for å lykkes med entreprenørskapsarbeide i videregående skole:

”En av suksessfaktorene her på skolen er at vi har en avtale med Rotary, som stiller med mentorer. Disse mentorene har en enorm betydning for oss, og det at vi lykkes. De bidrar med kontaktnettet sitt, og hjelper eleven mye.”

Det er ikke bare lærerne som deltar på ulike eksterne arenaer. Skolene er også flinke til å lage egne arenaer for å utvikle og vedlikeholde eksisterende nettverk samt lage nye. Her kan nevnes mentorlunsj, mentorcamp og foreldremøter med fokus på entreprenørskap. Dette er kanskje en noe utradisjonell måte å jobbe på for en skole. Den ene av lærerne sier:

”Vi bruker litt utradisjonelle metoder i forhold til det skolen tidligere har brukt. Vi jobber systematisk med det. Og så er kanskje noe av det viktigste av alt er at vi har en kjerneverdi som kalles åpen.”

Dette er et viktig poeng i forhold til bruken av nettverk når det gjelder å opparbeide kvalitet på relasjonen at også skolen i større grad fremstår som en åpnere institusjon enn sitt rykte. Som nevnt i et tidligere kapittel innebærer pedagogisk entreprenørskap en sterk kobling til resten av samfunns- og arbeidslivet (Riese, 2008, i Skogen og Sjøvoll, 2009). Det oppleves som veldig positivt for skolene å samarbeide med næringslivet, og de møter mye positiv respons. Både lærere og rektorer ser på denne kontakten som givende og motiverende. Det er ulike ting som virker motiverende blant annet det å se at elever og bedrifter lykkes i det å samarbeide. Bedriftene og mentorene blir motivert gjennom elevene. I tillegg har kontakt med eksterne nettverk gitt lærerne muligheter og sjanser de ikke ville fått ved å holde seg til

1. september 2010

tradisjonell undervisning innenfor klasserommets fire vegger. En av lærerne har blant annet blitt spurt om å holde foredrag om entreprenørskapsarbeidet for en av høyskolene. Lærerne har fått muligheter til å dra på studieturer både med og uten elever, for å se og lære mer om entreprenørskap. Gjennom sine studiereiser har de knyttet kontakter i andre land som har resultert i både interregprosjekt og utvekslingsprosjekter av ulik karakter.

5.6.2 Nettverkets betydning sett fra UE sitt perspektiv

UE sine representanter mener de er avhengig av både uformelle og formelle nettverk for å nå igjennom med sitt budskap om hva de står for, og hva de kan tilby av støtte og undervisningsopplegg. Det ene av fylkene har satt ned et kreativt nettverk som er ledet av UE sin representant for de videregående skolene. Dette nettverket er satt ned for gi et løft i forhold til satsningen på entreprenørskap i fylket. Nettverket består av både skoleledere og lærere fra alle skolene. Nettverket finansieres med midler fra fylkeskommunen og er sidestilt med fagnettverk innefor andre fagområder. Dette kan ses på som en legitimering av entreprenørskapsarbeidet. I forhold til hvordan entreprenørskapsmiljøet på best mulig måte kan samarbeide og samkjøre, svarer den ene representanten for UE:

”Vi har jo det kreative nettverket som fylkeskommunen har satt ned og drevet. Det har i hvert fall hatt veldig mye å si for erfaringsutvikling og forståelse. Men det er noe med det indre liv i skolene også. Jeg er ikke overbevist om at det drysser nedover og utover. Vi ser at dette med kommunikasjon er beintøft og vi må ta i bruk alle mulige kanaler for å nå frem. Så vi er ganske avhengig av det uformelle nettverket hvor lærere kjenner andre lærere.”

Dette kan tolkes som at UE er avhengig av sine nettverk for å kunne gjøre jobben sin, spesielt i forhold til skoler som ikke har gode kommunikasjonslinjer. Når det gjelder vårt utvalg av skoler kan det tyde på at de er flinkere til kommunisere med og mot omverden om entreprenørskap. Noe av årsaken kan ligge i at disse skolene har valgt entreprenørskap som satsningsområde og at det igjen har ført til at UE har prioritert å hjelpe disse skolene ekstra slik at de har opparbeidet seg forankrede relasjoner med gode kvaliteter til både lærere og ledelse. Dette stemmer med teorien til Granovetter, 1985, referert i (Spilling, 2006). Hvis dette ikke er et vedtatt satsningsområde ved skoler er det stor sannsynlighet for at skolene ikke vil bruke tid på entreprenørskapsnettverkene fordi en av ulempene med nettverk er at relasjonsbygging krever på tid og ressurser (Spilling 2006:213).

1. september 2010

5.6.3 Nettverkets betydning sett fra rektorenes perspektiv

Rektorene ser på sine gamle nettverk og bruken av dem som en viktig faktor for at de har klart å være med å bidra til et vellykket entreprenørskapsmiljø ved deres skoler. Ved begge skolene har entreprenørskapssatsningen delvis sin opprinnelse i nettverk. Den ene rektoren forteller at hun fikk øynene opp for entreprenørskap sommeren 2006, da hun skulle dele ut en pris i forbindelse med et organisasjonsverv hvor hun er styreleder i et kvinnettverk. Prisen skulle gå til en kvinne som hadde gjort seg fortjent til en påskjønnelse knyttet til skole og entreprenørskap. Da hun googlet kandidaten fant hun ut at hun hadde prøvd å få i gang entreprenørskap ved studiespesialiserende i et annet fylke og tenkte at dette er en god idé, og at hvis de kan få dette til, må i hvert fall vi få det til som har sterke merkantile tradisjoner.

Den andre rektoren mener at de i stor grad har lykket på grunn av samarbeid med eksterne parter, som Norges handelshøyskole og Rotary. Rotary stiller med mentorer fra ulike deler av næringslivet. Rektors oppgave i forhold til dette samarbeidet er å gjøre det mulig og legge til rette for ulike treffpunkter. Jackobsen og Thorsvik (2002:210) skiller mellom personlige nettverk og profesjonelle nettverk. Personlige nettverk er relasjoner mellom enkeltpersoner i ulike organisasjoner. Personlige nettverk er desentraliserte og lite formalisert. Ingen av partene har direkte kontroll over relasjonene, og kontakten mellom partene skjer på grunnlag av personlig kjennskap, felles normer og verdier. De private nettverkene går ofte parallelt med de offisielle nettverkene. De offisielle nettverkene består av personer med samme utdannings og yrkesmessig bakgrunn. De er regulert og koordinert gjennom en sterk profesjonell kultur. En tredje type nettverk som Jackobsen og Thorsvik (2002:210) nevner er flate nettverk. Dette er nettverk som består av selvstendige og likestilte organisasjoner som samarbeider, slik som det ofte vil være i samarbeid skole og næringsliv. I forhold til f. eks Rotary og skolen vil det mest sannsynlig være snakk om et flatt nettverk.

Rektorene ser ut til å være aktive brukere av både sine private og offisielle nettverk. Den ene rektoren forteller blant annet i forhold til spørsmålet, om hvor lang tid tok det før du fikk følelsen av at dere ved din skole lyktes med entreprenørskapsarbeidet:

”Det første året satt jeg som en del av planleggingsteamet og var med og laget årsplan, trakk inn en del folk til skolen, og var med og etablerte kontakt med mentorbedrifter. Det var vel jeg som tok kontakt med de fleste mentorbedriften. Og da brukte jeg nettverket mitt helt rått.”

1. september 2010

Videre forteller hun:

”Og så brukte vi en kombinasjon av folk vi kjente godt fra nettverket mitt og tidligere elever som satt i sentrale posisjoner”.

Denne skolen som overnevnte rektor representerer har også bygging av nettverk som en del av sin strategi. De inviterer de foresatte til elevene som har valgt entreprenørskap til foreldremøte i den andre uken etter at skolen har startet. Her blir foresatte spurt om hva de kan bidra med i forhold til skolens entreprenørskapssatsning. Om de kan bidra med noe selv, eller om de har noen i nettverket sitt som kan være behjelpelig i forhold til å holde foredrag, skaffe mentorplasser etc. Rektor forteller:

”Det er jo alltid noen som jobber her eller der som kan åpne døra inn til nye mentorbedrifter, har spesiell kompetanse som de gjerne kommer til skolen for å fortelle om. Vi hadde en gründerpappa som kom opp fra Oslo for å fortelle om bedriften sin”.

Det kommer også frem i intervjumaterialet at deltagelse i ulike nettverk blant annet innenfor FoU-miljøer og næringslivet gjør skolene mer synlig, for både næringsliv og samfunnet for øvrig. Flere av lærerne er med på arrangementer i regi av NHO og Næringsforeningene. Elevene ved den ene skolen har også blitt invitert til å delta på INOVATOR på NTNU, som er årlig mønstring for premiering av vekstbedrifter og gründere. I tillegg har disse skolene kontakt med mange eksterne miljøer som for eksempel Leif Eriksson Nyskaping og Take off på henholdsvis NTNU og HINT.

Det som er verdt å merke seg i forhold til nettverksbegrepet, er at respondentene bruker begrepet ulikt. Ved den ene skolen bruker de begrepet samarbeid og samarbeidspartnere i stor grad, mens ved den andre skolen bruker de begrepet nettverk om det meste som har med ekstern kontakt og kunnskap å gjøre. Årsakene til dette kan være flere. Som tidligere nevnt har den ene skolen nettverksbygging som en bevist del av sin strategi. Det kan også være at de har det på den andre skolen, men ikke er like flink til å kommunisere det. En annen årsak kan være at de har ulik grad av nettverkstilknytning, og at kvalitetene på nettverksrelasjonene er ulike ved de to skolene, jamf. Granovtter 1985, i Spilling (2006:200).

Når det gjelder rektorenes motivasjon for å jobbe med entreprenørskap påpeker de begge med stor entusiasme at de synes det er artig og gøy. Den ene rektoren påpeker også at det gir en unik mulighet til å vedlikeholde og bruke hennes gamle nettverk som hun hadde før hun

1. september 2010

tiltrådte jobben som rektor. I tillegg er det en utmerket måte å profilere skolene på. Når skolene gjør det bra og vinner priser får de velfortjent oppmerksomhet i media, noe som hjelper rektorene til å opprettholde og videreutvikle skolenes gode renommé og merkantile tradisjoner.

5.6.4 Sammenfatning av nettverkens betydning i vellykkede entreprenørskapsmiljøer

De to entreprenørskapsmiljøene vi har undersøkt har delvis sin opprinnelse i rektorene sine nettverk. Rektorene har i entreprenørskapsarbeidet delt både sine offisielle og private nettverk, med lærerne. Det ser også ut til at disse rektorene har tilegnet seg en kompetanse i hvordan man skal bruke sine nettverk, og videreutvikle dem til sitt nåværende behov.

DEL 6 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

6.1 Refleksjoner over egen læring

I innledningen gir vi en beskrivelse av bakgrunnen for valg av tema. Vi hadde i utgangspunktet et ønske om å lære mer om vellykkede entreprenørskapsmiljøer. Vi har selv erfart, og sett, at det kan være ganske utfordrende å få til en god praksis med pedagogisk entreprenørskap i videregående skole. Samtidig har vi lagt merke til at det er noen videregående skoler som ser ut til å ha lyktes i dette arbeidet. Det førte til at vi ble nysgjerrige på hva de gjorde av effektive tiltak i dette arbeidet, og se om vi kunne finne noen felles suksesskriterier. Vi hadde samtidig en formening om at mange gode enkeltresultater av entreprenørskapsarbeid på flere videregående skoler tildels er et resultat av enkeltlæreres innsats og arbeid, men at dette kunne være mer og mindre tilfeldig og individavhengig. Når vi skulle finne vellykkede entreprenørskapsmiljøer ved to videregående skoler, fikk vi anbefalt miljøer ved skoler som over flere år hadde hatt gode resultater i flere ulike kategorier i konkurransene til Ungt Entreprenørskap. Med det antok vi at det ved disse skolene ikke kunne være resultat av en enkeltlærers arbeid.

Vi har nå erfart at vi hadde rett i våre antakelser, men at vi også har sett at den aktive kjernen i disse miljøene ikke er særlig stor. Med den erfaringen kan vi si at det har vært tilstrekkelig å intervjuet det antall lærere og rektorer, som vi har gjort. De har vært samstemte i en slik grad at vi uten store vanskeligheter kunne identifisere noen felles suksesskriterier. Intervjuene med representantene fra Ungt Entreprenørskap støttet funnene fra intervjuene med lærere og rektorer, samtidig som de kom med innspill som belyste problemstillingen fra en litt annen innfallsvinkel, uten at svarene de gav var motstridene i forhold til de andres.

Vi har lært mye om hvor sterkt forankret entreprenørskap er i offentlige styringsdokumenter. I videregående skole har vi mange styringsdokumenter å forholde oss til, og det er trolig at de ulike dokumentene får ulik fokus, oppmerksomhet og gjennomslagskraft på ulike skoler. Vi har lært at entreprenørskap er et satsingsområde det er tverrpolitisk enighet om, og ansett som viktig for utvikling og framgang i det norske samfunnet, hvor videregående skole har en svært sentral plass.

1. september 2010

Vi har fått en økt innsikt i pedagogisk entreprenørskap. Det er i hovedsak ungdomsbedriftsmetoden i regi av Ungt Entreprenørskap, som har fått oppmerksomhet som metode for entreprenørskap i videregående skole. Vi har nå fått en større bevissthet rundt at det faktisk er en ganske snever metode for entreprenørskap. Noe av bakgrunnen for å velge de to videregående skolene vi undersøkt, er at de har supplert ungdomsbedriftsmetoden, med egenproduserte opplegg. Blant annet ved å utplassere elevene i bedrift, og ha satt samarbeidet med arbeids- og næringslivet i system.

Å ta pedagogisk entreprenørskap på alvor, vil være å ha det som pedagogisk innfallsvinkel i alle fag på alle programområder, noe som nødvendigvis ikke gjøres med ungdomsbedriftsmetoden. Samtidig har vi erfart at de lærerne vi intervjuet var opptatt av pedagogisk entreprenørskap som generell pedagogisk plattform.

Siden denne oppgaven er avsluttende del av en master i kunnskap og innovasjonsledelse, startet vi arbeidet med en antakelse om at ledelse er viktig for hvilket fokus ulike satsingsområder får ved ulike videregående skoler. Vi har likevel, i muligens større grad enn hva vi forventet, blitt klar over hvor viktig forankring i ledelsen er for vellykkede entreprenørskapsmiljøer. Hvis arbeidet skal bli godt fundamentert og vellykket over tid, er ledelsens arbeid i forhold til dette en grunnleggende forutsetning for å lykkes. En langsiktig og systemisk tilnærming til pedagogisk entreprenørskap er ikke mulig uten at ledelsen har en aktiv rolle. Dette er viktig læring for oss som selv er ledere i videregående skole.

At arbeid med nettverk er en del av det systemiske arbeidet til en skoleledelse som vil lykkes med entreprenørskapsarbeid, har vi også fått se i arbeidet med denne oppgaven. Uten ledelsens engasjement vil ikke nettverksarbeidet bli tilstrekkelig forutsigbart og langsiktig. Nettverksarbeid som er individavhengig, vil bli sårbart, og for mye avhengig av tilfeldigheter. Det at personlige egenskaper et viktig suksesskriterium for vellykket entreprenørskapsarbeid er viktig kunnskap for oss som skoleledere. Det vil være noe vi vil være bevisst i ansettelsesprosesser, selvfølgelig i kombinasjon med kunnskap. Vi har lært at de personlige egenskapene må ses i sammenheng med kunnskap. Både evne og vilje til entreprenørskap må være tilstede hos lærere og ledere.

1. september 2010

6.2 Svar på problemstillingen

Vi har valgt følgende problemstilling:

"Hva kjennetegner vellykkede entreprenørskapsmiljøer ved to videregående skoler?"

Her vil vi gi en kort oppsummering av de funnene vi har gjort, som bidrar til å svare på problemstillingen. Vi har i all hovedsak hatt en positiv tilnærming i problemstillingen. Vi ville se hva som fungerte godt i vellykkede entreprenørskapsmiljøer, og ha lite fokus på årsaksforhold som kunne gjøre at noen ikke lykkes i dette arbeidet. Vi har valgt å studere miljøer som har lyktes med ungdomsbedriftsmetoden som entreprenørskapspraksis i undervisningen.

I teoridelen av oppgaven har vi beskrevet hva pedagogisk entreprenørskap innebærer, og hvordan dette er forankret i offentlige styringsdokumenter. Siden entreprenørskap og innovasjon er beslektede begreper, beskriver vi begge disse begrepene. Vi har valgt å se på entreprenørskapsarbeidet fra et leder- og lærerperspektiv, med rektor som skoleleder og lærerne som ledere for elevene. Representanter fra Ungt Entreprenørskap har også bidratt med sine refleksjoner om hva som kjennetegner vellykkede entreprenørskapsmiljøer.

Etter å ha gjennomført intervjuer med 2 rektorer, 4 lærere og 2 UE representanter, fant vi flere suksesskriterier for et vellykket entreprenørskapsmiljø. Her var funnene i stor grad sammenfallende, uavhengig av om respondentene var rektor, lærer eller UE representant. Vi fant at disse fire suksesskriteriene var mest framtrødende og samstemt: ledelse, kunnskap, nettverk og personlige egenskaper.

Det ser ut til at en klar, tydelig og aktiv ledelse er et sentralt element for å skape et vellykket entreprenørskapsmiljø. Vi har ikke gitt suksesskriteriene noen form for prioritet, men det kan synes som om ledelsens rolle er av mest avgjørende betydning. Det er ingen av respondentene som trekker ledelsens betydning for entreprenørskapsarbeidet i tvil. Tvert imot er det slik at det er entreprenørskapsatsingens forankring i ledelsen, som blir fremhevet som særlig viktig, tidlig, i samtlige intervjuer. Med forankring i ledelsen menes det at satsingen på entreprenørskap gis retning og prioritert. Det er klart uttalt at det er et satsingsområde, både i ord og handling. Det kommer frem i utviklingsplaner og som del av det pedagogiske utviklingsarbeidet. Prioritet gjennom handling skjer gjennom tilrettelegging

1. september 2010

og planlegging av møtetid, arbeidsplaner, fag- og timefordeling, og det som kan gjøres for at samarbeidet om entreprenørskap skal fungere godt i praksis. Ledelsen er også aktiv i forhold til eksterne samarbeidspartnere, og tilrettelegger for et godt samarbeid gjennom ulike møter og samlinger.

Vi finner at kunnskap er et annet suksesskriterium. Det råder ingen tvil om at dette er slik, verken i forhold til teorien, eller de funn vi har gjort. Men når det gjelder kunnskap er det noe mer diskutert hvilken type kunnskap som oppleves som nødvendig. Likevel er det noen fellesnevnerne. Kunnskap om teori knyttet til pedagogisk entreprenørskap er viktig, samt hvordan det er forankret i offentlige styringsdokumenter. Dette gir de involverte god forståelse og legitimitet i arbeidet. Denne opplæringen blir best gjennom utdanning som gir studiepoeng, men korte kurs i regi av Ungt Entreprenørskap gir også kunnskap om tema, med mer vekt på metodikk og øvelser. I vår undersøkelse har alle lærerne bakgrunn innen økonomiske fag. De var ikke valgt ut som intervjuobjekter på bakgrunn av dette, men helt tilfeldig er det ikke, i og med at entreprenørskapsarbeidet på disse skolene i hovedsak er knyttet til merkantile fag. Lærerne gir tilbakemeldinger på at deres faglige bakgrunn gir dem god kunnskap om entreprenørskap, samt en godt fundamentert forståelse av viktigheten av dette arbeidet. Arbeidserfaring fra andre organisasjoner enn videregående skole, blir også fremhevet som viktig for at de har det de mener er relevant kunnskap.

Selv om vi finner kunnskap som et av suksesskriteriene i vellykkede entreprenørskapsmiljøer, mener vi at det på mange måter er uløselig knyttet til personlige egenskaper. Kunnskap i seg selv er ikke tilstrekkelig, siden vi mener at personlige egenskaper vil være avgjørende for hvordan de involverte i praksis forholder seg til entreprenørskapsarbeidet. Det blir i intervjuene flere ganger hevdet at de involverte må ha både evne og vilje til dette arbeidet. Så hvis kunnskap er evne, kan vi si at vilje sorterer inn under personlige egenskaper. Vi ser fra vår undersøkelse at de involverte har en positiv og entreprenøriell holdning til arbeidet sitt. Gjennom sin undervisning skal de bidra til at elevene utvikler en entreprenøriell holdning, og samtidig ser vi at de involverte lærerne selv er entreprenørielle. De har et positivt elevsyn, de opplever samhandling med arbeids- og næringsliv som en stor fordel, de er risikovillige og utviklingsorienterte. Ingen av dem vi har intervjuet synes å være særlig opptatt av eventuelt merarbeid knyttet til entreprenørskapsatsingen, men har mer fokus på positive erfaringer og tilbakemeldinger på arbeidet.

1. september 2010

Pedagogisk entreprenørskap og ungdomsbedriftsmetoden er ikke mulig uten nettverk. Slik er nettverk et opplagt suksesskriterium, og det er det også enighet om fra de vi har intervjuet. Samhandling og samarbeid med arbeids- og næringslivet krever en utadvendt tilnærming, bygget på en innstilling om at aktuell og relevant opplæring ikke kan skje i et lukket klasserom. Dette er nært knyttet til de andre suksesskriteriene. De involverte må ha et kunnskapssyn som tilsier at læreren selv ikke har svaret på alle utfordringer elevene står overfor, samtidig må de personlige egenskapene være slik at de evner å gripe de mulighetene som byr seg for ytterligere utvikling og læring. Ledelsen er viktig for å legge til rette for nettverksbygging og vedlikehold av dette. Samarbeidet med nettverket fra arbeids- og næringslivet må være systemisk og planmessig, for å sikre langsiktighet og forutsigbarhet.

Vi ser fra vår undersøkelse at suksesskriteriene ledelse, kunnskap, personlige egenskaper og nettverk, er knyttet sammen på en slik måte at det er vanskelig å tenke seg at ett eller flere av disse kan fjernes, og at det likevel kan være mulig å oppnå et vellykket entreprenørskapsmiljø. Det ene avhenger av det andre, og ensidig fokus på et av suksesskriteriene vil sannsynligvis ikke gi like gode resultater. Ut fra de suksesskriterier vi har identifisert har vi utarbeidet en relasjonell modell for pedagogisk entreprenørskap.

1. september 2010

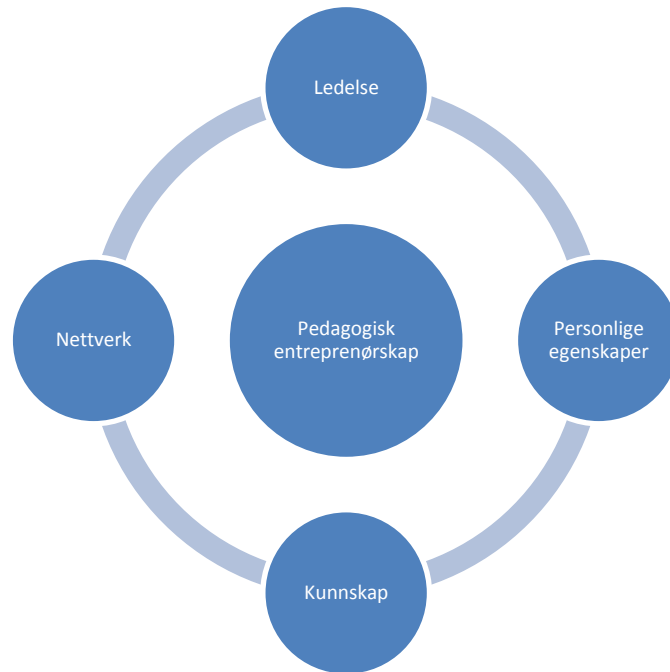


Fig.4 Relasjonell modell for pedagogisk entreprenørskap (Eidsaune og Taule, 2010).

Bakgrunnen for å navngi figuren for ”*relasjonell modell for pedagogisk entreprenørskap*” er at de identifiserte suksesskriteriene alene ikke vil resultere i et vellykket entreprenørskapsmiljø. Engasjerte lærere vil ikke lykkes over tid uten en støttende ledelse. Ledelse uten lærere med de rette personlige egenskapene og kunnskapene, vil ikke oppnå suksess over tid. Nettverket er også avgjørende element og en forutsetning for et vellykket entreprenørskapsmiljø. Funnene bekreftes både av våre respondenter og litteraturen. Grunnlaget for samarbeid og utvikling av et vellykket entreprenørskapsmiljø avhenger av de relasjoner miljøet klarer å bygge, og vedlikeholde, over tid, mellom de ulike suksesskriteriene.

6.3 Teoretisk tilnærming – mulige alternativer

Når det gjelder teoretisk tilnærming, og valg av litteratur, kunne vi valgt andre tilnærminger. Vi har i denne oppgaven identifisert fire suksesskriterier for et vellykket entreprenørskapsmiljø i videregående skole. Vi kunne valgt å fordype oss i ett eller to suksesskriteriene i mye større grad, og utelatt å si noe om de andre suksesskriteriene i oppgaven. Bare når det gjelder suksesskriteriet ledelse, kunne vi fordypet oss mer i ulike ledelsesteorier. Når det gjelder kunnskap kunne vi skille mer på tacit og explicit kunnskap, og drøftet dette opp mot funnene i oppgaven. Her er det mye teori som vi ikke har gått i dybden

1. september 2010

på. Når vi velger å se nærmere på fire suksesskriterier, må vi avgrense litteraturutvalget. Dette tatt i betraktning gjør at vi har utelatt teori som kunne vært relevant.

Motivasjonsteori kunne også hatt en naturlig plass i denne oppgaven. Det er trolig at motivasjon kan knyttes opp mot lærernes og rektorenes erfaringer og opplevelse av entreprenørskapsarbeidet. Vi antar også at personlige egenskaper og motivasjonsopplevelse er knyttet sammen, og dette kunne også vært studert, og drøftet mer i dybden.

Siden pedagogisk entreprenørskap er en forholdsvis ny pedagogikk, finnes det ikke store mengder litteratur om temaet. Likevel mener vi at vi har dekket temaet gjennom den litteraturen vi har brukt, på en god måte. Litteraturen forklarer på en grundig måte hva pedagogisk entreprenørskap innebærer. Gode praktiske eksempler på pedagogisk entreprenørskap i videregående skole er ikke like godt beskrevet, men i denne oppgaven var det heller ikke nødvendig siden fokus er satt på UB metoden.

6.4 Interessante tema og nye innfallsvinkler for videre forskning

Vi vil her skissere noen muligheter for videre studier og forskning på temaet pedagogisk entreprenørskap i videregående skole.

Det er mange ulike muligheter for tilnærming til temaet entreprenørskap i videregående skole. Vi har i denne oppgaven valgt å se etter suksesskriterier i vellykkede entreprenørskapsmiljøer, ut fra intervjuer med sentrale lærere, rektorer og UE representanter. Vi har da definert disse miljøene som vellykket i forhold til ungdomsbedriftsmetoden, etter mal fra Ungt Entreprenørskap. Dette er bare en av mange mulige innfallsvinkler, og oppgavens format og omfang gjør at den på mange måter er ganske snever.

Østlandsforskning har drevet følgeforskning på entreprenørskapsopplæringen i Norge. Dette begynte de med i år 2000, på oppdrag av Ungt Entreprenørskap (UE) og Utdanningsdirektoratet. En rapport fra 2006 gjør opp status for målsettingene til UE. Her konkluderes det med at involverte lærere, elever og mentorer er overbeviste om at de har stor nytte av deltakelse i UEs konsepter, og Ungdomsbedrift i særdeleshet. Det er store variasjoner fra fylke til fylke når det gjelder i hvilken grad UE har lyktes med å spre og

1. september 2010

forankre sitt konsept. Variasjonene gjelder forekomst av bedrifter, tilbud om kompetanseutvikling for lærere og mentorer, og tilrettelegging av samarbeid mellom skole og næringsliv (Johansen, Eide og Harris – Christensen, 2006). Vi tolker det slik at fokuset i denne forskningen er rettet inn mot Ungt Entreprenørskaps konsepter. Det er ikke den generelle tilnærmingen i pedagogisk entreprenørskap det er forsket på, men resultatene av den spesifikke metodikken rundt konseptene til UE.

Det hadde vært interessant i fortsettelsen å ha mer fokus på pedagogisk entreprenørskap som en mer generell pedagogisk tilnærming i alle fag. Dette kunne nok på mange måter blitt en mer krevende oppgave. Bare det å identifisere skoler eller miljøer som har lyktes med dette, hadde bydd på flere utfordringer. Det kunne vært et alternativ å velge å studere skoler som hadde dette som uttalt mål i utviklingsplan og pedagogisk plattform, men det kunne da blitt en videre utfordring å finne ut i hvilken grad arbeidet kunne beskrives som vellykket. Det er jo slett ikke slik at alle fokusområder i en utviklingsplan alltid blir satset like mye på, og at suksessen er lett å måle. Å drive pedagogisk entreprenørskap som en del av den pedagogiske plattformen stiller større krav til hele kollegiet. Det må være enighet om læringssyn, elevsyn, kunnskapssyn, elevrolle og lærerrollen. Her ser vi for oss at kollegiet i stor grad må være samkjørt og samstemt, for at pedagogisk entreprenørskap skal gjennomsyre all undervisning. Følgforskningen til Østlandsforskning har også konkludert med at det er få skoler som har en entreprenørskapskultur (Johansen, Eide og Harris – Christensen, 2006:39).

Vi har valgt et leder- og lærerperspektiv i denne oppgaven. Det gjør at vi utelater elevene som respondentgruppe. Vi har fått annenhånds informasjon via lærerne, rektorene og UE representantene om hva de mener og tror er elevenes utbytte av entreprenørskapsarbeidet, men ikke noe direkte fra elevene selv. Det hadde absolutt vært interessant å ha elever som respondenter i en ny oppgave. Det må være viktig å undersøke om elevenes opplevelse av læring og relevans står i forhold til målene i de offentlige styringsdokumentene. Slik kunne en se mer på entreprenørskapsatsingens resultater, og eventuelt gjøre seg opp en formening om hvilke tiltak som kunne gjøre den bedre, og hvilke tiltak som fungerer godt. Når det gjelder elevenes opplevelse av læring og relevans, kunne det undersøkes på flere måter. Det kunne gjøres som en undersøkelse av opplevelsene elevene hadde underveis, eller mot slutten

1. september 2010

av et skoleår, eller den mer langsiktige effekten kunne undersøkes, en viss tid etter elevene var ferdig med videregående skole. Det er da trolig at elevene hadde hatt et annet refleksjonsnivå, og kunne sett sine erfaringer med entreprenørskap i et annet lys. De hadde muligens opplevd den mer langsiktige læringseffekten av entreprenørskapsarbeidet. Østlandsforskning har gjennomført forskning på bedriftsetableringsfrekvens, og den viser at opp mot 18 % av de som tidligere har vært involvert i UEs konsepter, har etablert egen bedrift. I resten av befolkningen er det 9 % som har etablert egen bedrift (Johansen, Eide og Harris – Christensen, 2006).

Når det gjelder elevene kunne det også vært relevant å studere, og sammenligne, de målingene som uansett gjøres i videregående skole, eksempelvis resultater i form av karakterer, fravær, sluttmeldinger og opplevd trivsel og tilfredshet. Effektene av entreprenørskapsarbeidet kunne på den måten måles hvis en sammenlignet resultatene til grupper av elever, med og uten entreprenørskap som en del av undervisningen. Frafall og fravær er aktuelle tema i skoledebatten, og det kunne vært interessant å se om den mer praktiske tilnærmingen entreprenørskap legger opp til, har noe positiv effekt i så måte. Den årlige elevundersøkelse kartlegger elevenes trivsel og tilfredshet, og det kunne studeres om det hadde sammenheng med entreprenørskapsarbeid, og eventuelt også på den måten kunne ha innvirkning på fravær og frafall.

Skulle vi sett nærmere på de involverte lærerne i entreprenørskapsmiljøene kunne vi gjort en undersøkelse på deres opplevelse av jobbsituasjonen. Vi har kjennskap til at det finnes undersøkelser som er gjort på lærere som driver med ungdomsbedrift og at metoden gjør at lærerne samarbeider mer og får en mer variert arbeidsdag, og det kunne vært interessant å følge opp.

Det kunne vært sett på mange elementer, alt fra jobbtilfredshet til opplevd faglig utvikling. Vi antar fra erfaringene vi har fra vår oppgave, at det er forskjeller på de lærerne som jobber med entreprenørskap, og de som ikke gjør det. Det er likevel ikke klart hvilke utslag det gir på det individuelle planet, siden det ikke er gjort noen målinger og sammenligninger.

Siden elevene i videregående skole skal ut i arbeids- og næringslivet, hadde det også vært interessant å undersøke mentorenes opplevelse av samarbeidet med skole og elever, samt

1. september 2010

tilbakemeldinger på hvordan de opplever elevenes utdanning som relevant og nyttig i forhold til bedriftenes fremtidige kunnskapsbehov. Dette for i større grad kunne tilpasse undervisningen i videregående skole til fremtidens næringsliv. Resultatene fra en slik undersøkelse kunne også vært koblet opp mot de målene for entreprenørskapsarbeidet som er skissert i de offentlige styringsdokumentene.

Videre forskning på pedagogisk entreprenørskap anser vi som viktig. Særlig på grunn av den økte satsingen og fokuset temaet har fått i de senere årene. Vi ser det som helt klart at forskning på skoler hvor de har pedagogisk entreprenørskap som en del av den pedagogiske plattformen, må til for å se på effektene av dette arbeidet. Det må forskes på i hvilken grad ulike praksiser kan kalles pedagogisk entreprenørskap, og hvordan god praksis kan gjennomføres i alle fag, på alle nivå og program i utdanningsløpet, slik at pedagogisk entreprenørskap ikke blir ensbetydende med ungdomsbedrift. Vi ser fra våre respondenter at de ser ut til å ha lyktes så bra fordi de har utviklet konseptet til noe mer helhetlig.

1. september 2010

LITTERATURLISTE

Backström-Widjeskog, B. (2009) *Lärares tankar om pedagogisk entreprenörskap*. Skogen, K., Sjøvoll, J. (2009) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim, Tapir akademisk forlag. S. 107 - 118.

Cummings & Worley (2005) *Organization, Development & Change* 8th edition. USA, Thomson.

Fossåskaret, Erik, Fuglestad Otto Laurits og Aase, Tor Halfdan(red). ([1997] 2006).4 opplag. *Metodisk feltarbeid Produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo, Universitetsforlaget AS.

Frydenlund, Svein, Eide, Hella Trude og Vegard Johansen (2006), *Følgforskning av Ungt entreprenørskaps program: "Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge"(2001-2005)*. Tilgjengelig:

<http://www.ostforsk.no/notater/visnotat.cfm?NotatID=311> [14.07.2010].

Gjelsvik, Martin(2007), *Innovasjonsledelse. Ledelse av innovasjon og internt entreprenørskap*. Bergen, Fagbokforlaget.

Gottchalk, Petter (2004), *Informasjonsteknologi i kunnskapsledelse*. Oslo, Universitetsforlaget.

Gotvassli, Kjell – Åge (1999) *Case studier – bakgrunn og gjennomføring*. Steinkjer, HINT Arbeidsnotat nr.81.

Gotvassli Kjell –Åge (2008), *Community. Knowledge – A Catalyst for Innovation*. The Journal of Regional Analysis & Policy.

1. september 2010

Holme, Idar Magne og Bernt Krohn Solvang (1996): *Metodevalg og metodebruk*, Oslo, Tano Aschehoug.

Jacobsen, Dag Ingvar (2005): *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand, Høyskoleforlaget.

Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer*. 3. utgave. Bergen, Fagbokforlaget.

Johannisson, B. (2009) *Den svenska skolans våndor inför entreprenörskapets utmaningar*, i Skogen, K., Sjøvoll, J. (2009) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim, Tapir akademisk forlag. S. 91 - 104.

Johansen, Vegard, Eide, Trude Hella og Harris - Christensen, Helene (2006), *Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge , Kunnskapsstatus oktober 2006*. Tilgjengelig: <http://www.ostforsk.no/rapport/visrapport.cfm?rappsok=entrepren%F8rskap&rapposok=S%D8K&RapportID=548> [13.07.2010]

Junior Achievement. Tilgjengelig:

http://ja-ye.eu/pls/apex31mb/f?p=17000:1002:3673711147401017:::1002:P1002_HID_ID:6892

Karlsen, Eivind (2001), “*Entreprenørskap på timeplanen*” *Det andre året*. Tilgjengelig: (http://www.nordlandsforskning.no/files/Notater%202001/arbeidsnotat_1014_01.pdf http://www.ue.no/pls/apex32/f?p=16000:1002:2512021983931513:::1002:P1002_HID_ID:6405 [13.07.2010]

Kaufmann, Geir (2006). *Hva er kreativitet*. Oslo, Universitetsforlaget.

1. september 2010

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997: *Entreprenørskap i opplæring og utdanning*. Tilgjengelig: http://www2.skolenettet.no/html/veil/entre_no/entr1.html [31.07.2010]

Kommunal- og regionaldepartementet, Utdannings- og forskningsdepartementet, Landbruksdepartementet, Olje- og energidepartementet og Nærings- og handelsdepartementet: *Fra idé til verdi. Regjeringens plan for en mer helhetlig innovasjonspolitik 2003*. Tilgjengelig: (<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/krd/red/2004/0229/ddd/pdfv/190481-fraid%C3%A9tilverdi.pdf> [20.12.2009]).

Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet og Kommunal- og regionaldepartementet: *Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008*. Tilgjengelig: (http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Strategiplaner/75561_entrepenor_skap_strategi.pdf [20.12.2009]).

Kunnskapsdepartementet. *Stortingsmelding nr 44. Utdanningslinja 2008-2009*. Tilgjengelig: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html> [31.07.2010]

Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet. *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Tilgjengelig: (http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Entrepenorskap_09_nett.pdf [31.01.09]).

1. september 2010

Lindfors, E. (2009) *Innovation och användarcentrerad design i en pedagogisk kontext, i*
Skogen, K., Sjøvoll, J. (2009) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler*
i Norden. Trondheim, Tapir akademisk forlag. S. 57-66.

Malterud, Kirsti (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo, Universitetsforlaget.

Morgan, Gareth (1998) *Organisasjonsbilder: Innføring I organisasjonsteori*. Oslo, Gyldendal akademiske.

Newell, S., M. Robertson, H. Scarbrough and J. Swan.(2002). *Managing Knowledge Work*.
New York, Palgrave.

Nyoin (2008). *Growing plant in lightbulb*. Tilgjengelig:
<http://www.flickr.com/photos/nyoin/2751490886/in/photostream/> [22.08.2010]

Nordhaug, O. ([2002]2008) *Kunnskapsledelse. Trender og utfordringer*. Oslo,
Universitetsforlaget.

Nærings- og handelsdepartementet. *St. meld. Nr 7. Et nyskapende og bærekraftig Norge 2008-2009*. Tilgjengelig:
<http://www.regjeringen.no/pages/2133768/PDFS/STM200820090007000DDDPDFS.pdf>
[12.10.2009]

Rennemo, Øystein (2006). *Lever og Lær*. Oslo, Universitetsforlaget.

1. september 2010

- Riese, H. (2008) *Pedagogisk entreprenørskap - et danningsideal for framtidens skole?* i Skogen, K., Sjøvoll, J. (2009) *Pedagogisk entreprenørskap*. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Rohlin, Lennart, Skarvad. P-H., Nilsson. S.Å. (1994) *Strategisk ledarskap i lärsamhället*. Dalsby, MiL Publishers.
- Root-Bernstein, R. and M. Root-Bernstein (2003) *Innovation tools for innovative thinking*. In L.V. Shavina (ed), *The International Handbook of Innovation*.
- Skogen, K. (2004) *Innovasjon i skolen*. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving. Oslo, Universitetsforlaget.
- Skogen, K. (2006) *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo, Gyldendal Akademisk.
- Skogen, K., Sjøvoll, J. (2009) *Pedagogisk entreprenørskap*. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden. Trondheim, Tapir akademisk forlag.
- Spilling, Olav R (red.) (2006) 2 utg. *Entreprenørskap på norsk*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Spilling, Olav R (red.) (2002). *Nyskapings Norge*. Bergen, Fagbokforlaget.
- Thagaard, Tove.(2003).2.utg., *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen, Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Ungt entreprenørskap. Tiggjengelig:
http://www.ue.no/pls/apex32/f?p=16000:1002:4393794016651037:::1002:P1002_HID_ID:6405 [30.05.2010]
- Universitetsforlaget NESH (red.).(1994). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, jus og humaniora*. Oslo, Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag og humaniora.

1. september 2010

Utdanningsdirektoratet: *Læreplaner for den videregående opplæring i Norge*. Tilgjengelig: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Prinsipp-for-opplaringa-i-Kunnskapsloftet/ [13.07.2010].

Utdanningsdirektoratet: *Den generelle delen av læreplanen*. Tilgjengelig: http://www.udir.no/Artikler/_Lareplaner/Den-generelle-delen-av-lareplanen/ [13.07.2010].

Van de Ven, A.H and S.P. Marshall (1988) *Paradoxical requirements for a theory of organizational change*. Cambridge, MA: Ballinger.

Von Krogh, G. Ichijo, K. Nonaka, I. (2001) *Slik skapes kunnskap*. Oslo, Nks forlaget.

Widding, Øystein (2006), *Kunnskapsledelse av entreprenørielle muligheter*. Tilgjengelig: <http://www.sivil.no/magma.asp?FILE=2006/02/0112.html> [13.07.2010]

1. september 2010

TABELLOVERSIKT

Figurer

Figur 1 Oppbygning av masteravhandlingen

Figur 2 Oversikt over når kvalitativ metode bør anvendes, samt sterke og svake sider ved tilnærmingen (Jacobsen 2005:135).

Figur 3 Trekantmodell for entreprenørskapsarbeid (respondenter fra intervjuene januar 2010)

Figur 4 Relasjonell modell for pedagogisk entreprenørskap (Eidsaune&Taule2010).

VEDLEGG

Vedlegg 1 Intervjuguide for rektorer

Vedlegg 2 Intervjuguide for lærere

Vedlegg 3 Intervjuguide for leder Ungt Entreprenørskap

Vedlegg 4 Info og forespørselsbrev til respondenter

1. september 2010

Rektor

1. Hva mener du kjennetegner videregående skoler som har vellykkede entreprenørskapsmiljøer?
2. Hvilke av disse kjennetegnene mener du er spesielt fremtredende ved din skole?
3. Når startet og hvordan startet entreprenørskapsarbeidet, for deg?
4. Hvor lang tid tok det før du fikk følelsen av at dere ved din skole lyktes?
5. Hva var utslagsgivende for at du følte at dere lyktes?
6. Hva mener du er din rolle når det gjelder støtte og tilrettelegging?
7. Hva er din hovedmotivasjon i arbeidet med entreprenørskap?
8. Hvilke kvalifikasjoner /kompetanse mener du en lærer som jobber med entreprenørskap bør ha?
9. Hvilke personlige egenskaper mener du er viktigst i arbeidet med entreprenørskap i videregående skole?
10. I hvor stor grad mener du entreprenørskap kan inkluderes i andre fag og programområder?
11. Hva mener du kan være til hinder for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole?
12. Hvilken verdi mener du entreprenørskapsarbeidet har for skolen og elevene?
13. Hva mener du er absolutte forutsetninger for å lykkes med entreprenørskapsarbeid i videregående skole?
14. Hvordan mener du/dere i miljøet på best mulig måte samarbeider og samkjører arbeidet med entreprenørskap?

1. september 2010

Intervjuguide lærer

1. Hva mener du kjennetegner videregående skoler som har vellykkede entreprenørskapsmiljøer?
2. Hvilke av disse kjennetegnene mener du er spesielt fremtredende ved din skole?
3. Når startet og hvordan startet entreprenørskapsarbeidet, for deg?
4. Hvor lang tid tok det før du fikk en følelse av å lykkes?
5. Hva var utslagsgivende for at du følte at du lyktes?
6. Hvilken rolle mener du støtte og tilrettelegging fra ledelsen spiller?
7. Hva er din hovedmotivasjon i arbeidet med entreprenørskap?
8. Hvilke arbeidsmetoder mener du har vært spesielt viktig for å lykkes?
9. Hvilke kvalifikasjoner /kompetanse mener du en lærer som jobber med entreprenørskap bør ha?
10. Hvilke sider ved deg selv/personlige egenskaper mener du er viktigst i arbeidet med entreprenørskap?
11. I hvor stor grad mener du entreprenørskap kan inkluderes i andre fag og programområder?
12. Hva mener du kan være til hinder for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole?
13. Hva mener du bør kjennetegne miljøer/avdelinger som skal lykkes med entreprenørskap i videregående skole?
14. Hvilken verdi mener du entreprenørskapsarbeidet har for skolen og elevene?
15. Hva mener du er absolutte forutsetninger for å lykkes med entreprenørskapsarbeid i videregående skole?
16. Hvordan mener du/dere i miljøet på best mulig måte samarbeider og samkjører arbeidet med entreprenørskap?

1. september 2010

Leder UE

1. Hva mener du kjennetegner videregående skoler som har vellykkede entreprenørskapsmiljøer?
2. Hva mener du er din, og UE sin rolle når det gjelder støtte og tilrettelegging?
3. Hva mener du er skolelederens rolle når det gjelder støtte og tilrettelegging for vellykkede entreprenørskapsmiljøer?
4. Hva mener du bør være de videregående skolene sin hovedmotivasjon for å drive entreprenørskapsarbeid?
5. Hvilke kvalifikasjoner /kompetanse mener du en lærer som jobber med entreprenørskap bør ha?
6. Hvilke personlige egenskaper mener du er viktigst for disse lærerne i arbeidet med entreprenørskap?
7. I hvor stor grad mener du entreprenørskap kan inkluderes i alle fag og programområder?
8. Hva mener du kan være til hinder for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole?
9. Hvilken verdi mener du entreprenørskapsarbeidet har for skolen og elevene?
10. Hva mener du er absolutte forutsetninger for å lykkes med entreprenørskapsarbeid i skolen?
11. Hvordan mener du miljøet på best mulig måte kan samarbeide og samkjøre arbeidet med entreprenørskap?

1. september 2010

Therese Eidsaune

Langhaugstien 13

7140 OPPHAUG

Til valgt skole

03. januar 2010

INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE

Jeg viser til muntlig forespørsel i begynnelsen på desember, og vil med dette spørre om dere har anledning til å stille til intervju. Vil samtidig gi litt mer informasjon om bakgrunnen for at vi ber om intervju.

Vi er to studenter som er i ferd med å gjennomføre en Master i kunnskaps- og innovasjonsledelse. Masterstudiet er et samarbeid mellom Handelshøgskolen i København og Høgskolen i Nord- Trøndelag. Vi er begge mellomledere i videregående skole, og er særlig interessert i entreprenørskap i skolen. Vi ønsker gjennom vår masteroppgave å lære mer om hva som må til for å bygge opp et vellykket entreprenørskapsmiljø i den videregående skole.

Problemstillingen vi har valgt er som følger:

«Hva kjennetegner vellykkede entreprenørskapsmiljøer i to videregående skoler?».

For å finne svar på dette vil vi intervju 2 flinke entreprenørskapslærere og deres rektor ved to videregående skoler, en i Hordaland og en i Sør- Trøndelag. I tillegg vil vi intervju Ungt Entreprenørskaps kontaktperson for videregående skole i begge fylker.

Ved deres UE kontor ønsker vi å intervju kontaktpersonen for de videregående skolene i STFK.

Vi hadde satt stor pris på om hver av dere har tid til å sette av ca en time til et intervju. Nærmere avtale om tid og sted for intervjuene vil vi gjøre per telefon eller mail.

Vennlig hilsen

Therese Eidsaune og Christine Taule

Tlf: 48074008