

Læring mellom dilemma og kaos?

Bruk av entreprenørskap som arbeidsform i videregående opplæring

Master i tilpasset opplæring med fordypning i yrkesdidaktikk

ST 305 L

Jan Arne Pettersen

Kandidat 1

Mai 2012

SAMMENDRAG

I denne oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i den sterke satsningen på entreprenørskap i utdanningen ved gjennomføringen av skolereformen ”Kunnskapsløftet” i den videregående skolen høsten 2006. Formålet med oppgaven har vært, med bakgrunn i erfaringer med entreprenørskap, å se på skolens bidrag til læring og elevenes læringsutbytte ved å delta i en entreprenøriell skole. Oppgavens teoretiske forankring er i et sosiokulturelt læringsperspektiv.

Ungt entreprenørskap har drevet fram entreprenørskapssatsingen *i de enkelte fylker*. Min hypotese er at elevenes skolemotivasjon, trivsel og læringsutbytte påvirkes *gjennom entreprenørskapssatsningen*. Elever ved yrkesfaglig retning har et stort behov for å få økt praksismengde tidlig i skolegangen, for senere å kunne få økt teori mengde når elevene er mer moden for teorifag. Problemstillingene for oppgaven har vært:

- 1: Hvilken betydning har entreprenørskap som arbeidsform for elever på yrkesfaglig program med tanke på motivasjon, trivsel og læringsutbytte?**
- 2: Har entreprenørskap som arbeidsform påvirkning for relasjon mellom lærer og elev?**

Hovedfunnet i oppgaven er at det synes å være signifikante forskjeller i hvilket utbytte elevene har hatt av denne undervisningsmetoden, avhengig av hvilken form de forskjellige skolene har benyttet seg av. De elevene som har hatt god oppfølging av engasjerte lærere, har hatt størst læringsutbytte og trivsel bedre på skolen. Denne forskjellen synes å forsterke seg over tid, og gjelder for alle yrkesfaglig programområder som omfattes av oppgaven. Samtidig kan det synes som om det å delta i en ungdomsbedrift er en faktor som kan redusere avbrudd i utdanningen og øke motivasjonen for å få en yrkeskarriere.

Empiri (intervju) fra utvalget på fjorten elever og fire lærere har dannet grunnlaget for oppgaven. Informantene har alle gått eller jobbet på yrkesfaglige studieretninger. Jeg setter her fokus på som benytter entreprenørskap i en implementeringsprosess for programfag ved yrkesfag.

Erfaringene og konklusjonene hvordan entreprenørskap oppfattes og utvikles blant pedagogisk personell og elevene ved skolene. Jeg fant at ved implementering av entreprenørskap i fagene det gis gode rammebetingelser og samarbeidsarenaer knyttet til praktisk utførelse av entreprenørskap. Jeg har brukt kvalitativt intervju som metode i oppgaven, og laget intervjuguide både til elevene og lærerne som var mine informanter i videregående skole (vgs).

Mine funn viser store forskjeller i hvordan de enkelte skolene benytter entreprenørskap som undervisningsmetode, funn viser seg at tolkingen av begrepet entreprenørskap er forskjellig fra lærer til lærer. Et annet funn er at de enkelte skolene ikke har forankret entreprenørskap i skolens handlingsplaner, og at ledelsen på de enkelte skolene ikke bidrar til å sette entreprenørskap på timeplanen. Dermed blir gjennomføringen mye opp til hver enkelt lærer. Jeg foreslår også noen tiltak som ved bruk av entreprenørskap på skolen, og som kan påvirke elevenes skolemotivasjon, trivsel og læringsutbytte.

FORORD

Inspirasjonen og interesse for entreprenørskap fikk jeg for alvor da jeg skrev min utviklingsoppgave i 2001 på praktisk pedagogisk utdanning (PPU) studiet. Oppgaven handler om hvordan man organiserte elevbedrifter på den videregående skolen jeg var ansatt på.

I min masteroppgave har jeg kommet tett inn i dagens utfordringer som lærere og elever møter i skole. Spørsmålet er om entreprenørskap kan ha noen verdi for elever i dagens samfunn? Dette spørsmålet har fulgt meg siden jeg ble presentert for det av en av foreleserne på entreprenørskapskonferansen INOVUS 2007. Med bakgrunn i yrkesfaglig utdanning har jeg stadig blitt utfordret i å benytte entreprenørskap som en undervisningsmetode for elever på. Jo mer jeg har trengt inn i materien, desto mer har jeg forstått hvor store forskjeller det har vært og delvis er *på begrepet entreprenørskap*. Å erverve ny kunnskap om tenkningen rundt begrepet har, blitt en del av min egen dannelsesreise.

Det har vært utrolig spennende og lærerikt å arbeide med denne oppgaven med fokus på entreprenørskap. Dette arbeidet har gitt meg muligheten til å få innsyn i skolenes organisasjon på en måte som jeg ellers kanskje ikke ville fått. En spesiell takk til de fire skolene, med lærere og elever som var deltakerne i undersøkelsen min. Og sist, men ikke minst, tusen takk til min veileder, May-Britt Waale, førsteamanuensis ved Universitetet i Nordland. Med sine kunnskaper og utrolige evne til å støtte, veilede, motivere og inspirere ble arbeidet med oppgaven både interessant og morsomt. Hun har fått meg til å stole på egne valg, samtidig som hun har utfordret meg positivt med sin klokskap, både faglig og menneskelig.

Bodø, mai 2012

Jan Arne Pettersen

INNHOLDSFORTEGNELSE

Sammendrag

Forord

Innhold:

1.	Innledning	side	1
1.1	Skoleverket og entreprenørskap	side	2
1.2	Tema og problemstillinger	side	3
1.3	Begrepsavklaringer	side	4
1.4	Tidligere forskning på feltet	side	5
2.	Teoribakteppe	side	9
2.1	Ulike former for entreprenørskap	side	9
2.2	Læring gjennom sosial samhandling	side	10
2.2.1	Mer om å motivere ungdommer	side	12
2.2.2	Trivsel – sentralt for læring	side	14
2.2.3	VGS og elevenes læringsutbytte	side	15
2.3	Et sosiokulturelt perspektiv i vgs - sammenheng	side	18
2.4	Et entreprenørielt praksisfelleskap	side	20
2.5	Ulike vinklinger til organisering av entreprenørskap	side	23
3.	Vitenskapsteori og metode	side	25
3.1	Vitenskap og vitenskapsteori	side	26
3.2	Valg av forskningsmetode med begrunnelser	side	29
3.3	Forskningsintervjuet	side	32
4.	Datainnsamling	side	34
4.1	Valg av skoler og informanter	side	34
4.2	Intervjuguide med forskningsspørsmål	side	36
4.3	Analyse og etiske retningslinjer	side	37
4.4	Gjennomføring av intervju og transkribering	side	38
4.5	Koding og katalogisering	side	42
4.6	Refleksjon over egen metodiske valg	side	44

5.	Presentasjon og fortolkning av empirien	side	47
5.1	Organiseringen av entreprenørskap på de enkelte skolene	side	49
5.1.1	Skole 1 – fra kaos til motivasjon, trivsel og læring	side	49
5.1.2	Skole 2 – ungdomsbedrifter på elektro	side	50
5.1.3	Skole 3 – lærerens dilemma	side	50
5.1.4	Skole 4 – UB som ”kick off” skapte engasjement og motivasjon	side	51
5.1.5	Oppsummering av entreprenørskapsarbeidet	side	51
5.2	Eleverfaringer: Bevisstgjøring, ny plattform og praksis	side	52
5.3	Lærerfaringer: Kompetansebehov, nettverk og planer	side	56
6.	Drøfting	side	58
6.1	Ulike roller – om å dra i samme retning	side	59
6.2	Entreprenørskap - lærerståsted med drøftinger	side	63
6.2.1	En læreres dilemma	side	66
6.3	Entreprenørskap - elevenes ståsted med drøftinger	side	68
6.3.1	Lærer- og elevrollen	side	70
6.4	Elevenes læringsutbytte	side	72
6.4.1	Trivsel og motivasjon	side	73
6.4.2	Læringsutbytte med entreprenørskap / UB	side	74
6.5	Forskjeller mellom ulike yrkesfagområder	side	74
6.6	Entreprenørskap og frafall	side	75
6.7	Ulikt læringsutbytte	side	77
6.8	Oppsummering	side	78
7.	Konklusjon	side	79
7.1	Teoriforankring i entreprenørskapsopplæringen	side	80
7.2	Vurdering av prosess	side	82
7.3	Tanker om funn i oppgavene	side	84
7.4	Reliabilitet og validitet i oppgaven	side	86
7.5	Veien videre	side	87
	Litteraturliste	side	90

Vedlegg:

Vedlegg 1: Intervjuguide av lærere.

Vedlegg 2: Intervjuguide av elevene

Vedlegg 3: Oversikt over noen definisjoner av entreprenørskap

Vedlegg 4: Brev til skolene

1. Innledning

Kunnskapsløftet som er gjeldende styringsdokument i videregående skole, stiller krav til at entreprenørskap skal integreres i læringsarbeidet i alle fag og på alle nivå i skoleverket. Ved å etablere entreprenørskap i alle utdanningsprogram, blir tolkningsfellesskapet større og bredere. Implementering av entreprenørskap krever at lærere har en felles forståelse og god innsikt i styringsdokumenter før de starter arbeidet med entreprenørielle metoder og læreplanarbeid.

Elevens læringsutbytte, trivsel og motivasjon i skolens læringsmiljø skal være i fokus under arbeidet for å skape en elevaktiv, god og faglig interessant skole. Jeg vil først kort omtale begreper som ble innført i videregående skole skoleåret 2006 da "Kunnskapsløftet" trådte i kraft. Læreplanene i videregående skole forble målstyrt. Det skal måles *sluttkompetanse* i det enkelte mål for eleven, og dette kan være en avsluttende prøve som er teoretisk, praktisk eller muntlig. Sluttkompetanse kan også være eksamen i faget. *Styrking av en ferdighet* fremgår i metoden eleven bruker i arbeidet med faget.

Ved at entreprenørskap kom inn på enkelte lærerplaner, var formålet å motivere eleven til et riktig yrkesvalg. På yrkesfag har eleven mulighet til å velge utdanning som leder til mange ulike yrker. Den generelle del av læreplanen skulle videreføres i den form den var fra Reform 1994, hvor oppgave var å utvikle mennesker med sosial, reflekterende og kreativ kompetanse. Elevens oppfatning av kunnskap kommer gjennom ulike fag, som igjen får betydning for deres skolemotivasjon.

Under implementeringen av Kunnskapsløftet i skolene, ble utvikling av entreprenørskap sett på som en del av lærerens planleggingsarbeid. Ikke alle lærere som skulle utføre dette arbeidet, har hatt den utviklingskompetanse og erfaring som er nødvendig for å sikre pedagogisk kvalitet.

Lærergrupper som skulle samarbeide om entreprenørskap, ble dannet etter den enkelte lærers eget nettverk, initiativ og ønske. Mye av dette samarbeidet har vist seg å fungere godt og det er i dag et utvidet nettverk blant entreprenørskapslærere i Nordland fylke. De jobber videre med å løse ulike spørsmål innenfor fagområdet entreprenørskap.

1.1 Skoleverket og entreprenørskap

I oppgaven vil jeg innledningsvis rette fokuset mot de utdanningspolitiske rammebetingelsene før de blir spisset i mitt eget tema, mine problemstillinger og den teoretiske i plattformen for oppgaven. Entreprenørskap i det norske utdanningssystem er i dag forstått mye bredere enn det å være nyskapende på det økonomiske området. I tillegg til det økonomiske aspektet, inkluderes sosiale og kulturelle aspekter i begrepet entreprenørskap. I strategiplanen for entreprenørskap i utdanningen - *Se mulighetene og gjøre noe med dem!* – defineres entreprenørskap som prosesser der enkeltindivider eller grupper i samarbeid klarlegger mulighetene og gjør ideer om til praktisk og målrettet aktivitet (KD, KRD, NHD 2006).

Allerede i 2001 på PPU - studiet skrev jeg en avsluttende utviklingsoppgave om *Ungdomsbedrift i den videregående skole*, og etter mange år som lærer i har jeg observert forskjellige utfordringer både blant lærer og elever vedrørende bruk av entreprenørskap i skolen. Det er med dette som bakgrunn at jeg fattet interesse for bruken av entreprenørskap som undervisningsform i skolen. Skolen som samfunnsinstitusjon er under sterk påvirkning av det samfunnet den er en del av. Samfunnets verdiskaping og velferd er avhengig av vår evne til å utvikle og bruke ny kompetanse. Kompetanseoverføringen fra skole til elev omfatter mange områder og inkluderer kunnskaper, ferdigheter og holdninger som skal gjøre unge godt skikket til å mestre framtidig deltakelse i utdanning og arbeid. Jeg har vært opptatt av utfordringene med henhold til å finne balansen mellom individ og fellesskap, og mellom læringsformer som er rettet mot den enkelte elev og mot fellesskapet. Spenningen mellom det å gi rom for individuelle læringserfaringer og fellesskapsprosessene er en kontinuerlig utfordring for skolen. Kunnskapsløftet 2006 (K06) fokuserer på de grunnleggende ferdigheter hos elevene. I følge K06 skal alle elevene få ferdigheter som å lese, skrive, regne, uttrykke seg skriftlig og muntlig samt å kunne beherske bruk av digitale verktøy. Disse ferdighetene skal være integrert i alle fag.

De siste årene har det blitt et økende problem at elever i videregående opplæring velger å avbryte utdanningen uten å få et fullstendig vitnemål. Dette har jeg også sett på i studieretningene Restaurant og matfag (RM), Teknikk og Industriell Produksjon (TIP) og Elektrofag (Elektro).

Undersøkelser om frafall i videregående skole (SSB, 2007) viser at det er 1/3 av ungdommene med skolerett som ikke fullfører videregående opplæring innenfor den rettighetstiden alle unge har, som er på fem år. Frafallet i vgs blir av mange sett på som et samfunnsproblem som ikke bare får følger for den enkelte unge, men som også i stor grad påvirker samfunnet vårt bl.a. ved at verdifull og nødvendig kompetanse går tapt. Fra myndighetenes side satses det derfor mye på å forebygge utdanningsavbrudd, som fører til at den enkelte skoleeier og skole stadig utvikler og prøver ut tiltak for at de unge skal velge å fullføre utdanningen sin.

I de siste årene har Utdanningsdirektoratet sammen med fylkeskommunene utviklet flere programmer som skal være til hjelp mot frafallet. Entreprenørskap i skolen er ett av disse programmene. Veiledningen ved overgangen fra grunnskole til videregående skole er også styrket i tillegg i at det stadig arbeides med å utvikle gode og alternative opplæringstilbud på andre arenaer som for eksempel i arbeidslivet, for den enkelte eleven som ikke finner seg til rette innenfor den tradisjonelle skolen. I den videregående skolen ble Reform 94 (R-94) avløst av en ny skolereform Kunnskapsløftet som kom høsten 2006. Kunnskapsløftet har et sterkt fokus på entreprenørskap i utdanningen (<http://www.udir.no/grep/Kunnskapsloftet-fag-og-lareplaner>).

1.2 Tema og problemstillinger

I Stortingsmelding nr. 30 på side 3 sies det: ” Vi skal mobilisere til større kreativitet og engasjement ved å gi mer frihet til ansvar”. Jeg ønsker i min oppgave å synliggjøre prosesser i skolen som styrkes med bruk av entreprenørskap som undervisningsmetode. Elevene og lærerne er avhengig av et godt tilrettelagt miljø for kompetanseheving og utvikling av gode samarbeidsmiljøer, samt bygge nettverk gjennom relasjon, solidaritet og lojalitet mellom yrkesutøvere i alle profesjonene tilsluttet aktuelle utdanninger. Mine erfaringer og opplevelser ved å være lærer både i den vgs og på universitetsnivå, har vært av stor betydning for hvordan jeg ser på entreprenørskap som metode i undervisningen. Jeg vil underveis vise til styringsdokumenter som påvirker avgjørelsen av problemformuleringen. I tillegg vil mine erfaringer under implementeringen av Kunnskapsløftet som ansatt i Fylkeskommunen, komme til uttrykk. Dessuten vil jeg se på betydningen av samarbeid mellom pedagogisk personell og elever, ut fra innsamlet empiri.

Undervisningspersonell og elever i videregående skal alle bidra og delta til økt bruk av entreprenørelle metoder i videregående skole. Forskjellige læringsteorier representerer ulike vinklinger til valg av faglig innhold og evaluering, og hvordan dette skal gjøres. En del av dagens undervisnings- og evalueringspraksis har vært utviklet med utgangspunkt i et behavioristisk perspektiv. Jeg har ståsted i sosio-kulturell læringsteori og ønsker å se på hvordan entreprenørskap som arbeidsform virker inn på elevenes motivasjon, trivsel og læringsutbytte. Ut fra dette har jeg formulert to sidestilte problemstillinger:

- 1: Hvilken betydning har entreprenørskap som arbeidsform for elever på yrkesfaglig program med tanke på motivasjon, trivsel og læringsutbytte?**
- 2: Har entreprenørskap som arbeidsform påvirkning for relasjon mellom lærer og elev?**

1.3 Begrepsavklaringer

Her vil jeg si noe om begrepene som er knyttet til problemstillingen og den tolkning jeg bruker i oppgaven. Begrepet *entreprenørskap som pedagogisk arbeidsform*, vil jeg begrense til det å benytte entreprenørskap og gjennomføring av entreprenørielle metoder på yrkesfag, etter innføring av Kunnskapsløftet. Entreprenørskap er som nevnt blitt fremtredene og er gjennomgående i alle læreplanene for grunnskolen og videregående opplæring. Innledningen i K06 sier at skoleeier er ansvarlig for at opplæringen er i samsvar med lover og forskrifter:

Læreplanene i fagene forutsetter at det konkrete innholdet i opplæringen, hvordan opplæringen organiseres og hvilke arbeidsmetoder som skal brukes i opplæringen skal bestemmes på lokalt nivå. (K06, 2005, s. 8)

I oppgaven vil jeg fokusere på hvilke påvirkning entreprenørskap har på elevenes og læreren motivasjon, trivsel og læringsutbytte. Lærerne på yrkesfag som er mine informanter, har lang erfaring med entreprenørskap i skolen, uten at de har hatt systematisk opplæring i entreprenørskap.

Motivasjon er en grunnleggende kilde til alt vi foretar oss. I min oppgave vil jeg peke på hvordan og hvorfor er begrepet er så viktig til å utvikle et godt læringsmiljø i skolen. Mister vi motivasjonen mister vi også evnen til å gjøre noe. *Trivselsbegrepet* vil jeg se i forhold til elevenes og lærernes motivasjon og om dette er med på å fremme trivsel på skolen. Videre vil jeg undersøke om de to begrepene kan sies å fremme bedre eller dårligere læringsutbytte hos elevene i arbeidet med entreprenørskap.

Læringsutbytte betegner vanligvis den delen av en virksomhets overskudd som tilfaller eieren i dette tilfelle eleven. Når dette økonomiske begrepet utbytte brukes i utdannings - sammenheng, betegner læringsutbytte den vekst av kunnskap hos en elev som er fremkommet i en periode (Helland & Næss 2005). Dersom vi forsøker å beregne skolens bidrag til læringsframgang ved hjelp av såkalte skolebidragsindikatorer som for eksempel karakterer, ser man på forståelsen mellom prestasjonsnivå ved skoleårets slutt og skoleårets oppstart. I dagligtalen brukes læringsutbytte nærmest synonymt med læringsresultat (Otter, 1992). Jeg vil her bruke begrepene *arbeidsform* og *undervisningsmetode* synonymt.

Oppsummert har jeg i oppgaven undersøkt om læringsutbytte, trivsel og motivasjon øker ved bruk av entreprenørielle metoder, og om relasjonene mellom lærer og elev i denne arbeidsformen. Min forskning begrenses til yrkesfag på fire skoler, der jeg intervjuer fire lærere og ti elever. Begrepene i problemstillingen vil bli ytterligere behandlet i kap. 2.

1.4 Tidligere forskning på feltet

I handlingsplanen ”Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014” sies det at dagens elever og studenter skal skape framtidens verdier og arbeidsplasser. I St.meld. nr. 44 (2008–2009) *Utdanningslinja* foreslår regjeringen tiltak som skal bidra til å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær og praksisrettet for å få en befolkning som er fleksibel og godt kvalifisert for arbeidslivet.

Styrkingen av entreprenørskapskulturen og samarbeid mellom utdanning og arbeidsliv, er sentrale tiltak for å bidra til dette. Entreprenørskap i utdanningen kan være både teoretisk og praktisk orientert.

Opplæring i entreprenørskap kan organiseres som et eget fag eller integreres som arbeidsform i andre fag. Entreprenørskap kan være et verktøy og en arbeidsmåte for å stimulere til læring i ulike fag og i grunnleggende ferdigheter.

Gjennom entreprenørskap i opplæringen kan en også videreutvikle personlige egenskaper og holdninger(KD/KRD/NHD, 2009:7)

I St.meld.nr.30 "Kultur for læring (2003-2004)" (UFD, 2003), er fokuset på at læringsmiljøet må bli bedre ved at det i større grad skapes en kultur for læring. Dette begrunnes blant annet med at norske elever har oppnådd svake resultater i internasjonale studier. Det påpekes også at samfunnsutviklingen krever at det foregår livslange læringsprosesser hos det enkelte individ. "Evnen til livslang læring blir derfor svært viktig for den enkeltes livskvalitet og muligheter til å delta i kunnskapssamfunnet" (UFD 2003,s. 23).

I EU-kommisjonens rapport fra 2008 understrekes det at utdanningssystemet har en viktig rolle når det gjelder å reklamere entreprenørielle holdninger og atferd for både lærere og elever. I denne rapporten blir det understreket at utbyttet av entreprenørskapsutdanning ikke bare skal være oppstart av bedrifter, innovative prosjekter og nye arbeidsplasser.

Entreprenørskap skal også refereres til individets evne til å gjøre ideer om til handling. Derfor er entreprenørskapskompetanse viktig for lærere som skal hjelpe unge mennesker til å bli mer kreative og få større elevtillit (EU 2008).

Læringsstrategier defineres som evne til å organisere og regulere egen læring, kunne anvende tid effektivt, kunne løse problemer, planlegge, gjennomføre, evaluere, reflektere og erverve ny kunnskap og viten, og kunne tilpasse og anvende dette i nye situasjoner i utdanning, arbeid og fritid. (Kultur for læring, St.meld. nr. 30, 2003-04, s. 32).

Litt enklere sagt, er dette å lære å lære, og å bruke spørreordene hva, hvordan og hvorfor. Hvis elevene skal kunne ta ansvar for egen læring, og fortsette å lære mer gjennom livet, trenger de læringsstrategier. Skolens og lærerens jobb er å tilrettelegge for at elevene lære om og utvikler sine egne læringsstrategier. Her er det viktig at elevene lærer ulike metoder, slik at de selv kan velge å bruke egne strategier for velge rett metode.

Begrepet *læringsstrategier* nevnes og utdypes i en rekke offentlige dokumenter av nyere dato.

- 1996: Entreprenørskap karakterisert som et satsingsområde i statsbudsjettet
- 2003 La Regjeringen Bondevik II fram en plan "Fra idé til verdi" at Norge skal være et av verdens mest nyskapende land.
- 2004 Kom strategiplan for entreprenørskap i utdanning
- "Se mulighetene og gjør noe med dem" denne planen ble revidert i 2006 i forbindelse med Kunnskapsløftet
- 2008 St.meld. nr. 25 (2008–2009): "Lokal vekstkraft og framtidstru; Om distrikts- og regionalpolitikken"
- 2008 St.meld. nr. 7 (2008–2009): *Innovasjonsmeldingen*
- 2008 St.meld. Nr 44 (2008-2009) *Utdanningslinjen*, gjør opplæringen mere virkelighetsnær og mere praksisrettet
- 2009 Handlingsplan for "Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009 – 2014"

Entreprenørskapskompetanse illustreres slik i strategiplanen (KD, 2006, s. 4)



Figur 1.

Det har vært tre store aktører på denne arenaen: Østlandsforskning, Trøndelagsforskning og Nordlandsforskning. Østlandsforskning foretok i perioden 2003-05 en følgeevaluering av programmet Ungt Entreprenørskap (UE) sitt ”Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge” (2001-2005). Dette programmet hadde til hensikt å bidra til utvikling av entreprenørskapskompetanse hos elever og ungdommer.

Østlandsforskning hatt en studie av etablererhyppighet som følge av deltakelse i Ungt Entreprenørskaps konsept ” Studentbedrift” som er relatert til høyskoler og universiteter. Østlandsforskning gjennomførte i 2008 et prosjekt om entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte, og hvordan entreprenørskap har positive innvirkninger på elevers trivsel, skolemotivasjon og læringsutbytte. I undersøkelsen deltok 1700 elever i ungdomsskolen, 1400 elever i videregående skole, og rundt 50 lærere. Funnene i undersøkelsen viste at entreprenørskap hadde positive innvirkning på elever og lærere som benyttet entreprenørskap i opplæringen. Entreprenørskap hadde gode innvirkninger på elevenes kunnskap om samarbeid, samt vurderinger av egne kreative evner og atferd ved konfliktløsning. Trøndelagsforskning og Utvikling AS har ved to anledninger undersøkt etablererhyppighet som følge av deltakelse i Ungt Entreprenørskaps konsept ”Ungdomsbedrift”. I 2005 foretok Nordlandsforskning et pilotprosjekt der man diskuterte hvordan spennende og nyskapende ideer framkommer gjennom ungdomsbedrifter. Dette prosjektet ble finansiert av Nærings og handelsdepartementet. Lærere og elever fra 13 ungdomsbedrifter i hele Norge ble intervjuet.

Resultatene fra forskningen oppsummert er at entreprenørskap synes mer utbredt i yrkesfaglige utdanningsprogram enn i studieforbereende utdanningsprogram De mest utbredte entreprenørskapstilbudene i videregående opplæring er samarbeidsprosjekt mellom skolen og arbeidslivet i regi av Ungt Entreprenørskap (UE). I videregående opplæring det bare noen av skolene som har fokus på å utvikle generelle og spesifikke entreprenørielle kunnskaper. Resultatene viser at lærere som underviser med entreprenørskap som metode, mangler skolering. Mange av lærerne som underviser, gjør det av egen interesse, uten at entreprenørskap er ikke forankret i ledelsen på skolene. Etter å ha jobbet som lærer med entreprenørskap som lærer på videregående skole kjenner jeg meg igjen i dette. Derfor ønsker jeg med et kvalitativt ståsted å finne ut mer om hvilken betydning entreprenørskap har for elever som går på yrkesfaglig videregående skole.

2 Teoribakteppe

2.1 Ulike former for entreprenørskap

I dette kapitlet vil jeg utdype begrepsavklaringen i kap. 1.2. Elevene skal kunne lære å strukturere og organisere egen læring gjennom dialog med lærere og andre elever, i tillegg til bruk av ulike metoder for læring av fagene. Gode læringsstrategier skal gi eleven motivasjon, trivsel og læringsutbytte til å stimulere løsning av vanskelige oppgaver gjennom skole og arbeidsliv. Implementeringen av entreprenørskap i utdanningen har bydd på noen utfordringer. En av disse har vært læreres skepsis og holdninger til selve begrepet.

Undersøkelser gjort på slutten av 90- tallet viste at noen lærere forbandt entreprenørskap med gravemaskiner eller maskinstasjonseieren i bygda. Dette har forandret seg noe, og det viser seg at oppfatningene skolene har etter å ha gjennomført et entreprenørskapsopplegg er en helt annen enn de hadde i forkant. Om man utvider entreprenørskapsbegrepet til å handle om generell nyskaping, nytenking, frie arbeidsformer og handlingskompetanse, er det mye som tyder på at skepsisen ikke vil være så stor. Entreprenørskap i utdanningen omhandler alle disse områdene og flere til.

Elevmedvirkning skal vise samfunnsengasjement, personlig engasjement og stimulere til deltakelse i ulike demokratiske beslutningsprosesser som eleven stilles ovenfor. *Pedagogiske entreprenørskap* i utdanningen definerer (Ødegård, 2003, s. 13) slik:

Pedagogisk entreprenørskap er en helhetlig tilnærming til undervisning og opplæring med utgangspunkt i eleven som aktør for egen læring i en sosial kontekst. Personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter hos eleven danner grunnlaget for en handlingsorientert opplæring med reelle problemstillinger som motiverer for læring. Resultatet gir et helhetlig læringsutbytte på tvers av fag.

Sosialt entreprenørskap bidrar til varig endring av en sosial utfordring med en innovasjon som bidrar sosialt til å løse lidelse, økonomisk marginalisering, arbeidsløshet, ensomhet, miljøproblemer eller andre samfunnsproblemer. En sosial utfordring kan slik jeg ser det, defineres ganske vidt uten at man faller utenfor definisjonen, men det bør handle om et samfunnsproblem som det store flertallet kan enes om at det er viktig å løse.

Dette blir til gjennom hardt arbeid med virkemidler fra forretningsverdenen, brukt av en engasjert entreprenør, en ildsjel som evner å trekke til seg hjelp fra andre mennesker i arbeid med å gjøre løsningen bærekraftig, uavhengig av sektor og ramme som han eller hun jobber innenfor (Frydenlund & Eide, 2005).

Økonomisk entreprenørskap definerer vi som gjennomføringen av å skape en ny bedrift som har mulighet til tjene penger eller oppfylle andre målsettinger. Man må ofte skape nye foretningsmodeller eller en ny oppfinnelse for å bruke entreprenørskap. En som er entreprenør kan også bruke eksisterende forretningsmodeller fra et marked og introdusere dem på nye markeder, eller bruke «gamle» produkter til å dekke andre behov (Ungt Entreprenørskap 2002).

2.2 Læring gjennom sosial samhandling

Læringsteori er et sett av teorier som i større eller mindre grad danner en helhetlig forståelse omkring hvordan mennesker lærer. I følge Bråten (2002, s. 38) var begrepet læring betydelig omstridt på begynnelsen av dette århundret. Uenigheten gikk ut på hvordan læring skal defineres, hva som kjennetegner læring og hvor læring finner sted. Dagens diskusjon minner om 1960 og 70-tallet da den kognitive psykologien hadde stor støtte sett i forhold til det da dominerende behavioristiske perspektivet (Bråten, 2002). På slutten av 1990-årene tilspisset diskusjonen seg mellom et grunnleggende kognitivt og et grunnleggende sosiokulturelt perspektiv på læring.

Her vil jeg gjøre rede for og ha fokus på læring i et sosiokulturelt perspektiv med utgangspunkt i Etienne Wenger (1998). Entreprenørskapskonseptet uttrykkes ofte som ”Learning by doing”, et uttrykk hentet fra John Dewey, der teori og praksis veksler i en prosess mellom enkeltindividet og grupper av elever.

Gjennom subjektiv mestringsevne forsøker man gjennom en praktisk prosess å stimulere enkeltindividets og kollektivets utvikling. Samtidig nyttiggjør man seg et nettverk av samarbeidspartnere utenfor skolen. Globaliseringen av et samfunn med raske endringer og økt kunnskapsbehov, har ført til et sterkere fokus på nye måter å lære på.

Mange prosjekter som settes i gang i skolen, mangler strategier for hvordan man skal komme i mål (Lien m.fl., 2001). Utdanningssektoren trenger ny kompetanse for å lære hvordan vi lærer på ulike nivåer, individuelt og organisasjonsmessig. Læringsteoretisk har man i løpet av 1990-tallet skiftet fokus fra at læringen er en kognitiv prosess med individuell tilegnelse av kunnskaper, til læring som en aktiv konstruksjonsprosess i en kulturell kontekst. Wenger (1998) sin teori om praksisfellesskap og situert læring vil være sentral i min oppgave. Han er opptatt av praksisfellesskap som frivillige konstellasjoner og grupperinger av mennesker som deler arbeidsoppgaver. En slik sammensetning gir mulighet for utvikling av energi og kreativitet som er nødvendig ved omstillinger og endringsprosesser.

Et eksempel på godt praksisfellesskap, opplevde jeg selv i den siste klassen jeg hadde på videregående skole (2009 -2010). Vi startet opp med Ungdomsbedrift (UB) tidlig på året i en klasse hvor mange av elevene var praktikere, de hadde liten lyst og motivasjon til å gå på skole, alt var kjedelig. Jeg gav disse ungdommen utfordringen å starte en bedrift som de selv skulle drive.

I begynnelsen måtte vi lage og simulere en bedrift slik at de fikk en vis følelse av å tenke kreativt og lære til å delegerer arbeidsoppgaver mellom seg. Jeg flyttet så undervisningen ut av klasserommet til praksisfeltet hvor de skulle være med å konkurrere med andre aktører utenfor skolen. Erfaringene med prosjektet var at motivasjonen bedret seg gjennom arbeidet i praksisfellesskapet.

Jeg har erfart at trivsel og læring henger tett sammen, elever som trives på skolen oppnår bedre skolefaglige prestasjoner. Et godt positivt selvbilde har stor betydning for elevenes motivasjon og læring. Jeg vil hevde at elevenes trivsel, faglige utvikling og læring må ses i sammenheng. Dette er også i samsvar med formålet for opplæring, jf. opplæringsloven § 1-1.

Skoler som utvikler et godt (trivsels- og læringsmiljø) på sine skoler, får faglig og motiverende læring. Ungdommers oppmerksomhet bestemmer hvilken informasjon som kommer til bevisstheten, hvordan den bearbeides og hva som blir lagret. Motivasjon, trivsel og læringsutbytte er viktige faktor for ungdommenes konsentrasjon og oppmerksomhet og derfor en forutsetning for god læring.

Skal ungdommene få utnyttet sitt potensiale til å lære, må undervisningen tilpasses slik at man i størst mulig grad bevarer ungdommenes naturlige indre motivasjon. Indre motivasjon dreier seg om elevenes engasjement i en aktivitet for dens egen skyld.

Elever som har en indre motivasjon, arbeider enklere med oppgaver fordi de liker det (Pintrich & Schunk, 2002). I min undersøkelse opplevde jeg at elever og lærere refererte til sentrale teoretiske perspektiver på indre motivasjon, ved å vise til positive opplevelser med å bruke entreprenørskap som en undervisningsmetode, (jf. Kap.5).

Jeg har som nevnt i mange år undervist i videregående skole på RM, med elever som skulle ta kokke - og servitørfagbrev. Under utdanningen hadde vi innleveringer av et (slags) prosjekt. Her jobber elevene i forhåndsdefinerte grupper med en felles innlevering av oppgaven. Prosjektet gikk parallelt med den øvrige undervisningen. Dette mener jeg er i tråd med med Vygotskys syn på læring gjennom et sosialt samspill ved bruk av språk (Kuvaas, 2005). Det som for enkelte kan skape problemer, er når elevene ikke følger de andre deltagerne like godt. Noen kan få en følelse av å henge etter og de blir værende der. Undervisningen og samhandlingen må legges til rette slik at den tilpasses for det aktuelle utviklingsnivået til eleven.

Ved å motivere hver enkel til å ta kunnskapen litt videre, kan dette være et bidrag til gruppearbeidet. Gode og fyldige prosjekter som er konkrete nok, er viktig for at elevene skal ha noe å strekke seg etter. (Kuvaas, 2005).

2.2.1 Mer om å motivere ungdommer

Motivasjon er et stort felt innenfor pedagogikk og psykologi. En konsekvens av dette er at begrepet er ulikt operasjonalisert i ulike undersøkelser – ofte ut fra hvilke data som er tilgjengelig. Dale (2010, s.56) sier innholdet i begrepet motivasjon kan betraktes som en prosess som setter i gang eller opprettholder en målrettet handling. Begrepet motivasjon er sammensatt av ordene *motiv* og *-asjon*. Ordet *motiv* kan ha to betydninger: årsak og mål. *-asjon* stammer fra latinske *actio* som betyr handling (Wormnes & Manger, 2005).

Elevene på vgs har ulike motiver for sin innsats i skolearbeidet. I de fleste sammenhenger når det gjelder å prestere, slik det ofte gjør i skolen, kan en snakke om to motiver som gjør seg gjeldende hos elevene: Motivet for å oppnå suksess og motivet for å unngå å bli taper.

Disse motivene får også følger for hva slags mål elevene setter seg på skolen. Noen elever har som målsetning å vise for andre hvor flinke de er, mens andre er mer opptatt av å unngå å vise noe som helst. Jeg har opplevd å ha elever fra begge disse to gruppene.

Motivasjon er viktig for elevenes personlige utvikling og kan bidra til å belyse hvordan de tar til seg samfunnets regler og normer. Motivasjon defineres som "det som setter handlinger i gang". Motivasjon gir lyst til å lære og er drivkraften som ligger bak innsatsen for læring. Elevene som deltar i entreprenørskap er i utgangspunktet frie til selv å bestemme hva de vil gjøre. Hvis elevene skal prestere sitt beste på skolen, må de være motivert for å gjøre en innsats. Umotiverte elever vil verken trives eller prestere sitt beste i skolen. Skolen har et stort ansvar i forhold til å fremme og opprettholde elevenes motivasjon.

Motivasjon teorien er sammensatt av to perspektiver den ene er humanistiske motivasjonsteorier og den andre er sosiokulturelle motivasjon (Kuvaas, 2005).

Humanistiske motivasjonsteorier legger vekt på egenskaper som særpreger hos mennesker, teoriene går ut ifra at mennesket har en rekke medfødte eller lærte behov. Mennesket har et anlegg for sosialt liv og et ønske om å være aktive, prestere og være til nytte for andre. Humanistiske teorier går gjerne ut ifra at mennesket har en rekke medfødte eller lærte behov. Maslows behovshierarki er viktig på dette feltet. I behovshierarkiet opererer Maslow med fem grunnleggende behov: (1) fysiologiske, (2) trygghet og sikkerhet, (3) kjærlighet og sosial tilknytning, (4) anerkjennelse og positiv selvoppfatning og (5) selvrealisering (Kuvaas, 2005).

Sosiokulturelle perspektiv til Vygotsky legger vekt på at motivasjon har sammenheng med forventningene som er bygget inn i konteksten, dvs. det sosiale sammenspillet, kulturen og samfunnet. Vygotsky sier at det å oppleve at noe gir mening og har sammenheng med livet ellers, gir motivasjon. Elevene må føle at de blir verdsatt og tatt hensyn til, slik at de skal bli motiverte til fortsatt læring. Motivasjon kan også deles inn ulike typer, handlinger som er utfordrende, morsomme eller interessante er indre motiverte.

Men noen ganger er det krav fra de rundt oss eller indre press, som driver oss. Dette er ytre motiverte handlinger (Deci & Ryan, 1985). Mister vi motivasjonen mister vi også evnen til å gjøre noe, og uten den kommer vi ikke langt.

Jeg har mange ganger som lærer opplevd at foresatte har vært en inspirasjon for at deres ungdommer skulle gå eller fullføre et undervisningsløp som de hadde startet på. De foresatte tilbød sine ungdommer belønninger for å være aktiv på skolen. Mange ganger var disse belønningene ment som motivasjon, men belønningen ble ikke verdsatt av de unge selv. Slik jeg opplevde det som lærer, skjedde det motsatte. Elevene ble sett som egoister med foreldre som hele tiden gav dem belønninger for alt de gjorde på skolen. Utfordringen for skolen er å møte elevene på en slik måte at den enkelte elev vurderer sine muligheter for å lykkes som gode, samtidig som miljøet i klassen viser høy toleranse for at det kan gjøres feil.

2.2.2 Trivsel – sentralt for læring

Trivselsbegrepet hører til de mer uklare begreper innen pedagogikken, og kan gi opphav til assosiasjoner i ulike retninger, selv om de fleste nok har en følelse av innholdet i begrepet. Det er også flere begreper som er nært beslektet med dette begrepet trivsel, for eksempel tilfredshet, å like seg og være tilpasset. Befring (1973 s.144) mener begrepet inkluderer noe av de samme opplevelseskvaliteter som kommer fram ved uttrykkene “tilfredshet” og “velvære”, men at det har noe mer aktivt meningsinnhold. Han antyder dette ved å henvise til at trivsel ofte i pedagogisk sammenheng stilles opp som motsetning til skoletretthet.

Haugen (1994) har definert trivselsbegrepet som kapasiteten elevene i en skolesammenheng kan reagere med positive eller negative affekter avhengig av i hvilken grad en elev får tilfredsstilt sine forventninger til intellektuelle og kreative ytelse, samt sosiale samværsformer. I et kognitivt aspekt handler det om skolefaglige forventninger, mestring og utfordringer. I et affektivt aspekt er det relasjoner, følelser, anerkjennelse og tillit, samt sosial mestring. Trivselsbegrepet og læring er en generell bekymring i den norske skoledebatten. Norske elever kommer svært dårlig ut i internasjonale kunnskapstester. Dette til tross for at vi ligger helt i tet når det gjelder ressursinnsats i skolen. Når norske elever presterer relativt dårlig i internasjonale tester, hevdes det gjerne fra skolehold at det finnes kvaliteter i norsk skole som ikke gjenspeiles i slik testing.

Når det gjelder trivsel i skolesammenheng, snakker man helst om trivsel i forbindelse med læringsmiljø. Dette gjelder også for "Elevundersøkelsen" som definerer trivsel på følgende måte:

Trivsel innebærer at en over tid opplever at elever og lærere har positive holdninger og en positiv, inkluderende atferd overfor hverandre. *Videre heter det at*, elever som trives på skolen, liker å gå på skolen og føler at de hører til på skolen. De har venner og blir likt av medelever og lærere. Høy grad av trivsel avhenger med andre ord av at skolens sosiale miljø er preget av vennskap, gjensidig tillit, respekt, åpenhet, støtte, sympati og empati.

(<http://skoleporten.udir.no/rapportvisning.aspx?enhetsid=00&vurderingsomrade=05445219-8470-42ba-a0ec-52909144ddaf&skoletype=1>).

2.2.3 VGS og elevenes læringsutbytte

Læringsutbytte er satt sammen av to ord, læring og utbytte, som er helt greie og forståelige. Ordet læringsutbytte har en teknisk term innenfor pedagogikken, med røtter i Bologna-prosessen og Kvalitetsreformen. Læringsutbytte begrepet har flere betydninger, og brukes forskjellig i ulike sammenhenger. Nasjonalt kvalifikasjonsrammeverk definerer læringsutbytte som krevne mål for elevene, samt resultatene for elevenes læring slik de kan fanges opp gjennom eksamen og med karaktersetning (NIFU/STEP, Rapport 40/2007).

I min studie forstås *læringsutbytte* hovedsakelig ut fra begrepet kompetanse som elevene har lært seg med bruk av entreprenørielle metoder. I strategiplanen for entreprenørskap i utdanningen (KD, KRD, NHD, 2006) tilkjenner man at det er personlige egenskaper og holdninger som skal være fokus i arbeidet med entreprenørskap i skolen. Jeg har valgt personlige egenskaper og holdninger som mitt fokus, hvor jeg ser på kreativitet, akademisk selvtillit og sosiale ferdigheter (samarbeid, konflikthåndtering og vilje til å ta initiativ). Ut fra de mål som inkluderes under entreprenørskapskompetanse i strategiplanen, har jeg valgt å utelate risikovilje, kunnskap og ferdigheter i bedriftsetablering. Valget er basert på en bred tilnærming til begrepet entreprenørskapsopplæring, m.a.o. er fokuset på entreprenørskap som en strategi for å øke potensialet for bedriftsetablering nedprioritert.

Imsen (2003) poengterer at elevens læringslæringsutbytte må forstås bredt for å være i samsvar med skolens overordnede målsetting. Hun mener at man bør se både på prestasjoner, trivsel, og ulike former for motivasjon eller selvoppfatning. I min studie inkluderes også en slik forståelse av begrepet *læringsutbytte*. Spørsmålet som da stilles, er om opplæring til entreprenørskap også kan ha effekter for elevenes faglige og sosiale læringsmiljø. De tre områdene som er valgt ut, er faglig prestasjon, trivsel og skolemotivasjon.

Valget av områder som jeg ser på i forhold til elevenes faglige og sosiale læringsmiljø, kan begrunnes ut fra læringsplakaten og prinsipper for opplæringen (Udir, 2006). Videre er det et poeng i strategiplanen for entreprenørskap i utdanningen at arbeidet med entreprenørskap i undervisningen kan gi mer elevaktivitet, variasjon i undervisningen, og gjøre undervisningen mer meningsfull (KD, KRD og NHD, 2006).

Det å se på trivsel og motivasjon er også viktig ut fra tidligere studier som har pekt på variasjon mellom trivsel/motivasjon, læring og læringsresultater (Helland & Næss, 2005). Det er også gjort studier der funn tyder på at trivsel, og hvordan elever finner seg til rette faglig og sosialt, har betydning for bortvalg av videregående opplæring (Markussen & Sandberg, 2004). En ofte referert definisjon av læringsutbytte er, det en lærende vet eller kan gjøre som er et resultat av en læringsprosess (Otter, 1992). Definisjonen er enkel og dekkende, men skjuler flere avgrensingsproblemer, for eksempel at læringsutbytte er en sammensatt størrelse, alt man ender opp med etter en aktivitet, enten det er intendert eller ikke (Eisner, 1979). Det må skilles mellom ”intendert læringsutbytte” (læringsmål) og ”læringsutbytte” i betydningen læringsresultat. Begrepet læringsutbytte brukes ofte unyansert om begge betydningene.

Det er viktig å ha i mente at utbyttet sjelden blir helt som intendert. Læringsutbytte er en individuell størrelse. Forskjellige lærende vil ha ulikt utbytte av det samme læringsprogrammet, slik at utbyttet er like mye avhengig av den lærende som av læringsprogrammet. Et kollektivt uttrykk for en gruppes læringsutbytte kan si mer om utdanningskvaliteten, men er ikke identisk med den.

Læringsutbytte kan også være negativt for eksempel i form av misforståelser og overforenklinger, eller tilegnelse av holdninger og læringsstrategier som er uønskede eller kontraproduktive. Dette kan ha ulik karakter. Læring kan ha ulik ”dybde”, ulik grad av underliggende forståelse og ulik grad av internalisert bestandighet.

Fra min tid som lærer på vgs (2002 – 2010) ble læringsutbyttet, uttrykt gjennom det elevene fikk som karakter på et arbeid, en innlevering eller et praktisk arbeid. Det ble ikke analysert hva som lå bak elevenes resultater. Vi målte læringsutbyttet to ganger i året ved slutten av hver termin. Elevene på den videregående skolen som jeg var lærer, skåret ganske høyt på kartleggingsprøvene på ved skolestart, men vi oppdaget ved 1. termin at læringsutbytte var det samme eller litt dårligere enn det var ved skolestart.

Etter analysering og kartlegginger viste det seg at elevene presterte godt når vi la til rette for god læring og når vi i større grad samarbeidet med foreldrene til eleven. Den videregående skole benytter iskole som er et program til å dokumentere alt vedrørende undervisning og fravær. Vi satte inn spesielle tiltak, ikke bare for elever som faller under de anbefalte nivåer, men også for resten av elevene slik at alle kunne lære mer. Resultater av disse undersøkelsene ble analysert og aktivt brukt i planleggingen og gjennomføringen av undervisningen. Det ble også skapt dialog med de foresatte om hvordan de best mulig kunne hjelpe sitt barn til faglig og sosial utvikling.

Kompetanse betegner evnen til å bruke det man har lært i relevante kontekster. Kompetansebegrepet syntetiserer de ulike formene for læringsutbytte og både kognitive og ikke-kognitive dimensjoner kan inngå i begrepet som en blanding av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Utover at det ”samler” utbytteaspektene, er kompetansebegrepet et uttrykk for at ulike aspekter må integreres i dannelsen av virkelig ekspertise. Læringsutbytte er et redskap for læring. En rekke undersøkelser har vist at elever ofte er svært usikre på hva de kan og hva de ikke kan. Slik kunnskap er viktig når de skal prioritere arbeidet. Kompetanse er en del av læringsutbyttet, som kan deles inn i kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger som gjør det mulig å utføre aktuelle funksjoner og oppgaver i tråd med definerte krav og mål (Lai, 2004).

Faglig kompetanse	kunnskaper, ferdigheter og holdninger av relevans for å kunne utføre oppgaver og funksjoner på en faglig tilfredsstillende måte
Administrativ kompetanse	Lederferdigheter og -kvalifikasjoner, herunder ansvar for oppgaver og funksjoner både personalmessig og strategisk, ferdigheter og evner til å ta beslutninger, organisere, definere mål og tilrettelegge for måloppnåelse.
Personlig kompetanse	Ferdigheter, evner og holdninger som påvirker oppgaveutførelse, f.eks. ansvarsfølelse, etisk bevissthet, fleksibilitet, nøyaktighet, kreativitet, evne til nyutvikling og egenutvikling.
Sosial kompetanse	Faktorer som er av betydning for oppgaveutførelse i samarbeid med andre, f.eks. kommunikasjons- og samarbeidsferdigheter, evner til utvikling i samarbeid med andre.

(Modell utarbeidet av Strategisk kompetanseutvikling, Statskonsult 2001)

2.3 Et sosiokulturelt perspektiv i vgs - sammenheng

Det sosiokulturelle perspektivet er i en tidlig utviklingsfase innen psykologisk forskning og i undervisning (Dysthe, 2001). Interaksjon og samhandling står i følge Dysthe sentralt hos alle disse teoretikerne. John Dewey hevdet at kunnskap ble konstruert gjennom aktiviteter sammen med andre i en samfunnsmessig sammenheng og ikke løsrevet fra denne. Dewey oppfattet læring som en situert handling, hvor erfaring og kunnskap er knyttet til den konkrete situasjon i et kulturelt fellesskap (Nilsen, 1993). Vygotsky var opptatt av hvordan individet var avhengig av et gjensidig samspill med omgivelsene. Sentrale elementer som aktivitet, tanke, språk, samhandling og refleksjon er elementer etter Vygotsky (Østerud, 2004). Grunnleggende elementer i læreprosessen er samhandling og interaksjon. Individets mulighet til å delta i sosiale praksiser som praksisfellesskap, og evnen til å delta i læringsaktiviteten, er derfor av avgjørende betydning for å lære (Dysthe, 2001). Et konstruktivistisk læringssyn er i følge Dysthe sentralt i det sosiokulturelle perspektivet. Det vil si at det er gjennom å gjøre ting sammen med andre i en kontekst at man opparbeider seg kunnskap. Olga Dysthe har vært en sentral person i å utvikle det sosiokulturelle perspektivet på læring i Norge og ikke minst konkretisere følgene av en slik teori i skolesammenheng (Dysthe, 2001). I min oppgave hvor jeg forsker på trivsel, motivasjon og læringsutbytte ved bruk av entreprenørskap som arbeidsform, vil den sosiale kontekst være av avgjørende betydning for at læring skal skje, og ikke kun en tilfeldig måte brukes i forbindelse med læringsprosessen.

I denne sammenheng vil skolens læringsmiljøer bli svært viktige for å skape en kontekst som stimulerer og motiverer elevene til å delta. Læresituasjoner som elevene opplever med å bruke entreprenørielle metoder, er reelle og viktige og kan på denne måten skape interesse og motivasjon for læring. Det er viktig at den enkelte føler seg akseptert og verdsatt for den man er, og som en som kan bidra til at fellesskapet lærer. Det å føle seg som en del av et fellesskap gir i seg selv motivasjon til læring. Slik skapes en kultur for læring blant elevene hvor den enkeltes bidrag er viktig for fellesskapet og for den enkelte. Dermed blir elevene mer bevisste læringsprosessen og på den måten tar de større ansvar for egen læring (Dysthe, 2001). Læring skjer hovedsakelig ved deltakelse i praksisfellesskap. Til å begynne med har elevene noe begrenset kunnskap om det som skjer i fellesskapet, men går etter hvert fra å være et perifert medlem til et fullverdig medlem.

Forutsetningen for læring blir å delta i et praksisfellesskap. Det sentrale er hva slags aktiviteter og deltakelse som gir den rette konteksten der den enkelte bidrar med sin kunnskap i et handlingsfellesskap.

I kapittel 2.4 vil jeg komme nærmere inn på praksisfellesskap og entreprenørskap. Jean Laves oppfatning av læring har sitt utgangspunkt i antropologiske studier av læring i praktiske kontekster. Gjennom å studere skredderlærlinger i Liberia og hvordan de lærte sitt fag av en mester, forlot hun den pedagogiske konvensjonen om at læring bygger på undervisning eller intensjonell instruksjon (Lave & Wenger, 2003). I stedet for å spørre hvilke kognitive prosesser og begrepsmessige strukturer som var involvert, fokuserer de på situert eller situasjonsbestemt læring. I følge Lave og Wenger er kjernen i et sosiokulturelt perspektiv at læring og utvikling er et grunnleggende sosialt fenomen i et kontekstavhengig forhold til omgivelsene. Læring er en dynamisk prosess som forutsetter samspill med et praksisfellesskap, samt en forandring av den enkeltes deltakelse i praksisfellesskapet.

2.4 Et entreprenørielt praksisfellesskap

Praksisfellesskapet tilbyr en ny måte å lære på, hevder Wenger (2003). Samarbeidet i nettverk eller praksisfellesskap kan støtte lærerens og elevenes arbeid ved at de kan dele og videreutvikle kunnskap og erfaringer. Praksisfellesskapene kan være lærende i den forstand at de skaper dialog, erfaringsutveksling og refleksjon som grunnlag for endring av praksis.

I følge Wenger er tre dimensjoner nødvendige for å skape sammenheng mellom praksis og fellesskap. Det er gjensidig engasjement, felles oppgaver, og felles repertoar. Den første dimensjonen for å skape sammenheng i et fellesskap, er gjensidig engasjement. Fellesskapet eksisterer gjennom den felles praksis som deltakerne er med i fordi man opplever tilhørighet til fellesskapet gjennom felles oppgaver som har betydning for den enkelte. Dette krever arbeid og koordinering. Gjensidig engasjement skaper relasjoner mellom ulike mennesker med ulike forutsetninger og erfaringer. Det sentrale i et praksisfellesskap er å oppdage, sette pris på og utnytte denne mangfoldige kompetansen gjennom interaksjon og kollektive forhandlinger i et felles engasjement.

Slik sett kan den ulike kompetansen være komplementær, eller overlappende der relasjonskompetanse er viktigere enn å sitte med all kunnskap alene (Wenger, 2004, s. 93). Den enkelte finner sin plass i praksisfellesskapet og integreres og utvikles videre i utøvelsen av praksis. I min undersøkelse gav elevene uttrykk for at en av suksessfaktorene med bruken av entreprenørskap, var å møte hverandre i et praksisfellesskap. Det var viktig for dem at det var et gjensidig engasjement med felles praksis de med hver enkelt som deltaker (jf.kap 5). Felles virksomhet er den andre dimensjonen som holder et fellesskap sammen. Gjennom en kollektiv forhandlingsprosess kommer man frem til en gjensidig ansvarlighet som blir en integrert del av praksis. Det betyr ikke at alle nødvendigvis har samme oppfatning, men en felles fortolkning er et resultat av en prosess der alle er deltakere. Den enkelte lærer seg selv og andre å ta ansvar. Dette skjer innenfor rammen av en større sammenheng som er med på å sette premisser for fellesskapet. Likevel er det praksisfellesskapet som i siste instans former sin egen praksis og virkelighet. Den tredje dimensjon til et praksisfellesskap definerer Wenger som et felles repertoar. Det består av de ressurser som er tilgjengelig for et praksisfellesskap i form av rutiner, verktøy, symboler, handlinger, artefakter og felles historier som er blitt en del av praksis (Wenger, s. 101, 2004).

Et felles repertoar kan brukes som en ressurs i fortolkning av nye situasjoner og dermed skape nye meninger og rutiner i en konstruktiv prosess. Samtidig kan det være konserverende å sette begrensninger for nye måter å gjøre ting på. I følge Wenger er evnen til å ha mange forskjellige nivåer av involvering et viktig trekk ved et praksisfellesskap. Samspillet mellom bruken av entreprenørielle arbeidsformer og praksisfellesskapet i skolen er med gi et mangfold av ulike muligheter for å lære. Uten å foregripe for mye kan jeg her nevne at jeg i undersøkelsen min avdekket at mange av skolene ikke hadde et system slik de kunne benytte seg av det lokale praksisområde. Forskjellige deltakere yter ulikt avhengig av deres relasjon til virksomheten og fellesskapet. Kombinasjonen av disse nivåene er en kilde til utvikling av relasjoner mellom kjernen og periferien. Periferien defineres som overlappende eller tangerende områder for deltakelse som den enkelte er en del av.

Dermed ligger det en mulighet for inkludering eller ekskludering. Ved at medlemmer av et praksisfellesskap ofte er medlemmer av andre praksisfellesskap, kan det føre til en overføring av elementer fra et praksisfellesskap til et annet. Ved at praksisfellesskap interagerer med hverandre, skapes det nye praksisfellesskap. Fellesskapet består av tre nivå der kjernegruppa utgjøres av en liten gruppe med en leder som koordinerer aktivitetene. Nivå to består av aktive medlemmer som har regelmessige møter, og mer perifere medlemmer som sjelden deltar, er i det tredje nivået. De er nødvendige for fellesskapet og har et stort potensial for læring. Overgangen mellom nivåene er åpen slik at medlemmene vil kunne bevege seg mellom de ulike nivåene etter behov. Deltagelsen går som regel fra å være perifer til å bli fullverdig. Praksisfellesskapene bør ha strukturelle og organiserte møteplasser, men hovedtyngden av samhandlingen foregår uformelt mellom medlemmene (Wenger, 2004,s. 140). Det sentrale i Etienne Wengers teori om praksisfellesskap er en oppslutning om en virksomhet i et gjensidig engasjement hvor felles ressurser blir brukt. Det sentrale er enkeltindividets behov for å oppleve at handlinger gir mening i et fellesskap der den enkeltes bidrag blir verdsatt. Praksiskonteksten står som rammer omkring aktiviteten, og tilhørighet og læring i denne konteksten vil endre den enkeltes identitet.

Entreprenørskapskompetanse deles inn i to hovedelementer: Personlige egenskaper og holdninger som øker sannsynligheten for at en person ser muligheter og gjør noe med dem. Kreativitet, selvtillit, initiativrik innstilling, risikovilje, evne til å se konsekvensen av egne handlinger, samt evne og vilje til å finne nye løsninger bidrar til utvikling av en entreprenøriell holdning og atferd (Frydenlund & Eide, 2004). Kunnskap og ferdigheter er sentrale begreper som må brukes for å etablere ny virksomhet og hvordan man lykkes med å utvikle en idé til praktisk og målrettet virksomhet. Mange av skolene som benytter entreprenørskap bruker UB som metode, her elevene muligheter til å vise sin kreativitet og evne til finne løsninger. Elevene erverver seg god kunnskap og ferdighet om å starte og avslutte en bedrift. En utfordring som lærerne og de som er ledere av bedriften har, er å få med alle elevene som ikke har egne funksjoner til å delta aktivt. Entreprenørskapskompetanse og praksisfellesskap består av to hoveddeler, entreprenørielle personlige egenskaper og holdninger, samt kunnskap og ferdigheter knyttet til entreprenørskap som er knyttet til et praksisfellesskap. De skolene som jeg har med i undersøkelsen, benyttet entreprenørskap som en del av praksisundervisningen (jf- kap 6.6). Entreprenørskap bygger på en pedagogisk plattform der bruk av metoden LÆRE VED Å GJØRE (Ungt Entreprenørskap, 2002). Det legges stor vekt på elevinvolvering og elevansvar. Entreprenørskap i skolen legger vekt på at kreativitet kan læres og øves på. For å øke kreativiteten i undervisningen mener jeg det er viktig å involvere miljøer i og utenfor skoleverket.

Det å bruke lokalsamfunnet med bedriftsledere, kan ha positive effekter, ikke bare for elevene, men også for lærerne og bedriftslederen selv. Å gi elevene tilbud er med å skape tro på egne skapende krefter og evne til å se og bruke disse. Dette er en viktig forutsetning både for fremtidige arbeidstakere og fremtidige arbeidsskapere.

Erfaring som jeg har ervervd meg gjennom bruken av entreprenørskap som undervisningsmetode i den videregående skole har hjulpet meg i arbeidet med oppgaven. Jeg opplever at skolen har store utfordringer ovenfor samfunnet, lærerne og elevene i henhold til kravet om lokal forankring av entreprenørskap på yrkesfaglig utdanningsprogrammer. Arbeidet med masteroppgaven vil være preget av min egen bakgrunn og tidligere erfaringer. I motsetning til den tradisjonelle forsker som betrakter, tolker og beskriver det som forskes utenifra, befinner jeg meg i undervisningsmodus, og i klasserommet innenfor mitt praksisfelt.

2.5 Ulike vinklinger til organisering av entreprenørskap

Nordisk råd har definert *pedagogisk entreprenørskap* som, hvordan kreativitet innovasjon og entreprenørskap er iverksatt i opplæring fra barnehage til høyere utdanning. Entreprenørskap er viktig for at vi som nasjon skal utvikle og opprettholde kunnskap og for sysselsetting i lokale og sentrale strøk. Hvert år forsvinner mange tusen arbeidsplasser gjennom nedleggelse av bedrifter og innsparinger i bedrifter. I en slik konkurranse er det viktig at det hele tiden skapes ny kunnskap for opprette og drive bedrifter videre (Sjøvoll, 2011). Nettopp derfor er entreprenørskap og innovasjon så viktig for samfunnet. En av lærerne i min undersøkelse sa at entreprenøriell undervisning var å lære for livet. I det la han til grunn at kunnskapen som produseres på skolen, har sammenheng med livet for øvrig, og er ikke separert fra resten av det som er betydningsfullt i elevenes liv. Jeg har opplevd varierende synspunkter på fordeler og ulemper med de forskjellige ved å bruke entreprenørskap som en arbeidsform.

De fleste deler midlertid oppfatningen av at entreprenørskapsopplæringen har handlet om noe som er nyttig og relevant. UB oppfattes som meningsfylte i det bedriftene er ”faktiske”, det er varer og tjenester som skal leveres og det involverer kunder og ofte produsenter.

Selv om kunnskapen om hvordan en går fram for å starte egen bedrift, har vært sentral i entreprenørskapsopplæringen, er elevene og lærerne vel så opptatt av at de har fått erfaringer og tilbakemeldinger på seg selv som person, som har vært svært lærerike.

Informantene mine sier at de har tilegnet seg sosiale egenskaper som selvtillit, troen på at jeg kan, troen på at noen har bruk for det jeg kan, har vært betydningsfullt. Dette kommer jeg tilbake nærmere inn på i empiripresentasjon (jfr. kap. 5).

En entreprenør skulle opprinnelig bidra til å avdekke ufullkommenhet eller mangler i markedet for å kunne generere innovasjoner i markedet ved å utnytte mulighetene man kunne se som følge av den observerte ufullkommenhet, ved for eksempel å etablere ny virksomhet (Schumpeter 1983, Kirzner 2008, Gartner 1985). Entreprenørskap består ifølge Nordisk ministerråd av tre forståelser (<http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2011-517>).

- å avdekke imperfeksjon (mangler eller ufullstendighet)
- å generere innovasjoner som følge av avdekkingen
- å skape ny virksomhet, eksempelvis nye bedrifter

Denne måten å forstå entreprenørskap på, er å tenke økonomiske motiver, men begrepet entreprenørskap har også fått en sentral plass innenfor utdanning og opplæring.

Entreprenørskap oppfattes i en slik kontekst som et danningsmål representert ved ulike personlige egenskaper som man skal fostre i opplæringsprosessene – fra banehagenivå til selvstendig yrkesutøvelse. Entreprenøriell dannelse er ved dette definert som en sentral oppgave for utdanningssystemet. Denne måten å forstå entreprenørskap på, er å finne fram til et hensiktsmessig innhold og relevante arbeidsmåter innenfor de langsiktige læringsprosessene som realiseres i ulike utdanningsinstitusjoner. Disse prosessene skal på lang sikt føre fram til at elever tilegner seg en entreprenøriell tenkemåte slik at de kan realiserer sitt eget prosjekt på en konstruktiv måte gjennom sin skolegang.

Pedagogisk entreprenørskap dreier seg om å legge tilrette læringssituasjoner som fremmer de personlige egenskapene som verdier, kunnskaper, holdninger og ferdigheter slik som kjennetegner en entreprenører. Gjennom pedagogisk entreprenørskap skal det skapes mennesker med stor evne til å omstille seg og fremragende entreprenører som skal bidra til å utforme framtida.

Etableringen pedagogisk entreprenørskap er veldig viktig for å utnytte de menneskelige ressurser som enhver innehar. Innenfor det norske utdanningssystemet assosieres entreprenørskap vanligvis med bedriftsetablering.

Det er et stort behov for å legge til rette for å utvikle entreprenørielle holdninger og atferd. Jeg minner om at entreprenørskap ikke er begrenset til oppstart av bedrifter, innovative prosjekter og nye arbeidsplasser, men like mye handler om individers evne til å gjøre ideer om til handling. På bakgrunn av at det i handlingsplanen heter at: ”Norge skal være ledende internasjonalt innenfor entreprenørskap i utdanningen”, er det nødvendig å inkludere kompetanse i pedagogisk entreprenørskap i tildelingskriteriene for sentre for fremragende undervisning/utdanning.

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Entreprenorskap_09_nett.pdf, side 21).

Å bruke pedagogisk entreprenørskap innebærer også at læreres og lederes kompetanse utfordres. Dette har konsekvenser for læreres grunn- og videreutdanning. Skoler er avhengig av skolens menneskelige og materielle ressurser og dermed også skolens endringskultur. Skoleutviklingsperspektivet blir derfor sentralt. Pedagogisk entreprenørskap handler mye om ledelse, ledelsens rolle og skoleutvikling.

Ungt entreprenørskap (UE) er modell som driver med entreprenørskap på fylkesplan med UB som sin metode. UE er et nettverk av selvstendige foreninger, og dermed uavhengig av alle interessentene. UE's viktigste oppgaver er å ta initiativ, følge opp, motivere elever og lærere, informere om, koordinere og legge til rette for aktiviteter knyttet til oppstart, drift og avvikling av elev – ungdoms – og studentbedrifter. UE har tradisjonelt vært mest involvert i ungdomsbedrifter i videregående skoler, men har etter hvert kommet sterkere inn også når det gjelder elevbedrifter i grunnskolen, samt i studentbedrifter. Introduksjonsbedrifter er kommet til, beregnet for innvandrere og flyktninger. ”Ny start”, inkludering og gjensidig kulturforståelse er bestanddeler i konseptet.

3 Vitenskapsteori og metode

Valgene jeg har gjort i forhold til min problemstilling og relevant teori vil være en gjennomgående tråd i oppgaven. Jeg vil videre gå nærmere inn på de metodiske valgene som er gjort. Før jeg presenterer metodene vil jeg kort gjøre rede for hva jeg forstår med vitenskap og hvilke vitenskapsteoretisk valg som må gjøres. Forskningsdesignet i oppgaven er den forskningsmessige planen for arbeidet som skal gjennomføres. I metodedelen gjøres det rede for de ulike intervjuene som er benyttet for å fremskaffe tilstrekkelig informasjon fra mine informanter. I min forskning har jeg valgt lærere og elever RM, TIP og Elektro som er brukere av entreprenørskapsmodellen. Jeg valgte de studieretningene som var mest representative i henhold til problemstillingen, og har valgt å intervju de som var direkte delaktige i prosessen med planlegging, analyse og implementering av entreprenørskap. Det å få elevenes utsagn og vurdering som brukere av entreprenørskap som metode, var nødvendig, i tillegg fikk jeg innsyn i hvilke mekanismer som styrte deres deltakelse i undervisningsplanleggingen.

3.1 Vitenskap og vitenskapsteori

Vitenskapelig kunnskap handler om å studere virkeligheten uten at våre egne påvirkninger av egne vaner, fordommer og forhåpninger skal ha innvirkning på resultatet av forskningen. Nyeng (2004). Dette omtales i vitenskapsteorien som *den empiriske grunnholdning*. For å sikre en riktig holdning til forskningen kreves det en systematisk kontroll for å slå ned på tilfeldige, og ikke gode begrunnende valg fra den enkelte forsker.

Normativ vitenskapsteori handler om hvordan forskere bør gå frem for å oppnå vitenskapelig fremskritt. *Deskriptiv vitenskapsteori* beskriver hvordan vitenskapelige oppdagelser faktisk ble gjort, man vil oppdage at metodene som ble brukt ikke alltid er sammenfallende med den normative vitenskapsteoriens «anbefalinger».

Nyeng (2004) deler inn vitenskapsteorien i tre hoveddeler, logisk teori, positivisme og kritisk rasjonalisme og paradigmatsteori. Den logiske positivisme er å bygge sikker kunnskap på det som kan bevises empirisk, og er direkte sansbart.

Her er det kun erfaringsbasert vitenskap som kan produsere kunnskap. Positivismen prøver å avgrense vitenskapen ved hjelp av et verifikasjonskriterium og forholder seg til positivt gitte erfaringsmessige kjensgjerninger. Videre søker man i positivismen empiri som støttes av teori (deduksjon) eller som skaper teori ut fra empiri (induksjon). Et av positivismens grunnsyn er at vi ønsker å finne fenomener.

Kritisk rasjonalisme og paradigmatsteorien fokuserer på falsifikasjon, noe som betyr en er mer kritisk til grunnholdningen. Ontologien søker alltid sannheten, eller hvordan ting faktisk er, men vi kan aldri være sikker på at vi har funnet noen endelig sannhet. Det er et grunnleggende ontologisk prinsipp at samfunnsvitenskapen bygger på sannhet som en overordnet verdi. Epistemologi kalles også ofte for erkjennelsesteori. Alle mennesker besitter kunnskap om de elementære ting som at jorden er rund, dyr har fire føtter og når solen skinner blir det varmt. Men hvordan oppnår man kunnskap? Det er dette spørsmålet epistemologien arbeider med. Epistemologien kan oversettes fra latin til ”*læren om kunnskap*” (Jacobsen, 2005).

Forskjellen mellom subjektivitet og objektivitet er meget viktig innen epistemologien. En objektivistisk holdning tar utgangspunkt i at det eksisterer en virkelighet uavhengig av andres antagelser og at vi må følge bestemte metoder for å oppnå kunnskap.

Vi må være tro mot vurderingene og være tro mot objektet. En subjektivistisk holdning innebærer at det ikke finnes noen absolutt, objektiv virkelighet, og at det derfor heller ikke kan finnes noen objektive lover som erkjennelsen skal følge. En subjektivist vil således hevde at all kunnskap er avhengig av subjektet og at alt er relativt.

Hermeneutikk er fortolkningsmetode, en gresk konstruksjon som opprinnelig betyr noe sånt som ”uttrykk” eller ”språklig artikulasjon”. I Bokmålsordboka (1986) blir ordet hermeneutikk forklart ut fra det greske ordet hermeneuein som betyr å tolke, og videre oversatt med fortolkningslære og vitenskapen om skrifttolkingens teori.

Hermeneutisk blir forklart med fortolkende. Det er Schleiermacher og Dilthey regnes som grunnleggerne av den moderne hermeneutikk. Mens i den nyere tid regnes Gadamer, Paul Ricoeur og Alvesson & Sköldberg (1994), som de store i hermeneutikken.

Fenomenologisk hermeneutisk analysemetode er i følge Lindseth og Nordberg, at en hver meningsfull kommunikasjon rundt fenomenene forutsetter at vi sammen skaper en essensiell felles avklart/omforent forståelse/betydning av fenomenene vi ønsker å studere.

Fenomenologien er vitenskapen som studerer bevisstheten, for å finne ut hvordan fenomener konstitueres for bevisstheten, og hvordan bevisstheten forholder seg til det. Et kjernebegrep i fenomenologien er ”intensjonalitet” – det at bevisstheten alltid er bevisst om noe, en gjenstand, det objekt og at bevisstheten alltid søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Hammerlin & Larsen, s.120 1997).

Hermeneutikken er en erkjennelsestradisjon som fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Den bygger på en forståelse av at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av.

Den fenomenologisk hermeneutiske metoden søker å binde sammen disse to retningene – for å skape en kvalitativ metodisk retning som gjør forskningen mer valid og troverdig i forhold til den praktiske kunnskapens verden (Postholm 2010). Det skilles mellom hva som er uvitenskaplig tolkning og habil tolkning, ikke fri syensing. Hermeneutikken og Gadamer sier at det er ikke mulig å være objektiv, for vi er allerede i en forståelseshorisont, som jeg som erfaren lærer er. Bare med å forstå dataene er vi tolkende.

Hvordan vi tolker verden er satt i en ramme eller begrenset av vår forståelseshorisont. (Alvesson & Sköldberg 1994). Min ramme er min fagbakgrunn som kokk og yrkesfaglærer, nå som lærer i universitetssystemet.

Et viktig prinsipp innen hermeneutikken er at en må forstå helheten ut fra hvordan hermeneutiske sirkel innebærer, og som har en kontinuerlig forskyvning i forståelsen mellom deler og helhet. Hver del forholder seg til de andre delene og til helheten. Delene forandrer seg ved å bli annerledes forstått etter at vi har oppfattet noe på en ny måte. Helheten forandrer seg når delene får ny mening.

I den hermeneutiske sirkel er det alltid en form for veksling, pendling, svinging, spiral- eller sirkelbevegelse som aldri tar slutt – den opphører bare av rent pragmatiske grunner, eksempel når man ikke har mer tid å arbeide med teksten. Også i dette masteroppgavearbeidet har jeg vært i denne sirkelen. I dette perspektivet kan vi si at den hermeneutiske metode tilsvarer den hypotetisk-deduktive metode anvendt på meningsmateriale. Teorien bak hermeneutikken vil passe til en forskningsmetode som er bygd på et kvalitativt intervju, hvor de som blir intervjuet har blitt fremtredende i min undersøkelse.

Ved å se på de som blir intervjuet og høre hva de forteller, kan jeg ta utgangspunkt i hverdagsbegrepene hos, derfra vil jeg gjennom min fortolkning gå videre og utvikle flere begrep.

Den hermeneutiske tolkning innebærer å finne de skjulte meninger i et fenomen og tolke disse(Dalland 2000). Hiim og Hippe beskriver den hermeneutiske metoden slik:

Den hermeneutiske forståelsesmetoden dreier seg om at enhver forståelse begynner med en forforståelse, en helhetsoppfatning som så revideres i møtet med detaljene eller i det som er gjenstand for forståelsen. Detaljene forstås i lys av helheten, men påvirker samtidighelhetsforståelsen i en sirkulær prosess. Dette tilsier at forståelse og kunnskaper alltid kan videreutvikles (Hiim og Hippe,1998 s.67).

Den objektive hermeneutikk har flere likhetstrekk med historiske kildekritikken. All kildekritikk har å gjøre med spørsmålet om forvrengning av informasjon. Som forsker må jeg gå gjennom informantene for å hente informasjon om virkeligheten, og jeg står overfor et treleddet forhold; - virkelighet – kilde – forsker. Det er mye som kan hende på veien mellom virkelighet og en forsker (Alvesson & Skjöldberg, 1994).

Informasjonen kan være utsatt for forvrengninger. Ut fra dette er det veldig viktig å forstå forskningsobjektet ut fra seg selv og de opprinnelige intensjoner som objektet har når informasjon blir belyst.

I oppgaven brukte jeg kvalitative intervjuer i et hermeneutisk perspektiv (Alvesson & Skjöldberg, 1994 s. 45) hvor informantene beskrev og strukturerte sine betraktninger selv, og trakk frem det de mente var viktig. I min intervjufase opplevde jeg at informantene ikke hadde til hensikt å si noe som var fordelaktig eller noe som ikke var relevant i min intervjuguide. Jeg opplevde informantene mine ukritisk uten at de hadde en skjult agenda.

Derfor kan den objektive hermeneutikken og kildekritikken være nødvendig å ha med som et av flere aspekt i bearbeiding av fortellinger som er framkommet gjennom det kvalitative forskningsintervjuet. Gjennom å sammenstille forskjellige intervjuer og dokumenter, kan det påpekes mønstre, regularitet, spesielle avvik eller underliggende årsaker, som så trekkes fram og kan gi ny innsikt. Denne vekslingen mellom de enkelte deler og helheten kalles ofte hermeneutisk metode (Jacobsen, 2005). Mitt forskningsperspektiv blir dermed hermeneutisk – fenomenologisk.

3.2 Valg av forskningsmetode med begrunnelser

I oppgaven har jeg benyttet meg av en kvalitativ metode som bygger på teorier om fortolkning fra hermeneutikken og den menneskelige erfaring i fenomenologisk lys. Det innsamlede materiale fra intervjuene skulle bearbeides og analyseres til skriftlig tekst. Målet var å utforske meningsinnholdet i pedagogisk fenomener, slik det opplevdes for de involverte, i min sammenheng lærere og elever i vgs på yrkesfag. Kvalitative forskningsmetoder kan brukes til systematisering av og å gi innsikt i menneskelige uttrykk, enten språklige ytringer (i skrift eller i tale) eller handling (atferd), derfor var de velegnet i min sammenheng.

Forskningsmetoden må ses i sammenheng med valget av designet. Her dreide det seg om å lage og utvikle en plan for hvordan jeg skulle gå frem for å få svar på problemstillingene mine.

- Formålet og problemstillings karakter
- Hvordan kartlegge informasjon og data
- Hvilken metode for innhenting av data og hvordan skal informasjonen analyseres
- Lage oversikt over utvalg, hvor stort og hvem som skal være i utvalget

Det er også viktig å vite hvilke ambisjoner vi har med hensyn til å analysere og forklare forskningsresultatene. I boka Kvale & Brinkmann, (2010, s. 208) peker de på nødvendigheten av å vurdere forskningen med på fokus, strategi og taktikk på prosjektet. Metoden skal ha fokus på helheten og til slutt på resultatet på forskningsarbeidet. Metoden ville gi meg en oversikt på hvilke undersøkelsesopplegg som passet best til min problemstilling, og den ville vise meg hvilke informasjonsbehov jeg ville ha i det forskningsbaserte arbeidet med bruk av entreprenørskap i videregående skole.

I oppgaven har jeg valgt kvalitativ metode som skal gi meg en forståelse av et fenomen og eventuelt si om forståelsen kan brukes som forklaringsmodell på en lignende situasjon. Kvalitatives metodes særtrekk (Postholm 2010) er at forskere tar utgangspunkt i et paradigme eller omfattende teorier der forskerne har et syn eller antagelse som styrer og rettleider i deres forskning. Kognitivism, konstruktivism og positivism er paradigmer eller teorier. Den kvalitative forskningstradisjonen har mer spesielt som mål å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2002).

Mitt prosjekt handler om å få en dypere innsikt i hvordan lærer og elever forholder seg i noen av sine opplevelser og handlinger knyttet til undervisningen i entreprenørskap. Ifølge Habermas (1981) går det et skille mellom rasjonalitetsformene livsverden og systemverden. I livsverden er det kommunikativ rasjonalitet og kommunikativ handling som gjelder. Livsverden omfatter personens opplevelse av sin egen hverdag, og hvordan vedkommende forholder seg til denne. Samtaler som har som mål å innhente beskrivelser av samtalepartnerens livsverden med henblikk på fortolkning av beskrevne fenomener, definerer Kvale (2001) som kvalitative forskningsintervju.

På områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før, kan kvalitative forskningsmetoder være velegnet. Kvalitativ forskning kan bidra til å bringe frem i lyset fenomener som har vært lite studert, og til å utvikle velegnede begreper for å studere slike fenomener.

Kvalitativ metode brukes når en forsker velger å gå i dybden. I denne metoden kan man bruke et mindre utvalg enn man gjør med kvantitativ metode. Kvalitative metoder kan være observasjoner, dokumentanalyse eller intervjuer. Resultatet av kvalitativ forskning er ikke bruk av statistikker, men tekster som analyseres og beskriver fenomenet som skal undersøkes (Postholm 2010). Kvalitative data uttrykker målbare egenskaper hos informantene gjennom svar i form av uttalelser. I oppgaven min valgte jeg intervju som er en kvalitativ metode og som harmonerer med problemstillingen. Av hensyn til andre rammefaktorer som påvirker og er knyttet til forskning, forskningens formål og respons fra informantene, ble utviklingsleder, lærere og elever valgt som respondenter. Gjennom valget av metode var det viktig å fremstå som mest mulig objektiv som forsker.

På bakgrunn av at jeg som forsker og at jeg hadde utarbeidet intervju spørsmålene alene, var jeg bevisst på det etiske i intervjusituasjonen. Informantene fikk spørsmålene skriftlig i forkant av intervjuene og spørsmålene ble gjentatt for personene før intervjuet startet. I den forbindelse antok jeg at informantene gav mest mulige reflekterte og ærlige svar. Jeg valgte i forskningsmetoden kun å bruke intervju som metode, fordi jeg antok at jeg ville få klare og utdypende svar.

Kvalitativ metode har til hensikt å fange opp mening og opplevelse som ikke lar seg tallfeste eller måle. Den kvalitative tilnærming går i dybden og har som formål å få frem sammenheng og helhet. Kvalitative intervjuer er et velegnet verktøy der hvor det er ønskelig å få fram folks oppfatninger ut fra eget perspektiv og med deres egne ord.

Grunnen til at jeg benyttet denne metoden er av erfaringer fra vgs med elevsamtaler, hvor jeg intervjuet hver elev i klassen ved skolestart som jeg hadde ansvar. De første årene benyttet vi et spørreskjema som elevene måtte fylle ut, erfaringer fra disse undersøkelsen var at elevene hadde det lettere å uttrykke seg muntlig enn skriftlig.

I min oppgave er problemstillingene å forske på elevenes utbytte av motivasjon, trivsel og læringsutbytte ved bruk av entreprenørskap. I dag finnes det lite forskningsbasert materiell fra den videregående skolen som viser hvilken effekt entreprenørskap har på elevenes holdninger og læringsutbytte.

3.3 Forskningsintervjuet

Intervju betyr egentlig en utveksling av synspunkter mellom to personer som snakker sammen om et felles tema (Repstad, 2007). Formålet med et intervju er å framskaffe beskrivende og fylldig informasjon om hvordan elevene og lærerne opplever ulike sider av bruk av entreprenørskap i skolen.

Et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet. Det handler om å få en dypere innsikt i hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon (Dalen, 2002, s.16).

Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen, 2004). I følge Fuglseth & Skogen (2007) er det tre ulike intervju metoder som er mest brukt. Det ene er det strukturerte intervju som har lukkede spørsmål med korte og begrensede svaralternativer, svarene blir ikke fullt opp med dybdespørsmål. Det andre er semistrukturerte intervju, der man har utarbeidet en intervjuguide, og spørsmålene er gjennomtenkte. Her følger man opp med utdypende spørsmål for å få mer utfyllende informasjon. Den tredje type intervju er det ustrukturerte intervju, hvor man ikke har laget noen intervjuguide, med denne intervjuformen stiller intervjueren spørsmål til informanten som blir ledet til den ønskede informasjonen som intervjueren er ute etter.

Intervjumetoden er mest benyttet når man er ute etter å kartlegge fakta, opplysninger og preferanser.

Metoden brukes ofte i kartlegging av behov, ønsker, interesser, holdninger,

kunnskapsvariabler, kjøpsplaner, motiv, demografi og sosio - økonomiske variabler.

Intervjumetoden består av en mengde metoder som en kan dele inn i to hovedgrupper. (Kvale, 1997).

Kvantitative intervju			Kvalitative intervju	
Personlige intervju	Telefon intervju	Postale utsendelser	Gruppe Intervju	Dybde intervju

Et annet kjennetegn ved intervju er at vi ikke trekker noe utvalg. De som var med i undersøkelsen min, ble funnet eller rekruttert ved at jeg tok en telefonrunde til ansvarlig for UB Nordland. Slik sett kan man si at jeg hadde en døråpner til feltet.

Utvalgsplanens formål er å angi hvem som skal være med i undersøkelsen, og utformingen av den er av spesielt stor betydning hvis man ønsker å gjennomføre en feltundersøkelse. Sentrale spørsmål når vi skal finne informanter vil være:

- Hvem inkluderer populasjonen vi ønsker å intervju?
- Hvem ekskluderes?
- Hvilke geografiske grenser gjelder for populasjonen vi ønsker å intervju?

Forskningsintervjuet er en faglig konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Det er en spørre- og lytteteknikk som har til hensikt å få kunnskap om fenomener i forskningsdeltakernes livsverden. Dette innebærer en metodisk bevissthet rundt måten å spørre på. Jeg måtte ha fokus på dynamikken i samhandlingen mellom forskningsdeltakeren og forskeren (Kvale, 2008). I henhold til et fenomenologisk studium var mine forskningsspørsmål klare på forhånd i form av en intervjuguide, men jeg var inneforstått med at spørsmålene kunne endres underveis. Mine spørsmål ga også uttrykk for mine antagelser eller min forforståelse, men jeg var også klar over at nye forhold kunne bringes inn i arbeidet, forhold som jeg ikke hadde tenkt på forhånd (Postholm, 2010).

Styrken til semistrukturerte intervju er at det fanger opp variasjonen i forskningsdeltakernes oppfatninger om et tema, og dermed gir et bilde av en mangfoldig og kontroversiell verden i videregående skole. Det grunnleggende materialet er relasjoner som skal tolkes. Gjennom dialog kom informantene med sin egen oppfatning av forståelse knyttet til problemformuleringen.

Ved å bruke semistrukturert intervju var målet mitt å innhente beskrivelser av hvordan informantene opplevde fenomenet ledelse i en spesifikk situasjon. Disse beskrivelsene skulle danne grunnlaget for min fortolkning av entreprenørskap (Postholm, 2005).

I forhold til intervju må man kunne mye om forskningstemaet og samtidig vite hvilke muligheter som finnes innenfor intervju som forskningsmetode. Det er videre viktig å inneha kunnskaper og ferdigheter når det gjelder kommunikasjon. Det vil si at jeg som intervjuer må være bevisst sin min måte å kommunisere på, både verbalt og ikke verbalt. I tillegg må jeg som forsker inneha relasjonskompetanse, som innebærer at jeg må være en aktiv intervjuer som lytter på en fordomsfri måte.

Samtidig som jeg hadde styring på intervjuene, lot jeg informantene snakke uten avbrytelser. Jeg passet på at jeg selv ikke kom med meninger eller spørsmål som kunne oppfattes som forutinntatthet. For å være sikker på at jeg hadde forstått det som ble sagt, måtte jeg hente fram svar gitt tidligere i intervjuene, videre måtte jeg stille spørsmål som ledet deltakerne inn på sporet, uten å lede dem til å gi svar som jeg ønsket, fordi det var nødvendig for å holde fokus på problemformuleringen. På forhånd hadde jeg laget noen temaer som var klare. Dette var viktig for meg, fordi jeg ville få tak i kjernen i problemstillingene.

4. Datainnsamling

I dette kapitlet vil jeg gjøre rede for informantutvalg og intervjuguiden, gjennomføringen av intervjuene, samt etterarbeidet med transkribering og analyseprosessen.

4.1 Valg av skoler og informanter

Informantene i oppgaven er elever og lærere på utdanningsprogrammene RM, Elektro og TIP i den videregående skole i Nordland. De kommer fra skoler som har benyttet entreprenørskap som ungdomsbedrift som sin arbeidsform. Grunnen til jeg vil benytte meg av disse programfagområdene, var at det var typiske guttelinjer og tradisjonelt har hatt mye frafall. Før jeg bestemte meg for informanter hadde jeg sjekket ut med Ungt Entreprenørskap Nordland hvilke skoler som skulle delta på UB messen i Bodø.

Som et forstudium hadde jeg hatt samtaler med to ledere i Ungt Entreprenørskap i Nordland. På denne måten prøvde jeg ut intervjuformen og spørsmålene i intervjuguiden som jeg skulle bruke for å intervju lærere og elever. Dette gav meg også informasjon med reell verdi for prosjektets problemstillinger. Grunnen til at jeg valgte lederne i UB Nordland, var å få informasjon om hvilke skoler og programfag som hadde startet opp med entreprenørskap, jeg fikk også informasjon hvordan UB arbeidet med å få inn entreprenørskap i skolene. Disse opplysningene var nyttige for meg da jeg valgte ut informantene og skolene som jeg ønsket å ha med i min oppgave.

Hoveddelen av min empiri er hentet inn gjennom intervjuer med fire entreprenørskapslærere på tre forskjellige skoler i Nordland og en skole på Hamar samt ti elever som var aktive brukere av entreprenørskap som metode fra de samme skolene. Skolene som ble utpekt er Storhammer vgs, Hadsel vgs, Bodø vgs og Mosjøen vgs. Grunnen til at jeg valgte disse skolene var at jeg kjente rektorene på disse skolene slik at de kunne være døråpner for meg. To av skolene har brukt entreprenørskap siden 2001, og har deltatt både på lokalt og nasjonalt nivå. Informantene var at lærerne med flere års erfaring med entreprenørskap i skolen og på denne måten representerte de en viss kontinuitet. Dette kan ha betydning for hvor de befinner seg i prosessen med å bygge kompetanse, relasjoner og rutiner. Utenom de tre skolene i Nordland fikk jeg anbefalinger fra UB Nordland om å reise til Storhammer skole på Hamar. Der har de oppnådd gode plasseringer i Norgesmesterskapet for UB- bedrifter. Jeg kunne her benytte meg av en tidligere kollega som ble min døråpner til Storhammer skole.

Alle mine informanter stilte seg positive til å bli intervjuet, og var imøtekommende i forhold til intervjuene. Jeg hadde på forhånd på e-post gitt informasjon om hensikten med intervjuet og min oppgave. Det ble gjort lydopptak av intervjuene, noe alle syntes var greit. Selv om det var en uvant situasjon for dem, var de veldig imøtekommende og åpne. Etter en innledende samtale kom informantene lett i gang med samtalen. Intervjuguiden gav meg støtte for å holde de nødvendige rammene.

Å formulere forskningsspørsmål i et intervju er en viktig og vanskelig del av en undersøkelse, og man må innpasse de øvrige prosedyrene av en undersøkelse. Det er ikke valget av teori og forskningsmetode som bestemmer forskningsspørsmålet, men omvendt.(Johannessen, Tufte & Kristoffersen ,1999, s. 59-60). Å lage forskningsspørsmål er refleksjonsprosess av en runddans mellom teori, begreper, fremgangsmåter, tidsplan og etikk.

Forskningsprosessen har vært preget av at jeg til stadighet har reflektert mellom prosjektets hovedelementer og hvordan elementene forandres underveis i prosjektet.

4.2 Intervjuguide med forskningsspørsmål

Intervjuguiden er en plan for hvilke spørsmål som jeg skal stille i intervjuet, her er det viktig med rekkefølgen av spørsmålene slik at man får en dybde i svarene. Intervju betyr ”utveksling av synspunkter” mellom to personer som snakker om felles tema (Kvale & Brinkman, 2009). Hensikten med intervjuet er fremskaffe beskrivende informasjon om hvordan andre personer opplever ulike sider ved sin situasjon. Intervjuguiden er det viktigste redskapet for å styre samtalen, guiden er med på å kontrollere at tiden man har til rådighet blir best mulig utnyttet. Et intervju bør ikke være mer en time, hvis man benytter av telefonintervju bør ikke intervjuet være lengre en 20 minutter. I løpet av den tiden gjelder det å fange inn den viktigste kunnskapen.

Intervjuet bygges opp rundt 3-5 nøkkelspørsmål som danner selve grunnstammen eller fokus i samtalen. Det er diskusjonen rundt disse spørsmålene som produserer datamaterialet analysen baseres på. Nøkkelspørsmålene bygger på presiseringen av hva slags informasjon man er ute etter, og de bør være mest mulig åpne. Jeg benyttet meg av ett hovedspørsmål med fire definerte underspørsmål (se vedlegg 1 og 2).

Med underspørsmålene fikk jeg informasjon om informantens erfaringer og holdninger til entreprenørskap i skolen. I intervjuet ba jeg om råd og vurderinger i forhold til temaet. Spørsmålsutformingen i intervjuguiden lagde jeg med spørreordene hva, hvordan og når. Jeg benyttet meg lite av spørreordet ”hvorfor” som gjerne er normativt og som kan virke som en blokkering på samtalen. Intervjuguiden bygde jeg opp med litt løst prat i 5 minutter, en uformell prat. Deretter tok jeg en informasjonsdel på 5-10 min, hvor jeg sa litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål) forklarer hva intervjuet skulle brukes til og forklare taushetsplikt og anonymitet. Videre spurte jeg om noe var uklart og om informanten hadde noen spørsmål. Til slutt i informasjonsdelen informerte jeg om eventuelle opptak og fikk samtykke til opptaket. I intervjuguiden lagde jeg en liste med oppfølgingsspørsmål som skulle hjelpe meg hvis noen av informantene mine ikke viste hva de skulle svare. Til slutt hadde jeg nøkkelspørsmålene i 30 -40 min. Utarbeidelsen av intervjuguiden har jeg sett i forhold til type intervju som jeg skulle gjennomføre (Dalen, 2011).

4.3 Analyse og etiske retningslinjer

I analysen av min kvalitative undersøkelse måtte jeg sortere og systematisere datamaterialet, finne poeng, fellestrekk, konsistente eller inkonsistente funn. Det er viktig at vi som forskere starter med åpent sinn slik at teorier og oppfatninger ikke blir styrt i en eller annen retning og at det blir en personlig fortolkning (Postholm 2010). Valg av analyseform i slike undersøkelser er en utfordring, datamaterialet er gjerne ustrukturert og omfattende, det kan være mye som ikke er relevant for problemstillingen men må belyses.

Valg av analysemetode bør ideelt sett velges før undersøkelsen starter. Utgangspunktet bør være undersøkelsesproblemene som er definert i forskningsdesignet. Velger man analysemetode først etter at datainnhenting er foretatt, kan man komme i den situasjon at man blir sittende med store datamengder som er ubrukelige og mangelfullt datagrunnlag for de analyser man ønsker å gjennomføre. I denne oppgaven har jeg valgt kvalitative metode gjennom å intervju ulike elever og lærere. Intervju ble valgt fordi det har sammenheng med mitt ønske om å kunne planlegge innholdet, kartlegge ulike rammefaktorer, mål og kritisk vurdere svarene i undersøkelsen.

Gjennom bruk og tenkning i et didaktisk perspektiv ønsket jeg å beholde fokus og etablere et mer utvidet syn på metodens muligheter i et forskningsperspektiv og til bruk av presentasjon av resultatene i et utviklingsperspektiv. Didaktikk i et metodeperspektiv er hele prosessen fra planlegging til gjennomføring og oppsummering av målet.

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH2006) har utarbeidet etiske prinsipper for forskning. Intervjuene ville bli gjennomført med et informert samtykke, og at elever og lærere ville bli informert over temaene i intervjuguiden. Intervjuene var frivillige, og de kunne trekke seg underveis. Informantene ville ha fullstendig anonymitet, og det samme gjaldt hvilke skoler som de går eller jobber på. Prosjektet hadde meldeplikt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), og jeg fikk klarsignal derfra.

Begrepet «forskningsetikk» viser til et mangfoldig sett av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet. Forskningsetikken er i siste instans en kodifisering av praktisert vitenskapsmoral.

I tråd med dette resulterer vitenskapelig fagpersonells virksomhet i fem slags resultater: vitenskapelige publikasjoner, uteksaminerte studenter, bidrag til offentlig meningsdannelse, forbedringer for brukere og best mulig fungerende institusjoner (som universiteter, høyskoler og forskningsinstitutter). NESH(1999).

Forskningen må reguleres av etiske normer og verdier, også der det er uenighet om hvilke etiske normer som gjelder. På noen områder er etiske oppfatninger lite klargjort. Fordi forskning gir oss nye innsikter og muligheter som vi ikke umiddelbart har etiske oppfatninger om, kan det også oppstå uklarhet og konflikt. I slike tilfeller påligger det miljøet et spesielt ansvar for å bidra til å avklare etiske problemer. NESH(1999).

Min rolle som forsker, men også som lærer og kollega, ligger i de ulike rollenes forpliktelser. Det er et ansvar å ikke misbruke den informasjonen jeg får gjennom rollen jeg har. Jeg har blitt betrodd denne informasjonen. Svikter jeg de forpliktelsene som ligger under mandatet eller rollen, mister jeg troverdighet og må da stå til ansvar. Arbeidet blir da ikke utført skikkelig, og oppgavene jeg har, blir ikke løst.

De midlene og de metodene jeg brukte for å gjennomføre intervjuene, måtte knyttes sammen med etiske overveielser. Når jeg som forsker skulle beskrive, fortolke, analysere og bedømme alle fasene i et intervju, trengte jeg å reflektere over kriterier og ulike retningslinjer for hva jeg skulle ta hensyn til, og følge disse når jeg har tatt en avgjørelse. Retningslinjene for ulike metodevalg er bevisstgjørende i forhold til planleggingen av hele prosessen. Det innbefatter utvalg av spørsmål til ferdige transkriberte intervjusvar, behandlingen av ulike funn, tendenser og tilslutt konklusjon (Dale, 1997).

4.4 Gjennomføring av intervju og transkribering

Etter at jeg hadde fått tillatelse fra skolen tok jeg kontakt med lærerne og elevene som jeg ønsket å ha med i undersøkelsen min. Informantene fikk spørsmålguiden sendt på e-post, slik at de kunne forberede seg på intervjuene. Informasjonen som informantene fikk var hovedtema for undersøkelsen, hvor mye tid han / hun måtte sette av, og at han ville være anonym. Jeg ba entreprenørskapslærerne gi meg et passende tidspunkt for lærer og elever. Jeg var fleksibel og tilgjengelig på et tidspunkt som passet informanten.

På forhånd var jeg innstilt på at mange av elevene kanskje ville la være å svare på henvendelsen, eller velge å ikke delta.

Jeg fikk positivt svar fra de fleste som gav rask tilbakemelding, og fikk inntrykk av at problemstillingen og studiets formål var interessant og viktig for entreprenørskapslærene og elevene også, ikke bare for meg.

På grunn av at informantene befant seg innefor et stort geografisk spredt område fra Harstad i nord og til Hamar i sør, ble det enkleste å intervju informantene når de var på fylkesmessa for entreprenørskap i Bodø. Informantene var gjort kjent dette på forhånd, og de hadde godkjent at samtalen ble tatt opp på bånd. Jeg utstyrte meg med en mobiltelefon med opptaker. I dette tilfellet var opptaker en nødvendighet, også for å ha øyekontakt med informantene slik både jeg og informantene kunne konsentrere oss om intervjuets emne og dynamikk (Kvale, 1997). Tidsbruken som var forespeilet, holdt i de fleste tilfeller. Ved et par anledninger gikk intervjuet langt utover det som var antydnet, men informantene ønsket å bruke den tid som var nødvendig. Alle informantene viste stor vilje og engasjement i deltakelsen.

Før intervjuet begynte, ble hensikten med studiet og informantenes rolle kort gjentatt.

Videre ble det presisert at informantene ville bli anonymisert i oppgaven, og at de når som helst kunne trekke seg fra intervjuet, dersom de ønsket det. Ved å velge å delta etter denne innledningen, gav hver informant sitt samtykke. Det innebar at informanten deltok på frivillig basis, og at de kunne trekke seg når som helst. Jeg takket for positiv holdning og villighet til å sette av tid til intervjuet. Etersom jeg på forhånd hadde avtalt tid og gitt noen stikkord om temaene som skulle belyses, var vi klare for intervju. Det ble ikke gitt noen instruksjoner eller forklaringer utover de nevnte, før intervjuet tok til.

Enkelte ytret at de kanskje ikke hadde de kvalifikasjonene som var nødvendig, at de hadde for kort erfaring eller på annen måte ikke kunne tilføre studiet verdi. Jeg presiserte at de var representanter for sin kategori og derfor like viktige som noen andre. Det var viktig å formidle at den informasjonen og erfaringen de var villig til å dele med meg, var verdigfull for min oppgave.

Ulike utspørringsteknikker er de vanligste metodene for å skaffe utsagn fra informantene. I oppgaven valgte jeg ustrukturerte intervju med ulike grupper personer som kunne påvirke forskningsresultatet mitt. I ustrukturerte intervju benyttes på forhånd ferdig formulerte spørsmål som kan stilles systematisk uten at det er klargjort noen ferdige faste svaralternativer. Spørsmålene mine til informantgruppene omhandlet samme kategori spørsmål, men de ble litt ulikt formulert, tendensene om temaet var allikevel klare. Spørsmålene var åpne med mulighet for informanten til å ordlegge seg fritt.

For å få et vellykket intervju må jeg som forsker på forhånd sette meg godt inn i informantens situasjon (Thagaard, 1998). Intervjuet skal være en positiv opplevelse både for forsker og informant, er det viktig at spørsmålene er relevante etter problemstillingene. For forskeren betyr det at han får svar på sine forskningsspørsmål. For informanten betyr det at det ligger innenfor hans erfaring, slik at han kan svare på spørsmålene.

Det er ikke noe poeng i å stille spørsmål som informanten ikke har forutsetninger for å svare på pga. manglende erfaring eller kunnskap (Mathers 2002).

Holme & Solvang (1996) fremhever fire hovedelementer som vil være avgjørende for hvordan utfallet av det kvalitative intervjuet skal bli; *undersøkelsestemaene, rollene, aktørene* og *kulissene*. Enkelte av temaene i undersøkelsen var mer vanskelige å snakke om for både intervjuer og informant. Dette merket jeg i liten grad. Mine temaer inneholdt ikke spørsmål som i særlig grad gjorde informanten sårbar og utilpass. Med rolle menes her de forventningene som de ulike aktørene har til hverandres adferd. Disse forventningene kan påvirke informantens svar, og han kan velge å svare det han tror intervjueren ønsker å høre. Intervjuer må forsøke å forhindre at slike forventninger skapes, dette kan gjøres ved å understreke at det er informantens meninger en skal ha frem. "Det er ofte formålstjenlig å fremstå som den engasjerte, men litt naive og nysgjerrige forskeren" (Holme & Solvang, 1996, s. 102). Jeg valgte bevisst å presisere i innledningen at selv om jeg har en forholdsviss bred teoretisk bakgrunn, og hadde jobbet en god del med entreprenørskap på yrkesfag, manglet jeg dagens praktiske erfaring som entreprenørskapslærer, og at informantens synspunkter og praktiske erfaringer ville hjelpe meg å forstå lærernes og elevenes rolle. Aktørenes evner til å gjennomføre samspillsituasjonen som intervjuet representerer, er vesentlig for hvilke utfall intervjuet gir (Holme & Solvang, 1996).

Jeg som forsker må en være påpasselig, slik at jeg får den informasjonen som informanten er villig til å gi, uten å presse dem for informasjon som de mener ikke er relevant. Som forskeren må jeg vurdere hvor det er viktig å gå i dybden, og hvor det er tilstrekkelig med kortfattet informasjon (Kvale, 1997, Thagaard, 1998).

Mange av mine informanter var i min studie var veldig engasjert og meddelsomme. De fleste fortalte mye og kom veldig ofte inn på mange av temaene og spørsmålene mine uoppfordret. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der jeg syntes at det var nødvendig underveis.

Noen av elevene var mer forsiktige og famlende i starten. Da var det helt nødvendig å oppmuntre og gi en form for tilbakemelding som bekreftet at de var på rett vei.

Som intervjuer må en alltid ta i betraktning at noen mennesker er vanskeligere å intervjuer enn andre, og man må ofte motivere og hjelpe med å tilrettelegge personens fortellinger (Kvale, 1997). Det siste hovedelementet som påvirker utfallet av intervjuet, er *kulissene*. Forhold som tid, sted, personers plassering, hvor opplagt en er, og selve den tekniske fremgangsmåten som for eksempel å bruke opptaker, vil ha mye å si for atmosfæren under intervjuet (Holme & Solvang, 1996). Mine informanter ble intervjuet på en stille rolig plass på deltakerhotellet til entreprenørmessen. For å gjøre intervjusituasjonen best mulig for informantene, var det viktig at informantene hadde anledning til å tenke og svare uavbrutt i fred og ro.

Intervjuene ble transkribert umiddelbart etter at alle intervjuene var gjennomført. På denne måten fikk jeg en grundig gjennomgang og repetisjon av intervjuet kort tid etter at det var gjort. Transkriberingen var en arbeidsom og møysommelig prosess som ble gjennomført av meg personlig. Det var aldri et alternativ å overlate jobben til andre, selv om jeg da hadde spart mye tid. I og med at jeg gjorde jobben selv, fikk jeg en god anledning til å reflektere og bli bedre kjent med innholdet i intervjuene. Selv om jeg oppfatter meg selv som en interessert og årvåken intervjuer, var det mange utsagn og detaljer jeg ikke hadde oppfattet i løpet av intervjuet. Samtlige av de 13 intervjuene ble skrevet ned ordrett.

Samlet utgjorde intervjuene ca 8 timer på opptakeren, nedskrevet på papir ca 150 sider. Det var en kjempestor jobb særlig, da dette var nytt for meg. Jeg gjorde mitt beste for å skrive ned den muntlige teksten så nøyaktig som overhode mulig. Likevel ble noen av situasjonene fortolket når jeg skulle transkribere materialet av de originale opptakene.

Enhver transkripsjon fra én kontekst til en annen medfører en rekke vurderinger og beslutninger. Grunnen til dette kan skyldes dårlig kvalitet på opptak, at en hører feil, eller setter tegn på feil plass, eksempelvis, hvor slutter en setningen, år er det pause? (Kvale, 2009).

I mange tilfeller i intervjuene var det vanskelig å uttrykke det samme som opptaket. Tonefall og emosjonelle stemninger (sukk, latter, flakende blikk, nervøs latter osv) ble notert i transkripsjonene.

Alle intervjuene ble skrevet ned på bokmål for å ivareta informantenes anonymitet og for å gjøre teksten godt lesbar. Etter å ha skrevet ned alt fra opptakene sammenfattet jeg det med det jeg hadde notert mens jeg intervjuet.

4.5 Koding og kategorisering

I min studie er det motivasjon, trivsel og læringsutbytte sentrale elementer. Prosessen med å velge, fokusere, forenkle, abstrahere og omforme data fra (intervju) transkripsjon kalles datareduksjon. Det skjer også en datareduksjon i forkant når forskeren bestemmer seg for hvilke konseptuelle rammeverk han skal bruke, hvilke saker det skal forskes på, hvilke forskningsspørsmål som skal stilles, og hvilke datainnsamlingsmetoder som skal benyttes (Miles & Huberman, 1994). Etter intervjuene satt jeg med mye data, og det var vanskelig å danne seg et klart bilde av innholdet. For å fremheve tekstenes meningsinnhold utarbeidet jeg en sammenfattet versjon av intervjuene ordnet etter kategorier og jeg lagde en kodelistruktur (Kvale 2009). Ved å gjøre det kunne den informasjonen som var mest sentral i forhold til problemstillingen, presenteres mer eksplisitt (Thagaard, 1998).

Dette var en møysommelig prosess, Jeg delte inn intervjuene etter hva lærerne og elevene mente med begrepene motivasjon, trivsel og læringsutbytte, i tillegg delte begrepene inn i hvilken type entreprenørskapsmetode de benyttet. Dette gav meg en bedre oversikt, og nok en anledning til å repetere og fordype meg i transkripsjonen. På bakgrunn av problemstillingene, teori, tematiseringen i intervjuguiden, og informantenes vektlegging, endte jeg opp med seks hovedkategorier, som igjen ble delt inn i underkategorier.

Dette kom jeg frem til delvis i forkant og delvis samtidig med sammenfatningen av meningsinnholdet. I siste runde av analysen, ved fremstilling av data og i oppsummeringen, viste det seg at jeg i all hovedsak benyttet de originale transkripsjonene. Dette skyldes at informantens egen historie til dels falt bort i de sammenfattede versjonene. Det ble for kategorisk og oppdelt.

Fremstilling er en organisert, komprimert samling av informasjon som tillater at en kan trekke konklusjoner og handle. Bedre framstillinger er hovedveien til valid kvalitativ analyse (Miles & Huberman, 1994). Jeg delte teksten i kategorier etter problemstillingene. Deretter sammenfattet jeg teksten til oversiktelige enheter. Videre erfarte jeg at kategoriseringen var en prosess som gav meg innsikt i og forståelse for entreprenørskapslærerens erfaring og oppfattelse av egen rolle. Selve analyseprosessen så jeg at jeg brukte den første transkripsjonen mest aktivt. Jeg var redd for å gå glipp av nyanser i datamaterialet som jeg hadde fått. Analyseprosessen var en interessant erfaring.

Jeg hadde satt meg grundig inn i teorien som omhandlet problemstillingen, og hadde på bakgrunn av dette gjort meg opp noen meninger om hvilke funn jeg kunne forvente. Holme & Solvang (1996) kaller dette for det objektivt gitte utgangspunktet for eget forskningsarbeid, en "før-forståelse" som er den forståelsen av et fenomen som en har tilegnet seg gjennom utdanning eller annet faglig arbeid eller erfaring. I tillegg har vi mer subjektive og sosialt baserte holdninger, "før-dommer". Det er ikke mulig å frigjøre seg fra disse subjektive forforståelsesrammene. I den kvalitative forskningsprosessen var før-forståelsen og før-dommene mine forutsetninger for å sette i gang med undersøkelsen. Før-forståelsen var utgangspunkt for problemformulering, prøving og tolking, og fordømmen lå til grunn for den verdibaserte forståelsen jeg hadde.

Når jeg begynte å gå gjennom datamaterialet på en systematisk måte, erfarte jeg at før-forståelsen og før-dommene ble korrigert av informantens uttrykte forståelse. Noen av momentene som var fremtredende i datamaterialet, var i liten grad berørt i teorien og motsatt. Informantens historie har hele tiden vært i fokus, og min streben etter å fortelle denne, har vært drivkraften.

4.6 Refleksjon over egne metodiske valg

Jeg har i dette kapittelet forsøkt å redegjøre for de metodiske valg jeg har gjort, hvordan jeg har samlet inn data, valgt informanter og analysert datamaterialet. Hensikten har vært å argumentere for at undersøkelsen følger vitenskapelige prinsipper som fremmer validitet og reliabilitet. Validiteten sier noe om undersøkelsen måler det den skal, om undersøkelsen er gyldig. En deler gjerne validitet i to begreper, indre og ytre validitet.

Indre validitet, uttrykker i hvilken grad funnene svarer på spørsmålene som er stilt, og ytre validitet i hvilken grad funnene kan overføres til andre, lignende rammer som den kontekst som studien er utført i (Lincoln & Guba, 1985). Ytre validitet er tett knyttet til generaliseringsbegrepet. I følge Kvale (2009) avhenger valideringen av den håndverksmessige kvaliteten på undersøkelsen, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk. Min rolle som forsker og relasjonen til informantene kan påvirke troverdigheten (Thagaard, 2003). Ved å reflektere over egen rolle og vurdere min bakgrunn fra videregående skole, kan jeg si noe om det kan ha farget resultatet. Jeg hadde ingen kjennskap til noen av informantene fra før. Dette kan ha vært en fordel, for da har jeg ingen fordommer eller formeninger som kunne ha betydning for datakonstruksjonen.

Forskeren kontrollerer ved å ha et kritisk syn på sine tolkninger, og uttrykker eksplisitt sitt perspektiv på emnet som studeres og hva slags kontroll som utøves for å motvirke en selektiv og skjev tolkning. Han stiller spørsmål, ”hva” og ”hvorfor” før spørsmålet om ”hvordan”. Reliabilitet uttrykker hvor pålitelig/stabil undersøkelsen er, om den er reproducerbar. Høy reliabilitet betyr at det er høy samvariasjon mellom målingene.

Ved høy reliabilitet vil uavhengige målinger av et og samme fenomen gi samme eller tilnærmet samme resultat (Holme & Solvang, 1996). Kvale (1997) advarer mot det han kaller minste felles multiplums tyranni: at en tolkning bare er reliabel når alle er enige om den.

Dette kriteriet kan føre til at tolkningen trivialiseres. Det kan igjen medføre en konsensualistisk sannhetsoppfatning: at en observasjon eller tolkning bare er gyldig dersom den kan gjentas av alle, uansett kvaliteten på observasjonene og argumentasjonen (Kvale, 1997, s.115).

I kvalitativ forskningslitteratur benyttes enkelte ganger begrepet overførbarhet i stedet for generalisering som er vanlig i kvantitativ forskningslitteratur.

Overførbarhet er knyttet til at den forståelsen som utvikles innenfor rammen av et enkelt prosjekt, også kan være relevant i andre situasjoner (Thagaard, 1997).

En *naturalistisk generalisering* er basert på personlige erfaringer. Den baserer seg på implisitt kunnskap om hvordan ting er, og gir forventninger heller enn formelle forutsigelser. Den kan også uttrykkes i ord og dermed gå fra å være implisitt til eksplisitt kunnskap. En *statistisk generalisering* er formell og eksplisitt. Når intervjupersonene er tilfeldig valgt, og intervjufunnene kvantifiseres, kan funnene omarbeides til statistisk generalisering.

En *analytisk generalisering* er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom to situasjoner. Bruk av assertorisk logikk skiller analytisk generalisering fra naturalistisk generalisering som er spontan. Generaliseringsargumenter som er basert på teori, er et eksempel på assertorisk logikk. Ved å spesifisere bevisene og gjøre argumentene eksplisitte, tillater forskeren leserne å selv bedømme generaliseringens holdbarhet (Kvale, 1997). Forskerens oppgave er å beskrive og tolke nye effekter etter hvert som han beveger seg fra en situasjon til en annen. I min undersøkelse var det meningsløst å generalisere i ordets klassiske betydning. Flere faktorer var spesielle for denne informantgruppen. De var entreprenørskapslærere på videregående nivå. Det kan fortone seg annerledes enn å undervise på universitetsnivå.

Noen av lærerinformantene var deltidsansatt som nettlærere. En fulltidsansatt ville kanskje hatt andre erfaringer. Poenget er at en nettlærer kan være mye forskjellig, så en kan ikke uten videre trekke de brede konklusjonene.

Kvale (1997) vektlegger at spørsmålene "hva" og "hvorfor" skal besvares før "hvordan". I løpet av masteroppgaven har jeg erfart at dette er en viktig og riktig rekkefølge. Man kan ikke velge metode før man vet hvilke spørsmål man skal stille og hvorfor man stiller de. Da jeg skulle formulere problemstillingen, tenkte jeg, mange intervjuer, mange informanter, valid undersøkelse og mulighet til å generalisere. Etter at jeg hadde formulert problemstillingen, lagde jeg en intervjuguide som jeg har forandret flere ganger.

I begynnelsen av studien syntes jeg det var vanskelig å få svar på mine spørsmål via en spørreundersøkelse. Jeg valgte derfor å benytte meg av kvalitative metode og intervju, noe som viste seg å være riktig for mitt forskningsspørsmål.

Intervjusituasjonen var en ny erfaring for meg, og syntes at det var alvorlig med tanke på at oppgaven kan bli brukt som et argument i faglige og politiske diskusjoner i ettertid. I tillegg var det svært interessant å komme så nært de som jobber med entreprenørskap i skolen. Jeg har i de to siste årene jobbet en del med entreprenørielle metoder i skolen og nettbasering av praktiske fag for grunnskolen, og jeg har fattet stor interesse for dette forskningsfeltet. Informantene var villige til å dele sin praktiske erfaring med meg.

Etter hvert som jeg fikk trening, så jeg at jeg med fordel kunne ha frigjort meg mer fra intervjuguiden. Intervjuguiden fungerte nok i praksis mer som en oppskrift enn en huskelapp. Jeg var uerfaren og var i begynnelsen litt redd for at jeg ikke skulle få stilt alle de spørsmålene jeg hadde planlagt på forhånd, og merket i enkelte tilfeller at jeg ble låst til intervjuguiden i stedet for å følge opp informantens resonnement. I ettertid ser jeg at jeg kan ha gått glipp av viktig informasjon. Men jeg vil likevel si at jeg i etterkant sitter med intervjuer hvor informantene i stor grad har svart på identiske spørsmål, dette gir grunnlag for sammenligninger, noe jeg ser på som positivt.

Jeg tror videre at jeg kunne slakket tempoet litt, spesielt i forhold til de som var litt forsiktige eller famlende. For å hjelpe disse stilte jeg neste spørsmål i stedet for å la dem få famle. Jeg var nok litt for redd for tause perioder, og for at informanten skulle føle det trykkende. Antakeligvis hadde de bare behov for å tenke over spørsmålet. Jeg tror at intervjusituasjonen ble oppfattet som positiv og fortrolig av informanten, og kunne ikke merke at bruk opptaker virket negativt inn på intervjusituasjonen. Det var ikke vanskelig å følge Holme & Solvangs (1996) råd om å være den engasjerte, men litt naive og nysgjerrige forskeren. Jeg opplevde at informantene åpnet seg og at de delte sin erfaring med meg. Dette anså jeg som en tillitserklæring.

Den første transkriberingen av intervjuene var en svært krevende oppgave, og jeg la mye arbeid ned i å gjøre jobben mest mulig nøyaktig. I ettertid kan arbeidet med å sammenfatte og kategorisere intervjuene oppfattes som en overflødig prosess som tok veldig mye tid.

Arbeidet var likevel ikke bortkastet, for jeg fikk repetert og lærte mye av innholdet i intervjuene gjennom dette arbeidet. Grunnen til at jeg i analyseprosessen likevel valgte å bruke de originale, første, transkripsjonene skyldes nok delvis at temaene og spørsmålene som jeg hadde formulert i intervjuguiden, som jeg fulgte ganske tett, fungerte som kategorier og strukturerte intervjuene på en grei måte.

5. Presentasjon og fortolkning av empirien

Dette kapitlet presenterer og fortolker av dataene. Det er lærenes og elevenes motivasjon, trivsel og læringsutbytte som er utgangspunktet for analysen. I den første delen av kapitlet vil elevens opplevelse med entreprenørskap være fokuset, og søkelyset vil være på hvordan entreprenørene definerer og deler inn denne prosessen i ulike faser.

Deretter vil jeg gå over til hvordan lærerne opplever bruken av entreprenørskap som en metode i undervisningen. Utgangspunktet vil i disse delene være et overordnet blikk på hvordan de ulike faktorene påvirket prosessen, for så å gå over spesifisert til hvordan entreprenørene mener de ulike faktorene spilte inn i de ulike fasene i prosessen. Jeg vil imidlertid også i drøftningskapitlet (kap.6) dra fram noen sentrale lærer- og elevstemmer.

Med utgangspunkt i problemstillingene, og på bakgrunn av teorivalget og diskusjonene i foregående kapittel, samt de metodiske valgene og overveielsene som er tatt, vil det empiriske materialet altså bli fortolket i dette kapitlet og drøftet i kap.6. Formålet er å gi et bilde av hvordan lærerne og elevene opplever entreprenørskaps rolle i skolen og om det forandrer deres syn på skolen. Jeg legger vekt på å fortelle lærernes og elevenes egne historier.

Oppfatningene og erfaringene er ikke alltid felles for hele gruppen, jeg vil presentere og belyse både fellesstrekk for gruppen og særtrekk for enkeltindivider. Det er mitt mål å forsøke å gi et bilde av hvordan lærerne og elevene selv opplever og beskriver forskjellene på det å ha entreprenørskap i skolen. I de data som foreligger, er det noen karakteristiske trekk som i det kan være gjenstand for videre drøfting:

- Blir læringsutbytte bedre når man bruker entreprenørskap?
- Hvordan blir motivasjonene til elever og lærere ved å bruke entreprenørielle læringsmetoder?
- Øker trivselen på skolen i fag og klasse?
- Er entreprenørskap med på å øke samarbeidet med skole og lokale næringsliv?

Motivasjon, trivsel og læringsutbytte hos den enkelte elev kan i utgangspunktet være noe forskjellig. Alle elevene som deltok i undersøkelsen har arbeidet med entreprenørskap og brukte UB som metode. Elevene i undersøkelsen mente entreprenørskap var Ungdomsbedrift og hovedformålet var å starte opp en bedrift som skulle tjene penger. Informantene belyste mange forskjellige metoder som ble benyttet under oppstart av UB på skolen. I undersøkelsen var det fire skoler som deltok og elevene fra de fire skolene hadde fire forskjellige opplevelser. Lærerne gir uttrykk for at de har deltatt aktivt i planlegging og gjennomføringsprosessen av entreprenørskap i skolene etter målene i Kunnskapsløftet, mens skoleeier er fraværende i gjennomføringsprosessen på de enkelte skolene. Skolene kan utvikle lokale tilpasningsmåter for å få gjennomføre undervisning som er basert på entreprenørskap som metode og som er best for skolene. Slik kan skoler med ulike profiler markedsføre seg. Lærerinformantene mine ønsket at regjeringen med Kunnskapsdepartementet utviklet felles retningslinjer hvor hver enkelt skoleeier fikk pålegg til å gjennomføre et kunnskapsløft hos lærerne som brukte entreprenørielle metoder i skolen. Under implementeringen av Kunnskapsløftet fikk ikke lærerne innføring og opplæring nok i styringsdokumentene som er i reformen. Samarbeid mellom ulike skoler i de forskjellige fylkene har ikke fungert. Det har vist seg at noen av lærerne utarbeidet egne metoder for å få gjennomført entreprenørskap for sin klasse.

5.1 Organiseringsen av entreprenørskap på de enkelte skolene

Entreprenørskap er en del av utdanningen på alle nivå i utdanningssystemet. I de senere årene har det vært økt oppmerksomhet knyttet til dette (jf. Kap. 1.4). Entreprenørskap er et viktig virkemiddel for å fremme læring i flere fag. Allerede i 2003 kom det føringer nasjonalt om at utvikling av kompetanse i entreprenørskap skal inngå som en del av opplæringen på alle utdanningsprogram.

Pedagogiske hensyn tilsier at opplæringen i entreprenørskap innrettes slik at det inngår på alle trinn i grunnutdanningene. Entreprenørskap innebærer både utvikling av personlige egenskaper, holdninger, formell kunnskap og ferdighet. Kunnskap og ferdighet omhandler hva som må gjøres for å etablere ny virksomhet, og hvordan man lykkes med å utvikle en ide til praktisk og målrettet aktivitet. Det må legges til rette for en styrket kompetanse, bevisste holdninger og kultur for entreprenørskap som pedagogisk metode på alle våre videregående skoler. I tillegg må det legges til rette for godt samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og nærings- og arbeidsliv. Jeg har anonymisert alle skolene i min oppgave som har deltatt i undersøkelsen, og vil her gi korte karakteristikk av skolene arbeid med entreprenørskap basert på intervjuene av både lærer og elever.

5.1.1 Skole 1 – fra kaos til motivasjon, læring og trivsel

Ved starten av skoleåret ble UB metoden presentert av lærerne på TIP sammen med en representant fra UE.

Elevene ble delt inn i grupper etter hvilke interesser de hadde, gruppene skulle komme med et forslag på en bedrift som de skulle drive i løpet av skoleåret. Det ble litt kaos i begynnelsen, men ettersom lærerne begynte å veilede, ble det klarere hva som var meningen. Det var tre fokus som gikk igjen. Det første var at elever skulle bli mer motivert for å gå på skolen, og det andre var at de skulle lære noe som alle hadde bruk for enten de fortsette på utdanningsprogrammet eller om de skulle bytte programfag. Det tredje var at elevene skulle trives på skolen.

5.2.2 Skole 2 – ungdomsbedrifter på elektro

På elektrofag på denne skolen ble alle elevene utfordret til å komme med forslag på andre måter å lære på. Den første uken på skolen skulle de sjekke ut hvilke former de vil lære programfagene på, om faget skulle læres i klasserommet eller i verkstedet. Etter noen dager kom en av foreldrene til en av elevene. Vedkommende far eide en elektrobedrift, og han vil utfordre lærerne til å starte en bedrift hvor elevene kunne ta noen småjobber for ham. Det kunne være fra ryddejobb til å være på anlegg som hjelper for montørene.

For å få lønn for jobben måtte de registrere seg som en bedrift slik at han hadde lov å utbetale lønn til dem, slik at det ikke ble svart arbeid. Denne ideen ble til at de startet to bedrifter i klassen, og lærerne syntes det var en flott måte å få lære faget på. Dette ble fortalt av en av mine lærerinformanter. Han syntes det var en fantastisk ide som var med på å gjøre avstanden mellom skole og bedrift mindre.

5.1.3 Skole 3 – lærernes dilemma

Her ble alle samlet på avdelingen og fikk en kort innføring hva UB var og videre fikk de beskjed om at de skulle starte en bedrift fordi de hadde så mange oppdrag i regi av skolen.

I begynnelsen var det kaos. Det var ingen som tok ansvar, slik gikk de i et par uker. Elevene spurte om hva som skulle skje videre, men da fikk de bare til svar at det skulle de finne ut selv. Noen var på nettet og fikk noen tips om hva som måtte til for å starte opp en bedrift. Etter en måned gikk de til ledelsen på skolen for klage på at de var blitt overlatt til seg selv, og at de hadde mistet motivasjon til å starte opp bedriften som de var pålagt. Her fikk de vite at dersom de skulle på skoletur, så måtte de tjene penger til det. Det måtte gjøres gjennom at de startet en ungdomsbedrift. Fortsatt var det ikke alle som hadde lyst til å starte opp. Mange av elevene sa fra seg plassen til den årlige skoleturen som skolen arrangerte.

Programfaglærerne prøvde å motivere elevene slik at de kunne begynne å ta oppdrag. Mye av den praktiske undervisningen var lagt opp slik at de skulle ha oppdrag for kunder. Mange av lærerne opplevde denne situasjonen som et stort dilemma mellom ledelse og lærerne.

5.1.4 Skole 4 - UB som ”kick off” skapte engasjement og motivasjon

Her ble alle elevene samlet i gymsalen og rektor redegjorde for skoleåret, hvordan de skulle lære og hvilke metoder de skulle bruket. Entreprenørskap var en metode som de hadde erfaring i. Rektor forklarte at skolen hadde et godt samarbeid med Ungt Entreprenørskap. Etter en felles samling ble elevene inndelt i programfag hvor de fikk vite mer hva de kunne gjøre ved å benytte seg av entreprenørskap.

Avdelingslederen tegnet 3 modeller som de kunne benytte seg av. Den ene modellen var at de kunne starte opp en bedrift etter et årshjul som Ungt entreprenørskap hadde laget. Den andre modellen var at de skulle ha nært samarbeid med de lokale bedriftene og de andre programfagene på skolen. Den tredje modellen gikk på at skolen skulle tilrettelegge slik at alle hadde mesteparten av undervisningen i verkstedet sammen med fellesfaglærerne, der teori og praksis skulle være i samme undervisningslokale.

Etter å ha prøvd ut de ulike metodene i en uke, ble avdelingen delt inn i to med ca 15 elever i hver gruppe. Den ene gruppen skulle starte opp med bedrift og den andre skulle bruke fellesfagene sammen med programfagene på verksted. Denne inndelingen var kommet etter ønske fra elevene.

5.1.5 Oppsummering av entreprenørskapsarbeidet

Elevene som er mine informanter i undersøkelsen, kommer i fra fire forskjellige praksiser som alle benytter seg av entreprenørskap i skolen. Det er tidligere i oppgaven vist til motivasjon, trivsel og læringsutbytte som er viktig faktor for at et praksisfellesskap skal fungere (Wenger & Snyder, 2000). I den teoretiske forankringen av oppgaven ble det gjort rede for Etienne Wengers tre dimensjoner som var nødvendige for å skape sammenheng mellom praksis og fellesskap, og gjensidig engasjement (jf.kap 2.2.1).

Selv om man tilrettelegger for elevene og gir muligheter for større utfordringer og større ansvar for lærings situasjonen, er det fremdeles i en skolesituasjon en stor utfordring å få til det gjensidige engasjementet slik at man øker motivasjonen og får større læringsutbytte hos flertallet av elevene.

En viktig forutsetning for å lykkes med å oppnå læringsutbytte er at elevene har motivasjon og at de trives for å få læringsutbytte på skolen. For å få til en kultur for læring, er det nødvendig med en systematisk vurdering underveis både av enkeltindividet, fellesskapet og prosessen. Som et virkemiddel for å få dette til, kan entreprenørskap benyttes slik at hver enkelte elev ansvarliggjøres (Dysthe, 2001).

5.2 Eleverfaringer: Bevisstgjøring, ny plattform og praksis

I mine intervju med elevene fra fire forskjellige skoler mener samtlige av elevene at de har blitt *mer bevisstgjort* i forhold til å foreta valg i ulike mål innenfor læreplanen, og ser hva som kan gjennomføres på en entreprenøriell måte. Elevene er reflekterte og har god innsikt i egen læresituasjon og i ulike yrker, og har forventninger til utdanningen de gjennomfører. Elevene hadde fullført litt over halve året på vgs, da de ble intervjuet.

De har gjennom skoleåret *bygget seg en plattform basert på ny erfaring* og utfordringer med å sette entreprenørskap på timeplanen, elevene sier også at de har fått bedre innsikt i enkelte programfag, lært mye om nye undervisningsformer og ny vurderingsform. De fleste elevene har dette skoleåret på yrkesfag vært gjennom en modningsprosess, de uttaler selv at de er mer modne og har begynt å se verdien av å lære seg planlegging og ansvar for egen situasjon som de har vært fokus på gjennom å bruke entreprenørskap.

De er videre blitt sikrere på at de har valgt rett yrke, og når de skal ut som lærlinger mener de at de står bedre rustet til overgangen mellom skole og arbeid. Jeg refererer fra intervju med en elev på skole 1:

”Jeg likte veldig godt at ingen bestemte hva vi skulle lage. Når du har en bok som du følger fra kapittel til kapittel og alle skal lære om de samme vilkårene, da er det ikke noe individuelt tilpassa og alle må lære det samme. Hvis noen er flinke i noe og andre er svake så vil de svake som sinker de flinke og motsatt, du legger deg på et sånt minste fellesmultiplum og så er det optimalt kun for de to midterste liksom. Det å få til et opplegg der alle kan få yte etter egen vilje, det er mye mer motiverende. Det er motiverende når folk får utforske ut i fra de interessene de har.

Jeg ser ikke på det som veldig viktig at alle i skolen kan akkurat det samme, men det er viktig at du har et minstegrunnlag, at du har et fundament som er likt i alle fall for historie og kultur, tall og bokstaver er noe som alle må kunne, som er allmenne kunnskaper. Men utover det så er det, jeg ser ikke på det som galt at folk tar et fag og så har folk lært helt forskjellige ting i det faget, så lenge de har lært noe som de føler er nyttig”.

Informantens sitat ovenfor skisserer opp en måte å forstå læring på som skiller seg i noen grad fra en tradisjonell pedagogisk tanke om at alle skal lære det samme, ”komme gjennom pensum”. Til tross for at læreplaner og nasjonale føringer i dagens skole der det legges mer vekt på individuell læring, så fremstår likevel læringspotensialet i student- og ungdomsbedriftene som en mer prototypisk måte å forstå kjernen i den såkalte erfaringslæringen. Elevene sier også at de mangler opplæring og informasjon nok til å ville påta seg ansvar i oppstartfasen og være en aktiv deltaker i entreprenørskap.

Det noen av elevene som opplever at entreprenørskap / UB er et tillegg til vanlig skole, og at de må jobbe med dette på fritiden. Grunnen er at fellesfaglærerne ikke er involvert i UB og krever å holde sine timer når de står på timeplanen.

Sitat fra elev på skole 2:

”Hvorfor kan ikke alle som er lærer jobbe på den måten, kan ikke de som driver skolen gi lærerne mer opplæring i entreprenørskap? Er det noen grunn at fellesfaglærerne ikke vil samarbeide med de lærerne som vi har praksis?”

Flertallet av elevene er positiv til å prøve å arbeide med entreprenørskap / UB i skoletiden. Elevene mener de har god oversikt over metodevalg. Dette medfører at de kan intensivere aktiviteten i programfagene. Noen har også en formening om vurdering og at den blir mer rettferdig, men også her må eleven løftes til et bevissthetsnivå hvor det er sammenheng mellom mål, nivå, prosess og innsats. Elevene mener at entreprenørskap ikke er en akseptert undervisningsmetode på noen av skolene, dette medfører at det blir mye støy rundt å arbeide og være aktiv i denne undervisningsmetoden.

Som en elev sier:

”Det blir altfor risikabelt å være aktiv i en UB når vi ikke får lov til å engasjere oss utenom prosjekt til fordypning, vi føler at vi går på nåde hos enkelte lærere som ikke vet eller vil vite hva en UB er”.

En annen elev sier:

”Jeg har hatt det vanskelig på skolen helt fra 5 klasse hvor vi fikk en lærer som ikke ønsket å ha oss. Jeg gledet meg veldig å begynne på ungdomsskolen der hadde jeg fått vite at kantinen på den skolen ble drevet av en elevbedrift, og det hadde jeg veldig lyst å være med på. Men den gang ei på grunn at jeg var dårlig i mange fag så måtte jeg ha ekstra undervisning og da glapp det med elevbedriften. Jeg har opplevd tre vanskelige år på ungdomsskolen. Så jeg gledet meg veldig til å begynne på videregående skole, og da vi fikk vite at vi hadde mulighet til være med å starte ungdomsbedrift økte motivasjonen for lære noe. I den bedriften som vi har startet opp med er jeg økonomisjef, fra ungdomsskolen hadde jeg nest stryk i alle fag, så dette med å være økonomisjef var virkelig en utfordring, takket være en fantastisk lærer og med elever har jeg lært mye om tall og regnskap som jeg ikke har kunnet. På ungdomsskolen hadde jeg mye fravær og hadde unnskyldninger i nesten alt som skulle gjøres. Når jeg kom hjem satt jeg på rommet og spilte på data”.

Eleven så på seg selv som en likeverdig person i bedriften, så han hadde fått lyst til å gå mer på skole og være aktiv. Han hadde forbedret seg i alle fag og nå visste han hva han skal bli. Han sa at han grunnen til dette var at de fikk arbeide litt annerledes og med det de hadde lyst til å gjøre. Det har vært veldig motiverende for han.

Elevene ønsker å *praksisgjøre* skolen mye mer og det mener de at det kan gjøres ved å benytte entreprenørskap i alle fag eller å lage en bedrift som alle fellesfagene inngår. Det hevdes at det er litt rart at når de kalkulerer på et produkt med en lærer fra programfag, så lærer de det fortere og de ser nytten av å kalkulere bedre enn når en matematikklærer står i et klasserom og lærer de det samme.

Dette blir på en mye kjedligere måte hvor halvparten av elevene ikke får noe med seg. Ellers ønsker de seg mye mer utplassering ut i bedrift for å oppleve hvordan yrket oppleves i virkeligheten.

Under oppstart av UB savner elevene en fra av bedriftene som kan værere mentorer. Skole er med å skaffe mentorer, men det bare fra egne kollegaer på egen skole. Jeg referer til en elev ved skole 3:

”Opplevde dette skoleåret som kaos fra første dag på skolen, Det var ikke laget noen planer for noe. Alle elever som har gått på denne linjen har vært misfornøyd med lærerne og opplegget, men det har blitt skoletur på alle likevel med god innsats med sparing. De ville ha mentorer fra bedriftene inn, men de fikk ikke lov på grunn at det gikk utover hva de skulle lære”.

Tidsfaktoren for elevene er viktig. Argumentet er liten tid fordi entreprenørskap ikke er timeplanfestet, og at de får mye skolearbeid som også krever tid. Elevene mener de må ha tid til andre aktiviteter for å prestere bra på skolen.

Entreprenørskapsoppgaver kan oppleves som en ekstra oppgave i tillegg til arbeidsoppgaver generelt i skolen, og elevene ønsker fortsatt å ha det som en frivillig prosess. De hevder at den faglige kompetansen blir ivaretatt kun ved at læreren er engasjert og vil noe ekstra med dem som elever.

På de skolene som ikke har engasjerte lærere, blir det en del kaos og elevene får ikke tilført oss den kompetansen som de trenger for å bruke UB som skolemetode. En elev sier:

”Da vi hadde julemesse og vi fikk vist fram ideen og litt av produktene kom rektor til oss og så fint at dere holdere på å utvikle en bedrift på fritiden, men la ikke bedriften gå utover skole arbeidet”.

Elevene ønsker å ha en mest mulig variert skolehverdag. De ønsker også å praksisrelatere alle programfag for å øke yrkeskompetansen. Det viser refleksjon og interesse for å øke bevisstheten rundt eget yrkesvalg.

5.3 Lærererfaringer: kompetansebehov, nettverk og planer

Yrkesfaglærerne gir uttrykk for å ha deltatt aktivt i utviklingsarbeid relatert til kunnskapsløftet gjennom bruk av entreprenørskap i skolen. De hevder videre å ha *begrenset kompetanse* om innholdet i ulike styringsdokument og sammenhengen og praktisk bruk mellom dem. Lærerne ønsker en sammenfallende plan mellom skolene for entreprenørskapsopplæringen innen fylke. Dette har sammenheng med elevenes videre karrieremuligheter. I følge teori om kunnskapsløftet heter det i innledningen at samfunnets ansvar er å se til at lik rett til utdanning blir reell. Jeg referer her til en lærer ved skole1:

”Det er et ønske at UB bedriften ikke blir for teoribasert for å si det sånn. I dag er det bare oss lærere på praktiske fag som benytter oss av entreprenørskap. Å vurdere elevene bare etter UB bedrift er ikke heldig, det vil ikke gi riktig syne den helhetlige vurdering. Å lage en bedrift er en del av praktiske programfaget (PTF), det skal gis en karakter i faget, og elever som ikke deltar i bedriften blir det vanskelig å gi vurdering. Det er mitt inntrykk at jeg sitter igjen med en teoribasert bedrift”.

Elevene skal ut å konkurrere om de samme lærlingbedrifter som elever som ikke får benytte entreprenørskap i skolen, derfor er det viktig at skolene hjelper både elevene og bedriftene til å bli mentorer for UB bedriftene.

Videre er det lettere å *skape gode nettverk* mellom skoler, næringsliv og opplæringskontor når skolene utarbeider like planer. Føringerne for utarbeiding av felles planer ville vært mer kvalitetssikret i seg selv ved et bredere samarbeid mellom flere lærere og skoler. I følge kunnskapsløftets intensjoner er det skoleeiers ansvar at opplæring er i samsvar med lov og forskrift selv om læreplanene utarbeides på et lokalt nivå. I dag bestemmer den enkelte skoles administrasjon hvem som skal ha ansvar for implementeringen av kunnskapsløftet og andre styringsdokument knyttet til reformen. Noen lærere har utarbeidet og analysert planer på entreprenørskap samt at de er i dialog eller samarbeid med andre. Det er tilført mye ressurser til skolene i sammenheng med implementeringen av kunnskapsløftet, men ikke alle lærere har fått tilbud om kurs og etterutdanning i sammenheng med reformen. Jeg refererer til en lærer på skole 2:

”Noe av det viktigste som læreren på skole 2 hadde opplevd, var med bruken nettverket som Ungt Entreprenørskap, det å skape et fellesskap hvor entreprenørskapslærere kunne møtes for å dele positive og negative opplevelser. Fylket som er eier av skolene hadde liten mulighet til å sende eller lage etterutdanningskurs for entreprenørskapslærer, derfor ble nettverket en god arena for lærer av hverandre”.

I dag er det veldig tilfeldig hvilket utfall entreprenørskap har for skolene fordi det i stor grad baseres på at det er dyktige lærere som er villige til å gjøre en innsats for å utvikle et system og en utdanning i videregående skole. Lærernes muligheter til en felles forståelse av styringsdokumentene og hvordan dette skulle fungere sammen og utgjøre en helhetlig reform, viser seg å bli vanskelig for den enkelte lærer under planlegging av entreprenørskap som en undervisning metode. Jeg referer her til lærer på skole 2.

”Hvorfor lages det ikke et felles opplegg for å gjennomføre UB i skolen, her skulle høyskoler og universitet kommet mye mer på banen for å videreutdanne lærerne fra vgs”.

Det ble unødige store sprik mellom skolene som benytter seg av denne undervisningsmetoden. Økonomiske faktorer ble tildelt skolene etter ulike fordelingsnøkler. Innad i skolen ble ansvaret for fordelingen av de samlede økonomiske rammefaktorene og implementeringen av entreprenørskap blant lærerne, i stor grad lagt til en konkret lærer med entreprenørskapsengasjement. Elevmedvirkning i utvikling av læring og initiativ for egen læring og karriere viser seg å være stor når det gjelder interesse og medvirkning for vurdering av ulike områder innenfor læringsarbeid. En lærer på skole 3 uttalte følgende:

”Hvordan skal eleven være med å vurdere noe som ikke de har vært med lage? Vi lærere får alt som er nytt bare tredd nedover ørene. Det var mye bedre før.”

Gjennom intervjuene jeg hadde med lærere og elevene sa de bruken av entreprenørskap skapte en større forståelse læringsutvikling hos dem. Begge gruppene har et godt potensial med stor muligheter for utvikling. Elevene som gruppe oppleves som sosiale og demokratiske i sin tenkning. Dette er grunnleggende for samarbeidslæring.

6. Drøfting

Dette kapittelet vil jeg innlede med en kort bakgrunnsinformasjon for oppgaven med utgangspunkt i hovedproblemstillingene og de hovedfunn som er gjort. Videre vil jeg drøfte de enkelte funn med utgangspunkt i problemstillingene og den tilhørende empirien. Implikasjoner med hensyn til teori og praksis vil bli drøftet, samt en diskusjon om videre forskning rundt hovedproblemstillingene. Entreprenørskapskompetanse er et samlebegrep som inkluderer personlige egenskaper og holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Skolens bidrag til læring og med det elevenes læringsutbytte kan derfor måles etter mange kriterier. For å vurdere i hvilken grad skolen har oppnådd sine mål, brukes blant annet karaktersetting av den enkelte elev. Karakterenes formål kan i hovedsak deles tre. De skal for det første uttrykke den enkelte elevs måloppnåelse sett i forhold til læreplanene. For det andre skal de bidra til å evaluere undervisningen, og for det tredje skal de være et virkemiddel for utvelging og sertifisering for inntak til videre utdanning og yrkesvalg.

I lærerplanene for videregående legges det en del føringer hvordan entreprenørskap skal foregå, og hva som er målet med bruk av entreprenørskap og ikke minst hva elevene skal lære.

Jeg vil videre se sammenhengen mellom teori og empiri (jf. kap 2). Under dette punktet vil jeg prøve å finne sammenheng mellom teorikapitlet og de svar jeg har funnet empirisk. Kan teorien kan hjelpe meg å forstå de funn jeg har gjort? R. Haugen (NPT 3, 1994) tar til orde for trivsel i betydningen vekst hvor han setter likhetstegn mellom økt trivsel og optimal personlighetsutvikling, også det med å legge forholdene til rette for økt trivsel i skolene. Elevene som var med i undersøkelsen min, hevdet at kontakt med jevnaldrende er noen av trivselskravene som var viktig for å trives. Fellesskap, klassesamhold, hyggelig omgangstone og sosialt engasjement er alle elementer som mine informanter syntes var viktig for trivselen.

Jeg kan se at disse behovene ikke bare gjelder for bruk av entreprenørskap, men også for optimal elevtrivsel i andre fag på skolen. Maslow's behovspyramide (jf kap.2) sier også noe om at så snart en behovskategori er tilfredsstilt, dukker en ny opp. Elevens trivsel og motivasjon vil dermed være avhengig av i hvilken grad aktuelle behov er tilfredsstilt. Gunn Imsen (jf.kap. 2) sier trivsel er en forutsetning for at læring effektivt skal kunne finne sted.

Gjennom min undersøkelse sier mine informanter at trivsel er et mål i seg, fordi det er viktig at elevene har det bra når de er på skolen, og ensidig fokusering på faglige prestasjoner kan ha negative konsekvenser for elevenes trivsel. Trivsel er en forutsetning for læring og et produkt av læring. Dette er utsagn kan jeg bekrefte ut fra min undersøkelse.

Det som kom fram av intervjuene jeg har gjort, er at det er stor forskjell på hvordan entreprenørskap praktiseres på de enkelte skolene og hvordan de enkelte lærerne utfører den undervisningsmetoden. I denne mastergradsoppgaven har jeg undersøkt og sammenlignet fire forskjellige videregående skoler som har brukt entreprenørskap som metode. Den ene hovedproblemstillingen har vært å utdype hvordan motivasjon, trivsel og læringsutbytte har gitt ungdommene en forståelse for og innsikt i de grunnleggende prosessene som innvirker på læring.

Etter innføringen av kunnskapsløftet har skolene fått en stadig sterkere rolle med hensyn til å samarbeide med lokalområdene, men i forhold til å bruke alternative læringsarenaer i undervisningen. De fire skolene jeg valgte å undersøke, mener jeg gir et godt innsyn i bredden av entreprenørskapstilbud til elever på videregående.

Intervjuene danner således et kontekstuel bakteppe for å forstå framveksten av denne type læringsarenaer. Jeg vil la presentasjonen og empirisammendragene bli stående som et bakteppe, mens jeg i drøftingen fokusere på resultatene forhold til bruk av entreprenørskapsmodellen og relasjonell erfaringslæring som er utviklet på hver av skolene. Elevenes og lærerens utsagn og refleksjoner belyser læring av kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men samtidig peker det empiriske materialet utover disse dimensjonene ved målkategoriene trivsel, motivasjon og læringsutbytte. Alle elever og lærere som har deltatt i denne undersøkelsen med entreprenørskap i skole, har brukt UB som sin metode.

6.1 Ulike roller – om å dra i sammen retning

Bedrift, skole, lærere og elever har alle ulike roller i entreprenørskapssatsningen. Det er viktig å variere undervisningsopplegget sitt når man jobber som pedagog, og ha fokus på didaktikk både i lærerutdanningene og i læreplanene.

Ellers er det viktig at læreren har både faglig og pedagogisk kompetanse. I St.meld. nr. 31 er det beskrevet hva som forventes av en lærer i forhold til blant annet innsats og deltakelse. For å tilpasse opplæringen på en best mulig måte, er det viktig å bruke forskjellige metoder slik at man kan nå elevenes ulike behov. Når man planlegger undervisning, er det viktig å ta hensyn til læreforutsetninger, mål, rammefaktorer, innhold, arbeidsmåter og vurdering (Hiim & Hippe, 2006).

I Læringsplakaten (K06) står det at skolen skal fremme tilpasset opplæring og varierte arbeidsmåter. Det er med andre ord viktig med god yrkeskompetanse, kreativitet og å bruke fantasien når man jobber i lærende bedrifter. Det handler ikke bare om å være pedagog, men også å være et medmenneske. Den faglige delen av læreplanen, kompetansemålene, gir stor frihet i forhold til didaktikk. Kompetansemålene består av mange teoretiske og praktiske mål. På yrkesfaglig utdanning er det mulighet til å praksisgjøre nesten alle timene gjennom året med flerfaglige prosjekter med varierende metoder.

Etter gjennomgangen av intervjuene fra informantene er det et sentralt spørsmål som dukker opp: På hvilke nivå og samhandlingsarenaer skjer et samspill mellom skoleledelse og entreprenørskapslæreren?

Skolene som har deltatt i undersøkelsen, kjennetegnes av at det er mange som utøver av entreprenørskap av eget engasjement, lite av at rektor og kontaktlærer tar ledelsesinitiativ. Entreprenørskap ved skolene er karakterisert ved utstrakt teamorganisering og teamsamarbeid. Når resultatene fra undersøkelsen blir sammenlignet med funn fra nasjonale undersøkelser, ser jeg mange likhetstrekk. Det blir stilt tydelige krav fra entreprenørskapslæreren til kontaktlærerne og rektor om å vise interesse for elevenes læringsprosesser gjennom bruk av entreprenørielle undervisningsmetoder. Det tegnes et entydig bilde av skolene som deltar i min undersøkelse at skolene på enkelte områder er beskrivelse av en utvidet skolekultur med fremtidsorientering, samarbeid og fleksibilitet. Spesielt på områder som handler om system og organisasjon er dette fremtredende. Tilbakemeldinger tyder på en ledelsespraksis, både fra rektor og kontaktlærer, som ønsker å ta utgangspunkt i læreplan, forskrift og regelverk. Planleggingsarbeidet med entreprenørskap har et lite omfang i skolene og er ikke knyttet til skolens visjon og hovedmål.

Langsiktig planlegging kan tyde på at skolen følger en utviklingsretning i, at den pedagogiske tenkningen i forhold til skolens praksis ikke bare knyttes til kortsiktige hendelser.

Skoleledelse er et samspill mellom skoleleder og entreprenørskapslærer.

Her virker det som om synet på lederskap, og graden av samspill mellom rektor og lærere, varierer fra skole til skole og innad i samme skole. Dette gjelder spesielt områder som handler om entreprenørskapsmetoder om læring i praksis, ledelsesarenaer og styringsstrategier.

Det virker i undersøkelsen som om rektor i for stor grad overlater ansvaret for entreprenørskap til enkelte lærere og er tilbakeholden med å gå i dialog om hvordan entreprenørskapsundervisningen og opplæringen bør gjennomføres og forbedres. I mange skoler kan det dessuten råde en stilletende enighet om at ledelsen ikke skal blande seg for mye inn i det lærerne driver med.

Ut fra tilbakemeldingene fra en skole som jeg var innom i forbindelse med oppfølging av studenter i PPU studiet, var det en elev som skrev:

”Denne uken har jeg lært veldig mye og jeg fikk lyst til å forsette med skolearbeidet. Jeg har gjort alt det jeg skulle, så det kjempefint at læreren vår bruker mange forskjellig undervisningsmetoder, det er med å gjøre alt mye mer interessant.”

Jeg har gjort erfaringer på tre nivåer. Det ene er mitt møte med elevene og deres opplevelser, det andre er samarbeidet med de andre lærerne på sammen programfagområde, og det tredje er samarbeidsmøtene med ledelsen og skoleeier. Jeg har videre funnet positiv sammenheng mellom elevenes valg av undervisningsmetode og elevenes opplevelse av mening og yrkesrelevans. Dette bekrefter elevutsagn som:

”Jeg er fornøyd med alt, fått prøvd forskjellige oppgaver, fornøyd med at de hadde tillit til meg, Jeg ble tatt imot på en god måte, men kunne ha trent mer på enkelte praktiske prosedyrer i praksisrommet på skolen”.

Elevene opplever ofte at lærerne ikke har satt av tid i programfagtimene til å diskutere det elevene har lært i praksis. En elev sier at:

”Lærerne spør ikke etter hva vi holder på med eller hvor vi er i praksis. Men engelsklæreren spurte om vi kunne fortelle om våre erfaringer fra praksisen med å jobbe med entreprenørskap”.

En risiko med å innføre entreprenørskap i skolen er at det kan bli sett på som noe som kommer i tillegg til undervisningen inne på skolen, og ikke som en del av helheten. Samarbeid med elevene, lærerne og skolens ledelse har vært en viktig prosess i arbeidet. Forskningsprosjektet mitt har vist meg at planlagt samarbeid på flere nivåer er med på å utvikle opplæringen for alle parter. Som eksempel kan jeg nevne at en av skolene fikk nyttige tilbakemelding fra praksis om at elevene var godt forberedt ved at de hadde brukt UB metoden på skolen, metoden har vært med å forberede elevene på de forventninger praksis har til elevene før første praksisperiode, samtidig som skolen kunne formidle sine forventninger tilbake til praksis. Samarbeid skole og bedrift utvikler opplæringen med bruk av entreprenørielle undervisningsmetoder. Begge parter kan komme med nyttige innspill til hverandre, og vi som lærere blir tryggere i møtet med praksis. Jeg så store forskjeller i forhold til de elevene som har hatt entreprenørskap med tett oppfølging av lærer, og der hvor dette var mangelfullt. Dette viser at høy grad av yrkesrelevans sammen med krav fra omgivelsene, ikke er nok til å skape en god læringssituasjon. Der hvor elevene hadde hatt tett oppfølging av lærer, viste elevene større grad av refleksjon. Jeg fant at elevene var mer reflekterte der hvor oppfølgingen var god. I samarbeid med elevene tror jeg det både mest naturlig og nyttig å arbeide dyptgående med kompetansemålene etter at elevene hadde jobbet en stund med entreprenørskap på skolen.

Til tross høy mediedekning er UB-metoden fortsatt ukjent i mange skolemiljøer, og det er til dels lite kjennskap til de pedagogiske grunnprinsippene metoden bygger på. Samtidig gir stadig flere skoler rom for ungdomsbedrifter, og flere informanter poengterer at UB er et optimalt verktøy i forhold til økende krav om differensiert undervisning. UB benyttes på ulikt vis i skolene (valgfag, studieretningsfag, tverrfaglig prosjekt), og det er også stor variasjon i måten skolene arbeider opp mot lokalt næringsliv. Samarbeidet mellom skole og bedrifter/mentorer fungerer bedre i fylker der det er etablert partnerskapsavtaler mellom UE og næringslivsaktører, enn i de fylkene der slike avtaler ikke finnes.

6.2 Entreprenørskap – lærerståsted med drøftinger

Her drøfter jeg lærernes meninger og inntrykk av egen arbeidssituasjon knyttet til praksis av entreprenørskap etter K06 og andre styrende dokumenter for skolene. Lærere beskriver opplevelsene de har i forhold til rammefaktorer og samarbeid under oppstart med entreprenørskapsundervisning etter læreplan. Lærerne har videre et syn på elevens mulighet til påvirkning av demokratiske prosesser i undervisningen med entreprenørskap på yrkesfaglig programområde. Lærerne gir uttrykk for at de har deltatt i *planlegging og gjennomføringsprosessen* og at de har hatt ansvar for sine ulike fagfelt og arbeidsområder. De mener mer informasjon og veiledning både teoretisk og praktisk ville gitt større muligheter for å foreta mer riktige og bevisste valg.

Lærerne hevder de har *liten innsikt i ulike styringsdokumenter* som er gjeldende, hvordan føringene fra skoleeier er, og videre i forhold til tenkt bruk og vektlegging i praktisk bruk av entreprenørielle metoder. Det er også grunn til å stille spørsmål i hvilken grad den enkelte lærer har den kompetanse som skal til for å drive denne formen for metode på en god måte. Dette dreier seg om *kompetanse* om entreprenørskap, ungdomsbedrift, innovasjonsprosesser og ledelsesprosesser (Rotefoss, Nyvold & Ovesen, 2008). Det ligger i ungdomsbedriftskonseptet en målsetting om størst mulig grad av tverrfaglig samarbeid. Dette gjelder både muligheter for samarbeid mellom lærere, antall undervisningstimer pr. klasse, kompetanseheving. Overnevnte er omtalt som entreprenørielle læreprosesser for både elev og lærere (Ødegård, 2003).

Lærerne mener også *vurderingsforskriftene* langt på vei styrer læreplanmålene og læreplanene i videregående skole. I min undersøkelse har lærerne gitt uttrykk for at det at vurderingsforskriftene er med å skape avstanden mellom fellesfagene og programfagene. Det er ingen organisert kvalitetsvurdering av entreprenørskap i organisasjonen gjennom avdelingsledere eller rektor. Lærerne utarbeider og gjennomfører sine planer uten noen form for kommentar i fra ledelsen.

Elevne er ikke trent i å *ta ansvar for egen læreprosess* over tid. De kjenner ikke tilstrekkelig til hva som forventes i fremstilling og utforming av mål i fagene. Læreren mener det fremkommer i samtale med elevne at de ønsker å la læreren kvalitetssikre opplæringen gjennom å analysere og definere målene i læreplanen uten innvirkning fra elevne selv.

Elevene viser imidlertid interesse og deltar mer enn gjerne i prosessene rundt evaluering og vurdering av måloppnåelsen og i hvordan vurderingen skal skje.

I undersøkelsen var det flere elever som ville være med å *vurdere seg selv*. I intervjuene sa elevene at ikke fikk være med å sette opp vurderingskriterier. Det å la elevene bli med å lage kjennetegn og vurdere seg selv, kan være med å motivere elevene til økt læringstrykk.

Lærerne mener at elevene forstår bedre hvordan de kan bearbeide egen læresituasjon gjennom å utarbeide en *selvstendig opplæringsplan* etter UB's årshjul der alle momentene i undervisningsplanen er tilstede. De blir bevisstgjort i forhold til kravene de stilles ovenfor på de ulike programområdene. I prosessen med å implementere entreprenørskap i de nye læreplaner for yrkesfaget, er det interessant å ha *flest mulig samarbeidspartnere* i egen organisasjon og andre kollegaer fra skoler i fylke og næringslivet. Det skapte en ny tenkning, innovasjon, og generell fremgang i faget og minsker motsetningene mellom skolen og arbeidsliv.

Jeg har tidligere i oppgaven vist til motivasjon som en viktig faktor for at et praksisfellesskap skal fungere (Wenger og Snyder, 2000). I den teoretiske forankringen av oppgaven ble det gjort rede for Etienne Wengers tre dimensjoner som var nødvendige for å skape sammenheng mellom praksis og fellesskap, nemlig felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar. Selv om man tilrettelegger for elevene og gir muligheter for større ansvar for læringssituasjonen, er det fremdeles i en skolesituasjon en stor utfordring å få til det gjensidige engasjementet hos flertallet av elevene. Dermed er en viktig forutsetning for å lykkes ikke alltid tilstede, nemlig gjensidig engasjement.

For å få til en *kultur for læring* er det nødvendig med en systematisk underveisvurdering både av enkeltindividet, fellesskapet og prosessen. Et virkemiddel for å få dette til kan være mappevurdering der den enkelte elev ansvarliggjøres (Dysthe, 2001).

Lærerne gir også uttrykk for at de har i noen grad deltatt i planlegging og gjennomføringsprosessen av å benytte seg av entreprenørskap. Lærerne fra samme skoler og i alle fall innenfor samme fylke, må ha en *helhetlig plan og strategi* for undervisning for elevene i like programfag. Virksomhetene kan utvikle lokale tilpasningsmåter for å få gjennomført undervisning best. Skolene kan gjerne ha ulike profiler som de markedsfører seg med, men de er alle offentlig skoler og elevene bør gjennomgå samme opplæring.

Elevene fra samme fylke søker i stor grad samme lærlingplasser i programområdet. Fagbrevet har vært og er sluttkompetansen for alle elevene på yrkesfag.

Ulike fagbrev har lange tradisjoner og er en standard på hva arbeidstakeren har av kunnskap og ferdigheter uansett skolefaglig bakgrunn hos eleven. Det ønsker lærerne og bedriftene å videreføre inn i fremtiden. Lærerne sier vurderingsforskriften styrer mye av planlegging og gjennomføring av læreplanene i praksis. Kunnskapsdepartementet ønsker ikke en slik utvikling, men jeg vil hevde det blir slik på grunn av vage retningslinjer og begrenset kunnskap hos lærerne om bruk av entreprenørielle metoder. Styringsdokumentene som påvirker hverandre er ikke fremsatt i en klar logisk sammenheng, og kommer derfor ikke til sin fulle rett. Lærerne synes flere av styringsdokumentene er for like og uttrykker samme budskap. De har ikke fått tilstrekkelig opplæring i hvordan de ulike styringsdokument innvirker på hverandre, og hvordan de konkret skal brukes og settes i sammenheng med hverandre i analysen av læreplanmålene.

Generell del av læreplanen er overført fra Reform 94 og skal ikke inn i vurdering av målene i fag. Læreplan i prosjekt til fordypning lages av hver enkel skole og er basert på lærerplan for VG 3 og faget vurderes med egen karakter. Prosjekt til fordypning er et fag som de tas timer fra når man organiserer UB. Lærerne sier at elevene ikke deltar i planlegging av læringsarbeid. De mener elevene har liten forutsetning for å kunne delta. Elevene og lærerne må sammen *fremkalle et engasjement og finne en arena* for at dette arbeidet kan foregå. Elevene må lære seg nytten av å delta i utarbeidelse av egne læreplanmål. I undersøkelsen min kom det fram at lærerne ikke helt stoler på kunnskapen hos elevene, det virker at det er stor avstand fra lærere og elever i forhold til å lage planer.

Etter forskrift av utarbeidelse av lokale lærerplaner til faget prosjekt til fordypning, står det at elever og det lokale næringsliv bør være deltaker i utarbeidelsen av den lokale lærerplanen. Min erfaring fra vgs og etter intervjuene jeg har hatt med lærerne og elevene som jobber med entreprenørskap er at *lærerne ikke tør å slippe kontrollen av faget*. Mange av lærerne er redd for å bli sett i aksjon i klasserommet.

Elevene har et stort engasjement i vurdering av læringsarbeidet og de bestemmer til dels metodevalget i undervisningen. Læreren må engasjere og motivere eleven for å oppnå samme innsats i utarbeiding av læreplanmål. Lærerne mener rammefaktorene under innføringen av Kunnskapsløftet er under enhver kritikk.

Det har vært vanskelig å orientere seg om tilbud til etterutdanning. Skolene har fått tildelt egne økonomiske midler for å dekke behovene for etterutdanning, men mange lærere mener de ikke har fått tilbud om kurs og det har vært store interne forskjeller i dekning og tildeling av midler til etterutdanning.

Samarbeid mellom lærere på de ulike skoler i regionen har ikke fungert for alle. Noen lærere har utarbeidet sin plan for å gjennomføre entreprenørskap og de som oftest gjort dette helt alene noe som oppleves som negativt. Lærere på fellesfagene har et eget opplegg som blir gjennomført med et godt faglig samarbeid med andre lærere i regionen og har hatt stor nytte av det. De har samarbeidet om læreplananalyse, vurderingskriterier og har senere evalueringsmøter.

Alle lærerne i regionen har deltatt på kurs innenfor yrkesfaglig oppdatering i forbindelse med reformen, men ingen har deltatt på egne kurs eller møter om entreprenørskap.

6.2.1. En læreres dilemma

Her vil jeg dra fram en lærerhistorie i RM. Denne læreren viser godt hvordan entreprenørskap kan benyttes uten bare å tenke på det økonomiske. Jeg har sagt at pedagogisk entreprenørskap handler om synlighet, åpenhet, relevans og fremtidsretta læring. Det handler mye om å tørre, være kreativ, men også å følge en plan. Jeg vil illustrere dette med et praktisk eksempel fra praksisfeltet.

”Hvordan skal vi som lærer klare praksisgjøre teori med bruk av entreprenørskap?

I våres underviste vi i tema relatert til kosthold og livsstil. I klassen ble vi enige om å holde et kostholdskurs ved terminslutt. Vi tenkte at det kunne være en fin måte for elevene å få vist sin sluttkompetanse i faget på. Vi endte opp med å invitere noen lærere og andre ansatte ved skolen til kurset.

Eleven gjennomførte på en god måte, og kursdeltakernes evaluering viste at de var godt fornøyd med kurset. På tross av dette er vi ikke helt fornøyd med egen innsats som pådriver for pedagogisk entreprenørskap. Vi burde selvfølgelig invitert en gruppe mennesker som ikke hadde noen tilknytning til skolen, men som kurset var relevant for. Da hadde vi fått inn flere mer effekter i forbindelse med gjennomføringen av undervisningsopplegget. Mer effekter som bedre planlegging, en bedre synlighet av arbeid og arbeidsinnsats, og en bedre opplevelse av fagenes relevans for en målgruppe.

Det er noe helt annet å holde kurs for en gruppe ukjente personer. Da vil elevenes, lærernes og skolens faglighet og profesjonalitet bli vurdert på en helt annen måte. Fra tidligere erfaring vet jeg at både jeg som lærer og elevene forbereder oss på en helt annen måte når vi viser oss frem og blir vurdert av mennesker utenfor den mer trygge kretsen innad i skolen. De tilbakemeldinger og evalueringer som da blir gjort har en helt annen tyngde, enn det jeg som lærer kan bidra med. For ikke å snakke om hva en slik positiv opplevelse kan gjøre for elevenes (og lærerens) læring, selvtillit og selvfølelse. Vi skal ikke undervurdere opplevelsen det er å gjøre noe positivt og nyttig for andre.

Hva krever så dette av meg som lærer? Jo, at jeg har en faglig trygghet, er pådriver og premissleverandør. At jeg kan stå inne for opplegget, samtidig som jeg lar elevene gjøre jobben. Det er slettes ikke sikkert at elevene synes det er forlokkende at ukjente skal komme inn på skolen for å delta og vurdere deres faglighet. Det er mye tryggere å holde kurs for medelever eller ellers kjente lærere. Det samme gjelder for lærerne.

Det er selvsagt mye mindre prestisje involvert når vi forholder oss til det kjente. Når tidspresset melder seg, og vi blir usikker på om det vi har å vise frem har god nok kvalitet, er det lett å kapitulere. Vi vet hvor viktig læreren er for elevenes læring, og hva da hvis opplegget ikke går helt på skinner?

Det gjelder altså å våge, og å vite at både elever og vi lærere strekker oss litt lenger straks vi utfordrer oss selv litt mer. Vi må også ha en plan som gjør det gjennomførbart, og til en best mulig opplevelse for alle involverte”.

6.3 Entreprenørskap – elevenes ståsted med drøftinger

Intervjuene ble gjennomført med elever som har jobbet med UB litt over halv år og som har vært med utprøving og bruk av entreprenørskap i ulike programfag gjennom hele skoleåret. Det var god dialog mellom lærerne og elevene i hele denne perioden. En arena der entreprenørskap ble diskutert mellom elever og lærere, var klassens time og time til prosjekt til fordypning der opplegget for den neste perioden diskuteres. Elevene var mer bevisstgjort i forhold til å kunne gjennomføre og argumentere ulike valg innenfor læreplanen i programfag. Elevene selv mente de ikke hadde nok innsikt konkret og praktisk i læreplanen og andre aktiviteter knyttet til læring. De ønsket en *innføring og orientering om metodebruk* for planlegging av læring, at det ikke ble for mye teori i prosjektet, de ville at teorien skulle praksisgjøres bedre (Ungt Entreprenørskap, 2002). Jeg referer til en av elevene:

”Entreprenørskap på ungdomsskolen var veldig interessant, der fikk vi veldig god innføring av kontaktlæreren i entreprenørskap og innovasjon, og hvilke fordeler det var å bruke entreprenørskap i skolen. Læreren var veldig engasjert med å knytte alle lærerne på teamet sammen. Vi hadde norsk, engelsk og kunst og håndverk sammen med tre andre klasser. Elevene lagde ikke bedrift for å tjene penger, men de lagde mange forskjellige undervisningsmetoder der hver gruppe fikk finne den metode som var best for dem”.

Elevene forventet allikevel at *lærerens rolle var å kvalitetssikre utdanning* gjennom utarbeidelse av læreplaner med entreprenørskap slik at alle fag kunne representeres i. Her var det noen av elevene opplevde at elementer i entreprenørskapstimene ble repetert av fellesfaglærer. Dette gjaldt særlig i norsk og samfunnsfag. Fordi lærerne ikke hadde adgang til hverandres planer i faget og hvilke vurdering som skulle gis, opplevde elevene at det ble mye teori som kunne vært brukt til praktisk arbeid. Dette var en unødig *overlapping*. Mange ganger virket det som fellesfaglærerne mente det var kaos læring, da yrkesfagfaglærerne lærerne drev med entreprenørskap (UB). Dette er reelt på mange av de skolene som var med i min undersøkelse. Det virker som om fellesfaglærerne ikke helt anerkjenner entreprenørskap som en undervisningsmetode i skolen.

Medbestemmelse i læreplanarbeid og ansvar for egen læring har strukket seg fra å være interesse for vurdering av egen prestasjon og valg av undervisningsmetoder, til å bidra mer til deltakelse i hele læringsløpet. Alle kategorier av intervjuede elevene, sterke og svake, mente likevel at læreren var den faglige ansvarlige med oversikt i faget fra start til eksamen. Elevdemokrati og medbestemmelse var noe eleven kunne ta stilling til i de ulike situasjonene knyttet til opplæring, alt etter interesse og tid. Læreren skulle kvalitetssikre utdanningen til eleven gjennom utarbeiding en didaktisk begrunnelse innenfor fag og opplæring i utdanningen.

Jeg mener at elevene generelt er bevisst sine handlinger i yrkesfaglig i den videregående skole. Stort sett alle elevene har fokus på å fullføre et normalløp i skolen og siden gjennomføre læretiden i bedrift. Elevene som sliter med å tilvenne seg skolesystemet, blir ofte skadelidende i dagens system hvor det mye er opp til elevene selv. Hvis de ikke får hjelp med losingen gjennom systemet, faller disse elevene fort ut skolen. Entreprenørskap hvor alle er deltakere, vil jeg mene gir *en unik sjanse å bedre fullføringsprosenten*.

Læreren må være bevisst sine erfaringer og relasjoner, og være bevisst på hva er overførbart til elevene. *Elevdemokrati må ikke bli en politisk floskel* i en reform for elevene og lærerne. Det må tilrettelegges for utvikling og forståelse av begrepene som har en sammenheng i et demokrati, og hvordan det praktisk er overførbart og brukes av elevene i hverdagen.

Eleven utfordring ligger i å få innsikt i og interesse for planlegging av egen karriere. Å lære demokratiske prosesser er trening og sosialisering i skole og arbeidsliv og grunnlag for suksess i vårt samfunn.

Gjennom ulike sekvenser og opplegg i pedagogisk entreprenørskap blir elevene kjent med rettigheter og plikter og dermed starter *refleksjonen over egen læring* som fører til et bedre resultat for eleven. Det at eleven opplever å være kritisk til egen opplæring gjør at innsikten i fagene blir større.

Eleven har ofte utviklet *god selvinnsett over hvilke metoder de ønsker å benytte* i innlæringen av ulike elementer i undervisningen. Eleven har naturlige konkurranseinstinkt eller meninger og reflekser over hva som er rettferdighetsprinsipper for læring.

Perspektivene på læringsutvikling i tillegg til strategisk planlegging, vil komme i sammenheng og blir en naturlig del av elevens hverdag, ikke noe vi må sette av ekstra tid og andre ressurser til. Elevene vil nok kunne ta ansvar for egen læring i større grad med bruk av entreprenørielle læringsmetoder enn hva de enkelte skolene viser i dag. Gjennom oppgaven og egen undervisning med entreprenørskap på videregående skole erfarer jeg at motivasjon, trivsel og læringsutbytte er pedagogisk begreper som viktig for elevene i skolen.

Svarene er i tråd med tidligere teori der jeg beskriver politiske ønsker og klare føringer. Fylkeskommune har gitt skolene muligheten å bestemme om bruk av entreprenørskap. Det meste av beslutninger desentraliseres til den enkelte skole. Skolene får tildelt midler og må selv konkretisere behovene forbindelse med implementeringen av entreprenørskap i skolene. Gjennom brukerundersøkelser som elevundersøkelsen blant elever, er måling i tall med kommentarer over resultatene av pedagogisk kvalitet.

Det settes i gang tiltak ovenfor skoler som ikke tilfredsstillt pedagogisk kvalitet i den grad skoleeier ønsker. Ledelsen internt i skolene i fylkeskommune bestemmer hvem, hvordan, hva og når i forhold til det som skal presenteres ut ifra dokumenter knyttet til bruken av entreprenørskap.

6.3.1 Lærer- og elevrollen

Lærerne står overfor en ny situasjon der lokale læreplaner skal utvikles sammen med bruk av entreprenørskap. Det er dannet læreplangrupper som er svært bevisstgjørende og lærerne får stor frihet til å utvikle og skape funksjonelle læreplaner for fagene der entreprenørskap kan inngå. Mange av lærerne opplever i følge av min undersøkelse at det frustrerende etter en lang tradisjon der læreplanene har vært sentraliserte, at det skaper en ny tankegang i skolen.

Desentralisering kan bidra til økt interesse for pedagogisk utviklingsarbeid i skolen forutsatt at det er en fornuftig tilgang på ressurser, og at det finnes et opplæringsprogram som sikrer alle lærere grunnleggende kompetanse for å videreutvikle norsk skole. Det er sentralt å sikre alle i skolen de samme rettigheter og muligheter til å gjennomføre sin jobb best mulig.

Gjennom felles forståelse og oppfatning av de grunnleggende styringsdokumentene kan det utformes en helhetlig pedagogikk for utdanningsprogrammene som er lokal men som likevel er forenelig med bruken av entreprenørskap med de andre skolenes læreplaner.

Som jeg selv har erfart både i praksis og igjennom min undersøkelse, er *styrking av lærerrollen et stort utviklingspotensial for programfagene*. Jeg ser i min undersøkelse at noen lærere tar ansvar for utvikling av entreprenørielle metoder i skolen.

Ressursene som tilfaller skolene for utvikling og kompetanseheving brukes ikke til lønn for lærerne som utfører denne jobben, bare til kurs som lærerne selv melder behov for.

Ressurstildelingen av entreprenørskapsmidler til skolen er etter fordelingsnøkler som ikke nødvendigvis henger sammen med behovet for opplæring og med den jobben som skal utføres i skolen.

Elevene ville ha fått større erkjennelse og faglig innsikt, hvis faglæreren ikke var den eneste ansvarlige for opplæringen av entreprenørskap til elevene. Elevene har rettigheter, men også ansvar for læring og egen utvikling i skolen. Faglæreren kan fremme viktigheten for læreplanutvikling gjennom bevisst bruk av elevens interesser, og hjelpe eleven med å se læring i denne sammenheng. Elevene mener de har blitt mer bevisste gjennom det første året i videregående skole. De har alle valgt riktig utdanningsplattform og er derfor oppriktig interessert i sin egen undervisningssituasjon.

For å kunne etablere gode rutiner for samarbeid mellom lærerne og elevene i læringsarbeidet er det nødvendig at det dras sammen. Det eleven savner, er nok opplæring og innsikt i målformulering og argumentasjon for valgene. Elevene mener å kunne ivareta viktige valg i forhold til metoder for å løse utarbeidede mål. Elevene kjenner godt sin egen kapasitet i forhold til prestasjoner innenfor ulike valgte metoder. Elevene på yrkesfaglig studieretninger mener at alle mål må praksisrelateres for å opprettholde interessen for yrket. Det gir dem utgangspunkt for reelle diskusjoner i gruppen med ulike veiledere. Elevenes praksisrelasjon er den de oppretter i skolen gjennom målene i læreplanen. Elevene i dag går direkte fra ungdomskolen til videregående skole uten å ha vært i praksis i det faget de velger. Faget velger de på bakgrunn av ulike andre faktorer. Valget til elevene er likevel bevisst. Det vises ved at elevene søker videre til et Vg 2-kurs innenfor samme fagområde. Elevene har deltatt lite i læreplanutvikling under tidligere skolegang.

Elevene i undersøkelsen mener det ikke var seriøst nok fra dem selv, men når de fikk utarbeidet noe som fungerte og de kunne jobbe videre med, ble resultatet bra og eleven var positivt innstilt.

I større elevgrupper er læreren avhengig av at gruppen er interessert i denne type aktivitet. Det kan ikke avtales å jobbe en til- en med elever. Læreplan arbeid må legges inn som en aktivitet for hele gruppen, og det må arbeides med å *tydeliggjøre rolle og ansvarsfordelingen* mellom lærer og elev.

6.4 Elevenes læringsutbytte

I bruken av entreprenørskap og UB, får elevene større frihet til å styre sin egen læring og velge hva de skal arbeide med. Slik sett kan det være et brudd med den lærerstyrte klasseundervisningen. Individuelt arbeid som UB inviterer til, innebærer at hver enkelt elev i større grad skal ta ansvar for sitt eget læringsarbeid. Det er forventet at elevene selv planlegger arbeidet blant annet ved å lage arbeidsplaner. *Lærere oppgave blir slik sett mer en veilederfunksjon* i den enkeltes elevs læringsutvikling i stedet for å formidle kunnskap til hele klassen. Noe av hensikten med det individuelle arbeidet er å tilpasse opplæringen til elever med ulik bakgrunn, erfaringer og kunnskapsnivå. Dette vil også gjelde forutsetningene for å kunne dra nytte av mulighetene som det individuelt tilrettelagte arbeidet gir.

Et aktuelt spørsmål er da om den ansvarlige læreren har overlatt for mye av ansvaret og prosessen til elevene som benytter seg UB metoden? I undersøkelsen ble fire lærere intervjuet og alle fire hadde forskjellige oppfatninger over hva entreprenørskap (UB) er og hvordan det skulle drives. Det er grunn til å stille spørsmål om i hvilken grad den enkelte lærer har den kompetanse som skal til for å drive denne formen for metode på en god måte. Dette gjelder kompetanse om entreprenørskap, ungdomsbedrift, innovasjonsprosesser og ledelsesprosesser. (Rotefoss, Nyvold og Ovesen, 2008). Det ligger i entreprenørskapskonseptet en målsetting om størst mulig grad av tverrfaglig samarbeid.

En aktuell problemstilling er i hvilken grad rammebetingelsene har vært lagt til rette for dette. Dette gjelder både muligheter for samarbeid mellom lærere, antall undervisningstimer per klasse, kompetanseheving og så videre. Dette er omtalt som *entreprenørielle læreprosesser* for både elev og lærere (Ødegård, 2003).

6.4.1 Trivsel og motivasjon

Analysene av intervjuene viser at flere forhold spiller inn på elevers trivsel, deriblant faglige prestasjoner og læreres evne til å stimulere til skolearbeid. Vi ser også at elever som opplever at undervisningen og arbeidsoppgavene er tilpasset deres evner og inkluderer deres egne erfaringer og elever som får bidra og som deltar i UB, trives bedre på skolen. Konklusjonen er at aspekter ved entreprenørskapsopplæring samlet har positiv betydning for elevers faglige selvtillit.

Motivasjonen og trivsel hos den enkelte elev kan også i utgangspunktet være noe forskjellig. Alle elevene i dette utvalget måtte være med i en UB. Etter ulik informasjon og veiledning skulle alle lage en forretningsidé, og når den var klar, skulle alle elevene søke på de ulike stillingene. De enkelte elevene blir tilsatt i de ulike funksjoner, og det er slikt sett grunn til å tro at de er ulikt motivert for oppgavene i utgangspunktet. Det er rimelig å anta at elever som har blitt tilsatt som daglige ledere og i de administrative stillingene, i utgangspunktet var mer motivert enn medarbeiderne som gruppe.

Jeg har tidligere i oppgaven vist til motivasjon som en viktig faktor for at et praksisfellesskap skal fungere (Wenger & Snyder, 2000). I den teoretiske forankringen av oppgaven ble det gjort rede for Etienne Wengers tre dimensjoner som var nødvendige for å skape sammenheng mellom praksis og fellesskap, nemlig felles virksomhet, gjensidig engasjement og felles repertoar. Selv om man tilrettelegger for elevene og gir muligheter for større ansvar for læringssituasjonen, er det fremdeles i en skolesituasjon *en stor utfordring å få til det gjensidige engasjementet hos flertallet av elevene*. Dermed er en viktig forutsetning for å lykkes, nemlig gjensidig engasjement ikke alltid tilstede. For å få til en kultur for læring er det nødvendig med en systematisk undervisningsvurdering både av enkeltindividet, fellesskapet og prosessen. Et virkemiddel for å få dette til kan være elevvurdering, der den enkelte elev ansvarliggjøres (Dysthe, 2001).

Å la elevene vurdere er positivt på selvtillit og trivsel, samt vilje til å ta initiativ og motivasjon for skolen generelt. Gode faglige prestasjoner gir høy selvutvurdering og forventninger om mestring, noe som igjen gir grunnlag for gode faglige prestasjoner.

6.4.2 Læringsutbytte med entreprenørskap / UB

Det neste punktet i problemstillingen i oppgaven er hvordan læringsutbytte i deltakelse av entreprenørielle metoder. Det kan ikke sies noe bastant med hensyn til metodens forklaringskraft og forskjellen i læringsutbyttet når det gjelder å bruke entreprenørskap som metode, men understøtter om at metoden bidrar positivt.

I utgangspunktet kan man forvente at elever generelt har et større utbytte av en metode etter hvert som de blir kjent med denne, og får mer kunnskap og erfaring med læringsmetoden. Entreprenørskapskompetanse er som omtalt i innledningen (jf. Kap1.1), sammensatt av både personlige egenskaper, holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Dette er en sammensatt kompetanse som trenger tid for å utvikles. Et annet moment er at elever i denne alderen forandrer seg mye på kort tid, og har etter hvert som de blir eldre større forutsetninger for å nyttiggjøre seg en metode der de selv har en større del av ansvaret for læringen.

I følge Etienne Wenger (2004) er det å delta i ett eller flere praksisfellesskap en prosess som etter hvert utvikler seg til økt deltakelse og engasjement etter hvert som man får erfaring og kunnskap. Dermed får den enkelte en utvikling fra periferi til sentrum av prosessen. Slikt sett støtter erfaringen fra de skolene som deltok i min undersøkelse opp om denne teorien ved at utviklingen viser større positiv karakterdifferanse etter to år enn etter ett.

6.5 Forskjeller mellom ulike yrkesfagområder

Det neste undersøkelsesspørsmålet som er søkt besvart, dreier seg om resultatene på de ulike programområder. Som utgangspunkt skulle man forvente at å benytte seg av UB som metode, vil fungere likt ved de ulike programområdene.

Det eneste område som ikke forankret UB i et fag, som riktignok er obligatorisk for alle, var Salg og service. Her var UB forankret som en integrert del av studieretningsfaget bedriftsetablering. Salg og service har ofte hatt forretningsideer med kjøp og videresalg av produkter. Dersom de har utført tjenester, har dette ofte vært utenfor skolens rammer og i liten grad gjenstand for vurdering.

Så lenge som produktene blir produsert på skolens mekaniske verksted og gjenstand for vurdering både underveis og i etterkant, er det lettere for læreren å følge opp, differensiere og ansvarliggjøre den enkelte elev. Dermed inkluderes den enkelte medarbeider i større grad inn i fellesskapet, og får en følelse av at de bidrar og betyr en forskjell for fellesskapet. Så lenge som produktene skal legges frem for salg, er det lettere å få til en prosessorientert undervisning der elevene er villige og mer motiverte for å gjøre sitt beste. Dette er i samsvar med argumentasjonen ført under spørsmålene i intervjuene, og teorien slik den er fremstilt hos Dysthe (2001) i teorikapittelet (jf. kap 3.3).

Det vil likevel være å gå for langt å hevde at metoden ikke egner seg for eksempelvis for VG1 service og samferdsel, men den stiller muligens større krav til tettere oppfølging og annet læringstrykk i forhold til konkrete læringsmål og vurdering av disse.

6.6 Entreprenørskap og frafall

Denne oppgaven har tatt utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring med vekt på en sosial teori om læring.

I skolen kan dette være praktisert som entreprenørskap gjennom læringsmetoden ungdomsbedrift.. Statistisk sentralbyrå skriver i sin årsmelding for 2008 at situasjonen i den norske skolen for perioden 2002-2007 er slik:

En av fem slutter underveis. Andelen elever og lærlinger som oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år holder seg rundt 70 prosent. Nær hver femte elev som startet på videregående opplæring høsten 2002 sluttet underveis i opplæringsløpet.

Flest faller fra i mekaniske fag og trearbeiderfag. 57 % av elevene som begynte på grunnkurs i videregående opplæring høsten 2002, oppnådde studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, målt i fem år etter at de startet, mens 18 % av elevene/lærlingene sluttet underveis i utdanningsløpet. Dette er tilnærmet likt resultat som for de tidligere elevkullene. 12 % av elevene fullførte på mer enn normert tid og 7 % var fortsatt i videregående opplæring per. 1.oktober 2007.

I en læringssituasjon vil den enkelte lærer praktisere undervisningsmetoder som gjenspeiler en blanding av teorier om undervisning og læring, både teoretisk lært og praktisk har erfart gjennom årene de har undervist. I en sosial læringsteori ligger det en utfordring i å skape et læringsmiljø som legger til rette for erfaringsbasert læring som entreprenørskap innbyr til. Undersøkelser fra skolene som jeg har brukt i oppgaven har vist at en stor del av *elevene opplever at det å delta i en ungdomsbedrift er positivt*. Resultater fra (jf. kap 6.1) om lavere andel elever som slutter synes å støtte opp om dette. Samtidig viser analyser i oppgaven at en stor del av elevene som har hatt administrative funksjoner, har hatt stort utbytte av metoden. Dermed representerer de en ressurs som kanskje kan tas i bruk på en mer aktiv måte i læringssituasjonen. Det ligger trolig et stort uforløst potensiale i medelevers kompetanse i en læringssituasjon. En sosial læringsteori praktisert med UB som metode bør organisatorisk ligge til rette for dette. Det betinger imidlertid kompetanse og bevissthet hos lærere som må gi tilstrekkelig læringstrykk og oppfølging av elever som har funksjon som medarbeidere. Dette gjelder ikke minst en forståelse av betydningen av klare rolleforventninger og undervisningsvurdering.

Siden skolens ledelse er sentral for gjennomføring av nye tiltak, er det viktig at tiltakene er forankret i ledelsen på skolene, ellers vil det bare være lærere med stort engasjement som vil gjennomføre tiltakene.

I undersøkelsen min opplevde elevene at yrkesfagene jevnt over var mer meningsfulle og relevante. Flertallet strever imidlertid med norsk, engelsk og matematikk, og synes disse fagene er vanskelige og kjedelige. Mange synes de ikke får tilstrekkelig faglig støtte. I min undersøkelse legger elevene vekt på benytte entreprenørskap som en undervisningsform har hjulpet dem med å forstå fellesfagene mye bedre. De samme fagene var også vanskelige i ungdomsskolen. Mange opplevde at de forsto lite og fikk utilstrekkelig oppfølging. En elev fortalte om en avtale han hadde med engelsklæreren på ungdomsskolen som innebar at så fremt han ikke bidro til uro i timene, skulle ikke læreren plage han med engelskfaget. Svært mange elever opplever mangel på faglig mestring og mange nederlag, noe som i sin tur har ført til dårlig selvfølelse. Svært mange elever har dårlig kunnskapsgrunnlag i basisfagene, og de kommer til videregående skole uten å kunne lese flytende eller å beherske de fire regneartene.

For å fremme elevenes kunnskap, motivasjon og tro på seg selv, må de oppleve faglig mestring. Entreprenørskap kan være en tilstrekkelig metode til at elevene kan møtes der de er, bli sett og få faglig hjelp. Et annet moment handler om å utforme læringssituasjoner som oppleves relevante for elevene, for eksempel ved å knytte allmennfagene tett opp mot yrke.

I min undersøkelse har lærerne vært opptatt av følgende med å bruke entreprenørskap som en undervisningsmetode:

- Opptatt av at undervisningen skal ta utgangspunkt i problemer / utfordringer fra dagliglivet, samt å gi elevene mulighet til å være kreative.
- Undervisningen skal inkludere teori og praksis.
- Inkludere elevene når det skal gjøres valg av arbeidsmetoder.

For elevene som utgjør grunnlaget for empirien var det å delta i en UB obligatorisk. Det er ikke gitt at det er den beste måten å organisere entreprenørskap på.

6.7 Ulikt læringsutbytte

Det har innledningsvis i oppgaven blitt gjort rede for de utdanningspolitiske rammebetingelsene for entreprenørskap i skolen og den sterke vektleggingen på entreprenørskap i K06 (jf. kap.1.1). Reformen innebærer en omfattende endring både når det gjelder organisering og innhold. Det er også vist til at mer enn 12000 elever i den videregående skolen deltar i en UB hvert år. Den videregående skolen vektlegger i dag hvordan man skal måle resultater og effekter av læring i større grad enn før.

Det er derfor grunn til å forske på læringsutbyttet av entreprenørskap i forhold til grunnleggende ferdigheter, og entreprenørskap som strategi for å bedre elevenes læringsutbytte.

Det er blant annet avdekket ulikt utbytte av undervisningen avhengig av formell funksjon i UB. Det er derfor all grunn til å forske på flere aspekter ved entreprenørskap i skolen både ved kvantitative og kvalitative undersøkelser.

Med bakgrunn i denne oppgaven kunne det vært gjort tilsvarende undersøkelser andre steder med både yrkesfag og andre studieretninger. En stor utfordring i skolen i dag er antall elever som helt avbryter sin utdanning. Denne oppgaven har antydning at det kan være *en sammenheng mellom UB som en metode, og redusert frafall.*

6.8 Oppsummering

Andre tema det er naturlig å se nærmere på i et videre arbeid kan være følgende:

- Behovet for opplæring i entreprenørskap for lærere?
- Hvilke rammebetingelser er det for å gjennomføre metoden etter intensjonene?
- Hvordan fungerer samarbeidet mellom skole/næringsliv generelt?
- Hvordan fungerer mentors rolle i en UB både sett fra skolens, elevenes og mentors ståsted?

Innledningsvis i oppgaven ble det gjort en avgrensning med hensyn til hva som måles i trivsel, motivasjon og læringsutbytte. Læreplanverket for Kunnskapsløftet består av den generelle delen, prinsipper for opplæring og læreplanene for fag.

Ved fokusering på nye læringsteorier og metoder ble det hevdet at det ligger store utfordringer med hensyn til å trekke de praktiske konsekvensene av dette i forhold til vurderingsform. Det er vanskelig å forankre UB - metoden i allmennfaglig studieretning.

Entreprenørskap i skolen handler blant annet om å utvikle lærerens forståelse for hvordan de kan nyttiggjøre seg av entreprenørskap som undervisningsmetode for å øke elevenes motivasjon, trivsel og læringsutbytte. Nasjonal og internasjonal forskning viser at entreprenørskapsopplæring at lærerne motiverer elevene til å stimulere entreprenørielle kompetanser, noe som har en positiv effekt på elevenes selvtillit og følelse av mestring (jf. kap 2) holdningene, ferdighetene og kunnskapene som benevnes som entreprenørielle kompetanser som vi finner igjen i den generelle del av læreplanen og læringsplakaten, og det er derfor ikke overraskende at lærerne mener at undervisningen fremmer nettopp disse kompetansene.

Når det gjelder entreprenørskap i skole, er et viktig hvordan samarbeid mellom skole og arbeidsliv kan forsterkes. Det synes å være behov for økt kunnskap om hverandres arenaer både blant lærere og bedrifter.

Entreprenørskap er som muskel som kan trenes, erfaringene som jeg har gjort i denne undersøkelsen viser at erfaring og kunnskap om entreprenørskap skapes gjennom lærerprosessen. Informantene mine påpeker at å bruke entreprenørskap som en undervisningsmetode, hvor fellesfagene og programfagene jobber samme, skaper større motivasjon, trivsel og læringsutbytte hos elevene. Mange av mine informanter beskriver utfordringen som elevene står overfor i dagens skole i forhold til utdanningssystemet og hva som er betydning for deres videre livsvei. I min oppgave har jeg fått bekreftet at entreprenørskapsopplæringen er hensiktsmessig i det den gir elevene et kunnskapsgrunnlag, hvordan de omdanner ideer til praktiske og målrettet læringsaktiviteter.

7. Konklusjon

Målet med satsingen på entreprenørskap i utdanningen er å utvikle elevers kompetanse i entreprenørskap. I første rekke skal utdanningssystemet vektlegge utvikling av elevenes personlige egenskaper og holdninger, og dernest kunnskaper og ferdigheter om det å etablere ny virksomhet. I oppgaven har jeg lagt vekt på å undersøke trivsel, motivasjon og læringsutbytte hos elever som blir gitt opplæring i entreprenørskap. Jeg har også sett på ulike rollefordelinger når det gjelder ledelse, lærere og elever.

Organisering av undervisningen i en entreprenørelle metode som UB, gir mange muligheter og utfordringer. Denne oppgaven viser at metoden er en måte å drive differensiert undervisning på, der store elevgrupper har nytte av metoden.

Samtidig ligger det store utfordringer i å engasjere flere elever slik at de får et mer positivt læringsutbytte av sin deltakelse i en UB.

Tross for at entreprenørskap i skolen har en stor utbredelse og at metoden er basert på både internasjonale og nasjonale strategier og planer, er den kontroversiell. Dette handler om at det er mange lærere som forbinder entreprenørskap, med kun det å se og realisere muligheter gjennom å starte en ny bedrift/organisasjon eller å skape nye produkter/tjenester i en etablert bedrift/organisasjon.

Har man dette som utgangspunkt, kan det være vanskelig å forstå valget i strategiplanen om å inkludere det å se og realisere muligheter, i forhold til sosiale og kulturelle aspekter i begrepet entreprenørskap.

I dette kapitlet vil jeg reflektere og rundt om mine problemstillinger. Videre vil jeg gjøre betraktninger i forhold til valg av teori, og drøftninger i forhold til dette. Deretter vil jeg med utgangspunkt i problemstillingene drøfte graden av måloppnåelse.

Problemstillingene har vært som følger:

- 1. Hvilken betydning har entreprenørskap som arbeidsform for elever på yrkesfaglig program med tanke på motivasjon, trivsel og læringsutbytte?**
- 2. Har entreprenørskap som arbeidsform påvirkning for relasjon mellom lærer og elev?**

Den viktigste hensikten med utviklingsforskning er å videreutvikle og dokumentere profesjonelle prosesser som medfører refleksjon i tillegg til generell kunnskapsutvikling. Problemstillingene jeg har utarbeidet og fulgt opp gjennom hele studiet, og har gitt meg betydelig kunnskapsutvikling. Arbeidet har ført til en erkjennelse av behov for å informere og tilrettelegge godt i forkant av implementering av utviklingsarbeid i skolen.

7.1 Teoriforankring i entreprenørskapsopplæringen

I første del redegjorde jeg for bakgrunnen for valget av oppgave. Utgangspunktet for oppgaven var de erfaringer som jeg har gjort, observert, og sett på refleksjonene som oppstod blant det pedagogiske personalet på skolen.

I og med at hver skole skulle analysere hvordan skolene gjennomførte entreprenørskap lokalt til sin egen skole og hvordan pedagogisk personale og elever skulle reflektere over trivsel, motivasjon og læringsutbytte påvirker resultatet.

Problemstillingene avslørte et behov for et bredere teoretisk innsyn problemområdene, og samtidig måtte jeg få en større klarhet i min egen forforståelse av et utvidet kunnskapsbegrep om entreprenørielle metoder.

Jeg vil først si noe kort om sammenhengen mellom teorivalget og metoden som er benyttet i denne gjennomføringen av oppgaven, med utgangspunkt i egne betraktninger, erfaringer, signaler fra myndigheter og fylkeskommune. Det var nødvendig å øke min teoretiske forståelsen og bakgrunn. For å få et bedre grunnlag for å kunne gjennomføre oppgaven og for å kunne imøtekomme disse utfordringene, måtte jeg skaffe tilveie aktuell litteratur i form av sentrale dokumenter som lover, forskrifter, dokumenter, stortingsmeldinger, artikler og faglitteratur fra forskjellige teoretikere. De teoretiske betraktningene og presentasjonen av egen forforståelse skulle gi gjennomføringen av undersøkelsene et empirisk og teoretisk grunnlag.

For å anvende kvalitative intervju som metode, så måtte jeg knytte til den teoretiske vinkling av oppgaven, direkte sammen med mål og problemstillingene som jeg utarbeidet som grunnlag for masteroppgaven. Hovedmålet med masteroppgaven var å få et innblikk hvordan skolene og de enkelte lærerne og elevene opplevde bruk av entreprenørskaps metoden, i tillegg få bekreftet hvordan entreprenørskap virker i praksis for elever, lærere og de enkelte skoler. Jeg mener at arbeidet med masteroppgaven har ført til at jeg generelt tenker alternative måter å gjennomføre utviklingsarbeid på i videregående skole.

Jeg mener resultatene av undersøkelsene av de fire forskjellige skolene viser betydningen av at vi står ovenfor en stor endring i videregående skole etter innføringen av Kunnskapsløftet. Det er mange nye krav fra myndighetene om bruk av metoder og bruk av muligheter og ressurser som finnes i lokalmiljøet til den enkelte skole. De nye kravene gjør at videre- og etterutdanning av personalet er helt nødvendig, slik at lærerne blir i stand til å drive et godt dokumentert og vel fungerende utviklingsarbeid. Utviklingsarbeidene som lærere i videregående skole skal tilrettelegge for og gjennomføre allerede i dag, må likevel støttes opp av ledelsen på de enkelte skolene slik at det blir et reelt utviklingsarbeid. Undersøkelsen viser at skoleeiere må forankre entreprenørskap i ledelsen på de enkelte skolene slik det kan legges til rette for å utvikle gode entreprenørielle læringsmetoder.

Videregående skole har hatt god og lang erfaring med klare nasjonale føringer i å utvikle læringsmetoder, og disse bør implementeres i de lokale læreplanmålene som skolen utvikler og som er tilpasset lokalt til sin skole og læringsmiljø.

Jeg ønsket å få frembrakt og synliggjort noen styringsdokumenter som påvirker implementering av entreprenørskap på de enkelte skolene. I og med at dette var relativt nytt og ukjent å bevege seg i, planla og gjennomførte jeg forskningen på dette på fire forskjellige skoler i 3 fylker. Jeg fikk bekreftet en antagelse om at pedagogisk personale og elever ikke helt ser sammenhenger mellom ulike styrende dokument og praktisk enhetlig konkret bruk imellom disse.

Kommentarene fra lærerne var at læreplanene er målstyrte, og faglig kompetanse skal måles. Derfor var det vanskelig å implementere entreprenørskap i fag som elevene kunne komme opp i eksamen. I følge teorien i oppgaven skal generell del av læreplanen inngå som prinsipper for opplæringen og at man har friheter til benytte seg av ulike metoder. I yrkesfagene er det lettere å bruke prosjekt til fordypning til entreprenørskap / UB fordi i dette faget er det ikke eksamen.

7.2 Vurdering av prosess

I denne masteroppgaven er konklusjoner om hvordan entreprenørskap innvirker på lærere og elever basert på tolkning av kvalitative data. Følgelig vil jeg drøfte valg av metode og tolkninger av dataene som jeg fant til bruk videre i oppgaven.

I Halvorsen (1993) understrekes det at formålet med undersøkelsen er avgjørende for metodevalget. Jeg valgte å intervju de ulike deltakerne som både skulle utøve og de som var mottakere, og det viste seg å være lærerikt å forske i en kjent praksis.

Forskningsarbeidet mitt har som siktemål å utvikle en forståelse av betydningen av trivsel, motivasjon og læringsutbytte i forhold til utviklingsarbeid knyttet til kunnskapsløftet som ny reform, gjennomført på en videregående skole.

Metodevalget hadde også med egne forutsetninger å gjøre. Intervju er jeg kjent med fra tidligere og det ble naturlig å benytte metoden også i denne oppgaven. Intervju med flere ulike personer med forskjellig ståsted om samme tema gir et uttrykk for like og ulike opplevelser og erfaringer.

Dessuten var det relevant for meg ut i fra problemstillingen å benytte meg av informanter som ble intervjuet for innsamling av data, samt eksempler på ulike styringsdokumenter som er gjeldende for videregående skole, og annen dokumentasjon i denne sammenheng. Gjennom nærvær til fylkesmessene i UB og besøk på skolene fikk jeg en fin anledning til å registrere hva pedagogisk personell og elevene ga uttrykk for.

Innhentning av data gjennom intervju og tolkningen av disse ble tidkrevende og delvis vanskelig. Intervjuene med elevene ble gjort på fylkesmessene for UB i Nordland og Troms. Jeg valgte å komme med en forespørsel til alle elevene og lærere som holdt på med entreprenørskap på de fire forskjellige skolene

Elevene svarte åpent og fritt ut fra de opplevelsene som hadde vært knyttet til UB gjennom 2/3 deler av skoleåret. Spørsmålene som ble stilt skulle gi elevene anledning til å reflektere over egen praksis. Ved å la elevene fremstå som én stemme i sammendragene av intervjuene, forsøkte jeg etter avtale i forkant med rektor å anonymisere elevene ved linjen. Det samme gjorde jeg med lærerne på de enkelte skolene.

Under datainnsamling er det viktig at flere stemmer får lyde. Winter,(2001) refererer til dette som refleksiv kritikk. Dataene må innhentes i et samarbeid med andre involverte parter. Dialektisk kritikk innebærer at du ser at et fenomen inngår i en større sammenheng. Da menes det at ulike fenomener henger sammen og påvirker hverandre. Resultatene viser behov for endring av praksis basert på de opplevelser og erfaringer som respondentene ga.

Den gjensidige avhengigheten mellom teori og praksis omhandler utvikling mellom begge gjennom refleksjon av det ene eller andre før vi iverksetter nye handlinger. I tillegg bør en innenfor utviklingsforskning huske at beskrivelser skal være så konkrete at det er mulig å få ny kunnskap (Hiim & Hippe 2001). Jeg mener at intervjuene fremkaller høyst relevante data, og er velegnet i forhold til arbeidet mitt.

7.3 Tanker om funn i oppgaven

Hvordan sikre pedagogisk kvalitet i skolen ved bruk av entreprenørskap på yrkesfag?

For å kunne se noen sammenhenger mellom ulike funn, startet jeg med ulike styringsdokument som er omtalt i oppgaven. Gjennom lover og forskrifter skal elever sikres best mulig kvalitet på opplæringen. Entreprenørskap er også forankret i lærerplane på yrkesfaglig utdanning. Opplæringsloven sikrer elevens rettigheter, og det nye med opplæringsloven i særdeleshet er bruk av entreprenørielle metoder som er knyttet til innføringen av kunnskapsløftet.

Kunnskapsløftet har ulik betydning for pedagogisk personell og elever. Elevene synes det er nyttig og interessant og kunne delta i metodevalg, men de har ikke samme ønske om å delta i planlegging og tilrettelegging av egen undervisning. Elevene mener at undervisningen kvalitetssikres best ved at læreren utfører planlegging av undervisning slik at elevene har garanti for hva de skal lære, når, hvor og hvordan.

Elevene ønsker medvirkning og valg av undervisningsmetoder som er relevant til det yrkesvalg som de har gjort eller kommer til å gjøre. Men de ønsker ikke å avsette for mye tid til organisering. Elevene som holdt på med UB syntes at organiseringen på skolen kunne vært annerledes. Hele tiden var det tidspress fra alle kanter særlig når skolen ikke hadde en plan for gjennomføring av UB. Tiden gjennom dagen deres strekker ikke til mer skoleaktivitet. Mine erfaringer fra den tiden jeg underviste på vgs, gikk mye av tiden bort i ustrukturerte møter og dokumentering. Flere av elevene kom inn på at hvis skolehverdagen hadde vært organisert på med entreprenørielle metoder slik at alle programfagene kunne praksisgjøres, hadde motivasjon og trivsel økt og elevene har lært mye mer. Mange av informantene opplevde at alt med entreprenørskap ble en kamp om tilværelsen, det var bare enkelte lærere som av eget initiativ ville være sammen med elevene om det å bruke UB som undervisning. Ingen fra ledelsen på skolen virket interessert. Dette vil jeg hevde er et stort tankekors.

Lærerne mener at elevene kunne og burde ta et større initiativ i egen utvikling og læring, men også at det er læreren fremdeles som må ta ansvaret. Elevene oppleves av lærerne som ustabile i forhold til ansvaret som de bør ta for egen opplæring.

Derfor planlegger læreren hele opplæringsløpet og fremlegger det for elevene og forelderen. I tillegg mener lærerne at det er mange elever som ikke er modne nok og klarer ikke å få oversikt over mulighetene i læreplanarbeid.

Administrasjon ved skolen pålegger lærerne å utføre mange dokumentasjonsoppgaver, dette arbeidet mener lærerne at det går utover lærerens planlegging av undervisning. Intensjonene om elevmedvirkning følges dårlig opp. Det er ikke avsatt konkret tid til å arbeide med entreprenørskap så de går utover å jobbe innovativt på skolene. Jeg vil hevde at kvaliteten på entreprenørskap i skolen vurderes ikke av andre ved skolen enn hos den enkelte lærer. Læreren blir derfor mer privatpraktiserende enn noen gang, og læreren er ikke pålagt å samarbeide med andre om å benytte seg av entreprenørielle metoder.

I kvalitetskartet fra departementet ligger det føringer og momenter som skal gjennomføres for pedagogisk utvikling. Kvalitetskartet griper derfor direkte inn i pedagogisk personell og elevenes hverdag, dette ser jeg på som en stor utfordring.

Lærene som var i denne undersøkelsen mener elevene ikke har fått nok innsikt i ulike styringsdokument og bruken av dem ved implementeringen av Kunnskapsløftet. Kvaliteten og mangel på læreplanene for entreprenørskap blir derfor vanskelig å bedømme. Hva elevene har lært ved å bruke entreprenørskap som undervisningsmetode. Hvilke momenter som er vektlagt i gjennomføringen av UB, og hvordan blir UB-året vurdert. Disse elementene kommer til uttrykk ved oppsummeringen undersøkelsen.

Lærerne svarer at de bruker vurderingsforskriften som utgangspunkt for utarbeiding og analyse av kompetansemål nettopp fordi mye annet er diffust og uklart. Dette tar utdanningsdirektoratet avstand fra, men i mangel av andre og klarere føringer hvordan entreprenørskap skal gjennomføres, oppstår denne løsningen.

Denne kvaliteten kan være vanskelig å utarbeide i samsvar mellom statlige styringsdokument og bedriftenes ønsker og behov. Elevenes opplæring gjennom differensiering, ivaretas gjennom at det har oppstått mange flere nivå av kompetanse enn hva har vært tilfelle ved tidligere reformer.

Yrkeskompetanse i opplæringen oppleves mer ulikt nå for lærere som utarbeider og analyserer læreplanene, og elevene som får ulik kjennskap og kunnskap i de ulike kompetansemålene hvor entreprenørskap kan inngå i lærerplanene for programfag. Jeg syns derfor det er vanskelig å gi noe entydig svar på hvordan det skal sikres pedagogisk kvalitet på utdanningen på yrkesfag.

7.4 Reliabilitet og validitet

Data fra kvalitative undersøkelser som intervju kan gjøre det vanskelig å generalisere dataene i undersøkelsene. Det som er hensiktsmessig med åpne spørsmål er: at de gir mulighet for å avdekke uvitenhet, misforståelser og uventede forestillingsrammer (Halvorsen 1993).

Intervju kan ligne mer en vanlig samtale og jeg valgte intervju som metode i oppgaven og jeg skulle sjekke ut tre variabler. Lokalt entreprenørskap forutsetter at det gjerne forskes i flere segment, men innenfor skoler som driver med utviklingsarbeid med pedagogiske metoder.

Hver skole er unik, og jeg opplevde at hver skole legger alle føringene selv i implementeringen og utformingen av entreprenørskap. Jeg valgte derfor å intervjuer elever og lærere på fire forskjellige skoler som var direkte involvert i entreprenørskap på yrkesfag.

Uttalelsene blir da mangfoldige og således troverdige, men jeg valgt å gjøre noen direkte sammenligninger mellom gruppenes ulike svar. Jeg mener det styrker reliabilitet og det etiske i problemstillingene i arbeidsformen fordi det ikke var en målsetning å bevise noe gjennom denne måten.

Vi skiller mellom profesjon, profesjonalisering og profesjonalitet. Profesjon refereres til et yrkes status i samfunnet. Profesjonalitet viser seg ikke i yrkes status men i lærerens praksis (Dale 1997). Min rolle var som forsker, men også som lærer og kollega til lærerne som var informanter i oppgaven. Dette medførte en del forpliktelser. Det er et ansvar å ikke misbruke den informasjonen jeg får gjennom rollen jeg har. Jeg tok notater fra alle intervjuene med en opptaker. I ettertid har samtlige informanter fått lest igjennom det som jeg hadde notert og skrevet av opptaker. Jeg håper at den informasjonen som informantene gav meg, skal ses på som bevis for sannhet og troverdigheten i måten deltakerne snakket på og det de uttalte seg om.

Jeg behandlet dataene og skrev de ulike sammendragene av intervjuene umiddelbart etter intervjuene var gjennomført for så å bruke dem videre til å gjøre funn og ulike kategoriseringer. Jeg mener det kan være vanskelig og utfordrende all den tid jeg kan fremheve mine egne synspunkter dersom jeg ikke er oppmerksom og bevisst på dette. Hvor god kunnskap jeg som forsker har til virksomheten og arbeidet som skal utføres, knyttes også til gyldighet. Min bakgrunn er som lærer med erfaring fra videregående skole, og de to årene har jeg vært ansatt på Universitetet i Nordland.

Kvalitetskartet innebærer tre former for pedagogisk kvalitet, disse er: trivsel, motivasjon og læringsutbytte. Validiteten i utviklingsforskningen viser hvordan logisk tankegang fremkommer gjennom spørsmål og nøyaktigheten som er i datainnsamlingen. Reliabilitet kan si noe om hvor driftssikkert måleinstrumentene som velges til en type forskning er. Hermeneutikk, handler om å forklare meningsfulle fenomener. Det vi møter i skolene og samfunnet rundt oss, er med å danne vår praksis, vår relasjon og erfaring. Vi må hele tiden fortolke for å forstå virkeligheten. Dette får jeg ved å gjennomføre å benytte meg av kvalitative metoder. Tidligere har jeg ment at de ulike deltakerne i de ulike segmentene i forskningen har vært relativt like i sine tolkninger og svar i undersøkelsene. Det jeg har sett, er at informasjonen som jeg fikk gjennom å bruke intervju som metode, gjorde at teori ble konfrontert med praksisfeltet og omvendt. Jeg mener intervju som metode var riktig å bruke i min forskning. Med mange variabler fra skole og samfunn og annen litteratur kunne resultatet blitt annerledes.

7.5 Veien videre

Mine problemstillinger har vært interessant å jobbe med. Gjennomarbeidet har jeg fått bred kunnskapsutvikling om prosessen gjennom utvikling og læringsbegrepene trivsel, motivasjon og læringsutbytte.

Mine problemstillinger plasserer dette arbeidet innen yrkes- og profesjonsbasert utviklingsforskning, og hovedhensikten er å skape kunnskapsutvikling gjennom forståelse og læring er knyttet til personlig vekst. For å kunne se fremgang, må kunnskap og læring ses i andre sammenhenger der de er overførbare. Å fullføre masteroppgaven har vært en lang, tidkrevende og lærerik prosess.

Jeg vil avslutte oppgaven med å gjøre noen refleksjoner rundt nye tiltak i sammenheng med problemstillingene. Det er i møte med andre lærere og elever jeg har lært mest, kanskje fordi jeg hadde minst kontroll i disse øyeblikkene, og det bildet som jeg hadde dannet meg av hvordan utfallet til enhver tid kom til å bli. Jeg tror dette er helt spesielt i intervju som forskningsmetode.

Arbeidet med min masteroppgave har også medført at jeg har tilegnet meg mye ny kunnskap. Denne prosessen har ført til et mer kritisk analytisk forhold til eget arbeid i praksisfeltet. Jeg har reflektert over flere forskjellige sider i den skolepolitiske situasjon og ulike valg jeg og mine informanter har gjort gjennom oppgaven, og begrunnet valget og utfallet av dem. Under refleksjon av ulike valg, ser jeg nye og andre måter å avklare, gjennomføre og dokumentere mine problemstillinger på.

Ved oppstart av entreprenørskap i en skole er det viktig, for å oppnå optimale undervisningsvilkår og læringsutbytte, at det er en balansert ressursutvikling mellom de ulike ressursene/rammefaktorene som er tilgjengelig i den videregående skole. Kvalitet i form av karakter og elever som slutter, danner utgangspunktet for måling av kvalitet i skolen, men er vanskelig å relatere konkret til bruk av entreprenørskap. Jeg fant at elever som var med i UB / entreprenørskap trivdes og hadde god motivasjon for å fullføre det utdanningsprogrammet de hadde begynt på. Elevene opplevde ved å bruke entreprenørskap / UB i undervisningen at de fikk mer praksisnær undervisning og innblikk i yrket på annen måte. Å bygge opp en utdanning og fremskaffe kompetente yrkesutøvere tar mange år, derfor må politikere etter min mening tydeligere likestille yrkesfag og fellesfag. La skolene gjøre yrkesutdanningen mer yrkesrettet på og gi skolene større frihet til å benytte entreprenørielle metoder!

Yrkespedagogene som utdanner gode yrkesutøvere, mener flere ungdommer bør velge yrkestradisjonell utdanning og at fellesfag skal yrkesrettes slik at utdanningen får større relevans. Etter noen av erfaringene som kom fram i oppgaven, er det et sterkt ønske å etablere et tettere samarbeid på ulike nivå. Informantene i min oppgave viste til at det var vanskelig å implementere entreprenørskap i videregående skole uten at det var forankret gjennom rektor, fagleder og fellesfaglærerne. Hvis alle partene var deltakende, vil det resultere i en mer målrettet opplæring og en mer aktiv elevmedvirkning. Gjennom å styrke lærernes entreprenørielle kompetanse vil det videre også øke elevenes mulighet til større deltakelse i egen undervisningsplanlegging.

Elevene som søker yrkesfag skal få en garanti for at de får en utdanning der undervisningen er tilpasset interesse og nivå for å oppnå en størst mulig faglig interesse, og for å hindre at elevene avbryter opplæringen. I Kunnskapsløftet skisseres normalløpet for utdanning som en modell på 2+2 år. De ulike årene betegnes som trinn. På trinnene er fast mengde med teoretiske fag og programfag med en fast timefordeling. I dag er mengden teori størst det første året av utdanningen og reduseres til et minimum i det fjerde året. Ved bruk av entreprenørskapsmetoder har skolene mulighet for å praksisgjøre mye av teorien som i fagene til elevene, praktisk kunne alle fagene gjøres i praksisrommet både for programfag og fellesfag. På den måte kunne fagene blitt mer yrkesrettet til det fag elevene ønsker å utdanne seg i. Elever som søker yrkesfaglige studieplattformer, søker av ulike grunner for å få seg en yrkesutdanning og vil lære å utføre et yrke.

Jeg mener det vil være fornuftig å snu den tradisjonelle modellen og gi disse ungdommene mulighet til å få praksisgjort utdanningen mer med å øke samarbeidet mellom fellesfag og programfag, og la skulle benytte seg av entreprenørielle undervisningsmetoder. Videre vil jeg anbefale å lage individuelle løp der praksisdelen er størst tidlig i løpet, for å holde på og bedre skolemotivasjonen til elevene. Som yrkespedagog kan det stimuleres til en annen form for opplæring der eleven bruker tid på teoridelen av opplæringen i praktisk opplæring, jeg tror dette vil medføre fortere modning og utviklingsprosessen hos elevene. Det handler ikke bare om ”teori og praksis” men like mye om rekkefølgen av dem! (Kire- og utdannings- og forskningsdepartementet, 1998, s.16).

LITTERATURLISTE:

- Alvesson, Mats og Skjoldberg, Kaj. (1994): *Tolkning och reflektion, vetenskapsfilosofi och kvalitativ metode*. Lund
- Befring E. (1973): *Pedagogisk periferi, noen sentrale problemer / redaksjoner*. Gyldendal: Oslo.
- Befring E. (2002): *Forskningsmetode, Etikk og Statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Befring, E. (2007): *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget
- Bråten, I. (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Bråten, I. (red) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Daland, Olav. (2000): *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Dale, E. L. (1997): *Etikk for pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Capelens Akademiske Forlag.
- Dalen Monica (2011): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget
- Dalen, M. (2002): *Elever med spesielle behov – hvordan har de hatt det i norsk skole*. Retrieved 1.08, 2002, from Skolenettet, Læringscenteret Website: <http://skolenettet.ls.no/imaker?id=121732&malgruppe=0&trinn=0&omr=23&mal=artikkel>
- Dewey, J. (1938): *Experience and education*. New York. Macmillian
- Dysthe, O. (2001): *Sosiokulturelle teoriperspektiver på kunnskap og læring*. I Dysthe, O. (red.). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Eisner, E. (1979): Educational Reform and the Ecology of Schooling. *Teachers College Record*, 93(4), 610-627.
- Frydenlund, S. og Eide, T.H. (2004): *Ungt Entreprenørskap: "Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge" (2001-2005). Følgeevaluering 2003 med fokus på oppstartsutfordringer*. ØF-notat 2004/15. Tilgjengelig på: <http://www.ostforsk.no/notater/pdf/152004.pdf>
- Frydenlund, S. og Eide, T.H. (2005): *Ungt Entreprenørskap: "Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge" (2001-2005). Følgeevaluering 2004: hvordan skolens eiere legger til rette for entreprenørskapsopplæring*. ØF-notat 2005/04. Tilgjengelig på: <http://www.ostforsk.no/notater/pdf/042005.pdf>
- Fuglseth, K & Skogen, K (2006): *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*, Oslo, Cappelen Akademisk Forlag

Gartner, W.B. (1985): *Who Is An Entrepreneur? is the wrong question. American Journal of Small Business*, Spring.

Halvorsen, K. (1993): *Å forske på samfunnet. En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. 3. utgave. Oslo: Bedriftsøkonomens Forlag.

Harris-Christensen H., Eide H.T., (2007): *"Entreprenørskap er en muskel som kan trenes!"*.Lillehammer: ØF-notat nr. 03/2007

Haugum, M. (2005): *"Ungdomsbedrifter og entreprenørskap – 2005"*. NTF-notat 4/2005
Steinkjer: Nord-Trøndelagsforskning

Helland, H & Næss, T (2005): *God trivsel, middels motivasjon og liten fagligmedvirkning*, En analyse av Elevinspektørene 2004, Skriftserie, Oslo

Hiim, H. & E. Hippe (1998a): *Læring gjennom opplevelse, forståelse og handling*. Oslo: Gyldendal.

Hiim, H. & E. Hippe (1998b): *Undervisningsplanlegging for yrkeslærere*. 2 utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Hiim, H. og Hippe E. (2001): *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og Yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Hiim, H, (2003): *Læreren som forsker*. Oslo: Norsk Pedagogisk Tidsskrift.

Imsen, G (2003): *Skolemiljø, læringsmiljø og elevutbytte*, Tapir Akademisk forlag, Trondheim

Jacobsen, M.V. (2005): *Zygmunt Bauman – den postmoderne dialektikk*, København: Hanz Reitzels Forlag

Johansen, V. & Schanke, T. 2011, *Entreprenørskap i grunnopplæringen: Status 2010*. ØF-rapport 05/2011. Lillehammer: Østlandsforskning

Johansen, V., Eide, T.H. og Harris-Christensen H. (2006): *Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge. Kunnskapsstatus oktober 2006*. Lillehammer: ØF-rapport 19/2006.

Johansen V., Skålholt, A., Schanke, T. (2008): *Entreprenørskapsopplæring og elevenes læringsutbytte*. Lillehammer: ØF-rapport nr. 08/2008

KD, KR D og NHD (2006): *Se mulighetene og gjør noe med dem! - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 – 2008*. Oslo: KD

KD. (2004): *St.meld. nr. 30 (2003-2004) Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

KD. (2008): *St.meld nr 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: KD.

- KD. (1990-1991). *St.meld. nr 37 Om styring i utdanningssektoren*. Oslo: KD.
- KD. (2008 – 2009): *St.meld. nr. 44. Utdanningslinja*
- Kunnskapsdepartementet (2008): *St. meld. Nr. 31 (2007 – 2008) Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet 2009, *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*
- Kuvaas, Bård. (2005): *Belønning og motivasjon. Ytre og indre motivasjon som kilde*. Cappelen. Oslo.
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju. (1. utgave 1997, 11. opplag 2008)*. Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. (2009): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal.
- Lai, Linda. (2004): *Kompetanseutvikling, organisasjonsutvikling og personalutvikling*. 2. utgave. Fagbokforlaget.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003): *Situert læring og andre tekster*. København: Reitzels Forlag
- Lien, M., Lidén, H. og Vike, H (2001): *Likhetens paradokser – antropologiske undersøkelser i det moderne Norge*. Universitetsforlaget
- Maslow, A.H. (1954): *Motivation and personality*, Harper, New York,
- NESH (red.) (2006): *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteer
- Nilssen, Torunn Irene. (1993): *Konstruktivisme i klasserommet*, Universitetet i Oslo 1993
- Nyeng, Frode. (2004): *Vitenskapsteori for økonomer*. Abstrakt forlag. Oslo
- Pintrich, P. & Schunk, D. (1996): *Motivation in Education: Theory, Research & Applications*, Ch. 3. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
- Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode. En innføring på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, P. (2007): *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Utg. 43 Oslo: Universitetsforlaget.
- Rotefoss, B., Nyvold, C.E., Ovesen, S (2008): *Evaluering av regjeringens strategiplan forentreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem! KPB rapport 4-2008 www.kpb.no*

Svedberg, G. (2009): Pedagogisk entreprenørskap på formulerings- og realiseringsarenan. Skogen, K. & Sjøvoll, J. (Red) *Pedagogisk entreprenørskap: innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.

Sjøvoll, J. (red.) (2011): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningsystemene i Norden. Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. Universitetet i Nordland.

Thagaard, Tove (1998): *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Fagbokforlaget

Thagaard, T. (2009): *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Udir (2006): *Læreplan Kunnskapsløftet*. Tilgjengelig på:
http://www.udir.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103

UFD, KRD og NHD (2004): *Se mulighetene og gjør noe med dem! - strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 – 2008*. Oslo: Utdannings- og forskningsdepartementet

Ungt Entreprenørskap (2002): *Programbeskrivelse. Program for nyskaping og entreprenørskap i opplæring og utdanning i Norge*.

Winther, Marianne, Jørgensen og Louise Philip. (1996): *Diskursanalyse – som teori og metode*. Roskilde universitets forlag. 1999

Wenger, E (2004): *Praksisfællesskaber. Læring, mening og identitet*. København: Reitzels Forlag

Wenger, E. (2004): “*Learning for a small planet – a research agenda*”.
<http://www.ewenger.com/research/>

Wenger, E. C. and W. M. Snyder (2000): *Communities of practice: The organizational frontier*. Harvard Business Review

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

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

Østerud, Øyvind (2004): *Maktutredning og demokrati*. *Nytt Norsk Tidsskrift*.

<http://www.norden.org/no/publikasjoner/publikasjoner/2011-517>).

(http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Entreprenørskap_09_net.pdf, side 21).

Intervjuguide:

Lærerne som jobber med entreprenørskap

Guideoppbygging	Spørsmål	Svar
Uformell prat 5 min		
Informasjon (rammesetting) 5-10 min	<p>Hva er bakgrunn/formål med I intervjuet?</p> <p>Forklar hva intervjuet skal brukes til.</p> <p>Forklar Taushet og anonymitet.</p> <p>Informer om lydopptak og få samtykke til opptak.</p> <p>Oppklar uklarheter</p>	
Hovedspørsmål (nøkkelspørsmål) 30- 40 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Hva legger du i begrepet entreprenørskap? 2. Hva er din hovedmotivasjon i arbeidet med entreprenørskap? 3. Hvilke kvalifikasjoner /kompetanse mener du en lærer som jobber med entreprenørskap bør ha? 4. Hvilken arbeidsmetode syns du har vært spesielt viktig for å lykkes? 5. I hvor stor grad mener du entreprenørskap kan inkluderes i andre fag og programområder (fellesfag og programfag)? 	

	<p>6. Hvilken verdi mener du entreprenørskapsarbeidet har for skolen og elevene? Hva mener du er absolutte forutsetninger for å lykkes med entreprenørskapsarbeid i videregående skole?</p> <p>7. Hva mener du kjennetegner videregående skoler som har vellykkede entreprenørskapsmiljøer?</p> <p>8. Hvilken rolle mener du støtte og tilrettelegging fra kontaktlærer / ledelsen spiller?</p> <p>9. Hva mener du kan være til hinder for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole?</p> <p>10. Hva mener du bør kjennetegne miljøer/avdelinger som skal lykkes med entreprenørskap i videregående skole?</p> <p>11. Hvilken verdi mener du entreprenørskapsarbeidet har for skolen og elevene?</p>	
<p>Tilbakeblikk 15 min</p>	<p>Oppsummering av funn Har jeg forstått deg riktig? Har du noe å legge til?</p>	

Intervjuguide:

Elever som jobber med entreprenørskap

Guideoppbygging	Spørsmål	Svar
Uformell prat 5 min		
Informasjon (rammesetting) 5-10 min	<p>Hva er bakgrunn/formål med I intervjuet.</p> <p>Forklar hva intervjuet skal brukes til.</p> <p>Forklar Taushet og anonymitet.</p> <p>Informer om lydopptak og få samtykke til opptak.</p> <p>Oppklar uklarheter</p>	
Hovedspørsmål (nøkkelspørsmål) 30- 40 min	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vet du hva entreprenørskap er? 2. Hva er UB og Ungt entreprenørskap? 3. Hva trives du mest med på skolen? 4. Har skolen endret seg etter at dere har begynt å bruke UB som undervisningsmetode? 5. Hvilken grad spiller skolen og lærerne inn i bruken av entreprenørskap? 6. Hva mener du skolen skal gjøre for å motivere, høyne læringsutbytte og engasjere dere som er elever? når det gjelder støtte og tilrettelegging for vellykkede entreprenørskapsmiljøer? 	

	<ol style="list-style-type: none">7. Hva skaper trivsel?8. Hvilke personlige egenskaper mener du er viktigst for elever som bruker entreprenørskap i skolearbeidet?9. I hvor stor grad mener du entreprenørskap kan inkluderes i alle fag og programområder? (programfag og fellesfag)10. Hva tror du kan være til hinder for vellykkede entreprenørskapsmiljøer i videregående skole?11. Hvordan vil du legge opp en skole hverdagen, hvis dere har fått bruke entreprenørskap fritt fram?	
--	--	--

Vedlegg 3

Oversikt over noen definisjoner av entreprenørskap.

	Definisjon
Forfatter Drucker 1985	Entreprenørskap er en innovativ handling som med utgangspunkt i eksisterende ressurser organiserer ny verdi skapende aktivitet
Stevenson 1985	Entreprenørskap er en prosess der individer utnytter muligheter uavhengig av de ressurser de har kontroll over
Gartner 1988	Entreprenørskap er å skape organisasjoner, det vil si prosessen der nye organisasjoner oppstår
Timmons 1997	Entreprenørskap er en mulighetsdrevet måte å tenke, forstå og handle på, og som er basert på en helhetlig, ledelsesorientert tilnærming
Venkatamaran 1997	Entreprenørskap gjelder hvordan, av hvem og med hvilke konsekvenser muligheter for å skape nye produkter og tjenester blir oppdaget, utviklet og utnyttet.
Shane 2003	Entreprenørskap er å organisere ny aktivitet som tidligere ikke har eksistert. Dette er basert på å identifisere, evaluere og utnytte muligheter til å introdusere nye varer og tjenester, organisasjonsmåter, markeder, prosesser og råmaterialer.
Acs og Audretsch 2003	Entreprenørskap inkluderer alle nye og dynamiske foretak uavhengig av størrelse og type av virksomhet, mens det ikke inkluderer foretak som verken er nye eller dynamiske samt alle organisasjoner som ikke driver forretningsmessig virksomhet
Davidsson 2003	Entreprenørskap innebærer introduksjon av ny økonomisk aktivitet som fører til endringer i markedet

Kilde: Spilling 2006

Vedlegg 4

Jan Arne Pettersen
Rømvikveien 36 H0 203
8009 Bodø

Bodø den 3. januar 2012

Hadsel VGS
v/ rektor

INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE

Jeg viser til muntlig forespørsel i begynnelsen på desember, og vil med dette spørre om dere mer formelt om jeg har anledning innhente intervju hos elever og lærere som benytter entreprenørskap som arbeidsform.

Jeg vil gi litt mer informasjon om bakgrunnen for at jeg ber om intervju.

Undertegnede er tilsatt på UiN som lærer og praksiskoordinator på PPU, som er i ferd med å gjennomføre en Master i tilpasset opplæring med fordypning i yrkesdidaktikk, Jeg har jobbet i videregående skole i mange år, og er særlig interessert i entreprenørskap i skolen. Jeg ønsker gjennom min masteroppgave å lære mer om hva som må til for å bygge opp et vellykket entreprenørskapsmiljø i den videregående skole.

Problemstillingene jeg har valgt er som følger:

1: Hvilken betydning har entreprenørskap som arbeidsform for elever på yrkesfagligprogram med tanke på motivasjon, trivsel og læringsutbytte?

2:Hvilke betydning har entreprenørskap som arbeidsform for relasjonen mellom lærer og elev?

For å finne svar på dette vil vi intervju 2 entreprenørskapslærere og 4 elever på 3 videregående skoler i Nordland fylke, en i nord fylke, en sør fylke og en i midt fylke, til sammen 18 informanter.

Anonymiteten fra innformatene skal ivaretas etter gjeldene regler fra NSD.

Jeg hadde satt stor pris på om jeg kunne benytte ca. en time til et intervju. Nærmere avtale om tid og sted for intervjuene vil vi gjøre per telefon eller mail.

Vennlig hilsen

Jan Arne Pettersen

Tlf: 906 19043