

MASTEROPPGAVE

Emnekode: HI330LS

Navn: Benjamin Bordevik
Kandidatnummer: 9

Historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap

Dato: 13.05.2023

Totalt antall sider: 100

Forord

Denne masteroppgaven markerer slutten på det femårige masterstudiet i lektorutdanningen ved Nord Universitet. Disse årene har vært utrolig lærerike, dannende og til tider utfordrende. Igjen sitter jeg med verdifull kunnskap og erfaringer som har bidratt til å utvikle meg fra en forsiktig tenåring til en mer dannet person, forberedt til «voksenlivet». I den sammenheng ønsker jeg å takke de dyktige lærerne og øvrig personell ved universitetet for deres hjelp og støtte.

Jeg ønsker å uttrykke min takknemlighet til Miriam Tveit, min veileder. Gjennom prosessen har du bidratt med gode veiledninger, konstruktive tilbakemeldinger og oppmuntrende ord, noe som har vært veldig verdifullt.

Takk til de to skolene som var positivt til samarbeidet, som lot meg gjennomføre undersøkelser på skolene deres. Uten deres positive innstilling og gode fleksibilitet ville det ikke vært mulig å gjennomføre denne undersøkelsen.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til de flotte elevene som var deltagere under oppleggene, samt deres gode refleksjoner og erfaringer med å delta. I tillegg ønsker jeg å rette en stor takk til de fem lærerne som stilte som informanter. Deres erfaringer og innspill har vært verdifulle.

Sammendrag

Hensikten med denne masteravhandlingen er bidra til en økt forståelse for hvordan elever på ungdomsskolen kan jobbe gjennom pedagogisk entreprenørskap for å lære historie.

Forskningsfeltet om pedagogisk entreprenørskap viser at begrepet rammes av usikkerhet og at lærere trenger mer spesifikk kunnskap om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan brukes i praksis.¹ Dermed er målsetningen med studien å gi spesifikk kunnskap om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan brukes i praksis til å lære historie. Problemstillingen er utformet slik: Hvordan kan elever lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap? I tillegg har jeg utformet to forskningsspørsmål som utforsker fordeler og ulemper, samt aktualiserende og begrensende faktorer med å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap. Forskningsspørsmålene vil kunne bidra til å svare på svare på problemstillingen, i kombinasjon med andre element fra studien.

For å undersøke studiens problemstilling så har jeg gjennomført deltagende observasjon med påfølgende fokusgruppeintervju av elever og semistrukturert intervju av fire erfarne samfunnsfaglærere.

Gjennom studien kommer det frem at historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap har et stort potensial til å utvikle elevenes historiske kompetanse, innenfor områder som historisk bevissthet, historisk empati, kildegransking, dybdelæring og generell forståelse for historiske temaer, samt økt motivasjon. Samtidig så tyder funnene på at historielæring gjennom entreprenørskap, har en rekke fallgruver og forutsetninger som bør være på plass for at elevene skal få en tilstrekkelig nytteverdi av å delta, eksempelvis lik arbeidsfordeling innenfor gruppearbeid eller et lokalsamfunn sine historietematiske begrensninger. Derimot, om en lærer klarer å tilpasse et opplegg slik at visse forutsetninger innfris, samtidig som at fallgruver unngås, så er potensialet for god historielæring til stedet.

¹ Jenssen et al., 2018; Kristensen, 2022

Innholdsfortegnelse

Forord	1
Sammendrag	2
Innholdsfortegnelse	3
1.0 Introduksjon	5
1.1 Innledning	5
1.2 Interesse og aktualisering av tema	6
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål	7
1.4 Avgrensninger	7
1.5 Tidligere forskning	8
1.5.1 Tidligere forskning pedagogisk entreprenørskap	8
1.5.2 Tidligere forskning om samfunnsfag og historie gjennom pedagogisk entreprenørskap	10
1.5.3 Tidligere forskning knyttet til samfunnsfagdidaktikk og historiedidaktikk	11
1.6 Oppbygning	13
2.0 Teoretisk rammeverk	14
2.1 Entreprenørskap, et mangfoldig begrep	14
2.2 Pedagogisk entreprenørskap	15
2.3 Sammenfatning av entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap	18
2.4 Studiens forståelse og tilnærming til pedagogisk entreprenørskap	19
2.5 Muligheter for pedagogisk entreprenørskap	21
2.5.1 Muligheter for pedagogisk entreprenørskap i læreplanen	21
2.5.2 Muligheter for pedagogisk entreprenørskap i kjerneelementene i samfunnsfag	23
2.6 Historiedidaktiske begrep	24
3 Metodiske betraktninger	26
3.1 Samfunnsvitenskapelig metode	26
3.2 Forskningsdesign	26
3.2.1 Casestudie	27
3.3 Forskningsmetoder	29
3.3.1 Utvalg av skole, observasjonsdeltagere og intervjuobjekt	29
3.3.2 Observasjon	30
3.3.3 Intervju – Fellestrekk elev og lærerintervjuene	31
3.3.4 Fokusgruppeintervju - Elever	33
3.3.5 Semistrukturert intervju - lærere	34
3.4 Generering, bearbeiding og analysering av datamateriale	36
3.4.1 Grounded theory	36
3.4.2 Observasjonsdata	36
3.4.3 Intervjudata	37
3.5 Forskningsetiske retningslinjer	38
3.6 Forskningens kvalitet	38
4.0 Presentasjon av elevenes arbeid, elevgruppene og lærere	41
4.1 Omstendigheter rundt elevenes arbeid	41
4.2 Elevgruppene	42

4.3 Lærerne.....	44
5.0 Presentasjon og drøfting av funn.....	46
5.1 Historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap.....	46
5.1.1 Historiebevissthet.....	46
5.1.2 Historisk empati.....	49
5.1.3 Kildegransking.....	53
5.1.4 Dybdelæring.....	55
5.1.5 Den selvstendige og uselvstendige eleven.....	57
5.1.6 Elevenes grunnforståelse.....	60
5.1.7 Utvikling av sammensatt historisk kompetanse.....	62
5.2 Motivasjon.....	64
5.2.1 Negative motivasjonsfaktorer.....	64
5.2.2 Økt motivasjon.....	65
5.2.3 Motivasjon diskusjon.....	67
5.3 Utfordringer med opplegget.....	69
5.3.1 Arbeidsfordeling.....	70
5.3.2 Disiplin til jobbing.....	71
5.4 Aktualiseringer og begrensninger for historisk læring med pedagogisk entreprenørskap.....	72
5.4.1 Lokalsamfunnet.....	72
5.4.2 Læreplan og kompetansemål.....	73
5.4.3 Lærerens organisering.....	74
6.0 Forsknings spørsmål.....	75
6.1 Fordeler og ulemper.....	75
6.1.1 Fordeler.....	75
6.1.2 Ulemper.....	76
6.2 Faktorer som aktualiserer og begrenser.....	77
6.2.1 Aktualiseringer og begrensninger.....	77
7.0 Avslutning.....	78
7.1 Hvordan kan elever lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap?.....	78
7.1.1 Utforming av opplegg.....	78
7.1.2 Sikring av grunnkunnskap.....	79
7.1.3 Inkludering i arbeidsprosessen.....	80
7.1.4 Forutsetninger for historisk bevissthet, empati, kildegransking og dybdelæring....	80
7.1.5 Valg av historiske tema.....	81
7.2 Konklusjon.....	83
7.3 Videre forskning.....	83
8.0 Litteraturhenvi sning.....	84
9.0 Vedlegg.....	89

1.0 Introduksjon

1.1 Innledning

Skolens rolle i dagens samfunn handler om å forberede og videreutvikle elevene til å bli gode samfunnsborgere, der de sitter igjen med gode utgangspunkt for deltakelse innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsliv.² Ifølge regjeringen så kreves det en jevnlig vurdering av skolens innhold slik at skoleopplæringen gir et godt grunnlag for å møte endringene. For at skolen skal kunne opprettholde og tilfredsstillende en rolle i samfunnet der elevene forberedes til å bli gode samfunnsborgere i fremtiden, så kreves det ifølge regjeringen at skolen jevnlig fornyes og endrer seg, ettersom samfunnets behov og verdier også endrer seg.³ Et resultat av dette er fagfornyelsen. Fagfornyelsen (LK20), som kom i 2020, er kortere, mer tilspisset og har færre kompetansemål enn KL06.⁴ Et av de sentrale målene med fagfornyelsen er å redusere omfanget av det som skal læres, samtidig som at kvaliteten på det som læres økes. I større grad så skal det tilrettelegges for elevmedvirkning og meningsfylt læring gjennom tverrfaglig arbeid og dybdelæring.⁵

Med nyanseringer i læreplanen, eksempelvis innenfor strategier, kompetansemål og prinsipper for læring, så vil det naturligvis påvirke undervisningens arbeidsmetoder. Dermed kan det være behov for nye arbeidsmåter som kan supplere og videreutvikle tradisjonell undervisning. Enkelte arbeidsmetoder vil bli mindre egnet og falle ut, samtidig som andre arbeidsmetoder blir mer egnet og kommer mer til i undervisningen. I en omstillingsprosess, som skolesystemet er i nå, så er det ikke nødvendigvis entydig hvilke arbeidsmetoder som kan benyttes av lærerne for å oppnå god læring. Med utgangspunkt i dette så ønsker jeg å se nærmere på pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap er en arbeidsmetode som muligens kan ha gode forutsetninger til å skape meningsfull læring, samt oppfylle flere av fagfornyelsens nye føringer. Derimot så tyder forskning på feltet at pedagogisk entreprenørskap oppfattes som et uklart og utydelig felt av lærerne. Forståelse for hva begrepet er og betyr, ulikheter i tilnærming til begrepet, og manglende rammer for hvordan man kan bruke pedagogisk entreprenørskap til undervisning, er faktorer som gjør feltet uklart og utydelig.⁶

² 1.1 Meld. St. nr. 28, 2015-2016

³ 1.3 Meld. St. nr. 28, 2015-2016

⁴ UDIR, u.å.a; u.å.e

⁵ Meld, St. nr. 28, 2015-2016

⁶ Jenssen et al., 2018

1.2 Interesse og aktualisering av tema

I mitt siste år på videregående så hadde jeg en veldig flink lærer som inspirerte meg til å selv ville bli lærer. Denne læreren var kreativ, varierende, ga oss utfordrende og utforskende arbeid og skapte god motivasjon, både hos meg og klassekameratene mine. I det tredje studieåret på lektorutdanningen, så ble vi gjennom pedagogikkemnet introdusert til pedagogisk entreprenørskap. Pedagogisk entreprenørskap var et friskt pust blant mangfoldige arbeidsmetoder og det fanget interessen min. Når jeg fikk reflektert over mine nye kunnskaper, så klarte jeg å knytte sammen at den gode læreren min fra VGS, ofte benyttet seg av flere prinsipper innenfor pedagogisk entreprenørskap. Siden den gang så har jeg i flere praksisperioder prøvd å teste ut elementer innenfor pedagogisk entreprenørskap i undervisningen. Forsøkene gjør at jeg sitter igjen med et positivt inntrykk, da dette virket både lærerikt og motiverende for elevene. Dermed har jeg en interesse i å forske nærmere på pedagogisk entreprenørskap.

Et annet aspekt når det kommer til valg av temaet historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap, er at arbeidsmåten i stor grad tar form av både fag og tema, noe som gjøre begrepet lite sammenlignbart på tvers av fag. Siden feltet er relativt lite studert når det kommer til historielæring så vil det være interessant å se hvordan pedagogisk entreprenørskap kan brukes til å lære historie. I en studie ved Høgskolen i Sogn og Fjordane har det blitt forsøkt å utøve pedagogisk entreprenørskap i undervisningen, i fag som matte, norsk, samfunnsfag, estetiske fag og kroppsøving. Det kommer fram at pedagogisk entreprenørskap tydelig tar form av hvilket fag og tema det skal undervises i. Derimot så fører de faglige ulikhetene til at funn er lite sammenlignbare på tvers av fag.⁷ Blant disse studiene fokuserte og drøftet Hilde Sommerseth og Per Sætre om og hvordan, man kan lære om lokalmiljø, medborgerskap og demokrati, samt historiebevissthet gjennom pedagogisk entreprenørskap i samfunnsfag.⁸

Innenfor et annet fag i studien så har Vegard Moe, Petter Leirhaug og Geir Resaland sett på kroppsøving gjennom pedagogisk entreprenørskap ved å ta utgangspunkt i uteskole og Active Smarter Kids, et forskningsprosjekt som ser på nytteverdien av å ha 60 minutter med fysisk aktivitet hver dag, der samspill med kroppsøvingsfaget spiller en stor rolle.⁹ Forfatterne fant

⁷ Haara og Ødegård, 2015

⁸ Sommerseth og Sætre, 2015

⁹ Moe et al., 2015, s. 184-188

her at kroppsøving (i en tverrfaglig sammenheng) kan være en arena for entreprenørskap, der eksempelvis nyteknung og innovasjon utvikles. Likevel problematiser de at en slik tilnærming kan føre til at kroppsøvingsfaget blir til andre fags tjeneste og dermed mister seg selv.¹⁰

Poenget med å trekke frem kroppsøvingsfaget, er at fokusområdene, i dette tilfellet forholdet mellom samfunnsfag og kroppsøving gjennom pedagogisk entreprenørskap, får stor distanse mellom seg. Det kommer i den sammenheng frem at utbyttet og formen til arbeidsmåten pedagogisk entreprenørskap i stor grad formes etter det faget det brukes si. Med utgangspunkt i sammenhengen mellom arbeidsmetode og fag så kan nærmere forskning om pedagogisk entreprenørskap med et spesifikt fokus på å lære historie, gi et verdifullt bidrag til feltet historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Med bakgrunn i at det finnes forholdsvis lite forskning på historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap, så ønsker jeg å undersøke nærmere om det kan være en egnet arbeidsmåte til å lære elever historie. Dermed så har jeg utarbeidet følgende problemstilling:

Hvordan kan elever lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap?

Videre har jeg utarbeidet to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene vil kunne bidra til å svare på hovedproblemstillingen, men omhandler hva som fungerer bra og dårlig med å lære historie med denne arbeidsmåten. I tillegg vil jeg se på aktualiserende eller begrensende faktorer. Forskningsspørsmålene er slik:

- 1) Hva er fordeler og ulemper med å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap for elever?*
- 2) Hvilke faktorer aktualiserer og begrenser elevers historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap?*

1.4 Avgrensninger

Begrepet pedagogisk entreprenørskap har en vid betydning med potensiale for større forskjeller innen forståelse og utøvelse. Derfor er det vesentlig å avklare hvilke forståelser av

¹⁰ Moe et al., 2015, s. 196-197

begrepet som ligger til grunn i arbeidet med denne oppgaven. Definisjonen som anvendes kommer til å utdypes i 2.4 når litteratur om begrepet har blitt redegjort.

En annen avgrensning er at undersøkelsene har blitt gjennomført i to klasser, på to forskjellige distrikts skoler i Nordland, i 8. trinn og 9. trinn. Dette er for å få et godt sammenligningsgrunnlag mellom aldersjevne elever. Studieløpet mitt gir meg kompetanse for 8. til 13. trinn i samfunnsfag og historie. Dermed er det naturlig at hovedfokuset ligger hos trinn og fag innenfor disse rammene. I tillegg så var de ungdomsskolene som jeg spurte positive til et samarbeid.

Videre så stilles det krav til at forskningen er knyttet til historie. På bakgrunn av at undersøkelsene gjennomføres på ungdomsskolenivå så må oppgavens tilknytning til samfunnsfag tydeliggjøres. Det er nemlig ingen spesifikt historiefag på ungdomsskolen. Derimot så er kompetansemålene som inneholder historie, overordnet knyttet til læreplanen i samfunnsfag. Selv om samfunnsfag har flere fokusområder enn historie, så henviser jeg til de historiske elementene, når faget nevnes senere i oppgaven.

1.5 Tidligere forskning

I dette delkapitlet så skal jeg redegjøre for relevant tidligere forskning på de tre feltene pedagogisk entreprenørskap, pedagogisk entreprenørskap i sammenheng med samfunnsfag eller historie, samt samfunnsfagdidaktikk og historiedidaktikk. Førstnevnte baserer seg hovedsakelig på norsk forskningslitteratur, men inneholder også finsk, svensk og islandsk bidrag. Denne forskningen er basert på empiri, samt evaluering og sammenligning av forskningslitteratur. Det eksisterer ikke litteratur som spesifikt ser på pedagogisk entreprenørskap og dets forhold til historiefaget, men det er skrevet en artikkel og en masteravhandling som knyttet sammen pedagogisk entreprenørskap med samfunnsfag. Under samfunnsfagsdidaktikk og historiedidaktikk så har jeg valgt ut litteratur som kan være relevant i forhold til pedagogisk entreprenørskap, og sett på begrep som dybdelæring, historisk bevissthet og utforskende læring.

1.5.1 Tidligere forskning pedagogisk entreprenørskap

Olav Spilling, Vegard Johansen og Liv Støren evaluerte handlingsplanen for *Entreprenørskap i skolen* i 2015, en skolepolitisk føring for å få entreprenørskap inn i skolen. Der konkluderer

de med at pedagogisk entreprenørskap framstår som et uklart felt, der dets forhold til entreprenørskap framstår som uavklart og dermed problematisk. Her ser de på de sentrale elementene (*Stimulering og utvikling av kreativitet, Elevmedvirkning og aktiv læring, Tverrfaglig arbeidsform, Samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv, og Verdiskapning*).¹¹ Forfatterne setter spørsmål ved hva som faktisk er entreprenørielt med disse elementene, og omtaler dem heller som generelle. Med generelle så menes det at de entreprenørielle elementene er interessant i de aller fleste sammenhenger og ikke spesifikt rettet mot entreprenørskap. Videre så problematiserer forfatterne at de sentrale elementene som brukes for å beskrive pedagogisk entreprenørskap, distanserer seg fra hovedelementene i entreprenørskap, som er økonomisk utvikling og verdiskaping.¹²

Michael Dal, Janne Elo, Eva Leffler, Gudrun Svedberg og Mats Westerberg publiserte i 2016 en artikkel i et tidsskrift, der de sammenlignet forskningslitteratur fra Finland Island og Sverige, som omhandlet pedagogisk entreprenørskap. Målet med denne artikkelen var å kartlegge for nyere forskning gjort på pedagogisk entreprenørskap i disse tre landene, samt å få en bedre innsikt i hvilke tilnærminger de har til begrepet. I tillegg så var det en målsetning å oppnå en bedre forståelse for mulige likheter og forskjeller, blant tilnærming og forståelse til pedagogisk entreprenørskap, for å kunne tilrettelegge for et videre rammeverk.¹³ Et funn forfatterne gjorde er at det er forskjellige forståelser for pedagogisk entreprenørskap, og at begrepet virker å ha en uklar identitet blant de tre landene. Fellesnevneren blant landene er at begrepet blir forstått gjennom en snever tilnærming (økonomisk-business orientert) og en bred tilnærming (fokus på utvikling av entreprenørielle ferdigheter utenfor økonomiske rammer). Fellesnevneren er likevel at pedagogisk entreprenørskap blir brukt som en tilnærming for å implementere ny innovativ og kreativ læring, til kontrast til vanlig undervisning.¹⁴ I tillegg konkluderer forfatterne med at pedagogisk entreprenørskapsfeltet blir utfordrende og lite støttende til lærerne som forsøker å gi pedagogisk entreprenørskap et meningsfylt innhold, og begrunner dette med at begrepet rammes av uklarhet, flere perspektiver og tolkninger, samt et manglende teoretisk rammeverk.¹⁵

¹¹ Spilling, et al., 2015, s. 60,

¹² Spilling, et al., 2015, s. 61

¹³ Dal et al., 2016, s. 177

¹⁴ Dal et al., 2016, s. 177

¹⁵ Dal et al., 2016, s. 177-178

På oppdrag av KS, kommunesektorens interesseorganisasjon, så gjennomførte Eirik Jenssen, Frode Haara og Asbjørn Kårstein prosjektet «læring gjennom pedagogisk entreprenørskap» i 2018. Grunnet begrepets manglende tydelighet, så var målet å finne konkrete og praktiske eksempler på hvordan pedagogisk entreprenørskap kan brukes og komme til uttrykk i skolehverdagen, samt inspirasjon i arbeidet med fagfornyelsen. Rapporten ble basert på et allsidig empirisk materiale, med intervju av rektorer, lærere og elever, analyser av plandokumenter og observasjon av undervisningsopplegg.¹⁶ Funnene tyder på at læring gjennom pedagogisk entreprenørskap bør tilrettelegges for å inneholde; stor grad av elevmedvirkning, at læringen opptrer som relevant og virkelighetsnært, samt at forholdet mellom læreren og elevene er basert på tilstrekkelig tillit.¹⁷ Videre så presenteres syv utfordringer som skolene må løse i utviklingen av entreprenøriell didaktikk for å utvikle elevenes kreative og innovative holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Disse utfordringene inneholder blant annet; tilrettelegging, relevans, tilstrekkelighet, tilpasset frihetsgrad for elevene (ikke for lite, men heller ikke for mye), tilpassing av elevenes forutsetninger og erfaringer, samt tilpassing av skolens vurderingsformer.¹⁸

1.5.2 Tidligere forskning om samfunnsfag og historie gjennom pedagogisk entreprenørskap

Sommerseth og Sætre identifiserer to områder i samfunnsfag, gjennom begrepene lokalmiljø og demokrati, som potensielle arenaer for entreprenøriell virksomhet.¹⁹ For å illustrere disse mulighetene, så presenteres to konkrete prosjekter, knyttet til Miljøundervisning i Norden (MUVIN) som tar i bruk entreprenørskap i samfunnsfag. Det første prosjektet involverer en skole som lagde en kulturminneløype med informasjonstavler om lokalmiljøets historie. Her måtte elevene utføre feltarbeid for å samle informasjon om gamle stedsnavn og historiske hendelser i området for å realisere kulturminnesløypa. Det andre prosjektet var et tverrfaglig skoleutviklings- og forskningsprosjekt som omhandlet temaet "interessekonflikter i bruk av naturressurser". Her undersøkte elevene miljøkonflikter i sitt nærmiljø.²⁰ Ved å lære gjennom et lokalmiljø så argumenterer Sommerseth og Sætre for at elevene utvikler entreprenørielle ferdigheter og kunnskaper, men også en dypere tilknytning og identitet til stedet sitt. Dette er premisser som øker og utvikler elevenes historiebevissthet.²¹

¹⁶ Jenssen et al, 2018

¹⁷ Jenssen et al., 2018, s. 57-59

¹⁸ Jenssen et al. 2018, s. 61

¹⁹ Sommerseth og Sætre, 2015

²⁰ Sommerseth og Sætre, 2015, s. 112-113

²¹ Sommerseth og Sætre, 2015, s. 112; 116

Trygve Kristensen har i en masteravhandling forsket på i hvilken grad entreprenørskap kan brukes som en læringsstrategi i samfunnsfag. Avhandlingen er basert på kvalitative intervjuer av fem samfunnsfaglærere fra ungdomsskoler i Agder, som har brukt entreprenørskap i undervisningen sin.²² Et viktig funn viser at tilnærmingen til entreprenørskap, økonomisk eller pedagogisk, gir ulike forutsetninger for hvordan begrepet forstås og hvordan det eventuelt blir benyttet i undervisning. Lærerne med den økonomiske tilnærmingen knytter begrepet nærmere bedriftsutvikling og elevbedrift. Disse synes det er utfordrende å knytte entreprenørskap til samfunnsfaget, og dermed bruker de entreprenørskap i liten grad i samfunnsfag. Lærerne med en pedagogisk tilnærming trekker frem flere arbeidsformer der både elevbedrift, ulike prosjekter, problemløsende oppgaver og elevstyrt undervisning kan knyttes til faget. Den pedagogiske tilnærmingen gir ifølge Kristensen dermed større muligheter for entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen.²³

Et annet funn er knyttet til hvordan entreprenørskap bør integreres som læringsstrategi i samfunnsfag. Ifølge Kristensen bør entreprenørskap være et kompliment til undervisningen av og til, som et avbrekk fra vanlig undervisning for å skape variasjon, fremfor noe som gjennomføres hele tiden. Dette kan eksempelvis skje gjennom ulike former for prosjektarbeid, både tverrfaglig og fagspesifikt. Likevel knyttes utformingen til usikkerhet, og Kristensen trekker fram at det trengs mer kunnskap og erfaring i hvordan dette kan skje i praksis. Alt i alt er funnene at entreprenørskap som læringsstrategi har et stort potensial til bruk i samfunnsfag, dersom skoleledelsen bidrar til tilrettelegging, samt at lærerne får tilstrekkelig kunnskap og erfaring om begrepet, med en tydelig tilnærming.²⁴

1.5.3 Tidligere forskning knyttet til samfunnsfagdidaktikk og historiedidaktikk

I 2019 kom Ketil Knutsen, førsteamanuensis i historie og historiedidaktikk ved universitetet i Stavanger, med artikkelen «Veien mot et utforskende og kritisk historiefag», som omhandler endringer i historiefaget etter Fagfornyelsen gjennom begreper som historisk bevissthet, dybdelæring og kildegransking. I artikkelen diskuterer Knutsen hvordan historiefaget utvikles i en retning hvor elevene har en utforskende og kritisk tilnærming til historielæringen. Knutsen argumenterer for at elevene lærer bedre om det historiske innholdet, dersom de kan

²² Kristensen, 2022

²³ Kristensen, 2022, s. 62-63

²⁴ Kristensen, 2022, s. 63

utforske innholdet og senere fremstille historien. Da vil historien bli oppfattet som mer relevant og meningsfull for elevene. Knutsen omtaler denne måten å jobbe på som en form for dybdelæring, og argumenterer for at slik jobbing vil gi elevene mulighet til å utvikle evner innenfor kildegransking og historisk bevissthet, samtidig som at de lærer og får historisk innsikt i temaene de jobber med.²⁵

Gjennom boken sin «Historiedidaktikk: En håndbok for studenter og lærere» så beskriver Historiedidaktikeren Erik Lund hvordan elever virker å ha problemer med utvikling av historiske nøkkelbegrep gjennom å få en oversikt over fortiden, samt å forstå en sammenheng mellom fortid og nåtid.²⁶ I den sammenheng presenteres dybdelæring som en god løsning til utfordringen. Lund poengterer at læring i dybden kan brukes som et virkemiddel til å både oppdatere, utvide og utdype allerede etablert kunnskap. En slik tilnærming fremmes ved at elevene tilegner seg kunnskap om det historiske materialet, etterfulgt av at de selv får skape et bilde av fortiden. En slik jobbing kan eksempelvis skje gjennom lesing og analyse av en historisk tekst, etterfulgt av at elevene selv skaper et bilde av fortiden, gjennom fiksjonsbasert historie, som fortelling og rollespill.²⁷

I bokkapittelet «Utforsking i samfunnsfagene: bakgrunn, kritikk og tilnærminger» skisserer førstelektor i samfunnsfagdidaktikk ved universitetet i Oslo, Lise Granlund, flere tilnærminger til hvordan utforskende undervisning kan brukes som et virkemiddel til å lære. Tilnærmingene preges av at elevene tar en aktiv rolle hvor de skal utforske og oppdage kunnskap på egen hånd, istedenfor å motta informasjon passivt fra læreren. Læreren får heller roller som veileder. I tillegg diskuterer Granlund innvendinger og utfordringer, samt nytteverdi med utforskende læring.²⁸

²⁵ Knutsen, 2019

²⁶ Lund, 2020, s. 47

²⁷ Lund, 2020, s. 47-51; 66-67

²⁸ Granlund, 2021

1.6 Oppbygning

Innholdet består av syv hovedkapitler:

Kapittel 1 **Introduksjon** presenterer oppgavens tema, interesse og aktualisering av tema, problemstilling og forskningsspørsmål, avgrensninger, samt oppbygging av oppgaven.

Kapittel 2 **Teoretisk rammeverk** redegjør pedagogisk entreprenørskap og historiedidaktiske begrep. Videre settes en presedens for oppgavens forståelse av pedagogisk entreprenørskap. I tillegg fremmes muligheter for pedagogisk entreprenørskap gjennom læreplanen og kompetansemålene i samfunnsfag.

Kapittel 3 **Metodiske betraktninger** redegjør og drøfter metodene som er valgt underveis i forskningsprosessen. I tillegg redegjøres det for studiens reliabilitet, validitet og forskningsetiske element med forskningen.

Kapittel 4 **Presentasjon av elevenes arbeid, elevgruppene og lærere** har som formål å redegjøre for omstendighetene rundt elevenes arbeid, samt gi en innsikt i hva de forskjellige elevgruppene jobbet med under opplegget. I tillegg presenteres de fire lærerne som var mine intervjuobjekter.

Kapittel 5 **Presentasjon og drøfting av funn** forankrer seg på å presentere studiens funn, samt å drøfte funnene opp mot relevant teori.

Kapittel 6 **Forskningsspørsmål** presenterer en oppsummering av funnene, samt besvarer de to forskningsspørsmålene.

Kapittel 7 **Avslutning** besvarer hovedproblemstillingen i oppgaven, samt gir en samlende konklusjon av studien. Til slutt legges det frem forslag om videre forskning.

2.0 Teoretisk rammeverk

I teorikapitlet har jeg som formål å redegjøre og kontekstualisere pedagogisk entreprenørskap som begrep. Til slutt vil jeg redegjøre for historiedidaktiske begrep og læringsmetoder som kan være relevant for pedagogisk entreprenørskap.

2.1 *Entreprenørskap, et mangfoldig begrep*

Entreprenørskap bærer ifølge Hans Landström, Barton Cunningham og Joe Licheron preg av å være et mangfoldig begrep som kan forstås innenfor flere perspektiver.²⁹ Bettina Backström-Widjeskog mener at vår forståelse for entreprenørskap påvirkes av konteksten og perspektivet den blir satt i, og at den dermed defineres i sin unike sammenheng.³⁰

Karin Berglund bruker en vev-metafor for å beskrive entreprenørskapsbegrepet, der hun skiller mellom tykke og tynne vev som til sammen skaper en helhet. De tykke vevene består av det økonomiske perspektivet, som retter seg mot næringsliv og bedrift, og som historisk sett har vært det dominerende perspektivet. Disse vevene danner en grunnpilar for resten av perspektivene. De tynne vevene representerer på sin side et mangfold av perspektiver, som knyttes opp mot mennesker som er aktive og skapende aktører i flere kontekster.³¹

Selv om begrepet kan forstås innenfor flere perspektiver så mener Inger Ødegård at det økonomiske perspektivet, knyttet til bedrift og industri, er dominerende i den tradisjonelle oppfatningen av entreprenørskap.³² Andreas Aase omtaler entreprenørskap som et nytt begrep på noe som er svært gammelt. Aase ser i den sammenhengen på det «gamle» økonomiske perspektivet og knytter entreprenørskap opp mot bedrifter og personer som bidrar til å øke brutto nasjonalprodukt. På motsatt side, så eksemplifiserer han også et sosialt perspektiv, der entreprenørskap handler om verdidrevne personer og organisasjoner som bidrar til å løse viktige samfunnsproblemer.³³

Entreprenørskapsbegrepet kan knyttes tilbake til 1600- og 1700-tallet gjennom det franske ordet «entreprendre» som betyr å gjøre eller å foreta seg noe. Entreprenøren ble beskrevet

²⁹ Landström, 2005; Cunningham og Licheron, 1991, referert av Ødegård, 2014, s. 22

³⁰ Backström-Widjeskog, 2008

³¹ Berglund, 2007; referert av Ødegård, 2015, s. 27

³² Ødegård, 2014a, s. 25

³³ Aase, 2014, s. 26

som en risikotaker som ofret for å oppnå sine mål.³⁴ I det engelske språket brukes «enterprising» om personer som er kreative, fleksible, tar initiativ og ansvar, samt løser problemer. Initiativrik, driftig, handlingsorientert, modig og tapper er beskrivelser som knyttes til det svenske ordet «företagsam», som blir brukt synonymt med entreprenørskap.³⁵ I det norske språket så finner man en lignende definisjon, men som er relatert til økonomi. Entreprenørskap knyttes opp mot innovative personer som ser nye muligheter i en virksomhet. Dette innebærer å være kreativ og å ta risiko for å skape noe nytt og unikt, samt å utnytte muligheter i et marked som andre ikke har blitt utnyttet.³⁶

De ulike perspektivene benytter generelt elementer fra entreprenørskapsbegrepet, som initiativtaking, risikovilje, kreativitet, nyteknung, innovasjon og problemløsning. Videre så kobles flere av elementene opp mot den unike konteksten.³⁷ Enkelte elementer vil være mer relevante og fremtredende enn andre, gitt konteksten. Ødegård mener det er viktig at perspektivet tilpasses konteksten, og at man ikke lar seg dominere av det tradisjonelle økonomiske perspektivet blant entreprenørskapsdiskursen. Dersom man i en utdanningskontekst ser på entreprenørskap i et økonomisk perspektiv, så vil det sannsynligvis forekomme skepsis og irrelevans, ettersom utdanningens mål og oppgaver ikke samsvarer med det økonomiske.³⁸

I dette delkapitlet kommer det fram at entreprenørskap kan tolkes på forskjellige måter, og at dette avhenger av kontekst og perspektiv. Det snevres knyttes til det tradisjonelle økonomisk perspektivet. De brede perspektivene bygger på elementer fra det tradisjonelle økonomiske perspektivet, men aktualiserer element som er mer relevant for sin spesifikke kontekst.

2.2 Pedagogisk entreprenørskap

Med utgangspunkt i det mangfoldige entreprenørskapsbegrepet så vil pedagogisk entreprenørskap naturligvis høre hjemme i en skole og-utdanningskontekst. I en norsk skole og-utdanningskontekst så har strategiplanen; *Se mulighetene og gjør noe med dem! – Strategi for entreprenørskap i utdanningen* definert begrepet slik:

³⁴ Berglund, 2007; referert av Ødegård og Nøvik, 2019, s. 17

³⁵ CERI, 1989; Leffler 2006; Backström-Widjeskog, 2008; referert av Ødegård, 2014, s. 19-20

³⁶ Ødegård, 2014a, s. 20

³⁷ Ødegård, 2015, s. 27

³⁸ Ødegård, 2014a, s. 25

Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng.³⁹

Ifølge Joakim Caspersen og Christian Wendelborg så handler pedagogisk entreprenørskap om å lære gjennom å benytte seg av entreprenørielle elementer og prosesser som supplement til undervisningen.⁴⁰ Eksempler på entreprenørielle elementer og prosesser kan være kreativitet og problemløsning.

Gerd Abrahamsen, Lise-Kari Berg, Espen Henriksen og Jarle Sjøvoll har en lignende definisjon, der de sier at: «Pedagogisk entreprenørskap dreier seg om å tilrettelegge læringssituasjoner som fremmer de personlige egenskapene (verdier, kunnskaper, holdninger og ferdigheter) som kjennetegner entreprenører».⁴¹ Sjøvoll presenterer to tilnærminger til pedagogisk entreprenørskap. Den første tilnærmingen ses gjennom det økonomiske «snevre» perspektivet, der begrepet assosieres med egenskaper innenfor næringsvirksomhet og fokuserer på læring gjennom elevbedrift. Den andre tilnærmingen ses gjennom det «brede» perspektivet, der utvikling av personlige ferdigheter og kvaliteter vektlegges, som gir enkeltpersoner muligheter til å handle kreativt og fleksibelt i møte med endringer. Fokusområdet i denne tilnærmingen er relatert til å styrke entreprenørielle holdninger, tanker og egenskaper.⁴²

Ifølge Odd Eide så innebærer pedagogisk entreprenørskap å «tilrettelegge læringssituasjoner, med sikte på utvikling og realisering av nye produkter og prosjekter, basert på nettverk mellom aktører i og utenfor skolen».⁴³ Innenfor denne definisjonen så ser man en likhet mellom Eide og Sjøvoll der begge tilnærmer seg pedagogisk entreprenørskap gjennom et *smalt* og *bredt* perspektiv. Den snevre tilnærmingen knyttes mot bedriftsetablering gjennom elevbedrifter, mens den brede tilnærmingen vektlegger prosjektarbeid der ideer utvikles og realiseres utenom bedriftsetablering. Prosjektarbeidet i den brede tilnærmingen er ofte knyttet opp mot problemløsning i skole og nærmiljø.⁴⁴

³⁹ KD, NHD, KRD, 2009, s. 7

⁴⁰ Caspersen & Wendelborg, 2019

⁴¹ Abrahamsen et al., 2011, s. 17

⁴² Sjøvoll, 2012 s. 21-22

⁴³ Eide, 2013, s. 21

⁴⁴ Eide, 2013

Frode Haara og Ødegård mener at læring og sosialt samspill utgjør det sentrale grunnlaget for pedagogisk entreprenørskap. Det er ifølge de først og fremst utviklingen av entreprenørielle evner som kreativitet, initiativ, selvstendighet og praktisk klokskap som utgjør fokusområdet. På den måten knyttes pedagogisk entreprenørskap opp mot framtidsrettede samfunnsverdier som ikke nødvendigvis trenger å være økonomisk.⁴⁵ De entreprenørielle egenskapene kan «forbindes med aktiviteter som ikke er direkte virksomhet, og de er, kan og i økende grad bli, sentrale kjennetegn ved lærings- og arbeidsmåter i skolen».⁴⁶ For å definere pedagogisk entreprenørskap så tar Haara og Ødegård utgangspunkt i Strategiplanen, samt forståelsen for at det finnes et perspektivmangfold innenfor entreprenørskapsbegrepet, der verdier varierer basert på perspektiv.⁴⁷ Pedagogisk entreprenørskap omtales dermed som:

Handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør i egen læring, og hvor personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for læringsprosessene.⁴⁸

Anne Ask tar utgangspunkt i Strategiplanen for å danne et grunnlag for forståelsen av pedagogisk entreprenørskap. Strategiplanen redegjør for fem kriterier som oppfyller læreplanen, samtidig som entreprenørielle prosesser fremmes.⁴⁹ Disse kriteriene er:

*1) Stimulering og utvikling av kreativitet, 2) Elevmedvirkning og aktiv læring, 3) Tverrfaglig arbeidsform, 4) Samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv, og 5) Verdiskapning.*⁵⁰

Backström-Widjeskog omtaler pedagogisk entreprenørskap som læring som vektlegger aktivitet og selvstendighet, til kontrast mot tradisjonell læring som knyttes mot passivitet og liten grad av selvstendighet. Fokuset må altså gå «fra resultat til prosess, fra reproduksjon til nyskapning, fra innlæring av detaljkunnskap til forståelse av sammenhenger, problemløsning og livslang læring».⁵¹ Denne beskrivelsen med pedagogisk entreprenørskap harmonerer også med Ask som poengterer at elevene i større grad vil kunne forstå sammenhengen mellom teori

⁴⁵ Ødegård, 2015, s. 26

⁴⁶ Ødegård, 2014b, s. 60

⁴⁷ Ødegård, 2015, s. 26-28

⁴⁸ Ødegård, 2003, referert av Ødegård, 2015, s. 28

⁴⁹ Ask, 2014, s. 28

⁵⁰ Ask, 2014, s. 28-32

⁵¹ Backström-Widjeskog, 2008

og praksis, og dermed tilrettelegge for dybdelæring.⁵²

Olav Spilling og Vegard Johansen skiller mellom læring *om, for* og *gjennom* entreprenørskap. Læring om entreprenørskap innebærer at elevene lærer om entreprenørskap i samfunnet, samt hvilken funksjon og plass det kan ha i samfunnet. Læring for handler om å lære og utvikle egenskaper, ferdigheter og kunnskap som er viktige for å kunne starte opp og drive et selskap. Å lære gjennom entreprenørskap går ut på at man bruker entreprenørielle prosesser og ferdigheter som virkemidler for å oppnå faglige kompetansemål. Det å lære gjennom entreprenørskap virker mest aktuelt i en utdanningskontekst ifølge Spilling og Johansen,⁵³ og det er også hva oppgavens problemstilling tar utgangspunkt i.

2.3 Sammenfatning av entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap

Formålet med dette delkapitlet er å redegjøre og kontekstualisere pedagogisk entreprenørskap som et begrep. Dette har blitt gjort ved å se på hvordan begrepet blir forstått gjennom historisk kontekst, skolepolitiske føringer og teoretisk litteratur.

Den tradisjonelle og historisk forståelsen for entreprenørskap, knyttet til bedriftsutvikling og økonomisk verdiskapning, er fortsatt en viktig faktor som bidrar til å forme den allmenne forståelsen for hva entreprenørskap er. Likevel så virker det å være en generell enighet blant forfatterne at entreprenørskapet i dag er videreutviklet til å være et mangfoldig og multidisiplinert begrep, der det finnes flere perspektiver og der perspektivet er avhengig av sin kontekst.⁵⁴ Eksempler på entreprenørielle perspektiver kan være pedagogisk, økonomisk, sosial, økologisk og kulturell.

Et viktig aspekt med perspektivene innenfor entreprenørskapsbegrepet, som er gjennomgående både i strategiplanen, handlingsplanen og i den teoretiske litteraturen, er at perspektivene er relatert til å skape, lære eller utvikle kompetanse som gir verdi til framtidens samfunnsbehov. Fokusområdene, elementene og vektleggingen til entreprenørskapsbegrepet formes og forstås ut fra sitt perspektiv og sin kontekst, og bidrar dermed til fremtidsrettet verdiskapning på sine særegne måter. Eksempelvis så kan verdi i et økonomisk perspektiv

⁵² Ask, 2014, s. 38

⁵³ Spilling og Johansen, 2011

⁵⁴ Aase, 2014; Backström-Widjeskog, 2008; Berglund, 2007; Cunningham og Licheron, 1991; Eide, 2013; Landström, 2005; Ødegård, 2014a; 2015

skapes gjennom å etablere en bedrift som fokuserer på innovasjon. Teknologien som bedriften utvikler kan bidra til en generell bedring i samfunnet, samtidig som bedriften bidrar til å skape jobber, livsgrunnlag og økonomisk vekst i samfunnet. På den andre siden så kan verdi i et pedagogisk perspektiv skapes gjennom læring og utvikling av entreprenørielle ferdigheter som kreativitet, problemløsning og risikovilje.

Når det gjelder å kontekstualisere pedagogisk entreprenørskap så hører perspektivet hjemme i en utdanningskontekst. Derimot så er redegjørelsen av pedagogisk entreprenørskap mindre entydig og begrepet dras særlig i to retninger. Den «snevre eller smale» retningen, som kommer fram hos Eide, Sjøvoll og Dal, et al., Spilling et al.,⁵⁵ som knyttes til verdiskapning gjennom læring av ferdigheter og kunnskap som er sentrale i bedriftsutvikling og som gir potensial til økonomisk gevinst. Utøvelsen av slik pedagogisk entreprenørskap tilrettelegges og skjer ofte i sammenheng med etablering av elevbedrift. Det andre «brede» retningen, som er tilstedeværende i forståelsen til Eide, Sjøvoll, Ask, Ødegård, Backström-Widjeskog, Dal et al., og Berglund, knyttes til verdiskapning gjennom læring og utvikling av entreprenørielle ferdigheter og kompetanser. Disse ferdighetene er derimot ikke nødvendigvis tilknyttet å skape økonomisk verdi. I stedet for så rettes fokuset mot ferdigheter som tilrettelegger for livslang læring, og er viktige for framtidens behov. Borgere med slike evner kan bidra godt innenfor flere felt i samfunnet, og slik kan pedagogisk entreprenørskap bidra til fremtidsorientert verdiskapning.

2.4 Studiens forståelse og tilnærming til pedagogisk entreprenørskap

For forskningen og studiens videre utforming så er det behov for å sette en presedens for forståelsen og tilnærmingen til pedagogisk entreprenørskap. Med utgangspunkt i dette så vil presedensen for resten av studien være en bred tilnærming til pedagogisk entreprenørskap. Innenfor dette så tar jeg utgangspunkt i Ødegårds definisjon, der hun definerer pedagogisk entreprenørskap som:

Handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør i egen læring, og hvor personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for læringsprosessene.⁵⁶

⁵⁵ Eide, 2013; Sjøvoll, 2011; 2012; Dal et al., 2016; Spilling et al., 2015

⁵⁶ Ødegård, 2003, referert av Ødegård, 2015, s. 28

Resterende del av 2.4 brukes til å begrunne hvorfor det er behov for å sette en presedens for forståelsen av pedagogisk entreprenørskap. Først og fremst, så er det viktig at den videre forskningen baseres i en sammenheng med en klar definisjon og en spesifikk tilnærming til pedagogisk entreprenørskap. Dette er på bakgrunn av at begrepet enda oppfattes som et uavklart felt med flere tilnærminger.⁵⁷ Eksempelvis så kan den videre forskningen misforstås av leseren dersom pedagogisk entreprenørskap blir forstått med en *snevert* tilnærming, samtidig som forskningsopplegget tar utgangspunkt i en *bred* tilnærming. Arbeidsmetoder, fokusområder, arbeidsprosess og forståelse av nytteverdi, i et *snevert* eller *bredt* undervisningsopplegg, vil kunne ha store forskjeller og dermed også en stor differanse i eventuelle funn.

Den andre faktoren jeg tar utgangspunkt i når det skal settes en presedens, handler om hvordan pedagogisk entreprenørskap kan brukes i historielæringen og i historiedidaktiske metoder. I den sammenheng vil jeg ta for meg ta for meg fordeler og ulemper med den snevre og brede tilnærmingen, sett i sammenheng med historielæring.

Den snevre tilnærmingen til pedagogisk entreprenørskap fører til at fokuset ligger på læring av egenskaper og ferdigheter, som er viktige innenfor næringsvirksomhet (ofte elevbedrift) og økonomisk nytteverdi. Med utgangspunkt i det økonomiske fokuset så blir omstendighetene for å lære historie mer utfordrende. Førsteprioriteten i et slikt fokus havner på læring og utvikling av de entreprenørielle ferdighetene, mens det historiske aspektet kommer som et biprodukt, satt av lærerens rammer om hva elevbedriften skal handle om. Likevel så er det ikke enstydig at elevene kommer til å få mindre historisk læringsutbytte av en slik tilnærming. Eksempelvis så kan elevene lære historie gjennom (snevert) pedagogisk entreprenørskap ved å etablere og jobbe med en elevbedrift der bedriften baserer seg på noe historisk. Elevene kan starte en egen virksomhet som tar for seg en historisk periode eller en historisk begivenhet der de tilbyr lokalmiljøet tjenester som seminarer, informasjonsopplegg og besøk av historiske plasser, eller at de lager film, om et eller flere historiske temaer. På den måten får elevene lære historisk og utvikle entreprenørielle ferdigheter, der de også skaper økonomisk verdi. Samtidig så vil det kreves mye forarbeid av elevene, noe som aktualiserer dybdelæring av det historiske stoffet de skal tilby tjenester om. På den måten så kan en snevert tilnærming til pedagogisk entreprenørskap aktualiseres, samtidig som elevene lærer historie som oppfyller

⁵⁷ Spilling, 2015, s. 60

læreplanens kompetansemål. Likevel så virker den snevre tilnærmingen til pedagogisk entreprenørskap å være mindre egnet til å lære historie. Dette er fordi elevene i så fall må operere med stramme rammer, samtidig som at historielæringen kommer i skyggen av de entreprenørielle ferdighetene.

Innenfor den brede tilnærmingen til pedagogisk entreprenørskap så skjer verdiskapning ved at elevene utvikler entreprenørielle ferdighetene, som er verdifull for samfunnets fremtidsbehov. Siden fokuset ikke spesifikt rettes mot det økonomiske, men heller på utvikling av ferdighetene, så øker bredt pedagogisk entreprenørskap den historiske læringsverdien. Det historiske sidestilles med det entreprenørielle, som konsekvens av at lærings- og utviklingsprosessen av det entreprenørielle er tett knyttet sammen med det historiske innholdet.

2.5 Muligheter for pedagogisk entreprenørskap

Innledningsvis så knyttet jeg min interesse av pedagogisk entreprenørskap til skolesystemet i en omstillingsprosess, der enkelte arbeidsmetoder blir mer eller mindre relevant. I dette delkapitlet så vil jeg vise til hvordan pedagogiske entreprenørskap aktualiseres og fremtrer som relevant for læreplanen og gjennom kjerneelementene i samfunnsfag.

2.5.1 Muligheter for pedagogisk entreprenørskap i læreplanen

I 2015 leverte NOU sin utredning *Fremtidens skole* til utdanningsdirektoratet, som omhandlet om hvordan fagene og kompetansene i skolesystemet skulle bli fornyet, med utgangspunkt i fremtidige kompetansebehov. Utredningen måtte ta stilling til hvilke kompetanser elevene vil kunne trenge i fremtidens samfunn og arbeidsliv, i et perspektiv på 20-30 år.⁵⁸ Innenfor dette så spesifiseres det at:

Samfunnet har et stort behov for innovasjon, forskning og nyskaping og kompetanse til å håndtere sammensatte oppgaver og utfordringer. Dette gir behov for at elevene lærer kreativitet, innovasjon, kritisk tenkning og problemløsning.⁵⁹

⁵⁸ NOU 2015: 8, s. 17

⁵⁹ NOU 2015: 8, s. 21

Videre skal det ses nærmere på hvordan denne framtidskompetansen ble aktualisert i læreplanen (LK20). I opplæringsloven § 1-1 tydeliggjøres hva som er formålet med opplæringen. Her er et av formålene at «Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad».⁶⁰ Et annet formål er at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng».⁶¹

Opplæringen tar vidare utgangspunkt i seks verdigrunnlag som skolene skal bygge sin undervisningspraksis på. *Skaperglede, engasjement og utforskertrøng* er et av disse. Verdigrunnlaget spesifiserer at elevene skal få rike muligheter til å utvikle engasjement og utforskertrøng. Videre fremmes det at skolen skal dyrke fram forskjellige måter å utforske og skape på.⁶² Nytteverdien av verdigrunnlaget beskrives på følgende måte; «Kreative og skapende evner bidrar til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål».⁶³ Et viktig aspekt med denne beskrivelsen er at dette er den eneste gangen at *entreprenørskap* spesifikt nevnes i læreplanen.

Dybdelæring er et annet sentralt aspekt med Den overordnede delen av Kunnskapsløftet. Dybdelæring skjer når man lærer noe så godt at man forstår vide sammenhenger, samt at man kan bruke det man har lært i nye situasjoner. Dybdelæring defineres som; «det å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre».⁶⁴

Sosial læring, utvikling og danning er et av prinsippene for opplæringen. Skolen skal bidra til at elevene lærer og utvikler seg sosialt. Nytteverdien av sosial læring beskrives slik:

Å lære seg å lytte til andre og samtidig argumentere for egne syn gir elevene et grunnlag

⁶⁰ UDIR, u.å.d

⁶¹ UDIR, u.å.d

⁶² UDIR, u.å.e

⁶³ UDIR, u.å.e

⁶⁴ UDIR, u.å.d

for å håndtere uenighet og konflikter, fungere sammen med andre og utvikle evne til medbestemmelse og medansvar. Elevene skal lære seg å samarbeide og fungere sammen med andre, samt utvikle evne til medbestemmelse og medansvar.⁶⁵

Innenfor disse føringene fra læreplanen som er redegjort så finner man flere spesifikke element og ferdigheter som tilrettelegger og muliggjør pedagogisk entreprenørskap. Selv om entreprenørskap spesifikt omtales bare engang, så finner man en forståelse som kan oppfattes som synonyme til pedagogisk entreprenørskap og entreprenørielle ferdigheter. Eksempelvis å jobbe *kritisk, skapende, engasjerende, utforskende, entreprenørielt, problemløsende, samarbeidende, samt å omsette ideer til handling*. Funnet her harmonerer med Jenssen, Haara og Kårstein oppfatning av læreplanen, som påpeker at læreplanen virker å ha utviklet seg i en retning, der det i større grad enn tidligere tilrettelegges for entreprenøriell didaktikk. De viser også til spesifikke eksempler, som å arbeide elevaktivt, utforskende, skapende, metakognitivt, praktisk og variert.⁶⁶

2.5.2 Muligheter for pedagogisk entreprenørskap i kjerneelementene i samfunnsfag

I læreplanen så er det utarbeidet fem kjerneelementer som skal representere og forme innholdet i samfunnsfag. Disse kjerneelementene er: 1) *Undring og utforskning*, 2) *Samfunnskritisk tenkning og sammenhenger*, 3) *demokratiforståelse og deltakelse*, 4) *Bærekraftige samfunn*, og 5) *Identitetsutvikling og fellesskap*.

Undring og utforskning handler om at elevene skal kunne undre, reflektere og vurdere over hvordan kunnskap om samfunn blir til. Innenfor dette skal elevene utfolde nysgjerrighet og være aktivt kunnskapssøkende og skapende, alene og sammen med andre, i og utenfor klasseromskontekst. Videre så skal elevene kunne finne og bruke informasjon fra ulike typer historiske, geografiske og samfunnsvitenskapelige kilder, for å belyse forhold i ulike samfunn til ulike tider i sitt eget liv.⁶⁷

Samfunnskritisk tenking og sammenhenger tar utgangspunkt i at elevene skal forstå sammenhengen mellom geografiske, historiske og nåtidige forhold og hvordan disse forholdene hver for seg og sammen har påvirket og påvirker mennesker og samfunn. Videre

⁶⁵ UDIR, u.å.e

⁶⁶ Jenssen et al., 2018, s. 60

⁶⁷ UDIR, u.å.c

skal de forstå sammenhenger mellom historiske brudd og endringsprosesser, samt utvikle historisk empati. Elevene skal også arbeide analytisk og vurdere kunnskap, hendelser og fenomener fra ulike perspektiver, for å forstå hvordan makt og maktrelasjoner påvirker forhold i samfunnet.

Innenfor demokratiforståelse og deltagelse skal elevene få innsikt i likheter og ulikheter i forskjellige land, innenfor element som styresett, ivaretaking av menneskerettigheter og minoriteter, og muligheter til medvirkning. Videre skal elevene forstå hvordan konflikter oppstår og har oppstått, samt å få erfaring med demokrati i praksis. Dette skal skje i lys av ulike perspektiver, fra lokalt til globalt nivå, med vekt på både fortid, nåtid og framtid.

Entreprenørskapsbegrepet er ikke tilstedeværende i noen av kjerneelementene i samfunnsfaget. Likevel så kan man også i dette delkapitlet finne forståelser som kan oppfattes som synonymer til pedagogisk entreprenørskap og entreprenørielle egenskaper. Eksempelvis: *utforskning, reflekterende, kunnskapssøkende, skapende, samarbeid med andre, forstå sammenhenger, kritisk tenking, problemløsning, perspektivforstående og erfaringsbasert læring*. Disse entreprenørielle ferdighetene er alle viktige aspekt som gir verdi for fremtiden, som elevene trenger å lære og utvikle for å oppnå faglige kompetansemål.

2.6 Historiedidaktiske begrep

Historiebevissthet er det første begrepet. Det innebærer at elevene skal forstå seg selv som historieskapt og at de er et historieskapende vesen, hvor det er en gjensidig korrelasjon mellom deres tolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og forventning til fremtiden. For å få en god historiebevissthet så setter det forventning om at elevene skal kunne utvikle en god historisk oversikt, samt historisk empati. En elev med høy grad av historisk bevissthet vil kunne se historiske sammenhenger på tvers av tid og sted, og dermed forstå hvordan historien påvirker og former vår nåtid og framtid.⁶⁸

Historisk empati handler om evnen til å kunne sette seg inn i perspektivet til historiske aktører og å se verden gjennom deres øyne. Dette innebærer at elevene har en dyptgående innsikt i historiske sammenhenger, hvor de klarer å forstå de historiske aktørenes handlinger og beslutninger, basert på deres tid og kulturelle kontekst. Med historisk empati så vil det også

⁶⁸ Kvande og Naastad, 2020, s. 48-49

være viktig for eleven å kunne se en og flere hendelser fra ulike perspektiv, og forstå den fra forskjellige synsvinkler.⁶⁹

Kildegransking handler om å kunne kritisk innhente, tolke og bruke historiske materialer når man skal lære historisk. Kildegransking innebærer at elevene undersøker kildene grundig, og ser på faktorer som opphav, hensikt, innhold, tidspunkt og sammenheng.⁷⁰ Ved å utøve god kildegransking vil elevene kunne utvikle en mer kritisk og reflektert tilnærming til historisk materiale, noe som bidrar til en dypere forståelse av historien.⁷¹

⁶⁹ Kvande og Naastad, 2020, s. 133

⁷⁰ Lund, 2020, s. 97

⁷¹ UDIR, u.å.b

3 Metodiske betraktninger

I dette kapitlet så skal jeg redegjøre og begrunne for studiens valg av vitenskapelig tilnærming, forskningsdesign og forskningsmetoder. Videre kommer jeg til å redegjøre for forskningsetiske prinsipper med studien, samt studiens validitet, generalisering og reliabilitet.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

En samfunnsvitenskapelig tilnærming brukes når man skal studere menneskelige fenomener, i studiens tilfelle, hvordan elever kan lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap.⁷²

En samfunnsvitenskapelig metode er en systematisk tilnærming for å innhente og analysere kunnskap om den sosiale virkeligheten, samt hvordan funn kan forklare samfunnsmessige forhold og prosesser.⁷³ Dermed bør studien ha en samfunnsvitenskapelig tilnærming.

Når en forsker skal innhente informasjon og analysere en person, så er utgangspunktet den sosiale virkeligheten. Likevel så vil selv den mest nøyaktige gjengivelse aldri kunne fange den autentiske virkeligheten, men heller representasjoner og antagelser av virkeligheten.⁷⁴

Faktorer som forskerens ståsted, interesser, forståelse og erfaringer vil påvirke seleksjonen på hvilken data som vektlegges, hvordan data blir registrert, tolket og hvordan funn blir framstilt.⁷⁵ Gjennom undersøkelsene så bør jeg ta i betraktning at min forståelse om historiedidaktikk, pedagogisk entreprenørskap og annen teori vil påvirke eventuelle funn, og dermed bør jeg ha en forskningskritisk og etisk vurdering av eventuelle funn.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign handler om de strategiene som en forsker benytter seg av for å kunne svare på sitt forskningsspørsmål. Dette inkluderer viktige aspekt fra forskningen, som hva som skal undersøkes, hvem som skal undersøkes, hvordan undersøkelsen skal gjennomføres, hvordan data skal samles inn og hvordan denne dataen analyseres og presenteres.⁷⁶ Ved å ha en god strategi og struktur så blir forskningsprosessen gjennomførbar og funn mer pålitelig og gyldig.⁷⁷

⁷² Johannesen et al., 2016, s. 27

⁷³ Johannesen et al., 2016, s. 25

⁷⁴ Johannesen et al., 2016, s. 32

⁷⁵ Johannesen et al., 2016, s. 34-35; 37

⁷⁶ Johannesen et al., 2016, s. 69

⁷⁷ Tjora, 2021, s. 263

Jeg har valgt et kvalitativt forskningsdesign for å løse min problemstilling. Innenfor kvalitative forskningsdesign så er det ingen tydelig enighet blant forskere om hva som er den beste metoden. Kvalitative metoder kan gjennomføres på mange forskjellige måter med forskjellige tilnæringer. Kvalitative metoder kjennetegnes dermed av at det ikke er en tydelig analytisk retning. På bakgrunn av dette så er transparens viktig, der forskeren må være bevisst på å beskrive alle faser i forskningsprosessen.⁷⁸

3.2.1 Casestudie

For å løse problemstillingen min så har jeg valgt å benytte meg av casestudie, nærmere sagt en flercasestudie, som forskningsdesign. I en casestudie så gjør forskeren en eller flere undersøkelser av få enheter, som ofte omtales som cases. Formålet med en casestudie er å innhente mye informasjon om få cases, for å få en god innsikt. En case kan eksempelvis være en setting, en situasjon, et fenomen eller en organisasjon.⁷⁹ I studiets tilfelle så er casen en situasjon, og den spesifikke situasjonen er elever som lærer historie gjennom pedagogisk entreprenørskap.

Robert K. Yin har utarbeidet fire designstrategier innenfor casedesign. Her har jeg som forsker tatt stilling til to dimensjoner for å finne den strategien som passet best til mitt formål. Den første dimensjoner var om jeg skal ha en enkelt eller en flercasestudie. Den andre dimensjonen var om jeg skal bruke en eller flere analysecases.⁸⁰

Innenfor casestudier så skiller man mellom enkeltcasestudie og flercasestudie, og dette er den første dimensjonen jeg har tatt stilling til. En enkeltcasestudie fokuserer på å undersøke en enkelt case, eksempelvis en elevgruppe som lærer historie gjennom pedagogisk entreprenørskap.⁸¹ Fordelene med en slik tilnærming er at forskeren kan få en dyp forståelse av casen. Ulempen er at eventuelle funn vil kunne være vanskelig å generalisere til andre kontekster. Enkeltcasestudier er hensiktsmessig dersom casen representerer et unikt tilfelle og der casen kan avdekke viktige fenomen, hendelser eller situasjoner.⁸²

⁷⁸ Johannesen et al., 2016, s. 77

⁷⁹ Johannesen et al., 2016, s. 80-81

⁸⁰ Yin, 2014, referert av Johannesen, 2016, s. 205

⁸¹ Johannesen et al., 2016, s. 206

⁸² Johannesen et al., 2016, s. 207

I en flercasestudie vil forskeren derimot undersøke flere cases. Fordelen med å bruke en flercasestudie er at forskeren kan sammenligne funn på tvers av cases for å finne mønstre og likheter. I tillegg så vil analysen gjerne være enklere og funnene mer robuste enn ved enkeltcasestudier.⁸³ Siden problemstillingen min ikke søker kunnskap om et unikt tilfelle, men heller utforsker generaliserende tendenser om hvordan elever kan lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap, så egner en flercasestudie seg bedre enn en enkeltcasestudie.

Den andre dimensjonen jeg har tatt stilling til er om casestudien skal inneholde en eller flere analysecases. Med analysecases så menes det konteksten som casene blir forsket i.

I studiens tilfelle så er analysecasene en eller to skole. Som nevnt så er formålet med studien å finne ut av hvordan elever kan lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap. Ved å gjennomføre undersøkelser ved to skoler (istedenfor en) så vil eventuelle funn i større grad være generaliserende og bidra til å styrke relevansen og overføringsverdien til andre kontekster.⁸⁴ Dermed har jeg valgt å gjennomføre en flercasestudie (elevgrupper og lærere) med flere analyseenheter (to skoler).

Figuren til høyre visualiserer valgmulighetene jeg hadde ved de forskjellige tilnærmingene, hvor det kommer fram at flercasestudie med flere analysedeler gir best forskningsgrunnlag til å kunne løse problemstillingen.

Forskerens avgrensning	Antall cases som studeres Kontekst er historielæring gjennom PE	
	Enkel casedesign	Flercasedesign
En analyseenhet	Forskeren samler informasjon om en begrenset enhet innenfor en avgrenset kontekst (Historielæring gjennom PE); elevgruppe	Forskeren samler informasjon om en begrenset enhet innenfor flere kontekster (Historielæring gjennom PE); elevgruppe på to skoler
Flere analyseenheter	Forskeren samler informasjon om flere enheter innenfor en avgrenset kontekst (Historielæring gjennom PE); elevgrupper, lærere på en skole	Forskeren samler informasjon om flere enheter innenfor flere kontekster (Historielæring gjennom PE); elevgrupper, lærere på to skoler

Figur 1: Designstrategi for casestudier tilpasset denne studien, basert på Yin (2014)

⁸³ (Johannesen et al., 2016, s. 207-208)

⁸⁴ (Johannesen et al., 2016, s. 207-208)

3.3 Forskningsmetoder

Forskningsmetoder referer til de tilnærmingene og teknikkene som en forsker bruker for å generere og samle data. For å generere data relatert til problemstillingen min så har jeg benyttet meg av to metoder. Disse metodene er deltagende observasjon med påfølgende fokusgruppeintervju og semistrukturert intervju. Formålet med dette delkapitlet er å redegjøre for utvalg og metoder, samt begrunne og utdype prosessen for hver av metodene.

3.3.1 Utvalg av skole, observasjonsdeltagere og intervjuobjekt

Når en forsker skal gjennomføre datagenererende undersøkelser innenfor en samfunnsvitenskapelig tilnærming så forutsetter det at de skaffer seg informanter. Hensikten med kvalitative undersøkelser er å få mest mulig kunnskap om en setting, en situasjon eller et fenomen. Dermed burde jeg som forsker ha en strategisk utvelgelse av informanter, der jeg velger personer som jeg mener kan gi hensiktsmessig informasjon om problemstillingen.⁸⁵

Skolene hvor forskningen ble gjennomført på er distriktskoler som ligger i Nordland. Begge skolene ligger langt fra nærmeste by og de har cirka 150 og 100 elever fordelt på 1. til 10. trinn. Utvalgsprosessen for å rekruttere både elever og lærere var relativt lik for begge skolene. Det startet med at jeg kontaktet rektor til begge skolene, der jeg presenterte formålet med forskningen min, at jeg gjerne ønsket å gjennomføre et undervisningsopplegg med en ungdomsskoleklasse og at jeg var interessert i å intervju to samfunnsfaglærere med 10års (pluss) erfaring. Begge rektorene var positiv til prosjektet mitt og ga grønt lys for at jeg kunne komme til deres skoler og gjennomføre undervisningsopplegget. Den første skolen ga grønt lys til at undervisningsopplegget kunne skje i en 8. klasse. For å få best mulig sammenligningsgrunnlag mellom de to skolene så forespurte jeg den andre skolen om det også var mulig å ha en 8. klasse hos dem. Dette var i utgangspunktet greit, men på grunn av uforutsette hendelser så ble denne klassen utilgjengelig rett før gjennomførelsen. På dette tidspunktet var undersøkelsen hos 8. klassen på den første skolen gjennomført, noe som gjorde at det ikke var mulig å undersøke samme klassetrinn på de to skolene. Derimot så tilbydde denne skolen at undervisningsopplegget heller kunne skje i en 9. klasse, noe jeg takket ja til, på bakgrunn av at 8. og 9. klassinger har relativt like forutsetninger.

⁸⁵ Fangen, 2010, s. 55; Patton, 1990, referert av Johannesen et al., 2016, s. 117

Når det gjelder rekruttering av elevene så dro jeg fysisk til de skolene noen dager eller en uke før for å gi dem informasjon om hvem jeg var, formålet med prosjektet, hva som skulle skje, hva det innebar for dem å delta, hvordan jeg kom til å dokumentere, garantier for deres anonymitet, deres rett til å avslutte når som helst og en antydning til tidsaspektet.

I tillegg så fikk elevene sendt med seg hjem et informasjonsskriv som inneholdt samme informasjon (vedlegg 5) som kunne signeres og leveres tilbake. Fremgangsmåten er basert på Asbjørn Johannesen, Per Arne Tuft og Line Christoffersen, som presenteres i boken *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*.⁸⁶ Siden observasjonsdeltagerne var barn så måtte foreldre eller verger skrive under og godkjenne at elevene kunne delta i prosjektet.

I tillegg så ga rektorene meg tips til hvilke lærere jeg kunne kontakte som var aktuelle til å delta som intervjuobjekt. Jeg kontaktet og rekrutterte to av lærerne fysisk på skolen deres, mens de to andre lærerne ble kontaktet og rekruttert gjennom en telefonsamtale. I rekrutteringsprosessen så gjennomførte jeg samme prosess som ble beskrevet i forrige avsnitt. I tillegg så fikk de tilsendt et informasjonsskriv som ga dem samme informasjon skriftlig (vedlegg 4). Lærerne var positive til å stille til intervju.

3.3.2 Observasjon

Observasjon er en metode som innebærer at forskeren deltar og observerer mennesker i en avgrenset situasjon i en viss tidsperiode. Her er målet til forskeren å se på hva som skjer, å høre på hva som blir sagt, å stille spørsmål og å samle inn empirisk data for å kaste lys på forskningens fokus.⁸⁷ Siden problemstillingen fokuserer på hvordan elever kan lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap, så er observasjon en egnet metode for å tilegne seg empirisk data om nettopp denne situasjonen.

Som observatør så finnes det flere roller som forskeren kan ta, deriblant fullstendig deltaker, fullstendig observatør, observerende deltaker eller deltakende observatør. De forskjellige rollene referer til hvilken grad forskeren er med i situasjonen, og om deltagerne vet at de blir observert eller ikke (skjult eller åpen observasjon).⁸⁸ Siden jeg deltok aktivt i elevenes situasjoner ved å gi veiledning, spørre spørsmål, følge opp, samtidig som at elevene var klar

⁸⁶ Johannsen, 2016, s. 149

⁸⁷ Hammersley og Atkinson, 1995, s. 1, referert av Tjora, 2021, s. 60

⁸⁸ Tjora, 2021, s. 68

over at de ble observert, så var jeg en deltagende observatør.⁸⁹

Ved å benytte meg av deltagende observasjon så er det viktig at jeg, i rollen som forsker, også klarer å holde en analytisk distanse. En av farene ved at jeg samhandler og deltar i aktivitetene til elevene er at jeg kan bli «som en av de innfødte». Dette kan føre til at min evne til å se hva som faktisk skjer avtar, noe som gir et dårlig grunnlag til å genere empirisk data. På motsatt side, så er viktig at jeg ikke får for stor distanse fra elevenes situasjon, noe som kan øke sjansen for at jeg ikke får tak i deres perspektiv eller at jeg feiltolker det som skjer.⁹⁰ For å motvirke dette så har jeg forsøkt å ha en bevisst tilnærming til den deltagende observasjonen, slik at jeg verken skulle få en for liten eller stor distanse til elevene og deres situasjon.

Før undervisningsoppleggene så besøkte jeg skolene, hvor jeg fikk hjelp av faglæreren til klassene til å sette sammen gruppene. Jeg ønsket at elevene skulle få være på grupper med en eller flere personer som de var komfortabel med. Lærerne vet om elevdynamikken i deres klasse og kan dermed bidra til å konstruere grupper som fungerer godt sammen. I tillegg hadde vi en slags gjennomgang av elevene, der jeg blant annet fikk tydeliggjort eventuelle utfordringer om elever eller innenfor elevgruppene som jeg måtte være obs på. Under selve utførelsen av undervisningsoppleggene så var det alltid en assistent eller en hjelpelærer som var sammen med meg. På forhånd ble det klargjort at deres rolle skulle være mer tilbaketrucken, der de skulle passe på at det var grei arbeidsro dersom jeg eksempelvis var på et grupperom med en annen gruppe. Dette er fordi at jeg ønsket å få mest mulig innsikt i elevenes prosesser, uten at assistenten eller hjelpelæreren ga for mye føringer, noe som kunne ført til at jeg gikk glipp av potensielle observasjoner.

3.3.3 Intervju – Fellestrekk elev og lærerintervjuene

Formålet med del 3.3.3 er å redegjøre og begrunne valg innenfor intervjumetoden. Siden jeg har gjennomført et semistrukturert intervju med både elevene og lærerne så vil jeg her samle redegjørelser og begrunnelser som er til felles for de forskjellige intervjuene. Dette er for å unngå unødvendig repetisjon.

Det kvalitative intervjuet karakterers som en samtale med en viss struktur og et formål, hvor

⁸⁹ Fangen, 2010, s. 9; Tjora, 2021, s. 71

⁹⁰ Johannesen, 2016, s. 137)

en forsker stiller spørsmål eller holder en samtale med en eller flere intervjuobjekter. Dette egner seg når man ønsker å forstå meninger, holdninger og erfaringer.⁹¹

Når man skal gjennomføre intervju så burde man ha en plan, nemlig en intervjuguide. En intervjuguide er en liste over temaer og spørsmål som skal gi føring på hva som skal gjennomgås i intervjuet.⁹² Utviklingen i intervjuet bør starte med enkle spørsmål for å etablere en relasjon og et tillitsforhold mellom intervjueren og informantene. Dette gjorde jeg eksempelvis med å spørre lærerne om hva som var det beste med å være en lærer, samt å spørre elevene om hva som var deres favorittfag. Videre så kan intervjueren bruke introduksjonsspørsmål hvor temaet presenteres. Eksempelvis ble lærerne spurt hva de tenker når de hører begrepet pedagogisk entreprenørskap. Nøkkelspørsmål er kjernen i intervjuet. Hensikten med nøkkelspørsmålene er å sørge for at forskeren får den informasjonen som ønskes ut ifra undersøkelsen problemstilling og formål. For eksempel spurte jeg lærerne «hvilke fordeler ser du med å lære pedagogisk entreprenørskap gjennom historie». Til slutt når intervjuet skal avsluttes kan det være hensiktsmessig å sjekke om informanten har flere tanker om temaet som ikke nødvendigvis kom fram under intervjuet.⁹³

Når man skal gjennomføre et intervju så kan graden av struktur variere, basert på hvilken tilnærming forskeren velger. De forskjellige tilnærmingene er, ustrukturert intervju, semistrukturert intervju, strukturert intervju og strukturert intervju med faste svaralternativer. De forskjellige tilnærmingene har forskjellige styrker og svakheter, der forskeren bevisst bør velge den tilnærmingen som best mulig kan gi svar til ens formål.⁹⁴ Jeg valgte å benytte meg av semistrukturert intervju. Denne tilnærmingen har en overordnet intervjuguide som utgangspunkt, men spørsmål, tema og rekkefølgen kan variere. Jeg valgte semistrukturert intervju fordi at jeg ønsket å kunne ha fleksibilitet mellom rekkefølge, og tema, samt å kunne spørre utdypende oppfølgingsspørsmål der jeg så at det var hensiktsmessig. Johannesen, Per Tufte og Christoffersen trekker likevel fram at dersom man har flere intervjuobjekt så bør man sikre at de får like spørsmål, noe som gjøre semistrukturert intervju egnet grunnet en god balanse mellom standardisering og fleksibilitet.⁹⁵ Dette har vært et viktig aspekt, på bakgrunn av å få et godt sammenligningsgrunnlag mellom lærerne og mellom elevgruppene.

⁹¹ Kvale et al., 2015, s. 42; Johannesen, 2016, s. 145

⁹² Johannesen, 2016, s. 149

⁹³ Johannesen, 2016, s. 150

⁹⁴ Johannesen, 2016, s. 147-148

⁹⁵ Johannesen, 2016, s. 148-149

En viktig forutsetning for å få et godt intervju er at informanten føler seg trygg og avslappet.⁹⁶ Dermed har jeg småpratet med elevene og lærerne i forkant om andre ting, gjerne om fellesinteresser som fotball, lokalsamfunnet og skolen. Videre så har jeg forsøkt å skape en trygg og komfortabel intervjusituasjon ved å tydeliggjøre at jeg ikke er der for å teste deres kunnskaper, men heller å få innsyn i deres tanker og erfaringer om temaet. Lærerne med bakgrunn i deres ekspertise innenfor fag, skolesystemet og lærerrollen, og elevene med bakgrunn i hvordan de opplevde å delta i opplegget. Til slutt så ble intervjuene gjennomført på arbeidsplassen til lærerne og på skolen til elevene, en plass som gjerne oppleves som trygg.⁹⁷

3.3.4 Fokusgruppeintervju - Elever

Ifølge Johannesen, Tuft og Christoffersen, så burde man gjennomføre et intervju av deltagere som har blitt observert. Dette er for å få innsyn i deltagerens egne holdninger og erfaringer fra situasjonen de ble observert i. Dette kan være et supplementerende element til forskerens observasjoner.⁹⁸ For å intervju elevene så valgte jeg å benytte meg av fokusgruppeintervju. Fokusgruppeintervju er en form for gruppeintervju hvor man samler et antall informanter for å snakke om et eller flere temaer.⁹⁹ I studiets tilfelle så ble intervjuene gjennomført i de samme elevgruppene som de var i under opplegget. Intervjuet omhandlet elevenes erfaringer, hva de hadde lært, utfordringene med mer. Intervjuene varte imellom 15 og 25 minutt. Bakgrunnen til at jeg ønsket å benytte meg av fokusgruppeintervju er at metoden gir elevene en aktiviserende og mobiliserende effekt ut over selve intervjusituasjonen.¹⁰⁰ I en slik setting vil elevene kunne stimulere hverandres svar, og øke muligheten for å få frem flere aspekter av deres opplevelser av undervisningsopplegget.¹⁰¹ Dette syntes under intervjuene, der elevene eksempelvis «bygget» videre på hverandres synspunkt og erfaringer. I tillegg så var tidsbegrensning en viktig faktor. Som nevnt så var det totalt 30 elever som var deltagere. Å gjennomføre 30 individuelle intervju ville vært ekstremt tidskrevende og upraktisk. Intervjuene ble gjennomført neste skoledag etter at undervisningsopplegget var ferdig. Det var viktig at intervjuene skulle gjennomføres i kort tid etter, slik at elevenes tanker og erfaringer enda var «ferskt» i minnet.

⁹⁶ Tjora, 2021, s. 132

⁹⁷ Tjora, 2021, s. 135

⁹⁸ Johannesen, 2016, s. 127

⁹⁹ Tjora, 2021, s. 137

¹⁰⁰ Brandth, 1996, s. 149, referert av Tjora, 2021, s. 138

¹⁰¹ Tjora, 2021, s. 138

Siden intervjuobjektene i dette tilfellet er barn så er det en del faktorer som forskeren bør være bevisst på. Først og fremst så bør forskeren passe på at spørsmålene som stilles er alderstilpasset. Med utgangspunkt i dette prøvde jeg å unngå å konstruere lange eller komplekse spørsmål, eller å konstruere spørsmål som spurte om flere ting samtidig.¹⁰²

En annen faktor er maktforholdet mellom forskeren og elevene. Eder og Fingerson har undersøkt det skjeve maktforholdet mellom elevene og læreren, og de påpeker en nødvendighet av at intervjueren må unngå å bli assosiert med en lærer, samt at forskeren må få elevene til å forstå at det ikke bare finnes et rett svar. Elevene vil ofte ha en tendens til å ville svare rett ovenfor en lærer, noe som kan gi et urealistisk preg på det de sier, kontra det de har opplevd.¹⁰³ For å motvirke dette prøvde jeg å tydeliggjøre til elevene at det nettopp ikke var et rett svar, en rett fremgangsmåte eller et rett resultat, men heller flere. Videre prøvde jeg å være tydelig på at dette var et dette var et forskningsforsøk, der det var åpenrom for å prøve og feile, samt at jeg var interessert i både deres positive og negative erfaringer av opplegget.

Gerd Kvernmo beskriver intervju med barn som en unik situasjon hvor intervjueren er den som vet mest, mens barnet er den som skal utlevere sine tanker. I denne unike settingen så er det viktig at man ikke overkjører elevene, men heller viser respekt ovenfor deres svar og anerkjenner at svarene kan gi nyttig og relevant informasjon. I tillegg så er intervjuerens verbale og nonverbale reaksjon på det elevene sier viktig.¹⁰⁴ I forhold til dette så forsøkte jeg å ha en bevissthet rundt mitt eget kroppsspråk, der jeg blant annet prøvde å virke engasjert, nikke anerkjennende, gi bekreftende kommentarer, samt vise åpenhet til hva elevene sa.

3.3.5 Semistrukturert intervju - lærere

Totalt så intervjuet jeg fire samfunnsfaglærere, som var fordelt over to skoler. I korte trekk så omhandlet intervjuet om lærernes historieundervisning, samt refleksjoner og tanker rundt historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap. Eksempelvis fordeler og ulemper ved å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap, samt faktorer som aktualiserer eller begrenser bruk av pedagogisk entreprenørskap i historieundervisningen. Intervjuene varte i

¹⁰² Johannesen, 2016, s. 175

¹⁰³ Eder og Fingerson, 2002, referert av Kvale og Brinkmann, 2015, s. 175

¹⁰⁴ Kvernmo, 2005, s. 72

fra 30 til 45 minutter.

Hovedregelen for utvalget i kvalitative intervjustudier er at man velger informanter som vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet.¹⁰⁵ Som nevnt tidligere så har jeg vurdert at erfarne samfunnsfaglærere på ungdomsskolen ville kunne uttale seg reflektert. Disse lærerne hadde derimot lite eller ingen kjennskap til pedagogisk entreprenørskap. Dette er i utgangspunktet problematisk.

Hvordan kan disse samfunnsfaglærerne uttale seg reflektert om en arbeidsmetode som de har lite eller ingen kjennskap til? Dette har jeg forsøkt å løse med å rett og slett introdusere lærerne for pedagogisk entreprenørskap ved å vise til; eksempler på utforming, sentrale element, definisjoner og tilnærming. I tillegg så reflekterte alle fire lærerne at de indirekte hadde brukt flere eller alle de entreprenørielle elementene i deres undervisning om historiske tema, noe som bekrefter at de oppnådde en tilstrekkelig forståelse for begrepet og hadde erfaring til å kunne uttale seg reflekter. Tanken er at lærerne skal kunne trekke linjer mellom hvordan elevene kan lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap, med utgangspunkt i deres ekspertise og erfaring innen fagdidaktikk, arbeidsmetoder, klassesammensetninger, samt deres forståelse av skolesystemet, profesjonsfellesskapet, læreplanen, kompetansemål og andre faktorer som spiller inn. I og med at jeg har vært med på å forme lærernes forståelse av pedagogisk entreprenørskap så er det viktig med transparens på hva jeg presenterte, samt kontinuitet rundt hvordan jeg presenterte for å unngå ulik forståelse mellom lærerne. Introduksjonene av begrepet var dermed basert på vedlegg 1 og 2 og ble de gjennomført i forkant av intervjuene. Disse introduksjonene tok henholdsvis 5-10 minutter, varierende ut ifra spørsmål som ble stilt og retningen som samtalen tok. Samtalene omhandlet å utdype punkter dersom det var noe som informantene var usikre på eller ønsket å forsikre seg at de forsto.

Til slutt så er det også verdifullt at disse samfunnsfaglærerne kan bidra med et perspektiv hvor hovedtyngden av deres ekspertise ligger på elevenes historielæring og forståelse av skolen, istedenfor på det pedagogiske entreprenørskapet. Historiedidaktikken er mer definert og lærerne har gode antakelser om hva som fungerer, mens læring gjennom pedagogisk

¹⁰⁵ Tjora, 2021, s. 145

entreprenørskap enda er et utforskende felt.

3.4 Generering, bearbeiding og analysering av datamateriale

I dette delkapitlet så vil jeg redegjøre for hvordan jeg har generert og bearbeidet datamaterialet som ble innsamlet gjennom observasjonene og intervjuene.

Dataen som en forsker produserer gjennom sine forsøk, er analysegrunnlaget til studien. Ofte vil forskeren sitte igjen med et omfattende datamateriale, noe jeg også har. Før man kan begynne å analysere så vil det være nødvendig å gjennomføre en datareduksjon, slik at innholdet blir håndterlig å jobbe med.¹⁰⁶ I avsnittene som kommer vil jeg henholdsvis se først på observasjonsdelen først, samt intervjudelen til slutt. I intervjudelen så skiller jeg ikke mellom elev og lærerintervjuene da prosessen har vært lik.

3.4.1 Grounded theory

For å genere, bearbeide og analysere dataen så har jeg benyttet meg av grounded theory. Grounded theory er en metode innenfor kvalitativ dataanalyse, som blant annet kan brukes til å analysere intervju- og observasjonsdata. En viktig forutsetning for metoden er at forskeren opprettholder en teoretisk sensitivitet. Det vil si en følsomhet ovenfor nyansene i datamaterialet, eksempelvis; hvordan forskeren analyserer, forstår og gir mening, til det innhentede datamaterialet. Hovedessensen i grounded theory innebærer at forskeren lar datamaterialet styre hva man ser etter, uten at ens subjektive forståelser, som; teori, erfaringer og antagelser har påvirkning.¹⁰⁷ Bruk av grounded theory kan begrunnes med at forskningsfeltet, historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap, er et nytt og lite berørt felt. Dermed vil det være hensiktsmessig å heller la dataen «snakke for seg» og styre hva jeg ser etter, istedenfor å la etablert teori være styrende. Teorien kan heller trekkes inn teori i senere stadier av forskningsprosessen, ved analyse og fortolkningsdelene.¹⁰⁸

3.4.2 Observasjonsdata

Underveis og etter undervisningsoppleggene så noterte jeg ned merkelige observasjoner og refleksjoner i en feltdagbok. Feltnotering er en strategi for å få lagret de observasjonene man

¹⁰⁶ Johannesen et al., 2016, s. 151

¹⁰⁷ Johannesen et al., 2016, s. 181-182

¹⁰⁸ Johannesen et al., 2016, s. 196

gjør. Ifølge Aksel Tjora så kan ikke feltnotering og observasjon skilles, og han omtaler heller feltnotatene som selve observasjonen.¹⁰⁹ I noteringen så prøvde jeg, med utgangspunkt i Barney Glaser, å være «totalt åpen» for inntrykk og å samle data på en komplett måte som får frem essensen i situasjonen, eksempelvis fysiske settinger, deltakere, roller, oppgaver, interaksjon, gjentakelse av elementer, med mer.¹¹⁰

3.4.3 Intervjudata

For å bearbeide intervjudata så tok jeg lydopptak under intervjuene, med påfølgende transkribering. Å bruke lydopptak bidro til at jeg fokuserte bedre på intervjusituasjonen, der jeg kunne sikre god flyt, samt å spørre dem utdypende eller konkretiserende spørsmål.¹¹¹ Transkribering innebærer at man omgjør muntlige utsagn fra lydopptaket til skriftlig tekst. Jeg utførte transkriberingen rett etter intervjuene var gjennomført, slik at jeg enda kunne ha inntrykkene til intervjuobjektene friskt i minne.

Koding og kategorisering av datamaterialet er neste steg etter transkriberingen. Koding er en del av prosessen der dataens volum reduseres, konseptualiseres, kategoriseres og bygges opp til en beskrivelse eller teori.¹¹² Her har jeg tatt utgangspunkt i formuleringer, eksempelvis «*Det var motiverende at vi ble mere uavhengig fra læreren og måtte gjøre mer selvstendig arbeid*», og omgjort det til en kode som redegjør essensen i det som blir sagt. Koden i dette eksemplet ble dermed *selvstendighet*. Kodene ble konstruert etter innfødte begrepet. Innfødte begreper betyr at kodene som lages ligger tett på utsagnene til elevene eller lærerne.¹¹³

Etter kodene hadde blitt konstruert så lagde jeg kategorier som kodene ble systematisk inndelt i. Kategoriseringen gjør det mulig å identifisere og finne igjen spesielle temaer i datamaterialet.¹¹⁴ Her ble koden *selvstendighet* plassert inn under kategorien *positive motivasjonsfaktorer*. Dette kan omtales som den aksiale kodingen. Kategoriseringen og kodingen av elev- og lærerdataen ga henholdsvis 7 og 8 kategorier, som er adskilt mellom

¹⁰⁹ Tjora, 2021, s. 110

¹¹⁰ Glaser, 1978, referert av Tjora, 2021, s. 104

¹¹¹ Tjora, 2021, s. 180

¹¹² Johannesen et al., 2016, s. 187-188

¹¹³ Tjora, 2021, s. 218

¹¹⁴ Johannesen et al., 2016, s. 165

hverandre.

3.5 Forskningsetiske retningslinjer

Blant forskningsetiske retningslinjer så er det særlig tre typer hensikt som forskeren må ta stilling til. Disse er: 1) Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi, 2) Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv og 3) forskerens ansvar for å unngå skade.¹¹⁵

Informantens rett til selvbestemmelse og autonomi innebærer at den som deltar skal kunne bestemme over sin deltakelse. Vedkommende skal gi forskeren informert og frivillig samtykke til å delta, og skal når som helst kunne trekke seg uten å begrunne seg og uten å få noen konsekvenser. Denne informasjonen fikk informantene både muntlig og skriftlig, og de har gitt et frivillig samtykke (vedlegg 4 og 5). *Forskerens plikt til å respektere informantens privatliv* innebærer at informantens privatliv holdes konfidensielt og at de ikke er identifiserbar gjennom direkte eller indirekte beskrivelser. For å opprettholde dette har jeg brukt deknnavn på informantene, samt omskrevet tredjepartsinformasjon som kan være identifiserende, eksempelvis å skrive «lokalsamfunnet» istedenfor hva stedet faktisk heter. *Forskerens ansvar for å unngå skade* innebærer at forskeren bør unngå å skrive informasjon som kan være til skade for informantene, eksempelvis ved å sette dem i dårlig lys. Tiltaket for å motvirke dette har vært å unnlate å skrive informasjon som kan komme informantene til skade.¹¹⁶

3.6 Forskningens kvalitet

For å evaluere og vurdere kvaliteten av kvalitative forskningsopplegg så er det vanlig å benytte seg av de tre kriteriene, validitet, generalisering og reliabilitet.¹¹⁷

Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens fremgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten.¹¹⁸ Grønmo omtaler at validiteten kan vurderes som tilfredsstillende dersom det er åpenbart at dataen som er innsamlet er gode og treffende i forhold til forskningens intensjoner.¹¹⁹ Man kan derfor spørre seg om dataen er treffende i forhold til forskningens intensjoner? Her vil jeg

¹¹⁵ Johannesen et al., 2016, s. 85

¹¹⁶ Johannesen et al., 2016, s. 85-87

¹¹⁷ Tjora, 2021, s. 259; Johannesen et al, 2016, s. 231

¹¹⁸ Johannesen et al., 2016, s. 232-234

¹¹⁹ Grønmo, 2004, s. 23

argumentere for et ja, hvor både observasjonene, elevintervjuene samt lærerintervjuene, hver for seg og sammensatt bidro til funn om problemstilling og forskningsspørsmål. Lincoln og Cuba omtaler metodetriangulering som et virkemiddel for å øke validitet.

Metodetriangulering innebærer at forskeren bruker flere metoder, eksempelvis observasjon og intervju. Dette kan økes ytterligere ved å ta utgangspunkt i flere settinger, noe jeg gjorde ved å se på flere klasser på forskjellige skoler.¹²⁰ Validiteten kunne økt ypperlig ved å tilbakeføre resultatene til informantene for å bekrefte resultatene, samt å la noen andre kompetente personer analysere samme datamateriale for å se om de kom fram til samme fortolkning. Dette har jeg derimot ikke gjort. I tillegg så ville nok validiteten økt ypperligere om jeg hadde intervjuet samfunnsfaglærere som drev med pedagogisk entreprenørskap, siden de i enda større grad kunne komme med reflekterte svar som omhandlet historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap.¹²¹

Generalisering handler om funn i undersøkelsen er overførbare til andre kontekster.¹²²

Faktorer som påvirker positivt er at utvalget i observasjonsdelen med påfølgende intervju, er bredt, som involverer totalt 30 elever, med 7 uavhengige grupper fordelt på to klassetrinn og to skoler. Dette kan bidra til økt overførbarhet til andre skoler eller klassetrinn, eksempelvis 10. trinn, i konteksten; å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap.

Derimot så er det vanskelig å generalisere funnene på bakgrunn av at forskningen har fokusert på en spesifikk kontekst, og at den dermed må tolkes og ses i den spesifikke konteksten, nemlig; elevers historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap. Dette minsker graden av generalisering og det vil eksempelvis være vanskelig å kunne overføre funn til andre fag som matte eller norsk. Likevel så vil forskningen bidra til økt kunnskap om elevers historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap.

Reliabilitet handler om i hvilken grad undersøkelsen er til å stole på og knytter seg til undersøkelsens data, eksempelvis, hvilke data som brukes, hvordan de samles inn, og hvordan de bearbeides.¹²³ Et kriterium til reliabilitet er vanligvis reproduksjon. Innenfor kvalitative metoder er derimot slike krav lite hensiktsmessig, på bakgrunn av at: 1) det ikke brukes strukturerte datainnsamlingsteknikker, 2) det vil være umulig for en annen forsker å duplisere

¹²⁰ Lincoln og Cuba, 1985, referert av Johannesen et al., 2016, s. 232

¹²¹ Johannesen et al., 2016, s. 232

¹²² Tjora, 2021, s. 267

¹²³ Johannesen et al, 2016, s. 231

en annen kvalitativ forskning og 3) forskeren i seg selv er et variabelt instrument.¹²⁴ Derimot så trekker Tjora, samt Johannesen, Tufte og Christoffersen inn systematikk og transparens som et virkemiddel for å øke reliabilitet innenfor kvalitative undersøkelser. Her er elementer som; hvorfor en undersøkelse er gjennomført, hvordan den er gjennomført, hvorfor den er gjennomført i en spesifikk kontekst, hvilke valg som er tatt, hvilke deltagere som er rekruttert, med mer, avgjørende.¹²⁵ Til beste evne har jeg forsøkt å gi en systematisk og transparent innsikt i hele forskningsprosessen, med alt i fra redegjørelser til begrunnelser om hvorfor følgende forskningsdesign, metoder og tilnærminger har blitt gjennomført, noe som bidrar til å øke graden av reliabilitet. Dette er et argument som også kan rettferdiggjøre en relativt lang metodedel.

¹²⁴ Johannesen et al, 2016, s. 231-232

¹²⁵ Tjora, 2021, s. 264; Johannesen et al., 2016, s. 232

4.0 Presentasjon av elevenes arbeid, elevgruppene og lærere

I dette kapitlet så vil jeg redegjøre for omstendighetene rundt hvordan elevgruppene arbeidet med det historiske opplegget. Videre vil jeg gi en kort presentasjon av de syv elevgruppene som deltok i undervisningsopplegget, deriblant tema, fremgangsmåte og presentasjonsmåte. I tillegg vil jeg kort redegjøre for mine fire intervjuobjekt som var samfunnsfaglærere.

4.1 Omstendigheter rundt elevenes arbeid

Elevenes arbeid skjedde gjennom et 6 timers opplegg, der de skulle arbeide entreprenørielt med et historisk prosjekt. Essensen i prosjektet var at elevene fikk stor grad av elevmedvirkning i alle faser, og at fremgangsmåten for å løse deres problemstilling krevde en form for undersøkelse i lokalsamfunnet. Fasene 1-4 var som følge; 1) *Velge et historisk tema*, 2) *velge en undersøkelse*, 3) *utarbeide en eller flere problemstillinger som de skulle løse*, og 4) *velge en presentasjonsmåte*. Opplegget ble delt opp slik at elevene hadde en oppstartsøkt som varte i to skoletimer. Disse timene var tilrettelagt slik at elevene fikk lage en fremgangsplan, samt å kontakte eventuelle undersøkelsesgrunnlag i lokalsamfunnet til de neste øktene. De fire resterende timene ble gjennomført sammenhengende på en annen dag i løpet av samme uke. I disse timene skulle elevene gjennomføre deres undersøkelse, analysere funn fra undersøkelsen og lage en presentasjon om innholdet deres. Oppgavebeskrivelsen til dette prosjektet ligger vedlagt (vedlegg 1). Elevene fikk benytte seg av de hjelpemidlene som de mente var egnet for deres prosjektarbeid, eksempelvis mobil, pc, samt frihet til å gå utenfor skolen. Elevene ble delt opp i grupper som var på 4 eller 5 personer. I klassene var det henholdsvis 21 og 9 elever, noe som resulterte i totalt 7 elevgrupper. Disse elevgruppene gjennomførte arbeidet sitt uavhengig av de andre gruppene, og alle gruppene hadde forskjellige utforminger både når det gjaldt tema, fremgangsmåte, problemstillinger og presentasjonsmåte. Etter endt aksjon så ble det gjennomført refleksjonsintervju av elevgruppene hvor elevene ble spurt om sine refleksjoner og erfaringer med å delta på opplegget. Disse refleksjonssamtalene ble gjennomført skoledagen etter aksjonen var ferdig.

Hvordan var omstendighetene rundt elevenes valg av de forskjellige fasene? I forhold til valg av tema så kunne elevgruppene velge det temaet de ville, så fremst at de kunne gjennomføre en undersøkelse i lokalsamfunnet om temaet. Fire av gruppene reflekterte at de tok i betraktning hvilke muligheter som fantes i lokalsamfunnet før de tok valg av tema.

Når det gjelder valg av undersøkelse så måtte elevene ta utgangspunkt i hvilken type

undersøkelse som kunne være hensiktsmessig for deres tema. Selv om elevgruppene hadde flere undersøkelsesmuligheter så valgte samtlige å gjennomføre ulike former for intervju med personer i lokalsamfunnet. Her hadde elevene selv ansvar for å kontakte ulike personer og spørre om de kunne intervju dem, hva de ville intervju om og tidspunkt. For å finne egnede intervjuobjekter så kunne jeg gi forslag som elevene kunne utforske ytterligere. Derimot så utforsket elevene mulighetene selv, ved å ringe og spørre foreldre eller andre lærere om tips til egnede intervjuobjekt. Når det gjelder å forberede seg til intervjuene så formet gruppene på forhånd spørsmål som de kunne stille. Gruppens utforming av problemstilling ble dannet i løpet av de to første timene, hvor de valgte fokusområder som de ønsker å utforske ytterligere gjennom undersøkelsen som de skulle gjennomføre. Problemstillingene var et utgangspunkt for deres retning, men flere av gruppene redigerte eller forandret problemstilling ut ifra informasjon som de fikk etter at intervjuene var gjennomført. Det siste aspektet som elevgruppene måtte velge var presentasjonsmåten. Der sto elevgruppene nok engang fritt til å velge den formen de ville.

4.2 Elevgruppene

Skole A består av gruppe en til fem og disse elevene er 8. klassinger.

Gruppe 1 – Krigen i Ukraina (Veggavis)

Gruppe 1 hadde temaet «Krigen i Ukraina» som overordnet tema. Deres undersøkende fremgangsmåte inkluderte å intervju en person i lokalsamfunnet som er fra Ukraina. Gruppen bruke tiden før intervjuet til å lære seg grunnkunnskap om konflikten gjennom internett og videoer, samt forberede seg til å stille gode spørsmål. Gruppen hadde flere problemstillinger, et der de sammenlignet svarene fra informasjon de kunne finne på internett, med lokalpersonen, eksempelvis «hvorfor startet krigen»? En annen problemstilling var følgende: «Er det noe media i Norge ikke forteller oss om krigen?». For å fremstille prosjektet deres valgte de en veggavis, der resultatene ble formet ut ifra informasjonen de fikk i intervjuet.

Gruppe 2 – 2. Verdenskrig (Film)

Gruppe 2 hadde 2. verdenskrig som overordnet tema, men valgte å spesialisere seg i deltemaet «invasjonen av Polen». Deres undersøkende fremgangsmåte var også basert på å intervju en lokalperson i samfunnet, som i dette tilfellet var i fra Polen. Deres intervjuobjekt var ikke et

tidsvitne, men etterfølgerne av et tidsvitne. Denne gruppa tok utgangspunkt i en av historiene som kom fram i intervjuet fra intervjuobjektets forfedre og filmatiserte denne hendelsen.

Gruppe 3 – Sovjetunionen (Rollespill)

Gruppe 3 hadde Sovjetunionen som overordnet og spesialiserte seg i deltema «livet i Sovjetunionen». I likhet med gruppene over så var deres undersøkende fremgangsmåte basert på intervju, og personen var en lokalperson som tidligere bodde i Sovjetunionen.

Denne gruppen tok også utgangspunkt i flere av historiene som kom fram av tidsvitnet og lagde et rollespill ut av historiene.

Gruppe 4 – 2. Verdenskrig (Podkast)

Den fjerde gruppen hadde også andre verdenskrig som overordnet tema. Denne gruppen har tatt utgangspunkt i problemstillinger som hvorfor Narvik var viktig for Tyskerne, samt hvordan folket i Nord-Norge opplevde krigen. Her har de intervjuet en besteforelder som kunne utdype seg på vegne av at besteforeldens foreldre var tidsvitner. Eksempelvis kom det fram at far til deres intervjuobjekt var soldat og en av de første fredsbevarende soldatene ved krigens slutt. Å snakke om krigen var tabubelagt for far, mens mor fortalte at tyskerne var greie med dem. Innholdet kom frem gjennom en podkast hvor elevene redegjør og diskuterer disse funnene.

Gruppe 5 – 22. Juli (Tik Tok)

Gruppe 5 hadde terroraksjonen 22. Juli som tema, hvor de utforsket hva ulike personer i lokalsamfunnet visste om 22. Juli og hvordan de husker denne dagen. Elevene tok utgangspunkt i internett, og så filmen «Utøya 22. Juli» for å få grunninformasjon. Deres undersøkende fremgangsmåte kan klassifiseres som et kvantifiserende intervju hvor de stilte få og samme spørsmål til flere lokalpersoner, med forskjellige utgangspunkt som alder. Resultatet deres ble presentert gjennom en TikTok hvor gruppen blant annet fikk redegjort for terroraksjonen, samt vise likheter og ulikheter i svar. For å sikre elevenes anonymitet så er det nødvendig å spesifisere at gruppen ikke publiserte deres TikTok. I stedetfor så lagde de en video som baserte seg på TikTok formatet, men som ble slettet ved oppleggets slutt.

Skole B – 9. klassinger

Skole B består av gruppe seks og syv og er 9. klassinger.

Gruppe 6 – Fornorskning (Artikkel)

Gruppe 6 har valgt fornorskning som tema, og har spesialisert seg i hvordan det var å gå på internatskole i lokalsamfunnet. For å få informasjon om dette har de intervjuet et tidsvitne fra lokalsamfunnet som gikk på internatskole som barn. Fornorskningen i sin helhet, samt informasjon som de fikk gjennom intervjuet ble redegjort for og diskutert gjennom en artikkel.

Gruppe 7 – 2. Verdenskrig (Veggavis og fortelling)

Gruppe 7 valgte også andre verdenskrig som overordnet tema, hvor de utforsket hvordan krigen opplevdes av personer som levde under krigen. De har gjennomført intervju av to tidsvitner i lokalsamfunnet, den ene norsk og den andre (tidligere) sovjetisk, og sammenlignet hvordan dette opplevdes for dem. Eksempelvis kunne et sammenligningspunkt være mat, hvor det kom fram at tidsvitnet i Norge hadde tilgang til mye fisk og poteter, mens det sovjetiske tidsvitnet kokte gress og bark for å få i seg noe å spise. Funnene ble presentert gjennom en veggavis, supplementært med fortelling.

I løpet av drøftingsdelene som kommer så vil jeg gjøre leseren obs på at gruppe 2 og 4 ikke nevnes blant de spesifikke eksemplene til hvordan elevene utviklet historisk kompetanse. Dette betyr ikke at gruppenes arbeid ikke utviklet historisk kompetanse. Tvert imot så hadde gruppene flere gode eksempler som kunne blitt brukt til å vise til ulike måter at de utviklet historisk kompetanse. Derimot så forholder eksemplene seg til et mindre antall av elevgruppene for å gjøre eksemplene mer oversiktlig.

4.3 Lærerne

De fire intervjuobjektene mine er som tidligere nevnt fire samfunnsfaglærere. Disse omtales i sitat som lærer A, B, C og D. Lærerne er i 40 eller 50 årene og har lang erfaring som lærer på ungdomsskole. I intervjuene så kom det fram at pedagogisk entreprenørskap var et ukjent begrep for tre av dem. Den siste læreren var kjent med begrepet gjennom det snevre økonomiske perspektivet. Derimot så knyttet ikke denne læreren det til et spesifikt fag, men heller til en elevbedrift gjennom valgfag. Læreren var derimot ikke kjent med det brede perspektivet som oppgaven tar utgangspunktet. Alle lærerne har reflekterer at de ikke brukt pedagogisk entreprenskap i sin undervisning, men at de ubevisst har brukt elementer fra begrepet.

Med utgangspunkt i at lærerne ikke har et forhold til pedagogisk entreprenørskap i sin undervisning, samt at deres alder og erfaring i skolen er relativt lik, så stiller lærerne på et likt grunnlag til å svare. Dermed ser jeg ingen hensikt med å spesifikt redegjøre for hver av lærerne.

5.0 Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet så vil jeg presentere funn, samt drøfte funnene opp mot teorier om pedagogisk entreprenørskap, samfunnsfagdidaktikk, historiedidaktikk og motivasjon. 5.1 til 5.3 tar for seg funn om det første forskningsspørsmålet: *Hva er fordeler og ulemper med å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap for elever?* Disse kapitlene er delt opp i tre deler som omhandler funn om elevenes historielæring (5.1), funn om motivasjon (5.2) og funn om elevenes utfordringer (5.3).

5.4 omhandler funn som knyttes til det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke faktorer aktualiserer og begrenser elevers historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap?*

5.1 Historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap

I dette delkapitlet skal jeg presentere og diskutere funn som omhandler elevenes muligheter til å utvikle historisk kompetanse.

5.1.1 Historiebevissthet

Et funn er at pedagogisk entreprenørskap gir et godt utgangspunkt for utvikling av elevenes historiske bevissthet gjennom å lære om historiske tema som er både direkte og indirekte tilknyttet lokalsamfunnet. Erfaringene til gruppe 6 (fornorskning) og 7 (2. verdenskrig, veggavis og fortelling) kan eksemplifisere betydningen av lokal tilknytning for å utvikle historisk bevissthet. Disse to gruppene var de eneste som valgte et historisk tema som var direkte involvert og fant sted i deres lokalsamfunn, hvor problemstillingene spesifikt fokuserte på fornorskningen eller krigen i deres lokalsamfunn.

Gjennom intervju med det norske og sovjetiske tidsvitnet som opplevde 2. verdenskrig, samt tidsvitnet som gikk på internatskole, så fikk elevene en unik mulighet til å stimulere og utvikle historiebevisstheten sin. Utviklingen skjedde ved at elevene hadde forkunnskaper og etablerte forestillinger om hjemplassen sin under krigen og under fornorskningen, som ble forandret og forsterket gjennom intervjuene med tidsvitnene. Før jeg viser til eksemplene så vil jeg kort redegjøre for de historiske forholdene til gruppene. Forholdene til gruppe 7 sitt tema kan beskrives slik: Under 2. verdenskrig så befant cirka 5000 tyske soldater i lokalsamfunnet til elevene, som levde tett på lokalbefolkningen. De tyske soldatene var i et overtall sammenlignet med antallet lokale. Under okkupasjonstiden ble det etablert flere

arbeidsleirer for krigsfanger, og denne arbeidskraften ble benyttet til å bygge en jernbane. Elevene i gruppe 7 snakket på forhånd om deres forkunnskaper om hvordan 2. verdenskrig påvirket lokalsamfunnet. De visste for eksempel at det var mange soldater i lokalsamfunnet under krigen og at mange tyske soldater bodde i husene til folk. Elevene kunne etter intervjuet utdype historien mer, ved å fortelle at folket hadde godt med mat under krigen, hvor de spiste mye potet og fisk. Soldatene var i utgangspunktet snille med lokalbefolkningen, med mindre man hadde gjort noe gærent. Ja, soldatene bodde i husene til folk. De kunne til og med gi godteri til barna og hjelpe til med ting i huset, som å bære ved, fortalte elevene entusiastisk.

Gruppe 6 utforsket temaet fornorskning. Fornorskningen omtales som den offentlige politikken som norske myndigheter brukte fra cirka 1850 til 1960, hvor de forsøkte å assimilere samer og andre minoriteter i det norske samfunnet.¹²⁶ Lokalsamfunnet til elevene i gruppe 6 var blant de siste stedene i Norge som aktivt drev med fornorskning, ut mot 1960-tallet. I lokalsamfunnet fantes det internatskoler for samiske barn, hvor deriblant intervjuobjektet til gruppen måtte oppholde seg som barn. Internatskolene var et fornorskende virkemiddel hvor minoritetsbarn måtte bo for å bli isolert fra eget språk og kultur.¹²⁷ Elevene i gruppe 6 snakket på forhånd om at de visste at det fantes internatskoler i lokalsamfunnet, og at de samiske barna ikke fikk snakke norsk der. På samme måte så forsterkes elevenes allerede etablerte forestillinger og de får forsterkede og nye inntrykk gjennom intervjuet med tidsvitnet. Etter gjennomført intervju så forteller elevene at de samiske barna måtte være med på norske tradisjoner som å gå rundt juletreet. Dette var noe som foreldrene var veldig uenig i og noe som ga tidsvitnet mye kjeft. De samiske barna prøvde heller å skjule hjemme at de var med. Senere havnet aktøren på en vanlig ungdomsskole. Da måtte de samiske barna ofte slåss for å få noen form for respekt. Her var de lavest på rangstigen og de ble mobbet av de norske barna for å være same. Elevene presenterte i artikkelen at denne beskrivelsen kom fram på bakgrunn av at fornorskningens holdninger enda var til stede hos norske folk, noe som gjorde at de så ned på de samiske barna.

Hilde Sommerseth og Per Sætre trekker frem elevenes identitet, deres tilknytning til lokalsamfunnet, som grunnlaget til utvikling av historisk bevissthet. Tidsvitnene som opplevde historien, har selv vært med på å forme den samme fortiden som elevene nå

¹²⁶ Berg-Nordlie, 2021

¹²⁷ Berg-Nordlie, 2021

utforsker. De gamle har vært ung, og elevene vil selv bli gamle engang. Fellestrekket er at både elevene og tidsvitnene tilknyttet hjemplassen. Dette viser elevene at de er historieskapt og historieskapende.¹²⁸ At elevene får fornyede forestillinger og inntrykk av historien hos tidsvitnene, viser de en korrelasjon mellom tidsdimensjonene. Elevenes fortolkning av hendelsen påvirkes av nåtiden og gir visse forestillinger. Tidsvitnenes opplevelse av fortiden er annerledes og gir andre og mer utfyllende forestillinger.¹²⁹

Gjennom et bevisst valg av tema på bakgrunn av lokalsamfunnet muligheter så stimulerer elevene også deres historiske bevissthet. I et spørsmål på hvorfor de valgte temaet sitt så svarte fire av elevgruppene at de utforsket mulighetene i lokalsamfunnet. Gruppe 6 og 7 begrunnet valget av tema slik:

I området her så er det mulig å finne og bruke informasjon om fornorskning og hos mange av folkene som selv har opplevd det.

Fordi vi hadde folk i bygda som vi kunne intervju om 2. verdenskrig, der en var i Norge og en i Sovjet under krigen.

At elevene har reflektert over muligheter de hadde i lokalsamfunnet bevitner en tankeprosess som stimulerer historisk bevissthet. I en lignende prosess som ble beskrevet ved elevenes intervju med tidsvitnene, så reflekterer elevene over at lokalsamfunnet inneholder historiske personer, som både har påvirket fortiden og som påvirker nåtiden. Dette viser elevene en korrelasjon om at de er historieskapt og historieskapende.

Å lære om et historisk tema som er indirekte tilknyttet lokalsamfunnet var et annet aspekt som virket å gi gode muligheter til å utvikle elevenes historiske bevissthet. Med et historisk tema som er indirekte tilknyttet til lokalsamfunnet, så referer jeg til historiske hendelser som ikke er direkte tilknyttet lokalplassen, men hvor lokalsamfunnet likevel påvirkes av hendelsen. Dette kan eksempelvis være krigen i Ukraina (krigsflyktninger kommer til stedet) eller Sovjetunionen (at stedet har hatt en venneby med en by i Sovjetunionen, som har ført til at sovjetiske personer har flyttet til det lokalsamfunnet). For å eksemplifisere utviklingen av historisk bevissthet så ønsker jeg å se nærmere på gruppe 1 (krigen i Ukraina).

¹²⁸ Sommerseth og Sætre, 2015, s. 110-112

¹²⁹ Kvande og Naastad, 2020, s. 55

I arbeidsprosessen så lærte gruppen at Ukraina i en kort periode etter oppløsningen av Sovjetunionen hadde atomvåpen. Med bakgrunn i dette så sa en elev i gruppen Ukraina var «dumme» da de ga atomvåpnene sine (fra Sovjettiden) til Russland, fordi at Russland aldri ville ha angrepet Ukraina om de hadde atomvåpen i dag. Med andre ord en fortolkning av fortiden. Ved et senere tidspunkt så reflekterte den samme eleven til meg at krigen i Ukraina førte til høyere matpriser i Norge, noe jeg tolker som en forståelse av nåtiden. Senere hørte jeg også at den samme eleven sammen med et annet gruppe-medlem spurte om at krigen i Ukraina ville føre til 3. verdenskrig, altså en forventning om fremtiden. Uansett om dette var bevisst eller ubevisst, så ble elevens historiske bevissthet både stimulert og utviklet gjennom å snakke og reflektere om deres historiske tema, gjennom en fortolkning av fortiden, forståelse av nåtiden og forventning om fremtiden.

Blant de syv gruppene så falt gruppe 5, med temaet 22 Juli, utenfor rammene om direkte eller indirekte tilknytning til lokalsamfunnet. Med andre ord så baserte undersøkelsen deres seg på personer i lokalsamfunnet, som verken hadde en direkte eller indirekte tilknytning til terrorangrepet. Til forskjell fra de gruppene som hadde direkte og indirekte tematiske tilknytning til lokalsamfunnet, så fikk ikke denne gruppen fornyet eller forsterket eventuelle forestillinger og inntrykk om 22. Juli. Deres måte å løse oppgaven på er innenfor rammene til pedagogisk entreprenørskap og oppgaven jeg ga dem. Likevel så tolker jeg det slik at distansen mellom lokalsamfunnet og deres tema ble for stort, noe som resulterte i mer overfladisk læring og at de ikke fikk stimulert og utviklet deres historiske bevissthet.

Oppsummert så tyder funnene på at de historiske temaene som elevene skal lære om, gjennom et pedagogisk entreprenørielt opplegg, bør være direkte eller indirekte tilknyttet til lokalsamfunnet. Ved at temaet er direkte eller indirekte tilknyttet lokalsamfunnet så gir det gode forutsetninger for å stimulere og utvikle elevenes historiebevissthet.

5.1.2 Historisk empati

Et fremtredende funn er at opplegget som elevene gjennomførte tilrettela for at å utvikle deres historiske empati på en god og tilfredsstillende måte. Gjennom elevintervjuene så reflekterte seks av gruppene på forskjellige måter som viser hvordan de fikk stimulert og utviklet deres historiske empati. Dette skjedde gjennom to ulike dimensjoner. Den første dimensjonen er gjennom undersøkelsene som elevene gjennomførte, som var intervju hos alle gruppene. Ved

at elevene gjennomførte forskjellige intervju i sine undersøkelser så fikk de unike muligheter til å forstå og lære historien gjennom øynene til deres intervjuobjekt. To av refleksjonene viser eksempler på akkurat hvordan dette skjedde:

Det ble liksom mer ekte når man fikk høre en ekte person fortelle om hvordan han opplevde fornorskningen, istedenfor å bare lese det.

Altså jeg lærte mye mer av dette denne uken enn jeg har gjort ellers, fordi lesing og skrivning av oppgaver, jeg får liksom ikke det stoffet inn i hodet. Men når jeg får snakke og ha en samtale med en person som har gått igjennom dette og opplevd det, så føler jeg at jeg kan sette meg mer inn i det hun sier, så jeg forstår historien og lærer mye mer da.

Begge sitatene viser til at elevene har kommet nærmere historien gjennom intervjuet. Ifølge Erik Lund så vil læring fremmes når elevene blir følelsesmessig tilknyttet til innholdet.¹³⁰ At den ene eleven reflekterer at historien ble mer ekte, mens den andre eleven reflekterer over at den lærer mer ved å sette seg inn i det intervjuobjektet sier, indikerer nettopp at elevene er følelsesmessig tilknyttet innholdet, hvor de i tillegg til egne undersøkelser, lærer og forstår historien gjennom deres øyne, noe som stimulerer og utvikler deres historiske empati.

Den andre dimensjonen som viser til utvikling av historisk empati er gjennom prestasjonsfasene til elevene. Presentasjonsfasen henvises til den delen av opplegget der elevene skulle presentere deres prosjekt. Som nevnt tidligere så hadde alle elevgruppene unike måter å presentere deres prosjekt på. På bakgrunn av gruppenes forskjellige tilnærminger til hvordan de presenterte så har jeg kategorisert dem som informerende eller simulerende prestasjoner. Veggavis, veggavis med fortelling, podkast og artikkel er informerende prestasjoner hvor hovedtyngden handler om å fortelle eller vise. De tre simulerende prestasjonene; rollespill, film og TikTok, fokuserer i større grad på å vise historien eller deler av historien direkte, der elevene lever seg inn i rollene til de historiske aktørene. Selv om prestasjonsmåtene har større forskjeller innenfor fokusområder, så fant jeg ingen sammenheng som tyder på at den ene måten var bedre enn den andre. For å vise til hvordan prestasjonsmåtene bidro til å utvikle elevenes historiske empati er det nyttig å se å se presentasjonstilnærmingene hos gruppe 3 (Sovjetunionen) og 1 (Krigen i Ukraina).

¹³⁰ Lund, 2020, s. 117

Gruppe 3 presenterte gjennom et rollespill. Rollespillet omhandlet flere situasjoner som deres tidsvitne fortalte om i intervjuet, fra dagliglivet og om hvordan det var å gå på skolen.

En av disse situasjonene omhandlet at skoleelevene i Sovjetunionen hadde et militærfag hvor de lærte å bruke en Kalashnikov, kaste granater og å kunne utføre krigsorientert førstehjelp.

En av elevene i gruppen reflekterer slik om å lage rollespill av hendelsene som deres intervjuobjekt fortalte om:



Bilde: Elevene lagde en «Kalashnikov» til denne situasjonen

Det var veldig lærerikt og spennende, og veldig sånn... sjokk, å liksom sette meg inn i hvordan [Navn] hadde det. For eksempel når dem lærte sånn militærgreier på skolen, sånn å bruke våpen og kaste granater, og å være sykepleiere ... PÅ SKOLEN! At det var sånn kunne jeg ikke forestilt meg.

En annen situasjon som gruppen dramatiserte omhandlet at tidsvitnet og hennes venninne hadde fått tak i forbudt sminke fra Frankrike. En historisk kontekst til situasjonen er at den Sovjetiske regjeringen på denne tiden hadde innført flere forbud mot vestlig kultur, deriblant bruken av sminke. I elevenes skuespill kom det fram at tidsvitnet brukte den forbudte sminken på en dag hvor de skulle ta skolebilder. Dette fremhevet hvordan tidsvitnet på sin måte gjorde motstand mot regjeringens forbud mot vestlig kultur, et forbud som hun ikke likte. I forhold til dette så reflekterte deriblant elevene hvordan intervjuet og rollespillet ga en unik mulighet til å forstå et innsideperspektiv om temaet:

Og vi fikk vise hvordan folkene egentlig opplevde å bo der. Vi har jo lest om at det var veldig strengt, men det sto veldig lite om akkurat hva som var strengt. Det med sminken kunne jeg heller ikke forestilt meg.

Elevene reflekterer over at de ikke visste hva som var strengt med livet i Sovjetunionen, men gjennom intervjuet så fikk de spesifikke knagger å henge denne kunnskapen på, om hva som var spesifikt streng. Dette, kombinert med presentasjon gjennom rollespill innebærer at elevene mobiliserer sin egen forestillingsevne, og på den måten blir en medaktør i historien de skal presentere. Slik lærer de en utdypet versjon av historien gjennom øynene til tidsvitnet,¹³¹

¹³¹ (Lund, 2020, s. 126)

noe som utvikler historisk empati.

Et av aspektene med å utvikle historisk empati er å kunne se og forstå handlingene til en historisk aktør gjennom deres øyne, som nettopp bli eksemplifisert i de forrige avsnittene. Et annet aspekt med historisk empati er å kunne se en hendelse fra ulike perspektiv og forstå den fra forskjellige synsvinkler. Et eksempel som viser dette, er som nevnt basert på gruppe 1 (krigen i Ukraina). I deres intervju så spurte elevene intervjuobjektet fra Ukraina om det var forskjeller om hva man fikk vite om krigen i Norge og i Ukraina i media. Gjennom deres intervjuobjekt så fikk elevene en unik innsikt til mulige forskjeller, eksempelvis hvordan media i Norge ofte fokuserer på at Ukraina ofte vinner slag, og at Russland har store tap. Dette var et perspektiv som også ofte kom frem i Ukrainske medier. På den andre siden så presenterte intervjuobjektet også et annet perspektiv som ser på at landet faktisk har mistet over 15% av landet sitt, at de trenger all hjelp de kan få, at denne hjelpen er helt nødvendig og at situasjonen er veldig alvorlig for deres eksistens som et land. Følgende sitat viser at elevenes historiske empati ble stimulert og utviklet:

Før vi hadde intervjuet så tror jeg ikke visste noe om den siden. Det var helt nytt for meg, så det var spennende. Hun hadde jo et helt annet syn på krigen enn det vi har. For eksempel hvordan krigen var veldig farlig for at landet deres kunne forsvinne om de ikke kriget.

Stimuleringen og utviklingen av deres historiske empati kom ytterligere fram gjennom veggavisen til gruppen, hvor perspektivforskjeller ble fremhevet. Eksempelvis å sammenligne likheter og forskjeller mellom medias perspektiv og fokus av krigen, i Norge og Ukraina.

Et viktig spørsmål å stille seg i forhold disse funnene går slik: Er det intervju og presentasjonsmåtene som har utviklet elevenes historiske empati, eller er det det pedagogiske entreprenørskapet? Et argument antyder at det er intervju og prestasjonsmåtene som har utviklet elevenes historiske empati. Når jeg beskriver de forskjellige måtene gruppene har utviklet deres historiske empati, så er det jo spesifikt intervjuet eller rollespillet som virker å tilrettelegge utviklingen hos elevene. Hva er det som knytter disse til pedagogisk entreprenørskap? Et motargument baserer seg på helheten i et pedagogisk entreprenørielt læringsopplegg. Læring gjennom pedagogisk entreprenørskap knyttes til sosialisering

gjennom forskjellige aktiviteter der teori og praksis kobles sammen.¹³²

Ved at elevene lærer gjennom pedagogisk entreprenørskap så er det helheten i de forskjellige fasene av arbeidet, der teori og praksis kobles sammen, som bidrar til å utvikle historisk empati. Med helhet så menes hva elevene sammensatt sitter igjen med etter å ha vært gjennom 1) forberedelsesfasen (finne tema, utforske muligheter) 2) researchfasen (planlegge, lære om tema, forberede), 3) gjennomføringsfasen (utføre intervju eller annen aksjon) 4) analysefasen (analyse og tolkning av aksjon) og 5) presentasjonsfasen. Ifølge Lund så fremmes utvikling av historiske nøkkelbegrep, som historisk empati, når elevene kombinerer arbeid med faktisk historisk material med fiksjonsbasert materiale. Med dette så menes det at elevene kan lære om historien ved å først utforske informasjon eksempelvis gjennom lærebøker, internett eller tidsvitner. Det andre steget knyttes til at elevene tar utgangspunkt i tilegnet informasjon og produserer en fiksjonsbasert historie, for eksempel gjennom en fortelling, rollespill eller film.¹³³ Intervjuene og presentasjonsmåtene, som rollespill, er viktige faktorer som har bidratt til utviklingen av historisk empati, men det er først når man ser disse sammensatt med resten av arbeidet at man ser det pedagogiske entreprenørskapets gode forutsetninger til å utvikle elevenes historiske empati.

Oppsummerende så kan det å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap på flere gode måter tilrettelegge for utvikling av elevenes historiske empati. Tilretteleggingen kommer frem gjennom flere aspekt, som undersøkende forskning og kreative presentasjoner, der teori kombineres med praksis. Dette er faktorer som bidrar slik at elevene kan forstå historien gjennom øynene til de historiske aktørene, og ved å få innsikt og forstå en hendelse gjennom flere perspektiv og ulike ståsted.

5.1.3 Kildegransking

Gjennom elevenes historiske arbeid med dette prosjektet så observerte jeg flere muligheter som ga elevene gode utgangspunkt for å granske historiske kilder. Elevene brukte flere arbeidsmetoder til å generelt lære om temaet sitt, som å lese på internett og bøker, se videoer og se filmer. Disse arbeidsmetodene ga et grunnlag til kildegransking i seg selv, der elevene hadde muligheter til å granske og sammenligne informasjon på tvers av kilder. Ved å gjennomføre intervjuundersøkelsene så fikk elevene et enda større grunnlag, hvor de kunne

¹³² Ødegård og Nøvik, 2019, s. 30

¹³³ Lund, 2020, s. 47-51; s. 117-126

sammenligne og granske informasjonen som de fikk med de andre kildene. Intervjuene kunne vise motstridende forestillinger, eller mer utdypende beskrivelser av hendelsen, sammenlignet med informasjonen som elevene fant i videoer, bøker og internett. Eksempler på dette kan være sminkesituasjonen fra gruppe 3 (Sovjetunionen) eller perspektivforskjellene i norsk og ukrainsk media fra gruppe 1 (krigen i Ukraina)

Et funn er derimot at elevene i prosjektet til liten grad utøvet kildegransking. Eksempelvis om det kom fram motstridende informasjon mellom to historiske kilder, så tok elevene i liten grad stilling til dette. Istedenfor så kunne de velge å fokusere på det de oppfattet som rett, mens det andre perspektivet ble lagt bort. Funnet stemmer overens med Tove Frønes og Eva Narvhus, som i en studie om elevers kildevurdering, konkluderer med at elever mangler konkrete strategier for å vurdere kilders relevans, troverdighet og objektivitet. I tillegg så vil resultatet ofte bli blit tynt dersom elever forsøker å vurdere hvilke kilder for å finne kildene som er mest egnet til å gi svar på et spørsmål.¹³⁴ Et annet eksempel kan knyttes til gruppe 7 (2. verdenskrig), som direkte sammenlignet hvordan det norske og sovjetiske tidsvitnet opplevde 2. verdenskrig. En av elevene forklarte funnet slik:

Vi lærte hvordan det var å leve under krigen, og ikke minst hvor forskjellig det kan være ut ifra hvor man bor. Altså det var jo ganske rolig her (i lokalsamfunnet), man hadde mat, Tyskerne var for det meste snille, mens de der borte (Sovjetunionen) måtte flykte for livet, spise gress. Tyskerne drepte mange, til og med barn. De fleste mennene døde jo i krigen så.

I deres veggavis og påfølgende fortelling så presenterte de funn og informasjon som fakta. Ordlyden hos elevene ligger på at «det var slik», istedenfor «de opplevde det slik». Dette funnet virker å stemme overens med Erik Lund og Karsten Korbøl som poengterer at elever leser kilder som fakta, og at de heller fokuserer på å finne rett svar.¹³⁵ Videre så forsøkte heller ikke gruppen å sammenligne informasjonen fra intervjuet med andre kilder for å avdekke overensstemmelser eller motstridende informasjon. En lignende trend var også til stedet hos de andre gruppene. Dette virker å samsvare med en studie gjennomført av Marte Blikstad-Balas og Marte Foldvik om elevers kildekritikk, hvor det kommer frem at elevene ikke vil granske kilder på eget initiativ.¹³⁶

¹³⁴ Frønes og Narvhus, 2012, referert av Korbøl, 2021, s. 121

¹³⁵ Lund, 2020, s. 94-95; Korbøl, 2021, s. 119

¹³⁶ Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, s. 38

Så hva sitter man igjen med etter funnet om at elevene ikke fikk utøvet deres evner innenfor kildegransking? Utformingen til prosjektet, med utforskende læring som kombinerer teori og praksis, virker å ha gitt elevene gode forutsetninger til å utøve kildegransking, eksempelvis ved å kunne sammenligne informasjon fra tidsvitner med informasjon fra internett. Derimot så tyder funnet at disse forutsetningene ikke blir utnyttet. Et spørsmål å stille seg er hvordan man kan tilrettelegge for at elevene får utnyttet mulighetene? Burde for eksempel oppgavebegrensningen stille et spesifikt krav til å gjennomføre kildegransking? Et argument for kan basere seg på at elevene da i større grad ville utnyttet forutsetningene som det pedagogiske entreprenørskapet gir. På den andre siden så kan elevenes forutsetninger være en viktig faktor. Ifølge Korbøl så vet elevene at de skal være kritiske og granske kilder. Realiteten er derimot at de ikke helt vet hvordan de skal gjøre det, ofte på grunn av manglende trening.¹³⁷ Med bakgrunn i Blikstad-Balas og Foldviks funn, om at elever ikke gransker kilder på eget initiativ,¹³⁸ så kan det likevel derfor være hensiktsmessig å tilpasse opplegget slik at det krever en form for kildegransking. En viktig forutsetning for å kunne la elevene utøve og utvikle deres evne til kildegransking i et lignende pedagogisk entreprenørielt prosjekt vil være at læreren gir elevene tilstrekkelig øving og kunnskap om hvordan kildegransking gjennomføres, før man setter i gang med opplegget.

5.1.4 Dybdelæring

Dyrking av dybdelæring innebærer at elevene gradvis utvikler seg til å kunne se og forstå sammenhenger i fag og på tvers av fagområder, hvor de kan anvende sin kunnskap i kjente og ukjente situasjoner.¹³⁹ Alle fire lærerne reflekterte at et pedagogisk entreprenørielt opplegg gir elevene gode forutsetninger for dybdelæring. Lærer C omtalte det slik:

Elevene vil jo lære seg mye fag, i dybden, ved å jobbe på en sann måte. Det at de får spesialisere seg i et tema og undersøke, løse utfordrende oppgaver og sette dette sammen i en større sammenheng er jo midt i blinken for dybdelæring.

Et generelt funn er at det entreprenørielle opplegget tilrettela for å dyrke dybdelæring hos elevene. Gjennom intervjuene så reflekterte seks av gruppene at de opplevde denne måten å jobbe på som lærerikt. Tre av elevsitatene hvor de reflekterer om de har lært noe av opplegget

¹³⁷ Korbøl, 2021, s. 118-119

¹³⁸ Blikstad-Balas & Foldvik, 2017, referert av Korbøl, 2021, s. 120-121

¹³⁹ Sæther, 2021, s. 29

er slik:

Vi lærte jo mye mer enn det vi vanligvis gjør vil jeg si.

Jeg lærte veldig mye i forhold til de vanlige timene følte jeg.

Jeg tror ikke jeg har lært så mye som jeg gjorde med dette på veldig lenge faktisk. Når vi liksom jobber sånn her, så må vi jo prøve å tenke ekstra, ut av boksen for å finne svaret og da lærer vi bedre ja.

Men hvordan bidro opplegget til å dyrke elevenes dybdelæring? En av dimensjonene med dette var ved at elevene fikk ny kunnskap, og anvendt kunnskapen på nye og kreative måter. Eksempelvis så anvendte de kunnskapen til en ny situasjon, nemlig intervju. Elevene tok utgangspunkt i kunnskap som de blant annet lærte i forberedelsesdelen av arbeidsprosessen, også brukte denne kunnskapen til å forberede og gjennomføre intervjuer. En annen dimensjon er at den nye kunnskapen som elevene satt på etter forberedelsesdelen og intervjuene, ble videre anvendt i en ny situasjon, en presentasjonsform. Da måtte altså elevene analysere og forstå sammenhenger mellom deres grunninformasjon og informasjon fra intervjuene, for å lage fortelling, film, veggavis, artikkel og rollespill.

En tredje dimensjon kan knyttes til oppleggets tilrettelegging for høy grad av elevmedvirkning og autonomi. Ved at elevene i større grad får elevmedvirkning og autonomi, så vil de arbeide ut ifra sine egne premisser. Dermed kan læringen oppfattes som mer relevant.¹⁴⁰ For å vise til hvordan elevmedvirkning og autonomi gir elevene oppfatning av relevans så vil jeg se nærmere på deler av valgprosessen til gruppene. Eksempelvis så trekker fem av gruppene frem at de valgte, enten tema, problemstilling eller presentasjonsmåte på bakgrunn av at det virket virkelighetsnært for dem. Gruppe 1 (Krigen i Ukraina) trekker frem at siden krigen i Ukraina pågår nå så blir det et relevant tema. Et annet eksempel kan være gruppe 5 (22. Juli), som poengterer at de valgte å presentere deres prosjekt gjennom en TikTok. Gruppen sier at de valgte plattformen fordi de bruker TikTok mye på fritiden, både til å se på og å lage egne videoer. I dette tilfellet ble altså prestasjonsmåten virkelighetsnært fordi elevene knyttet prosjektarbeidet sitt mot en kjent fritidsaktivitet, nemlig TikTok. I begge disse eksemplene så bygger læringsprosessen på det som er virkelighetsnært for elevene, noe

¹⁴⁰ Ødegård og Nøvik, 2019, s. 31

som gir innholdet mening, som igjen tilrettelegger for et bedre grunnlag til å lære innholdet.¹⁴¹ Lærer D trekker frem at pedagogisk entreprenørielt arbeid kan gjøre læringen mer virkelighetsnært for elevene, som videre bidrar til dybdelæring:

Jeg tenker at dette kan være en god måte å spille på følelsene til elevene, og dermed gjøre dem mer engasjert. Når elevene får lov til å ta tak i det de synes er interessant og får løse oppgaven på sine premisser så lærer de mer i dybden. De blir mere «her» da.

En fjerde dimensjon knyttes til refleksjon. En viktig del av dybdelæring innebærer at elevene reflekterer over deres egen læring.¹⁴² Gjennom intervjuene så fikk elevene gode muligheter til å reflektere over hva de syntes fungerte, hva som var vanskelig, hva de likte og så videre. Følgende sitat viser eksempelvis en elev som reflekterte over hvilke læringsmetoder som fungerer bra og dårlig for seg selv:

Altså jeg lærte mye mer av dette denne uken enn jeg har gjort ellers, fordi lesing og skrivning av oppgaver, jeg får liksom ikke det stoffet inn i hodet. Men når jeg får snakke og ha en samtale med en person som har gått igjennom dette og opplevd det, så føler jeg at jeg kan sette meg mer inn i det hun sier, så jeg forstår historien og lærer mye mer da.

En slik refleksjon kan gi kunnskap om arbeidsmetoder som eleven ser fungerer bra for sin egen læring. Eleven kan prøve å tilrettelegge for mer slik læring i fremtiden, noe som videre dyrker dybdelæring.¹⁴³

5.1.5 Den selvstendige og uselvstendige eleven

En observasjon som var fremtredende knyttes til elevenes karakteristikk og deres forutsetninger til å lære historie. Her observerte jeg at de elevene, som jeg oppfattet som mer selvstendig, hadde gode forutsetninger til å lære historisk. Nytteverdien knyttes både til utvikling av entreprenørielle egenskaper, men også læring av historie. Her ønsker jeg å utdype observasjonene med å ta utgangspunkt i gruppe 1 (Krigen i Ukraina) og 3 (Sovjetunionen).

I gruppe 1 så var det en elev som utmerket seg som mer selvstendig. Denne eleven visste en økt evne til å se mulighetene og å ta initiativ til arbeidet. Dette gjorde at eleven var mye

¹⁴¹ Ødegård og Nøvik, 2019, s. 31

¹⁴² Sæther, 2021, s. 29-30

¹⁴³ Sæther, 2021, s. 29

involvert i gruppens arbeidsprosess, eksempelvis til å komme i gang med arbeidet, finne undersøkende fremgangsmåter i lokalsamfunnet, finne og lære relevant bakgrunnsinformasjon og forme gode intervju spørsmål. I tillegg virket eleven å påta seg et ekstra ansvar, eksempelvis å gjennomføre intervjuet av deres intervjuobjekt, å delegere ansvarsområder til resten av gruppen og å få laget veggavisen deres. I gruppe 3 så observerte jeg et lignende mønster der spesielt en av elevene, som jeg oppfattet som mer selvstendig, påtok seg ekstra ansvar som å gjennomføre intervjuet av deres intervjuobjekt, å delegere ansvarsroller til resten av gruppen og å få skrevet et godt manuskript til rollespillet deres (nesten helt selv).

Men hva er det som knytter elevenes selvstendige karakteristikk sammen med å ha gode forutsetninger til å lære historie? I forhold til dette så observerte jeg at graden av eksponering og inkludering under arbeidsprosessen virker å påvirke nytteverdien. Her kan bruke den selvstendige eleven fra gruppe 3 tjene som utgangspunkt. Denne eleven tok ansvar for å gjennomføre selve intervjuet, samt å skrive nesten hele manuskriptet selv. Gjennom undersøkelsen som elevene gjennomførte så svarte tidsvitnet de intervjuet på en del generelle spørsmål, men en del av svarene var også fortellinger om tidsvitnet sine personlige opplevelser. Lund beskriver fortelling som svaret på det eksistensielle behovet mennesker har for å skape mening av fortiden i nåtiden, noe som tilrettelegger for et dyptliggende behov for undring. En slik undring er ikke passiv, men fører tvert imot til at lytteren mobiliserer sin egen forestillingsevne og dermed blir med i fortellingen, noe som tilrettelegger for utvikling av historisk empati.¹⁴⁴ Dette skaper to dimensjoner som bidrar til å gi den selvstendige bedre forutsetninger for historielæring. Først og fremst så er det intervjueren (den sterke eleven i dette tilfellet), som vil mobilisere sin forestillingsevne gjennom å lytte på fortellingen, samt leve seg inn i historien. De andre elevene som ikke har deltatt på intervjuet vil derimot ikke ha like god mulighet til å utvikle historisk empati. De vil heller få en redusert innsikt, basert på en gjenfortelling gjennom den sterke elevens forestillinger og tolkninger. Den andre dimensjonen knyttes til produksjonen av manuskriptet. Nok engang må denne eleven mobilisere sin forestillingsevne og sette seg inn i situasjonen den har blitt fortalt, for å produsere et manus. Manus vil i større grad ta form av nettopp hva som blir forestilt av eleven. Manusproduksjonen vil dermed bidra til å utvikle elevens historiske empati i større grad, sammenlignet med de elevene som bare «får» manuskriptet ferdigservert. Disse elevene vil også utvikle historisk empati siden de må sette seg inn i rollen til en historisk aktør.

¹⁴⁴ Lund, 2020, s. 119

Likevel så vil graden av utvikling være betydelig større hos eleven som produserte manuset. Med andre ord så vil altså økt eksponering og deltakelse, noe som de selvstendige elevene virker å fronte, bidra til bedre forutsetninger for å lære historie.

Mens den selvstendige eleven virker å ha bedre forutsetninger for å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap, så virker det som at det motsatte er tilfellet for den uselvstendige eleven. Her vil jeg igjen bruke elever fra gruppe 1 (Krigen i Ukraina) og 3 (Sovjetunionen) som utgangspunkt for å utdype observasjonene mine. I begge gruppene oppfattet jeg to av elevene som mindre selvstendig. Med mindre selvstendig så mener jeg at disse elevene tok lite eller ingen ansvar eller initiativ selv og trengte spesifikke oppgaver gitt til seg av veileder eller medelevene for å kunne bidra fornuftig. Ofte observerte jeg at disse elevene kunne bli sittende uten å gjøre noe (når de hadde gjennomført oppgaven de fikk), og at de kom i «skyggen» av elevene som i større grad tok ansvar. Elevene ble altså mindre aktiv i prosessen, noe som også ble tydeliggjort i siste del av arbeidsprosessen, som var å ferdigstille presentasjonsmåten sin. Disse elevene hadde da reduserte muligheter til å bidra på en god måte til å lage innholdet i veggavisen eller i manuskriptet, noe tyder på dårligere forutsetning til historielæring.

Gjennom lærerintervjuene så beskriver tre av lærerne at de tror et slikt opplegg kan være både en fordel og en ulempe basert på forsetningene til elevene. Mens de selvstendige elevene briljerer så tror de samtidig at de uselvstendige elevene kan ha vansker med å lære gjennom pedagogisk entreprenørskap, noe som undersøkelsen viser var tilfelle. Lærer B beskriver det slik:

Noen elever vil kanskje blomstre til med frie tøyler i arbeidet sitt, mens andre rett og slett trenger å bli fortalt akkurat hva de skal gjøre, hele tiden!

Dette funnet virker å harmonere med Haara og Jenssen, som sier at:

Å lære gjennom pedagogisk entreprenørskap fordrer en undervisning som aktiviserer den enkeltes interesser og ressurser og underbygger evnen til å se muligheter, til å ta initiativ og til å organisere målrettet arbeid. Samtidig blir det forventet at deltakerne er i stand til å håndtere denne utfordringen og utnytte de frie rammene som pedagogisk entreprenørskap gir. Pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi synes å støtte den autonome studenten og kan fortone seg mer krevende for studenter som

tradisjonelt har vært avhengig av tradisjonelle undervisningsformer og arbeidsmåter.¹⁴⁵

Funnet tyder altså på at de elevene som klarte å håndtere og utnytte de frie rammene til pedagogisk entreprenørskap, gjennom å se muligheter, ta initiativ og å organisere målrettet jobbing, hadde gode forutsetninger for å lære historisk. Samtidig så virker tilfellet å være motsatt for de elevene som ikke klarte å utnytte de frie rammene. Disse elevene trengte heller en del spesifikke oppgaver gitt til seg fra veileder eller medelevene sine, noe som minner om mer tradisjonelle undervisningsformer og arbeidsmetoder.

5.1.6 Elevenes grunnforståelse

Et viktig funn kan knyttes til elevenes grunnforståelse av historiske temaer. Gjennom arbeidet til elevene så observerte jeg tilstrekkelig grunnforståelse som en viktig forutsetning for å bedre kunne lære historisk gjennom pedagogisk entreprenørskap. Gruppe 6 og 7, som var 9. klassinger valgte temaer som de hadde lært om på ungdomsskolen. På den andre skolen så valgte gruppe 1 til 5, som var 8. klassinger temaer som de ikke hadde hatt om på ungdomsskolen. Med andre ord så hadde altså 9. klassingene allerede en etablert grunnforståelse for temaet de valgte, mens 8. klassingene kunne lite eller ingenting om deres tema. I forhold til dette så observerte jeg to aspekt hvor 9. klassingene virket å ha bedre forutsetninger enn 8. klassingene. Det første aspektet knyttes til at 8. klassegruppene hadde større problemer i startfasen med å begrense tema og velge et spesifikt fokus. En elev fra gruppe 3 (Sovjetunionen) beskrev startfasen som slik:

Det var litt utfordrende å helt vite hva dette skulle bli til før vi snakka og intervjuet «personen», da var det litt sånn, hmm, hva skal ha skrive om? Hva om Sovjetunionen skal vi søke opp? Men når vi snakka med henne løste deg seg veldig opp og vi hadde et mål og visste mer hva vi trengte å gjøre.

Det andre aspektet omhandler at 9. klassingene virket å stille bedre intervju spørsmål som var mer utfyllende og som ga bedre grunnlag for å få svar til deres problemstillinger. Mens 8. klassegruppene måtte bruke mere tid til å generelt lære om temaet deres, så var 9. klassegruppene raskt i gang med å avgrense og lage en fremgangsplan. Siden de allerede kunne en del om sine temaer, så observerte jeg at de hadde en bedre forståelse for sammenhenger rundt hendelsen, noe som tilrettela for å formulere gode og relevante

¹⁴⁵ Haara og Jenssen, 2015, s. 60

spørsmål. På den andre siden så virket tilfellet å være motsatt hos 8. klassingene, på bakgrunn av deres manglende grunnforståelse. Eksempelvis så ble gruppe 1 (krigen i Ukraina) fortalt av deres tidsvitne at Putin ønsker å gjenskape Sovjetunionen og derfor ta Ukraina. Dette i seg selv kunne vært et interessant deltema å ta opp for diskusjon. Derimot så utnyttet ikke elevene denne muligheten på grunn av deres manglende grunnforståelse for konflikten. Dette ble istedenfor presentert som fakta. På den andre siden, om elevene eksempelvis hadde tilstrekkelig grunnkunnskap om Sovjetunionens fall, Ukrainas sovjetiske atomvåpenarsenal, 2014 versjonen av konflikten i Ukraina, så kunne de utforsket dette temaet ytterligere, som ville bidratt til bedre læring.

Tre av lærerne reflekterer over at et slikt entreprenørielt opplegg kan føre til dårligere læring dersom elevene ikke har tilstrekkelig bakgrunnskunnskap, noe som observasjonene bekrefter. Lærer A, B og D beskriver dette slik:

Jeg tenker at pedagogisk entreprenørskap muligens kan bidra til «hull» dersom elevene får fullstendig frihet hvis de skal begynne å lære om et nytt tema. De må liksom vite om 1 for å forstå 2. Det er viktig at de kan trekke røde tråder mellom tema. Det er nok fordelaktig at de vet om 1. andre verdenskrig før man begynner på mellomkrigstid, fordi temaene er helt sammenhengende. Men om man sikrer nok bakgrunnskunnskap før så tror jeg at elevene vil kunne lære ekstremt mye i et slikt opplegg, uten disse hullmanglene.

Jeg er veldig fokusert på begreper i min undervisning. Jeg mener at det er forståelsen av begrepene som gjør at man forstår temaet og faget. Så før man begynner å arbeide med pedagogisk entreprenørskap så tenker jeg at det er veldig lurt å ha en introduksjon og definere nye begrepene og danne denne gode grunnkunnskapen.

Det er kanskje mindre aktuelt når vi skal lære om en del overordnede begrep. Kanskje er det ikke maktfordelingsprinsippet man skal lære om med pedagogisk entreprenørskap. Eller når vi introduserer elevene til noe nytt. Da er det fint å ha læreren sin støtte.

Funnet om grunnkunnskap virker å samsvare med en konstruktivistisk læringsteori. Konstruktivistisk læringsteori har flere elementer, men en generell beskrivelse innebærer at elevenes læring og tilegnelse av ny kunnskap skjer i forlengelse av det allerede kjente. Læringen skjer da i en aktiv prosess hvor elevene konstruerer kunnskap med utgangspunkt i

sine egne kunnskaper og erfaringer.¹⁴⁶ 9. klassingene som allerede har lært om temaene sine har et stillas, som de kan bygge ny kunnskap ut ifra. Til sammenligning så vil 8. klassingene ut ifra denne teorien først måtte bygge dette stillaset, før de kan ha bedre nytte av de utforskende delene av prosjektet.

5.1.7 Utvikling av sammensatt historisk kompetanse

Til nå så har del 5.1 fokusert på spesifikke funn som enkeltvis tar for seg nytteverdi og muligheter til å utvikle historiske nøkkelbegrep som historisk bevissthet, historisk empati, kildegransking og dybdelæring ved å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap. Å utvikle slike historiske nøkkelbegrep er viktige aspekt i seg selv. Likevel så er det også viktig å se nærmere på hvordan det entreprenørielle opplegget bidro til å utvikle elevenes sammensatte historiske kompetanse. Med sammensatt historisk kompetanse så refereres det til helheten i det elevene sitter igjen med som er tilknyttet historie, deriblant de historiske nøkkelbegrepene og generell historisk kunnskap om temaene de valgte.

Etter å ha analysert observasjonsmateriale, refleksjoner i intervju, samt innholdet i elevenes presentasjoner, så er en generell oppfatning at elevene virker å ha utviklet en god sammensatt historisk kompetanse. For å utdype oppfatningen så virker det altså som at elevene, på tvers av grupper, har lært relevant kunnskap, samtidig som at de kan snakke reflektert om temaet sitt. I tillegg viser eksemplene som har blitt redegjort tidligere i kapitlet hvordan elevgruppene på forskjellige måter har fått stimulert og utviklet nøkkelbegrep som historisk bevissthet, historisk empati og dybdelæring. Dog, så viser eksemplene også unntak fra utvikling av historiske nøkkelbegrep, som gruppe 5 (22. Juli) og deres manglende utvikling av historisk bevissthet, eller alle gruppenes manglende utvikling av kildegransking. Til tross for det så sitter disse gruppene sammensatt igjen med god historisk kompetanse, noe som eksempelvis kommer fram hos gruppe 5. Gruppen fikk utviklet andre historiske nøkkelbegrep som historisk empati gjennom perspektivforskjeller i deres undersøkelse. Deres relevante kunnskap om 22. Juli kom også fram gjennom deres TikTok der de kunne redegjøre for terrorhandlingen og reflektere om hvorfor høyreekstremistiske holdninger var relatert terrorangrepet. Lignende eksempler kan brukes om de andre gruppene, som til tross for at de ikke fikk utviklet evner innenfor kildegransking, så fikk de utviklet flere andre historiske nøkkelbegrep, samt relevant kunnskap om sine temaer.

¹⁴⁶ Jonassen, 1991, s. 10

Et viktig element å få frem er hvilken rolle det pedagogiske entreprenørskapet har hatt for utviklingen av den sammensatte historiske kompetansen. I likhet med del 5.1.2 om historisk empati, så er det nok engang helheten av å jobbe med historie gjennom pedagogisk entreprenørskap som sammensatt utvikler historisk kompetanse. Det omhandler hvordan et pedagogisk entreprenørielt opplegg tilrettelegger jobbing der teori og praksis kombineres, hvor elevene har mye elevmedvirkning, autonomi, hvor de må jobbe utforskende og hvor de må trekke sammenhenger, for eksempel mellom informasjon på internett og informasjon fra intervjuobjekt. Den helhetlige historiske kompetansen kommer gjennom å jobbe med de fem fasene: 1) forberedelsesfasen (finne tema, utforske muligheter) 2) researchfasen (planlegge, lære om tema, forberede), 3) gjennomføringsfasen (utføre intervju eller annen aksjon) 4) analysefasen (analyse og tolkning av aksjon) og 5) presentasjonsfasen. At den helhetlige jobbingen utvikler elevenes, sammensatte historisk kompetanse virker å korrelere med Ketil Knutsen og Lund. Begge fokuserer på viktigheten av å la elevene bidra å lage danne sitt eget bilde av historien, noe som gjør arbeidet relevant. Knutsen trekker fram hvordan elever vil lære bedre om det historiske innholdet dersom de kan utforske innholdet og senere fremstille historien selv. Samtidig vil slik jobbing ifølge Knutsen kunne bidra til dybdelæring og utvikling av både historisk bevissthet og kildegransking.¹⁴⁷ Lund poengterer hvordan elevene lærer i dybden og kan utvikle historiske nøkkelbegrep ved å kombinere arbeid med historiske materiale, etterfulgt av å lage fiksjonsbasert historier.¹⁴⁸ I forsøket tilfelle så går fase 1 til 4 under utforskende faser hvor elevene lærer historien basert på faktisk historisk material, som lærebøker, internett og intervjuobjekt. Fase 5 omfattes som den delen hvor elevene danner historien selv, fiksjonsbasert, som rollespill.

Hva med 8. klassingene, som ikke hadde grunnkunnskap om deres tema. Sitter de også igjen med en god sammensatt historisk kompetanse? Det overordnede svaret er ja. I eksemplene som ble redegjort for i 5.1.6 så tyder situasjonene på at 8. klassingenes stilas var svakere, noe som ga et dårligere utgangspunkt til å bygge ny kunnskap, til sammenligning med 9. klassingene. Etter å ha analysert observasjonsmateriale, refleksjoner i intervju, samt innholdet i elevenes presentasjoner så fant jeg likevel ingen markant forskjell mellom klassene i forhold til deres sammensatte historiske kompetanse. De forskjellene som kom fram var at 9.

¹⁴⁷ Knutsen, 2019

¹⁴⁸ Lund, 2020, s. 51

klassingene hadde lettere for å komme seg i gang med arbeidet, de brukte mindre tid på steg 1 og 2, og de virket å ha større sannsynlighet til å kunne utnytte muligheter som 8. klassingen ikke så. Med andre ord så blir forutsetningene for få en sammensatt historisk kompetanse bedre dersom elevene har tilstrekkelig grunnkunnskap om sitt tema. Likevel så kan elevene ha en god nytteverdi til tross for at de velger et ukjent tema.

5.2 Motivasjon

Denne delen gjennomgår funn som er knyttet til motivasjon for læring av historie gjennom pedagogisk entreprenørskap. Motivasjon kan kort forklares som drivkraften som påvirker en persons handlinger. Formålet med å se nærmere på motivasjon er å vise til hvordan det entreprenørielle opplegget bidrar til å påvirke elevenes motivasjon for å lære historie.

5.2.1 Negative motivasjonsfaktorer

I forhold til selve undervisningsopplegget som ble gjennomført så trekker en elev spesifikt frem arbeidsfordelingen innad gruppen som en negativ motivasjonsfaktor. Dette var den «selvstendige» eleven som ble redegjort for i del 5.1.5 Den selvstendige og uselvstendige eleven. Kort oppsummert så ble denne eleven sittende igjen med mye ansvar, hvor eleven ble veldig aktiv i å få gjennomført diverse oppgaver. Samtidig så bidro få av de andre gruppemedlemmene på et tilfredsstillende nivå. Eleven hadde også ved flere anledninger forsøkt å be om hjelp hos de andre fire gruppemedlemmene uten å bli hørt. Dette førte til at eleven tok kontakt med meg, hvor vedkommende forklarte at situasjonen var frustrerende og at hen ble umotivert av at de andre bidro så lite. I det påfølgende intervjuet trakk eleven fram at hen følte at det var en skjevfordeling i arbeidet og at dette påvirket motivasjonen:

Det hadde sikkert vært mer motiverende for meg om vi hadde fordelt ansvar bedre, fordi jeg følte at jeg måtte gjøre veldig mye. [...] Det kunne bli mye sånn, tull liksom, og at det var få på gruppen som egentlig gjorde det meste.

Den samme eleven trekker likevel frem at denne måten å jobbe på var motiverende, sett utenom problemet med arbeidsfordelingen:

[...] men det var likevel mer motiverende enn det vanlige vi gjør, fordi vi fikk jo være selvstendig og gjøre noe nytt.

5.2.2 Økt motivasjon

Alle fire lærerne presiserer at de mener at pedagogisk entreprenørskap vil slå positivt ut på elevenes motivasjon. Dette virker å stemme, siden et funn omhandler at elevene hadde en økt motivasjon med denne formen for å lære på, sammenlignet mer deres vanlige samfunnsfagundervisning. Gjennom spørsmål så svarte samtlige elever i alle syv elevgrupper at dette var en måte de ønsket å jobbe mer på. En av elevene svarte følgende til motivasjonen:

Det var artig å få frihet til å kunne velge tema og måte å gjøre det på. Det var liksom deilig å få lov til å være ganske selvstendig og kreativ, selv om vi måtte forholde oss litt innenfor noen rammer selvfølgelig. Dette var veldig motiverende. Nå likte jeg faktisk samfunnsfag.

Et fremtredende funn er knyttet til hvilke faktorer som elevene trekker frem som motivasjonsøkende med prosjektet. Samtlige av gruppene trekker frem elevmedvirkning som en viktig motivasjonsfaktor. Med elevmedvirkning så referer elevene til at de hadde gode muligheter til å bestemme selv, eksempelvis ved å finne egne problemstillinger, samt bestemme; fremgangsmåte, tema, presentasjonsmåter, med mer. Samtidig trekker seks av gruppene frem stor grad av frihet som motiverende. I forhold til frihet så fremmer elevene at de hadde en stor grad av autonomi, altså å kunne distribuere tid selv, gå utenfor skolens premisser og å ha lov til å bruke mobiltelefon. Tre av elevutsagnene fra forskjellige grupper lyder slik:

Jeg synes det var ganske motiverende å finne egne spørsmål vi skulle svare på. Også velger jo vi spørsmål som vi kanskje synes er mer interessant og ønsker å finne ut av, så kan vi da undersøke og finne ut av dette nærmere. Istedenfor å bare få en oppgave og gjøre den for å gjøre den.

Mye fri, å få bestemme selv. Å jobbe selvstendig på en måte. For eksempel det vi gjorde denne uken. Altså å dra ut av skolen, intervju noen eller å ha valget til å kunne finne ut av ting selv.

Nå fikk vi liksom frihet og vi fikk være selvstendig. Det er ikke bare sånn at læreren sier «gjør det, gjør det. Ikke gjør det». Nå fikk vi liksom mulighet til å forme det vi skulle gjøre veldig mye selv, så det motiverte meg veldig.

Oppfølgingsspørsmål: «Hva er det med frihet og selvstendighet som gjør jobbingen mer motiverende?»

For da får vi velge å jobbe på en måte som vi føler at vi lærer best mulig av, og som vi synes er gøy. Sånn om en lærer sier at vi skal jobbe i boka, også vet jeg at jeg lærer dårlig av det.

Så er det ikke så gøy eller motiverende å gjøre det da.

Funnet samsvarer også med alle lærerne som trekker frem, basert på deres erfaring, at medbestemmelse er viktig faktor som bidrar til å øke elevenes motivasjon. Lærer A reflekterer slik om elevmedvirkning og elevenes motivasjon:

Jeg tenker at det her med medbestemmelse er kjempeviktig. Elevene blir mye mer motivert når de får bestemme mer sjøl hva de skal lære om, og hvordan de skal gjøre det. Når man får motiverte elever så får man gjerne mer og bedre læring. De går gjerne dypere ned i stoffet også, som bidrar til dybdelæring. Så motivasjonsfaktoren er det jeg tror er den viktigste fordelen med å bruke pedagogisk entreprenørskap. Det gjør jo ikke noe at elevene koser seg med arbeidet.

Videre så fremmer seks av gruppene at muligheten til å velge et tema som de var interessert i var et viktig utgangspunkt for motivasjon. Tre av elevgruppene sa følgende:

Det var gøy og mer motiverende å jobbe med dette fordi vi alle sammen ønsket å jobbe med dette temaet, og det var bare gøy, og vi hadde mange kreative løsninger for å gjøre dette.

Om man jobber med noe som ikke er så gøy så har man kanskje ikke lyst til å holde så mye på med det. Men siden vi fikk velge noe vi hadde lyst å jobbe med så var det motiverende og lærerikt å finne ting som vi kunne gjøre, finne ting på nett, finne personer og så videre.

[...] Vi ønsker også det fordi at det er interessant og spennende. Krig er jo gøy å ha om.

Et siste funn er at fem av elevgruppene uttrykker at prosjektet motiverte dem siden de fikk arbeide i grupper. En interessant sammenheng er at de fem gruppene som uttrykte gruppearbeid som motiverende, virket etter min oppfatning å ha et samarbeid som fungerte godt. I disse gruppene noterte jeg meg at arbeidsfordelingen var relativt lik, de hadde en god og naturlig fremgang og de spilte hverandre god på sine styrker. En av disse elevene beskrev dette slik:

Jeg synes at det var masse mer motiverende, fordi gruppearbeidet fungerte veldig bra og vi gjorde cirka like mye, og ja, vi visste hva vi skulle gjøre.

5.2.3 Motivasjon diskusjon

Selvbestemmelsesteorien virker å korrelere med funn om at gruppene uttrykker økt motivasjon på bakgrunn av elevmedvirkning og frihet, gruppearbeid, samt utfordrende oppgaver.

Selvbestemmelsesteorien er en motivasjonsteori, utviklet av Richard Ryan og Edward Deci, som tar utgangspunkt i sammenhengen mellom selvbestemmelse og indre motivasjon. Indre motivasjon handler om den motivasjonen elevene har basert på deres interesser og verdier, som får de til å handle uten et behov for ytre belønninger eller konsekvenser. For å få elevene indre motivert så trenger de ifølge Ryan og Deci å få tilfredsstilt tre grunnleggende og medfødte psykologiske behov, som er autonomi, tilhørighet og kompetanse.¹⁴⁹

Autonomi refererer til elevenes behov for å føle at de har forskjellige valg og kontroll over sine handlinger og beslutninger. Gjennom prosjektets store grad av elevmedvirkning med valg av problemstilling, historisk tema, fremgangsmåte og prestasjonsmåte, samt frihet så fikk elevene tilfredsstilt sitt behov for autonomi, noe som korrelerer med funn om økt motivasjon. På den andre siden så kan man argumentere for at noen av elevene ikke nødvendigvis får tilfredsstilt sine behov for autonomi. Den store graden av elevmedvirkning og frihet som opplegget tilrettelegger forutsetter at elevene klarer å utnytte dette. De elevene som har en manglende evne til å være selvstendige, vil ikke klare å utøve autonomi. Gjennom aksjonen så observerte jeg, som redegjort i 5.1.5 Den selvstendige og uselvstendige eleven, at fire av elevene fordelt på to grupper ikke klarte å være selvstendig. Dette samsvarer med Hege Somby, som i en artikkel påpeker at enkelte elever hadde vansker med å ha for løse rammer i et prosjekt med pedagogisk entreprenørskap.¹⁵⁰ Derimot så virket alle andre elever å klare å utnytte disse rammene på en hensiktsmessig måte.

Tilhørighet omhandler elevenes behov for å føle seg tilknyttet, ivaretatt og betydningsfull for medelever, personer og samfunnet sitt. Funnene tyder på at tilhørighetsbehovet ble tilfredsstilt hos fem av gruppene hvor samarbeidet fungerte bra, noe korrelerer med at de utrykte økt motivasjon av gruppearbeid. I motsatt ende så reflekterer jeg at de to gruppene som hadde et mer problematisk samarbeid, ikke fikk tilfredsstilt sine tilhørighetsbehov. Dette kommer eksempelvis fram i tilfellet med den ene eleven som spesifikt ble demotivert av den dårlige

¹⁴⁹ Ryan & Deci 2017

¹⁵⁰ Somby, 2017, s. 49

arbeidsfordelingen. Tilfellet indikerer at eleven hadde et behov for tilhørighet som ikke ble tilfredsstilt, noe som førte til demotivasjon.

Kompetanse kan forstås som elevenes behov for mestring. Elevene må altså føle at oppgavene er utfordrende, samtidig som de opplever at de har tilstrekkelig muligheter til å løse dem. Her vil jeg å trekke inn lite utfordrende oppgaver som fem av gruppene beskrev som en negativ motivasjonsfaktor. Med lite utfordrende oppgaver så menes «finn svar» oppgaver som ofte stiller enkle spørsmål som krever liten eller ingen grad av refleksjon. En av elevene beskriver behovet for utfordrende oppgaver på denne måten:

Jeg tror vi hadde lært mer i samfunnsfagtimene om vi hadde mere utfordrende, kreative eller vanskelige oppgaver. Når man jobber i boka med oppgavene så tenker man egentlig ikke så mye. Man bare leser. «Hva skjedde da?» kan være et spørsmål, også finner man fram til den siden der det står hva som skjedde. Og da er det egentlig bare å huske og bla fram og tilbake for å svare, så da tenker jeg egentlig ikke så mye. Man bare «gjør» liksom. [...] Det var ganske motiverende at vi fikk noe som var utfordrende. Da må vi faktisk tenke mer og bruke hjernen og ikke bare være på autopilot.

At elevene uttrykker at lite utfordrende oppgaver gjør de mindre motivert korrelerer med Ryan og Deci sin teori om at de har et behov for å få utfordrende oppgaver som gir mestring, som igjen påvirker motivasjonen. På den andre siden så er det nødvendig at oppgavene som en lærer gir i et pedagogisk entreprenørielt opplegg er tilpasset elevenes nivå og forutsetninger. En generell observasjon, basert på arbeidsprosessen og resultatet til elevene, er at oppgavene var tilfredsstillende og at de klarte å løse dem. Likevel så kan man argumentere for at oppgavene ble for vanskelig for de fire elevene som ikke klarte å utnytte friheten som de fikk. På den andre siden så kan man argumentere for at oppgavenivået var tilfredsstillende siden de klarte å løse oppgavene når de fikk spesifikke instruksjoner og veiledning hos meg eller medelevene.

Hva har funnet om elevenes økte motivasjon ved å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap å si for samfunnsfag? Dette kan knyttes til differensiering og variasjon fra elevenes vanlige samfunnsfagtimer. Gjennom intervjuene så svarte elevene på spørsmål om hvilke faktorer som fører til mindre motivasjon i deres vanlige samfunnsfagtimer. Her trekker 6 av elevgruppene fram repeterende undervisning. Samtidig trekker 5 av gruppene frem at å sitte i ro på pulten og å jobbe med oppgaver gjennom lesing og skriving er demotiverende og

lite utfordrende. Her er forskjellige utsagn fra noen av gruppene:

Det er veldig kjedelig. Fordi vi gjør det samme om og om igjen. Det kan bli skikkelig repetitivt.

Sånn, sitte på pulten og bare skrive i boken. Det er det av og til mye av, og det blir så kjedelig.

Kjedelig. Fordi man må gjøre så mye av det samme hele tiden, også er det kjedelig at vi må lete i teksten etter et svar. Virker som at vi gjør det for å gjøre det liksom.

Man sitter jo bare der på pulten, helt rolig og får ikke lov til å gjøre noe annet enn å skrive og gjøre oppgaver. Det går fint å jobbe sånn men det er ikke så motiverende.

De samme seks gruppene som fremmet repeterende undervisning som en negativ motivasjonsfaktor, mener på motsatt side at prosjektet motiverte dem fordi at det var et godt utgangspunkt for varierende undervisning. To av elevene i gruppene uttrykte det på følgende måte:

Det var egentlig ganske bra. Vi fikk gjøre noe annet. Vi måtte snakke mere, vi fikk stå mere. Vi hadde liksom vårt eget rom. Og det var ikke alltid lærere som alltid kom og dobbeltsjekkhet hva vi gjorde hele tiden».

Jeg synes det var motiverende å jobbe sånn, fordi det var en helt annen måte å jobbe på.

Med andre ord så knyttes elevenes økte motivasjon ved å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap til samfunnsfag, ved at motivasjonsfaktorene stilles som kontrast til de vanlige samfunnsfagtimene. I de vanlige timene så er de demotiverende faktorene repeterende undervisning, stillesitting på pulten og monoton jobbing ved å lese og skrive i boken. Gjennom å ha deltatt på opplegget så trekkes elevenes økte motivasjon frem gjennom ulikheter til vanlig undervisning. Elevene får forske, de får bevege seg fritt, de får bestemme og de får prøve ut nye ting samtidig som de lærer historisk.

5.3 Utfordringer med opplegget

Formålet med dette delkapitlet er å redegjøre for funn som er knyttet til utfordringer som elevene hadde med opplegget, samt utfordringer som lærerne ser med å gjennomføre et slikt

opplegg.

5.3.1 Arbeidsfordeling

En av utfordringene som noen av elevene hadde med opplegget er knyttet til arbeidsfordelingen innad gruppene. Gjennom elevintervjuene så fremmet tre av gruppene arbeidsfordelingen som utfordrende. To av gruppene har allerede blitt redegjort for i 5.1.5 Den selvstendige og uselvstendige eleven, så jeg vil ikke gå ytterligere inn på disse. Den tredje situasjonen oppsto i gruppe 4 (2. verdenskrig, podkast). Den ene eleven prøvde å ta ansvar til å få fortgang i å forberede seg til innspilling av podkasten, uten at de andre gruppemedlemmene responderte særlig. Eleven fortalte at det var frustrerende å bli sittende med arbeidet alene, men at hen fikk dem i gang ved å kjefte på dem. Denne gruppen og de to andre gruppene har derimot en markant forskjell i deres arbeidsfordelingsutfordringer. Mens gruppe 4 sin arbeidsfordelingssituasjon var knyttet til slutfasen, så var situasjonene med gruppene som ble redegjort i 5.1.5 vedvarende gjennom store deler av prosjektet.

På den andre siden så trekker de andre fem gruppene frem (deriblant gruppe 4) at de hadde en positiv opplevelse av gruppearbeidet. To av elevsitatene er slik:

Jeg synes at det var masse mer motiverende, fordi gruppearbeidet fungerte veldig bra og vi gjorde cirka like mye, og ja, vi visste hva vi skulle gjøre.

Vi samarbeidet veldig godt, hadde en god plan og alle visste hva vi skulle gjøre.

En forlengelse av arbeidsfordelingsproblematikken er knyttet til gruppestørrelsene. Som nevnt så vil det være hensiktsmessig å sikre en jevn arbeidsfordeling, siden jo mer en elev er involvert i prosessen jo mer nytteverdi vil den ha av å delta på et pedagogisk entreprenørielt opplegg. Blant gruppesammensetningene så var to av gruppene fem elever, mens de resterende gruppene var fire. En generell observasjon er at de gruppene med fem elever kunne ha større utfordringer med å ha en jevn arbeidsfordeling hele tiden, til sammenligning med gruppene som var fire elever. Dette var rett og slett fordi at gruppene ved flere anledninger gikk tom for arbeidsoppgaver som kunne delegeres ut. En av gruppene med fem elever reflekterte slik om gruppestørrelsen:

Vi var jo en ganske stor gruppe så ikke alle kunne ikke nødvendigvis «bidra» like

mye hele tiden.

En lignende observasjon er også knyttet til de gruppene med fire elever. Selv om de virket å ha mindre utfordringer enn gruppene med fem elever, så observerte jeg ved flere anledninger at disse gruppene også gikk tom for arbeid å delegere mellom hverandre. En mulig løsning kan være å redusere gruppestørrelsen til to eller tre personer, slik at hver elev er mest mulig med i hele prosessen.

At gruppearbeid rammes av skjevfordeling, er intet nytt fenomen. Innenfor prosjektarbeid og utforskende arbeid i samfunnsfag så trekker Lise Granlund frem skjevfordeling innen gruppearbeid som en fallgrube som kan skape dårligere læring. Granlund poengterer så at læreren må reflektere og tilrettelegge slik at man på best mulig måte sikrer jevnt arbeid.¹⁵¹ Funnet om arbeidsfordelingen knyttes til spesifikt til historielæringen gjennom pedagogisk entreprenørskap fordi helhetlig deltakelse skaper bedre historisk nytteverdi for elevene. Siden elevenes sammensatte historiske kunnskap dannes innenfor pedagogisk entreprenørskap ved å delta i prosessen, altså; forberedelse, research, gjennomføring av aksjon, analyse og presentasjon, så vil det være viktig å sikre en jevn arbeidsfordeling slik at alle gruppemedlemmene får tilstrekkelig nytteverdi av å delta på opplegget. Eksempelvis ved å følge opp uselvstendige elever tettere, eller å redusere gruppestørrelsen slik at hver elev blir mest mulig inkludert i prosessen.

5.3.2 Disiplin til jobbing

En tredje utfordring som kom fram hos elevene var å ha nok disiplin til å jobbe. Dette uttrykte tre av gruppene i elevintervjuet. To av elevene beskriver det slik:

Friheten gjorde jo det litt mer vanskelig å ha god disiplin da. Men det gikk jo bra.

Det var også litt vanskelig å ha så mye frihet. Å få alle til å jobbe hele tiden. Det blir jo litt sånn, noen blir arbeidsledig eller kanskje ikke har noe nødvendig å gjøre hele tiden. Og da kan det kanskje bli litt tull og sånt også forstyrrer man andre.

En mulig grunn til at dette var en utfordring for elevene kan være siden de ikke klarte å utnytte oppleggets autonomi, som allerede har blitt diskutert. Dette kommer i så fall i

¹⁵¹ Granlund, 2021, s. 85

motsetning til min oppfatning om at alle elevene som, med unntak av de 4 uselvstendige elevene, klarte å utnytte oppleggets grad av autonomi. En annen forklaring er derimot heller knyttet til mine observasjoner om at de elevene som slet med å disiplinere seg til å jobbe var de som ikke hadde noe å gjøre. Ved flere anledninger så observerte jeg elever som ikke kunne begynne på neste steg før resten av gruppen var ferdig med deres del. Eksempelvis at de ikke kunne komme seg til neste steg fordi de ventet på å få gjennomføre intervjuet. Dette er til forskjell fra de fire «uselvstendige» elevene som hadde mulighet til å gå videre, men som ikke klarte å ta eget initiativ.

5.4 Aktualiseringer og begrensninger for historisk læring med pedagogisk entreprenørskap

Dette delkapitlet er relatert til funn om faktorer som aktualiserer eller begrenser elevenes historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap.

5.4.1 Lokalsamfunnet

Samarbeid med lokalsamfunnet er en av forutsetningene når man skal bruke pedagogisk entreprenørskap.¹⁵² Samtlige av lærerne ser på kravet om å samarbeide med lokalsamfunnet som en faktor som både aktualiserer og begrenser. De fremmer at man tematisk er begrenset til det man kan utforske i sitt lokalsamfunn. Her trekker de frem at det alltid vil være en god mulighet å spesifikt lære om lokalsamfunnet. Samtidig så poengterer de at andre temaer vil variere ut ifra hvilke personer, bedrifter, institusjoner, med mer, som kan være nyttig. Lærer B og C reflekterer slik om dette:

Det må jo hvert fall være emner der det er greie muligheter til å finne tak i enten intervjuobjekter, museum, personer eller annen god informasjon for elevene. Enten om det er globale emner eller om det er lokalhistorie.

Kanskje er det bedre å lære med pedagogisk entreprenørskap når lokalmiljøet har noe fornuftig å bidra med, altså sende elevene ut av skolen til å intervju relevante personer, slektninger, oppsøke bedrifter, museum eller institusjoner i nærområdet som sitter på god kompetanse om deres tema.

Et funn var at de historiske temaene som kan læres er avhengig av lokalsamfunnets muligheter. I startprosessen der elevene skulle velge tema så måtte de finne ut av hvilke

¹⁵² Ødegård og Nøvik, 2019

muligheter de hadde for å bruke lokalsamfunnet til å utforske et tema. For å eksemplifisere dette så ble temaet «krigen i Ukraina» aktualisert for gruppene på skole A fordi de hadde tilgang til et Ukrainsk tidsvitne i lokalsamfunnet. På den andre siden så ble temaet «fornorskning» aktualisert på skole B fordi de hadde et tidsvitne som hadde opplevd fornorskningen i deres lokalsamfunn. Samtidig så hadde begge lokalsamfunnene muligheter som aktualiserte 2. verdenskrig som mulig tema. Selv om alle gruppene brukte intervju til å gjennomføre deres undersøkelse så kan lokalsamfunnets aktualisering eller begrensninger også knyttes til andre undersøkelsesmuligheter. For eksempel så utforsket noen av gruppene muligheter til å basere deres undersøkelser på å besøke et museum, eller å se på historiske rester fra 2. verdenskrig. Dette viser at mulighetene varierer fra sted til sted og dette får fram hvordan lokalsamfunnets muligheter både aktualiserer og begrenser hvilke temaer som elevene kan lære om. Det blir altså være opp til lærerne å tilrettelegge for et historisk undervisningsopplegg gjennom pedagogisk entreprenørskap, med bakgrunn i de mulighetene som finnes i deres lokalsamfunn.

En annen observasjon relatert til bruk av personer som undersøkelsesgrunnlag, er at elevene som går på bygdeskoler virker å ha en god kjennskap til hvem som bor i bygda. Dette ga dem et godt grunnlag til å finne og muligens bruke tidsvitner eller andre relevante personer som grunnlag til undersøkelsen deres.

5.4.2 Læreplan og kompetansemål

Samtlige av lærerne mener at den nåværende læreplanen er en aktualiserende faktor for å kunne gjennomføre et pedagogisk entreprenørielt opplegg. Her er læreplanens vektlegging av dybdelæring i læreplanen den viktige faktoren som går hånd i hånd med å kunne bruke pedagogisk entreprenørskap i undervisningen.

I tillegg så trekker alle lærerne frem kompetansemålene i samfunnsfag som aktualiserende. Med dette så reflekterer lærerne at kompetansemålene er relativt vide og åpne, noe som fører til at de står friere til å forme undervisningen selv. Siden de kan i større grad forme undervisningen selv så aktualiserer dette å kunne benytte seg av pedagogisk entreprenørskap som en form for å lære elevene historie. Samtlige trekker fram kontrastene mellom nåværende kompetansemål med tidligere kompetansemål. Disse beskriver lærerne som detaljstyrt, med mange spesifikke føringer om hva man skal ha vært innom. En av lærerne beskriver det slik:

Før var det såpass mange føringer at det kanskje var lett og nærmest lurt å ha en monoton bokundervisning, for å sikre seg at man kom innom alle målene. Om det blir for detaljstyrt så mister læreren frihet. Med dagens kompetansemål så kan vi forme undervisningen slik vi mener det er egnet, som igjen åpner for nye former å lære på, som dette «entreprenørskapet».

Med andre ord så aktualiseres bruk av pedagogisk entreprenørskap på bakgrunn av læreplanens prioritering av dybdelæring, samt de vide kompetansemålene som tilrettelegger for metodefrihet for lærerne.

5.4.3 Lærereens organisering

Tre av lærerne trekker frem organisering som en begrensning med å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap. De poengter at det i stor grad vil være opp til lærerne å lage og tilpasse et opplegg, eksempelvis ved å finne egnet tema og samarbeidsgrunnlag i lokalsamfunnet som er av en historisk dimensjon. Den største bekymringen som lærerne trekker frem er at dette vil bli tidskrevende i en arbeidshverdag hvor allerede mye skal gjennomføres på kort tid. Lærer D beskriver ulempen slik:

Om man skal lære historie hvor man samtidig skal samarbeide med lokalsamfunnet så vil det kanskje være vanskelig å få en generell «smørbrødtype» for å gjennomføre et opplegg. Lokalsamfunnene har nok en del forskjellige utgangspunkt for hva man kan lære rent tematisk, så det vil nok være store forskjeller fra plass til plass. Da vil det nok heller bli opp til oss lærerne å organisere hele opplegget selv, som dessverre kan bli ekstremt tidskrevende.

Samtidig så trekker de samme lærerne frem at kompetansedeling innenfor profesjonsfellesskapet på skolen som en aktualiserende faktor. Dersom en lærer eksempelvis lager et pedagogisk entreprenørielt opplegg, tilpasset lokalsamfunnet der skolen er, så kan dette bli brukt og videreutviklet av andre lærere, noe som i større grad aktualiserer denne måten å jobbe på.

6.0 Forskningsspørsmål

I dette kapitlet så vil det presenteres oppsummeringer som svarer på de to forskningsspørsmålene, som omhandler fordeler og ulemper, samt aktualiserende og begrensende faktorer, ved å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap.

6.1 Fordeler og ulemper

Dette delkapitlet har som formål å gi en sammenfattende oversikt over fordelene og ulempene ved å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap for elevene, samt å svare på det første forskningsspørsmålet: *Hva er fordeler og ulemper med å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap for elever?*

6.1.1 Fordeler

Historisk bevissthet: Arbeidsmåten ga gode muligheter for å utvikle elevenes historiske bevissthet. En viktig forutsetning med dette var å knytte elevenes historiske tema til deres lokalsamfunn, enten ved en direkte eller indirekte tilknytning.

Historisk empati: Arbeidsmåten ga elevene unike muligheter til å utvikle sin historiske empati. Gjennom elevenes undersøkelser i lokalsamfunnet så fikk de muligheter til å lære historien gjennom øynene til den historiske aktøren. Samtidig så tilrettela arbeidsmåten til å la elevene lære å ha innsikt i ulike perspektiver og synsvinkler om deres tema. Sammensatt, ved å koble teori og praksis sammen så ga arbeidsmåten gode forutsetninger for utvikling av historisk empati.

Dybdelæring: Arbeidsmåten ga elevene gode forutsetninger til å lære i dybden om sitt tema. Gjennom flere dimensjoner fikk elevene dyrket dybdelæring. Eksempelvis ved å lære og bruke grunnkunnskap som de måtte anvende i nye situasjoner, som å gjennomføre intervju og å lage presentasjon av deres samlede arbeid. En annen dimensjon knyttes til arbeidsmåten høye grad av elevmedvirkning som bidro til å gjøre arbeidet relevant og virkelighetsnært for elevene.

Motivasjon: Arbeidsmåten ga elevene økt motivasjon. Her trekkes særlig høy grad av elevmedvirkning og autonomi, samt gruppearbeid og grunnlaget til en varierende undervisning frem som motiverende. Samtidig så ga arbeidsmåten gode forutsetninger til å øke elevenes indre motivasjon ved å tilfredsstille deres behov som omhandler tilstrekkelig grad av autonomi, tilhørighet og kompetanse.

Sammensatt historisk kompetanse: Arbeidsmåten tilrettela på en god måte for å utvikle elevenes historiske kompetanse ved å ha flere ulike faser som krevde at elevene lærte, utforsket og skapte deres tema på ulike og unike måter. Dette ga dem en sammensatt historisk kompetanse innenfor flere felt, som deres historiske bevissthet, historisk empati og dybdelæring. Samtidig så satt elevene igjen med gode grunnkunnskaper hvor de blant annet kunne redegjøre for deres historiske hendelse, samt reflektere over sitt tema utover kjente og ukjente sammenhenger.

6.1.2 Ulemper

Kildegransking: Arbeidsmåten ga elevene gode forutsetninger til kildegransking. Dette kunne eksempel skje ved å granske ulike kilder som elevene brukte når de utforsket om sitt tema. Videre kunne de sammenligne informasjon fra deres undersøkelse med kilder fra internett eller bøker. Derimot så kommer dette frem som en ulempe på bakgrunn av at elevene ikke gransket kildene. Istedenfor ble all informasjon, enten om det kom fra intervjuobjekt, internett eller bøker presentert som fakta.

Selvstendighet: Arbeidsmåten forutsetter at elevene klarer å utnytte den store graden av autonomi og elevmedvirkning som opplegget tilrettelegger for. Ulempen knyttes til de elevene som har vansker med dette, noe som gjør at de generelt får en lavere nytteverdi av å delta på opplegget. Den lave nytteverdien kommer av at prosessen i pedagogisk entreprenørskap er viktig for det man lærer. Ettersom noen elever ikke klarer å være selvstendig så kan de falle ut av store deler av prosessen, noe som gjør at de ikke drar samme nytte av opplegget.

Arbeidsfordeling: Siden mye av nytteverdien med arbeidsmåten ligger i å delta i prosessen, så kan arbeidsfordelingen innenfor gruppene være en ulempe. Ulempen knyttes spesifikt til de

elevene blir lite deltagende i sin gruppe. De uselvstendige elevene er et aspekt med dette. Et annet aspekt som kom frem med opplegget tilknyttet arbeidsfordelingen, var gruppestørrelsen. Dette førte blant annet til at noen av gruppene slet med å disiplinere seg til å jobbe, ved at det ikke alltid var nok arbeidsoppgaver til hvert gruppemedlem. Oppgavens forutsetninger gjorde at grupper på 4 og 5 personer ble for mange og det hadde nok vært til elevenes fordel å få redusert gruppene til 3 eller 2 personer for å sikre mest mulig inkludering av prosessen for alle gruppemedlemmene.

6.2 Faktorer som aktualiserer og begrenser

Hensikten med denne delen er å gi en sammenfattende oppsummering, samt å svare på det andre forskningsspørsmålet: *Hvilke faktorer aktualiserer og begrenser elevens historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap?*

6.2.1 Aktualiseringer og begrensninger

Læreplanen og kompetansemålene i samfunnsfag: Læreplanen og kompetansemålene i samfunnsfag knyttes som aktualiserende faktorer. Læreplanen på bakgrunn av dens vektlegging av dybdelæring. Kompetansemålene i samfunnsfag aktualiserer på bakgrunn av at de er åpne, noe som gjør at læreren har metodefrihet til å selv finne ut hvordan de skal oppfylles, noe som tilrettelegger for å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap.

Lokalsamfunnets muligheter: En faktor som begrenser er lokalsamfunnet. Ved å lære historie gjennom å samarbeide med lokalsamfunnet så er man tematisk begrenset til de mulighetene som finnes på plassen. Dette er også noe som vil variere fra sted til sted, da forskjellige plasser har ulike personer, bedrifter, institusjoner, historiske hendelser som skjedde på plassen, som kan brukes til å lære om historien.

Organisering: En begrensende faktor knyttes til at lærerne i større grad må organisere og planlegge et eventuelt opplegg selv, dersom de ønsker å bruke pedagogisk entreprenørskap som en arbeidsmåte til å lære elevene historie. Siden pedagogisk entreprenørskap begrenses av lokalsamfunnets muligheter er det ikke mulig å «få» et generelt ferdig undervisningsopplegg, og lærerne må organisere dette selv. Dermed kan dette bli tidskrevende for lærerne, som allerede har en tidspresset arbeidshverdag.

7.0 Avslutning

I denne studien så har jeg undersøkt: *Hvordan kan elever lære historie gjennom pedagogisk entreprenskap?* Formålet med studien har vært å bidra med ny kunnskap til et forholdsvis uberørt kunnskapsfelt, som er historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap. I forhold til dette så er et formål å belyse faktorer som ga grunnlag for god læring ved å gi føringer til hvordan et pedagogisk entreprenørielt opplegg kan utformes, der elevene skal lære historie. Funnene fra studien er basert på flere ulike kvalitative undersøkelser. Deriblant deltagende observasjon av 30 elever som deltok i et pedagogisk entreprenørielt opplegg, med påfølgende refleksjonsintervju. I tillegg har jeg intervjuet 4 erfarne samfunnsfaglærere. Lærerne og elevene var fordelt på to bygdeskoler.

7.1 Hvordan kan elever lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap?

For å svare på problemstillingen så tar jeg utgangspunkt i fire dimensjoner fra funn om de to forskningsspørsmålene. Den første dimensjonen er å videreføre elementer som hadde gode fordeler i forhold til nytteverdi. Den andre dimensjonen er å tydeliggjøre potensielle fallgruver som man må være obs på, som kan sørge for at læringen blir dårligere. Den tredje dimensjonen er å tilpasse elementer som hadde et godt potensial, men som elevene ikke fikk utnyttet. Den fjerde dimensjonen er å forandre eller fjerne elementer som ikke fungerte.

7.1.1 Utforming av opplegg

Det første jeg ønsker å ta for meg er utformingen av et eventuelt pedagogisk entreprenørielt historieopplegg. I del 1.5 så presenterte jeg rapporten til Eirik Jenssen, Frode Haara og Asbjørn Kårstein, som kom med føringer om at opplegg basert på pedagogisk entreprenørskap burde inneholde stor grad av elevmedvirkning, at læringen bør opptre som relevant og virkelighetsnært, samt at forholdet mellom lærer og elevene bør være basert på tilstrekkelig tillitt (autonomi).¹⁵³ Hvilke funn har forskningen min gjort forhold til dette?

Stor grad av elevmedvirkning var en del av opplegget som kan omfattes som en suksessfaktor. Dette var noe som bidro til å øke elevenes motivasjon, på bakgrunn av at de fikk velge tema, spesialisere seg om noe de syntes var interessant, samt presentere på en måte som de ville. Et annet aspekt knyttes til at elevmedvirkningen bidro til å møte elevene

¹⁵³ Jenssen et al., 2018, s. 57-59

nærmere deres premisser, noe som gjør arbeidet mer relevant og virkelighetsnær for elevene. At arbeidet ble oppfattet som relevant og virkelighetsnær for elevene var positivt for motivasjonen deres. Samtidig er det en faktor som bidrar til dybdelæring. Autonomi, altså å gi elevene relativt stor grad frihet til å løse sine oppgaver er også en positiv faktor som man bør ta med videre i et slikt opplegg. Autonomien er på mange måter den faktoren som aktualiserer nytteverdien til mye av opplegget, eksempelvis ved at elevene får forlate skolen, bruke telefon og distribuere tid selv. Om de påsettes for store begrensninger så vil det bli vanskelig å bryte de faste rammene fra deres vanlige undervisning, eksempelvis ved å intervju en person utenfor skolen.

Funnene fra forskningen virker å korrelere med Jenssen et al., om at de tre elementene bør være med i et pedagogisk entreprenørielt opplegg. Dermed så er en føring at et eventuelt pedagogisk entreprenørielt opplegg der elever skal lære historie bør inneholde stor grad av elevmedvirkning, at læringen bør tilpasses slik at den oppfattes som relevant og virkelighetsnær, samt at elevene bør ha en stor grad av autonomi.

7.1.2 Sikring av grunnkunnskap

En føring for et eventuelt opplegg er at elevene kan ha glede av å ha tilstrekkelig grunnkunnskap om det historiske temaet som de skal jobbe med. Dette forutsetter at læreren bruker tid før et opplegg til å lære elevene om viktige begrep, sammenhenger, hendelser og andre aspekt med den historiske hendelsen. Når grunnkunnskapen for det historiske temaet er sikret for elevene så åpner det opp for å bruke pedagogisk entreprenørskap. Det pedagogiske entreprenørskapet blir da en arbeidsmåte som gir elevene gode muligheter til å lære i dybden om sitt tema og å gjennomføre dypdykk innenfor deltemaer.

På den andre siden så kan en annen føring være å bruke pedagogisk entreprenørskap som en arbeidsmåte til å skaffe seg grunnkunnskap. Selv om forutsetningene til å utvikle en helhetlig kompetanse er bedre med god grunnkunnskap så kan arbeid gjennom pedagogisk entreprenørskap uten grunnkunnskap likevel gi en god nytteverdi. En slik tilnærming krever derimot en nøye refleksjon av læreren. utfordringene som kom fram med manglende grunnkunnskap var vanskeligheter med å komme seg i gang med forberedelse og research fasene, samt å kunne utnytte muligheter som kom fram. I tillegg så må læreren ta en vurdering om elevene har gode nok forutsetninger til å utforske temaet de ønsker. Eksempelvis så vil

sannsynligvis japansk isolasjonisme være for komplisert, mens rasisme som tema kan være greit. Dersom en lærer mener at elevgruppen sin har gode forutsetninger til å lære seg egen kunnskap på en god og selvstendig, samt klarer å utnytte muligheter, så åpnes denne muligheten.

7.1.3 Inkludering i arbeidsprosessen

En annen viktig føring knyttes til at opplegget bør tilrettelegges slik at det sikrer mest mulig inkludering i arbeidsprosessen for alle elevene. Dette er fordi hovedtyngden av nytteverdien ved å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap kommer ved å delta i den helhetlige arbeidsprosessen (forberedelse, research, gjennomføring av aksjon, analyse og presentasjon). Ved å delta i alle fasene så får elevene best forutsetning til å utvikle en sammensatt historisk kompetanse. For å sikre dette så er en av føringene å holde gruppestørrelsen mot den lavere siden, eksempelvis 2-3 personer. Et annet aspekt når det kommer til inkludering i arbeidsfasen knyttes til de uselvstendige elevene som ikke klarer å utnytte oppleggets store grad av autonomi. En føring i forhold til dette bør være at læreren har en tettere oppfølging hos disse elevene, og at læreren kan bidra til å gi spesifikke oppgaver som følger resten av gruppens prosess. En langsiktig konsekvens kan være at disse uselvstendige elevene over tid lærer å bli litt mer selvstendig.

7.1.4 Forutsetninger for historisk bevissthet, empati, kildegransking og dybdeløring

Flere av fordelene som kom fram med å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap er at opplegget på en god måte tilrettela for å utvikle de historiedidaktiske begrepene; historisk bevissthet, historisk empati og kildegransking, samt dybdeløring innenfor et historisk tema. Forutsetningene som trengs for å best mulig få en god nytteverdi av disse begrepene er flere. De første forutsetningene er til felles for alle, og knyttes til det som allerede har blitt redegjort. Altså at opplegget har en stor grad av elevmedvirkning og autonomi, at læringen oppfattes som virkelighetsnær og relevant, at elevene har en tilstrekkelig grunnkunnskap om det temaet de skal jobbe med, og at man sikrer at elevene inkluderer seg i hele arbeidsprosessen.

I forhold til utvikling av historisk empati så er en viktig forutsetning at det historiske temaet enten er direkte eller indirekte tilknyttet til lokalsamfunnet. Dersom det historiske temaet ikke er tilknyttet lokalsamfunnet så er en fallgrube at temaet blir for distansert. Lokalsamfunnet i

seg selv er et viktig bindeledd mellom eleven og den historiske aktøren, noe som tilrettelegger for historiske bevissthet. Forutsetningene til å utvikle historisk empati knyttes til å kunne gjennomføre undersøkelser. Her så vil historisk empati særlig kunne utvikles ved å gjennomføre undersøkelser som er relatert til historiske aktører, for eksempel gjennom intervju eller fortelling. Samtidig så kan dette økes ytterligere ved å knytte lærdommen fra undersøkelsene til presentasjonsformer som filmlaging, skuespill eller fortellinger, der eleven må leve seg inn i rollen til de historiske aktørene.

For å utvikle elevenes egenskaper til kildegransking forutsetter det at læreren i forveien har lært elevene hvordan man skal granske kilder, samt gitt dem spesifikk øving i å gjøre det. Samtidig så bør opplegget tilpasset slik at det kreve en form for kildegransking, i og med at elevene sjeldent vil gjøre det på eget initiativ. Derimot så er mulighetene gjennom opplegget gode til kildegransking, eksempelvis ved å sammenligne informasjon fra internett og intervju.

En forutsetning for dybdelæringen er at å tilrettelegge opplegget slik at elevene får anvendt kunnskap i nye situasjoner, eksempelvis å gjennomføre et intervju eller en annen undersøkelse. Dette innebærer at teori og praksis kobles sammen. En annen forutsetning er å tilrettelegge for at arbeidet oppfattes som relevant og virkelighetsnært gjennom elevmedvirkning.

7.1.5 Valg av historiske tema

Hvilket historiske tema elevene velger vil være en viktig forutsetning for hvordan det entreprenørielle opplegget formes og eventuell nytteverdi elevene får. I forhold til dette kan det gis noen føringer som knyttes til valg av historiske tema. En føring knyttes til at det historiske temaet bør være direkte eller indirekte knyttet til lokalsamfunnet. Eksempelvis at den historiske hendelsen skjedde i lokalsamfunnet, eller at lokalsamfunnet indirekte ble påvirket av den historiske hendelsen. På den måten så aktualiserer man samarbeid med samfunnet samtidig som at man kan lære historie. I den sammenheng så fremmes muligheten for å spesifikt lære om lokalsamfunnet som en god mulighet.

En annen føring knyttes til om læreren bør gi elevene total valgfrihet eller en veiledende valgfrihet når de skal velge tema. Med total valgfrihet så menes det at elevene står helt fritt til å velge hvilket som helst tema dem vil, slik som de gjorde i forskningsopplegget. På den ene

siden så er dette positivt for elevmedvirkning, som kan øke motivasjon og bidra til å gjøre læringen mer relevant og virkelighetsnær. På den andre siden så kan et totalt fritt valg føre til at elevene velger et tema som de mangler grunnkunnskap om, eller som er for komplisert i forhold til deres forutsetninger. Nok engang må læreren ta en vurdering om elevene har rette forutsetninger, både til å utforske selvstendig for å oppnå grunnkunnskap, og om temaet er tilpasset elevenes forutsetninger. Føler læreren at elevene oppfyller de rette forutsetningene så kan en føring være å gi elevene total valgfrihet.

På den andre siden så kan veiledende valgfrihet være en god løsning når det kommer til valg av tema, dersom elevene har lavere forutsetninger. Dette kan særlig fremkomme hos de laveste trinnene som 8. og 9. klasse. Med veiledende valgfrihet så vil det si at læreren bestemmer et eller flere tema som elevene kan velge mellom, der elevene selv får velge deltema som de skal spesialisere seg. Med veiledende valgfrihet kan læreren eksempelvis velge lokalsamfunnet som tema, også får elevene selv velge et deltema, for eksempel historien til en bedrift, historien til lokalsamfunnets fotballag, eller hvordan lokalsamfunnet ble til et lokalsamfunn. En annen fordel med en veiledende valgfrihet er at læreren kan sikre en tematisk logisk og kronologisk rekkefølge, som i større grad tilrettelegger for at elevene har grunnkunnskap.

7.2 Konklusjon

Funnene viser at under de rette omstendighetene så har pedagogisk entreprenørskap et godt potensial til å oppnå en god historielæring hos elevene. Dette innebærer flere aspekter, men knyttes blant annet til utvikling av historisk bevissthet, historisk empati, kildegransking, dybdelæring, økt motivasjon og en god sammensatt historisk kompetanse. Samtidig så knyttes de negative sidene av historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap til fallgruver og forutsetninger som må innfris, som lokalsamfunnets begrensninger, tematisk tilknytning til lokalsamfunnet, arbeidsfordeling, eller at elevene tilstrekkelig grunnkunnskap. Derimot om en lærer klarer å tilrettelegge et pedagogisk entreprenørielt opplegg slik at visse forutsetninger innfris, samt at fallgruver unngås, så er potensialet for god historielæring til stedet.

7.3 Videre forskning

Siden historielæring gjennom pedagogisk entreprenørskap er et forholdsvis uberørt felt, så er det flere muligheter for videre forskning. Denne studien ble gjennomført i Nordland. En interessant mulighet kan være å gjennomføre en lignende studie et annet sted i Norge og sammenligne funnene. En annen mulighet knyttes til forholdet mellom bygdeskole og byskole. Denne studien skjedde på to bygdeskoler med relativt mindre lokalsamfunn. En annen mulighet kan være å gjennomføre en lignende undersøkelse i en byskole, med større lokalsamfunn. Vil muligheter til utforsking skape andre funn? En annen vei kan være å gjennomføre en lengre studie, som ser på elever som over lengre tid i skolen lærer gjennom pedagogisk entreprenørskap. Kan det være at elevene over tid får bedre faglige resultater på bakgrunn av at de blir bedre og tryggere i å bruke entreprenørielle ferdigheter til læring? Et siste forslag kan være å gjennomføre en lignende studie hos elever på VG2 eller VG3. Vil det for eksempel komme frem andre resultater hos videregåendelever?

8.0 Litteraturhenvisning

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

Ask, A. M. S. (2014). Pedagogisk entreprenørskap i skolen. I Ask, A. M. S & Ødegård, I. K. R. *Entreprenørskap i skole og utdanning: aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Portal.

Caspersen, J., & Wendelborg, C. (2019). *Skolen vår!* Gyldendal.

Eide, O. S. (2013). *Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling: Eksempler fra skoler og mindre kystsamfunn i Finnmark*. Universitetet i Bergen.

Granlund, L. (2021). Utforsking i samfunnsfagene: bakgrunn, kritikk og tilnærminger. I Granlund, L., Ryen, E., & Erdal, S. F. *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

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

Haara, F. O., & Jenssen, E. S. (2015). Læring gjennom pedagogisk entreprenørskap. I Haara, F. O., & Ødegård, I. K. R. (2015). *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap*. (s. 45-61). Cappelen Damm akademisk.

Haara, F. O., & Ødegård, I. K. R. (2015). *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap*. Cappelen Damm akademisk.

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt.

Korbøl, K. (2021). Kilder og kildegransking i samfunnsfag. I Granlund, L., Ryen, E., & Erdal, S. F. *Samfunnsfagdidaktikk*. Universitetsforlaget.

Knutsen, K. (2019) Veien mot et utforskende og kritisk historiefag. *Bedre skole*. (s. 31-35).

Kristensen, T. S. (2022). *Entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag: samfunnsfaglærerens tilnærming til entreprenørskap*. Universitet i Agder.

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.

Kvande, L., & Naastad, N. E. (2020). *Hva skal vi med historie?: historiedidaktikk i teori og praksis*. Universitetsforlaget.

Kvernmo, G. (2005). Intervju som metode - barn/unge som informanter. I Arntzen, E., Tolsby, J. *Studenten som forsker i utdanning og yrke : vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 66–80). Høgskolen i Akershus.

Lund, E. (2020). *Historiedidaktikk: en håndbok for studenter og lærere*. Universitetsforlaget.

Moe, V. F., Leirhaug, P. E. & Resaland, G. (2015). Pedagogisk entreprenørskap i kroppsovingsfagets grenseland. I Haara, F. O. & Ødegård, I. K. R. (Red.), *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap* (s. 179-200). Cappelen Damm Akademisk.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation*. Guilford Press.

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

Somby, H. M. (2017). *Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov*. Høgskolen i Innlandet.

Sommerseth, H. L. & Sætre, P. J. (2015). "På or`ntli": Entreprenørskapsbegrepet i samfunnsfag. I Haara, F. O. & Ødegård, I. K. R. (Red.), *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap* (s. 99-118). Cappelen Damm Akademisk.

Sæther, E. (2021). Muligheter og utfordringer i samfunnsfagens møte med tverrfaglighet og dybdelæring. I Granlund, L., Ryen, E., & Erdal, S. F. *Samfunnsfagdidaktikk*.

Universitetsforlaget.

Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.

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

Ødegård, I. K. R. (2014b) Pedagogisk entreprenørskap. I Johansen V., og L.A. Støren (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter*. (s. 59-78). Fagbokforlaget.

Ødegård, I. K. R. (2015) Pedagogisk entreprenørskap – begrep og begrunnelser. I Haara, F. O., & Ødegård, I. K. R. *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap*. (s. 23-44) Cappelen Damm akademisk.

Ødegård, I. K. R., & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap: kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. Cappelen Damm akademisk.

Elektroniske kilder

Abrahamsen, G., Berg, L. K., Henriksen, E., Sjøvoll, J., (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap: Perspektiver på naturvitenskaplig talent og praktisk-musiske fag*. Nordisk ministerråd. Hentet fra: <http://www.divaportal.org/smash/get/diva2:700525/FULLTEXT01.pdf>

Backström-Widjeskog, B. (2008). *Du kan om du vill. Lärares tankar om fostran till företagsamhet*. Åbo Akademi. Hentet fra:

<http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/36674/BackstromBettina.pdf?sequence=1>

Berg-Nordlie, M. (2021). *Fornorskning*. SNL. Hentet fra: <https://snl.no/fornorskning>

Blikstad-Balas, M. & Foldvik, M. C. (2017). *Kritisk literacy i norskfaget – Hva legger elever vekt på når de vurderer tekster fra internett?* (s. 28 – 39). Universitetet i Oslo. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/321918408_Kritisk_literacy_i_norskfaget_-_hva_legger_elever_vekt_pa_nar_de_vurderer_tekster_fra_internett

Dal, M., Elo, J., Leffler, E., Svedberg, G. & Westerberg, M., (2016). Research on pedagogical entrepreneurship – a literature review based on studies from Finland, Iceland and Sweden. *Education Inquiry*, 7(2), s. 159-182. Hentet fra: <https://doi.org/10.3402/edui.v7.30036>

Jensen, E. S., Haara, O. F. & Kårstein, A. (2018). *Læring gjennom pedagogisk entreprenørskap*. Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon. Hentet fra:

<https://www.ks.no/contentassets/a616d0eb70294e73a2894f726992511a/rapport-laring-gjennom-pedagogisk-entreprenorskap.pdf>

Jonassen, D. H. (1991). *Objectivism versus constructivism: Do we need a new philosophical paradigm?* *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 5-14.

<https://doi.org/10.1007/BF02296434>

Kunnskapsdepartementet, Nærings- og Handelsdepartementet, Kommunal- og Regionaldepartementet. (2009). *Handlingsplan - Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/rapporter_og_planer/entreprenorskap_09_nett.pdf

Meld. St. nr. 28 (2016-2016). *Fag – Fordypning – Forståelse – En fornyelse av Kunnskapsløftet*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/?ch=1>

NOU 2015: 8 Fremtidens skole. (2015). NOU 2015: 8 *Fremtidens skole — Fornyelse av fag og kompetanser*. Regjeringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>

Spilling, O. R., & Johansen, V. (2011). *Entreprenørskap i utdanningen - perspektiver og begreper*. NIFU. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281462/NIFUrapport2011-4.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Spilling, O. R., Johansen, V., Støren, L. A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – Status og veien videre*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/278042/NIFUrapport2015-2.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Utdanningsdirektoratet. (U.å.a). *Generell del av læreplanen (utgått)*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen->

Utdanningsdirektoratet. (U.å.b). *Historie (HIS01-03) Kjerneelementer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/his01-03/om-faget/kjerneelementer>

Utdanningsdirektoratet. (U.å.c). *Samfunnsfag (SAF01-04) Kjerneelementer*. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/saf01-04/om-faget/kjerneelementer?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (U.å.d). *Læring og trivsel - dybdelæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>

Utdanningsdirektoratet. (U.å.e). *Overordnet del*. Hentet fra: UDIR <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>

9.0 Vedlegg

Vedlegg 1: Utforming av oppgaven

Prosjekt historie

Dere skal gjennomføre et prosjekt som varer i 6 skoletimer, i grupper på 4 og 5 personer. Innholdet skal handle om et historisk tema som dere selv velger. Dere skal også velge egen fremgangsmåte og presentasjonsmåte selv.

Det gruppen din skal finne gjennomføre:

- 1) Finne et historiske tema som dere synes er interessant og ønsker å ha om
- 2) Finne ut hvordan dere skal komme fram til målet i prosjektet.
- 3) Lage en problemstilling
- 4) Tenke på hvordan prosjektet skal presenteres. For eksempel Podkast, rollespill, mm.

1) Forslag til historisk tema

- Fornorskning
- Rasisme
- Krigen i Ukraina
- 1. verdenskrig
- 2. verdenskrig
- Holocaust
- Mellomkrigstid

[+ flere forslag til lokalhistoriske temaer om lokalstedet eller bedrifter i lokalsamfunnet.

Disse forslagene er derimot sensurert siden de kan avsløre lokalsamfunnet og dermed skolene der forskningen har blitt gjennomført]

2) Hvordan komme fram til dette målet:

- Innsamling av informasjon (Internett og bøker)
- +
- Intervju av personer
- Lage spørreskjema og sammenligne resultater
- Besøk på museum, bedrift eller andre institusjoner.
- Møte/snakke med personer (både i og utenfor skolen)

- Undersøke historiske «rester» i nærområdet

3) Problemstilling

Dere skal lage en eller flere problemstillinger som dere skal kunne svare på gjennom deres egne undersøkelser og forskning.

For eksempel: Hvordan opplevde personer fornorskningen på 1960-tallet?

Eksempel 2: Hvordan har fornorskningen påvirket samisk språk og kultur?

4) Mål – Et ferdig prosjekt der dere presenterer deres funn. Kan skje gjennom:

- Podkast
- Rollespill
- Veggavis
- Avis
- Fortelling
- TikTok
- Artikkel
- Film

Dere skal altså utføre en undersøkelse med personer, bedrifter eller organisasjoner, der undersøkelsen former innholdet i oppgaven

Eksempel på en plan

Tema: Fornorskning

Fremgangsmåte: Intervjue besteforeldre + museumsbesøk + finne informasjon på nett

Problemstilling: Hvordan opplevde personer fornorskningen på 1960-tallet her?

Prosjekt mål: Målet kommer fram gjennom et rollespill

Vedlegg 2: Redegjørelse

Hva kan pedagogisk entreprenørskap være?

Det virker å være særlig to tilnærminger som knyttes til pedagogisk entreprenørskap i norsk og skandinavisk sammenheng. En snever og en bred tilnærming.

Den første tilnærmingen ses gjennom et økonomisk «snevert» perspektiv, der begrepet assosieres med næringsvirksomhet og elevbedrift. Her fokuseres det på læring av entreprenørielle egenskaper som initiativtaking, risikovilje, kreativitet, nyteknung, innovasjon og problemløsning gjennom elevbedrift.

Den andre tilnærmingen ses gjennom det «brede» perspektivet, der utvikling av personlige ferdigheter og kvaliteter vektlegges, som gir enkeltpersoner muligheter til å handle kreativt og fleksibelt i møte med endringer. Fokusområdet i denne tilnærmingen er relatert til å styrke entreprenørielle holdninger, tanker og ferdigheter som; initiativtaking, risikovilje, kreativitet, nyteknung, innovasjon og problemløsning

«Pedagogisk entreprenørskap dreier seg om å tilrettelegge lærings situasjoner som fremmer de personlige egenskapene (verdier, kunnskaper, holdninger og ferdigheter) som kjennetegner entreprenører»

Fem entreprenørielle kriterier:

- Kreativitet
- Elevmedvirkning og aktiv læring
- Samarbeid med lokalsamfunnet
- Tverrfaglig/prosjektarbeid
- Verdiskapning

Vedlegg 3: Godkjenning av SIKT



[Meldeskjema](#) / [Master | Pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsf...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer 204124	Vurderingstype Standard	Dato 24.01.2023
----------------------------------	-----------------------------------	---------------------------

Prosjekttittel
Master | Pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskole

Behandlingsansvarlig institusjon
Nord Universitet / Fakultet for samfunnsvitenskap / Historie, kultur og medier

Prosjektansvarlig
Miriam Tveit

Student
Benjamin Bordevik

Prosjektperiode
07.01.2023 - 18.06.2023

Kategorier personopplysninger
Alminnelige

Lovlig grunnlag
Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 18.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar
OM VURDERINGEN
Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER
Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettpørreskjema, videosamtale el.

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET
Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4: Infoskriv lærere

Vil du delta i forskningsprosjektet om:

Pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskolen

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskolen.

I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet er å forske på pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i historielæring på ungdomsskolen. Dette prosjektet er en avsluttende masteroppgave i utdanningen: Lektor i Samfunnsfag, på Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i prosjektet fordi jeg mener at du, som samfunnsfag på en ungdomsskole, er en passende kandidat som forskningsgrunnlag for dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til et intervju. Spørsmålene jeg vil spørre om kommer til å omhandle ditt forhold til begrepet pedagogisk entreprenørskap, eksempelvis erfaringer, forståelse for begrep, bruk i undervisning, mm. Intervjue vil ta deg ca. 20-40 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp og jeg kommer til å transkribere intervjuet. Opptaket blir så slettet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det

vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Deg, eventuelle steder og eventuelle personer du nevner vil bli anonymisert
- Du vil ikke bli gjenkjent om dette publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som senest er 18.06.23. Personopplysninger og annet materiale vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet, ved student Benjamin Bordevik på epost Benjaminbordevik@hotmail.com
- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, kan kontaktes på epost: personvernombud@nord.no.

Med vennlig hilsen

Benjamin Bordevik
(Forsker/student)

Benjamin Bordevik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskolen» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- Å delta i Intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Samtykke signert dato (00.00.00)

Vedlegg 5: Infoskriv elever

Vil du delta i forskningsprosjektet om:

Pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskolen

Dette er et spørsmål til barnets foreldre/vergers om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi dere informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for barnet.

Formål

Formålet er å forske på pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskolen. Dette prosjektet er en avsluttende masteroppgave i utdanningen: Lektor i Samfunnsfag, på Nord Universitet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord Universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får barnet ditt spørsmål om å delta?

Barnet ditt får spørsmål om å delta i prosjektet fordi jeg mener at barnet er en passende kandidat som forskningsgrunnlag for dette prosjektet, på bakgrunn av at barnet er en elev på ungdomsskolen som har samfunnsfag.

Hva innebærer det for barnet å delta?

Hvis foreldre/verger ønsker at barnet deres deltar i prosjektet, innebærer det at barnet deltar i et undervisningsopplegg, i rollen som elev, med forsker og lærer, der pedagogisk entreprenørskap blir benyttet som læringsmetode. Pedagogisk entreprenørskap er et begrep som innebærer undervisningsmetoder der elevene deltar aktivt i egen læring, samt kobler teori og praksis til meningsfulle og relevante situasjoner. Hensikten er at læringen blir mer virkelighetsnær og meningsfylt. I tillegg vil elevene delta i et gruppeintervju om undervisningsopplegget etter det er gjennomført. Intervjuene vil ta cirka 15 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp og jeg kommer til å transkribere intervjuet. Opptaket blir så slettet. Barnet vil bli observert av forsker under undervisningsopplegget, der vi ser på diverse faktorer knyttet til pedagogisk entreprenørskap, som for eksempelvis nytteverdi, læringsverdi,

styrker/svakheter med begrepet som læringsmetode, mm, samt barnets egne erfaringer som deltager av undervisningsopplegget.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis dere velger å la barnet delta, kan dere når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for dere hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke samtykket.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker deres opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om barnet til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Barnet ditt, eventuelle steder og eventuelle personer som nevnes vil bli anonymisert
- Barnet ditt vil ikke bli gjenkjent om dette publiseres.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som senest er 18.06.23. Personopplysninger og annet materiale vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge barnet ditt kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om barnet, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om barnet som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om barnet
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Nord Universitet, ved student Benjamin Bordevik på epost Benjaminbordevik@hotmail.com

- Vårt personvernombud: Toril Irene Kringen, kan kontaktes på epost: personvernombud@nord.no.

Med vennlig hilsen

Benjamin Bordevik
(Forsker/student)

Benjamin Bordevik

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag på ungdomsskolen» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til:

- At barnet mitt deltar i undervisningsopplegget
- At barnet mitt deltar i gruppeintervju

Jeg samtykker til at mine og barnets opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Foreldre/verger, om hvilket barn

Samtykke signert dato (00.00.00)

Vedlegg 6: Intervjuguide med lærere

Oppvarmingsspørsmål

1. Hvorfor valgte du å bli lærer?
2. Hva er det beste med å være lærer?
3. Hva synes du er det mest spennende faget å undervise i?
4. Hva er ditt favoritttema å undervise i?

Nøkkelspørsmål

5. Hvordan vil du beskrive en «vanlig» time, når du har samfunnsfag?
6. Hvordan vil du beskrive et «vanlig» undervisningsopplegg om et tema når du har samfunnsfag? Altså fremgangsmåte, læringsmetoder, vurdering, mm.?
7. Hva legger du i begrepet pedagogisk entreprenørskap?
8. Har du noen gang gjennomført undervisning/undervisningsopplegg som var basert på pedagogisk entreprenørskap i samfunnsfag eller ved et samfunnsfaglig tema?
9. Er pedagogisk entreprenørskap noe du ønsker å implementere (mer?) i din undervisning i samfunnsfag? Hvorfor/hvorfor ikke?
10. Hva tenker du kan være fordeler med å lære historie gjennom pedagogisk entreprenørskap i undervisningen din i samfunnsfag, sett både fra lærerperspektiv og elevperspektiv?
11. Hva tenker du kan være ulemper med å implementere pedagogisk entreprenørskap i undervisningen din i samfunnsfag, sett både fra lærerperspektiv og elevperspektiv?
12. Er det noen faktorer som du tenker kan begrense bruk av pedagogisk entreprenørskap til historielæring?
13. Er det noen faktorer som du tenker kan aktualisere bruk av pedagogisk entreprenørskap til historielæring?
14. Synes du at skolen tilrettelegger for å kunne benytte seg av pedagogisk entreprenørskap som en arbeidsmåte?
15. Synes du at læreplanen legger til rette for bruk av pedagogisk entreprenørskap i skolen?
16. Synes du at kompetansemålene i samfunnsfag legger til rette for bruk av pedagogisk entreprenørskap?
17. Tenker du at bruk av pedagogisk entreprenørskap som læringsmetode i samfunnsfag kan være bedre egnet i enkelte situasjoner enn andre?

18. Har du noe annet du ønsker å få fram før vi avslutter?

Vedlegg 7: Intervjuguide - fokusgruppeintervju elever

Oppvarmingsspørsmål

1. Hva er favorittfaget deres?
2. Hvilket fag liker dere minst?
3. I samfunnsfag, er det noen tema dere synes er gøy å lære om?
4. Hvordan liker dere best å jobbe?
5. Hvordan liker dere ikke å jobbe?

Hovedspørsmål

6. Hvordan arbeidsmåter bruker dere vanligvis i samfunnsfag?
- Hvordan synes dere det er å jobbe slik?
7. Er det noen arbeidsmåter som gjør deg mer motivert?
8. Er det noen arbeidsmåter som gjør deg mindre motivert?
9. I X periode jobbet dere på en annen måte enn dere vanligvis gjør i samfunnsfag. Hvordan synes dere dette var?
10. Synes dere at det var mer eller mindre motiverende å jobbe slik dere gjorde nå?
Hvorfor det?
11. Hvordan synes dere det var å bestemme så mye selv om hva dere skulle gjøre?
12. Hvordan synes dere det var å jobbe mer selvstendig?
13. Hva var vanskelig med denne måten å jobbe på?
14. Var det noe som var mer lærerikt med å jobbe slik vi jobbet?
15. Hva lærte dere om temaet?
16. Synes dere at dere fikk vist frem det dere lærte om temaet gjennom presentasjonen?
17. Hvordan vil dere helst jobbe i neste tema i samfunnsfag? Slik dere gjorde nå, eller slik dere vanligvis gjør det?
19. Har dere noe mer/annet dere har lyst å si om det vi gjorde?