



UIT

NORGES  
ARKTISKE  
UNIVERSITET

Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

**«Pedagogisk entreprenørskap + barneskolen = sant?»**

*En kvalitativ studie av læreres utøvelse av pedagogisk entreprenørskap i barneskolen*

**Hilde Devold Fordelsen**

*Masteroppgave i lærerutdanning 1.-7. trinn - mai 2019*







## **Sammendrag**

Målsetningen med min forskning er å bidra til en økt forståelse for hvordan lærere opplever å benytte pedagogisk entreprenørskap i sin undervisning. Jeg ønsket å finne ut om pedagogisk entreprenørskap benyttes på småtrinnet i barneskolen, og om det benyttes i den grad og på den måten Kunnskapsdepartementet ønsker.

Forskningen min viser at Kunnskapsdepartementet presenterer føringer med strategiplan og handlingsplan for pedagogisk entreprenørskap i skolen, men ønsket prioriteres kanskje ikke tilstrekkelig opp av skoleledelse eller lærere på barneskolen. Jeg har likevel funnet at enkelte av de seks entreprenørielle kriteriene benyttes i ulik grad i den eksisterende undervisningen. Det er imidlertid ikke gjort bevisst på grunnlag av pedagogisk entreprenøriell tenkning. Videre viser forskningen at læreres handlingsfrihet har gjort at de har benyttet seg av nærmiljøet for å tilpasse undervisningen, men ikke koblet dette direkte til pedagogisk entreprenørskap som Kunnskapsdepartementet skisserer det. Det er ulik forståelse for begrepet entreprenørskap. Økonomi er det begrepet oftest relateres til. Dette kan gjøre det lite håndgripelig og mindre interessant for skoleleder og lærere på de lavere trinn i barneskolen.

Som nyutdannet lærer har jeg fått en større forståelse for den verdiskapingen pedagogisk entreprenørskap kan utvikle, og vil bidra til at det benyttes mer i barneskolen.



## **Forord**

Denne avhandlingen markerer slutten på mitt femårige fulltidsstudie ved lærerutdanningen på Universitetet i Tromsø, campus Alta. Jeg ser på denne avhandlingen som en bekreftelse på det jeg har lært gjennom disse årene, mine erfaringer, tanker og opplevelser i utdanningsforløpet. Jeg har opparbeidet meg kunnskap og kompetanse gjennom en forskningsbasert innfallsvinkel som har gjort meg oppmerksom på hvor viktig det er og hele tiden være kritisk til egen yrkesutøvelse. Jeg håper evnen til å stille spørsmål ved egen praksis vil vedvare fordi jeg anser det som en god evne til å se utviklingsmuligheter.

Det er mange som skal ha en stor takk for hjelpen for at jeg nå kan sitte med en ferdig masteravhandling. Først og fremst vil jeg takke Kirsten Stien som har vært en fantastisk veileder i masteravhandlingen min. Hun har vist stor tålmodighet og innsikt i temaet for min forskning. Videre vil jeg takke rektor for tilgang til forskningsfeltet, og informantene for sitt bidrag i forskningsprosessen ved å stille velvillige opp til intervju. Jeg vil også takke mine kollegaer for god støtte og vennlige dytt underveis i skriveprosessen. Til slutt vil jeg takke min lille familie på tre for ubetinget støtte og kjærlighet. Spesielt takk til min kjære mann Thor Kristian, som har lagt til rette for at jeg skulle ha alle muligheter til å gjennomføre dette studiet.

Hilde Devold Fordelsen  
Kirkenes, mai 2019.

<b>SAMMENDRAG.....</b>	<b>III</b>
<b>FORORD.....</b>	<b>V</b>
<b>1 INNLEDNING.....</b>	<b>1</b>
1.1 AKTUALISERING AV TEMA.....	1
1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL OG BEGREPSAVKLARING.....	3
1.3 OPPGAVENS OPPBYGNING.....	4
<b>2 TEORETISK RAMMEVERK.....</b>	<b>7</b>
2.1 ORGANISASJONSUTVIKLING.....	7
2.1.1 <i>Systemtenkning</i> .....	7
2.1.2 <i>Implementering</i> .....	9
2.2 DET SOSIOKULTURELLE LÆRINGSPERSPEKTIVET.....	10
2.3 LOKALORIENTERT UNDERVISNING.....	11
2.4 ENTREPRENØRSKAP.....	12
2.5 PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP – KVALITETSSIKRENDE KRITERIER.....	14
2.5.1 <i>Stimulering og utvikling av kreativitet</i> .....	15
2.5.2 <i>Elevmedvirkning og aktiv læring</i> .....	15
2.5.3 <i>Tverrfaglig arbeidsform</i> .....	16
2.5.4 <i>Samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv</i> .....	16
2.5.5 <i>Verdiskaping</i> .....	16
<b>3 FORSKNINGSDESIGN OG FORSKNINGSPROSESS.....</b>	<b>19</b>
3.1 VITENSKAPSTEORETISK FORANKRING – ET KONSTRUKTIVISTISK PARADIGME ....	19
3.2 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJU.....	20
3.3 INTERVJUGUIDE OG FORBEREDELSE TIL INNSAMLING AV DATA.....	21
3.4 UTVALG OG TILGANG TIL INFORMANTER.....	22
3.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJU.....	22
3.6 TRANSKRIBERING AV INTERVJUENE.....	24
3.7 GROUNDED THEORY - ANALYSESTRATEGI I KVALITATIV FORSKNING.....	24
3.8 KODING OG UTVIKLING AV KATEGORIER.....	25
<b>4 VURDERING AV STUDIENS KVALITET.....</b>	<b>29</b>
4.1 GOD FORSKNINGSPRAKSIS FORUTSETTES AV GOD FORSKNINGSETIKK.....	29
4.1.1 <i>Informert samtykke</i> .....	29

4.1.2	<i>Konfidensialitet og anonymisering</i>	30
4.1.3	<i>Konsekvenser for deltakelse i studien</i>	31
4.2	<b>VERIFISERING AV DATAMATERIALET</b>	31
4.2.1	<i>Pålitelighet</i>	32
4.2.2	<i>Relevans – intern og ekstern</i>	33
5	<b>ANALYSE, TOLKNING OG DRØFTING AV FUNN</b>	35
5.1	<b>KUNNSKAP OM PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I SKOLEN</b>	35
5.1.1	<i>Oppsummering og drøfting av funn</i>	38
5.2	<b>SAMARBEID MED LOKALSAMFUNNET</b>	40
5.2.1	<i>First Lego League</i>	40
5.2.2	<i>Skatteetaten</i>	41
5.2.3	<i>Utrykningsetater</i>	41
5.2.4	<i>Oppsummering og drøfting av funn</i>	42
5.3	<b>RAMMEFAKTORER</b>	43
5.3.1	<i>Opplevelse av mangel på tid</i>	43
5.3.2	<i>Personalmangel</i>	45
5.3.3	<i>Handlingsfrihet</i>	45
5.3.4	<i>Oppsummering og drøfting av funn</i>	46
5.4	<b>SVAR PÅ PROBLEMSTILLINGEN</b>	48
6	<b>AVSLUTNING</b>	51
6.1	<b>VEIEN VIDERE</b>	51
6.2	<b>FORSLAG TIL VIDERE FORSKNING</b>	51
6.3	<b>FORSKNINGENS BETYDNING FOR MEG SOM FREMTIDIG LÆRER</b>	52
6.4	<b>FORSKNINGENS BETYDNING FOR SKOLEN</b>	52
	<b>FIGURLISTE</b>	55
	<b>REFERANSER</b>	57
	<b>VEDLEGG 1: INTERVJUGUIDE</b>	IX
	<b>VEDLEGG 2: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING</b>	X
	<b>VEDLEGG 3: UNDERVISNINGSSOPPLEGG SYKEHUSLEKEN</b>	XIV





# 1 Innledning

Skolens rolle i samfunnet er i stadig endring. Det er mange som har ønsker for hva som skal inngå i skolens opplæringsstilbud som samfunnet generelt, men politikere spesielt. Det legges føringer i form av handlingsplaner, strategiplaner og offentlige utredninger. Når det blir presentert en mengde med ønsker fra ulike hold kan det bli mye for skoleeier og lærere å systematisere for å imøtekomme både samfunnet og politikeres ønsker. Pedagogisk entreprenørskap er et ønske politikere lenge har flagget høyt for å få aktualisert i skolen, med ønske om å fremme utviklingen av innovasjonstenkende mennesker. Dette gjenspeiles i liten grad hvordan lærere praktiserer undervisningen, og dette er noe jeg vil undersøke nærmere. Fokuset i min forskning ligger i grunnskolen.

## 1.1 Aktualisering av tema

I mitt fjerde studieår var pedagogisk entreprenørskap tema der vi studenter i praksisperioden skulle gjennomføre et entreprenørskapsprosjekt. Jeg og min medstudent hadde praksis på 1. trinn på en liten barneskole, og på bakgrunn av dette ønsket vi å fokusere på begynneropplæringen. Vi valgte derfor å gjennomføre sykehusleken<sup>1</sup> (Lesesenteret, 2017) og vi kunne da knytte dette til flere kompetansemål for 1. og 2. trinn fra Kunnskapsløftet i norsk, matematikk og naturfag. De fleste barn har også en opplevelse fra enten legekontor, sykehus eller tannlegekontor før de begynner på skolen og derfor en «knagg å henge» dette på. Prosjektet skapte stor begeistring på 1. trinn, men også i lærerstaben, som var svært nysgjerrig på prosjektet. I friminuttet dagen for avvikling av prosjektet fortalte mange av 1. trinnslevene ivrig til andre elever på øvrige trinn hvor morsom sykehusleken var, og at de gledet seg til å fortsette. Dette fikk meg til å ville undersøke og forske videre på fenomenet pedagogisk entreprenørskap i skolen, da min observasjon viste at dette helt klart fremmet både engasjement og kreativiteten hos elevene. Jeg mener også det fremmet potensialet for læring på bakgrunn av nettopp økt engasjement og kreativitet i oppgaveløsning. Engasjementet for å delta var tilstede hos alle elevene i en eller annen grad hele tiden. Kreativiteten elevene viste i for eksempel rapportskrivningen, der en ikke-skrivekyndig elev etter en «operasjon av et knust hjerte», var rett og slett å tegne et knust hjerte.

---

<sup>1</sup> Forslag til undervisningsopplegg er vedlagt i oppgaven.

I Opplæringsloven §1.1, formålet med opplæringa, vektlegges betydningen av skolens mandat for å tilrettelegge for elevenes deltagelse i samfunnets fellesskap og i arbeidslivet i fremtiden (Lovdata, 2008). Å arbeide målrettet med dette i skolehverdagen vil medvirke til at elevene kanskje lettere ser den sammenhengen det er mellom det de lærer på skolen og sitt kommende voksenliv. Dette kan igjen være med på å gi elevene en følelse av at den innsatsen de legger ned i arbeidet på skolen har stor verdi og ikke minst at det arbeidet er relevant. Derfor kan pedagogisk entreprenørskap fungere som en motvekt til den målstyringen og arbeidet som for elever kanskje kan virke å være rettet mot stadig testing av dem i den norske skolen i dag.

En som ser muligheter og gjør noe med dem. En entreprenør i sin egen livsverden. Det vil jeg kalle det min far gjorde allerede før grensen til det som da var Sovjetunionen ble mer åpen for allmenn ferdsel. Han lærte seg russisk ved å kjøpe et Lingafon-kurs med kassetter og tilhørende bøker for bokstavinnlæring. Bosatt i Sør-Varanger kommune og som nærmeste nabo til vår store russiske nabo i øst, så han en utfordring, men også muligheter. Min familie opprettet på begynnelsen av 90-tallet via den lokale skolens nettverk, et godt forhold til en familie på fire i Murmansk. Vi reiste til dem, og de kom til oss. Motivasjonen for min far til å beherske russisk var nok først og fremst for å kommunisere med dem. Den russiske familien ønsket også å lære litt norsk, hvilket min mor og far hjalp dem med. I 1996 ble min far arbeidsledig i en alder av 46 år da Syd-Varanger la ned gruvedriften. Han gikk ikke arbeidsledig lenge, og startet i fiskerinæringen med omlasting av fisk fra russiske trålere. Her kom hans russisk-kunnskap igjen godt til nytte fordi han gjorde kommunikasjonen mellom det norske fryselageret og den russiske tråleren mer smidig, også fordi han kunne lese russisk. På denne tiden var det i store deler av den lokale befolkningen - slik jeg husker - ikke sosialt akseptert å omgås med russiske mennesker på fritiden. Men det var veldig akseptert å ta i mot pengene som kom fra Russland. Min far fortalte at det var så inspirerende å se overraskelsen og gleden i ansiktet til en russisk statsborger som oppdaget at han kunne kommunisere på sitt eget språk. Det var noe av det som da drev min far videre i utviklingen av sin russiske kunnskap.

Jeg mener at entreprenørskap er noe som favner bredt. Fra det min far gjorde for seg og sine ved å utvikle språkkunnskaper som han fikk god nytte av, til utvikling i større skala som eksempelvis pedagogisk entreprenørskap i norsk skole. For nettopp å drive frem entreprenørielle holdninger som en kan benytte seg av i livet generelt.

## 1.2 Forskningsspørsmål og begrepsavklaring

Jeg ser det som en utfordring at budskapet om pedagogisk entreprenørskap i barneskolen ikke når tilstrekkelig frem til den utøvende part i skolesystemet; skoleledere og lærere. En mer elevaktiv undervisning vil i mange tilfeller kanskje kunne bidra til økt læringsutbytte for elevene. Videre mener jeg at begrepet pedagogisk entreprenørskap bør klargjøres og aktualiseres som begrep i skolen for så å implementeres som metode. Fokus og motivasjon for mitt studie har vært fastsatt gjennom hele prosessen og målsetningen er å finne ut:

*I hvilken grad opplever lærere at pedagogisk entreprenørskap blir implementert på en lokal barneskole i dag?*

Aristoteles mente det var innlysende at alle mennesker var forskjellige med ulike måter å leve på, og derfor også ulike måter å lære på. Dewey er også sentral med sin «learning by doing». Det som utelates i Deweys setning er derimot viktig; «learning by doing and reflection». En refleksjon for det en lærer i skolen anser jeg som viktig. Det er da eleven kan tenke over at det eleven lærer er relevant og kan kobles til livet utenfor skolen. Både Aristoteles og Dewey ser det individuelle i et menneske, individet har ulike ressurser og mental kapasitet som må stå i forhold til det medansvaret alle har for felleskapet i samfunnet. Dagens dannelsesideal for den norske skolen uttrykkes gjennom skolens formålsbestemmelser og gjennom Kunnskapsløftets generelle del. Der forutsetter det at alle mennesker skal utvikle dyder og kunnskapsformer. Dyder, eller egenskaper, som utforskningstrang, evne til refleksjon samt intellektuelle, praktiske og sosiale ferdigheter skal utvikles i samarbeid med andre (Ask og Ødegård, 2014: 73).

I denne oppgaven har jeg valgt å ikke fokusere på den forretningsorienterte delen av pedagogisk entreprenørskap som elev- og ungdomsbedrift. Ikke fordi denne delen ikke er interessant, men fordi fokus i denne forskningen ligger på utvikling av spesifikke ferdigheter, evner og holdninger hos elever på de laveste trinnene i grunnskolen. Målet på småtrinnet er ikke å skape økonomiske verdier. Det de lærer av ferdigheter på småtrinnet vil ligge til grunn for videre entreprenøriell utvikling på høyere trinn i skolen.

Det er ulike tilnæringsmåter når en skal studere entreprenørskap med et pedagogisk formål. Det skilles mellom utdanning *om* entreprenørskap, utdanning *for* entreprenørskap og

utdanning *gjennom* entreprenørskap (Haara og Ødegård, 2015:45). Disse defineres ut fra hensikten med opplæringen. I denne oppgaven forholder jeg meg til opplæringen *gjennom* entreprenørskap fordi elevene på småskolen skal utvikle det som karakteriserer en entreprenør; ferdigheter, egenskaper og evner. Jeg har også til dels sett på opplæringen *for* entreprenørskap fordi elevene gjennom entreprenøriell opplæring utvikler grunnlaget for å eksempelvis starte bedrift. Det er derimot ikke vært fokus på opplæring *om* entreprenørskap i denne oppgaven, fordi jeg mener det ikke er relevant for elevene på småskolen.

Begrepet implementering defineres av Roland og Westergård (2015:21) som en omsetting av visjon eller teori til praksis. Implementering er definert med smalt og bredt fokus, men hovedsakelig mener en at det er en beskrivelse av en komplisert konkretiseringsfase der eksempelvis en skole omsetter sin teoretiske visjon til praksis i den virkelige verden.

### **1.3 Oppgavens oppbygning**

Min masteravhandling er delt inn i seks hovedkapitler der hvert av disse igjen er delt inn i flere delkapitler. Hvert kapittel starter med en presentasjon av hensikt og som begrunner innholdet. Dette er gjort for å skape oversikt og sammenheng. Det følgende delkapitlet gir en oversikt over hvordan kapitlene i avhandlingen er bygd opp.

I kapittel 1 er det redegjort for bakgrunnen i min forskning og dens relevans. Jeg har gjort rede for begrepene pedagogisk entreprenørskap og implementering, og har også definert hvilke tre perspektiver av pedagogisk entreprenørskap jeg vil undersøke.

I kapittel 2 presenterer jeg det teoretiske rammeverket for masteravhandlingen. Dette for å redegjøre for det teoretiske utgangspunktet i min avhandling og for å belyse forskningsspørsmålet samt underbygge empirien i drøftingsdelen. Jeg har tatt utgangspunkt i Peter Senges systemteori, det sosiokulturelle læringsperspektivet, lokalorientert undervisning og til slutt entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap.

I kapittel 3 og kapittel 4 redegjør jeg for studiens forskningsdesign, forskningsprosess og vurdering av studiens kvalitet med hensyn til reliabilitet og validitet. Her inngår generelle forskningsetiske hensyn. Det påpekes også styrker og svakheter i studien.

I kapittel 5 presenterer jeg analysen av empiri, drøfting og svar på problemstillingen. Jeg har benyttet grounded theory som analysestrategi og redegjør for utvikling av kategoriene. Under hver kategori oppsummeres og drøftes de funn som er gjort. Til slutt i denne delen svarer jeg på forskningsspørsmålet mitt.

I kapittel 6 oppsummerer jeg avhandlingens forskningsspørsmål og innhold. Her presenteres forslag til videre forskning på temaet pedagogisk entreprenørskap, samt forslag til et mulig forskningsspørsmål. Til slutt beskriver jeg hva denne forskningen betyr for meg som fremtidig lærer, for skolen og hva den kan bety for politikere og Kunnskapsdepartementet.





## 2 Teoretisk rammeverk

Dette kapitlet omhandler de teoretiske perspektiver jeg mener er relevante for oppgaven. Først presenteres teori om organisasjonsutvikling: Systemteoriens fem disipliner av Peter Senge og implementeringsbegrepet. Deretter går jeg nærmere inn på det sosiokulturelle læringsperspektivet som kan knyttes til entreprenørskap, pedagogisk entreprenørskap og hvordan dette fenomenet er ment benyttet i barneskolen.

### 2.1 Organisasjonsutvikling

Dette underkapitlet omhandler systemtenkning og implementering. Det deles inn i to deler for å systematisere og skape oversikt.

#### 2.1.1 Systemtenkning

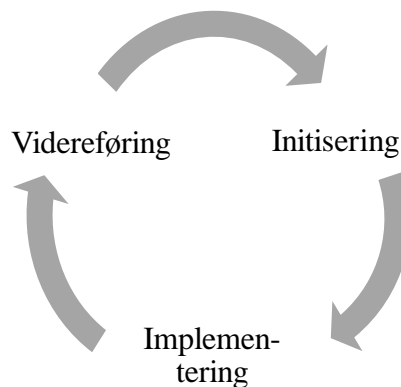
Systemtenkning presenteres i boken *Den femte disiplin* av Peter Senge (1990:20), og utgjør det forfatteren mener er avgjørende for at en organisasjon kan kalle seg *en lærende organisasjon*. Senge understreker at det ikke er forfatteren alene som har oppfunnet de fem disiplinene som til sammen utgjør systemteorien. Boken hans er et resultat av hans eget arbeid, men også andres forskning, eksperimenter og oppfinnelser. De fem disiplinene Senge mener er forutsetningene for en lærende organisasjon er a) personlig mestring, b) mentale modeller, c) skape felles visjoner, d) gruppelæring og e) systemtenkning. Disse fem disiplinene presenteres mer utfyllende i det kommende.

*Personlig mestring* er en av forutsetningene for en lærende organisasjon. At en lærer føler mestring i sin utøvelse kan komme til uttrykk ved at en har evne til å utføre en bestemt ferdighet eller innehar kunnskap. Senge mener det innebærer at en stadig er observant ens egen personlige visjon ved å klarlegge og utdype den; konsentrering av kreftene sine, utvikling av tålmodighet og objektiv oppfattelse av virkeligheten som omgir en. Jeg tolker dette slik at lærere i denne sammenheng må være bevisst seg selv og sin grad av mental og fysisk kapasitet. Organisasjonens evne til å lære vil ikke være større enn medlemmene i organisasjonens felles evne til å lære, hvilket jeg tolker dithen at en organisasjon er ikke sterkere enn sitt «svakeste» ledd (Senge, 1990:13). Våre *mentale modeller* påvirker vårt handlings- og tankemønster. Dette er antagelser og generaliseringer som sitter i ryggmargen vår som vi ikke er bevisste på, da det er integrert i oss. Å mestre denne disiplinen vil bety at

en evner å være bevisst på at man har antagelser og generaliseringer, at en kan avdekke dem og så granske dem nøye. Evnen til å gjennomføre det Senge kaller lærende samtaler er derfor nødvendig, egen tankegang avdekkes og at en samtidig er åpen for påvirkning fra andre (Senge 1990:14). Dersom en organisasjon har en ekte visjon i utviklingen sin, vil menneskene som tilhører organisasjonen i stor grad ha et genuint ønske om å bidra til å nå organisasjonens mål. En skole kan ha uekte visjoner med intetsigende ord skrevet ned på papir som ikke utløser utviklingstrang hos organisasjonsmedlemmene. Visjoner kan være personlige og individuelle, men må gjøres felles om visjonene skal kunne stimulere til en felles utvikling. For å *skape en felles visjon* må en for eksempel i skolen ha evne til å avdekke de fremtidsvisjoner og bilder som er felles for organisasjonen og knytte de ansatte omkring disse visjonene. På denne måten kan en i skolen skape en felles identitet og felles skjebne (Senge 1990:15). Å lære i en gruppe kan også være med på å skape større utvikling på det personlige plan. Dette forutsetter at lærere kan sette til side egne overbevisninger og ha et åpent sinn og engasjement i å kunne tenke i et fellesskap. Det er viktig å kunne skille mellom *dialog* og *diskusjon* for å være bedre rustet til å avdekke elementer som kan hindre gruppens læringsprosess. Dette begrunnes ved at man i en diskusjon ofte utveksler tanker og ideer der målet er at en av deltakerne «vinner» diskusjonen til slutt. Dialogen betyr at deltakerne i gruppen lar ideer og tanker luftes for andre og på denne måten komme frem til en innsikt som medlemmene ikke ville kommet frem til alene. Dersom en gruppe ikke lærer så vil selve organisasjonen heller ikke lære, noe som er i tråd med den første disiplinen personlig mestring, der jeg forstår det slik at alle medlemmene i en organisasjon må bidra for å spille hverandre gode (Senge, 1990:16). *Systemtenkning* er den femte disiplinen og er hendelser som skjer i mønster, der en hendelse er med på å utløse eller påvirke en annen hendelse. Virksomheter som den norske skolen er også et system som er sammenvevd med usynlige tråder av handlinger (Senge, 1990:12). Systemtenkning innebærer at en ikke ser på disiplinene adskilt og delt, men at alle disiplinene utvikles parallelt. Den femte disiplinen en lærende organisasjon må mestre er derfor å integrere alle disiplinene i et system. At det tenkes systematisk omkring disiplinene vil hindre at kun en av disiplinene fremheves. Helheten blir større enn hva disiplinene utgjør hver for seg. En skole med visjon uten systemteoretisk tankegang bak vil i følge Senge ikke gi noen fruktbar utvikling. Senge illustrerer denne manglende utviklingen ved at man «maler et bilde av fremtiden» for skolen, uten at man klarer å se hvordan man kan komme seg dit man ønsker (Senge, 1990:18).

### 2.1.2 Implementering

Samfunnsendringene går raskt i dag og har ført til et økt press på skolenes utvikling og evne til å tilpasse seg. Eksempelvis press fra politisk hold med nye lover, forskrifter og handlingsplaner som skolen må ta hensyn til (Ertesvåg, 2014:21-22). Endringsarbeid og utvikling kan skje dersom det er et reelt behov for endring og utvikling. Dette behovet for utvikling er det noen som må oppleve å ha. Dersom ingen føler behov for endring, vil naturligvis heller ingen endring skje (Ertesvåg, 2014:24). Endringer som er ønsket nedenfra av lærere er det Ertesvåg kaller bottom - up, mens endringer ønsket av skoleledelsen kommer ovenfra og kalles top – down. Endringsarbeid kommer gjerne som en kombinasjon av ønske fra lærere og ønske fra skoleledelsen. Dette er således også et godt utgangspunkt for god forankring av endringen; at den er ønsket av lærerne som skal utføre endringen, men også at skoleledelsen opplever å ha et stort utbytte av denne endringen (Ertesvåg, 2014:23). En endringsprosess har i følge Ertesvåg (2014:22) tre faser:



Figur 1: Endringsprosess. Illustrasjon hentet fra Ertesvåg 2014, s. 22.

Begrepet implementering omfatter den delen i en utviklingsprosess der selve endringene blir igangsatt, og at denne fasen starter når elevene presenteres for tiltaket. Målet med å gjøre tiltak i en skole er for å få en reell endring av den etablerte praksisen med tanke på en forbedring. Motsetningen til dette er endringer som er uttrykt i plandokumenter og som ofte bare blir med intensjonen. En forutsetning for å oppnå en reell endring er at personalet opplever tiltaket som nyttig og relevant for de utfordringene som personalet opplever å ha i hverdagen. Mange skoler deltar i program og tiltak som i utgangspunktet ikke dekker behovet skolen har. Det er derfor svært viktig at det er sammenheng mellom utviklingsbehovet og det tenkte tiltaket (Ertesvåg, 2014:28-29).

## 2.2 Det sosiokulturelle læringsperspektivet

I et sosiokulturelt læringsperspektiv blir det lagt vekt på at læring tilegnes i det sosiale felleskap og kultur eleven befinner seg i. Ut fra dette perspektivet vil en elev som ikke er i et sosialt samspill eller kontekst med andre heller ikke lære (Imsen, 2014:183). Dette var en sentral tanke den kjente pedagogen og filosofen Lev Vygotskij (1896-1934) presenterte i sitt kunnskapsperspektiv (Vygotskij, 1986:14). Han mente at sosial aktivitet skaper individuell utvikling hos et individ. Dette betyr at barnet i en sosial og kulturell kontekst vil gå fra å kunne gjøre noe sammen med andre til å kunne mestre dette *noe* alene (Imsen, 2014:188). Vygotskijs teori om «den proksimale utviklingssonen» er begrepet som forklarer hans teori.



Figur 2: Den proksimale utviklingssonen. Illustrasjon hentet fra Imsen, 2014, s. 192.

Den proksimale utviklingssonen er det området i barnets læringsutvikling som vil være vanskelig for barnet å mestre uten støtte. Barnet kan gjennom støtte og oppmuntring fra andre øke sin forståelse og mestring (Dysthe, 2001:78). En mye brukt metafor som omtaler denne prosessen er *stillasbygging*. Denne metaforen kritiseres av Dysthe i *Dialog, samspel og læring* (2001:79-80) da Dysthe mener at metaforen mange ganger ikke er dekkende nok i den utfordrende situasjonen der læring skapes. Dysthe mener at i samarbeidssituasjoner kan metaforen være en dekkende beskrivelse, men metaforen kan på en annen side også være bagatelliserende. Dette begrunner Dysthe i at før en utvikling hos et barn vil skje må det gjøres en eller flere forberedelser for undervisning, og før undervisning kommer utfordringen; å skape en kognitiv konflikt .

En lærer kan derfor ut fra Vygotskijs teori modellere for et barn hvordan noe gjøres så barnet senere er kompetent til å gjøre dette selv. Dette skjer ikke uten å være i en sosial kontekst der barnet har fått støtte i grenselandet for hva barnet kan klare alene, og det barnet kan klare med støtte fra andre (Imsen, 2014:192). Det er likevel ikke slik at det er kun sosial og kulturell kontekst som avgjør om et barn tilegner seg læring eller ikke. Kunnskap må formidles på en eller annen måte. Vygotskij er også her aktuell med sin teori om språket som redskap. Språk er et sosialt fenomen, både kroppsspråk og verbalspråk, som kan bidra til økt læring hos et individ. Å ha et felles verbalspråk i en sosial og kulturell kontekst kan være med på å øke muligheten for å tilegne seg læring. Videre er språket en svært sentral faktor i den kognitive utviklingen hos barnet. Dette fordi barnet har en indre kommunikasjon med seg selv der barnet utformer tanker om noe, og kan benytte språket for å kommunisere dette videre (Imsen, 2014:189). Vygotskij mente at denne indre dialogen var et resultat av en ytre sosial utvikling og ikke omvendt, noe som er med på å understreke Vygotskijs grunntanke; læring og utvikling er noe sosialt før det blir individuelt (Vygotskij, 1986:50). Et sosiokulturelt læringsperspektiv kan derfor også knyttes til grunntanken ved pedagogisk entreprenørskap, da den entreprenørielle arbeidsmetoden legger til rette for utvikling av barns evne til samarbeid og kommunikasjon. Sentralt i pedagogisk entreprenørskap er barns utvikling av sosiale ferdigheter som språk og samarbeid, men også barnets evne til å stole på seg selv, ta egne individuelle valg og lære av disse ved å gjøre feiltrinn og også oppleve mestring (Johansen, 2012:93). Vygotskijs teori om den proksimale utviklingszone er sammenfallende med pedagogisk entreprenørskaps sentrale tankegang. Elevene kan ved hjelp og støtte av kompetente voksne og medelever få mer kunnskap om et tema, bygge videre på en allerede etablert kunnskap. Dermed oppnås et høyere nivå i elevens utvikling.

### **2.3 Lokalorientert undervisning**

I Kunnskapsløftets del om Prinsipper for opplæringen vektlegges lokalorientert undervisning i avsnittet Samarbeid med lokalsamfunnet. Opplæringen i fag skal ved et godt samspill mellom skolen og blant annet nærings- og arbeidsliv bli mer virkelighetsnær for elevene, og gjøre elevene mer motiverte for å lære. Lokalsamfunn er ulike og det som er lokalt for eleven varierer med elevens alder, elevens utvikling og de øvrige endringer i nær-samfunnet. At det tilrettelegges for samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv vil gi elevene innblikk i hvordan arbeidslivets prosesser fortoner seg og en økt kunnskap kan bidra til entreprenørskapsutvikling (Utdanningsdirektoratet, u.å.).

På midten av 1970-tallet ble fokuset rundt den lokalorienterte skolen introdusert gjennom Lofotprosjektet, det nordiske signaturprosjektet for lokalorientert pedagogikk (Tiller, 2012:127). Dette prosjektet var et første steg i utviklingen av grunnskolen der det systematisk ble arbeidet for å ta utgangspunkt i de lokale forholdene i undervisningen. Grunntanken med Lofotprosjektet var at kognitiv utvikling og begrepsdanningen ville styrkes ved å arbeide med det elevene anså som nært, kjent og konkret (Tiller og Tiller, 2002:49). Lofotprosjektet vektla også elevens identitetsdanning. I grunnskolen skulle elevene utvikle personlighet som var robust og skulle forhindre rotløshet, men også utvikle følelse av tilhørighet i sitt eget lokalsamfunn. Kunnskapsdelingen mellom generasjonene i samfunnet kunne videreføre lokal identitet. Forfatterne av Lofotprosjektet mente at kontakt mellom skole og lokalsamfunn skulle være bidragsgiver til at elevene kunne benytte egne erfaringer som utgangspunkt i den videre skolegangen (Tiller og Tiller 2002:50).

Et viktig prinsipp i lokalorientert undervisning er således å gå fra det nære til det fjerne. Når elevene har opparbeidet solid og sammensatt kunnskap basert på egen erfaringsverden kan dette benyttes som verktøy i videre kunnskapsdanning i mer perifer retning (Tiller og Tiller 2002:51). Dette er et paradoks som Tiller og Tiller problematiserer (2002:20), der fokuset rundt den resultatorienterte skolen øker, og også hvordan skolen har distansert seg fra elevenes livserfaring. Karakterer teller mer enn livserfaring og kontakten med samfunnet, noe som kan være med på å fremme vinnermentalitet; «Skal du bli noe i verden, så må du ikke bare lære masse. Du må også vinne masse» (Tiller og Tiller, 2002:22). Elever er unike individer som lærer på ulike måter og i ulikt tempo. Derfor skal all opplæring tilpasses den enkelte elevs behov og forutsetninger. Prinsippet med tilpasset opplæring berører hele skoleorganisasjonen, og vil i mange tilfeller forutsette endring i hva skole er og hva læring innebærer (Nordahl og Overland, 2015:20). En lokalorientert undervisning er å tilpasse undervisningen, noe som kan være med på å favne flere elevers potensiale for læring og forhindre følelsen av stadig faglig utilstrekkelighet hos elever (Tiller og Tiller, 2002:28).

## **2.4 Entreprenørskap**

Begrepet entreprenør stammer fra 1700-tallet og det franske ordet *entreprendre*, som betyr «å gjøre» eller «å utføre» (Solstad, 2000:20). I år 1755 utvidet begrepet seg til også å gjelde personer som tok sjanser for å enten forbedre et produkt eller en produksjonsprosess. E.



Harwood som var en sosiolog, presenterte i 1982 definisjonen på entreprenørskap på følgende måte: «Proessen med å samle ressurser til å skape og bygge et uavhengig foretak, som omfatter kreativitet, risikotaking og innovasjon». Forfatterne Bygrave og Hofer definerte i 1991 begrepet slik: «En entreprenör är en individ som identifierar en möjlighet och skapar en organisation i syfte att utveckla möjligheten» (Solstad, 2000:24). Likevel defineres det av Olav R. Spilling (Spilling m.fl., 2014:33) at det var Schumpeter, som i sitt klassiske verk «The theory of economic development», kom med det viktigste bidraget til dagens forståelse av entreprenørskap. Schumpeter presenterer i verket sitt et skille mellom entreprenør og *entreprenørskap*, der *entreprenøren* forstås som en agent *for* endring, mens selve *entreprenørskap* er mekanismen som *utløser* endring. Schumpeter mener således at endringen skjer innad i et allerede eksisterende system, men at endringen iverksettes av noen som befinner seg i systemet. Endringer i et allerede veletablert system vil kunne skape rystelser som igjen kan føre til nye endringer. Entreprenørskap er derfor noe mer enn stadig nye virksomheter, det er også endringer i sin helhet. Det poengteres videre at det i denne innovasjonsprosessen er noe nytt som erstatter noe gammelt, det Schumpeter kalte *kreativ destruksjon*. Ved mangel på tilpasningsevne kan et etablert system enten tilpasse seg det nye, eller legge ned (Spilling m.fl., 2014:34).

Det har altså vært mange ulike definisjoner på entreprenørskapsbegrepet opp gjennom historien. Begrepet var tidligere ment å omhandle personer som tok sjanser i utviklingen av produkter eller prosesser med risiko for å lide økonomisk tap, personer med nyskapende evner og håp om økt profitt i fremtiden. Vi har også i dag ulike forståelser og beskrivelser av begrepet, men fellesnevnerne har nok alltid vært økonomi, risiko og innovasjon (Solstad, 2000:28). I boken *Pedagogisk entreprenørskap* (2009:19) ser vi at medforfatter Kjell Skogen beskriver begrepet med klare likhetstrekk til begrepet fra 1700-tallet; en person som ser potensialet for endring og gjennomfører det med den risikoen som måtte følge med i utviklingen, og på 1920-tallet kom *entreprenørskapsbegrepet* også inn i utdanningen i sammenheng med økonomifag (Ask og Ødegård, 2014:18).

I samfunnsdebattene er *entreprenørskapsbegrepet* benyttet hyppig, spesielt i skoledebatten der fokus er å dyrke frem *entreprenørielle* ferdigheter hos elever helt ned i barnehagealder (Johansen, 2012:88). *Entreprenørskap* er sågar viktig også helt opp på lærerutdanningen på universitetsnivå, og er heller ikke en ny idé, verken som fag eller integrert i fagområder i

utdanningen. Som læringsstrategi er den kanskje fortsatt å regne som et forholdsvis nytt emne (Ask og Ødegård, 2014:160). Det er viktig at det rettes et kritisk blikk på de strategier markedskreftene benytter for å fremme egne interesser i skolen. Interessen for å fremme pedagogisk entreprenørskap i skolen har markedskreftene gjort i lang tid. Dette kan sees på som et uttrykk for ønske om å påvirke danningen av det ideelle menneske – humankapital - som fremtidens samfunn har behov for. Det er en voksende erkjennelse at det er elevenes kreative evner og skapertrang som utvikler samfunnet og kulturen videre konstruktivt. Denne erkjennelsen gjør det derfor nødvendig å vektlegge entreprenørskapssatsingen i skolen, men også være klar over at en da kan bringe skolen nærmere markedets ønsker og undervise på markedets premisser (Skogen og Sjøvoll, 2009:23-24).

Begrepet entreprenørskap er ikke nytt og har vært mye benyttet i sammenhenger der økonomisk tankegang er et sentralt element (Melheim, 2009:124). En entreprenør er i boken *Nærmiljøpedagogikk* definert som «Ein entreprenør er ein person som ser moglegheiter, og som gjer noko for å realisere dei til beste for seg sjølv, familien og lokalsamfunnet» (Melheim, 2009:125). En entreprenør er således en nytenkende person som våger å ta sjanser, som både kan oppdage og utvikle muligheter i ressurser, samtidig som det vises ansvarlighet i de handlinger som gjøres og for de felles arbeidsoppgaver (Melheim, 2009:126).

## **2.5 Pedagogisk entreprenørskap – kvalitetssikrende kriterier**

I pedagogisk entreprenørskap er meningen at man arbeider med forbedringer for fremtiden, der en kobler det kreative med det innovative; kreativitet og nytenkning i en og samme prosess. I «Handlingsplan Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014» nevnes lærerutdanningen spesielt da utdanningssystemet har en nøkkelrolle i utviklingen av entreprenøriell atferd og holdninger hos barn. Denne satsingen knyttes til etablering av arbeidsplasser i fremtiden, men for at dette skal skje bør skolen ha fokus på å skape rom for utvikling av entreprenør-egenskaper hos barn. Vi som lærere skal utvikle elevenes personlige egenskaper, holdninger og evnene hos den enkelte elev til å kunne omgjøre ideer til handling (Kunnskapsdepartementet 2009).

For å kvalitetssikre det entreprenørielle arbeidet i skolen har man i «Strategiplan Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2009»

presentert fem sidestilte kriterier. Hvilke kriterier som vektlegges sterkest i det entreprenørielle arbeid kan variere. Kriteriene forklares nærmere i delkapittel 2.5.1 og er a) stimulering og utvikling av kreativitet, b) elevmedvirkning og aktiv læring, c) tverrfaglig arbeidsform, d) samarbeid mellom skole og samfunns- og næringsliv, og e) verdiskaping (Kunnskapsdepartementet 2004). I boken *Entreprenørskap i skole og utdanning* (2014:29) stiller A. Ask spørsmål om hva som egentlig er forskjellen mellom pedagogisk entreprenørskap og tradisjonell læring. I drøftingen sin trekker Ask frem kriteriene i overnevnte strategiplan som skal fremme pedagogisk entreprenørskap i skolen samtidig som læreplanverket blir oppfylt. Skillet mellom disse kriteriene er ikke som vanntette skott, og som nevnt tidligere kan graden av vektlegging variere.

### **2.5.1 Stimulering og utvikling av kreativitet**

Begrepet kreativitet er gjerne noe vi knytter opp mot det å fysisk skape noe som i kunst og håndverk-faget. Begrepet er imidlertid like viktig i alle fag, fordi det også omfatter evnen til å se nye sammenhenger, finne nye løsninger på problemer og på denne måten bruke erfaringen sin på en måte der nye tanker og ny kunnskap kan oppstå. Alle har kreative evner som kan utvikles, og elever kan derfor få opplæring i å se muligheter fremfor begrensninger (Ask og Ødegård, 2014:29). Videre trekker hun parallell med begrepet fantasi, et ord som stammer fra gresk og oversettes med «å gjøre synlig». Fantasi er også et redskap i det å se sammenhenger, men innebærer også at en kan sette seg inn i et problem sett fra en annens perspektiv.

### **2.5.2 Elevmedvirkning og aktiv læring**

Det er nedfelt i Opplæringsloven §1.1. at elever i norsk skole har rett til å medvirke og ha medbestemmelse i beslutninger som angår elevenes egen læring (Lovdata, 2008). Det er påvist ulik forståelse på hva elevinnflytelse og elevmedvirkning i skolen betyr, og Ask og Ødegård viser til Eva Lefflers doktoravhandling «Företagsamma elever» der det fra både rektorer og lærere er ytret ønske om en avklarende dialog omkring dette (Ask og Ødegård 2014:29). Entreprenøriell tankegang skal det gjennom god ledelse legges til rette for ved at elevene selv får være aktiv fra arbeidets start til arbeidets avslutning. Ved å inkludere elevene i valg som gjøres i prosessen vil elevene få eierforhold til kunnskapen de opparbeider seg. Prosjektarbeid legger også opp til å oppleve både å lykkes, men også å mislykkes, noe som er to viktige erfaringer å ta med seg videre. Å være konstruktiv når en møter motgang underveis

i en arbeidsprosess er en evne som er overførbart til andre områder i livet. Når elevene reflekterer over hva som gikk bra og hva som feilet i prosessen gjør de en *metarefleksjon*; elevene blir mer bevisste på de faktorene som fremmer, men også på faktorene som hemmer dem (Ask og Ødegård, 2014:30).

### **2.5.3 Tverrfaglig arbeidsform**

Entreprenørskap og prosjektarbeid er en mulighet for å arbeide tverrfaglig. Elevens evne til å se løsninger basert på bredden i sine egne erfaringer er entreprenørskapskompetanse i denne sammenheng. Å arbeide tverrfaglig fordrer bra samarbeid mellom lærere som har ansvar for de ulike fag. Prosjektarbeid vil variere i forhold til hvilke fag som involveres, og timeplanen må mange ganger endres helt fullstendig for å få dette til da prosjektarbeid kan kreve det. Det er ønskelig at elevene utvikler evne til å se sammenhengen mellom de ulike fagene, fordi en innsikt de har fått på et område kan benyttes på et annet område. Entreprenørskap betyr at lærere må være åpne for, og ha vilje til, å ta en såkalt kalkulert risiko ved å åpne opp for entreprenøriell tankegang i sin undervisning (Ask og Ødegård, 2014: 30).

### **2.5.4 Samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv**

Entreprenørskapskulturens kjennetegn er samspillet mellom skolen og næringslivet, og skolen utdanner barn og unge til et kommende arbeidsliv. Elevene bør derfor ha fått kjennskap til de mulighetene de har både i lokalt arbeidsliv, men også mulighetene i arbeidslivet generelt. Det som kjennetegner entreprenørskapskompetansen er i dag viktig for alle i arbeidslivet fordi en arbeidstaker stadig møter situasjoner der det kreves selvstendighet, fleksibilitet og evne til initiativtaking i problemløsning. Både lærere og elevers evne til å møte morgendagens utfordringer i arbeidslivet vil styrkes ved å benytte entreprenøriell læringsstrategi. Arenaene for entreprenørskap kan variere fra blant annet å være ute i naturen, være på bedriftsbesøk eller rett og slett i eget klasserom. Dette avhenger av prosjektets omfang. Situasjonen er likevel vinn-vinn for både skole og næringsliv, da en tilfører hverandre viktige ressurser (Ask og Ødegård, 2014:31).

### **2.5.5 Verdiskaping**

Entreprenørskapskompetansen innebærer å være bevisst på at varige verdier og lønnsomme arbeidsplasser skapes på grunnlag av ens egne og andres handlinger. Det er påvist

sammenheng mellom entreprenørskap og positiv utvikling på mange plan i samfunnet. Ved å benytte entreprenørskap i utdanningen kan vi dermed skape en forståelse for både definisjonen av entreprenørskap og muligheten for entreprenørskap i praksis. I pedagogisk entreprenørskap tolkes begrepet verdiskaping bredt. I tillegg til økonomisk verdiskaping er etisk, sosial og kulturell verdiskaping også viktig. Når et barn takler et etisk problem skjer en etisk verdiskaping. Når et barn hjelper et eldre menneske skjer en sosial verdiskaping. Kulturell og økonomisk verdiskaping kan skje ved at skolen inviterer til kulturkveld på skolen der det serveres egenprodusert mat og presenteres kulturelle innslag laget av elevene selv. Derfor er det viktig med etiske overveielser før en utfører en handling, en må ut fra den kunnskapen en har, gjøre valg som gjør at handlingen som utføres er til det beste for de fleste i en situasjon (Ask og Ødegård, 2014:32).

Pedagogisk entreprenørskap skal altså være en praktisk tilnærming til fag og da også tverrfaglig. Kreativitet er derfor en helt grunnleggende tanke for innovasjon i entreprenøriell tenkning. Målet med pedagogisk entreprenørskap er at opplæringen fornyes og lærere kan søke etter kreative arbeidsmåter som kan føre til innovativ tenkning. Lærerens egne ferdigheter til å velge aktiviteter og innhold som elevene blir nysgjerrige på er således relevant og viktig (Ask og Ødegård, 2014:27). Oppgavene elevene arbeider med bør også være motiverende der det oppmuntres til nye tanker og ideer i et godt læringsmiljø, og gjennom dette kan elevene gjøre oppgaven til sin egen og da også føle eierskap.

Entreprenørskapsopplæringen bør på de lavere trinn i norsk skole ha som mål å utvikle barnas evne til å stole på seg selv, til å tillate seg selv å prøve og feile, men også til selv å ta ansvar i prosessen (Kunnskapsdepartementet 2004). Pedagogisk entreprenørskap understreker *sammenhengen mellom entreprenørskap og læring*, og at lærere i kunnskapsoppbyggingen tar i bruk produktive lærings- og arbeidsformer. Aktive læringsformer kan gi elevene opplevelse og både meningsfull og motivasjonsfremmende læring (Ask og Ødegård, 2014:30). At entreprenøriell læring etableres tidlig for å forsøke å skape naturlig nysgjerrighet og eksperimenterende barn, kan senere føre til kreativ utvikling fordi grobunnen og grunnlaget for en slik utvikling allerede er etablert. Samfunnet har et underskudd i idé-utviklere og virksomheter som fremmer nyskaping. En vektlegging av entreprenørskap i barnas skolehverdag kan kanskje fungere som et motsvar til den uheldige utviklingen med underskudd av idé-utviklere som beskrevet over (Johansen og Støren, 2014:37).

Å bruke læringsstrategien entreprenørskap er ikke ment som et tillegg til den eksisterende læreplanen, men er ment som en metode for å nå læringsmålene i Kunnskapsløftet.

Entreprenørskap i skolen – pedagogisk entreprenørskap - omhandler å flytte fokuset fra lærer og undervisning over til eleven og læring. Dette fordi eleven samtidig med utvikling av personlige erfaringer og ferdigheter, lærer kompetanser direkte knyttet til kompetansemål for flere fag. Det er likevel slik at mange lærere kvier seg for å ta i bruk nye metoder i undervisningen sin fordi det er både tids- og arbeidskrevende å sette seg inn i nye metoder, og fordi de ikke kjenner til eller vet hvordan metoden fungerer (Ask og Ødegård, 2014:36).

Lærere kan bytte metoder i opplæringen, men undervisningen går mange ganger som før, men med andre verktøy i selve utførelsen av undervisningen. Dersom endringene skal være fundamentale i en skole, berøres grunnleggende forhold som blant annet makt, medvirkning, samarbeid og synet på læring. Å flytte fokus fra lærer og undervisning til elever og læring er en slik fundamental forandring (Haug, 2011).



### 3 Forskningsdesign og forskningsprosess

I det kommende vil jeg redegjøre for studiens forskningsdesign og forskningsprosess for på denne måten gjøre prosessen transparent for leseren. Forskningsdesign er den strategien forskeren velger å benytte i innhenting av informasjon som kan benyttes til å svare på forskningsspørsmålet. Å ha en god strategi for forskningsprosessen gjør den gjennomførbar, men også pålitelig og gyldig (Leseth og Tellmann, 2014:41). Prosessen startet fra formuleringen av forskningsspørsmålet: *Hvordan opplever lærere at pedagogisk entreprenørskap blir implementert i barneskolen i dag?* og til analysen av funn. Jeg vil også redegjøre for, og begrunne de valg jeg har gjort i studien.

#### 3.1 Vitenskapsteoretisk forankring – et konstruktivistisk paradigme

Forskningsspørsmålet i denne studien søker kunnskap om de muligheter og utfordringer lærere i barneskolen har i arbeidet med pedagogisk entreprenørskap: «Hvordan opplever lærere at pedagogisk entreprenørskap blir implementert på en lokal barneskole i dag?». Denne kunnskapen må konstrueres i samarbeid med lærerne, og i lys av det faller det inn i det konstruktivistiske paradigmet; et konstruktivistisk spørsmål (Postholm, 2010:21).

Da jeg skal forske på selve fenomenet pedagogisk entreprenørskap i læreres skolehverdag er det mest naturlig å velge det fenomenologiske forskningsdesignet. Det stammer fra den tyske filosofen Edmund Husserl og som tar for seg læren om tingene «slik det fremstår for oss» (Christoffersen & Johannessen, 2012:99). Det skilles mellom sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv, der førstnevnte perspektiv er forskerens mål å forske på en gruppe mennesker. I psykologisk fenomenologi er det selve individet det fokuseres på for å få tilgang til personens opplevelse, og der igjen kunne sammenligne erfaringene og opplevelsene av et fenomen (Postholm, 2010:41). Min forskning vil være i et psykologisk individuelt perspektiv. Som forsker er min tolkning av et fenomen noe som vil påvirke hvordan jeg forstår andres tilnærming til det gitte fenomen. Derfor er forskningsdesignet også basert på den hermeneutiske tilnærmingen, som omhandler at jeg er meg selv bevisst min egen rolle i tolkningen av innsamlet data (Jacobsen, 2015:28). Dette er en induktiv tilnærming fordi virkeligheten er både unik og samtidig dynamisk, hvilket gjør det vanskelig å lage teorier om hvordan en virkelighet er; altså å gå fra empiri til hypotese og så til teori (Jacobsen 2015:29; Postholm og Jacobsen, 2018:103). Det motsatte av en induktiv tilnærming er den deduktiv

tilnærmingen. I denne tilnærmingen går en fra teori til hypotese og så til empiri. Disse to tilnærmingene bør sees på som to ytterpunkter på en skala, da det ikke er mulig å være helt induktiv eller helt deduktiv. Dette begrunnes i at teori ofte er en følge av en observasjon, ergo kan en ikke bare forholde seg til teori. En kan heller ikke være helt objektiv og uten egne antakelser i forskningen. En forsker bør derfor være bevisst på sin egen subjektivitet i sin forskningsprosess (Postholm og Jacobsen, 2018:103).

### **3.2 Det kvalitative forskningsintervju**

Det er vanlig å skille mellom kvalitativ og kvantitativ metode, der kvalitativ metode åpner for færre deltakere. Kvalitativ metode er en åpen, induktiv metode der det legges så få føringer før innsamling av data som mulig. Kvantitativ metode er hensiktsmessig der forskningen gjøres på et stort antall deltakere, og på grunn av dette bør det være så mange kategoriseringer og variabler som mulig før datainnsamlingen starter. Dette fordrer en strammere føring for hvilken informasjon som er ønsket fra deltakeren. Vi bør likevel unngå å se disse to metodene adskilt fra hverandre, men heller mer som to ytterpunkter på hver sin ende av en skala (Jacobsen, 2015:126-127).

Formålet med et kvalitativt forskningsintervju i min forskning er at jeg da kan få bedre innsikt i de perspektiver og synspunkter informantene har om temaet pedagogisk entreprenørskap. Strukturen på intervjuet er semistrukturert eller delvis strukturert intervju, hvilket betyr at det er løsere rammer for hvordan spørsmålene stilles (Christoffersen & Johannessen, 2012:79). Et semistrukturert intervju ga meg derfor tilgang til informantenes livsverden ved at jeg fikk både detaljerte beskrivelser og eksempler. Informantenes forståelse er preget av de erfaringene de har gjort tidligere, noe empirien vil gjenspeile (Thagaard, 2013:95). Et semistrukturert intervju ga også rom for at spørsmålene kunne tilpasses det informantene formidlet underveis, noe som igjen kunne variere fra informant til informant, all den tid informanten var fri til å svare på spørsmålene med sine egne ord. Denne metoden ga meg rom til å fokusere på perspektivet informantene hadde (Postholm, 2010:36) og ga utfyllende og detaljrike refleksjoner som igjen ga mulighet for å formulere nye spørsmål underveis i intervjuet. Svarene informantene ga, kan på bakgrunn av dette heller ikke sammenlignes direkte (Christoffersen og Johannessen, 2012:17). Spørsmålene i intervjuguiden er formulert på en åpen måte for at informantene uten strenge føringer kunne uttrykke sine tanker og

erfaringer. Det er forholdsvis få spørsmål i intervjuguiden fordi ønsket var å følge opp med spørsmål der det var naturlig under selve intervjuet.

### **3.3 Intervjuguide og forberedelse til innsamling av data**

Siden jeg ønsket å benytte et kvalitativt forskningsintervju som metode i datainnsamling måtte det også utarbeides en intervjuguide som fungerte som et verktøy underveis i samtalene. Intervjuguiden var et utgangspunkt for samtalene som ble gjort, og det var formulert relevante spørsmål som kunne varieres i rekkefølge, og som tillot oppfølgende spørsmål alt etter hvilken retning samtalen gikk (Thagaard, 2013:104). Før gjennomføring av datainnsamlingen gjennomførte jeg et testintervju for å forbedre intervjuguiden min. Testintervjuet varte i ca. 50 minutter hvorav mye av tiden gikk til småprat, til å sjekke diktafonen og avstanden mellom meg og informanten. Etter testintervjuet ble intervjuguiden revidert på bakgrunn av tilbakemelding jeg fikk fra testpersonen, men også hva jeg selv mente måtte endres. Deriblant informere om hvor lang tid jeg regnet med å bruke på intervju-seansen, men viktigst: Å ikke legge ord i munnen på informanten. Testpersonen hadde til dels lik bakgrunn som personene jeg skulle intervjuer, noe som er avgjørende for å få relevante tilbakemeldinger som kunne være av betydning i forskningen. Testintervjuet var også nødvendig for min egen del da jeg kunne vurdere min egen rolle i intervjusituasjonen, men også for å bli fortrolig med båndopptaker. Jeg ville unngå å transkribere et intervju med dårlig lyd kvalitet, og fikk gjennom testintervjuet erfaring med hvor båndopptakeren måtte ligge i forhold til avstand mellom meg og informant (Krogtoft og Sjøvoll 2018:205). På bakgrunn av tilbakemelding ble antall spørsmål redusert og spørsmålene ble også omformulert i håp om at de skulle være mer åpne. Åpne spørsmål vil kunne bidra til at informanten ikke føler at det er klare føringer for hvilke svar jeg var ute etter, men ønsket om informantens egne erfaringer og tanker omkring temaet (Christoffersen og Johannessen 2012:78). Både testintervjuet og de andre intervjuene måtte avholdes med så kort mellomrom som mulig, men likevel med tid nok mellom til at jeg kunne transkribere. Vi ble av universitetet informert om at på grunn av nytt regelverk om personvern måtte diktafon lånes fra universitetet. Diktafonen måtte på grunn av stor pågang fra andre studenter returneres innen 14 dager for sletting av materiale.

### 3.4 Utvalg og tilgang til informanter

Forskningsspørsmålet i denne studien fordrer en kvalitativ tilnærming til forskningsfeltet, som igjen avhenger av et *strategisk utvalg* for å få svar på spørsmålet. Dette innebærer at informantene innehar relevante egenskaper eller kvalifikasjoner for forskningsspørsmålet (Thagaard, 2013:60). Gjennom praksis hadde jeg etablert nettverk ved en stor barne- og ungdomsskole med elever fra 1. til 10. trinn der det er en rektor for barneskolen og en rektor for ungdomsskolen. Jeg kontaktet rektor ved barneskolen der rektor fungerte som «en døråpner til praksisfeltet» og ga meg formell tilgang til å forske på denne barneskolen (Krogtoft og Sjøvoll; 2018:206). Jeg og rektor hadde møte der rektor ville ha konkret informasjon som kunne bringes videre til lærerne på barneskolen. Rektor tok deretter kontakt med lærerne og forespeilet dem om at det vil komme en mail fra meg med forespørsel om de var villige til å delta i denne studien. Via rektor fikk jeg formidlet at seks av lærerne muntlig har takket ja til å delta. I følge Thagaard (2013:61) er denne fremgangsmåten betegnet som *tilgjengelighetsutvalg* fordi det eneste kriteriet er at de er tilgjengelige. Utvalget kunne vært ytterligere innsnevret ved å finne informanter jeg mente kunne ha spesiell betydning for nettopp temaet pedagogiske entreprenørskap, også kalt en *marginalgruppe* (Mellin-Olsen, 1996:28). Marginalgruppen trengte nødvendigvis ikke være spesielt opptatt av pedagogisk entreprenørskap, men likevel ville de kunne tilføre relevant informasjon til studien. Til slutt var det tre lærere som stilte seg positiv til å delta etter å ha blitt kontaktet muntlig og skriftlig. Lærerne hadde i informasjonsskrivet fått vite temaet for studien, men de hadde ikke nødvendigvis stor interesse eller erfaring med temaet. Lærerne kan derfor beskrives delvis som en marginalgruppe som utvalg fordi jeg ville få relevant empiri. Når informanter melder seg som deltakere i studier gjøres det gjennom *selvseleksjon*. En slik utvelgelse kan føre til skjevheter i studien, da risikoen for at informantene er spesielt opptatt av eller motstandere mot det studien går ut på. Selvseleksjon gir derfor liten kontroll over de som velger å delta, og kan gi feil virkelighetsbilde av det studien ønsker å undersøke (Jacobsen, 2015:303).

### 3.5 Gjennomføring av intervju

Informantene som valgte å delta i undersøkelsen jobber ved en barneskole i Nord-Norge, og jeg kommuniserte med informantene på mail. Dette valgte jeg bevisst da jeg ønsket å opptre på en ryddig og profesjonell måte og forhindre eventuelle feil i avtaler og blande kommunikasjonen med informantene. To av deltakerne takket nei til å få intervjuguiden i

forkant av intervjuet, mens den tredje ville ha mulighet til å forberede seg noe. Alle informantene ønsket å vite hvor lang tid intervjuet ville ta, på bakgrunn av test-intervjuet kunne jeg svare at det ville ta ca. 30-40 minutter ut fra hvordan intervjuet utviklet seg. Det innsamlede intervjumaterialet ble oppbevart i henhold til krav om konfidensialitet og i henhold til samtykket fra informantene (Postholm 2010:154). Alle informantene ble intervjuet på sin egen arbeidsplass og omgivelsene var derfor kjente for informantene. Jeg forsøkte likevel å skape en mer uformell og trygg atmosfære ved å servere kaffe og kjeks.

Før selve intervjuet ble gjennomført fikk informantene muntlig informasjon av det jeg hadde sendt til dem i forkant. Jeg forsikret meg om at informantene visste at de når som helst kunne trekke seg fra forskningsprosjektet uten å oppgi årsak. De fikk også informasjon om at de kunne velge å ikke besvare spørsmål de for eksempel ikke var komfortable med, og at jeg uten videre ville gå videre til neste spørsmål i undersøkelsen uten å gå nærmere inn på deres valg. Jeg opplevde ikke at noen av informantene hadde motsigelser til spørsmålene de fikk. Intervjuet ble innledet på samme måte i alle tre seansene der de ble spurt om det samme; om antall år de har undervist i skolen, hvor de hadde tatt sin lærerutdanning, hvor de hadde lært om pedagogisk entreprenørskap, og hvor de mente de burde ha lært om pedagogisk entreprenørskap. Alle informantene ble også presentert med følgende utsagn som en start på intervjuet: pedagogiske entreprenørskap fordrer at enkelte betingelser ligger til rette for at lærere skal kunne benytte seg av undervisningsmetoden.

Etter å ha utført det første intervjuet endret jeg på fremgangsmåten, der jeg i stedet for å gå direkte på spørsmålene var litt mykere i kantene og heller fulgte intervjuguiden som en retningsgiver og ikke som et manus. Underveis forsikret jeg meg om at alle spørsmålene jeg hadde formulert i forkant av intervjuet ble besvart. Min respons til informantene var derfor mer bekreftende på informantens utsagn noe som gjorde at jeg kunne stille oppfølgende spørsmål som «så du sier at du mener...?». Dette kalles on-line tolkning (Mellin-Olsen, 1996:35), og gjorde at jeg kunne tolke informantens forståelse underveis i intervjuseansen. Ved å benytte on-line tolkning kan sannsynligheten være mindre for at jeg sitter igjen med datamateriale jeg er usikker på om informanten har gått god for.

### **3.6 Transkribering av intervjuene**

Intervjuene måtte som nevnt av praktiske årsaker både gjennomføres og transkriberes umiddelbart etterhvert som intervjuene ble gjennomført. Dette er det ideelle fordi intervjusituasjonen i sin helhet er ferskt i minnet (Nilssen, 2012:47-48). Notatene jeg gjorde meg underveis i intervjuene renskrev jeg straks informantene hadde forlatt rommet. Dette er i tråd med det Jacobsen skriver i «Hvordan gjennomføre undersøkelser?» (2015:200) og mener er viktig for at en i ettertid ikke skal inneha notater som ikke kan benyttes i tolkningsarbeidet. Ved å gå gjennom notatene mine umiddelbart kunne jeg notere utfyllende mine umiddelbare tolkninger fra intervjusituasjonen. Transkribering av intervju er en viktig del av analyseprosessen (Nilssen, 2012:47) og jeg valgte derfor å utføre transkripsjon og analyse parallelt, også for å fange tanker som blir gjort underveis og skrive dem ned fortløpende. At transkripsjonen ble utført av meg er i tråd med det Postholm og Jacobsen (2018:146) mener en forsker bør, all den tid det underveis i transkripsjonsprosessen også analyseres. Informantene ble anonymisert og jeg nummererte dem som 1, 2 og 3 i den rekkefølgen jeg intervjuet informantene og derfor var det bare jeg som visste hvem som var hvem og således ivaretok informantenes anonymitet i så høy grad som mulig (Postholm og Jacobsen, 2018:250).

### **3.7 Grounded theory - analysestrategi i kvalitativ forskning**

Analysestrategien grounded theory refereres ofte til å være den konstant komparative analysemetoden og et sentralt begrep som benyttes er teoretisk sensitivitet. Dette begrepet viser til forskerens personlige kvaliteter; hvordan klarer forskeren å analysere, forstå og gi det innsamlede datamaterialet mening. Den teoretiske sensitiviteten avhenger av forskerens tidligere erfaringer og den leste teori (Postholm og Jacobsen 2018:142). Grounded theory som analysemetode ble utviklet av sosiologene Glaser og Strauss som en kontrast til vektleggingen av de teoretiske perspektivene i sosiologien. De ville fremme en forskningsmetode som kunne utvikle teori som skapes i møte med det innsamlede datamaterialet, og som derfor ble «grounded» i dataene. Dette innebærer at forskeren lar datamaterialet tale for seg uten at forskerens subjektive forståelse påvirker teorien som utvikles i forskningsprosessen. Å være fullstendig induktiv vil i praksis være umulig, men en forsker kan ved å benytte en mer induktiv tilnærming være seg mer bevisst egen forforståelse og derfor ha et mer åpent sinn til det fenomenet det forskes på. Analysemåten med denne metodiske tilnærmingen kan benyttes i

alle kvalitative studier der koding og kategorisering blir vesentlig i analysearbeidet (Postholm, 2010:86-87). I grounded theory benyttes tre kodingsfaser; åpen koding, aksial koding og selektiv koding. Kodingsprosessene er ikke delt med skarpt skille og forskeren vil med denne tilnærmingen kunne bevege seg mellom de ulike kodingsfasene. Koding i analyse av data handler om å strukturere det empiriske innsamlede materialet ved hjelp av begreper. I hele analyseprosessen er forskeren åpen for hva datamaterialet betyr. Den åpne kodingsfasen utvikler hovedkategorier, subkategorier utvikles i den aksiale kodingsfasen og kjernekategoriene utvikles i den selektive kodingsfasen. Sistnevnte kodingsfase er den fasen der alle delene settes sammen til en helhet der forskeren kan få svar på problemstillingen i forskningen (Postholm og Jacobsen, 2018:145). Jeg forsøkte ut fra informantenes uttalelser å utarbeide kategorier som ikke var for omfattende for å unngå å gjøre analysen for generell, men heller ikke for detaljert fordi det da kan være vanskelig å skille mellom kategoriene (Thagaard, 2013:165-166).

### **3.8 Koding og utvikling av kategorier**

I mitt analysearbeid gikk jeg frem og tilbake i kodingsprosessen der jeg hele tiden forsøkte å ha et åpent sinn for hva det empiriske materialet fortalte meg. I den åpne kodingsfasen satte jeg koder i høyre marg parallelt med gjennomlesing av transkripsjonene der jeg satte navn på fenomener. Eksemplene under illustrerer den åpne kodingsfasen:

«Vet du, jeg synes vi de siste årene har vært.... generelt dårlig på tverrfaglige opplegg»

Kode: Utvikling, tverrfaglig, samarbeid.

«Sånn at man på en måte er for dårlig til å se sammenheng tror jeg. Man sitter på sin egen lille øy og gjør sitt fag og litt sånn...»

Kode: Samarbeid, tverrfaglig.

Det var underveis i kodingsprosessen viktig å være bevisst at mine egne erfaringer og den leste teori farget de kodene og kommentarene jeg noterte og utarbeidet underveis. Det var utfordrende å kategorisere den innsamlede empirien fordi jeg oppdaget at jeg var på utkikk

etter bekreftelse på min teoretiske forforståelse. I et forsøk på å gjøre koding og kategorisering lettere klippet jeg opp intervjuet.

Det viste seg tidlig i analyseprosessen at en kategori skilte seg ut da alle tre informantene hadde stort fokus på det under intervjuene; *opplevelsen av mangel på tid*:

«Vi er jo litt opptatt av at vi hele tiden får nye ting hos skole... ja, ikke eier, men hos rektor som vi må forholde oss til og som vi må gjøre noe med. Å det er jo klart at det gjør jo, det tar mye tid. Så kanskje, da er jeg jo tilbake til at kanskje det *er* tid som gjør at vi ikke... ja...»

Kode: Tid.

og en annen informant:

«Det er mye godt tid det skorter på, det er det... Absolutt. Det er det absolutt...»

Kode: Tid

og siste informant:

«Når vi snakker om tid så føler jeg jo ikke... Det er jo lite tid i *hverdagen*, men jeg synes det er lite tid til *planleggingen*. Man har veldig lyst til å lage et skikkelig opplegg, men så gjør man det ikke fordi det skjer så mye annet. Det er mange omfattende oppgaver som å snakke med foreldre eller enkeltelever. Eller å ha samtale etter skoledagen er slutt. Sende meldinger til PPT, rapporter og mailer».

Kode: Tid.

I tilbakemeldingene fra informantene var det rammefaktorer som flere ganger ble påpekt og dette gikk igjen hos alle tre. Dette ble en foreløpig overordnet kategori. Til slutt hadde jeg et stort antall kategorier som bidro til at det ble vanskeligere å se kontrastene. Jeg oppdaget også at noen koder ikke direkte kunne knyttes til den foreløpige teoridelen min, som *målorientert* og *samfunnsorientert*. På bakgrunn av dette ble teori om lokalorientert undervisning inkludert da det ville være mer utfyllende for tolkningen av informantenes utsagn opp mot deres tidligere erfaringer og opplevelser i samarbeidet med lokalsamfunnet. Jeg gikk tilbake og så



på det empiriske materialet på nytt med nye briller og kunne se konturer av nye kategorier. Jeg var nå over i den aksiale kodingsfasen og begynte å se sammenhenger mellom kategorier og subkategorier. I det videre arbeidet ble intervjuene klippet på nytt. Informantene hadde fått hver sin farge på tvers av utskriftene med rosa, gul og grønn markeringstusj. Slik kunne det bli lettere spore de ulike uttalelsene til rett informant uten å måtte gå tilbake i intervjudokumentet for å få bekreftelse på hvem som har uttalt hva. Jeg delte så inn uttalelsene informantene kom med i flere bunker, samtidig med loggføring av hvordan og hvorfor underveis i fremdriften for å holde tråden i tankegangen. Blant annet loggførte jeg hvorfor jeg slo sammen eksempelvis kodene *tid*, *personell* og *handlingsfrihet* og fikk laget en kategori jeg kalte *Rammefaktorer*. Ved at jeg da hadde kategorisert tre koder inn i en kategori gjorde at det ble lettere å komme frem til den andre kategorien *Kunnskap om pedagogisk entreprenørskap i skolen*, og jeg var nå godt inne i den selektive kodingsfasen der jeg fant kjernekategoriene som skulle representere forskningens hovedtema. Den andre kategorien kalte jeg først *Forståelse for begrepet pedagogisk entreprenørskap i skolen*, men det ville ikke yte verken informantene eller fenomenet pedagogisk entreprenørskap rettferdighet. Dette begrunnet jeg i at lærere ikke kan ha forståelse for et fenomen eller metode de ikke har fått opplæring i å ha forståelse av. Og i forhold til pedagogisk entreprenørskap som metode og fenomen, så er dette noe mer enn at det kan reduseres til å «bare» være et begrep. I forskning er det krav til riktig presentasjon av data, og jeg var således mitt ansvar bevisst for å ikke sette noen av informantene i et dårlig lys. Jeg ønsket i så stor grad som mulig å gjengi empirien så fullstendig som mulig og i rett sammenheng (Postholm og Jacobsen, 2018:251). Den siste kategorien ble utarbeidet på bakgrunn av informantenes tidligere samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv som First Lego League sponset av en lokal bedrift, blålysetatene som politi, brann- og redning og ambulansetjenesten samt Skatteetaten. Denne kategorien ble kalt *Samarbeid med lokalsamfunnet*.

Jeg endte derfor opp med følgende tre kategorier: *Kunnskap om pedagogisk entreprenørskap i skolen*, *samarbeid med lokalsamfunnet* og *rammefaktorer*.



## 4 Vurdering av studiens kvalitet

Enhver studie som er gjort bør vurdere egen kvalitet. Dette betyr at en for det første går gjennom de etiske vurderingene som er gjort underveis i studien, og for det andre vurderer kvaliteten på det empiriske datamaterialet som er samlet inn. Intervju som metode stiller krav om ivaretagelse av informanter, noe som diskuteres nærmere i kapittel 4.1 om forskningsetikk. I kapittel 4.2 presenteres reliabilitet og validitet som jeg vil knytte opp mot de valgene jeg har gjort underveis i studien, og jeg belyser også hvordan kvaliteten på dataen eventuelt kunne blitt forbedret.

### 4.1 God forskningspraksis forutsettes av god forskningsetikk

I denne studien er det benyttet kvalitativt forskningsintervju, som innebærer at forsker får tilgang til data som igjen kan direkte knyttes til personene som deltar i studien. Dette betegnes som *personopplysninger* og er derfor meldepliktig (Christoffersen og Johannessen 2012:43). Min studie involverer personer, hvilket gjør at det er en del hensyn jeg må ta for å ivareta informantenes integritet, frihet og medbestemmelse. I forskningsetikkloven § 1, formål, står det at «Loven skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Forskningsetikkloven, 2017). På bakgrunn av dette går studien inn under Personopplysningsloven fra 2001 § 2, behandling og registrering der personopplysninger kan fremkomme (bruk av diktafon), og er meldepliktig til Norsk senter for forskningsdata (NSD) (Postholm og Jacobsen 2018:252). Det har vært viktig for meg at de forskningsetiske retningslinjer i Forskningsetikkloven har blitt fulgt slik at forskningsprosessen i høyest mulig grad er utført på en trygg, verdig og forsvarlig måte.

#### 4.1.1 Informert samtykke

I etiske retningslinjer og prinsipper må forskeren vise ansvarlighet ovenfor informantene først og fremst, deretter for studien og til sist ansvarlighet ovenfor forskeren selv (Postholm og Jacobsen, 2018:246). Av dette tolker jeg at et *fritt informert samtykke* i denne sammenheng vil bety at jeg i informasjonsskriv har tydeliggjort mitt ansvar for informantenes rettigheter, ansvaret som forsker og studiens relevans. I informasjonsskrivet med forespørsel om deltakelse i denne studien ga informantene sitt frie, informerte samtykke. Et *fritt samtykke* innebærer at deltakeren har sagt seg villig til å delta i studien uten å ha blitt påført ytre press

eller blitt pålagt begrensninger. At samtykket er *informert* betyr at informanten har fått tilstrekkelig med informasjon om hva deltakelse i studien vil innebære, herunder formålet med forskningen, hvem som har tilgang til informasjonen som samles inn, hvilke følger en deltakelse kan gi samt hvordan resultatet av studien skal benyttes (Postholm og Jacobsen, 2018:248). Samtykket informantene ga meg til min studie var både muntlig og skriftlig. I informasjonsskrivet informantene signerte ble de gjort kjent med muligheten for å trekke sin deltakelse når som helst, enten muntlig eller skriftlig, og at det ikke ville stilles spørsmål ved deres beslutning. Dette ble informantene også opplyst om ved intervjuet. Jeg gjorde også rede for at informantene kunne la være å svare på enkeltspørsmål underveis i intervjuet hvis de ønsket det. Videre ble de informert om at det var bare jeg og min veileder som har tilgang til råmaterialet, samt at alle personopplysning ville destrueres etter publisering av oppgaven. Jeg anonymiserte informantene helt fra start. Ingen personopplysninger som var identifiserbare ble innhentet. På bakgrunn av dette mener jeg at kravene for informert samtykke er oppfylt da informantene hadde kompetanse til å selv frivillig bestemme å delta i studien og hadde fått full informasjon. Kriteriet for *forståelsen for informasjonen* informantene har for å delta i studien er ikke alltid lett å oppfylle. Det er imidlertid slik jeg ser det i svært liten grad at resultatet av denne undersøkelsen kan benyttes for å skade informantene (Postholm og Jacobsen, 2018:249).

#### **4.1.2 Konfidensialitet og anonymisering**

I informasjonsskrivet opplyser jeg informantene om hvordan den innsamlede dataen lagres for å ivareta konfidensialitet. Generelt der forskning omhandler personopplysninger er at alt datamateriale skal behandles på en konfidensiell og fortrolig måte (NESH, 2016:16). Selv om jeg i denne studien ikke hentet personopplysninger kunne det likevel gjennom det kvalitative intervjuet nevnes navn eller andre sensitive opplysninger ved at informantene selv brakte det opp. I følge NESH (2016:16) skal en forsker aidentifisere all empiri og det publiserte datamaterialet skal være anonymisert i den grad at en ikke kan spore informasjonen tilbake til informanten. Inn under konfidensialiteten og anonymiseringen kommer også taushetsplikten som forskeren forplikter seg til å overholde (Christoffersen og Johannessen, 2012:46). Det ble ikke underskrevet noen formell taushetsplikt verken av meg eller informanter, men jeg påla meg selv en taushetsplikt som er i tråd med det Jacobsen (2015:50) mener er fornuftig. Av respekt for informantene og i tråd med etiske retningslinjer, ble informanter og skolen anonymisert. I transkripsjonen ble informantene anonymiserte som informant 1, 2 og 3. I

avhandlingen fikk informantene fiktive navn, henholdsvis Anne, Berit og Camilla<sup>2</sup>, for blant annet øke leservennligheten i avhandlingen (Postholm og Jacobsen, 2018: 250).

Lyddopptakene som ble gjort ble lagret trygt og slettet etter at transkripsjonen var utført, som også er i tråd med NESH (2016:18) etiske retningslinjer.

### **4.1.3 Konsekvenser for deltakelse i studien**

I studien må det tenkes gjennom eventuelle konsekvenser en deltakelse i studien kan medføre for informantene (NESH, 2016:16). I invitasjonen til informantene forsøkte jeg å være så kort og konkret som mulig og gi uttrykk for at dette var et kollegialt samarbeid. Min forankring er i det konstruktivistiske paradigmet<sup>3</sup> hvilket betyr at jeg ikke søker en absolutt sannhet, men å komme frem til så gode svar som mulig (Mellin-Olsen, 1996:31).

Alle informantene fikk tilbud om å lese gjennom transkripsjonene av intervjuene for å gi dem anledning til å enten fjerne noe som kunne mistolkes, eller legge til noe de mente manglet.

Dette er med på å øke påliteligheten i det empiriske materialet som var samlet inn (Postholm, 2010:132-133). Til tross for at informantene fikk tilbudet om å lese transkripsjonen, avslo de tilbudet.

## **4.2 Verifisering av datamaterialet**

I dette delkapitlet drøfter jeg kvaliteten på den innsamlede data. For å vurdere kvaliteten av datamaterialet i denne studien benyttes to kvalitetssikrende kriterier; reliabilitet og validitet. Den innsamlede dataen er ikke selve virkeligheten, men en representasjon av virkeligheten da det er umulig å få med alt (Christoffersen og Johannessen 2012:22).

I Postholm og Jacobsen (2018:222) fremkommer det at begrepene reliabilitet og validitet har blitt kritisert, omdiskutert og ansett som positivistiske<sup>4</sup> begreper som hindrer kreativitet og frihet i en kvalitativ forskning. Flere kvalitative forskere har benyttet andre begreper enn reliabilitet og validitet fordi forskerne anså disse å tilhøre den kvantitative forskningstradisjonen. Begrepet reliabilitet oversettes gjerne til pålitelighet og validitet

---

<sup>2</sup> Det falt seg naturlig å gi informantene navn all den tid det er personer en har med å gjøre, samt øke leservennligheten.

<sup>3</sup> I delkapittel 3.1 redegjorde jeg for det konstruktivistiske paradigmet.

<sup>4</sup> Den data som samles inn skal beskrive verden som den er og kan ikke påvirkes av forsker (Postholm, 2010:75)

oversettes til relevans eller gyldighet . Det er viktig at en forsker reflekterer over to forhold på en systematisk måte:

- Hvordan en gjennom sin måte å gjennomføre forskningen på har påvirket det endelige resultatet.
- Hvilke begrensninger som er knyttet til ens egen forskning.

Det første punktet viser til påliteligheten i forskningen og i hvor stor eller liten grad en kan stole på de funn jeg har produsert i min forskning. Det andre punktet viser til forskningens gyldighet om det grunnlaget jeg har hatt for å trekke de konklusjonene jeg har gjort (Postholm og Jacobsen, 2018:222-223). Kriteriet til reliabilitet er vanligvis at man kan reprodusere forskningsresultatet og få samme resultatet. Dette er i motsvar til det kvalitative intervjuet fordi informantenes sensitivitet for et tema varierer og kan gi et balansert bilde av et fenomen man studerer. Dette kravet er derfor irrelevant i fenomenologiske studier fordi det er spesielt tids- og stedbundet. Mange fenomenologiske forskere velger derfor å benytte begrepet pålitelighet fremfor reliabilitet. At undersøkelsen er gjort konsekvent og relativt stabil over tid av forskere og metoder er det underliggende spørsmålet (Postholm, 2010:169). Kriteriet til grad av validitet i forskningen er hvorvidt forskeren har vært transparent i sin forskningsprosess for leseren, og at forskeren har vært både refleksiv og kritisk til sin egen rolle på forskningsfeltet (Postholm, 2010:170-171).

I det videre vil jeg benytte begrepene pålitelighet og relevans.

#### **4.2.1 Pålitelighet**

Denne studien har kun benyttet intervju som innsamlingsmetode for datamateriale.

Påliteligheten kommer derfor til uttrykk ved i hvilken grad jeg har vært strukturert i arbeidet for å kunne få sammenlignbar empiri, og at det omhandlet det samme temaet. Avhengig av at forskeren unngår vurderingsfeil når svar eller observasjoner registreres øker påliteligheten ved bruk av intervju som metode (Postholm og Jacobsen, 2018:227-228). Høy pålitelighet vil i denne studien innebære at informantene ikke misforstår meg i intervjuet og at jeg heller ikke misforstår dem. Uklare utsagn ble bekreftet gjennom on-line tolkning<sup>5</sup> underveis i intervjuet.

---

<sup>5</sup> Jeg gjorde rede for on-line tolkning i kapittel 3.5.

Ved at jeg hadde valgt semistrukturert intervju og hadde åpne spørsmål ville dette påvirke påliteligheten da informantene kunne styre i hvilken retning intervjuet ville ta (Postholm, 2010:79). Informantene ville representere svært ulike empiriske oppfatninger og bidra med informasjon som jeg ikke direkte kunne sammenligne. Dette var med på å senke påliteligheten i forskningsresultatet mitt. Underveis i forskningsprosessen har jeg forsøkt å være bevisst mine egne forutinntatte oppfatninger, og forsøkt å reflektere over disse. Dette metablikket på min egen rolle var svært viktig for meg, da jeg har en positiv holdning til pedagogisk entreprenørskap og var klar over at dette kunne farge mine funn (Postholm og Jacobsen, 2018:224). Da mitt forskningsspørsmål var å få bedre forståelse for et fenomen og mindre rettet mot å forstå den enkelte person var det viktig å reflektere over informantenes kompetanse (Postholm og Jacobsen, 2018:226). I min forskning fikk jeg tilgang til tre informanter med ulik grad av erfaring og kunnskap om pedagogisk entreprenørskap. Jeg mener at dette utgangspunktet økte påliteligheten i forskningsresultatet mitt.

#### **4.2.2 Relevans – intern og ekstern**

Relevans omhandler datamaterialets gyldighet for det forskningsspørsmålet som skal belyses. Ved at jeg benyttet det kvalitative forskningsintervju som metode fikk jeg tilgang til hvordan informantene selv mente å oppleve at pedagogisk entreprenørskap ble implementert i barneskolen i dag. Mitt forskningsspørsmål søkte etter lærernes erfaringer, hvilket jeg mener best kan komme gjennom intervju. Jeg anser derfor at metodevalget mitt er relevant for forskningsspørsmålet (Postholm, 2010:170).

Intern relevans vurderer i hvilken grad datamaterialet svarer til mine intensjoner med undersøkelsen, som igjen betyr at en vurderer konsistensen mellom mitt forskningsspørsmål og det som faktisk undersøkes (Postholm og Jacobsen, 2018:229). Det kvalitative forskningsintervjuet har medvirket til å belyse forskningsspørsmålet mitt og gitt meg innsikt i hvordan lærere opplever at pedagogisk entreprenørskap implementeres i barneskolen i dag. Mine funn kan gjenspeile det forskningsspørsmålet mitt omhandler og den interne relevansen mener jeg kan betraktes som høy. Min undersøkelse rettet seg mot å få både detaljert og grundig forståelse for mitt forskningsspørsmål og hvordan noe henger sammen, og betyr at jeg har hatt et intensivt opplegg. Jeg har studert mange nyanser (variabler), men har hatt få enheter (informanter). Mitt studie er derfor det en kan kalle virkelighetsnær, og jeg mener

derfor mitt studie har høy intern gyldighet. En høy intern gyldighet vil igjen gjøre seg godt egnet for en teoretisk generalisering (Jacobsen, 2015:90-91).

Ekstern relevans innebærer om mine funn kan være overførbare – eller generaliseres - til andre sammenhenger (Postholm og Jacobsen, 2018:238). Problemet med generalisering er knyttet til utvalgets størrelse. I denne studien består utvalget av tre informanter som tilsier at resultatene ikke anses å være representativt for alle barneskoler. Forutsetningen for å kunne generalisere ville i dette tilfellet være at alle informantene fikk nøyaktig samme spørsmål under intervjuet, noe som vil være et utfordrende kriterie å overholde i det semistrukturerte intervjuet. Jeg kan bare sannsynliggjøre at forskningsresultatet kan være gyldig i andre skoler med likt utgangspunkt som i den undersøkte skolen (Jacobsen, 2015:241). Det er ikke sikkert at om en annen hadde gjennomført samme forskningsprosess som jeg ville kommet frem til samme resultat som jeg har gjort i min studie. Imidlertid vil min forskning bidra til økt kunnskap om pedagogisk entreprenørskap. De funn studien har avdekket kan derfor adresseres til andre lærere på barnetrinnet, skoleledelse og til politikere.



## 5 Analyse, tolkning og drøfting av funn

I dette kapitlet tolkes empirien innenfor de tre hovedkategoriene: *Kunnskap om pedagogisk entreprenørskap i skolen, samarbeid med lokalsamfunnet og rammefaktorer*. Informantenes sitater brukes for å synliggjøre de funn jeg har gjort. Kategoriene som analyseres vil inneholde utfyllende informasjon fra samtlige informanter for å belyse hvordan lærere opplever at pedagogisk entreprenørskap blir implementert i barneskolen i dag. Jeg vil etter beste evne være kritisk i analyseprosessen og forsøke å gjøre fremstillingen så korrekt som mulig. Min subjektive oppfatning kan likevel prege tolkningen av empirien. For å øke oppgavens leservennlighet fikk informant 1, 2 og 3 følgende pseudonym; Anne, Berit og Camilla. Det understrekes at skoleledelsen ved den aktuelle skolen ikke er intervjuet, og at ingen informanter har uttrykt verken misnøye eller kritikk av skoleledelsen. Jeg har i min tolkning forsøkt å fremstille informantenes uttalelser så grundig som mulig. Under hver av kategoriene vil jeg drøfte de funn fra analysen med bakgrunn i det teoretiske rammeverket jeg presenterte tidligere i oppgaven<sup>6</sup> slik at jeg kan svare på studiens problemstilling: *Hvordan opplever lærere at pedagogisk entreprenørskap blir implementert i barneskolen i dag?* Kapitlet avsluttes ved å oppsummere drøftingen der jeg også svarer på problemstillingen i denne avhandlingen.

### 5.1 Kunnskap om pedagogisk entreprenørskap i skolen

Kategorien «kunnskap om pedagogiske entreprenørskap i skolen» fremkom som en hovedkategori fordi jeg spurte samtlige informanter om hva de la i begrepet pedagogisk entreprenørskap. Jeg ville ha innsikt i hva informantene la i dette fordi mitt inntrykk har vært at det er uklare oppfatninger om hva pedagogisk entreprenørskap innebærer. En av informantene, Camilla, hadde en oppfatning av begrepet:

*Altså så fort man hører ordet entreprenørskap så tenker man jo på sånne elevbedrifter og sånne gründere, men når man fikk innblikk i hva det egentlig var, pedagogisk entreprenørskap, så var det noe helt annet.*

---

<sup>6</sup> Se kapittel 2 om det teoretiske rammeverket.

Camilla fortsetter:

*Vi lærte om betydningen av lokalsamfunnet og hvor viktig det er å dra inn, altså at skolen er rettet mot det som skjer i arbeidslivet og at det er viktig å ha en tilnærming i undervisningen der man lar elevene få ha medvirkning og større deltakelse i det som gjøres.*

Slik jeg tolker Camilla har hun en mer inngående og dypere forståelse for pedagogisk entreprenørskap og at det ikke nødvendigvis er bare økonomisk verdiskaping.

På spørsmål hvorfor Camilla ikke benytter seg av sin kunnskap om pedagogisk entreprenørskap i undervisningen sier hun:

*Med pedagogisk entreprenørskap så åpner du jo mer opp for elevdeltakelse og elevmedvirkning. Jeg tror at det gjør at man begrenser det litt fordi du ikke har lyst å gå ut av den trygge rammen i klasserommet. Og særlig når en har første klasse, du er så opptatt av at nå skal det være strukturert. Da kan det være litt skummelt.*

Anne hadde en annen oppfatning av begrepet og sa følgende:

*Det er jo et ord som... For når jeg hørte det første gang, så må jeg jo være ærlig at jeg googlet det, for å finne ut hva er det her for noe? Er dette her noe jeg har gjort uten at jeg har visst? Uten at jeg har visst ordet. Og det tror jeg. Vi har jobbet veldig mye på den andre skolen jeg jobbet på, blant annet med å trekke inn arbeidsplasser og jobbe med å erfare og finne ut ting og undersøke mye mer synes jeg... enn vi har gjort her.*

Berit sier følgende:

*Ja, entreprenørskap er jo at elevene skal lage, ikke lage en egen bedrift, men lage noe eget. Ja og forske på det sikkert og finne ut av ting selv. Å... Nei, nå skulle jeg si at det lignet litt på sånn prosjektarbeid-aktig, men det gjør det jo ikke heller. For da var det jo veldig faglig rettet. Å du sa jo tverrfaglig i stedet. Og jeg vet jo ikke hvilke fag man kunne ha...?*

Jeg forstår det slik at det er svært ulik oppfatning av begrepet, og kunnskap om, pedagogisk entreprenørskap hos informantene. Den første informanten, Anne, har oppdaget at hun i noe

grad har benyttet entreprenørskap i sin undervisning, men hun har ikke spesifikt arbeidet etter pedagogisk entreprenørskaps retningslinjer.

På spørsmål om informantene har noen tanker om den satsingen politikere og Kunnskapsdepartementet gjør gjennom rammeplan<sup>7</sup> og handlingsplan<sup>8</sup> og for å få mer pedagogisk entreprenørskap inn i skolen svarer Anne følgende:

*Jeg håper jo de gjør det. For jeg føler jo at, det er i hvert fall der mitt hjerte ligger i forhold til læring. Men jeg tror det må mer styring til, eller på en måte at folk blir tryggere på å kunne sette i gang uten å være redd for at barna ikke skal lære det de, det som står i Kunnskapsløftet at de skal lære.*

Jeg forstår Annes svar som at hun ønsker tydeligere føringer og aksept for en mer entreprenøriell tilnærming til undervisning i skolen velkommen. Videre forteller Anne om grunnen til at hun ikke underviser som hun ønsker:

*Ja, man har ikke tort. Du tør jo nesten ikke å ha et, ja bruke masse tid på et felles musikk... I den gamle klassen brukte vi masse timer på å sette opp et musikkspill. Og da får du denne dårlige samvittigheten; nå tar vi fra norsktimene, nå tar vi fra ditt og nå tar vi fra datt. Som lærer så må du ha en sikkerhet i ryggen og aksept fra ledelsen som legger til rette for det.*

Her forstår jeg det slik at Anne ønsker å undervise på en mer pedagogiske entreprenøriell måte, men opplever usikkerhet om hun har støtte fra skoleledelsen. Når jeg spør om det er noe Anne vil legge til før vi avslutter kommenterer hun usikkerheten hun har omkring pedagogisk entreprenørskap:

*Jeg er enda usikker på pedagogisk entreprenørskap. Men ut fra min tolkning, så tror jeg, ja jeg vet at det er uante muligheter hvis jeg tolker begrepet riktig. Jeg tror vi har brukt det, men det har blitt mindre av det, fordi det er mye mer faglig press. Spesielt i forhold til LK06, det ble så veldig målorientert i forhold til de faglige målene.*

---

<sup>7</sup> Se delkapittel 2.5 Pedagogisk entreprenørskap – kvalitetssikrende kriterier.

<sup>8</sup> Som over.

Ut fra dette tolker jeg at Anne ikke føler det er tid eller rom for å få utfolde seg på en pedagogisk entreprenøriell måte, fordi kreativitet må vike til fordel for måloppnåelse.

Berit svarer om politiske føringer og Kunnskapsdepartementet:

*Jeg tenker jo at hvis det er departementet sitt ønske, så må vår ledelse si at det her skal vi gjøre ved vår skole. Det er klart de må. Men jeg må innrømme at jeg ikke har hørt om dette her før nå. Altså, jeg har hørt om det, men jeg har ikke hørt om at departementet har jobbet for å få det inn i skolen.*

Camilla sier:

*Det er jo mye stortingsmeldinger og det er mye informasjon der, men det stopper opp en plass. Jeg tror at de kanskje må tydeliggjøre mer hva dette er for noe. Hva skal vi gjøre med det? Og da er det jo kanskje sånn at man må gå gjennom rektor, og så må rektor si at dette her satser vi på nå. Da tror jeg at det hadde blitt mer tydelig for oss på skolen at det her er noe vi skal jobbe med. Det står mye i kompetansemålene, det står mye i formålene med fagene, generell del og det er veldig mye som **står**, men at kanskje må det tydeliggjøres mer med at det kommer fra rektor.*

Jeg tolker at både Berit og Camilla mener at dersom politikere og Utdanningsdirektoratet ønsker mer pedagogisk entreprenørskap inn i skolen, så må det komme mye tydeligere frem. Jeg tolker videre ut fra Camillas uttalelse over at *det står mye om mye* i styringsdokumenter, men at det blir for generelt og kanskje også for lite håndgripelig for de som skal tolke styringsdokumentene.

### **5.1.1 Oppsummering og drøfting av funn**

Etter å ha tolket informantenes utsagn innenfor kategorien *kunnskap om pedagogisk entreprenørskap i skolen* er det følgende funn som har gjort seg gjeldende:

Jeg tolker det slik at det er varierende kunnskap om hva forskjellen på entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap er. Det er også varierende kunnskap om hvordan pedagogiske entreprenørskap er ment brukt i skolesammenheng. Dette mener jeg står i samsvar til at det

opp gjennom tidene har vært ulike definisjoner på entreprenørskap, og at vi også i dag har ulike forståelser og beskrivelser av entreprenørskap. I følge Solstad (2000) har fellesnevnerne i forståelsene av entreprenørskap vært økonomi, risiko og innovasjon; altså en økonomisk verdiskaping. I Ask og Ødegård (2014) fremkommer det at begrepet verdiskaping i pedagogisk entreprenørskap blir tolket på en mye bredere måte. I tillegg til den økonomiske verdiskapingen kommer også den sosiale, kulturelle og etiske verdiskapingen som viktige verdier som skapes.

Videre forstår jeg at det uttrykkes et klart ønske om at de føringer og ønsker som kommer fra Kunnskapsdepartementet gjøres mer håndgripelig for skoleledelsen til å ta tak i. På denne måten kan det komme tydeligere til uttrykk for den enkelte skole at pedagogisk entreprenørskap er ønsket inn i barneskolen. I lys av det Ertesvåg (2014) kaller bottom – up; ønske om endring nedenfra og top – down; ønske om endring ovenfra og ned, mener jeg at man kan se Kunnskapsdepartementet som top – down aktør. Kunnskapsdepartementet ønsker pedagogisk entreprenørskap inn i skolen, og skoleledelsen er den utførende aktøren. Et godt utgangspunkt for forankring av Kunnskapsdepartementets ønske ville være at skoleledere satte i gang det Kunnskapsdepartementet forsøker å endre i skolen. I lys av Senges systemteori (1990) tolker jeg det slik at Kunnskapsdepartementet uttrykker en visjon om pedagogisk entreprenørskap allerede fra barneskolen. Denne visjonen kan en sammenligne med det Senge mener er å male et bilde av fremtiden, men at det ikke i tilstrekkelig grad er utarbeidet en plan for å nå dit. Kunnskapsdepartementet har, slik jeg ser det, en utfordring i å utløse utviklingstrang hos organisasjonsmedlemmene sine; norske skoler. For at det skal skje må det kanskje skapes en felles visjon. Jeg tolker det dithen at Kunnskapsdepartementets visjon om pedagogisk entreprenørskap er noe som «drukner» i mange andre ønsker og derfor ikke blir benyttet.

En informant forteller at skolen i dag er målorientert, og at det derfor er vanskelig å undervise entreprenørielt uten å ha ledelsens samtykke. En entreprenøriell undervisning kan således også være målorientert samtidig som den er samfunnsorientert slik som jeg ser det. Videre kan det være vanskelig å åpne opp for tverrfaglig arbeid fordi rammene og strukturen i klasserommet blir forstyrret. I forhold til det Ask og Ødegård (2014) sier om det tverrfaglige kriteriet må en være åpen for og ha vilje til å ta en kalkulert risiko. Jeg tolker det slik at

Camilla synes det er vanskelig å åpne for dette på grunn av ønsket om å opprettholde strukturen i klasserommet og at hun mener det er spesielt viktig på laveste nivå i småtrinnet.

## **5.2 Samarbeid med lokalsamfunnet**

Gjennom analysemetoden grounded theory fremkom kategorien *samarbeid med lokalsamfunnet* tydelig som en hovedkategori. Kategorien systematiseres og deles inn i tre underkategorier; *First Lego League*, *skatteetaten* og *utrykningsetater*. Hensikten med denne inndelingen er for å synliggjøre det samarbeidet som har vært med lokalsamfunnet.

### **5.2.1 First Lego League**

First Lego League (heretter kalt FLL) ble en naturlig underkategori da Berits klasse hadde vært med på FLL. FLL har ulikt tema for hvert år hvor det er lego-roboter som skal bygges og som skal utføre ulike oppdrag. Dette skal igjen dokumenteres via barnas egen forskning. Berit knyttet dette opp mot pedagogisk entreprenørskap på direkte spørsmål om hva årsaken kan være for at skolene ikke tar kontakt med bedrifter eller omvendt, at bedrifter ikke tar kontakt med skolen:

*Jeg tror ikke bedriftene tar kontakt med skolene uten videre. Altså, en bedrift har gjort det i forbindelse med denne her Lego League, det har de gjort. Det var jo de som tok kontakt med skolen og ville gjennomføre det. Og den bedriften betaler det jo. Men jeg tror ingen andre bedrifter kun har tatt kontakt med skolen for å få vært med på noe.*

Jeg tolker utsagnet til Berit slik at hun ikke tror bedriftene tar kontakt med skolene på generelt grunnlag med ønske om samarbeid, men med et spesifikt mål som FLL kan det være lettere å ta direkte kontakt med skolen. Berit forteller videre at de ulike temaene FLL tar for seg gir elevene krav om, og muligheter til å innhente informasjon:

*Jeg har ikke vært med i den selv, men jeg oppfatter det som at de var veldig mye ute i bedrifter og hentet hjelp. De fikk jo blant annet også sponsorer.*

Av dette forstår jeg det slik at FLL er en unik mulighet for å ikke bare ha kontakt med bedriften som betaler for FLL, men også at FLL fungerer som en døråpner for kontakt med annet nærings- og arbeidsliv ut fra FLLs tema.

### **5.2.2 Skatteetaten**

Anne hadde hatt besøk av skatteetaten i sin klasse og forteller:

*Det kom to damer fra, jeg tror det var fra skatteetaten?! Da skulle barna bygge et samfunn. De fikk penger og så skulle de handle for pengene, betale skatt og lære seg disse tingene. Elevene skulle diskutere i samarbeid om hvilke butikker er viktig, hva er viktig for å få et bærekraftig samfunn. Og det var også personlig økonomi. Det var veldig bra, de hadde kjempeengasjement blant barna. Det er jo mange ganger slik at når det kommer noe annet inn i skolen, så blir barna mere interessert.*

Jeg tolker Anne slik at hun i utgangspunktet ikke så sammenhengen mellom mulighetene for pedagogisk entreprenørskap i forbindelse med skatteetatens besøk, hvilket nok kan begrunnes i at Anne ikke har fått den nødvendige kunnskapen om pedagogisk entreprenørskap. Videre forstår jeg det også slik at Anne er veldig interessert i denne entreprenørielle tilnærmingen til undervisning og ønsker samarbeidsmulighet med lokalsamfunnet velkommen.

### **5.2.3 Utrykningsetater**

I Annes klasse er det flere elever som har foreldre som arbeider med utrykning som politi og ambulanse. Det ble opprettet et samarbeid med disse foreldrene og Anne forteller om et samarbeid med parallellklassen og foreldre:

*Siden vi har så mange gutter som vi har i klassen har vi måtte tenke annerledes. Så vi tok for oss de foreldrene som var politi og foreldre som kjørte ambulanse og koblet dem inn. Alle de tingene der gir jo glød. De er jo små, de må lære å oppleve og undre seg. Å bare sitte inne, da popper det jo opp negativ atferd. Det slipper du jo mye med dette.*

Av dette tolker jeg det at de foresatte for elevene også ser at et samarbeid med samfunnet utenfor skolens fire vegger er viktig, at det å knytte kunnskap skapt i skolen med kunnskap

om samfunnet for øvrig kan skape en annen forståelse for det som skjer på de ulike arenaene. Lærerne tilpasset undervisningen på en slik måte at de forhindret negativ adferd på en effektiv måte med å dra inn politi- og brannetatene som tema.

Videre sier Anne:

*Så vi var på politistasjonen og besøkte dem, vi hadde tema om brann og var på brannstasjonen.*

Jeg forstår det slik at både Anne og parallellklassens lærer ønsket å tilpasse opplæringen for sitt trinn. At elevenes foreldre arbeidet i to av tre utrykningsinstanser på stedet åpnet altså muligheten for besøk til den tredje og siste utrykningsinstansen; brannvesenet.

#### **5.2.4 Oppsummering og drøfting av funn**

Etter å ha tolket informantenes utsagn innenfor kategorien *samarbeid med lokalsamfunnet* er det følgende funn som har gjort seg gjeldende:

Det har vært etablert samarbeid mellom skole og lokalsamfunn på ulike tidspunkt. Anne har samarbeidet med utrykningsetater basert på grad av behov for tilpasset opplæring i sin klasse. Både Anne og foreldrene til elevene i hennes klasse har samarbeidet om å skape situasjoner for læring. Her er læringen satt inn i både en kulturell og sosial kontekst som er i tråd med Vygotskijs teori (1986) om at sosial aktivitet skaper individuell utvikling. Det er uklart for meg hvilke av de kvalitetssikrende kriteriene i pedagogisk entreprenørskap som er lagt vekt på i dette samarbeidet<sup>9</sup>. Det som riktignok er klart er at noen av dem er benyttet, men da ubevisst fra både lærer og foreldres side, som jeg begrunner i at den aktuelle læreren ikke har fått opplæring i pedagogisk entreprenørskap.

Videre forstår jeg det slik at lokalsamfunnet ønsker et samarbeid med skolen. Det virker også som at det er lettere å opprette kontakt mellom skole og lokalsamfunn dersom en av partene har en konkret forespørsel. Det har tidligere vært debattert omkring markedets interesser for å kunne påvirke skolen og utviklingen i denne. Skogen og Sjøvoll (2009) mener det er viktig at det holdes en kritisk holdning til nettopp markedsinteressene i norsk skole. Derfor bør en

---

<sup>9</sup> Se kapittel 2.5 Pedagogiske entreprenørskap – kvalitetssikrende kriterier.



allerede tidlig i utdanningsforløpet erkjenne at et samarbeid med lokalsamfunnet og dets nærings- og arbeidsliv kan være en god måte å tilpasse opplæringen på slik at den favner flere elever på flere områder. Det bør også erkjennes at ved å nærme skolen mer mot markedsinteressene, så utsetter en også skolen for interesser som ikke alltid går direkte i skolens favør. Jeg ser det derfor slik at om noen av partene har en konkret forespørsel om samarbeid så har begge parter også mulighet å avslå, sett i lys av hvem som har mest å tjene på et samarbeid.

De informantene som deltok i lokalorientert undervisning uttrykker at samarbeidet med både FLL, skatteetaten og utrykningsetatene har vært fruktbart og motiverende for barna. Informantene har ikke bevisst benyttet de kvalitetssikrende kriteriene for pedagogisk entreprenørskap, men noen av kriteriene er benyttet i ulik grad. Eksempelvis samarbeid med lokalt næringsliv, stimulering og utvikling av kreativitet samt å benytte en tverrfaglig arbeidsform. (FLL er blant annet naturfag, samfunnsfag, matte og norsk). I Prinsipper for opplæringen vektlegges den lokalorienterte undervisningen<sup>10</sup> (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Elevene får gjennom et slik samarbeid innblikk i arbeidslivets prosesser og det blir på denne måten også mer virkelighetsnært for elevene. Dette er således også i tråd med prinsippet om lokalorientert undervisning i Tiller og Tiller (2002), der en skal gå fra det nære til det fjerne. Barna har gjennom dette samarbeidet kanskje fått praktiske erfaringer som «knagger» å henge sin teoretisk kunnskap på.

## 5.3 Rammefaktorer

Denne kategorien ble utarbeidet på bakgrunn av uttalelser som samlet sett kunne sortere i kategorien *rammefaktorer*. Kategorien systematiseres i underkategoriene: *Opplevelse av å ha mangel på tid*, *personalmangel* og *handlingsfrihet*. Denne inndelingen er gjort for å skape oversikt og synliggjøre nyansene knyttet til hovedkategorien rammefaktorer.

### 5.3.1 Opplevelse av mangel på tid

I intervjuet med Anne fremkommer opplevelse av mangel på tid underveis i samtalen om mulighetene som finnes i lokalsamfunnet, bare man ser dem. På direkte spørsmål om hun føler det er tiden som ikke strekker til svarer hun:

---

<sup>10</sup> Se kapittel 2.3 Lokalorientert undervisning.

*Det er mye godt tid det skorter på, det er det. Absolutt, det er det absolutt, mmm! Fordi det er så mye annet som skal gjøres i forhold til vurderinger, kartlegginger og sånn.*

Ut fra dette forstår jeg det slik at det er andre faktorer som har fortrinn i hverdagen, og at det derfor er lite tid til å sette seg inn i noe nytt, som for eksempel pedagogisk entreprenørskap.

Berit er derimot mer usikker om tid og sier:

*Det tar jo litt tid, men det tror jeg vi hadde funnet tid til hvis vi hadde ønsket å gjøre det. Vi får hele tiden nye ting hos rektor som vi skal forholde oss til og det tar jo mye tid. Så kanskje, da er jeg tilbake til at kanskje det er tid som gjør at vi ikke... Ja, når jeg begynte å tenke sånn så er det jo kanskje det, fordi vi har så mye annet som skal være på plass.*

Ut fra det Berit forteller tolker jeg det slik at dersom rektor forteller lærere at det skal satses på noe nytt i skolen, så følges det opp av de ansatte på best mulig måte. Det vil da også fremtvinges en frigjøring av tid for å få gjennomført nye satsingsområder.

Om tid sier Camilla dette:

*Når vi snakker om tid så føler jeg jo ikke... Det er jo lite tid i hverdagen, men jeg synes også det er lite tid til planleggingen. Man har veldig lyst til å lage et skikkelig opplegg, men så gjør man det ikke fordi det skjer så mye annet. Det er mange omfattende oppgaver som å snakke med foreldre eller enkeltelever. Eller å ha samtale etter skoledagen er slutt. Sende meldinger til PPT, rapporter og mailer.*

Jeg forstår Camilla slik at hun mener det er lite tid i hverdagen til å gjøre noe utover det mest nødvendige, men at ønsket om å utarbeide gode undervisningsplaner, kanskje også i en mer entreprenøriell og tverrfaglig retning, er tilstede.

### 5.3.2 Personalmangel

Denne underkategorien kom på bakgrunn av opplevelse av å ikke ha den nødvendige tilgangen på tilstrekkelig med kvalifisert personale for å utføre planlagt undervisning. Camilla opplever dette som en utfordring og sier:

*Og så er det så mye fravær, det er lite folk så det du planlegger er ikke sikkert at kan gjennomføres fordi de folkene som skal være der ikke er der og... Vi holder jo på med veiledet lesing og det er begrenset med hva vi kan få til på grunn av at det er lite voksne.*

Jeg forstår Camilla slik at det er vanskelig for henne å ta mindre nivådelte grupper ut av klassen for å gjennomføre veiledet lesing. Dette på grunn av mangel på personale for å ivareta resterende del av klassen. Et pedagogisk entreprenørskapsopplegg vil noen ganger kreve mer personale, imidlertid er dette vanskelig å få gjennomført i hverdagen på grunn av fravær av ulike årsaker.

### 5.3.3 Handlingsfrihet

Kategorien baserer seg på lærernes opplevelse av å ha handlingsfrihet. På direkte spørsmål om det legges til rette for å gjennomføre pedagogisk entreprenørskap svarer Anne:

*Nei jeg tror at faget, dette med å lære, er blitt veldig skole- og pultrettet, eller... klasseromrettet. Alle disse kartleggingene, all denne krigingen mellom skolene har gjort at man ikke tør å gjøre det man gjorde før fordi det har blitt veldig mye sånn vurdering for læring. Alle disse tingene som har gjort at man misforstår. At man skal sitte på klasserommet, det er her det skal foregå læring og det er der den beste læringen foregår.*

Jeg forstår Anne slik at hun ikke opplever å ha en reell handlingsfrihet som hun ønsker på grunn av andre føringer for hva som skal prioriteres.

På samme spørsmål som over forteller Camilla:

*Vi har jo mye handlingsfrihet. Altså kompetansemålene legger jo til rette for at du skal kunne bruke veldig varierte undervisningsmetoder. Kompetansemålene er veldig åpne, så jeg både synes og tror at det er rom for å gjøre et sånt arbeid. Men det går vel mer på hva en selv er*

*villig til å gjøre. Man finner tid til det hvis man virkelig går inn for det, men at i skolen er det jo mye brudd med friminutt, spisetid, det er mange som er borte. Man føler seg veldig avhengig av de tingene som allerede er bestemt. Vi har en dagsrytme, og den følger alle sammen.*

Ut fra det Camilla forteller forstår jeg det sånn at det per definisjon er stor handlingsfrihet i Kunnskapsløftet, men at denne handlingsfriheten ikke gjenspeiles i den daglige driften i skolen.

Camilla sier videre:

*Og så er det kanskje litt vanskelig å jobbe tverrfaglig. Eller at du ikke har alle fagene, så må du avtale med noen andre som har fag og få de med på det.*

Om å arbeide tverrfaglig forteller Berit:

*Vet du, jeg synes vi de siste årene har vært generelt dårlig på tverrfaglige opplegg. Jeg synes vi er altfor sporet på at du har engelsk, jeg har norsk og du har matte liksom. Sånn at man er for dårlig til å se ting i sammenheng tror jeg. En sitter på sin egen lille øy og gjør sitt fag og litt sånn...*

Ut fra informantenes uttalelser tolker jeg det slik at en reell handlingsfrihet for å gjennomføre større prosjekter av tverrfaglig karakter overskygges av andre krevende faktorer som må utføres i en travel hverdag.

#### **5.3.4 Oppsummering og drøfting av funn**

Etter å ha tolket informantenes utsagn innenfor kategorien *rammefaktorer* er det følgende funn som har gjort seg gjeldende:

Det er slik jeg tolker det en forskjell i reelle rammefaktorer og opplevde rammefaktorer. Dette begrunner jeg med at nasjonale krav som skolen selv ikke kan bestemme over er reelle rammefaktorer. Opplevde rammefaktorer er den oppfatningen lærere har om for eksempel mangel på tid og personale.

Jeg forstår det slik at informantene opplever å ikke ha handlingsfrihet i lys av uttalelser om å mangle både personale til, og tid nok for, å få arbeide mer tverrfaglig. Per definisjon skal lærere jfr. Kunnskapsløftet ha en stor handlingsfrihet, men den oppleves ikke slik i realiteten da informantene har andre, mer nødvendige ting å gjøre i hverdagen. I lys av Senges systemteori (1990) relaterer jeg dette til læreres mentale modell, som kan påvirke læreres handlings- og tankemønster. At lærere opplever å ikke ha tid nok kan kanskje være tegn på et tankemønster lærere ikke er seg bevisst, og er en sannhet for dem som er blitt integrert i en travel hverdag. Dette betyr ikke at lærere ikke har en reell opplevelse av mangel på tid og personale, men jeg tolker det dit at det kanskje er en etablert sannhet som eksisterer for lærerne og de føler ikke at de har tid til noe utover de oppgavene de allerede har i løpet av skolehverdagen. Å ha en lærende samtale vil i denne sammenhengen naturlig nok ikke frigjøre tid for lærere eller skoleledere, men kan være nyttig i lys av å avdekke integrerte sannheter som det kanskje kan være nyttig å få belyst.

Når det kommer til disiplinen Senge (1990) kaller personlig mestring forstår jeg det slik at en lærer mange ganger ikke er bevisst sin egen personlige visjon; å være seg bevisst egen mentale og fysiske kapasitet. På hvilken måte ønsker læreren å undervise, hva er det den enkelte lærer har handlingsrom for å gjøre? Anne uttrykker at hennes hjerte for undervisning går i en mer entreprenøriell retning. Ut fra dette tolker jeg det dit at Anne er bevisst sin egen personlige visjon, men kanskje på grunn av et godt etablert tankemønster kommer det ikke til uttrykk på en slik måte at Annes behov for å undervise mer entreprenørielt ikke avdekkes tilstrekkelig. Med tilstrekkelig mener jeg at Anne føler behov for å utføre en mer entreprenøriell undervisning, men ikke får relatert det til noe konkret slik som pedagogisk entreprenørskap og derfor heller ikke får lagt frem et ønske til skoleledelsen; jfr. bottom – up av Ertesvåg (2014). At Anne ikke kan relatere dette til noe konkret er naturlig all den tid pedagogisk entreprenørskap ikke er et fokusområde på den aktuelle skolen.

## 5.4 Svar på problemstillingen

I det følgende vil jeg forsøke å svare på problemstillingen:

*I hvilken grad opplever lærere at pedagogisk entreprenørskap blir implementert på en lokal barneskole i dag?*

Begrepet implementering benyttes om et steg i en utviklingsprosess<sup>11</sup> der en ønsket endring er avklart og påbegynt innført i en organisasjon. Pedagogisk entreprenørskap er noe den undersøkte skolen har valgt å ikke prioritere, hvilket igjen betyr at lærere ikke opplever at det blir implementert i skolen. Dette betyr ikke at det ikke benyttes entreprenørskap i undervisningen på den aktuelle barneskolen. Som det fremkommer i drøftingen har det vært flere tilfeller der det har vært samarbeid mellom skolen og samfunnsaktører. Det har vært arbeidet på en entreprenøriell måte både med en lokal databedrift om First Lego League, uttrykningsetater og med skatteetaten. Det er uklart i hvilken grad kriteriene for pedagogisk entreprenørskap er benyttet.

Det er slik jeg har tolket mine funn en varierende kunnskap om pedagogisk entreprenørskap i den undersøkte barneskolen. Dette er kanskje et resultat både av at det ikke er et satsingsområde på skolen, men også at det er få lærere med pedagogisk entreprenørskap i utdanningen sin. Likevel har jeg sett flere entreprenørielle tilnærminger i undervisningen, hvilket jeg tolker dit hen at lærere kanskje ønsker å arbeide mer entreprenørielt i sin undervisning. En informant med god kjennskap til pedagogisk entreprenørskap ser utfordringer med å gå utenfor faste rammer på lavere trinn, og at det kan være vanskelig å få til tverrfaglig arbeid av den grunn.

Når det kommer til rammefaktorer er det en felles opplevelse av å ikke ha nok ressurser tilgjengelig i hverdagen. Dersom pedagogisk entreprenørskap hadde blitt et satsingsområde på denne barneskolen, ville det kanskje vært naturlig å få en frigjøring eller en omdisponering av tid. Dette fordi en endring i denne sammenheng ikke omhandler den enkelte lærers opplevelse av mangel på ressurser slik jeg tolker det, men om selve systemet og hva slags satsingsområde den enkelte skolen har.

---

<sup>11</sup> Implementeringsbegrepet ble redegjort for i delkapittel 2.1.2.

Kunnskapsdepartementet har slik jeg tolker det ikke klart å skape tilstrekkelig interesse nok for pedagogisk entreprenørskap hos denne lokale barneskolen. Likevel foreligger det flere tilfeller av undervisningssituasjoner som kanskje med små grep kan gjøres om til å være fullstendige pedagogiske entreprenørskapsprosjekter. Det kan være flere grunner til at skolen har valgt å ikke satse på pedagogisk entreprenørskap, og er noe jeg ikke har fått avklart i min forskning. En slik prioritering er det i praksis opp til skoleledelsen selv å avgjøre i dag.





## **6 Avslutning**

Jeg vil i det følgende skissere hvordan veien kan være videre for lærere i forbindelse med praktiseringen av pedagogisk entreprenørskap i barneskolen. Jeg kommer med forslag til videre forskning og et mulig forskningsspørsmål. Videre går jeg inn på hva denne forskningen betyr for meg som fremtidig lærer, men også hva den kan bety for barneskolen.

### **6.1 Veien videre**

Pedagogisk entreprenørskap har som nevnt innledningsvis blitt flagget høyt av politikere i mange år allerede, med bakgrunn i et ønske om tidligst mulig utvikling av entreprenørielle ferdigheter hos barn. Jeg mener derfor at videre forskning på dette området er relevant. På bakgrunn av mine funn mener jeg det er avdekket ønske om å få undervise mer entreprenørielt. For om mulig å forsterke signalet om ønsket fra Kunnskapsdepartementet kan kanskje politikere bevilge midler til kursing av lærere om pedagogisk entreprenørskap. I forhold til elevenes rett til å få tilpasset opplæring kan det kanskje være en tilnæringsmåte for å gjøre lærere oppmerksomme på de mulighetene som ligger i å benytte pedagogisk entreprenørskap i undervisningen. Lærere og skoleledere kan kanskje gjøres oppmerksomme på fenomenet pedagogisk entreprenørskap på en annen måte enn i dag, og som nevnt over kan økonomisk støtte være en mulig idé for å forsterke signalet. Det er publisert utredninger, handlingsplaner og strategiplaner som skoleledere og læreren kanskje ikke har tid til å lese og sette seg tilstrekkelig godt inn i. Av samme grunn kan det for skoleledere kanskje være vanskelig å sortere hva som er relevant for nettopp sin skole.

### **6.2 Forslag til videre forskning**

Jeg mener det kan være interessant å forske på læringsutbyttet elevene kan få gjennom undervisning med pedagogisk entreprenørskap som metode. En slik forskning kan eksempelvis gjennomføres gjennom et helt skoleår som et kvalitativt forskningsprosjekt. Her kan elevenes egne erfaringer og læringsopplevelse av læringsutbyttet samt måloppnåelse komme frem. Det er også relevant å inkludere læreres vurdering og deres opplevelse av elevenes læringsutbytte og måloppnåelse, for å få en større faglig tyngde i vurderingen av fagkompetansen. Dette kan gjøres ved gjentatte kvalitative forskningsintervju av både elever og lærere. Jeg mener også at det kan være interessant å forske videre på hvordan lærere

opplever å benytte pedagogisk entreprenørskap i sin undervisning. Dette betinger selvfølgelig at lærere får anledning til å forsøke å undervise på en pedagogisk entreprenøriell måte. Et mulig forskningsspørsmål kan derfor være: Hvordan opplever elever og lærere elevenes måloppnåelse gjennom ett år der pedagogisk entreprenørskap er sentral del av undervisningsopplegget?

### **6.3 Forskningens betydning for meg som fremtidig lærer**

Dette forskningsprosjektet har vist meg at en kanskje bør være kritisk til markedets interesser og påvirkningskraft til det som foregår i norsk skole i dag. Før jeg gikk i gang med dette forskningsarbeidet hadde jeg en mer ukritisk holdning til pedagogisk entreprenørskap i skolen basert på min egen positive opplevelse med sykehusleken. Min oppgave som lærer er å utvikle elevene på det sosiale og det faglige plan ved å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev, skape nysgjerrige og nytenkende mennesker med troen på seg selv. Å arbeide med denne oppgaven har fått meg til å forstå at elevene kan bli sett på som fremtidig human-kapital fremfor de individuelle menneskene de er. Dette ser jeg som svært uheldig. I mitt undervisningsarbeid vil jeg forsøke å balansere kontakten med lokalsamfunnet og undervisningen innen det handlingsrom jeg har. Mitt perspektiv på læring har også i stor grad blitt påvirket fordi jeg ser hvor stort potensiale det er i en undervisningstilnærming som fokuserer på økt elevaktivitet. Ved å introdusere pedagogisk entreprenørskap kan en øke mulighetene for at hver enkelt elev takler medgang og motgang på en god måte i sin utvikling på veien til å bli voksen. Som jeg nevnte i aktualisering av tema kan dette være med på å danne og utvikle mennesker som blant annet min far. Han så en utfordring, grep den som en mulighet og gjorde noe med den til det beste for seg selv og sine. Dette mener jeg kan være et godt eksempel på verdiskaping.

### **6.4 Forskningens betydning for skolen**

Forskningsprosjektet mitt kan bidra til å belyse de mulighetene som ligger i å benytte pedagogisk entreprenørskap i skolen i fremtiden. Det kan kanskje også bidra til at blant annet Kunnskapsdepartementet ser at det muligens fremdeles er en utfordring i å nå gjennom med ønsket om pedagogisk entreprenørskap til den norske skolen i dag. Dette kan kanskje begrunnes av det jeg ser på som den stadige strømmen fra blant annet

Kunnskapsdepartementet og samfunnet for øvrig, med føringer til hva som bør, skal og kan gjøres i skolen.



## **Figurliste**

Figur 1: Endringsprosess.

Figur 2: Den proksimale utviklingssonen.



## Referanser

- Ask, A. S., Ødegård, I. K. R. (2014) *Entreprenørskap i skole og utdanning. Aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand: Portal forlag.
- Christoffersen, L. og Johannessen, A. (2012) *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (red.). (2001) *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Ertesvåg, S. K. (2014) *Leiing av endringsarbeid i skulen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Haara, F. O., Ødegård, I. K. R., (red.). (2015) *Grunnskolelærerutdanningen gjennom pedagogisk entreprenørskap*. Oslo: Cappelen Damm.
- Haug, P. (2011) Rammer for lærerarbeidet. I M. B. Postholm, Haug, P., Munthe, E., Krumsvik, R. J. (red.) *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7* (s. 229–247). Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Imsen, G. (2014) *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015) *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Oslo: Cappelen Damm.
- Johansen, J. B. (red.) (2012) *Skapende og kreativ læring. Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser*. Trondheim: Akademika forlag.
- Johansen, V., Støren, L. A. (red.). (2014) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2005) *Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2009*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561\\_entreprenorskap\\_strategi.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/75561_entreprenorskap_strategi.pdf) (Sist lest 23.03.19).
- Kunnskapsdepartementet (2009) *Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-entreprenorskap-i-utdannin/id575026/> (Sist lest 23.03.19).
- Krogtoft, M., Sjøvoll, J. (red.). (2018) *Masteroppgaven i lærerutdanninga. Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

- Lesesenteret (2017) *Sykehusleken*. Hentet fra:  
<https://lesesenteret.uis.no/article.php?articleID=84508&categoryID=13579> (Lest 09.02.19).
- Leseth, A. B., Tellmann, S. M. (2014) *Hvordan lese kvalitativ forskning?* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lovdata (2008) Opplæringsloven. Formålet med opplæringa § 1 – 1 mv. av 19. des. 2008 nr. 118. Hentet fra:  
[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1) (Lest 13.03.19).
- Lovdata (2017) Forskningsetikkloven (2017) *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid*. Hentet 28.03.19 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Melheim, Kristoffer (red.). (2009) *Nærmiljøpedagogikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Mellin-Olsen, S. (1996) *Samtalen som forskningsmetode. Tekster om kvalitativ forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- NESH (2016) *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene.
- Nilssen, V. (2012) *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nordahl, T., Overland, T. (2015) *Tilpasset opplæring og individuelle opplæringsplaner*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Postholm, M. B. (2010) *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. (2018) *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Roland, P., Westergård, E. (red.). (2015) *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Senge, P. (1990) *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Skogen, K., Sjøvoll, J. (red.) (2009) *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Solstad, K. J. (2000) *Entreprenørskap – noko for skolen?* Bodø: Nordlands forskning.
- Spilling, O. R. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I V. Johansen og L. A. Støren (red.) *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 31-58). Bergen: Fagbokforlaget.



- Thagaard, T. (2013) *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T., Tiller, R. (2002) *Den andre dagen: det nye læringsrommet*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Tiller, T. (2012) Når skolen skulker sin omverden. I S. Jentoft, Nergård, J. I. og Røvik, K. A. (red.) *Hvor går Nord-Norge? Bind 2. Et institusjonelt perspektiv på folk og landsdel*. Stamsund: Orkana Akademisk.
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). *Prinsipper for opplæringen. Samarbeid med lokalsamfunnet*. Hentet fra:  
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/samarbeid-med-lokalsamfunnet/> (Lest 20.04.19).
- Vygotskij, Lev S. (1986) *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

# Vedlegg 1:

Intervjuguide

**Hvilke betingelser mener lærere på barneskolen må foreligge for at undervisning kan være mer rettet mot pedagogisk entreprenørskap?**

## **Introduksjonsspørsmål**

1. Hvor mange år har du jobbet i skolen?
2. Hvor har du tatt utdanningen din?
3. Hva har du lært om pedagogisk entreprenørskap?
4. Hvor burde du ha lært om ped. ent.?

## **Nøkkelspørsmål**

5. Hva legger du i begrepet *pedagogisk entreprenørskap*?
6. På hvilken måte mener du at skoleeier legger til rette for at det kan gjennomføres pedagogisk entreprenørskap i skolehverdagen?
7. Har du noen tanker om satsingen politikerne har gjort for å få mer ped. ent. i skolen?
8. Er det noe skolene selv bør legge til rette for, eller burde dette kommet tydeligere frem i eks. Kunnskapsløftet?
9. Hva tenker du er viktig for at slike prosjekter skal kunne la seg gjennomføre i skolen? (Faglærere kontra kontaktlærer; samarbeid på tvers av fag, tidsnød?)
10. Hva tror du kan ligge til grunn for at skoler enda ikke har tatt i bruk entreprenørskap i undervisningen i større grad?
  
11. Hvordan legger du til rette for å få ped. ent. inn i din undervisning?
12. Har du noen tanker om hvor tidlig en kan starte med ped. ent.?
  
13. Har du noe du vil legge til før vi avslutter?

# Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Profesjonsutdanning ved ILP



Forespørsel om deltakelse i studentprosjekt

*”Pedagogisk entreprenørskap i barneskole”*

Hei! Jeg heter Hilde Devold Fordelsen og jeg studerer på 5. og siste året ved lærerutdanningen ved Universitetet i Tromsø, Norges arktiske universitet. Denne våren skal jeg levere min forskningsbaserte masteravhandling der temaet i avhandlingen er *pedagogisk entreprenørskap* som defineres som; «en handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med eleven som aktør for egen læring» (pedent.no)

Formålet med denne masteroppgaven er å undersøke hvordan pedagogisk entreprenørskap implementeres i barneskolen i dag, men også hvordan *det bør* implementeres i lys av LK06 og samfunnets evige søken etter entreprenører og nytenkning.

Foreløpige problemstillinger er

1. Hvordan opplever lærere at pedagogisk entreprenørskap blir implementert i barneskolen i dag?
2. Hvordan implementerer lærere pedagogisk entreprenørskap i undervisningen?

3. Hvordan bør pedagogisk entreprenørskap implementeres i undervisningen i lys av LK06?

Du forespørres om deltakelse til intervju i løpet av våren 2019 fordi du arbeider ved forskningsskolen jeg har fått tilgang til.

### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Jeg vil i denne forskningen intervju mellom 4 og 6 lærere ved forskningsskolen for å samle inn data til min avhandling. Intervjuet vil bli tatt opp på båndopptaker. Selve intervjuet vil ikke ta mer enn ca. 60 minutter og vil foregå hvor og når det passer deltakeren best. Spørsmålene vil omhandle lærerens kjennskap til pedagogisk entreprenørskap og lærerens egen implementering av pedagogisk entreprenørskap i undervisningen

### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg som har tilgang til innsamlet data. Opplysninger lagres ikke digitalt. Båndopptaker vil benyttes, men denne kobles ikke til digitale enheter med internett-tilgang for å ivareta din konfidensialitet og vil låses inn slik at ingen andre får tilgang til opptak.

Du vil anonymiseres i publikasjonen.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg.
- å få rettet personopplysninger om deg.
- få slettet personopplysninger om deg.
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet) og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Kirsten E. Stien, førstelektor, ved UiT. Mail: [kirsten.e.stien@uit.no](mailto:kirsten.e.stien@uit.no).
- Vårt personvernombud Joakim Bakkevold på [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no), telefon 776 4632 eller 97691578.
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon 55582117.

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2019. Innsamlet datamateriale vil da i sin helhet destrueres.

Vennlig hilsen

---

Kirsten Stien

Veileder

–

[kirsten.e.stien@uit.no](mailto:kirsten.e.stien@uit.no)

Tlf: 78450250

---

Hilde Devold Fordelsen

Student

–

[hfo017@uit.no](mailto:hfo017@uit.no)

Tlf: 47634987

## **Skjema for innhenting av data**

Det er frivillig å delta i studien, og det er mulig å trekke samtykke uten å oppgi noen grunn.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS (NSD).

### **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta i prosjektet.

-----

(Signatur, dato og sted)

# Vedlegg 3: Sykehusleken – forslag til undervisningsopplegg for 1. trinn

**Fag/tema:** Tverrfaglig med norsk, matte og naturfag.

**Læreforutsetninger:** Elevene vet hva bokstaver er (skille fra tall/bildetegn).

Elevene kan skrive tallene opp til ti.

**Mål fra LK06:**

**Norsk:**

- Leke, improvisere og eksperimentere med rim, rytme, språklyder, stavelser, meningsbærende elementer og ord.
- Vise forståelse for sammenhengen mellom språklyd og bokstav, og mellom talespråk og skriftspråk.
- Trekke lyder sammen til ord.
- Skrive enkle beskrivende og fortellende tekster.

**Matematikk:**

- Gjøre overslag over mengder, telle opp, sammenligne tall og uttrykke tallstørrelser på varierte måter.

**Naturfag:**

- Sette navn på og beskrive funksjonen til noen ytre og indre deler av menneskekroppen.

**Rammefaktorer:**

- 6 klokketimer.
- En lærer og to barne- og ungdomsarbeidere, eventuelt flere lærere.
- Utstyr som for eksempel: Sprøyter i forskjellige størrelser, plastpinsetter, spatler, bomull, rens vann, operasjonshetter, munnbind, fotposer, ulike bandasjer og plastre samt tape. «Legeutstyr» i plast.
- Risikovurdering er gjort (ikke spisse gjenstander, ingenting som skal være fristende å putte i munnen).
- Ferdig inndelte grupper
- Rikelig med skrivesaker og fargeblyanter.
- A3-ark som skal fungere som skilt.
- A4-ark for å skrive og tegne på.

- Tape for å klistre sammen to A3-ark og for å henge opp.
- Kropp tegnet på for eksempel et rullepapir i barnas størrelse.
- Ferdig skrevne ord for å plassere på papirkoppen.
- Nabbiperler.
- Sakser.

### **Innhold og læringsaktiviteter (hva og hvordan):**

I første økt gjennomføres en lærersamtale for å avdekke elevenes forkunnskaper og for å skape spenning for prosjektet. Elevene får selv utforme og produsere skilt til sykehusets ulike kontorer. Andre økt brukes til gjennomgang av kontorene og selve sykehusleken.

Tablettene på *apoteket* var nabbiperler så det ikke skulle være fristende å putte de i munnen:



Bilde 1: Apoteket med legemiddelglass og legemidler.

### **Gjennomføring av sykehusleken**

Avsatt tid: 2 x 45 minutter:

Denne tiden settes av til lærersamtale. Spør elevene om de vet hva et sykehus er og ha en felles samtale videre basert på elevenes tilbakemeldinger. Mange elever kan ha kjennskap til både sykehus, legekantor og tannlegeskantor og kan nevne blodprøver, røntgenbilder, gips, sprøyter, lege, sykepleier og tablett.



Del elevene inn i grupper på to og to der de får hvert sitt ord de skal skrive på et skilt som består av to A3-ark tapet sammen. Skiltnavn som for eksempel: *Venterom, blodprøver, operasjon, legekontor, apotek og resepsjon*. Det viktige i dette før-arbeidet er *skriveøvelsen*, ikke at ordene er rett skrevet. Kanskje vil noen elever oppdage eventuell feilskrivning i løpet av forarbeidet eller i leken etterpå. De elevene som er tidlig ferdig med sitt skilt kan få i oppgave å fargelegge og pynte skiltet. Vurderingen i denne omgangen var tommel opp/ned/til siden på slutten av økten.

Avsatt tid: 2 x 90 minutter:

På forhånd bør *sykehuset* forberedes av voksne i klasserommet med flytting av pulter, klistre opp skilt og planleggingen av rommet. Utstyr til leken (sprøyter, hetter, munnbind, bandasjer, plaster, tape, bomullsdotter etc.) fordeles utover hvor det er nødvendig:



Bilde 2: *Resepsjonen* med utstyr for å «skrive inn» pasienter og tape til å feste merkelappen på armen.



Bilde 3: *Legekantoret* med tilhørende legeutstyr.



Bilde 4: Operasjonsavdelingen med operasjonsbord og utstyr.



Bilde 5: Venterommet med bøker og puter.

Det bør være rikelig med tegnesaker, papir og blyanter på hver arbeidsstasjon. En stasjon skal inneholde en tegning av menneskekroppen på et langt rullepapir som var omtrent på størrelse med barna:



Bilde 6: Papirkroppen i omtrent lik størrelse med elevene.

På papirkroppen skal elevene sette ferdig skrevne ord som *nese, munn, hals, overarm, underarm, kne* osv. på rett plass på kroppen.

Forsøk å skape spenning helt fra starten av prosjektet med at klasserommet skal være et sykehus hele dagen.

Elevene blir delt inn med to elever på hver arbeidsstasjon, mens resterende elever er pasienter. Gruppene på to skal rullere mellom arbeidsstasjonene. Gå gjennom stasjonene for elevene og vis dem kort hvordan de kan benytte utstyret. På operasjonsstuen kan en eksempelvis ha pledd og et hvitt laken på operasjonsbordet for å gjøre det mer autentisk.

Elevene skal i løpet av sykehusleken være gjennom alle stasjonene og få øvelse i å skrive/tegne, telle og være muntlig aktive. De får også øvelse i å samarbeide med andre.

### **Vurdering:**

Dette blir en elevaktiv, muntlig og skriftlig læringsaktivitet hvor eleven får vist fram sine bokstavkunnskaper i en læringsamtale med lærere. Det skriftlige arbeidet tas vare på og kan benyttes i vurderingen av elevenes skriftlige ferdigheter.