

Entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag?

Samfunnsfagslæreres tilnærming til entreprenørskap

TRYGVE SOLHEIM KRISTENSEN

VEILEDER

Kari-Mette Walmann Hidle

Universitetet i Agder, 2022

Masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk, Grunnskolelærerutdanning 5-10

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for sosiologi og sosialt arbeid

Master

Forord

Denne oppgaven er en del av Grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Agder. Gjennom dette studiet har jeg opparbeidet meg mye faglig kunnskap fra ulike fagfelt, gjennom blant annet fagene samfunnsfag, norsk, kunst & håndverk og pedagogikk & elevkunnskap. I denne oppgaven har jeg derfor hatt et ønske om å undersøke hvordan man konkret kan bruke denne brede fagkompetansen i praksis. I tillegg har jeg hatt et ønske om å bli bedre på å utvikle gode, kreative og mer praktiskrettede undervisningsopplegg. En oppgave om entreprenørskap som læringsstrategi, er noe som nettopp kan klare å kombinere mye av dette.

Prosessen med oppgaven har vært svært lærerik. Det har vært mange lange og krevende dager, men også mange spennende dager. Det aller mest givende har vært å besøke ulike skoler og intervju lærere som virkelig brenner for det de gjør og som ønsker å bidra til feltet. Deres store engasjement for entreprenørskap har derfor vært smittende, både i skriveprosessen og på mine tanker som fremtidig entreprenørskapslærer. En ekstra drivkraft har også vært at problemstillingen har vært noe jeg virkelige har hatt lyst til å finne ut av, og som jeg faktisk kan få bruk for i min fremtidige lærerhverdag. Å skrive en masteroppgave har derfor vært en god opplevelse, der jeg har vokst veldig som lærer.

Jeg vil rette en stor takk til mine fem informanter, som har bidratt på så mange vis til oppgaven min. Videre vil jeg takke for et godt samarbeid med Vemund Ruud og Ungt Entreprenørskap Agder, som har vært veldig på tilbudssiden og funnet informanter til oppgaven.

En veldig stor takk til veileder Kari-Mette Walmann Hidle. Tusen takk for et tett og godt samarbeid, der jeg har satt pris på ditt engasjement og positive innstilling i prosessen, samt dine gode og konstruktive tilbakemeldinger.

Ellers vil jeg gi en stor takk til alle jeg har hatt rundt meg underveis i prosessen. Takk til gode venner og medstudenter for god støtte og utallige timer sammen på biblioteket. Takk til mine gode kolleger og elever i skolen, som har heiet på meg og vist at oppgaven min virkelig trengs. Takk!

Trygve Solheim Kristensen

Arendal, mai 2022

Sammendrag

Hvilke læringsmetoder kan man bruke i samfunnsfagundervisningen for å utvikle egenskaper, ferdigheter og kunnskaper som elevene trenger for å kunne møte fremtiden? Og hvilke metoder kan man bruke for å møte de nye kravene i læreplanen, LK20? I denne oppgaven har jeg undersøkt om entreprenørskap som læringsstrategi kan være en mulig måte for å oppnå dette, der man vektlegger de seks pedagogiske aspektene: 1) Aktivitet og interaksjon, 2) Samarbeid med lokalsamfunnet, 3) Prosjektorganisert og tverrfaglig, 4) Erfaringsbasert og problembasert, 5) Medbestemmelse, 6) Resultatorientert (Ødegård, 2014a, s. 67). Denne oppgaven tar derfor utgangspunkt i problemstillingen: «I hvilken grad kan entreprenørskap som læringsstrategi være egnet til undervisning i samfunnsfag?».

I oppgaven har jeg brukt kvalitative intervjuer av fem samfunnsfagslærere fra ungdomskoler i Agder og som på en eller annen måte bruker entreprenørskap i sin undervisning. Disse lærerne har blitt plukket ut av Ungt Entreprenørskap, og har derfor en form for tilknytning til denne organisasjonen. I intervjuene ble lærerne spurt om hvordan de bruker entreprenørskap på sine skoler, hvilken bakgrunn de har for entreprenørskap, hva slags forståelse og holdninger de har til entreprenørskap som læringsstrategi, og hvilke muligheter og utfordringer de ser ved entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen.

Entreprenørskap som læringsstrategi blir regnet som et multidisiplinert forskningsfelt, og henter perspektiver og teoritilfang fra flere ulike forskningsfelt. Denne oppgaven har derfor et bredt teorigrunnlag, som tar for seg ulike teorier og undersøkelser om entreprenørskap i utdanningen og entreprenørskap som læringsstrategi, konstruktivisme og sosiokulturell teori, samt perspektiver fra samfunnsfag og samfunnsfagdidaktikk.

I oppgaven kommer det frem at lærerne har to hovedtilnærminger til entreprenørskap; en mer bedriftsrettet og en mer pedagogisk tilnærming. De ulike tilnærmingene gir ulike forutsetninger for hvordan de forstår og benytter seg av entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag. Lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming tenker mer på entreprenørskap som det å drive bedrift, og sier derfor at de bruker entreprenørskap i liten grad i samfunnsfag, og synes det er mer utfordrende å trekke det inn i faget. Denne tilnærmingen forstår dermed entreprenørskap mer som arbeidsmetoder enn som en læringsstrategi i samfunnsfag. Lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, tenker videre rundt entreprenørskap, og kan trekke frem en rekke ulike

entreprenørielle arbeidsformer i samfunnsfag, der også elevbedrift kan brukes. De bruker ulike former for prosjekter, problemløsende oppgaver, mest mulig elevstyrte timer og et mest mulig praktisk rettet fag. Den mer pedagogiske tilnærmingen er dermed enklere å tilpasse inn mot samfunnsfagundervisningen og som en læringsstrategi i faget.

Det er usikkerhet rundt hvordan man best kan legge til rette for entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag. Men som ved andre læringsstrategier, bør entreprenørskap være en tilføyning i undervisningen fremfor noe man holder på med hele tiden. Ulike former for kortere prosjekter kan være mulige måter, både tverrfaglig og i samfunnsfag. Men her trenger man mer kunnskap. Likevel trenger elevene kontinuitet, og entreprenørielle læringsmetoder er noe de må vende seg til å jobbe med over tid. Funnene fra denne oppgaven viser dermed at det går an å tenke annerledes rundt undervisning i samfunnsfag, og at entreprenørskap som læringsstrategi har et stort potensial i faget.

De største utfordringene rundt entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag ligger på det strukturelle planet. Kunnskapsfeltet er forholdsvis nytt og lite, der lærerne etterlyser mer støtte, ressurser, personer og kunnskap til feltet. Man er også avhengig av å få med seg skoleledelsen for å kunne tilrettelegge, organisere og rekruttere til mer entreprenørskapsarbeid i skolen. I dag er satsningen hos skoleledelsen i størst grad på elevbedrifter og den mer bedriftsrettede tilnærmingen. Denne tilnærmingen er også mest utbredt i Ungt Entreprenørskap og i lærerutdanningen. Lærerutdanningen bør derfor vise en tydeligere rolle og ta stilling til hvilken tilnærming de skal ha til entreprenørskap og utviklingen av entreprenørskapsprogrammer i skolen. Dette er helt sentralt for å utdanne lærere som kan tenke mer pedagogisk og kritisk rundt entreprenørskapsprogrammer og entreprenørskap som læringsstrategi, samt bidra til å utvikle entreprenørskap til å bli en mer relevant læringsstrategi i samfunnsfag.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	4
Innholdsfortegnelse.....	6
1.0 Innledning.....	8
1.1. Valg av tema	8
1.2. Hva er entreprenørskap i utdanningen?.....	9
1.3. Entreprenørskap i læreplanene	10
1.4. Hva trenger man mer kunnskap om?.....	12
1.5. Problemstilling og forskningsspørsmål	12
1.6. Oppgavens oppbygging.....	13
2.0 Teori og forskningsfelt	14
2.1. Kunnskapsoversikt: entreprenørskap i utdanningen.....	14
2.2. Ungt Entreprenørskap	16
2.3. Entreprenørskap som læringsstrategi.....	17
2.3.1. Dewey om erfaring, aktivitet og læring	19
2.3.2. Bruners kognitive teori.....	19
2.4. Entreprenørskap i samfunnsfag og læreplanen.....	20
2.4.1. Innhold og aspekter ved samfunnsfaget	20
2.4.2. Tradisjon eller fornyelse? Verdier i samfunnsfag.....	22
2.4.3. Entreprenørskap og begreper i samfunnsfag.....	23
3.0 Metode.....	24
3.1. Valg av tilnærming og metode	24
3.2. Utvalg.....	28
3.3. Gjennomføring av intervjuene	29
3.4. Analyse og bruk av forskningslitteratur	31
3.5. Forskningsetikk	31
3.6. Kvaliteten på forskningsarbeidet	33
4.0 Presentasjon og diskusjon av funn	35
4.1. Informantene	35
4.2. Forståelse og oppfattelse og holdninger	39
4.3. Organisering i undervisning og samfunnsfag	44
4.4. Muligheter og utfordringer	50
4.5. Entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag?	59
5.0 Konklusjon.....	62

Litteraturliste.....	65
Vedlegg	68
Vedlegg 1: Intervjuguide	68
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	70
Vedlegg 3: Godkjenning fra NSD	75

1.0 Innledning

1.1. Valg av tema

Hvordan bør fremtidens skole være? Hvilke egenskaper, ferdigheter og kunnskaper trenger elevene for å kunne møte fremtiden? I Ludvigsen-utvalget, NOU 2015:8 Fremtiden skole, blir det trukket frem at fremtidens elever trenger å være både faglig kompetente og sosialt og emosjonelt kompetente (Ludvigsen, 2015). Den faglig kompetente eleven innebærer metakognisjon og selvregulering som en forutsetning for læring i alle fag, og går på fagenes metoder og tenkemåter. Her blir det særlig trekket frem kritisk tenkning, problemløsning, dybdelæring, og bevissthet rundt egen læring (Ludvigsen, 2015; Riese et al., 2020). Den sosialt og emosjonelt kompetente eleven innebærer å lære seg å bli selvregulert, kritisk, problemløsende, kreativ, innovativ, en kompetent kommunikator og demokratisk og sosialt ansvarlig (Ludvigsen, 2015; Riese et al., 2020). Men hvordan bør man tenke rundt organisering og tilpasning i skolen for å kunne utvikle disse kompetansene hos elevene?

Videre kan man spørre seg om hvilke utfordringer skolen står ovenfor i dag? Kan dette gi noen indikasjoner på hvordan man kan forberede elevene for fremtiden? Ungdataundersøkelsen fra 2021, som undersøker skoleelevers tanker om blant annet skole, helse og trivsel, viser at det er flere enn tidligere som svarer at de ikke trives på skolen, som kjeder seg, opplever at lærerne ikke bryr seg om dem, eller opplever for mye stress på skolen (Bakken, 2021). Denne undersøkelsen er gjennomført under koronapandemien, men kan likevel gi en indikasjon på at man bør tenke annerledes rundt organisering og tilpasning i skolen. Videre peker Ludvigsen-utvalget på at elevene trenger egenskaper og ferdigheter som tradisjonelt har vært knyttet til dannelsesperspektivet og det personlige planet. Elevene trenger å bli disiplinerte, motiverte, selvregulerte, pålitelige, reflekterte, autonome, personlig ansvarlige, lærer i dybden, og har gode holdninger og arbeidsvaner (Riese et al., 2020). Kanskje kan en mulig inngang til dette være å tenke nytt rund hva undervisning kan være? Av egen erfaring, både gjennom eget skoleløp, praksis i lærerutdanningen og som vikarlærer, er min opplevelse at undervisningen til mange lærere er preget av mye tradisjonell klasseromsundervisning. Men er det rom for å tenke annerledes?

I lærerutdanningen har jeg tatt fagkombinasjonen samfunnsfag, norsk og kunst & håndverk. For å skape en større sammenheng mellom disse tre fagene, har jeg fått en større interesse for en mer skapende, kreativ og virkelighetsnær tilnærming til undervisning. Jeg ønsker å kunne mer om læringsprosesser og hvordan gjøre skolen mer praktisk, kreativ og mer relevant for samfunnet som elevene lever i. Entreprenørskap kan på mange måter være en slik måte å tenke på; noe jeg ved hjelp av veileder kom fram til kunne være en mulig inngang. Entreprenørskap er noe jeg ikke kan så mye om fra før. I egen skolegang har entreprenørskap vært drevet gjennom mindre eksterne prosjekter i regi av Ungt Entreprenørskap. Jeg har derfor en forståelse av at lærere i liten grad har eierskap til entreprenørskap. På den andre siden tror jeg entreprenørskap kan ha et større potensial i skolen hvis det blir mer integrert og trukket mer helhetlig inn i undervisningen og i skolen.

1.2. Hva er entreprenørskap i utdanningen?

Entreprenørskap er et begrep med en lang historie, og blir i forskningslitteraturen fremstilt som et komplekst og svært nyansert fenomen, både i tid og i ulike kontekster (Ødegård, 2014b, s. 19). Særlig er entreprenørskap som et økonomisk, sosialt, økologisk og sosialt fenomen fremtredende. Ordet entreprenørskap stammer opprinnelig fra 1100-tallet og det franske verbet «entreprendre», som betyr å ta ansvar og få noe gjort (Ødegård, 2014b, s. 19). I regjeringens handlingsplan «Entreprenørskap i utdanningen: fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014» defineres entreprenørskap som «(...) en dynamisk og sosial prosess der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Kommunal- og handelsdepartementet, 2009, s. 7). Denne definisjonen tar høyde for både en smal og en bred tilnærming til begrepet i utdanningssammenheng. Den smale tilnærmingen har en mer tradisjonell tilnærming til entreprenørskap og er avgrenset til å gjelde økonomi, business, bedriftsetablering og et forretningsmessige fenomen (Ødegård, 2015, s. 58). Man vil i opplæringen legge fokus på å etablere bedrift på eksperimentell basis og lære bort analyseteknikker og metoder innenfor dette arbeidet (Spilling, 2014, s. 51). En bred tilnærming til entreprenørskap i utdanningen, vil se mer vidt på innholdet i entreprenørskapet, og vil også inkludere kulturelle og mer generelle samfunnsmessige aspekter ved begrepet. Her vil fokuset være mer på dannelse, personlig utvikling og entreprenørielle egenskaper. Det vil altså handle

om utvikling av ferdigheter og kvaliteter som enkeltindividet, lokalsamfunnet og organisasjoner trenger i møte med raske, sosiale og økonomiske endringer (Spilling, 2014, s. 51).

De ulike måtene å se på entreprenørskap i utdanningen, gjør at man kan knytte begrepet til tre dimensjoner; utdanning *om*, *for* og *gjennom* entreprenørskap. Utdanning *om* entreprenørskap ser på entreprenørskap som et samfunnsmessig fenomen, og handler om å lære og forstå begrepet entreprenørskap (Spilling & Johansen, 2011, s. 17). Utdanning *for* entreprenørskap går på å utvikle kunnskaper og ferdigheter man trenger for å bli entreprenøriell og starte virksomhet (Spilling & Johansen, 2011, s. 18). Utdanning *gjennom* entreprenørskap går på å skape erfaringer gjennom å delta i entreprenørskapsrelaterte prosesser og ved oppnå bestemte læringsmål gjennom entreprenørskap som en pedagogisk metode (Spilling & Johansen, 2011, s. 18).

Pedagogisk entreprenørskap er en tradisjon innenfor entreprenørskap i utdanningen, og har en sterk tilknytning til *gjennom*-dimensjonen. Denne tradisjonen har i Skandinavia eksistert siden rundt 1990-tallet. Her ser man entreprenørskap mer som en læringsstrategi og knytter det mer opp mot en pedagogisk kontekst (Spilling, 2014, s. 40; Ødegård & Nøvik, 2019, s. 19). I praksis handler pedagogisk entreprenørskap om å lære gjennom entreprenørskap, og vektlegger entreprenørielle arbeidsformer som baserer seg på de seks pedagogiske aspektene; 1) Aktivitet og interaksjon, 2) Samarbeid med lokalsamfunnet, 3) Prosjektorganisert og tverrfaglig, 4) Erfaringsbasert og problembasert, 5) Medbestemmelse, 6) Resultatorientert (Ødegård, 2014a, s. 67). Det sentrale innenfor pedagogisk entreprenørskap er derfor ikke direkte knyttet til økonomisk virksomhet. Men sentralt er heller utvikling av egenskaper og sentrale sider ved rollen som entreprenør, som det å ta initiativ, vilje og evne til å se muligheter, være selvstendig og utnytte kreative ferdigheter (Spilling, 2014, s. 42). Kort oppsummert definerer Inger Karin Røe Ødegårds pedagogisk entreprenørskap som: «handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør for egen læring, og hvor personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for læringsprosessene» (Ødegård, 2014a, s. 64).

1.3. Entreprenørskap i læreplanene

Så kan man spørre seg om entreprenørskap er noe som passer inn i dagens skole og med dagens læreplaner. Entreprenørskap i utdanningen er noe man begynte å utvikle politisk i Skandinavia

utover på 1990-tallet, der man ble enige om at entreprenørskap skulle bli forankret i de nye læreplanene. Det ble også enighet om at man i utdanningen skulle vektlegge de fire prinsippene: 1) Åpne og frie arbeidsformer i utviklingen av entreprenøriell kompetanse, 2) Sektorovergrepene samarbeid, 3) Etablering av elev- og ungdomsbedrifter, 4) Partnerskapsavtaler mellom skole og arbeidsliv (Ødegård, 2014c, s. 43). Dette medførte at både Reform-94 og L97 fikk noen føringer for entreprenørskap i opplæringen, men da kun som et holdningsdannende fenomen (Ødegård, 2014c, s. 44). Derimot kom det økende politiske føringer utover på 2000-tallet. Temaet entreprenørskap kom med i LK06, gjennom både generell del, prinsipper og rammer for opplæring og i fagplandelen i flere fag (Ødegård, 2014c, s. 46). I LK06 finner man entreprenørskap i bruk i fagplandelen til samfunnsfag, mat og helse, kunst og håndverk og utdanningsvalg. For samfunnsfaget kommer entreprenørskap til uttrykk gjennom formålet til faget, der elevene gjennom faget skal «lettare forstå verdien av og utfordringar knytte til teknologi og entreprenørskap» (Kunnskapsdepartementet, 2013).

I dagens læreplan, LK20, blir ikke entreprenørskap tematisert og nevnt i like stor grad som i LK06. Ordet «entreprenørskap» blir kun nevnt eksplisitt en gang i «Overordnet del», og da under opplæringens verdigrunnlag om «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Gjennomgående i overordnet del i LK20 kan man derimot finne svært mange ord og temaer som sterkt kan bli relatert til entreprenørskap og entreprenørielle arbeidsformer. Man finner blant annet ord og temaer som «deltakelse i arbeid og fellesskap i samfunnet», «se muligheter og omsette ideer til handling», innsats for enkeltmennesker og fellesskapet i lokalsamfunnet», «engasjement og utforskertrang», «skaperglede», «medvirkning», «handling og konsekvenser» og «se sammenhenger på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Mange av de samme ordene finner man også igjen i læreplanene for fag. I samfunnsfag er for eksempel sentrale verdier «påvirke eget liv og framtiden», «utforske egen identitet og lokalsamfunn, og nasjonale og globale problemstillinger» og «utvikle et aktivt medborgerskap» (Kunnskapsdepartementet, 2019). Dette kan gi indikasjoner på at entreprenørskap har mye rom i dagens læreplan og er mer aktuelt enn noen gang. Likevel bør det være en grunn til at man har valgt å gå bort ifra begrepet «entreprenørskap» i dagens læreplan. Dette kan ha sammenheng med at det har kommet relativt lite ny forskning og publiseringer på feltet de senere årene, og at regjeringens handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen 2009-2014, ikke har blitt fulgt opp av en nye plan. Men dette er noe som det finnes lite data og forskning på.

1.4 Hva trenger man mer kunnskap om?

Dersom man ser etter forskning og studier om entreprenørskap i utdanningen og entreprenørskap som læringsstrategi, ser man at det er et stort behov for mer. Mange av de samme forskerne går igjen i flere av de større publikasjonene, og det har blitt publisert relativt lite nytt de siste fem årene. Studiene er ofte kvalitative studier, og går mye på ungdomsbedrift (UB), skoleledelse, definisjon og forståelse av pedagogisk entreprenørskap, og sammenheng med skoleprestasjoner. En utfordring i skolen er blant annet et behov for kunnskap om entreprenørielle arbeidsformer og læringsmetoder, og hvordan entreprenørskap kan organiseres i undervisningen (Ask & Ødegård, 2015, s. 64). Her trenger man å videreutvikle et større mangfold og variasjon av arbeidsformer, og skape en større relevans til den ordinære undervisningen (Ask & Ødegård, 2015, s. 65). Det finnes videre lite om hvordan man kan gi lærere mot til å ta i bruk mer entreprenørielle arbeidsformer i undervisningen, og hvordan lærere kan endre sin egen undervisningspraksis (Jenssen et al., 2020, s. 141). Et stort gap er derimot knyttet til entreprenørskap og undervisning i fag, og spesielt i samfunnsfag. I teoridelen vil det komme en større utgreiing om kunnskapsfeltet entreprenørskap i utdanningen.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Etter som det finnes relativt lite kunnskap om entreprenørielle arbeidsformer og entreprenørskap som læringsstrategi i skolen, vil jeg undersøke hva som allerede finnes av erfaringer og kunnskap om temaet blant lærere som kan noe om det. Entreprenørskapsprosjekter, som elevbedrift og prosjekter i regi av Ungt Entreprenørskap, er ofte arenaer der lærere får erfaringer rundt entreprenørskap i skolesammenheng. Men dette er også prosjekter som ofte går utenom undervisningen i fag. Jeg vil dermed undersøke om dette er noe man kan knytte mer opp mot undervisning, og spesielt inn mot samfunnsfagundervisning. På bakgrunn av dette har jeg kommet fram til problemstillingen:

«I hvilken grad kan entreprenørskap som læringsstrategi være egnet til undervisning i samfunnsfag?».

Videre har jeg valgt å konkretisere problemstillingen i tre forskningsspørsmål:

1. Hva slags forståelse, oppfattelse og holdninger har lærere med tilknytning til entreprenørskapsprosjekter i skolen, av entreprenørskap som læringsstrategi?
2. I hvilken grad benytter disse lærerne seg av entreprenørskap som læringsstrategi i egen undervisning og i samfunnsfagsfagsundervisningen?
3. Hvilke muligheter og utfordringer ser disse lærerne i å ta i bruk entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen?

Denne oppgaven vil dermed ta utgangspunkt i kvalitative intervjuer av fem samfunnsfaglærere. Disse lærerne underviser på ungdomsskolen og bruker entreprenørskap i en eller annen grad i undervisningen sin.

«Entreprenørskap som læringsstrategi» kan bli definert på ulike måter. I denne oppgaven blir dette begrepet, basert på teorikapittelet, brukt om fremgangsmåter og en pedagogisk metode man bruker når man skal lære og reflektere over egen læringsprosess gjennom entreprenørskap og entreprenørielle arbeidsformer. Entreprenørskap i utdanningssammenheng blir, i likhet med Regjerings handlingsplan, her definert som «(...) en dynamisk og sosial prosess der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Kommunal- og & handelsdepartementet, 2009, s. 7). Videre blir entreprenørielle arbeidsformer her forstått som arbeidsformer basert på egenskaper ved entreprenørrollen og de seks pedagogiske aspektene: aktivitet og interaksjon, samarbeid med lokalsamfunnet, prosjektorganisert og tverrfaglig, erfaringsbasert og problembasert, medbestemmelse, og resultatorientert (Ødegård, 2014a, s. 67). Det pedagogiske aspektet ved entreprenørielle arbeidsformer, gjør at jeg enkelte steder i oppgaven vil omtale disse arbeidsformene som entreprenørielle læringsmetoder.

1.6. Oppgavens oppbygging

Oppgaven er bygd opp av fem kapitler. Innledning og introduksjon av oppgaven og problemstillingen har blitt presentert her i det første kapittelet. I kapittel 2 vil det komme en presentasjon av det teoretiske grunnlaget i oppgaven. Dette omhandler relevante teorier og tidligere forskning om entreprenørskap i utdanningen, Ungt Entreprenørskap, sosiokulturell læringsteori og samfunnsfagdidaktikk. I kapittel 3 kommer det en redegjørelse av

metodologiske valg i forskningsprosessen. Dette gjelder ulike valg rundt metode, utvalg, gjennomføring, analyse, forskningsetikk og oppgavens kvalitet. I kapittel 4 kommer presentasjon- og diskusjonsdelen, der de empiriske funnene vil bli drøftet opp mot teorien fra kapittel 2. Presentasjons- og diskusjonskapittelet er inndelt i fem underkapitler. Det første underkapittelet er en kort presentasjon av informantene. Deretter vil de tre neste underkapitlene ta for seg de tre forskningsspørsmålene. Det siste delkapittelet vil forsøke å se hovedfunnene i sammenheng, og knytte disse opp mot problemstillingen. Avslutningsvis, i kapittel 5, kommer en konklusjon til oppgaven. Her vil det komme en oppsummering av hovedfunnene i oppgaven, forsøke å gi et svar på problemstillingen, og gi noen betraktninger for mulige veier for videre forskning.

2.0 Teori og forskningsfelt

2.1. Kunnskapsoversikt: entreprenørskap i utdanningen

Entreprenørskap i utdanningen er et relativt ungt forskningsfelt, som vokste fram Skandinavia fra midten av 1990-tallet. Det blir regnet som et multidisiplinært forskningsfelt, som henter perspektiver og teoritilfanget ifra flere forskjellige fagfelt. Dette har ført til at det er litt utydelig forskningsfelt og ulike måter å definere hva innholdet i forskningsfeltet bør være. Feltet kan betraktes som kompleks og med stor bredde. Det er særlig oppstått to konkurrerende diskurser eller tilnærminger til entreprenørskap i utdanningen; entreprenørskap knyttet til økonomi og næringslivet og entreprenørskap knyttet til pedagogikk og skolekontekst. (Ødegård, 2014b, s. 22). Den økonomiske delen av feltet har vært mer dominerende i forskningen, og har en eldre og mer omfattende teoriutdanning enn den pedagogiske delen (Ødegård, 2014b, s. 38).

Til tross for at den pedagogiske delen av entreprenørskap er mindre utforsket, ble entreprenørskap i utdanningen et satsingsområde i norsk utdanningspolitikk ved starten av 2000-tallet. Det kom derfor politiske føringer for mer forskning for å utvikle feltets kunnskapsgrunnlag. Dette er noe som ble gjenspeilet i for eksempel strategiplanen for entreprenørskap i utdanning 2004-2009 «Se mulighetene og gjør noe med dem!»

(Kunnskapsdepartementet, 2005). Den ble senere fulgt opp av handlingsplanen «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014» (Kommunal- og & handelsdepartementet, 2009). Disse dokumentene har vært viktige bidragsyttere til at det har blitt opprettet flere forskningsmiljøer og entreprenørskapstilbud ved en rekke høyere utdanningsinstitusjoner de senere årene (Ødegård, 2014b, s. 47).

Østlandsforskning og NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, er to sentrale forskningsmiljøer i Norge innenfor entreprenørskap i utdanningen. Disse to fikk i 2010 i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet, om å sette i gang med et flerårig følgeforskningsprosjekt om entreprenørskap i utdanning (Spilling et al., 2015b). Formålet med følgeforskningsprosjektet var å sjekke statusen for entreprenørskapsutdanningen i Norge, evaluere handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen 2009-2014, og komme med innspill til hvordan man bør arbeide videre med entreprenørskap i utdanningen. I sluttrapporten for prosjektet, kom forskerne fram til at handlingsplanen for entreprenørskap i utdanning har vært svært betydningsfull for å sette entreprenørskap på dagsorden i skolen. Handlingsplanen har vært med på å øke forståelsen for hvilken betydning entreprenørskap kan ha for hele utdanningssystemet, samt hvor viktig en videre satsing på feltet kan være (Spilling et al., 2015b, s. 12). Men forskerne poengterer også i sluttrapporten at det er noen store utfordringer i grunnopplæringen. Det må blant annet til en gjennomgang og avgrensning av hva slags forståelse av entreprenørskapsbegrepet som ligger til grunn i læreplanen og i handlingsplanen. For disse har en for bred tilnærming til begrepet, og der de mer sentrale aspektene ved entreprenørskap må komme tydeligere fram (Spilling et al., 2015b, s. 69). Dette viser at forståelsen av entreprenørskap innenfor en pedagogisk kontekst i skolen er veldig uklar, og er splittet mellom en bred og en smal tilnærming; altså splittet mellom en mer pedagogisk og en mer økonomisk tilnærming. Dette skaper utfordringer i hvordan man definerer entreprenørskapstilbudet og de sentrale læremålene i skolen. Forskerne viser derfor gjennom Sluttrapporten at man trenger å videreutvikle modeller for hvordan man kan organisere entreprenørskapstilbudet på ulike nivåer i grunnopplæringen, og å få fram eksempler på hvordan entreprenørielle læringsmetoder kan benyttes i skolen (Spilling et al., 2015b, s. 70).

I tilknytning til Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen, ble det gjennomført to større studier i 2008 og 2012. Disse undersøkte blant annet hvilke effekter entreprenørskapsprosjekter har for utvikling av unges entreprenørskapskompetanse, skoleprestasjoner, motivasjon og læringsutbytte (Johansen, 2014a). I studiene kom det fram at deltakelse i elevbedrift og øvrige entreprenørskapsprosjekter i ungdomsskolen ikke har noen sammenheng med en rekke entreprenørielle egenskaper, som initiativ, risikovilje, kreativitet, kunnskap om samarbeid og akademisk selvtillit (Johansen, 2014a, s. 143). For skoleprestasjoner og som arbeidsform for læring i fag, kom det fram at ungdomsbedrifter og entreprenørskapsprosjekter ikke er bedre eller verre arbeidsformer enn andre i videregående opplæring. På ungdomsskolen har derimot elevbedrifter en positiv betydning for skoleprestasjoner og karaktersnitt, der god integrering i mange skolefag kan være en mulig årsak (Johansen & Schanke, 2014, s. 160). Når det gjelder motivasjon og oppmøte, viser studien at deltakelse i entreprenørskapsprosjekter kan ha positive effekter for mange enkeltelever, og kan gi økt motivasjon og lavere fravær. Men studien viser at det som gruppe, er liten sammenheng mellom deltagende elever i entreprenørskapsprosjekter og motivasjon eller skolefravær (Johansen, 2014b, s. 177).

2.2 Ungt Entreprenørskap

Ungt Entreprenørskap (UE) er den største aktøren innenfor entreprenørskastilbud i utdanningssektoren, og er en landsomfattende organisasjon. De arbeider i samarbeid med utdanningssystemet, næringslivet og andre aktører, for å utvikle skaperglede, kreativitet og troen på seg selv hos barn og unge (Ungt Entreprenørskap, 2022a). Ungt Entreprenørskap er medlemmer av den internasjonale og ideelle organisasjonen, JA Europe og JA Worldwide, som arbeider innenfor områdene entreprenørskap, jobbtrening og personlig økonomi (Ungt Entreprenørskap, 2022c). Ungt Entreprenørskap ble etablert i 1997 av en rekke aktører; Utdannings- og forskningsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet, samt NHO, LO, Utdanningsforbundet, Skattedirektoratet og Innovasjon Norge (Spilling & Johansen, 2011, s. 24). De mange aktørene kan mulig vise til den store bredden av ulike interesser og oppfatninger som ligger i entreprenørskap i utdanningssammenheng. Men til tross for at organisasjonen har flere aktiviteter som bygger på en bredere forståelse av entreprenørskap i utdanningen, er deres aktiviteter i stor grad forankret i

et framtidig behov for å styrke Norges konkurransevne og nyetableringer (Spilling & Johansen, 2011, s. 24). I Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen, deler man programmene deres inn i tre kategorier: 1) Ideverksted, 2) Bedriftsetablering, 3) Arbeidsliv og næringsutvikling (Kommunal- og & handelsdepartementet, 2009, s. 17). Men her er det programmene «Elevbedrift» og «Ungdomsbedrift» som er de mest utbredte. Pedagogikken til Ungt Entreprenørskap går ut på å engasjere elever til å se muligheter og gjøre noe med dem, sette elevene i sentrum for egen læring, koble faglig og sosial læring, og å koble alle aktiviteter etter VEKST-kriteriene; verdiskaping, erfaringslæring, kreativitet, samarbeid utdanning og arbeids- og næringsliv og tverrfaglighet (Ungt Entreprenørskap, 2022b).

I sluttrapporten fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen, kommer det fram at Ungt Entreprenørskap har hatt en avgjørende rolle for å tilby ulike entreprenørskapstilbud i grunnopplæringen. Det anbefales derfor å styrke og videreføre satsingen på Ungt Entreprenørskap (Spilling et al., 2015a). En rapport om Ungt Entreprenørskaps programmer, viser også at programmene har stor nytteverdi for motivasjon, mestringsopplevelse og læringsutbytte (Johansen et al., 2006). Flertallet av lærerne som bruker ungdomsbedrift, svarer at dette er en god metode for å skape læring, motivasjon, relevans for faget, og er yrkesrettet, praktisk og relevant for senere arbeidsliv. Svakheten til ungdomsbedrifter er derimot at noen lærere ikke ser koblingen til undervisningsfagene sine, og er en viktig begrunnelse for å ikke bruke ungdomsbedrift som metode (Johansen et al., 2006, s. 49). Innenfor en samfunnsfaglig kontekst, kan man også rette kritikk mot graden av medvirkning i Ungt Entreprenørskaps ungdomsbedrifter. I et kapittel om skolen som arena for medvirkning av Elisabeth Backe-Hansen, kommer det fram, basert på en kronikk av Hanne Rieser, at vennsksapsrelasjonen i ungdomsbedrifter er en sentralt brikke for å stimulere og begrense læring, framdrift og aktivitet i ungdomsbedriften (Backe-Hansen, 2010, s. 186). Forfatteren setter derfor spørsmålstegn ved de elevene som ikke bidrar noe særlig i gruppearbeid eller dem som ikke har gode venner å samarbeide med (Backe-Hansen, 2010, s. 186). Ungdomsbedrifter kan dermed være en gunstig metode, men har samtidig også sine begrensninger.

2.3. Entreprenørskap som læringsstrategi

Læringsstrategier kan defineres som framgangsmåter man bruker når man skal lære, eller hvordan man kan organisere, planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå fastsatte

kompetansemål (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 19). I læreplanens overordnede del, går dette inn under «Prinsipper for læring, utvikling og danning» og «Å lære å lære». Der står det at «Skolen skal bidra til at elevene reflekterer over sin egen læring, forstår sine egne læringsprosesser og tilegner seg kunnskap på selvstendig vis.» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Innenfor pedagogisk entreprenørskap og entreprenørskap som læringsstrategi, forsøker man å stimulere elevene til å konstruere kunnskap i helheter, forstå konsekvenser og sette kunnskapen inn i elevenes egen livsverden (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 20). Refleksjon over egen læreprosess blir gjort gjennom arbeidsformer som er basert på erfaring og variasjon, samt støtter opp om dybdeforståelse. Man tar dermed utgangspunkt i elevenes konkrete erfaringer for å skape motivasjonen som skal til for å oppnå de ulike læringsmålene. For å videreutvikle elevenes konkrete erfaringer, er også refleksjonen i etterkant sentralt (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 20). Læreren som veileder er her en viktig støttespiller, og er med på å skape forståelse og gjenkjennelse av prinsipper, teorier og abstrakte ideer som ligger til grunn for elevenes erfaringer. Kunnskap er dermed noe som skal bli opplevd som meningsfylt, skape sammenheng og ha en hensikt i elevenes læringsarbeid (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 20). Som nevnt i innledningen, gjøres dette gjennom å vektlegge entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter: 1) Aktivitet og interaksjon, 2) Samarbeid med lokalsamfunnet, 3) Prosjektorganisert og tverrfaglig, 4) Erfaringsbasert og problembasert, 5) Medbestemmelse, 6) Resultatorientert (Ødegård, 2014a, s. 67).

De seks pedagogiske aspektene og entreprenørskap som læringsstrategi, bygger på konstruktivisme og sosiokulturell teori, og har et sosiokonstruktivistisk syn på læring. Konstruktivisme har som utgangspunkt at virkeligheten og kunnskap ikke er objektiv, men der mennesket heller aktivt fortolker og konstruerer en gjengivelse av virkeligheten. Den samme virkeligheten kan derfor bestå av flere ulike konstruksjoner eller fortolkninger (Postholm et al., 2018, s. 49). Etter et sosialkonstruktivistisk syn på læring vil man ikke konstruere sin gjengivelse av virkeligheten alene, men der man heller vil skape en oppfattelse av virkeligheten gjennom interaksjon og samhandling med andre. Språket og kulturen er derfor sentralt for konstruksjonen av menneskets forståelse av virkeligheten, og til læring og utvikling av kunnskap (Postholm et al., 2018, s. 51). Innenfor sosiokulturell teori er et sentralt argument at mennesket først må mestre noe sammen med andre, for så å kunne klare å mestre

det alene. Læring er altså noe som er sosialt og situert betinget (Postholm et al., 2018, s. 51). Sentrale teoretikere innenfor sosiokulturell teori og læring er John Dewey og Jerome Bruner. Nedenfor vil det kort blitt gjort rede for noen av deres teorier som har betydning for entreprenørskap som læringsstrategi.

2.3.1. Dewey om erfaring, aktivitet og læring

I følge John Dewey begynner all læring med erfaringer hos den enkelte eleven, der aktivitet er en viktig faktor for læring (Dewey, 1938). Kortfattet kan man definere erfaringer som kroppslige fortolkninger av en opplevelse eller hendelse, som for eksempel ulike sanseinntrykk og følelser (Hidle, 2022, s. 6). Læring oppstår når man klarer å gjenkjenne, fortolke og knytte nye hendelser til tidligere erfaringer, enten gjennom gjentakelse eller utvidelse av tidligere erfaringer, og slik skape kontinuitet av mange nok erfaringer (Hidle, 2022, s. 6). Deweys læringssyn er basert på et pragmatisk syn på kunnskap, der kunnskap er hypoteser for handling. Progresjon blir oppnådd gjennom å gi elevene mulighet for å prøve ut og utvikle egne handlingshypoteser (Hidle, 2022, s. 6). Elevene bør derfor bli presentert for stadig nye oppgaver som gir mulighet for gjentakelse og utvidelse av erfaringene sine. Dewey mener at alt som elevene skal lære om, må ta utgangspunkt i hverdagslige erfaringer, slik at elevene har kapasitet og mulighet for å erfare, samt skape kontinuitet og utvikling (Dewey, 1938). Dette gir utfordringer i utvelgelsen av oppgaver og lærestoff, som i tillegg bør gi nok motivasjon og stimuli til at elevene har lyst til å undersøke noe videre og produsere nye ideer (Hidle, 2022, s. 7).

2.3.2. Bruners kognitive teori

Knyttet til Jerome Bruners kognitive teori er fire nøkkeltemaer for læringsstrategier: 1) Verdien av struktur, 2) Å være parat for læring, 3) Intuitiv og analytisk tenkning, 4) Motivasjon for læring (Bruner, 1975). Det første nøkkeltemaet, å lære struktur, betyr å lære seg hvordan ting står i sammenheng med hverandre (Bruner, 1975, s. 21). Lærestoffet bør gi læringserfaringer som kan brukes i flere settinger, der kjernen i undervisningsprosessen bør være stadig utdyping og utvidelse av kunnskap fremsatt i grunnleggende og generelle ideer som kan overføres i flere settinger (Bruner, 1975, s. 29). Bruner mener derfor at praktiske

arbeidsformer er mer gunstige for å skape en slik logikk og struktur (Bruner, 1975, s. 29). Det andre nøkkeltemaet, å være parat for læring, handler om læreforutsetninger og prinsippet om at det er mulig å undervise om et hvilket som helst tema ovenfor en hvilken som helst aldersgruppe, så lenge det er tilpasset deres kognitive nivå (Bruner, 1975, s. 43). Dette kalles spiralprinsippet for læring, der en ide kan blir gjentatt i stadig mer avansert form etter hvert som barnet blir eldre. Læring må altså være sammenhengende og vesentlig, og ikke inneholde for mange løstrevne detaljer (Bruner, 1975, s. 43). Det tredje nøkkeltemaet, intuitiv og analytisk tenkning, handler om hvordan man samtidig kan skape godt grunnlag for både intuisjon og analytisk tenkning. Om det fjerde nøkkeltemaet, motivasjon for læring, vektlegger Bruner betydningen av varierte og mangfoldige arbeidsformer, ekte interesse for lærestoffet, læreren som motivator, og betydningen av interesse, nysgjerrighet og oppdagelse som virkemidler i læring. Det er lite som skaper mer anstrengelse for å løse en oppgave, enn gleden ved å bli oppslukt i oppgaven (Bruner, 1975).

2.4. Entreprenørskap i samfunnsfag og læreplanen

2.4.1. Innhold og aspekter ved samfunnsfaget

For å vurdere om entreprenørskap kan være en egnet læringsstrategi i samfunnsfag i skolen, kan det være lurt å se på hva innholdet i samfunnsfaget bør være. Samfunnsfaget i skolen er noe som først og fremst blir definert av politisk bestemte læreplaner og skolens styringsdokumenter. Videre blir faget konstruert også gjennom fagets tradisjoner, lærernes utdanning, forståelse og erfaringer, samt skolens resurser, struktur, prioriteringer, elevsammensetninger o.l. (Christensen, 2015, s. 17). Innhold og formålet med faget er dermed noe som i varierer over tid, mellom ulike klasserom, fra læreplan til læreplan osv.

Til tross for at det er ulike oppfatninger om hva innholdet i samfunnsfaget bør være, mener de danske samfunnsfagdidaktikerne Torben Spanget Christensen og Anders Stig Christensen, at det går an å identifisere fire aspekter eller idealtyper av faget: 1) samfunnsfag som samtale og livsverden, 2) samfunnsfag som faglige metoder, 3) samfunnsfag som innhold, 4) samfunnsfag som vitenskapsdisipliner (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Den første typen, faget som samtale og livsverden, handler om å la elevene snakke om samfunnet, og koble faget opp mot elevenes livsverden og ta utgangspunkt i elevenes hverdagskunnskap og

det de lurer på (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Dette er noe som er elementært ved entreprenørskap som læringsstrategi, der eleven og dets omgivelser, samt medbestemmelse, er i sentrum for læring. Den andre idealtypen handler om å fokusere på ulike samfunnsfaglige metoder, som problemorientert metode og statiske metoder (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Det kan for eksempel skje gjennom å lære å arbeide problembasert, benytte samfunnsvitenskapelige undersøkelsesmetoder eller anvende statistikk. Her er det særlig problembaserte metode som er sentralt for entreprenørskap som læringsstrategi. Den tredje idealtypen, samfunnsfag som innhold, handler om å forstå samfunnet rundt seg, som samfunnsmessige prosesser og strukturer, og aktuelle problemstillinger (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Slike grunnleggende forståelser er viktige forutsetninger for å arbeide entreprenørielt, og kan blant annet skje gjennom erfaringslæring og samarbeid med lokalsamfunnet, og ved å vekke interesse gjennom problembaserte og prosessorienterte læringsmetoder. Den fjerde idealtypen, samfunnsfag som vitenskapsdisipliner, handler om å kjenne til samfunnsvitenskapelig teori, og forstå de ulike samfunnsvitenskapenes måter å undersøke samfunnet på, som fokuset innenfor sosiologi, statsvitenskap og økonomi (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Innenfor entreprenørskap som læringsstrategi vil særlig dette handle om dybdelæring og tverrfaglighet, og hvordan man kan benytte ulike fag til å belyse og løse en dypere og større problemstilling som krever flere perspektiver.

Selv om de fire typene av samfunnsfag fanger opp ulike sider av faget, er de også sammenfallende og vil alltid være til stede i et eller annet blandingsforhold (Christensen & Christensen, 2015, s. 46). Dette ser man for eksempel i forholdet mellom samfunnsfag som et samtalefag og som vitenskapsdisipliner, som i utgangspunktet vektlegger fokuset på eleven og fagstoffet ulikt. For at elevene skal ha mulighet for å se sammenhenger mellom eget liv og samfunnet de lever i, trenger elevene å ta utgangspunkt i samtalen. Videre er samfunnsvitenskapen og de ulike disiplinene essensielt for å videreutvikle kunnskaper og handlingskompetansen og til å se muligheter i samfunnet (Christensen & Christensen, 2015, s. 46). Mye av det som kommer fram i de fire typene av samfunnsfag, er også sammenfallende i entreprenørskap som læringsstrategi. Gjennom å ta utgangspunkt i dialog og elevens livsverden, kan man veilede eleven gjennom læringsprosesser, til å ta i bruk gunstige metoder, nå det faglige innholdet og det tverrfaglige blikket som skal til for å løse en problemstilling. Med andre ord må man bruke alle de fire typene for å i det hele tatt jobbe entreprenørielt.

2.4.2. Tradisjon eller fornyelse? Verdier i samfunnsfag

Hvilke verdier blir vektlagt i samfunnsfaget, og hvordan er entreprenørskap som læringsstrategi med på å opprettholde disse verdiene? Gjennom den nye læreplanen har det kommet inn en rekke verdier i samfunnsfag som har fått større vektlegging enn tidligere. Dette gjelder for eksempel det overordnede temaet «demokrati og medborgerskap», der samfunnsfaget har et særlig ansvar. I læreplanen for samfunnsfag, står det under «Fagrelevans og sentrale verdier»:

«Samfunnsfaget skal bidra til engasjement, kritisk tenking, skaparglede og utforskartrøng og bygge opp under haldningar og verdier som toleranse, likeverd og respekt. Gjennom samfunnsfaglege tenkjemåtar og metodar skal elevane utvikle eit aktivt medborgarskap bygd på medvit om demokrati, miljø, menneskerettar, likestilling og verdien av mangfald» (Kunnskapsdepartementet, 2019).

I en artikkel av Kjetil Børhaug, blir det drøftet i hvilken grad den nye læreplanen og medborgerskapsopplæringen skaper tradisjon eller fornyelse (2018). Børhaug kommer frem til at det har skjedd en varsom fornyelse gjennom nye verdier, hvor mye av vektleggingen i læreplanen ligger i det han kaller «samhandlingskompetanse». Dette begrepet handler om deltakelsesmuligheter i skolen, nærhet til elevenes livsverden, og å skape relevans for nyskaping og arbeidslivet (Børhaug, 2018). Samtidig poengterer Børhaug at tradisjonen slår sterkt inn i den nye læreplanen. Læreplanen ser blant annet bort fra det politiske livet, der kritisk tenking og medborgerskapsopplæringen blir avpolitisert. Børhaug etterspør derfor et tydeligere skille i læreplanen mellom demokrati i arbeidslivet og demokrati i det politiske livet (Børhaug, 2018).

Ser man entreprenørskap som læringsstrategi opp mot Børhaugs kritikk av medborgerskapsopplæringen i læreplanen, kan man trekke koblinger til læreplanens vektlegging av samhandlingskompetanse. Mange av de samme verdiene som er relatert til dette begrepet, går også igjen i entreprenørskap som læringsstrategi; deltakelsesmuligheter, nærhet til elevenes livsverden, relevans for arbeidslivet etc. Dette taler for at entreprenørskap som læringsstrategi er svært relevant i forhold til læreplanens innhold, verdier og «demokrati i arbeidslivet». Entreprenørskap som læringsstrategi er noe man kan bruke i undervisning om demokrati i det politiske livet, men er samtidig enda mer relevant innenfor arbeidslivet. Det er derfor vanskelig å si om denne læringsstrategien er med på å skape det tydelige skillet mellom

demokrati i arbeidslivet og i det politiske livet, slik Børhaug taler for. Likevel er innholdet i læreplanen og samfunnsfaget noe som til enhver tid er oppe til debatt, der innholdet blir gradvis endret fra læreplan til læreplan. Dagens læreplan bygger opp om flere nye verdier, som samhandlingskompetanse, og er svært relevant i forhold til entreprenørskap som læringsstrategi. Arbeidsformene og verdiene i entreprenørskap som læringsstrategi er derimot ikke blitt vektlagt i like stor grad som tidligere i samfunnsfag, og krever derfor en form for omstilling i faget.

2.4.3. Entreprenørskap og begreper i samfunnsfag

Finnes det eksempler på hvordan samfunnsfag kan være en arena for å arbeide entreprenørielt? I et kapittel av Hilde Leikny Sommerseth og Per Jarle Sætre, blir det pekt på tre gode muligheter i samfunnsfag gjennom begrepene «sted», «historiebevissthet» og «demokrati» (Sommerseth & Sætre, 2015). Gjennom to konkrete prosjekter drøfter de hvordan entreprenørskap kan bli brukt i forhold til disse tre begrepene i samfunnsfag. Det ene prosjektet var tilknyttet Miljøundervisning i Norden (MUVIN) i samarbeid med Luster kommune, der en skole lagde en kulturminneløype med flere informasjonstavler om lokalmiljøets severdige historie. Her måtte elevene innhente gamle stedsnavn og informasjon på ulike måter i lokalmiljøet sitt. Det andre prosjektet var et tverrfaglig skoleutviklings- og forskningsprosjekt med temaet «interessekonflikter i bruk av naturressurser». Her har elever innhentet informasjon og arbeidet med ulike miljøkonflikter i nærmiljøet. En miljøkonflikt her var konflikter mellom nærings- og verneinteresser i forhold til kystsoneplanen i Måløy (Sommerseth & Sætre, 2015).

Disse to prosjektene er eksempler på hvordan elever kan se muligheter i eget nærmiljø og å gjøre ideer om til handling gjennom å skape et konkret produkt. Sommerseth & Sætre argumenterer for at man gjennom disse prosjektene og gjennom entreprenørskap og læring i lokalmiljøet, kan utvikle ferdigheter og kunnskap om lokalsamfunnet, som å se særtrekk og muligheter (Sommerseth & Sætre, 2015, s. 116). Samtidig er det også med på å skape en lokal identitet og identitet til stedet. Dette peker de på som viktig både for samfunnsdeltakelse og utvikling av historisk bevissthet, der elevene lærer å se seg selv som en deltakende aktør i sammenheng med fortiden, nåtiden og fremtiden. Videre drøfter Sommerseth & Sætre hvordan demokratisk deltakelse kan være entreprenørielt virksomhet (Sommerseth & Sætre,

2015, s. 116). Her trekker de frem at demokrati har stor sammenheng med konflikter, der elevene bør lære gjennom selv å forholde seg til en konflikt. Selvstendighet er også viktig her og i entreprenørielt arbeid, og blir utviklet gjennom å gi elevene en grad av frihet.

Sommerseth & Sætre trekker frem at dette vil lede undervisningen ut i mer ukjente retninger, som for skolen kan være en utfordring (Sommerseth & Sætre, 2015, s. 116). Dette viser at entreprenørielle arbeidsformer henger tett sammen med hvordan man kan arbeide gjennom sentrale begreper i samfunnsfag, men der dette medfører at skolen må gi avkall på kontroll i deler av undervisningen.

3.0 Metode

I denne delen vil jeg gjøre rede for gjennomføring og ulike valg som er gjort underveis i denne oppgaven. Metodiske valg vil ha en påvirkning på oppgaven og resultatene jeg kommer til å få. Jeg har intervjuet fem samfunnsfaglærere på ulike ungdomsskoler i Agder, som benytter entreprenørskap i skolen. Jeg har vært ute etter å undersøke hvordan disse lærerne tenker om entreprenørskap som læringsmetoder og som læringsstrategi, og hvordan man kan anvende dette i samfunnsfagundervisningen. Først i denne delen vil jeg si noe om oppgavens vitenskapelige tilnærming og intervju som metode. Deretter vil jeg ta for meg utvalget i oppgaven, gjennomføring av intervjuene, analysen, og vurdere etikk, personvern og kvaliteten på resultatene som kommer frem i oppgaven.

3.1. Valg av tilnærming og metode

Det vitenskapelige utgangspunktet er styrende for valg av problemstilling, valg av metode og andre valg i forskningsprosessen. Vitenskapsteori og ulike vitenskapelige utgangspunkt handler om hvordan man kan anskaffe en vitenskapelig og sann kunnskap om virkeligheten og hvordan virkeligheten henger sammen (Postholm et al., 2018, s. 45). Det tar for seg i hvilken grad forskeren kan være objektiv i frembringelsen av kunnskap om virkeligheten. Med andre ord påvirker forskerens ståsted og det vitenskapelige utgangspunktet hvilken type

kunnskap om virkeligheten som går an å finne fram til, men også hvordan denne kunnskapen blir fortolket og fremstilt (Postholm et al., 2018, s. 45).

Sosialkonstruktivisme

Som nevnt i kapittel 2.3, bygger entreprenørskap som læringsstrategi på konstruktivisme og har et sosialkonstruktivistisk syn på læring; noe også denne oppgaven vil ha som utgangspunkt. Konstruktivismen bygger på tanken om at mennesker og sosiale systemer ikke kan studeres på samme måte som naturvitenskaplig forskning og fysiske og konstante objekter (Postholm et al., 2018, s. 46). Utgangspunktet er at virkeligheten og kunnskap ikke er objektiv, men at ethvert menneske må aktivt fortolke og konstruere en gjengivelse av virkeligheten (Postholm et al., 2018, s. 49). Forskeren kan ikke klart si noe om hvordan et objekt virkelig er, bare hvordan forskeren oppfatter dette objektet. I studier av sosiale fenomener, kan man ikke skille forskeren fra virkeligheten og forskningsobjektene, men der kunnskap heller blir konstruert gjennom forståelse og mening i interaksjonen og den sosiale samhandlingen mellom forskeren og forskningsobjektene (Postholm et al., 2018, s. 49).

Sosialkonstruktivismen er særlig opptatt av at den sosiale virkeligheten bryter med den naturlige virkeligheten, og mener at sinnet og verden henger sammen (Postholm et al., 2018, s. 49). Hvert menneske konstruerer og fortolker virkeligheten både individuelt og gjennom interaksjon og samhandling med andre. Interaksjon og samhandling med andre, er med på å skape fenomener som ikke er konstante, men er i stadig endring, utvikling og prosess (Postholm et al., 2018, s. 49). Det samme gjelder også for den sosiale virkeligheten, som bryter med det mer konstante i den naturlige virkeligheten. I denne oppgaven er jeg ute etter tanker og opplevelsene til samfunnsfaglærere på ungdomstrinnet som holder på med entreprenørskap i skolen. Jeg er derfor ute etter deres konstruksjon og fortolkning av virkeligheten for å finne ut av hvordan man kan bruke fenomenet entreprenørskap som læringsstrategi i undervisningen. Perspektivene til disse lærerne vil være subjektive, og må derfor blir behandlet deretter. Rollen min som forsker er sentral, der jeg må konstruere og fortolke informantenes data, gjennom blant annet min rolle som intervjuer og min fremstilling og refleksjon av informantenes data i etterkant.

Det kvalitative intervjuet

Innenfor den konstruktivistiske tilnærmingen, vil en del forskere anbefale kvalitative metoder for en dypere, mer nyansert og best mulig forståelse av den sosiale virkeligheten og sosiale fenomener (Postholm et al., 2018, s. 99). Idealer innenfor den kvalitative forskningen er åpne tilnærminger som observasjon og åpne intervjuer (Postholm et al., 2018, s. 99). Etter en vurdering av hva som er hensikten med oppgaven, har jeg valgt å bruke kvalitativt intervju. Jeg ønsker å undersøke i hvilken grad entreprenørskap som læringsstrategi kan være egnet i samfunnsfagundervisningen. Dette er en tematikk som relativt få i skolen kan noe om. Dermed vil jeg søke mer dybdekunnskap hos lærere som har erfaring og kan noe om feltet. Jeg er ute etter dybde, detaljer og innsikt i noen få personer og deres tanker, erfaringer, perspektiver og innspill til hvordan entreprenørskap kan benyttes som læringsstrategi. Hva er det som fungerer, hvilke utfordringer finnes, og hvordan kan man forbedre og utvikle feltet videre? Det kvalitative intervjuet er en metode som kan bidra til å få større innsikt i slike typer spørsmål, altså spørsmål som omhandler «hva», «hvordan» og «hvorfor» (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 91).

Det er flere utfordringer ved det kvalitative intervjuet som metode. Det kan for eksempel ikke gi informasjon om hva informantene faktisk tenker eller gjør; det gir kun informasjon om hvordan informantene forteller om ting (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 93).

Kvaliteten på intervjuet kan dermed være varierende, og er avhengig av at man som forsker klarer å komme informantene i møte og få dem til å evne å svare i størst mulig grad oppriktig på spørsmål om tanker, meninger og adferd (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 92).

Ulike rammebetingelser kan ha stor virkning på resultatet man får, som setting, rollen forskeren velger å ha i intervjusituasjonen, spørsmålsformuleringer og graden av styring. Det kvalitative intervjuet er også tidkrevende, og det krever noe logistikk i forhold til for eksempel reising.

Hvilke metoder kunne jeg alternativt brukt som supplement eller erstatning for det kvalitative intervjuet? En mulighet er observasjon, men da i kombinasjon med intervju. Observasjon er en metode for å beskrive adferd, få fram mønstre over tid, og studere hva folk gjør framfor det de sier at de gjør (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 127). I denne oppgaven er jeg ute etter refleksjon og dybde, samt kartlegge hva som kan fungere i undervisningen. Det kunne vært interessant å observere lærere som gjennomfører entreprenørielle undervisningsopplegg.

Derimot er dette mer omfattende og tidkrevende, samt at observasjon av et opplegg ikke er like godt egnet til å få fram bredden av entreprenørskap i skolen. For å få fram en enda større bredde og et bedre bilde av hvordan entreprenørskap blir brukt i undervisningen, kunne jeg i forkant ha benyttet den kvantitative metoden, spørreundersøkelse. I forkant av mer dyptgående undersøkelser, er spørreundersøkelser godt egnet til å samle inn data om fenomener og sammenhenger (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 171). Men av oppgavens omfang har jeg kun valgt å fokusere på kvalitative intervjuer som metode.

Intervjuguide

Når man skal gjennomføre et intervju, er det lurt å ha en plan; en intervjuguide. Denne planen og spørsmålene man stiller, bør ta hensyn til både problemstillingen og den teoretiske dimensjonen, og den menneskelige dimensjonen og stimulering og ivaretagelse av informantene (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 95; Kvale et al., 2015, s. 162-163). Dette handler i hovedsak om hvor strukturert intervjuet bør være. I strukturerte intervjuer er det lite fleksibilitet, man har formulert spørsmålene på forhånd og følger intervjuguiden ganske konsekvent. Dette gjør at svarene fra de ulike informantene er mer sammenlignbare, men den høye formen for struktur kan også gjøre at intervjuet blir oppfattet av informantene som mer formelt og distansert fra intervjueren (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 96). I motsatt ende finner man det ustrukturerte intervjuet, der spørsmålene ikke er formulert og oppsatt i en fast rekkefølge på forhånd. Intervjueren har kun oversikt over temaer som skal bli snakket om, og det er en god måte å få fram sammenhenger og tematikk som det ikke går an å forutse kan komme i forkant av intervjuet (Dalland & Andersson-Bakken, 2021, s. 95).

I denne oppgaven har jeg valgt å gå for en mellomting; semistrukturert intervju. Her har jeg hatt ferdig formulerte spørsmål, men der jeg ikke har stilt spørsmålene ordrett eller i en lik, oppsatt rekkefølge. Det har gjort det mulig å tilpasse intervjuene mer til hver enkel informant, blant annet ved å kunne spørre om mer utdypning og oppfølgingsspørsmål. Alle spørsmålene er heller ikke like relevant for alle informantene, der man har mulighet for å tilpasse. I oppgaven min er jeg ute etter tanker, erfaringer og innspill fra informantene, der det har vært viktig å få dem til å føle seg vel og skape et rom for å snakke mer fritt. Jeg har derfor vært opptatt av at intervjuene skulle være mer samtalepreget, mindre formelle og der spørsmålene skulle være tilpasset og bli stilt etter hvor samtalen går. Likevel har jeg hatt noe struktur, der alle informantene har kommet innom alle spørsmålene. På den måten skal det altså være

mulig å kunne sammenligne svarene fra informantene. Dette har gått på spørsmål om informantenes bakgrunn for entreprenørskap i skolen, deres entreprenørskapsprosjekter i skolen, tilknytning til Ungt Entreprenørskap og entreprenørskap som læringsstrategi.

3.2. Utvalg

I denne oppgaven er jeg ute etter å finne ut av hvordan man kan benytte entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen. Jeg har derfor vært ute etter å finne rundt fem lærere som først og fremst har erfaring med bruk av entreprenørskap i skolen. Videre har jeg valgt å avgrense utvalget enda tettere opp mot problemstillingen og til masterfaget mitt, samfunnsfagdidaktikk på 5-10. trinn, samt avgrensing til regionen. Jeg er derfor ute etter ungdomsskolelærere som underviser i samfunnsfag og som har erfaring med entreprenørskap på skoler i Agder. I tillegg er det viktig at informantene har noe spredning i forhold til kjønn, alder, erfaring og geografi; som potensielt kan få fram flere nyanser og perspektiver.

For å få tak lærere som går inn under disse kriteriene, har jeg vært i kontakt med organisasjonen Ungt Entreprenørskap. Dette er en organisasjon som er i kontakt med lærere som driver med entreprenørskap i skolen, gjennom blant annet egne kurs, programmer og veiledning. Jeg har derfor vært i dialog med Ungt Entreprenørskap Agder, som har hjulpet meg med å finne fem informanter som passer innenfor mine kriterier. Gjennom denne dialogen har jeg skjønnet at denne utvelgelsesprosessen ikke har vært helt enkel. Intervjuene skulle opprinnelig bli gjennomført i løpet av januar, en travel tid for mange lærere med oppstart av nytt semester. I tillegg har denne tiden vært preget av mye sykdom og koronapandemi, som har gjort organiseringen ekstra krevende. Dette har blant annet gjort at det ikke er like stor spredning i utvalget mitt som ønsket, som for eksempel kjønn og erfaring. Mer om informantene kommer kapittel 4. Men etter mye tålmodighet og venting kom jeg i kontakt med de fleste lærerne i løpet av februar. Så kan man spørre seg hvilke utfordringer denne utvelgelsesprosessen har for utvalget av informanter? Det at Ungt Entreprenørskap står for utvelgelsen, gjør at utvalget består av lærere som enten bruker organisasjonens entreprenørskapsprogrammer eller jobber i tett dialog med organisasjonen og deres forståelse av entreprenørskapsbegrepet i skolen. Utvalget består derfor ikke av informanter med helt andre forståelser av hva entreprenørskapsbegrepet kan være, eller av lærere som driver

entreprenørielt uten å være i kontakt med denne organisasjonen. Fordelen med tilknytningen til Ungt Entreprenørskap er derimot at disse lærerne er i kontakt med organisasjonen fordi de ønsker å bruke entreprenørskap i skolen, og har vært villige til å søke hjelp, støtte og veiledning for å bli bedre på entreprenørskap i skolen.

3.3. Gjennomføring av intervjuene

Gjennomføringen av intervjuene ble gjort i februar i en periode på tre uker. Tre av intervjuene ble gjennomført fysisk på informantenes arbeidsplass, mens to av intervjuene ble gjennomført digitalt via videokonferansetjenesten Zoom. For en mest mulig naturlig og trygg kontekst, har jeg i utgangspunktet ønsket å ha flest mulig av intervjuene fysisk på informantenes arbeidsplass. Men på grunn praktiske hensyn og smittesituasjonen, har jeg latt lærerne selv avgjøre om de vil ta det digitalt eller fysisk. Intervjuene har hatt en varighet på 30 til 60 minutter. Enkelte informanter snakker langt raskere enn andre, der flere av de kortere intervjuene inneholder like mye transkribert tekst som de lengre intervjuene.

Det har vært en krevende periode med mye logistikk og organisering, og mye telefoner og eposter. Perioden har vært preget av svært mye koronarelatert sykdom og isolasjon blant elever og lærere, der flere av informantene har måtte melde avbud på dagen på grunn av akutt sykdom. Likevel har jeg et inntrykk av at informantene har vært samarbeidsvillige og gitt uttrykk for at dette prosjektet er noe de gjerne vil stille opp på. Dette er også noe jeg merket i møte med informantene, der mange har vært veldig positive og ivrige etter å fortelle om noe de brenner for. Mange av informantene har også vært veldig på tilbudssiden, og har ønsket å la meg få observere timer og entreprenørskapsopplegg, dele av materiale knyttet til entreprenørskap, dele av seg selv og skolen, og vært opptatt av å inkludere meg som en del av skolens personale. Flere av informantene har også vært så ivrige etter å fortelle og dele, at de har snakket like mye utenom selve intervjusituasjonen. Dette er noe jeg vil komme tilbake til senere.

Marielle Stigum Gleiss & Elin Sæther peker på fem sentrale aspekter ved gjennomføringen av intervjusituasjonen: 1) Relasjonen mellom forsker og informant, 2) Samtaledynamikken, 3) Forskningsetikken, 4) Intervjuet som håndverk, 5) Å få med seg det som skjer i intervjuet

(Gleiss & Sæther, 2021, s. 87). For å skape en god relasjon til informantene har jeg forsøkt å minske avstanden mellom meg og informantene, og fremstå mer som en av dem og som en fremtidig lærer. Dette har jeg forsøkt å gjøre gjennom blant annet å være åpen om formålet med oppgaven min, min rolle som forsker og som lærerstudent, samt informere om deres rettigheter på en forståelig måte. Jeg har forsøkt å skape en tryggere og mer komfortabel intervjusituasjon for informantene ved å fortelle at jeg ønsker å ha en samtale der jeg ikke er ute etter å teste deres kunnskaper på feltet. Men er heller ute etter deres erfaringer, innspill og tanker om temaet. Jeg har også forsøkt å ha en språkbruk som lærerne kan forstå og relatere seg til, og unngå vanskelige fagbegreper fra litteraturen. Småprat og å bli kjent med informantene i minuttene i forkant av intervjuene har også vært viktig for meg, der vi ofte har kommet inn på samtaletemaer som den enkelte skolen, lokalmiljøet, personlig interesser og den felles interessen for entreprenørskap. Det er noe jeg har opplevd har gått veldig naturlig, ettersom mange av informantene har vært interesserte og bidratt aktivt med å skape en god relasjon fra første stund. Videre har jeg forsøkt å ha en bevissthet rundt eget kroppsspråk, gjennom blant annet ved å virke interessert, nikke anerkjennende og ha en åpen holdning. I klesveien har jeg forsøkt å være så nøytral som mulig, og ikke skille meg ut blant lærerne.

Når det gjelder samtaledynamikken har jeg forsøkt å bygge intervjuene litt gradvis opp. Jeg har forsøkt å begynne intervjuene med enkle og beskrivende spørsmål, og heller stille de litt mer utfordrende og komplekse spørsmålene utover i intervjuet, og ha inkluderende og åpne formuleringer. En utfordring ved samtaledynamikken har vært at informantene har benyttet lite tenkepauser og mye prat, og der det har vært utfordrende å ikke avbryte, følge på med nye spørsmål og komme videre i intervjuet. Det har gjort det litt krevende å lytte og vite hvordan jeg vil styre samtalen videre. Enkelte informanter har også vært så ivrige med å fortelle om temaet i forkant av intervjusituasjonen. Det har derfor vært utfordrende å få med seg denne informasjonen inn i intervjusituasjonen, ettersom det kan være kjedelig å måtte gjenta seg selv i flere omganger.

Under intervjuene har jeg benyttet meg av notater og lydopptaker, i tråd med NSDs retningslinjer. Dette er noe informantene har blitt opplyst om i et informasjonsskriv i forkant av intervjuene, samt godkjent gjennom underskrift. Lydopptakeren har gjort det enklere å lytte og være til stede under intervjuene. Det har også gjort at jeg kan transkribere informantene ordrett, og ha et bedre utgangspunkt til analysedelen gjennom mer utfyllende

tekst. En ulempe ved bruk av lydopptaker, er at intervjusituasjonen kan bli opplevd som mer formell. Jeg merket for eksempel at enkelte informanter virket litt mindre trygge i situasjonen der lydopptakeren var på. Noen snakket saktere, ble mer kortfattet i formuleringene eller ble mindre åpne enn når lydopptakeren var av. Dette gjaldt særlig for informantene som jeg intervjuet fysisk. Ved de digitale intervjuene var ikke dette like fremtredende.

3.4. Analyse og bruk av forskningslitteratur

Transkribering er den mest vanlige måten å legge til rette for analyse av lydopptak fra et intervju (Gleiss & Sæther, 2021, s. 97). Dette betyr at man gjør om muntlige utsagn fra et opptak fra intervjuet til skriftlig tekst. Etter å ha transkribert alle intervjuene, ble materialet kategorisert og tematisk systematisert inn i et skjema. Intervjuene ble her sammenlignet etter 13 punkter basert på intervjuguiden. Disse kategoriene er for eksempel lærernes bakgrunn, organisering av entreprenørskap på skolen, tilknytning til Ungt Entreprenørskap, og tanker rundt entreprenørskap som læringsstrategi. I forkant av intervjuene og analysearbeidet, har jeg jobbet mye med litteratur og teori. Dette har vært en stor fordel, der dette teorigrunnet har gjort det mulig å danne seg et inntrykk av systematiseringen allerede underveis i datainnsamlingen. Dette har også gjort det enklere å trekke linjer mellom teori og datamaterialet. I tillegg har jeg ikke hatt så mange informanter, og gjør at sammenligningen av informantene blir mindre komplisert. Jeg vil dermed si at denne prosessen har vært relativt systematisk. Likevel vil jeg poengtere at det er et relativt omfattende datamateriale, der jeg har oppdaget stadig nye funn underveis i analyseprosessen.

3.5. Forskningsetikk

I forskningsetikken finner man tre krav forskeren må ta stilling til i forhold til informantene som det skal forskes på: 1) Informert samtykke, 2) Krav til privatliv, 3) Korrekt gjengivelse (Postholm et al., 2018, s. 247).

Kravet om informert samtykke innebærer at deltagelsen er frivillig, at man har fått full informasjon og forstått informasjonen om undersøkelsens hensikt og hvilke fordeler og ulemper deltakelse vil medføre, og at man er kompetent nok til å kunne vurdere og fatte

valget om deltakelse (Postholm et al., 2018, s. 247-249). Alle deltakerne fikk i forkant av intervjuet tilsendt et informasjonsskriv, som blant annet inneholdt informasjon om formålet med oppgaven, hva det vil si å delta, deltakernes personvern og rettigheter. Deltagerne fikk også en kort, muntlig gjennomgang av informasjonsskrivet i forkant av intervjuet. I tillegg måtte alle deltakerne signere under på et samtykkeskjema, enten digitalt eller fysisk. Alle deltagerne er også lærere, og bør derfor ha god nok kompetanse i å sette seg inn i og forstå hva deltakelse i et forskningsprosjekt vil innebære. Det som derimot kan tale imot informert samtykke, er graden av frivillighet og press. Etersom deltakerne fikk forespørsmål fra Ungt Entreprenørskap om deltakelse, som leverer tjenester til deltakerne, kan dette ha spilt inn for hvorfor noen valgte å delta. Likevel vil jeg ikke etter min oppfattelse si at dette har virket veldig fremtredende.

Retten til privatliv innebærer at deltakerne skal få lov til å ha opplysninger som ikke trenger å være med i undersøkelsen. Det handler om i hvilken grad innsamlet data er følsom, privat eller en mulighet for å identifisere enkeltpersoner (Postholm et al., 2018, s. 249-251). I prosjektet mitt samler jeg inn og behandler personopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner, som navn og andre personidentifiserende kjennetegn, og gjennom kombinasjoner av bakgrunnsopplysninger, som sted og skole i kombinasjon med alder, kjønn og yrke (Postholm et al., 2018, s. 252). I tillegg har jeg benyttet lydopptaker, som innebærer stemme. Prosjektet mitt er derfor meldepliktig, og har blitt godkjent av NSD, Norsk senter for forskningsdata. Likevel har jeg forsøkt å gjøre tiltak i datamateriale for å unngå gjenkjennelse, gjennom blant annet bruk av fiktive navn og å unngå navngivelse av skoler og kommuner.

Det tredje kravet, korrekt gjengivelse, innebærer at man presenterer datamaterialet riktig og på en etisk god måte. Det betyr blant annet at forskeren bør fjerne all informasjon i teksten som kan være til skade for deltakerne, som setter dem i et dårlig lys eller «kan volde dem til skade» (Postholm et al., 2018, s. 251). Forskeren bør også gjengi resultater i riktig sammenheng og så fullstendig som mulig, samt ikke forfalske, pynte på eller utelate data og resultater som ikke passer inn (Postholm et al., 2018, s. 251-252). Dette kravet er en vanskelig balansegang, der man ønsker stille seg kritisk til deltakernes innspill, og samtidig ikke sette dem i et for dårlig lys. Jeg har derfor forsøkt å ikke ta sitater ut av sin kontekst, og la sitatene være så ordrett som mulig. I tillegg har jeg forsøkt å finne nyanser og fremstille deltakerne mer som sammensatte, der de ikke fullstendig kan bli plassert innenfor bestemt kategorier.

3.6. Kvaliteten på forskningsarbeidet

For å vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet, er det vanlig å ta utgangspunkt i de to begrepene validitet og reliabilitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 201).

Validitet

Validitet eller gyldighet, handler om kvaliteten på datamaterialet og kvaliteten på fortolkninger og konklusjoner hos forskeren (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204). Man er altså ute etter en sammenheng mellom problemstilling, datamateriale og konklusjoner. Innenfor sosialkonstruktivistisk tradisjon vil noen forskere heller kalle validitet for troverdighet, der man er ute etter om forskningsdeltakernes perspektiver og forskerens fortolkninger er troverdige framfor å fokusere på om forskningsfunnene er korrekte (Gleiss & Sæther, 2021, s. 205-206).

Man deler gjerne validitet inn i to typer: indre og ytre validitet. Indre validitet handler om konklusjonen og det forskeren kommer frem til, er gyldig for personene som forskeren har studert (Postholm et al., 2018, s. 223). Det som kommer frem i undersøkelsen er basert på forskningsdeltakernes uttalelser. Man kan derfor spørre seg om hvor troverdige deltakerne er i sine uttalelser? Alle deltakerne er lærere som bruker entreprenørskap i undervisningen, og har en eller annen form for tilknytning til Ungt Entreprenørskap, samt blitt håndplukket av organisasjonen som informanter. Man kan dermed si at forskningsdeltakerne er tett nok på undersøkelsens tematikk til å være troverdige. Deltakerne har også ulike innganger til entreprenørskap i skolen, i forhold til blant annet alder, geografi, erfaring, utdanning og måter de arbeider med entreprenørskap i skolen. Man kan dermed si at utvalget av informanter gir rom for nyanser. Det er også flere funn som stemmer godt overens med hva tidligere forskning forteller. Det er dermed flere argumenter for at konklusjonen i oppgaven bygger opp om en indre validitet.

Ytre validitet eller generalisering, handler om resultatene i undersøkelsen er overførbare til andre kontekster (Postholm et al., 2018, s. 223). I denne settingen er det relevant å spørre seg om funn fra denne undersøkelsen har en overførbarhet til andre lærere som benytter entreprenørskap i undervisningen sin? Funnene i denne undersøkelsen gir et bilde av hvordan

fem enkeltlærere erfarer og tenker om entreprenørskap som læringsstrategi. Utvalget er dermed for lite til å kalle funnene generaliserbare. Likevel kan det hende at funnene er gjenkjennbare hos andre lærere som bruker entreprenørskap i undervisningen. Men det er uvisst om disse fem lærerne skiller seg mye fra andre entreprenørskapslærere i Agder eller resten av landet. Noen tidligere undersøkelser kan sette denne undersøkelsen i større kontekst, der enkelte funn er samsvarende. Likevel må det til et større utvalg av forskningsdeltakere, for å kunne si at den ytre validiteten er oppnådd.

Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet, handler om i hvilken grad undersøkelsen er til å stole på, og hvordan kvaliteten er på forskningsprosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 202). Innenfor den sosialkonstruktivistiske tradisjonen påvirker forskeren forskningsprosessen på ulike måter, der forskning alltid vil ha spor av forskerens subjektivitet (Gleiss & Sæther, 2021, s. 203). For å vurdere oppgavens reliabilitet, er det etter denne tradisjonen viktig å gjøre rede for forskningsprosessen på en slik måte at den blir gjennomiktig og mulig for andre å vurdere valgene i prosessen (Gleiss & Sæther, 2021, s. 204).

Det er mange forhold som kan ha hatt påvirkning på forskningsprosessen. Det kan for eksempel være relasjonen mellom forsker og forskningsdeltakere, forholdet mellom problemstillingen og forskningsobjekter, og hvilke informanter man har fått tak i (Postholm et al., 2018, s. 225-228). Både forskerens og forskningsdeltakernes alder, kjønn, erfaring og utseende, kan ha hatt en påvirkning på hvordan deltakerne svarer. Deltakerne vil ofte tilpasse seg situasjonen og si det de tror at forskeren vil høre (Postholm et al., 2018, s. 225). Jeg opplever at mange av forskningsdeltakerne er gode til å formulere seg, er flinke til å få samtalen til å flyte godt og virker svært godt forberedte. Enkelte deltakere er også så ærlige at de forteller at de har lest seg litt opp i forkant av intervjuet. Likevel er min opplevelse som forsker, at deltakerne er forholdvis komfortable i intervjusituasjonen, og der de mener temaet er så viktig at de gjerne vil dele av kunnskapen sin.

Men får disse forskningsdeltakerne frem den kunnskapen problemstillingen spør etter? Det er få av forskningsdeltakerne som har jobbet med entreprenørskap i skolen i flere år, som har god erfaring med entreprenørskap som en læringsstrategi i undervisningen, eller som bruker

det konsekvent som læringsstrategi i samfunnsfag. Derimot er entreprenørskap som læringsstrategi et lite kunnskapsfelt, der disse forskningsdeltakerne etter min vurdering er kompetente nok til å si noe om hvordan man jobber med entreprenørskap i skolen i dag, og hvordan de tenker at man fremover kan benytte entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag etter den nye læreplanen. Det er ikke alle spørsmålene som er like enkle å svare på for enhver forskningsdeltaker. Men dette kan likevel gi et bilde av hva som finnes av kunnskap på feltet i dag.

4.0 Presentasjon og diskusjon av funn

I denne delen vil jeg presentere funnene og drøfte dem opp mot valgt teori. Av hensyn til oppgavens omfang har jeg valgt å integrere drøftingen underveis i presentasjonen av funnene. Først i denne delen vil jeg gi en kort presentasjon av de fem informantene, og til en viss grad svare på det andre forskningsspørsmålet. Deretter vil jeg presentere funnene mine i tre deler, i tråd med de tre forskningsspørsmålene:

1. Hva slags forståelse, oppfattelse og holdninger har lærere med tilknytning til entreprenørskapsprosjekter i skolen, av entreprenørskap som læringsstrategi?
2. I hvilken grad benytter disse lærerne seg av entreprenørskap som læringsstrategi i egen undervisning og i samfunnsfagsfagsundervisningen?
3. Hvilke muligheter og utfordringer ser disse lærerne i å ta i bruk entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen?

Helt til slutt vil jeg ta for meg hovedfunnene og diskutere hovedproblemstillingen:

«i hvilken grad kan entreprenørskap som læringsstrategi være egnet til undervisning i samfunnsfag?».

4.1. Informantene

Her vil jeg særlig legge vekt på lærernes bakgrunn, hvordan de har fått opplæring og kjennskap til entreprenørskap i skolen, hvordan de organiserer entreprenørskap i skolen, deres

tilknytning til Ungt Entreprenørskap og litt om hvordan skolene deres legger opp til bruk av entreprenørskap. Alle informantene har fått fiktive navn, slik at det skal være enklere å skille dem fra hverandre. Jeg har her valgt å gå for kjente navn innenfor hver av informantenes aldersgruppe.

Anette

Anette er en lærer i 40-årene og jobber på en skole i en mindre by i Agder. Hun har jobbet i skolen i nesten seks år, og vil definere seg selv som «en ganske nyutdannet lærer». Tidligere har hun forsøkt ut forskjellige jobber, og har blant annet drevet butikk og jobbet i et yrke innenfor servicenæringen i nesten tjue år.

«Og det tror jeg nok kanskje er litt av grunnen til at jeg synes at det så fascinerende med entreprenørskap».

Men hennes tilknytning til Ungt Entreprenørskap og arbeid med entreprenørskap i skolen, kom gjennom lærerutdannelsen hennes. Der fikk hun opplæring i entreprenørskap, forelesninger med Ungt Entreprenørskap, og muligheten til å gjennomføre deres program «Vårt lokalsamfunn» ute i skolen. Senere har hun valgt å videreutvikle dette programmet, gjøre det på sin egen måte og bruke programmet som stamme i sin undervisning. I det siste studieåret sitt jobbet hun i en klasse der hun satt av en hel time i uken til å jobbe med entreprenørskap og «Vårt lokalsamfunn»-programmet, og gjorde dette på sin måte.

«Elevene brukte mye tid på å skrive litt om hvilke yrker de visste om, hva de (...), hvilke yrker som finnes, og hva de kunne tenke seg å jobbe med, hvordan de tror at yrkene er. Og de fikk i oppgave å snakke med noen som har en jobb. (...) Så vi bare trakk inn matte, norsk, samfunnsfag. Trakk inn alle fag. Etikk og moral. Vi var ute (...) gikk rundt og så på biler, hvordan de fungerte sammen i samfunnet, snakket om lyder og ting vi så. Hvordan har de klart å lage denne veien? Hvem trenger vi her? Det bare ballet på seg. Vi kunne bare ha jobbet med Vårt lokalsamfunn alltid, og allikevel bare utviklet det til nye høyder.»

I dag bruker ikke Anette dette programmet like strukturert, og tar heller mer i bruk fantasi og spontanitet. Anette bruker for eksempel mye uteundervisning, og kan sette av hele dager til å dra ut i miljøet som klassen skal lære om. Hun kan da kunne trekke inn alle undervisningsfagene hennes i opplegget. I år har hun mye praktiske fag, som mat og helse. Her prøver hun å arbeide mest mulig entreprenørielt gjennom å være mye på kjøkkenet, lage mat og la elevene lære ved å prøve ut og feile. Anette er veldig opptatt av at man bør være i

det miljøet man lærer om. Ellers pleier Anette å ta kontakt med Ungt Entreprenørskap når hun trenger tips og inspirasjon. Hun har testet ut flere av Ungt Entreprenørskaps programmer, og har også brukt dem litt på planleggingsdager på skolen. På skolens hennes, har ledelsen satset lite på entreprenørskap utenom disse planleggingsdagene, der Anette er en av få lærere som bruker det i sin undervisning.

Ida Kristine

Ida Kristine er i 20-årene, og har et kortere vikariat på en skole i en bygd i Agder. Hun er ikke lærerutdannet, men har en yrkesfaglig bakgrunn og studert kunst og håndverks-relaterte fag, samt jobbet noen år som vikarlærer. I tillegg til å undervise i samfunnsfag, underviser hun i fagene arbeidslivsfag, kunst og håndverk og valgfaget produksjon av varer og tjenester.

Kjennskapen til Ungt Entreprenørskap er liten, men skolen har mye samarbeid med organisasjonen. Flere av lærerne ved skolen har blant annet fått kurs i entreprenørskap, og skolens ledelse har valgt å satse på entreprenørskap gjennom bruk av elevbedrifter i fagene arbeidslivsfag og produksjon av varer og tjenester. Her er fokuset særlig på å lære om arbeidslivet gjennom å drive elevbedrifter. I tillegg er høydepunktet å delta på fylkesmessen for elevbedrifter, som Ungt Entreprenørskap arrangerer hvert år. Ida Kristine kan også nevne at hun er i gang med å planlegge et større tverrfaglig prosjekt om bærekraftig utvikling, der hun vil forsøke å trekke inn entreprenørskap.

Wenche

Wenche er en lærer i 60-årene og jobber på en skole på et mindre tettsted i Agder. Hun har over 40 års erfaring i skolen, og har jobbet med entreprenørskap på skolen i over 20 år. Kunnskapen om entreprenørskap er selvlært, der hun har lest seg opp på egenhånd og fått inspirasjon fra hennes økonomiutdannede mann. I tillegg poengterer hun at veien har blitt til etter hvert. Bakgrunnen for at Wenche valgte å benytte entreprenørskap i skolen var at elevene på skolen ikke fikk lov til å ha egenbetaling for å komme på skoletur, der løsningen ble elevbedrift.

«Etter hvert så fant vi ut at det skulle prøve å komme litt mer inn i et system, at det skulle bli et sånt pedagogisk plan rundt det. Og at vi liksom startet da med i samarbeid med norskfaget, hvor vi jobbet litt med det å skrive CV, det å på en måte «hvem er

jeg», vi snakket litt om hvilke egenskaper man har, lage en søknad. De søker nå på stillinger i en bedrift, kommer til intervju til folk, på skolen her da som intervjuer dem. Og så får de tildelt jobb i en bedrift.»

I dag er Wenche også rådgiver og har fått ansvaret for entreprenørskap på skolen. Gjennom å få med seg ledelsen på skolen, har hun prøvd å få elevbedriftene mer inn i skolen gjennom UTV-faget.

«Så er det også sånn at nå har vi lagt det fast hos oss. Alle våre elever har elevbedrifter på denne skolen i løpet av 9.trinn. Det er et halvt år i UTV-faget, har de nå elevbedrifter. Og så etter hvert så har vi også knyttet oss til UE. For de var, helt i starten så var ikke de så på banen. Så vi har veldig tett samarbeid med dem nå.»

Wenche tar selv kontrollen på alt som skjer rundt entreprenørskapsprosjektene, og bruker Ungt Entreprenørskap kun i oppstartsfasen av elevbedriftene og til annen hjelp når hun selv har behov for det. I tillegg til elevbedriftene, sier Wenche at hun benytter entreprenørielle arbeidsformer også i undervisningen, både i enkeltfag og ved flere tverrfaglige prosjekter i løpet av skoleåret.

Bjørn Erik

Bjørn Erik er en lærer på rundt 50 år, og har jobbet nesten 20 år på en skole i en bygd i Agder. Han underviser i samfunnsfag og arbeidslivsfag, og ble kjent med entreprenørskap da skolen innførte elevbedrifter og valgfaget arbeidslivsfag for noen år tilbake. Her valgte skolens ledelse å satse på entreprenørskap, der han og flere lærere fikk mulighet til å bli med. Bjørn Erik kom dermed i kontakt med Ungt Entreprenørskap, der han fikk kurs og innføring i elevbedrifter og entreprenørskap. På skolen hans organiserer de entreprenørskap gjennom elevbedrifter i arbeidslivsfag. I løpet av skoleåret samarbeider skolen med Ungt Entreprenørskap gjennom ulike begivenheter, som «syretest» med presentasjon av elevbedriftene, julemesse og Ungt Entreprenørskaps årlige fylkesmesse for elevbedrifter.

Julie

Julie er en helt nyutdannet lærer i 20-årene, og er i sitt første år som lærer på en skole i en større by i Agder. Hun fikk kjennskap til entreprenørskap gjennom utdannelsen sin, der hun hadde sin egen studentbedrift. Der ble hun også koblet på et forskningsprosjekt i samarbeid

med Ungt Entreprenørskap, der hun fikk prøve ut ulike aktiviteter og oppstart av elevbedrifter på skoler. I dag bruker hun entreprenørskap gjennom elevbedrifter i valgfaget arbeidslivsfag. For organisering av elevbedriftene bruker hun mye av materialet som Ungt Entreprenørskap har ute på sine nettsider, som ulike faser og steg. Ellers har hun lite kontakt med organisasjonen, der hun bare har brukt dem litt i oppstarten av sine elevbedrifter. På skolen til Julie har ledelsen i liten grad valgt å satse på entreprenørskap, der få av kollegene hennes har opplæring eller driver med elevbedrifter og entreprenørskap. Julie står dermed ganske alene om entreprenørskap på skolen.

4.2. Forståelse og oppfattelse og holdninger

I denne delen vil jeg ta for meg det første forskningsspørsmålet:

«Hva slags forståelse, oppfattelse og holdninger har lærere med tilknytning til entreprenørskapsprosjekter i skolen, av entreprenørskap som læringsstrategi?». Her vil jeg særlig legge vekt på lærernes tilnærminger til entreprenørskap.

To hovedtilnærminger

Et fremtredende funn i datamaterialet, er gjennomgående forskjeller mellom lærerne og hvilken tilnærming de har til entreprenørskap. Her kan man trekke frem to hovedtilnærminger, der den ene kan betegnes som mer bedriftsrettet, og den andre som en mer pedagogisk tilnærming. Den bedriftsrettede tilnærmingen består av lærere som kun benytter entreprenørskap gjennom elevbedrifter i arbeidslivsfag, og der de tenker at entreprenørskap som læringsstrategi er mer knyttet til det å drive bedrift. Den pedagogiske tilnærmingen består av lærere som benytter entreprenørskap på andre måter, der de trekker inn ulike aspekter ved entreprenørskap som læringsstrategi inn i alle fag og all undervisningen, som problembasert læring, medbestemmelse, aktivitet og bruk av lokalsamfunnet. De to ulike tilnærmingene gjør at det er store forskjeller i hvilken forståelse lærerne har av entreprenørskap som læringsstrategi, hvor bevisste de er rundt temaet og hvilke muligheter de ser. Alle lærerne kan kort si noe om entreprenørskap som læringsstrategi, der de trekker frem flere ord relatert til entreprenørskapets seks pedagogiske aspekter, som kreativitet, problemløsning, noe praktisk og læring gjennom prøving og feiling (Ødegård, 2014a, s. 67). Men lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming, er mer kortfattet og

er mer opptatt av egenskaper knyttet til det å drive bedrift og produksjon. Et eksempel er Bjørn Erik, som trekker frem dette om entreprenørskap som læringsstrategi:

«Det ordet som kanskje går igjen er jo «kreativitet», at elevene kan være kreative. Og ikke minst sånn type problemløsning. Men ordet kreativitet beit jeg i hvert fall merke i. Også er det jo mange som tenker at det er en spe form for det å starte en bedrift. Jeg viste de i hvert fall type regnskap, hvordan det skal føres. Og det er jo kjekt å kunne hvis en skulle velge å starte for seg selv (...).».

I andre enden finner man de lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, som benytter entreprenørskap på andre måter, og som snakker om entreprenørskap som læringsstrategi på en litt annen måte. De svarer mer utfyllende, fremstår mer bevisste og opptatte av entreprenørskap som læringsstrategi i egen undervisning. Et eksempel her er Anette:

«Jeg tenker det er veldig riktig å tenke det som læringsstrategi. Og det er jo det å bare ta tak i hvilket som helst tema, og at elevene skal utforske og lage problemstillinger, finne (...). Si at du skal lære om jordsmonnet. Altså bare et eksempel, og tenke entreprenørskap i den læreprosessen. Og det også ut å kjenne på jorda, finne ulike jordsmonn, og bare sammenligne og lese, søke litt på nett, finne informasjon, oppsøke geologer, sende mail (...). For meg så handler det om den breddekunnskapen og det å jobbe tverrfaglig. Slått det sammen med norsk, skrive brev eller sende mail. Få informasjon fra folk som kan det. Jeg vet ikke om du tenker på samme måte som meg, men det er litt sånn, jeg tenker jo det med tverrfaglig undervisning og breddekunnskap, og er jo veldig i, passer sammen med entreprenørskap, synes jeg. Uansett hva man skal jobbe med, at man bare får elevene til å utforske det litt».

Med andre ord ser Anette og de lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, flere muligheter til å trekke entreprenørskap som læringsstrategi inn i flere situasjoner.

Læreplanen og Ungt Entreprenørskap

Skillet mellom de to tilnærmingene, finner man også i lærernes syn på læreplanen og deres bruk av Ungt Entreprenørskap. Alle lærerne oppgir at de har relativt lite kontakt med Ungt Entreprenørskap. Men flere av lærerne poengterer at organisasjonen er veldig på tilbudssiden, med blant annet gode tips, veiledning, materiale, programmer og undervisningsopplegg. De fem lærerne er tydelige på at de sterkt vil anbefale andre lærere å ta kontakt med organisasjonen dersom de tenker å starte opp med entreprenørskap i skolen. Dette gjelder

lærere som både har en mer pedagogisk og en mer bedriftsrettet tilnærming. Men lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, svarer at de har testet ut flere av programmene til Ungt Entreprenørskap, eksperimenterer mer med programmene deres og bruker organisasjonen mer fritt og etter egne premisser. Disse lærerne ser også flere muligheter i forhold til den nye læreplanen, LK20, der de mener at entreprenørskap er mer aktuelt enn noen gang. Wenche sier dette:

«Jeg tenker nesten at når de (lærere) nå går inn i den nye læreplanen og ser på hvordan vi skal jobbe med kompetansemål og alt, så tror jeg de vil oppdage at vi må nok ha en endringsvilje også innenfor metodene vi bruker generelt i skolen.»

Lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming, ser færre muligheter med entreprenørskap i den nye læreplanen kontra i tidligere læreplaner. Dette gjelder spesielt utenom de praktiske fagene. Flere av dem ønsker seg flere spesifiseringer av entreprenørskap i læreplanen. Bjørn Erik sier at han synes det er et veldig stort tolkningsrom i læreplanen, og at det er vanskelig å trekke inn entreprenørskap. Han synes læreplanen har fokus på mye teori, og det er mindre rom for entreprenørskap enn tidligere.

Lærernes bakgrunn: økonomisk og pedagogisk diskurs

Skillet mellom lærerne med en mer bedriftsrettet og en mer pedagogisk tilnærming, kan muligens ha en sammenheng med hvilken entreprenørskapsbakgrunn lærerne har. Utenom Ida Kristine, har lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming blitt introdusert for entreprenørskap gjennom lærerutdanningen sin eller gjennom videreutdanning, der Ungt Entreprenørskap har en sentral rolle. Lærerne med en mer pedagogisk tilnærming har litt andre typer bakgrunner og har opparbeidet seg kunnskap om entreprenørskap også utenom lærerutdanningen sin. De har blant annet erfaring fra andre typer yrker, har blitt introdusert for det av andre eller er mer selvlærte. Det kan virke som at de lærerne som har blitt introdusert for entreprenørskap utenom utdanningen, eller har valgt å gå videre fra det de har lært i utdanningen, har en større indre motivasjon og ser flere muligheter til å jobbe entreprenørielt. Dette gjelder til en viss grad også Ida Kristine, til tross for at hennes hovedfokus ligger sterkere oppimot produksjon og salg enn de andre lærerne med andre typer bakgrunner for entreprenørskap.

I skillet mellom de to tilnærmingene av entreprenørskapslærere, kan man trekke linjer til de to konkurrerende diskursene av entreprenørskap i utdanningen; entreprenørskap knyttet til økonomi og næringsliv og entreprenørskap knyttet til pedagogikk og skolekontekst (Ødegård,

2014b, s. 22). Ettersom at lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming har undervisning som retter seg mot det å produsere og drive en elevbedrift, kan dette tale for at disse lærerne tenker entreprenørskap mer etter den økonomiske diskursen. De lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, bruker det mer bevisst som ulike læringsmetoder og som læringsstrategi i undervisningen sin, og kan tale for at disse lærerne tenker mer entreprenørskap etter den pedagogiske diskursen. Disse lærerne tenker også entreprenørskap mer i tråd med de gradvis nye verdiene og innholdet i samfunnsfag og det Børhaug kaller samhandlingskompetanse (Børhaug, 2018). Disse verdiene og innholdet endrer seg noe fra læreplan til læreplan (Børhaug, 2018). Entreprenørskap i tidligere læreplaner har hatt sterkere innslag av økonomi og næringsinteresser, mens dagens læreplan er knyttet mer opp mot «samhandlingskompetanse» og en bred forståelse av begrepet. Dette viser at det finnes ulike oppfatninger av hva den pedagogiske diskursen i skolen bør være. Innenfor entreprenørskap i utdanningen kan man dermed argumentere for at det ikke bare finnes en todeling med en økonomisk og pedagogisk diskurs. Man kan også finne en todeling innenfor den pedagogiske diskursen, der man finner både en pedagogisk tilnærming og en tilnærming med sterkere innslag av den økonomiske forståelsen av entreprenørskap, slik man også kan tolke ut fra sluttrapporten for Handlingsplanen (Spilling et al., 2015b). Dette viser at det finnes et spekter av ulike forståelser av entreprenørskapsbegrepet i skolen, noe man også ser blant de fem lærerne. Lærerne med en mer økonomisk tilnærming til entreprenørskap, har for eksempel ulik grad av tilhørighet til den økonomiske diskursen og hvilke pedagogiske muligheter de ser for entreprenørskap i undervisningen. En høy grad av tilhørighet til den økonomiske tilnærmingen gir dermed større begrensninger i å tenke entreprenørskap som læringsstrategi, enn for dem med en mer pedagogisk tilnærming.

I sammenhengen mellom lærernes bakgrunn og entreprenørskapsdiskurs, ser man at lærerne som har blitt introdusert for entreprenørskap gjennom utdanning, har en sterkere tilkobling til den økonomiske diskursen. Man kan dermed stille spørsmål til hva lærere møter av entreprenørskap i utdannelsen sin, der den pedagogiske diskursen har et mindre fokus enn den økonomiske. En sterk bidragsyter for entreprenørskap i lærerutdannelsen er Ungt Entreprenørskap. Organisasjonen finansieres av en rekke aktører med ulike interesser, men der den økonomiske diskursen har et sterkere fokus. Aktivitetene deres er i stor grad forankret i et framtidig behov for å styrke Norges konkurransevne og nyetableringer (Spilling & Johansen, 2011, s. 24). På den andre siden vektlegger den nye læreplanen nye verdier som har

en sterkere tilknytning til den pedagogiske diskursen enn den forrige læreplanen. Men den økonomiske diskursen har fortsatt et stort fokus, med verdier som arbeidsliv og nyskaping. Kjetil Børhaug kritiserer særlig dette i den nye læreplanens, der det tverrfaglige temaet demokrati og medborgerskap vektlegger «samhandlingskompetanse» og demokrati i arbeidslivet til fordel for demokrati i det politiske livet og verdi- og interessebasert samfunnskritikk (Børhaug, 2018). Dette kan tyde på at Ungt Entreprenørskap sitt fokus på den økonomiske diskursen i utdannelsen, er relevant i forhold til den nye læreplanen. Men læreplanen har også et sterkere fokus på den pedagogiske diskursen enn den forrige læreplanen. Ungt Entreprenørskap har dermed fortsatt litt å jobbe med for å tilpasse seg den nye læreplanen.

På den andre siden peker sluttrapporten for handlingsplanen for entreprenørskap i utdanning, at man mangler verktøy og eksempler på hvordan man kan organisere og benytte entreprenørielle læringsmetoder i skolen (Spilling et al., 2015b, s. 70). Det er vanskelig å gi lærere slike verktøy dersom det finnes lite kunnskap og forskning på dette feltet. Lærere som vil benytte entreprenørskap som læringsstrategi etter den pedagogiske diskursen, må derfor videreutvikle eksisterende kunnskap mer på egenhånd. Men datamaterialet og annen forskning, sier ikke så mye om dette. Det er ingen av lærerne i intervjuene som kritiserer entreprenørskapsopplæringen og utdanningen sin, eller som sier at vektleggingen i opplæringen burde vært annerledes. Alle lærerne i undersøkelsen, samt sluttrapporten for handlingsplanen, er klare på at entreprenørskap i utdannelsen er viktig og noe alle elever bør være innom (Spilling et al., 2015b, s. 12). Men lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, peker på at det også er viktig å tenke annerledes og utenfor boksen i undervisningen. Wenche har blant annet dette tippet til lærere som ønsker å bli bedre på å ta i bruk entreprenørskap i undervisningen sin:

«Det å prøve å tenke litt utenfor boksen. Altså det å ta i bruk litt sånn kreativitet, tenke nytt, tenke nye veier å gå».

Oppsummering

Blant de fem lærerne finner man to hovedtilnærminger til entreprenørskap; en mer bedriftsrettet og en mer pedagogisk tilnærming. De to ulike tilnærmingene gir lærerne ulike forutsetninger for hvordan de forstår, tolker, benytter seg av og ser muligheter for bruk av entreprenørskap som læringsstrategi. Her kan man trekke linjer til den økonomiske og

pedagogiske diskursen i forskningsfeltet. Den mer pedagogiske tilnærminger gir mange muligheter, mens den mer bedriftsrettede tilnærmingen gir større begrensninger i å tenke entreprenørskap som læringsstrategi. Jeg har her valgt å kritisere lærernes entreprenørskapsutdanning, ettersom den økonomiske diskursen blitt sterkere vektlagt. Det finnes fortsatt for lite kunnskap om den pedagogiske diskursen, der lærerne med en mer pedagogisk tilnærming er mer selvlærte og må eksperimentere mer på egenhånd. Det bør derfor blir mer rom for den mer pedagogiske tilnærmingen i lærerutdannelsen, der man kan tenke mer annerledes og pedagogisk rundt entreprenørskap som en læringsstrategi.

4.3. Organisering i undervisning og samfunnsfag

I denne delen vil jeg ta for meg det andre og deler av det tredje forskningsspørsmålet: «i hvilken grad benytter disse lærerne seg av entreprenørskap som læringsstrategi i egen undervisning og i samfunnsfagsfagsundervisningen?» og «hvilke muligheter og utfordringer ser disse lærerne i å ta i bruk entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen?». Her vil jeg særlig legge vekt på hvordan den enkelte læreren bruker entreprenørskap spesifikt i samfunnsfagundervisningen, og hvordan de tenker at entreprenørskap ideelt sett kan bli brukt i faget.

Som vist ovenfor, er det også her en todeling av tilnærminger hos lærerne og hvordan de tenker. Lærerne som i hovedsak bruker entreprenørskap i elevbedrifter og har en mer bedriftsrettet tilnærming, har også en litt smalere tolkning av hva entreprenørskap kan være. For når man tenker at entreprenørskap i hovedsak er bedriftsrettet, gjør dette at disse lærerne naturlig nok har mindre bruk av entreprenørskap i samfunnsfag. Likevel har flere av disse lærerne innspill til hvordan man kan bruke entreprenørskap i faget. I motsatt ende finner man lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, og som tenker mer bredt om entreprenørskap. Disse lærerne ser mange muligheter, og kan fortelle mye om hvordan de bruker entreprenørskap i samfunnsfagundervisningen. Men de har få innspill til hvordan de kan videreutvikle eller hva de kan gjøre annerledes ved bruken av entreprenørskap i faget. Dette vil jeg komme mer tilbake til. Nedenfor vil jeg først presentere innspillene til elevbedriftslærerne og de med en mer bedriftsrettet tilnærming, og deretter lærerne med en mer pedagogisk og bredere tilnærming.

Elevbedriftslærerne

Bjørn Erik sier at han aldri har tenkt på entreprenørskap i samfunnsfag. Han bruker ikke entreprenørskap i faget og ser ikke klare koblinger. Han poengterer likevel at det helt sikkert er mulig, i form av for eksempel prosjekter over tid. Julie synes også det er vanskelig å tenke entreprenørskap i samfunnsfag, der lite tid og fagets størrelse i skolen er med på å begrense mulighetene. Men hun tenker det går an å ha en sosial tilnærming til entreprenørskap i samfunnsfag.

«Jeg synes det er en veldig fin måte å lære om det som skjer rundt oss på (...). Hvis du velger en sosial tilnærming, det å lære om hvordan samfunnet fungerer, det å reise ut og hjelpe folk, er jo en kjempestor, viktig del. På 8.trinn så har de mest historie. Så på 8.trinn er det ikke like lett. Da måtte de kanskje vært på et museum og hatt en liten sosial entreprenørskap der, eller annen form (...). Men i hvert fall det å lære hvordan samfunnet fungerer og lære hvordan hjelpe samfunnet, tenker jeg kunne være veldig nyttig (...). Det å ta vare på andre mennesker, hjelpe andre mennesker, det er veldig fine måter å komme inn i et fag på egentlig.»

Ida Kristine er en elevbedriftslærer som sier at hun bruker entreprenørskap også litt i samfunnsfag, gjennom tverrfaglige prosjekter.

«Nå for øyeblikket så kommer det til å være mer relevant, blant annet når vi skal ha om ressurser og om hvordan blant annet energi blir utvinnet. Så kommer jeg og kontaktlærerne for 8.klasse til å få inn (...), blant annet så får vi Agder Energi på besøk som skal snakke om energiutvinning. I samme slengen så snakker de også om sin bedrift og sin arbeidsmetode. Så da får vi knyttet det ut mot eksisterende bedrifter i bygda, som kan fortelle elevene om hva de holder på med. Og det kommer til å være tverrfaglig prosjekt med bærekraft som hovedmål, hvor både samfunnsfag, mest sannsynligvis arbeidslivsfag, antakeligvis både norsk og potensielt også KRLE, og naturfag (...).»

I tillegg har også Ida Kristine tanker om hvordan man ideelt sett kan bruke entreprenørskap i samfunnsfag. Her trekker hun særlig linjer til arbeidslivsfag, produksjon og den økonomiske dimensjonen.

«Altså i samfunnsfag, så tenker jeg at det også er veldig store muligheter for å kunne knytte forskjellige ting mang gjør med arbeidslivsfag eller entreprenørskap opp mot temaene vi snakker om i samfunnsfag. For eksempel nå med bærekraftighet, så går det hånd i hanske når vi snakker om hva slags materiale vi kan bruke, hvorfor de er nyttige.

Både på dette med kostnader og tid. Men spesielt på klimapåvirkning (...). Men jeg tror det vil være spesielt relevant for de som er i 9. og 10. å knytte samfunnsfagets direkte undervisning i materialer, i ressurser opp mot det vi holder på med i arbeidslivsfag for eksempel, og produksjon (av varer og tjenester).»

Her ser man at Ida Kristine har en mer bedriftsrettet tilnærming til entreprenørskap, men samtidig har hun en litt bredere forståelse enn de to andre elevbedriftslærerne. Dette gjør at hun ser flere muligheter og klarer å trekke entreprenørskap i større grad inn i samfunnsfag.

Lærerne med en mer pedagogisk tilnærming

Anette er en lærer som bruker entreprenørskap i samfunnsfag. Hun forteller at hun ikke følger den vanlige timeplanen når hun har samfunnsfag. I stedet samler hun opp samfunnsfagstimene til prosjekter, der hun prøver å trekke inn dagsaktuelle ting og gjøre faget ganske praktisk. Hun trekker også frem at man ikke trenger å gjøre det så komplisert, og at hun som lærer er litt spontan av seg.

«Alle emner i samfunnsfag bør lett kunne tenkes som entreprenørskap (...). Bare det å utforske på det, ja har det noe med å lære statsvitenskap, for å si det, så er det jo det å finne ut av noen ting på egenhånd. Det å lete etter informasjon selv, oppsøke folk som kan. Du trenger ikke å måtte ha de rett ut forbi døren. Det går jo an å også ringe til folk, sende mail eller (...) for å finne ut av mer. Det er kanskje litt tryggere og litt enklere når de da er litt eldre. Jeg har selv drevet og ringt rundt til folk, og bare hatt telefonen på høyttaler i klasserommet. Jeg tror jeg ikke noen gang hadde gjort det som jeg har planlagt å gjøre det. Det har mer vært litt sånn spontant.»

Wenche er, i likhet med Anette, en lærer som bruker entreprenørskap i samfunnsfag. Hun har flere tverrfaglige prosjekter på to uker i løpet av skoleåret. I tillegg prøver Wenche å invitere folk til skolen, gå mer ut av klasserommet, ha problemløsende oppgaver og la elevene styre mest mulig i samfunnsfagstimene.

«Jeg har i samfunnsfag nå, så holder vi på med den industrielle revolusjon. Da startet jeg opp med å si til elevene mine: dette er tema, hvordan skal vi lære dette? Og så er det det som er vanskelig når man har vært lærer så lenge som meg eller om du er ung også, det å tørre å slippe det fritt. Og tenke at her må elevene i grupper diskutere hva vi skal gjøre for å få dette til. Så har jeg erfart med entreprenørskapsmetoden at det går, på sett og vis. Så nå, en av mine elever skulle ha om «Spinning Jenny» og visste

ikke hva en vanlig rokk var for noe. Hvordan kan jeg da finne ut hvordan en rokk ser ut? Jo, man kan jo se det på bilder. Men vi har jo et museum i (...). Og da ringte de og spurte om de kunne få lov til å få en time, den lille gruppen da. Så tok de bussen over til museet, filmet og skulle presentere dette for klassen (...). Og jeg ser også det ved en av de andre gruppene her, de skal ha om arbeidsforhold i gruvene og barnearbeid. De har jo nå kledd seg ut, laget film nede i skogen her. Vi har noen sånne gamle bunkerser og sånn hvor det er mørkt og dystert. Tatt på seg kull (...) Så når alle har fått presentert sitt, så skal vi sette oss ned og tenke hvordan skal vi ha en vurdering på dette? Så er det elevene som på en måte er med på å bestemme hvordan vi skal gjøre det.»

Når det gjelder Anette og Wenches tanker om hvordan man ideelt kan bruke entreprenørskap i samfunnsfag, har de lite å komme med. Det kan virke som at de to lærerne liker å se muligheter og prøver ut de mulighetene de ser. Mitt inntrykk er også at disse lærerne er veldig stolte og fornøyde med sine undervisningsopplegg, der de gjerne vil dele av sine opplegg og erfaringer. I likhet med Anette og Wenche, har elevbedriftslæreren Bjørn Erik også færre innspill til hvordan man ideelt sett kan bruke entreprenørskap i samfunnsfagundervisningen. Men i motsetning til Anette og Wenche, er hans undervisning med elevbedrifter mer rutinepreget, der han gir uttrykk for at han savner å ha litt mer engasjement og motivasjon for entreprenørskap. Julie og Ida Kristine er litt yngre og har mindre erfaring i skolen. Anette og Wenche har prøvd ut mer enn dem, har mer erfaring med kaos og uforutsettbare situasjoner, og er mer sikre på hva som kan fungere. Det kan derfor være interessant å undersøke hvordan erfaring kan påvirke de mindre erfarne lærerne i årene framover. Utvikler de seg mer mot å bli lærere med en mer bedriftsrettet tilnærming eller mot en mer pedagogisk tilnærming? Er de ulike tilnærmingene statiske, eller kan man som lærer endre sin tilnærming til entreprenørskap over tid?

På den andre siden ser man at flere av lærerne klarer å integrere Torben Spanget Christensen og Anders Stig Christensens fire aspektene av samfunnsfag; samfunnsfag som samtale og livsverden, som faglige metoder, som innhold og som vitenskapsdisipliner (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). Lærerne trekker frem eksempler på hvordan de kunne ha brukt entreprenørskap i samfunnsfag eller eksempler på hvordan de faktisk trekker inn entreprenørskap i samfunnsfag i tråd med de fire aspektene. Her er det særlig fokus på

medbestemmelse, dialog og mer elevstyrt undervisningen, tenke mer praktisk og konkret, involvere og oppsøke lokalsamfunnet, bedrifter og lokale aktører, samt bruk av tverrfaglig prosjekter og den problembaserte metoden. Til tross for at flere av lærerne assosierer entreprenørskap med arbeidslivsfag og elevbedrift, er elevbedrift en metode som kan inneholde flere av disse begrepene. Et eksempel her er Julie, der man kan gjenkjenne flere av disse begrepene i hennes refleksjon rundt entreprenørskap som læringsstrategi:

«Jeg er veldig for prøv før du skal lære teorien. Så som en arbeidsmetode, så synes jo jeg at det er veldig fint å på en måte la de bli kastet litt ut i det, og så snakke litte gran om hva er det du har lært nå? Hva er det du har testet ut for noe? Det er jo litt det vi gjør nå også. På slutten av året så skal vi ha enda mer om hva er det du har lært nå? Hva er det du har prøvd deg på? Så skal de selv prøve å finne fram til kunnskapen de har lært, og så skal vi snakke litt om det. Vi kan gjøre det litt den andre veien da, «learning by doing» som vi sier. Også ligger det jo mye (...). Ikke sant, det å skulle lære å skrive en rapport, det er veldig innenfor norsken. Det å skulle lære seg å skrive regnskap i matten. Det å liksom ha om sosial entreprenørskap, det å ta vare på andre mennesker, hjelpe andre mennesker, det er veldig fine måter å komme inn i et fag på egentlig.»

Dette eksemplet viser at man gjennom elevbedrift kan klare å trekke inn ulike sider og aspekter ved samfunnsfaget. Samtidig ser man her at Julie tenker litt videre rundt elevbedrift og den entreprenørielle metoden. Men dette viser at fokusområder ved elevbedrifter og entreprenørskap kan være sammenfallende ved samfunnsfagets fire aspekter; faget som samtale og livsverden, som faglige metoder, som innhold og som vitenskapsdisipliner. Likevel er det store forskjeller mellom elevbedriftslærerne og i hvilken grad de klarer å oppnå dette eller i hvilken grad de selv tenker at dette er mulig å oppnå i samfunnsfag. Elevbedrift er en form for entreprenørskap, og har derfor sine begrensninger for hvilke muligheter man kan klare å se i samfunnsfag. Elevbedrift kan dermed inngå som en entreprenøriell læringsmetode i samfunnsfag, men bør også ses i sammenheng med andre læringsmetoder.

Lærerne med en mer pedagogisk og videre tilnærming til entreprenørskap, har større rom for å se muligheter for bruk av entreprenørskap i samfunnsfag. I tillegg til at en videre tilnærming er enklere å tilpasse flere situasjoner, vil den også være mer relevant i forhold til sentrale begreper i samfunnsfag, slik Sommerseth og Sætre viser til (Sommerseth & Sætre, 2015). De trekker frem de samfunnsfaglige begrepene «sted», «historisk forståelse» og «demokrati»

som gode muligheter for entreprenørielt arbeid. Ved bruk av elevbedrift i samfunnsfag, er det begrenset i hvilken grad man klarer å gjøre disse tre begrepene like relevante. Sommerseth & Sætre peker på selvstendighet som viktig her, der man som lærer ikke alltid vet hvor undervisningen vil føre hen. Denne selvstendigheten synes lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming er mer utfordrende å tenke i samfunnsfag. De tenker dette i hovedsak er aktuelt i praktiske fag. Lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, peker på mer selvstendig og elevstyrt undervisning, samt å lære gjennom omgivelsene man lærer om, er sentralt for entreprenørielt arbeid i samfunnsfag. Dette kan tyde på at selvstendighet er noe som er enklere å praktisere innenfor praktiske settinger i skolen. Det kan tenkes at lærerne med en mer pedagogisk tilnærming til entreprenørskap, ser i større grad på samfunnsfag som et mer praktisk fag. For de tenker mer som Sommerseth & Sætre, der sentrale samfunnsfaglige begreper kan læres gjennom å la elevene delta, utforske og medvirke i omgivelsene som de skal lære om. Dette kan tale for at den mer pedagogiske tilnærmingen gir store muligheter for å se på entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag. Den mer bedriftsrettede tilnærmingen ser heller flere begrensninger i faget, og det kan derfor virke som at denne tilnærmingen forstår entreprenørielle arbeidsmetoder mer som arbeidsformer framfor en læringsstrategi. Her kan mye av innholdet i samfunnsfaget være relevant, men primært relatert til disse arbeidsformene.

Oppsummering

I denne delen har jeg sett på hvordan de fem lærerne bruker eller tenker at entreprenørskap kan bli brukt i samfunnsfag. Lærernes forståelse og tilnærming til entreprenørskap har stor betydning for i hvilken grad de bruker eller ser av muligheter for entreprenørskap i faget. Her snakker lærerne på mange måter om ulike fenomener når de snakker om entreprenørskap. Lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming tenker på entreprenørskap mer som det å drive en bedrift, og sier derfor at de bruker entreprenørskap i liten grad i samfunnsfag, og synes det er mer utfordrende å trekke det inn i faget. Dette taler for at denne tilnærmingen forstår entreprenørskap mer som arbeidsmetoder enn som en læringsstrategier i samfunnsfag. Lærerne med en mer pedagogisk tilnærming tenker mer bredt rundt entreprenørskap, og trekker frem en rekke ulike måter de arbeider entreprenørielt med i samfunnsfag. De bruker blant annet ulike former for prosjekter, forsøker å gjøre faget mer praktisk, har problemløsende oppgaver, og lar elevene styre mest mulig i timene. De sier også at de

eksperimenterer mer, og har gode erfaringer med å utsette elevene og undervisningen for mer uforutsette situasjoner. Entreprenørskap med en mer pedagogisk tilnærming gir dermed større muligheter for å se på entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag. Denne tilnærmingen gjør det enklere å tilpasse undervisningen, og kan i større grad se muligheter til bruk av deltakelse, utforskning og medvirkning for å lære sentrale begreper i samfunnsfag. Bruk av elevbedrift og andre entreprenørielle læringsmetoder med en mer bedriftsrettet tilnærming, kan også være egnede metoder i samfunnsfag, der man kan klare å trekke inn flere av fagets ulike aspekter. Men disse læringsmetodene har sine begrensninger for hvilke muligheter man kan se i samfunnsfag, og bør derfor ses i sammenheng med andre entreprenørielle læringsmetoder. Videre kan det være interessant å undersøke om lærernes tilnærming til entreprenørskap kan ha en sammenheng med hvilke erfaringer de opparbeider seg. Er lærernes ulike tilnærminger statiske eller kan de kunne endre seg med tid og erfaringer?

4.4. Muligheter og utfordringer

Her vil jeg gå enda nærmere inn på det tredje forskningsspørsmålet: «hvilke muligheter og utfordringer ser disse lærerne i å ta i bruk entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen». Her vil jeg særlig legge vekt på muligheter og utfordringer i forhold til elevperspektivet og strukturelle forhold. Dette relaterer seg i stor grad til at entreprenørielle læringsmetoder ofte kan skille seg ut fra andre læringsmetoder i skolen. Entreprenørielle læringsmetoder vektlegger for eksempel andre typer egenskaper og ferdigheter, og det trengs derfor mer kunnskap og ressurser for å tilrettelegge for slike metoder.

Elevperspektivet

Så hvilke fordeler og ulemper ser lærerne i forhold til entreprenørskap og elevperspektivet? Entreprenørielle metoder er ofte ganske ulike fra andre undervisningsmetoder i skolen, og krever andre typer ferdigheter, som mer praktiske ferdigheter og selvstendighet. De fleste lærerne trekker derfor frem at entreprenørskap er noe som tilfører og beriker undervisningen og er viktig for å kunne tilpasse undervisningen til flere elever. Wenche trekker fram at denne læringsstrategien gjør elevene mer selvstendige, og gir en bredere og mer sosial utvikling.

Elevene må samarbeide på en helt annen måte og løfte seg ut av faste rammer som er gitt av læreren. Wenche sier også at elevene har ulike egenskaper som utfyller hverandre i grupper, som de får bruk for gjennom denne metoden. Julie trekker frem mye av det samme, og sier at enkelte elever «endelig får blomstre» og vist sine sterke sider som de ikke får vist ellers i undervisningen.

Elever med elevbedrift

Lærerne som har elevbedrifter i arbeidslivsfag, trekker frem at det ofte er de mer skoleleie elevene som velger elevbedrift, noe som både er en utfordring og en berikelse for dem.

Elevbedrift og arbeidslivsfag er på disse skolene et alternativ til språkfag. Både Julie, Ida Kristine og Bjørn Erik trekker frem at dette gjør at elevmassen blir veldig delt i dette faget.

Julie sier dette om sine elever i arbeidslivsfag:

«Så cirka halvparten av elevene mine er litt sånn, de trenger hele tiden å få hjelp og de synes det nok er litt vanskelig, men de elsker faget fordi de føler at de ikke trenger å gjøre noen ting. Mens resten av elevene mine, de synes det er kjempegøy fordi de får prøve å tjene penger på en ny måte. De får liksom en litt mer fri undervisning. Og jeg har mange av de som på en måte er veldig sterke utenom når man skriver. De er veldig flinke til å være kreative, er veldig flinke til på en måte å bruke stemmen sin, men ikke fullt så flinke til å sitte og skrive og skulle pugge.»

Bjørn Erik trekker fram at elevbedrifter og arbeidslivsfag er noe elevene i hovedsak gleder seg til, og er noe de ofte velger fordi de er teoritrøtte. Men han har også elever som gruer seg til disse timene, eller som er umotiverte og ikke kommer i gang. Han peker på at det kan være utfordrende for mange elever å få åpne oppgaver og helt frie tøyler. Videre er det svært ulik grad av motivasjon og innsats hos elevene i faget, noe som alle de tre elevbedriftslærerne trekker fram som utfordringer ved elevbedrifter.

Disse utfordringene som her er trukket frem med elever og elevbedrift, kan ha en sammenheng med det Elisabeth Backe-Hansen kritiserer med ungdomsbedrifter, der venns­kapsrelasjonen er en sentral brikke for å stimulere læring, fremdrift og aktivitet (Backe-Hansen, 2010, s. 186). Trygghet og gruppetilhørighet er sentralt for å kunne motivere og kunne utnytte hverandres potensielle styrker. Wenche har i motsetning til de andre elevbedriftslærerne, få utfordringer med sine elevbedrifter i UTV-faget. Men hun poengterer

at nettopp krangling og uenighet kan være fremtredende, der gruppedynamikken er sentralt for å kunne lykkes med elevbedriften.

Dette er derfor noe hun jobber mye med. Ellers er det vanskelig å si hvorfor Wenches elevbedrifter har færre utfordringer. Ifølge Jerome Bruner er viktige virkemidler for å skape motivasjon i læringsarbeidet, varierte og mangfoldige arbeidsformer, ekte interesse for læringsstoffet, læreren som motivator og betydningen av nysgjerrighet og oppdagelse. Dette krever at læreren er god til å tilpasse undervisningen. En mulig forklaring på Wenches suksess, kan være at hun organiserer elevbedriftene på en litt annen måte, at hun har lengre erfaring med elevbedrifter, eller at hun kanskje har en annen og bredere tilnærming til entreprenørskap og sine elevbedrifter? Det kan virke som at Wenches mer utvidede tilnærming til entreprenørskap gjør hennes organisering mer fleksibel og tilpasset. Det kan derfor tenkes at enkelte lærere tenker mer statisk om entreprenørskap, mens andre lærere har det lettere for å endre og tilpasse mer slik de gjør ellers i undervisningen.

Elevenes modning og selvstendighet

En annen utfordring med bruk av entreprenørskap i undervisningen, er at det er mer utfordrende å tilpasse undervisningen i forhold til elevenes progresjon, modenhet og selvstendighet. I denne delen vil jeg først trekke frem utfordringer elever kan møte med tanke på selvstendighet og entreprenørskap. Deretter vil jeg fokusere på utfordringer som lærerne ser ved tilrettelegging for elevers progresjon, modning og selvstendighet. Til slutt vil jeg diskutere hvordan man kan tilpasse og arbeide med entreprenørielle læringsmetoder hos mindre modne og selvstendige elever.

Anette hevder at entreprenørielt arbeid ikke passer alle elever like godt, og elever lærer på ulike vis og trenger å lære ved hjelp av ulike læringsstrategier. Videre sier hun at entreprenørskap og entreprenørielle læringsmetoder er slitsomt og tungt å holde på med for mye for elevene, og kan virke stressende for enkelte. Hun kaller det utfordrende læring, og det kan være utfordrende å samle trådene og vite hva man egentlig holder på med til tider, både for elever og for læreren.

De fleste lærerne trekker også frem utfordringer i forhold til elevenes progresjon og modenhet, og særlig ved elevbedriftsmetoden. Entreprenørielle læringsmetoder består av mye utprøvende læring og mer selvstendige og komplekse oppgaver. Dette krever at elevene må ha

en viss grad av selvstendighet for å klare å jobbe med entreprenørskap. Samtidig handler entreprenørskap mye om modning, der elevene gradvis må modnes til å tenke entreprenørielt. Dette sier Julie om selvstendighet og sine elever i 8.klasse:

«Veldig lite selvstendige. Det er mest det det går på. De er ikke vant med å høre en lærer si at det er du som bestemmer hva du skal jobbe med her. De er veldig vant med at på barneskolen så er det veldig strukturert og du har hundre prosent sånn skjer det, sånn skjer det. Ja, så det er veldig sånn modningsgreie, spesielt her da.»

Ida Kristine tenker progresjonen er viktig, der det er enklere å se komplekse ting jo eldre elevene blir. På skolen hennes har de derfor valgt å utsette elevbedriftene til 9. og 10. trinn, der de heller har en enklere form med mer innføring i elevbedrifter i 8.klasse.

«Jeg tror litt sånn som det gjøres nå også, at det er en fin, på en måte overgang fra kanskje litt mindre av det teoretiske over til litt mer og litt mer. Men samtidig igjen, så er det ikke nok en direkte progresjon som sier at i 8.klasse så produserer vi ting, og i 9.klasse så snakker vi om hvordan vi produserer det, og i 10.trinn så gjør vi alt sammen på en gang. Det nok dessverre ikke sånt. Men litt i hodet mitt, så føler jeg det allikevel at det er den veien det går.»

Her kan man forstå det slik at elevbedrift er en arbeidsform som passer bedre til eldre og mer selvstendige elever. Samtidig kan en gradvis eksponering for elevbedriftsmetoden gjennom progresjon bidra til en viss grad til selvstendigjøring og modning hos eleven.

Anette har testet ut SMART-programmet til Ungt Entreprenørskap på mellomtrinnet, og sier dette om selvstendighet og litt yngre elever:

«(...) det krevde en del av meg, det var ikke så selvdrevent. For det er litt sånn, du skal skape nysgjerrighet blant elevene (...). Men de trenger ting litt mer konkret. Så derfor trengte de ganske mye hjelp, som å forme problemstillingen da. En ønsker at de bare skal finne på det selv, men de trenger veldig mye mer enn det man hadde tenkt (...). De er ikke så selvstendige som en kanskje skulle ønske. Så det var litt det at de måtte ha veldig mye innputt.»

Som vist ovenfor, ser man mange av de samme tendensene hos de yngre elevene på mellomtrinnet som blant enkelte elever med elevbedrifter på ungdomsskolen. De er ikke så modne og selvstendige til å ta fatt på åpne og mer komplekse oppgaver. Dette krever mer av

lærerne for å møte disse elevene som trenger mer tilrettelegging og oppgaver som er mer tilpasset, konkret og enklere å løse.

Utfordringene og mulighetene som lærerne ser i møte med entreprenørskap og elevenes modning og selvstendighet, passer til John Dewey og Jerome Bruners teorier. Det kan være utfordrende å la elevene arbeide med mer komplekse oppgaver og lære dem å arbeide etter mer selvdrivne og problembaserte læringsmetoder. Entreprenørskap kan være utfordrende for mange elever, der det ofte kan være tungt og slitsomt, vanskelig å holde oversikt, og utfordrende å skape nok motivasjon. Bruner mener likevel at man kan lære et barn om et hvilket som helst tema, så lenge man tilpasser det kognitive nivået. Dette er mulig gjennom å la barnet møte læring som skaper sammenheng og stadige gjentakelser og i mer avanserte former i tråd med barnets kognitive nivå (Bruner, 1975, s. 43). Gjennom eksempler, viser Anette at det også er mulig å jobbe med entreprenørskap med yngre og mindre selvdrivne elever. Men dette krever mer av læreren, og der man må tilpasse mer rundt oppgaver og ulike rammer. Wenche på sin side, sier at det viktigste for å treffe elever ved entreprenørielt arbeid, er at det ender opp i noe konkret. Det kan for eksempel være et produkt, et arrangement eller at elevene skal presentere eller gjøre noe. Dette gjør det er enklere for elevene å holde oversikt og forstå hvor man egentlig vil med et prosjekt. Bruner mener at praktiske arbeidsoppgaver er med på skape mer logikk og struktur for barnet (Bruner, 1975, s. 29). Aktivitet i læringsprosessen er også noe som er viktig for Dewey. Han mener det er viktig å gi elevene oppgaver som gir nok motivasjon og stimuli til å undersøke og produsere egne ideer. Samtidig er det sentrale poenget hos Dewey at læring må bygge på hverdagslige erfaringer og aktivitet, der elevene må oppleve kontinuitet gjennom gjenkjennelse eller utvidelse av tidligere erfaringer. Dette viser at det er ekstra viktig å gjøre oppgaver og undervisningen mer livsnært og konkret for elever med et lavere kognitivt nivå. Man kan diskutere i hvilken grad elevbedriftsmetoden, kan bygge på hverdagslige erfaringer hos elever med et lavere kognitivt nivå? Eller om det er selve aktiviteten i arbeidsformen som kan være for vanskelig? I så fall kan man sette spørsmålsteget rundt elevbedriftsmetoden og om den kan bli regnet som en aktivitet eller som en læringsstrategi. Likevel viser eksemplene over at det går an å tilpasse undervisningen. Det sentralt er å la elevene bli tidlig kjent med entreprenørielle arbeidsformer, skape kontinuitet rundt slike arbeidsformer og øve opp elevenes selvstendighet gjennom undervisningen. For får man til dette, viser eksemplene over at entreprenørskap som læringsstrategi er en berikelse i undervisningen, der elevene kan «blomstre», oppdage nye

sider ved seg selv, bli gode samarbeidspartnere og utvikle egen selvstendighet i møtet med læring.

Strukturelle utfordringer

Men når lærerne skal legge opp til entreprenørielle læringsmetoder i undervisningen sin, møter de på flere strukturelle utfordringer. Flere av lærerne svarer at de føler seg ganske alene om å drive med entreprenørskap i skolen. Til tross for at lærerne synes det er mye god hjelp i Ungt Entreprenørskap, ønsker lærerne seg flere folk som driver med entreprenørskap i skolen, og som synes entreprenørskap er minst like gøy som dem selv. Denne mangelen på folk gjenspeiler seg på flere plan. Dette gjelder særlig innenfor læremateriell, overordnede føringer, skolens ledelse og blant kolleger.

Lærerne etterlyser blant annet mer delingskultur, oppslagsverk, læremateriale og faglitteratur om konkrete undervisningsopplegg som kan være med på å gi inspirasjon og ekstra motivasjon. Anette synes det hadde vært fint å høre hvordan andre lærere gjør det, få litt inspirasjon og slippe å hele tiden «finne opp kruttet» selv. Lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming, ønsker seg særlig mer hjelp fra nasjonalt hold, for å gi mer retning og konkretisering av hvordan man bør jobbe med entreprenørskap i undervisningen. Bjørn Erik mener det burde konkretiseres mer i læreplanen. Ida Kristine ønsker seg mer retningslinjer og konkretiseringer av entreprenørskap og det læreplanen spør etter. Entreprenørskap er dermed noe lærerne synes er viktig, som de ønsker å få til og har stor tro på i skolen. Men det virker som at lærerne mangler støtte, og de etterlyser mer kunnskap på feltet. Dette er også noe som samsvarer med det som kommer frem i sluttrapporten for handlingsplanen for entreprenørskap i utdanningen (Spilling et al., 2015b). Det kan derfor være interessant å undersøke om i hvilken grad lærerne hadde endret praksis og tilnærming til entreprenørskap dersom det hadde kommet mer kunnskap, forskning og læremateriale, slik lærerne etterspør her.

Kolleger som ikke vil

Manglende støtte er også en utfordring innenfor den enkelte skolen. Både Anette og Wenche har lenge vært de eneste på sine skoler som har jobbet med entreprenørskap. Anette synes det har vært vanskelig å få med kollegene sine på entreprenørskapsprosjekter, og lærernes tankegang eller personlighet har ofte vært en hindring.

«Fordi at jeg har hatt noen erfaringer og litt tanker om hvordan jeg vil ha det. Og så tror jeg det at når jeg har jobbet 17 år med noe helt annet og veldig yrkesfaglig, så passer det meg veldig bra. Lærere som har, er litt mere (...). Jeg mener jo selv at jeg er litt mer yrkesfaglig enn mange andre lærere. Og hvis du er veldig teoretisk og veldig opptatt av å ha elevene på en pult i klasserommet og ønsker å ha det stille og rolig hele tiden, så er det litt vanskelig å drive det også. Så i tillegg er jeg kroppsøvlingslærer, og det er jo også, det tror jeg henger litt sammen med det. Da klarer du litt å ha kontroll i kaoset.»

Anette har likevel klart å få med seg kollegene sine litt etter hvert, der hun peker på planleggingsdager med Ungt Entreprenørskap som en viktig døråpner for mange av kollegene hennes. Tidligere har hun forsøkt å lufte masse ideer til liten nytte. Planleggingsdagene med Ungt Entreprenørskap gjorde at alle kollegene ble tvunget til å tenke entreprenørskap, og måtte arbeide i fellesskap for å finne gode løsninger, og de måtte gi hverandre opp. Likevel er Anette tydelig på at det tar tid å innarbeide entreprenørskap hos alle lærere, der mange lærere bruker tid på å bli vant med nye ting. Man bør derfor ikke presse på for mye. Wenche synes også det har vært utfordrende å få med kollegene sine på entreprenørskapsprosjekter, og hun forsøker også å bruke Ungt Entreprenørskap til å skolere kollegene sine. For i mange år har det bare vært hennes klasser som har hatt entreprenørskap på skolen hennes. Anette og Wenches erfaringer viser med dette at det er vanskelig å overtale kolleger til å ta i bruk entreprenørskap når man er alene om det på skolen sin. De synes heller ikke det er en enkel sak å fortelle andre lærere hvordan de skal undervise, spesielt ikke når lærere ikke ser verdien av å bevege seg vekk fra arbeidsformer som de synes fungerer godt.

Skolens ledelse

Det de fleste lærerne svarer har vært avgjørende for å få entreprenørskap mer inn på skolen sin, er ledelsen. Til tross for at Wenche har hovedansvaret for entreprenørskap på skolen sin, mener hun det ikke hadde vært mulig å få med seg kollegene og skolen til å satse i like stor grad på entreprenørskap, uten ledelsen.

«For det første så er det jo ofte meg, jeg har jo lagt en plan for dem. Sånn at det, sånn starter det, sånn er gangen på det på en måte for å starte opp en bedrift og drifte det og sånn. Så har jeg knyttet de opp mot Ungt Entreprenørskap. Så har jeg også hatt ledelsen bak meg. For hvis ikke ledelsen vil, så blir det ikke. Så de, både den rektoren som er nå og den forrige, støtter opp om at vi skal drive med entreprenørskap her.»

Skolen og ledelsens satsing på entreprenørskap har også vært viktig for Ida Kristine og Bjørn Erik. De hadde ikke erfaring med elevbedrifter og entreprenørskap før de ble ansatte på skolen, og der denne satsingen har vært avgjørende for at disse lærerne bruker entreprenørskap i undervisningen sin.

Samtidig er det også utfordringer i forhold til ledelsen og satsing på entreprenørskap. Både Ida Kristine og Julie peker på utfordringer med tilrettelegging av arbeidslivsfag, der faget ofte må vike for tilrettelegging av språkfagene. De skulle blant annet ønske at faget ble plassert på slutten av dagen, slik at utplassering og bedriftsbesøk hadde vært enklere å få til. En annen utfordring i forhold til entreprenørskap og skolens ledelse, er at det er ressurskrevende. Anette trekker fram at det er vanskelig å være helt alene i klasserommet når man driver på med entreprenørskap. Entreprenørskap som læringsstrategi er en friere og litt annen måte å jobbe på enn mer tradisjonell klasseromsundervisning, og krever derfor en litt annen type tilrettelegging.

Dersom man ser på de skolene der skoleledelsen har valgt å satse på entreprenørskap, kan man se noen likhetstrekk. Disse skolene har valgt å integrere entreprenørskap inn i et skolefag, og kun gjennom elevbedrifter. Lokaliseringen til skolene, har også betydning for i hvilken grad de velger å satse. Ida Kristine, Bjørn Erik og Wenche jobber alle på skoler som ligger på mindre tettsteder eller bygder, og der skoleledelsen har valgt å satse sterkt på entreprenørskap. Anette og Julie jobber på skoler i byer og større steder, der skoleledelsen ikke satser like gjennomgående som på de mindre stedene. Det kan hende at man hadde fått et annet resultat dersom man hadde sett på enda flere skoler som driver med elevbedrifter og entreprenørskap. Men utfra de lærerne og skolene som er undersøkt her, kan det virke som at skolene på de mindre stedene har en sterkere tilkobling til lokalsamfunnet og lokale aktører. Både Ida Kristine, Bjørn Erik og Wenche trekker fram at skolene deres ligger på steder med stor dugnadsånd, der det er enkelt å få bygda, lokale bedrifter og næringslivet til å stille opp på ting som skjer på skolen og i nærområdet. Den samme stedstilhørigheten finner man ikke i samme grad på stedene der Anette og Julie jobber. Det betyr ikke at disse lærere ikke bruker lokalsamfunnet i undervisning sin. Men det kan virke som at det enklere å få skoleledelsen til å se verdien av og satse på entreprenørskap og elevbedrifter på mindre steder der stedstilhørigheten er høy. Det er muligens enklere å se muligheter og ta i bruk lokalsamfunnet på de mindre stedene, der flere kjenner hverandre og skolen har større oversikt. Dette kan

gjøre det enklere for skolen å gi elevene sine større grad av selvstendighet og utvikle en større lokal identitet og samfunnsdeltakelse, som Sommerseth & Sætre peker på som gode muligheter for å integrere sentrale samfunnsfaglige begreper gjennom entreprenørielt arbeid (Sommerseth & Sætre, 2015).

Oppsummering

Med vekt på elevperspektivet og strukturelle forhold, har jeg her sett på hvilke muligheter og utfordringer de fem lærerne ser i å ta i bruk entreprenørskap som læringsstrategi. Lærerne peker på at entreprenørielle læringsmetoder ofte skiller seg fra andre læringsmetoder i skolen, og de vektlegger andre typer ferdigheter. Entreprenørskap er derfor noe som beriker og tilpasser undervisningen mer, der flere elever får vist frem sine ferdigheter. Samtidig kan entreprenørielle læringsmetoder være krevende, og elevene trenger å være mer selvstendige og modne i møte med åpne og komplekse oppgaver. Dette krever en litt annen tilpasning enn annen type undervisning, der de mindre modne elevene trenger større grad av tilpasning. Det er satt spørsmålstejn rundt elevbedriftsmetoden, der selve aktiviteten kan være for vanskelig for elever med et lavere kognitivt nivå. For å tilpasse disse elevene, er det sentralt å fokusere på mer livsnære og konkrete oppgaver. Å jobbe med kontinuitet og arbeide jevnlig rundt entreprenørielle læringsmetoder, kan også være en god inngang for elevene. Trygghet og gruppetilhørighet er også viktige momenter for å skape rom for motivasjon og arbeidsinnsats. I arbeidet med å legge til rette for entreprenørskap i undervisningen, møter lærerne på flere strukturelle utfordringer. De etterlyser mer støtte, flere personer, ressurser og kunnskap til feltet. Skolens ledelse er avgjørende for å få entreprenørskap inn i skolen, både i forhold til tilrettelegging, organisering og til rekruttering. Skoleledelsen som satser på entreprenørskap på sine skoler, satser hovedsakelig på elevbedrifter i arbeidslivsfag, og der dette skjer i større skala på skoler på mindre steder. Dette kan ha en sammenheng med at det her kan være lettere å se muligheter for å utvikle stedsidentitet og samfunnsdeltakelse; som er sentralt i samfunnsfag og for å lære samfunnsfaglige begreper gjennom entreprenørskap.

4.5. Entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag?

Helt til slutt vil jeg gå nærmere inn på hovedfunnene og problemstillingen: «i hvilken grad kan entreprenørskap som læringsstrategi være egnet til undervisning i samfunnsfag?». Her vil jeg legge særlig vekt på å diskutere organisering av entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag, ulike tilnærminger og forståelse av entreprenørskap, og strukturelle forhold.

Enkeltfag eller tverrfaglige prosjekter?

Et sentralt spørsmål er om entreprenørskap som læringsstrategi er best egnet i enkeltfaget samfunnsfag eller gjennom tverrfaglige prosjekter der samfunnsfag er med? Flere av lærerne svarer at de er svært usikre på dette spørsmålet. Mye av usikkerheten er knyttet til flere sentrale utfordringer ved entreprenørskap i undervisningen. De fleste lærerne svarer at tverrfaglige prosjekter over tid er krevende, spesielt med tanke på organisering. Det er blant annet en utfordring å trekke inn mange fag, der man skal klare å få med de mest sentrale punktene fra de ulike læreplanene. Det er også utfordrende å involvere flere lærere i prosjekter over tid, ettersom lærere har ulike måter og metoder som de jobber etter. Wenche uttrykker derfor at det er enklere å ha entreprenørskap i egen klasse og i egne fag, der man kan gjøre det på sin måte. Anette synes derimot at det er enklere å integrere ulike fag i et entreprenørskapsprosjekt framfor å trekke entreprenørskap inn i enkeltfag, som for eksempel matematikk. Ida Kristine trekker frem at tverrfaglige prosjekter er noe hun er veldig positiv til å ha innimellom, men der dette bare må brukes som et supplement og ikke som en erstatning i undervisningen. Entreprenørskap som læringsmetode fungerer ikke like godt for alle elever, og er krevende for særlig yngre og mindre selvdrevne elever, mener hun. Samtidig peker flere av lærerne på at tverrfaglige prosjekter med en mer åpen timeplan og andre typer oppgaver, er en viktig måte å jobbe etter for elevene. De svarer at elevene synes slike prosjekter ofte er veldig gøy.

Samlet sett er lærernes konklusjon at entreprenørskap passer godt inn i tverrfaglige prosjekter i kortere perioder innimellom, og er en fin måte å skape små brudd og variasjon i skolehverdagen. Over lengre tid er slike tverrfaglige prosjekter mer krevende, både for elever og lærere. Det er mer praktisk å organisere entreprenørskapsprosjekter over tid i enkeltfag. Men noen fag er bedre egnet enn andre fag, som for eksempel mer praktiske fag. Her er arbeidslivsfag det mest utbredte faget, der det finnes god erfaring med elevbedriftsmetoden. Som sagt er det usikkerhet blant flere av lærerne om i hvilken grad entreprenørskap passer inn

i enkeltfaget samfunnsfag. Men flere av lærerne poengterer at entreprenørskap som læringsstrategi bør være en tilføyning i undervisningen, og ikke noe man holder på med hele tiden. Dette er noe Bruner også påpeker i sin kognitive teori om læring, der betydningen av varierte og mangfoldige arbeidsformer er sentralt for å skape motivasjon for læring (Bruner, 1975).

Ulike tilnærmelser til entreprenørskap i samfunnsfag?

Som tidligere nevnt, finnes det ulike tilnærmelser eller forståelser av entreprenørskap i skolen, og dette gir føringer for hvor smalt eller vidt entreprenørskap kan brukes som en læringsstrategi i samfunnsfag. En mer pedagogisk tilnærming gir mer videre føringer, mens en mer bedriftsrettet tilnærming gir mye smalere føringer. Likevel er elevbedrift og en mer bedriftsrettet tilnærming en mulighet i samfunnsfag. Elevbedriftsmetoden er et eksempel på en enkel måte å organisere entreprenørskap i praksis på, og som også er godt innarbeidet på mange skoler. Denne metoden har også elementer i seg som samlet sett kan dekke Christensen & Christensens fire aspekter ved samfunnsfag; faget som samtale og livsverden, som faglig metoder, som innhold og som vitenskapsdisipliner (Christensen & Christensen, 2015, s. 47). På den andre siden bør elevbedrift ikke være den eneste metoden i samfunnsfag, slik det ofte er i arbeidslivsfag. Elevbedriftsmetoden gir en smalere tilnærming til entreprenørskap, der det er mer utfordrende å se koblinger til samfunnsfag. Denne metoden kan også gi et større fokus på elevbedriften som hovedaktivitet der samfunnsfaglige elementer er med, framfor å tenke elevbedrift som en læringsstrategi for å lære samfunnsfag.

Man kan videre spørre seg om hvorfor ikke lærere i større grad bruker andre former for entreprenørskap? Entreprenørskap er et forholdsvis nytt fenomen i skolesammenheng, der mange lærere fortsatt ikke har et forhold til det. Som læringsstrategi henger det tett sammen med det Børhaug kaller nye verdier i samfunnsfag, som for eksempel det han kaller samhandlingskompetanse (Børhaug, 2018). Lærere som tidligere ikke har tilegnet seg erfaringer med entreprenørskap eller samhandlingskompetanse i undervisningen, vil dermed ikke ha erfaringer de kan gjenta eller utvide, slik læring oppstår ifølge teorien til Dewey (Dewey, 1938). På en annen side bygger entreprenørskap som læringsstrategi på mye fra Deweys teori, der man tar utgangspunkt i egen livsverden, erfaringer, medbestemmelse og lokalsamfunn. Å tenke entreprenørskap som læringsstrategi kan være en litt fremmed tanke i skolen, der dette krever en stor omstilling. Elevbedriftsmetoden kan muligens være den mest

brukte entreprenørskapsmetoden i skolen ettersom den er forholdsvis godt innarbeidet på mange skoler, og det finnes erfaringer og kunnskap å bygge videre på. Metoden er også ganske konkret og håndfast, og som det går an å få lærere og skoleledelsen til å forstå og se verdien av. Videre trenger man derfor å utvikle erfaring og kunnskap om andre typer entreprenørskapsmetoder, slik at flere lærere kan se sammenhengen mellom entreprenørskap og elevenes livsverden, samt å kunne se verdien av å bruke entreprenørskap som en relevant læringsstrategi og pedagogiske mulighet i samfunnsfagundervisningen.

Utdanningssektoren og fremtidens entreprenørskapslærere

Videre kan man kritisere de strukturelle forholdene i utdanningssektoren og hvilken tilnærming til entreprenørskap som er mest utbredt. Man kan sette spørsmålstegn rundt hvilke aktører som har størst utbytte av å promotere entreprenørskap inn i skolen, og hvilke interesser disse har i forhold til elevenes læringsutbytte? Men man kan også sette spørsmålstegn rundt hvilke entreprenørskapsprogrammer som er mest utbredt i skolen, og hvilken stilling lærerne bør ha til disse? Et annet sentralt spørsmål er hva slags tilnærming og stilling lærerutdanningene bør ha til entreprenørskap som læringsstrategi, og hvilken rolle de mener at lærere bør ha?

Entreprenørskap som læringsstrategi er et forholdsvis lite og nytt kunnskapsfelt, der man har et stort behov for mer erfaring og kunnskap. Dersom man ønsker lærere som er med på å utvikle og bruke entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag, trenger man lærere som ser muligheter og tenker mer pedagogisk, vidt og kritisk rundt entreprenørskap i skolen. Som det er kommet frem i denne oppgaven, er elevbedrift og den mer bedriftsrettede tilnærmingen mest utbredt i skolen og utdanningssektoren. Både denne oppgaven og en rapport om Ungt Entreprenørskaps programmer, viser at elevbedrift kan være en gunstig metode for å skape læring, motivasjon, mestringsopplevelse (Johansen et al., 2006). Men en mer bedriftsrettet tilnærming og elevbedriftsmetoden har sine begrensninger, og det er vanskelig å se klare koblinger til undervisningsfaget samfunnsfag. I skolen og utdanningssektoren er Ungt Entreprenørskap en dominerende aktør, og deres aktiviteter er i stor grad forankret i et fremtidig behov for å styrke Norges konkurranseevne og nyetableringer (Spilling & Johansen, 2011, s. 24). Man kan dermed si at Ungt Entreprenørskap har en mer bedriftsrettet tilnærming, som man kan se blant de fem lærernes bruk av organisasjonens

entreprenørskapsprogrammer. Men organisasjonens tilnærming speiles også gjennom lærernes utdanninger. Hvordan lærerutdanningene tar stilling til Ungt Entreprenørskap og deres tilnærming til entreprenørskap, er derfor helt sentralt for å i det hele tatt utdanne lærere som tenker mer pedagogisk og kritisk rundt entreprenørskap, og som kan utvikle entreprenørskap til å bli en mer relevant læringsstrategi i samfunnsfag. Ungt Entreprenørskap har mange gode og utviklede ressurser og programmer å ta utgangspunkt i, og bør være sentrale for å videreutvikle kunnskap om entreprenørskap som læringsstrategi. Men for å tenke entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag, trenger man å tenke enda mer pedagogisk og kritisk rundt disse programmene, slik at man kan videreutvikle og tilpasse mer inn mot undervisningsfaget samfunnsfag. Flere av de fem lærerne svarer at entreprenørskap som læringsstrategi er noe de har stor tro på, og er noe som det vil komme mer av i fremtidens skole. Men for å få til dette, trenger utviklingen av dette kunnskapsfeltet en mer pedagogisk, kritisk og tydeligere rolle ifra lærerutdanningene.

5.0 Konklusjon

I denne oppgaven er det forsøkt å finne svar på problemstillingen: «i hvilken grad kan entreprenørskap som læringsstrategi være egnet til undervisning i samfunnsfag?». Her har jeg tatt utgangspunkt i tre forskningsspørsmål som omhandler entreprenørskapslærere og deres forståelse, oppfattelse, holdninger og bruk av entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen, samt hvilke muligheter og utfordringer de ser i forhold til dette.

Blant de fem lærerne finner man to hovedtilnærminger til entreprenørskap; en mer bedriftsrettet og en mer pedagogisk tilnærming. Lærernes ulike tilnærminger gir ulike forutsetninger for hvordan de forstår og benytter seg av entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag. På mange måter snakker lærerne her om ulike fenomener når de snakker om entreprenørskap. Lærerne med en mer bedriftsrettet tilnærming tenker mer på entreprenørskap som det å drive en bedrift, og sier derfor at de bruker entreprenørskap i liten grad i samfunnsfag, og synes det er mer utfordrende å trekke det inn i faget. Denne tilnærmingen gir større begrensninger i å tenke entreprenørskap som en læringsstrategi i faget, og entreprenørskap blir mer forstått som arbeidsmåter som passer til deler av innholdet i

samfunnsfag. Lærerne med en mer pedagogisk tilnærming, tenker mer vidt rundt entreprenørskap, og trekker frem en rekke ulike måter de arbeider entreprenørielt med i samfunnsfag. Her kan man trekke frem ulike arbeidsformer, der elevbedrift kan bli brukt. Men også ulike former for prosjekter, problemløsende oppgaver, mest mulig elevstyrte timer og å forsøke å gjøre faget mest mulig praktisk. Lærerne med en mer pedagogisk tilnærming sier også at de eksperimenterer med ulike entreprenørskapsprogrammer, og har gode erfaringer med å ha en mer fri undervisning med mer uforutsette situasjoner. Den mer pedagogiske tilnærmingen gir dermed større muligheter for å se entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfagundervisningen, og mulighetene er større for å bruke deltakelse, utforskning og medvirkning for å lære samfunnsfag.

Så hvordan bør man legge til rette for entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag? Flere av lærerne trekker frem at det er riktig å tenke entreprenørskap som en læringsstrategi. Entreprenørskap bør derfor være en tilføyning i undervisningen for å skape variasjon og tilpasse undervisningen, fremfor noe man holder på med hele tiden. Dette kan for eksempel skje gjennom ulike former for prosjekter, både tverrfaglig og i faget. Men her er det noe usikkerhet, der det trengs mer kunnskap og erfaring rundt hvordan man i praksis kan organisere entreprenørskap som en læringsstrategi i samfunnsfag. Likevel trenger elevene kontinuitet, og entreprenørielle læringsmetoder er noe elevene må vende seg til å jobbe med over tid. Funnene fra denne oppgaven viser dermed at det går an å tenke annerledes rundt undervisning i samfunnsfag, og at entreprenørskap som læringsstrategi har et stort potensial i faget.

Vider finner man flere strukturelle utfordringer ved entreprenørskap som læringsstrategi. Kunnskapsfeltet er forholdsvis nytt og lite, der lærerne etterlyser mer støtte, ressurser, personer og kunnskap til feltet. Skoleledelsen er også helt avgjørende for tilrettelegging, organisering og rekruttering til entreprenørskapsarbeid i skolen. I dag satser skoleledelsen i større grad på elevbedrifter og den mer bedriftsrettete tilnærmingen. Denne tilnærmingen er også mest utbredt i Ungt Entreprenørskap og i lærernes utdanning. Jeg har derfor argumentert for at lærerutdanningen i mye større grad bør ta en tydeligere rolle og ta stilling til hvilken tilnærming de skal ha til entreprenørskap og deres bruk av Ungt Entreprenørskap. Dette er helt sentralt for å utdanne lærere som tenker med pedagogisk og kritisk rundt entreprenørskap

som læringsstrategi, og som kan utvikle entreprenørskap til å bli en enda mer relevant læringsstrategi i samfunnsfag.

Veien videre

Ettersom denne oppgaven er et lite tilfang til et forholdsvis nytt og lite kunnskapsfelt, er det mange muligheter for videre forskning. Oppgaven er blant annet kvalitativ forskning av fem entreprenørskapslærere, der man bør være forsiktig med å generalisere funnene. Det kan derfor være interessant å gjøre en lignende studie andre steder i Norge og sammenligne. Men også å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse om hvilke entreprenørielle læringsmetoder som blir brukt i skolen. Her er det også et behov å trekke inn et elevperspektiv. Videre er det underveis i analysen pekt på flere punkter som bør undersøkes nærmere. Dette gjelder særlig å utvikle undervisningsopplegg og kunnskap om hvordan man konkret kan jobbe med entreprenørskap som læringsstrategi i undervisningen, og spesielt inn mot samfunnsfag. Men også undersøke i hvilken grad lærernes tilnærming til entreprenørskap er statiske, og i hvilken grad erfaring kan ha i forhold til dette. Helt til slutt har jeg pekt på utfordringer ved lærerutdanningen, der man trenger mer kunnskap om en mer pedagogisk og kritisk bruk av entreprenørskap som læringsstrategi i skolen.

Litteraturliste

- Ask, A. M. S. & Ødegård, I. K. R. (2015). *Entreprenørskap i skole og utdanning : aktiv, praktisk og meningsfull læring* (2. utg. utg.). Portal.
- Backe-Hansen, E. (2010). Skolen som arena for demokrati og medvirkning blant elevene? I A. T. Kjørholt (Red.), *Barn som samfunnsborgere - til barnets beste?* (s. 172-191). Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2021). *Ungdata 2021. Nasjonale resultater*. NOVA, OsloMet.
- Bruner, J. S. (1975). *Om å lære* (Bd. 33). Dreyer.
- Børhaug, K. (2018). Oppseding til medborgarskap. *Nytt norsk tidsskrift*, (3-04), 268-278.
<https://doi.org/10.18261/issn.1504-3053-2018-03-04-07>
- Christensen, A. S. & Christensen, T. S. (2015). Fagopfattelser i samfundsfag - analytiske modeller. I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 45-59). Frydenlund
- Christensen, T. S. (2015). Hva er samfundsfag? I T. S. Christensen (Red.), *Fagdidaktik i samfundsfag* (s. 9-42). Frydenlund.
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi/Touchstone.
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter : å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Hidle, K.-M. W. (2022). Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage. *Acta Didactica Norden* 16(1).
- Jenssen, E. S., Sagar, H., Agger, A. & Haara, F. O. (2020). *Læring for fremtiden : en entreprenøriell didaktikk for arbeid i skolen* (1. utgave. utg.). KF.
- Johansen, V. (2014a). Entreprenørskapsprosjekter og utvikling av unge menneskers entreprenørskapskompetanse IV. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 127-145). Fagbokforlaget.
- Johansen, V. (2014b). Kan entreprenørskapsprosjekter øke motivasjonen og oppmøtet? I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 163-179). Fagbokforlaget.

- Johansen, V., Eide, T. H. & Harris-Christensen, H. (2006). *Forskning på entreprenørskapsopplæring i Norge : kunnskapsstatus oktober 2006* (Bd. nr 19/2006). Østlandsforskning.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2014). Entreprenørskapsprosjekter og elevers skoleprestasjoner IV. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 147-162). Fagbokforlaget.
- Kommunal- og, r. & handelsdepartementet, N.-o. (2009). *Entreprenørskap i utdanningen : fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Kunnskapsdepartementet Kommunal- og regionaldepartementet Nærings- og handelsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2005). *Se mulighetene og gjør noe med dem! : strategi for entreprenørskap i utdanningen, 2004-2008*. Utdannings- og forskningsdepartementet Nærings- og handelsdepartementet Kommunal- og regionaldepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03)*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2006
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i samfunnsfag (SAF01-04)*. Kunnskapsdepartementet. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ludvigsen, S. (2015). *Fremtidens skole : fornyelse av fag og kompetanser* (Bd. NOU 2015:8). Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Postholm, M. B., Jacobsen, D. I. & Sjøbstad, R. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Riese, H., Hilt, L. & Søreide, G. (2020). Selvregulering som pedagogisk formål: Diskursive fornyelser i "Fremtidens skole". *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6(0). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1717>
- Sommerseth, H. L. & Sætre, P. J. (2015). "På or`ntli": Entreprenørskapsbegrepet i samfunnsfag. I F. O. Haara & I. K. R. Ødegård (Red.), *Grunnskolelærerutdanning gjennom pedagogisk entreprenørskap* (s. 99-118). Cappelen Damm Akademisk.

- Spilling, O. R. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 31-58). Fagbokforlaget.
- Spilling, O. R. & Johansen, V. (2011). *Entreprenørskap i utdanningen - perspektiver og begreper*. NIFU.
- Spilling, O. R., Johansen, V. & Støren, L. A. (2015a). *Entreprenørskapsutdanning i Norge - status og veien videre: Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen*. NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Spilling, O. R., Johansen, V. & Støren, L. A. (2015b). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre: Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen*. I. NIFU.
- Ungt Entreprenørskap. (2022a, 25.02.2022). *Om oss*. Ungt Entreprenørskap. <https://www.ue.no/om-oss>
- Ungt Entreprenørskap. (2022b, 25.02.2022). *Pedagogikken vår*. Ungt Entreprenørskap. <https://www.ue.no/om-oss/pedagogikken>
- Ungt Entreprenørskap. (2022c, 25.02.2022). *Vårt internasjonale nettverk*. Ungt Entreprenørskap. <https://www.ue.no/om-oss/internasjonalt>
- Ødegård, I. K. R. (2014a). Pedagogisk entreprenørskap. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge: tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 59-78). Fagbokforlaget.
- Ødegård, I. K. R. (2014b). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning : en framtidsrettet læringsstrategi*. Cappelen Damm akademisk.
- Ødegård, I. K. R. (2014c). Politiske føringer for pedagogisk entreprenørskap i grunnutdanningen. I A. M. S. Ask & I. K. R. Ødegård (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning: aktiv, praktisk og meningsfull læring* (2. utg., s. 42-51). Portal.
- Ødegård, I. K. R. (2015). Teoretisk plattform - forskning. I A. M. S. Ask & I. K. R. Ødegård (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning: aktiv, praktisk og meningsfull læring* (2. utg., s. 52-67). Portal.
- Ødegård, I. K. R. & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap : kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen* (1. utgave. utg.). Cappelen Damm akademisk.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Intervjuguide

1. Presentere meg selv og forskningsprosjektet
 - Samtykke, lydopptak, anonymisering, formålet med intervjuet
2. Innledningsspørsmål / fortelle litt om seg selv
 - Bakgrunn som lærer – arbeidserfaring, kontaktlærer, fagbakgrunn, tanker om skolen
3. Ungt Entreprenørskap
 - Fortell om de entreprenørskaps-prosjektene du har vært med på som lærer tilknyttet Ungt Entreprenørskap
 - Din opplevelse av disse prosjektene? Gjennomføring? Relevans? Læringsutbytte? Skolens styringsdokumenter? Læreplanene? Elevperspektivet? Hva synes du er bra? utfordringer? Begrensninger?
 - Hva tenker du er det viktigste elevene tar med seg fra disse prosjektene?
 - Din rolle i prosjektene? Grad av deltakelse? Eierskap?
 - I hvilken grad gir entreprenørskapsprosjektene deg inspirasjon til din daglige undervisning? Hvilke endringer har du gjort i undervisningen din i etterkant av disse prosjektene?
4. Entreprenørskap som læringsstrategi i samfunnsfag
 - Når jeg sier «entreprenørskap som læringsstrategi» og «entreprenørielle arbeidsformer» i skolen – hva tenker du det kan være?
 - I hvilken grad benytter du entreprenørielle arbeidsformer i din egen undervisning? I samfunnsfag?
 - Er det slik at entreprenørielle arbeidsformer er spesielt relevante for noen elevgrupper? I noen fag? For noen formål?

- Hvordan tenker du entreprenørielle arbeidsformer kan brukes i samfunnsfagundervisningen?
- I hvor stor grad tenker du at entreprenørielle arbeidsformer bør inn i skolen og den daglige undervisningen?
- Hvordan tenker du at entreprenørielle arbeidsformer ideelt sett kan benyttes i dagens skolehverdag med dagens læreplan i samfunnsfag? Muligheter? Utfordringer? Begrensninger?
- Hvis man skulle tenke helt nytt om skolen og hva skolen kan være, og du hadde hatt alle ressurser til rådighet, hvordan ville du ha lagt opp undervisningen og skolehverdagen? I hvilken grad ville du ha benyttet entreprenørielle arbeidsformer?
- Hva tror du er grunnen til at entreprenørielle arbeidsformer ikke brukes i større grad i skolen i dag? I samfunnsfag?
- Hva tenker du skal til for at flere lærere og skoler skal ta mer i bruk entreprenørielle arbeidsformer i samfunnsfag?
- Hvis du skulle gitt noen tips til lærere som ønsker å ta mer i bruk entreprenørielle arbeidsformer i sin undervisning – hvilke tips ville du gitt dem?
- Hva savner du selv for å bli bedre i bruk av entreprenørielle arbeidsformer i undervisningen?

5. Avrundning

- Noe som gjerne skulle blitt sagt/tilføye

Vil du delta i forskningsprosjektet:

”Hva kan eksterne entreprenørskapsprosjekter i skolen, bidra til i læreres daglige undervisning? En studie av entreprenørskap som læringsstrategi”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva eksterne entreprenørskapsprosjekter i skolen kan bidra til i læreres daglige undervisning. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er en del av en masteroppgave i samfunnsfagsdidaktikk og Grunnskolelærerutdanningen 5-10 ved Universitetet i Agder. Jeg vil undersøke hva eksterne entreprenørskapsprosjekter, kan bidra med i læreres daglige undervisning og tanker om entreprenørskap som læringsstrategi. Jeg har derfor lyst til å snakke med rundt fem lærere som brenner litt for entreprenørskap i skolen, og som har vært borti entreprenørskapsprosjekter i regi av Ungt Entreprenørskap. Her vil jeg spørre om:

- 1) Hvilke tanker har disse lærerne om entreprenørskapsprosjekter i regi av Ungt Entreprenørskap?
- 2) Hva kan entreprenørskapsprosjekter i regi av Ungt Entreprenørskap bidra med i læreres daglige undervisning?
- 3) Hvilken tanker har disse lærerne om entreprenørielle arbeidsformer og entreprenørskap som læringsstrategi i egen undervisning, og i hvilken grad benytter de seg av dette?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Veileder og prosjektansvarlig:

Kari-Mette Walmann Hidle – Førsteamanuensis i samfunnsfagdidaktikk ved Institutt for sosiologi og sosialt arbeid ved Universitetet i Agder

Masterstudent som skal gjennomføre prosjektet:

Trygve Solheim Kristensen – Grunnskolelærerstudent/masterstudent i samfunnsfagsdidaktikk ved Universitet i Agder

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har blitt spurt om å delta, fordi du er en lærer som har deltatt i et eller flere entreprenørskapsprosjekter i regi av Ungt Entreprenørskap, og har blitt valgt ut av Ungt Entreprenørskap som en aktuell informant.

Ennå vet jeg ikke hvem du er, og jeg har ikke fått noen kontaktopplysninger. Du får derfor dette informasjonsskrivet via Vemund Ruud i Ungt Entreprenørskap Agder.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du har lyst til å delta i forskningsprosjektet mitt, vil jeg ha et intervju med deg. Intervjuet vil være en samtale på inntil 45 minutter. Jeg vil stille deg ulike spørsmål knyttet til entreprenørskapsprosjekter i regi av Ungt Entreprenørskap, og entreprenørskap som læringsstrategi. Det er viktig å poengtere at intervjuet ikke vil være en test av dine kunnskaper om temaet, men heller der jeg er ute etter dine tanker, opplevelser og innspill om temaet. Under intervjuet vil jeg vil benytte lydopptak og notater.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Opplysningene om deg vil bare bli brukt til formålet jeg har skrevet om i dette skrevet.

Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det er bare meg, Trygve Solheim Kristensen, og prosjektansvarlig, Kari-Mette Walmann Hidle, som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i informasjonen som jeg samler inn om deg.

All informasjon om deg vil på lagret på en sikker måte.

Lyddopptaket fra intervjuet vil bli slettet når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om. Jeg passer på at ingen kan gjenkjenne deg når jeg skriver om deg i oppgaven. Jeg vil for eksempel oppgi et annet navn når jeg skriver om deg. Jeg vil følge loven om personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet og masteroppgaven avsluttes og sensuren settes innen 1.september i 2022. Da vil jeg passe på at all informasjon om deg er slettet.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler kun opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Agder har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

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

- Universitetet i Agder ved Kari-Mette Walmann Hidle (kari.m.hidle@uia.no)
- Masterstudent, Trygve Solheim Kristensen (trygvk17@student.uia.no)
- Personvernombud ved UiA Johanne Warberg Lavold (Personvernombud@uia.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personvertjenester@nsd.no) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

Kari-Mette Walmann Hidle
(prosjektansvarlig/veileder)

Trygve Solheim Kristensen
(masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Hva kan eksterne entreprenørskapsprosjekter i skolen, bidra til i læreres daglige undervisning? En studie av entreprenørskap som læringsstrategi*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og sensuren er satt (ca. 1.september 2022)

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vurdering

23.12.2021

Referansenummer

740308

Prosjekttittel

Entreprenørskap som læringsstrategi

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Agder / Avdeling for lærerutdanning

Prosjektperiode

05.01.2022 - 01.09.2022

Dato

23.12.2021

Type

Standard

Kommentar

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.12.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

TAUSHETSPLIKT

Deltagerne i prosjektet har taushetsplikt. Intervjuene må gjennomføres uten at det fremkommer opplysninger som kan identifisere elever.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.09.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: · lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen · formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål · dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet · lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). Microsoft er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fulle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!