

Entreprenørskap i skolen

Hva er det som gjør det så vanskelig, og hvordan håndteres utfordringene?

HEGE STEFFENSEN

VEILEDER

Professor Tor Helge Aas

Universitetet i Agder, 2024

Fakultet for Handelshøyskolen

Emnekode: ORG954

Forord

Jeg jobber som lærer i videregående skole og har et stort engasjement for elevaktiv undervisning. Lokalt er jeg en av de som er primus motor for å bruke ungdomsbedrift som metode for læring. Jeg inkluderer også andre entreprenørielle læringsmetoder, og er uredd i å utforske nye måter å lære på. Mitt første møte med ungdomsbedrift var ikke motiverende for å ta i bruk metoden – snarere tvert imot! Likevel hoppet jeg inn i det, og har over år blitt trygg på å gi slipp på den formen for opplæring jeg kjente fra egen skolegang. Jeg har selv vært proaktiv for å lære meg å bruke ungdomsbedrift som metode, og har opplevd god støtte i Ungt entreprenørskap og de verktøyene de tilbyr. Noen ganger lykkes jeg, og andre ganger er det totalt fiasko! Erfaringen er at det er helt ok – det handler jo ikke om liv og død, men om å tørre å ta sjanser for å lære. Mange ganger har jeg reflektert over hva som driver meg i arbeidet med entreprenørskap i skole. Er det lederne mine? Er det kollegaene? Er det elevene? For meg tror jeg dreier seg om at jeg lett kjeder meg i konforme miljøer, at jeg ikke tror på forelesende tavleundervisning og at jeg intenst ønsker å gi elevene arbeidslivsnær erfaring. Jeg støter på hinder etter hinder, og kjenner meg igjen i de barrierene litteraturen beskriver at lærere møter. Men hvordan opplever de som er ledere i skolen, å lede meg og andre, til å bruke entreprenørskap som metodikk? Møter de også utfordringer? Hvilke? Hva gjør de når det butter imot, og hvordan kommer de seg forbi hinder? En tidligere kollega sa ofte; «Tro kan du gjøre i kirka». Med det i bakhodet ønsket jeg å framskaffe mer kunnskap om fenomenet entreprenørskap i skole. Noe som gjør at vi kan tro mindre og vite mer – og kanskje gjøre annerledes?

Masterstudiet mitt er ved veis ende nå. Det har vært kronglete og prosessen har vært krevende å håndtere, samtidig med at livet skjer. Sånn er læring, sånn er endring og sånn er livet.

Takk til alle som har vært med på reisen! Takk til informantene som har fortalt sine historier, og som valgte å bruke tid på å gi innsikt til oss andre! Takk til Morten – du er rå og tålmodig! Spesiell takk til min veileder Tor Helge Aas for hjelp til å korrigere kursen, sortere tanker, kritisk blick og konstruktive tilbakemeldinger. Jeg skulle ønske jeg tidligere skjønnte hvilken gullgruve en god veileder er!

Nå er jeg stolt over å ha fullført! Jeg er beriket med ny kunnskap om forskning, temaet entreprenørskap i utdanning og om meg selv. Gjennom arbeidet har jeg erfart noe Aristoteles sa; «*Det vi må lære før vi kan gjøre det, det lærer vi ved at vi gjør det*»

Kongsberg 01.06.2024, Hege

Sammendrag

I denne studien har jeg sett på fenomenet entreprenørskap i skole. Entreprenørskap er ingen nyhet, men i et skolehistorisk perspektiv er vi fortsatt i krybben. Entreprenørskap er introdusert av Regjeringen for å sette opplæringen i kompasskurs mot framtiden. Vi snakker om ferdigheter for det 21. århundret, og eleven skal utvikle kompetanse til å mestre livet sitt i en verden som skifter takt. Det er nye utfordringer som skal løses og jobber som skal utføres, som vi ikke kjenner til i dag. Det ligger også en forventning om at dagens elever skal bidra til å skape et økonomisk bærekraftig Norge gjennom etablering og forretningsdrift.

Formålet med forskningen har vært å skape mer forståelse om barrierer som lederne møter i arbeidet med entreprenørskap, og undersøke hvordan de håndterer barrierene. Det er lærerne som er tett på elevene, men det er lederne som må ta ansvaret for at entreprenørskapspedagogikken får fotfeste i organisasjonen og institusjonaliseres.

Jeg har benyttet et kvalitativt forskningsdesign med semistrukturerte intervju av åtte informanter som kilde til data. Informantene leder og har ansvar for arbeidet med entreprenørskap ved sin skole, og har ulik erfaring med metodikken. Analysen er basert på en stegvis deduktiv-induktiv tilnærming hvor empirien har vært nær i analysen hele veien fram til sammenslåtte kodegrupper. Da fikk den eksisterende teorien om barrierer, organisasjonsutvikling og det å lede prosessene en viktigere rolle.

De mest fremtredende funnene for denne studien er fem barrierekategorier som hemmer prosessen med å implementere entreprenørskap som metodikk. Det er interessant at metodikken i seg selv, eller forhold rundt den, er en egen barriere. Samtidig er det et par skolespesifikke barrierer innenfor tidskategorien som skiller seg ut. Caseskolene i studien står frem med ulik modenhet i forhold til å håndtere barrierer som oppstår i endringsprosessen. Målet med endringsprosessen er å skape en bedre utdanning for elevene og på den måten ivareta samfunnsoppdraget. Jeg presenterer en barrieretabell for entreprenørskap i skole, figur for modenhetsvurdering og en prosessmodell for håndtering av barrierer i konklusjonen for studien.

Nøkkelord: entreprenørskap, barrierer, organisasjonsutvikling, skoleutvikling

Innhold

1. Innledning.....	7
2. Teori.....	13
2.1. Organisasjonsutvikling og endringsledelse	14
2.2. Barrierer	17
2.1.1. Barrierer for nye reformer og undervisningsmetoder i skolen.....	20
2.2.1. Barrierer for entreprenørskap i skole.....	22
2.3. Å håndtere barrierer	23
2.3.1. Å håndtere organisasjonelle barrierer.....	24
2.3.2. Å håndtere interaksjonelle barrierer	29
2.3.3. Å håndtere kontekstuelle barrierer	29
2.3.4. Å håndtere innovasjonen i seg selv	30
3. Metode.....	31
3.1. Forskningsdesign.....	31
3.2. Utvalg	31
3.3. Datainnsamling.....	34
3.4. Analyse.....	37
3.5. Forskningens kvalitet og framstilling.....	42
3.6. Etske betraktninger.....	44
3.7. Metodiske styrker og svakheter.....	44
4. Funn.....	45
4.1. Barrierer	46
4.1.1. Lærerne vil ikke, tør ikke eller kan ikke	46
4.1.2. Tid i et mangfoldig begrep som begrenser og vanskeliggjør aktivitetene.....	48
4.1.3. Rammet av egen organisasjon og organisering – klargjøring for endring og implementering.....	52
4.1.4. Elevene som medskapere	54

4.1.5.	Entreprenørskap og andre «påfunn» står i vegen for entreprenørskap.....	55
4.2.	Om å håndtere barrierer.....	57
4.2.1.	Bygger klima og kultur for endring.....	57
4.2.2.	Leder og organiserer for implementering og endring	60
4.2.3.	Samarbeider med eksterne parter	63
4.2.4.	Dyrker fyrtårn og ledestjerner	64
4.2.5.	Felles arrangement og aktiviteter	65
5.	Diskusjon.....	67
5.1.1.	Entreprenørskap i skolen - er det fortsatt en fremmed fugl?	67
5.1.2.	Hva er det med de lærerne? Vil ikke? Tør ikke? Kan ikke?.....	71
5.1.3.	Elevene som medskapere i relasjon med læreren.....	73
5.1.4.	På hvilken måte framstår tid som barriere og hvorfor er det så utfordrende?..	74
5.1.5.	Organisasjonen	76
5.2.	Hvordan håndteres barrierene av de som leder arbeidet med entreprenørskap?.....	78
5.2.1.	Leder og organiserer for implementering og endring	78
5.2.2.	Bygger klima og kultur for entreprenørskapsmetodikken.....	81
5.2.3.	Samarbeider med eksterne parter	82
5.2.4.	Dyrker fyrtårn og ledestjerner	82
5.2.5.	Felles arrangement og aktiviteter	83
5.3.	Studiens bidrag	84
5.3.1.	Funn for RQ1 møter teorien og gir innhold til barrieretabell.....	84
5.3.2.	Ny teori og modeller utviklet av data for RQ2 i møte med teori	85
5.3.3.	Begrensninger i studien	87
5.3.4.	Forslag til videre forskning	87
6.	Konklusjon	88
7.	Bibliografi	90
8.	Vedlegg.....	108

Oversikt tabeller

Tabell 1: Endringsfaser og aksjoner for endringsledelse.....	15
Tabell 2 Klassifisering av barrierer ved offentlig innovasjon etter Cinar et al	18
Tabell 3: Klassifisering av barrierer ved innovasjon etter Akhmadi & Tsakalerou	19
Tabell 4: Rammeverk for barrierer etter Cinar et. al, 2019	30
Tabell 5: Oversikt informanter, antall elever ved skolen og skoletype	32
Tabell 6: Tidsperiode intervju.....	35
Tabell 7: Empirinær koding.....	40
Tabell 8: Antall koder per intervju	40
Tabell 9: Eksempel på kodegruppering	41
Tabell 10: Sammen slått kodegruppe for tid	41
Tabell 11: Barrierer for entreprenørskap i skole.....	85

Oversikt figurer

Figur 1: Rekrutteringsbane fra informant til informant	33
Figur 2: Forløp intervju	34
Figur 3: Analyseprosess inspirert av Gioia og Tjora sine metoder	37
Figur 4: Forenklet datastruktur RQ1, barrierer	45
Figur 5: Forenklet datastruktur RQ2, håndtere barrierer.....	46
Figur 6: Modenhetskala for barrierehåndtering	86
Figur 7: Prosessmodell implementering av entreprenørskapsmetodikk for caseskole 1-6	87

1. Innledning

Samfunnet er i kontinuerlig endring og utvikling! Skolen har en sentral plass i denne samfunnsutviklingen, da den skal ruste elever med kompetanse for å mestre den framtid de skal leve og jobbe i (Nilsen et al., 2021; Hardie et al., 2020). Vi snakker om ferdigheter for det 21. århundre, som kritisk tenkning og kreativitet, evne til problemløsning og samarbeid, digital kompetanse og fleksibilitet (Laar et al., 2017; Ødegård & Nøvik, 2022, s. 29) .

Vi har for få år siden avrundet en pandemi. I vinter herjet ekstremværet «Ingunn» i Norge, og norgesrekord i vindstyrke ble målt til 54,4 m/s! Sommer etter sommer rapporteres det om ekstreme branner i Hellas, som ødelegger store områder og setter liv i fare. Klimaforskere hevder at miljøet er i stor negativ endring. Hvordan skal vi møte det? Utviklingen av teknologi går i stor hastighet, og med det oppstår også nye utfordringer. For eksempel krever skylagring av data enorme mengder energi. Hvordan skal vi i framtiden håndtere dette? Det er usikkert om oljeeventyret kan fortsette. Hva skal vi leve av etter oljen? Verden har blitt mindre gjennom globalisering, det er befolkningsvekst i områder som ikke kan håndtere det og verden er definitivt i endring i en hastighet vi ikke har sett før! Nåtidens elever skal i framtiden løse utfordringer vi ikke vet omfanget av, med teknologi, metoder og materialer vi enda ikke kjenner (Burner, 2018). Etter som endringer skjer raskt er det vanskelig å definere hva slags kunnskapsinnhold læring for fremtiden skal ha. Framtidsskolen må derfor hjelpe elevene til å utvikle kompetanser til å håndtere det ukjente og utfordrende (Darsø, 2018; Banha & Coehlo, 2022). Ludvigsenutvalget leverte i 2015, på oppdrag fra Regjeringen, en vurdering av grunnskoleopplæringen opp mot krav til kompetanse for framtiden (NOU 2015:8, 2015). Utvalget oppsummerte fire kompetanseområder som er relevante for skolen å stimulere: fagspesifikk kompetanse, lære å lære, kompetanse i å kommunisere og å utforske og skape. Dette er kompetanser som entreprenøriell pedagogikk fremmer (Ask & Ødegård, 2015, s. 28). EU-kommisjonen har definert entreprenørskap som en av åtte kjerneelementer for utdanningen i Europa (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, 2009) og i NOU 2014:7 (2014) pekes det også på at entreprenørskap er en metodikk skolene bør innlemmes for å fremme nødvendige framtidsferdigheter hos elevene.

Dagens unge må være i stand til å skape egne og nye arbeidsplasser, og bidra til økonomisk vekst gjennom å etablere selskap og utvikle forretning (Lackèus, 2015; Ask & Ødegård, 2015,

s. 32). Det er dissonans mellom den kompetanse unge har og det som kreves for å være entreprenør, og dette gapet må skolen ta del i å fylle (Bauman & Lucy, 2021).

En entreprenøriell dannelse der elevene trener på å være utforskende, kreative og skapende mennesker, lærer om økonomi, business og entreprenørskap, kan derfor være en av de viktigste kompetansene skolesystemet hjelper elevene til å oppnå (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, 2009; NOU 2014:7, 2014).

Utdanningsinstitusjonene baserer sin virksomhet på styringsdokumenter i form av opplæringsloven, forskrifter, læreplaner og statlige rapporter som setter krav, retning og forventning. I 2003 lanserte Regjeringen en plan for en norsk helhetlig innovasjonspolitikk med et dystert bakteppe; næringer i Norge møter økt internasjonal konkurranse, teknologiutviklingen går i høyt tempo, nye markeder oppstår og regjeringen forutser at petroleumsinntekten vil reduseres betraktelig. På lang sikt gir dette store utfordringer med å opprettholde det høye velferdsnivået vi har i Norge. Derfor ble handlingsplanen «Ide til verdi» lansert med fem hovedsatsningsområder som kan styrke evnen til omstilling og innovasjon, og sikre framtidig inntektsgrunnlag til velferdsstaten. To av dem er sentrale for utdanningsinstitusjonene; *Kunnskap og kompetanse* og *Entreprenørskap* med underpunktet *Entreprenørskap i utdanningen*. (Nærings- og handelsdepartementet, 2003). Under satsningsområdet *kunnskap og kompetanse* fremheves at utdanningsinstitusjonene må utvikles til å bidra til relevant og god framtidskompetanse (Nærings- og handelsdepartementet, 2003, s. 22). Det settes som mål å «styrke entreprenørskapsopplæringen i skole og høyere utdanning» for å sikre at barn og unge får utviklet entreprenøriell kunnskap og ferdighet (Nærings- og handelsdepartementet, 2003, s. 33). Det langsiktige målet er en økning i levedyktig innovasjon lokalt og internasjonalt, flere framtidige bedriftsetableringer og større overlevelsesrate blant nyetableringene (Nærings- og handelsdepartementet, 2003, s. 34). Planen har et blikk langt inn i framtiden, men med en tydelig melding om at et radikalt skifte må skje for å opprettholde et levedyktig Norge.

I 2004 lanseres strategiplanen; *Se mulighetene og gjør noe med dem – en strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008* (Regjeringen, 2004). Her defineres entreprenørskapskompetanse som en cocktail av personlige egenskaper, holdninger, kunnskap og ferdigheter (Regjeringen, 2004, s. 4). Videre forklares det hvordan entreprenørskap som grunnleggende ferdighet skal utvikles gjennom hele skoleløpet, fra barneskolen til og med universitets- og høyskolenivå. Strategiplanen er et tydelig signal til utdanningsinstitusjonene

om at entreprenørskap skal ha en sentral plass i opplæringen, og at lokalt arbeids- og næringsliv skal være en aktiv samarbeidspartner i dette.

Kunnskapsløftet i 2006, Læreplan for grunnskole og videregående opplæring (LK06), skal ifølge strategiplanen fra 2004 innlemme entreprenørskap. I den generelle delen er ordene entreprenørskap og innovasjon ikke brukt i det hele tatt. Det betyr ikke at entreprenørskapstanken er utelatt, men det brukes andre ord; kreative evner, aktive elever og læring som lagarbeid.

I 2008 kom en evaluering av strategiplanen fra 2004 som viste at bare at fåtall av målene er oppnådd, og at flere mål ikke har dokumentasjon på måloppnåelse (Rotefoss et al., 2008, ss. 66-67). Internasjonale studier viser også til at effekten av endring i skoler som følge av reformer og andre statlige pålegg er minimal, sett opp mot kostnad og investering i endrings- og utviklingsarbeid (McLure & Aldridge, 2022). For å ta arbeidet videre lanseres en ny handlingsplan i 2009; «Entreprenørskap i utdanningen– fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014» (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, 2009). Fra 2010 gjennomføres et følgeforskningsprosjekt om entreprenørskap i utdanningen for å vurdere om planen er et politisk instrument som får strengene til å spille (Spilling et al., 2015).

Det er mange gode intensjoner for entreprenørskap i skolen, men det er fortsatt en avstand fra politisk signal til gjennomføring (Ask & Ødegård, 2015; Pierre Gouédard, et al., 2020; Spilling et al., 2015). Handlingen må skje lokalt og det krever kunnskap og innsats fra lærerne, lederne og skoleeier (Pedersen et al., 2011). I mange sammenhenger opplever skolen å bli tillagt oppdrag uten at nødvendige ressurser for gjennomføring følger med eller at organisasjonen er beredt for prosess, og det synes å føre til et gap mellom intensjon og virkelighet (Tangaard & Brekke, 2021). Politikk implementerer ikke, men er en beskjed om ønsket retning. Skolen som organisasjon må selv bære ansvaret for å igangsette den pedagogikken som kreves, og det virker som en stor oppgave sett opp mot at Pedersen et al. (2011) påstår at medarbeiderne ved skoler i Norge, mangler entreprenøriell og innovativ kompetanse.

Lederskap er en av nøkkelfunksjonene for vellykket implementering av entreprenørskap i skole (Hardie et al., 2022), og skolelederne har en sentral rolle der norsk skolepolitikk skal omsettes til relevant pedagogisk praksis (Ødegård & Nøvik, 2022). Når regjeringen definerer en retning for norsk skole, for eksempel gjennom føringer for innovasjon og entreprenørskap,

så er det skolelederne som må være katalysatorer og disipler for å effektivere intensjonene. Det er derfor interessant å se på skolelederens arbeid med entreprenørskap.

Entreprenørskap i utdanning favner bredt og det er en slags enighet om at det dreier seg om å lære om entreprenørskap, gjennom entreprenørskap og for entreprenørskap og derigjennom utvikle entreprenørskapskompetanse (Hardie et al., 2020; Spilling et al., 2015).

Handlingsplanen for entreprenørskap (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, 2009) presenterer formålet med entreprenørskapsundervisningen i skolen som en sammenfatning av de tre faktorene.

Entreprenørskap i utdanningen framstår gjennom dette som et kinderegg som inneholder perspektivet om å utvikle enkeltindividets entreprenørielle egenskaper, ivareta faglig læring og bidra til trening i verdiskapning. Dette er en sammensatt kompetanse som, ifølge Mamabolo & Myres (2020), Unger et al. (2011) og Tittel & Terzidis (2020), korrelerer med å lykkes med reelt entreprenørskap. Personlige egenskaper og holdninger har i denne konteksten altså et mangfoldig innhold, og omtales ofte i samlebetegnelsen entreprenørielle ferdigheter.

Å utvikle personlige egenskaper og holdninger er ikke nødvendigvis kompetanser spesifikt knyttet til entreprenørskap, men relevant i mange kontekster (Spilling et al., 2015). Bauman & Lucy (2021) påpeker også at arbeidsmoral, evne til å kommunisere og samarbeide, generelle sosiale ferdigheter og høflighet er sentrale ferdigheter unge må øve på for å lykkes med entreprenørskap.

Handlingsplanen for entreprenørskap i utdanning (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, 2009) stadfester at entreprenørskapskompetanse kan erverves gjennom både teoretisk og praktisk tilnærming. Utover det er det ingen sentral føring til skolen på hvilken kunnskap, teorier og modeller som skal ligge til grunn for pedagogikken, og heller ingen føring om hvordan det didaktisk skal gjennomføres i klasserommet. Men dersom vi ser til formålet med opplæringen (Opplæringsloven, 1998, ss. §1-1) og til politiske intensjoner gjennom rapporter og læreplaner, så ligger det en forventning om at elever skal være mer aktive i sin egen læring, samarbeide internt og eksternt, skape verdi, utforske, være kreative og oppleve en sammenheng mellom fag (Ask & Ødegård, 2015, ss. 29-32). Aktiviteter som skal fremme entreprenørskapskompetanse må baseres på dette.

Læreren som jobber med å bruke entreprenørskap som metodikk i skolen må våge å gå fra å være et faglig fyrstårn til å være en fasilitator og veileder (Júvová et al., 2017). Det er en balansekunst hvor det gjelder å ikke abdisere, men styre prosessen slik at læring skjer med elevene som de aktive innholdsskaperne (Ødegård & Nøvik, 2022). For mange lærere er dette en helt ny måte å drive læringsaktivitet på, og derfor kan læreren bli flaskehalsen i utviklingen. Lærerne påpeker at de savner oppfølging fra lederne i arbeidet med entreprenørskapsopplæringen, og at de opplever ressursknapphet i form av mangel på opplæring, kurs, videreutdanning, planlegging og koordinering. Lærerne som jobber på denne måten, rapporterer at de ofte er få i egen organisasjon, og at de savner fagmiljø og kollegaer som jobber på samme måte. Ledelse som er konkret i forhold til entreprenørskap og praktisk oppfølging er et savn hos lærerne. (Hagen & Johansen, 2012). Det er også kjent at relevante hindringer for entreprenøriell læringsaktivitet er lite interesse fra skoleledelsen (Haghighi et al., 2018; Spilling et al., 2015).

Skoleledelse er komplekst, og det innebærer en rekke dilemma, da ledelse av utviklingsarbeidet må gå parallelt med at kvaliteten i opplæringen ivaretas (Aas & Paulsen, 2017). Det er løse koblinger mellom administrativt arbeid og lærerens utøvelse av kjernevirksomhet, og mange av de viktigste beslutningene tas av profesjonsutøverne helt i bunnen av «hierarkiet» (Mintzberg, 1980; Aas & Paulsen, Ledelse i framtidens skole, 2017). I sammenheng med endrings- og utviklingsarbeid krever denne løst koblede organisasjonen en ledelse og kultur vi tradisjonelt ikke har sett i norsk skole (Tangaard & Brekke, 2021).

Kravet og forventningen til lederrollene i skolen har endret seg, og i dag har rektor på større skoler delegert både personalledelse og pedagogisk kvalitetssikring til mellomlederne. Lipscombe et al. (2023) påpeker at skoleledere ofte har en opplevelse av at administrasjon tar mye av arbeidstiden, og at kombinasjonene tid og manglende selvtilitt gjør at mindre arbeid blir lagt ned i å lede. Skolelederen leder i en ramme hvor den som ledes har stor autonomi og sterk fagkompetanse (Riis & Ehrstedt, 2013), en tydelig arbeidstidsavtale og tilstedeværende fagforeninger, timeplaner og fysiske rammer som ikke nødvendigvis fremmer smidighet.

En metastudie av Lillejord og Børte (2018) viser til at det er en forventning om at mellomledere skal bidra til pedagogisk skoleutvikling. Lederne ønsker også selv å delta i skoleutviklingsprosesser, men er usikre på om de har tilstrekkelig kompetanse og tid (Lillejord & Børte, 2018). Forskning viser at mellomlederen har stor innflytelse på prosessen med å få lærere til å involvere seg i prosessarbeid (Tangaard & Brekke, 2021). I følge Burner (2018) har skoleledere det viktige ansvaret med å etablere felles visjoner og legge til rette for

samarbeid for utvikling og læring i organisasjonen. Lederen blir derfor sentral i arbeidet med å drive utviklingen (Ødegård & Nøvik, 2022).

I en studie av Sjøvoll og Pedersen fra 2014 konkluderer de med at kunnskap er essensielt for å mestre ledelse for entreprenørskap i skole. Dette støttes av (Ødegård & Nøvik, 2022), som påpeker at skoleledere som iverksetter entreprenørskap som en del av utviklingsarbeidet sitt, bør ha god kunnskap om læringsstrategien, samt hvilke føringer som gjelder gjennom læreplaner, skolens strategiplan, rapporter og offentlige dokumenter. Rapporten «Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre» (Spilling et al., 2015) støtter at det er behov for kompetanseutvikling blant skoleledere om entreprenørskap som metodikk. I rapporten «*Leadership for 21st Century Learning*» (OECD, 2013) påpekes det at et innovativt læringsmiljø fordrer en skoleledelse som er mer samarbeidsorientert, nysgjerrig og nyskapende. Ledere som skal drive utviklingsarbeid må i tillegg ha kompetanse til å lede prosessene som fører til læring og endring i organisasjonen (Hardie et al., 2022; Paulsen & Aas, 2017; Nguyen & Ng, 2020).

Utviklings- og endringsarbeid krever at noe nytt læres og i det ligger implisitt at noe må avlæres. I konteksten entreprenørskap i skole, kan det bety at lærere må endre sine undervisningsmetoder, at skolen må tilrettelegge klasserom for annerledes læringsaktivitet, at medarbeidere må tåle å stå i en situasjon med improvisasjon og en rekke andre avvik fra det som er den tradisjonelle skolerammen. Vi kan forvente at det vil oppstå motstand og hindringer når slik endring er nødvendig (Thijssen et al., 2021; Cinar et al., 2019).

Barrierer ved endring er godt utforsket, men vi har lite kunnskap om hvilke spesifikke barrierer ledere opplever i arbeidet med implementering og institusjonalisering av entreprenørskap som metodikk. Det er også mindre kjent hva skoleledere kan gjøre for å overkomme barrierer i endrings- og utviklingsarbeidet for nye undervisningsmetoder (Aldridge & McLure, 2023). Det går tregt med implementering av entreprenørskap i skole (Spilling et al., 2015), og det er utfordrende i et samfunnspektiv at en stor del av opplæringen i skolen ikke støtter det som predikeres som framtidskompetanse.

Hardie et al (2022) påpeker at vi har behov for mer forskning på leders verdier og holdninger til entreprenørskap i skole. Det er noe forskning og litteratur som peker til hva lærerne forventer fra sin leder i prosessen med å etablere entreprenørskap som en naturlig del av praksisen. Det er lite forskning som ser på fenomenet fra ledernes ståsted. Jeg ser det derfor

som interessant å se videre på hvordan de som leder arbeidet med entreprenørskap i videregående skole opplever arbeidet med entreprenørskap.

Med bakgrunn i teori og kontekst jeg har redegjort for, har jeg funnet fram til følgende forskningsspørsmål (RQ):

RQ 1: *Hvilke barrierer møter de som leder arbeidet med entreprenørskap i skolen?*

RQ 2: *Hvordan håndteres barrierer for entreprenørskap i skolen?*

Empiri til å svare på forskningsspørsmålene er innhentet via intervju, og stegvis analysert etter prinsipper for deduktiv-induktiv metode. Utvalget er rektorer, avdelingsledere og entreprenørskapskoordinatorene som omfavner metodikken, og som er ansvarlig i å lede for entreprenørskap i skole.

Oppgaven er strukturert med 6 overordnede kapitler; innledning, teori, metode, funn, analyse og konklusjon. Innledningen angir oppgavens tema i kontekst, kunnskapshull, relevans og derav avledes forskningsspørsmål. Videre presenteres kort utforming og opplegg av undersøkelsen og analysemetodene. I kapittel 2 belyses teori om organisasjonsutvikling og endring, barrierer og hvordan barrierer kan håndteres for å lykkes med endring. I kapittel 3 beskriver jeg informantene og metodologisk framgangsmåte. Kapittel 4 fremstiller datastruktur for innsamlet empiri og beskrivelse av funn. Videre diskuteres funnene i analysekapittelet (kapittel 5), og avslutningsvis presenteres konklusjon for studiet i kapittel 6.

2. Teori

Det teoretiske rammeverket for studien tar utgangspunkt i litteratur om organisasjonsutvikling (OU) og endringsledelse, barrierer og hvordan barrierer kan håndteres. Jeg har inkludert evidens som er direkte knyttet til de to forskningsspørsmålene, og som er aktuell for drøfting av mine funn. Litteraturen om OU og endringsledelse er enorm, derfor har jeg begrenset teorien til å omhandle modeller for endring, ledelse av endring og utvikling til lærende organisasjoner. Lederstil er ikke inkludert. Barrierer beskrives generelt, og deretter spesifikt opp mot entreprenørskap i skole. Hvordan barrierer for entreprenørskapsmetodikk spesifikt kan håndteres har mindre evidens, derfor er det meste av teorien en kombinasjon av generell og lenket til reformer i skolen.

2.1. Organisasjonsutvikling og endringsledelse

Vi opererer ikke i stabile omgivelser, og endring er det nye normale (Paulsen J. , 2021). Det betyr at organisasjoner kontinuerlig i stor grad må håndtere endring, parallelt med å opprettholde drift og daglig aktivitet. Hvert tiende år introduseres nye reformer for grunnutdanningen i Norge (Paulsen J. , 2021), som forutsetter at elever, lærere og ledere klarer å omstille seg til noe nytt (Bjørnsrud et al., 2006, s. 64). I prosessen med å implementere og institusjonalisere entreprenørskap i skolen er det behov for utvikling og endring av fundamentale forhold i organisasjonen, dersom man skal lykkes med å utvikle en bedre tjeneste for elevene (Sjøvoll & Pedersen, 2014). Dette peker til at teori om organisasjonsutvikling er sentralt.

Cummings & Worley (2015, s. 2) definerer organisasjonsutvikling (OU) som «*a system-wide application and transfer of behavioral science knowledge to the planned development, improvement and reinforcement of the strategies, structures, and processes that lead to organization effectiveness*». I dette ligger det at OU er å forstå som endring av strategi, struktur eller prosess, der det brukes kunnskap om atferd, for å etablere handlinger som skal øke organisasjonens effektivitet og kvalitet i leveranse.

Å gå fra tradisjonell undervisning til entreprenørskapspedagogikk, innebærer en endring fra nåsituasjon til en framtidig annerledes situasjon med mål om økt tjenestekvalitet. Er dette en innovasjon? Kommunesektorens organisasjon (KS, 2016) definerer innovasjon som "*noe som er nytt, nyttig og nyttiggjort. En ny, og samtidig så god løsning, at folk vil ta den i bruk*". I følge denne definisjonen kan vi ikke vite om noe er en innovasjon før etter at prosessen er gjennomført. Når vi vet om det nye oppleves som viktig og er tatt i bruk.

Det er utarbeidet mange konseptualiseringer og modeller for organisasjonsutvikling, innovasjon og planlagt endring. Allerede på femtitallet lanserte Lewin sin «unfreeze, freeze, refreeze»-modell (Busch et al., 2010) og Fullan publiserte på 80-tallet en trestegmodell for endring i skolen (Burner, 2018). Tidd & Bessant (2018, s. 49) skisserer innovasjonsprosessen i fire steg; søke, velge, implementere og hente ut verdien. Felles for disse modellene er at handling gjennomfører endringen; aktiviteter må planlegges, ledes, gjennomføres og opprettholdes for at endringen skal skje (Tabell 1). Prosessene er på ingen måte lineær selv om de ulike modellene skisseres i stegvise faser (Cummings & Worley, 2015, s. 28).

Noe nytt skal læres, men noe skal også avlæres (Bjørnsrud et al., 2006, s. 65; Tidd & Bessant, 2018, s. 558). Når en organisasjon skal ta i bruk noe nytt, ønsker adaptasjon av en ide og

ønsker en endring i tjenesten sin, så er det lettere å lykkes om prosessen styres (Tidd & Bessant, 2018, s. 16). Effektiv endringsledelse kan ifølge Cummings & Worley (2015, s. 180) deles inn i fem områder med tilhørende aktiviteter; motivere for endring, utarbeide en visjon, utvikle support, lede overgangen til endring og til slutt å opprettholde endringen. Kotters detaljerte åttestegmodell for aktiviteter i endringsprosessen har også vært mye brukt i skoleforskning, og kan innpasses i overnevnte modeller.

Tabell 1: Endringsfaser og aksjoner for endringsledelse

Lewins endringsfaser	Unfreeze (tine)	Freeze (endre)	Refreeze (fryse)
Fullans endringsfaser	Initiere	Implementere	Institusjonalisere
Irgens utviklingsfaser	Påvirkning	Innlæring Kunnskapsutvikling Kunnskapsanvendelse	Organisatorisk læring
Tidd & Bessant innovasjonsprosess	Søke Velge	Implementere	Nyttiggjøre
Aksjon Fullan	<i>Forberede Klargjøre</i>	<i>Gjennomføre endringene</i>	<i>Få endringene inn i praksisen/daglig rutiner</i>
Aksjon Kotter	<i>Skape forståelse for at endring er nødvendig Etablere gruppe med myndighet/maktkoalisjon Utvikle visjon og strategi for endringen Kommuniser visjon og strategi for endringen</i>	<i>Gi ansatte makt til å handle opp mot visjonen Skap hurtige og synlige resultater</i>	<i>Konsolidere endringene slik at flere forandringer skjer Institusjonalisere gjennom å forankre ny kultur</i>
Aksjon Cummings & Worley	<i>Skape motivasjon Skape visjon Etablere støtte</i>	<i>Ledelse av endringen</i>	<i>Opprettholde trykket</i>

Kilder: Cummings & Worley, 2015; Busch et al., 2010; Irgens, 2007; Burner, 2018

Fullans tre dimensjoner for endring i utdanning kan eksemplifiseres med følgende skolerelaterte aksjoner; introduksjon av nytt materiell og utstyr, nye undervisningsmetoder, og endre folks tro. Endringen kan altså skje på laveste nivå med å introdusere nye lærebøker og nytt utstyr som lærere kan bruke. Neste nivå er å introdusere nye måter å gi opplæringen på. Men aller vanskeligst er det å få ansatte i skolen til å anerkjenne og tilslutte seg endringen. For at en endring skal ha varig effekt må alle tre dimensjonene etableres (Burner, 2018). Ledelse av utvikling og endring skjer ikke av en enkelt rektor, leder eller

entreprenørskapskoordinatorene, men i samhandling, og medlemmene i organisasjonen må derfor aktiveres (Aas, 2023).

Lærende organisasjoner

I Stortingsmelding 30 (Kunnskapsdepartementet, 2003-2004) presiseres det at skolene skal håndtere stadig endring gjennom å utvikle seg til lærende organisasjoner. Organisasjonslæring er avgjørende for å håndtere endringspåtrykket i dagens samfunn (Cummings & Worley, 2015, s. 582), og kompetanseutvikling på alle plan har også stort fokus i den norske skolen for å bedre resultatet etter «Pisa-sjokket» (Ertsås & Irgens, 2023). At en organisasjon er lærende på et kollektivt nivå kommer til uttrykk når læring skjer for å bedre organisasjonelle forhold, distribueres bredt i organisasjonen og når læringen er en naturlig del av systemer, strukturer og kultur (Cummings & Worley, 2015, s. 585).

Lærende organisasjoner utvikles ifølge Senge (1999) gjennom fem dimensjoner; personlig mestring, mentale modeller, felles visjon, teamlæring og systemtenkning. Cummings & Worley (2015, s. 588) beskriver fire sentrale aktiviteter i læreprosessen. Det starter med å oppdage og utforske avstand mellom nåsituasjon og ønsket situasjon. Deretter finne årsaker til gapet og lete etter løsninger. Videre må løsninger iverksettes og tas i bruk. Irgens (2007, s. 57) presenterer en modell for samskapt skoleutvikling hvor læring fra individnivå til organisasjonsnivå er primærdriveren. Gjennom påvirkning via kurs og annen opplæring starter individet med å forstå. Videre skjer det innlæring av nye ord og modeller, som så testes ut og gir nye erfaringer og kunnskap. Dette kan endre praksis og forbedre elevens resultater. På høyeste nivå bidrar den individuelle lærers nye praksis til organisasjonslæring gjennom deling, eller utforming av prosedyrebeskrivelser og arbeidsinstrukser. Da kan andre i organisasjonen tilegne seg kunnskap uten å gå via enkeltpersoner (Samuelsen, 2008).

Organisasjonslæring kan ta ulike former. Enkeltkretslæring er assosiert med atferd der små justeringer og enkel problemløsning gir inkrementelle endringer for dagens situasjon (Argyris, 1997). Ofte løses det enkelte problem uten å adressere bakenforliggende årsaker. Ved dobbeltkretslæring søker en å finne årsak til problemet (Argyris, 1997). Dobbelkretslæring innebærer at medlemmene i organisasjonen er i stand til å endre oppfatning, skriftet retning og adaptere modeller som endrer forutsetninger (Cummings & Worley, 2015, s. 588). Dette kan radikalt endre dagens situasjon. Den tredje formen for læring omtales som trippelkretslæring, metakognisjon eller lære å lære. Det sammenfatter et læringsnivå der organisasjonen har

søkelys på å forbedre både enkelt- og dobbeltkretslæring gjennom samhandling og refleksjon (Cummings & Worley, 2015, s. 588).

Det er utfordrende, og noen ganger ikke mulig, å få til utdanningsendringer (Burner, 2018), men ifølge Irgens (2011) er lærende organisasjoner mer kapable til å lykkes med endring og utvikling. Dette leder oss videre til utfordringer som bremser eller hindrer prosessen med å etablere entreprenørskap som metode i skolen.

2.2. Barrierer

Barrierer er faktorer som er til hinder i utviklings- og endringsarbeid og innovasjoner, og gjør prosessen fram til måloppnåelse utfordrende (OECD/Eurostat, 2018; Ordoñez-Gutiérrez et al., 2023; Cinar et al., 2019; De Vries et al., 2016). Barrierer kan forsinke prosesser, føre til økte kostnader eller stoppe implementering av endring og utvikling, men de aller fleste barrierer kan overkommes (OECD/Eurostat, 2018; Hueske & Guenther, 2015). Et firma som allerede er innovativt kan oppleve flaskehals for enkeltinnovasjoner, mens for et firma som i utgangspunktet ikke er innovativt kan barrierer gjøre at innovasjonsprosesser ikke kommer i gang (OECD/Eurostat, 2018). Noen barrierer er universelle, mens andre er spesifikke for den enkelte organisasjon eller bransje (Sandberg & Aarikka-Stenroos, 2014). Litteraturen skiller tradisjonelt mellom interne og eksterne barrierer, altså det som skjer bedriftsinternt og det som omhandler det som ligger utenfor bedriftens kontroll (Sandberg & Aarikka-Stenroos, 2014; Hueske & Guenther, 2015). Cinar et al (2019) påpeker at dette er en for enkel framstilling og klassifisering av barrierer. En barriere opptrer i tillegg ikke alene, men er i en dynamisk relasjon til andre barrierer (Cinar et al., 2019). Det vil si at barrierer kan påvirke hverandre og kan oppstå som årsak av at en annen barrierer er til stede (Hueske & Guenther, 2015). I studien til Cinar et al (2019) presenteres fire typer barrierer ved innovasjon i offentlig sektor; organisasjonelle, interaksjonsspesifikke, innovasjonskarakteristiske og kontekstuelle barrierer (Tabell 2). Organisasjonelle barrierer dreier seg om livet og strukturen inne i organisasjonen. Interaksjonsbarrierer oppstår i samhandling med andre aktører. Det har vært påstått at dette er barrierer som er eksterne og ikke kan påvirkes av bedriften (Hadjimanolis, 2003), men Cinar et al (2019) argumenterer for at barrierer som oppstår i samhandling påvirkes av involverte parter, og derfor er en barrierekategori i seg selv. Innovasjonen kan også være en barriere gjennom å ikke passe til organisasjonens opplevde behov, være vanskelig å håndtere eller ikke passe til allerede eksisterende løsninger (Cinar et al., 2019). Kontekstuelle barrierer knyttes til

spesielle karakteristikk ved omgivelsene innovasjonen skjer innenfor, for eksempel politiske føringer, sted eller andre situasjonsrelaterte forhold (Cinar et al., 2019).

Tabell 2 Klassifisering av barrierer ved offentlig innovasjon etter Cinar et al

Barrierekategori	Underkategori 1
1. Organisasjonelle	<ul style="list-style-type: none"> a. Ineffektiv ledelse og administrasjon av aktivitetene i innovasjonsprosessen b. Mangel på støtte fra aktører c. Mangel på ressurser d. Uhensiktsmessig/rigid organisasjonsstruktur og -kultur e. Mangel på ferdigheter, kunnskap og ekspertise
2. Interaksjonsspesifikke	<ul style="list-style-type: none"> a. Offentlige organisasjoner b. Innbyggere (brukere, klienter) og ikke statlige organisasjoner c. Virksomheter som leverandører d. Politikere og politiske enheter e. Virksomheter som brukere eller medskapere f. Internasjonale organisasjoner g. Uklar partner
3. Innovasjonskarakteristiske (innovasjonen i seg selv)	<ul style="list-style-type: none"> a. Ikke kompatibel b. Kompleksitet c. Svingende/Varierende kostnadsbilde d. Mangel på Interoperabilitet (kan ikke innpasses med andre løsninger) e. Plattform/software utfordringer f. Lite fleksibelt g. Andre
4. Kontekstuelle	<ul style="list-style-type: none"> a. Lovverk og reguleringer b. Mangel på standardisering c. Geografi d. Andre

Kilde: Cinar et al, 2019

Akhmadi & Tsakalerou (2020) har sammenfattet flere oversiktsartikler i leting på konsensus i klassifisering av barrierer. De går også bort fra den tradisjonelle interne og eksterne oppdelingen, og påpeker som Cinar et al. at kontekst er relevant, men aktiverer det ikke som en egen kategori. Akhmadi & Tsakalerou (2020) foreslår en inndeling i fem hovedkategorier; organisasjonskultur, menneskelige ressurser, tilgang til teknologi, kostnader og marked (Tabell 3) Et vesentlig avvik fra Cinar et al. sin kategorisering er fravær av innovasjonen i seg selv som en barriere. I tillegg foreslår Akhmadi & Tsakalerou (2020) menneskelige ressurser som en egen kategori, fordi medlemmenes kompetanse og ferdighet er helt sentrale i prosessen. Hölzl & Janger (2014) støtter opp om dette med en kompetansenyansering som peker til at mangel på kunnskap (vite hva), forståelse (vite hvorfor), ferdigheter (vite hvordan) og på partnere i innovasjonen (vite hvem) er sentrale barrierer.

Tabell 3: Klassifisering av barrierer ved innovasjon etter Akhmadi & Tsakalerou

<i>Barrierekategori</i>	<i>Underkategori 1</i>
1. Organisasjonsstruktur og kultur	<ul style="list-style-type: none"> a. Struktur b. Organisasjonskultur, mindset c. Ledelse d. Strategi e. Motstand mot endring f. Risikoaversjon g. Intern kommunikasjon h. Tilpasningsdyktighet
2. Menneskelige ressurser	<ul style="list-style-type: none"> a. Generell kompetanse b. Ledelseskompetanse c. Teknisk kompetanse d. Erfaring e. Markedsføringskompetanse
3. Tilgang på teknologi	<ul style="list-style-type: none"> a. Mangel på teknologi b. Mangel på informasjon generell c. Immaterielle rettigheter d. Mangel på informasjon teknisk e. Mangel på informasjon marked
4. Kostnader	<ul style="list-style-type: none"> a. Finansiering og budsjett b. Rådgivere og investorer c. Høy kostnad på innovasjonen d. Andre finansielle e. Lovverk og reguleringer
5. Marked	<ul style="list-style-type: none"> a. Nettverk b. Mangel på etterspørsel c. Konkurransen d. Reguleringer e. Leverandører f. Økonomien i samfunnet

Kilde: Akhmadi & Tsakalerou (2020)

Det diskuteres om spesifikke barrierer er mer framtreddende i noen faser av innovasjonsprosessen. De Vries et al. (2016) finner ikke belegg for å si at dette er tilfelle, men ifølge Cinar et al. (2019) kan det se ut som om implementeringsfasen knytter flere barrierer til seg enn andre faser. Mer enn 50% av barrierene som rapporteres er knyttet til implementering, og etterfølgende står fasen for utvikling og design for opp mot 30% av rapporterte barrierer (Cinar et al., 2019). I fasene for idégenerering, utvikling og design, samt implementering er organisasjonelle barrierer mest tilstedeværende, mens det i institusjonaliseringen er interaksjonsbarrierer som er mest framtreddende (Cinar et al., 2019). Type barrierer varierer også mellom teknologiske og ikke-teknologiske innovasjoner, og bransje. For ikke teknologiske innovasjoner er interaksjonsbarrierer og organisasjonelle barrierer mest framtreddende (Cinar et al., 2019). Akhmadi & Tsakalerou (2020) finner at 63% av barrierene i

offentlig innovasjon er knyttet til organisasjonskultur, og det er omtrent 50% oftere enn for andre bransjer.

Barrierer framstår ulikt avhengig av type innovasjon (Cinar et al., 2019). Radikale endringer kan medføre større hindringer på veien fra ide til institusjonalisering, enn inkrementelle endringer som skjer gradvis uten store inngripen i organisasjonens rammeverk og liv (Sandberg & Aarikka-Stenroos, 2014).

2.1.1. Barrierer for nye reformer og undervisningsmetoder i skolen

I forhold til endrings-, utviklings- og innovasjonsarbeid i skolen er det avdekket barrierer ved igangsetting av nye reformer og nye undervisningsmetoder. Skolesektoren møter en stor mengde endringsinitiativ (Bjørnsrud et al., 2006, s. 64), som både fra eksternt og internt introduseres, uten å ta hensyn til hvordan de vellykket skal implementeres (McLure & Aldridge, 2022). McLure & Aldridge (2022) påpeker også at koordinering av implementering er utfordrende når kompleksiteten for endring i skoler ikke er godt nok vurdert. I kombinasjon med forventning om hurtig implementering og til dels manglende og ukoordinert opplæring, blir prosessen til institusjonaliseringen hemmet (McLure & Aldridge, 2022).

Endringstretthet

Med stor mengde endringsforventning og mange pågående prosjekter kan det også oppstå endringstretthet (Pedersen et al., 2011). Trettheten kommer som følge av opplevd stress og fører til kynisme, mangel på entusiasme og generell motstand (McLure & Aldridge, 2022). Endringstretthet forsterkes ved manglende følelse av handlingsfrihet og når endringer pålegges fra statlig hold (McLure & Aldridge, 2022).

Når det stadig introduseres noe nytt kan det også føre til skiftende og inkonsistent fokus hos ledere (McLure & Aldridge, 2022). Jo dårligere definert eller urealistiske målene som er satt er, desto lavere endringsinnsats kan man forvente.

Lederens kompetanse for å drive endringen

I følge (McLure & Aldridge, 2022) vil ledere som ikke opplever nok støtte og veiledning for å implementere den konkrete endringen/reformen, følge seg utilpass og alene i ansvaret. Ledere skal balansere administrasjon og ledelse med pedagogisk ansvar, og når det oppleves som en for stor arbeidsbyrde å også være den som skal lede for endring, vil det være en hemmende

faktor for innovasjon og endringsarbeid (Rudhumbu , 2015). I følge Rudhumbu (2015) er opplæring av skoleledere vesentlig for å mestre endringsledelse, og når dette uteblir er det fare for at implementering av nye reformer mislykkes.

Kontekst

Dersom skolen har lite fleksibilitet i forhold til konteksten den opererer i, kan det være en barriere. Dersom det for eksempel er dissonans mellom lokale behov og pålegg fra læreplaner eller andre politiske føringer, reduserer det sjansen for å lykkes med endringen på grunn av opplevelse av manglende autonomi og videre redusert motivasjon. (McLure & Aldridge, 2022). Spesielle forhold som påvirker elevene og øvrig organisasjon, som for eksempel økonomi eller mangel på ressurser, vil også innvirke på implementeringen (DaRosa et al., 2011).

Individet i organisasjonen – mangfoldig kompetanse som ikke er etablert

Fra markedsføringsfaget er vi kjent med at det å samarbeide med kunden er sentralt for å sikre kvalitet i sluttproduktet (Ramaswamy, 2011). Innen helsesektoren er samskaping verdifullt fordi den som er bruker av tjenesten tilfører verdi i utviklingen av tjenesten (Dugstad et al., 2019). Når nye reformer eller undervisningsmetoder skal inn i skolen, er det en mangfoldig samskaping som må foregå mellom ledere, lærere og elever som krever kompetanse. I arbeidet med å etablere entreprenørskap i utdanningen er elevene aktive deltagere og interne innovasjonspartnere med lærerne og hverandre. Elevene kan oppleve det som utfordrende å lære med nye undervisningsmetoder når det avviker fra det de er kjent med (Henderson et al.). Dette skaper motstand. Rektor har også en sentral rolle i endringsprosesser og ved bytte av rektor kan det føre til endring i fokus (Lee et al., 2015). Da kan momentet for endring svekkes eller blir helt borte.

Den nye reformen

Reformer som ikke kommer med et evidensbasert teoretisk rammeverk står svakere. I tillegg kan svakt innrammede reformer mistenkes for å være politisk populistisk agenda (Hardie et al., 2022). Når en lærer er bekymret for om en metode er god nok, så vil det være til hinder for å ta den i bruk. Når endringen som skal gjennomføres mangler korrelasjon til allerede eksisterende praksis eller strategi, kan leder oppleve lav eller fraværende endringsstøtte (McLure & Aldridge, 2022). Dersom nye tiltak konkurrerer med allerede eksisterende prosjekter, kan lærere «boikotte» initiativet (Oriji & Amadi, 2016). Mange av endringene som

bestemmes sammenfaller ikke med det behovet lærerne/lederne har identifisert (McLure & Aldridge, 2022). Det er altså en dissonans mellom opplevd behov og tiltaket.

2.2.1. Barrierer for entreprenørskap i skole

Entreprenørskap som metodikk

Litteraturen beskriver at vi mangler en felles konseptualisering, en felles forståelse av hva pedagogisk entreprenørskap er og ikke er (Haara et al., 2016). Jarle Sjøvoll (2018) gjengir at entreprenørskap i skolen var en «fremmed fugl» da det ble introdusert på midten av 90-tallet, og at pedagogiske institusjoner ikke har vært fortrolige med begrepet. Noen studier viser at begrepsforståelsen fortsatt er divergerende og at pedagogisk entreprenørskap mangler konseptualisering av beste praksiser og gode undervisningsmetoder (Haase & Lautenschläger, 2011). I følge Fejes et al. (2019) er det lav legitimitet blant lærere når entreprenørskap framstår svakt klassifisert og med dårlig innramming, og når det ikke er samme forståelse i organisasjonen for hva *det* er. Entreprenørskap som metode i skole har svak kunnskapsbase sammenlignet med tradisjonelle arbeidsformer og skolefag, da det er et relativt nytt begrep i skolesammenheng og en nyere metode for læring (Fejes et al., 2019). Manglende evaluering av hvor effektivt entreprenørielle metoder er, kan være et hinder for at lærere vil ta i bruk entreprenørielle aktiviteter i skolen (Haghighi et al., 2018).

Individene i organisasjonen som barriere

En framtrødende barriere er lærerne. Ifølge Sjøvoll & Pedersen (2014) er lærerholdninger et større hinder enn strukturelle forhold i organisasjonen. Mange lærere foretrekker å opprettholde nåtilstand i sin undervisningsform, og i en studie om en ny metode for mer studentaktiv oppløring av medisinstudenter ønsket kun 1/3 av lærerne å støtte implementering av den nye metoden (Mimica, 2010). Eide et al. (2018) beskriver at mange lærere føler seg usikker på hvordan elevene skal lære fag og hvordan elevene skal vurderes når de jobber med prosjektbasert arbeid. I tillegg opplever de stress fordi det er skremmende å gå fra tradisjonell undervisningspraksis med kunnskapsformidling til å være en veileder i elevenes egen læreprosess, spesielt når dette bryter med skolens kultur for undervisning og pedagogisk praksis (Eide et al., 2018). Mangel på kompetanse i å undervise om entreprenørskap og for entreprenørskap gjør at lærere fortsetter med lite praktisk undervisning, tradisjonell undervisning og lite motiverende metoder (Haghighi et al., 2018).

Mange lærere beskriver at de er alene i arbeidet med entreprenørskap, og at de mangler et praksisfellesskap for diskusjon, deling og egen læring (Eide et al., 2018). Mangel på fagfeller som tilslutter seg kan også være en konsekvens av manglende prioritering av opplæring av lærerne (JA Europa/Østlandsforskning, 2018, s. 15). Lærere rapporterer også at de føler at entreprenørskapsundervisning er noe som kommer på toppen av annen undervisning (JA Europa/Østlandsforskning, 2018) som ikke bare krever ekstra tid, men også stjeler tid fra andre fag (Eide et al., 2018).

Eksterne forhold/interaksjon

Det er en spenning mellom politikk og praksis utløst av manglende kunnskap og ferdigheter hos ledere, lærere og politikere (Haara et al., 2016). JA Europa/Østlandsforskning (2018, s. 15) konkluderer med at myndigheters prioritering, læreplaner, opplæring av lærere og samarbeid mellom skole og arbeidsliv er de områdene med største hindre for entreprenørskap i utdanning.

Skolekultur

Skolekulturen gjenspeiles i hva det snakkes om, hvordan samarbeid og samhandling fungerer, og representerer et sett med skrevne og uskrevne regler om hva som er akseptabel atferd (Roaldset, 2013). Dersom det er en svak skolekultur vil det påvirke evnen til å implementere nye tiltak (Aldridge & McLure, 2023; Haghghi et al., 2018).

2.3. Å håndtere barrierer

Å introdusere en reform, eller ny undervisningsmetode er i seg selv ikke ekvivalent med suksess (Aldridge & McLure, 2023). Organisasjonen må gjøres kapabel for adaptasjon av endringen, og kapabiliteten for endring må opprettholdes gjennom hele prosessen (Tidd & Bessant, 2018). Prosessen må ledes, og å håndtere barrierer er sentralt i det (Rudhumbu, 2015). Hueske & Guenther (2015) rapportere at inntil 70% av planlagte endringer feiler, og det er derfor viktig å minimere hindrene som forstyrrer prosessen. Målet med en endring er å få medlemmene i organisasjonen til å ta i bruk det nye (Klein & Sorra, 1996) og skape verdi (Tidd & Bessant, 2018, s. 82). I dette tilfellet; å omfavne entreprenørskapsmetodikken og skape en mer framtidsrettet undervisning for elevene. Forskning kan gi oss innsikt i hva de som lykkes med utviklings- og endringsarbeidet gjør (Burner, 2018), men kan ikke gi oss et fasitsvar på hvordan den enkelte skole skal få til sine nødvendige endringer.

Jeg vil videre presentere teori om hvordan barrierer kan håndteres, for å øke sjansen for vellykket endring. Håndtere kan forstås som å gjøre noe, mens overvinne i denne konteksten betyr å redusere, minimere, omgå eller utslette barrierene.

2.3.1. Å håndtere organisasjonelle barrierer

I kapittel 2.2 viser jeg til at teorien knytter mange barrierer til organisasjonens indre liv. Det at organisasjonelle barrierer opptrer ofte (Cinar et al., 2019), og er hyppigere representert i offentlig sektor enn i andre bransjer (Akhmadi & Tsakalerou, 2020), er kunnskap som kan hjelpe lederen i skolen til å være forberedt på at det vil være hinder i prosessen.

Lede for endring og effektivisere administrasjon av aktiviteter i prosessen

Det er enighet om at endring er prosess og at denne kan ledes til suksess (Tidd & Bessant, 2018, s. 73; Rudhumbu, 2015). Organisasjonen må gjøres rede gjennom å skape et følt behov for endringen. Medlemmer i skoleorganisasjoner er tilbøyelig til å finne komfort i nåsituasjonen, derfor er det kritisk å skape ønske og vilje til å endre (Rudhumbu, 2015). Å skape forståelse og aksept for at endringen er nødvendig kan gi motivasjon til medarbeiderne som berøres (Cummings & Worley, 2015, s. 180). Adekvat kommunikasjon er en nøkkelfaktor i dette (Fullan, 2002). Det er viktig å anerkjenne at lærere trenger motivasjon og begrunnelse, i form av tro på at endringen er viktig, for å ville endre (Burner, 2018). I følge Burner (2018) kan lederen vise relevans gjennom å presentere forskningsbevis, og dermed legitimere endringen. Mens Fullan (2002) påpeker at kommunikasjonen må øke forståelsen for at skolens ansvar og rolle i samfunnet krever tilslutning til endringen. Slik settes behovet for brukeren i fokus i tjenesteutviklingen (Parris et al., 2016).

Ifølge Ødegård & Nøvik (2022, s. 125) må et tydelig «hva», «hvorfor» og «hvordan» kommuniseres. Å skape en visjon kan samle organisasjonen om kjerneverdier og en felles framtidsvy (Cummings & Worley, 2015, s. 559). Det er sentralt å ikke dytte endringen på, men trekke folket inn og gjøre det interessant (Burner, 2018). Derfor må ikke visjonen være for vag eller urealistisk, men framstå som en nedfelt ledestjerne for individene. Medarbeidere kan delta i utforming gjennom workshops og i kreative prosesser, som både gir større bevissthet rundt hvorfor organisasjonen eksisterer og en ærlig framstilling av hva som gjør at medarbeiderne faktisk går på jobb hver dag. Deltakelse øker viljen til å etterleve visjonen. Lærerne som skal delta i endringene må se relevansen (Burner, 2018), og visjonen kan kommunisere hva slags verdi endringen medfører og gi et sentralt svar på «hvorfor» endring er ønsket (Cummings & Worley, 2015, s. 184). Det mest rapporterte formålet med innovasjon

er å øke ytelse gjennom økt effektivitet (De Vries et al., 2016). Effektivitet i form av å gjøre de riktige tingene og gjøre dem raskest mulig. Å klargjøre formål er å stille spørsmålet hvorfor, mens å sette mål er å beskrive hvordan situasjonen ser ut når endringen er institusjonalisert. Det er viktig å velge indikatorer for måloppnåelse og bryte ned tiltakene til overkommelige steg for organisasjonen. (Parris et al., 2016).

Det er anbefalt å definere en som kan lede endringsinitiativet (Parris et al., 2016; McLure & Aldridge, 2022). Den som er endringsagent, bør kartlegge hva slags styrker som vil påvirke positivt i endringsprosessen. Det kan være kunnskap, elementer i egen personlighet eller den support man har hos andre. Det er også nødvendig å identifisere nøkkelpersoner i og utenfor organisasjonen med innflytelse og interesse for endringen, som kan bidra positivt i endringsprosessen. (Cummings & Worley, 2015, s. 192). For skoleledere kan nettverksgrupper, for å støtte og veilede hverandre, være sentrale, da mange av utfordringene vil være gjenkjennbare hos flere skoler (McLure & Aldridge, 2022).

Overgangen fra nå-situasjon til ny situasjon må administreres (Cummings & Worley, 2015, s. 193). Det innebærer å planlegge prosessen med å lage en framdriftsplan med aktiviteter og arrangement (Ødegård & Nøvik, 2022, s. 126). Disse bør knyttes til organisasjonens endringsmål, og også inneholde milepæler og delmål (Cummings & Worley, 2015, s. 196). Dette kan også brukes i kommunikasjon med medarbeiderne.

Det kan være nødvendig å opprette en ny gruppe for å planlegge og lede endringsprosessen. En suksessfaktor er å involvere medarbeidere som støtter ledelsen og endringsinitiativet, har innflytelse i organisasjonen og har ferdigheter til å drive endringsprosessen (Cummings & Worley, 2015, s. 196). Å bygge organisasjonen til å være lærende innebærer å vise medarbeidere hvordan de kan bidra til endringen, bygge felles forståelse rundt prosesser, verktøy og metoder, legge til rette for refleksjon og legge implementeringen på laveste mulige nivå i organisasjonen (Irgens E. , 2011).

I innspurten gjelder det å opprettholde trykket. Dersom medarbeidere ikke opplever support og påtrykk til å fortsette prosessen med implementering, kan de falle tilbake til gamle vaner. Support gjør leder gjennom å sørge for at nødvendige ressurser er tilgjengelige (Cummings & Worley, 2015), støtte endringsagenter både emosjonelt og med praktikaliteter, sørge for systemer for å bygge kompetanse hos medarbeiderne og akseptere at endring tar tid (McLure & Aldridge, 2022), uten å slippe fokuset. Det er viktig å anerkjenne de som lykkes med endringen (Burner, 2018), og forsterke ønsket atferd gjennom oppmuntring og ros (Cummings

& Worley, 2015, s. 201). Rektor er sentral i arbeidet med å utvikle undervisningspraksis for entreprenørskap gjennom å relatere til læreplaner, tildele ressurser, tilrettelegge for praksisfellesskap, vise entusiasme og fremheve verdien i entreprenørielle metoder (Eide et al., 2018; JA Europa/Østlandsforskning, 2018). I følge McLure & Aldridge (2022) er det viktig at rektor bidrar til å holde kontinuitet i arbeidet i stedet for å stykke det opp. McLure & Aldridge (2022) påpeker at det å utvikle en kultur hvor det er stabilitet i skoleledelsen og liten utskiftning, kan sikre at endringen manifesteres og tas i bruk. Videre er det også relevant å sikre at eventuelle nye ledere viderefører samme fokus (McLure & Aldridge, 2022).

Ivareta individet i organisasjonen

«*Organizations do not behave; people do*», (Kozlowski & Klein, 2000, s. 7). Det er altså medarbeiderne, individuelt og i gruppe, som utøver adferd og handler (Hueske & Guenther, 2015). Ledere i norske skoler er bevisst at dersom kvaliteten på undervisningen skal forbedres, så er det gjennom lærerne det skjer (Halvorsen et al., 2016). Både ledere og medarbeidere kan fremstå uten evne og holdning til å være interessert i, fremme eller ta i bruk endringen, og ifølge Hueske & Guenther (2015) kan dette håndteres med kommunikasjon, opplæring og trening. I tillegg er det sentralt å fokusere på de som er åpne for endringen (Hueske & Guenther, 2015). Å finne en dedikert medarbeider, som kan framstå som en mester i å bruke og dra fordel av endringen, og som kan kommunisere dette bredt til resten av organisasjonen, kan redusere individers motstand (Parris et al., 2016). I tillegg vil de som aktivt handler og er lojale øke sannsynligheten for at endringen lykkes (Stensaker & Meyer, 2012). Det dreier seg rett og slett om å få de retta folk på bussen eller å redusere hindrene for de som allerede er med. Det kan også være sentralt å vurdere entreprenørielle ferdigheter ved nyansettelser (Spilling et al., 2015), da noen studier viser en sammenheng mellom entreprenørielle karakteristikk og positiv holdning til innovasjon (Zhao & Seibert, 2006).

Det er viktig at medarbeidere får uttrykke sin motstand (CW, s 180), og viktig at lederen håndterer motstanden (CW, s 183). Usikkerhet om hva endringen vil betyr for den enkelte, usikkerhet på om egen kompetanse har verdi i det nye, og om du kan mestre det er naturlige tanker, og kan oppstå som en barriere. Derfor er det viktig å anerkjenne individuell usikkerhet (Burner, 2018).

Lederen kan håndtere motstand på ulike måter. Gjennom å aktivt lytte til den som yter motstand, viser lederen empati og forståelse (Cummings & Worley, 2015, s. 183). Når innholdet i motstanden er avklart, er det også mulig for lederen å vise støtte og forståelse.

Kommunikasjon er en nøkkelfaktor for å håndtere motstand (Cummings & Worley, 2015, s. 183). Dekkende og relevant informasjon kan svekke usikkerhet gjennom å ta brodden på rykter og misforståelser, og dempe frykt. Det er viktig å legge en plan for kommunikasjonen; hva skal vi si, og hvilke kanaler skal vi bruke for å nå fram? En tredje strategi er å la medlemmer i organisasjonen få være involvert og delta (Cummings & Worley, 2015, s. 184). Diversitet kan bringe nye elementer inn i prosessen og medarbeidere kan også se andre barrierer, eller identifisere fallgruver, som ledelsen ikke har sett. Involvering reduserer motstand og kan gi forbedringer i prosessen, slik at implementeringen kan gå enklere. Rektor som støtter endringsinitiativet og sikrer konsekvent bruk av strategien i skolen, kan mildne lærernes motstand (McLure & Aldridge, 2022).

Å sikre kompetanse og legge til rette for kunnskapsdeling

Når kompetanse skal utvikles er første steg å kartlegge hva slags kompetanse individene i organisasjonen besitter, og hva slags kompetanse som er nødvendig å ha tilgang på for å få til endringen (Samuelsen, 2008). Er det mangel på kompetanse om å lede endringsprosesser? Mangel på kompetanse om det som skal iverksettes, for eksempel entreprenørskapsmetodikken og tilhørende metoder? Eller mangel på erfaring? Er det lærerne, lederne eller elevene som mangler kompetanse? Når mangelen på kompetanse er kartlagt, kjenner man gapet, og kan lage en plan for kompetansebygging (Samuelsen, 2008). Neste steg er å bygge kompetanse og deretter utnytte den.

Mangel på kompetanse om entreprenørskap som metodikk og entreprenøriell metoder kan håndteres på nasjonalt og lokalt nivå. I en studie om implementering av ny teknologi i skolen foreslår Oriji & Amadi (2016) at kunnskap og ferdigheter for å håndtere ny teknologi må inngå i lærerutdanningen. På samme måte påpeker Spilling et al. (2015) at lærerutdanningen i Norge må ta i bruk entreprenørielle metoder i utdanningen, slik at framtidige lærere har innsikten med seg inn i skolen. Det kan også være sentralt å vurdere entreprenørielle ferdigheter ved nyansettelser, da noen studier viser en sammenheng mellom entreprenørielle karakteristikk og positiv holdning til innovasjon (Zhao & Seibert, 2006). Oriji & Amadi (2016) påpeker at straff og kontroll kan være et virkemiddel for å øke bruken, men det anerkjenner vi vanligvis ikke som god lederskikk i Norge. Samtidig må opplæringen settes i system og obligatoriske utviklingsdager, kurs, seminarer og workshops kan være gode læringsarenaer (Oriji & Amadi, 2016; Ødegård & Nøvik, 2022).

Å trene noen til å bli eksperter i det nye er en nøkkelfaktor for suksess (Mimica, 2010; Oriji & Amadi, 2016). På den måten har man mentorer tilgjengelig i egen organisasjon. Videre bør nye undervisningsmetoder introduseres systematisk og gradvis, og også evalueres underveis i prosessen (Mimica, 2010). Å akseptere gradvis læring med en metode eller et verktøy om gangen kan gjøre det mer overkommelig, og det må både settes av tid og rammes inn når opplæringen skal skje (Oriji & Amadi, 2016).

For å lykkes med innovasjon er kunnskapsdeling nødvendig (Rhaiem & Amara, 2019). Skoler betegnes som løst koblede systemer og det kan påvirke evnen til å identifisere ny kunnskap, ta den opp i organisasjonen og tilpasse til eksisterende praksis, på en negativ måte (Aas & Paulsen, Ledelse i framtidens skole, 2017, s. 19). Kunnskapsdeling innebærer en kultur hvor overføring av kunnskap, ferdigheter og erfaring fra klasserom og egen praksis deles for å støtte opp om og bidra til endring (Irgens E. , 2011). Når organisasjonen framelsker kunnskapsdeling, så sår man for økt innovasjonsevne. Flere aktører beskriver at lærere jobber isolert og at deling skjer sporadisk og usystematisk (Aas & Paulsen, Ledelse i framtidens skole, 2017). Derfor må læring settes i system. Irgens femtrinnsmodell for skoler som lærende organisasjoner er en av modellene den som leder kan støtte seg til. Å observere hverandre i undervisning, reflektere sammen og skape nye kriterier for praksis, kan bidra til felles forståelse og organisatorisk læring (Samuelson, 2008). I samarbeid med eksterne kan også organisasjonens medlemmer assimilere kunnskap utenfra (Storey et al., 2016).

Tilpasse organisasjonsstrukturen og tilrettelegge for ressurser

En innovativ organisasjon etablerer en struktur som fremmer kreativitet, læring og samhandling (Tidd & Bessant, 2018, s. 90). Det avviker fra tradisjonell organisasjonsstruktur som er mindre smidig og lite egnet i dagens hurtigskiftende omgivelser (Gaspary et al., 2018).

Innenfor tjenstedesign er belønningsstrukturer og jobbdesign avgjørende for å oppmuntre ansatte til engasjement (Storey et al., 2016).

Bearbeide kultur og klima

Det kjente uttrykket av ukjent opphav «*culture eats strategy for breakfast*», illustrerer at kultur er sterke krefter, og at det er nødvendig å utvikle en kultur som støtter opp om endring for å lykkes (Storey et al., 2016). Kulturen er betydningsfull for å lykkes med å utvikle felles pedagogisk praksis (Roaldset, 2013; Aldridge & McLure, 2023).

Barrierer i kulturen kan håndteres når det er kjent med hva som er funksjonelt og dysfunksjonelt. Når man er klar over hva slags kultur som er ønskelig må organisasjonen bygges rundt den (Aldridge & McLure, 2023) og den må framelskes på alle nivå (Roaldset, 2013). Altså kan man heie på lærere som deler praksiserfaring og som tør å utforske nye undervisningsmetoder, og legge til rette for at den ønskede atferden kan opprettholdes. Samtidig må den hemmende kulturen bremses (Roaldset, 2013).

Ifølge Sjøvoll & Pedersen (2014) er spesielt utvikling av en kultur som dyrker læringssamarbeid, og som viser endringsvilje, sentralt for at entreprenørskapspedagogikk skal få fotfeste. I en studie om introduksjon av kreative metoder i UK og Kina kommer det fram at skoler som har en kultur der lærere oppmuntres til å ta sjanser, og det aksepteres at lærer feiler, øker suksessraten i implementeringen (Moula, 2021). Når læreren får utforske uten risiko, understøttes et trygt læringsklima (Paulsen & Aas, 2017, s. 377).

2.3.2. Å håndtere interaksjonelle barrierer

Interaksjon kan fremme prosesser, men det er også utfordrende når flere aktører er involvert i et samarbeid (Cinar et al., 2019). Det er sentralt at skoler samarbeider med lokalt arbeids- og næringsliv (Ødegård & Nøvik, 2022). Også Ungt entreprenørskap er en viktig ekstern partner (Pedersen et al., 2011). Etersom ulike aktører kan ha ulikt motiv for samarbeidet (Cinar et al., 2019), er det viktig å avklare mål og skape en delt forståelse av hva ønsket utfall av samarbeidet er. I følge Torfing et al. (2016) kan deltagelse i nettverk øke kjennskap og toleranse for samarbeidspartnere, og føre til bedre forståelse for de ulikheter som kan bli utfordrende i samarbeidet. En leder som ser verdien i, og kan lede for interorganisatorisk samarbeid, er drivende og kan redusere barrierene (Torfing et al., 2016).

2.3.3. Å håndtere kontekstuelle barrierer

Innenfor offentlig administrasjon framstår lover og reguleringer som den hyppigst forekommende kontekstuelle barrieren (Cinar et al., 2019). Skoler i Norge opererer innenfor et sett med lover, reguleringer og politiske føringer som er universelle. I tillegg driver hver enkelt skole i en egen kontekst i forhold til lokaler, samarbeidspartnere, demografi, antall elever/medarbeidere, ressurser i sitt lokalmiljø og andre forhold som vil kreve ulike ledelseshandlinger (Aas & Paulsen, 2017, s. 173). Ifølge Aas & Paulsen (2017) vil både situert kontekst, materiell kontekst, profesjonell kultur og ekstern kontekst ha begrensende faktorer for arbeidet med å utvikle skolen.

I en studie om å ta i bruk ny teknologi i skolen foreslår Oriji & Amadi (2016) at lønnsøkning skal knyttes til bruk eller ikke bruk. Tariffavtaler kan gi ledere i den norske skolen lite fleksibilitet for lønn som insentiv, men en rolle med konkret ansvarsområde utover lærerjobben eller spesiell kvalifikasjon, kan være grunnlag for å gi utvalgte medarbeidere høyere lønn (Utdanningsforbundet, u.d.).

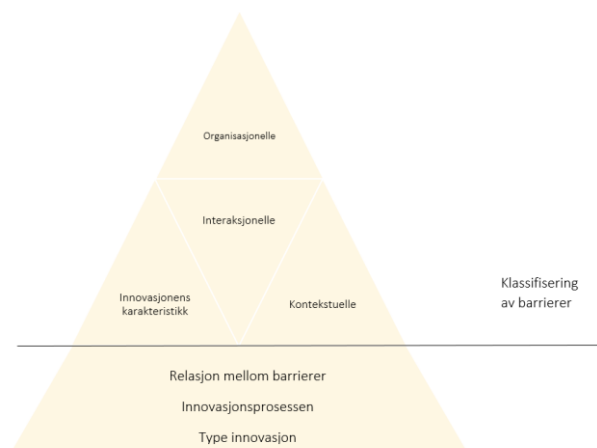
2.3.4. Å håndtere innovasjonen i seg selv

Noen attributter ved innovasjonens karakteristikk er essensielle for å lykkes (De Vries et al., 2016; Cinar et al., 2019; Akhmadi & Tsakalerou, 2020). Innovasjonen må være lett å bruke, ha en relativ fordel opp mot det man bruker i dag, være kompatibel med allerede institusjonaliserte løsninger, fleksibel og være prøvbar (Kuijk et al., 2021).

Entreprenørskap som metodikk kan utfordre dette, da entreprenørielle metoder avviker fra de mest utbredte og tradisjonelle undervisningsformene. Det er nødvendig at de som leder har fagkunnskaper om læringsstrategien (Ødegård & Nøvik, 2022, s. 125). Slik kan de vise til fordeler og påvirke forståelse for hvordan metodikken kan innpasses med det som allerede skjer. Med eksempler på hvordan andre har tatt i bruk metoden og arbeider med den, synliggjøres at det er mange måter å undervise entreprenørielt på; at metodikken er fleksibel.

Teorien kan oppsummeres med rammeverket til Cinar et al. Jeg har beskrevet teori knyttet til organisasjonsutvikling og ledelse av prosessen, og barrierer som er til hinder. Videre hvordan disse kan håndteres for å hente ut verdien av entreprenørskap i skole, som er økt tjenesteytelse.

Tabell 4: Rammeverk for barrierer etter Cinar et. al, 2019



3. Metode

I metodekapittelet vil jeg redegjøre for hvordan dette studiet er planlagt og gjennomført for å besvare forskningsspørsmålene.

3.1. Forskningsdesign

For å svare på forskningsspørsmålene er studien gjennomført som en kvalitativ multicasestudie med semistrukturerte intervju, som primærkilde til data. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i dette studiet fordi jeg søkte dybdeinformasjon om fenomenet for å bygge teori. Studien er innenfor en fenomenologisk forskningstradisjon (Johannesen et al., 2021, s. 167), der informantenes subjektive opplevelse og erfaring gir data til analyse. Jeg ønsket at gjengivelse av opplevde barrierer og hvordan utfordringene ble håndtert, skulle oppstå uten for mye påvirkning av min forforståelse. En kvantitativ tilnærming ville kreve at jeg forhåndsdefinerte spørsmål, eller ga mulighet for åpne tekstfelt (Horn, 2012, s. 107), og jeg vurderte at det kunne være databegrensende.

3.2. Utvalg

Utvalgsstrategi, utvalgsstørrelse og rekruttering

Informantene jobber i videregående skole og deltar i å lede og koordinerer arbeidet med entreprenørskap på sin skole, eller er leder og ønsker å komme i gang med entreprenørskap som metode i sin organisasjon/avdeling. Alle informantene har erfaring med å bruke entreprenørskap som metodikk.

I første omgang ønsket jeg å studere ledere (rektor/avdelingsleder) sin opplevelse av barrierer og håndtering. Før datainnsamlingen startet ble det tydelig for meg at det ville gi et rikere datasett om jeg også inkluderte andre som har en rolle i arbeidet med å lede entreprenørskap i skole. Informantene i de tre første intervjuene pekte også til at et mangfold av roller er involvert og sentrale for fenomenet. Dermed har jeg ikke jobbet med et representativt utvalg, men med et utvalg som har relevant informasjon om fenomenet og kjennskap til entreprenørskap i skole. Utvalget er en homogen gruppe i forhold til at de har til felles at de er interessert i temaet entreprenørskap i skole og har god kjennskap til metodikken.

Tabell 5 beskriver utvalget.

Det taktiske valget av informanter er knyttet til følgende kriterier:

- skal ha erfaring med å lede og administrere entreprenørskapsarbeid, og er leder eller entreprenørskapskoordinator ved en videregående skole
eller
- skal ha erfaring med entreprenørskap i skole, være leder, og ønske å igangsette entreprenørskap ved sin videregående skole

Tabell 5: Oversikt informanter, antall elever ved skolen og skoletype

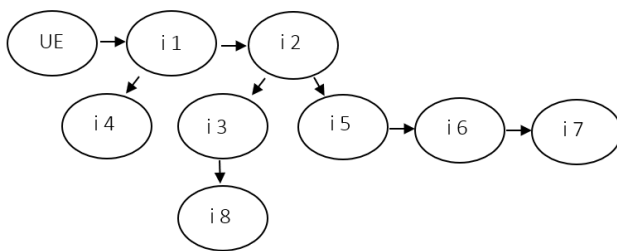
<i>Informant</i>	<i>Rolle</i>	<i>Skole nr.</i>	<i>Antall elever</i>	<i>Skoletype</i>
i1	Entreprenørskapskoordinator/lærer	1	500	SF*/YF*
i2	Utdanningsleder yrkesfag/avdelingsleder YF	2	710	SF/YF
i3	Entreprenørskapskoordinator/lærer	2	710	SF/YF
i4	Avdelingsleder yrkesfag	3	1250	SF/YF
i5	Rektor	4	1250	SF/YF
i6	Avdelingsleder	4	1250	SF/YF
i7	Entreprenørskapskoordinator/lærer	5	1190	SF/YF
i8	Rektor	6	240	YF

* SF = studieforberevende, YF =yrkesfaglig. Antall elever hentet fra Utdanningsdirektoratet (2024), avrundet til nærmeste hele titall.

Jeg kontaktet informant 1 på bakgrunn av tilhørighet i et vellykket miljø for entreprenørskap i videregående skole. Vellykket miljø har jeg definert til at skolen har blitt kåret til årets entreprenørskap skole i sitt fylke, har ansatt som er kåret til årets entreprenørskapslærer eller skoler som har utmerket seg i positivt i Ungt entreprenørskap sine arrangement og program. På forhånd hadde jeg forespurt Ungt entreprenørskap (UE) om kontaktpersoner i videregående skole som de mente passet inn i min beskrivelse av «vellykket miljø for entreprenørskap». Deretter benyttet jeg meg av snøballmetoden for rekruttering; Jeg spurte informantene jeg intervjuet om de kjente til noen som jobber i videregående skole og enten har lyktes spesielt godt med arbeidet, ikke helt har fått det til og kanskje gitt opp, eller ikke kommet i gang. Informant 1 pekte til informant 2 og 4, som h*n hadde hørt om via kollegaer. Informant 2 pekte til informant 3 som en engasjert kollega ved samme skole, men i en annen rolle. Informant to anbefalte også at jeg kontaktet skolen der informant 5 er rektor. Da jeg henvendte meg til rektor, kom det et umiddelbart forslag om gruppeintervju med informant 5 og 6. Informant 6 er rektors «høyre hånd» inn i ledergruppa i forhold til entreprenørskap.

Informant 6 anbefalte meg å kontakte informant 7 på bakgrunn av kjennskap til dennes skoles engasjement rundt entreprenørskap. Informant 8 kom opp som et tips i et av de tidlige intervjuene, men valgte først å takke nei på grunn av en oppfatning av å ikke ha noe å bidra med. Da jeg avslutningsvis så at jeg hadde lite empiri som gjenspeilte opplevelsen til de organisasjoner som ikke har fått grep om metodikken, kontaktet jeg vedkommende på nytt, og fikk et positivt svar. Figur 1 illustrerer rekrutteringsbanen. Informantene var ivrige etter å hjelpe meg videre i jakten. Dette fungerte bra og ble min mulighet til å også finne fram til de som strever med å få til entreprenørskap i skole. På denne måten fikk jeg tilgang til informanter som ikke Ungt entreprenørskap hadde kjennskap til. På den andre siden kan snøballmetoden føre til at utvalget stammer fra et spesifikt miljø – en gruppering av informanter som tilhører samme skole, samarbeidsgruppe eller miljø. Jeg vurderte derfor tips om informanter med omhu og leste informasjon om skolene de jobbet på, samt søkte på nett etter meritter med mer, før jeg tok kontakt.

Figur 1: Rekrutteringsbane fra informant til informant



Jeg kontaktet alle informanter via meldingsfunksjon i Teams, på epost eller på telefon med forespørsel om deltagelse. Avtalte intervju ble lagt inn som møteinvitasjon. På den måten sikret jeg at jeg kunne følge opp om ikke informanten valgte «godta innkallingen». Møter som ble godtatt la seg i kalenderen, og informantene fikk da en påminnelse om møte i forkant. Med unntak av ved en anledning, møtte informantene til tiden i det digitale møtet.

Samtykkeskjema ble sendt til informantene ca. en uke før intervju, og signert og returnert til meg før eller umiddelbart etter intervju (vedlegg 1).

Dette studiet hadde som intensjon å innhente rikt med informasjon. Utvalgsstørrelsen var derfor ikke forhåndsbestemt. I litteraturen om kvalitative studier snakker man ofte datametningspunkt, som er når forskeren opplever at nye intervjuer ikke fører til ny informasjon (Johannesen et al., 2021). Etter samtale med seks informanter avrundet jeg datainnsamlingen, da jeg følte at det ikke kom ny informasjon om fenomenet. Etter å ha

bearbeidet empirien kom jeg fram til at jeg savnet noe data om oppstartsbarrierer (søke/velge), og gjennomførte derfor to intervjuer til og avsluttet etter det prosessen med å rekruttere informanter.

3.3. Datainnsamling

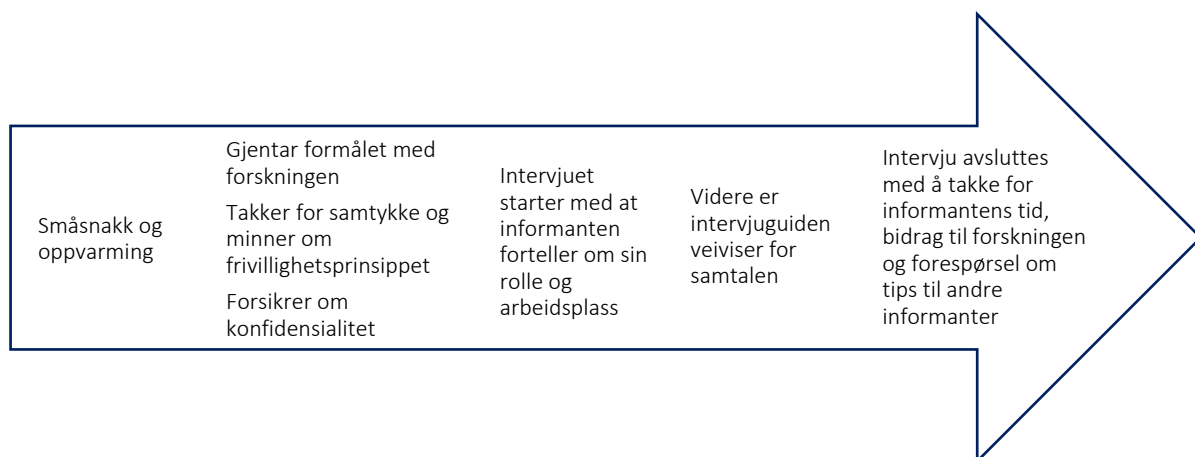
I forkant av datainnsamlingen søkte jeg SIKT – kunnskapssektoren tjenesteleverandør – om å få behandle personopplysninger. Denne ble innvilget 7. november 2023. Datafiler med kontaktinformasjon til informanter og skoleinformasjon, samt samtykkeskjema, er oppbevart separat fra tale- og tekstfiler, og slettes etter sensur av oppgaven.

Intervjuguide og intervju

Empiri ble innhentet via semistrukturerte intervju basert på en forhåndsutformet intervjuguide (vedlegg 2). Fasene i modellen for innovasjonsprosess etter Tidd & Bessant (2018) utgjorde rammeverket for guiden. Intervjuguiden ble justert underveis, og var en guideline, men ikke en strengt førende samtaleregulator.

At intervjuene var semistrukturerte ga meg frihet til å følge informantens tråd i samtalen og unngå en utspørrende stil, samtidig som jeg hadde en retningsviser i intervjuguiden. Seks av intervjuene foregikk digitalt via Teams, mens ett intervju ble gjennomført ved fysisk møte. Alle samtaler ble tatt opp. Tidsestimatet per digitalt møte var en time. I praksis tok intervjuene fra 40-60 minutter. I forkant av intervjuet brukte jeg tid på å «varme opp» og etablere en relasjon. I avslutningen var det naturlig å takke for tiden informanten investerte, spørre om forslag til andre informanter og avrunde møtet. Figur 2 illustrere forløp av intervju.

Figur 2: Forløp intervju



Intervju med informant 5 og 6 ble av praktiske årsaker gjennomført med to informanter sammen. De tilhører samme caseskole og har en rektor/leder-relasjon. Innledningen og avslutning forløp som øvrige intervju. Den delen hvor empirien skapes ble gjennomført som en dialog mellom de to informantene, der jeg som intervjuer holdt i framdriften. I gjennomføringen var det mer krevende å følge samtalen i intervjuet, men i analysearbeidet ser jeg at dette intervjuet gav stor rikdom til empirien. Når jeg lytter til intervjuet hører jeg også at informantene gir hverandre knagger, og spiller fram en god dynamikk i sin formidling rundt fenomenet. Ettersom en av informantene var rektor, øverste leder, og den andre informanten var avdelingsleder, er maktbalansen hierarkisk allerede definert. Jeg kjenner ikke informantene, og kan derfor ikke si noe om hvordan dette har påvirket empirien. Sånn jeg leser det transkriberte materialet opplever jeg at de både er enige og uenige, og at de spiller inn rikdom i intervjuet med at de den ene sier utdypes av den andre. Min fortolkning er at begge informantene var uredde i det at de stod sammen i intervjuet, turte å korrigere og si mot hverandre, og at tosomheten ikke påvirket empirien i negativ forstand. Samtidig var det effektivt og tidsbesparende, både for caseskolen og meg, å gjøre ett intervju i stedet for to.

Etter hvert intervju skrev jeg et refleksjonsnotat med umiddelbare tanker om hva som utpekte seg opp mot forskningsspørsmålene og spesielle forhold jeg merket meg. I tillegg noterte jeg punkter til egen utvikling og læring om hva som fungerte bra i intervjuet, hva jeg opplevde som utfordrende, og innspill til justeringer i intervjuguiden. På denne måten forbedret jeg min evne som intervjuer, utviklet mer trygghet og la et grunnlag for egenrefleksjon.

Min erfaring er at jeg med trening ble en bedre datainnsamler, og tryggere på å la informanten drive intervjuet framover. Jeg ser av transkriberingen at stilen min som intervjuer endret seg fra intervju til intervju, og at relevant empiri trer tydeligere fram i datamaterialet i de intervjuene hvor samtalen flyter lett. Datainnsamling foregikk i en periode på 3 uker i november/desember 2023 og 1 uke i februar/mars 2024 (Tabell 6).

Tabell 6: Tidsperiode intervju

<i>Intervju</i>	<i>Periode generering av empiriske data</i>
Informant 1-6	November/desember 2023
Informant 7-8	Februar/mars 2024

Noen informanter snakker lett og fritt, og mitt oppdrag har da blitt å tilse at vi i løpet av intervjuet er innom de fleste tema fra intervjuguiden. I sånne situasjoner har jeg tenkt at det kan komme informasjon jeg ikke kunne forutse, og har ikke ønsket å avbryte eller endre

retning på intervjuet. Den største utfordringen har vært å lytte aktivt og følge opp det som sies. Oppfølgingsspørsmål av typen «kan du fortelle mer om dette?» eller «har du eksempel som illustrerer dette?» har vært min måte å drive historien framover på, og hente ut dybde i meningene. Jeg har også passet på at sentrale spørsmål har blitt besvart i alle intervju.

Intervju via digitale medier gjør det vanskelig å observere kroppsspråk og annen uformell informasjon. I ett av intervjuene ble vi avbrutt i ca. 10 minutter på grunn av at informanten måtte ta en viktig samtale med en kollega. I ett annet intervju kom en kollega av informanten inn i rommet og ble sittende der. En av informantene var også forsinket på grunn av «en vanskelig samtale med en kollega». Det er vanskelig for meg å vurdere om dette påvirket informantenes fokus på vår samtale. Jeg registrerte generelt ingen mimikk, atferd eller væremåte som skilte seg ut og som ga adderende informasjon til meg for analyse, med unntak av en kraftig understreking av misnøye med hoderisting hos informant syv. Jeg brukte derfor kun transkripsjon av tale i min analyse. Dette kan sees på som en rekonstruksjon av hva som sies i intervjuet. Sammenlignet med en analyse som inkluderer mer, er dette en ufullstendig dokumentasjon av intervjuet, men jeg har vurdert det som hensiktsmessig for denne oppgaven. Jeg har støttet meg til mine notater fra intervjuet og oppsummering etter intervju, men har brukt teksttranskripsjonene som utgangspunkt for analysen.

Etter hvert intervju vurderte jeg meg selv ved å skrive ned umiddelbar følelse av hva som gikk bra og hvilke svakheter intervjuet har. Jeg gikk i første omgang gjennom intervjuet i tankene. Etter transkribering leste jeg teksten og lyttet til intervjuene flere ganger, og noterte meg situasjoner der jeg kan ha påvirket svarene. For eksempel ble jeg noen ganger spurt om egen erfaring. Det ble også tydelig hvilke spørsmål jeg kunne ha stilt, og hvordan informantens historie, kunne ha blitt fulgt opp på en bedre måte.

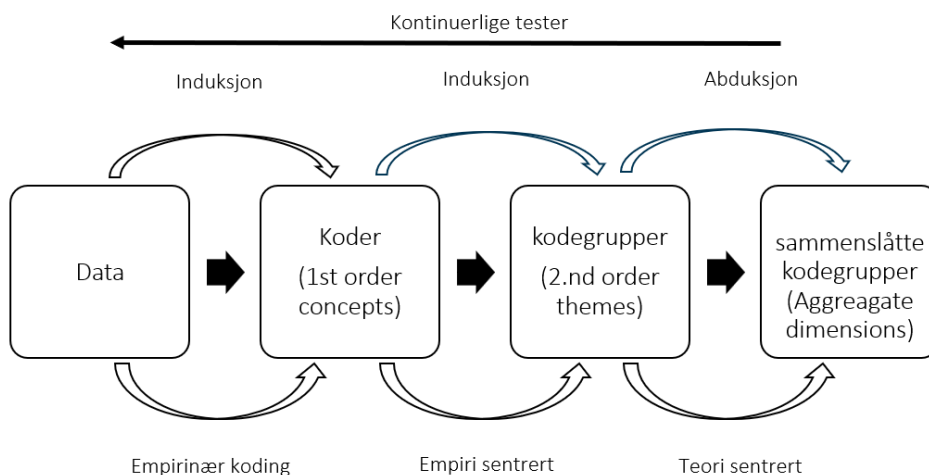
Da jeg hadde kodet de seks første intervjuene, lest transkriberingene og hørt på dem flere ganger, ble det klart for meg hvor jeg manglet data. I retrospektiv erkjente jeg at jeg ikke hadde vært bevisst alle tråder som informantene la igjen i samtalene, som jeg kunne ha plukket opp og spurt videre om. Derfor hadde jeg ikke den rikdommen i empirien som jeg ønsket å ha. Jeg startet derfor med en rekrutteringsrunde nummer to for å få flere informanter til å belyse problemstillingene. Dette er et typisk eksempel på hvordan jeg opplevde at forskningsprosessen på ingen måte er lineær, men en syklisk prosess hvor det ikke nødvendigvis er noen logikk i hvor en erkjennelse, forståelse eller lenke oppstår.

3.4. Analyse

Kristen Ringdal (2020, s. 110) beskriver at den kvalitative analyseprosessen kjennetegnes ved uformelle analyseteknikker, i kontrast til den kvantitative som benytter statistiske analyseteknikker. Likevel er ikke kvalitative metoder frislipp og uten forventning til kvalitet, og det finnes en rekke ulike guidelines for å sikre validitet. Jeg har valgt å se til både Gioia sin metode for analyse (Magnani & Gioia, 2023; Gioia D. , 2021) og Tjora (2023) sine beskrivelser, for å ha en systematisk tilnærming til analysen.

Tjora (2023, ss. 19-20) beskriver at forskning bør være effektiv og systematisk, og en modell kan være en veiledning for det. Modellen for stegvis-deduktiv metode tar for seg syv steg i arbeidsprosessen fra innhenting av data til teoriutvikling. Både Gioia og Tjora sin modell er en stegvis framstilling, men Tjora (2023, s. 23) påpeker at forskningsprosessen på ingen måte er lineær og at det er naturlig å befinne seg i ulike stadier samtidig. Det er også min erfaring, da både forskningsspørsmål og teori har vært bearbeidet etter hvert som empirien har falt på plass. I modellens steg oppad, fra empiri mot et mål om å utvikle teori, er utforskning med bakgrunn av empiri driveren. Datagenerering, koding og kodegruppering er en induktiv fase hvor empirien er styrende, mens utvikling av sammenslåtte kodegrupper (agregerte dimensjoner) er en abduktiv prosess hvor eksisterende teori har mer betydning. Lenkene tilbake mellom hvert steg, er en deduktiv tilbakekobling og iterasjon mellom to steg. (Tjora, 2023, s. 20). Analyseprosessen er sammenfattet i Figur 3.

Figur 3: Analyseprosess inspirert av Gioia og Tjora sine metoder



Bearbeiding av rådata og transkribering

Jeg har brukt tekst fra chat og tale fra Teams, lydfil fra i Phone og Word som verktøy for å bearbeide rådata og fullføre transkribering. Alle filer fikk navn kronologisk etter intervju og informant, eks. «intervju 1_informant 1» og «transkribert_informant 1».

Lydopptak

Opptaksfunksjonen i Teams gir video og teksting av tale i chat, men ingen separat lydfil. Jeg har valgt at opptaksfilene skal være lagret til og med august 2024, og deretter automatisk slettes, i påvente av sensur på denne oppgaven. I det ene fysiske intervjuet brukte jeg I Phone til opptak. Det gav god lyd kvalitet og en lydfil i kurant format for videre bruk. Dette opptaket må jeg selv slette. Videre vil jeg beskrive hvordan jeg gikk fra rådata til analysedata.

Transkribering

Alle intervju ble transkribert i word. Min opplevelse er at tekstgjengivelsen fra Teams-chat er upresis, og inneholder mye informasjon som må fjernes (gjenkjennbare steds- og skolenavn, informantens navn ved hver uttalelse, taletid, klokkeslett) eller endres (mengder skrivefeil og feiltolkning av tale). Transkribering fra telefonens lydfil til Word, var mer presis og måtte i liten grad bearbeides.

Jeg hørte på intervjuene, og transkriberte fra rådata til analysedata, fortløpende. I denne fasen noterte jeg meg tenkepauser, avbrytelser og bearbeidet også setningsstrukturen med tegnssetting. Dette endret ikke ordinnholdet i teksten, men ga bedre oversikt og leseflyt. For å forsterke anonymisering av informantene har jeg valgt å transkribere dialektisk tale til bokmål. Det transkriberte materialet framstår likevel også etter bearbeiding med et sterkt muntlig preg, og jeg opplever ikke at korrigeringer og justeringer har tatt bort mening i teksten.

Kvale & Brinkmann (2015, s. 212) foreslår at to forskere skal gjennomføre transkripsjonen og sammenligne sine tekster. Jeg har hørt gjennom intervjuene to ganger, samtidig som jeg har lest den transkriberte teksten, for å korrigere unøyaktigheter og feil. Etersom jeg har vært aleneforsker, har dette vært min måte å sikre reliabilitet i analysedataene. Likevel så jeg når jeg gikk i gang med koding at jeg hadde oversett noen ordfeil og skrivefeil. Avvik fra tale til skrift, som gav en annen mening i transkripsjonen, ble da korrigert. Validiteten i analysefilene kom til uttrykk i de neste fasene da innholdet skulle kodes og analyseres.

Det ga meg ny innsikt i datamaterialet å jobbe med transkriberingen, og sånn startet analysearbeidet i tankene før kodingen.

Analyse av empiri gjennom koding

De transkriberte filene ble importert til Nvivo og jeg gjennomførte første fase av kodingen i programvaren. Jeg tilnærmet meg kodingen med spørsmålet «hva sier informanten?» Tjora (2023, s. 218) og Gioia et al. (2013) beskriver at nettopp det å se etter informantens ord er essensielt ved empirinær koding. Dette står i motsetning til å fortolke hva informanten prater om, altså hva intervjuet handler om. Ved å se etter hva informanten sier vil den spesifikke empirien, essensens, for hvert enkelt intervju bli tydelig (Gioia D. , 2021; Tjora, 2023, s. 216). På denne måten ble detaljene i intervjuet bevart, samtidig som materialet ble redusert. Kodene laget jeg så detaljerte at det reduserte materialet gir mening. Derfor er noen koder lengre setninger.

Etter å ha kodet intervju en første gang, satt jeg igjen med 93 koder. Kodene var gjengivelser av hva informanten hadde sagt, men ga ingen mening for meg uten å se til dialogen mellom intervjuer og informant. Jeg kodet derfor intervjuet på nytt og satte det som ble sagt i kontekst. Eksempel: Fra første koding av intervju en, i en samtale om samarbeid med og mellom lærerne, kodet jeg «*De har ikke tid*». I det nye kodesettet ble dette til «*Lærerne har ikke tid til å samarbeide*». Jeg formet den siste kodesetningen med å se det informanten sier opp mot konteksten i dialogen.

Videre kodet jeg ett og ett intervju. For hvert intervju skrev jeg ut kodeliste, og der noe ikke ga mening som frittstående setninger, gikk jeg tilbake til intervjuet og rekodet for at innholdet i listen skulle gi mening. viser eksempel på hvordan koder ble til med utgangspunkt i empirien. Tabell 7 viser et eksempel på hvordan kodingen ble utført.

Etter første runde med koding satt jeg igjen med over 900 koder. Som novise kan det hende jeg kodet for finmasket. Materialet føltes uhåndterlig stort! Gioia (2021) beskriver at det er en ofte forekommen følelse. Jeg valgte å rekode alle intervjuene med en større bevissthet om å være konkret opp mot forskningsspørsmålene, og reduserte gjennom det materiellet for videre analyse til 235 koder. Intervju en gjennomgikk altså sin tredje koderunde. Tabell 8 viser antall koder per intervju. De fleste koder er unike, men i noen få tilfeller er noen koder brukt flere ganger.

Tabell 7: Empirinær koding

Kode	Transkribert tekst
En koordinator er suksessfaktor	«... det å ha en koordinator er jo sånn suksessfaktor,
En koordinator kan massere lærerne innenfra	for det er liksom ... Selv om man selv ikke er så hierarkisk i hodet, så er det noe med at det er lettere enn i koordinator som er på en måte lærer i sitt vesen holdt jeg på å si. Så virke innenfra da, og det å få lærerne på en måte massert fra alle kanter»
Entreprenørskapsklassen og faglærerne kan brukes som nav utover i skolen	«Så nå, nå er vi på en måte virkelig i gang, og det og, og vi ser at med det de de 2 entreprenørskapsklassene og de to engasjerte lærerne, så kan vi fint bruke det som et nav utover i skolen da»

Tabell 8: Antall koder per intervju

Intervju nummer	Antall koder/antall kodinger
1	35/36
2	27/28
3	32/35
4	18/18
5	90/90
6	13/13
7	20/22

Gruppering av koder i kodegruppe (2nd order themes)

I SDI-metoden er vi fortsatt i den induktive prosessen og sorteringen skjer ut fra empirien (Tjora, 2023, ss. 229-232). Jeg hadde behov for å løfte blikket fra dataskjermen, jobbe på en mer taktill måte, og få bedre grep om kodene. Derfor eksporterte jeg kodelisten fra Nvivo og lagde kodelapper. Jeg hadde 235 kodelapper som jeg sorterte i grupper ut fra familiaritet. Refleksjon over «hva gjenspeiler koden at informanten sier, og hvilke andre koder hører dette sammen med», utgjorde en kontinuerlig deduktiv kodetest. På denne måten gikk jeg fra kodene til å etablere kodegrupper. 235 empirinære koder ble i første omgang til 38 kodegrupper. All koder var relevante for problemstillingen, så jeg opprettet ingen restgruppe. Tabell 9 viser eksempel fra en kodegrupperinger

Tabell 9: Eksempel på kodegruppering

Kodegrupper (2nd order themes)	Koder (1st order concepts)	Representative sitat
Timeplanen er for statisk	Skulle ønske det var mulig å endre på timeplanen	<i>Skulle ønske at det var flere muligheter for å endre litt på timeplanene innimellom.</i>
	Timesammensetting er et vanskelig puslespill	<i>Parallell-legging og sånn at muligheten for samarbeid ble større da</i> (informant 7)
	Elever får ikke jobbe i flyt fordi de må videre til neste fag	<i>Hm, altså når eleven er i flyt og holder på med noe som han koser seg med og har</i>
	Skolen har valgt at alle skal ha samme timeplanmodell, og det gir bindinger i timeplanen	<i>mestringsfølelse og alt det der, så skulle man ikke ha vært sånn at nå er klokka sånn; nå må du gå over i et annet</i>
	Færre felles aktiviteter på grunn av timeplanstruktur	<i>klasserom</i> (informant 3)

Spørsmålet videre ble; «Hvilke kodegrupper handler om noe som er beslektet?» Slik reduserte jeg videre antallet kodegrupper uten å gi slipp på det empirien forteller.

Utvikling av sammenslåtte kodegrupper (aggregate dimensions)

Dette stadiet av analysen tar en mer abduktiv form (Gioia et al., 2013). Med det teoretiske bakteppet knyttet til forskningsspørsmålene, aktivert opp mot min empiri, utviklet jeg ti sammenslåtte kodegrupper. Tabell 10 viser hvordan den sammenslåtte kodegruppen «tid» er dannet av seks kodegrupper som på ulik måte adresserer tid.

Sammenslåtte kodegrupper (aggregate dimensions)	Kodegrupper (2nd order themes)
Tid - et mangfoldig begrep - begrenser og vanskeliggjør aktivitetene	Timeplanen er for statisk Trenger tid for felles planlegging og framdrift For mye som skjer Å jobbe entreprenørielt tar mer tid Mine elever og mine timer, og fravær for annen skoleaktivitet Arbeidstidsavtalen

Tabell 10: Sammenslått kodegruppe for tid

Der kodegruppering ble utført manuelt og deretter overført til prosjektet i Nvivo, ble sammenslåing av kodegruppene utført i programmet. Dette medførte at jeg ikke mistet oversikt på hvilke informanter som har bidratt med ulik empiri, og at det har vært mulig å søke i empirien etter ord, sitater og leke med dataene.

Gradvis ble det som sies til data! Braun & Clarke (2022, s. 43) beskriver dette som en familiseringsprosess som kan utvikle nærhet, men også en fornuftig distanse, til materialet. I prosessen med å lage kodegrupper ble jeg tryggere på at jeg har empiri med mening opp mot forskningsspørsmålene, men jeg kjente på utrygghet i forhold til en forskningsmessig verdi. Har jeg noe interessant som fagfeltet kan ha nytte av eller interesse i? Har det kommet fram noe nytt? Har jeg utført arbeidet på en sånn måte at andre vil ha tiltro til funnene?

3.5. Forskningens kvalitet og framstilling

Reliabilitet

Jeg har beskrevet mine metodologiske valg og analysene inngående, slik at du som leser får innsikt i min forskning og kan forholde deg informert kritisk til arbeidet.

Tjora (2023, s. 279) beskriver at fullstendig nøytralitet ikke eksisterer, men at forskerens oppdrag er å være åpen for å endre sitt perspektiv og ha med en refleksjon om at eget ståsted kan påvirke forskningen. Jeg har forsøkt å distansere meg fra egne opplevelser og ta informantens perspektiv. Det har vært utfordrende da jeg selv er engasjert i temaet entreprenørskap i skole, og stiller til studien med forutinntatthet om forhold i skolen, rolleutøvelser og entreprenørskapsmetodikken. Antageligvis er jeg også partisk til noen verdier og retninger. Mitt viktigste bidrag for å dempe bias har vært å stille meg selv til veggs gjennom å være kritisk til egne refleksjoner og fortolkninger, stille meg spørsmålet «mente informanten, eller tenkte jeg?» og være ydmyk til at informantene har andre opplevelser enn meg.

Jeg har vært svært informantnær i kodingen. I følge Gioia et al. (2013) kan det å stå nære informantens historie gjøre det vanskelig å løfte blikket og få en mer overordnet innsikt for å tolke og teoretisere funnene. Jeg har ikke hatt en medforsker som har stilt spørsmålstegn ved mine forståelser av empirien, og det er en svakhet. Derfor har jeg vært bevisst at det er en større utfordring å sikre pålitelighet for tolkninger. Empirien har oppstått i en symbiose mellom informantene og meg. Det er derfor vanskelig for en annen forsker å replisere

dataene. Datastrukturen gjengir mine funn, og er den framstillingen som viser hvordan det materialet jeg diskuterer har framkommet.

Validitet

Samsvarer min beskrivelse av virkeligheten med den faktiske virkeligheten? Data er innhentet ved intervju og det har gitt innsikt i hva informantene tenker, erfarer og velger å gjengi.

Deretter har jeg fortolket og fremsetter min tolkning som et slags bidrag til ny tro.

Jeg gikk inn i dette med en nysgjerrighet om 1. hva ledere opplever og 2. Hva ledere gjør. Man kan stille spørsmålsteget ved om intervju er mest egnet for å belyse forskningsspørsmål 2. Det kan være stort avvik i hva noen faktisk gjør og sier at de gjør! En etnografisk metode i form av observasjon kan gi et bedre svar på hva folk gjør (Tjora, 2023, s. 62). I retrospektiv skulle jeg gjerne metodetriangulert, både for å se om jeg observerte noe annet enn det jeg ble fortalt, og for å lære å bruke en annen metode.

Utgjør mine informanter en god empirisk plattform? Informantene er fra skoler som enten kategoriseres til å ha suksess med entreprenørskap eller til ikke å ha suksess. Informantene representerer derfor ikke en gjennomsnittlig videregående skole, men hver sin ende av gjennomsnittet (mer ekstremt).

Rekrutteringen av informantene foregikk via snøballmetoden som har sin svakhet i at det endelige utvalget kan tilhøre et bestemt nettverk eller være «beslektet». Informanter navnga både andre individer de mente jeg burde snakke med, men også konkrete skoler. Jeg valgte å forfølge individene. Dersom jeg hadde kontaktet skolene, er det mulig de hadde henvist meg til andre individer i organisasjonen. Rekrutteringsmetoden ga meg tilgang på et stort utvalg, men ifølge Furuseth & Everett (2022, s. 152) innebærer snøballmetoden også en fare for å gå glipp av informanter som kunne bidratt med annen forståelse av fenomenet.

Generaliserbarhet

Kan mine resultater forklare det undersøkte fenomenet i en annen kontekst enn for caseskolene? Jeg kan ikke si at mine funn er overførbare til andre videregående skoler.

Analyse av den enkelte informants historie representerer kanskje heller ikke den kollektive sannheten i dens egen organisasjon. Informantene etterspør, og heier på forskning, om de fenomen jeg har undersøkt. Informantene er nysgjerrige på hva andre skoler gjør, og noen vil utfordre egen praksis. På den måten vil jeg tro at de gjennom mine analyser kan hente innsikt og inspirasjon, til refleksjon og utforskning i egen praksis.

3.6. Etiske betraktninger

Jeg har forholdt meg til rammene for innsamling av data og oppbevaring av data som godkjent gjennom søknaden til SIKT. Det er alminnelige dataopplysninger jeg har samlet inn og det er meldt om begrenset konfidensialitetsklasse (tilgangsstyring). Søknaden beskriver også hvilken type filer som lagres. Informantene er ikke lovet anonymitet, da det er utfordrende å sikre at ingen forhold i det jeg har skrevet kan føre til gjenkjenning. Informant 5 og 6, tilhørende caseskole 4, har etter at analysearbeidet var utført gitt skriftlig tillatelse til at jeg bruker visjon og mål som kan gjøre at skolen og informantene gjenkjennes.

Jeg har valgt å forske på tema entreprenørskap i skole fordi det engasjerer meg. Det er sannsynlig at det har påvirket mitt arbeid, men jeg har etter beste evne prøvd å forholde meg til en strukturert metode, med objektivitet til materialet og redelig framstilling av data. Som novise er jeg åpen for at mine tolkninger kan sees med andre øyne av en annen forsker. Kvalitative data kan ikke telles eller brukes som grunnlag for statistikk. Verdien i dataene ligger i det som den enkelte informant formidler. Det har derfor vært viktig overfor informantene å behandle dataene med respekt, og virkelig prøve å forstå det de sier.

I forhold til litteraturen jeg har støttet meg til, har jeg tilstrebet å forstå - ikke plagiere – og derigjennom ha respekt for andres utførte arbeid.

3.7. Metodiske styrker og svakheter

Tjora (Tjora, 2023) beskriver at den stegvis deduktive-induktive metoden er kritisert for å holde seg for tett til empirien, men avviser kritikken med at det er en styrke at analysen ikke for tidlig styres av allerede eksisterende teori.

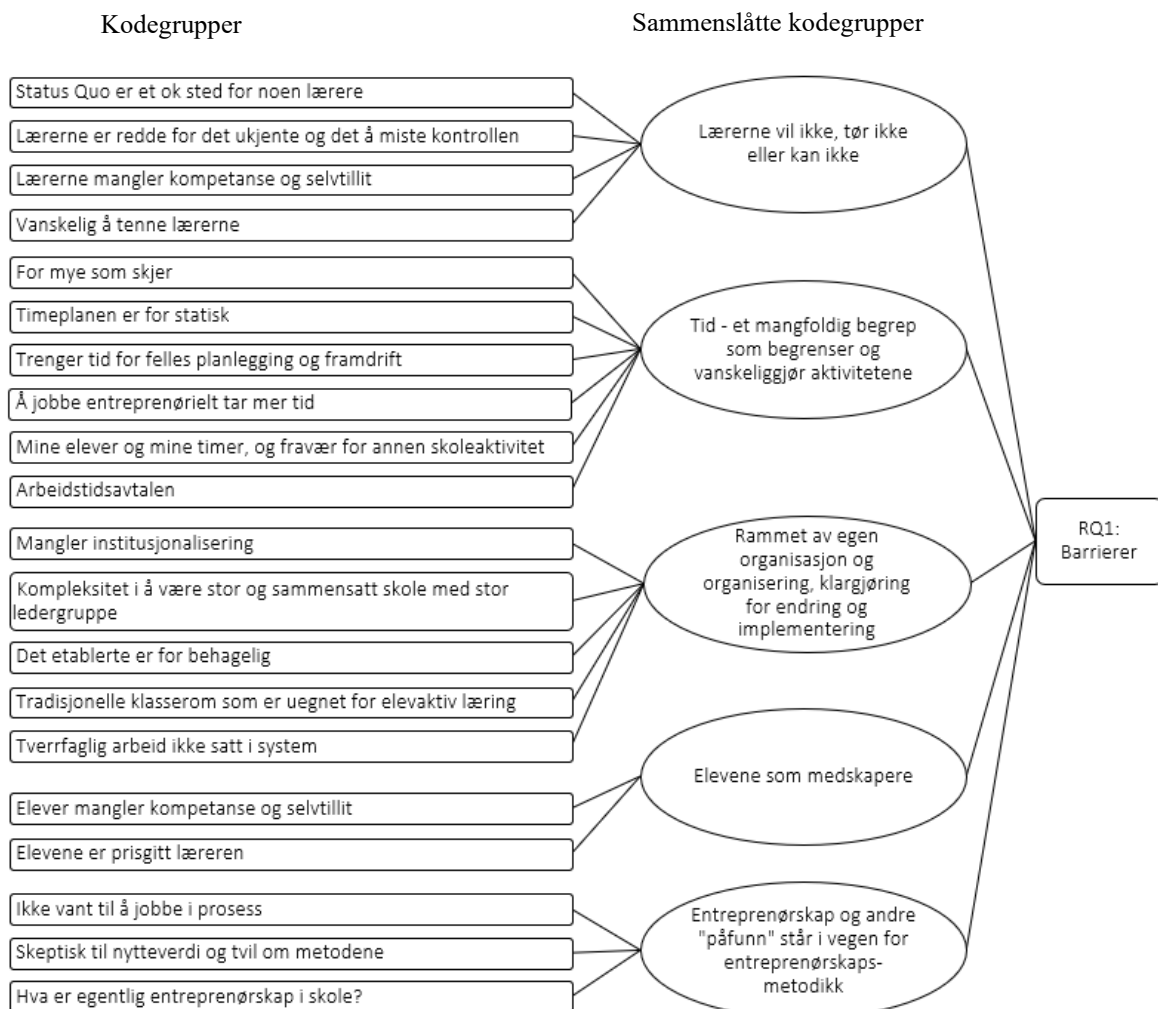
Jeg har gjennomført studien alene. Det har gitt fordeler i forhold til planlegging og fleksibilitet. På den andre siden har jeg flere ganger tenkt at to viljer og to hoder hadde vært bedre enn ett. På det helt personlige plan hadde jeg satt pris på en sparringspartner, når usikkerheten har tatt overhånd. I forhold til det metoderelaterte og resultater av forskningen, tror jeg på Johannesen et al (2021, s. 220), som skriver at et forskerteam ofte gir rikere data og økt tillitt til resultater. I et team kan man diskutere forskningsdesign og momenter som oppstår underveis, og stå sammen i beslutninger. I et team kan man bevisstgjøre, diskutere og hjelpe hverandre til å håndtere bias, fordommer og forhåndsinnstillinger.

4. Funn

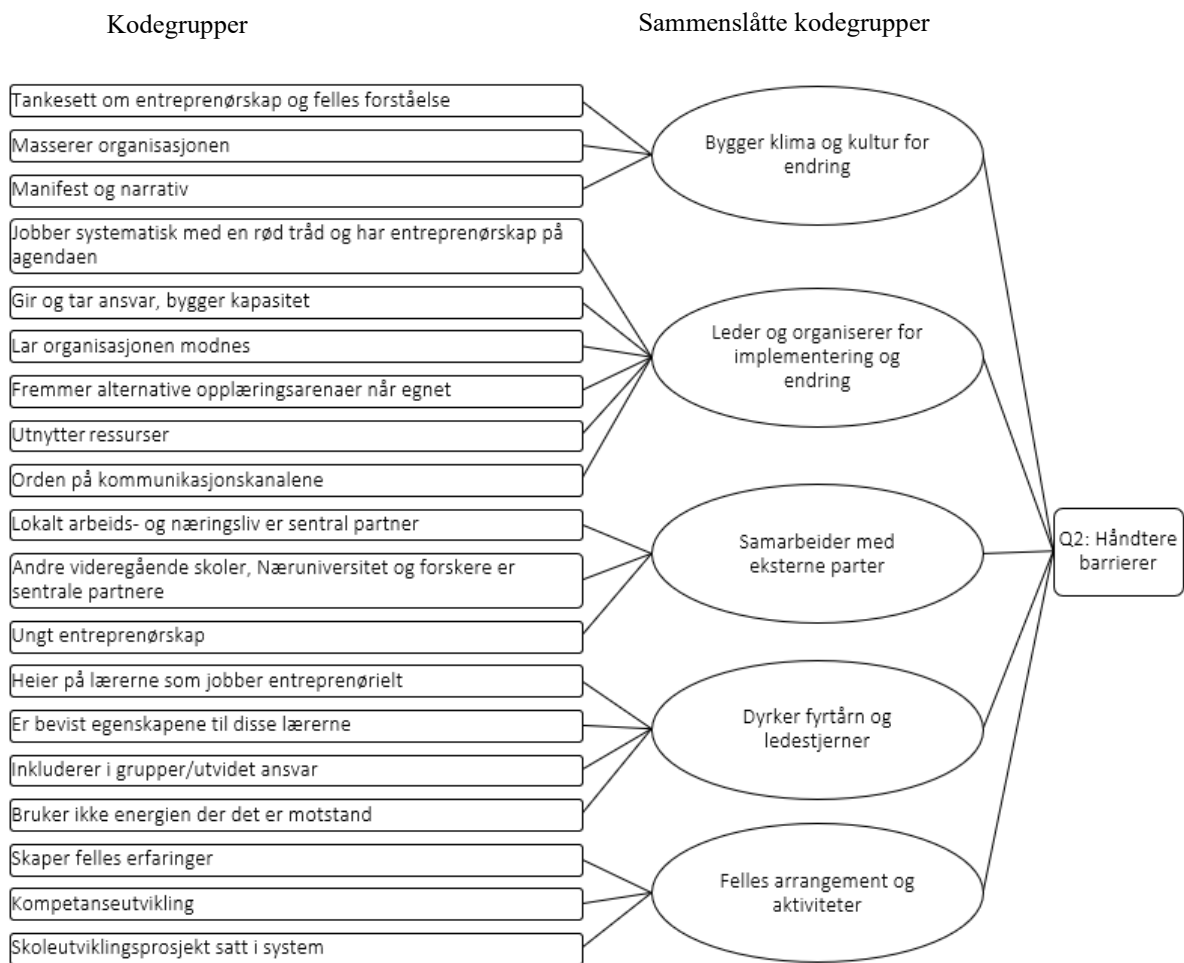
Komplett datastruktur med funn framstilt gjennom sammenslåtte kodegrupper (aggregate dimensions), kodegrupper (2nd order themes), koder (1st order concepts) og utvalgte sitat er vedlagt (vedlegg 3 og 4).

I dette kapittelet vil jeg først presentere funn knyttet til hvilke barrierer lederne møter i arbeidet med entreprenørskap i skole, og deretter hva de som leder for entreprenørskap gjør for å håndtere barrierer på veg til institusjonalisering. [Figur 4](#) viser forenklet datastruktur for RQ 1 og [Figur 5](#) viser forenklet datastruktur for RQ2. Funn utdypes etter figurene.

Figur 4: Forenklet datastruktur RQ1, barrierer



Figur 5: Forenklet datastruktur RQ2, håndtere barrierer



4.1. Barrierer

Barrierene jeg finner knytter seg i stor grad til skolens indre liv og den interaksjonen som skjer mellom ledere, lærere og elever. I det videre presenteres funn for RQ1.

4.1.1. Lærerne vil ikke, tør ikke eller kan ikke

Informantene gir uttrykk for at lærerne er sentrale i arbeidet for å lykkes med å etablere entreprenørskap i skolen, samtidig fremheves de som en av de sentrale barrierene. Hva er det med lærerne da?

Det er lærerne som er i frontlinjen i samhandling med elevene, og det er lærerne som må omfavne de entreprenørielle metodene om noe skal skje. Det kommer fram i alle intervjuene at ildsjeler er nødvendige for å komme i gang og holde prosessen gående, og med fravær av ildsjel er prosessen slutt før den er påbegynt.

«Vi mangler på en måte den her å få solgt det inn til, som tenner på det, og vil gå for det med hud og hår» (informant 8)

Informant 4 uttrykker også at «tenning» er vanskelig å overføre. Med tenning forstår jeg å skape interesse og engasjement nok til at noen vil ta fatt på trening.

«Jeg tenker at dette er kjempespennende å jobbe med, som jeg sa, ja. Men det er ingen av mine som har tent på det»

Det framstår som frustrerende at noe lederen selv synes er en god metodikk basert på egen erfaring, ikke engasjerer kollegaene. For de lederne som har uttrykt ønske om å komme i gang, men ikke får sving på det, er det tydelig at en mangel på initiativ til å komme i gang er sentralt. Lærergupper som har uttalt at de vil jobbe med entreprenørielle metoder, eller har vært på kurs med Ungt entreprenørskap, tar ikke i bruk det nye.

«Jeg spurte etter at de var på det kurset, og det passer ikke, ikke sant» (informant 4)

Lærerne formidler til egen leder at det ikke passer med faget de underviser i, eller med årshjulet de har planlagt. Mens lederen har inntrykk av det brukes som et skalkeskjul for å skjule usikkerhet og vanskeligheter med å forstå hvordan de skal bruke metodikken på en måte som er relevant i egne fag.

I alle intervjuene er lærere som ikke orker og ikke vil et tema. Lærerne omtales som selvstendige, og at de ikke nødvendigvis er negative, men har nok med sitt og ikke ønsker endring. Det forklares med at det er mange krav til lærerne i hverdagen, som gjør at de ikke har overskudd til å prøve det som er nytt.

«Mange tenker, å gud nei, dette orker jeg ikke, og dette er jeg ikke så keen på. Jeg er ikke sulten på å prøve noe nytt» (informant 1)

Det å ha stor tro på egen praksis, og derfor ikke ønske endring, kan også være en forklaring på hvorfor lærerne ikke tilslutter seg. Det er et gjentakende funn at lærere med lang fartstid, som har etablert en rutine over flere år, er fornøyd med sin praksis.

«Det er litt sånn noen lærere er; ja, men dette har jeg gjort i 100 år. Jeg vil ha undervisningen min sånn» (informant 1)

En sentral del av å jobbe entreprenørielt er å samarbeide. Informant 3 sier bastant at lærerne er dårlige på å samarbeide, vanskelige å få med på tverrfaglige opplegg og bare vil gjøre ting på sin måte. Dette kommer også fram fra andre informanter, men mer innpakket i at lærerne er komfortable med status quo. Noen lærere tillegges at de er lite eksplorative og søker trygghet i det kjente.

«Noen er jo veldig skeptiske og ønsker å drive undervisning på en veldig tradisjonell måte» (informant 2)

Informantene påpeker også på at frykt for det som er nytt og ukjent, og redsel for det å miste kontroll, er et hinder.

«De klarer ikke å se for seg hvordan det skal bli. Sånn tenker jeg at det er frykten for det som kanskje kan være litt skummelt, ikke sant? Ikke helt ha kontroll og gjøre det på andre måter. Det er hvert fall det jeg har hørt, at de synes det er skummelt» (informant 4)

Lærerne beskrives som dyktige i fagene sine, men at de har dårlig selvtillit i å prøve det som er nytt, og at de blir utrygge når de ikke framstår som eksperten. I forbindelse med å bruke makerspace som intern læringsarena beskriver en av informantene at det blir et hinder i opplæring av elevene at lærerne ikke tør å utforske og ikke tror de kan.

«Det er meningen at de skal komme inn og ta ansvaret og lære seg det for elevene. Og det er nok mange lærere som verken tør eller tror de kan. De synes det er kjempeskummelt for det er så masse apparater der som de ikke kan noe med» (informant 3)

Det er utfordrende å identifisere om det som sies i intervjuene er fakta om lærere eller om det er forutinntatte holdninger som formidles til meg. Det er viktig å ha med seg at dette er sett fra ledernes perspektiv.

Noen av de forholdene som kommer fram om lærerne som hindrer de nye metodene i å få innpass, kan også knyttes til tid.

4.1.2. Tid i et mangfoldig begrep som begrenser og vanskeliggjør aktivitetene

Alle informantene beskriver forhold rundt tid som en sentral barriere. Tid refereres til som mengde, type arbeid og arbeidsoppgaver, antall aktiviteter og prosjekter, organisering av timeplanen, tid til samarbeid, tid til informasjon og opplæring, og tid til å planlegge.

For mye som skjer

Det er mye som skjer i en skolehverdag og det er ikke nødvendigvis knyttet til undervisning og læring. Det er fellesmøter for alle ansatte, klasselærerråd, samarbeidsmøter med NAV, PPT, foreldre og andre eksterne instanser, kontaktlæreroppgaver med mer, og informantene formidler at må settes av tid til det også.

Det å ville mye, være ambisiøs, gjør at omfanget av prosjekter kan bli stort,

«Tid handler også på en måte om hvor mange prosjekter man har, og det er klart av vi er nok en skole som vil mye» (informant 2)

og noen ganger er det ikke mulig å gjøre alt man vil.

«Hvis man skulle fått til mer, så kunne man hatt enda mer arrangementer for elevene og sånne ting, men det har man liksom ikke kapasitet til» (informant 1)

Det er for lite tid til felles informasjon og planlegging

Kanskje som en konsekvens av at det er mye som skjer, er det mangel på tid til planlegging. En av informantene uttrykker det på denne måten

«Ja, vi trenger rett og slett mer tid, også i fellesmøtene på skolen. Sånn i starten av skoleåret og for å snakke om det» (informant 1)

Presset på tid er det mye som skal skje, og det fører til at fokuset hopper, og arbeidet med entreprenørskap ikke alltid blir løftet fram.

«Har jo fått litt lite tid på avdelingene nå da... Em, det er mange ting vi skal igjennom på et avdelingsmøte på en måte sånn at det ikke blir jobbet kontinuerlig med over en litt lengre periode» (informant 4)

Når den overordnede planleggingen skal skje framstår også som viktig, og det er for sent å planlegge skoleåret når det allerede er i gang.

«Det er for sent å planlegge på høsten. Da gjør alle bare unna det de kan i full fart, og mange tar til takke med det de har brukt før» (informant 1)

Dette knytter seg også til å finne tid til riktig tid, da det jo alltid er mye som skjer. Prioritering vil jeg fortolke det til. Det er flere av informantene som påpeker at det er mye planlegging som skjer for sent.

Å jobbe med entreprenørielle metoder stjeler av tiden

Informantene gir inntrykk av at det tar mye tid å jobbe med entreprenørielle metoder. Ikke bare er det en annerledes måte å undervise på, men det er også læringsøker som krever en annen form for forberedelse og gjennomføring.

«Det tar jo veldig mye tid å planlegge. Du bruker opp veldig mye av både bunden og ubunden tid til undervisning med å planlegge» (informant 8)

Det er også en oppfatning om at det å jobbe med entreprenørielle metoder fører til merarbeid, og sånn sett stjeler tid fra kunnskapsformidlingen. Flere av informantene fremhever at et snevert syn på hva som skal læres eller hvordan læring kan skje, er til hinder for å finne tid til å jobbe med entreprenørielle metoder.

«Folk har ikke tid til noen ting altså, for de skal gjennom kompetansemålene sine»

(informant 1)

Ved bruk av ungdomsbedrift som metode er det vanlig at elever deltar på eksterne kurs i for eksempel ledelse eller økonomi, og dermed går de glipp av den undervisningen som timeplanen viser at de egentlig skulle ha hatt. Dette dreier seg om tid som struktur. En informant beskriver hvordan det «stjeler tid» fra andre fag.

«Lederkurs og felles kick off, som vi driver mye mindre med nå enn vi gjorde tidligere på grunn av timeplanstrukturen og ikke minst timetelling. Da at elevene liksom skal ha sine timer i sine fag. Så ja, for eksempel i forbindelse med den messen vi hadde så er det jo da elever som går på studiespesialiserende og har entreprenørskap og bedriftsutvikling, og som da ikke møter i si ja, et språkfag. Da så får du fravær sånn i utgangspunktet, og vil jo også gå glipp av noe. Så det er hemmende» (informant 7)

En holdning om eierskap til timer og elever gjør at lærere blir sure når elever har fravær på grunn av andre aktiviteter. Noen ganger tilpasses også timeplanen til større arrangement, som for eksempel innovasjonscamp eller entreprenørskapsmesterskap, og da opplever lærere å «miste» undervisningstimer i sitt fag.

«Nå har vi nettopp hatt julemarked. Vi har vært på sånne dager med Ungt entreprenørskap. Vi skal på regionsmesterskap. Vi skal på sånn kick-off og alt det der, så bruker jeg for mye av tiden deres, så da blir de sur på meg fordi jeg tar av dems timer» (informant 3)

Timeplanen

Tiden i skolen dikteres gjennom timeplanen. Den er det synlige rammeverket som gjør at organisasjonens medlemmer har oversikt på hvor og når det er undervisning, hvilke elever og lærere som er knyttet til undervisningsøktene, møter, bunden og ubunden tid for lærere med mer. I dag er timeplanene i videregående skole generert via for eksempel Visma in School og knyttet til øvrige administrasjonssystemer i skolen. Det er forståelse for at timeplanlegging er et vanskelig puslespill, samtidig stilles det spørsmålsteget med prioriteringene som gir grunnstammen i timeplanen, som hindrer fleksibiliteten og reduserer samarbeidet.

«Skulle ønske at det var flere muligheter for å endre litt på timeplanen innimellom.

Parallell-legging og sånn, at muligheten for samarbeid ble større da» (informant 7)

Informanten forklarer at med parallell-legging har lærere som jobber med ungdomsbedrift som metode en mulighet for å bidra sammen på tvers av grupper. En lærer som har sin styrke innenfor økonomi kan ha veiledning av ungdomsbedriftenes økonomiansvarlige på tvers av klassetilhørighet, eller en lærer som har sin styrke innenfor lederskap kan samle lederne i ungdomsbedriftene til diskusjon og samtale om utfordringer de daglige lederne står i. Parallell-legging vil også åpne for å gjøre større felles arrangement med elevene uten at det går utover fag der elevene ikke bruker metoden ungdomsbedrift.

Den tradisjonelle timeplanen i videregående skole har varianter av sammensatte minutter som undervisningsøkter, for eksempel 45 minutter. Timeinnramming i gitte minuttbolker og at hvert fag har få minutter i en bolk beskrives som et hinder for prosessbasert arbeid.

«Hm, altså når eleven er i flyt og holder på med noe som han koser seg med og har mestringsfølelse og alt det der, så skulle man ikke vært sånn at nå er klokka sånn og sånn. Nå må du over i et annet klasserom» (Informant3)

Arbeidstidsavtalen

Lærernes arbeidstidsavtale legger også begrensninger som gjenspeiles i det informantene omtaler som tid.

«Arbeidstidsavtalen og sånn den diskuteres på studieforberedende løp, altså på fellesfag akademikerne. Mens yrkesfag som er vant til oppdrag; vi skal bare få til et produkt, det skal være kvalitet» (informant 6)

Situasjonen dette beskriver er hvordan lærere forholder seg til at noen aktiviteter krever fleksibel holdning til innsats av tid. Denne barrieren kan også anses som kontekstuell, da den beskriver forskjell i hvordan timetidsregulering påvirker ulike utvalg av lærere avhengig av fagretning.

4.1.3. Rammet av egen organisasjon og organisering – klargjøring for endring og implementering

Informantene deler rikt om egen organisasjon og forteller om den unike kulturen som kjennetegner arbeidsplassen sin. Størrelse, tradisjon, arkitektur, ledelse og administrasjon står fram som sentrale interne barrierer.

Komplekst å være stor

En større organisasjon krever at ledelsen må bearbeide i bredde og dybde, og det går derfor tregere.

«Nei, det er mange nivåer da, og det gjør det jo komplisert, men spennende. Og det gjør også at det tar tid. For det merker jeg jo større en bedrift er.» (Informant 5)

Det er også mange som skal hensyntas ved en større skole, og det oppleves som en hemske. I tillegg er det en større ledergruppe som skal finne fram til områder de kan stå sammen om

«Vi har jo motstandere her også, både i ledergruppen og ellers på skolen» (informant 2)

Informant 5 beskriver også hvordan noen i ledergruppen anser entreprenørskap som et slags biprosjekt som bare angår noen få i organisasjonen.

«Vi stanger jo litt i ledergruppa. Ikke fordi at folk egentlig er negative, men man har nok med sitt, og så tenker man at det er et artig prosjekt x har liksom»

Det ukjente er skremmende

Informantene forteller at endring er utfordrende, da både ledere og lærere i stor grad, trives best der det er komfortabelt å være; i nåsituasjonen.

«Vi må ut av den komfortsonen på en måte. Ikke sant? Dette har du gjort i ganske mange år og innarbeidet. Ikke sant? Du må sette deg inn i litt flere fag, kanskje andre, andre måter å gjøre det på» (informant 4)

Klasserom uegnet for nye undervisningsmetoder

Historiene om klasserommene er lik hos alle. Det er pulter og tavler, eget lærerområde i front og lite utstyr og materiell der. Informant tre forteller at klasserommene er uforandret selv om det forventes at metodene som brukes skal endres.

«Når vi ser på klasserommene i dag kontra sånn de var for 50 år siden, så er det veldig mange som er akkurat like. De sitter i buss. Og det er jo ikke tanken bak den nye læreplanen egentlig»

Usystematisk samarbeid

Samarbeid gjengis som et pliktlop som ikke er satt i system via informant åtte, og informant en forteller om et ønske om mer tverrfaglighet. Øvrige informanter beskriver at tverrfaglig fagsamarbeid er basert på eget initiativ hos lærerne, altså at aktiviteten ikke er initert eller styrt av de som leder.

«Det er jo på en måte litt sånn programfestet fra læreplanene at du skal gjøre det ... Det forekommer, men det er på en måte ikke satt i system. Det blir litt sånn; nå har jeg et initiativ, nå har den en ide. Og så presenterer noen den ideen da, og så få du napp eller ikke napp» (informant 8)

Folk som kommer og går, eller forblir

Overganger og utskifting av personalet framstår som en utfordring. Det følger usikkerhet med når en ny rektor tiltrer. Hvilket påtrykk vil entreprenørskap få? Vil den nye rektoren verdsette elevaktiv læring like mye som den forrige rektoren?

«Nå har vi byttet rektor da, og kanskje, kanskje man merker noe forandring, men det er jeg ikke sikker på enda» (informant 4)

Informant 7 gir også inntrykk av interessen fra toppen har endret seg med ny rektor, og koordinatoren framstår som litt frustrert over dette.

«Vi hadde jo en annen rektor, enn vi har nå. Da ble det kanskje jobba litt mer systematisk sånn at det var forankret i skolens ledergruppe da. ... Jeg vil jo si at flere

av avdelingslederne som har jobben nå de er jo opptatt av dette gjennom sin avdeling. Men om det kommer fra rektor, det er ... (rister kraftig på hodet). Altså hun. Hva skal jeg si?»

Samtidig er det tydelig at entreprenørskap som metodikk mangler institusjonalisering hos skolene i denne studien, da alle informantene påpeker at det er sårbart når folk slutter.

«Når den læreren slutter, når den lederen slutter, da blir det borte per i dag, ikke sant»

(informant 5)

På den andre siden er det sånn at når det oppleves motstand i det etablerte, da kan utskifting være det som skal til for å få liv i rørsla. Informant 8 beskriver at det er såpass stabilitet i kollegiet, samtidig som det er et etablert og tradisjonelt tankesett, som gjør introduksjon av nytt utfordrende.

«... så har vi ikke hatt noen utskifting i kollegiet heller. Sånn at da liksom, har det ikke kommet nye koster inn som setter dette på agendaen da» (informant 8)

4.1.4. Elevene som medskapere

Elever, som lærere og ledere, føler på utilstrekkelig kompetanse. Det er ikke nødvendigvis slik at kompetansen er utilstrekkelig, men det påpekes at de ofte tror det selv. Informant tre beskriver dette i konteksten med bruk av makerspace.

«Det er veldig mange elever som ikke tør å komme inn der (makers pace), fordi de tror ikke de kan nok til å komme inn dit» (informant 3)

Lite samhandling mellom avdelinger og ulike studieretninger, gjør at elever er sentrert rundt eget studieprogram og sin klasse, og i mindre grad kjenner til kompetansemangfoldet på skolen.

«Vi glemmer at elever som har gått her i tre år faktisk ikke vet hva vi holder på med da; at vi har frisørsalong, vi har store digitale plottere og printere og sånn» (informant 6)

Dette innvirker ifølge informant seks på de mulighetene elevene ser for å samarbeide på tvers. Dette komme også mer til uttrykk hos de større skolene.

Interaksjonen mellom elev og lærer har betydning for om samhandlingen blir en barrierer eller ikke. Noen elever får rett og slett ikke tilbud om å jobbe med entreprenørielle metoder fordi

læreren ikke vil, orker eller kan. Det påpekes også at det er uheldig om dette er undervisning alle skal ha uavhengig av om læreren vil. Lærere som ikke er engasjerte i metodene, vil heller ikke motivere elevene.

«Det kommer an på læreren da altså ... Hvis du har en lærer som står der og du ser det ikke er så kult, så blir det jo mindre kult. Men ja, jeg tror det har mye å si med hvem som er rundt da» (informant 1)

Informantene beskriver at mye av de elevaktive metodene innebærer samarbeid. Videre at når elever skal jobbe sammen med andre elever i grupper, oppstår det en mulighet for å melde seg ut av læreprosessen.

«De elevene som sliter mest, kan jo velge å melde seg ut av en type entreprenørskapsarbeid og faktisk ikke lære noen ting» (informant 8)

Det framsettes også som et argument lærere bruker mot metoden. Denne barrieren kan knyttes til samhandling, men også til læringsmetodene.

4.1.5. Entreprenørskap og andre «påfunn» står i vegen for entreprenørskap

Metodene som brukes for å jobbe entreprenørielt i skolen beskrives som avvikende fra tradisjonell undervisning. Ungdomsbedrift som metode er utbredt hos informantene, men alle er tydelige på at ungdomsbedrift bare er en metode, mens det å jobbe entreprenørielt favner mye bredere. Elevaktiv undervisning krever av lærerne at de må forberede seg på andre måter enn til en tradisjonell undervisningsøkt. En av informantene sier

«det er en annen måte å jobbe på og det krever en litt annen innsats» (informant 3)

Informant seks beskriver det som at lærerne må trene på å tenke annerledes om arbeidet sitt.

«Den der at for eksempel for- og etterarbeid det er å ringe en eller annen ekstern. Ikke bare å sitte med noen oppgaver» (informant 6)

Entreprenørielle metoder er ofte prosessdrevet. Det vil si at elever jobber utforskende, prøver og feiler, og ikke nødvendigvis har en fasit på hvordan oppdraget skal løses. Det som skjer underveis, framstår som viktigere enn resultatet. Dette kan være en ukjent måte å jobbe på både for elever og lærere.

«Jeg som kommer fra estetiske fag, er jo veldig vant til å jobbe med designprosess. Altså det er liksom grunnstrukturen i all læring ... så jeg synes det er fascinerende å se hvordan andre fagområder, der er det ikke noe vanlig» (informant 6)

En av informantene har en betraktning om at dette også gjelder sine lederkollegaer, som i en felles opplærings situasjon viser at de ikke mestrer selvstendig utforskning, prøving og feiling og det å stå i å ikke vite sikkert.

«Alle sammen ropte på henne, at hun måtte hjelpe å hjelpe. hjelp! Og hjelp! så hun sprang imellom. De vil bare ha hjelp med en gang og få det til» (informant 3)

Videre kommer det fram ulike betraktninger rundt at lærerne anser det som mye jobb, som kan eksemplifiseres med et utsagn fra informant en:

«Jeg tror at når folk hører ungdomsbedrift altså så tenker de litt sånn; åh, så mye jobb!»

Hvorvidt læreren mener det er nytteverdi i å introdusere en ny måte å jobbe på, sees på som en utfordring.

«Så hvis du tenker at det ikke er bedre enn det vi vanligvis gjør, så vil du ikke gjøre det» (informant 8)

Det er også tvil rundt om elevene vil lære fagstoffet med entreprenøriell metoder.

«Jeg var vel inne på det der med å miste litt kontroll og planene, alt de skal igjennom som de føler da at de er usikker på om elevene får lært» (informant 4)

Skepsisen følger noen ganger av at en har deltatt i entreprenørielle aktiviteter, for eksempel innovasjonscamp, og ikke opplevd dette som faglig nyttig. Det fremheves også at skolen har vært gjennom flere faser med metoder som har vært introdusert med brask og bram, og forsvunnet like fort når de har vist seg ikke berettiget for læring.

«Jeg vet ikke om du husker den her prosjektperioden ... sånn tidlig 2000 ... Det er vel det største overgrepet jeg har gjort mot elever som vil lære eller elevene som ikke vil lære» (informant 8)

Spesielt innenfor de mer akademiske miljøene i studiespesialiserende retning framstår empirisk begrunnelse som relevant for om lærerne vil teste ut og hengi seg til metoder. Det

løftes fram at det er viktig med forskning på området «entreprenørskap i skole», og spesielt med hensyn til læringseffekt.

«Eller om man tenker at ting bør gjøres på en annen måte, at det gir større læringseffekt, altså at man ikke er omforent helt om det, om det ligger noe der kanskje?» (informant 2)

Entreprenørskap er et ord som ikke nødvendigvis er fylt med skolerelatert mening hos organisasjonens medlemmer, og i tillegg oppleves det som et moteord.

«Vi veit alle blir lei av entreprenørskapsordet, alle blir lei av bærekraftsordet» (informant 5)

Heller ikke hos samarbeidspartnere møter informantene felles terminologi. I forbindelse med samarbeid med et universitet illustrere informant tre dette:

«Ja, vi har liksom spurt mange ganger, hvorfor bruker dere andre ord enn det som står i læreplanen? Hvordan forståelse har vi av ordene?»

Det siste sitatet viser også til at det i interaksjon med eksterne oppstår utfordringer som er knyttet til et felles språk.

4.2. Om å håndtere barrierer

Jeg har analysert funn for RQ 2 til fem ulike sammenslåtte kodegrupper. Det handler om å bygge kultur, lede og organisere, samarbeide med eksterne og lage felles aktivitet. Funn presenteres etter forenklet datastruktur for RQ2.

4.2.1. Bygger klima og kultur for endring

Tankesett om entreprenørskap og felles forståelse

Gjennom å gi entreprenørskap i skole et bredt innholdsrom, hvor elevaktiv undervisning er hovedfokuset, inkluderes mer enn bare ungdomsbedrift.

«Vi har ungdomsbedrifter, ja. Det er en metode, men vi jobber veldig mye med det entreprenørielle tankesettet» (informant 2)

En av skolene har laget en intern visjon, og gjennom arbeidet om å leve etter visjonen inkluderer de aktiviteter som er entreprenørielle.

«Alle på Ås skal ha opplevd å være med på noe større enn seg selv» (informant 6)

Informant 5 deler videre at de har et mål, eller slagord, som er «*Ås hjelper Ås*». Intensjonen bak det er å gi egen organisasjon et synonym for sosialt entreprenørskap. Skape en forståelse for hvordan skolen skal anvende sosialt entreprenørskap for å løse virkelige problemer i eget lokalsamfunn. Samtidig er rektor ved denne skolen tydelig på at hun bevisst bruker riktig terminologi når det er hensiktsmessig. For eksempel;

«Vi skal være gode på entreprenørielle metoder» (informant 5)

Informantene påpeker at det er viktig at medarbeiderne ser at entreprenørskap i skole har en verdi utover å være knyttet til ungdomsbedrift. Det påpekes at det er et mindset som må være forankret i ledelsen.

En intensjon å få kollegiet til å se verdien av metodikken. Jeg har sett mye sånn, ungdomsbedrifter og sånn, og det er mye fint med det. Men for meg så er det bare en liten metode. Det handler om et mindset, og det må være forankret hos ledelsen»

(informant 5)

Masserer organisasjonen

Gjennom å dele gode elevaktive opplegg, framsnakke entreprenørskapsarbeid og feire prestasjoner i felles møter, synliggjør ledelsen sitt engasjement og sin støtte.

Skolene har ulike fora hvor erfaringer kan deles, og disse benyttes til å fremme metoder.

«Vi har jo avdelingsmøter, og så har vi fagforumsmøter. Etter hvert er jo makerspace godt kjent da ute, og så deler man jo noe erfaring fra bruken i fagforum» (informant 2)

Produksjon fra felles aktiviteter, for eksempel innovasjonscamper, løftes fram og brukes aktivt for å vise at det som produseres har verdi for ledelsen.

«... som vi gjorde på innovasjonscampen. Da kom det fram et forslag om faddere»

(informant 5)

Når elever kommer premierte hjem fra eksterne konkurranser og messer, så feires det. Noen forteller om flagg, besøk av rektor og kaker, mens informant 1 forteller om elever som ble hedret overfor fellesskapet.

«Elevene vant jo på fylkesmesterskapet og ble sendt videre til utlandet, og da ble jo elevene takket i avdelingsmøte og fellesmøte. Så det var jo veldig gøy!» (informant 1)

På denne måten viser ledelsen for organisasjonen at de setter pris på resultatet av entreprenørskapsarbeidet.

Yrkesfaglig studieretning omtales som mer positive til de entreprenørielle metodene, og brukes derfor som en katalysator for å sette fart på studiespesialiserende. På den måten bruker ledelsen innflytelse av de som omfavner metodene til å bearbeide de som enda ikke har sett verdien.

«Vi er en kombinertskole, en kjempestor skole! Det er krevende å få noe system på ting. Men samtidig er det så mye mangfold og det å bruke yrkesfagene som er mye mer positivt innstilt til varierte metoder ... De er ikke så preget av 30-rommet og pultene som står riktig veg... til å få studieforberedende løp til å kunne tenke annerledes om metodikk» (informant 6)

For å massere elevene bruker skole x entreprenørskapskoordinatoren som vikar ved lærerfravær. Elevene får da erfaring med å jobbe i skaperverkstedet. Det er ikke bare lærerne og elevene som må masseres, og rektor ved den ene skolen beskriver at hun helt bevisst bruker noen ledere som brekkstang inn mot resten av ledergruppa.

Manifest og narrativ

Informantene er samstemte i at entreprenørskap som metodikk passer med det signalet de nye læreplanene gir, og en av informantene uttrykker det ganske bastant.

«Entreprenørskap er ikke på valg lengre» (informant 3)

Informant 6 trekker den enda lengre og sier

«Vi ser entreprenørielle prosesser som svar på hvordan vi skal drive skole framover»
(informant 6)

Altså ikke bare å bruke metodene for elever, men også når organisasjonen er i prosess.

En av informantene påpeker at for å trygge seg selv på at de er på rett kurs når de har valgt at entreprenørskap skal være et satsningsområde, så innhentes det legitimering fra skoleeier i alle statusmøter, ved å fortelle de positive historiene fra arbeidet. Gjennom å prate entreprenørskap med skoleeier og internt, bearbeider rektor mantra om at det du sier, det blir du. Sånn bygges det en historie om skolen som en entreprenørskapsskole.

4.2.2. Leder og organiserer for implementering og endring

For å sikre kontinuitet i arbeidet og holde entreprenørskapsarbeidet varmt, jobbes det systematisk fra ledelsen og bygges kapasitet gjennom å delegere ansvar. Det er etablert entreprenørskapsgrupper, entreprenørskapskoordinatorer og makerspace koordinator og tildelt rammer for arbeidet.

Jobber systematisk med rød tråd og har entreprenørskap på agendaen

Det legges til rette for entreprenørskapsarbeidet gjennom å innlemme det i planer og mål. Fire av skolene har en strategiplan for entreprenørskap- og innovasjonsarbeid, hvor de har satt mål for hva de ønsker å oppnå.

«Har satt oss forskjellige mål, og der er blant annet makerspace en del av det» (informant 2)

De samme skolene har også møter, grupper og arenaer der entreprenørskap er på agendaen.

«Jeg har faste møter med rektor om hva vi skal ha fokus på framover» (informant 1)

Informant 4 påpeker at det ikke kan være for mye som skjer dersom man skal få til en endring, og dette støttes av andre informanter. Derfor prioriteres det plass for entreprenørskapsprosjekter og aktiviteter på bekostning av andre ting.

«Hvis man prioriterer noe, så må noe annet ikke prioriteres» (informant 7)

Gir og tar ansvar, bygger kapasitet

Gjennom å ansvarliggjøre noen for arbeidet med entreprenørskap, sikrer ledelsen at det skjer noe.

«Vi er tre stykker i en entreprenørskapsgruppe som har ansvar for arrangement og sånn» (informant 1)

Samtidig støtter informantene at det er viktig at ledelsen ikke abdiserer, selv om ansvaret er delegert.

«Nå er det koordinatorene som holder tak mere da. Så jeg trenger ikke inn på samme måten. Men jeg ser at det er viktig at jeg er der og ser dem, for det tror jeg de setter utrolig stor pris på. For ellers kan det jo fort smuldre ut da» (informant 2)

For å bygge kapasitet for entreprenørskap, så benytter lederne seg av muligheten til å ta valg på vegne av alle. Dette beskrives som en hårfin balansegang, da det ikke er gjennomgående at de vil være firkantet eller vanskelig. Informant 8 synes det er en dårlig tilnærming å påtvinge noe, mens informant 5 beskriver det som en strategi.

«Når er det vi sier du skal, og når sier vi har du lyst? Det er ledelsesstrategi hele veien» (informant 5)

Når organisasjonen har som mål å institusjonalisere entreprenørskap som metodikk, så er det noen ganger lærerne og lederne ikke får velge om de er med eller ikke.

For å holde i arbeidet og avlaste lederne som har mye innhold i sine roller, så påpeker informantene at det er en fordel om noen kan drive arbeidet. Det er også en mening om at det er vanskeligere for ledelsen å nå fram, enn det vil være for en kollega på samme nivå.

«Vi stiller litt svakt med å bare være ledere, men det å ha en koordinator er jo en sånn suksessfaktor. Selv om man selv ikke er så hierarkisk i hodet, så er det noe med at det er lettere med en koordinator som er på en måte lærer og kan virke innefra» (informant 6)

Informant 3 påpeker at det å bruke makerspacekoordinatoren som vikar for fraværende lærere bidrar til god ressursutnyttelse og at det gjør at kostnaden for koordinatorrollen reduseres.

Lar organisasjonen modnes

Som nevnt tidligere masseres organisasjonen, og med jevnt og trutt arbeid er det tro på at organisasjonen modnes, og at flere vil tilslutte seg metodene.

Det å tåle at noe tar tid er essensielt.

«Samtidig er det noe som skal utvikle seg da, så vi bruker litt tid på å finne ut av hvordan vi skal gjøre det her framover» (informant 1)

Mange av informantene formidler at generell motstand er ubehagelig og til stede, og da er det viktig med stamina.

«Må tåle å stå i litt motstand» (informant 6)

Det jobbes jevnt og trutt, og informant 1 påpeker at det er det som gjør at kanskje en ny avdeling kommer på neste år. Jevnt og trutt dreier seg ikke bare om at ting tar tid, men også et ønske om å lykkes.

«Du vet alle ting tar litt tid før man får implementert på en ordentlig måte. Men vi jobber målrettet og jevnt og trutt» (informant 3)

Fremmer alternative opplæringsarenaer når det er egnet

I tillegg påpeker alle informantene at lokalt arbeids- og næringsliv brukes mye i opplæringen gjennom at elever er i praksis og jobber yrkesnært.

For å sikre arenaer der det kan jobbes med kreativ utfoldelse og moderne teknologi for å skape, har en av skolene etablert eget skaperverksted. En av skolene har en ekstern arena for kreativt arbeid. De øvrige skolene forteller om andre arenaer internt som for eksempel kjøkken, og alle påpeker at yrkesfagene har verksteder som er tilpasset programfagene. Elevene på studiespesialiserende har noen undervisningstimer i laboratorier.

Skaperverkstedet er relativt nytt og en koordinator har den daglige driften, inkludert opplæring av ledere, lærere og elever. Verkstedet er finansiert via midler fra Sparebankstiftelsen.

«Vi har landets best utstyrte makerspace, skaperverksted. Det er bare helt fantastisk de lokalitetene det ble» (informant 2)

En av skolene leier lokaler sammen med lokalt universitet og kommunen. Der har de opplæring for elever som ikke kan delta i ordinær undervisning, elever har frisørsalong, vaktmestertjeneste og andre aktiviteter. I tillegg har de lokaler for møter. Dette er finansiert over skolens ordinære budsjett, men med aksept hos skoleeier.

Informantene er opptatt av at entreprenørielle metoder ikke ekskluderer andre metoder, og at noen ganger er det beste å være i et helt ordinært klasserom.

«Vi skal få folk med i et mindset, men samtidig skal vi ha respekt for at det er jo ikke sånn at vi ikke skal være i klasserommet mer» (informant 6)

Orden på kommunikasjonen

Å ha systematisk og ryddig kommunikasjon fremheves som et sentralt verktøy for å forebygge barrierer. Dette dreier seg både om det som sies og det som skrives. Informantene beskriver hvordan sosiale medier, skolens nettsider og lokale medier er viktige i intern og ekstern kommunikasjon. De påpeker også at dette er utfordrende og må settes i system, noe som dette utsagnet er representativt for.

«Vi satte ned en arbeidsgruppe som skulle jobbe med kommunikasjonen. Og da jobbet vi med faktisk i nesten 2 år, men så fant vi ut at nå har vi kommet dit at vi har fått det på plass» (informant 2)

4.2.3. Samarbeider med eksterne parter

Alle skolene viser til et bredt samarbeid med ulike aktører fra lokalt arbeids- og næringsliv, andre videregående skoler, lokale universitet og forskere, samt Ungt entreprenørskap (UE). Informantene roser sine samarbeidspartnere.

Lokalt arbeids- og næringsliv er en sentral partner

Lokalt arbeids- og næringsliv står sentralt i elevenes opplæring. Der har de sine første opplevelser som arbeidstakere, mens de fortsatt er elever i skolen. Der utforsker de arbeidsmetoder skolen ikke kan tilby, og der møter de voksne med andre kompetanser enn lærerne. En informant beskriver hvordan de er helt avhengig av dette samarbeidet for å gi elevene relevant opplæring.

«Har jo anleggsteknikk blant annet og det er jo helt avhengig av anleggsbransjen og har masse utplasseringer» (informant 7)

I forbindelse med arrangement på skolen tar de aktive roller.

«De er positive og stiller opp på ulike arrangementer, både i juryarbeid, men også i input av forskjellige slag» (informant 7)

En av informantene beskriver også hvordan skolen får oppdrag som elevene skal jobbe med fra lokalt arbeidsliv.

«Vi har en gruppe på helse og oppvekst som er der oppe en gang i uka og gjør aktiviteter sammen med de eldre» (informant 2)

Samarbeidet med lokalt arbeids- og næringsliv er sentrert rundt et kompetanseavhengighetsforhold der skolen utdanner for arbeidsliv, og arbeidslivet er med å forme og støtter opp om opplæringen.

Andre videregående skoler, universitet og forskere

Jeg merker en nysgjerrighet hos informantene rundt hva jeg har hørt, sett eller vet om hvordan andre videregående skoler jobber med entreprenørskap. De spør, og samtidig forteller noen av

dem om berikende samarbeid med skoler både nære og i andre landsdeler. Den skolen som har skaperverksted, deltar i et regionalt nettverk og samarbeid med andre skaperverksted.

To av casene har samarbeid med lokalt universitet. I dette har de aktiviteter hvor elever og studenter møtes til felles entreprenørskapsaktivitet. De er også deltagere i ulike aksjonsforskningsprosjekt knyttet til samarbeid og tverrfaglig arbeid. Disse samarbeidene viser at det er aksept for noe i de entreprenørielle metodene utenfor egen organisasjon, og det brukes som legitimering for den aktiviteten som skjer internt. Informantene er opptatt av at entreprenørskap i skole må forskes på. De vil vite mer om hva som fungerer for læring.

«Det er jo det som vi trenger drahjelp på, og det er jo litt interessant med din master nå, for vi driver og kobler oss på doktorgrader gjennom universitetet i forhold til skolebasert utvikling. Litt mer samarbeid på tvers ... Vi snakket jo først om at det skulle være entreprenørskap, men så har vi funnet ut at samarbeid på tvers er jo også entreprenørielle metoder» (informant 5)

Ungt entreprenørskap (UE)

UE stiller alltid opp og er positive til å bidra. Informantene anerkjenner verdien i samarbeidet med UE som sitter på stor kompetanse og nettverk. I tillegg setter de pris på at UE bidrar med gjennomføring av arrangement og opplæring av lærere og elever.

«Jeg er ikke den beste i det her. Helt ærlig så tar jeg heller inn fagfolk som kan inspirere. Litt Sånn som vi gjorde når vi skulle få i gang ungdomsbedrift. Så fikk vi UE hit» (informant 2)

Min forståelse er at det er tett samarbeid mellom UE og caseskole 1, 2, 4, og 5. Informant 8 forteller om et arrangement for lang tid siden der UE var involvert. Det kommer en telefon fra UE hvert år med forespørsel om samarbeid, men lærerne er ikke interesserte.

4.2.4. Dyrker fyrtårn og ledestjerner

Det heies på lærerne som omfavner entreprenørielle metoder. De beskrives som ildsjeler, positive, kreative, lekne, uredde og nysgjerrige og med et annet tenkesett enn den tradisjonelle læreren. Disse lærerne verdsettes gjennom å bli sett for det de gjør, og de anerkjennes for sin måte å undervise på gjennom å oppmuntres til å dele.

Ettersom det er få karrieremuligheter i videregående skole, anser informantene det som viktig at ildsjelene tildeles ansvar om de ønsker.

«Det er ikke mye karrieremuligheter i skolen. Jeg var en sånn en som ville være med på sånne typer grupper. Og det betyr jo ikke at du har lyst til å bli leder, eller at du har lyst til å endre noen stilling» (informant 5)

Flere av skolene har tenkt som informant 5, og sånn er koordinatroroller og entreprenørskapsgrupper kommet til. En av informantene sier at det oppleves viktig å heie på de som vil og jobbe med positiv forsterkning. Derfor er det ikke interessant å bruke tid på de som ikke vil.

Det er krise når ildsjeler slutter og det er en bevissthet rundt det. Derfor påpekes det hvor viktig det er å dyrke fram flere fyrtårn og ledestjerner.

4.2.5. Felles arrangement og aktiviteter

Skaper felles erfaring

I tillegg til å informere, undervise og på andre måter overbevise organisasjonens medlemmer om metodenes fortrefelighet, så viser skolene hva metodene er, eller bidrar til, gjennom arrangement.

«Så kjører vi innovasjonscamp, og så har vi skolemesterskap, og så har vi julemarked» (informant 1)

Innovasjonscamp beskrives som en heldags aktivitet der arbeidsliv, ledere, lærere og lokalt arbeidsliv deltar og bidrar sammen. Skolemesterskap framstår som et arrangement for de som har ungdomsbedrift, mens alle elevgrupper kan ha salg på julemarked. Når i tillegg ledere og lærere involveres gjennom å tildeles oppgaver og ha en aktiv rolle i arrangementene, så får de egen erfaring med metodikken.

«Vi setter inn avdelingslederne og ledelsen på skolen som jurymedlemmer og veiledere, så det også er jo en måte å få de til å erfare hva dette her handler om»

(informant 6)

På denne måten skapes felles erfaringer som det snakkes om og reflekteres over i kollegiet. Lærere som før var skeptiske er nå entusiastiske. Informanten forteller også at det nå er sånn at lærere spør om de kan få være med selv om de ikke har en elevgruppe som skal delta.

Kompetanseutvikling

I tillegg til læring som skjer gjennom arrangement og forteller informantene om skoler som legger til rette for at lærerne og lederne kan delta på kurs med UE og at de også har noe intern opplæring. For at ansatte og elever skal bli tryggere i skaperverkstedet har skole to utviklet kursmoduler og opplæringshefter. I tillegg kan koordinatoren komme til klasserommene for å gjøre aktiviteter sammen med lærer og elever.

«Koordinatoren kan komme inn i klasserommet eller fagteam eller fagforumsmøter, og snakke om for eksempel et undervisningsopplegg man kan bruke» (informant 2)

En av informantene etterspør videreutdanning innen entreprenørskap, og påpeker at det burde være en studieretning for lærere som ønsker å fordype seg i det teoretiske rundt metodikken.

Skoleutviklingsprosjekt satt i system

Ved den ene skolen har de dette skoleåret jobbet med et skoleutviklingsprosjekt som har føltes relevant og effektuert for informanten og kollegaer.

«Vi holder på med et skoleutviklingsprogram ... Det ble tre store sekketema. Jeg vil egentlig si at alle kan knyttes til pedagogisk entreprenørskap ... Denne høsten har det vært mer hands on. Altså at det er mer knyttet til det som skjer i klasserommene»

(informant 7)

Informanten beskriver videre noe som minner om aksjonsforskning hvor lærerne har lagd undervisningsopplegg, testet ut, evaluert, korrigert og så i samarbeid funnet fram til gode måter å skape aktiv og tverrfaglig undervisning.

Oppsummert viser mine funn at barrierer for entreprenørskap i skole er interne, og at entreprenørskap er en barriere i seg selv. Det er utfordrende å se hva som henger sammen med hva, og hvilke barrierer som påvirker hverandre eller har en relasjon. Barrierene håndteres gjennom å bygge klima og kultur for endring, lede prosesser for endring, samarbeide med eksterne aktører, dyrke ildsjeler og drive samlende aktiviteter. Det er stor variasjon mellom casene på hvordan de jobber og hva de gjør for å håndtere barrierene, som stort sett er felles.

5. Diskusjon

Jeg diskuterer her funn for RQ1 og RQ2 separat.

5.1.1. Entreprenørskap i skolen - er det fortsatt en fremmed fugl?

Informantene har omfavnet entreprenørskap som metodikk, og uttrykker trygghet om at metodene for aktiv og deltagende læring gir elevene relevant framtidskompetanse. Til tross for egen tro og erfaring med metodikkens virkning, beskriver de at entreprenørskap møter motstand hos lærere, elever og andre ledere i organisasjonen.

Når jeg innleder intervjuene og ber informantene fortelle om entreprenørskap på sin skole, starter alle historien med å fortelle om ungdomsbedrifter; fra starten til nå, om de har hatt vekst eller ikke vekst, lykkes eller ikke lykkes. Ungt entreprenørskap (UE) har godt fotfeste hos de fleste caseskolene. Den metoden UE i størst grad fremmer i videregående skole er ungdomsbedrift (UB), og Spilling et al. (2015, s. 36) finner at dette er den mest utbredte metoden for arbeid med entreprenørskap i videregående skole. Dette kan være grunnen til at det første informantene tenker på når ordet entreprenørskap dukker opp i pedagogisk sammenheng er UB. Spilling et. al (2015) påpeker også at selv om UB er den mest utbredte metoden, så er det kun 20 % av elevene i videregående skole som deltar i en UB. Hvorav elever fra yrkesfaglig studieretning er representert dobbelt så ofte som de fra studiespesialiserende. Å drive en bedrift er sterkt assosiert med økonomisk vekst, og det er fremmed i skolen å stimulere til kapitalisme. Kan det være en årsak til at få elever opplever å få delta i et praktisk entreprenørskapsprosjekt?

Sjøvoll (2012, ss. 23-24) påstår at entreprenørskap i skole er igangsatt for å realisere næringslivspolitikken, og kritiserer NHO og samarbeidet med UE om bedriftskonseptet. Informant 4 fortalte også om at noe av skepsisen hos de som ikke kommer i gang med metodikken er knyttet til bedriftsfokuset. Fra føringer om entreprenørskap i norsk skole vet vi at det politiske bakteppet er å sikre en framtidig vekst av næring i Norge (Nærings- og handelsdepartementet, 2003), og «Lisboastrategien» omtaler at entreprenørskap skal vektlegges som en grunnleggende ferdighet i all utdanning med mål om å hjelpe EU til å nå målet om bærekraftig økonomisk vekst (Sjøvoll J. , 2018). Med utgangspunkt i dette problematiserer Spilling et al. (2015) holdningen om at det bedriftsrelaterte i metodikken ikke har full aksept; hvis vi tar bort økonomisk utvikling og verdiskaping fra begrepet, hva står vi

igjen med? På den andre siden problematiserer Riese (2009, ss. 87-88) at ett samfunnsproblem alene skal legge retning for skolepolitikken og danningsidealer. Hun foreslår videre å utforske om også andre utfordrende forhold, som demokrati, folkerett og miljøproblemer, bør innlemmes for å nyansere innholdet i utdanning for fremtiden. Jeg mener det nye læreplanverket (LK20) er et godt tilsvarende til dette, da det fortsatt er et fokus på elevaktiv undervisning, og de tre tverrfaglige temaene demokrati og medborgerskap, folkehelse og livsmestring, og bærekraft er inkludert (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er også uttalt at når entreprenørskap i skole baseres på et nyliberalistisk ideal, vil det være på kollisjonskurs med det humanistiske dannelsesidealet (Backström-Widjeskog, 2009, ss. 117-118). Gjennom dette påstår hun at individets og samfunnets behov er i konflikt. Det skal jeg ikke drøfte i denne oppgaven, men jeg tillater meg å sette spørsmålsteget om det er en reell behovskonflikt. På den andre siden kan organisasjonsmedlemmer i caseskolene være av en annen oppfatning, og derav ha utviklet en negativ holdning til metodikken.

I følge Cinar et al. (2019) kan en innovasjon være en barriere når den ikke kan innpasses med allerede eksisterende praksis. Entreprenørskapsmetodikken framstilles i litteraturen som kontrast til det vi kaller tradisjonell undervisning (Fejes et al., 2019) og som et radikalt avvik fra mest utbredte praksis. Dette understøttes av min empiri som viser at entreprenørielle metoder oppleves som avvikende. Samtidig vil mange entreprenørielle metoder kunne innpasses med eksisterende undervisningspraksis uten store endringer. Ødegård & Nøvik (2022, s. 164) viser til at med små endringer kan et forsøk i naturfag gjøres mer utforskende, om elevene ikke får angitt læringsmål og trinnvis oppskrift på gjennomføring. Eksempel (egenprodusert): Problemstillingen er «hvordan få et egg til å fly?». Elever kan få en detaljert framgangsmåte, eller de kan oppfordres til å finne egne løsninger. Sistnevnte stimulerer noen entreprenørielle ferdigheter som utforskning, nysgjerrighet og kreativitet. Hvis slike opplegg gjennomføres som gruppearbeid trenes også samarbeidsevne og kommunikasjon (Ødegård & Nøvik, 2022, s. 164). Nilsen et al. (2021) kaller dette kognitivt stimulerende undervisning, mens å følge en oppskrift er å papegøyelære. Hueske & Guenther (2015) fremhever at dersom innovasjonen utfordrer kultur, strategi og struktur er det viktig å være forberedt på å håndtere motstand. Rister entreprenørskap i skolens grunnmur? Ifølge Sjøvoll & Pedersen (2014) vil prosessen med å velge entreprenørskap som en felles retning i skolen, kreve endring av fundamentale forhold i organisasjonen, men som Ødegård & Nøvik (2022) presiserer er det ikke alltid nødvendig med store endringer for å gå mot en mer elevaktiv undervisningsmetode.

Empirien viser at entreprenørskap som ord og metode har en vag forståelse og konseptualisering. Dette finner også Spilling et al. (2015) som beskriver at det er uklart hva som skal legges i begrepet entreprenørskap. Når jeg leser litteratur fra det pedagogiske fagområdet for denne oppgaven, så erfarer jeg selv at terminologien er diffus; entreprenørskapsmetodikk, entreprenørskapspedagogikk, ungdomsbedrift, entreprenørielle metoder, aksjonslæring, elevaktive metoder, kognitivt stimulerende metoder, innovasjonspedagogikk og entreprenørskap – ordene brukes om hverandre og uten forankring. Christensen (2021) beskriver at det er kritisk innenfor helsefaget å ha en standardisert terminologi, for å sikre lik forståelse (Språkrådet, u.å). Undervisning handler ikke om liv og død, men å ha en felles forståelse for hva entreprenørskap i skole er og et felles språk, er også hos oss relevant for forankring, forståelse og samhandling. Litteraturen er samstemt om at entreprenørskap i skole dreier seg om å lære om forretningsutvikling, lære fag gjennom entreprenørielle metoder og for å utvikle entreprenørielle evner (Hardie et al., 2020; Spilling et al., 2015; Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, 2009).

Når empirien viser at skepsis til entreprenørskap sin berettigelse som metodikk er en barriere, så kan det ha rot i flere forhold. Jeg vil påstå at enten har ikke organisasjonen avklart hva, hvorfor og hvordan godt nok, eller så er det mangel på, eller mangel på kjennskap til, litteratur som støtter at entreprenørskap har berettigelse som effektiv metodikk. Til det første punktet, så er tilsvaret at skoleutviklingsprosjekter må gi mening (Ødegård & Nøvik, 2022, s. 129), og i det ligger at det må skapes en forståelse for hvorfor endre og hva endringen skal føre til (Burner, 2018). Til det andre punktet så påpeker alle informantene at de er glade for å bidra til min forskning, da de opplever at det er lite forskning på området. Nilsen et al. (2021) bekrefter at det er lite forskning på innovasjon i skole knyttet til nye metoder og lærernes undervisningskvalitet. Noe som også gjelder «best practice» og resultatet av ulike typer undervisning om, for og gjennom entreprenørskap (Gangi & Sirelkhatim, 2023). Så kanskje er skepsisen berettiget? Vi vet at målet er å utdanne elever med framtidskompetanse, men vi har ikke absolutte holdepunkter for at entreprenørskapsmetodikk er vegen. På den ene siden viser forskning at kognitivt stimulerende undervisning øker elevers læringsutbytte (Kunter et al., 2013) og at bedriftsprogrammet til UE øker elevens intensjonen om å selv bli gründer (Grong, 2018). På den andre siden er det lite evidensbasert litteratur som viser til effekt (Gangi & Sirelkhatim, 2023), samt divergerende meninger om metodikkens effektivitet. Dette

spenningsforholdet mellom det forskningsbaserte og det erfaringsbaserte er en utfordring (Mausethagen et al., 2023, s. 11), og jeg tenker at det kan opprettholde skepsis.

Innovasjoner som er komplekse, er vanskeligere å gjennomføre (Cinar et al., 2019).

Entreprenørskap som metodikk er komplekst i den forstand at der tradisjonell undervisning er lærebokbasert, følger eksempler fra andres tidligere læring og lærerstyrt, er mer progressive læremetoder opptatt av erfaringslæring, utnytte muligheter og holde tritt med endring (Hägg & Kurczewska, 2022, s. 20). Altså er det annerledes fra det kjente, og ifølge Elder & Sølvberg (2018) kan det oppleves som pedagogisk krevende. Empirien viser at elever, lærere og ledere ikke er vant til å jobbe i den type prosess entreprenørielle metoder krever. Informant 6 mener at det er i prosessen læringen skjer. Dette er gjenkjennbart fra 50-tallet og John Deweys teorier om at læring henger sammen med erfaring; lære gjennom å gjøre og reflektere (Hägg & Kurczewska, 2022, s. 19). Dermed er ikke pedagogene ukjent med teoriene om aktiv læring, men formen på den aktive læringen er kanskje endret. Funnene peker også til at det oppleves som merarbeid å jobbe med entreprenørielle metoder. For meg er dette en indikasjon på at metodikken ikke er tatt i bruk på en måte som er effektiv eller at det faktisk krever trening å lære noe nytt, å gå fra novise til ekspert. Vi kjenner det igjen fra fortellingene om at nyutdannede lærere føler at det første arbeidsåret har enorm arbeidsmengde. Cinar et al. (2019) finner at et nytt initiativ, kan oppleves som merarbeid, og at det allerede institusjonaliserte derfor får leve videre.

Gjennom funnene aner jeg avventing og resignasjon. Venter vi på at dette entreprenørskaps-greiene skal gå over? Ifølge Aasen et al. (2012) introduseres nye reformer i skolene hvert 10 år. Imellom der skjer det i tillegg mange inkrementelle implementeringer (tiltak for å redusere mobbing, tiltak for å bedre leseopplæringen, med mer). Altså er organisasjonens medlemmer kjent med at «ting kommer og går». Dermed kan også motstand eller mangel på tilslutning, skyldes andre intervensjoner som skal klemmes inn og en reform-metning, som kommer til uttrykk i endringstretthet. Arbeidstidsutvalget påpeker at det er på tide å roe ned påtrykket (Kunnskapsdepartementet, 2009).

Hueske & Guenther (2015) påpeker at samfunnet må overbevises om at en innovasjon enten er ufarlig eller at den har stor nytteverdi. Myndigheter ser ut til å ha denne overbevisningen gjennom rapporter og reformer, mens skoleeier framstår som fraværende (med unntak av hos caseskole 4). Den manglende tilslutningen hos lærere og elever viser kanskje at samfunnet som helhet ikke har favnet at entreprenørskap er en løsning for å utvikle 21st century skills?

Cinar et al. (2019) fremmer at innovasjonen i seg selv kan være en barriere, og mine funn tenderer mot at elementer av entreprenørskapsmetodikken i framstår som en sentral barriere.

5.1.2. Hva er det med de lærerne? Vil ikke? Tør ikke? Kan ikke?

På individnivå er det vanskelig å si hva som er den eller de egentlige barrierene uten å snakke direkte med lærerne på caseskolene. Mine funn peker til hva lederne ser som barrierer hos lærerne!

I mine funn finner jeg hentydninger om at lærerne ikke vil ta i bruk entreprenørskapsmetodikken. Hva kan dette «vil ikke» dreie seg om? Generell motstand er vanlig i endringsprosesser i skolen (Yılmaz & Kılıçoğlu, 2013; Fullan, 2002), og kan være en årsak til at initiativ dør ut eller endring uteblir (Pardo del Val & Fuentes, 2003; Cummings & Worley, 2015, s. 183; Irgens E. , 2011, s. 35). I min studie fortolker jeg noe av motstanden det fortelles om til redsel for å ikke mestre entreprenørskapsmetodikken, og også som frustrasjon over noe som oppleves forstyrrende. I en situasjon hvor endring forventes kan primære emosjoner som frykt, frustrasjon og skam oppstå (Cummings & Worley, 2015, s. 183) og vise seg gjennom atferd som resignasjon og sabotering (Yılmaz & Kılıçoğlu, 2013). Å ha det komfortabelt i det kjente, omfavne status quo, er en barriere som litteraturen viser til (Yılmaz & Kılıçoğlu, 2013; Pardo del Val & Fuentes, 2003), og som mine funn hefter seg på. Informantene beskriver dette som ubehag, frykt for det ukjente, kontrollbehov som begrenser utforskning og endring, usikkerhet og mangel på ferdigheter. Eide et al. (2018) fant også at lærerne er utrygge, og sin studie fant de at det førte til høyt stressnivå.

Jeg finner en holdning om at lærerne mener at de entreprenørielle metodene innebærer ekstra jobb. At det er noe som kommer i tillegg til det som allerede gjennomføres. I følge Yılmaz & Kılıçoğlu (2013) er det vanlig at lærere reagerer med å holde tidsfaktor opp mot verdi og innsats. Altså kan det være at det jeg finner i min studie er at de nye undervisningsmetodene ikke oppleves som bidragsgivende nok til at det føles verdifullt å legge ned ekstra arbeid og tid. Men jeg opplever også gjennom funn at det mangler kunnskap om intervensjonen og at det er fravær av forståelse for hva entreprenørskap i skole er, dermed kan opplevelsen av at det innebærer mye jobb skyldes dårlig avklaring.

Jeg finner også at noen er avventende og ikke forstår hvorfor endringen skal gjennomføres; hva er egentlig verdien? Dette er en vanlig barriere og forklares med at det ikke er tydeliggjort

hva som blir virkningen på lang sikt (Irgens E. , 2011, s. 57). Altså er det ikke tydelig for lærerne hva som er gapet mellom der tjenesteytelsen er, og der organisasjonen ønsker den skal være. I dette kan organisasjonens medlemmer framstå som nærsynte og uten evne til å se organisasjonen i kontekst, i framtiden og som tjenesteleverandør (Pardo del Val & Fuentes, 2003).

Funnene indikerer at ildsjeler er viktige for å komme i gang, men som noen av informantene påpeker må det være en annen forankring i organisasjonen. Informant 4 og 8 (caseskole 3 og 6) beskriver at det er vanskelig å tenne lærerne. De viser ikke entusiasme eller ønske om å ta i bruk metodikken. Jeg opplever at det er metoden ungdomsbedrift de egentlig har utfordringer med, for de beskriver jo ellers lærere som samarbeider med lokalt arbeids- og næringsliv og bruker praktiske tilnærminger i fag. Når UE (Ungt entreprenørskap, 2024) i sin årsmelding for 2023 rapporterer at 13688 elever i videregående skole, tilsvarende 21% av elevmassen deltok i en ungdomsbedrift, gir det oss ikke innsikt i antall lærere som deltar. Det gir heller ikke et signal om hvor utbredt det er å jobbe med andre entreprenørielle metoder. Informant 4 er avdelingsleder og uttrykker frustrasjon over å ikke nå fram, på grunn av egen god erfaring med UB. Informant 8 er rektor og er mer undrende til at ingen griper muligheten. Dreier dette seg egentlig om lærerne? De to informantene beskriver en avdeling og en skole som er noviser i arbeidet med entreprenørskap i bred forstand. Jeg fortolker situasjonen dit hen at lederne har satt seg på ventebenken med lyspæra i hånden og håper at lyset skal tennes hos lærerne.

Lærerne har vært på ulike kurs, men det skjer ikke noe. I følge (Fixen et al., 2005) vil måten et kurs er arrangert på (teori kontra praksis med veiledning) styre effekt av lærers atferdsendring. Jeg fortolker situasjonen dit hen at noen av lederne har opparbeidet en holdning om at lærerne gjennom kurs har ferdigheter til å drive dette selv, og derfor har overført ansvaret for igangsetting til medarbeiderne. Ifølge funn mener noen lærere at det de allerede gjør, og har gjort i 100 år ifølge informant 1, er det som fungerer best. Pedagogikkens mor, Gunn Imsen (2020), beskriver at lærerens autonomi dreier seg om frihet i metodevalg for å nå mål. Hvis læreren oppfatter at det betyr at de alltid selv har myndighet til å bestemme hvordan undervisningen skal være, ser jeg utfordringene lederne i min studie står i med andre briller. For meg er det en misforstått autonomi å få lov til å hegne om å være i status quo.

Stokke (2015) påpeker at læreres manglende erfaring med prosjektarbeid er en hindring for entreprenørielle metoder. I tillegg vil undervisning der elevene har en mer sentral plass i læringsarbeidet, sette læreren i en mindre kjent rolle som los mer enn skipper (Berg, 2008; Mathisen & Bjørndal, 2004).

Jeg ser i min studie at denne motstandsbarrieren endrer seg, sabotører blir ambassadører, når lederne finner måter å håndtere motstanden på. Når jeg tolker funnene knyttet til læreren som barriere opp mot aktuell teori, er jeg fristet til å si at det egentlige problemet ligger i skolekulturen, kompetansen og hvordan det jobbes med endringsprosesser. Å om jeg tør å kaste glass i steinhus, så kan jeg utfordre at autonomibegrepet diskuteres...

5.1.3. Elevene som medskapere i relasjon med læreren

Slik jeg forstår Regjeringens intensjon er det elevenes grad av entreprenøriell kompetanse og ferdighet for å håndtere framtiden, som er effektmålet for entreprenørskap i skole. Funnen antyder at elevene mangler kompetanse (kunnskap, forståelse, ferdighet og holdning) og selvtillit, opp mot entreprenørielle metoder. Dersom elevene opplever at de skal lære gjennom metoder de ikke er kjent med fra før, er de jo i utgangspunktet bondefanget og det kan være utfordrende å se verdi i metodikken. Entreprenørskap skal følge eleven gjennom hele grunnskolen, men ifølge Spilling et al. (2015) eksisterer det ikke tall som viser hvor mange elever som får opplæring der entreprenørskap er integrert. Som lærer på videregående forventer du at elevene kommer med en grunnmur fra 10-årig skolegang. Det er berettiget å stille spørsmålsteget med om ikke elevene skulle ha ervervet entreprenøriell ferdigheter tidligere i grunnskolen. Jeg finner at denne basen ikke er etablert, og da er det lang veg for elevene fram til landslagsnivå.

Data fra denne studien indikerer at elevene er prisgitt læreren på flere måter. En lærer kan utelate entreprenørskapsmetodikken og bedrive forelesning, eller tilslutte seg og jobbe med å endre læreprosessene. Tradisjonelt er lærer-elev relasjonen hierarkisk og maktforholdet usymmetrisk (Berg, 2008). Dette opprettholdes når læreren velger å være et orakel som formidler. Ved læring med entreprenørskapsmetodikk blir dette utfordret, da eleven må ta mer ansvar og læreren blir mer som en veileder (Mathisen & Bjørndal, 2004). Som jeg viste innledningsvis er ikke entreprenørskap et «nytt påfunn», men en retning som har vært ønsket lenge. Dersom elevene var trente og mestret å jobbe med entreprenørielle metoder, og så verdien i det, kunne de etterspurt annen undervisning. Da hadde interaksjonen vært en driver

og utfordret «lærerbarrieren» gjennom need-pull; at elevene krever endring fordi de kjenner behovet og ønsker å påvirke egen læring (Geurts et al., 2024).

5.1.4. På hvilken måte framstår tid som barriere og hvorfor er det så utfordrende?

Som funnene viser er tid som barriere relatert til at det skjer mye i skolehverdagen, behov for mer felles planleggingstid, timeplanen og eierskap til fagtimer, at metodikken er mer tidkrevende og arbeidstidsavtalen. Cinar et al. (2019) omtaler tid som en ressursrelatert barriere uten å utdype den. Dugstad et al. (2020), i en studie om implementering av teknologi i helsesektoren, omtaler tid som barriere på to ulike måter; tid som i «mengde tid» og tid som «til rett tid». Mens Akhmadi & Tsakalerou (2020), Sandberg & Aarikka-Stenroos (2014) og Hölzl & Janger (2014) ikke refererer til tid som en barriere. Jeg ble ikke overrasket av dette barrierefunnet, og vil i stor grad tilskrive det skolespesifikke forhold.

Informantene sier at det er mye som skjer i skolehverdagen, som ikke direkte omhandler undervisningspraksis. Det er pålagte møter med eksterne (PPT, NAV, foreldre, andre) og interne møter. Det er utviklingssamtaler med elever og vurderingsarbeid. Stadig nye reformer, og mindre endringer. Undersøkelsen fra Tidsbrukutvalget (Kunnskapsdepartementet, 2009) bekrefter at dette er en vanlig oppfatning.

Talisrapporten (Caspersen et al., 2014) viser at norske lærere i snitt underviser 21 skoletimer (à 45 minutter). Med en arbeidsavtale som sier 44 klokketimer i uken, gjenstår mer enn 50% av arbeidstiden til individuelt arbeid, møter og samarbeid internt og eksternt. Til tross stor andel «undervisningsfrie» timer, finner ikke lærerne nok tid til samarbeid og utviklingsarbeid. Timeplanen er skolens bilde på når og hvor for den enkelte lærer har undervisning. Funnene peker til at lærerne ikke har undervisningsfri-tid samtidig og derfor finner de ikke hulrom i timeplanen for samarbeid. Imsen (2020) peker også til at timeplanen har en strukturell funksjon og er styrende for undervisningen.

De fleste videregående skoler i Norge bruker Visma in School (Visma, 2024) som verktøy for timeplanlegging. Ifølge Visma (2024) er formålet med systemet en effektivisering og forbedring for skoleadministrasjon. Funnene viser til at timeplanen er for statisk og gir lite fleksibilitet for å ha aktiviteter som går over lengre tid. Elever haster mellom fag, noe som beskrives som utfordrende for læring om og av prosessarbeid. Welsh et al. (2016) beskriver at nettopp det å trene utholdenhet gjennom å stå i en oppgave over tid er essensielt for å

forberede elever til å stå i utfordringer. I tillegg finner jeg at timeplanstrukturen er til hinder for heldagsaktiviteter med eksterne aktører og tverrfaglig arbeid.

Et nytt begrep introduseres for meg av informantene; «mine timer». Det framkommer i empirien at administrasjonssystemet ikke bare brukes til å utforme timeplanen, men også til timetelling. I hvert fag er det en ramme for hvor mange timer undervisning en elev har krav på (Utdanningsdirektoratet, 2023). I tillegg skal en lærer undervise de timer som følger stillingsprosenten. Når en aktivitet gjør at en timeplanlagt økt utgår, mister både elever og lærer timer til telling. Det vil se ut som om eleven ikke har fått riktig antall timer i spesifikke fag, og som om læreren ikke har utført arbeidet sitt. En av informantene forteller at det kan resultere i at en lærer får «undertid», og kan pålegges andre undervisningsøkter. Den rigiditeten som oppstår som følge av dette, beskrives av Hueske & Guenther (2015) som en konsekvens av at individet vil beskytte egne interesser. Mine funn om vernet av egne timer, poengteres også av Eide et al. (2018). Mathisen & Bjørndal (2004) registrerer også en bekymring for timer som blir «stjålet» fra andre fag når elevene deltar på entreprenørskapsrelaterte aktiviteter. Jeg forstår dette som at entreprenørskapsmetodikken ikke er etablert som akseptert praksis på tvers av fag og lærere, og at det tekniske rundt timeplanen forsterker behovet for å verne om fagtimer. Konsekvensen for skole 1 og 5 er at de har valgt færre heldagsaktiviteter med entreprenørielle aktiviteter. Jeg tror ikke skoleeier forutså at systemet som skulle effektivisere administrasjonsarbeidet, skulle bli et strukturelt hinder for utviklingsarbeid.

Arbeidstidsavtalen som barriere står i funnene fram som et hinder for å ta i bruk nye undervisningsmetoder. Rambøll (2009) finner at arbeidstidsavtalen stimulerer til skoleutvikling, og at den har tydeliggjort for lærerne at jobben innebærer mer enn undervisning. Det står i kontrast til mine funn, og jeg har lite grunnlag for å si hva årsaken er. Informantene gir inntrykk av at utfordringen er større for studieforberedende studieretning, enn for yrkesfag, og argumenterer selv for at dette dreier seg om den tradisjon læreren kommer inn i skolen med; lærere til studieforberedende med en mer akademisk bakgrunn, og yrkesfaglærere med fokus på prosess og å fullføre oppdrag for kunden.

Når timeplanen skapes med utgangspunkt i administrasjonseffektivitet, tolker jeg funnene til at det går på bekostning av effektivisering av læring og kvalitet i opplæringen. Timer telles, men måles kvaliteten på timene? Tidsbrukutvalget påpeker at det er viktig å utnytte tiden bedre, uten at de direkte sier hvordan det skal skje (Kunnskapsdepartementet, 2009).

5.1.5. Organisasjonen

I organisasjonen framstår mangel på institusjonalisering av metodikken, størrelse, det etablerte, klasserom som ressurs og mangel på administrering av tverrfaglig arbeid som sentrale barrierer.

Mangel på institusjonalisering

Funnen peker mot at både stabilitet og utskiftninger i personalgruppa kan gi hindringer. Det er tre funn i dette; bekymring ved ny rektor, kompetansen om metodikken blir borte om en ildsjel slutter, og når de som er i organisasjonen er lite endringsvillige opprettholdes tradisjonen.

Rektorbytte er en bekymring hos informant 1, 4 og 7. I sin forskning finner også Eide et al. (2018) denne usikkerheten knyttet til ny rektor. Det er forståelig sett opp mot at rektors støtte har stor betydning for utvikling av praksisfellesskap rundt metodikken (Eide et al., 2018). Jeg tror at dersom metodikken er synlig gjennom skolens praksis, er det vanskelig for en ny rektor å forsvare å endre tilbake til mer monolittisk undervisning. I tillegg er signalene fra skolepolitikken om at entreprenørskap som metodikk skal eksistere i skolen tydelig. Jeg tolker derfor funnene dit hen at informantene fra caseskole 1, 3 og 5 ser at metodikken står i en sårbar situasjon i egen organisasjon, gjennom å ikke være institusjonalisert.

Når ildsjeler for metodikken slutter viser funnene at det oppstår mangel på kompetanse, fordi individet bærer med seg kunnskapen og ferdighetene ut av organisasjonen. I følge Cinar et al. er det sårbart for implementeringen når det er mangel på ferdigheter, kunnskap og ekspertise, og dette støttes av flere publikasjoner (Akhmadi & Tsakalerou, 2020; Hölzl & Janger, 2014; Sandberg & Aarikka-Stenroos, 2014; Spilling et al., 2015). Funnene er i så fall et pek mot at skolen ikke har institusjonalisert entreprenørskapsarbeidet, men baserer det på enkeltindividets kompetanse. Altså har ikke organisasjonen lært.

Når individer i organisasjonen ikke skiftes ut, viser også det seg som en barriere. Det gjelder på alle nivå og dreier seg om tilslutning, risikoaversjon og komfort i status quo som gjør at individer ikke tilslutter seg. I mine funn kommer dette fram som en hindring spesielt for caseskole 3 og 6. Jeg aner en forutinntatthet om at det må noe nytt inn, for å få til endring mot mer entreprenørskap.

Størrelse

I forhold til struktur finner jeg størrelse på skolen kan være en barriere. Utvalget som har bidratt til funn representerer små, middels store og store skoler med elevantall fra 240 til 1250. Hueske & Guenther (2015) finner at både det å være liten organisasjon og stor er en barrierer i innovasjonsprosessen, mens Härmäläinen et al. (2018) finner at de største skolene iverksetter flere entreprenørskapsaktiviteter enn mindre skoler. I mine funn uttrykker de største skolene at det er komplisert å være stor fordi det er mange som skal hensyntas og mye som skal koordineres. I tillegg blir det utfordrende å få bred tilslutning på leder- og lærernivå. Informant 4 representerer en avdeling, altså en mindre enhet, ved en større skole. Informant 8 er fra en liten skole. De sliter begge med å komme i gang med entreprenørskap som metodikk. De uttrykker ikke at størrelse er en barriere, men jeg fortolker noe av det de sier om oppstartsutfordringer som at det kan ha med størrelse å gjøre. Det er felles at begge mangler en intern å alliere seg med – en annen enn dem selv som har lyst til dette. Med et lite utvalg av medarbeidere, kan det være vanskeligere å finne en endringsagent og dra nytte av. I så henseende peker Härmäläinen et al. (2018) til at store skoler har mer ressurser og flere aktører å spille på, enn mindre organisasjoner. Camison et al. (2004) konkluderer med at størrelse relaterer til ulike faktorer som antall ansatte, areal, kapital og andre ressurs mål. Derfor kan størrelse som barriere variere ut fra hva det er slags størrelse som inngår. I min studie har jeg sett på størrelse opp mot antall elever enheten yter service for.

Klasserommene

Skolene er utstyrt med tradisjonelle klasserom uavhengig av om de har nybygg eller nye tilbygg. Funnene indikerer at romutformingen og tilgjengelig utstyr er lite egnet for den type aktivitet som informantene mener fremmer læring for, om og gjennom entreprenørskap. Breti (2024) finner at klasseromsutforming både kan hemme og fremme læring, og påpeker at omgivelsene bør være sånn at de stimulerer til kreativitet og samhandling. Et klasserom som skal stimulere til utforskning og samhandling bør ha gjennomtenkt belysning og møblering for å gi fleksibilitet slik at ulike arbeidsmåter er mulig (Breti, 2024). Således er klasserommene som informantene beskriver uhensiktsmessige og gammeldagse.

Tverrfaglig arbeid er ikke satt i system

I følge (Lauvås & Lauvås, 2004, s. 53) er tverrfaglig samarbeid, der skolens samlede kompetanse utnyttes, bidra til lærernes utvikling og derigjennom bidra til kvalitet i opplæringen. Ut fra mine funn framstår tverrfaglig samarbeid som tilfeldige hendelser. Det

påpekes at det er en sterk intensjon om at tverrfaglig arbeid skal etableres, men at det ikke er sånn nå. Kunnskapsdepartementet (2009) påpeker at elever skal lære å jobbe tverrfaglig gjennom entreprenørskap i skole. Det er lov å stille spørsmålstegn med hvordan elever skal få opplæring i noe lærerne ikke utøver selv.

Det etablerte er behagelig

Det er ikke bare lærerne som har mest komfort i status quo. Mine funn viser at også den øvrige organisasjonen er treg med tanke på å ville endre. Det er de samme mekanismene som jeg har beskrevet under generell motstand tidligere, som trer i kraft hos lederne også.

5.2. Hvordan håndteres barrierene av de som leder arbeidet med entreprenørskap?

I en studie om bruk av ny teknologi i skolen, finner Oriji & Amadi (2016) at det er utfordrende å få lærere til å endre undervisningsmetoder, og påstår at det må skje et paradigmeskifte om vi skal bli i stand til å gi elever ferdigheter for 21. århundre. I denne studien finner jeg at noen av de som leder for entreprenørskap har en innholdsrik verktøykasse og er i gang med et paradigmeskifte, mens andre er i startfasen med å utforske hva de kan gjøre for å få til å implementere entreprenørskapsmetodikken.

Videre diskuterer jeg funn knyttet til forskningsspørsmål to (RQ2).

5.2.1. Leder og organiserer for implementering og endring

Funnene viser at implementeringen både må ledes og administreres for å lykkes, og det støttes bredt av eksisterende litteratur (Burner, 2018; Tidd & Bessant, 2018, s. 16). Det er stor variasjon i hvordan caseskolene arbeider med prosessen for å institusjonalisere entreprenørskap. Det kommer fram at de leter etter gode metoder for å bygge kompetanser, som Sandberg & Aarikka-Stenroos (2014) finner nødvendige, for å hente ut gevinst i form av framtidsrettet kompetanse hos elevene; inkubasjonskompetanse (fremme entreprenørskap), akselerasjonskompetanse (få fart i implementeringen av entreprenørskap) og kommersialiseringskompetanse (forankre bruk av metodikken).

At entreprenørskap må på agendaen, kommer til uttrykk hos alle informantene. De opplever at det egentlig ikke er et valg, da det er uttalt fra myndigheter at entreprenørskap skal inn i

skolen. Ifølge Cummings & Worley (2015, s. 77) er det viktig at organisasjonen er bevisst i utvelgelsesprosessen, og velger strategisk. I dette tilfellet opplever informantene at noen har valgt for dem, men de har selv tro på metodikken, og støtter valget.

For å klargjøre organisasjonen er det etablert entreprenørskapsgrupper hos caseskole 1, 2 og 4. Skole 1, 2 og 6 har ansatt en entreprenørskapskoordinator, og skole 2 har i tillegg en koordinator for skaperverkstedet. Jeg finner at informantene mener det er viktig med noen som kan virke på en annen måte enn de formelle lederne. Videre indikerer funn i min studie at gruppene og koordinatorene blir brukt som taktikk for å påvirke holdninger og atferd i organisasjonen. Å etablere ekspert team støttes av Quality Assurance Agency for Higher Education (2018) og Cummings & Worley (2015, s. 196) som påpeker at de allierte bør ha innflytelse i organisasjonen. Dette kan gi lederne den tillitten de behøver for å utøve makt. Jeg finner at entreprenørskapsgruppene er ansvarliggjort opp mot å lage årshjul, holde framdrift, etablere eksterne relasjoner og arrangere felles aktiviteter. Slik avlaster det lederne og myndiggjør medarbeiderne, som er viktig i endringsprosesser (Hallinger, 2003). Informantene i denne studien er tydelig på at det å delegere differensierer seg fra å abdisere. At det er viktig at leder involverer seg, ser og anerkjenner bekrefter også Hämäläinen et al. (2018). Det er sentralt at lederne og rektor tilslutter seg entreprenørskapsinitiativet for å få akselerasjon (Hämäläinen et al., 2018; Lee et al., 2015). Slik kan man også unngå at det blir et enkeltpersonprosjekt.

Fire av caseskolene (1, 2, 4 og 5) har en strategiplan som veiviser. Informant 5 og 6 (caseskole 4) beskriver en plan for entreprenørskap som tar utgangspunkt i en strategi med hovedmål om å gi elevene muligheten for å erverve kunnskap, holdning og ferdighet for å håndtere det 21. århundrets utfordringer. Målet er således direkte knyttet til myndigheters målreferanse for framtidens kompetansebehov. I caseskole 2 har et uttalt mål vært å etablere makerspace, og de ser verdien av å ha konkrete og målbare milepæler. Det er viktig at målene er forståelige og viser til verdi, da det gjør kommunikasjonen enklere (Aldridge & McLure, 2023). De Vries et al. (2016) finner at mange ikke setter mål for innovasjonsprosessen. Der finner vi også skole 3 og 6, og det er legitimt å spørre «hvor og hvorfor skal du gå, når du ikke har ankomststed, kart og kompass».

En visjon står godt om den vokser ut av kjerneverdiene i organisasjonen (Cummings & Worley, 2015, s. 559). Caseskole 4 har følgende visjon; «alle på Ås skal ha opplevd å være med på noe større enn seg selv», og en ledesetning for entreprenørskapsarbeidet; «Ås hjelper Ås». Jeg får inntrykk av at dette er viktige elementer som brukes i aktiv kommunikasjon for å

påvirke følelser, holdninger og atferd. Dette påpeker også Cummings & Worley (2015, s. 184) er sentralt for en visjon.

Funn indikerer at strategiplanene etterleves i form av at den er veiviser i valg av hva slags aktiviteter som skal prioriteres. I tillegg kontrolleres måloppnåelse i jevnlige møter, og kursen korrigeres for videre utvikling. Dette peker til at den har en aktiv funksjon og ikke bare er et skrivebordsdokument.

Mine funn taler for at det er en bevissthet rundt kommunikasjon av strategi. Både i form av når, hva og hvordan. Caseskole 2 har hatt et prosjekt over to år hvor kommunikasjonsstrategi er utarbeidet. Hvor dristig og eksplisitt budskapet opp mot entreprenørskap er, varierer mellom skolene. Rektor ved caseskole 5 er tydelig på at innholdet i kommunikasjonen er planlagt strategi, og at hun bruker det helt bevist for å fremme entreprenørskapsarbeidet. Det jeg finner tilsluttes av litteratur om kommunikasjon i endrings- og innovasjonsprosesser (Akhmadi & Tsakalerou, 2020; Cummings & Worley, 2015, s. 183).

For implementeringsfasen kommer det fram at informantene mener det er viktig å la organisasjonen modnes og la individet få tid til gå et tempo som holder motstanden nede. Dette samsvarer med funn hos Oriji & Amadi (2016). Samtidig er spesielt informant 5 og 6 tydelige på at når målet er å institusjonalisere entreprenørskap for å bidra med verdi til elevene og samfunnet, så må noen være den myndige og bestemme. I denne fasen jobber informantene med å øke tilslutningen og drive prosessen framover gjennom å legge til rette for kunnskapsutvikling, gi ansatte tillitt og lov til å feile, trening for å gjennomføre endringene, vise resultater til kollektivet, heie på lærere og elever og sørge for at metodikken aktiveres i praksis.

Jeg finner også at informantene fra skole 3 og 6 har valgt en tilnærming som ikke har resultert i igangsettelse. Det er utfordrende ut fra min studie å si noe om årsaken til dette, da jeg ikke har undersøkt lederstil, eller har inngående kjennskap til relasjoner og andre forhold i organisasjonen. Men gjennom mine funn, opplever jeg at caseskole 3 og 6 framstår som umodne opp mot klargjøring av organisasjonen. Kanskje er dette en barriere eller kanskje er dette et resultat av å ikke lykkes med framstøt?

Videre vil jeg utdype hvordan lederne bearbeider organisasjonskulturen for å redusere avtrykket av barrierer.

5.2.2. Bygger klima og kultur for entreprenørskapsmetodikken

Informantene er bevisst at entreprenørskapsmetodikk favner bredt, og de innlemmer både UB og andre entreprenørielle undervisningsmetoder i begrepet. På denne måten opplever jeg at de inkluderer flere av organisasjonens medlemmer. Eide et al. (2018) viser til at skolekulturer kan ha motstridende meninger om pedagogisk praksis, og som jeg har diskutert tidligere er det disputer om entreprenørskap i skole. Derfor mener jeg en inkluderende tilnærming er bedre enn polarisering. Jeg finner at, spesielt i caseskole 2 og 4, anser det å få på plass et «mindset» hos ledere og lærere som viktigere enn å påtvinge en praksis. Tankesettet uttrykkes gjennom superlativer om de som allerede jobber med entreprenørielle metoder, og hos Eide et al. (2018) kjenner jeg det igjen i entreprenørielle verdier, prosjektpositivitet og deltagelse i praksisfelleskap. I caseskole 4 har ledelsen tatt beslutningen om at alle lærere og elever i VG2 skal delta på innovasjonscamp, og problemstillingene som jobbes med skal være relevant for skolen eller lokalsamfunnet. Slik får de både sagt at entreprenørskap skal ha en plass i organisasjonen, effektivt visjonen, og gjennomført trening i å jobbe med en entreprenøriell metode. I tillegg skaper de relevans når oppdraget er knyttet til deltagerens egen hverdag på skole eller der de bor. Gjennom «Ås hjelper Ås» infiltrerer entreprenørskapsmetodikken sakte organisasjonen. Nettopp denne gradvise tilnærming påpeker Oriji & Amadi (2016) er god strategi for å endre et tankesett. Ifølge Nilsen et al. (2021) er et innovativt skolemiljø viktig for tilpasningsevne til samfunnsendringer, og det er akseptert at kultur har stor innvirkning på innovasjonsevne (Büschgens et al., 2013). Ettersom et begrenset tankesett hos individet også kan årsakforklares med organisasjonskultur (Sandberg & Aarikka-Stenroos, 2014), tenker jeg at det å utfordre entreprenørielt tankesett er en god strategi.

Den samme caseskolen har et arrangement hvor studiespesialiserende elever som har faget «entreprenørskap og bedriftsutvikling» besøker alle yrkesfagene på skolen for å få innsikt. Skolekulturen kommer til uttrykk gjennom hva det snakkes om, hva vi ser og aksepterer eller ikke aksepterer (Roaldset, 2013). Jeg ser derfor dette som et tiltak for å prøve å svekke barrierene mellom studieretninger, og gi de praktiske måtene å jobbe på høyere anerkjennelse og intern verdi.

Kommunikasjon står fram som en viktig faktor i kulturbyggingen, og dette støttes av (Holmes et al., 2007). Noen av informantene beskriver nærmest et manifest, som kommunikasjonen springer ut fra; entreprenørskap er ikke på valg. Informant 5 har også et mantra om «at det du snakker om blir du», og bruker strategisk ord knyttet til entreprenørskap i sine interne samtaler. Funnene viser at positive opplevelser og mestringshistorier deles, det feires og

anerkjennes, og organisasjonen masseres innenfra for å bygge et kulturuttrykk som er positivistisk for metodikken og for skolekulturen.

Det framstår for meg som om informant 4 og 8 tilhører kulturer som er svake opp mot endring. Hallinger (2016) viser til at skoleklima påvirker lederen, akkurat som lederen påvirker klima. Det kan forklare den resignasjonen og avventningen jeg opplever gjennom funn. På den andre siden skiller de som leder for entreprenørskap i caseskole 2 og 4 seg ut som sterke kulturbyggere og retningsvisere.

5.2.3. Samarbeider med eksterne parter

Informantene ser skolen i symbiose med samfunnet rundt, og har en holdning om at eksternt samarbeid er utviklende. Interaksjon med lokalt arbeids- og næringsliv er utbredt i mine funn, og aktiviteten er både eksternt og internt. Når eksterne parter er involvert i entreprenørskapsaktiviteter signaliserer det at også samfunnet utenfor skolen mener at entreprenørskap er berettiget en plass i opplæringen.

Jeg har tidligere omtalt at informantene savner bevis på at metodikken fungerer. To av skolene har på bakgrunn av et ønske om mer evidensbasert kunnskap, involvert seg i et samarbeid med lokalt universitet der fenomener knyttet til entreprenørskap skal utforskes. Hardie et al. (2022) finner at samarbeid med forskere kan hjelpe lærere til å implementere entreprenørielle arbeidsmetoder i sin undervisning, så dette initiativet kan bli spennende å følge.

Funnene peker til at UE er alles frelser. Sjøvoll (2018) beskriver også at UE har en sentral rolle i utviklingen av entreprenørskap i skole, og Spilling et al. (2015) har anbefalt at dette samarbeidet styrkes. Når jeg analyserer det som sies om samarbeidet med UE, får jeg inntrykk av at fokuset er på bedriftskonseptet. På den ene siden er det bra med bedriftstilnærmingen fra UE ettersom mine funn uttrykker at det bedriftsrelaterte i entreprenørskapspedagogikken, er utfordrende og skremmende. På den andre siden tenker jeg at ensidig påtrykk om ungdomsbedrift, kan støte fra seg lærere og sverte entreprenørskapsbegrepet i skolen.

5.2.4. Dyrker fyrstårn og ledestjerner

Det heies på lærerne og lederne som tilslutter seg entreprenørskapsmetodikken. Det beskrives at disse medlemmene har en framtoning som er positiv, samarbeider, er kreative, adaptive og

proaktive. Dette minner om de egenskapene ved enkeltindividet som entreprenørskap i skole søker å utvikle (Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, 2009). Det kommer fram at det er få karrieremuligheter i skolen, så derfor belønnes noen av disse lærerne med tillegg i lønn og får utvidet ansvar. Det er en balansegang å fremelske de som utmerker seg som opp mot entreprenørskap og dempe de som er negative. Oriji & Amadi (2016) påpeker at det er viktig å applaudere, men like viktig å ikke utestenge eller straffe noen fordi de ikke er en ledestjerne i akkurat dette.

Kompetanseutvikling

Jeg finner at hovedvekten av opplæringen og kompetanseutviklingen innenfor entreprenørskapsmetodikk for ansatte i caseskolene er knyttet til UE sitt tilbud. Kursene og samlingene med UE består av presentasjoner av ulike tema fra UE, arbeids- og næringslivet, lærere og elever, men også praktiske øvelser. I tillegg er deling av erfaring med andre lærere i fellesmøter og fagdager utbredt i min studie, noe som Elder & Sølvberg (2018) påpeker er viktig for lærers læring. Gjengitt i Fixen et al. (2005, s. 30) viser en studie at kombinasjonen av forelesning, demonstrasjon, trening og tilbakemelding førte til at kun 5% av lærerne tok i bruk en ny metode i sin undervisning. Den samme studien viser at kunnskapsformidling, som er relativt vanlig, ga null endring i undervisningspraksis. Det er interessant at i skolen som er stappet av eksperter på læring, så vakler vi i egen læring. I caseskole 2, som har skaperverksted, er det utarbeidet kursmoduler og oppgaver, og det tilbys opplæring i verkstedet. Fra tidlig 80-tall har Joyce & Showers (1981) vært opptatt av at lærere trenes best til å endre metoder når de får veiledning i klasserommet i undervisningssituasjonen. I caseskole 2 er det også et tilbud at koordinatoren kan komme til klasserommet og delta med lærer og elever i undervisningen for å hjelpe til å få entreprenørielle metoder i bruk. Denne måten å utdanne internt på gir den største tilslutningen til nye metoder (Fixen et al., 2005). Vaughan (2017, s. 78) viser også til at coaching i klasserommet ikke bare virker på lærerens læring, men også positivt på elevers resultater.

5.2.5. Felles arrangement og aktiviteter

Funnene peker til at det i caseskolene oppleves som viktig å skape felles erfaringer rundt entreprenørskap gjennom aktiv deltagelse. For at lærerne og lederne ikke skal bli passive

deltagere i innovasjonscamper og andre arrangement, tildeles de oppgaver som veiledere, mentorer, jury og andre aktive roller. Lærere som har vært skeptiske, omtaler metodikken i mer positive ordlag, synes det er morsomt å være med og er imponert over hva elevene får til når de jobber på denne måten. Ifølge Tidd & Bessant (2018, s. 215) er det å lære ved å observere andre gjøre, en kilde til innovasjon. I denne sammenhengen tenker jeg at lærere som deltar på aktivitetene har et utgangspunkt for å kopiere og etterligne i sin egen undervisning. Trening og øvelse er sentralt for individet (Oriji & Amadi, 2016), og i sammenhenger hvor kollektivet bygger de samme erfaringene, modeller og opplever mestring, så vet vi fra teorien at det er organisasjonen som utvikler seg til lærende (Senge, 1999). I caseskole 3 og 6 kommer det ikke fram at det er gjennomført felles aktivitet for å fremme metodikken.

5.3. Studiens bidrag

Jeg har seks caseskoler representert ved åtte informanter. Det er stor spennvidde i caseskolenes erfaring med entreprenørskap og mangfold i intervjuobjektene. Johannesen et. al. (2021, s. 219) beskriver at induktiv teoribygging har en større verdi når empiri fra flere caser viser til fellestrekk. I slike tilfeller kan man gå fra enkelte observasjoner til å gjengi mer generelle observasjoner. Etersom jeg er novise i dette arbeidet

5.3.1. Funn for RQ1 møter teorien og gir innhold til barrieretabell

I analysen av data for RQ1 har jeg sette etter fellestrekk mellom casene, om noen barrierer har relasjon og om de påvirker hverandre. Jeg finner at de fleste skolene gjengir de samme barrierene, og at i bidraget til data for RQ1 skilte ingen case seg tydelig ut.

Basert på drøfting av funn framstår forholdene mellom barrierer annerledes enn i datastrukturen. Dette er framstilt i Tabell 11 med barrierekategori på tre nivå.

Barrierekategoriene på nivå 1 er; tid, organisasjonen, kompetanse og entreprenørskapsmetodikken.

Tabell 11: Barrierer for entreprenørskap i skole

Barrierekategori	Underkategori 1	Underkategori 2
1. Tid	A. Strukturell tid	a. Timeplanen b. Timelegging
	B. Psykologisk tidsfaktor	a. Oppfatning av at entreprenørielle metoder er mer tidkrevende enn tradisjonell undervisning b. Eierskap til timer
	C. Kontekstuell tid	a. Tidsbegrepet som forskjell mellom yrkesfag og studiespesialiserende b. Arbeidstidsavtalen
2. Organisasjonen	A. Kulturelle forhold	a. «Tillatelse» til å være i status quo b. Lav endringsvilje c. Endringstretthet d. Generell motstand
	B. Strukturelle forhold	a. Størrelse b. Tradisjonelle klasserom c. Uavklart effektmål
3. Kompetanse	A. Ledere	a. Mangel på kompetanse om metodikken b. Mangel på kompetanse om OU og endringsledelse
	B. Lærer	a. Mangel på kompetanse om metodikken b. Mangel på akselrasjonskompetanse
	C. Eleven	a. Mangel på kompetanse om metodikken b. Mangel på entreprenørielle kompetanser
	D. Organisasjonen	a. Opplæringen av lærerne og lederne utføres på måter som ikke stimulerer læring om metodikken
4. Metodikken	A. Mangel på konseptualisering	a. Usikkerhet om hva entreprenørskap i skole er b. Framstår komplekst i forhold til tradisjonell undervisning c. Uklar terminologi og betydning av ordet entreprenørskap i pedagogisk kontekst
	B. Tvil om berettigelse	a. Konflikt mellom evidensbasert og erfaringsbasert kultur

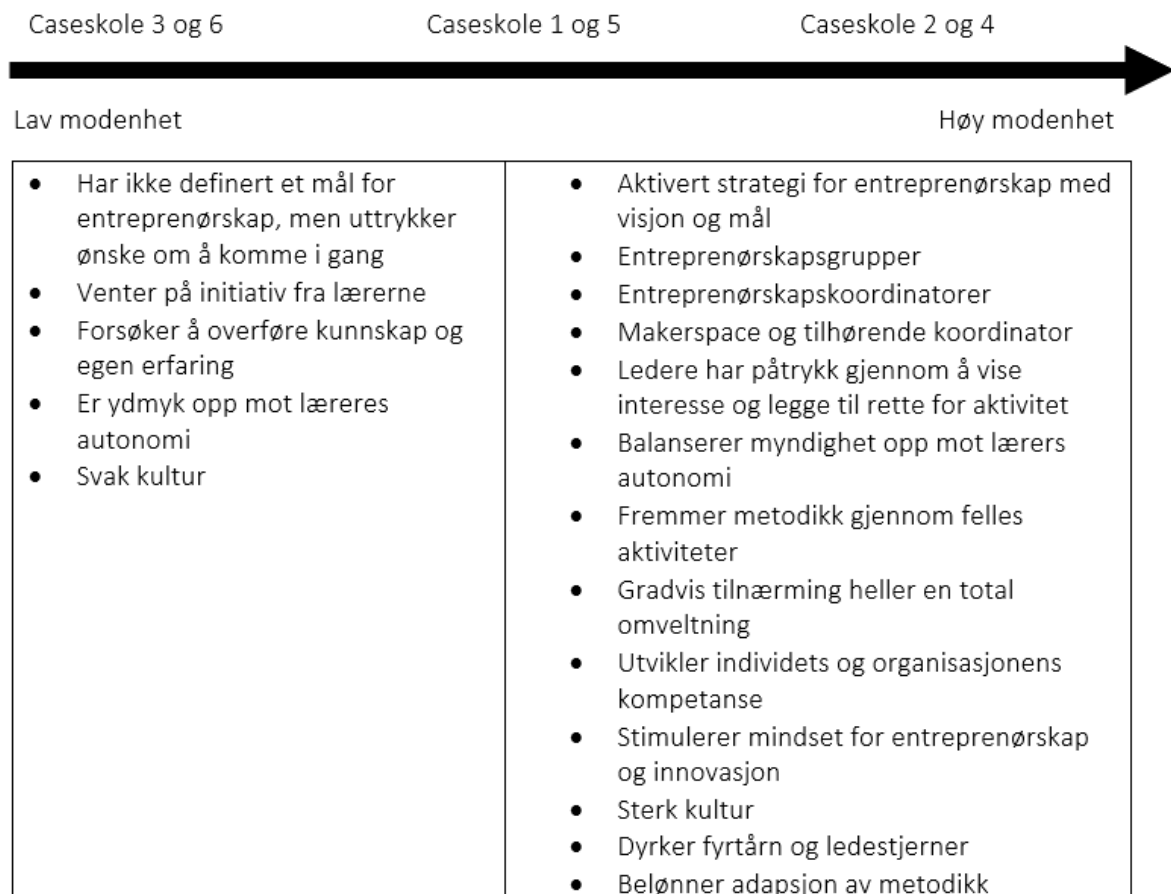
Kilde: analyse av egne data

5.3.2. Ny teori og modeller utviklet av data for RQ2 i møte med teori

Gjennom diskusjonen har jeg vist at barrierer kan håndteres på en måte som driver endringsprosesser framover eller som stagnerer prosessen. Videre at det er mulig å drive prosessen til vellykket implementering, og også nære institusjonalisering, når det ledes strategisk. Sett funnene i denne studien i lys av teori og kontekst (maksimal variasjon), våger jeg meg på å kategorisere caseskolene. Jeg har utformet en modenhetsskala som viser ytterpunktene opp mot håndtering av barrierer. Opp mot det har jeg kategorisert caseskole 2 og 4 som modne, 1 og 5 som middels modne og 3 og 6 som umodne (Figur 6). Jeg vil påpeke

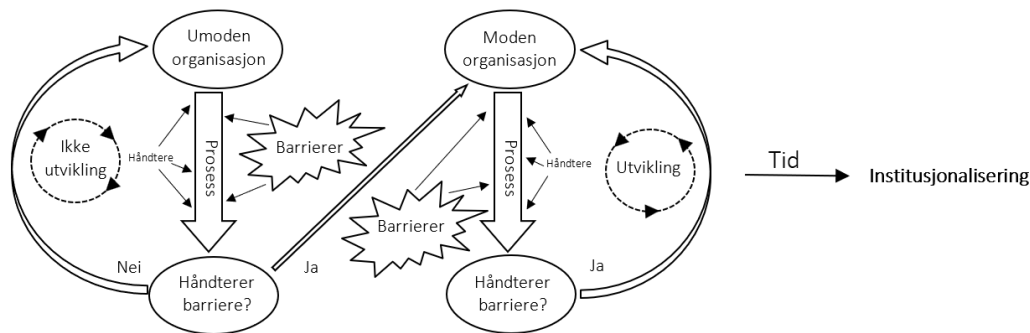
at det er i kontekst av denne studien, at jeg ikke har tellbare data eller grunnlag for å sammenligne med andre studier.

Figur 6: Modenhetsskala for barrierehåndtering



Sett i lys av modenhet har jeg i Figur 7 illustrert hvordan jeg forstår sammenhengen mellom barrierer, barrierehåndtering og framdrift i endringsprosessen. Det ene ytterpunktet er de umodne casekolene som ikke får gjennomført prosess til utvikling, da barrierene ikke håndteres. Det andre ytterpunktet er de mest modne caseskolene som har utviklet seg fra en gang umoden organisasjon, og som nå er i en syklisk forbedringsprosess på veg til å institusjonalisere entreprenørskap som metodikk i sin skole.

Figur 7: Prosessmodell implementering av entreprenørskapsmetodikk for caseskole 1-6



5.3.3. Begrensninger i studien

Sett opp mot barriereklassifiseringene til Cinar et al. (2019) og Akhmadi & Tsakalerou (2020) er det barrierer jeg ikke avdekker i min studie. Det betyr ikke at de ikke eksisterer i caseskolene. En forklaring kan være at mitt design ikke var egnet for å få fram alle barrierer (Hueske & Guenther, 2015). Jeg gjennomførte semistrukturerte intervju og lot informanten i stor grad vise veg. Det var på en måte informanten selv som plukket fram de barrierene som var relevante. På forhånd var det avtalt at intervjutiden ikke skulle overskride en time, og det var viktig for meg å ha respekt for det. Det betyr at tiden for samtalen kan ha begrenset hvor mye informasjon noen informanter rakk å dele. Jeg kunne løst det med å spørre; «har du tid til at vi fortsetter samtalen, eller ønsker du at vi avslutter til planlagt tid?». Det er sannsynlig at datagrunnlaget ikke er uuttømmelig opp mot RQ1 og RQ2.

5.3.4. Forslag til videre forskning

Gjennom lest litteratur ser jeg at mange av barrierestudiene for entreprenørskap i skole er utført kvalitativt med intervju som metode. Det kan vurderes om kunnskapsbasen er dyp og bred nok, til å utarbeide en barrieremodell for entreprenørskap i skolen gjennom en litteraturstudie. Det hadde også vært interessant å teste en eventuell barrieremodell kvantitativt for å se hvor utbredt de ulike barrierene er.

I forhold til å håndtere barrierer, vil jeg foreslå å løfte blikket fra det som sies i et intervju. Det er interessant å utføre forskning med en annen tilstedeværelse i situasjoner gjennom for eksempel deltakende observasjon, en intervensjonsstudie med inngripen i prosessen eller aksjonsforskningsmetodikk.

Personlig synes jeg det hadde vært spennende å studere om entreprenørskap i skole utvikler skolen som system, eller om fenomenet presses inn i systemet uten at organisasjonen endres.

6. Konklusjon

To forskningsspørsmål har dannet grunnlaget for denne studien.

RQ 1: Hvilke barrierer møter de som leder arbeidet med entreprenørskap i skolen?

RQ 2: Hvordan håndteres barrierer for entreprenørskap i skolen?

For å svare på spørsmålene har jeg intervjuet åtte informanter fra seks forskjellige caseskoler. Alle er deltagende i å lede arbeidet med entreprenørskap ved sin skole. Data er analysert ved hjelp av stegvis deduktiv induktiv metode, og empirien har vært førende for koding og første nivå av kodegrupper. I siste fase hvor kodegruppene ble sammenslått, var eksisterende teori et bakteppe for analysen. Teorien som er aktivert hører til området for organisasjonsutvikling og barrierer ved endring og innovasjon.

For RQ1 finner jeg at tid, organisasjonen, kompetanse og entreprenørskapsmetodikken er barrierer for entreprenørskap ved de seks caseskolene. Innenfor tidsbarrieren er det to funn som er nye for meg; timeplanen og mine timer. Timeplanen oppleves som statisk og det hindrer entreprenøriell aktivitet. De videregående skolene bruker Visma in school for å effektivisere administrative forhold, og «mine timer» har kommet til av at timer telles på en måte som lærerne ikke er kjent med fra før. Når disse to tidsfaktorene kobles sammen blir det enda mindre fleksibilitet for å gjennomføre avvikende skoleøkter, da individets vern om «mine timer» har økt. Jeg har utarbeidet et forslag til barrieremodell for entreprenørskap ut fra mine funn.

For RQ1 viser min studie at caseskolene har ulik modenhet opp mot å håndtere barrierer. Modenhet er klassifisert ut fra «håndterekategorier». To skoler skiller seg ut og har ikke egentlig tatt valget om entreprenørskap, slik jeg forstår det. Lederne venter på at lærerne skal slå gnist og vise engasjement, interesse og initiativ. Jeg tolker at det er en slags fortvilelse i det fordi lederne vil, men får det ikke til. I andre ende er det to skoler som er relativt modne. Jeg vil påstå at de ikke er utviklet som en lærende organisasjon, men at de har planer, systemer, aksjoner og motivasjon, som gjør at de er godt i gang med implementeringen sin. For å illustrere ulikheten for de to skolene, og hvor de er i forhold til hvordan barrierer

påvirker prosessen og prosessen påvirker barrierene, har jeg utarbeidet en figur som illustrerer dette.

Hvilke implikasjoner har min forskning for teori og praksis? Jeg er novise i forskningsarbeidet og har vært aleneforsker. Datamaterialet er begrenset til informasjon fra åtte informanter. Det er vanskelig å se at studien kan ha teoretisk implikasjon. I forhold til praktiske implikasjoner, så er innholdet i min studie interessant for de som har bidratt. I tillegg kan timeplanfunnet i relasjon til «mine timer» og Visma in School, føre til diskusjon om kvantitet kontra kvalitet. Kvantitet i form av telling av timer eller kvalitet i form av økt tjenesteytelse for elevenes framtid.

7. Bibliografi

- Akhmadi, S., & Tsakalerou, M. (2020, June). Obstacles to Innovation – Is There a Need for Consensus? *IEEE Technology & Engineering Management Conference* .
<https://doi.org/10.1109/TEMSCON47658.2020.9140075>
- Aldridge, J. M., & McLure, F. I. (2023). Preparing Schools for Educational Change: Barriers and Supports – A Systematic Literature Review. *Leadership and Policy in Schools*, ss. 1-26. <https://doi.org/10.1080/15700763.2023.2171439>
- Aly, M., Audretsch, D. B., & Grimm, H. (2021, July 13). Emotional skills for entrepreneurial success: the promise of entrepreneurship education and policy. *The Journal of Technology Transfer*, ss. 1611–1629. <https://link.springer.com/article/10.1007/s10961-021-09866-1>
- Argyris, C. (1997). Organizational Learning: A Theory of Action Perspective. *Journal of Management Education*, 21(1), ss. 9-26. <https://doi.org/10.1177/105256299702100102>
- Ask, A. S., & Ødegård, A. R. (2015). *Entreprenørskap i skole og utdanning - aktiv, praktisk og meningsfull læring* (2. utgave. utg.). Portal forlag.
- Backström-Widjeskog, B. (2009). Lärars tankar om pedagogiskt entreprenørskap. I K. Skogen , & J. Sjøvoll, *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. (ss. 107-119). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Banha , F., & Coehlo, L. S. (2022, , Coelho LS, Flores A. . ; 12(5):336.). Entrepreneurship Education: A Systematic Literature Review and Identification of an Existing Gap in the Field. *Education Sciences*, 12(5). <https://doi.org/10.3390/educsci12050336>
- Baregheh, A., Rowley, J., & Sambrook, S. (2009). Towards a multidisciplinary edfenition of innovation. *Management Decision*, ss. 1323-1339.
- Bauman, A., & Lucy, C. (2021, March). Enhancing entrepreneurial education: Developing competencies for success. *The International Journal of Management Education*, Volume 19. <https://fardapaper.ir/mohavaha/uploads/2021/12/4-Enhancing-entrepreneurial-education.pdf>

- Berg, K. (2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner – Profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordic studies in education*, 28(1), ss. 39-51.
<https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1891-5949-2008-01-04>
- Bjørnsrud, H., Monsen, L., & Overland, B. (2006). *Utdanning for utvikling av skolen* (1. . utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis - a practical guide*. Sage.
- Breti, B. (2024). The Role of Environmental Factors in Fostering Creativity in the Classroom. *In education*, 29(1), ss. 24-34. <https://doi.org/10.37119/ojs2024.v29i1.739>
- Burner, T. (2018). Why is educational change so difficult and how can we make it more effective? *Forskning & forandring*, 1(1), ss. 122-134.
<https://doi.org/https://doi.org/10.23865/fof.v1.1081>
- Busch, T., Vanebo, J., & Dehlin, E. (2010). *Organisasjon og organisering* (6 th. utg.). Universitetsforlaget.
- Büschgens, T., Bausch, A., & Balkin, D. (2013). Organizational Culture and Innovation: A Meta-Analytic Review. *30*(4), ss. 763-781. <https://doi.org/10.1111/jpim.12021>
- Camison, C., Alcamí, L., Segarra, M., & Navarro, M. (2004). A Meta-Analysis of Innovation and Organizational Size. *Organization Studies*, 25(3).
<https://doi.org/DOI:10.1177/0170840604040039>
- Caspersen, J., Aamodt, P., Vibe, N., & Carlsten, T. (2014). *Kompetanse og praksis blant norske lærere - Resultater fra TALIS-undersøkelsen i 2013*. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning, rapport 41/2014.
- Christensen, B. (2021). Standardisert terminologi i dokumentasjon av sykepleie. *Sykepleien*, 109. <https://doi.org/DOI:10.4220/Sykepleiens.2021.85947>
- Cinar, E., Trott, P., & Simms, C. (2019). A systematic review of barriers to public sector innovation process. *Public management review*(Issue 2), ss. 264-290.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/14719037.2018.1473477>
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2015). *Organization, developemnt & change*. Cengage Learning.

- DaRosa, D., Skeff, K., Friedland, J., Coburn, M., Cox, S., Pollart, S., O'Connell, M., & Smith, S. (2011, April). Barriers to Effective Teaching. *Academic Medicine*, 86(4), ss. 453-459. <https://doi.org/DOI: 10.1097/ACM.0b013e31820defbe>
- Darsø, L. (2018). *Innovations pædagogik - kunsten å fremelske innovationskompetence* (1. utgave. utg.). Samfunnslitteratur.
- De Vries, H., Bekkers, V., & Tummers, L. (2016). Innovation in public sector: a systematic review and future reaserch agenda. *Public Administration*(No. 1), ss. 146–166. <https://doi.org/10.1111/padm.12209>
- Det kongelige handels- og næringsdepartement. (2008). St.meld. nr. 7. *Et nyskapende og bærekraftig Norge*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f690da32d4da4a0782c49b16e12e0552/no/pdfs/stm200820090007000dddpdfs.pdf>
- Diandra, D., & Azmy, A. (2020, May). Understanding Definition of Entrepreneurship. *International Journal of Management, Accounting and Economics*, Vol. 7(No. 5). https://www.researchgate.net/profile/Ahmad-Azmy/publication/343853006_Understanding_Definition_of_Entrepreneurship/links/5f450144299bf13404f1d418/Understanding-Definition-of-Entrepreneurship.pdf?origin=journalDetail&_tp=eyJwYWdlIjoiam91cm5hbERldGFpbCJ9
- Dugstad, J., Eide, T., Nilsen, E., & Eide, H. (2019). Towards successful digital transformation through co-creation: a longitudinal study of a four-year implementation of digital monitoring technology in residential care for persons with dementia. *BMC Health Services Research*, 19(article number 366). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12913-019-4191-1>
- Dugstad, J., Sundling, V., & Nilsen, E. (2020). Nursing staff's evaluation of facilitators and barriers during implementation of wireless nurse call systems in residential care facilities. A cross-sectional study. *BMC Health Services Research* , 20(163). <https://doi.org/https://doi.org/10.1186/s12913-020-4998-9>
- Eide, O. (2013). *Pedagogisk entreprenørskap som virkemiddel for lokal og regional utvikling*. <https://bora.uib.no/bora-xmlui/bitstream/handle/1956/7664/dr.thesis-2013-odd-staale-eide.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

- Eide, T. H., Olsvik, V. M., & Stokke, M. (2018). utfordringer med prosjektbaserte læringsformer og med lærerens praksisfellesskap ved bruk av programmet Ungdomsbedrift. *FOU i praksis*, 12(2).
<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1762/3364>
- Elder, I., & Sølvberg, A. (2018). Lærers beskrivelser av eget arbeid med ungdomsbedrift. *Tidsskriftet FOU i praksis*, 12(2), ss. 103-118. <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2599483>
- Ertsås, T., & Irgens, E. (2023). Developing organizational knowledge in schools: The role of theory and theorizing in collective capacity building. *Journal of Educational Change*(24), ss. 25-48. <https://doi.org/10.1007/s10833-021-09433-3>
- Fejes, A., Nylund, M., & Wallin, J. (2019). How do teachers interpret and transform entrepreneurship education? *Journal of Curriculum Studies*, 51(4), ss. 554-566.
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00220272.2018.1488998>
- Fixen, D., Naom, S., Blase, K., Friedman, R., & Frances, W. (2005). *Implementation reaserch: a synthesis of the litrature* (Vol. FMHI Publication #231). Tampa: National implementaton reaserch network, University of South Florida.
- Fullan, M. (2002, May). The change. *Educational leadership*, 59(8), 16-20.
- Furuset, I., & Everett, E. L. (2022). *Masteroppgaven - hvordan begynne og fullføre* (3. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Førland, C. (2020, september 22). Innovation process in practise. Kristiansand.
- Gangi, Y., & Sirelkhatim, F. (2023). The Best Practices in Entrepreneurship Education: A review, conceptual model, and Propositions. *Journal of Entrepreneurship Education*, 26(4).
https://www.researchgate.net/publication/370770056_The_Best_Practices_in_Entrepreneurship_Education_A_review_conceptual_model_and_Propositions
- Gaspar, E., Moura, G., & Wegner, D. (2018). How does the organisational structure influence a work environment for innovation? *International Journal of Entrepreneurship and Innovation Management*, 24(2/3).
<https://doi.org/10.1504/IJEIM.2020.10027220>

- Geurts, E., Reijs, R., Leenders, H., Jansen, M., & Hoebe, C. (2024). Co-creation and decision-making with students about teaching and learning: a systematic literature review. *Journal of Educational Change*, 25, ss. 103-125.
<https://doi.org/10.1007/s10833-023-09481-x>
- Gioia, D. (2021). A Systematic Methodology for Doing Qualitative Research. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 57(1), ss. 20-29.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/0021886320982715>
- Gioia, D., Corley, K., & Hamilton, A. (2013). Seeking Qualitative Rigor in Inductive Research: Notes on the Gioia Methodology. *Organizational Research Methods*, 16(1), ss. 15-31. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1094428112452151>
- Grong, J. (2018). *Ungdomsbedrift som entreprenøriell læringsmetode i videregående opplæring*. Masteroppgave.
- Hadjimanolis, A. (2003). The Barriers Approach to Innovation. I L. Shavinina, *The International Handbook on Innovation* (ss. 559-573). Elsevier Science Ltd.
- Hagen, S. E., & Johansen, V. (2012). *Entreprenørskap i utdanningen – samfunnseffekter*. Østlandsforskning. <https://www.ostforsk.no/wp-content/uploads/2017/09/172012.pdf>
- Haghighi, F., Mahmoudi, M., & Bijani, M. (2018). Barriers to Entrepreneurship Development in Iran's Higher Education: A Qualitative Case Study. *Interchange*, ss. 353-375.
<https://doi.org/10.1007/s10780-018-9330-9>
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership. *Cambridge Journal of Education*, 33(3), ss. 329-352.
<https://doi.org/10.1080/0305764032000122005>
- Hallinger, P. (2016). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration & Leadership* 46(1), 46(1).
<https://doi.org/DOI:10.1177/1741143216670652>
- Halvorsen, K. A., Skrøvset, S., & Irgens, E. J. (2016). Learning for leadership. *Acta didactica Norge*, 10(4), ss. 183-193.
- Hardie, B., Highfield, C., & Lee, K. (2020). Entrepreneurship education today for students unknown futures. *Journal of Pedagogical research*(3).

<https://www.ijopr.com/article/entrepreneurship-education-today-for-students-unknown-futures-8504>

Hardie, B., Lee, K., & Highfield, C. (2022). Attitudes and values of teachers and leaders towards entrepreneurship education. *Research Papers in Education*, 38(4), 690-714. <https://doi.org/10.1080/02671522.2022.2028891>

Henderson , K., Coppens , E., & Burns, S. (u.d.). Addressing Barriers to Implementing Problem-Based Learning. *AANA Journal*, 89(2), ss. 117-124. https://www.mydigitalpublication.com/publication/?i=701373&article_id=3987499&view=articleBrowser

Hessels , J., & Naudé, W. (2017, October). The Intersection of the Fields of Entrepreneurship and Development Economics: A Review towards a New View. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3069446>

Holmes, J., Schnurr, S., & Marra, M. (2007). Leadership and communication: discursive evidence of a workplace culture change. *Discourse & Communication*, 1(4), ss. 433-451.

Horn, R. (2012). *Reserching and writing dissertations - a complete guide for business and management students* (2. ed. utg.). CIPD House.

Hueske , A.-K., & Guenther, E. (2015). What hampers innovation? External stakeholders, the organization, groups and individuals: a systematic review of empirical barrier research. *Manag Review Quarterly*(65), ss. 113-148. <https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s11301-014-0109-5>

Huseby, E. M. (2023, 8 23). *Kultur og kommunikasjon (SR-SRL VG2): kommunikasjon og kulturforståelse: Holdninger, meninger og verdier: Webormåde for NDLA*. Norsk digital læringsarena (NDLA): <https://ndla.no/subject:1:4aef7156-a5ae-4476-8e81-6d2a4842143a/topic:1abb03e4-411d-4e4a-9661-89dd0ae87254/resource:1:122106>

Hägg, G., & Kurczewska, A. (2022). *Entrepreneurship education - scholarly progress and future challenges*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003194972>

Hämäläinen , M., Ruskovaara , E., & Pihkala , T. (2018). Principals promoting entrepreneurship education: the relationships between development activities and school practises. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1).

- https://www.researchgate.net/profile/Minna-Haemaelaeinen/publication/324601514_Principals_promoting_entrepreneurship_education_The_relationships_between_development_activities_and_school_practises/links/5ad83d1aa6fdcc293584c65a/Principals-promoting-entrep
- Hölzl, W., & Janger, J. (2014). Distance to the frontier and the perception of innovation barriers across European countries. *Research policy*, 43(4), ss. 707-725.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.respol.2013.10.001>
- Haara, F., Jenssen, E., Fossøy, I., & Inger Karin Røe Ødegård, I. R. (2016, Juni 9). *The ambiguity of pedagogical entrepreneurship – the state of the art and its challenges*. *Education Inquiry*, 7:2, DOI: 10.3402/edui.v7.29912:
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v7.29912>
- Haase, H., & Lautenschläger, A. (2011). The "Teachability Dilemma" of entrepreneurship. *International Entrepreneurship and Management Journal*(7), ss. 145-162.
<https://doi.org/10.1007/s11365-010-0150-3>
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden: Innføring i generell didaktikk*.
- Irgens, E. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner - ledelse og utvikling i et arbeidslive i endring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2007). *Profesjon og organisasjon* (1. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- JA Europa/Østlandsforskning. (2018). *A Summary of the key findings from the ICEE research project on the impact of entrepreneurship education*. <http://icee-eu.eu/component/attachments/?task=download&id=624:ICEE-Summary-of-findings-web>
- Johannesen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6.. utg.). Abstrakt forlag.
- Joyce, B., & Showers, B. (1981). Transfer of Training: The Contribution of "Coaching". *Journal of Education*, 163(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1177/002205748116300208>
- Jůvová, A., Čech, T., & Duda, O. (2017). Education for Entrepreneurship – A Challenge for School Practice. *Acta Educationis Generalis*, 7(3).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1515/atd-2017-0024>

- Khalaf, B. K., & Zin, Z. B. (2018). Traditional and Inquiry-based learning pedagogy: a systematic critical review. *International Journal of instruction*, 11, ss. 545-564. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1191725.pdf>
- Klein, K., & Sorra, J. (1996). The Challenge of Implementation. *Academy of Management Review* 21(4), ss. 1055-1080. <https://doi.org/10.5465/AMR.1996.9704071863>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2020, 6 23). *Meld. St. 30 (2019–2020). En innovativ offentlig sektor — Kultur, ledelse og kompetanse*. regjeringen.no/meldinger til Stortinget: <https://www.regjeringen.no/contentassets/14fce122212d46668253087e6301cec9/no/pdfs/stm201920200030000dddpdfs.pdf>
- Kozlowski, S., & Klein, K. (2000). A multilevel approach to theory and research in organizations: Contextual, temporal, and emergent processes. I *Multilevel theory, research and methods in organizations: Foundations, extensions, and new directions* (ss. 3-90). San Francisco: Jossey-Bass (Wiley).
- KS. (2016, januar 17). *Innovasjon i folkevalgtprogrammet*. <https://www.ks.no/fagomrader/innovasjon/innovasjonsledelse/innovasjon-i-folkevalgtprogrammet/>
- KS. (2018, 02 01). *Innovasjon - hva er det og når kan det brukes?* KS: <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/ks-led/fagstoff/innovasjon-hva-er-det-og-nar-kan-det-brukes/>
- Kuijk, M., Mullender-Wijnsma, M., & Bosker, R. (2021). A Systematic Review of Studies Addressing the Implementation of the Evidence-Based Whole-School Reform “Success for all”. *ECNU Review of Education*, 4(1), ss. 128-163. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/2096531120961521>
- Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). *Meldinger til Stortinget*. Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra tidsbrukutvalget*. Oslo. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Rapport-fra-Tidsbrukutvalget/id592307/>

- Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet. (2009). *Handlingsplan: Entreprenørskap i utdanningen - fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Kommunal- og regionaldepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/handlingsplan-entreprenorskap-i-utdannin/id575026/>
- Kunter, M., Baumert, J., Blum, W., Klusmann, U., Krauss, S., & Neubrand, M. (2013). The Model of Instructional Quality in COACTIV: A Multicriteria Analysis. *Mathematics Teacher Education*. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5_6
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lackèus, M. (2015). *Entrepreneurship in education: What, Why, When, How*. OECD: https://www.oecd.org/cfe/leed/BGP_Entrepreneurship-in-Education.pdf
- Lauvås, K., & Lauvås, P. (2004). *Tverrfaglig samarbeid: Perspektiv og strategi* (2. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Lee, K., Hebaishi, G., & Hope, J. (2015). The role of senior management in developing and achieving a successful enterprise education programme? *Education + Training*, 57(7), ss. 791-811. <https://doi.org/DOI:10.1108/ET-11-2014-0139>
- Leffler, E. (2020). An Entrepreneurial Attitude: Implications for Teachers' Leadership Skills? *Leadership and Policy in Schools*, 2020(4). <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/15700763.2019.1668021>
- Lillejord, S., & Børte, K. (2018). *Mellomledere i skolen: arbeidsoppgaver og opplæringsbehov – en systematisk kunnskapsoversikt*. Forskningsrådet: <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254034071677.pdf>
- Lipscombe, K. J., Tindall-Ford, S., & Lamanna, J. (2023). School middle leadership: a systematic review. *Educational Management Administration & Leadership*, 51, ss. 270-288. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/1741143220983328>
- Laar, E., Deursen, A., Dijk, J., & Haan, J. (2017). The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review. *Computers in Human Behavior*, ss. 577-588. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010>

- Magnani, G., & Gioia, D. (2023). Using the Gioia methodology in international and entrepreneurship research. *International business review*, 32(2).
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.ibusrev.2022.102097>
- Mamabolo, A., & Myres, K. (2020, Februar 24). A systematic literature review of skills required in the different phases of the entrepreneurial process. *Small Enterprise Research*, ss. 1-25. <https://doi.org/doi.org/10.1080/13215906.2020.1730230>
- Mathisen, P., & Bjørndal, C. (2004). Veilederrollen i prosjektarbeid. Fra skipper til los? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 87(1-2). <https://www.idunn.no/doi/10.18261/ISSN1504-2987-2003-01-02-05>
- Mausethagen, S., Bøyum, S., Caspersen, J., Prøitz, T., & Thue, F. (2023). *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i skole og lærerutdanning*. Universitetsforlaget.
- McLure, F. I., & Aldridge, J. M. (2022). A systematic literature review of barriers and supports: initiating educational change at the system level. *School Leadership & Management*, ss. 402-431.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/13632434.2022.2113050>
- Mimica, M. (2010). Implementation of New Educational Methods: How to overcome obstacles? *Collegium Antropologicum*, 34, ss. 11-14.
https://www.researchgate.net/publication/43199746_Implementation_of_New_Educational_Methods_How_to_Overcome_Obstacles
- Mintzberg, H. (1980). Structures in 5's: A synthesis of the research on organizational design. *Management science*(3), ss. 322-341.
<https://pubsonline.informs.org/doi/abs/10.1287/mnsc.26.3.322>
- Moula, Z. (2021). Academic perceptions of barriers and facilitators of creative pedagogies in higher education: A cross-cultural study between the UK and China. *Thinking Skills and Creativity*, 41. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tsc.2021.100923>
- Mukesh, H. V., Pillai, K. R., & Mamman, J. (2020). Action-embedded pedagogy in entrepreneurship education: an experimental enquiry. *Studies in Higher Education*, ss. 1679-1693. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1599848>

- Nguyen, D., & Ng, D. (2020). Teacher Collaboration for Change: Sharing, Improving and Spreading. *Professional Development in Education*, 46(4), ss. 638-651.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Nilsen, T., Scherer, R., & Blömeke, S. (2021). Hva fremmer et innovativt miljø i skolen, og hvilken betydning har det for læreres undervisning? I J. Björnsson, *Hva kan vi lære av TALIS 2018? Gode relasjoner som grunnlag for læring* (ss. 35-55). Cappelen Damm Akademisk.
- NOU 2014:7. (2014). Elevenes læring i fremtidens skole— Et kunnskapsgrunnlag.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=9>
- NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanse*. (D. s.-o. Informasjonsforvaltning., Red.) Regjeringen:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/da148fec8c4a4ab88daa8b677a700292/no/pdfs/nou201520150008000dddpdfs.pdf>
- Nærings- og handelsdepartementet. (2003, 10 21). *Fra idé til verdi - Regjeringens plan for en helhetlig innovasjonspolitik*. Retrieved 2024, from Regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kilde/nhd/rap/2003/0005/ddd/pdfv/190462-fraidetilverdi-031022.pdf>
- Næss, S., Steffensen, K., Keute, A.-L., Lervåg, M.-L., & Stengrundet, A. (2023, september 25). *Lærerkompetanse i videregående opplæring - Kompetanseprofil for lærere i videregående skole 2022*. Statistisk sentralbyrå. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ssb.brage.unit.no/ssb-xmlui/bitstream/handle/11250/3095546/RAPP2023-30.pdf?sequence=1
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264205406-en>
- OECD/Eurostat. (2018). *Oslo Manual 2018 - Guidelines for Collecting, Reporting and Using Data on Innovation* (Vol. 4 th edition). (T. a. The Measurement of Scientific, Red.) Paris/Eurostat, Luxembourg: OECD Publishing.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Retrieved 12 1, 2024, from Lovdata.no:
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1

- Opplæringsloven. (1998, 07 29). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Ordoñez-Gutiérrez, Á. V., Méndez-Morales, A., & Herrera, M. M. (2023). Barriers to Innovation: A Systematic Literature Review. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, vol. 15(29). <https://doi.org/https://doi.org/10.22430/21457778.2614>
- Oriji, A., & Amadi, R. (2016). E-education: Changing the Mindsets of Resistant and Saboteur Teachers. *Journal of Education and Practice*, 7(16), ss. 122-126.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ1108660>
- Pardo del Val, M., & Fuentes, C. (2003). Resistance to change: a literature review and empirical study. *Management Decision*, 51(2), ss. 148-155.
https://www.researchgate.net/publication/303286576_Resistance_to_change_A_literature_review_and_empirical_study
- Parris, D., Bouchet, A., Peachey, J., & Arnold, D. (2016). Change is hard: Overcoming barriers to adopting a service technology. *Journal of Services Marketing*, 30(6), ss. 615-629. <https://doi.org/https://doi.org/10.1108/JSM-05-2015-0182>
- Paulsen, J. (2021). *Skoler som lærer kollektivt - læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Paulsen, J. M., & Aas, M. (2017). Fremtidens skoler ledes nå. I J. Paulsen, & M. Aas, *Ledelse i framtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Paulsen, J., & Aas, M. (2017). *Ledelse i framtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Pedersen, O., Sjøvoll, J., Ovesen, S., & Rotefoss, B. (2011). Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i det norske utdanningssystemet. Nordisk ministerråd.
- Pierre Gouédard, , Beatriz Pont, , Susan Hyttinen Pinhsuan Huang, & OECD. (2020). *Curriculum reform: A literature review to support effective implementation*, OECD Education Working Papers, No.239. OECD Publishing Paris.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1787/efe8a48c-en>.
- Prince, S., Chapman, S., & Cassey, P. (2021). The definition of entrepreneurship: is it less complex than we think? *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*(No. 9,), ss. 26-47. <https://doi.org/10.1108/IJEER-11-2019-0634>

- Quality Assurance Agency for Higher Education. (2018). *Enterprise and Entrepreneurship Education: Guidance for UK Higher Education Providers*. QAA Enterprise and Entrepreneurship Review. <https://www.qaa.ac.uk/docs/qaas/enhancement-and-development/enterprise-and-entpreneurship-education-2018.pdf>
- Ramaswamy, V. (2011). It's about human experiences... and beyond, to co-creation. *Industrial Marketing Management*, 40(2), ss. 195-196.
- Rambøll. (2009). *Bidrar skolenes arbeidstidsavtale til en bedre skole? Evaluering av lærernes arbeidstidsavtale opp mot avtalens intensjoner*. KS.
- Regjeringen. (2004). *Se mulighetene og gjør noe med dem! Strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008*. Regjeringen.
- Rhaiem, K., & Amara, N. (2019). Learning from innovation failures: a systematic review of the literature and research agenda. *Review of Managerial Science*, ss. 189-234. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11846-019-00339-2>
- Riese, H. (2009). Pedagogisk entreprenørskap - et danningsideal for framtidens skole? I K. Skogen, & J. Sjøvoll, *Pedagogisk entreprenørskap. Innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. (ss. 78-89). Tapir forlag.
- Riis, P., & Ehrstedt, L. (2013). *Skoleledelse i praksis* (1. utg.). Pedlex Norsk skoleinformasjon.
- Ringdal, K. (2020). *Enhet og mangfold - samfunnsvitenskaplig forskning og kvantitative metoder* (4. utg.). Fagbokforlaget.
- Roaldset, D. (2013). *Bedre skole*(2). <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skolekulturen--en-indikator-pa-skolens-sunnhetstilstand/>
- Rotefoss, B., cNyvold, C., & Ovesen, S. (2008). *Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem! (KPB-rapport 4-2008)*. KPB-rapport 4-2008. https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2008/5/entreprenor_endelig.pdf
- Rudhumbu, N. (2015). Enablers of and barriers to successful curriculum in higher education: A literature review. *International Journal of Education Learning and Development*, 3(1).

- <https://repository.bothouniversity.ac.bw/buir/bitstream/handle/123456789/159/Enablers-of-and-barriers-to-successful-curriculum-in-higher-education-A-literature-review%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Samuelson, A. (2008). *Lærende skoler : innovasjonsteori som redskap i systemrettet arbeid*. Statped. <https://www.statped.no/laringsressurser/sammensatte-larevansker/larende-skoler--innovasjonsteori-som-redskap-i-systemrettet-arbeid/>
- Sandberg, B., & Aarikka-Stenroos, L. (2014). What makes it so difficult? A systematic review on barriers to radical innovation. *Industrial Marketing management*, ss. 1294-1305.
- Schola Europaea. (2018). *Key Competences for Lifelong Learning in the European Schools*. Pedagogical Development Unit. Schola Europaea / Office of the Secretary-General. <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2018-09-D-69-en-2.pdf>
- Senge, P. (1999). *Den femte disiplinen: kunsten å utvikle den lærende organisasjonen*. Oslo. : Egmont Hjemmets bokforlag.
- Sirelkhatim, F., & Gangi, Y. (2015). Entrepreneurship education: A systematic literature review of curricula contents and teaching methods. *Cogent Business & Management*, 2015(1). <https://doi.org/https://doi.org/10.1080/23311975.2015.1052034>
- Sjøvoll, J. (2012). Pedagogisk entreprenørskap gjennom aksjoner i utdanningssystemet. I J. Sjøvoll, *Aksjonsforskning for endring av skolens kultur* (ss. 19-34). Tapir forlag.
- Sjøvoll, J. (2018). Pedagogisk entreprenørskap - om å se mulighetene og gjøre noe med dem! *Pysokologi i kommunen*.
- Sjøvoll, J., & Pedersen, O. (2014). Entrepreneurial mindsets in entrepreneurial schoold. *European Scientific Journal*, ss. 18-29.
- Spilling, R. O., Johansen, V., & Støren, L. A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge - status og veien videre*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Språkrådet. (u.å). *Språkrådets terminologitjeneste - riktige termer gir godt fagspråk*. Retrieved juni 2024, from Webområde for Språkrådet: https://www.sprakradet.no/upload/Brosjyrer/terminologi_BM_toogtosider.pdf

- St.meld.nr. 030. (2003-2004). *Kultur for læring*.
[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-
/id404433/?ch=1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1)
- Statistisk sentralbyrå. (2023, juni 28). *Etablerere i næringslivet*. Statistisk sentralbyrå:
[https://www.ssb.no/virksomheter-foretak-og-regnskap/eierskap-og-
roller/statistikk/etablerere-i-naeringslivet](https://www.ssb.no/virksomheter-foretak-og-regnskap/eierskap-og-roller/statistikk/etablerere-i-naeringslivet)
- Stensaker , I., & Meyer, C. (2012). Change experience and employee reactions: developing capabilities for change. *Personnel Review*, 41(1), ss. 106-124.
<http://dx.doi.org/10.1108/00483481211189974>
- Stokke, M. (2015). *Kunnskap og kunnskapshull i landskapet prosjektbasert læring. En eksplorerende undersøkelse av forskningslitteraturen*. Retrieved mai 28, 2024, from [https://www.ostforsk.no/publikasjoner/kunnskap-og-kunnskapshull-i-landskapet-
prosjektbasert-laering-en-eksplorerende-undersokelse-av-forskningslitteraturen/](https://www.ostforsk.no/publikasjoner/kunnskap-og-kunnskapshull-i-landskapet-prosjektbasert-laering-en-eksplorerende-undersokelse-av-forskningslitteraturen/)
- Storey, C., Cankurtaran, P., Papastath, P., & Hultink, E. (2016). Success Factors for Service Innovation: A Meta-Analysis. 33(5), ss. 527-548.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1111/jpim.12307>
- (2018). *Study on Supporting School Innovation Across Europe*. The European Commission.
<https://doi.org/10.2766/466312>
- Svartdal, F. (2023, 07 22). *Holdning: Store norske leksikon*. Store norske leksikon:
<https://snl.no/holdning>
- Tangaard, P., & Brekke, B. (2021). *Praktisk prosessledelse i skolen - å lede samskapende lærings- og utviklingsprosesser* (1. utg.). Kommuneforlaget AS.
- Teacher collaboration for change: sharing, improving and spreading. (2020). *Professional Development in Education*, 46(4), ss. 638-651.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1787206>
- Thijssen , S., Jacobs , M., Swart , R., Heising, L., Ou, C., & Roumen, C. (2021). The barriers and facilitators of radical innovation implementation in secondary healthcare: a systematic review. *Journal of Health Organization Management*. [https://doi.org/doi:
10.1108/JHOM-12-2020-0493](https://doi.org/doi:10.1108/JHOM-12-2020-0493)

- Tidd, J., & Bessant, J. (2018). *Managing innovation - integrating technological, market and organizational change* (6.. utg.). Wiley.
- Tittel , A., & Terzidis , O. (2020, February 3). Entrepreneurial competences revised: developing a consolidated and categorized list of entrepreneurial competences. *Entrepreneurship education*, ss. 1-35. <https://link.springer.com/article/10.1007/s41959-019-00021-4>
- Tjora, A. (2023). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal.
- Torfig, J., Røiseland, A., & Sørensen, E. (2016, August). Transforming the Public Sector into an Arena for Co-creation: Barriers, Drivers, Benefits and Ways Forward. *EGPA Annual Conference*, (ss. 1-18). Utrecht, the Netherlands.
https://www.researchgate.net/publication/306406091_Transforming_the_Public_Sector_into_an_Arena_for_Co-creation_Barriers_Drivers_Benefits_and_Ways_Forward
- Torfig, J., Røiseland, A., & Sørensen, E. (2016, August). Transforming the Public Sector into an Arena for Co-creation: Barriers, Drivers, Benefits and Ways Forward. *EGPA Annual Conference*. Utrecht, the Netherlands.
https://www.researchgate.net/publication/306406091_Transforming_the_Public_Sector_into_an_Arena_for_Co-creation_Barriers_Drivers_Benefits_and_Ways_Forward
- UE Norge. (2022). *Årsmelding 2022: UE Norge*. Ungt entreprenørskap:
<https://www.ue.no/ue/arsmelding-2022>
- Unger, J. M., Rauchb, A., Fresec, M., & Rosenbusch, N. (2011). Human capital and entrepreneurial success: A meta-analytical review. *ournal of Business Venturing*(26), ss. 341-358.
https://www.researchgate.net/publication/223350567_Human_Capital_and_Entrepreneurial_Success_A_Meta-Analytical_Review
- Ungt entreprenørskap. (2023). *Ungdomsbedrift - videregående skole* . Retrieved 4 23, 2023, from Ungt entreprenørskap: <https://www.ue.no/program/ungdomsbedrift>
- Ungt entreprenørskap. (2024, april 21). *Årsmelding 2023: UE Norge: webområde for Ungt entreprenørskap*. Retrieved 2024, from Webområde for Ungt entreprenørskap:
<https://www.ue.no/ue/arsmelding-2023>

- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Generell del av læreplanen (UTGÅTT)*. udir.no:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/generell-del-av-lareplanen-utgatt/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, juni 24). *Kunnskapsløftet 2020 – hvorfor har vi fått nye læreplaner?* Retrieved mai 12, 2024, from <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/hvorfor-nye-lareplaner/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 12 1). *Formålet med opplæringen*. Udir.no:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/formalet-med-opplaringen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 12 13). *Om overordnet del*. Udir:
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/om-overordnet-del/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 4 1). *Regelverk og tilsyn: skole og opplæring: Fag- og timefordeling og tilbudsstruktur for Kunnskapsløftet Udir-1-2023*. Retrieved 2024, from Webområde for Utdanningsdirektoratet:
<https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Innhold-i-opplaringen/udir-1-2023/>
- Utdanningsdirektoratet. (2024). *Elevtall i videregående skole – fylker og skoler*.
Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole/elevtall-i-videregaende-skole/elevtall-fylker-og-skoler/>
- Utdanningsforbundet. (u.d.). *Lønn og arbeidsvilkår: Slik kan du få høyere lønn i tariffområdet staten*. Retrieved april 23, 2024, from Utdanningsforbundet:
<https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/staten/slik-kan-du-fa-hoyere-lonn-i-tariffområdet-staten/>
- Vaughan, L. (2017). *Practice-Based Design Research*. Bloomsbury Publishing.
- Visma. (2024, juni 1). *Skoleadministrasjon: ofte stilte spørsmål*. Retrieved 2024, from Webområde for Visma: <https://www.visma.no/skoleadministrasjon/videregaende-skole/ofte-stilte-sporsmal/>
- Welsh , D., Tullar , W., & Nemati, H. (2016). Entrepreneurship education: Process, method, or both? *Journal of Innovation & Knowledge*, 1(3), ss. 125-132.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.jik.2016.01.005>

- Yılmaz, D., & Kılıçoğlu, G. (2013). Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations. *European Journal of Research on Education*, 1(1), ss. 14-21. https://www.researchgate.net/profile/Goekhan-Kilicoglu/publication/301292908_Resistance_to_change_and_ways_of_reducing_resistance_in_educational_organizations/links/57101a5a08aefb6cadaaa58e/Resistance-to-change-and-ways-of-reducing-resistance-in-education
- Zhao, H., & Seibert, S. (2006, March). The Big Five Personality Dimensions and Entrepreneurial Status: A Meta-Analytical Review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), ss. 259-271. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259>
- Ødegård, I. R., & Nøvik, T. V. (2022). *Pedagogisk entreprenørskap. Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen*. (1. . utg.). Cappelen Damm AS.
- Ørstavik, F., & Isaksen, A. (2022, 08 15). *Store Norske Leksikon*. entreprenør (innovasjon): https://snl.no/entrepren%C3%B8r_-_innovasjon
- Örtenblad, A. (2018). What does “learning organization” mean? *The Learning Organization*, 25(3), ss. 150-158. <https://doi.org/10.1108/TLO-02-2018-0016>
- Aas, M. (2023). Ledelse av skoleutvikling—en kunnskapsoversikt. *Bedre skole - tidsskriftet for lærere og skoleledere*, 35(1), ss. 50-54. <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-bedre-skole/bedre-skole-arkiv/163341>
- Aas, M., & Paulsen, J. M. (2017). *Ledelse i framtidens skole*. Fagbokforlaget.
- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T., & Hertzberg, F. (2012). *Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte?* Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

8. Vedlegg

Vedlegg 1: Samtykke deltagelse

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: Datastruktur RQ 1, barrierer med utvalgte sitater

Vedlegg 4: Datastruktur RQ 2, håndtere barrierer med utvalgte sistater

Vil du delta i forskningsprosjektet «Drivere og barrierer for entreprenørskap i skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med prosjektet

Formålet med arbeidet er å avdekke barrierer og drivere for entreprenørskap i skole, som en del av min masteroppgave ved Universitetet i Agder.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du er leder, koordinator eller lærer ved en videregående skole som jobber, har jobbet, eller ønsker å jobbe med entreprenørskap som metode. Jeg har funnet fram til deg via Ungt Entreprenørskap og nettverk ved videregående skoler.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Agder er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Samtykke til deltagelse kan trekkes når som helst i studiets forløp.

Hva innebærer det for deg å delta?

- Du deltar i intervju med meg, hvor vi møtes fysisk eller via Teams
- Estimert varighet av intervju er 60 minutter
- Studiet samler data gjennom lydopptak i intervju
- Dine kontaktopplysninger lagres adskilt fra forskningsdata og i egen fil. Dette gjelder navn, arbeidsplass, telefonnummer og epost.

Kort om personvern

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Personopplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

I datafil med lydopptak og i rapporten blir navnet ditt, og navnet på skolen der du jobber, erstattet med en kode (eks. informant 1_skole 3). Det er kun jeg, og min veileder ved universitetet i Agder, som kan ha tilgang til lydfilene. Jeg tilstreber i rapporten at du ikke skal gjenkjennes av andre gjennom beskrivelser eller sitat.

Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiA har personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, 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:

- å be om innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og 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.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. august 2024.

Opplysningene vil lagres inntil sensur for masteroppgaven foreligger. Lydfiler og skjema med kontaktopplysninger slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Student Hege Steffensen, tlf. 98484405, hege.steffensen@ebnett.no
- Tor Helge Aas, veileder for student, tor.h.aas@uia.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Hege Steffensen (sign.)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Drivere og barrierer for entreprenørskap i skole», 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

----- (sign.)

Intervjuguide

Forskningsspørsmål:

1. *Hvilke barrierer oppstår i arbeidet med entreprenørskap i skolen?*
2. *Hva er drivere for arbeidet med entreprenørskap i skolen? Korriger; Hvordan håndteres barrierene for entreprenørskap?*

Introduksjon

Presentere meg og formål med forskningsarbeidet

Info om frivillighet, samtykke, anonymisering, dataoppbevaring (lydopptak og transkribert materiale) – også sendt på epost

Avklarer bakgrunnsinformasjon: se tabell for informantinformasjon (antall år leder, antall lærere i team som jobber med entreprenørskap som metode, størrelse skole = antall elever)

Starte lydopptak

Innledende spørsmål

Fortell om din rolle i entreprenørskapsarbeidet ved denne skolen?

Meningshorisont

Hvordan forstår du fenomenet «pedagogisk entreprenørskap»?

Opplever du at det er en felles forståelse av fenomenet i din organisasjon?

Status

Hva slags metoder innenfor pedagogisk entreprenørskap jobber dere med på denne skolen?

Søke og velge

Fortell historien om bakgrunnen for entreprenørskapsarbeidet ved denne skolen- slik du kjenner den.

Gevinstkartlegging

Hva ser du som den største verdien ved å jobbe med entreprenørskap som metode?

Hvilke mål har dere satt for arbeidet?

Implementere

Kultur/praksisen/struktur/organisering

På hvilken måte kommer arbeidet med entreprenørskap til uttrykk på denne skolen?

Hvordan jobber dere for å fremme arbeidet med entreprenørskap?

Hvem er pådrivere hos dere?

Er det roller, eller avdelinger, som skiller seg ut med tanke på å jobbe med entreprenørskap?

Hvilke holdninger opplever du at kollegaer har til arbeidet med entreprenørskap (lærere, ledere, andre)?

Hvordan er arbeidet koordinert og organisert på skolenivå? På avdelingsnivå?

Ledelse

Hva mener du er dine viktigste oppgaver for å fremme arbeidet med entreprenørskap?

Hva er mest utfordrende med å lede arbeidet med entreprenørskap?

Hva mener du er utfordrende for lærerne som jobber med pedagogisk entreprenørskap?

På hvilken måte deltar skolens øvrige ledelse i arbeidet med entreprenørskap?

Hvilken rolle har fylkeskommunen i utviklingsarbeidet?

Kompetanse

Fortell om din bakgrunn fra arbeidsliv og utdanning, som du mener innvirker positivt på din deltagelse i entreprenørskapsarbeidet ved denne skolen.

Hvilke kvalifikasjoner og egenskaper mener du lærerne som jobber best med pedagogisk entreprenørskap har?

Hva gjør dere for å bygge kompetanse som fremmer pedagogisk entreprenørskap?

På hvilken måte bruker dere nasjonale og politiske føringer, læreplaner og forskning om pedagogisk entreprenørskap i arbeidet med pedagogisk entreprenørskap?

Ressurser – interne og eksterne - rammefaktorer

Hva mener du er de viktigste ressursene og rammefaktorene for å lykkes med pedagogisk entreprenørskap?

Beskriv hvordan de fysiske omgivelsene på skolen er tilrettelagt for arbeidet med entreprenørskap

På hvilken måte bruker dere og bidrar eksterne ressurser til arbeidet rundt entreprenørskap?

Hvordan virker de skolespesifikke rammefaktorene (timeplan, lærers arbeidsplan og arbeidsavtale) inn på arbeidet med entreprenørskap?

Er det andre rammefaktorer som du mener bidrar positivt eller negativt inn på arbeidet?

Er det ressurser dere mangler, som er nødvendige, for å øke kvaliteten i utviklingsarbeidet for pedagogisk entreprenørskap?

Gevinstrealisering

Hvordan vil du beskrive status for entreprenørskapsarbeidet ved denne skolen nå?

Hvordan evaluerer dere arbeidet med entreprenørskap?

Hvilke eksempler har du på at dere har lyktes i arbeidet med entreprenørskap?

Hva slags verdi gir det når dere lykkes med entreprenørskap i undervisningen?

Hvordan synliggjøres og markeres det internt og eksternt når suksesshistorier oppstår?

Hvordan brukes erfaringer og resultatene fra entreprenørskapsarbeidet til å utvikle skolens praksis videre?

Avrunde

Hva har vi ikke vært innom, som du tenker er viktig for meg å ta med i min forskning?

Takke for tid og innspill.

Stoppe lydopptak.

Datastruktur forskningsspørsmål 1			
Sammenslåtte kodegrupper (aggregat dimensions)	Kodegrupper (2nd order themes)	Koder (1st order concepts)	Representative sitat
Tid - et mangfoldig begrep - begrenser og vanskeliggjør aktivitetene	Timeplanen er for statisk	<p>Skulle ønske det var mulig å endre på timeplanen</p> <p>Timesammensetting er et vanskelig puslespill</p> <p>Elever får ikke jobbe i flyt fordi de må videre til neste fag</p> <p>Skolen har valgt at alle skal ha samme timeplanmodell, og det gir bindinger i timeplanen</p> <p>Færre felles aktiviteter på grunn av timeplanstruktur</p>	<p><i>Skulle ønske at det var flere muligheter for å endre litt på timeplanene innimellom.</i></p> <p><i>Parallell-legging og sånn at muligheten for samarbeid ble større da (informant 7).</i></p> <p><i>Hm, altså når eleven er i flyt og holder på med noe som han koser seg med og har mestringsfølelse og alt det der, så skulle man ikke ha vært sånn at nå er klokka sånn; nå må du gå over i et annet klasserom (informant 3)</i></p>
	Trenger tid for felles planlegging og framdrift	<p>Vi trenger mer tid også i fellesmøtene på skolen</p> <p>Blir ikke jobbet kontinuerlig</p> <p>Settes av for lite tid til felles planlegging</p> <p>Det er for sent å planlegge på høsten</p>	<p><i>Ja, vi trenger rett og slett mer tid, også i fellesmøtene på skolen.</i></p> <p><i>Sånn i starten av skoleåret og sånn for å snakke om det (informant 1)</i></p> <p><i>Har jo fått litt lite tid på avdelingene nå da...Em, det er mange ting vi skal igjennom på et avdelingsmøte på en måte sånn at det ikke blir jobbet kontinuerlig over en litt lengre periode (informant 4)</i></p> <p><i>Det er for sent å planlegge på høsten. Da gjør alle bare unna det de kan i full fart, og mange tar til takke med det de har brukt tidligere (informant 3)</i></p>
	For mye som skjer	<p>Det er for mange ting som skjer i en skolehverdag</p> <p>Det er ikke kapasitet til flere arrangementer</p> <p>Vi vil så mye, så det blir for mange prosjekter</p> <p>Det er så mye som er viktig</p>	<p><i>Tid handler også på en måte om hvor mange prosjekter man har, og det er klart at vi er nok en skole som vil mye da (informant 2)</i></p> <p><i>Hvis man skulle fått til mer, så kunne man hatt enda mer arrangementer for elevene og sånne ting, men det har man liksom ikke kapasitet til (informant 1)</i></p>
	Å jobbe entreprenørielt tar mer tid	<p>Bruker opp mye tid på å planlegge</p> <p>De jobber mye for å få det til</p> <p>Folk har ikke tid fordi de skal gjennom kompetansemålene sine</p>	<p><i>Det tar jo veldig mye tid å planlegge. Du bruker opp veldig mye av både bunden og ubunden tid til undervisningen med å planlegge et sånt prosjekt (Informant 8)</i></p>

			<i>Folk har ikke tid til noen ting altså, for de skal gjennom kompetansemålene sine (informant 1)</i>
	Mine elever og mine timer, og fravær for annen skoleaktivitet	Fraværstatistikken blir ødelagt når elever for eksempel er på kurs med UE De blir sure fordi jeg tar timer Elever går glipp av annen undervisning på grunn av arrangement	<i>Lederkurs, ja masse sånne som vi ikke driver; og felles kick off, for eksempel, som vi driver mye mindre med nå enn vi gjorde tidligere på grunn av timeplanstrukturen og ikke minst timetelling. Da at elevene liksom skal ha sine timer i sine fag. Så ja, for eksempel i forbindelse med den messen vi hadde, så er det jo da elever som går på studiespesialiserende og har entreprenørskap og bedriftsutvikling, og som da ikke møter si, ja, i et språkfag. Da så får du fravær sånn i utgangspunktet, og vil jo da også gå glipp av noe. Så det er hemmende (informant 7)</i> <i>Nå har vi nettopp hatt julemarked. Vi har vært på sånne dager i regi av Ungt entreprenørskap. Vi skal på regionsmesterskap. Vi skal på sånn kick-off og alt det der, så bruker jeg for mye av tiden deres, så da blir de sur på meg fordi jeg tar av dems timer (informant 3)</i>
	Arbeidstidsavtalen	Arbeidstidsavtalen er en ramme som er viktigere for noen lærere	<i>Arbeidstidsavtalen og sånn den diskuteres på studieforberedende løp, altså på fellesfag akademikerne. Mens yrkesfag som er vant til oppdrag; vi skal bare få til et produkt, det skal være kvalitet (informant 6)</i>
Rammet av egen organisasjon og organisering, klargjøring for endring og implementering	Mangler institusjonalisering	Sårbart når folk kommer og går Sårbart når det ikke skjer utskiftning Mer motstand hos de etablerte lærerne Spenning når ny rektor	<i>Når den læreren sluttet, når den lederen sluttet, da blir det borte per i dag (informant 6) ...Så har vi ikke hatt noen utskifting i kollegiet heller. Sånn at da liksom, har det ikke kommet nye koster inn som setter dette på agendaen da (informant 8)</i>
	Kompleksitet i å være stor og sammensatt skole med stor ledergruppe	Mange nivåer gjør arbeidet komplisert Det er veldig mange problemstillinger ledelsen skal ta hensyn til Tar lang tid å merke endring i stor bedrift Stor ledergruppe og ikke omforent om satsningsområder	<i>Nei, det er mange nivåer da, og det gjør det jo også komplisert, men spennende. Og det gjør at det tar tid - for det merker jeg jo større en bedrift er (informant 6)</i>
	Det etablerte er for behagelig	Må ut av komfortsonen	<i>Vi må ut av den komfortsonen på en måte. Ikke sant? Dette har du</i>

		De etablerte planene er for behagelig De må miste litt kontrollen	<i>gjort i ganske mange år og innarbeidet. Ikke sant? Du må sette deg inn i litt flere fag, kanskje andre, andre måter å gjøre det på (informant 4)</i>
	Tradisjonelle klasserom som er uegnet for elevaktiv læring	Klasserommene er sånn som før	<i>Når vi ser på klasserommene i dag kontra sånn de var for 50 år siden, så er det veldig mange som er akkurat like. De sitter i buss. Og det er jo ikke tanken bak den nye læreplanen egentlig (informant 3)</i>
	Tverrfaglig arbeid ikke satt i system	Har enkeltprosjekter, men ikke systematisert	<i>Det er jo på en måte litt sånn programfestet fra læreplanene at du skal gjøre det...Det forekommer, men det er på en måte ikke satt i system. Det blir litt sånn; nå har jeg et initiativ, nå har den en ide. Og så presenterer noen den ideen da, og så få du napp eller ikke napp (informant 8)</i>
Elevene som medskapere	Elever mangler kompetanse og selvtillit	Elever som tror de ikke kan Glemmer at elever ikke kjenner skolens mangfoldige tilbud og innhold Elever med utfordringer kan sluntre unna	<i>Det er veldig mange elever som ikke tør å komme inn der (makers pace), fordi de tror ikke de kan nok til å komme inn dit (informant 3) Vi glemmer at elever som har gått her i tre år faktisk ikke vet hva vi holder på med da; at vi har frisørsalong, vi har store digitale plottere og printere og sånn (informant 6) De elevene som sliter mest, kan jo velge å melde seg ut av en type entreprenørskapsarbeid og faktisk ikke lære noen ting (informant 8)</i>
	Elevene er prisgitt læreren	Hvis du har en lærer som ikke er motivert, så er det hemmende	<i>Hvis du har en lærer som står der og du ser det ikke er så kult, så blir det jo mindre kult. Men ja, jeg tror det har mye å si med hvem som er rundt da (informant 1)</i>
Lærerne vil ikke, tør ikke eller kan ikke?	Vanskelig å tenne lærerne	Mangler en ildsjel De har sagt at de vil, men det skjer ikke noe De har vært på kurs, men kommer ikke i gang Lærere er så selvstendige	<i>Vi mangler på en måte den her å få solgt det inn til, som tenner på det, og vil gå for det med hud og hår (informant 8)</i>
	Status Quo er et ok sted for noen lærere	Noen vil drive undervisning på tradisjonell måte og slik de alltid har gjort Orker ikke Ikke nødvendigvis negative, men har nok med sitt Så mange krav i hverdagen Vanskelig å få lærerne med på tverrfaglige opplegg	<i>Mange tenker dette orker jeg ikke, og dette er jeg ikke så keen på. Jeg er ikke sulten på å prøve noe nytt (informant 1)</i>

	Lærerne er redde for det ukjente og det å miste kontrollen	Frykten for det å ikke ha kontroll Frykten for det som er ukjent og nytt	<i>De klarer ikke å se for seg hvordan det skal bli. Sånn tenker jeg at det er frykten for det som kanskje kan være litt sånn skummelt, ikke sant? Ikke helt ha kontroll (informant 4)</i>
	Lærerne mangler kompetanse og selvtillit	Læreren kan ikke alt selv og blir utrygg Kanskje de ikke skjønner hvordan de kan gjøre det? Dårlig selvtillit	<i>Det er meningen at de skal komme inn og ta ansvaret og lære seg det for elevene. Og der er det nok mange lærere som verken tør eller de tror de ikke kan. De synes det er kjempeskummelt for det er så masse apparater der som de ikke kan noe med (informant 3)</i>
Entreprenørskap og andre påfunn står i veien for entreprenørskap som metodikk	Metoder som er avvikende fra tradisjonell undervisning gir mer og annerledes arbeid	Det er mye jobb og annerledes måte å jobbe på	<i>Jeg tror at når folk hører ungdomsbedrift altså så tenker de litt sånn; åh, så mye jobb! (informant 1) Det er en annen måte å jobbe på og det krever litt annen innsats (informant 3)</i>
	Ikke vant til å jobbe i prosess	De vil bare ha hjelp og få det til med en gang Noen fagområder er ikke prosessorienterte	<i>Nå har hun kjørt et opplegg med alle avdelingslederne. Det synes de ble så vanskelig. Alle sammen ropte på henne, at hun måtte hjelpe å hjelpe. hjelp! Og hjelp! så hun sprang imellom. De vil bare ha hjelp med en gang og få det til. Jeg som kommer fra estetiske fag, er jo veldig vant til å jobbe med designprosess. Altså det er liksom grunnstrukturen i all læring... så jeg synes det er fascinerende å se hvordan andre fagområder, der er det ikke noe vanlig (informant 6)</i>
	Skeptisk til nytteverdi og tvil om metodene	Usikker på om elevene lærer fagstoffet med metodene for entreprenøriell læring Usikker på om fører til læring Skadeskutt av tidligere påtrykk for entreprenørskap eller andre metoder	<i>Jeg var vel inne på det der med å miste litt kontroll og planene, alt de skal igjennom som de føler da at de er usikker på om elevene får lært (informant 4) Så hvis du tenker at det ikke er bedre enn det vi vanligvis gjør, så vil du ikke gjøre det (informant 8) Eller om man tenker at ting bør gjøres på en annen måte, at det gir større læringseffekt, altså at man ikke er omforent helt om det, om det ligger noe der kanskje? (informant 2) Jeg vet ikke om du husker den her prosjektperioden ... sånn tidlig 2000...Det er vel det største overgrepet jeg har gjort mot elever som vil lære eller elevene som ikke vil lære...Det er en fallgrube for entreprenørskap tenker jeg at det går an å gjøre seg borte og gjøre lite hvis du vil det (informant 8)</i>

			<i>Vi hadde innovasjonscamp, og hadde plukket ut klasser hvor vi håpet at det liksom skulle påvirke lærerne og elevene. Tror ikke det slo helt an... (informant 1)</i>
	Hva er egentlig entreprenørskap i skole?	Inflasjon i bruken av ordet entreprenørskap og manglende forståelse for betydning i skolesammenheng	<i>Vi veit alle blir lei av entreprenørskapsordet, alle blir lei av bærekraftsordet (informant 5) Ja, vi har liksom spurt mange ganger, hvorfor bruker dere andre ord enn det som står i læreplanen? Hvordan forståelse har vi av ordene? (informant 3)</i>

Datastruktur forskningsspørsmål 2			
Sammenslåtte kodegrupper (aggregate dimensions)	Kodegrupper (2nd order themes)	Koder (1st order concepts)	Representative sitat
Bygger klima og kultur for endring	Tankesett om entreprenørskap og felles forståelse	Mer fokus på entreprenørielle metoder enn ungdomsbedrift Jobber bredt og favner mye Mål knyttet til sosialt entreprenørskap Mindset forankret i ledelsen Finner ord for entreprenørskap som gir mening i organisasjonen Løser virkelige problemer	<i>Vi har ungdomsbedrifter, ja. Det er en metode, men vi jobber veldig mye med det entreprenørielle tankesettet (informant 2) «Alle på Ås skal ha opplevd å være med på noe større enn seg selv» (informant 5) «En intensjon å få kollegiet til å se verdien av metodikken. Jeg har sett mye sånn ungdomsbedrifter og sånn, og det er mye fint med det. Men for meg så er det bare en liten metode. Det handler om et mindset, og det må være forankret hos ledelsen» (informant 6) «Sosialt entreprenørskap er jo også et veldig generelt ord. Vi vet alle blir lei av entreprenørskaps ordet og bærekraftsordet. Kan vi finne noen lokale ord? Ås hjelper Ås» (informant 5)</i>
	Masserer organisasjonen	Deler i ulike fora Gjenbraker medlemmenes produksjon og viser fram Feirer når elever får utmerkelse Bruker YF som er positive til metodene Bruker makerspacekoordinator som vikar Bruker positive ledere som drivere inn mot ledergruppa	<i>«Vi har jo avdelingsmøter, og så har vi fagforumsmøter. Etter hvert så er på en måte makerspace godt kjent da ute, og så deler man jo noe erfaring fra bruken inne i fagforum» (informant 2) «Men så er det dryppene da, ikke sant. Når vi har plenums møter – vis fram noe. Når vi har avdelingsmøter – vis fram noe» (Informant 5) «Vi er en kombinertskole, en kjempestor skole! Det er krevende å få noe system på ting. Men samtidig er det så mye mangfold og det å bruke yrkesfagene som er mye mer positivt innstilt til varierte metoder... De er ikke så preget av 30-rommet og pultene som</i>

			<i>står riktig veg...til å få studieforberedende løp til å kunne tenke annerledes om metodikk» (informant 6)</i>
	Manifest og narrativ	Ikke på valg lengre Sørger for legitimering via skoleeier Forankrer i læreplaner Det du snakker om blir du	<i>«Vi ser entreprenørielle prosesser som svar på hvordan vi skal drive skole framover» (informant 6) «Gir bakgrunnsteori og forankringer i rammeverk og i læreplaner og i overordnet del og den type» (informant 7) «Det er jo veldig uttalt at jeg holder på med dette her...Så i alle kvalitetsdialoger vi har med skoleeier eller ved småprat, så holder jeg det varmt» (informant 5)</i>
Leder og organiserer for endring og implementering	Jobber systematisk med en råd tråd og har entreprenørskap på agendaen	Legger til rette Planlegger og setter mål Har entreprenørskap på agendaen Prioriterer	<i>«Vi har en strategiplan for entreprenørskap- og innovasjonsarbeidet vårt» (informant 2) «Har satt oss forskjellige mål, og der er blant annet makerspace en del av det» (informant 2) «Jeg har faste møter med rektor om hva vi skal ha fokus på framover» (informant 1) «Det kan ikke være alt for mange ting hvis man skal få til en endring» (informant 4) «Hvis man prioriterer noe, så må noe annet ikke prioriteres» (informant 7)</i>
	Gir og tar ansvar, bygger kapasitet	Ansvarliggjort noen Ansvarliggjort seg selv Tydelig på når du skal og når du kan velge Trigger og forventer deling Entreprenørskapskoordinator er en suksessfaktor Bruker makerspacekoordinator som vikar	<i>«Vi er tre stykker i en entreprenørskapsgruppe som har ansvar for arrangement og sånn» (informant 1) «Nå er det koordinatoren som holder tak mere da. Så jeg trenger ikke inn på den samme måten. Men jeg ser at det er viktig at jeg er der og ser dem, for det tror jeg de setter utrolig stor pris på. For ellers kan det jo fort smuldre ut da» (informant 2) «Når er det vi sier du skal og når sier vi har du lyst? Det er ledelsesstrategi hele vegen» (informant 5)</i>

			«Vi stiller litt svakt med å bare være ledere, men det å ha en koordinator er jo en sånn suksessfaktor. Selv om man selv ikke er så hierarkisk i hodet, så er det noe med at det er lettere med en koordinator som er på en måte lærer og kan virke innenfra» (informant 6)
	Lar organisasjonen modnes	Er i prosess Kanskje får med en ny avdeling neste år Jobber jevnt og trutt	«Samtidig er det noe som skal utvikle seg da, så vi bruker litt tid på å finne ut av hvordan vi skal gjøre det her framover» (informant 1) «Må tåle å stå i litt motstand» (informant 6) «Du vet alle ting tar litt tid før man får det implementert på en ordentlig måte. Men vi jobber målrettet og jevnt og trutt» (informant 3)
	Fremmer alternative opplæringsarenaer når det er egnet	Har eget makerspace Har andre skolearenaer – eks. kjøkken Leier plass i eksterne arena med eksterne samarbeidspartnere Respekt for at det ikke alltid er denne metodikken som teller	«Vi har landets best utstyrte makerspace, skaperverksted. Det er bare helt fantastisk de lokalitetene det ble» (informant 2) «Vi skal få folk med i et mindset, men samtidig skal vi ha respekt for at det er jo ikke sånn at vi ikke skal være i klasserommet mer» (informant 6)
	Orden på kommunikasjonskanalene	Gruppe har jobbet fram system for kommunikasjon Arenaer for formidling	Vi satte ned en arbeidsgruppe som skulle jobbe med kommunikasjonen. Og da jobbet vi med det faktisk i nesten over 2 år, men så fant vi ut at nå har vi kommet dit at vi har fått ting godt på plass (informant 2)
Samarbeider med eksterne parter	Lokalt arbeides- og næringsliv er sentral partner	Gir opplæring Deltar i jury ved arrangement Mentorer for UB Får oppdrag	«De er positive og stiller opp på ulike arrangementer, både i juryarbeid, men også i input av forskjellige slag» (informant 7) «Vi har en gruppe på helse og oppvekst som er der oppe en gang i uka og gjør aktiviteter sammen med de eldre» (informant 2) «Har jo anleggsteknikk blant annet og det er jo

			<i>helt avhengig av anleggsbransjen og har masse utplasseringer» (informant 7)</i>
	Andre videregående skoler, næruniversitet og forskere er sentrale partnere	Deltar i nettverk for skaperverksted Det er viktig at entreprenørskap i skole forskes på Samarbeid mellom studenter og elever er positivt	«Koordinator for entreprenørskap og koordinator for makerspace er jevnlig i møter med nettverket. De har vært her og vi har vært på besøk hos dem» (informant 2) «Det er jo det som vi trenger draghjelp på, og det er jo litt interessant med din master nå, for vi driver og kobler oss på doktorgrader gjennom univeristet x i forhold til skolebasert utvikling. Litt mer samarbeid på tvers... Vi snakket jo først om at det skulle være entreprenørskap, men så har vi funnet ut at samarbeid på tvers er jo også entreprenørielle metoder» (informant 5)
	Ungt entreprenørskap	Anerkjenner verdien i samarbeidet med UE Deltar og hjelper til med arrangement Har portaler for lærerne med tips og råd Tilbyr kurs og samlinger Arrangerer fylkesmesser for UB	«Jeg er ikke den beste i det her. Helt ærlig så tar jeg heller inn fagfolk som kan inspirere litt. Sånn som vi gjorde når vi skulle få i gang ungdomsbedrift. Så fikk vi UE hit» (informant 2)
Dyrker fyrstårn og ledestjerner	Heier på lærerne som jobber entreprenørielt Er bevist egenskapene til disse lærerne Inkluderer i grupper/utvidet ansvar Bruker ikke energien der det er motstand	Har et helt annet tankesett enn «den tradisjonelle læreren» En av få karrieremuligheter Bruker ikke tid på de som ikke vil	«Det er ikke mye karrieremuligheter i skole. Jeg var en sånn som ville være med på sånne typer grupper. Og det betyr jo ikke at du har lyst til å bli leder, eller at du har lyst til å endre noen stilling» (informant 5)
Felles arrangement og aktiviteter	Skaper felles erfaringer	Viser hva det er gjennom arrangement i stedet for å snakke Involverer ledere, lærere og elever	«Vi setter inn avdelingslederne og ledelsen på skolen som jurymedlemmer og veiledere, så det også er jo en måte å få de til å erfare hva dette her handler om» (informant 6) «Så kjører vi innovasjonscamp, og så har vi skolemesterskap, og så har vi julemarked» (informant 1)

	Kompetanseutvikling	Lærere på kurs med Ungt entreprenørskap Lager hefter og kursmoduler i makerspace Koordinator ut i klasserommet Kurs for alle lederne i makerspace	«Koordinatoren lager en del hefter med opplegg, og når nye kommer til eller spør lager hun opplegg» (informant 2) Koordinatoren kan komme inn i klasserommet eller fagteam eller fagforumsmøter, og snakke om for eksempel et undervisningsopplegg man kan bruke» (informant 2)
	Skoleutviklingsprosjekt satt i system	Skoleutvikling tema pedagogisk entreprenørskap for alle lærere	«Vi holder på med et skoleutviklingsprogram ... Det ble tre store sekketema. Jeg vil egentlig si at alle kan knyttes til pedagogisk entreprenørskap... Denne høsten har det vært mer hands on. Altså at det er mer knyttet til det som skjer i klasserommene» (informant 7)