

På veg mot ein bærekraftig pedagogisk entreprenørskapskultur

**Kva må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som ei
heilheitleg satsing i skulen slik at ein felles kultur for læring kan
vekse fram?**

Kristin Rønn Gårderløkken

Vår 2014

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet i Trondheim



Program for lærerutdanning

På veg mot ein berekraftig pedagogisk entreprenørskapskultur

*Kva må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som ei heilheitleg satsing
i skulen slik at ein felles kultur for læring kan vekse fram?*

Kristin Rønn Gårderløyken

Master i skoleledelse
NTNU 2014

FORORD

Denne masteroppgåva er siste del av eit deltidsstudium over 4 år. Det har vore fantastiske, lærerike, motiverande men også slitsame år! Dette arbeidet har gjeve meg ein unik sjanse til å knytte teori opp mot mitt daglege arbeid som leiar av eit oppvekstsenter. Studiet har vore med på å utvikle min leiaridentitet og gjeve meg større trygghet som leiar.

I min situasjon var det naturleg å velje eit tema for masteroppgåva som ligg nært opp mot det satsingsområdet som vi gjennom det siste året har jobba aktivt og systematisk med på min skule. Eg er overtydd om at satsing på entreprenørskap er vegen å gå for å få motiverte, engasjerte og framtidsretta elevar i norsk skule, som ser moglegheiter og gjer noko med dei!

Takk til skuleleiarar som stilte opp som informantar, for velvilje til å dele erfaringar og for tida dei sette av til meg og mitt arbeid!

Eg ønskjer og å rette ein takk til alle mine kollegaer og til min arbeidsgjevar for forståing, støtte og oppmuntring undervegs i studiane. Ein stor takk til min overordna for tillit og spelerom i mitt arbeid. Utan slik støtte ville eit masterstudium ikkje la seg gjennomføre i tillegg til full jobb.

Carl Fredrik Dons har vore mi faglege rettesnor i denne prosessen. Takk for engasjement og gode råd!

Til slutt vil eg takke alle heime! Takk til våre fire flotte barn, som har vist meg tolmod, omsorg og storsinn i desse åra. Ein spesiell takk til mannen min Jostein, som i stor grad har vore med å legge til rette for at eg kunne gjennomføre dette studiet.

Vinstra 15.juni 2014

Kristin Rønn Gårderløyken

SAMANDRAG

I denne masteroppgåva har eg sett på kva som må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som ein heilskapleg praksis i skulen, og kva som må til for å utvikle ein felles kultur for læring ved ein skule. Hensikta med studiet er å identifisere kriterier for å implementere og utvikle ein kultur for pedagogisk entreprenørskap.

Dei siste åra sine resultat på nasjonale prøver, PIRLS-, TIMSS- og PISA-undersøkingar viser at elevane i norsk skule har manglande evne til å nytte kunnskap til resonnering og problemløysing (Halland, 2005). Korleis kan skulen på best mogleg måte leggje til rette for elevane slik at dei blir robuste framtidsborgarar som meistarar det samfunnet som ventar dei? Pedagogisk entreprenørskap i skulen kan vere eitt svar på dette.

Problemstilling

Min studie tek utgangspunkt i følgjande problemstilling: *Kva må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som ei heilheitleg satsing slik at ein felles kultur for læring kan vekse fram?*

Metode

Denne masteravhandlinga er ei kvalitativ undersøking kor eg har gjennomført intervju med fire rektorar og ein pedagogisk rådgjevar på kommunenivå. Eg har valt ein fenomenologisk tilnærming til problemstilling og forskingsspørsmål. Gjennom semistrukturerte, kvalitative forskingsintervju har eg samla empiri for å kunne trekkje ein konklusjon eller evne å sjå ein trend som peikar på svar på kva som må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som heilskapleg satsing i skulen der ein kultur for dette kan vekse fram.

Teori

FUL-leiing og Peter Senge sin 5. disiplin, systemtenking er gjennomgåande i alle kapitlar.

Funn

Dei viktigaste funn i empirien:

1. Implementering av pedagogisk entreprenørskap som ein heilskapleg satsing i skulen har kome lenger i barneskulane enn i ungdomsskulane.
2. «Entreprenørskap i skulen» har i ungdomsskulane i stor grad jamstilt tyding med omgrepet «elevbedrift» .
3. Private aktørar som eit supplement til satsingar i skulen kan gje ein motsatt effekt av det som er intensjonen.

Innholdsliste

1.0 INNLEIING	1
1.1 Forskingsspørsmål og overordna problemstilling	3
1.1.1 Definisjon av pedagogisk entreprenørskap	6
1.2 Grunnlag for val av temaet bærekraftig pedagogisk entreprenørskapskultur	6
1.2.1 Mi forståing av tematikken	7
1.3 Evaluering av regjeringa sin strategiplan: «Se mulighetene og gjør noe med dem!»	7
1.3.1 Entreprenørskap og K06	8
1.3.2 Forskringsrapportar og statlege satsingar	8
1.4 Oppsummering av kapittel 1	9
2.0 TEORETISK TILNÆRMING	10
2.1 Sentrale omgrep i studien	10
2.1.1 Pedagogisk entreprenørskap	11
Entreprenørskap som didaktisk profil	12
Entreprenørskap som aktivitet	12
2.1.2 Ungt entreprenørskap	12
2.1.3 Bærekraftig entreprenørskapskultur	14
2.2 Teori	14
2.3 Systemisk tenking	15
2.3.1 Systemtenking – den femte disiplin	16
2.3.2 Personleg meistring	16
2.3.3 Mentale modellar	17
2.3.4 Felles visjon	18
2.3.5 Gruppelæring	19
2.3.6 Styrker og svakheiter ved systemtenkning	20
2.4 Instructional leadership	21
2.5 FUL-leiing	22
2.5.1 Å etablere ein felles visjon for organisasjonen	22
2.5.2 Aktiv og tydeleg leiar	23
2.5.3 Å forme ein konstruktiv læringskultur	24
2.5.4 Styrker og svakheiter ved FUL-leiing	26
2.6 Oppsummering av kapittel 2	27
3.0 DESIGN OG METODE	27

3.1 Innleiing	27
3.2 Kvalitativ metode	28
3.2.1 Fenomenologisk tilnærming	29
3.2.2 Hermeneutikken	30
3.3.3 Mi forskarrolle	31
3.3.3 Semistrukturert forskingsintervju	32
3.3.4 Tematisering og planlegging	33
3.4 Datainnsamling	33
3.4.1 Val av informantar	33
3.4.2 Utval	34
3.4.3 Intervjuguide	36
3.5 Transkribering	38
3.6 Tolkning og analyse	38
3.6.1 Kategorisering	40
3.7 Truverdigheit	40
3.7.1 Validitet	40
3.7.2 Overførbarheit	41
3.7.3 Etiske vurderingar	42
3.8 Oppsummering av kapittel 3	43
4.0 EMPIRI OG DRØFTING	43
4.1 Funn som bevis for implementering	44
4.1.1 Oppsummering av funn som bevis på implementering	52
4.2 Funn som bevis for ein felles kultur for læring	53
4.2.1 Oppsummering av funn som bevis på kultur for læring	55
4.3 Funn som bevis for leiing	56
5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON	58
5.1 Andre problemstillingar å forske vidare på	60
Bibliografi og siterte verk	61

1.0 INNLEIING

Kvalitet i utdanninga krev leiingskompetanse på alle nivå (Kunnskapsdepartementet, 2009-2010). Rektor sin viktigaste rolle er å vere den øvste pedagogiske leiar, og sørge for best mogleg læringsutbytte for alle elevar. Det inneber at han heile tida tilpasser seg omgjevnadane til kvar tid. Nye rammer skapar nye moglegheiter for leiarar og tilsette. I dette spenningsfeltet skal det utviklast ein god praksis. Dette krev kunnskap om organisasjon og leiing. (Irgens E. , 2011).

«Skolen er gått ut på dato» skreiv ein elev i eit lesarinnlegg i Aftenposten i juni 2013. (Strømme, 2013). Ho er ein såkalla sterk elev, som meiner at vi ikkje skapar nye arbeidsplassar av å reprodusere kunnskap, og at skulen treng eit systemskifte. Noreg er eitt av dei rikaste landa i verda. Vi ligg høgt over dei fleste andre land når det gjeld *forbruk* av ny teknologi. Men vi bidreg i svært liten grad til å *utvikle* ny, berekraftig teknologi eller satse på entreprenøriell kompetanse i utdanning, forskning, produksjon og eksport (Kunnskapsdepartementet, 2011). Korleis kan vi klare å få skulen oppdatert slik at våre elevar kan møte morgondagens samfunn med skapartronge og framtidstru? Det er dette spenningsfeltet eg skal søke å gå inn i med denne studien. Gjennom den nasjonale satsinga «Vurdering for Læring» som starta i 2010, og gjennom «Ungdomstrinn i utvikling» som starta i 2012 ser ein og at myndighetene har kontinuerleg fokus på motivasjon og nytteverdi av læringa i utdanninga. I begge desse satsingane er eleven sin læring og lærar sin praksis eg evnen til praksisendring vesentleg for å lykkast. Lærarane sin motivasjon for læring er og av vesentleg karakter. I både desse satsingane fordrar det at lærar gjennomgår ei metalæring, det vil seie dei må lære om og av eigen læring (Irgens E. , 2011). Dette syner at nyare norsk satsing på skuleutvikling handlar i stor grad om eit læringsperspektiv. Ved at elevar og lærarar ser nytteverdien av kva dei skal lære, blir motivasjonen for dette auka. Å lære om kva som må til hjå lærarar og leiarar for å betre praksis er ein ting, å *gå inn for* å endre praksis er noko anna. Omgrepet «heilskapleg satsing» blir i denne oppgåva brukt i forståinga alle klassar, alle fag, alle lærarar og alle elevar ved ein skule. Med dette meiner eg at det blir gjort kjent og satsa på dette i alle fag, på tvers av fag, i alle klassar, på tvers av klassar og i heile personalet. Organisatorisk læring er eit verkemiddel for å arbeide mot ein

idealtilstand, der læring skjer som ein kontinuerleg prosess og har ein plass i alt som skjer (Irgens E. J., 2012). K06 blir det lagt vekt på at elevane skal lære teknologi og design for å planleggje, utvikle og framstille produkt til nytte i kvardagen. I tillegg tek formålsparagrafen, §1.1 i Opplæringslova for seg korleis skulen skal ha fokus på entreprenøriell kompetanse for å styrke dei medmenneskelege aspekt. «Å utvikle kunnskap, dugleik og haldningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og forskartrøng.» (Kunnskapsdepartementet, 1998). Tida vi lever i viser ei stadig utvikling av nye yrke. Om 15 år vil om lag ein tredel av yrka vi har i dag vere bytt ut med nye yrke – yrke vi enno ikkje heilt veit kva er. Slik utviklinga har vore dei siste ti-åra, ser det ut til at dei fleste av dei nye yrka ligg innan feltet teknologi og innovasjon basert på entreprenørskap. (Rotefoss, 2008). Dette er utfordringar som skuleleiar må ta med seg når planar og visjonar skal utformast slik at dei kan gje gode peikepinnar om kva som er viktig å satse på i skulen framover. For å klare å få til eit systemskifte er kompetanse om organisasjonslære og skuleutvikling naudsynt.

Pedagogisk entreprenørskap handlar om å kople teori og praksis tettare saman i skulen. Det handlar om å legge til rette for motivasjon for læring, utvikling og nyskaping gjennom produktive, utforskande og skapande skular. Målet med å satse på pedagogisk entreprenørskap kan sjåast på i to delar:

- Det kortsiktig målet med pedagogisk entreprenørskap er motivasjon, lærerlyst og auka læringsutbytte hjå alle elevar.
- På lang sikt er målet at elevane skal kome ut som robuste borgarar som tek ansvar for seg sjølv og sitt samfunn, som ser moglegheitene i nærmiljøet sitt og gjer noko med dei (Kunnskapsdepartementet, 2011).

Den fyrste handlingsplanen som tok for seg pedagogisk entreprenørskap kom i 2004, «Se mulighetene og gjør noe med dem!» Planen vart godt motteke av skule-Noreg (Rotefoss, 2008), og regjeringa vidareførte satsinga med ein ny plan for 2009-2014 med planen «Entreprenørskap i utdanningen – frå grunnskole til høgere utdanning 2009-2014. Denne planen er resultat av eit breitt tverrpolitisk samarbeid. Planen legg vekt på at kvar enkelt elev skal gjennom utdanningsløpet tilegne seg haldningar, kunnskap og ferdigheiter som er nødvendige for å vere med å utvikle samfunnet vårt

vidare. I tillegg legg den vekt på at kunnskap og utdanning og er eit gode i seg sjølv, både for den individuelle og for den sosiale utviklinga.

I strategiplanen «Se mulighetene og gjør noe med dem» 2004-2008, vart det presentert eit mål om at det norske utdanningssystemet skal bli blant dei beste i verda når det gjelde opplæing til entreprenørskap. Problemstillinga ***Kva må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som ei heilheitleg satsing i skulen slik at ein felles kultur for læring kan vekse fram?*** speglar ei interesse for å imøtekome målet i handlingsplanen.

For å setje ljøs på problemstillingar rundt rektor sin åtferd i implementeringsarbeid, og som grunnlag for analyse av empiri, vil eg bruke teoriar om lærande organisasjonar og organisasjonslæring. I stortingsmelding nr.19, *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009), set myndigheitene eit sterkare fokus på samanhengen mellom skuleleiing og elevane sitt læringsutbytte enn den har gjort tidlegare. Stortingsmeldinga seier at ein god skuleleiar tek ansvar for elevane sitt læringsmiljø og læringsutbytte. Meldinga meiner at skulane bør bruke meir tid på pedagogisk leiing og at det bør utviklast ein læringskultur som har større fokus på elevane sitt utbytte av skulen. FUL-leiing og Senge sin modell for den lærande organisasjon «Systemtenking», med ulike innfallsvinklar og utgangspunkt, bruker eg som eit teoretisk bakteppe for å undersøke funn som kan avdekke kva som må til for å utvikle ein felles kultur for læring.

1.1 Forskingsspørsmål og overordna problemstilling

I studien min «På veg mot ein bærekraftig entreprenørskapskultur» vil eg søke å spegle regjeringa si systematiske satsing på entreprenørskap i utdanninga dei siste 10 år opp i mot implementering og kulturbygging i ein kommune som har fått stor merksemd for sitt arbeid med implementering av entreprenørskap i skulen. Å ha ein bærekraftig entreprenørskapskultur vil for meg seie at pedagogisk entreprenørskap viser seg i alle ledd i organisasjonen, og alle elevane får det same tilbodet innanfor å kople teori og praksis for å få betra læringsutbyttet. (Fullan, 2014).

Stortingsmelding nr 19, *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2009), peiker på ei meir direkte line mellom skuleleiing og elevane sitt læringsutbytte. Meldinga seier noko om at ein god skuleleiar tek ansvar for elevane sitt læringsmiljø og læringsutbytte. Vidare kjem det fram i meldinga at skuleleiar bør bruke meir tid på pedagogisk leiing, og at ein læringskultur som har fokus på elevane sitt læringsutbytte er avgjerande for gode resultat. Allereie i stortingsmelding nr. 30 «Kultur for læring» frå 2003-2004 vart det understreka at lærande organisasjonar stiller særlig store krav til eit tydeleg og kraftfullt leiarskap. Erfaringar viser at god skuleleiing er avgjerande for arbeidet med kvalitetsutvikling i skulen (Jøsendal, 2012). Stortingsmelding nr. 20 «På rett veg» (2012-2013) seier at grunnopplæringa skal betrast gjennom ein tydeleg retning, lokalt handlingsrom og forankring, kapasitetsbygging og oppfølging (Fullan, 2014). Dette samsvarar godt med Kunnskapsløftet som styringsreform. Den lyftar fram det lokale nivået sin verdi for praksisnær og skulebasert utvikling.

Rektor har det overordna ansvaret for opplæringa ved eigen skule, og for arbeidet med å utvikle og forbetre skulen sitt læringsmiljø og elev. Eg har difor valt å sjå på skuleleiar si rolle i mitt forskingsarbeid. Ved å gå inn og sjå på erfaringar og tankar skuleleiar har på implementering av entreprenørskap ved sin skule, vil eg slik peike på i kva grad skulen har ein heilskapleg kultur innan entreprenørskap. Eg har intervjuet fire skuleleiarar og ein pedagogisk rådgjevar på kommunenivå, alle frå same kommune, der to var leiarar på barneskular og to på ungdomsskular. Kommunen fekk «Skoleprisen 2010» for sitt arbeid med implementering av entreprenørskap og er rekna for å vere langt fram i løypa innan temaet på landsbasis. Den endelege ordlyden på mi overordna problemstilling er slik:

Kva må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som ei heilheitleg satsing i skulen slik at ein felles kultur for læring kan vekse fram?

Mine ambisjonar med dette forskingsarbeidet er å bidra med ny kunnskap om skuleleiing for å få implementert ein entreprenørskapskultur i skolane i Noreg. Eg tenkjer her spesielt på moglegheita til å kome nærare ein forståing av kva for forutsetnader som må ligge til grunn for at skuleleiarar skal kunne utvikle sin

kunnskap om, og sin kompetanse til å leie ein entreprenørskapsskule. For å kunne byggje opp eit forskingsmateriale kring dette, har eg utforma tre forskningsspørsmål:

- 1 Korleis har skulen og kommunen jobba med implementering av entreprenørskap?
- 2 Kva for bevis for teoretiske modellar om leiing av skuleutvikling kan ein sjå innan arbeidet med entreprenørskap?
- 3 Korleis er kulturen for bruk av entreprenørskap i alle trinn og fag?

Før eg går vidare i oppgåva, vil eg avklare nokre omgrep som eg bruker i forskningsspørsmåla. Omgrepet implementering fokuserer på korleis nye planar eller tiltaka blir sett ut i praktisk arbeid i skulen, altså eit endringsarbeid. Dette vil i stor grad handle om i ei periode å gjere ting i tillegg til det ein allereie gjer, eller å gjere andre ting og på andre måtar enn ein tidlegare har gjort. Ved å arbeide slik parallelt med utprøving i praksis er målet at den enkelte medarbeidar kan syne til endring av praksis.

Vidare er det nødvendig å avklare omgrepet organisasjonskultur. Dette omgrepet blir i boka til Eirik J. Irgens «Profesjon og organisasjon» definert slik:

Samtidig som en slik formell organisasjon tar form, vokser også en uformell organisasjon fram. Den formelle organisasjonene er den offisielle, slik vi sier det skal være gjennom våre bestemmelser, planer og prosedyrer. Den kan formidles som et kart, men landskapet kan likevel være ganske så ulikt kartet. Vi ender opp med to versjoner av virksomheten: en formell og offisiell variant, og en uformell og uoffisiell variant.

Altså kan vi seie at organisasjonskultur er den uformelle og uoffisielle delen av ein organisasjon. (Irgens, 2007). I mitt andre forskningsspørsmål spør eg etter bevis for modellar av leiing av organisasjonar. Her bruker eg ordet leiing i tydinga å leie læring i eit translasjonsteoretisk perspektiv. Dette kallas å leie gjennom kunnskapsoverføring som ein form for oversetting.

1.1.1 Definisjon av pedagogisk entreprenørskap

I oppgåva mi forstår eg omgrepet entreprenørskap i skulen, eller her gjerne omtala som pedagogisk entreprenørskap som ein « dynamisk og sosial prosess, der individ, aleine eller i samarbeid, identifiserer moglegheiter og gjer noko med dei ved å omforme idear til praktisk og målretta aktivitet. Dette kan vere i ein sosial, kulturell eller økonomisk samanheng». (Entreprenørskap i utdanningen, 2009-2014).

Når ein lærar bruker entreprenørielle aktivitetar integrert i si undervisning der formålet er auka læringsutbytte hjå elevane, kan ein seie at læraren driv pedagogisk entreprenørskap.

1.2 Grunnlag for val av temaet bærekraftig pedagogisk entreprenørskapskultur

Entreprenørskap i skulen handlar fyrst og fremst om å lage gode bruer mellom teoristoff og praktisk arbeid. Elevbedrifter er ei av arbeidsformene innan entreprenøriell undervisning. Å nytte bedriftsmetoda sitt potensial for å gje elevane ny motivasjon og positiv læringseffekt (Sjøvoll s.27), saman med andre læringsstilar og metoder som knytter teori og praksis tettare saman er det som danner det heilskepelege entreprenørskapssynet. Pedagogisk entreprenørskap skal i tillegg til kunnskap og ferdigheiter som fortel kva og korleis, vere med å utvikle personlege og sosiale eigenskapar som:

- Enve og vilje til å ta initiativ
- Nytenking og kreativitet
- Risikovilje
- Sjølvtilit
- Samarbeidsevne og sosiale eigenskaparprinsipp og slik gjennomsyre undervisninga.

1.2.1 Mi forståing av tematikken

Eg har jobba som lærar i 17 år og som skuleleiar i to. Gjennom åra har eg møtt mange elevar som ikkje har vore motiverte – eller sett nytteverdien – for fag i skulen. Dette er elevar som ikkje har hatt kognitive vanskar, men som sleit med å sjå nytten av å lære noko om faget. Resultatet av dette var at elevane vart underyttrar i fag der dei i utgangspunktet hadde potensiale for gode resultat. Skolen hadde ein kultur for å tilpasse undervisninga innan vanskegrad i faget, men ikkje innan variering mellom metoder i høve kva for måtar kvar enkelt kunne løyse oppgåva på. Evalueringa av strategiplan for 2004-2008 seier noko om at for mange skular er framleis læreboka leiande for korleis undervisninga blir.¹ Eg meiner at pedagogisk entreprenørskap har eit uant potensiale i norsk skulesamanheng, som før eller seinare må koma til sin rett i skule-Noreg.

1.3 Evaluering av regjeringa sin strategiplan: «Se mulighetene og gjør noe med dem!»

Både for strategiplan frå 2004-2008 og i handlingsplanen for 2009-2014 vart denne definisjonen på entreprenørskap i skulen brukt: «Entreprenørskap er en dynamisk sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng.» Den fyrste planen omhandla grunnskulen. Det er difor denne eg vi bruke som grunnlag i denne studien.

I regjeringa sin fyrste strategiplan for 2004-2008 var visjonen «Det norske utdanningssystemet skal bli blant de beste i verden når det gjelder opplæring i entreprenørskap»². I den reviderte versjonen definerer dei visjonen til: «Entreprenørskap i utdanningssystemet skal fornye opplæringen og skape kvalitet og mangold for å forstrekreativitet og nyskaping»³. Fokuset endra seg slik frå å bli best i verda til korleis entreprenørskap skal fornye opplæringa. Dette er ei dreining mot pedagogisk entreprenørskap der det blir brukt spesifikt som ei metode for auka læringsutbytte.

¹ KPB-rapport 4-2008

² UFD, KRD og NHD (2004:1)

³ KD, KRD og NHD (2006:1)

I spørjeundersøking i evalueringsarbeidet går det fram at det er viktig at entreprenørskap er satt på dagsorden. Det har vorte ein bevisstheit om entreprenørskap i dei ulike nivå i skulesektoren, og at omgrepet no handlar om meir enn elevbedrift. Gjennom resultat frå undersøkingar med lærarar og skuleleiarar, peiker rapporten på nokre utfordringar for implementering av entreprenørskap i skulen. Desse var blant andre manglande kompetanse hjå lærarar, knappe tidsressursar, manglande prioritering frå skuleleiar, lite nytenkjande lærekrefter, mangel på erfaringsspreiing og endringstrøttheit i skulen.

1.3.1 Entreprenørskap og K06

Læreplanverket for Kunnskapsløftet er satt saman av tre delar; generell del, prinsipp og rammer for opplæring og læreplanar for fag.

Da K06 kom i 2006 var vi midt i *Strategiplan for Entreprenørskap* si levetid. Regjeringsskiftet var ein årsak til at revidering av strategiplanen vart nødvendig. Men hovudårsaken var eitt av dei nye prinsippa i Kunnskapsløftet: Lokal valfriheit når det gjeld arbeidsform, læremateriell og organisering av opplæringa. Nokon oppfatta dette som ein sjanse for å inkludere entreprenørskap i undervisninga. Andre såg ikkje korleis dei kan jobbe med entreprenørskap nettopp på grunn av dette (Hopfenbeck, 2013). Rapporten syner også til at lærarar meiner K06 verkar fremjande på entreprenørskapsarbeid, men at den ikkje har hatt ein eintydig positiv effekt på satsinga.

1.3.2 Forskningsrapportar og statlege satsingar

I perioda 2000 til 2010 har det vore gjennomført fleire forskningsrapportar knytta til entreprenørskap i grunnopplæringa. Desse har vore gjennomført av blant andre Kunnskapsparken i Bodø (KP)⁴, Østlandsforskning (ØF)⁵ og Nordlandsforskning⁶. Rapportane tek for seg kva resultat bruk av pedagogisk entreprenørskap har. Stutt

⁴ <http://www.kpb.no>

⁵ <http://www.ostforsk.no>

⁶ <http://www.nordlandsforskning.no>

fortalt er det nokre gjennomgåande resultat som peiker i positiv retning hjå elevane når det gjeld trivsel på skulen, motivasjon for læring, meining i læringa, mindre fråver, betre samarbeidsevne og problemløysingsevne, positiv effekt på val av utdanning og yrke, betre kameratskap, betre læringsutbytte og ei positiv oppleving av å få delta i eigen læring.⁷

Når det gjeld forskning spesifikt på implementering av pedagogisk entreprenørskap, finnst det ingen rapportar eller forskingar på dette. Det er likevel prinsippielle likheiter mellom entreprenørskap i skulen og på satsinga *Ungdomstrinn i utvikling* – GNIST- og den statlege satsinga *Vurdering for Læring*. Alle satsingane har kome som eit tiltak for at elevane skal få auka motivasjon, sjå nytteverdien i eigen læring og for å auke læringsutbyttet. Å gjere undervisninga meir praktisk og variert er fellesnemnar særleg mellom *Ungdomstrinn i utvikling* og pedagogisk entreprenørskap. I styringsdokumentet til *Ungdomstrinn i utvikling* blir det presisert at undervisninga skal bli meir motiverande, at elevane skal forstå nytteverdien av å lære og at dette skal føre til auka læringsutbytte (Kunnskapsdepartementet, 2012). Desse satsingane handlar i stor grad om praksisendring hjå lærarane. Tiltaka inneber medverknad i eigne læreprosessar, og i styringsdokument og handlingsplanar for desse tre er det understreka at elevane skal utvikle seg gjennom aktivitet og samarbeid. Desse retningane kan karakteriserast som eigen læringsstrategi og metode. Satsingane handlar i stor grad om klasseleiing – og dermed også praksisendring hjå lærarane. Dette fordrar ein organisasjonskultur som støtter skulebasert kompetanseutvikling ved til dømes systematisk arbeid i lærande nettverk, refleksjon og erfaringsutveksling og ei satsing over tid slik at det kan vekse fram ein varig kultur for satsinga. På grunnlag av dette vil eg sjå på nokre generelle funn frå evalueringa av den nasjonale satsinga i vurdering (Hopfenbeck, 2013)⁸:

1.4 Oppsummering av kapittel 1

I dette kapitlet har eg gjort greie for mitt syn på og val av tematikken. Eg har søkt å dra nokre liner mellom læreplanen K06 og kva for effekt pedagogisk entreprenørskap

⁷ Frå hefte :Pedagogisk entreprenørskap som fenomen i utdanningskontekst» I.K.R.Ødegård

⁸ Oversett til norsk av underteikna.

har på læring spesielt og på samfunnsbygging generelt. Eg har også prøvd å belyse kva tidlegare forskning seier om dette, og korleis pedagogisk entreprenørskap fell saman med tidlegare og noverande statlege satsingar i skulen. I høve andre satsingar i skulesamanheng, har eg peikt på at pedagogisk entreprenørskap har fleire like trekk med nasjonale satsingar som Ungdomstrinn i Utvikling og Vurdering for læring. Det som skil pedagogisk entreprenørskap frå intensjonane til desse er slik eg ser det, det breie samfunnsnyttige og framtidsretta aspektet entreprenørskap i skulen har. I neste kapittel vil eg knyte relevant teori opp i mot studien.

2.0 TEORETISK TILNÆRMING

I denne delen av oppgåva vil eg presentere relevant teori for studien til problemstillinga *Kva må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som ei heilheitleg satsing i skulen slik at ein felles kultur for læring kan vekse fram?* Eg har valt teori knytt til implementering, organisasjonskultur og leiing. Eg vil gå inn og sjå på teori om organisasjonsbygging, lærande organisasjonar, FUL-leiing, og kulturbygging. FUL-leiing i lag med systemisk tenking vil vere «mine briller» i leit etter funn i min empiri. Aller fyrst vil eg definere sentrale omgrep i studien.

2.1 Sentrale omgrep i studien

Her vil eg aller fyrst avgrense omgrepa implementering, leiing og kultur, ut ifrå den konteksta eg skal jobbe i mot. *Implementere* vil seie å setje i verk, eller realisere. Eg definerer dette som det som har vore gjort frå eit leiingsnivå til sine medarbeidarar for å realisere dei vedtaka som låg i kommunen sin strategiplan. Omgrepet *Kultur for læring* handlar i denne samanhengen om kva for sameinte måtar ein skule jobbar og lærar påfor å betre læring og læringsresultat. I teorien handlar det om nå vil her definere sentrale omgrep som eg meiner er essensielle for denne oppgåva. Vidare skal eg definere *pedagogisk entreprenørskap*, *Ungt entreprenørskap* og *berekraftig entreprenørskapskultur*. Omgrep som blir brukt i teksta i tillegg til desse, vil eg gjere greie for in situ.

2.1.1 Pedagogisk entreprenørskap

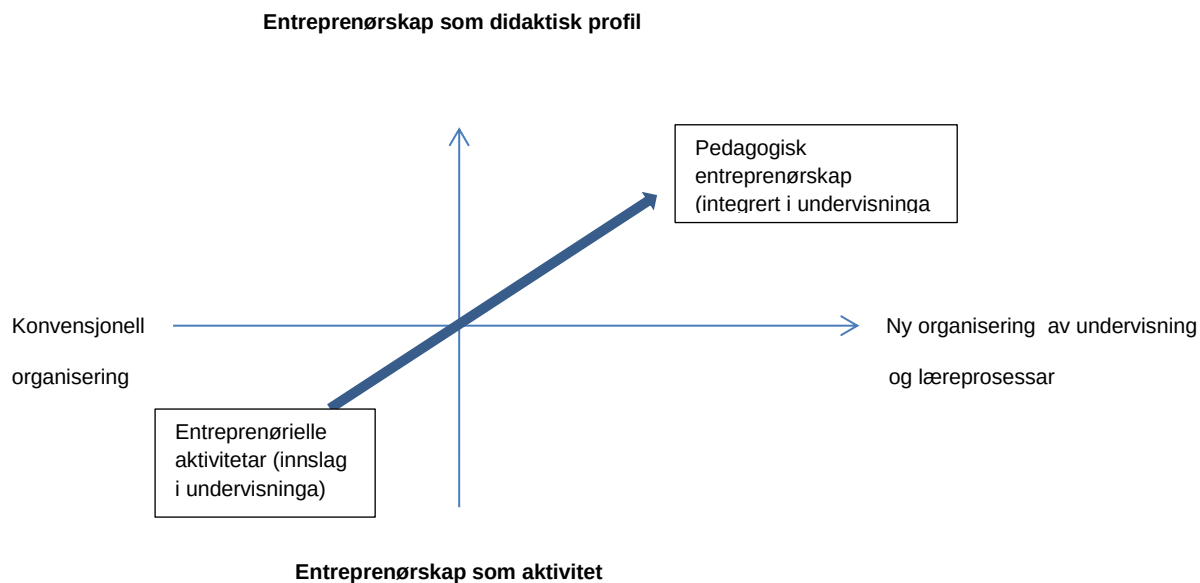
I oppgåva mi bruker eg pedagogisk entreprenørskap og entreprenørskap i undervisninga som jamstilte omgrep. I kapittel 1.1.1 definerte eg stutt kva pedagogisk entreprenørskap er. Her vil eg gå djupare inn i omgrepet.

Entreprenørskapet sine pedagogiske aspekter er⁹:

1. Aktivitet og interaksjon
2. Samarbeid med lokalsamfunnet
3. Prosjektorganisert og tverrfagleg
4. Erfaringsbasert og problembasert
5. Medbestemmelse
6. Resultatorientert

Gjennom ei entreprenøriell tilnærming til læring vil teori og praksis verte naturleg knytta saman, og føre til ei situert læring. Situert læring er læring som skjer i samspel med omgjevnadane (Dysthe 2001). Dette vil med andre ord seie at aktivitet er ein forutsetnad for å kunne kalle undervisninga for entreprenøriell. Røe Ødegård skriv i si bok om ulike entreprenørielle metoder eller arbeidsformer. Dette kan vere samarbeid med lokalt arbeids-, kultur- og organisasjonsliv og partnerskapsavtalar, problembasert læring, erfaringslæring, uteskole-pedagogikk, storyline, elevbedrift, gründer-camp, cafe-pedagogikk, kreative ekskursjonar, prosjektarbeid og nysgjerrigpermetoda for å nemne nokre. Frå entreprenørielle aktivitetar som *innslag* i undervisninga til at dette blir integrert som ein læringsstrategi, vil ein utvikle ny organisering av læreprosessar. Dette er pedagogisk entreprenørskap (Røe Ødegård, 2010). Modellen under gjev eit bilete av samanhengen mellom entreprenørielle aktivitetar som innslag i undervisninga og entreprenørielle aktivitetar integrert i undervisninga. Gjennom modellen under forklarar ein entreprenørskap som læringsstrategi (Røe Ødegård, 2010)

⁹ I.K. Røe Ødegård, 2010)



Figur 1 Entreprenørskap som aktivitet kontra entreprenørskap som didaktisk profil

Her ser ein samanhengen mellom graden av entreprenørielle aktivitetar i undervisninga og ein ny organisering av læreprosessar. Når ein lærar bruker entreprenørielle aktivitetar integrert i si undervisning der formålet er auka læringsutbytte hjå elevane, kan ein seie at læraren driv pedagogisk entreprenørskap.

2.1.2 Ungt entreprenørskap

Her vil eg presentere Ungt Entreprenørskap (heretter kalla UE) som organisasjon og som støttespelar til kommunar og skular rundt i landet. UE har ei vesentleg rolle i arbeidet med innovasjon og nytenking i skule-Noreg. Med grunnlag i mine funn i denne studien, vel eg å vie UE meir merksemd enn eg i utgangspunktet hadde tenkt. Funna kjem eg attende til i kapittel 4.

Ungt Entreprenørskap (UE) er ein landsomfattande ideell organisasjon. Den vart etablert gjennom eit samarbeid av Nærings- og handelsdepartementet, Landbruk- og

matdepartementet, Kommunal-og regionaldepartementet og Kunnskapsdepartementet i 1997 saman med ulike organisasjonar frå næringslivet. UE gjev kommunane i Noreg tilbod om fleire konkrete opplæringsprogram oppover i grunnskule og vidaregåande skule. Desse handlar grovt sett om å bli kjend i sitt nærmiljø, om nytenking, kreativitet og samarbeid. Alle program involverer ulike miljø utanfor skuleverket. Ungt Entreprenørskap sine program er tufta på metoden «Lære ved å gjere». Entreprenørskap i skulen legg vekt på at kreativitet kan lærast og øvast på.

Ungt Entreprenørskap Norge sitt formål er å:

- Gje barn og unge forståing for og tydinga av verdiskaping og nyskaping i næringslivet
- Fremje barn og unge sine evner til å samarbeide og til å bli bevisst sitt ansvar.
- Gi forståing for og kunnskap om etikk og reglar i nærings- og arbeidslivet
- Styrke samhandlinga i lokalsamfunnet mellom nærings- og arbeidslivet og skulane
- Stimulere til samarbeid over landegrensene
- Inspirere til framtidig verdiskaping i en sosial, kulturell og økonomisk samanheng
- Utvikle barn og unges kreativitet, skaparglede og tru på seg sjølv¹⁰

Dette er dei ulike UE-programma som dei tilbyr i grunnskulen:

1. Vårt Lokalsamfunn 1.-4-kl
2. Smart 4.-7.kl
3. Sikk Sakk Europa 5.-7.kl
4. Elevbedrift 9.kl
5. Gründercamp, u-skulen
6. Økonomi og karrierevalg, u-skulen
7. Jobbskygging, u-skulen
8. Se mulighetene, u-skulen
9. TeknoVisjon, u-skulen

¹⁰ www.ue.no

2.1.3 Bærekraftig entreprenørskapskultur

Ordet *bærekraftig* er brukt i mange samanhengar. Ordet tyder *ei utvikling som kjem i møte generasjonen i dag utan å redusere moglegheitene for dei kommande generasjonar*. (Guttu, 2011). Ordet *entre-* er fransk og tyder *å gå inn*, *preneur* tyder *å gidde* eller *ville*. Når ein sett dette saman med *-skap* som tydar *å eige*, får ein *gå inn om du gidd / vil skape ditt eige*.¹¹ *Kultur* kjem frå latin, og tyder *å dyrke* eller *bearbeide*. (Guttu, 2011). Dersom ein set saman tydinga av alle tre orda, kan ein bærekraftig entreprenørskapskultur i denne samanhengen tolkast som å dyrke læring gjennom å skape slik at dei komande generasjonar står sterkare rusta til å møte utfordringar som kjem i ei enno ukjend framtid.

2.2 Teori

Møller (Møller J. O., 2011) peiker på at rektor som øvste leiar har eit særleg ansvar for utvikling og resultat i skulen, og at det difor er nødvendig at leiar legg føringar på kva ein skal utvikle. Å ta avgjerdsler utan å involvere lærarane kan ofte gjere at prosessen blir vanskeleg. I litteraturen om leiing blir vi kjend med desse utfordringane gjennom fleire teoretiske innfallsvinklar. Nokre av desse har fokus på leiareigenskapar og korleis leiar utviklar sin organisasjon gjennom samhandling og samarbeid. Andre teoriar er opptekne av leiarrollar og personlegheita til leiaren. Dei personlege eigenskapane hjå desse leiarane, og måten dei har står fram offentleg, har ofte vore med på å forme inntrykka til folk flest av den organisasjonen dei har leia. Denne leiingsteorien har vore sterkt framme i USA, der den er omtala som ein heltedyrking av leiaren. Her har dei personlege karakteristikkane hatt meir fokus på innsats, kva kunnskap dei har, og kor dyktige dei er (Elmore, 2000). FUL-leinga, som eg skal bruke som eitt av utgangspunkta for drøfting av empiri, er ein modell som spring ut ifrå dette tankesettet. Dette vil eg koma attende til.

I denne delen vil eg gjere greie for relevant teori om implementering, om bygging av organisasjonskultur og om leiing med det formålet å belyse kva som må til for å

¹¹ Definisjon presentert på UE-messe 2014, Næringslivets hus, Oslo

implementere pedagogisk entreprenørskap til ein felles kultur for læring. Irgens hevder at

«...skoler er organisasjoner som har læring som sentral oppgave, og at lærere og skoleledere derfor kontinuerlig må sette læring i sentrum både for seg selv og sin skole for best mulig å bidra til elevenes læring og utvikling. Dette krever forpliktende samarbeid: Læring kan ikke styres, men kan fasiliteres gjennom tilretteleggende leiing og akselereres gjennom samarbeid». (Irgens E. J., 2012)

Dette understreker at læring må stå i sentrum både i forhold til læreren sin eigen utvikling og for sin skule, for at elevane skal få optimalt læringsutbytte. Peter Senge seier skulen ikkje kan bruke ein didaktisk modell for læring som dei ikkje har trua på. Difor vel eg å ta i bruk teoretiske modellar som og samsvarar med entreprenørskapsmetodikken når eg skal drøfte mine empiriske funn.

2.3 Systemisk tenking

Omgrepet lærande organisasjonar er allmenn kjend. Mange norske skuleleiarar vil kan hende beskrive sin skule som ein lærande organisasjon. Nokre difinisjonar peiker på at omgrepet lærande organisasjon beskriv organisasjonar som er har stor grad av fokus på viktighet av å lære (Irgens E. , 2011). Eg vil presentere Senges (2004) teori om dei fem kjernedisiplinane for lærande organisasjonar. Senge legg vekt på den individuelle dimensjonen. Han beskriv dei fem kjerneområda som sjølve grunnlaget for læring og endring i organisasjonar: 1.*Systemisk tenking*, 2.*personleg meistring*, 3.*mentale modellar*, 4.*felles visjonar* og 5.*gruppelæring*. Kvar av desse områda handlar om korleis vi tenkjer, kva vi ønskjer og korleis vi samhandlar og lærar saman med andre (Senge, Den femte disiplin, 2004). Forutsetnaden for å utvikle ein lærande organisasjon, er at dei tilsette utvikler desse fem områda saman. Desse må alle tilsette jobbe jamleg med. Den verkelege læringa vil setje i gang endra praksis hjå ein person, som såleis fører til endring i organisasjonen. Senge meiner at «dei organisasjoner som skal lykkes i fremtiden, må være organisasjoner som oppdager hvordan de skal vekke til live menneskers motivasjon og fremme deres evne til å lære på alle nivåer i organisasjonen». For å evne dette, må vi sjå

samanhengar mellom dei ulike kreftene i verdssamfunnet, meiner Senge. Først når illusjonen om at verda består av einskilte krefter utan samanheng er borte, kan vi byggje organisasjonar kor dei tilsette utviklar seg vidare slik at dei skaper dei resultata dei ønskjer. For at dette skal skje, må nye ekspansive tanker få lov til å vekse fram og dei kollektive ambisjonane må få utfolde seg. Den optimale organisasjonen er der menneske er gode til å lære i fellesskap (Senge, 2004). Denne organisasjonen kan kalle seg ein lærande organisasjon.

2.3.1 Systemtenking – den femte disiplin

Systemtenkinga handlar om at dei andre kjerneområda for organisasjonsutvikling ikkje skal halde fram med å vere «adskilte triks, eller dei siste stjerneskudd på organisasjonsutviklingens himmel» (Senge, 2004, s. 17). Den femte disiplinen – systemtenkinga- blir betegna av Senge som den grunnleggjande disiplinen. Denne integrerer disiplinane saman og smelter dei til ei eining av teori og praksis. Utan dette området i tenkinga ville vi ikkje kune sjå korleis dei enkelte disiplinane heng saman. Det handlar om heilheitstenking. Det handlar om å forstå samanhengar og mønstre og om å få oversikt over heitheita og delar samstundes. Det handlar om å sjå endringsmønster framfor statiske bilete av ein augneblink. For å klare dette gjev systemtenkinga oss eit språk som starter med å rekonstruere korleis vi tenkjer. Den utfordrar oss til å endre tenkemåte slik at vi ser heilheiter, samstundes som vi ser enkeltpersonar som aktive deltakarar som skaper sin framtid.

2.3.2 Personleg meistring

Personleg meistring er den disiplinen som Senge kallar det åndelege fundamentet i ein lærande organisasjon. Omgrepet er tufta på kompetanse og ferdigheiter, men det krev også ei åndeleg vekst. Det handlar om å leve livet kreativt. Organisasjonar lærer berre ved at personar lærer. Ein organisasjon sin evne til å lære kan difor aldri bli større enn den er hos medlemmane i organisasjonen (Senge, Den femte disiplin, 2004). Personleg meistring er slik sett ikkje noko ein eig, det er ein prosess som går gjennom heile livet. Dei menneske som har høg meistringsgrad, reflekterer over sin

eigen livslange læring og kan til ein kvar tid skjøne kva for resultat som betyr mest for dei, meiner Senge (2004). Medan vi stadig integrerer personleg meistring i livet vårt, byggjer vi på to andre handlingar. Det fyrste vi baserer oss på, er ei stadig klargjering av kva som er viktig for oss. Dette kallar vi visjonen. Det andre opprettheld vi ei kontinuerleg læring om korleis vi kan sjå den noverande verkelegheit på ein klårare og betre måte. Menneska skil seg frå andre ved at dei står for sine egne mål og visjonar. Dersom verkelegheita vår var den same som visjonen vår, ville det ikkje vere nødvendig å gjere noko for å koma nærare visjonen. Det er i gapet mellom verkelegheit og visjon vi finn kilda til kreativ energi og tenking. Senge (2004) kallar dette gapet for kreativ spenning. Det vesentlege ved personleg meistring handlar om å lære korleis ein kan skape og oppretthalde denne kreative spenninga i livet. (Senge, Den femte disiplin, 2004). Slik kan ein seie at personleg meistring blir ein prosess i livslang læring. Når det gjeld personleg meistring og forhold til den femte disiplin- systemtenking- er det nettopp her nøkkelen til integrering av fornuft og intuisjon kan ligge. Ein kan ikkje oppfatte intuisjon med vår lineære tankegang. Men etter kvart som leiarar blir vane med systemtenking vil dei kanskje sjå at ein kan forklare mange av dei, i følgje Senge (Senge, 2004)

2.3.3 Mentale modellar

Mentale modellar er våre inngroddede antakingar, generaliseringar eller tankebilete. Desse verkar på korleis vi handlar og oppfattar verda. Denne disiplinen kan gjelde både oss sjølve, men den kan og gjelde andre mennesker, institusjonar og alle aspekt av verda. Vi kan bli styrt av denne på den måten ved at vi i møte med ny innsikt uansett vel dei kjente måtane å tenke eller handle på. Slik ser vi at dei mentale modellane set grenser for oss. Senge seier at målet med den mentale disiplinen, er å finne fram og prøve å justere våre egne mentale modellar. (Senge, Den femte disiplin, 2004). Disiplinen handlar om å finne fram til og teste dei grunnleggjande oppfatningane som den aktuelle organisasjonen byggjer på. Slik kan ein ved å vera medviten, ved å reflektere og ved å drøfte danne seg nye modellar. Dette skal vi gjere for å hindre at dei gamle inngroddede antakingar skal setje begrensingar for oss. Fordelane med å integrere systemisk tenking med mentale modellar, handlar om to ting. For det fyrste handlar det om at vi forbetrar våre

mentale modellar, det vil seie vi forbettrar det vi tenkjer. For det andre endrar vi og måten vi tenkjer på. Vi må gje slepp på mentale modellar som har overvekt av hendingar, til fordel for mentale modellar som erkjenner langsiktige endringsmønstre og dei underliggjande strukturane til desse, som lagar mønsteret.

2.3.4 Felles visjon

Felles visjon handlar om å skape eit felles bilete av korleis framtida skal sjå ut. I dei organisasjonane kor personlege visjonar i disiplinen personleg meistring får kraft frå den enkelte sin omsorg, vil også felles visjonar få kraft ifrå felles omsorg. Slik ser vi at personleg meistring ligg til grunn for å utvikle felles visjonar. Ein felles oppleving av mål, visjon og operative verdiar skapar ein grunnleggjande form for fellesskap (Senge, Den femte disiplin, 2004) . Felles visjonar kan danne nivå av kreativ spenning som overgår det som er behageleg for enkeltindividet. Dei som best bidreg til å realisere ein overordna visjon vil halde lengst på denne kreative spenninga. Målet med å lage ein felles visjon er å oppnå ein høgare grad av toleranse for endring gjennom felles forståing. Ein visjon kan skape ein felles identitet ved at dykkar organisasjon blir til vår organsiasjon. Ein ekte visjon vil i følgje Senge (2004) gjere at menneske vil skape og lære, ikkje fordi dei blir fortalt at dei skal det, men fordi dei har lyst. Dei som verkeleg deler ein indre visjon, er knytta saman av ein felles aspirasjon. Dersom visjonen er av indre karakter, vil denne lyfte menneske sine aspirasjonar. Visjonar skapar begeistring, tenner gnisten og verkar oppmuntrande. Dette kan vere med å lyfte organisasjonen opp i frå det daglege spenningsnivået. Ein kan ikkje ha ein lærande organisasjon utan ein felles visjon. Ein felles visjon skapar felles identitet. Organisasjonar som er innstilte på å byggje felles visjonar vil heile tida oppmuntre menneske til å utvikle eigne personlege visjonar. (Senge, Den femte disiplin, 2004).

Det fyrste steget i denne disiplinen er å gje slepp på den tradisjonelle tankegangen om at visjonar kjem ifrå oven eller vert utvikla frå ein organisasjon sin institusjoanliserte planleggingsprosess. Årsaken til visjonen er mindre viktig enn den prosessen som får ein visjon til å bli til eit felleseige for fleire menneske. Før den er knytt opp i mot dei personlege visjonane i heile organisasjonen, finnst ingen felles

visjon. Dei visjonane som er felles, vil koma gradvis fram. Dei vil vekse frå møter mellom individuelle visjonar. Erfaringar viser at felles visjonar krev kontinuerlege samtraler kor personane er frie til å uttrykkje drømmene sine, og der dei lærer å dele tankar og å lytte til drømmene til kvarandre. Ut ifrå dette vil ei ny forståing av kva som er mogleg vekse fram. Visjonar som ikkje samsvarar med dei verdiane som menneska lev etter, vil heller ikkje få fram ein ærleg entusiasme. Ein treng ikkje gje opp sine synspunkt i ein visjonsprosess med søking, gransking og lytting. Visjonar treng sterke talsmenn som kan søke etter og lytte til andre sine visjonar. Dette kan opne opp for at visjonen kan bli meir omfattande enn våre individuelle visjonar. Her kjem kreativ spenning inn som ein faktor som kan hemme skaping av felles visjonar. Kreativ spenning er det sentrale prinsippet innanfor personleg meistring. Dei organisasjonane som ikkje legg til rette for personleg meistring, vil merke at det er vanskeleg å fremje og å oppretthalde plikter overfor ein overordna visjon. Leiarar som meistrar denne disiplinen, lærer kor lite matnyttig det er å prøve å diktere ein visjon som dei sjølve brenn for. (Senge, Den femte disiplin, 2004).

2.3.5 Gruppelæring

Gruppelæring er ein kollektiv disiplin, men handlar om individuelle ferdigheiter og forståing. Senge snakker her om *alignment* eller fininnstilling, som er eit fenomen som vil seie at ei gruppe menneske fungerer som eit heile. I ei gruppe vil det vere ei samling av individ. Desse individ har ulik grad av «personleg makt». Det vil seie at dei har ulik evne til å nå dei måla dei har satt seg. Dersom ei gruppe er fininnstilt, vil det utvikle seg ein felles følelse av kva retning dei bør gå, og kreftene til dei ulike deltakarane blir harmonisert. Da blir den visjonen dei hadde felles ei forlenging av medlemmane i gruppa sin personlege visjon. Fininnstilling er ein nødvendig faktor for at deira personlege styrke skal kunne bli overført til heile gruppa. Grupper som manglar denne fininnstillinga kan jobbe hardt, men deira innsats gjev ikkje utslag i ein effektiv laginnsats. Slik sett er gruppelæring med fininnstilling og utvikling av laget gruppa sin evne til å skape dei resultata som dei verkeleg ønskjer. I følgje Senge baserer gruppelæring seg på felles visjon og personleg meistring. Men dette er likevel ikkje nok, medlemmane i gruppa må også kunne å spele saman på lag. Å meistre gruppelæring er eit avgjerande skritt i arbeidet med å skape lærande

organisasjonar. I gruppelæring er dialogen vesentleg for å reflektere seg fram til ny felles kunnskap. Lytting og refleksjon står sentralt her. I diskusjonen –derimot- er det prestasjon, forsvar, skjult dagsorden og makt som rår. Dialogen innbyr til fri og kreativ utforsking av komplekse og vanskelege tema. I diskusjonen leiter ein etter dei beste synspunkta som kan støtte dei slutningane som må fattes her og nå. Formålet med dialogen er å gå ut over inkeltindividet sin forståing av temaet. Ulike syn blir presentert for å oppdage eit nytt syn. Slik får individene ei innsikt dei ikkje kunne tilegna seg kvar for seg. Diskusjonen blir også kalla den nødvendige motpart til dialogen. Den presenterer og forsvarar. Dette kan gje nyttig analyse av heile situasjonen. I ei lærande gruppe flytter ein seg mellom dialog og diskusjon. Fenomena har ulike reglar, og grupper som ikkje skil desse frå kvarandre, vil ikkje oppleve at verken diskusjonen eller dialogen kan vere produktiv.

Systemtenkinga har ein vesentleg plass i gruppelæringa. Det trengs eit felles språk for å deale med kompleksiteten. Utan dette vil gruppelæringa vere begrensa. Systemtenkinga er og viktig for leiargruppa si hovudoppgåve, som er å utvikle strategiar, visjonar, organisasjonsstrukturar og handlingsplanar. Dette gjer at ein må slite med svært komplekse spørsmål. Denne kompleksiteten er ikkje i ro, einkvar situasjon er i stadig endring (Senge, Den femte disiplin, 2004).

2.3.6 Styrker og svakheiter ved systemtenkning

I systemtenkinga er det fyrst og fremst heilheita som er det vesentlege. Prosessen vi er inne i blir lagt stor vekt. Dette seier noko om at dette er ei grundig metode, som forstår samanhengar og mønster, og der enkeltmenneska er eit viktig ledd i det heile biletet. Kvar enkelt av disiplinene, eller fagområda, handlar om korleis det enkelte menneske tenkjer, ønskjer, samhandlar og lærer med og av kvarandre. Dette er i seg sjølv ei styrke i høve å inkludere alle sine behov i lærande organisasjonar. Enkeltindividet får stor makt, og innovasjon og endra tankemåte er vesentleg. Alt dette er slik eg ser det ei styrke i utviklinga til ein lærande organisasjon. Når det gjeld svakheiter, kan ein sjå at dette kan vere ei tidkrevjande metode før ein ser endring. Dette er ein eigen tankegang, eller filosofi som må gjennomsyra alle ledd for å lykkast. Denne heilheitstenkinga tenkjer eg er meir eit verdival frå leiinga, enn ei

metode for kjappe endringar av organisasjonen. Det kan vere både ei styrke og ei svakheit.

2.4 Instructional leadership

Instructional leadership er eit leiingsomgrep som kom fram i skuleforskninga i USA på 1970-talet. Fokuset var retta mot skuleleiarar som evna å endre skular med eit dårleg utgangspunkt til vinnarskular. Særleg leiaren vart lyfta fram som ein vesentleg faktor for suksess. Leiar vart åleine lyfta fram for å ha klart å betre heile organisasjonen (Emstad A.B & Postholm, 2010). Skuleleiar var tett på praksis og danna ein kultur innan organisasjonen som stilte høge krav til undervisning og læring hjå lærarar og elevar. Leiaren hadde stor arbeidskapasitet, var karismatisk og målorientert. Denne typen leiarar vart sett på som særskild dyktige i sitt fag. Hallinger og Murphy (1985) utvikla ein leiingsmodell for instructional leadership som var tufta på empiriske undersøkingar på 70- og -80-talet. Denne hadde tre grunnleggjande element i seg:

1. Å etablere ein felles visjon for organisasjonen
2. Aktive og tydelege leiarar
3. Forme ein konstruktiv læringskultur

Det er ein rasjonell kunnskapsteori som ligg til grunn for instructional leadership. Med dette meiner at kunnskapen er gitt, det er noko som finnst inne i subjektet. Det blir spegla i ein tydeleg vekt på målorientering og på elevane si læring. Det blir og spegla i aktive leiarar som koordinerer, kontrollerer og utviklar undervisning (Fuglestad O.L., 2006). Leinga utarbeider mål og retning for læringsarbeidet, og står som ansvarleg for å skape ein konstruktiv læringskultur i skulen (Hallinger, 2005). Denne modellen danna grunnlaget for FUL-leiing, ein norsk konstruksjon av denne som eg tek for meg i neste avsnitt.

2.5 FUL-leiing

Emstad og Postholm (2010) har utarbeida ein norsk versjon av leiingsmodellen til Hallinger og Murphy. Denne blir kalla leiing av arbeidet med Forbetring av Undervisning og Læring, heretter kalla FUL-leiing (Emstad A.B & Postholm, 2010, s. 185). FUL-leiing har fokus på undervisning og læring. Skulane som blir leia etter FUL-modellen kan kjennast av høge forventningar til både lærarar og elevar. Leiinga rettar heile tida søkjeljoset mot korleis skulen kan forbetre seg. Dette er deira læringskultur. Skuleleiar er synleg i organisasjonen, og engasjerer seg i planlegging og iverksetting av ideane som blir utarbeidd blant personalet. Der samarbeid er eit viktig element i FUL-skulane, både for personalet og for elevane- har ein utvikla eit enda breiare perspektiv på FUL-leiing. Eit smalare perspektiv til FUL har i utgangspunktet fokus på den heroiske, individuelle leiaren som eine og aleine er ansvarleg for skulen sin utvikling. Denne retningen har ikkje fått gode omtaler i dei siste åra, da den har fått skulda for å byggje ned organisasjonskulturen og det kollektive arbeidet innan skulen (Møller J. , 2006).

FUL-teorien tek for seg nettopp det som handlar om forbetring av undervisning og auka læringsutbytte. Å utvikle ein skulekultur og ein visjon med tanke på at heile organisasjonen skal bli betre, er eit mål i denne tenkinga. Skuleleiar er målretta og i stand til å definere ein klar retning for skulen . Samtidig motiverer han lærarar til å delta i eigen læring og utvikling. Hovudmålet er heile tida auka læringsutbytte. Leiar er synleg i organisasjonen, og engasjerer seg for forbetringar hjå lærarar og elevar. Denne implementerer viktige element i dei ulike modellane og teoriane for organisasjonslæring som eg har teke for meg. I neste avsnitta skal eg gå nærare inn på dei tre hovudelementa i FUL.

2.5.1 Å etablere ein felles visjon for organisasjonen

Målorienterte organisasjonar der dei utarbeidde måla er basert på elevane si læring er det eine kjenneteiknet på FUL-leiing. Ein kan definere leiaroppgåvene til to

kategoriar: å utvikle skulen sin visjon eller mål, og på kva måte leiaren skal formidle dette målet vidare i skulesamfunnet. Leiaren har ikkje aleine ansvar for å utvikle visjonen, og ansvarsfokuset ligg på at elevane skal ha ei fagleg utvikling og at dei tilsette tek innover seg denne visjonen (Emstad A.B & Postholm, 2010). Skulen sin visjon bør vere synleg formulert for alle i skulesamfunnet. Den bør ha fokus på lokal tilpassing av undervisninga, og den bør ha ein klar samanheng med korleis dei tilsette underviser. Det er ein forutsetnad for suksess at visjonen blir akseptert av det pedagogiske personalet på skulen. Da er det naudsynt at lærarane får ein felles presentasjon og at dei blir med i prosessen om korleis arbeidet skal gjennomførast. Utan å gå gjennom desse stadia får prosessen eit preg av å vere top-down-styrt. Det kan innebære mindre fokus på samarbeid, raskare endringar, og at motivasjon blir mindre vektlagt. Ei slik top-down-styring kan vere naudsynt i eitt tidspunkt. Moos (2003) meiner at dette er ei viktig metode når ein skal setje i gang planer, eller for å hindre dei i å stoppe opp. Da er det og viktig at det finnst ein bottom-up-styring som kan styrke medverknaden og engasjementet til dei som er med i prosjektet. Utan at desse to styringane kan møtast vil prosjektet kome til å mangle djubde, substans og vilje til å endre praksis. (Moos, 2003). I slike høve kan skuleleiaren bli einsam om han blir for autoritær og oppglødd i prosessen i eit utviklingsarbeid. Dersom skuleleiar blir for dominerande vil medarbeidarane trekkje seg unna. (Fullan, 2014).

2.5.2 Aktiv og tydeleg leiar

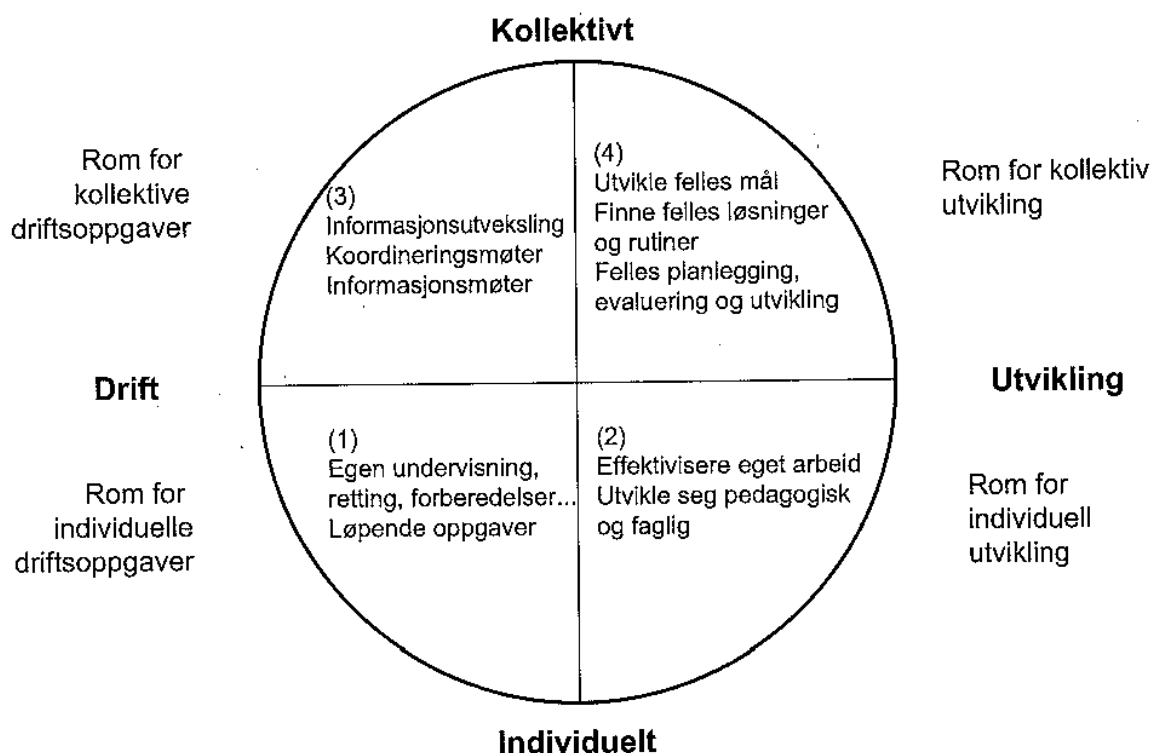
Skuleleiar har hovudansvar for at arbeidet med læreplanar blir gjort (Postholm M. B., 2010). Målet med å leie undervisning og læreplanarbeid er å koordinere og kontrollere undervisninga og læreplanmålet. Her må leiaren ha kompetanse både i undervisning og læring, og han må ha klare mål for korleis han ønskjer å utvikle sin skule. Å veileie og vurdere opplæringa, samkøyre læreplanarbeid og ha oversikt over elevane si læringsutvikling er viktige leiaroppgåver (Hallinger, 2005). Leiing i Noreg blir av Møller og Presthus framlagt som eit kollektivt ansvar. Læreplanane ivaretek kva for tema og emner som elevane skal lære om, men det er i undervisninga at denne læringa skjer. FUL-leiing har fokus på demokratisk leiing av opplæringa. Å

vere ein demokratisk leiar handlar i stor grad om å ta val og handtere ulike dilemma. Dei vala som leiar gjer, er gjerne tufta på etiske refleksjonar og etiske vurderingar knytt til dei verdivar ein står over for. «Perspektivet demokratisk ledelse av opplæringen kan knyttes til amerikansk pragmatisme, frigjerande pedagogikk, kritisk teori og deliberative demokratiforståelser.» (Vedøy, 2010). Dette betyr at dersom ein skal utdanne elevar for og til demokrati, så må ein også leve med demokrati i kvardagen. Teoretiske tilnærmingar til demokratisk leiing handlar sjeldan om kriterier eller oppskrifter for korleis leiinga bør utøvast. Å vere ein demokratisk leiar er slik sett å vere ein aktiv og tydeleg leiar. Møller og Presthus (2006) peikar på at elevane skal lære om demokratiet, og i tillegg skal dei opparbeide seg ein demokratisk kompetanse gjennom aktivt arbeid i skulen. Dette betyr at ein må sjå på skuleleiing i ein samanheng. Demokratiske leiing handlar om samarbeid og forhandlingar. Det er vesentleg at skuleleiar gir tillit til medarbeidarane sine, og oppfordrar dei til å kome med innspel og meiningar. I tillegg er det viktig at ein reflekterer over eigen yrkespraksis saman. Dersom det er høg kvalitet på dette arbeidet, vil leiarane lykkas med å utvikle ein felles praksis i organisasjonen (Presthus J., 2006).

2.5.3 Å forme ein konstruktiv læringskultur

Leiing er eit reiskap for betring av undervisning og læring (Elmore, 2000). Dette har vore omtala fleire gonger i oppgåva. Det er vanskeleg å gjennomføre ei slik type leiing utan at ein kollektiv samarbeidskultur blir danna. Ein felleskultur må ha fokus på å skape felles grunnsyn blant fleire ansvarleggjorte i skulen, meiner Elmore. Tidlegare leiarar hadde forventningar til seg om å vera inspirator og motivator knytta til rolla si, det var eit klart individfokus på leiaren. Dette har det vore ein endring på i dei siste åra (Fuglestad O.L., 2006). No ser ein på leiarskap frå eit breiare perspektiv, ved at leiing som ein kollektiv prosess er meir i fokus. Leiar gjer sine oppgåver innanfor eit sosialt fellesskap, der interaksjonen med kvarandre blir avgjerande for læringskulturen i den organisasjonen. (Fuglestad O.L., 2006). Irgens har utarbeidd ein modell kor forholdet mellom individuelt og kollektivt arbeid og forholdet mellom drift og skuleutvikling blir gjort greie for. Modellen skal syne ein skule i rørsle ved å bruke eit utviklingshjul. Her kjem spenningsforholdet mellom drift

og utvikling og mellom individuelt og kollektivt arbeid fram på ein ryddig måte. Modellen legg både stuttsiktige oppgåver som drift, og pedagogisk utviklingsarbeid i skulen til grunn. Den ser på arbeidet hjå kvar einskild lærar opp i mot fellesskapet i skulen.



Figur 2: Utviklingshjul – ein skule i utvikling.

Den individuelle delen av hjulet peikar på rom for individuelle driftsoppgåver, også kalla kjærneoppgåvene til læraren. Med dette meines lærarane sine individuelle oppgåver som planlegging av undervisninga, retting av elevarbeid og det å utføre sjølve undervisninga i klasserommet. Dersom desse oppgåvene blir lagt berre på ein lærar, blir det opp til kvar enkelt lærar å løyse utfordringane. Ikkje alle klarer å løyse desse aleine, om nokon i det heile. Dette kan handle om undervisningsopplegg som av ulike årsakar gjeikk i vasken, eller uro og bråk i klassa. Mange lærarar taklar dette fint aleine, andre treng støtte i slike samanhengar. I rom for individuell utvikling, har læraren høve til å utvikle seg som lærar, pedagogisk og fagleg. Dette er ein viktig del av utviklinga for ein lærar. Likevel er ikkje det medisinen for å utvikle eit godt kollegialt læringsmiljø. Fagleg progresjon mellom parallellklasser, handheving av felles reglar, rutinar for orden og oppførsel er alle døme på oppgåver som må løysast

i fellesskap (Irgens E. , 2010). Rom ein og to er slik viktige utviklingsarenaer for læraren. Men ein finn likevel ikkje løysing på desse felles utfordringane. Dei må byggje på eit felles sett av normer og ei kollektiv klårheit rundt undervisning og læring i praksis. Irgens seier at kvar lærar sin undervisningspraksis må sjåast på i samanheng med skulen sitt kollektive arbeid og til organisasjonen sine overordna målsetjingar. Slik ser ein at dei individuelle romma må sjåast i samanheng med rom for kollektive driftsoppgåver og rom for kollektiv utvikling. Dersom ein ikkje gjer det, vil utviklinga ved skulen stangnere. Når hjulet er i røysle skapar det ein energi som gjev grunnlag for god læring hjå elevane (Irgens E. , 2010).

I skulen kan det sjå ut som at det på mange måtar finnst ein utvida form for samarbeid i alle ledd. Ein pedagog eller ein skuleleiar har alltid nokon å forhalde seg til, til dømes elevar, medarbeidarar, føresette eller det kan og vere politikarar. Dette gjer at ein heile tida samarbeidar og samhandlar med nokon, men korleis ein samarbeidar- og kvalitet på samarbeidet - kjem ikkje fram . Er det slik at oppgåver og roller blir fordelt slik at kvar og ein kan løyse dei oppgåvene han eller ho har fått, eller jobbar ein saman mot eit felles mål som er tydeleg kjent? Fullan meiner at leiaren sin dialog og samhandling fortel noko om leiingspraksis (Fullan, 2014).

2.5.4 Styrker og svakheiter ved FUL-leiing

Som tidlegare nemnt har FUL- leiing har stor fokus på leiar, og har fått kritikk for å vere ein top-down-styrt strategi. Det er leiarane som koordinerer og kontrollerer undervisninga på skulen. Engvik er kritisk til at rektorrolla skal leie og følgje opp læraren sin undervisning. Han peiker på at det krev enorm kompetanse og kapasitet av rektor å leie og veileie lærarane i sin undervisningspraksis. Vektinga frå leiinga kan bli for stor (Engvik, 2012). Dette kan føre til at leiinga manglar djubde og substans i organisasjonen og at viljen til praksisendring blir redusert. Manglande fokus på samarbeid er og ein svakheit ved FUL.

Ein styrke ved FUL-leiing er at den har stor fokus på undervisning og læring. FUL innarbeider ein skulekultur som er kjent av høge forventningar til elevane og til det

pedagogiske personalet. Skulen har slik fokus på kjærneområdet som er auka læringsutbytte. Dette blir satt i samanheng ved at leiar involverer seg i lærarane sitt læreplanarbeid, ved kontinuerleg vurdering av opplæringa og ved å ha fokus på læringsutvikling hjå elevane (Hallinger, 2005). Med ein felles visjon vil det pedagogiske fellesskapet søke å skape høg standard på undervisninga til elevane. Leiar sin effekt på undervisninga ser ut til å ha størst verknad når skulen har klare mål og ein godt utvikla kultur for læring (Emstad A.B & Postholm, 2010).

2.6 Oppsummering av kapittel 2

I dette kapitlet har eg gjort greie for teoretiske perspektiv som skal vere med å belyse problemstilling og forskingsspørsmål. Eg har difor teke for meg Senges teori om systemtenkning og FUL-leiing. Gjennom desse søker eg å forstå endring, implementering og organisasjonsutvikling. Eg har gjort greie for endring av læringskultur i organisasjon gjennom bruk av Irgens sitt utviklingshjul. Eg har og gjort greie for Hallinger og Murphys perspektiv på instructional leadership for å skjønne FUL-leiinga og kva viktig leiinga har for implementering av ny praksis i skulen .

3.0 DESIGN OG METODE

3.1 Innleiing

I dette kapitlet vil eg gjere greie for den metodiske tilnærminga i oppgåva, og grunngje dei vala eg har gjort i høve å kunne forklare korleis skuleleiar og leiar på kommunenivå arbeider for å lukkast i implementering av pedagogisk entreprenørskap. Eg vil presentere mine utval og korleis datainnsamlinga har gått føre seg. Ved å vise til og å analysere skuleleiar sine val og handlingar, skal eg søke å identifisere nokre kriterier for implementering og kulturbygging av pedagogisk entreprenørskap, som kan ha ein verdi for andre skuleleiarar.

Fokuset i undersøkinga er på rektor sin leiing i samspel med. Som eit resultat har eg forventningar om at informantane vil leggje fram korleis dei innførte entreprenørskap i dei ulike stadiane av ein lengre prosess

Befring (2002) forklarar design med forskingsopplegg eller forskingsmetodiske hovedmønster. Ein kan og beskrive forskningsdesignet som undersøkinga si utforming (Ringdal 2007).-Eg vel å bruke skular frå ein kommune som har hausta skuleeigarpris og merksemd for sitt arbeid med entreprenørskap i skulen dei siste 4 åra. Ved å intervju rektorar og skuleeigar vil eg få fram data frå implementeringsprosessen og korleis dei har jobba vidare med utviklinga av pedagogisk entreprenørskap som heilskapleg kultur. Eg gjennomførte fem intervju, som alle varte frå 45 til 60 minutt. Dette vart gjort med digital taleopptakar.

Eg venter å finne samanhengar mellom det dei ulike rektorane har gjort i sine organisasjonar i kraft av dei teoriane eg har valt. Målet er at eg kan trekke nokre slutningar eller å lese eit mønster for kva som har vore ein suksess, i høve å implementere pedagogisk entreprenørskap til ein felles kultur for læring.

3.2 Kvalitativ metode

For å få fram samheng mellom individ og kontekst valte eg å bruke kvalitativ metode med ein fenomenologisk tilnærming i mitt forskningsarbeid. (Postholm, 2010, s.98). Formålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonen sitt dagligliv, frå hans eller hennar eige perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009 s. 43). Den kvalitative metode tek for seg forskaren som beveger seg frå data til teori, også kalla ei induktiv metode. I mitt forskararbeid er det nettopp slik eg har arbeidd. Eg har teke utgangspunkt i mitt datamateriale og funne teori som passar til. Hensikta med induktiv metode er å skape rom for at alternative og nye teoriar kan vekse fram. Slik vil desse teoriane vekse fram med grunnlag i observasjonar i staden for å vere avhengig av analytiske modellar, kategoriar eller variablar som igjen har utgangspunkt i spesifikke teoriar. Strukturen på eit forskingsintervju liknar den daglegdagse samtala, men det inneheld også ein bestemt metode og spørjeteknikk. Utgangspunktet for mitt studie og forskingsarbeid er å få

eit innblikk i skuleleiar sin oppleving av kollektiv læring blant det pedagogiske personalet i arbeidet med pedagogisk entreprenørskap og danning av ein felles kultur for læring.

Forskarblikket mitt har eit aktørperspektiv som er retta imot språket til ein skuleleiar. Med dette meiner eg imot den diskursen han eller ho argumenterer for.

Datamaterialet er kome ut av intervjusamtalar med respondenten, som er skuleleiar, og forskaren, som er meg.

Intervjusamtalane i mitt forskarmateriale handlar om respondenten sine opplevingar av relasjonar, prosessar og strukturar i skulekvardagen og i skuleorganisasjonen. Samtaleintervju har som mål å hente inn informasjon der informanten sit inne med kunnskap og erfaringar som forskaren ønskjer innsikt i. Dette foregår som oftast ved at forskar og informant møtast ansikt til ansikt. Ved hjelp av forskarspørsmåla søker eg å avdekke skuleleiar sine opplevingar og oppfatningar. Datamaterialet er danna ut ifrå korleis forskar oppfattar respondenten sine opplevingar og oppfatningar.

3.2.1 Fenomenologisk tilnærming

Mitt forskingsarbeid med bruk av kvalitativ forskingsmetode har hatt ei fenomenologisk tilnærming. Ei fenomenologisk tilnærming har som intensjon å beskrive meiningar som menneske legg i ei oppleving eller eit bestemt fenomen. Forskninga skal bidra til å forstå meningsfulle og konkrete relasjonar i bestemte situasjonar og kontekster. (Kvale, 2009). Dette er opplevingar som ikkje kan bli observert av forskaren da det handlar om tidlegare erfaringar. Intervju blir difor den einaste måten å samle data på (Postholm M. B., 2010). I problemstillinga mi spør eg etter skuleleiar sine opplevingar av eigen utvikling og skulen sin utvikling i arbeidet med implementering av entreprenørskap. I fenomenologisk tilnærming spør ein om korleis mennesker trur verda er, ikkje korleis den faktisk er. Dette betyr at forskningsspørsmåla søker å avdekke skuleleiar sine opplevingar og oppfatningar, og datamaterialet handlar i hovudsak om korleis desse opplevingane vart oppfatta av forskaren. I denne oppgåva er det eg som er forskaren. Min ambisjon er at den kunnskapen eg kjem fram til, skal vere skapt i dialog mellom meg som forskar og

respondenten som forskingsdeltakar (Postholm 2010, S.19,21,99). Formålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å forstå sider ved informanten sitt daglege liv, frå hans eller hennar eige perspektiv (Kvale og Brinkmann 2009). Strukturen i eit forskingsintervju er noko det same som i den daglegdagse samtala, men involverer samstundes ein bestemt metode og sprøjeteknikk. Kunnskapen eg har fått ut av intervjuet forstår eg i eit sosialkonstruktivistisk perspektiv, fordi det er kunnskap som respondentane og eg i fellesskap har kome fram til gjennom å samtale med kvarandre.

Intervjuet med dei 5 respondentane vil gje eit grunnlag for å gå djupare inn i deira opplevingar som leiarar av implementering av nye satsingar i skulen. Den nye læreplanen LK06 har lagt tydeleg vekt på at skulane skal fungere som lærande organisasjonar. Med det forstår ein organisasjonar som samarbeider gjennom ansvar og deling av kunnskap for å oppnå eit felles mål. Det er skuleleiar som har det overordna ansvar for å setje i gang desse prosessane.

3.2.2 Hermeneutikken

Hermeneutikken kan vi forklare som metoda si vitenskapsteoretiske plassering i arbeidet. Skilnaden på naturvitskapen og humaniora er at naturvitskapen fyrst og fremst ser på fysiske objekt, medan humaniora ser på menneska sine handlingar og tankar (Ringdal 2007). Å forske på skuleleiar sine val og handlingar og tanker, fører til at dette forskingsarbeidet blir sortert under humaniora. I den hermeneutiske tradisjonen blir forskaren ein medspelar i samtala meir enn ein observatør. Dermed får forskar eit utgangspunkt der ein må forstå svar i lys av ei heilheit. Som forskar vil eg og påverke datamaterialet gjennom mine tolkingar. Den verkelegheit som blir presentert av mine respondentar, er deira aktørforståing. Det blir fleire syn på verkelegheita, i tillegg til mi aktørforståing som forskar. Når eg skal skrive om mi forskarrolle, vil erfaringane mine frå skulen både som lærar og rektor ligge til grunn, men med hovudtyngde på rektor erfaringane. Vidare tek eg med meg erfaringar som tidlegare prosjektleiar og ressursperson i implementeringa av den statlege satsinga Vurdering for Læring i eigen kommune. Å vera mor til fire barn som har vore i

grunnskulesystemet sidan 1999, og nokre av dei er der framleis, er noko eg også har med meg i ryggsekken.

3.3.3 Mi forskarrolle

Forskaren si rolle som person og forskaren sin integritet er avgjerande for kvaliteten på den vitskaplege kunnskap og dei etiske slutningar som treffast i kvalitativ forskning, seier Kvale og Brinkmann (Kvale, 2009, s. 92). Intervjuaren er sjølv eit instrument for forskning. Dersom du er ein dyktig intervjuar er du ekspert på intervjuemnet og på menneskeleg interaksjon (Kvale, 2009, s. 176). Eg hadde eit grunnleggjande ønskje om å vera lyttande og mottekeleg i mine intervju, og såleis arbeide på ein induktiv måte. Eg måtte ta raske val på kva ein skal spørje om, og korleis. Den interaksjonen mellom meg som forskar og intervjuobjektet var kjernen i å få fram dei gode svara. Her var det viktig å ha god kunnskap om det temaet eg skulle undersøke. Ei anna utfordring var å ha eit adekvat språk som gjorde at respondenten fekk tak i kva du eigentleg ønskja svar på. I tillegg var det viktig å hjelpe respondenten til å uttrykke seg gjennom sine forteljingar. Kroppsspråk og blikk var eit avgjerande verktøy for at samtala skulle «gli lett». Dette var krevjande, men morosamt når du kjende at det gjekk lett. I slike stunder fekk eg informasjon som gjorde at eg betre såg samanhengar. Å forstå ein ting ved å vise til ein annan kan setje fokus på nye perspektiv. (Kvale, 2009, s. 67). Kunnskapen eg har fått via dette arbeidet, må sjåast i ein sosialkonstruktivistisk samanheng. Med dette meiner at kunnskapen er skapt i fellesskap forskar- intervjuobjekt- gjennom å samtale med kvarandre.

Ein forskar sine antakingar gjer seg gjeldande i dei spørsmåla han stiller. (Kvale, 2009, s. 278). Under transkribering av det fyrste intervjuet, gjorde eg ein observasjon av min rolle som intervjuar. Mi førforståing av temaet kan farge dei ord og formuleringar eg bruker i det fyrste spørsmålet i intervjuguiden min:

Har din skule ein strategisk plan for utviklingsarbeid generelt?

Her kan det vere at eg forutsette at respondenten har ein slik plan. I tilfelle kan dette verke leiande på respondenten. Dette kan seinare også leggje føringar for analyse

og konklusjon. Ei betre formulering av dette spørsmålet kan vere å spørje korleis skulen forhold seg til utviklingsarbeid generelt. Samstundes må ein likevel merke seg at det ikkje alltid slik at leiande spørsmål reduserer reliabiliteten i intervjuet. I enkelte høve kan dei til og med styrke den. (Kvale, 2009, s. 183). Døme på dette kan vere å stille leiande spørsmål bevisst for å innhente informasjon som dei mistenker at blir halden attende. Slik blir det opp til intervjupersonen å nekte for spørsmålet.

3.3.3 Semistrukturert forskingsintervju

I samtale har eg brukt ein tilnærming som er delvis strukturert. Dette betyr at tema og spørsmål for intervjuguiden var planlagt førehand. Likevel vil rekkjefølgja bli varierende, avhengig av korleis samtala utviklar seg utover i intervjuet. Spørsmåla i intervjuguiden vart ikkje i nokon av intervjuet fulgt slavisk. Slik får forskaren følgje handlinga frå informanten utan å bryte inn med spørsmål. Dette kan gje ein trygghet i situasjonen rundt intervjuet, som igjen kan føre til at forskaren kan gå djupare inn i dei tema som er mest relevante (Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Dei intervjuet eg har gjennomført har starta med eit munnleg møte mellom forskar og informant, der forskar har brukt taleopptakar. Deretter har eg transkribert intervjuet, før dei tilslutt har vorte omforma til ei skriftleg tekst. Empirien i min forskning vert danna av å tolke og analysere denne skriftlege teksta. Målet har vore å finne ei gyldig og felles forståing om kva teksta formidlar til lesaren. Den endelege meininga som blir framstilt i den skriftlege teksta, kjem som eit resultat av dialogen mellom forskar og sjølv intervjueteksta (Kvale, 2009; Thagaard, 2009).

Kvale og Brinkmann deler intervjforskninga inn i sju stadier:

1) Tematisering, 2) planlegging, 3) intervjuing, 4) transkribering, 5) analysering, 6) verifisering og 7) rapportering. (Kvale, 2009, s. 38). Eg vil gå inn på seks av stadia, og slik vise korleis eg har arbeidd innanfor desse rammene. Det sjuande stadiet er sjølv masteroppgåva mi, og blir såleis vist gjennom teksta i denne mastergradavhandlinga.

3.3.4 Tematisering og planlegging

Tematisering og planlegging er dei to fyrste stadia i Kvale & Brinkmann sine sju forskningsstadier innan intervju. Det er i denne fasa ein vel innahld og kva ein ønskjer å oppnå med studien. Temaval har vore med som grunnlag då eg planla og utforma intervjuguiden. Tematiseringa var og vesentleg ved innhenting av empiri og korleis eg analyserte denne i det vidare arbeidet med studien.

3.4 Datainnsamling

Her vil eg konkret beskrive korleis dei empiriske data har vorte innhenta. Det gjer eg ved å presentere utval, forarbeid og sjølve gjennomføringa av dei semistrukturerte intervju.

3.4.1 Val av informantar

Grunnlaget for mitt val om å hente informantar ifrå både barneskule og ungdomsskule, ligg i kor vidt entreprenørskap har vorte ein berekraftig kultur i heile opplæringsløpet i ein kommune. Eg har valt å bruke leiarar frå to barneskular og to ungdomsskular frå same kommune, for å kunne bruke det i eit eventuelt kulturbyggingsperspektiv. I tillegg har eg og intervjuar pedagogisk rådgjevar på kommunenivå som har jobba spesifikt med utvikling av entreprenørskap i kommunen.

I problemstillinga mi spør eg etter kva som må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap som heilskapleg satsing i skuleløpet, dette med tanke på å utvikle ein kultur for entreprenørskap i grunnskulen. Denne problemstillinga fordrar at eg intervjuar skuleleiarar som har erfaring med implementering og organisasjonsutvikling. Eg vendte meg difor til leiar på kommunenivå ved to kommunar som har fått utmerking for godt arbeid med entreprenørskap i skulen. Frå den eine kommunen fekk eg avslag, medan den andre sa ja. Vedkommande senda difor vidare mitt spm til alle rektorane i kommunen, med melding om å ta kontakt dersom dei var interesserte i å stille opp som informant. Tilsaman fem personar sa

seg positive til å vere med. Fyrste henvendinga til informantar gjorde eg i september pr mail til dei som allereie hadde takka ja. Dette var eit informasjonsskriv om kva eg forska på, og korleis eg såg for meg arbeidet med informantane (vedlegg nr.1). I november gjorde eg avtale med pedagogisk rådgjevar om at eg skulle koma til den aktuelle kommunen andre veka i januar. Planen var at eg skulle vere i felten i fire dagar den veka.

3.4.2 Utval

Kommunen som innehar dei skulane eg har forska på er ei tre-nivå kommune med rådmann som øvste leiar, kommunesjef for området utdanning og einheitsleiarar eller rektor som leiar for skulane. Kommunen har og ei verksemd «Pedagogisk fagsenter» som fungerer som rettleiarar og motivatorar for alle skulane i kommunen. Kommunen har utarbeida ein eigen verdiplattform til oppvekst, som seier noko om korleis dei skal jobbe, og kva dei skal satse på. Denne er vedteke av bystyret. Kommunen har jobba aktivt med entreprenørskap dei siste 5-6 åra, og har ei aktiv og bevisst haldning til dei ulike statlege styringsdokumenta innanfor skule og utdanning. På skoleområdet har dei tre pedagogiske rådgjevarar som jobbar med ulike satsingsområder opp i mot skulane på befaling av skulesjefen.

Alle skulane ligg i bynære strøk, og har gode høve til å bruke nærmiljøet. To av skulane definerte seg som erfarne innan entreprenørskap. I dette ligg derte at dei hadde relativt lang erfaring med elevbedrifter, med ein god struktur på dette arbeidet. Desse skulane var ungdomsskular. Kjønn og alder til respondentane er ikkje tillagt vekt verken ved utval eller i analysearbeidet. Fordi både ordet «rektor» og «leiar» er hannkjønnsord, refererer eg alltid til han når det gjeld desse nevningane. Namnet på skulane er fiktive for å ivereta respondentane og dei ulike skulane som heiltheit. Eg har valt å bruke nemninga «skule» og «ungdomsskule» for å kunne identifisere funn i dei ulike skuleslaga. Respondenten frå kommunenivå blir i oppgåva referert som T5.

Fjell skule er ein barneskole med omlag 490 elevar fordelt på 22 klassar. Skulen har 65 tilsette fordelt på pedagogar og assistentar. Elevane er fordelt på 7 årssteg, med 3 parallellar på kvart trinn. Kvart trinn har sitt team og sin teamleiar. Teamleiarane utgjør skulen si leiargruppe, saman med rektor. Visjonen til skulen er

«Læring gjennom trygghet og trivsel». Respondent på Fjell barneskole er rektor, og har vore det sidan 2010. Rektor har fleire års erfaring frå andre leiarjobbar tidlegare, også som tidlegare rektor. Ho har tidlegare jobba med entreprenørskap før ho starta på noverande jobb. I tillegg har ho hatt rolla som kommunen sitt bindeledd opp imot Ungt Entreprenørskap. Rektor sin formalkompetanse er førskulelærer med vidareutdanning i småskulepedagogikk og 1.avdeling spesial pedagogikk. I tillegg er ho cand.polit. med hovudfag i pedagogikk, med vidareutdanning i leiing, prosjektleiing og nokre juridiske emnar. Rektor har jamlege møter med teamleiarar og med personalet ein gong i veka. Skulen bruker dei faste programma for entreprenørskap frå UE. Respondent frå Fjell skole vil vidare i oppgåva bli referert som T1.

Åsen ungdomsskule har ca 520 elevar fordelt på 20 klasser. Personalet er organisert i seks storteam, med til saman 26 kontaktlærarar. Det jobbar 60 lærarar og assistentar på skulen. Kvart trinn har sin trinnleiar, desse dannar i lag med rektor skulen si leiargruppe. Rektor held leiarmøte ein gong i veka, i tillegg til eit møte med alle lærarar i veka. Skulen har og ei plangruppe som er sett saman av ein lærar frå kvart trinn og rektor. Skulen har visjonen «Ro, Respekt og Ryddighet», som skal gjennomsyre heile skulen og gje grunnlag for god læring. Dei har fokus på at alle individ skal bli sett og respektert. Respondenten ved Åsen ungdomsskole er rektor. Leiar har vore rektor i til saman 15 år, og har 10 år med erfaring frå organisasjonsarbeid. Hennar formale kompetanse er adjunkt med tilleggsutdanning i leiing. Leiargruppa er rektor og temleiarar, også kalla inspektørar. Desse har faste møter ein gong pr veke. Rektor har to timar pr veke med fellesmøte for alle lærarar. Skulen køyrer UE sitt program «elevbedrift», etter eit fast mønster, kor ein frå Ungt entreprenørskap Østfold kjem og presenterer opplegget, før dei jobbar sjølve resten av veka. Det er trinnleiar i 9.trinn som har hovudansvaret for dette. Respondent ved Åsen skole vil i oppgåva bli referert som T2.

Flaten skule har 510 elevar. Elevane er fordelt på sju trinn 1.-7., kor kvart trinn har tre parallellar. Skulen har til saman 65 tilsette, og er organisert slik at kvart trinn utgjer sitt team. Teamleiarane utgjer skulen si leiargruppe i lag med rektor. Dei har leiarmøte ein gong pr veke, og fellesmøte ein gong i veka. Skulen jobbar etter slagordet «Samspill gir vekst». Skulen poengterer viktigheita av å bruke nærmiljøet i opplæringa, og har partnerskapsavtaler med fleire aktørar, både privat og offentleg.

Respondenten ved Flaten skole er konstituert rektor. Rektor er utdanna adjunkt, og er i sitt fyrste år som leiar. Skulen samarbeider med UE, og køyrer faste opplegg på 4., 6. og 7.trinn. Respondenten frå Flaten skole vil vidare i oppgåva bli referert som T3.

Dalen ungdomsskole har om lag 300 elevar. Elevane er fordelt på tre trinn, med fem til seks parallellar på kvart trinn. Skulen har til saman 33 tilsette. Kvart trinn dannar sitt team, der teamleiarar dannar leiargruppa i lag med rektor. Kvar teamleiar har ansvar for sine spesialområder; valfag for teamleiar i 8.kl, elevbedrift for teamleiar i 9.trinn og eksamen for teamleiar i 10.trinn. Skulen har i tillegg ei plangruppe, kor ein lærar frå kvart trinn møtast kvar 14.dag saman med rektor og inspektør. Dette er for å skape forankring. Skolen har godt samarbeid med UE. Elevane jobbar i tilsaman tre timer i tre veker med elevbedrifter, og dette arbeidet har legitimitet i personalet. Respondenten ved Dalen ungdomsskole er inspektør og teamleiar på 9.trinn. Han har tidlegare erfaring både som lærar og rektor. Respondenten frå Dalen ungdomsskole vil bli referert som T4.

3.4.3 Intervjuguide

I Kvale & Brinkmann sine sju stadier for intervjuforskning er intervjuing det tredje stadiet. Med grunnlag i teorivalet mitt, min kjennskap til entreprenørskap og pedagogisk entreprenørskap saman med min forståing av å leie skular, utarbeidde eg ein intervjuguide. Eg laga tre forskningsspørsmål som utgjorde grunnlaget for intervjumalen. Desse var:

- 1 Korleis har din skule/kommune jobba med implementering av entreprenørskap?
- 2 På kva måte har satsinga på entreprenørskap vore forankra i leiinga?
- 3 Korleis er kulturen for bruk av entreprenørskap i alle trinn og fag?

Med utgangspunkt i desse forskningsspørsmåla laga eg ein intervjuguide med forslag til spørsmål fordelt på tema. Målet med desse var at dei skulle framkalle tematisk kunnskap og at dei skulle bidra til ei god samtale. Respondentane hadde fått

intervjuguiden på førehand (vedlegg 2), slik at dei hadde moglegheit til å førebu seg. I informasjonsskrivet (vedlegg 1) som fulgte intervjuguiden, vart det presisert at eg ikkje var ute etter «rett svar», men heller det svaret som på best måte karakteriserte deira situasjon. I oppstarten av kvart intervju forklarte eg respondentane at eg hadde førebudd ein del spørsmål, men at rekkjefølga kunne endre seg etter korleis samtala gjekk. Av og til vart enkelte spørsmål undøvendige, da svar kom i ein anna samanheng. Mitt ønskje var at intervjuar skulle gå føre seg mest mogleg som ei naturleg samtale. Intervjuar vart tekne opp på taleopptakar via mobiltelefon. Eg noterte ingenting undervegs, og hadde fokus på å vere ein interessert og bekräftande lyttar, og på å følgje opp dei svara som vart gjeve. Å vere ein god lyttar i intervjusamanheng handlar om å gje respondenten tid til å tenkje på spørsmålet. Dette kallar eg ventetid vidare i teksta. På denne måten kunne ein oppdage nye idear ved at respondenten fekk rom for sine tankar, som var verdt å følgje vidare.

Etter å ha utarbeidd intervjuguiden, gjennomførte eg eitt pilotintervju. Dette gjorde eg fyrst og fremst for å sjå at intervjuguiden fungerte slik den skulle, men og for å skaffe meg erfaring i å intervju. Eg merka at å fokusere på stemmebruk, ventetid, bekräftande nikk og blikk-kontakt var vesentleg for å få til eit godt intervju. Mi erfaring i pilotintervjuet var at det er viktig å la i respondenten få svare sjølv. Da det enkelte gonger gjekk lang tid frå eg spurde til svaret kom, var det lett å kome med forslag til svaret sjølv. Likeeins då respondenten stoppa halvvegs i setninga. To gonger fortsatte eg sjølv med det svaret eg trudde kom til å kome. Dette var noko eg streba for å unngå i dei andre intervjuar. «Intervjuferdighetene læres gjennom intervju praksis» (Kvale, 2009, s. 176). Kvale poengterer at det kan vere lurt å la informantane velje kor intervjuet skal foregå. Dette kan opplevast som trygt. I tillegg kan informantane spare tid ved at dei vel å gjennomføre intervjuar på eigen arbeidsplass. Eg gjorde avtale med respondentane om nøyaktiv tid og stad i veke før intervjuet skulle vere. Alle valde sitt eige kontor som arena for samtalan. Informasjonsskriv vart senda ut i god tid på førehand, medan intervjuguiden vart senda ut dagen før. Dette var eit val eg tok. Slik fekk dei høve til å sjå over spørsmåla, utan å ha for lang tid til å førebu seg. Hensikten med det var å skape trygghet over kva som venta respondenten i intervjuet, samstundes dei ikkje hadde alt for god tid til å hente inn «dei rette svara» på førehand.

3.5 Transkribering

Når intervjuane vert transkribert frå munnleg til skriftleg form, blir intervjusamtalene strukturert slik at dei er betre eigna for analyse (Kvale, 2009, s. 188). Dette erfarte eg ganske raskt i transkriberinga av det fyrste intervjuet. Eg såg med ein gong samanhengar mellom tema og den enkelte skule som eg noterte i margen medan eg transkriberte. Å transkribere fem intervju var ein tidkrevjande prosess. Kvale og Brinkmann poengterer at tida som går med til transkribering er avhengig av opptaket sin kvalitet og kor fort transkribereren skriv. Mine lydopptak var av god kvalitet, og var såleis eit godt utgangspunkt. Eg bestemte meg for å skrive alt ordrett, med registrering av «mmm», «eh», «det...og», latter og sukk, for å få fram dei sosiale og emosjonelle aspekta ved intervjuet. Eg laga meg eit skjema, der eg hadde ei kolonne for antal ord, ei kolonne for sjølve teksta, og ei for merknader til seinare bruk. Det fyrste intervjuet tok sju timar å transkribere. Her gjorde eg meg erfaringar om korleis eg skulle gå fram for å bli meir effektiv. Under transkriberinga byrja eg ubevisst å analysere kva respondenten meinte med det han sa. Dette tok eg tak i, og brukte highlights i ulike fargar der eg meinte dette kune vere til vidare hjelp i koding og kategorisering. Dette vil eg gå nærare inn på under tolking og anaysedelen.

3.6 Tolkning og analyse

Det neste stadiet i Kvale & Brinkmanns sju faser av forskingsintervju er analysering. Mi erfaring med forskingsarbeidet, er å bevege seg i eit triangel mellom transkripsjon, egne notater og litteratur. Dette kallar Postholm ein hermeneutisk sirkel eller sprial. (Postholm M. B., 2010, s. 99). Postholm beskriv forskning som ein hermeneutisk sirkel eller spiral, eg kallar det eit triangel. Korleis kan ein fortolke svara frå dei ulike respondentane? Kva er det eigentleg informantane seier gjennom sine svar? Kan ein sjå ein samheng i det informanten fortel i intervjuet gjennom dei ulike delane som blir analysert? Dersom ein sorterer utsagna i grupper og gir dei namn, kan ein setje dei i eit heilheitleg system og slik få ein klårare og meir heilheileg forståing av fenomenet (Postholm M. B., 2010). Slik kan ein setje dei ulike utsagna inn i ein

kontekst som gjev meining. Meiningsfortetting blir mellom anna brukt for å korte ned intervjupersonane sine ytringar til stuttare formuleringar. (Kvale, 2009, s. 212). Dette gjorde eg slik at meininga i det som var sagt, skulle kome fram med få ord. Alle intervjuar vart meir eller mindre meiningsfortetta. Slik vart datamaterialet mitt redusert, eg fekk ei betre oversikt i tillegg til at eg fekk fram essensen av materialet mitt. Her vil eg vise eitt døme på meiningsfortetting gjennom å syne til eitt svar på spørsmålet i intervjuguiden: Har din skule ein strategisk plan for entreprenørskap?:

«Ja, assa det har vi jo gjennom at vi har...assa...virksomhetsplanen som gjelder for hvert budsjettår, eeeh...og ...og slik at den utarbeides mye med bakgrunn i lederavtale som jeg har med min kommunesjef. I tillegg så har vi eh..så har vi en utdannings-og oppvekstpolitisk plattform, som på en måte rammer inn lederavtale....og vi har jo andre dokumenter i kommunen også, som ligger for så vidt, ee... ligger rundt lederavtalen».

(Dette sitatformatet er det eg bruker når eg siterer respondentene gjennom heile oppgåva. Dersom anna ikkje er nemnt, er det respondentar som snakker.)

Originalsitatet vart skrive om til slik meiningsfortettande tekst:

«Vi har virksomhetsplanen som gjeld for kvart budsjettår. Den blir utarbeidd mykje med bakgrunn i leiaravtale som eg har med min kommunesjef. I tillegg har vi utdannings-og oppvekstpolitisk plattform og andre kommunale dokument som ligg rundt leiaravtale.»

Meiningsfortetting kan vere hensiktsmessig av fleire årsakar. Både blir det gjerne ei stuttare tekst. I tillegg kan det vere formålsteneleg å plukke vekk element som ikkje er med å gje meining til svaret vi er ute etter. Ved å fjerne eller omformulere sitat som i skriftleggjort tilstand viser eit dårleg språk, unngår ein at respondentane blir stilt i eit dårleg lys. (Kvale, 2009, s. 196).

3.6.1 Kategorisering

Neste trinn i forskingsprosessen var å danne kategoriar. Dette kan ein forklare med med å setje merkelappar på bestemte fenomen. Merkelappane skal i utgangspunktet vera *in vivo*, det vil seie at dei skal vere ord og setningar som informantane sjølv har brukt. (Willig, 2013). Ettersom kodinga blir utvikla, kan forskaren kjenne att overordna kategoriar som systematisk integrerer dei underordna kategoriane inn i meningsfulle einingar. Dette vart ein riktig og viktig framgangsmåte for meg i å finne konstruktive kategoriar for vidare toking og analyse.

Etter meningsfortettinga gjekk eg slik i gang og satte opp nokre nøkkelord som vart vesentlege for mine intervju. Desse kom hovudsakleg fram i samtalan med respondentane, men eg oppdaga dei fyrst då eg transkriberte. Desse nøkkelorda, eller kategoriane er: implementering, organisasjonsleiing og organisasjonskultur. Desse kategoriane fekk kvar si farge i analysearbeidet. Deretter gjekk eg gjennom kvart intervju med overstrykingstusj og merka dei utsagna som kategoriserte desse kodene. Slik fekk eg betre oversikt over innhaldet i intervjusamtalene, og kunne organisere materialet slik at eg fekk oversikt over kva for empiri som relaterte seg til kvart enkelt forskingsspørsmål.

3.7 Truverdigheit

Truverdigheit eller verifisering er neste stadium i Kvale & Brinkmanns sju stadier om intervjuundersøkingar. Her er det tre omgrep som er sentrale i høve å gje ein retning på kvaliteten i forkinga. Desse er validitet, overførbarheit og etiske vurderingar.

3.7.1 Validitet

Validiteten er på same måte som truverdighet, ein viktig del av forskingsprosessen. (Kvale, 2009). Validitet handlar om at den framgangsmåten som forskaren bruker i

ein undersøking er den rette metoda for å finne svar på det ein har som mål å kartlegge. (Postholm M. B., 2010). Forskingsmaterialet mitt har truleg vorte styrka dersom namnet på kommunen var gjort kjend i oppgåva mi. Men prinsippa om konfidensialitet er avgjerande for at mitt arbeid som forskar skal bli truverdig. Difor valde eg full anonymisering av både personar, skular og kommune.

Validitet er å stille spørsmål om våre tolkingar av forskingsmaterialet samsvarar med den verkelege verda som vi har forska på. Thaagard (Thagaard, 2013) bruker gjennomsiktighet som eit omgrep for å vise korleis ein kan styrke validiteten i forkinga. Gjennomsiktighet i oppgåva betyr at forskaren heile tida viser - gjennom analyse og fortolking av denne - til korleis han har kome fram til sin konklusjon. Dette betyr at konklusjonane er truverdige i kraft av den bakgrunnen dei er tolka opp i mot. Eg har i dette studiet gjort greie for framgangsmåte gjennom teori, tolking og metode som grunnlag for mine konklusjonar. At eg har intervjuar fire skuleleiarar i same kommune, kan og byggje opp om at studiet kan reknast for å vere gjennomsiktig.

3.7.2 Overførbarheit

Pragmatiske og hensiktmessige tilnærmingar i ulike kontekstar kan bli oppfatta som ein sosial kunnskap til å forstå og handle i verda på. Ved å generalisere funn og kunnskap kan dei bli universelle og gyldige til alle tider. Kvale & Brinkmann meiner likevel ikkje at det nødvendigvis må vere slik at all vitenskapleg kunnskap må vere generaliserbar for å vere gyldig. (Kvale, 2009, s. 96) I denne studien har mitt hovudfokus vore på skuleleiar sine opplevingar kring organisasjonslæring og kulturbygging innan pedagogisk entreprenørskap inna ei kommune. Min studie vil i nokon grad kunne generaliserast for andre enn dei som har vore intervjuar i prosjektet, med grunnlag i at alle skulane var i frå same kommune, og at alle i utgangspunktet har jobba med dette over like lang periode. Det at eg har to skuleslag med to informantar frå kvart slag, meiner eg kan vere med å bygge opp under at studien i nokon grad kan overførast til andre skular og kommunar.

3.7.3 Ethiske vurderingar

Kvale & Brinkmann argumenterer for at det ikkje er nok å lære etiske prinsipp om ein skal bli ein etisk forsvarleg kvalitativ intervjuforskar (Kvale, 2009, s. 97). Å lære å gje fylldige etiske beskrivingar av konkret art er å lære reglar, å lære ut ifrå konkrete kasus og studere nokon med meir erfaring enn deg sjølv. Dei meiner vidare at det handlar om å lære å sjå og å vurdere, heller enn å generalisere eller kalkulere. Kval& Brinkmann legg til grunn fire felt som viktige å reflektere over i ein intervjuundersøking: 1) Forskaren sin rolle, 2) konfidensialitet, 3) informert samtykke og 4) konsekvensar. Det kvalitative forskarintervjuet karakteriserast mellom anna av eit nært forhold mellom forskar og informant. Dette stiller krav til at forskaren har tenkt gjennom ulike etiske retningslinjer for korleis undersøkinga skal gjennomførast. I dilemma mellom motstridande vitenskaplege og etisk interesser er forskaren sin etiske erfaring og dømmekraft avgjerande.

Forskaren må på ein ryddig måte klargjere for informanten kva prinsippa om konfidensialitet inneber. Det at forskaren må anonymisere informantane når resultata skal gjerast kjend er viktig. Det er også viktig å presentere informantane slik han/ho står fram for forskaren. Etisk sett, er det likevel viktig å skjule identiteten. Eg har difor i mi oppgåve valt å ikkje gjere verken kjønn eller alder kjend i mi oppgåve. Det er også etisk riktig at informanten får godkjenne kva han/ho har sagt under sjølve intervjuet, og ikkje i etterkant av at forskaren har bearbeida materialet (Kvale, 2009). I min studie har informantane lese gjennom og godkjent det transkriberte materialet. Dette styrker validiteten i undersøkinga. Både kommunen, skulane og skuleleiarane er anonymisert i denne studien. Validiteten har truleg vorte styrka dersom namnet på kommunen hadde vorte kjend, men prinsippa om konfidensialitet er avgjerande for mitt at arbeid som forskar skal bli truverdig.

Med informert samtykke meines at deltakarane må få informasjon om mål og plan for forskingsprosjektet. Alle informantane mine vart skriftleg og munnleg informert om studiet, og i tillegg informert om kva dataene skulle brukast til gjennom eit skriv. I informasjonsskrivet dei fekk går det fram at dei når som helst kan trekke seg frå undersøkinga, og at opplysningane deira vil bli anonymisert. (vedlegg1). Forskaren skal respektere informantane sine, slik at integriteten ikkje blir skada under

forskningsprosessen. Prosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Alt av lydopptak og det transkriberte materialet vil bli sletta på leveringsdag for masteroppgåva.

3.8 Oppsummering av kapittel 3

I dette kapittelet har eg gjort greie for val av metode og for forskingsprosess i oppgåva. Studien min er gjort med utgangspunkt i semistruktuerte, kvalitative forskningsintervju med ei fenomenologisk tilnærming. Eg har vist til korleis studien er kvalitetssikra og korleis det forskningsetiske aspektet har vorte teke vare på gjennom arbeidet.

I neste kapittel vil eg presentere empirien, og drøfte funn ut ifrå dei teoretiske prespektiva som vart introdusert i kapittel 2. Eg vil drøfte empiri og teori i høve kvart einskild forskningsspørsmål. For å samle trådane vil eg til slutt oppsummere drøftingane slik at funna vert tydeleggjort.

4.0 EMPIRI OG DRØFTING

I metodekapittelet har eg skrive om min framgangsmåte og gjort greie for kvifor denne studien høyrer inn under den kvalitative forskinga. For å søke å identifisere kriterier for kva som må til for å implementere pedagogisk entreprenørskap til ein felles kultur for læring, vil eg i dette kapittelet leggje fram informasjon og funn av det samla datamaterialet eg har fått ut av respondentane mine. I analysa bruker eg den hermeneutiske sirkel og skriv nokre deler av informantane sin aktørforsåing.

Å få fram kva opplevingar skuleleiarane har rundt **implementering, leiing og kulturutvikling** ved sin skule er vesentleg i dette arbeidet. Eg vil søkje å trekkje fram det eg tykkjer er vesentleg for problemstillinga mi gjennom sitat, oppsummering og gjennom ei narrativ og fortolkande form. Noko av svarmaterialet syner samanfallande utsegn frå respondentane, og andre gonger er det sprik i kva dei svarer. Eg har difor

vurdert at det som gjev lesaren best oversikt er om eg framstiller og drøfter empiri i høve eitt og eitt forskingsspørsmål.

Historia rundt korleis kommunen har starta sitt arbeid med implementering av entreprenørskap er eit viktig element for å forstå det totale biletet i implementeringa hjå skulane. Starten på kommunenivå var avgjerande for dette arbeidet. Rekkjefølgja på kva for respondent som blir sitert når, er ut ifrå kor eg meiner det passer i samanhengen. Eg bruker transkribert meiningsfortetting og mi tolking av kva informantane har sagt for å få fram deira forteljingar.

4.1 Funn som bevis for implementering

Kommunen eg har forska i har ein overordna visjon for heile kommunen

«-der barn og unge lykkes»

Dette er ein overordna visjon, eller paraply for heile kommunen. Tre av skulane har i tillegg egne slagord som var spissa ytterlegare mot læring og trivsel.

Både i Senge's 5 disiplinar og innan Instructional leadership er visjon eit utgangspunkt og eit viktig element for eit godt implementering- og utviklingsarbeid. Utan å ha ein felles forståing av kor vi skal, er det vanskeleg å stake ut kursen for satsinga. (Hallinger, 2005, Senge, , 2004).

Utgangspunktet for dette arbeidet var at kommunen starta sitt arbeid med å utarbeide ein kommunal plan for entreprenørskap i 2007-2008. Grunnen til dette kom som eit resultat av arbeidet med programfag til val. Den fyrste handlingsplanen for entreprenørskap i utdanninga var då 3-4 år gamal. Kommunen hadde ei aktiv og bevisst haldning til dei ulike statlege styringsdokumenta innanfor skule og utdanning. Dei såg at det kunne vere aktuelt å dra inn praktisk vinkling og kjennskap til arbeidsliv og ulike yrker i utdanninga. Tanken var at dette kunne danne ein grunnleggjande metode eller kultur for læring.

Dette var utgangspunktet for satsinga. For å utarbeide ein kommunal plan for implementering av entreprenørskap i grunnskulen tok kommunen eit initiativ til samarbeidspartnarar som kunne ha interesse av dette arbeidet. Kommunen satte

saman ei arbeidsgruppe som besto av både kommunenivå, KS, NHO, UE i dette fylket, opplæringskontorene i fylket og oppfølgingstenesta i fylkeskommunen i høve dropoutproblematikk, ein rektor + ein rådgjevar frå vidaregåande skule og ein rektor + ein rådgjevar frå ungdomsskulane. To av mine informantar satt i denne arbeidsgruppa. Planen var at alle elevar i grunnskulen skulle få kjennskap til entreprenørskap som metode, alle skulle få eit tilbod. Utgangspunktet var at det kunne gjennomførast i 9.klasse, men her var det valfriheit.

Planen vart lagt ut på høyring til rektorane, og det vart ein prosess rundt dette. Rektorane svara med at dei ikkje ville bli pålagt dette i tillegg til alt det andre dei hadde, og viste til at det var metodefriheit i norsk skule. Kommunen argumenterte med at denne planen kunne bli ei hjelp til rektor, og viste til styringsdokumenta som sa at alle elevar skulle få kjennskap til entreprenørskap som metode. Her er vi i følgje Senge inne i dei mentale modellane. Å protestere på innføring av planen eller tiltaket utan å sjå kva som låg til grunn for satsinga, eller utan å sjå på det som ein strategi for læring, kan relaterast til det Senge kallar inngrodde antakingar eller generaliseringar. Her blir inntrykket av at rektorane mangla tilstrekkeleg kunnskap om og kompetanse til å ta inn endringsforslaga styrka. Eller det kan tolkast som at noko som ikkje hadde grunnlag for å lykkast, vart innført. Dette utifrå graden av felles kunnskap og kompetanse om tema, om medverknaden frå lærarane og om usikkerheita på kva dei kunne få ut av det. Resultatet var at alle 9.klassingar ved alle skulane fekk eit tilbod om elevbedrift. Skulane fekk hjelp av UE med informasjon, kursing og opplegget rundt elevbedriftene. Så var det opp til kvar enkelt rektor å ta dette vidare inn i kollegiet.

To rektorar i kommunen var altså med i arbeidsgruppa. Tema hadde også vore oppe i rektorgruppa i fleire høve. Rektorane fekk informasjon frå arbeidsgruppa om planen. Kommunesjefen gav signal om at dette skulle inn i skulane. Planen er vedteke i bystyret, og er såleis politisk forankra som ein del av den oppvekstpolitiske plattformen. Denne rammar inn rektorane sine leiaravtalar. Kvar skule har i tillegg sin eigen handlingsplan eller verksemdsplan, der omalg 2-4 satsingsområder og omfang av desse er spesifisert. Kommunen har to felles satsingsområder for alle skulane. Det er Vurdering for læring, og lesing som grunnleggjande ferdigheit i alle fag. Frå 2009 starta alle ungdomsskulane med dette. Dette vart køyrt som eit eige opplegg

der UE hadde relativt stort engasjement, og teamleiar på 9.trinn hadde ansvar for gjennomføringa.

Fleire av skulane hadde tidleg i satsinga hatt UE på ein felles planleggingsdag, der dei hadde hatt kurs i kva entreprenørskap i skulen er. På ein av skulane hadde rektor gjeve beskjed om at alle programma til UE skulle gjennomførast, og så tok dei diskusjonane på team om når og korleis. Informanten frå same skule presiserte at det er vesentleg at desse programma blir lagt inn i eit årshjul.

«Og får du lagt det inn i en årsplan slik at du får sett det på tvers av fag, og ikke bare blir et stunt som du kjører, men at det har et forarbeid og et etterarbeid, og så er dette noe som en gjør for en periode, og at det står i en sammenheng.»

T1

Definisjonen på pedagogisk entreprenørskap og figur 1 i kap 2 syner at når pedagogisk entreprenørskap blir integrert som ein del av undervisninga, blir ny organisering av undervisning og læreprosessar skapt. Sitatet over viser at skuleleiar har ei bevisst haldning til at dette må inn som ein del av undervisninga, og ikkje som frittståande element i opplæringa. Ein av leiarane gjorde og eit poeng av å få til eit betre samvirke mellom det private og det offentlege. Denne skuleleiar syner forståing for pedagogisk entreprenørskap, og gjev tilkjenne at han har oppdaga «what's in it for me?» innanfor entreprenørskap som metode. Denne kunnskapen kom klårt fram frå både skuleleiarane i barneskulen. I tillegg gjennomfører dei alle programma til Ungt Entreprenørskap. I ungdomsskulane er entreprenørskap sidestilt med ombrepet elevbedrift. Leiarane der er tydelege på at dei har dette «opplegget» i ca 1 veke i 9.klasse, og at det er lærarar på 9.trinn som er ansvarlege for «gjennomkøyring» av opplegget. Ein av leiarane hadde fokus på å få til ei breiare implementering hjå lærarane:

«Jeg vil gjøre et poeng av at det er ikke bare kontaktlærere som jobber med dette her. Nå har vi fått med 4-5 faglærere som også skal ta hånd om, og være dedikert til arbeidet med entreprenørskap og til sine elevbedrifter som skal på plass.»

T4

Dette syner ei utvikling av antal involverte lærarar i satsinga. Dette tolker eg som at skulen jobbar med å få spreidd kunnskap og kompetanse om tema til fleire. Implisitt tyder dette på at dei også ser viktigheita av dette i ein større samanheng.

Utviklingshjulet til Irgens understreker at det er viktig å vere fleire om ei satsing for å utvikle eit godt kollegialt læringsmiljø. Same skule hadde og erfaring med at enkelte av dei elevane som ikkje kunne syne til motivasjon for læring, kunne få ein opptur i høve ønskje om å lære. Mi tolking er at dette kan ha fungert som ein katalysator for vidare utvikling.

Å køyre elevbedrift som einaste entreprenørielle aktivitet tolkar eg som ein einskild aktivitet heller enn ei bevisst satsing på implementering av entreprenørskap som heilheilt. Ingen av ungdomsskulane hadde dette lenger som satsingsområde. Dette begrunna dei med at dei hadde hatt elevbedrift i mange år, og at det nå har vorte ein del av drifta. I Senges disiplin «gruppelæring», er det vesentleg med individuell ferdigheit og forståing. Leiarane peika på at entreprenørskap også kunne sjåast på i eit større perspektiv. Alle leiarane såg ein samanheng med satsinga innanfor vurdering for læring.

«...viss du ser på det som en metode da, og ikke elevbedrift, viss du ser tenkinga i det, så ser du at det ligger mye av tanken i vurdering for læring der også»
T2

Dette syner at leiaren har god individuell forståing og ferdigheit på emnet. Den heilheitlege tenkinga blir ikkje gjeve nok plass. Alle respondentane sa at det heile tida var mykje dei skulle fronte, og at det var på mange måtar ein evig kamp om tida i høve til kva dei skal satse på. Dette kan forklare kvifor desse to leiarane har lagt seg på ei minimumsline i høve til å implementere pedagogisk entreprenørskap.

Leiarane på barneskulane synte eit breiare perspektiv i tenkinga. Dei uttrykte at dei la til rette for arbeid med temaet på team, og minna teamleiarane om dette. Men dei følte ikkje at dei hadde kapasitet til å stå midt i arbeidet sjølv. Ein av leiarane på barneskulen ordla seg slik.

«Jeg tenker at min oppgave er å være litt sånn katalysator i forhold til å bringe ting litt videre. Jeg kan ikke stå midt oppi og lede ting. Jeg er opptatt av at de må ta hand om det sjøl, men at jeg kan legge til rette for utvikling.» T2

Leiarene var tydeleg på at rolla hennar var å sortere og sekvensere slik at det ikkje vart for mykje. Å holde fokus på det som skal prioriterast, slik at det ikkje blir for mykje i ein gong.

Så opplever nok lærerne at det er mye som skjer, og det er mye å forholde seg til. Det de ikke vet, er alt vi holder unna, hehe. Sånn at, ja det tenker jeg er kjempeviktig!

T1

Leiar ved Flaten skule poengterte at implementering handla i stor grad om gode prosessar.

«Hvis man vil skape utvikling, så er det prosessene som er viktige, tenker jeg. Det er derfor man har kobla på de som skal drive med dette her, nemlig de ute i klasserommene. Viss man ikke gjør det, og ikke forarbeidet er godt nok, er det fort gjort at dette blir et blaff.»

T3

Her peiker respondenten på eit viktig element i implementeringa. Tidsaspektet. Å ha tid til å drive dei gode prosessane, er viktig for at heile organisasjonen skal bli betre. Vidare var han klar på at det er viktig å «selje inn» satsinga på ein god måte i peronalet. Dette gjorde han ved å prøve å gjere det til deira. Eitt døme på dette var at leiar hadde konkrete forslag til noko i klasserommet. Dette bad han eit par lærarar prøve ut, slik at dei kunne kome attende med svar på korleis dette fungerte. FUL-teorien viser til at skuleleiar som er målretta og motiverer lærarane til å delta i eigen læring og utvikling viser til betre læring hjå elevane. I barneskulane var det tydeleg at målet med det dei gjorde var heile tida auka læringsutbytte for alle elevane. Dei var medvitne om at ulike elevar lærer gjennom ulike læringsstilar. Døme på dette er talentiader, modellar, salg, utstillingar, samarbeid med eldresenter, samarbeid m næringsliv, storyline, First Lego League og arkitektkonkurranse. Dette er aktivitetar som barneskulane hadde. Skulen var oppteken av å drive tverrfagleg samstundes som dei uttrykte at næringslivet og nærmiljøet rundt dei var eit stort potensiale for meir og betre læring. På denne skulen opplevde ikkje leiar motstand mot nye satsingar og tankar.

Barneskulane syner at dei er opptekne av forskning og innovasjon, og køyrer gode prosessar med elevane jamleg i året. I tillegg har dei dei faste UE-programmas. Dette har dei i eit årshjulsystem, og dei ulike opplegga er godt kjende i organisasjonen. Leiar på den eine skulen sa følgjande:

«Alt som skal ruste elevene for å så mest mulig kunne deale med det her når de blir eldre. Og da tenker eg kreativ tenkning, undring, samarbeid, ja det ligger mye der, ... men det har vi ikkje nedfelt sånn systematisk, emn vi prøver å ha fokus på det i forhold til metoder og til holdninger ikkje minst!»

For at lærarane skal ha fokus på kreativ tenking, samarbeid og haldningar, må dette også ligge fundamentert i kvar einskild lærar. I Senge sin disiplin om personleg meistring, er kjelda til kreativ energi og tenking viktig. Han seier at det er her i gapet mellom verkelegheit og visjon vi fin nkilda til kreativ energi og tenking. Eg tolkar rektorane på to av skulane, som beviste og tydeleg på viktigheita av denne dimensjonen.

«Tanken er jo at det er ungdomsskolene som har satsa mest på dette, og har på 9.trinn ei stor satsing på elevbedrift. Men tanken er jo at vi gjennom å ha jobba med det i barneskulen med kreativitet, prøve å åpne øya for nye måter å tenke på som da kan komme til nytte når de skal ha elevbedrift seinere. Å jeg tror det er ganske lurt at man sparer elevbedrift til u-trinnet, for jeg tror at, jeg så det tok veldig mye tid på barnetrinnet, og kanskje de ikke hadde så mye utbytte av det som de kan ha litt lenger opp i alder.» T1

Alle skulane hadde ein god struktur på leiarmøter og teammøter. Ungdomsskulane hadde i tillegg noko dei kalla plangruppe. Det var ein lærar fra kvart trinn møtes kvar 14.dag sammen med rektor og inspektør. Mandatet til plangruppa var å skape forankring, bringe vidare, be om å få innput på, osv. Leiar for ein av ungdomsskulane uttalte det slik:

«Jeg er bevisst på at det nytter ikke å løpe lant foran. Min erfaring er at får du med deg kritisk masse, da får du med mesteparten, og da smitter det over på de andre og! Involvering og forankring er stikkorda, tenker jeg». T4

Slik eg tolkar dette er vi no ved kjernen av systemtenkinga, med element frå FUL-leiinga. Systemtenkinga har fokus å gje slepp på mentale modellar som har overvekt av hendingar, til fordel for mentale modellar som erkejnner langsiktige endringsmønster. Kommunen la opp til at leiarar og lærarar skulle få undre seg saman, og slik skape sine eigen mentale modellar.

Til alle satsingsområder som vart initiert av kommunen hadde dei eige opplegg for kompetanseheving for lærarar. Dette var ei ordning som var ein kombiløysing av at skulane vart pålagt kompetanseheving og at lærarar fekk melde seg på frivilling.

Ein av skuleleiarane var inne på skuleleiar sin legitimitet i høve å satse vidare på implementering av entreprenørskap. Ho hadde relativ god oversikt over kva dei statlege styringsdokumenta sa om entreprenørskap. Ho sa dette:

«Men kanskje det er behov for å fornye handlingsplanen (red anm: frå dep), og at den setter fokus inn i mot mere enda meir bevist didaktisk tenkning. På et eller annet tidspunkt så var det utrolig mange handlingsplaner fra departementet, hehe, neida men at det var 10-12 forskjellige, det bare hagla inn den ene etter den andre. Så skolen har jo vært utsatt for veldig mye ulike styringssignaler fra toppen. Kanskje har de pekt litt hit og litt dit, og kanskje har de vært lite kobla opp mot det som da er kjernevirksomheten vår. Sånn at for å få det her inn som en del av en mer helhetlig tenkning trenger vi en ny.»

T1

Her er skuleleiar inne på eit forslag til styringsdokument vi bør ha slik at leiarane har legitimitet til å halde fram med satsinga. Dette tolkar eg som eit signal om vidare styring i same retning slik at vi kan halde fram med det vi er inne i. Handlingsplanen for entreprenørskap i udnervisninga går ut i 2014. Den planen som omhandla mest grunnskule, gjekk ut i 2008.

Ein av rektorane omtala prosessane i eit implementeringsarbeid slik:

«Det handler om å ha passe mange baller i lufta samtidig, tenker jeg. Med en gang du tenker at nei nå er vi fornøyd, så går endringen fort tilbake. Du må ha noen baller i lufta, men har du for mange så blir det uhåndterbart. Og så tenker jeg at utviklingsarbeidet må vere knytta til kjernevirksomheten i skolen, så skal det være litt gøy også, å ha noe som krydrer hverdagen, og noe som er lystbetont, og så gjelder det å holde ut over tid, ver forsiktig med en ting et år, og en annen ting neste år. Men, ... men så er det noe med å klare å ha et sånn – en utviklingsmodell som går på at du kan ha en fase for ideene, de kan være litt løse og du kan smake å dem, og så en fase for å utklekke ideene til å bli konkrete, og så er det for å prøve ut. Og så er det, tenker jeg, at på et aller annet tidspunkt må det nye gå inn i en vanlig drift, og at det da kan være tid for å bynne med noe nytt igjen. Du kan ha forskjellige baller i lufta, som likevel er i

ulik høyde over bakken. Sånn at, men så tar du dem ned igjen, og da skal det være såpass implementert at det går litt av seg sjølv. Men at en passer på at ikke de nye tingene – at det blir for mange av de helt nye tingene samtidig, eh.. det tror jeg er litt viktig. Så, og at når man ser seg tilbake, så kan man se at ja, vi har faktisk bevega oss- ikke sant- «Vi gjorde noe for 3 år siden som da kjentes veldig besværlig, men som nå går av seg selv.» Slike opplevelser gir litt optimisme. Og så tenker jeg at det er viktig for ledelsen å holde trøkket» oppe, og holde fokus oppe, og ikke tro for lett at man har kommet dit hvor ting går av seg sjølv – da sklir det fort tilbake igjen..hehe. Det er vel sånn det kanskje har vært i norsk skole, det kengurubegrepet som har vært brukt. Men det handler nok om at vi ikke holder oppe trykket lenge nok til at det har satt seg godt nok i organisasjonen.

Denne leiaren har etter mitt syn stor kompetanse i implementering. Alle respondentane var inne på dette dei kalla «kenguruskule», der skuleleiar hoppa frå satsing til satsing utan at ei praksisendring hadde skjedd, og poengterte at det var eit poeng å unngå dette.

«...så tenker man at denne metodikken kan brukes i andre fag også, den trenger jo ikke bare å brukes i elevbedrifter eller i arbeidslivsfag. Man kan jo bruke den i alle andre fag. Den sitter kanskje litt langt inne, men i hvertfall så er det tanken,»

T5

Sitatet speglar noko av den tanken kommunen har som utgangspunkt for vidare satsing i dag. Senge kallar dette å la dei ekspansive tankane få vekse fram for at dei kollektive ambisjonane skal få utfolde seg. Dette er eit nødvendig utgangspunkt for å lære i fellesskap, og for å vere ein lærande organisasjon. Dette syner eit leiarskap der leiing er ein kollektiv prosess (Fuglestad O.L., 2006). Med denne undringa og nysgjerrigheita på korleis vi kan vidareutvikle denne satsinga, har kommunen no vorte med i eit arbeid «REELL» – Regional Entreprenøriell Livslang Læring– eit forprosjekt under EU sitt Interreg-program med ei kommune i Sverige. Dette inneber å spreie kunnskap og forankre entreprenøriell livslang læring og innovasjonskultur gjennom å:

- Presentere ulike perspektiv på temaet
- Synliggjere heilhet, system og samanhengar mellom ulike aktørar og nivå
- Kople innovasjon til skole- og organisasjonsutvikling, slik som vurdering for læring

- Lære om entreprenørielle måter å jobbe på
- Vise gode eksempler
- Finne strategiske samarbeidspartnere

Kvar av skulane har med tre representantar inn i dette arbeidet, enten ein rektor eller ein ein inspektør i tillegg til to lærarar.

Dette arbeidet bygger vidare på den fyrste planen for entreprenørskap, og syner ei langsiktig tenking og ei heilheitstenking i satsingsområda på kommunenivå. Alle informantane viste engasjement for dette nye prosjektet. Skuleleiarane var samstundes ærlege på at vidare satsing må ha ein samanheng med det andre læringsarbeidet. Skuleleiarane hadde ikkje gått ut med særleg informasjon til lærarane om dette prosjektet, men hadde kort nemnt at det var eit prosjekt på gang.

«Kommunesjefen har jo sagt at han ønska at vi skal prioritere det, og så har vi hatt noen formøter og sånn i rektorgruppa, sammen med inspektører som er en del av prosjektet, og så er vi kanskje litt avventende, for å se litt sånn «what's in it for me?». Vi har sagt at det er klart at vi må kombinere dette med det vi elles skal gjøre.»

T1

Her er vi inne på det som i FUL-leiinga blir betegna som den demokratiske leiar. Leiaren syner kompetanse for både undervisning og læring, og har klare mål for sin kommune. Ved at kvar skule hadde med to lærarar i prosjektteamet, var tanken at dei skulle vere litt spydspisser i arbeidet, ved at dei skulle realitetsorientere gruppa om kva som kan vere nyttig og interessant å ta inn i klassene. Tanken frå kommunenivå var at også barnehagane og SFO skulle ha ei rolle inn i dette. Alle mine informantar synta til lik kjennskap til det som skulle skje framover. Alle var samstemte i at dette var spennande, og at dei var spente på kva dei ville få ut av dette.

4.1.1 Oppsummering av funn som bevis på implementering

Her vil eg kort og i punktform oppsummere kva funn eller bevis eg fann på implementering:

1. Satsinga godt implementert og fundert frå kommunenivå. Kommunen viser gode strategiar for implementering.
2. Skuleleiarane har i ulik grad meistra å ta satsinga vidare i organisasjonen. Dette kan vere eit resultat av at kommunen definerte at satsinga skulle handle om elevbedrift.
3. Sitatet «What,s in it for me?» syner at skuleleiarane framleis sitt litt på gjerdet og ventar på kva nytteverdi dette kan ha for dei.
4. Kommunen hadde systematisk kompetanseheving som eit tiltak i alle satsingsområder.
5. Kommunen hadde samarbeid med høgskular i samband med ulike entreprenørskapsopplegg.
6. For ungdomsskulane sin del, var «entreprenørskap» difinert i stor grad som «elevbedrift».
7. Satsinga har vore ein «top-down»-satsing. Det har vore ei utfordring for noen av skuleleiarane å ta satsinga vidare til å implementere dette i heile skulen.

4.2 Funn som bevis for ein felles kultur for læring

«Det er så fint sagt fra kommuneledelsen, om videre satsing sier de til oss: Her ser man noe, ser dere noen muligheter her? Dette danner et godt grunnlag for oss i skolen til å engasjere oss.» T4

Her peiker respondenten på viktigheita av å få legitimitet i gruppa til å satse vidare. Dette handlar også om refleksjonar og gruppelæring som igjen kan munne ut i felles visjonar og mål. Kommunen viser tydeleg at dei er medvitne om at dei ikkje er sterkare enn det svakaste punkt, og er opptekne av involvering og samarbeid. FUL-leiinga poengterer at dersom ein ønskjer å utdanne elevane for og til demokrati, så må dei oppleve demokrati i kvardagen (Postholm M. B., Læreres læring, 2012). Dette opnar opp for at alle i gruppa får reflektere over eigen praksis, som er avgjerande for å kalle seg ein lærande organisasjon.

Korleis rektorane tok dette vidare på sin skulen fekk eg ikkje tak i. I den spesifikke nye satsinga hadde dei berre kort informert om dette forprosjektet. I samband med den fyrste implementeringsrunda, var det vanskeleg å få tak i korleis skuleleiar agerte

ved sin skule. Årsaken til dette var at ingen av respondentane var rektorar på sin skule på det tidspunktet. Til trass for at skuleleiarane ikkje var med i implementeringa sjølve, har satsinga utvikla seg ulikt. Eg tolkar det som rektor sin fortjeneste at barneskulane hadde ei så stor forståing for temaet, og at dei kunne vise til solid kjennskap og utøvande praksis på området.

At entreprenørskap ikkje lenger er eit satsingsområde hos den eine skulen kan peike mot mangel på ein dynamisk kultur. Skuleleiar sa at dette no inngår i vanleg drift. For at en organisasjon skal kunne kallast lærande, der læring skje som ein kontinuerleg prosess og har ein sentral prosess i alt som skjer (Irgens E. J., Profesjonalitet, samarbeid og læring, 2012). Eg tolkar dette som om at skulen føler seg ferdig med oppdraget, og ventar på neste neste steg i satsina.

Ja, og det er vel tanken med det vi skal i gang med i Sverige, at det skal være mer som en grunntone, eller noe man har med seg hele vegen, og en måte å forholde seg til læring og utvikle nysgjerrighet på. T3

Alle skuleleiarane hadde ei forståing om at entreprenørskapssatsinga måtte koplust opp i mot vurdering for læring og satsinga på grunnleggjande ferdigheiter. Dette er teikn på at kommunen har klart å «selje ut» denne satsinga til alle rektorane. Dette avslurer eit systematisk og ryddig arbeid på leiarnivå, der undring og refleksjonar får lov til å danne nysgjerrigheit . Dette er med på å gje slepp på mentale modellar som har overvekt av hendingar, til fordel for mentale modellar som erkjenner langsiktige endringsmønstre og dei underliggjande strukturane (Senge, 2004). Denne gruppelæringa tolkar eg som ein bevisst handling for å la medlemne få moglegheita til å gje slepp på mentale modellar. Dette fører så til liten motstand, og det det dannes ein aksept for satsinga. Eg opplevde ein eintydig og ærleg aksept for satsinga på alle skulane. Skulane hadde utvikla sin praksis eller sin for entreprenørskap. Slik eg tolkar skulane, var det ein større grad av pedagogisk entreprenørskap som kultur for læring i barneskulane enn det var i ungdomsskulane.

Ein av rektorane uttrykte at kulturen for leiing og læring var betre i personalet etter at dei utvikla eit større omfang av pedagogisk entreprenørskap. Lærarar som dreiv etter desse prinsippa, var ofte meir avslappa om rektor kom inn i klasserommet. Dei

viste også i større grad evnen til å samarbeide og til å sjå samanhengar på tvers av fag.

«Når vi holder på med en sånn læringsform, ja, eg tenker organiseringsformer og jeg littegrann, så er det mye, ja jeg føler at det er mye lettere for meg og ta del i undervisningen - å gå ned i klasseromma å se hva de jobber med også - når man driver sånn type undervisning, ehh.. kontra vanlig klasseromsundervisning.»

T3

Dette understreker at også rektor er meir avslappa i og rundt skuleutviklingsmetoder som skulevandring og liknande når lærar underviser på denne måten. T3 uttalte at tidlegare var lærarar i større grad usikre og utrygge på at leiar kom inn uventa i klasserommet. Dette var slik både om besøk var planlagt og når det var tilfeldig. Dette kan vere eit teikn på at lærarane har hatt ei individuell utvikling.

I følge utviklingshjulet til Irgens gjev ein dynamisk organisasjon fordelar også i driftssamheng. Eg meiner at dette eksemplet kan belyse denne teorien. Lærar utviklar seg gjennom eigen undervisning og erfaringar. Etter kvart som lærar blir kjend med å jobbe entreprenørielt effektiviserer den eige arbeid, og utviklar seg pedagogisk og fagleg. Det har skjedd ei utvikling på det individuelle plan. Alle skulane hadde gode rutiner for teamarbeid og erfaringsutvekslingar. Ved å legge til rette for kollektive driftsoppgåver i form av koordineringsmøter og informasjonsmøter går organisasjonen mot ei utvikling av mål, finn rutiner på felles utfordringar. Slik går sirkelen i dynamiske organisasjonar, og læring foregår. Skulen er i utvikling. I dei skulane entreprenørskap var definert spesifikt på eitt trinn, vil ikkje denne dynamiske endringa foregå på same måte. Ein kan likevel sjå dei same mekanismane innanfor eit team. Dette stadfesta den eine rektor langt på veg, ved å seie at dei no hadde kopla på alle faglærarar i organisering og gjennomføring av elevbedriftsopplegget.

4.2.1 Oppsummering av funn som bevis på kultur for læring

Her vil eg kort i form av punkt oppsummere funn om kultur for læring:

1. Kommunen hadde felles visjon og felles mål for satsinga.

2. det var eit kommunalt fokus på samarbeid og involvering for ein felles kultur for entreprenørskap. Denne haldninga så ut til å gjelde også i skulane.
3. Stor einigheit om satsinga. Leiarane opplevde at denne hadde legitimitet.
4. Skulane hadde god organisering og struktur på teamarbeid og informasjonsflyt. Dette er vesentleg for å utvikle ein felles kultur.
5. At satsinga vart definert med eit tiltak på eit spesifikt trinn kan ha hindra organisasjonane i implementering og kulturbygging.
6. Barneskulane synte stor grad av pedagogisk entreprenørskap som kultur for læring.

4.3 Funn som bevis for leiing

Ved hjelp av dei sitata, analysa, forteljingane og tolkinga eg har gjort over, vil eg no kort få fram alle bevis for leiing som har kome opp. Aller fyrst vil eg starte med eitt sitat frå kvar av skuleleiarane. Desse fortel sitt om kva som er viktig for god leiing i skular:

- T1: *«Og så tenker eg at utviklingsarbeidet må vere knytta til kjernevirksomheten i skolen, og så skal det være litt gøy også, litt krydder i hverdagen. Det gjelder å holde ut over tid, holde trøkket oppe.»*
- T2: *«Det er mye enklere med utviklingsarbeid om man klarer å koble det opp mot fag. I det øyeblikket jeg klarer å koble det opp mot hverdagen til lærerne, blir alt mye enklere.»*
- T3: *«Proessen er viktig, det er selve grunnmuren for videre arbeid. Uten et godt fundament, blir bygget vaklete, og til slutt raser det»*
- T4: *«Involvering og forankring er stikkorda, tenker eg».*
- T5: *«Suksessfaktoren for å lykkes i skuleutvikling er skoleeier. Helhetstenking, trøkk og involvering fra dette nivå er avgjørende for hvordan det går.»*

Eg tykkjer desse utsagna var svært tydelege, og talar for seg sjølv. I tillegg til desse vil eg som svar på bevis for leiing vil eg no liste opp dei elementa som eg har avdekka i mitt analysearbeid. Denne lista fungerer også som ei oppsummering av funn som bevis for leiing:

- Felles visjon
- Felles satsingsområde

- Felles struktur på leiargrupper. Lik fordeling av oppgåver i dei ulike skulane. Dette skapar trygghet og forutsigbarheit for dei rundt. Det gjev ro og rydder bort all kime til irritasjon og misforståing i høve kven som har ansvar for kva.
- Kompetanseheving i alle kommunale satsingsområder vitnar om leiarskap med god kunnskap om god leiing.
- God struktur på møter, når det gjeld omfang og innahald.
- Viktig at rektor er «på» når det gjeld å halde trykket oppe i ulike satsingar.
- Å satse på kompetanseheving er ein nødvendig leiingsstrategi for utvikling.
- Involvering i alle ledd .
- Ansvarleggjering av lærarane i satsinga.
- Høge ambisjonar hjå leiarar aukar sjansen for god reslutatoppnåring i implementeringsprosessar.
- Lagånd og positivt samarbeidsklima er viktig for å utvikle ein god kultur for læring. I dette arbeidet er det rektor som i stor grad har hånda på rattet.
- Fokus på individ kontra kollektiv tenking i organisasjonen.
- Leiar må selje inn prosjektet på ein god måte.
- Satsinga har vore ein «top-down».
- Utfordringa ligg hjå rektorane til å ta satsinga ut i sin organisasjon slik at ein felles kultur for læring kan vekse fram.
- Viktig med ei heilheitleg tenking der personleg utvikling, felles forståing, felles visjon, og høge ambisjonar er tilstade i organisasjonen.
- Nok tid til kvar satsing.
- Ikkje ha for mange ballar i lufta. Likevel må ein evne å ha fleire ballar oppe, men i ulik høgde.

5.0 OPPSUMMERING OG KONKLUSJON

I dette forskingsarbeidet har eg teke utgangspunkt i at Noreg har hatt ein handlingsplan for entreprenørskap i utdanninga sidan 2004.

Forskingsspørsmåla mine har handla om kva som må til hjå ein skuleleiar for å implementere pedagogisk entreprenørskap slik at ein heilskapleg kultur for læring kan vekse fram. Eg har søkt å peike på funn som kan bidra til ny kunnskap om skuleleiing slik at implementering av entreprenørskap som kultur for læring kan bli gjennomført i ein skule eller ein kommune. Det er FUL-leiing og instructional leadership med FUL-leiing som har danna rammene for analyse og drøfting.

Kommunen eg har forska i har kome langt i arbeidet med å utvikle ein felles kultur for læring ved hjelp av pedagogisk entreprenørskap. På problemstillinga kan eg klart svare at ja, denne kommunen er på veg mot ein berekraftig entreprenørskapskultur. Særleg barneskulane syner til pedagogisk entreprenørskap ved sin organisering og læreprosessar med elevane. I ungdomsskulen har dei i stor grad landa på elevbedrift som deira satsing innan entreprenørskap. Dette er ein entreprenøriell aktivitet som ikkje aleine kan syne til at pedagogisk entreprenørskap er implementert slik at ein kultur for læring kan vekse fram. Men det er viktig å få fram at dette kan sjåast på som ein start til å bygge ein felles kultur for læring via pedagogisk entreprenørskap. Slik sett har min forskning på leit etter element i implementeringsprosess som andre skuleleiarar kan dra nytte av, fått eit positivt resultat.

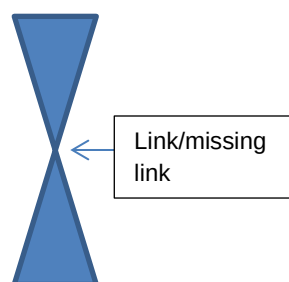
Kort fortalt gir forskingsmaterialet indikatorar om at ein top-down leiarstrategi har gjeve ei organisasjonsutvikling. Skulane er tro mot dei statlege handlingsplanar utan alltid å sjå tiltaket opp imot heilheita i auka læringsutbytte. Det kan sjå ut som det innovative aspektet har fokus aleine, og at utnytting av entreprenørskap som ei pedagogisk metode der intensjonen er auka læringsutbytte kjem i skyggen av å gjennomføre elevbedrift.

Min empiri syner at forutsetnaden for ein vellukka implementering frå toppen er at rektorane har nødvendig kompetanse og kunnskap til å mobilisere ein kraftig «bottom-up-strategi». Her har Peter Senges fem disipliner ei vesentleg betydning for

å kome dit at ein felles kultur for læring veks fram. Rektor blir den avgjerande parten for om satsinga skal gå vidare, eller om den strander i hans eller hennar fang. Eg vil difor kalle rektor sin rolle i dette arbeidet for «link» eller «missing link». Anten er han brubygger som evner å ta ned ballen og sentre den i organisasjonen lenge nok til at alle kan reglane. Dersom han ikkje evner å ta imot pasninga frå kommunenivå, blir han missing link, og ballen dett i bakken.

Rektor si rolle i imple-

Mentering av entreprenørskap



Her er det og viktig at det finnst ein bottom-up-styring som kan styrke medverknaden og engasjementet til dei som er med i prosjektet. Utan at desse to styringane møtast vil prosjektet kome til å mangle djubde, substans og vilje til å endre praksis. (Moos, 2003).

Ungt Entreprenørskap har ulike program dei tilbyr skulane innan entreprenørskap i skulen. Mine funn peiker i ein retning av desse ferdige undervisningsprogramma kan hemme implementering av entreprenørskap som metodeog heilheitleg kultur for læring. Skuleleiarar kan slik «krysse av» for at dei har gjennomført desse programma, utan å sjelne til ei vidare satsing og utvikling av entreprenørskap som didaktisk profil. Her er det viktig å presisere at funna *peiker* i denne retningen. Årsakane til dette kan vere mange og kompliserte. Det er difor nødvendig å forske meir på dette for å finne eit meir presist svar. Min påstand blir likevel at opplegg frå private aktørar i arbeidet entreprenørskap i skulen *kan* hemme skulane sin satsing på innovasjon og praktiskretta undervisning som ein kultur for læring.

Den ideelle utviklingskulturen/læringskulturen finnes kanskje i ein blanding av tradisjonskultur og utålmodighetskultur. Med dette meiner eg at den ideelle læringskulturen finnst der ein evner å ta med seg alt som har vore av gode satsingar og gode erfaringar innan læring, motivasjon, auka læringsutbytte og kulturbygging.

Slik vil ein evne å ta med seg det som har vore vellukka av det som har vore praktisert før- det gode i bedriftas historie-, samstundes som ein lener seg framover og ser inn i glaskula i forhold til det som måtte bli ein realitet i framtida (Irgens E. J., Profesjonalitet, samarbeid og læring, 2012).

5.1 Andre problemstillingar å forske vidare på

- Kva gjer innslag av private aktørar i skuleutviklingssamanheng med tanke på implementering og vidareutvikling av entreprenørskap som kultur for læring i skulen – ei sovepute eller ein katalysator?
- Effekten av entreprenørskap i skulen
- Entreprenørskap som grunnleggjande ferdigheit
- Kva effektar har «prgramfag til val» eller utdanningsval hatt på entreprenørskapi skulen, og har dette endra entreprenørskapstanken i norsk skule?

Bibliografi og siterte verk

Andreassen, R. A. (2009). *Skoleledelse, betingelser for læring og ledelse i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.

Andreassen, R. A. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapri akademisk forlag.

Hallinger, P. (2005). Instructional Leadership and the School Principal. I P. Hallinger, *Leadership and Policy in schools* (ss. 221-239). Philadelphia, USA: Taylor & Francis Inc.

Hopfenbeck, T. T. (2013). *Balancing trust and Accountability? The Assessment for Learning Programme in Norway*. London / Bergen: Organisation for Economic co-operation and Development.

Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2003-2004). Stortingsmelding nr.30. *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006-2007). Stortingsmelding nr. 16. *...og ingen stod igjen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2007-2008). Stortingsmelding nr. 31. *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). Stortingsmelding nr.19. *Tid til læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2012, mai 15.). Strategi for ungdomsstrinnet. *Motivasjon og mestring for bedre læring*. Oslo, Norge: Kunnskapsdepartementet.

Kvale, S. B. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.

Møller, J. O. (2011). *Rektor som leder og sjef*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nærings- og handelsdepartementet. (2003, 10 21). Fra idé til verdi. *Regjeringens plan for en helhetlig innovasjonspolitik*. Oslo: Nærings-og handelsdepartementet.

- Postholm, M. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rienecker, L. J. (2006). *Den gode oppgaven*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rotefoss, B. N. (2008). *Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem!* Bodø: Kunnskapsparken.
- Rotefoss, B. N. (2008, september 26). KPB-rapport 4- 2008. *Evaluering av regjeringens strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008: Se mulighetene og gjør noe med dem!* Bodø, Norge: Kunnskapsparken.
- Senge, P. M. (1990). *Den femte disiplin*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.
- Sjøvoll, J. (2012). *Entreprenørskap i utdanningen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Smestad, T. (2012, nr.12). Møte med professor Viviane Robinson. *Skolelederen - fagblad for skoleledelse*, 24.
- Svend Brinkmann, S. K. (u.d.). *Det kvalitative forskningsintervju*.
- Teknologirådet. (2005). *Bærekraftig innovasjons- og teknologipolitikk*. Oslo: Teknologirådet.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse; eninnføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Willig, C. (2013). *Introducing Qualitative Research in Psychology. Adventures in theory and method*. Berkshire: Open University Press.

Vedlegg

1. Førespurnad og informasjonsskriv til informantane
2. Intervjuguide
3. MeldeskjemaNorsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 1

Førespurnad om å delta som informant i mastergradsavhandling i skoleleiing

Eg held på med ein mastergrad i skoleledelse ved NTNU, med tema **pedagogisk entreprenørskap og skuleutvikling**. Eg rettar meg til deg, da eg har hatt kontakt med pedagogisk rådgjevar i din kommune.

Eg er utdanna lærar frå Høgskulen i Hedmark, avd for lærarutdanning, Hamar, og har undervist sidan 1995. Det siste 1,5 åra har eg jobba som rektor ved eit oppvekstsenter. Eg er no inne i mitt 4.studieår innan skoleleiing, og har planar om å fullføre ein mastergrad i juni 2014. Prosjektet er søkt inn for Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og godkjent.

Vegleiaren min heiter Carl Fredrik Dons, og er forelesar ved NTNU (for kontakt: tlf: 906 53620 eller calle.dons@hist.no).

Litt informasjon om intervju og oppgåveprosessen:

Målet med oppgåva mi er å finne ut korleis skuleleiar og skuleeigar bidreg med å utvikle sin skule i høve til pedagogisk entreprenørskap. Dette skal eg gjere ved å utføre kvalitativt forskningsintervju, semistrukturert. Det vil seie at eg vil halde fokus på korleis den enkelte deltakar opplev arbeidet på sin skule og i sin kommune. I slik forskingsarbeid vil det ikkje vere nokon fasit på svara, da dei er basert på den enkelte sine tankar, erfaringar og opplevingar kring pedagogisk entreprenørskap som skuleutvikling. Eg vil setje opp ein intervjuguide som utgangspunkt, og det er eit mål at du svarar så fritt som mogleg.

Intervjuet tek ca 30 minutt. Eg vil nytte ein digital lydopptakar under intervjuet, for å sikre at eg får med alt som blir sagt. Det kan verte aktuelt å trekkje fram sitat i frå samtaler i intervjuet i avhandlinga. Alle opplysningar som kjem fram er konfidensielle, og vil bli anonymisert. Alt råmateriale, slik som lydopptak og transkribert tekstdokument, vil bli sletta så fort masteroppgåva er ferdig, og seinast 10.6.2014. Prosjektet er meldt til personvernregisteret.

Håpet mitt er at eg kan kome til din skule og intervju deg i 1.halvdel av januar. Med ønskje om eit raskt og positivt svar!

Kristin Gårderløkken

Tlf: 91723364 / 61216480

E-post: kristin.gaarderlokken@nord-fron.kommune.no

KVA MÅ TIL FOR Å (LYKKAST MED Å) IMPLEMENTERE ENTREPRENØRSKAP SOM EIN HEILSKAPLEG PLAN I SKULE OG KOMMUNE?

1. Har din skole/kommune en strategisk plan for utviklingsarbeid generelt?
 - A Hvor langsiktig er den?
 - B Hvem har utarbeidet den?
2. Hvordan kom satsingen med entreprenørskap i gang på din skole/kommune?
 - A hvilket bakgrunnsmateriale/introduksjon hadde de før oppstart?
3. Hvordan blir utviklingsarbeidet i pedagogisk entreprenørskap ledet?
 - A Hvem leder hva?
 - B Er det andre enn rektor som leder utviklingsarbeidet?
 - C Hvordan er grunnlaget for å lede? (Legalitet vs legitimitet)
4. Hvordan opplever rektor /skoleeier at utviklingsarbeidet går på sin skole/sin kommune?
 - A Hvordan vurderer rektor/skoleeier framdriften?
 - B Hva ser de etter for å vurdere hvordan det går?
 - C Hvordan / fra hvem henter du informasjon om det som foregår? (lærere, foreldre, elever...)
5. Hvordan er kulturen for bruk av entreprenørskap i alle trinn og fag?
 - A Er kulturen på din skole/kommune preget av optimisme?
 - B Er det kritiske røster?
 - C Diskuteres entreprenørskap?
 - D I hvilke sammenhenger diskuteres det?
 - E Er alle involvert? Hvordan diskuteres det?
 - F Er entreprenørskap synlig i planer, dokumenter, møter etc?
6. Hvordan arbeider du for å implementere?
 - A Hva er dine utfordringer knytta til implementering av pedagogisk entreprenørskap?
 - B Kva er dine styrker knyttet til implementeringen?
7. På hvilken måte blir/har foreldra blitt involvert?
 - A ...i oppstarten?
 - B ...i implementeringsfasa?
8. Er det noe du mener er avgjørende for å lykkes i skoleutviklingsarbeid og i implementering generelt som ikke er nevnt over?

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



NSD - Helse- og sosialtjenester
Postboks 1047
Høyse
Tlf: 47 25 58 21 17
Tlf: 47 25 58 54 50
nsd@nsd.no
www.nsd.no
Orgnr: 969 321 884

Kjell Atle Halvorsen
Program for lærerutdanning NTNU
Låven, Dragvoll gård
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 09.12.2013

Vår ref: 36424 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.11.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

36424	<i>Pedagogisk entreprenørskap som skuleutvikling</i>
Behandlingsansvarlig	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kjell Atle Halvorsen</i>
Student	<i>Kristin Gårderløkken</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 10.06.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Kristin Gårderløkken kga@nord-fron.kommune.no

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arbeidsprosedyre / Godkjenning

NSD - Universitets- og helsevitenskapelig datatjeneste AS, Postboks 1047 Høyse, 7491 Trondheim. Tlf: 47 25 58 21 17, nsd@nsd.no
NSD - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tlf: 47 25 58 54 50, nsd@ntnu.no
NSD - Universitetet i Tromsø, 9001 Tromsø. Tlf: 47 77 51 43, nsd@iuh.no