

Heidi Reitås Sæther

Skoleledelse og pedagogisk entreprenørskap

Masteroppgave i Skoleledelse

Veileder: Mari-Ana Jones

Juni 2020

Skoleledelse og pedagogisk entreprenørskap

Masterstudiet i skoleledelse ved NTNU

Masteroppgave - juni 2020

av Heidi Reitås Sæther

FORORD

Med denne oppgaven som en avslutning på masterstudiet, har min lange reise nådd en viktig milepæl. I 2007 var jeg i en situasjon der jeg hadde behov for å forstå og lære mer om skoleledelse. Ett år på NTNU stilte vitebegjæret nok til å gå tilbake til lærerjobben, men hadde også vist meg en spennende verden som jeg ble mer nysgjerrig på. Først i 2017 åpnet det seg ny mulighet, og ikke minst tid til å ta opp masterstudiet igjen. Sjøl om det i de to siste årene har vært mer knapt med tid, har det vært fantastisk spennende og lærerikt å være student samtidig som en ny skole og organisasjon bygges. Jeg skylder en takk til alle ildsjeler og pådrivere for at privatskolen jeg har vært så heldig å få bli rektor ved, i det hele tatt ble etablert. Vi vokser og utvikler oss sammen, med stadig nye elever, lærere og foreldre, og ikke minst et nærmiljø som er en viktig ressurs for oss. Lærerne i staben dette siste året fortjener en stor takk for at de stiller opp med alle sine egenskaper og ferdigheter, for at de holder motivasjonen oppe og venter forventningsfullt på skolelederens tid. En spesiell takk til vår kjære Sølvi. Uten deg hadde jeg kanskje ikke våget å satse på prosjektet som en ny privatskole er. Du støtter, motiverer og utfordrer og er en fantastisk entreprenørskapslærer.

Den viktigstestøttespilleren for at jeg har kommet i havn med masteroppgaven har likevel vært min gode veileder, Mari-Ana Jones, stipendiat ved NTNU. Jeg har lært masse av deg. Du har oppmuntret, motivert og samtidig vært tydelig på forbedringer av oppgaven. Vi kan vel være enig om at jeg har mer å hente på å formulere meg med færre ord og enda mer presist, og på å «*kill some more of my darlings*». Hjertelig takk til deg for din tålmodighet og faglige grundighet. Du har vært til stor hjelp, og det har vært en glede!

Rennebu, juni 2020

Heidi Reitås Sæther

SAMMENDRAG

I denne masteroppgaven har jeg undersøkt hvordan min rolle som skoleleder kan bidra til at pedagogisk entreprenørskap etablerer seg som en del av skolens praksis. Dette er relevant og av direkte betydning for min daglige praksis som rektor i en liten privatskole med entreprenørskap som pedagogisk profil. Selve entreprenørskapsbegrepet har framstått som både komplekst og diffust. Det var derfor viktig å se på hvordan dette kan forstås i læringsarbeid og skoleutvikling, og hvordan min rolle som skoleleder bør være i denne sammenhengen. For å få informasjon om både pedagogisk utviklingsledelse og forståelse for entreprenørskapsbegrepet valgte jeg en aksjonsforskningsprosess. Utgangspunktet var et spørreskjema med informasjon om lærernes forståelse av pedagogisk entreprenørskap og deres forventninger og ønsker til skoleledelsens tilrettelegging for utviklingsarbeid. Svarene viser at lærerne har en sprikende forståelse av begrepet, men også stor motivasjon og et ønske om å lære mer. De ønsker at skoleledelsen legger til rette for erfaringsdeling og evaluering av hverandres daglige praksis. I aksjonsforskningen kom det fram at lærerne opplevde stor nytte og ble motivert av å prøve ut teori i praksis, for så å reflektere over felles erfaringer i etterkant. Funnene viser at det er viktig å etablere en felles forståelsesramme uansett tema for utviklingsarbeid. Det er en forutsetning at skoleledelsen er tydelig og gir rammer og struktur for arbeidet. Samtidig er lærernes ressurser i form av erfaringer fra praksis, kompetanse og annen relevant kunnskap det viktigste bidraget inn i utviklingsarbeidet. En balanse mellom skoleledelsens struktur og forventninger, og lærernes handlingsrom i læringsarbeid med elevene bidrar til utvikling av god praksis. En slik dynamisk og prosessorientert arbeidsmåte er noe som kjennetegner entreprenøriell læring, og pedagogisk entreprenørskap kan i så måte være en aktuell læringsstrategi for så vel læreres læring som elevenes læring. Arbeidet med denne masteroppgaven har bidratt til at jeg har fått mer kunnskap om hvordan jeg som skoleleder kan legge til rette for til skolens praksis med pedagogisk entreprenørskap spesielt, men også pedagogisk ledelse av utviklingsarbeid generelt. Gjennom samhandling og utvikling av en kollektiv læringskultur, får lærerne erfaringer med å lære av hverandre og vurdere sin egen praksis. Jeg får jeg øve meg på å bli en bedre skoleleder som tilrettelegger av gode samhandlingsprosesser, og kan arbeide mot et mål om å bli en lærende organisasjon.

INNHold

Forord.....	II
Sammendrag.....	III
1 Innledning.....	1
1.1 Skolens samfunnsoppdrag.....	1
1.2 Forsknings spørsmål.....	5
2 Teori.....	7
2.1 Entreprenørskap som fagområde.....	7
2.2 Entreprenørskapsbegrepets bakgrunn og utvikling.....	9
2.3 Pedagogisk entreprenørskap og dannelse.....	13
2.4 Skoleledelse i en lærende organisasjon.....	15
2.5 Samskapt læringsmodell og kollektiv læringskultur.....	20
2.6 Ledelse for pedagogisk entreprenørskap i praksis.....	22
2.7 Oppsummering teoridel.....	25
3 Metode.....	26
3.1 Forskning i egen organisasjon.....	26
3.2 Forskningsdesign.....	27
3.3 Forskningsetikk.....	29
3.4 Metodevalg.....	30
3.5 Forskningsprosessen.....	35
3.6 Resultater og analyser.....	39
3.6.1 Fra spørreskjemaet.....	40
3.6.2 Fra aksjonsforskningen.....	44
3.7 Oppsummering metodedel.....	48
4 Drøfting.....	49
4.1 Pedagogisk entreprenørskap i skolens praksis.....	49
4.1.1 Pedagogisk entreprenørskap som begrep.....	49
4.1.2 Dannelseperspektivet.....	51
4.1.3 Pedagogisk entreprenørskap og fagfornyelsen.....	54
4.2 Skoleledelse for profesjonsfellesskapets læring.....	56
4.2.1 Profesjonell kapital og skoleutvikling.....	56
4.2.2 Læring i organisasjonen, samskaping og kollektiv læringskultur.....	57
4.2.3 Strategier for skoleledelse.....	58
5 Oppsummering.....	60
Litteraturliste.....	62
Vedlegg 1.....	64

1 INNLEDNING

1.1 SKOLENS SAMFUNNSOPPDRAG

I skolen møtes alle type mennesker, med alle sine ulikheter og særegenheter, sin identitet og erfaringsbakgrunn som et speilbilde av samfunnet vi omgir oss med. Som skoleleder er jeg en del av dette mangfoldige fellesskapet med elever, foreldre, lærere og skoleeier. Vår felles agenda er læring og utvikling slik som skolens samfunnsoppdrag er beskrevet i opplæringslovens formålparagraf. Der står det blant annet at skolen skal hjelpe elevene å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger slik at de kan mestre sitt eget liv og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. (§ 1-1, Opplæringslova, 1998)

I hele mitt yrkesaktive liv som pedagog har Søren Kierkegaards ord om hjelpekunst vært et holdepunkt når man jevnlig står overfor et annet menneske som trenger hjelp til å komme videre.

«At man, naar det i Sandhed skal lykkes En at føre et Menneske hen til et bestemt Sted, først og fremmest maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der. Dette er Hemmeligheden i al Hjelpekunst. Enhver, der ikke kan det, han er selv i en Indbildning, naar han mener at kunne hjælpe en Anden. For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer. Naar jeg ikke gjør det, saa hjælper min Mere-Forstaaen ham slet ikke.» Søren Kierkegaard (1813 – 55) (Kierkegaard, Rohde, Lange, Heiberg & Drachmann, 1964)

Mange ganger har jeg observert skolens lærere og ledere sin praksis og tenkt at de ikke helt har forstått dette, men at noens «mere-forstaaen» ofte har ført til at man ikke har kunnet «finde ham der hvor han er, og begynde der». Skoleledere er som andre folk, veldig ulike. Noen liker å ha kontroll og oversikt over endringsarbeid i skolen, og forventer tilsynelatende umiddelbare og målbare resultater. Da kan målet bli viktigere enn middelet, som faktisk er lærerne som skal gjennomføre endringen. Andre, inklusive meg selv, er mer opptatt av at lærernes læring kommer som en erkjennelse av behov for og ønske om endring. Gjennom mange års erfaring som lærer og rektor har jeg vært med på ulike reformer og utviklingsarbeid. Det har vært ulike tilnærminger til praksisfeltet der man ønsker at endringer skal skje, alt fra ekstern vurdering basert på en generell ståsted- og organisasjonsanalyse, til SKU – skolebasert kompetanseutvikling for ungdomstrinn i utvikling. Da jeg begynte å jobbe i skolen samtidig med 6-åringene og L-97, opplevde jeg stor grad av frihet og selvstendighet

til å utføre lærerjobben som jeg ville. Samarbeid mellom lærere var noe nytt som utfordret skolens etablerte rutiner for individuell praksis. Etter noen år ble det igjen behov for justering av reformen og Kunnskapsløftet skulle implementeres. Skolen skulle bli en lærende organisasjon som skulle legge til rette for at lærerne skulle lære av hverandre ved å samarbeide om planlegging, gjennomføring og vurdering av opplæringa. I min kommune ble det tatt noen organisatoriske grep for å etablere større fagmiljøer der lærerne kunne samhandle på tvers av grendeskolene og sentrumsskolen. Noen små skoler ble lagt ned, og de som ble igjen fikk felles rektor. Noen av oss «vanlige» lærere lot oss overbevise at teamlederfunksjonen som ble opprettet var en oppgave vi kunne klare. Her hadde jeg mulighet til å bidra med noe av min forståelse for «hjelpkunst», men erfarte også at det er vanskelig å hjelpe noen som er i en «Indbildning» og ser på ledelse og læring på en annen måte enn meg selv. Det fører til at man ofte også selv må tenke etter om det kanskje er noe jeg ikke forstår. De som er av en annen oppfatning enn meg har gjerne både respekt og tillit, så da har jeg selvinnsikt nok til å se at jeg trenger å utvikle min «mere-forstaaen» for mer kunnskap og kompetanse om det å være skoleleder. For min egen del har nettopp dette vært et viktig argument for å gå inn i masterstudiet i skoleledelse. Selv om jeg også har mange positive erfaringer fra utviklingsarbeid som skoleleder, har jeg behov for å finne ut hvor jeg står og hva som er mine endringsbehov for å bli en god, klok og framsynt skoleleder for en skole som skal ha god kvalitet på opplæringen i mange år framover.

Den tiden og samfunnet vi lever i nå med nye endringer i et stadig raskere tempo, leder til spørsmålene om hvilken kunnskap, ferdigheter og holdninger barn og unge i dag trenger for å bli i stand til å ta hånd om seg selv og andre som gode medborgere i et samfunn vi enda ikke kjenner. Ledelse i framtidens skole (Aas & Paulsen, 2017) må støtte seg på OECD (2013) sitt kompetansebegrep «21st Century Skills» som ble lansert som et begrep etter en internasjonal debatt om hva som vil være viktige kompetanser for barn, unge og voksne i framtiden. Her signaliseres behovet for en skole og en skoleledelse som er mer nysgjerrig, nyskapende og samarbeidsorientert (Aas & Paulsen, 2017, s. 15). Framtidens skole skal fortsatt ruste elevene til å mestre livene sine og delta i arbeid og fellesskap med andre, men med kunnskap og kompetanse som gjør dem i stand til å gripe nye muligheter og møte andre utfordringer enn de vi har lagt bak oss. Fagfornyelsen vi nå står foran, har også dette som grunnlag, og både Ludvigsenutvalget sine utredninger i forkant (NOU, 2015:8) Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser og Meld. St 28 Fag – Fordypning – Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016) som ligger til grunn for revideringen av læreplanen, viser at skolen har behov for å

endre praksis og gå mer i takt med den raske samfunnsutviklingen. Ødegård refererer også til dette og peker samtidig på sammenhengen mellom fagfornyelsen og pedagogisk entreprenørskap (Ødegård & Nøvik, 2019). NOU 2015:8 peker på at utviklingen går raskt mot et samfunn med større mangfold, høy grad av kompleksitet og hurtige endringer, noe skolen også må ta innover seg. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK20) (Utdanningsdirektoratet, 2019) skal være et godt verktøy for skolene slik at nødvendige endringer kan skje i praksis.

Min interesse for organisering av lærernes undervisningspraksis og handlingsrom for samarbeid har alltid motivert og inspirert meg. Med grunnutdanning som førskolelærer og etter hvert som lærer i begynneropplæring og tilpassa opplæring, har tverrfaglige prosjekter der elevenes medvirkning og samhandling med andre vært en naturlig tilnærming i læringsarbeidet. Som lærer var det som regel mest meningsfullt når vi kunne jobbe sammen i team og utnytte hverandres styrker og interesser. Etter at jeg ble rektor med ansvar for den pedagogiske ledelsen av utviklingsarbeid, har nytteverdien og det vi lærer sammen i et profesjonsfelleskap som skolen har lyktes best med. I motsatt fall har det vært noens «*mere-forstaaen*», gjerne ovenfra og ned i systemet som har planlagt innholdet i skolens utviklingsarbeid. Dette skaper mer motstand enn læring, og har lært meg at pedagogisk ledelse krever en god innsikt og et blikk for mange ulike faktorer som spiller en rolle i skolen som organisasjon.

Etter 20 år i offentlig skole, fikk jeg i august 2018 muligheten til å være med på oppstarten av en privat barneskole med entreprenørskap som særskilt profil. Pedagogisk entreprenørskap har jeg tidligere jobbet med i den offentlige skolen, og sett i sammenheng med fagfornyelsen er det mange likhetstrekk som gjør at jeg tenker at dette er en god vei å gå for en skole som er så heldig å få lov til å bygge sin organisasjon fra bunnen. Vår godkjenning fra Utdanningsdirektoratet krever en egen læreplan og praksis som er vesentlig annerledes enn den offentlige skolen og andre anerkjente pedagogiske retninger, som for eksempel Montessori eller Steiner. Nå før skolestart høsten 2020 har alle friskoler utarbeidet egne, nye læreplaner som skal være jevngode med vedtatte endringer for LK20 etter fagfornyelsen, men som samtidig skal være vesentlig annerledes enn offentlig læreplan. For meg har utarbeidelsen av vårt læreplanforslag vært nyttig bruk av nyervervet fagkunnskap gjennom masterstudiet. Samtidig har det også vært en utfordring fordi endringene i fagfornyelsen nå nærmer seg entreprenørskap og entreprenørielle arbeidsmåter i stor grad.

Utdanningsdirektoratet har i sin prosess med læreplanen uttalt at entreprenørskap, friluftsliv og andre særskilte profiler nå omfattes av LK20. Direktoratet skriver 25. mai 2020 i sitt vedtak til oss at; *«I LK20 er entreprenørskap inkludert i læreplanene i langt større grad enn i LK06, og elementene som blir fremhevet i læreplanene til skolen er dermed godt dekket i LK20.»* Det betyr at vi har fått avslag på søknad om godkjenning av ny læreplan, samtidig som vi også vet at direktoratet har tenkt å opprettholde vår godkjenning som friskole med entreprenørskap som særskilt profil. Nå har vi kommet til juni 2020, og i skrivende stund venter vi fortsatt på avklaring om hvilken læreplan vi skal drive skole etter. Stortinget, utdannings- og forskningskomiteen og Kunnskapsdepartementet debatterer om vår og andre profilskolers praksis får konsekvenser for forvaltningen av lov og regelverk etter fagfornyelsen, noe som ser ut til å være en utilsiktet konsekvens (Stortinget, 2020).

Vi er en liten skole i en liten kommune der utviklingsmulighetene er mange, men sårbarheten også er stor. Drivkraften for vårt arbeid er elevenes tilhørighet til nærmiljøet og alle de ressursene for læring som ligger her, klare til bruk for å utvikle kunnskap, ferdigheter og holdninger som er nyttige både nå og i framtiden. Den viktigste ressursen for skolen er lærere som har god fagkompetanse, praktisk og produktiv kunnskap til å skape noe nytt, og som i tillegg er gode og kloke relasjonsbyggere som ønsker å arbeide sammen mot gode mål. Som skoleleder blir jeg lett ydmyk over mulighetene dette gir, og kjenner at det krever at jeg holder meg oppdatert og oppmerksom for å fortsatt kunne bedrive min «hjelpkunst». Sårbarheten ligger i at organisasjonen er liten, med få men svært viktige hovedpersoner. Skoleeier må lære hva det innebærer å være øverste ansvarsmyndighet, lærere må forstå sin viktige rolle i profesjonsfellesskapet og skoleledelsen må sørge for at organisasjonens grunnmur og konstruksjon blir solid og holdbar over tid. Alt dette for å gi barna som vokser opp i vårt nærmiljø et godt utgangspunkt og en god utvikling i sitt liv. Arbeidet med privatskolen er et stort ansvar men oppleves svært meningsfullt. Vi vil at skolen skal leve opp til forventningene om å være en god skole med et godt fagmiljø og kvalitet på opplæringa. Med et læringsmiljø som gir trygghet og trivsel for den enkelte og for felleskapet, er skolen en viktig institusjon for alle som bor i lokalsamfunnet. Elevene bygger sin identitet og tilhørighet på gode verdier og bruk av ressurser de omgir seg med til daglig. Foreldre og andre støttespillere på sin side ser verdien av å bidra til en god oppvekst for barn og unge. Vi opplever mye glede, entusiasme og optimisme fra både elever, foreldre, lag og organisasjoner, bedrifter og ellers folk flest i bygda som heier på oss. Dette gir energi for å jobbe videre for å bygge en kvalitativt god og effektiv skole i ei grend i en liten kommune.

1.2 FORSKNINGSSPØRSMÅL

I forskningsprosjektet ønsker jeg å finne ut hvordan jeg som skoleleder kan indirekte og direkte styrke skolens pedagogiske praksis. Gjennom utviklingsarbeid på skolen skal lærerne og jeg sammen skape en felles forståelse for pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi, og hva som er vesentlig annerledes med vårt fokus på pedagogisk entreprenørskap i motsetning til det vi oppfatter som tradisjonell opplæring og undervisning. Dette vil forhåpentligvis bidra til at lærerne blir tryggere i sin rolle som entreprenørskapslærere, og jeg vil finne min rolle som skoleleder i dette profesjonsfellesskapet.

Mitt forskningsspørsmål blir da:

Hvordan kan skoleledelsen bidra til at pedagogisk entreprenørskap blir en del av skolens praksis?

I forskerprosessen vil jeg sette i gang et konkret utviklingsarbeid sammen med en gruppe av lærere der jeg bidrar med teori, kunnskap og kompetanse om pedagogisk entreprenørskap. De på sin side skal gjennomføre undervisningsopplegg basert på det de lærer og med tidligere erfaringsbakgrunn. I vekselvirkningen mellom faglig fokus og refleksjon og utprøving av praksis oppstår ny forståelse, og alle involverte aktører lærer. Gjennom entreprenørielle arbeidsmåter og pedagogisk ledelse utvikler jeg profesjonsfellesskapet på egen skole, samtidig som vi sammen øker vår kompetanse om pedagogisk entreprenørskap. Det som blir interessant for meg å undersøke, er hva som blir viktig i min rolle som skoleleder.

Jeg vil være en faglig støttespiller for lærerne i deres daglige arbeid, og være en skoleleder som samhandler og legger til rette for et godt profesjonsfellesskap der lærerne er aktive medspillere. Behov for ny kunnskap og kompetanse som lærerne selv kjenner på skal det være rom for. Skoleeier, foreldre og andre interesserte har også et behov for å forstå hvordan vi praktisk kan jobbe med pedagogisk entreprenørskap, hvilken kompetanse dette skal gi elevene og hvorfor en slik kompetanse er viktig. Sammen med lærerne vil jeg aktivt bidra til at denne kompetansen blir en del av organisasjonen og profesjonsfellesskapet.

Oppgaven starter med en teoridel der jeg først redegjør for entreprenørskap som fagområde og begrepets bakgrunn og utvikling. Videre peker jeg på sammenhengen mellom pedagogisk entreprenørskap og skolens dannelsesperspektiv. Teori om skoleledelse viser jeg til ved å se på skolen som lærende organisasjon, og om det å skape en kollektiv læringskultur og samskapt læringsmodell. For å knytte skoleledelse til pedagogisk entreprenørskap, trekker jeg fram en dansk modell (Rasmussen, 2017) som er utviklet nettopp for å fremme innovasjon og

entreprenørskap i undervisningen. Neste seksjon er metodedelen, der jeg redegjør og begrunner for forskning i egne organisasjon. Jeg sier noe om min forskningsdesign, om etikk i forskningsprosesser og om metodevalg. Videre kommer en beskrivelse av selve forskningsprosessen, etterfulgt av en redegjørelse for resultat og analyser fra datainnsamlingen. I diskusjonen tar jeg for meg resultatene sett i sammenheng med pedagogisk entreprenørskap i skolens praksis, og skoleledelse for læring i profesjonsfellesskapet. Siste del er en oppsummering av det jeg har lært, eller kanskje heller jeg heller kan si hva jeg har oppdaget kan undersøkes videre.

2 TEORI

I denne delen av oppgaven vil jeg først presentere fagområdet og forskningsfeltet for pedagogisk entreprenørskap, før jeg redegjør for opprinnelsen av entreprenørskapsbegrepet sett i et historisk perspektiv fram mot vår forståelse av begrepet i dag. Videre knytter jeg pedagogisk entreprenørskap til danning, før jeg endelig kommer inn på skolelederperspektivet. Her sier jeg noe om skoleledelse i en lærende organisasjon og om en kollektiv læringskultur. Jeg avslutter teorigrunnlaget med å beskrive hvordan pedagogisk ledelse av utviklingsarbeid for pedagogisk entreprenørskap kan se ut i praksis.

2.1 ENTREPRENØRSKAP SOM FAGOMRÅDE

Pedagogisk entreprenørskap er et fagområde som har hatt lite oppmerksomhet og forskningsfeltet og faglitteraturen er svært begrenset. Ødegård (2000) sier

«I den grad entreprenørskap er en ny forskningsdisiplin, så bærer den preg av en manglende generell og sammenhengende teoridannelse. Det skyldes blant annet at det er forskere med vidt forskjellig bakgrunn, forskjellig formål og interesseområder som arbeider og har arbeidet med fenomenet entreprenørskap. I hovedsak kan vi si at forskningen inneholder bidrag fra psykologisk, sosiologisk og økonomisk teori.»
(Ødegård, 2000, s. 19).

Selv om dette er et sitat fra 20 år siden, virker det fortsatt som entreprenørskapsbegrepet og fagfeltet har en begrenset rolle i skolesammenheng. Ødegårds kritikk henger sammen med at entreprenørskap er interessant for mange ulike fagfelt med andre formål enn opplæring og utdanning, nettopp fordi det er et uttrykk for stadig fornyelse og omstilling som mange har behov for. Vårt fagområde som handler om barn og unges personlig vekst og utvikling, er kanskje ikke like interessant å forske i som mer målbare faktorer som økonomi og instrumentelle effekter av entreprenørskapsbegrepet. Det er også lite ny litteratur om pedagogisk entreprenørskap. Unntaket er en nyutgivelse i 2019 med tittelen «Pedagogisk entreprenørskap. Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen» som er skrevet av tidligere nevnte Ødegård sammen med en lærer fra praksisfeltet (Ødegård & Nøvik, 2019). I sammenhengen entreprenørskap og utdanning er det slik jeg ser det størst interesse fra offentlig forvaltning, noe som i seg selv kan være en utfordring for fagfeltet. Det meste av teori knytter seg til planer og rapporter fra statlig hold, og mangler dermed uavhengige forskere sin stemme som i større grad bidrar til et kritisk blikk og gir dermed et mer solid

fagfelt. Sett i sammenheng med Ødegårds kritikk om en manglende generell og sammenhengende teoridannelse, kan det tyde på at entreprenørskap i skolen er for omfattende eller komplekst til å feste seg som begrep. Mitt første møte med entreprenørskapsbegrepet var i Kunnskapsdepartementet m. fl. sin strategiplan fra 2004; «Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 – 2008» (Kunnskapsdepartementet, handelsdepartementet & regionaldepartementet, 2005). Denne ble fulgt opp av handlingsplanen «Entreprenørskap i utdanningen fra grunnskole til høyere utdanning, 2009 – 2014». (Kunnskapsdepartementet, regionaldepartementet & handelsdepartementet, 2009).

Både Europarådet og Nordisk råd har arbeidet med å etablere entreprenørskap i opplæringssammenheng. Nordisk ministerråd har flere rapporter og publikasjoner, og i mars 2014 kom den prisbelønnede rapporten «Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden» som er en bestilling av en nordisk komparativ studie av hvordan kreativitet, innovasjon og entreprenørskap er integrert i de nordiske utdanningssystemene (Lund et al., 2011). NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning som er et uavhengig samfunnsvitenskapelig forskningsinstitutt, skulle man kanskje tro ville følge dette temaet tettere. Her er siste rapport fra 2015, en sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen (Spilling & Johansen, 2011). Disse rapportene gir data fra tidligere praksis. Mer framtidsrettet blir det når Nordisk ministerråd i november 2015 kom med publikasjonen «Fra drøm til virkelighet. Om nordiske kompetencemål og didaktiske prinsipper for undervisning i entreprenørskap» (Rasmussen & Fritzner, 2015) Denne er et resultat av tidligere nevnte rapport fra Nordisk ministerråd og er ment som et redskap for å finne kompetanse- og læringsmål samt didaktiske prinsipper for undervisningen for lærere og andre som praktiserer pedagogisk entreprenørskap. For vår skole som har utarbeidet ny læreplan med entreprenørskapsprofil, var dette et viktig verktøy.

Den ideelle organisasjonen Ungt Entreprenørskap (UE) er også en aktør som bidrar med formidling og fokus på innovasjon, nytenking og verdiskaping. UE er medlem i JA Worldwide (junior achievement) og samarbeider med JA Europe og lignende organisasjoner i mange land. Nasjonalt arbeider UE for en felles strategi, pedagogiske program som tilbys til skoler og lokalt arbeids- og næringsliv, og de har kontakt med sentrale myndigheter, nasjonale samarbeidspartnere og det internasjonale nettverket. UE har egne fylkesorganisasjoner som arbeider ut mot sine lokale utdanningsinstitusjoner og næringsliv. I Danmark heter tilsvarende

organisasjon Fonden for Entreprenørskab. Her har jeg hentet en del av teorigrunnlaget jeg bruker i metodedelen.

Entreprenørskap som fagområde ser ut til å være best etablert i offentlig forvaltnings interesse for utvikling, gründervirksomhet og nyskappingsprosesser. I opplæring og utdanningssammenheng er det også denne retningen som har en god posisjon, mens entreprenørskap som strategi for personlig utvikling av ferdigheter og holdninger kjemper mer om å komme fram i lyset.

2.2 ENTREPRENØRSKAPSBEGREPETS BAKGRUNN OG UTVIKLING

Entreprenørskapsbegrepet kan være både diffust og vanskelig å forklare, og det har aldri fått skikkelig fotfeste i norsk skole. Det gir heller ingen entydige assosiasjoner men heller begrepsforvirring når folk omtaler det i pedagogisk sammenheng. Sjøvoll (2012, s. 12) omtaler begrepet som en «fremmed fugl» i skoleverket da det ble tatt i bruk midt på 1990-tallet. Den gang ble det brukt i utviklingstiltak som skulle redusere arbeidsledighet og etablere bedrifter, noe som opplevdes hverken meningsfullt eller langsiktig på de laveste alderstrinn. En vanlig forståelse er å knytte entreprenørskap i skolen til prosjekter som involverer elevbedrifter, gründervirksomhet og forberedelse til yrkeslivet, spesielt på høyere trinn. Organisasjonen Ungt entreprenørskap (UE) arrangerer kurs, messer og konkurranser for gründere og jobbskapere, og gjør en god jobb for å fremme forståelsen om forretningsutvikling og nyskappingsprosesser i entreprenørskap. For oss som jobber med pedagogisk entreprenørskap i skolen i dag, ser vi at begrepet inneholder mer enn dette og at det er viktig også for verdiskaping i sosial og kulturell sammenheng. Nordisk ministerråd sin rapport konkluderer også med at det bør skilles klart mellom entreprenørskap som næringslivsrettet begrep i betydningen av å etablere en bedrift, og pedagogisk entreprenørskap som innebærer å legge til rette for personlig utvikling og læring fra barnehage til høyere utdanning (Lund et al., 2011, s. 246). For å forstå hvorfor det går et klart skille her, syns jeg det er viktig å se på utviklingen av begrepet og hvordan det etter hvert har fått nytt og utvidet innhold.

Den klassiske forståelsen av begrepet entreprenørskap stammer fra en østerisk-amerikansk økonom ved navn Joseph Schumpeter (Schumpeter, 1934, i Spilling & Johansen, 2011). Hans verk «The Theory of Economic Development» er utgangspunktet for en allmenn forståelse av begrepet i dag. I Schumpeters teori om økonomisk utvikling har entreprenøren en sentral

rolle for å skape endring, og entreprenørskap er selve prosessen eller mekanismen som foregår for å skape ønsket utvikling. Som økonom var Schumpeter opptatt av å skape ny forretningsmessig virksomhet. Entreprenørskapsprosesser skulle avdekke mangler eller ufullstendighet som grunnlag for innovasjon, enten som et nytt produkt eller tjeneste, eller en mer nyskapende måte å drive virksomheten på. Schumpeter ønsket å synliggjøre at endringer er noe som skjer innenfra, av aktørene i systemet. Nye endringer gjør at det eksisterende systemet blir forstyrret, og hver endring gir grunnlag for nye endringer. Det fører til at systemet aldri blir helt stabilt eller i likevekt, og med ustabilitet vil systemet alltid drives fram og være i kontinuerlig utvikling.

Schumpeters bruker også begrepet «kreativ destruksjon» i sin teori. Nye produkter og tjenester som etableres kommer i konkurranse med allerede pågående virksomhet og kan føre til at disse forstyrres og må endres, og i verste fall legges ned. Schumpeter så på dette som utvikling og vekst ved at ressurser ble frigjort og kunne brukes til innovasjon på nye områder. Entreprenørskap forutsetter innovasjon som kan forstås som introduksjon eller tilpassing av noe nytt. Det kan være ny teknologi, nye måter å organisere virksomhet på, ny og videreutviklet kunnskap, nye forretningskonsepter og andre ting som fører til endring i virksomheten. Det allerede etablerte og bestående må tilpasse seg det nye for å kunne opprettholde og styrke sin posisjon. Mens entreprenøren er opptatt av å organisere ny virksomhet med sikte på kommersiell aktivitet, har innovatøren sitt fokus rettet mot å få det nye produktet, tjenesten eller prosessen til å fungere i teknisk og funksjonell forstand. (Spilling et al., 2011, s. 11-12)

I skolens kontekst kan dette sees i sammenheng med LK20 sitt kompetansebegrep fra overordnet del som definerer kompetanse som å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. (Kunnskapsdepartementet, 2017). Til grunn for fagfornyelsen ligger Ludvigsenutvalget utredninger (NOU 2015:8) og OECD sitt begrep «21th Century Skills» (OECD, 2013) som vektlegger betydningen av sammenhengen mellom endringer i samfunns- og arbeidsliv og hvilke kompetanser skolen bør utruste elevene med.

Selv om Schumpeter var opptatt av entreprenørskap allerede på 1930-tallet, var det først på 1980-tallet at utviklingen av fagfeltet utviklet seg og på 1990- og 2000-tallet interessen økte. Med det kom det flere og andre definisjoner som retter seg mot utvikling av økonomisk aktivitet (Spilling et al., 2011, s. 12-13)

Videre kan entreprenørskap deles opp i to prinsipielt ulike tilnærminger – forretningsmessig orientert aktivitet og aktivitet rettet mot andre områder i samfunnet. Den første tilnærmingen forstås som tradisjonelt entreprenørskap som skjer ved innovasjon i eksisterende virksomhet, eller ved innovasjon enten innenfor teknologisk entreprenørskap, akademisk entreprenørskap eller kulturelt entreprenørskap. Felles er at alle disse sektorene starter ny forretningsvirksomhet enten med bakgrunn i ny teknologi, nye forskingsresultat eller nye kulturelle behov.

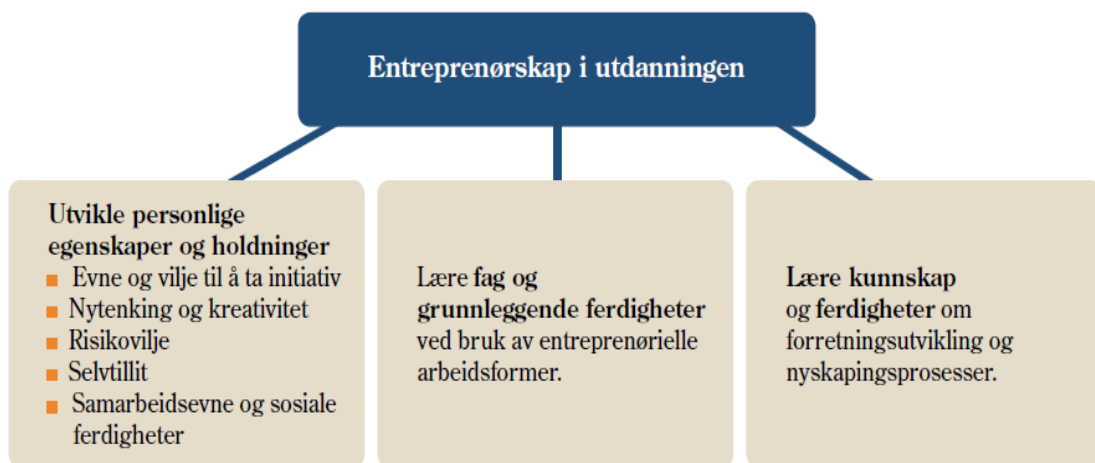
Samfunnsmessig entreprenørskap og sosialt entreprenørskap derimot har ikke forretningsmessig virksomhet som mål, men heller en idealistisk prosess som har økonomisk aktivitet som virkemiddel for å skape noe nytt i samfunnsmessig eller sosial sammenheng. Samfunnsentreprenøren ønsker gjerne å sette i gang en prosess for å endre situasjonen i mindre lokalsamfunn. Gjennom å utvikle forståelse av egen situasjon og se hvilke muligheter man har for utvikling, kan man stimulere til og legge til rette for økt økonomisk aktivitet. Sosialt entreprenørskap søker å skape løsninger på sosiale problemer eller urettferdighet ved å se muligheter og å organisere ulike typer ressurser i forretningsmessig aktivitet. Målet er at inntjening vil gi positive sosiale, etiske eller miljømessige ringvirkninger (Spilling et al., 2011, s. 14-15). Denne utviklingen av en samfunnsmessig og sosial forståelse av begrepet har sannsynligvis hatt mye å si for at entreprenørskap har blitt mer interessant i et opplæringsperspektiv fra tidlig alder i barnehage og skolens barnetrinn. Vi er opptatt av personlig utvikling og læring og ønsker å legge til rette for entreprenørielle arbeidsmåter for en annen type verdiskaping enn den økonomiske. Det kan vi gjøre ved at elevene får bruke ressurser i lokalsamfunnet sitt på en aktiv måte og dermed også kan ha mulighet for å gi noe tilbake. De skal få varierte utfordringer og muligheter i skolens læringsarbeid slik at de blir kjent med egne ressurser og kvaliteter, samtidig som de opplever at de betyr noe for andre.

Min interesse for pedagogisk entreprenørskap ble fanget i et lokalt etterutdanningstilbud med tittelen «Entreprenørskap i skolen - verdiskaping gjennom natur og kultur» i 2012. Her ble grunnlaget lagt slik at jeg kunne opparbeide meg en forståelse for at entreprenørskap er mer enn forretningsmessig virksomhet. I skolesammenheng er vi opptatt av en helhetlig utvikling med utgangspunkt i den enkeltes forutsetninger og behov. At entreprenørskap også er en god innfallsvinkel for å legge til rette for personlig utvikling og læring allerede fra barna er små ble en spennende oppdagelse. Fra 2004 ble entreprenørskap et satsingsområde i norsk utdanningspolitikk, og regjeringens kom med strategiplanen «Se mulighetene og gjør noe med dem! – strategi for entreprenørskap i utdanningen 2004 – 2008» (Kunnskapsdepartementet et

al., 2005). Denne ble avløst av handlingsplanen «Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014» (Kunnskapsdepartementet et al., 2009). I begge disse fant jeg definisjoner som ga mening i vår sammenheng i skolen. Den første strategiplanen definerer entreprenørskap slik:

«Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng» (Kunnskapsdepartementet et al., 2005, s. 5).

Handlingsplanen som kom senere gjengir følgende figur og et mer detaljert bilde av hvilken kompetanse entreprenørskap skal gi elevene:



(Kunnskapsdepartementet et al., 2009, s. 8)

Begge disse to politiske planene har brukt Utdanningsdirektoratet som fagmiljø og viser ikke til forskning på området. Dette bekrefter mitt inntrykk av at entreprenørskap hovedsakelig har en politisk agenda, uten at det gjør tankesettet mindre attraktivt. I innledningen til strategiplanen står det at regjeringens visjon er at entreprenørskap i utdanningssystemet skal fornye opplæringen og skape kvalitet og mangfold for å fostre kreativitet og nyskaping. (Kunnskapsdepartementet et al., 2005, s. 1). Med et politisk fokus kreves det heller at vi som bruker entreprenørskap i opplæringssammenheng, er kritiske og gjør vurderinger slik at det gjør skolens undervisningspraksis bedre. Derfor er det slik at når vi i dag snakker om pedagogisk entreprenørskap i utdanning og opplæring, er det i betydningen av å tilegne seg generell entreprenørskapskompetanse og et mål om danning gjennom kreativ og skapende virksomhet, eksperimentering, nyutvikling, risikovillighet og samarbeid (Lund et al., 2011, s. 193 - 194). Dette er kjent tankegods fra økonomen Schumpeter, bare i en helt annen kontekst enn den forretningsmessige. Sammenhengen mellom Schumpeters tanke om at endringer skjer

hos aktørene i systemet, og gir videre grunnlag for nye endringer der det gamle må vike for noe som fungerer bedre. Utviklingen vil være dynamisk og kontinuerlig, og aktørene vil få en kompetanse som gjør dem i stand til å håndtere endringene på en god måte. Dette kan sees i sammenheng med teorier som er mer direkte knyttet til danning og læring i skolen.

2.3 PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP OG DANNEELSE

Jeg vil videre vise hvordan pedagogisk entreprenørskap har tilknytning til skolens dannelsesoppdrag. Vår skoletradisjon bygger på et demokratisk dannelsesbegrep som helt siden opplysningstidens pedagogiske tenkning har gitt oss en grunnleggende forståelse for at hver generasjon er forpliktet til å oppdra neste generasjon til å kunne leve i samfunnet og kulturen. (Oettingen, 2001, i (Emstad & Angelo, 2015, s. 242). Overordnet del i læreplanen påpeker også at skolen har både et dannelsesoppdrag og et utdanningsoppdrag som henger sammen og er gjensidig avhengig av hverandre. (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I et forsøk på å definere begrepet danning, støtter jeg meg til Aase som i utgangspunktet sier at begrepet i sin natur ikke lar seg definere fordi;

«Danning handler ikke om konkret ferdighet eller reproduserbar kunnskap som kan måles, men om en dypere forståelse og innsikt, om grunnleggende verdier og holdninger som vi som mennesker bygger på – og utvikler – i vår samhandling med andre. Danning er slik både et resultat av en dannelsesprosess og en stadig pågående prosess» (Aase, 2005)

Vi dannes gjennom hele livet og kommer til barnehage og skolen med det sett av holdninger og verdier vi har opplevd i livet. Vi som jobber i skolen, eller med mennesker generelt, må være svært bevisst vårt ansvar som rollemodeller i barnas liv helt fra de er små. Hvis vi lærer dem å bli passive mottakere av formidling av kunnskap, får vi kanskje i framtidens samfunn medmennesker som vil bli oppvartet og fortalt hvilke oppgaver de skal løse. Lærer vi dem derimot å stole på egne ferdigheter, samhandle med andre som kan noe du selv ikke er like bra på, å tåle å mislykkes ved å ta en sjans, vurdere og ta reflekterte valg, ja da øver man seg på å bli mer robust og ta ansvar i eget liv. Overordnet del i LK20 sier om danning at:

«Grunnopplæringen er en viktig del av en livslang dannelsesprosess som har enkeltmenneskets frihet, selvstendighet, ansvarlighet og medmenneskelighet som mål. Opplæringen skal gi elevene et godt grunnlag for å forstå seg selv, andre og verden, og for å gjøre gode valg i livet. Opplæringen skal gi et godt utgangspunkt for deltakelse på alle områder innenfor utdanning, arbeids- og samfunnsniv. Samtidig lever barn og unge her og nå, og skolen må anerkjenne barndommens og ungdomstidens egenverdi» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

I bokkapitlet «Demokratisk danning i skole og undervisning» viser forfatterne til Klafkis danningsteori (Klafki, 2001). Kunnskap knyttet til fagenes innhold er viktig for danning, men kan ikke alene føre til dette. Danning er også avhengig av evne til kritisk tenking og utvikling hos den enkelte. Klafki skiller mellom material og formal danningsteori for å håndtere denne kompleksiteten der material danningsteori legger hovedvekten på innholdssiden ved danningen, mens formal danningsteori handler om personlig vekst og hvordan individet utvikler sine evner og anlegg. Klafkis hovedpoeng er at både den materiale og formale innfallsvinkelen er for reduserende slik at det er nødvendig med en tredje innfallsvinkel. Dermed lanserer Klafki begrepet kategorial danning, der material og formal danning står i et dialektisk forhold til hverandre (Breivega, Rangnes & Werler, 2019, kap.1.2.2)

Sett i sammenheng med pedagogisk entreprenørskap, kan material danning sammenlignes med den dynamiske og sosiale prosessen når man lærer fag, kunnskap og ferdigheter gjennom entreprenørielle læreprosesser, og formal danning er utvikling av personlige ressurser og holdninger i tilsvarende prosess. For at pedagogisk entreprenørskap skal være en gjennomgående læringsstrategi og tankesett i skolens praksis, er det viktig å forstå hvilke muligheter dette gir for fagene enkeltvis og i tverrfaglige undervisningsopplegg, samt i elevenes dannelsingsprosess. Ødegård og Nøvik sier at;

«Entreprenøriell læring er dynamisk og prosessuell. Utgangspunktet for læringsarbeidet er ståstedet til den som skal lære, fordi hensikten er at innholdet skal oppleves relevant og meningsfylt. Elevenes læreprosesser skjer ved at teoretisk kunnskap og praktisk ferdighetstrening blir kombinert, og elevenes egen aktivitet og medbestemmelse er en forutsetning for alle ledd i læreprosessen». (Ødegård & Nøvik, 2019, s. 17).

Entreprenøriell læring sett i sammenheng med kategorial danning, der både material og formal danning virker sammen, kan være en relevant forståelsesramme for at pedagogisk entreprenørskap gir en ønsket dannelsingsprosess.

Emstad og Angelo sier om allmenndanning at;

«skoler som fremmer læring for elevene både intellektuelt, sosialt og følelsesmessig, defineres i forskning som effektive skoler. Effektive skoler kan i lys av samfunnsmandatet til den norske grunnskolen forstås som skoler som bidrar til å utvikle hele mennesket» (Emstad & Angelo, 2015, s. 15).

I et framtidsperspektiv ser vi for oss at «å utvikle hele mennesket» innebærer en utvidet forståelse for at samfunnet blir stadig mer komplekst og mangfoldig, men at verdigrunnlaget skolen bygger på fortsatt skal ivareta et demokrati der vi fortsatt skal leve gode liv der vi lærer og arbeider sammen. Som skoleleder er det viktig å kunne ha gode strategier og muligheter

for å gi elever og lærere situasjoner og arenaer for demokratisk deltakelse og øving i kritisk refleksjon. Skolen må legge til rette for læringsprosesser der elevene kan kombinere teori de har lært med utprøving i praksis, der de har medbestemmelse og medvirkning på det de skal lære slik at det oppleves nyttig og relevant, der de kan øve seg i å se sammenhenger mellom fag og i fag slik de faktisk viser seg i samfunnet, der de kan være kreative, skapende, undrende, nysgjerrige og bruke god tid på noe de vil undersøke nærmere, hele tiden sammen med andre. Dette er beskrivende for de pedagogiske aspektene ved entreprenørskap, en læringsprosess som gir ny forståelse og innsikt, og grunnleggende verdier og holdninger i en dannelsingsprosess.

2.4 SKOLELEDELSE I EN LÆRENDE ORGANISASJON

Kunnskap og forståelse for pedagogisk entreprenørskap utgjør et viktig fundament i en skoleorganisasjon som vektlegger dette i sin praksis. Lærernes kunnskap og kompetanse vil være avgjørende om skolen lykkes i å gjennomføre entreprenørielle arbeidsmåter som en gjennomgående tankegang i opplæringen. Og nå nærmer jeg meg kjernen i forskningsspørsmålet mitt, nemlig hvordan skoleledelsen kan bidra for å etablere og styrke kompetanse om pedagogisk entreprenørskap slik at dette blir en del av skolens praksis. Først og fremst trenger skoleledelsen kunnskap om hvordan organisasjoner lærer og hvilke mekanismer som virker inn i organisatorisk læring. Samtidig er det viktig å ha god fagkompetanse om pedagogisk entreprenørskap og hvordan fagfeltet til enhver tid utvikler seg.

Skolen som organisasjon har stor betydning for elevenes læring og utvikling, og samspillet mellom alle skolens aktører er en indikator på kvaliteten og hvor robust organisasjonen er. Robinson (2014) sin forskning på elevsentrert skoleledelse konkluderer med at elevene opplever økt mestring og motivasjon og mestring når lærerne har et felles rammeverk der forskjellige lærere forsterker samme budskap, i tillegg til at de bruker samme begreper om det de kommuniserer. Lærerne vet også hvordan de kan skape forbindelse til tidligere felles erfaringer, og de forbedrer undervisningen sin basert på felles undervisning. (Robinson, Guldahl & Mekki, 2014, s. 103)

Selv om utviklingen nå går i retning av at skolen gjennom fagfornyelsen skal bli mer prosessorientert og elevenes medvirkning skal ha innflytelse på opplæringen, vil storsamfunnet fortsatt stille krav og påvirke hvordan vi prioriterer, styrer og leder organisasjonen. Skolen er en institusjon med lang historie, og representerer tradisjonelt sett en

enhetlig organisasjon med faste rammer, struktur og organisering. Jeg har selv erfart og kjent på viktigheten av å vise at vi har kontroll og god styring i skolen ved å lage planer, rutiner og retningslinjer for arbeidet. System og struktur gir en følelse av kontroll og autoritet som setter skolen i respekt hos andre, både internt og utenfor skolen. Irgens (2016) sier at dette kan sees på som en metastandard som fortrenger eller overstyrer andre måter eller ideer om hvordan virksomheter kan organiseres. Byråkratiet som hierarkisk organisasjonsmodell med sin instrumentelle rasjonalitet har stor utbredelse og innvirkning på hvordan vi tenker om og organiserer arbeidslivet (Irgens, 2016, s. 104). Det stilles fremdeles krav gjennom lov og forskrift om for eksempel skolens forsvarlige system, om skolens arbeid med elevenes utbytte av opplæringen, for trygt og godt skolemiljø, og målinger og offentliggjøring av resultater vil fortsatt være noe som opptar oss. At norsk skole er godt drillt i dette viser jo de siste måneders praksis med nedstenging av samfunnet i forbindelse med koronapandemien. Vi venter lydhøre på regjeringens forskrifter og veiledere, og tolker dem strengt for å være trygge på å unngå avvik. Vi produserer skriftlige rutiner og prosedyrer på løpende bånd, og holder oss til praksis innenfor gjeldende regelverk. Det kjennes trygt å følge ordre.

Virkeligheten i et åpent og mer globalisert samfunn derimot er at vi stadig utfordres av faktorer utenfra som vi hverken kan styre eller ha kontroll på. Dette gjør skolen til en stadig mer kompleks organisasjon som krever en mer prosessorientert og dynamisk struktur, og skoleledere med kompetanse og kunnskap om hvordan vi kan møte hverdagens praksis ut fra en «oppdatert» og realistisk forståelse av virkeligheten. Mennesker lever i og påvirkes av omgivelsene, i sosial samhandling der den enkeltes holdninger, forståelse, emosjoner og rasjonalitet er dynamisk og av og til uforutsigbar.

Som skoleledere trenger vi å utvikle vår organisasjon slik at aktørene har kompetanse og kunnskap om hvordan vi kan møte den komplekse realiteten og hverdagens praksis ut fra en mer dynamisk forståelse av virkeligheten. Aas og Paulsen (2017) sier utviklingstrenden de siste tiårene viser at skoleledere har opplevd desentralisering av ansvar og oppgaver samtidig som rektors resultatansvar knyttet til elevenes læringsresultater har økt. Utviklingen har gått fra en beskrivelse av spenningen mellom en tradisjonell forståelse av rektorrollen som svak og føyelig, og en rektorrolle med autoritet og styrke som skulle lede lærerne i Stortingsmelding nr. 30 (2003 – 2004) *Kultur for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2004), via Meld. St nr. 19 (2009 – 2010) *Tid for læring* (Kunnskapsdepartementet, 2010), der skoleledelse blir beskrevet som en distribuert aktivitet. Først i Stortingsmelding nr. 22 (2010 – 2011) *Motivasjon – Mestring - Muligheter* (Kunnskapsdepartementet, 2011) blir begrepet den lærende skolen

introdusert. Her beskrives ledelse som distribuert, og alle aktørene i organisasjonen som ansvarlige. Tilretteleggingsrollen innebærer at rektor må lytte til å ta hensyn til lærernes profesjonalisme og meninger gjennom demokratiske beslutningsprosesser (Aas & Paulsen, 2017, s. 14 - 15). Entreprenørskapskompetanse og de pedagogiske aspektene i entreprenørskap styrker en slik tilnærming slik at både lærere og skoleledere får økt forståelse og fører til at blir skolen som organisasjon blir mer robust. Dette i seg selv er en god grunn til å arbeide med pedagogisk entreprenørskap i skolen, i alle ledd i organisasjonen.

Skoleledelse forutsetter klokskap og kunnskap om ledelse av skolen som organisasjon. Min første lederavtale var tredelt – administrativ ledelse, personalledelse og pedagogisk ledelse av skolen, inklusive mål for virksomheten og felles mål for alle enheter i kommunen.

Pedagogikken er skolens grunnmur, og de aller fleste skoleledere rekrutteres fra en lærerjobb som motiverer dem for å utvikle skolens pedagogiske praksis. Administrasjon og personalledelse er noe man må erfare underveis, og kanskje går flere i samme felle som meg at vi blir spesielt oppmerksomme på det som er nytt og som vi trenger å lære bedre.

Ansvarsoppgavene innenfor feltet forvaltning av lover, rutiner og prosedyrer er instrumentelle verktøy tar raskt stort fokus, spesielt med forventningene fra skoleeier og sentrale myndigheter om at dette skal være i orden. Handlingsrommet er tydelig og avgrenset, og det er lett å bli fanget i egne systemer og planer når man lykkes i å beskrive organisasjonen oppgaver på en god måte. Følelsen av kontroll er tilfredsstillende.

Irgens (2016) sier at denne ledelsesformen beskrives som et instrumentelt og rasjonelt perspektiv som har sitt utgangspunkt og forklaring fra vitenskapelige ideer om styring og kontroll. Forståelsesformen beskrives ofte som hovedretningen for måten å tenke om virkeligheten på, nettopp fordi den har hatt stor oppmerksomhet. Alternativet beskrives som motstrømsperspektivet som legger større vekt på mennesket som menings-skapende og skapende aktør som gjennom praktisk kunnskap og fortolkning samhandler med hverandre (Irgens, 2016, s. 126 - 127). Lærerne og øvrig personale med sin subjektive forståelse, meninger, følelser og personlige egenskaper er skolens menneskelige ressurser. De utgjør en minst like viktig faktor i skoleorganisasjonen som administrasjon og planer, rutiner og prosedyrer. Begrepet motstrømsperspektivet sier vel sitt om at det har vært vanskeligere å få gjennomslag for denne forståelsen å lede på. Irgens sier videre at vi som skoleledere må utvikle et samsyn, et to-øydtt perspektiv der «vitenskapen øye» og «kunstens øye» representerer to ulike retningene og forståelsesformer som skolen som organisasjon tradisjonelt er påvirket av. Overflatestrukturen i en organisasjon viser de umiddelbart synlige

og instrumentelle faktorene, mens dypstrukturen består av mer grunnleggende forutsetninger fra humanistiske fag som representerer en motstrøm til overflatestrukturen. (Irgens, 2016, s. 305)

«Hvis det instrumentelle perspektivet får dominans, vil vi følgelig få et arbeidsliv som preges av formaliserte styrings- og rapporteringssystemer, der formell organisering, regler, rutinebeskrivelser, styring og standardisering er vesentlige kjennetegn. Hvis motstrømsperspektivet får dominans, vil vi få et arbeidsliv med variasjoner og mangfold, med vekt på improvisasjon, kreativitet, følelser og læring i den nære praksis. Teori om forståelsesformer forteller på sin side at vi trenger begge perspektiver, av og til på samme tid, andre ganger til hver sin tid og under ulike forhold.» (Irgens, 2016, s. 290-291)

Som skoleleder kreves det at jeg har et to-øyd blikk på både overflatestruktur og dybdestruktur for å forstå hva organisasjonen trenger for at lover og regelverk skal inngå i skolens systematiske arbeid, men tilpasset vår egen kontekst. Fagfornyelsen og pedagogisk entreprenørskap forutsetter samhandling med og bruk av lokale ressurser, medbestemmelse og mye av det som ligger i organisasjonens dypstruktur. Samtidig må lov og forskrift læreplaner og gjeldende regelverk overholdes. Det krever at skoleledelsen har evne til å se helheten i organisasjonen, og god kunnskap og kompetanse for å kunne gjøre skjønnsmessige vurderinger som utvikler skolens pedagogiske praksis i den retningen organisasjonen ønsker. Improvisasjon er et begrep vi kjenner best fra kunstens verden, men Irgens (2016) og Dehlin (2006) viser at det også kan brukes i vårt fagområde i skolen. Irgens (2016) sier at autonomi og profesjonelt skjønn er viktig i skolens undervisningsmetoder, men selv de fleste former for improvisasjon i jazzmusikk forutsetter en form eller en struktur som både legger føringer og skaper rom for improvisasjon og nyskaping. Felles standarder, rutiner og et delt sett med metoder i et personale kan tilsvarende skape en ramme for den enkeltes kreativitet. (Irgens, 2016, s. 250). Dehlin (2006) sier at improvisasjon er å ta konteksten på alvor. Man skaper ny mening ved å ta det som ligger foran seg og bruke det til å finne nye og egnede løsninger. I hverdagen gjør vi tilpasninger hele tiden slik at systemer og strukturer passer til formålet - vi er praktikere, vi improviserer. En improviserende leder er empatisk fordi han er avhengig av å se og lytte til sine medarbeidere for å forstå konteksten i situasjonen. Lederen bryr seg om hvordan den enkelte medarbeider best skal lykkes og utvikle seg som menneske, og bruker et anerkjennende språk som gjør at den andre føler seg verdsatt. Lederen tar gjerne tak i noe medarbeideren er engasjert i ettersom det da allerede ligger mye energi i dette for den enkelte. Dette fører til ny energi, motivasjon, overskudd, stolthet og videre utvikling for medarbeideren (Dehlin, 2006, s 276 – 277). Improvisasjon i seg selv er ikke et mål, men et

nyttig verktøy og forståelse for å skape god praksis. Her er sammenhengen med entreprenøriell læring tydelig på den måten at motivasjon for, og innholdet i læringsarbeidet må oppleves relevant og meningsfylt og ta utgangspunkt i ståstedet til den som skal lære (Ødegård & Nøvik, 2019)

Sentralt i teorier om organisatorisk læring står også Argyris og Schön (1978) som hevder at det alltid ligger refleksjonsprosesser bak de handlinger vi utfører. Praksis baserer seg på et sett av handlingsteorier som pr definisjon ligger til grunn for våre handlinger (Klev & Levin, 2009, s. 41). Handlingsteorier er det som beskriver organisasjonens praksis med normer, verdier og handlingsstrategier. Dette kan være uttalte eller formulerte teorier, men også anvendte teorier eller bruksteorier. Eksempelvis vil det i et utviklingsarbeid der det utarbeides en beskrivelse av hvordan praksis var tenkt å skulle være med krav og retningslinjer som skal gjelde for alle, blir en felles uttalt teori. Skolenes bruksteori derimot som beskrives fra lærernes daglige anvendte praksis, trenger ikke å være sammenfallende med den uttalte teorien. I en omstillingsprosess kan man lett forstå at det oppstår utfordringer i gapet mellom uttalte og anvendte teorier. Sett i sammenheng med Irgens sin beskrivelse av motstrømsperspektivet, vil de menneskelige faktorene påvirke hvordan vi reflekterer om vår egen teoriforståelse. Dersom skoleledelsens uttalte teori har sitt blikk hovedsakelig på overflatestrukturen der intensjonen er utvikling av planer og rutiner for lærernes arbeid, kan det fort komme i konflikt med lærernes oppfatning av og behov for utviklingsarbeidet. Lærerne kan tilsynelatende ha god forståelse for betydningen og behovet for praksisendring, men ikke hvordan de konkret skal arbeide for å prøve ut eller endre noe til det som skal bli ny praksis. Det gir ikke nødvendigvis mening at felles planer, skjemaer eller nye kriterier fører til bedre praksis enn den de allerede har, og forventet endring uteblir for både lærere og skoleledere. Skoleledere på sin side kan oppleve dette som motstand mot endring til tross for at de legger til rette for erfaringsdeling og oppgaver ut fra både nasjonale og felles lokale målsetninger. Uten god kommunikasjon og samhandling mellom skoleledelse og lærere, blir opplevelsen for begge parter at det er utfordrende å få ny kunnskap til å nedfelle seg i organisasjonen.

Argyris og Schön (1978) beskriver fire nivåer for organisatorisk læring.

«...nullæring, der vi fortsetter som før, til tross for at vi ikke får gode resultater, enkeltkretslæring der vi justerer våre handlinger, dobbeltkretslæring der vi undersøker og forandrer styrende faktorer, og metalæring, der vi lærer om hvordan vi lærer». (Irgens, s 289, i Postholm og Tiller (red.), 2014).

Det som ofte skjer er at lærerne går etter hvert fra nulllæring til enkeltkretslæring i ulike satsingsområder, fordi det ikke er et alternativ for noen å gå utenom vedtatte styringsdokumenter. Dersom organisasjonen skal oppnå dobbeltkretslæring må læringsprosessen med å omdanne lærernes erfaringer og begrepsforståelse til ny forståelse og kunnskap få stort fokus. I stedet våget ikke lærere å endre sin bruksteori fordi forståelsen for ny teori og kunnskap ble for utfordrende, stedet oppstår det Argyris og Schön (1978) beskriver som et rutinemessig forsvar mot læring. Forsvarsrutinene fester seg, og vi har oppnådd en innøvd inkompetanse. (Irgens, s 291, i Postholm og Tiller (red.), 2014). Dette er mekanismer jeg som skoleleder må være oppmerksomme på og eventuelt endre min ledelsespraksis for å unngå. Det er derfor viktig at skoleledelsen og organisasjonen for øvrig har god kunnskap om organisatorisk læring og hvordan individuelle erfaringer kan tas vare på og omdannes til organisasjonens felles kunnskap. Organisatorisk læring er med andre ord avhengig av en klok og kompetent skoleledelse. I motsatt fall vil mangel på kunnskap og kompetanse bli en faktor som hindrer organisasjonen å lære og med det skape ny og bedre praksis.

2.5 SAMSKAPT LÆRINGSMODELL OG KOLLEKTIV LÆRINGSKULTUR

En klok skoleledelse er avhengig av å ha et to-øyd blikk på organisasjonen. Det må være tilstrekkelig med rammer og strukturer som skaper trygghet og forutsigbarhet hos menneskene i organisasjonen, men for å få de samme menneskene til å yte sitt beste og gi dem muligheten for å utvikle seg og lære må relasjoner og fellesskapet de opplever i dybdestrukturene tas på alvor. Kompetent ledelse skiller seg fra kompetanseledelse. Filstad sitt kapittel i «Ledelse for fremtidens skole» (Aas & Paulsen, 2017) sier at mens kompetent ledelse viser til generell utøvelse av ledelse og lederskap, vil kompetanseledelse vise spesifikt til lederskap som påvirker og utvikler medarbeidernes kompetanseutvikling (Filstad, 2017, s. 125). For å bli en kompetent leder må også lederen selv være i en utviklingsprosess gjennom å vite hva, og hvordan ledere handler i en konkret situasjon, og hvordan ledelse er koblet til oppgaver som skal løses alene eller sammen med kolleger. I mitt forskningsprosjekt er det nettopp dette jeg ønsker å undersøke for å kunne bli en kompetent leder som driver og god kompetanseledelse.

Hargreaves og Fullan (2014) hevder at det beste man som skoleleder kan gjøre, er å investere i utviklingen av læreres profesjonelle kapital. Human kapital er det som beskriver den enkelte lærers kvaliteter og talent, om å ha og utvikle nødvendig kunnskap og ferdigheter som gjør at du er en god lærer. Sosial kapital finnes i relasjonene mellom mennesker, og sier noe om hvor

mye lærere arbeider sammen, og kvaliteten på samhandlingene. Sosial kapital gir deg tilgang til andre menneskers humankapital, og det gjør deg tryggere og mer robust fordi du har gode støttespillere. Beslutningskapital er evnen til å ta beslutninger basert på å kunne utøve skjønn i situasjoner som oppstår og ha god dømmekraft i møte med mennesker. Den beste måten å utvikle sin beslutningskapital på er gjennom praksis og yrkesutøvelse. Profesjonell kapital er det samlede produktet av human kapital, sosial kapital og beslutningskapital (Hargreaves et al., 2014, s. 109 - 113). Hargreaves og Fullan hevder at vi nå står ved et veiskille der lærere, læreryrket og yrkets framtid spiller en avgjørende viktig rolle dersom vi skal lykkes i å forbedre elevens læringsutbytte og prestasjoner, jfr. fagfornyelsen. Det som er viktig er kvaliteten på læreren, og at lærerne arbeider sammen i et profesjonelt, kollegialt fellesskap (Hargreaves et al., 2014, s. 18). Videre sier Hargreaves og Fullan at skoleledere må være oppmerksomme, reflekterte og profesjonelle. Man bygger skolens profesjonelle kapital ved å sette den i omløp og med det får mulighet til å endre kulturen. Det forutsetter at ledelsen kjenner sine folk og deres kultur (Hargreaves et al., 2014, s. 179). Som i entreprenørielle prosesser betyr det at samhandling med andre skaper den nødvendige dynamikken som er nødvendig for å skape endring.

Klev og Levin (2009) bruker begrepet samskapt læring og ledelse av utviklingsprosesser om det samme fenomenet. I den samskapte læringsmodellen er det et felles engasjement i konkret problemløsning. Læring og utvikling gjennomføres i et strukturert samspill mellom problemeiere som opplever et behov for endring av praksis, og pådrivere som her kan være både ledere og andre utviklingskonsulenter som tilrettelegger for endringsprosesser.

«Ledelse av endringsprosesser må flyttes inn i varmen av hverdagens oppgaver i en organisasjon. Enhver leder må ha ferdigheter til å skape de lærings- og utviklingsprosesser som er nødvendig for å sikre problemløsning på kort sikt, men samtidig også kunne bygge opp endringskapasitet av betydning for overlevelse på lang sikt. Endringsledelse blir ikke nødvendigvis å forstå som ledelse med stor L, men en endringsledelse i hverdagslig arbeid blir en ferdighet som all ledelse må ta høyde for» (Klev og Levin, 2009, s 81).

Skolelederrollen i samskapt læring blir å være en pådriver som involverer seg sammen med lærerne i det de opplever som et behov for endring av praksis. Innføringen av ny læreplan og forståelse av fagfornyelsen kan oppleves som top-down og et krav om endring lærerne ikke ser behovet for. Skoleledelsen må derfor i første omgang involvere seg i arbeidet med å skape en forståelse for hva som er skolens mandat og oppgave i framtidens skole. Når lærerne opplever et engasjement og ønske om endring, skal skoleledelsen gå veien sammen med dem.

2.6 LEDELSE FOR PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I PRAKSIS

I Danmark ble Fonden for Entreprenørskab etablert i 2010 som en offentlig organisasjon for å ivareta og utvikle Danmarks samlede strategi for utdanning i entreprenørskab. Fonden for Entreprenørskab forsker i effektene av entreprenørskapsundervisning og i metoder og tilnærminger til denne type undervisning. Forskningen bidrar med viktig kunnskap om hva som gir kvalitet i entreprenørskapsundervisning og om underviseres didaktiske profiler. (Fonden for Entreprenørskab, 2020). Med bakgrunn i dette har organisasjonen utgitt publikasjonen «Innovation og entreprenørskab i skolen – et ledelsesperspektiv». (Rasmussen, 2017). Modellen er en beskrivelse av ledelse for pedagogisk entreprenørskab i praksis med elementer, forutsetninger og prinsipper som skolen selv må prøve ut for at innovasjon og entreprenørskab skal bli en del av skolens praksis. Innovasjon og entreprenørskab er ikke et bestemt konsept som kan bare kan bestemme seg for å prøve ut og implementere, men heller en måte å tenke skole, utdanning og undervisning på. Modellen er laget for å bygge bro mellom alle nivåer og hos alle i organisasjonen der både ledere og ansatte kan være engasjert og bidra i felles utviklingsarbeid.

Meningshorisont			
Forståelse, fortellinger, opplevelser, grunnleggende antagelser, diskurser			
Ledelse	Struktur	Kompetanse	Praksis
✓ Strategi	✓ Skjema	✓ Pedagogikk	✓ Metoder
✓ Ressurser	✓ Årskalender	✓ Didaktikk	✓ Materialer
✓ Mål	✓ Årsplaner	✓ Erfaring	✓ Formidling
✓ Forventninger	✓ Organisering	✓ Utveksling	✓ Synlige uttrykk
✓ Kommunikasjon	✓ Møter	✓ Utvikling	
✓ Nettverk			
Evalueringbase			
Feedback, interesse, nysgjerrighet, anerkjennelse			

(Rasmussen, 2017)

I mitt forskningsarbeid ble denne modellen relevant å prøve ut fordi den bygger på samme grunntanke som lærernes entreprenørielle arbeid med elevene og om organisatorisk læring. Jeg tenker at dersom jeg legger til rette for skolens utviklingsarbeid og lærernes læring med entreprenørielle arbeidsmåter, så blir gevinsten større og bedre enn om vi holder oss til tradisjonelle metoder der vi mest sannsynlig får ulikt utbytte og forståelse av det som presenteres. Modellen passer også godt i en aksjonsforskningsprosess fordi begge forutsetter mange av de samme faktorene.

Ledelsesmodellen (2017) legger vekt på at for å kunne lykkes med å skape rom for utvikling og endring, må det på en eller annen måte alltid gi mening for aktørene. Alle involverte parter trenger å forstå hvorfor vi gjør som vi gjør i dagens praksis, og hvorfor vi på et gitt tidspunkt skal gjøre noe annet. Det er organisasjonens handlingsteorier, jfr. Argyris og Schön (1978), som må løftes fram for å beskrive skolens praksis med normer, verdier og handlingsstrategier. Skoleledelsen må på sin side være tydelig på hvorfor, hva og hvordan utviklingsarbeidet skal foregå. Det må skapes en felles forståelsesramme, i dette tilfellet meningen med pedagogisk entreprenørskap i skolen.

I modellen (2017) presiseres det at mening finnes bare subjektivt hos aktørene, og er derfor aldri gitt en gang for alle. Mening oppstår og utvikles gjennom kommunikasjon, fortellinger, opplevelser og praksis, og kan derfor utvikles over tid. Den er forskjellig fra en strategi ved at man ikke kan definere eller skrive den ned. Skoleledelsen må derfor ha fokus på å muliggjøre meningsproduksjon for aktørene i utviklingsarbeidet og skape en meningshorisont. Dette kan sees i sammenheng med Hargreaves og Fullan (2014) sitt begrep sosial kapital som en viktig del av skolens profesjonelle kapital. Aktørene som deltar skaper mening i arbeidet gjennom å dele og reflektere over fortellinger fra praksis som oppstår underveis i arbeidet med pedagogisk entreprenørskap og entreprenørielle arbeidsmåter. Det er viktig at meningshorisonten ikke forstås som statisk og gitt på forhånd, men at meningen og forståelsesrammen diskuteres og utdypes, og at den vil kunne endres over tid. Skoleledelsen har en viktig funksjon i å kontinuerlig være med å skape og gjenskape, fortelle og gjenfortelle meningen og forståelsesrammen. Lærernes/ aktørenes innsats må ivaretas ved at skoleledelsen viser interesse for og har forventninger til lærernes praksis. I motsatt fall vil utviklingsarbeidet miste legitimitet og betydning og lærerne vil miste sitt engasjement (Rasmussen, 2017, s. 7)

Ledelsesmodellen (2017) har videre fire fokusområder som beskriver hva man som skoleleder må holde blikket på. Første fokusområde er ledelse. Her understrekes nødvendigheten av skoleledelsens beslutninger og ansvarsoppgaver som er relevante for organisasjonens behov. Det er viktig med tydelig, gjerne en skriftlig strategi og kommunikasjon om hvilke rammer og retning utviklingsarbeidet skal ha. Det er ledelsens ansvar å tilføre og fordele nødvendige ressurser, i tillegg til å definere nødvendig tid slik at lærerne kan forbedre, utvikle og evaluere egen praksis. Lærerne trenger å vite hvilket mål de arbeider mot, og hvilke forventninger og tidsramme arbeidet har. Samtidig må ikke rammen være for snever, men ha et handlingsrom som gjør at lærerne selv føler ansvar for og kan ta del i utviklingen. Dette beskriver balansen mellom organisasjonens overflatestruktur som må være på plass, men også dypstrukturene der

de menneskelige ressursene i organisasjonen er, jfr. Irgens (2016). Prinsippet om involvering er viktig i entreprenørielle arbeidsmåter, og bidrar til å skape mening og eierskap.

(Rasmussen, 2017, s. 10)

Neste fokusområde er struktur. Skolens praksis med pedagogisk entreprenørskap bør være forankret og synliggjort i årsplaner, i skjema for planlegging av undervisning og vurdering av elevene læring, hvordan skolen er organisert, plan for kvalitetsutvikling og kompetanseheving osv. I modellen fra Fonden for Entreprenørskaps (2017) påpekes det at det er nødvendig å arbeide med innovasjon og entreprenørskap på minst to plan. Først som en del av læringsarbeidet med fag, men også som et sammenhengende undervisningsforløp der elevene får erfaringer med innovative og entreprenørielle aktiviteter over tid. For å sikre entreprenøriell praksis må det legges til rette for at lærerne samarbeider, reflekterer og beskriver for seg selv og andre hvordan de arbeider med pedagogisk entreprenørskap i sin egen praksis. Samarbeid med lokalsamfunnet og forståelse for omverden er et viktig prinsipp i pedagogisk entreprenørskap, og utveksling av erfaringer og praksisformer entreprenørielle undervisningsforløp med andre på tvers av skoler eller andre man samarbeider med, gir gode innspill til refleksjon og læring (Rasmussen, 2017, s. 12).

Tredje område for skoleledelsens fokus er kompetanse. Undervisning med pedagogisk entreprenørskap handler om å legge til rette for og støtte entreprenørielle kompetanser hos elevene, samtidig som de gjør erfaringer med innovasjon og entreprenørskap der de kan koble teori og praksis, jfr. Ødegård og Nøvik sin definisjon (Ødegård & Nøvik, 2019). Praksis med pedagogisk entreprenørskap forutsetter at lærerne har kjennskap til forskjellige mål, metoder og didaktiske vurderinger som kan oversettes til en god pedagogisk praksis. Her kommer tankene om samskaping og kollektiv læringskultur inn i bildet, jfr. Klev og Levin (Klev & Levin, 2009). Det er viktig for ledelsen å vite hvordan man bidrar og tilrettelegger for at lærerne kan tilegne seg nødvendig kompetanse og lærere må få mulighet for å fortløpende å evaluere, dele og reflektere over de initiativer som er satt i gang i undervisningen.

Fjerde og siste fokusområde er praksis. I en organisasjon som driver med utviklingsarbeid er oppmerksomhet fra og samhandling med ledelsen om lærernes daglige praksis viktig. Ledelsen kan medvirke til å sikre at lærerne har kjennskap til ulike ressurser og legge til rette for at materialer og utstyr blir kjøpt inn og er tilgjengelige på skolen, både fysisk og digitalt. Ledelsen må også ha en aktiv rolle ved å være interessert i lærernes praksis med systematisk oppfølging, og en anerkjennende og nysgjerrig tilnærming til den daglige praksis med elevene. Dette sikrer også at skolelederen får et inntrykk av hva som faktisk skjer med

intensjonene fra ledelsesnivået og ut i praksis. På den måten kan praksisfortellinger som oppstår i læringsarbeidet deles og reflekteres over slik at det videre medvirker til å utvikle meningshorisonten (Rasmussen, 2017, s. 16).

Fonden for Entreprenørskab sin ledelsesmodell (2017) har også en evalueringsbase. Pedagogisk entreprenørskap i skolen krever kontinuerlig innsats og fokus, og evalueringsarbeidet er derfor også noe man stadig kommer tilbake til. I andre utviklingsarbeid vil man kanskje avslutte dette med å se seg tilbake om hvordan arbeidet gikk, og om målsetningen ble nådd. Ledelse av en organisasjon som driver med pedagogisk entreprenørskap må kontinuerlig og systematisk evaluere sitt utviklingsarbeid for å få informasjon om hva som reelt skjer og om formålet nås. En evalueringsbase skal sikre dialoger på alle nivå i organisasjonen, og evaluering av om strukturene, rammene og ressursene som ligger i ledelsens strategi er tilstrekkelige og riktige. Igjen er involveringen og dialogen mellom ledelse og medarbeidere nødvendig for at sikre eierskap og mening for aktørene.

2.7 OPPSUMMERING TEORIDEL

Fagområdet pedagogisk entreprenørskap har vist seg å være ganske snevert, men likevel med noen tydelige beskrivelser av hvordan begrepet har oppstått og utviklet seg fram til i dag. Fra Schumpeters økonomiske teori om nyskaping og innovasjon der endringer fører til ny forståelse og bedre forretningsmessig virksomhet, til betydningen av entreprenørskapskompetanse som et mål om danning gjennom kreativ og skapende virksomhet, i meningsfull og relevant samhandling med andre. Skolens samfunnsmandat og danningperspektiv kan knyttes til entreprenørskapsbegrepet, og gir dermed en mulighet for å ivareta verdigrunnlaget vi bygger vår praksis på. For at jeg som skoleleder skal være en bidragsyter til lærernes læring og organisasjonens kollektive kunnskap, må jeg kjenne til hvilke faktorer som virker internt i skolens strukturer. Med blick for både overflatens systemer og dypstrukturenes ressurser kan skoleledelsen bidra til pedagogisk ledelse av utviklingsarbeid på en god måte. På samme måte som at pedagogisk entreprenørskap skal bidra til elevenes læring og danning, kan skoleledelsen bruke de samme prinsippene i ledelse av lærernes læring. I den danske modellen (2017) som beskriver elementer, forutsetninger og prinsipper som skolen selv må prøve ut ledelse for pedagogisk entreprenørskap i praksis, har jeg også sagt noe om grunnlaget for neste del av oppgaven.

3 METODE

I metodekapittelet vil jeg forklare hvordan jeg arbeidet med å skaffe informasjon fra praksisfeltet for å få datamateriale for forskningen. Jeg beskriver forskningsdesign, forskningsetiske vurderinger og metodevalg, og hvorfor disse passer til et forskningsspørsmål som handler om skoleledelse og pedagogisk entreprenørskap.

3.1 FORSKNING I EGEN ORGANISASJON

Det er mange muligheter for å skaffe seg et datagrunnlag med både kvantitative og kvalitative metoder, og med en forskerrolle som har trygg avstand og en objektiv tilskuerrolle som gir god reliabilitet og validitet til resultatene. Jeg valgte å forske i egen organisasjon, noe som helt klart stiller krav om ekstra vurderinger og refleksjoner om både forskerrollen og skolelederrollen. For meg ble det viktig å fortsatt holde fokus på god kvalitet på datamaterialet, samtidig som jeg ønsket å bruke metoder der arbeidet har en nytteverdi for meg som skoleleder og som forsker samtidig.

I kvalitativ forskning er forskeren selv det viktigste instrument ifølge Nilssen (2012). I tillegg til selv å behandle datamaterialet, kan forskeren også ta omstendighetene i betraktning og tilpasse situasjoner som oppstår underveis slik at datainnsamlingen blir så meningsfull som mulig. Det faktum at forskeren har menneskelige egenskaper, innebærer at det vil bli gjort feil og muligheter kan gå tapt på grunn av personlig forutinntatthet. Nilssen sier videre at det er tre egenskaper som er av betydning når forskeren er sitt eget instrument. Man må være åpen for det uventede, og ha toleranse for ambivalens og flertydighet, og man må være sensitiv og årvåken for alle signaler, nyanser og variabler som finnes i konteksten og i datamaterialet. En tredje egenskap av betydning er forskerens kommunikative ferdigheter. For å få tak i forskningsdeltakernes tanker, opplevelser, kunnskap og refleksjoner må forskeren greie å etablere kontakt og utvikle gode relasjoner slik at man greier å skape en tillitsfull og respektfull atmosfære der informantene er trygge i situasjonen. (Nilssen, 2012, s. 29 - 30).

For dette prosjektet var det min skolelederrolle i samhandling med lærerne som var interessant å få informasjon om. Dersom jeg hadde valgt andre metoder og brukt eksempelvis intervju og systematisk observasjon for undersøkelser i egen organisasjon, ville min rolle som forsker kunne påvirkes av den nære relasjonen til deltakerne på en annen måte enn om jeg inngår i en interaksjon og samhandlingsprosess med dem. Med mer avstand i metoden, tror

jeg det ville blitt mer utfordrende for informantene å skille mellom min dobbeltrolle som forsker og leder, og de etiske vurderingene i forhold til hensikten med undersøkelsene og maktbalansen oss imellom.

Man må gjøre noen ekstra vurderinger og refleksjoner omkring reliabilitet og validitet som forsker i egen organisasjon, kontra det å ha mer avstand og en tilskuerposisjon til forskningsdeltakerne. Postholm og Jakobsen (2011, s. 129) sier at pålitelighet handler om at vi kan stole på at forskeren har gjort et godt håndverk uten å ta noen snarveier. Det kommer naturlig nok til mange krysskoblinger mellom forskerrollen og skolelederrollen der jeg må være bevisst på hvilke faktorer jeg kan bruke i forskningen, og hvilke andre som hører til i skolens dagligliv. I egen organisasjon er man i tillegg til å ha fokus på forskningsspørsmålet, hver dag involvert i utvikling av relasjoner og mellommenneskelig aktivitet, noe som kan være en menneskelig usikkerhetsfaktor. Derfor er det viktig å reflektere over validiteten, at funn og resultater er gyldige, og at jeg har dekning i datamaterialet i de tolkningene og generaliseringene jeg gjør (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 126). Gyldighet i datamaterialet forutsetter at man undersøker bare det man ønsker å se på og måler bare det man har valgt som en avgrensning av forskningen (Nyeng, 2012, s. 109).

For at datamaterialet skal være kvalitativt godt, krever det at jeg hele tiden er oppmerksom og sensitiv overfor forskningsdeltakerne, og vurderer hvordan ulike faktorer påvirker og spiller en rolle underveis i forskningsarbeidet. For min del gir det en unik mulighet for å utvikle en kritisk forståelse og analyse av skolens praksis. Både jeg som skoleleder og lærerne som informanter i forskningsarbeidet vil forhåpentligvis få erfaring med å forstå og tolke sosiale prosesser og den konteksten utviklingsarbeidet foregår i som vil være meningsfull og ha nytteverdi senere.

3.2 FORSKNINGSDESIGN

Forskningsprosjektet har fem deltakere, bestående av lærere på 1. – 7 trinn som jeg er leder for til daglig. De er vant til å samarbeide både tverrfaglig og i aldersblandete grupper gjennom de to årene skolen har vært i drift. Vi er ikke så stort kollegium på vår skole, og de dynamiske prosessene som foregår mellom lærerne, og mellom lærerne og meg, er de som er interessante å få informasjon om i en kvalitativ forskningsprosess. Thagaard (2018) sier at kvalitative metoder kjennetegnes ved at de går i dybden, og vektlegger betydningen av prosessene som foregår i en gitt kontekst, samt tolkningen av disse. Datamateriale fra kvalitativ forskning kan gi mye informasjon om få enheter (Thagaard, 2018, s. 17).

Forskningsprosessen ble planlagt i to faser. Først fikk lærerne i forskergruppen et spørreskjema (vedlegg 1) for å starte refleksjon om eget ståsted i forhold til pedagogisk entreprenørskap, før vi gikk over i en aksjonsforskningsprosess. Spørsmål og svar gir et grunnlag å starte en forskningsprosess på. Spørreskjema er en strukturert innsamling av informasjon som har spørsmålsformuleringer som har til hensikt å måle et teoretisk fenomen om noe som angår flere mennesker. (Postholm & Jacobsen, 2011, s. 88). I mitt tilfelle var det direkte spørsmål der det var mulig for lærerne å bruke egne ord for å forklare hva de tenkte og skrive det de hadde behov for.

Min hensikt med spørreskjemaet var å samle informasjon fra de som jobber i skolens praksis til daglig for å forstå hvilke tanker de har og hvilke tiltak jeg som skoleleder bør gjøre for at vi sammen skal utvikle et kvalitativt, godt profesjonsfellesskap. Jeg formulerte til sammen fem spørsmål som skulle gi meg kunnskap om vårt felles ståsted og hva som opptok den enkelte lærer. Jeg forventet å finne både ulike og sammenfallende oppfatninger, og de «kunnskapshullene» jeg avdekket ville være nyttig informasjon for det videre forskningsarbeidet. Første spørsmål søker svar på lærernes forståelse for begrepet pedagogisk entreprenørskap. Videre handler spørsmålene om skolens og vårt felles utviklingsarbeid for å lære mer om pedagogisk entreprenørskap, og sist om min skolelederrolle for å bidra til dette utviklingsarbeidet. Spørsmålene er interessante i seg selv, og kunne vært gjenstand for et grundigere intervju og analyse, men da ville fokuset lettere blitt rettet mot den enkelte lærers oppfatning og differansen mellom de ulike synspunktene som kom fram. Jeg ønsket å få dette som en informasjon om hvilket felles ståsted vi har, og hvilke forventninger og behov lærerne løfter fram. Det blir også en viktig avgrensning av oppgaven slik at den omhandler min skolelederrolle og utviklingsarbeid med pedagogisk entreprenørskap som vår felles praksis.

Aksjonsforskningsprosessen i neste fase skulle bygge på innsikten svarene i spørreskjemaene ga meg. Her ville jeg i samhandling med lærerne aktivt delta i en utviklingsprosess der min rolle var å ha et forskerblick for ledelsesteori, samtidig som jeg kunne dele min kunnskap og kompetanse om pedagogisk entreprenørskap med lærerne. En slik prosess ga meg muligheten til å påvirke lærernes læring, både for å undersøke strategier for min ledelse, og for å se hva som fungerte godt og mindre godt som påvirkninger i lærerkollegiet. Selve aksjonen skulle ta utgangspunkt i et allerede planlagt elevprosjekt som fra starten skulle være tydelig og klart kommunisert med rammebetingelser, mål og forventninger fra min side. På den måten kunne jeg skaffe meg erfaringer fra lærernes praksis, og de fikk en grundig planlagt og gjennomført

undervisningsopplegg som de ellers ville tatt større ansvar for selv. Mitt utgangspunkt var å sette i gang en entreprenøriell arbeidsprosess der vi knyttet teori sammen med lærernes undervisningspraksis. Etter hvert skulle dette kobles opp mot vår egen metalæring, og jeg kunne i tillegg vurdere min skolelederrolle i profesjonsfellesskapet.

Gjennom felles refleksjon og analyser i møte med lærerne, skulle erfaringer fra det daglige arbeidet i elevprosjektet settes i sammenheng med vår forståelse for pedagogisk entreprenørskap. Datamateriale ville jeg dermed få med skriftlige svar på spørreskjemaene, og fra dialogen og refleksjonene sammen med lærerne. Møtereferat og planer som vår felles informasjon og en egen forskerlogg ville skaffe meg et godt grunnlag for resultater og analyser i etterkant.

3.3 FORSKNINGSETIKK

Jeg valgte altså å bruke min egen skole og fem av lærerne som informanter i forskningsprosessen. Selv om dette er både enkelt og praktisk å få til, åpner det også umiddelbart opp for noen etiske vurderinger. Å være både den autentiske lederen og samtidig forskeren som undersøker egen praksis trenger ikke å være uproblematisk. Det krever at man har tenkt nøye gjennom sin rolle som leder og hvordan relasjonene og prosessen påvirker både oss som profesjonsfellesskap og forskningsprosessen. Ved å bruke informanter man har en nær relasjon til i et makt- og ansvarsforhold, og med felles referanser og erfaringer fra mange års samarbeid, krever det gode etiske refleksjoner og en tydelig avgrensning av hva som inngår i forskningen og ikke. Forskningsprosesser må foregå på en verdig og ansvarsfull måte. Befring (2015) viser til at de fleste former for etiske resonnementer kan føres tilbake til fire hovedteorier som gjensidig utfyller hverandre. De fire beskrives som, pliktetikk, sinnelagsetikk og ansvarsetikk, også kalt nærhetsetikk. De etiske vurderingene dreier seg om en handling er etisk god, rett og akseptabel uten konsekvenser for deltakerne (konsekvensetikk), eller om plikten til å si sannheten veier tyngre enn å la være (pliktetikk). Det må også vurderes om en handling kan ha skjulte motiver og intensjoner som kan påvirkes av sinnelaget til den som står bak (sinnelagsetikk), og til sist om makt- og ansvarsrelasjoner stiller særlige krav til at denne brukes til det beste for den man har ansvar for eller en maktposisjon overfor (ansvarsetikk). (Befring, 2015, s. 28-29)

Sammen med lærerne gikk vi gjennom tankene bak forskningsprosjektet og vurderte hva som kunne være de etiske utfordringene for oss. Både sinnelagsetiske vurderinger om at informasjonen jeg fikk fra dem ikke skulle brukes til annet enn akkurat dette prosjektet, og

ansvarsetiske vurderinger om min dobbeltrolle som både leder og forsker var gjenstand for felles refleksjon. Et grunnleggende forskningsetisk prinsipp er at all deltakelse skal bygge på et samtykke som er gitt på et fritt, informert og forståelig grunnlag. Alle forskningsdata blir også behandlet konfidensielt og resultater blir anonymisert. Her er NSD (norsk senter for forskningsdata) en sikkerhetsfaktor for å ivareta forskningsetisk prinsipper i alle typer forskningsprosjekt. I mitt tilfelle var det nesten umulig å ha et anonymt spørreskjema når vi har bare fem respondenter. Det var av større betydning å få til individuelle refleksjoner fra hver enkelte som kunne brukes til videre refleksjoner og planlegging av videre arbeid. Også i aksjonsforskningen foregikk refleksjonene i en felles og sosial prosess der det ikke var fokus direkte på hverken lærere eller elever, men på den praktiske gjennomføringen knyttet til teori om pedagogisk entreprenørskap.

Selv om det er mange etiske hensyn å ta, må man likevel våge å se på egen praksis når en veier fordelene opp mot mulige utfordringer. En viktig årsak til at både jeg og lærerne syns at et forskningsprosjekt på egen skole var en god ide, er at arbeidet vil ha direkte betydning og oppleves meningsfullt for både alle parter. Situasjonen med den praktiske gjennomføringen av aksjonsforskningen vil oppleves som en autentisk prosess, og relasjonen vi allerede har vil gjøre at samhandlingen blir ekte og oppleves så forutsigbar som mulig for lærerne.

3.4 METODEVALG

Videre vil jeg nå begrunne for hvorfor jeg valgte spørreskjema og aksjonsforskning som metoder, og hvorfor jeg arbeidet som jeg gjorde. For å skaffe meg et innblikk i hvilket ståsted vi hadde og lærernes individuelle refleksjoner omkring pedagogisk entreprenørskap, trengte jeg en metode som var enkel å administrere og der resultatene var greie å analysere. Et spørreskjema med skriftlige svar på fem enkle spørsmål er mindre informative enn et gruppeintervju eller intervju med hver enkelt, men likevel tilstrekkelig for å gi meg det grunnlaget jeg hadde behov for. Det er også mindre krevende for informantene som kan sitte i ro og fred og tenke over svarene sine, i stedet for å bli vurdert i en intervjusituasjon som er mindre forutsigbar. Nyeng (2012, s. 12) sier også at en forskningsprosess starter ofte med spørsmål, fortsetter med datainnsamling og ender i analyser som gir svar.

Aksjonsforskningen valgte jeg fordi den åpner muligheter for meg som skoleleder å bidra til læring i en reell utviklingsprosess på skolen, og for at dette er en entreprenøriell arbeidsmåte jeg aktivt kan bruke som skoleleder i min egen praksis for å bidra til lærernes forståelse for dynamiske læreprosesser.

Sjøvoll (2012) sier at:

«Aksjonsforskning bygger på idealer om å være endringsorientert, deltakende og demokratisk. Bak forskningen ligger det derfor en ambisjon om å være både kraftfull og endringsvillig, samtidig som man bygger på deltakernes bidrag i prosessen. Gjennom evaluering, refleksjon og tolkning gjennomføres forbedringer og justeringer inntil man finner fram til ny praksis. Hele prosessen underlegges kontinuerlige analyser og vurderinger» (Sjøvoll, 2012, s. 28)

Idealene i pedagogisk entreprenørskap samsvarer med dette ved at de forutsetter en dynamisk og sosial prosess, der deltakerne medvirker og samhandler slik at læring og utvikling skjer ved å kombinere teoretisk kunnskap og øve på praktiske ferdigheter.

Befring (2016) beskriver aksjonsforskning som en sosial prosess der forskeren har en aktiv rolle ved å involvere seg ved å påvirke forskningsfeltet slik at det fører til omstilling og forandringer. Han sier at aksjonsforskning kan oppfattes som å bygge en bro mellom teori og praksis, mellom kunnskap og handling, og mellom forskning og politikk.

Det er nødvendig å skille mellom aksjonsforskning og aksjonslæring. Tiller (1999) sier at aksjonslæring er en kontinuerlig lærings- og refleksjonsprosess støttet av kolleger der intensjonen er å få gjort noe med sikte på å forandre situasjonen til noe bedre. Videre refereres det til Tiller når han sier at aksjonsforskning som tiltak er noe forskere gjør sammen med praktikere for å forbedre praksis. På denne måten antyder han også et forhold mellom forskning og organisasjonslæring, hvor aksjonslæringen bygger på aksjonsforskningens systematikk.

Når mine undersøkelser handler om hvordan jeg som skoleleder kan bidra til at pedagogisk entreprenørskap blir en del av skolens praksis, er det nærliggende å se for seg at en dynamisk prosess i samhandling med lærerne som faktisk utøver skolens praksis, gir meg informasjon som er nyttig for å finne svar på forskningsspørsmålet. Det er mange paralleller mellom aksjonslæringen som foregår i forskningsprosjektet og en entreprenøriell læringsprosess.

Nielsen og Nielsen (2012) omtaler Kurt Lewin som en opphavsmann for aksjonsforskning som metode. Lewin sitt program «action research» oppsto som en human- og samfunnsvitenskapelig forskningspraksis ut fra et behov for å utvikle en sosialteknologi til løsning av sosiale konflikter i USA og Storbritannia umiddelbart etter 2. verdenskrig. Han mente at tradisjonelle forskningsmetoder ikke var gode nok til å få fram nødvendig kunnskap for å møte disse utfordringene. Derimot kunne samarbeid og tett kontakt mellom forskerne og de som arbeidet og hadde sin praksis innenfor et bestemt felt bidra til å løse de sosiale

problemene gjennom analyser og eksperimenter innenfor deres forskningsfelt (Nielsen og Nielsen, i Brinkmann et al., 2012, s. 102-103). Når vi ser dette i sammenheng med Schumpeters arbeid med å skape endringer for ny forretningsvirksomhet, og at disse endringene måtte komme innenfra hos de som arbeidet i virksomheten, er det allerede her paralleller mellom entreprenørskap og aksjonsforskning. Begge krever en påvirkning og aktiv deltakelse og involvering for at prosessen skal gå i ønsket retning. Nielsen og Nielsen påpeker videre at aksjonsforskning bygger på hermeneutikk, men at denne går enda lengre ved å legge til rette for praktiske, demokratiske forsøk og sosiale eksperimenter (Brinkmann et al., 2012, s. 131)

Nilssen henviser til Marc-Wogau (1981), når hun forklarer begrepet hermeneutikk slik:

«Sannhet og forståelse utvikles i prosess mellom tolker og tekst. Prosessen er en dialog der et spørsmål leder til et svar, som i sin tur leder til et nytt spørsmål. På denne måten bidrar både subjektet og objektet (teksten) i prosessen med å skape kunnskap» (Nilssen, 2012, s. 72)

Prosesen betegnes som den hermeneutiske sirkel, der helheten må forstås ut fra deler, og deler ut fra helheten. Hermeneutikken står i kontrast til en forståelse der det finnes absolutte sannheter og korrekte svar ettersom dette også vil være en fortolkning av den/ de som har kommet fram til dette. (Nilssen, 2012, s 73). Aksjonsforskningens hermeneutikk for tolkning, analyse og forståelse av datamaterialet som kommer fram, er en god tilnærming for meg som forsker i egen organisasjon, og en begrunnelse for å velge aksjonsforskning som metode. Det er også en mer åpen prosess der de etiske vurderingene delvis kan gjøres i fellesskap.

Den samskapte læringsmodellen som ble omtalt i teorikapittelet, er en beskrivelse av endringsledelse. Klev og Levin mener at enhver leder må ha ferdigheter til å skape de lærings- og utviklingsprosesser som er nødvendig i organisasjonens hverdagslige arbeid (Klev & Levin, 2009, s. 81)

Om aksjonsforskning sier Klev og Levin at:

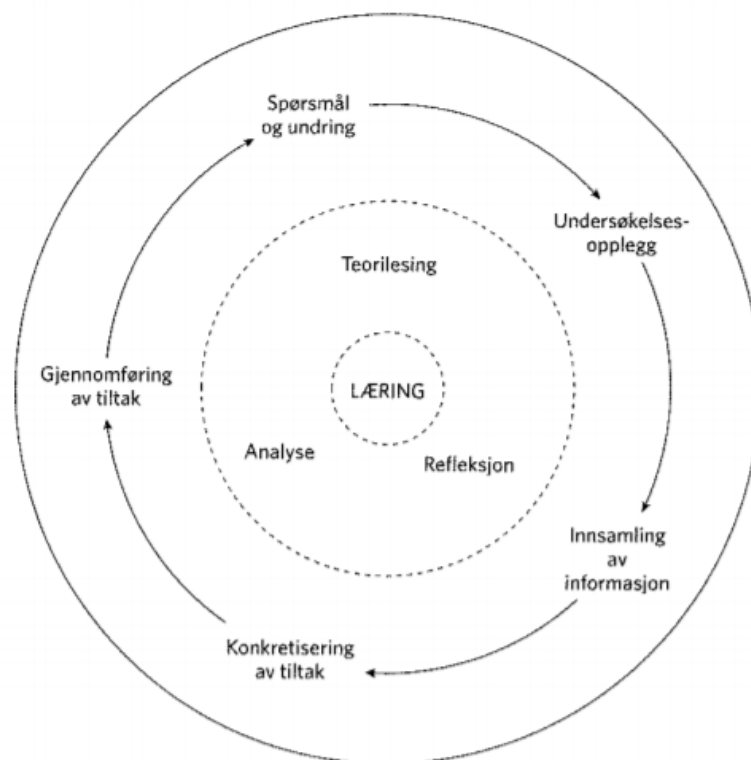
«Det bærende prinsippet i aksjonsforskningen er at den skal bidra til å skape kunnskap som et direkte grunnlag for folk som skal og vil gjøre noe. En forutsetning for at dette skal kunne skje, er at læringen finner sted hos dem som handler og ikke hos forskeren». (Klev og Levin, 2009, s 54).

I mitt forskningsspørsmål er dette interessant, hvordan faktisk lærernes/ forskningsdeltakernes læring og kompetanseheving fører til at pedagogisk entreprenørskap blir en del av skolens praksis. Min rolle som forsker blir å undersøke hvordan skolelederrollen og mine bidrag fører

til denne læringen. Handlingsrommet i en kvalitativ metode som dette er dynamisk, og lærernes involvering og vårt felles fokus på entreprenørielle egenskaper og holdninger vil være til hjelp for å holde fokus på organisasjonens læring og utvikling av profesjonsfellesskapet.

For å ta vare på datamaterialet underveis i hele forskningsprosessen, begynte jeg tidlig på en forskerlogg. Nilssen (2012) beskriver mange gode grunner for å skrive forskerlogg. For det første bidrar den til å visualisere, ta vare på og utvikler tanken gjennom hele forskningsprosessen. Loggen blir som en dagbok med notater som skrives eller tegnes ned fortløpende etter dato. Her noteres tanker som kommer når man leser teori eller behandler data, og ideer og usystematiske notater som oppstår underveis i prosessen blir tatt vare på i tilfelle de vil ha betydning i det videre arbeidet. Forskerloggen tar vare på tanken og bidrar på den måten til å støtte og sikre framdrift når forskeren i analysearbeidet leter etter sammenhenger og mønstre som kan gi svar på det man undersøker. Forskerloggen som brukes i den kreative tanke- og skriveprosessen hjelper også forskeren å holde orden på hva som er fakta, og hva som er gjetting, refleksjoner, antakelser og arbeidshypoteser. Forskerlogg bidrar videre til forskerens refleksjon over sin egen rolle og hvordan ens egen forforståelse påvirker de valg som tas. Til sist er forskerloggen nyttig når forskningsprosessen skal gjøres transparent slik at man vet hvilket grunnlag ulike valg og tolkninger er gjort på. (Nilssen, 2012, s. 38 - 42) . I tillegg til loggskrivning, ble det laget planer for elevenes tverrfaglige temaarbeid etter hvert som denne prosessen utviklet seg. Vi skrev også møtereferater fra fellestid der refleksjoner og tanker om lærernes arbeid i praksisfeltet og teori knyttet pedagogisk entreprenørskap var tema.

Som skoleleder får jeg gjennom aksjonsforskning en god mulighet til å bringe kunnskap om entreprenørskap og entreprenøriell læring inn i lærerkollegiet. Gjennom dialog og refleksjon rundt konkrete tema settes handling ut praksis, ny kunnskap om entreprenøriell læring genereres prøves ut og kanskje endrer praksis. Tilbake i felles refleksjon og dialog går prosessen i en aksjonsspiral, og ny kunnskap blir til i samhandling med andre. Postholm og Jacobsen (2011, s. 18) har illustrert dette med følgende modell av aksjonslærings sirkelen.



Figur 2.1: Aksjonslærings sirkelen

Jeg kommer tilbake til faktorene i denne modellen videre i min redegjørelse for dokumentasjon og analyse av resultatene fra forskningen.

Aksjonsforskning har, som andre metoder, noen fallgruver man må være oppmerksomme på. Eilertsen nevner flere utfordringer og dilemmaer (Tiller, 2004). Når man som forsker går inn i et partnerskap og samhandling om lærernes praksis, kan for det første forskerens forståelse og kunnskap om aktørenes praktiske skolekunnskap komme til kort, og man kan risikere at påvirkningene fra forskerens side blir for teoritunge. Samtidig kan forskerens innspill være både nyttige og hensiktsmessige, men likevel møte motstand og et forsvar fra lærerne i praksisfeltet fordi kommunikasjonen er mangelfull. Derfor er det viktig å ha et skolenært perspektiv som skaper god dialog. En annen barriere mot aksjonsforskning er at prosessen som settes i gang er en reise inn i et ukjent landskap for både forskningsdeltakere og forskeren selv, og med det skape usikkerhet. Utformingen av aksjonsforskningsprosessen skjer underveis i samspill mellom aktørene der ingen har eller bør ha konkrete råd eller løsninger, men ha fokus på at veien blir til mens vi går. Det forventes nok ofte at forskeren, eller skolelederen for den saks skyld, skal sitte med alle svar til enhver tid. I aksjonsforskning må alle deltakerne være klar over at utgangspunktet er den prosessen vi starter på sammen, og svarene finner vi underveis, sammen. Videre kan det Eilertsen (2004) beskriver som

innovasjons- og kaosangst være en følgesvenn i aksjonsforskning. Sammenlignet med andre metoder som intervju, observasjon eller mindre risikofylte undersøkelser der datamaterialet er mer definert og kontrollerbart, blir dette en uforutsigbar vei. I en dynamisk prosess der deltakerne er i tett interaksjon med hverandre, må man tåle å leve med det uferdige, kaotiske og risikable som fører til endringer (Eilertsen i Tiller, 2004, s. 36 - 37).

3.5 FORSKNINGSPROSESSEN

Både lærerne og jeg var tidlig i skoleåret forberedt på at forskningsprosjektet skulle starte, og forventningene om endelig å ta et felles tak i temaet pedagogisk entreprenørskap var gode. Spørreskjemaet var ferdig utarbeidet, godkjent av NSD og klart til bruk allerede i oktober 2019. Starten av prosjektet var et informasjonsskriv for deltakernes samtykke, med en kort beskrivelse av forskningsspørsmålet. I tillegg var det informasjon om hva det innebærer for dem å delta, om deres innsyn, rettigheter og personvern, slik at forskningsetiske hensyn var ivaretatt. Av ulike omstendigheter som ofte oppstår i en virksomhet med mange menneskelige faktorer, ble hele forskningsprosjektet utsatt slik jeg hadde tenkt det i november. Men med lærernes samtykke allerede i boks, lå alt til rette for å starte opp når den neste gode muligheten dukket opp i februar. Lærerne svarte på spørreskjemaet kort tid før aksjonsforskningsprosessen startet, og selv om dette skulle være grunnlaget for aksjonen var det likevel ikke til hinder for oppstarten. Jeg ønsket at vi skulle gå sammen ut fra startblokka, så min påvirkning til prosessen i begynnelsen var nettopp å være tydelig og kommunisere hva som skulle skje.

Spørsmålene i skjemaet var formulert slik at de skulle oppleves meningsfulle i forhold til emnet pedagogisk entreprenørskap, men de var på ingen måte kontroversielle slik at lærerne måtte gå inn på sine mer personlige holdninger eller forutsetninger. Spørreskjemaet var derfor ikke anonymt, fordi jeg ønsket å vite hvem som hadde svart hva i tilfelle det var behov for oppfølgingsspørsmål senere i prosessen. Helt konkret var jeg interessert i å vite hva som var den enkeltes forståelse av hovedtrekkene for opplæring med pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi, og på hvilken måte de tenker vi best kan øke skolens kompetanse og fagkunnskap om pedagogisk entreprenørskap i opplæringen. Videre ba jeg om de kunne si hva som er viktige faktorer/ kriterier for å legge til rette for et godt utviklingsarbeid om pedagogisk entreprenørskap. De ble spurt om hva de tenker skoleleders rolle bør være i utviklingsarbeid for økt kompetanse og forståelse for pedagogisk entreprenørskap, og hvordan tenker skoleleder kan bruke prinsipper fra entreprenørskap i sin ledelse av skolens oppgaver,

både utviklingsarbeid og annet arbeid. Hva de svarte, og hvordan jeg brukte informasjonen kommer jeg tilbake til.

Neste fase var selve aksjonsforskningsprosessen. Med aksjonslærings sirkelens dynamikk og elementer, skulle jeg nå legge opp et arbeid som strekte seg over seks uker. Jeg hadde en klar ide om hva jeg ville undersøke på forhånd, samtidig som jeg visste at forløpet av prosessen var uforutsigbar, at vi ikke visste hvilke utfordringer vi kom til å møte i deltakergruppen, eller hvilken informasjon som kom ut av prosessen. Jeg skulle uansett holde mitt forskerblikk på ledelsesstrategier, på relasjoner og dynamikk i samspillet mellom lærerne og meg, og samtidig se hvilke innspill og påvirkninger i prosessen som fungerte godt eller dårlig for lærerne. Oppstarten ønsket jeg å ha kontroll på, og ville kommunisere tydelig hva som skulle skje slik at lærerne skulle få en klar oppfatning av hva som var sine oppgaver, og hvilke forventninger jeg hadde til vårt felles utviklingsarbeid.

Informasjonen fra spørreskjemaet lå under som en uttalt forståelse fra hver enkelt, og ut fra dette jeg visste jeg noe om forventningene lærerne hadde. Med utgangspunkt i prosessene i aksjonslærings sirkelen, skulle vår felles læringsprosess gå i en dynamisk veksling mellom faktorene i den ytre og indre aksjonssirkel. Prosessen var planlagt, og delvis gjennomført slik:

Ytre aksjonssirkel	Indre aksjonssirkel
<p><u>Undersøkelsesopplegg:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Den danske ledelsesmodellens elementer (Rasmussen, 2017) om å skape en felles meningshorisont, der faktorene ledelse, struktur, kompetanse og praksis, samt en evalueringsbase, lå til grunn for mine innspill og refleksjoner om egen praksis. • Lærerne skulle undersøke hvordan de kunne bruke en modell for en entreprenøriell arbeidsprosess i et tverrfaglig prosjektarbeid sammen med elevene, samtidig som de så etter kjennetegn på entreprenørskapskompetanse hos elevene. 	<p><u>Teorilesing:</u></p> <p>For min egen del fra et skoleledersynspunkt ville jeg være oppdatert på teorier om organisasjonslæring, pedagogisk ledelse og samskapt, kollektiv læring.</p> <ul style="list-style-type: none"> • For selve emnet pedagogisk entreprenørskap som lærerne skulle lære mer om, var jeg forberedt på flere aktuelle tema som kunne komme opp.

<ul style="list-style-type: none"> • Videre skulle vi sammen lære mer om de pedagogiske aspektene i entreprenørskap, og hvordan de kom til syne i elevenes læringsarbeid. • Til slutt skulle vi se på vår egen praksis og metalæring i forhold til de samme entreprenørielle arbeidsprosessene. Lærerne skulle også dele hvordan de hadde erfart min ledelse av aksjonsforskningsprosessen. 	<p>Teori om entreprenørielle arbeidsprosesser, om elevenes utvikling av entreprenørskapskompetanse, om dybdelæring, tverrfaglige prosjekter, prosessorientert læring, samhandling med nærmiljøet og tilsvarende teori som knyttet dette til fagfornyelsen.</p>
<p><u>Innsamling av informasjon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Før og etter hver runde i praksisfeltet sammen med elevene, var det satt av tid til møte mellom lærerne og meg. Jeg ville føre logg med deres refleksjoner over gjennomføring av de tverrfaglige oppleggene sett i sammenheng med teori vi hadde snakket om på forhånd. I tillegg måtte jeg notere andre ytre faktorer som spilte inn, samt andre spørsmål og refleksjoner som oppsto i underveis. • Jeg ønsket også å gå rundt og observere lærerne i praksis for å få en bakgrunn og bedre forståelse for refleksjoner vi skulle gjøre sammen etterpå. Informasjon fra dette ville jeg ikke bruke som eget datamateriale ettersom det ikke var planlagt som en systematisk metode for datainnsamling. 	<ul style="list-style-type: none"> • Det er nødvendig med kjennskap til et bredt utvalg av teori ettersom alt innholdet i prosessen ikke er bestemt på forhånd. <p><u>Refleksjon:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Min refleksjon som forsker skulle foregå delvis i møtene med lærerne, men også med loggskrivning underveis der jeg vurderte min egen lederrolle i utviklingen av skolens praksis med

Konkretisering av tiltak:

- Min ledelse av prosessen ønsket jeg skulle være tydelig og forutsigbar. Bestillingen til lærerne var konkret og skriftlig og beskrevet med hva de skulle gjøre, og hva de skulle se etter før oppstart av aksjonen i praksisfeltet. Etter hver runde med felles refleksjon og analyse, ville jeg si noe om hva som var neste steg i prosessen ut fra det vi hadde snakket om.
- Innholdsmessig skulle pedagogisk entreprenørskap, entreprenørskapskompetanse og entreprenørielle arbeidsmåter være begrunnet og teoretisk forankret som et gjennomgående fokus i hele prosessen. Lærerne måtte derfor være forberedt på å lese noe teori innimellom det praktiske arbeidet.

pedagogisk entreprenørskap.

- Lærerne reflekterte hovedsakelig sammen i felles møtetid, men også med individuell refleksjon etter lesing av teori. Det er i denne prosessen vi forstår hva som forbedrer vår praksis slik at elevenes læring og utvikling kan forbedres. I tillegg får vi metalæring ved være bevisst på egen læringsprosess gjennom medvirkning til løsninger og forslag til utprøving i praksisfeltet.

Gjennomføring av tiltak:

Lærernes utprøving av tiltak i praksis skulle skje i et tverrfaglig prosjekt over seks uker der entreprenørielle arbeidsprosesser skulle prøves ut sammen med elevene. Fra min side hadde lærerne fått en tydelig innramming for elevenes arbeid med prosjektets ulike faser, og hva som var målsetningen når arbeidet skulle avsluttes.

Lærerne skulle også legge til rette for og se etter kjennetegn på entreprenørskapskompetanse hos elevene, parallelt med at vi knyttet dette til teori.

Analyse:

- I de ulike fasene i aksjonsforskningsprosessen bidrar ny teori og refleksjoner til informasjon og økt læring. Analyse av disse blir å se seg tilbake og vurdere tidligere praksis opp mot det vi nå har en ny forståelse for. I ledelsesmodellen blir dette som evalueringsbasen vi

<p><u>Spørsmål og undring:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> I møtetid mellom hver aksjon var det satt av god tid til å evaluere det vi hadde gjennomført, samtidig som vi satte dette i sammenheng med teori. I slike refleksjonsprosesser oppstår ofte nye spørsmål som krever ny innsikt. Interaksjonen som foregår mellom oss som deltar i prosessen, bidrar i stor grad til felles forståelse og en meningshorisont som gjør utviklingsarbeidet relevant og interessant for alle. Her blir min skolelederrolle viktig for å bidra med kompetanse og kunnskap om pedagogisk entreprenørskap, samtidig som jeg også ønsker å kunne undres sammen med lærerne og søke svar på relevante problemstillinger som dukker opp underveis i arbeidet. 	<p>jevnlige går til. Her får vi tilbakemeldinger på tiltak vi har prøvd ut i det tverrfaglige arbeidet og den entreprenørielle arbeidsprosessen med elevene. I tillegg dukker sannsynligvis nye interessante og relevante innfallsvinkler opp slik at motivasjonen og drivkraften til videre arbeid opprettholdes.</p>
<p align="center">Innerste aksjonssirkel – alle faktorene i samspill fører til LÆRING</p>	

Når jeg før denne skjematisk framstillingen sier at forskningsprosessen var planlagt og *delvis* gjennomført slik, henger det sammen med at aksjonen aldri ble fullført i sin helhet. Covid-19 endret både for skoledriften og forskningsprosessen sammen med lærerne.

Forskningsprosjektet hadde sine bestemte rammer, og interaksjonen og den dynamiske prosessen mellom meg og forskningsdeltakerne var en vesentlig del av det hele. Jeg hadde ikke mulighet til å endre på noe av min forskningsdesign på dette tidspunktet.

Helsemyndighetenes pålegg om å stenge skolen medførte at vi fikk bare to uker og en dag sammen med elevene i praksisfeltet før vi måtte gå hver til vårt og bare kommunisere digitalt i flere uker. Til tross for en amputert aksjonsforskningsprosess, har jeg likevel noen funn og resultater som er interessante å se på i forhold til forskningsspørsmålet.

3.6 RESULTATER OG ANALYSER

I denne delen av oppgaven vil jeg først se på hva som er interessant i lærernes svar på spørreskjemaet. Etterpå går jeg inn i aksjonsforskningsprosessen for å hente ut de viktigste

elementene som kan noen svar på det jeg leter etter. Jeg redegjør for funn samtidig som jeg også analyserer hva de betyr for forskningsprosjektet.

3.6.1 Fra spørreskjemaet

Mitt første spørsmål til informantene var hva deres forståelse av hovedtrekkene for opplæring med pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi er. Her svarer alle fem respondentene ulikt som sin første respons, men alle er likevel godt innenfor temaet. En lærer sier *«å bruke ungenes og våre egne tanker, ideer, evner og interesser til å tilegne oss kunnskap. Stor vekt på bruk av praktiske arbeidsmetoder og kreative tankeprosesser»*. En annen forstår hovedtrekkene i entreprenørskap som *«Tverrfaglighet i prosjekter hvor vi dyrker elevenes nysgjerrighet for å best nå forhåndsbestemte, konkrete mål med utgangspunkt i læreplanen og lokal tilhørighet»*. En tredje trekker fram at pedagogisk entreprenørskap er praktisk læring som knyttes sammen med teori slik at læringsarbeidet blir relevant i elevenes eget liv. Andre igjen har et mer overordnet blick på betydningen for utvikling av entreprenørskapskompetanse og knytter dette til personlige egenskaper og holdninger; *«Pedagogisk entreprenørskap er grunnleggende tverrfaglig og skaper rom for å sammenstille og bruke kunnskap, prosesser og personlige egenskaper på tvers av tema og fag»*. En av lærerne kjenner en usikkerhet på om vedkommende har god nok oversikt eller om det er viktige faktorer som ikke blir vektlagt slik de burde. Samtidig skriver læreren at *«min tolkning og forståelse har vært at elevene skal utvikle selvstendighet, kreativitet, tro på seg selv, og se muligheter i stedet for begrensninger»*. Flere overlapper med å utdype sin forståelse, og tre av de fem lærerne påpeker tverrfaglighet som et viktig element. Fire av dem nevner at entreprenørskap bør være et gjennomgående tema med et overordnet mål om kompetanse som har en nytteverdi og er relevant for elevene i sitt liv.

Lærernes svært ulike svar forteller meg at de bekrefter teoriene om at begrepet pedagogisk entreprenørskap er mangfoldig og diffust, også i praksis. Med opphav i økonomisk og forretningsmessig virksomhet, via gründerskap og nyskaping til personlige dannelsesprosesser er det mange innfallsvinkler å henge begrepet på. Jeg ser at når vi har arbeidet såpass lite for å skape en felles forståelse blir det vanskelig å få en helhetlig oversikt over innholdet. Svarene viser likevel at alle har en god refleksjon om hva de legger i begrepet, så vi har et godt utgangspunkt. Det lærerne svarer hver for seg er gode svar som alle omfatter entreprenørskapstankegang, samtidig som er det et sprik mellom hva de tenker pedagogisk entreprenørskap skal bidra med i skolens praksis. Som profesjonsfelleskap har vi behov for å

arbeide med å etablere en felles forståelsesramme der vi får en bedre oversikt over innholdet i begrepet.

Spørreskjemaets neste spørsmål rettet fokus mot hvordan lærerne tenker vi best kan øke skolens kompetanse og fagkunnskap om pedagogisk entreprenørskap i opplæringen. Her var det samla sett også mange like innspill, men i ulik prioritering. To av lærerne skriver nesten det samme, og den ene lyder slik; «*Besøke skoler som har (lang) erfaring med entreprenørskap for å utveksle erfaringer og få faglige innspill på hva som fungerer for dem, samt tips til videre arbeid og metodikk*». To andre lærere ønsket mer felles refleksjon og evaluering av egne prosjekter på vår skole slik at vi kan opparbeide oss en felles forståelse. Dette fikk støtte fra en lærer som i tillegg svarte vi kan øke skolens kompetanse og fagkunnskap; «*Ved å jobbe med læreplanen lokalt, i tillegg jobbe aktivt med forskning på området. Spesielt tenker jeg på mulighet for å jobbe strukturert med felles undervisningsopplegg og også sette av, og bruke, tid på å evaluere det vi gjør på en strukturert måte*». Bare en lærer nevnte lesing av teori som en mulighet i sitt svar.

Dette siste innspillet forteller meg at læreren som har jobbet teoretisk med læreplanen gjennom vinteren og knyttet denne til fagfornyelsen, har et annet utgangspunkt enn de som ikke har vært like aktive i læreplanprosessen. Denne læreren var ikke så opptatt av erfaringsdeling som de andre, og de andre som ønsket kompetanse utenfra og fra hverandre var ikke opptatt av teori. Sammen utgjør de skolens profesjonsfellesskap som bidrar med sine ressurser og kvaliteter til utvikling av en felles forståelse, og organisasjonens samlede kompetanse.

Spørsmål 3 spurte etter hva lærernes mener er viktige faktorer for å legge til rette for et godt utviklingsarbeid om pedagogisk entreprenørskap. Her hadde fire av de fem respondentene ikke overraskende tid til samarbeid som første punkt. En svarte ganske enkelt; «*Ha god tid til å planlegge sammen. Bruke tid i etterkant til å evaluere*». To av lærerne hadde utdypet at i tillegg til avsatt tid, må utviklingsarbeid ha et tydelig mål og en struktur som setter rammene. En hadde i tillegg svart at utviklingsarbeid krever tydelig ledelse og god tilrettelegging. En siste lærer svarte; «*at vi som lærere også jobber etter entreprenørielle arbeidsmetoder ved utviklingsarbeid, slik at vi selv ser oppgaver og opplegg fra elevenes perspektiv.*»

Dette tolker jeg som at lærerne har lyst og et reelt ønske om å lære mer og utvikle sin praksis, men at i mylderet av andre oppgaver og mer eller mindre forutsigbare forutsetninger som

preger skolehverdagen, blir utviklingsarbeid en salderingspost. Dette er nok en virkelighet mange av oss kan kjenne oss igjen i. I tillegg har flere av lærerne erfaringer fra mange timer med fellestid i lærerteam og personalmøter som ikke har opplevdes hverken meningsfullt eller interessant. I forberedelsene til aksjonsforskningen var derfor ledelse og struktur en viktig faktor når rammene her skulle legges. Forutsigbarhet, tydelige mål og forventinger til deltakelse i utviklingsarbeid bør være slik at det skaper motivasjon og gir energi. I motsatt fall er det enkelt å si at det ikke ble tid, eller at det var andre oppgaver som måtte prioriteres. Læreren som påpekte at de også burde jobbe med entreprenørielle arbeidsmetoder ved utviklingsarbeid, hadde et godt poeng. Den metalæringen som skjer ved å gjøre, og ikke bare lese eller snakke bør vektlegges, spesielt for oss som ønsker å ha pedagogisk entreprenørskap som en del av vår praksis, på alle nivå i organisasjonen.

Fjerde spørsmål undersøkte hva lærerne tenker skoleleders rolle bør være i utviklingsarbeid for økt kompetanse og forståelse for pedagogisk entreprenørskap. Her svarer i fire av fem at skoleleder bør legge til rette for at lærerne får tid til samarbeid og være den som skaper en felles forståelse for utviklingsarbeidet og for pedagogisk entreprenørskap. Et svar som understreker dette er; *«du som har så mye kunnskap og erfaring om emnet pedagogisk entreprenørskap. Jeg syns likevel det noen ganger kan være utfordrende å lære av deg, da det er så mye annet vi skal gjøre først, ergo blir det lite tid»*. To av lærerne poengterte at skoleledelsen må legge til rette for at vi kan lære av hverandre, og utnytte potensialet vi har med å lære av hverandre i forbindelse med prosjekter vi har sammen. Lærerne er delt i oppfatningen om i hvor stor grad skoleleder skal være involvert. En svarer at skoleleder aktivt må delta i diskusjon og planlegging av konkrete opplegg, mens en annen svarer at skoleledelsen ikke nødvendigvis trenger å være direkte involvert i praksisfeltet i forbindelse med utviklingsarbeid, men heller være den som setter kursen. En lærer ønsker at skoleleder skal inspirere og motivere, mens en annen ønsker at skoleleder stiller krav og forventninger, og etterspør resultat.

Dette forteller meg at skoleledelsens oppgaver er varierte, og at lærerne er forskjellige og har ulike behov for ledelse og å bli ledet. Alle ønsker en ledelse som involverer seg og er oppriktig interessert i deres arbeid og praksis, samtidig som de er klar over at de selv også har et medansvar for egen læring og utvikling. Jeg tenker at min kompetanse og kunnskap om pedagogisk entreprenørskap bør være oppdatert og bredt forankret slik at jeg kan være en ressurs for lærernes læring. Når lærerne ønsker at skoleledelsen er tydelig på hva som skal være retningen for skolens felles utviklingsarbeid, tenker jeg at de selv ønsker å bidra til

fellesskapet, men trenger en leder som har overblikket og holder alle samlet mot felles mål. Det krever en god relasjon og kommunikasjon med hver enkelt lærer og utøvelse av «hjelpkunst». Det handler om at jeg *«maa passe paa at finde ham der, hvor han er, og begynde der»* (Kierkegaard et al., 1964). Alle har sin verdi med sin kompetanse og sine kvaliteter i skolens profesjonsfellesskap.

I femte og siste spørsmål lurte jeg på hvordan lærerne tenker at skoleleder kan bruke prinsipper fra entreprenørskap i sin ledelse av skolens oppgaver, både utviklingsarbeid og annet arbeid. En sier at skoleledelsen må *«se mulighetene vi har rundt oss til både læring og samarbeid med andre»*. To lærere påpeker at det er viktig å jobbe jevnlig med prinsippene fra pedagogisk entreprenørskap også i skoleledelsen. En av dem utdyper dette med dette svaret; *«Jeg mener alle prinsippene fra entreprenørskap bør brukes aktivt i administrasjon og ledelse av skolen. På den måten blir det et helhetlig konsept som hele tiden minner oss på hva vi driver med»*. En tredje lærer framhever at skoleledelsen gjerne må være nytenkende, som betyr det samme som to andre lærere som sier at skoleleder gjerne må *«tenke utenfor boksen»*. En lærer nevner også at vi bør kartlegge og skaffe oss en oversikt over alle de ressursene vi omgir oss med og som vi kan bruke, som for eksempel foreldrene og andre støttespilleres realkompetanse.

Disse svarene viser også at lærernes tanker om pedagogisk entreprenørskap er innenfor samme fagfelt, men fortsatt sprikende. Et spørreskjema yter vel ikke rettferdighet til lærernes fulle forståelse for begrepet ettersom svarene er relativt korte. Lærerne ønsker slik jeg tolker det, at pedagogisk entreprenørskap skal være gjennomgående for hele skoleorganisasjonen. De ønsker en ledelse som ser mulighetene og bruker våre felles ressurser til det beste for fellesskapet, og som er prosessorientert og involverende til en viss grad. Som skoleleder kan jeg bidra til at pedagogisk entreprenørskap blir en del av skolens praksis ved å utnytte mulighetene som ligger i samfunn og nærmiljø, og være åpen for ulike ressurser og miljøer utenfra. Skoleledelsen må gi rom for lærernes ulike kvaliteter og kompetanser og bruke ressursene vi har i personalet og omgivelsene våre til glede og nytte for alle elevene på skolen.

Svarene fra spørreskjemaet samla sett, ga et inntrykk av at hovedtrekkene for lærernes forståelse av pedagogisk entreprenørskap er gode, men at de vektlegger ulike elementer i dette og trenger derfor å arbeide med en felles forståelse. Svarene ga også informasjon om hvordan

skoleledelsen kan bidra til at pedagogisk entreprenørskap blir en del av skolens praksis. Sett under ett så har lærerne en bredt forankret men ulik forståelse. Min rolle som skoleleder blir å samle lærerne og skape en felles meningshorisont der de alle får utvikle seg ut fra sitt ståsted, men mot samme mål. Betydningen av resultatene fra spørreskjemaet er likevel ikke tilstrekkelig for å få prøvd ut noen av disse mekanismene i praksisfeltet. Til det er aksjonsforskning bedre egnet, og nå vil jeg videre vise til funn fra denne prosessen.

3.6.2 Fra aksjonsforskningen

Lærenes svar på spørreskjema var en bekreftelse på at utviklingsarbeid for pedagogisk entreprenørskap og entreprenøriell læring så langt ikke har hatt et helhetlig fokus hos oss, men vært mer knyttet sammen med andre arbeidsmåter og metoder som delmål. I aksjonsforskningsprosessen hadde jeg aksjonslæringssirkelen og den danske ledelsesmodellen (Rasmussen, 2017) som støtte for å holde en struktur på framdriften for aksjonen, samtidig som jeg var klar over at vi gikk inn i en uforutsigbar prosess der veien blir til mens vi går.

3.6.2.1 Oppstart av utprøving i praksis

Undersøkelsesopplegget vi begynte med var et tverrfaglig prosjektarbeid der lærerne skulle bruke en modell for en entreprenøriell arbeidsprosess sammen med elevene. Modellen hadde jeg hentet som et eksempel fra Ødegård og Nøvik sin bok (2019), og lærerne fikk lese en kort beskrivelse av fasene i modellen. Elevprosjektet skulle foregå i ukene mellom vinterferie og påske, og vi hadde noen klare resultatmål for undervisningsopplegget som skulle ha sin presentasjon og avslutning siste dag før påskeferien. Allerede før oppstart fikk jeg en utfordring i forbindelse med fravær for to av de fem lærerne. I loggen har jeg notert ulike alternativer for oppstart der vi alle var tilstede, men både tidsperspektivet og timingen i forhold til temaet var best slik det var planlagt. For meg var det i utgangspunktet viktig at vi skulle begynne på dette samtidig slik at alle kunne ta del i prosessen samtidig. Selv om jeg synes det var en utfordring hvordan de to lærerne skulle involveres i arbeidet igjen, ga oppstarten liten grunn til bekymring. De tre lærerne som var med fra starten, var forventningsfulle og veldig klare for dette, og de var åpne for det som måtte komme. Instruksjonen de fikk inneholdt både litt teori om modellen for den entreprenørielle arbeidsprosessen, og at vi skulle jobbe med elevenes entreprenørskapskompetanse med fokus på handlingskompetanse, kreativ kompetanse og samfunnskompetanse. I tillegg hadde jeg bestemt rammene for innholdet i det tverrfaglige prosjektet som var selve aksjonen og utprøving av praksis her. Lærerne fikk beskjed om at skulle gjennomføre et tverrfaglig

prosjekt med mål om å forberede en påskelunsj der vi inviterte folk i nærmiljøet, vi skulle lage et påskehefte med aktiviteter og vi skulle aktivt bidra til skolegudstjenesten i samarbeid med presten. Jeg hadde også organisert både tidsbruk og grupper på forhånd. Dette gjorde jeg bevisst fordi lærerne skulle slippe å bruke tid på denne type forberedelser, men heller ha fokus på det entreprenørielle arbeidet de skulle inn i. I loggen har jeg notert at dette så ut til å være et klokt valg som gjorde lærerne trygge og komfortable i situasjonen fordi så mange faktorer var avklart på forhånd. Samtidig har jeg også noen tanker om at det griper langt inn i lærernes handlingsrom uten at de får særlig medvirkning. Dette trenger ikke å være motsetninger. Struktur, tydelige rammer, klare mål og forventninger var noe de etterlyste også i spørreskjemaet. Denne gangen var det jeg som bestemte rammene, en annen gang, i et annet prosjekt kan det være en eller flere av lærerne.

Dagen etter var vi klare for utprøving av lærernes instruksjoner i praksis. Lærersituasjonen var den samme med de tre lærerne som hadde fått kickstart dagen før som var veldig klare for å sette i gang, og fortsatt var de to samme lærerne borte. Vi startet fase en – forberedelsesfasen i den entreprenørielle arbeidsprosessen med at elevene fikk presentert de tre ulike prosjektmålene i det tverrfaglige arbeidet. Lærerne jobbet sammen med elevene i tre arbeidsøkter hver, mens jeg gikk rundt for å observere både lærerne og elevene. Jeg gjorde ingen notater fra observasjonene, de var ment som en støtte og felles referanse når vi skulle møtes til refleksjon og planlegging etter skoletid.

3.6.2.2 Refleksjon i fellesskap i etterkant

Etter endt skoledag møttes lærerne og jeg for å dele erfaringene fra dagen, og for å bli enige om når vi var klare for neste prosjektdag og neste fase. Jeg ledet refleksjonen og spurte etter hvordan de hadde holdt fokus på elevenes entreprenørskapskompetanse. Læreren som hadde fokus på elevenes kreative kompetanse sa *«Det var så artig! Elevene var ivrige og hadde mange gode ideer selv om det i starten satt litt langt inne å være kreativ uten grenser, altså at de vurderte om ideene var gjennomførbare før de delte dem med andre»*. Læreren forklarte videre at fordi vi hadde satt av god tid til dette, og kunne læreren modellere «grenseløs kreativitet» og da løsnet det etter hvert og det dukket opp alle typer ideer. Læreren som skulle utfordre elevene på deres handlingskompetanse sa at der også hadde de mange gode ideer, men at det var vanskelig å holde seg til hva de faktisk kunne gjøre med ideene. Jeg har notert i loggen min at dette ble nok en utfordrende oppgave for både lærer og elev, og at vi senere i aksjonsforskningsprosessen må se grundigere på sammenhengen mellom teorien og

erfaringene fra praksis. I gruppen der elevenes omverdenkompetanse var i fokus, fortalte læreren at iderikdommen var like stor, men i tillegg refererte læreren til at; *«jammen er ungene reflekterte også. Sjøl om jeg hjalp dem litt på vei, så hadde de gode tanker om hva kirka betyr for oss og folk i nærmiljøet, hva det betyr for oss og for andre at de blir invitert til skolen.»*

Sammen ble vi enige om at lærernes tilbakemelding tilsa at det var svært nyttig å se etter kjennetegn fra de fire kompetanseområdene samtidig som de jobbet i en prosess sammen med elevene. Dette bekrefter viktigheten av å sette av tid til felles refleksjon og analyse slik at vi kan utvikle vår felles forståelsesramme. Et annet funn fra denne situasjonen, er at lærerne synes det er godt å kunne støtte seg på teori, og sette denne i en praktisk sammenheng. Når de jobber med elevene i en dynamisk arbeidsprosess der vekslingen går mellom elevenes innspill og lærernes veiledning, utvikler lærerne selv også en entreprenørskompetanse.

3.6.2.3 Neste steg i prosessen – utprøving av teori i praksisfeltet

Fire dager senere var vi klare for å gå videre i en teori- og refleksjonsfase for lærernes del. Vi var nå fire lærere, så en av forskningsdeltakerne manglet fortsatt. Vi startet med å lese om researchfasen som er neste fase i elevenes arbeidsprosess, og diskuterte hva avgrensningene og oppdraget for denne fasen var. Jeg noterte meg at alle hadde vært med på lignende opplegg før og kunne knytte det til tidligere erfaringer. Videre stilte jeg et åpent spørsmål om hva vi konkret skulle gjøre dagen etter sammen med elevene, ut fra det vi nå visste om neste fase. Denne innfallsvinkelen ble mer utfordrende enn den forrige der jeg hadde gitt tydelige instruksjoner og ansvarsfordeling. Det ble litt nøling og usikkerhet, men etter hvert kom det fram flere gode forslag fra alle de fire lærerne til hvordan vi skulle organisere neste dag. Disse ble vurdert opp mot hverandre i lærergruppen som sammen tok en beslutning. I loggen har jeg stilt noen spørsmål om hvorfor det oppsto usikkerhet. Det kunne være fordi ansvarsfordelingen ble utydelig og fordi min rolle som tilrettelegger ble mer avventende og uavklart enn før. Dette var noe jeg valgte bevisst for å se hvordan lærerne reagerte, og hvordan de ville løse situasjonen. En annen tanke er at når jeg ikke tok føringen, hvem skulle da lede? Var det den som til vanlig tar ansvar i lignende situasjoner, eller den som var mest ivrig og motivert for at forskningsprosjektet skulle fortsette? Eller kanskje følte de seg observert og gjorde en ekstra innsats som bidrag til prosjektet? Uansett kom vi aldri dit at vi fikk reflektert over akkurat denne problemstillingen. Det de bestemte ble notert i en plan som også fungerte som møtereferat som var tilgjengelig for alle oss i forskningsprosjektet.

Når vi så oppsummerte dagen etter undervisningstid, både hva lærerne selv hadde erfart og hvordan elevene hadde gjennomført oppgavene, var vi imponert over elevenes engasjement og refleksjoner. Jeg gav også lærerne tilbakemelding på det samme, nemlig at jeg så et stort engasjement og iver etter å gjøre seg erfaringer om det som var vårt felles fokus og med det bli bedre entreprenørskapslærere. Videre i møtet diskuterte vi og ble enige om videre arbeid med elevene. Jeg hadde fokus på handlingsrommet som åpner for videre arbeid. Sammen kom vi fram til at ideene til påskeheftet var det bare å sette i gang med og kanskje burde vi vurdere noe av det elevene hadde produsert tidligere også. En lærer bestemte seg for å bli mer konkret med forberedelsene til påskelunsj, og tok inn dette som en del av stasjonsarbeid noen dager senere. Dette gikk parallelt med at andre hadde læringsarbeid som ikke var direkte knyttet til påskeprosjektet. I loggen har jeg notert «stjerne i marginen» som et positivt tegn for at lærerne kjenner seg frie til å ta tak i de mulighetene de ser innenfor rammene som er gitt. Det bidrar til å skape mening i arbeidet for elevene, og tidligere erfaringer og arbeidsoppgaver settes inn i nye sammenhenger og får ny mening. Som skoleleder er det viktig å kunne gi lærerne trygghet i å bruke handlingsrommet og mulighetsrommet i sin praksis.

3.6.2.4 Fra oppstartsfase til gjennomføring av ideer

Til neste fellestid var den femte læreren tilbake, mens den fjerde som var med i forrige runde var borte. De tre som var med fra starten hadde vært med hele tiden og hadde kontinuitet i prosessen. Læreren som ikke hadde vært med før, hadde naturlig nok behov for å få en innføring i status, hvor vi skulle videre og bidro derfor med en del spørsmål fordi han ikke hadde samme innsikt som de andre. Det ble en nyttig oppsummering for oss alle, og gav meg som leder et signal om hvilken retning mine neste innspill burde ha. Mitt fokus var å se hvordan lærerne samarbeidet om forberedelsene til neste arbeidsøkt med elevene som nå skulle over i gjennomføringsfasen i den entreprenørielle arbeidsprosessen. Ut fra det vi fant ut i forrige fase laga de ei felles liste med ideene som nå skulle gjennomføres, men strukturen med faste elevgrupper ble oppløst. Lærerne kunne nå bruke både timer i klassen og fellesdager vi satte av til prosjektet for å få gjennomført ideene, og lista måtte oppdateres av lærerne i et felles dokument på internett etter hvert som arbeidet ble gjennomført. Dette ville bli en prosess hverken jeg eller lærerne hadde samme kontroll på som når vi satt i felles møte. Jeg har notert i forskerloggen min at jeg måtte sjekke oppdateringer her flere ganger pr. dag, men hvem skulle si fra hvis lærerne glemte å notere sine oppdateringer? Jeg ønsket at de skulle ha en ansvarsfølelse overfor hverandre slik at prosessen med oppfølging av elevenes

ideer gikk bra. Dette var en uforutsett situasjon i prosessen som jeg måtte vurdere hvordan jeg skulle ta tak i på en god måte. Jeg bestemte meg for å tillate meg å minne dem på det når det var nytt for alle, og så eventuelt planlegge individuell oppfølging for de som ikke gjennomførte.

Så - neste skoledag ble det «koronastopp», og vi fikk kort tid på å forberede oss på hva elevene måtte ha med seg hjem og hvordan vi skulle greie å holde kontakten med dem hjemme. All planlagt undervisning ble endret, også aksjonsforskningen jeg var så godt i gang med. Påskeprosjektet skrinlagt, hovedsakelig fordi det innebar at mange mennesker skulle møtes. Likevel hadde jeg et håp om at lærernes læring og entreprenørskap som utviklingsarbeid for oss kunne jeg vel likevel jobbe videre med slik at jeg fikk noen flere resultater. Etter hvert som vi erfarte hvordan hjemmeundervisning via nett utviklet seg og ukene gikk med at vi måtte holde oss borte fra skolen, innså jeg at det datamaterialet jeg hadde fått var alt jeg fikk ut av praksisfeltet og interaksjon med deltakerne i aksjonsforskningen. Det jeg hadde måtte være tilstrekkelig for å gå videre til analyse og diskusjon av funn og resultater.

3.7 OPPSUMMERING METODEDEL

Forskning i egen organisasjon føles meningsfullt fordi man gjør en jobb som uansett vil være nyttig for å bli kjent med faktorer som enten hindrer eller påvirker læring og utvikling for en forbedret praksis. Med pedagogisk entreprenørskap som tema som oppleves veldig aktuelt for alle i vår organisasjon, syns jeg det har vært utfordrende å legge mest vekt på skoleledelse som utviklingsfokus enn på lærernes og min læring om entreprenørskap. Likevel har metodevalgene med spørreskjema og aksjonsforskning bidratt til å holde riktig fokus, selv om den siste i stor grad kan sies å være en entreprenøriell arbeidsmåte. Til tross for en relativt kort periode med innsamling av data, fikk jeg likevel informasjon om hva som er lærerne og skolens behov gjennom svarene de ga i spørreskjemaet. De er motiverte og har forventninger om at skoleledelsen legger til rette for utviklingsarbeid knyttet til en felles forståelsesramme for pedagogisk entreprenørskap slik at vi blir trygge i fagfeltet som er skolens praksis og profil. Aksjonsforskningsprosessen gav meg mulighet til å aktivt delta sammen med lærerne i forberedelsene og prosessen med et tverrfaglig elevprosjekt. Her fikk jeg legge til rette for pedagogisk ledelse av utviklingsarbeid, og jeg måtte reflektere over min praksis som skoleleder og hva jeg bør være oppmerksom på for at vi skal lykkes med utviklingsarbeid videre.

4 DRØFTING

4.1 PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP I SKOLENS PRAKSIS

Som relativt nyetablert friskole med entreprenørskap som pedagogisk profil har vi som organisasjon behov å skape en solid grunnmur som er forankret i pedagogikken vi skal drive etter. Resultatene fra forskningsprosjektet viser at lærerne trenger å få en større trygghet i og oversikt over innholdet i pedagogisk entreprenørskap som begrep. Motivasjonen for utviklingsarbeid er så absolutt tilstede, og min skoleledelse for tilrettelegging og organisering av dette har forbedringspotensiale på mange punkt. For at pedagogisk entreprenørskap skal befeste seg som en del av skolens praksis, trenger vi å skape en felles forståelse både for begrepet, men også hvordan vi jobber systematisk med utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet.

4.1.1 Pedagogisk entreprenørskap som begrep

Som jeg viste til i teoridelen, er det flere som refererer til at entreprenørskap i pedagogisk sammenheng kan være et diffust begrep og at det er av interesse for mange ulike fagområder (Ødegård, 2000 og Sjøvoll, 2012). Forskningen min viste at det fortsatt er en del usikkerhet omkring forståelsen for hva pedagogisk entreprenørskap egentlig handler om på vår skole. I lærernes svar på spørreskjemaet kom det fram mange ulike forståelser for hva de legger i begrepet. Alle knyttet det til elevenes helhetlige læring og utvikling, som viser at vi i alle fall har gått videre fra det forretningsmessige perspektivet knyttet til elevbedrift og gründerskap. Dette er positivt fordi det da er bedre egnet for å ivareta dannelsesperspektivet i opplæringen, og entreprenørskap har mer legitimitet som en læringsstrategi som er gjennomgående både i fag og i hele vårt tanke sett om hvordan vi driver opplæring. I aksjonsforskningen så jeg at lærerne var veldig motiverte og engasjerte for å finne ut mer om hva pedagogisk entreprenørskap innebærer for dem som lærere og for skolens praksis sett under ett. De har et behov for og et ønske om å forstå mer, og følgende også en motivasjon for utviklingsarbeid på dette området. Som skoleleder og pedagogisk leder er dette en gylden mulighet og godt utgangspunkt for å utvikle skolens profesjonsfellesskap og kollektive læringskultur. Selv har jeg gjennom masterstudiet lært mye om begrepet og har en variert og nyansert forståelse for både innhold og sammenhenger. Først med systematisk og grundigere jobbing for å skaffe seg en oversikt hva det innebærer, blir det enklere å forklare og redegjøre for innholdet i begrepet. Min kunnskap gjør ingen nytte for skolen eller andre med mindre jeg deler den og bruker den i refleksjon sammen med andre. Klev og Levin (2009) sier at et lærende individ er nødvendig,

men man kan ikke si at organisasjonen har evnen til å lære før individene har endret sine oppfatninger av eller gjør noe nytt i arbeidet som skal utføres. Den individuelle læringen skaper ikke i seg selv endringer på organisasjonsnivå av den enkle grunn at organisasjonen er samspillet mellom aktørene. Det er endringer i samspillet og i relasjonene mellom individene som konstituerer organisasjonsendringer (Klev & Levin, 2009, s. 91 - 92). Dette bekrefter også læreren som svarte at *«du som har så mye kunnskap og erfaring om emnet pedagogisk entreprenørskap. Jeg syns likevel det noen ganger kan være utfordrende å lære av deg, da det er så mye annet vi skal gjøre først, ergo blir det lite tid»*. Selv om læreren her hovedsakelig peker på behovet for tydeligere rammer og forutsetninger for sin læring, sier det også noe om at min kunnskap ligger lett tilgjengelig dersom vi får gode strukturer for utviklingsarbeid på plass. Jeg må sørge for å holde jevnlig fokus på vår felles forståelsesramme gjennom stadig refleksjon og dialog, men uten å komme med svarene på alt umiddelbart. Forståelsen må utvikles sammen. Først da har vi etablert en felles meningshorisont som kan være utgangspunktet for skolens praksis. Samtidig er det viktig å diskutere og utdype forståelsesrammen videre parallelt med at vi reflekterer og analyserer fra gode eksempler fra praksis.

Jeg hadde et ønske om at aksjonsforskningsprosessen skulle bli et godt utviklingsarbeid for oss til å arbeide grundig med begrepsforståelsen, men fikk som kjent ikke fullt utnyttet den muligheten. Lærernes meningshorisont er fortsatt etablert i og med at de har en erkjennelse for et læringsbehov, både for egen forståelse og for å skape en felles forståelsesramme som utgangspunkt for samarbeid og videreutvikling av skolens praksis. Utfordringen kan være at entreprenørskapsbegrepet er såpass mangfoldig og at en dynamisk prosess der veien, eller meningen blir til mens vi går, kan føre til ytterligere forvirring og fortsatt manglende oversikt.

Derfor er det viktig at vi kontinuerlig jobber med begrepsforståelsen og bruker det i sammenhenger der det gir mening. Begrepets egenart tilsier at det må knyttes sammen med praksis, hvis ikke blir det bare en teoretisk forståelse. Resultatene fra forskningsarbeidet viser at begrepet er vanskelig, nettopp fordi det er såpass mangfoldig og rommer et bredt kompetanseområde. Teori og tidligere forskning påpeker også dette, at begrepet er knyttet til mange ulike interessefelt (Ødegård, 2000 og Sjøvoll, 2012). For at det ikke skal bli en «fremmed fugl» i vår skole, trenger vi en felles forståelsesramme eller struktur der elementer fra entreprenørskapsbegrepet til sammen kan gi et helhetlig bilde. Vi ønsker at pedagogisk entreprenørskap skal være en tydelig profil for vår praksis, noe som gjør det nødvendig å ha

en god forståelse slik at både elever og foreldre, og eventuelt andre vi samarbeider med også vet hva det innebærer. Tradisjonelt har det for alle som er involvert i skolen, vært nok å forholde seg til konkrete læringsmål i fag og resultat av prøver og kartlegginger. Utvikling av personlige ressurser, egenskaper og holdninger som skjer i en dannelsingsprosess er mindre målbart, og dermed også mer diffust å forholde seg til. Dersom vi skal møte framtidens kompetansebehov trenger vi å legge til rette for at elevene får gode dannelsingsprosesser. Instrumentelle faktorer med målstyring, regler og standardisering er ikke tilstrekkelig i ei ukjent framtid (Irgens, 2016). Skolen må bidra til at elevene skal greie seg godt i framtiden der det trengs menneskelige kvaliteter som entreprenørskapskompetanse kan gi; handlingskompetanse, kreativ kompetanse, omverdenkompetanse og utvikling av personlige ressurser (Rasmussen & Fritzner, 2015). Som skoleleder og pedagogisk leder er det viktig at jeg legger til rette for et strukturert utviklingsarbeid, der vi greier å finne vår felles retning og praksis på skolen. Jeg tar gjerne opp igjen aksjonslæring som arbeidsform fordi denne har mange av de entreprenørielle faktorene som vi ønsker å lære mer om. Når vi i fellesskap konstruerer vår felles forståelse, kan vi si vi er en lærende organisasjon, og at organisasjonen lærer ved at alle i profesjonsfellesskapet deltar.

4.1.2 Dannelsesperspektivet

Sammenhengen mellom pedagogisk entreprenørskap og skolens dannelsesperspektiv har jeg vist til i teoridelen blant annet med utgangspunkt i grunnleggende verdier og holdninger fra læreplanens overordnede del og Klafiks begreper material og formal dannning (Klafki, 2001). Definisjoner på pedagogisk entreprenørskap (Kunnskapsdepartementet et al., 2005) beskriver dette som en dynamisk og sosial prosess for å lære fag, kunnskap og ferdigheter (material danning), samtidig som man utvikler personlige ressurser og holdninger (formal danning). Pedagogisk entreprenørskap forutsetter at elevene er aktive og samhandler med hverandre, at de kjenner til og bruker ressurser i lokalsamfunnet, at de jobber tverrfaglig og flerfaglig, at læringen er erfaringsbasert og problembasert, at de har medvirkning og er resultatorientert. (Ødegård, 2014 og 2019). Skolens samfunnsmandat er å hjelpe den enkelte i sin utvikling for å bli i stand til å ta hånd om seg selv og sitt liv, og bli en god medborger for fellesskapet.

Dette viste lærerne både gjennom spørreundersøkelsen og i aksjonsforskningen at de hadde en oppfatning om. Et av svarene i spørreundersøkelsen var; «*Pedagogisk entreprenørskap er grunnleggende tverrfaglig og skaper rom for å sammenstille og bruke kunnskap, prosesser og personlige egenskaper på tvers av tema og fag*». Gjennom elevenes tverrfaglige prosjekt var det flere av lærerne som ga uttrykk for at pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi

bidrar til at elevene får mulighet til å knytte praktiske erfaringer sammen med teori, og knytte sin kunnskap til relevante sammenhenger i et samfunnsperspektiv. I det tverrfaglige prosjektet sammen med elevene erfarte de også hvordan læringsarbeidet var satt i en meningsfull sammenheng som motiverte både dem selv og elevene, selv om læreprosessene foregikk i parallelle løp. For elevene var det meningsfullt å skulle planlegge og forberede seg til påskelunsj med salg av påskehefte og skolegudstjeneste i lokalmiljøet, mens for lærerne var det meningsfullt å lære mer om entreprenørielle arbeidsprosesser og entreprenørskapskompetanse. Hverken elevene eller lærerne så ut til å være hindret av at prosjektet ikke var ferdig strukturert med ufravelige planer, men heller motivert over å ha medvirkning i prosessene. I en dannelsesprosess må det skapes arenaer for demokratisk deltakelse og øving i kritisk refleksjon, både for elevers og læreres læring. Sammen får man prøvd sin egen forståelse og kunnskap i møte med andres synspunkt og i nye sammenhenger. Når vår individuelle oppfatning blir utfordret, skjer det læring og utvikling og sammen kan vi skape en felles forståelse. Sett i sammenheng med Schumpeter (1934) sitt begrep «kreativ destruksjon» som vi finner i opprinnelsen til entreprenørskapsbegrepet, peker dette på at det skjer utvikling og vekst ved at ressurser blir frigjort som kan brukes til introduksjon eller tilpassing av noe nytt. Det etablerte kommer i konkurranse med allerede pågående virksomhet og kan føre til at disse forstyrres og må endres. Dette kan også sees i sammenheng med teori om improvisasjon (Dehlin, 2006 og Irgens, 2016). På samme måte som musikere og andre kunstnere bruker sine instrument, redskaper, musikalitet og kunnskap når de improviserer, kan man gjennom improvisasjonsledelse, bruke tilgjengelige verktøy og rammer i akkurat så stor grad at lærere og elever får nok handlingsrom og gjøre ting på en hensiktsmessig måte for seg selv og for situasjonen de er i. Kreative forslag og utprøving av ideer fører til nye og bedre løsninger, og ny mening skapes. Det betyr at vi alle har noe å lære, og at vi trenger hverandre for å bli utfordret på å komme videre, vi må skape en kollektiv læringskultur. Som skoleleder er det nødvendig at jeg ser lærernes kvaliteter og kompetanser og gir dem handlingsrom de kan improvisere i. På samme måte må de i tillegg øve seg i å gjøre det samme for elevene i deres læringsarbeid. Det er nødvendig med trygge rammer og strukturer å handle innenfor før man våger å være trygg på sine egne ferdigheter og egenskaper. Utfordringene er når skolens rammer blir for fastlåste og rutinepreget uten rom for improvisasjon og fleksibilitet. Jeg tror og håper at fagfornyelsen er et steg i riktig retning for skolene i Norge. For meg og min skole er det en bekreftelse at vi er på god vei.

Entreprenørielle arbeidsmåter åpner for elevers og læreres kreativitet, til nysgjerrighet og undring og til å skape mening i en relevant og meningsfull sammenheng. Læringsfellesskapet består av den enkeltes ferdigheter og egenskaper, og særegenheter, men alle hører til i samme fellesskap. Dette er et pedagogisk grunnsyn som står i kontrast til mer strukturerte og systematiske læringssyn der læreren til enhver tid har kontroll på både lærestoff og arbeidsmåter. Det må sies at elever og lærere også kan utvikle seg og ha godt læringsutbytte i en slik læringskultur. Det er trygt og forutsigbart, og man vet hva man til enhver tid har å forholde seg til. Den ansvarlige læreren er fornøyd over å ha plikttoppfyllende og arbeidsomme elever, og elevene er fornøyd fordi de får gjennomført og lært det læreren har planlagt. Begrep som engasjement og lærelyst får et annet innhold enn i en mer dynamisk og prosessuell læringsprosess der den som lærer konstruerer sin egen forståelse og kunnskap i samhandling med andre. Man må passe seg for å ikke bli for kategorisk på hverken den ene eller andre siden. Rammene for læring og utvikling må være tydelige og så i entreprenørielle læreprosesser, og det må stilles forventninger om aktiv deltakelse og bidrag til samarbeid med andre.

Som skoleleder tenker jeg det er det viktig å ha kunnskap om mulige utfordringer i dynamiske læringsprosesser og relasjoner i kollektive læringsfellesskap, og at dette er en kompetanse som jeg må arbeide med sammen med lærerne slik at de også kan forstå hvilke mekanismer som spiller inn i både egne og elevers læreprosesser. Robinson (2014) sier at effektiv profesjonell utvikling er mer en kollektiv enn en individuell innsats, fordi arbeidet med å undervise alle elever slik at de lykkes, er en kollektiv innsats (Robinson et al., 2014). Dersom lærerne skal jobbe mer prosessorientert slik som pedagogisk entreprenørskap forutsetter, må man våge å slippe kontrollen på elevenes læringsprosess, men samtidig ha verktøy nok for å ha oversikt og sikre kvaliteten på hvordan elevene lærer og hvilket læringsutbytte de har. I en kollektiv læringskultur kreves det jevnlig refleksjon og evaluering om prosessene og samhandlingen mellom elevene, og mellom lærer og elev. Robinson sier videre at kollektivt og individuelt ansvar vil virke gjensidig støttende på hverandre, og det kollektive tar ikke bort noe fra det individuelle. Utfordringene kan oppstå dersom lærerne forsterker hverandres uhensiktsmessige synspunkter, eller at synspunkter på undervisningspraksis er så forskjellig at man ikke forstår hverandre. Et velfungerende profesjonelt læringsfellesskap vil bringe et større mangfold inn i felles refleksjoner og på den måten vil fellesskapet bidra til at vi lettere kan vurdere oss selv tenke nytt om våre egne handlinger og begrunnelser for egen praksis s 103 (Robinson et al., 2014). Dette kjenner vi igjen fra teori om dannelse (Aase, 2005) som en

beskrivelse av prosessen der vi i samhandling med andre utvikler en dypere forståelse og innsikt og utvikler grunnleggende verdier og holdninger som vi mennesker bygger på. Med en godt etablert kollektiv læringskultur, kan man lettere holde et felles overordnet blikk på dannelsesprosessen i tillegg til konkrete mål for fag, kunnskap og ferdigheter. Parallellen til skoleleders pedagogiske ledelse av lærernes læring er klar, og forutsetter at jeg har både selvinnsett og legger til rette for metalæring.

Selv om det er en tydelig sammenheng og støtte i pedagogisk entreprenørskap i dannelsesprosessen, er entreprenørskap likevel ikke en forutsetning for at dannelse skal foregå. Man kan fint utvikle personlige egenskaper og få en dypere forståelse og innsikt for grunnleggende verdier og holdninger uten å ha kjennskap til pedagogisk entreprenørskap. Men så snart man oppdager innholdet i begrepet, ser man også raskt likheter som kan være en støtte skolens arbeid med dannelse og læring. Utviklingen av entreprenørskapskompetanse og dannelse krever jevnt fokus i det daglige arbeidet, enten det er lærernes arbeid med elevene, eller skoleledelsens arbeid med lærerne.

4.1.3 Pedagogisk entreprenørskap og fagfornyelsen

Denne overskriften må sies å være svært aktuell nå i juni 2020 ettersom saken om godkjenning av profilskolenes drift har gått helt til Stortingets talerstol. Entreprenørskap ligger nå så godt inn i LK20 sine føringer for skolen at det ikke er behov for egne profilskoler for å ivareta dette emnet. Stortingspolitikere er uenige om forvaltningen av lov og regelverk etter fagfornyelsen, og hvilke konsekvenser det skal ha for vår drift. Statsråd Melby sier at dette var en utilsiktet konsekvens. Jeg tenker at det kunne departementet kanskje oppdaget tidligere dersom de hadde hatt mer kunnskap om pedagogisk entreprenørskap.

Ludvigsenutvalgets utredninger bekrefter dette med sine grunnleggende faktorer for fornyelse av skolens innhold (NOU 2015:8) som jeg viste til innledningsvis. LK20 legger nå i større grad enn tidligere til rette for elevenes skaperglede, engasjement og utforskertrang, for demokrati og medvirkning og med gjennomgående tverrfaglige tema i fagene (Kunnskapsdepartementet, 2017). For oss som kjenner teori tilknyttet fagfeltet pedagogisk entreprenørskap, er parallellene tydelige. Nettopp dette som forarbeidene til LK20 viste, gjorde at jeg og flere av mine lærere hadde et engasjement og motivasjon for å etablere vår friskole med entreprenørskapsprofil. Helt siden Ludvigsen presenterte sine anbefalinger for fagfornyelsen i juni 2015, har det ligget i kortene at dette er en riktig retning å gå for framtidens skole. Mitt forskningsarbeid viste også at lærerne tenker at de vil lære gode

strategier og få mer kunnskap for å kunne utvikle elevenes entreprenørskapskompetanse. De ga tydelige tilbakemeldinger på at det var meningsfullt å holde fokus på konkrete kompetanseområder innenfor entreprenørskap mens de jobbet i klasserommet sammen med elevene. Etersom vi har utarbeidet vår egen læreplan som riktignok bygger på LK20, men som foreløpig ikke er godkjent, har jeg fortsatt en jobb å gjøre med å vise lærerne disse parallellene. Uansett hvilken læreplan vi skal drive skole etter, vil vår kunnskap og kompetanse om pedagogisk entreprenørskap og entreprenørielle arbeidsmåter være en god læringsstrategi i mange år framover. Den kan brukes av alle skoler, uavhengig om den er offentlig eller privat. En forutsetning for å lykkes er at skoleledelsen oppfordrer og legger til rette for at lærerne både får kompetanse og mot til å improvisere, være kreative og ta i bruk handlingsrommet som ligger i elevenes egen undring og bruke de mulighetene i ressursene vi omgir oss med. Dette må bli et gjennomgående fokus i det daglige arbeidet. På den måten øver vi oss å se mulighetene og gjøre noe med dem, og skolens praksis blir mer relevant for både elever og lærere. Det som gjenstår å se er hvordan norsk skole faktisk møter fagfornyelsen og tar innover seg behovet for endring slik som Ludvigsenutvalget (NOU 2015:8) og Meld. St. nr. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016) *Fag – fordypning – forståelse* beskriver. Røvik, Eilertsen og Furu (2014) retter søkelyset blant annet mot utfordringer med å implementere reformideene, hvordan de blir legitimert og oversatt av oss som skal utføre dem i praksisfeltet. Jeg går ikke videre inn på det som problematiseres i denne boka, men erkjenner nok en gang at endringsarbeid ofte møter motstand. Myndighetenes verdsettelse og satsing på lærerkompetanse retter seg fortsatt mot videreutdanning i norsk, matematikk og engelsk, eller kompetansepakker i programmering eller andre målbare ferdigheter (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det er mulig at videreutdanningene og kompetansepakkene har en prosessorientert metodikk med fokus på dannelsesprosesser, det vet jeg dessverre lite om. Det ser foreløpig ut til at det satses lite på kompetanseheving av lærerne med tema knyttet til Ludvigsenutvalget anbefalinger for de fire kompetanseområder som er grunnlag for fornyelse av skolens innhold. Unntaket er fagspesifikk kompetanse som det satses på gjennom kvalifisering av lærere. De tre andre kompetanseområdene; kompetanse i å lære, kompetanse i å kommunisere, samhandle og delta og kompetanse i å utforske og skape (NOU 2015:8, s 8), forutsettes det nok at skolene selv jobber med å utvikle kunnskap og kompetanse for. Skapende, kreative prosesser, problembasert og undersøkende læring, demokrati og medvirkning er emner vi kjenner igjen fra pedagogisk entreprenørskap, og fra dannelsesprosesser. Jeg har en forventning til at fagfornyelsen og denne reformen er et godt steg i riktig retning for å gjøre skolen mer realitetsorientert og aktuell for de elevene som går på akkurat sin skole, med sine

ressurser i nærmiljøet. Samtidig reflekterer jeg over om det er slik at vi som så sterkt ønsker pedagogisk entreprenørskap som en gjennomgående praksis i vår skole, gjør elevene en bjørnetjeneste ved å la dem få økt medbestemmelse, jobbe i prosess mer enn mot et målbart produkt, eller undre seg over det de er mest interessert i. Vil de være klar for læring i eventuelt andre skoler de flytter til som ikke arbeider med læreprosessene slik som oss? Min antakelse er at hovedstrømmen fortsatt vil være formidlingsbasert og målstyrt undervisning i mange år, og elevene må også lære å forholde seg til et slik opplæringstilbud. Bør vi tilpasse oss skolens lange tradisjon for kunnskapsformidling i større grad? Kanskje er det slik at kreativitet, evne til nyskaping, handlekraft og kritisk tenking og forståelse for omverden er et talent som bare noen har, mens andre er «mottakere» som opplever mestring og motivasjon ved å utføre oppgaver og gjøre som andre har bestemt. I så fall er fagfornyelsen og tanken om entreprenørskapskompetanse for alle et blindspor. Her har jeg tanker og spørsmål nok til nye forskningsprosjekt, men det får bli andres oppgave ved en senere anledning.

4.2 SKOLELEDELSE FOR PROFESJONSFELLESKAPETS LÆRING

Jeg har så langt hatt mest fokus på pedagogisk entreprenørskap og drøftinger om dette som en del av skolens praksis. Nå vil jeg se mer på min egen rolle som skoleleder og betydningen for organisasjonens læring og utvikling.

4.2.1 Profesjonell kapital og skoleutvikling

Lærernes kvaliteter, ferdigheter, faglige og reelle kompetanse er de som samlet sett utgjør skolens profesjonsfellesskap og skolens praksis. Som skoleleder er lærerne mine redskaper for å utvikle skoleorganisasjonen i takt med samfunnsendringene, jfr. Hargreaves og Fullan (2014) sin teori om utviklingen av skolens profesjonelle kapital. I forskningsprosjektet brukte jeg mine egen skole og lærerne her nettopp fordi jeg kjenner dem og deres kompetanse godt fra før. Alle lærerne kjenner ikke nødvendigvis hverandre like godt, så det å etablere trygge og forutsigbare rammer der de kan våge å bidra med sine egne tanker og refleksjoner er en viktig skolelederoppgave. Vi kjenner ofte hverandres styrker og liker godt å ha oppgaver innenfor rammen av dette, men å bli utfordret på ulikheter og kanskje også uhensiktsmessige synspunkter kan være mer utfordrende. Resultatene fra forskningen viser også at lærerne har mange ulike oppfatninger og vektlegger forskjellige ting i sin forståelse av entreprenørskapsarbeidet. Organisasjonens behov for en felles forståelsesramme og utviklingen av den enkeltes kompetanse til profesjonsfellesskapets beste. Som skoleleder blir det derfor viktig at jeg legger til rette for deling av suksesser, utfordringer og nyttige

erfaringer, og av praksisfortellinger om engasjement og trivsel knyttet til kunnskap og teori om pedagogisk entreprenørskap. Dette er å investere i lærernes profesjonelle kapital, jfr. Hargreaves og Fullan (2014). Den enkelte lærers kvaliteter og talent (human capital) som viser oss gode eksempler fra praksisfeltet, gir nyttig informasjon og et godt utgangspunkt for felles refleksjon og analyser. Når prosessen fører til nye spørsmål og problemstillinger som gjør at andre forsøker å endre sin praksis, skjer en utvikling av nødvendig kunnskap og ferdigheter som gjør at du blir en bedre lærer. I denne relasjonen mellom lærerne som arbeider sammen, og kvaliteten på samhandlingene er skolens sosiale kapital.

Det er også nyttig og inspirerende å få reise ut og besøke andre skoler og miljø som har kjennskap til forskjellige mål, metoder og didaktiske vurderinger i fagområdet, samt erfaringer med å omsette dette til en god pedagogisk entreprenøriell praksis, slik som to av lærerne ytret ønske om i spørreskjemaet. Det setter vår egen praksis inn i en større sammenheng og bidrar til at vi gjør noen endringer som kommer elevene til gode. Lærerne er også interesserte i endringene i læreplanen som skal være klar til oppstart kommende skoleår. Et strukturert arbeid med læreplanen sett i lys av kunnskap vi har om pedagogisk entreprenørskap bør jeg som skoleleder legge til rette for. I aksjonsforskningen kom vi ikke til det punktet at jeg fikk utfordret lærerne på å gå utover det som kanskje er mest komfortabelt, men det er noe som kan være et godt element for å skape dynamikk i prosessen. Det krever at jeg involverer meg i lærernes daglige arbeid og bygger en relasjon som gjør at de våger å være oppriktige og redelige, og bidra aktivt til felleskapet. Det er viktig å kjenne anerkjennelse, tillit og tilhørighet for trygghet overfor skoleledelsen og kollegaer. Med slike rammer på plass blir lærerne som felleskap robuste og kan tåle utfordringer som av og til må gå ut over komfortsonen.

4.2.2 Læring i organisasjonen, samskaping og kollektiv læringskultur

Dersom skoleledelsen skal drive god pedagogisk ledelse av skolens profesjonsfelleskap, kreves det kunnskap om hvordan organisasjoner lærer og hvordan man skaper en kollektiv læringskultur blant lærerne. Skal skoleleder, slik som i mitt forskningsprosjekt, bidra til lærenes kompetanse om pedagogisk entreprenørskap er det også viktig å selv ha god fagkompetanse om emnet og hvordan fagfeltet til enhver tid utvikler seg. Samtidig kan dette bli en av mine utfordringer fordi jeg fortsatt er i en lærings- og utviklingsprosess som skoleleder i en entreprenørskapsskole. Jeg må vokte meg for at utviklingsarbeid sammen med lærerne ikke blir for teoritung og jeg er den som kommer med rett svar. Jeg oppdager stadig nye sammenhenger i metodikk og teori knyttet til entreprenørskapsbegrepet som gir både

muligheter og begrensninger, og jeg må legge til rette for at lærerne også kan konstruere denne kunnskapen selv. Derfor er det viktig for meg å holde fokus på min skolelederrolle i lærernes læringsprosess, kanskje mer enn selve fagområdet pedagogisk entreprenørskap.

I spørreskjemaet etterlyste de fleste av lærerne erfaringsdeling og evaluering av prosjekter vi samarbeider om. De antyder at vi har mye kompetanse samlet sett som vi kunne utnyttet på en bedre måte. Alt ligger slik sett godt til rette for å skape en delingskultur blant lærerne. Jeg tror dette henger sammen med motivasjonen og engasjementet de har for å lære mer om pedagogisk entreprenørskap, men også relasjonen vi har greid å etablere blant oss som jobber sammen spiller en viktig rolle. Erfaringsmessig er det klokt å være forberedt på mindre motiverte medarbeidere som kanskje til og med viser motstand mot felles utviklingsarbeid. Da er det greit å ha kunnskap om organisasjonslæring, om faktorer i ulike strukturer i organisasjonen, om handlingsteorier som lett kan komme skjevt ut og skape motstand mot endringsarbeid slik jeg har skrevet om i teoridelen. Jeg var forberedt på at aksjonsforskningsprosessen etter hvert kunne by på noen utfordringer. I en slik interaksjon mellom forsker og forskningsdeltakere er påvirkningene som bringes inn mer eller mindre kontrollerbare. Selv om hensikten og ønsket forandring har gode formål, er det en erkjennelse at endringsprosesser ofte møter motstand. Da er det viktig med en god prosess i forkant der deltakernes verdier, holdninger og ulike synspunkter løftes fram for å skape forankring og en felles forståelsesramme. På den måten kan man forberede seg på det som oppstår før det kommer som en overraskende retning som ikke gagnar utviklingsprosessen. Når mitt fokus i forskningsprosjektet var å se hvordan jeg kunne bidra til at pedagogisk entreprenørskap ble en del av skolens praksis, ble jeg raskt innstilt på at aksjonsforskning ville være en godt egnet metode i forhold til temaet. Både aksjonsforskning og pedagogisk entreprenørskap er en dynamisk prosess som forutsetter interaksjon mellom aktørene, har direkte medvirkning samtidig som de gjennom felles refleksjon og tilgang til ny kunnskap og teori utvikler ny forståelse for arbeidsoppgavene. For meg var initieringen av en entreprenøriell arbeidsmåte en god måte å bidra med min kunnskap og kompetanse i profesjonsfellesskapet. På den måten kunne jeg få mulighet til å knytte relevante teorier for pedagogiske entreprenørskap og entreprenørielle arbeidsprosesser sammen med lærernes praksis til en helhetlig forståelse.

4.2.3 Strategier for skoleledelse

I forskningsprosjektet brukte jeg Fonden for entreprenørskap sin ledelsesmodell for planlegging av prosjektet og refleksjon underveis. Etter denne forskningsprosessen, må jeg nok erkjenne at mine tidligere erfaringer med målstyring, planarbeid og rapporteringer

sannsynligvis har ført til at min skoleledelse av lærernes pedagogiske arbeid har havnet i den andre siden av «grøfta», altså der jeg blir for lite tydelig på hvilke forventninger og strukturer som trengs for å sikre en god kvalitet på opplæringstilbudet. Altfor mange ganger har både jeg selv og lærerne i erfart at skoleledelsen setter i gang utviklingsarbeid der målsetningen og arbeidsprosessen er bestemt fra et overordnet nivå, men at involveringen og ledelsens engasjement er fraværende. Det er sannsynligvis grunnen til at jeg tenker at det er lærernes behov for meningsskaping og kompetanseheving som skal styre utviklingsarbeidet. Dette blir selvsagt for diffust og uklart, og legger altfor stort ansvar på lærerne selv. Med utprøving av en konkret ledelsesmodell har jeg gjort nyttige erfaringer og fått et grunnlag for å forstå nødvendigheten av en god struktur. Ledelsesmodellens første fokusområde er nettopp ledelse. Lærernes tilbakemelding på min tydelighet og rammer for deres arbeid var at dette var lett å forholde seg til, det var tydelig hva som skulle gjøres og hva som var forventet av dem ut fra instruksjonen de fikk i oppstarten av aksjonsforskningsprosessen. Det bekrefter nødvendigheten av pedagogisk ledelse. I tillegg burde min strategi være å vise lærerne et enda mer helhetlig bilde av den planlagte prosessen og hva som var mitt mål for både deres og min læring. For senere prosjekter må denne oversikten skisseres for lærerne tidlig i utviklingsarbeid.

Selv om de tidligere har påpekt ønske om tydelighet, forutsigbarhet og at skoleledelsen har krav og forventninger til dem, ønsker de også en mer involverende ledelse som ser mulighetene og bruker dem til det beste for alle. Det krever at skoleledelsen både har system og kontroll i organisasjonens overflatestrukturer, samtidig som fokuset også rettes mot prosesser og endringer som er meningsskapende og motiverende for deltakere i organisasjonens dypstruktur. Det krever at skoleledelsen har et to-øyd blikk, jfr. Irgens (2016).

5 OPPSUMMERING

I denne masteroppgaven har jeg så langt sagt noe om min motivasjon for å bli en bedre skoleleder, og om å drive «*hjælpkunst*». Som skoleleder i en friskole med entreprenørskap som pedagogisk profil har vi som organisasjon behov for en bedre og mer felles forståelse både for entreprenørskapsbegrepet, men også for fagområdet som pedagogisk entreprenørskap er en del av. Entreprenørskap er en dynamisk og prosessorientert læringsstrategi og er også en god strategi for at danningsperspektivet blir godt ivaretatt i entreprenørielle læringsprosesser. Vi trenger en tydelig skoleledelse som legger til rette for og bidrar til utvikling av et godt profesjonsfellesskap og en kollektiv læringskultur der enkeltindividets kunnskap og kompetanse er et viktig bidrag for organisasjonens profesjonelle kapital. Selv trenger jeg å få mer erfaring med, og lære mer om hvordan jeg kan bidra til lærernes læring og skolens samlede praksis. Gjennom forskningsprosjektet har jeg hatt mulighet til å legge til rette for og prøve ut noen strategier som kan bidra til min læring, og kan konkludere med at entreprenørielle arbeidsmåter er godt egnet for å skape arena for demokratisk deltakelse og øving i kritisk refleksjon, både for elevers og læreres læring. Entreprenørskapsarbeid er i sin natur prosessorientert og dynamisk der aktørene har et stort handlingsrom. Likevel kreves det en viss grad av system for å kunne lykkes med entreprenøriell læring, og med utviklingsarbeid generelt. Balansen mellom strukturperspektivet og prosessperspektivet må være tilstede. Selv om lærernes kunnskap og kompetanse er skolens viktigste ressurs, må vi likevel ha noen rammer og systemer som gjør at ressursene kan samles og trekke i samme retning mot en felles forståelse. Skoleledelse er derfor et viktig fagfelt for utvikling av skolen som en lærende organisasjon, utvikling av lærernes kompetanse og forbedring av praksis. Det er nødvendig å forstå hvilke faktorer som påvirker og utfordrer organisasjonens læringsprosesser.

Dersom vi skal lykkes med fagfornyelsen og organiseringen av en skole som er tilpasset elevenes behov for framtiden, vil pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi være til god hjelp, men likevel ikke riktig vei for alle. Man kan godt arbeide som en lærende organisasjon og utvikle en kollektiv læringskultur uten å ha kjennskap til entreprenøriell læring. Det som er nødvendig er at skoleledelsen slipper litt taket i instrumentelle og formelle retningslinjer og planer, og heller gjør seg kjent med de menneskelige ressursene og behovene i organisasjonen. Anerkjennelse kombinert med forventninger om læring og utvikling synes for meg å være en god kombinasjon når jeg som skoleleder går inn i et utviklingsarbeid sammen med lærerne.

Konklusjonen, eller svaret på forskningsspørsmålet; hvordan skoleledelsen kan bidra til at pedagogisk entreprenørskap blir en del av skolens praksis, er kanskje så enkel som at skoleledelsen selv også må bruke entreprenørielle arbeidsmåter for å knytte teori og praksis sammen til en meningsfull forståelse. Tilrettelegging for en god delingskultur og et godt klima der det er rom for, og anerkjennelse av alle lærernes kvaliteter og kompetanser som kan bidra til skolens felles praksis. Dialog, refleksjon, kreativitet, utprøving av ideer i praksis, utforske noe som oppleves relevant og aktuelt, samhandle med andre – alt dette fremmer læring enten det er hos skoleledere, lærere eller elever.

Avslutningsvis vil jeg likevel uttrykke min usikkerhet nok en gang, og entreprenørskap vil bli mer anerkjent, eller om det kommer til å drukne i fagfornyelsens mangfold.

Utdanningsdirektoratet sier entreprenørskap er ivaretatt i LK20, noe som tilsier at vår skole kan bruke teorigrunnet i læreplanen med god samvittighet. Det vil bli spennende i årene som kommer å følge utviklingen og reflektere over sammenhengen mellom vår skoles praksis og den offentlige skolen som nå begge skal jobbe på denne måten. Uansett har arbeidet med masteroppgaven bidratt til at både mitt og lærernes engasjement vil kunne holde seg til oppstarten av et nytt skoleår, og vi skal ta opp igjen det systematiske utviklingsarbeid som covid-19 satte en stopper for. Vi har fortsatt behov for å arbeide med å få en felles forståelsesramme med fokus på prosessorienterte og entreprenørielle metoder, og gå grundig inn i entreprenørskapets pedagogiske aspekter slik at pedagogisk entreprenørskap blir en del av skolens praksis. Gjennom et slik arbeid får jeg øve meg på å bli en bedre skoleleder som tilrettelegger og utvikler en kollektiv læringskultur, og lærerne får erfaringer med å lære av hverandre og vurdere sin egen praksis. Med et mål om at dette skal bli en hverdagslig arbeidsmåte, håper jeg vi etter hvert kan beskrive oss selv som en lærende organisasjon.

LITTERATURLISTE

- Aas, M. & Paulsen, J. M. (Red.). (2017). *Ledelse i fremtidens skole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Aase, L. (2005). Skolefagenes ulike formål - danning og nytte. I(s. s. 15-28). Bergen: Fagbokforlaget, cop. 2005.
- Befring, E. (2015). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Breivega, K. M. R., Rangnes, T. E. & Werler, T. C. (2019). 1. Demokratisk danning i skole og undervisning. I *Demokratisk danning i skolen* (s. 15-33).
- Brinkmann, S., Tanggaard, L. & Hansen, W. (2012). Aksjonsforskning. I *Kvalitative metoder en grundbog*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dehlin, E. (2006). Teori i kjøtt og blod : god ledelse er improvisasjon. I K. S. Steinsholt, Henning (Red.), *Improvisasjon. Kunsten å sette seg selv på spill* (s. s. 261-279). [Oslo]: Damm, c2006.
- Emstad, A. B. & Angelo, E. (2015). *Ledelse for læring i mulighetenes skole : skoleledelse i skjæringsfeltet mellom allmenndanning og talentutvikling*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Entreprenørskab, F. f. (2020). Fondens forskning. Hentet 12.06.2020 fra <https://www.ffe-ye.dk/58459>
- Filstad, C. (2017). Ledelse for kompetanse - kompetent ledelse. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 123 - 141). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hargreaves, A., Fullan, M. & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler : hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen : organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget
- Kierkegaard, S., Rohde, P. P., Lange, H. O., Heiberg, J. L. & Drachmann, A. B. (1964). *Samlede værker : B. 18 : Synspunktet for min forfatter-virksomhed* ([3. udg.] gennemset og ajourført af Peter P. Rohde. utg.). København: Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse : bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I(s. 167-203). [Oslo]: Gyldendal akademisk, 2001.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis* Bergen: Fagbokforlaget.
- Kommunal- og regionaldepartementet (2009). *Entreprenørskab i utdanningen : Fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Tid til læring* (Meld. St. 19 (2009 - 2010)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon – Mestring – Muligheter* (Meld. St. 22 (2010 – 2011)).
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Fag – fordypning – forståelse : en fornyelse av Kunnskapsløftet* (Meld.St 28). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del av Kunnskapsløftet 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kunnskapsdepartementet, handelsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet (2005). *Se mulighetene og gjør noe med dem! Strategi for entreprenørskab i utdanningen, 2004-2008*. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Nærings- og handelsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet.

- Lund, B., Lindfors, E., Dal, M., Sjøvoll, J., Svedberg, G., Borup Jensen, J., Nordisk Ministerråd. (2011). *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden: Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg* (9789289322058,9289322055). København: København: Nordisk ministerråd.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier : den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:8, (2015). *Fremtidens skole - fornyelse av fag og kompetanser*, (9788258312397). Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon, Informasjonsforvaltning.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforl.
- OECD. (2013). *Leadership for 21st Century Learning*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblikk : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Rasmussen, A. (2017). *Innovation og entreprenørskap i skolen - i et ledelsesperspektiv*.
- Rasmussen, A. & Fritzner, A. (2015). *Fra drøm til virkelighet: Om nordiske kompetencemål og didaktiske prinsipper for undervisning i entreprenørskap* (ANP 9789289343978,9789289343985,9289343974,9289343982). Copenhagen: Nordisk Ministerråds sekretariat.
- Robinson, V., Guldahl, T. & Mekki, O. (2014). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Furu, E. M. (2014). *Reformideer i norsk skole : spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Sjøvoll, J. (2012). *Entreprenørskap i utdanningen : aksjonsforskning for endring av skolens kultur*. Trondheim: Tapir akademisk forlag
- Spilling, O. R. & Johansen, V. (2011). *Entreprenørskap i utdanningen : perspektiver og begreper* (9788272187322). Oslo: NIFU - Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/859675/>
- Stortinget. (2020). Innst. 302 L (2019–2020). Hentet 09.06.2020 fra ([https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/ Publikasjoner/Innstillinger/ Stortinget/2019-2020/inns-201920-302l/?m=1](https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2019-2020/inns-201920-302l/?m=1))
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring : forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning i skole og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Kvalitet og kompetanse*. Hentet 15.06.2020 fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/>
- Ødegård, I. K. R. (2000). *Pedagogisk entreprenørskap : en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ødegård, I. K. R. (2014). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning : en framtidrettet læringsstrategi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ødegård, I. K. R. & Nøvik, T. V. (2019). *Pedagogisk entreprenørskap : kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen* (1. utgave). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

VEDLEGG 1

Spørreskjema til forskningsprosjektet «Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap bidra som faktor for skoleledelsen i utviklingsarbeid»?

Navn:	
Dato for ditt svar:	

Som skoleleder har jeg ansvar for at vi har et profesjonelt læringsfellesskap med et godt fagmiljø og en utvikling som styrker elevenes læring. På vår skole der vi har entreprenørskap som pedagogisk profil er dette fagfeltet viktig å ha kjennskap til.

Takk for at du vil bidra med dine tanker og synspunkter.

1. Hva er din forståelse av hovedtrekkene for opplæring med pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi?

--

2. På hvilken måte tenker du vi best kan øke skolens kompetanse og fagkunnskap om pedagogisk entreprenørskap i opplæringen?

--

3. Hva er viktige faktorer/ kriterier for å legge til rette for et godt utviklingsarbeid om pedagogisk entreprenørskap?

4. Hva tenker du skoleleders rolle bør være i utviklingsarbeid for økt kompetanse og forståelse for pedagogisk entreprenørskap?

5. Hvordan tenker du at skoleleder kan bruke prinsipper fra entreprenørskap i sin ledelse av skolens oppgaver, både utviklingsarbeid og annet arbeid?

