

Forord

Det er med blandede følelser at jeg etter mange års skolegang nå er ferdig utdannet. Å kunne se det endelige produktet som er masteroppgaven min i voksnes læring føles uvirkelig. Dette betyr slutten, og jeg skal ta fatt på en ny hverdag hvor jeg ikke lengre er student. Det er vemodig og spennende på samme tid.

Å få anledning til å skrive masteroppgave i forbindelse med et større forskningsprosjekt har vært en unik opplevelse. Det har vært lærerikt og utfordrende, og helt klart et steg utenfor komfortsonen. Takk til ICEE som gav meg denne muligheten, og som lot meg få være med på konferanse i Tallinn.

Først og fremst vil jeg takke min hovedveileder Astrid Sølvsberg. Du har vært en uvurderlig støtte fra første til siste veiledning. Med kritisk og kreativt blikk har du hjulpet meg å løfte kvaliteten på dette produktet. Du har vist engasjement for arbeidet mitt, og veiledningssamtalene har vært en god kilde til læring dette semesteret.

Takk til Vegard Johansen som har vært min biveileder. Det var ditt smittende forskerengasjement som gjorde til at jeg bestemte meg for å skrive masteroppgave knyttet til ICEE. Ved prosjektstart og på konferansen i Tallinn var din støtte og hjelp spesielt god å ha.

Jeg er heldig som har familie og venner som har vist interesse for prosjektet mitt og bidratt med oppmuntring underveis. Takk til mine medstudenter Kristin, Gunhild og Kari. Dere har vært til god hjelp med alt i fra referanseteknikk til humoristiske innspill dette semesteret. Takk til Vemund, en mer tålmodig og forståelsesfull samboer skal man lete lenge etter.

Til slutt vil jeg rette en stor takk til lærerne som stilte opp på intervju, til tross for hektiske dager i Tallinn. Deres engasjement for Ungdomsbedrift er uten tvil smittende. Takk for at jeg fikk lov til å bruke deres bidrag til masteroppgaven min.

Trine Hove Langdal, mai 2018

Sammendrag

Denne studien belyser læreres opplevelser av hvordan skolen legger til rette for utvikling av lærerrollen, i forbindelse med entreprenørskapsfaget Ungdomsbedrift. Hensikten med studien er å undersøke hvordan skoler gjennom organisering skaper vilkår og muligheter for læreres profesjonelle utvikling. Det tas utgangspunkt i skolens tilrettelegging av hovedsakelig ytre organisasjonsstrukturer og rammebetingelser.

Studien er knyttet til et europeisk forskningsprosjekt kalt *Innovation Cluster for Entrepreneurship Education* (ICEE). Formålet med prosjektet er å undersøke effektene av entreprenørskapsutdanning på elever i skolen. I tillegg undersøker prosjektet hva som hindrer eller fremmer entreprenørskap i skolen. ICEE har involvert elever, lærere, rektorer, foreldre, i tillegg til internasjonal og nasjonal utdanningspolitikk fra 5 europeiske land i prosjektet.

Dette er en kvalitativ studie hvor det er gjennomført fem delvis strukturerte intervjuer og observasjon av en workshop. Deltakerne i studien er lærere med praktisk erfaring fra Ungdomsbedrift. Følgende kategorier fra det innsamlede datamaterialet danner grunnlaget for diskusjon av funn i studien: *timeplanfestet tid til UB, møteplasser som fremmer egen utvikling, og tilgang på kollegaer.*

Hovedfunn i studien indikerer at lærerne opplever varierende tilrettelegging for utvikling i lærerrollen. Dette gjelder både hvordan de opplever tilrettelegging for utvikling og på hvilke måter. Å være lærer i Ungdomsbedrift innebærer ny lærerrolle som bryter med de tradisjonelle rammene for undervisning, og dette krever utvikling som lærer. Med utgangspunkt i dette peker lærerne på at skolens tilrettelegging er av betydning, men ikke nødvendigvis en forutsetning for profesjonell utvikling i lærerrollen.

Funn i studien viser at særlig tre former for tilrettelegging av rammebetingelser har betydning for læreres profesjonelle utvikling. At skoler organiserer bedre tid i timeplanen er en forutsetning som avgjør om lærerne får tilstrekkelig med tid til egne læringsaktiviteter. En annen form for tilrettelegging er organisering av planlagte og tilfeldige møteplasser. Eksempler er samarbeid, organisert opplæring i Ungdomsbedrift, og problemløsning med kollegaer. Til slutt er skolens organisering av samarbeid betydningsfullt for profesjonell utvikling i rollen som lærer i Ungdomsbedrift. Lærerne etterspør tilrettelegging fra skolen som gir muligheter for samarbeid, interaksjon og støtte fra kollegaer. Tilrettelegging for profesjonell utvikling i lærerrollen kan slik knyttes til flere strukturelle rammebetingelser i skolen som skaper vilkår for læring.

Summary

This study is focused on teacher's experiences of how schools organize and support teacher's development in conjunction with mini companies, which is a teaching method in entrepreneurship. The aim of this study is to learn about how schools through organizing creates terms and opportunities for teacher's professional development. This is based on the school's organization of mostly external organizational structures and conditions.

The study is connected to a European research project called *Innovation Cluster for Entrepreneurship Education* (ICEE). The aim of this project is to investigate the effects of entrepreneurship education on young people in school. Additionally, the project looks at drivers and hindrances to entrepreneurship education. ICEE has throughout the project involved students, teachers, principals, parents, and international and national education policies from 5 European countries.

This is a qualitative research study where five semi structured interviews and one workshop observation were conducted. The participants in this study are teachers with practical experience from mini company. The obtained research provided the following categories used to discuss findings in the study: *timetable attached time for mini companies, meeting places promoting individual development, and access to colleagues.*

The main findings in this study indicate that teachers vary in how they experience the school's involvement and organization in developing the teacher role. Both in how they experience facilitation and in which ways. Teaching mini companies are different from traditional teaching style and requires teachers to develop in their role as a teacher. Based on this, teachers point to the need for schools to organize in a way that promotes professional development, but also that this is not always a prerequisite for development in the teacher role.

Findings in this study shows that especially three types of organizational structures are important for teacher's professional development. Schools need to organize enough time in the everyday schedule as this will allow teachers to engage in their own learning activities. Furthermore, schools need to organize training and casual meeting places to promote professional development. Examples are working in teams, organized training in mini company, and problem solving with colleagues. Also, the way schools organize opportunities for co-operation between teachers are valuable for development of the mini company teacher role. The teachers request organizing that provides opportunities for co-operation, interaction, and support from colleagues. As this indicate, several organizational structures can support terms for professional development in the teachers.

Innholdsfortegnelse

1. Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Prosjektsamarbeid og problemstilling	2
1.3 Tidligere forskning	4
1.4 Skolesystem i Finland og Italia	5
1.4.1 Finland	5
1.4.2 Italia	6
2. Teori	7
2.1 Organisasjonsstrukturer i skolen som fremmer utvikling	8
2.1.1 Tid som rammebetingelse	8
2.1.2 Samarbeid i læringsfellesskap	10
2.1.3 Samarbeidskultur	12
2.2 Læring på arbeidsplassen	12
2.2.1 Uformell læring	13
2.3 Læreres deltakelse i læringsaktiviteter	14
3. Metode	17
3.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign	18
3.2 Deltakere	20
3.3 Datainnsamling	20
3.4 Kulturelle forskjeller	21
3.5 Betydning av språk	22
3.6 Forskningsprosessen	23
3.7 Forskerrollen og forforståelse	24
3.8 Etske perspektiver i studien	25

3.9 Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet i kvalitativ forskning	26
3.10 Fremgangsmåte for analyse av kvalitative data	27
3.10.1 Transkribering av intervju og behandling av feltnotater	28
3.10.2 Koding og kategorisering av datamateriale	29
4. Analyse og drøfting av funn	31
4.1 Timeplanfestet tid til UB	32
4.1.1 Oppsummering	37
4.2 Møteplasser som fremmer egen utvikling	37
4.2.1 Oppsummering	40
4.3 Tilgang til kollegaer	41
4.3.1 Oppsummering	46
5. Avslutning og konklusjon	47
5.1 Studiens funn	47
5.2 Etterord	48
Litteraturliste	51
Vedlegg 1 Informasjonsskriv til deltakere	55
Vedlegg 2 Intervjuguide	57
Vedlegg 3 Spørsmål til diskusjon i workshop	59
Vedlegg 4 Godkjenning fra NSD	61

1. Innledning

1.1 Bakgrunn for valg av tema

På grunn av økonomiske utfordringer i Europa har arbeidsledigheten økt betraktelig (European Commission, 2013). Omstrukturering og endring i næringsliv påvirker den økonomiske situasjonen, som i sin tur får konsekvenser på arbeidsmarkedet. I tillegg møter Europa stadig større krav til innovasjon og utvikling for å være konkurransedyktig i internasjonal sammenheng. Entreprenørskap i skolen er en måte å imøtekomme utfordringer knyttet til nettopp arbeidsmarked, økonomisk vekst og internasjonal konkurranse (European Commission, 2013).

Det er flere årsaker til at entreprenørskap i skolen kan være en del av løsningen på disse utfordringene. Entreprenørskap kan ha praktiske implikasjoner på arbeidsmarkedet (European Commission, 2013). Gjennom etablering av bedrifter i nye markeder kan entreprenørskap bidra til å skape arbeidsplasser og økonomisk vekst. Entreprenørskap kan dessuten fremme innovasjon, noe som er nødvendig for utvikling og fremskritt i det europeiske markedet (European Commission, 2013). Unge mennesker med praktisk erfaring fra entreprenørskap i grunnskolen etablerer oftere egne bedrifter, og disse er gjerne mer nyskapende og innovative innenfor sin bransje (European Commission, 2014). Entreprenørskap kan på denne måten bidra til å gjøre elever bedre rustet til å møte det stadig skiftende og globaliserte arbeidslivet hvor det er behov for nytenkning og utvikling.

Entreprenørskap i skolen sees på som betydningsfullt for at nasjonale og internasjonale målsetninger knyttet til vekst skal være oppnåelige. Dette vektlegges blant annet i rapporten av European Commission (2013) om entreprenørskapssatsing hvor utdanning og skoler er et av de prioriterte fokusområdene. At entreprenørskap regnes som et satsningsområde er synlig ved at europeiske land i stadig større grad sørger for implementering av dette i utdanning. Det kan likevel se ut til at det er forskjeller på hvor mye og hvordan land i Europa satser på entreprenørskap i skolen (European Commission, 2013).

For at innføring og gjennomføring av entreprenørskap i skolen skal lykkes, kan det være grunn til å argumentere for at lærere er spesielt viktige i dette (European Commission, 2011; Ruskovaara & Pihkala, 2014). Lærerne er de som skal følge opp entreprenørskap som arbeidsmetode og de blir derfor sentrale for at gjennomføring skal være vellykket (Ruskovaara

& Pihkala, 2014; Seikkula-Leino, Ruskovaara, Ikavalko, Mattila & Rytkola, 2010). Hvis skolen skal være i stand til å utvikle seg for å imøtekomme politiske mål om forbedring, relatert til eksempelvis entreprenørskap, bør nettopp lærerne i skolen som organisasjon være i fokus (Kruse, Louis & Bryk, 1994).

Lærerne kan slik være sentrale aktører i arbeidet med entreprenørskap, og dette innebærer en situasjon i skolen hvor lærere står ovenfor behov for endringer i lærerrollen (European Commission, 2011). Innføring av entreprenørskap kan for mange lærere medføre at de må lære noe nytt, enten det er faglig, pedagogisk eller personlig. Ungdomsbedrift er et eksempel på en arbeidsmetode i entreprenørskap som i flere skoler kan representere en annerledes måte å undervise på (Ødegård, 2014). Ungdomsbedrift beskrives av Spilling (2014, s.39) med utgangspunkt i rammeverket for inndeling av entreprenørskapsutdanning i Scott, Rosa og Klandt (1998). Ungdomsbedrift blir her redegjort for som *utdanning gjennom entreprenørskap*. Dette innebærer et fokus på prosesser som skal styrke kunnskap, erfaring og holdninger knyttet til entreprenørskapstankegangen. For lærere kan dette medføre at de må tilegne seg kompetanse i *pedagogisk entreprenørskap*. Blant annet innebærer pedagogisk entreprenørskap å lede aktiviteter, prosesser, samarbeid, og erfaringsoppbygging i elevgrupper (Spilling, 2014).

Dette medfører at mange lærere må utvikles i lærerrollen (Seikkula-Leino m.fl. 2010), samtidig kan dette innebære behov for tilrettelegging fra skolens side for at lærere skal oppleve best mulige vilkår for utvikling. I følge rapporten av European Commission (2011) om entreprenørskap og lærere, kan profesjonell utvikling være en del av løsningen med å lykkes med entreprenørskap i skolen. Skolens organisering av organisasjonsstrukturer kan fremme profesjonell utvikling, og er derfor betydningsfullt for å skape muligheter og rom for utvikling av ansatte (Hämäläinen, Ruskovaara & Pihkala, 2018; Kruse m.fl. 19994; Leithwood, 2002). Det å vite noe om lærernes opplevelser omkring dette kan dermed bidra til å belyse hvilken strukturell tilrettelegging som kan være nødvendig i skolen for at lærere skal lykkes med for eksempel Ungdomsbedrift. Dette er det tematiske utgangspunktet for min studie, hvor søkelyset rettes mot lærernes opplevelser knyttet til skolens strukturelle tilrettelegging for profesjonell utvikling i forbindelse med Ungdomsbedrift.

1.2 Prosjektsamarbeid og problemstilling

Denne masteroppgaven er knyttet til forskningsprosjektet *Innovation Cluster for Entrepreneurship Education* (ICEE). ICEE arbeider med entreprenørskap som fag i

grunnskolen gjennom anvendelse av konseptet Ungdomsbedrift, og har gjennomført forskning på effektene av dette i fem europeiske land (ICEE, 2015). Ungdomsbedrift er en arbeidsmetode i videregående skole som skal gi elever erfaring og kompetanse med entreprenørskap i praksis (JA Europe, 2018). Ungdomsbedrift innebærer at elever i team selv starter opp en bedrift, basert på egne ideer og initiativ. Elevene skal selv styre og drive fram bedriften, og på den måten få erfaring med forretningsvirksomhet og arbeidsliv. European Commission (2013) legger i sin entreprenørskapssatsning fram Ungdomsbedrift som et av flere initiativ for å fremme entreprenørskap i europeiske land. Ungdomsbedrift er et av Junior Achievement Europe's (JA Europe) program for entreprenørskapsundervisning.

Hensikten med ICEE som forskningsprosjekt er å undersøke hvilke effekter entreprenørskap i skolen har på elever, og hvordan arbeidsmetoden på best mulig måte kan gjennomføres. Prosjektet belyser hva som fremmer og hindrer entreprenørskap i utdanning. Den politiske forankringen til prosjektet er EUs satsning på entreprenørskap, hvor målet er at alle ungdommer skal ha erfaring fra entreprenørskapsfag som en del av grunnskoleopplæring innen 2020 (ICEE, 2015). Prosjektet har involvert og fokusert på elever, lærere, rektorer, foreldre, samt både nasjonal og internasjonal utdanningspolitikk. Hovedaktørene i prosjektet er JA Europe og Østlandsforskning. ICEE ble påbegynt i januar 2015 og ble avsluttet i januar 2018.

Ved semesterstart høsten 2017 ble det introdusert muligheter for masteroppgaveprosjekter, hvor ICEE var et alternativ. Jeg meldte min interesse og fikk innvilget oppgavesamarbeid. På dette tidspunktet var ICEE i slutfasen, og jeg ble den siste masterstudenten som ble koblet til prosjektet. ICEE avholdt en avsluttende konferanse i Tallinn, november 2017. Det var i anledning denne avsluttende konferansen at det ble tilrettelagt for at jeg kunne gjennomføre datainnsamling til denne studien.

Tema for denne studien er lærernes opplevelser knyttet til skolen og Ungdomsbedrift. Utgangspunktet er lærernes betydningsfulle rolle i gjennomføringen av Ungdomsbedrift i skolen (European Commission, 2011). Hvis europeiske land skal lykkes med European Commissions (2013) satsning på entreprenørskap og mål om å skape flere entreprenører, er lærerne sentrale aktører i dette. Det kan derfor være interessant å undersøke hvordan lærerne opplever at skolen tilrettelegger for denne typen arbeidsmetode i entreprenørskap. Dette fordi at for mange lærere kan Ungdomsbedrift oppleves som å kreve utvikling i jobben, og det er derfor interessant å vite noe om hvordan skolen som organisasjon kan tilrettelegge for slik

utvikling. Jeg har derfor undersøkt hvilke forhold som kan sees i sammenheng med tilrettelegging for utvikling for lærerrollen i Ungdomsbedrift, sett fra lærerens perspektiv. Sentralt i kvalitativ forskning er utformingen av gode forskningsspørsmål eller problemstillinger (Ryen, 2002). Hensikten med å utforme en problemstilling er å danne en referanseramme for studien som bidrar til å skape retningslinjer for forskningen (Agee, 2009). Dette hjelper forskeren til å begrense og konkretisere hva han eller hun skal undersøke. Med hensyn til dette og tema for studien, er problemstillingen følgende:

«Hvordan opplever læreren at skolen tilrettelegger for utvikling i lærerrollen i forbindelse med Ungdomsbedrift?»

På bakgrunn av studiens prosjektsamarbeid gjennomførte jeg 5 intervjuer med lærere fra Finland og Italia. I tillegg observerte jeg en avsluttende workshop for lærerne som deltok på konferansen i Tallinn. Denne masteroppgaven er derfor en kvalitativ studie på lærerne som har vært involvert med ICEE og som har erfaring med Ungdomsbedrift.

1.3 Tidligere forskning

De teoretiske perspektivene denne studien baseres på er relatert til skolen som organisasjon, læringsfellesskap, og profesjonell utvikling av lærere (Johnson, 2009; Roberts & Pruitt, 2003). Dette er forskningsfelt som er godt dokumenterte. Studien anvender i tillegg teori om uformell læring av Marsick og Volpe (1999), som også kan regnes å tilhøre et veletablert forskningsfelt. I og med at denne studien omhandler lærerrollen i Ungdomsbedrift, anvendes også studier relatert til entreprenørskap blant annet Ruskovaara og Pihkala (2014), Hämäläinen m.fl. (2018), og Seikkula-Leino m.fl. (2010).

Det er gjennom ICEE gjennomført omfattende undersøkelser, som har belyst ulike aspekter av entreprenørskap gjennom både kvalitative og kvantitative studier (Eide & Olsvik, 2017; Johansen, 2018). Eksempler på fokusområder har vært effekten av entreprenørskap på elever, metoder som er egnet til å undervise entreprenørskap, og hvordan nasjonale strategier spiller en rolle for gjennomføring. Det er publisert forskning fra ICEE siden 2015, fram til en avsluttende rapport som ble publisert i januar 2018 (Johansen, 2018). En mindre del av denne forskningen har fokusert på lærernes opplevelser knyttet til skolens tilrettelegging for lærere i Ungdomsbedrift. Og det er her min oppgave kan være et forskningsbidrag. Jeg er ikke den første masterstudenten som har fokusert på lærerne. Samtidig er min masteroppgave

gjennomført i sluttfasen av ICEE, og kan skille seg fra andre prosjekter ved at jeg har hatt tilgang på flere forskningsrapporter og andre masteroppgaver.

1.4 Skolesystem i Finland og Italia

Lærerne som ble intervjuet i forbindelse med studien kommer fra Finland og Italia, og det er derfor hensiktsmessig å kort redegjøre for de ulike skolesystemene i disse landene. Dette bidrar til å belyse hvilken bakgrunn og kontekst lærerne i studien kommer fra, dette med hensyn til at skolesystemene i Finland og Italia er svært ulike.

1.4.1 Finland

I Finland er utdanning en fundamental borgerrettighet hvor skolesystemet skal inkludere alle uavhengig av alder, kjønn, nasjonalitet, økonomi og bakgrunn generelt (Meri, 2015). Finland har et overordnet mål om å ha en høyt utdannet befolkning. Grunnskoleutdanning til og med videregående betales av staten (Meri, 2015). Etter ungdomsskole kan elever velge mellom allmenn- eller yrkesfaglig videregående.

I Finland er ansvarfordelingen for utdanning todelt (Finnish National Agency for Education, 2017). Regjeringen setter utdanningsmål og har ellers lav grad av involvering på skolene. Utdanningsdepartementet har det øverste statlige ansvaret for pensum og timeplaner, mens endelig utforming av retningslinjer for pensum og læringsmål bestemmes av Direktoratet for utdanning. Dette innebærer at skolene må imøtekomme målsetninger og overholde reguleringer satt av staten, men er samtidig frie til å selv forme og koordinere undervisningen (Meri, 2015). Skolesystemet bærer preg av autonomi, eksempelvis har skoler det selvstendige ansvaret for å utforme størrelse på klasser. Samtidig har lærere pedagogisk frihet ved at de selv velger pensum og undervisningsmetode (Finnish National Agency for Education, 2017).

I Finland er entreprenørskap en sentral satsning i skolen fra politisk hold (Ministry of Education and Culture, 2018). Det er blant annet utviklet et politisk program med retningslinjer for entreprenørskapsutdanning. Dette programmet skal tilrettelegge for entreprenørskapsaktiviteter i alle utdanningsnivå, gjennom å tilby veiledning og informasjon til ansatte i utdanningssektoren. Fundamentalt i satsningen på entreprenørskap er målet om å skape en sterkere kobling mellom utdanning og arbeidsliv. Finland er blant de ledende landene når det gjelder entreprenørskap, både i utdanning og i arbeidsliv. Kontinuerlig profesjonell utvikling av lærere er et fokus i det finske skolesystemet for å opprettholde kvalitet i utdanning. Lærere

deltar årlig i treningsaktiviteter som sørger for kontinuerlig forbedring av profesjonell kompetanse (Finnish National Agency for Education, 2017).

1.4.2 Italia

I Italia har alle ha lik rett på utdanning uavhengig av bakgrunn og økonomi (Blöchle, 2015). Grunnskole er statlig finansiert ut videregående. Sammenlignet med andre land ligger Italia noe etter når det gjelder utdanningsnivå i befolkningen. I Italia deles videregående skoler inn i tre alternativer, hvor elever kan velge mellom allmennfaglig, teknisk eller yrkesfaglig linje. Skolesystemet i Italia styres både på nasjonalt og regionalt nivå (Blöchle, 2015). I Italia har Utdanningsdepartementet det overordnede nasjonale ansvaret for utforming av retningslinjer for pensum, organisering av skolen, og evaluering av eksamensordning. På regionalt nivå har kommunale myndigheter ansvar for personale, infrastruktur i skolen, studieplaner, og profesjonell utvikling av lærere.

Det italienske skolesystemet har flere fundamentale utfordringer, og det får konsekvenser for samfunnet (Blöchle, 2015). Skolesystemet har vært utsatt for stadige politiske endringer grunnet flere regjeringsskifter på kort tid. Hver regjering har hatt ulik agenda når det gjelder utdanning, og flere endringsforsøk har blitt påbegynt uten å ha fått nevneverdig effekt på skolesystemet, ettersom de blir avløst av nye reformer før de får tid til gjennomføres (Blöchle, 2015). Svakt samarbeid mellom arbeidsliv og skole, samt manglende koordinert nasjonal kvalitetssikring av utdanning er noen eksempler på utfordringer i skolesystemet. Det at tavleundervisning fortsatt er normen og at lærere generelt sett er lavt utdannet er andre forklaringer på at skolesystemet i Italia ikke har utviklet seg (Blöchle, 2015).

I Italia er entreprenørskap fortsatt i startfasen når det gjelder implementering i skolen (OECD, 2016). Fra politisk hold er det enighet om at entreprenørskap skal bli en større satsning generelt, både i arbeidsliv og utdanning for å skape vekst i samfunnet. Skolesystemet er særlig betydningsfullt for å skape grobunn for entreprenørskap hos unge, ved å tidlig oppmuntre kompetanse og kreativ tenkning som er sentrale egenskaper i entreprenørskap. Et avgjørende aspekt i dette er å sørge for å gi lærere opplæring i entreprenørskap, for å på den måten bidra til bedre implementering i skolen. I følge OECD (2016) anbefales tiltak relatert til kontinuerlig profesjonell utvikling for å gi lærere nødvendig opplæring i pedagogisk kompetanse og undervisningsmateriale i entreprenørskap.

2. Teori

Det teoretiske rammeverket for denne studien tar utgangspunkt i tematikk om skolen som organisasjon. Skolens tilrettelegging av organisasjonsstrukturer som kan ha betydning for lærerens utvikling i jobben vektlegges. European Commission (2011) vektlegger kontinuerlig profesjonell utvikling av lærere som en forutsetning for at skoler skal lykkes med entreprenørskap. Jeg har valgt teori som omhandler profesjonell utvikling for å belyse hvordan elementer fra dette kan sees i sammenheng med læreres vilkår for utvikling i forbindelse med lærerrollen i Ungdomsbedrift. I tillegg gjøres det rede for uformell læring på arbeidsplassen, samt studier på læreres utvikling i lys av samspillet mellom person og omgivelser. Innledningsvis vil jeg kort redegjøre for noen grunnleggende begreper.

Skolen som en organisasjon har bestemte mål, sosiale og fysiske strukturer, arbeidsfordeling, og kultur på lik linje med andre lignende formelle organisasjoner (Johnson, 2009). Å se på skolen i et organisasjonsperspektiv innebærer å ta i betraktning praktiske rammebetingelser og organisering av disse, samt hvordan dette er i et gjensidig påvirkningsforhold med sosial kultur (Kruse m.fl. 1994; Leithwood, 2002).

Utvikling som profesjonell yrkesutøver (professional development) er et konsept som betegner individuell læring, endring og utvikling på arbeidsplassen eller i arbeid (Roberts & Pruitt, 2002). Profesjonell utvikling innebærer at noe nytt læres eller at eksisterende praksis endres. På grunn av dette settes profesjonell utvikling i sammenheng med læringsmiljø på arbeidsplassen (Roberts & Pruitt, 2013). Profesjonell utvikling av ansatte betegnes som utgangspunktet for organisasjoner som ønsker vekst og forbedring (Rollie, 2002). I skolen er profesjonell utvikling hos lærere vist å ha betydning for kvalitet i undervisningspraksis, ved å ha positiv innflytelse på elevers læring når den imøtekommer behov hos elever (Roberts & Pruitt, 2003; Thoonen, Slegers, Oort, Peetsma & Geijsel, 2011).

Læringsfelleskap (professional learning communities) beskriver hvordan organisasjoner eller arbeidsplasser er arenaer for læring og utvikling (Johnson, 2009; Roberts & Pruitt, 2013). Dette kan gjelde for organisasjoner på et kollektivt nivå som enhet. Ofte forbindes læringsfelleskap med kultur for læring (Leithwood, 2002). I et slikt perspektiv på utvikling er alle former for læring verdsatt, og alle nivåer i organisasjonen er delaktig i kontinuerlig utvikling. Lærere i læringsfelleskap opplever gjerne kollegaer og miljøet på skolen som støttende (Roberts &

Pruitt, 2013). På den måten kan et læringsfellesskap motivere lærere til å håndtere utfordringer relatert til mangel på tid og ressurser, samt motvirke isolasjon fra kollegaer (Kruse m.fl. 1994).

2.1 Organisasjonsstrukturer i skolen som fremmer utvikling

Når det gjelder utvikling av lærere er betingelser i skolestrukturen betydningsfulle (Leithwood, 2002). For å nevne noen er praktisk organisering og kultur faktorer som kan ha betydning for lærernes muligheter for profesjonell utvikling (Leithwood, 2002). Dette er trekk som utgjør enkelte deler i skolen som organisasjon, med andre ord organisasjonsstrukturer. For skoler som har som mål å bli mer entreprenørielle er en målrettet tilrettelegging av organisasjonsstrukturer en del av utviklingsarbeidet (Hämäläinen m.fl. 2018).

Kruse m.fl. (1994) skiller mellom to typer organisasjonsstrukturer i skolen, herunder strukturelle rammebetingelser og sosiale ressurser. Strukturelle rammebetingelser inkluderer tid til å møte kollegaer, fysiske omgivelser, gjensidig avhengighet i undervisning, kommunikasjon mellom ansatte i skolen, og autonomi i skolen. Sosiale ressurser innebærer åpenhet for forbedring, tillit og respekt, faglig kunnskap, støttende ledelse, og sosialisering. Disse organisasjonsstrukturene er utgangspunktet for å skape læringsfellesskap i skolen og bidrar til profesjonsutvikling av lærere (Kruse m.fl. 1994).

En organisasjons design og kultur kan hindre eller fremme effektivitet (Leithwood, 2002). Organisasjonsstrukturer i skolen kan ha betydning for kvaliteten på lærere og undervisning, som i sin tur påvirker elevens læringsmuligheter (Rollie, 2002). Lærere befinner seg i en kompleks arbeidssituasjon som krever at de håndterer en mengde ulike arbeidsoppgaver. I tillegg til å undervise og følge opp elever, må læreren forholde seg til administrative og byråkratiske arbeidsoppgaver (Collinson & Cook, 2000). Dette tatt i betraktning kan organisering i skolen være betydningsfullt for å skape muligheter for profesjonell utvikling. Skolen er en organisasjon som krever engasjement og ekspertise hos de ansatte, og organisasjonsstrukturer som motiverer de ansatte blir derfor betydningsfulle da dette kan bidra til økt produktivitet eller kvalitet i undervisning (Rollie, 2002; Thoonen m.fl. 2011).

2.1.1 Tid som rammebetingelse

I skolen er tid en strukturell ressurs og rammebetingelse (Kruse m.fl. 1994). Tid regnes for å være en betydningsfull faktor når det gjelder utvikling i skolen, og studier viser at lærere opplever en konstant mangel på tid (Collinson & Cook, 2000; Roberts & Pruitt, 2003). Derfor

argumenterer Collinson og Cook (2000) for at «*tid er en betydelig barriere mot læreres læring og endring i skolen*» (s.279). Den komplekse arbeidssituasjonen lærere må forholde seg til kan være en del av forklaringen på hvorfor lærere opplever tidspress (Johnson, 2009). Arbeidsoppgaver varierer fra personlig interaksjon med elever og kollegaer til byråkratiske oppgaver, hvor flere av arbeidsoppgavene er tidskrevende. Hvordan skolen organiserer arbeidstiden og arbeidsmengden har dermed betydning for lærerens muligheter for tid til utvikling (Lohman, 2006; Thoonen m.fl. 2011). Entreprenørskap i skolen legger eksempelvis press på ledelsen når det gjelder fordeling av skolens ressurser (Hämäläinen m.fl. 2018), noe som ytterligere kan utfordre fordeling av tid i timeplanen.

Collinson og Cook (2000) viser til flere studier hvor tid er funnet å være essensiell i endringsprosesser, men påpeker samtidig at de færreste av disse gjør rede for hva lærere faktisk mener når de omtaler begrepet tid. De argumenterer for at hvis endringsprosesser skal være vellykkede må det legges til rette for riktig «type» tid. Å kun legge til rette for mer tid vil i følge forfatterne ikke være tilstrekkelig. Dette fordi at tid i følge studien til Collinson og Cook (2000) er et nyansert og dynamisk konsept, som kan deles inn i hele ni ulike kategorier. Eksempelvis skiller lærere mellom tid til individuell læring og læring i fellesskap med kollegaer. Videre viser studien at lærere opplever flere barrierer relatert til tid som hindrer individuell læring og læring gjennom kunnskapsdeling med kollegaer. Noen av disse kan være relevante for denne sammenhengen.

Opplevelse av å være *overveldet i forhold til tid* innebærer at lærere føler seg druknet i arbeid, som ofte ble relatert til ekstra arbeidsoppgaver i forbindelse med omveltninger og endringer i skolen (Collinson & Cook, 2000). Lærere opplever at administrative oppgaver, forberedelser til undervisning, og oppfølging av elever gjør det vanskelig å få tid til egen læring. Med andre ord opplever lærere *mangel på tid som ikke er presset av frister* som tar fokus fra egen utvikling i jobben som lærer. *Mangel på egenbestemt tid* er et annet funn i studien av Collinson og Cook (2000), tid hvor lærerne selv bestemmer hva de skulle bruke tiden på. Dette blir relatert til både individuelle og gruppebaserte aktiviteter for utvikling. *Rutinemessig anvendelse av tid* kan påvirke utvikling ettersom lærere ikke har tid til å endre innarbeidede vaner. Rutinemessig anvendelse av tid kan også sees på skolenivå, hvor fellesskapet har etablerte rutiner som hindrer læring. *Mangel på tid til planlagt læring i fellesskap* ble påpekt av lærerne, de savnet muligheten til å ha planlagte tidsrom for læring. *Mangel på felles tid* med andre lærere er en fellesnevner i studien. Felles tid relateres til tid i timeplanen hvor minst to lærere får anledning

til å bruke tiden som de vil sammen. Etasjer, klasserom, rutiner og timeplan er ofte begrunnelser for at lærere ikke hadde avsatt tid til å være sammen utenom undervisning (Collinson & Cook, 2000).

For at endringer i skolen skal lykkes må lærerne få anledning til å lære og dele med kollegaer (Roberts & Pruitt, 2003). Tid må i følge Collinson og Cook (2000) re-konseptualiseres, og ikke betraktes som et statisk og lineært begrep. Løsningen på lærernes opplevde mangel på tid er ikke bare mer tid i skoleplanen, for at læring skal forekomme må lærerne ha mulighet til å få felles tid sammen. Little (2002) gir en lignende beskrivelse av at arbeidsmengde og arbeidsoppgaver sluker tid, noe som fører til at muligheter for samarbeid mellom lærere blir mangelfulle. Dette kan være noe av årsaken til at hvilke typer tid som legges til rette er av betydning. Collinson & Cook (2000) anbefaler at den enkelte skole bør ha en viss timeandel i løpet av skoleåret til læring, hvor lærerne får anledning til å selv utarbeide hvordan denne tiden skal brukes. Skoleplaner må med andre ord bli mer fleksible og i større grad ivareta lærernes utvikling gjennom å skape rom for læring, i tillegg til å skape felles mål hos de ansatte i skolen (Kruse m.fl. 1994).

2.1.2 Samarbeid i læringsfellesskap

En annen rammebetingelse i skolen som kan ha betydning for læreres utvikling er organisering av samarbeid. Samarbeid med kollegaer vektlegges som en av flere forutsetninger for at lærere skal løfte sin kompetanse i entreprenørskap (European Commission, 2011). Ifølge Thoonen m.fl. (2011) er samarbeid en strukturell rammebetingelse som organiseres av ledelsen. De finner at samarbeid er av betydning ettersom dette gir lærere anledning til problemløsning, tilgang på tilbakemelding fra andre og ny kunnskap gjennom å møte kollegaer. På denne måten kan ulike former for samarbeid være en kilde til støtte og hjelp (Kruse m.fl. 1994).

Interaksjon og samarbeid er organisasjonsbetingelser som kjennetegner læringsfellesskap i skoler (Thoonen m.fl. 2011). Kruse m.fl. (1994) vektlegger betydningen av samarbeid for å utvikle læringsfellesskap i skolen, ettersom dette bidrar til å skape felles forståelse for undervisning og slik forbedrer undervisningspraksis. Kunnskapsdeling er et sentralt element i læringsfellesskap, og samarbeid som oppmuntrer til dette kan ha positiv innflytelse på læreres profesjonelle utvikling (Thoonen m.fl. 2011). Læringsfellesskap som baseres på samarbeid støtter og motiverer lærere til å overkomme mangel på ressurser i skolen, eksempelvis isolerende arbeidspraksis eller mangel på tid (Kruse m.fl. 1994). Samarbeid og interaksjon kan

ut i fra dette beskrives som både en strukturell rammebetingelse og som en kilde til sosiale ressurser.

Samarbeid kan gjennomføres og legges til rette for på flere ulike måter. Skolen kan organisere læringssituasjoner hvor lærere eksempelvis samarbeider om å undervise i team (Roberts & Pruitt, 2013). Samtidig kan det å tilrettelegge for dagligdagse møteplasser for diskusjon, felles problemløsning, eller utveksling av erfaring være en måte skape samarbeid og interaksjon blant lærere (Kruse m.fl. 1994). Lohman (2006) finner i sin studie at lærere flest foretrekker samarbeid og sosial interaksjon som læringsaktivitet, noe som kan være et argument for at skoler bør organisere ansatte slik at de har tilgang på hverandre. I forbindelse med profesjonell utvikling og samarbeid kan et sentralt konsept være at dette bidrar til å skape opplevelse av fellesskap og tilhørighet i skolen (Wagner & French, 2011). Sett under ett er dette noen kjennetegn på læringsfellesskap i skoler (Roberts & Pruitt, 2013).

Little (2002) beskriver hvordan interaksjon mellom lærere i skolen er et kontinuum mellom isolasjon og tett samarbeid. På en ytterkant kan læreren gå hele dager uten å møte kollegaer og i stor grad arbeide isolert. På den andre ytterkanten er lærerne tett knyttet til kollegaene sine og opplever et profesjonelt fellesskap. Little (2002) beskriver at på dette kontinuumet kan graden av isolasjon eller samarbeid være varierende. Grad av interaksjon mellom lærere kan knyttes til individuelle faktorer, eksempelvis lærerstil og arbeidsbelastning. Little (2002) argumenterer likevel for at skolen i stor grad påvirker samarbeid mellom lærere. Skoler kan fremme utvikling hos lærere gjennom å styrke samarbeid som en organisasjonsstruktur. Paradoksalt er det ofte slik at skoler ikke nødvendigvis har etablerte rutiner for samarbeid. Tradisjonell undervisningsform hvor en lærer er alene med en klasse er virker isolerende og hemmende for samarbeid (Little, 2002). Det samme kan gjelde skolens design, om klasserom og lignende ikke er tilrettelagt for naturlig interaksjon mellom lærere. Fysisk isolerende organisering forhindrer samarbeid (Lohman, 2006; Wagner & French, 2010). Tid, omgivelser, ressurser og organisering er alle faktorer som påvirker tilrettelegging for profesjonell utvikling i skolen (Little, 2002). Disse kan være utfordrende å organisere på en slik måte at de skaper stabile miljøer for interaksjon og samarbeid hos lærerne.

Little (2002) påpeker at selv om skoler kan beskrives som samarbeidsorienterte eller isolerte, vil det i flere tilfeller være noe midt i mellom. Skoler kan være organisert slik at miljøet kjennetegnes som individualiserende og privatiserende, uten at lærerne opplever dette som

problematisk. Lærere kan oppleve det som positivt å arbeide selvstendig innenfor tradisjonelle rammer (Little, 2002). I en slik skole vil lærerne ofte ha periodisk og tilfeldig interaksjon med hverandre. Et slikt fellesskap kan skape selvstendige og innovative lærere, men vil ikke kunne skape et miljø som fremmer profesjonell utvikling gjennom læringsfellesskap på tvers av skolen (Little, 2002).

2.1.3 Samarbeidskultur

Organisering av samarbeid kan få betydning for skolens kultur. Som Leithwood (2002) viser, kan organisering som fremmer isolasjon eller interaksjon blant lærere relateres til skolens kultur. I følge Marsick og Volpe (1999) betegnes kultur som en betydningsfull faktor når det gjelder å legge til rette for utvikling eller læring. En kultur som fremmer samarbeid, kommunikasjon og fellesskap mellom ansatte i skolen kan slik sett bidra til profesjonell utvikling i lærerrollen (Little, 2002). Skoler som har en sterk samarbeidskultur fokuserer på lærernes kollektive problemløsning og forbedring av undervisningsmetoder (Little, 2002). En slik samarbeidskultur tar felles ansvar for at elevene skal oppnå sitt fulle potensial. Et slikt fellesskap vil dessuten være karakterisert ved at det er avsatt tid i timeplanen til erfaringsutveksling og samarbeid mellom kollegaer, i tillegg til egentid for utvikling og planlegging (Roberts & Pruitt, 2003). For å kunne dele med andre hadde lærerne et behov for å først lære på individuelt nivå. Deretter vil det å dele kunnskap og erfaringer med andre lærere bli verdsatt som en positiv del av lærerens læringsprosess (Collinson & Cook, 2000).

Skolen kan styrke samarbeidskulturen ved å tilrettelegge for tid i timeplanen utenfor klasserommet hvor lærerne får anledning til å møtes (Little, 2002). Denne typen avsatt tid må struktureres slik at den ikke anvendes til annet forefallende arbeid. Det kan dermed være hensiktsmessig å spesifisere at tiden skal brukes til eksempelvis teamarbeid (Little, 2002). Samarbeid kan videre styrkes ved å legge til rette for delt ansvar, hvor lærere opplever å ha felles ansvar for elevene og ikke bare elever de selv underviser. Denne typen samarbeidskultur karakteriseres ved at lærere tar et kollektivt ansvar utover klasserommets fire vegger. Dette innebærer samarbeid mellom lærerne på tvers av faglig bakgrunn (Little, 2002).

2.2 Læring på arbeidsplassen

Lærere er voksne individer som lærer og utvikles på sin arbeidsplass (Richter m.fl.2010). Samtidig er de profesjonelle yrkesutøvere som må forholde seg til at skolen er en organisasjon som skal oppfylle målsetninger (Johnson, 2009). Entreprenørskap i skolen kan tenkes å kreve

profesjonell utvikling i lærerrollen (European Commission, 2011). Dette kan innebære at skoler må legge til rette for at lærerne tilegner seg nye kunnskaper og kompetanse hvis skolen på sikt skal kunne lykkes med slike arbeidsmetoder. Ruskovaara og Pihkala (2014), og Hämäläinen m.fl. (2018) finner i sine studier at opplæring i entreprenørskap har innflytelse på hvordan entreprenørskap utføres i praksis. Derfor kan tilgang på opplæring i entreprenørskapsmetoder være sentralt. Teori om læring på arbeidsplassen kan belyse hvordan læreres profesjonelle utvikling foregår gjennom uformelle læringsaktiviteter (Richter m.fl. 2010). Læringsprosesser i en arbeidskontekst kan beskrives fra flere perspektiver, og i denne studien vektlegges uformell læring.

2.2.1 Uformell læring

Tradisjonelt kan læring kategoriseres som formell eller uformell (Marsick & Volpe, 1999). Disse begrepene referer til ulike former for og kontekster for læring, og til hvilken grad den er intensjonell. Uformell læring på arbeidsplassen er læring som skjer tilfeldig og ustrukturert i arbeidsrutinen gjennom ulike aktiviteter, eksempelvis ved å observere andre, utføre arbeidsoppgaver eller samarbeide med kollegaer (Marsick & Volpe, 1999). Samtidig som uformell læring ofte er tilfeldig og ubevisst, kan den være planlagt, organisert, og synlig (Lohman, 2006). Ulike aktiviteter på arbeidsplassen kan legge til rette for læring som er uformell som tilfører eller skaper muligheter ny kunnskap. Ettersom uformell læring kan foregå gjennom en mengde ulike aktiviteter, er denne formen for læring en del av voksnes kontinuerlige læring som spesielt kan knyttes til utvikling i arbeidslivet. I følge Marsick og Volpe (1999) kan uformell læring videre deles inn i opplæring og læring, to begreper som beskriver ulike former for læring i en organisasjon. Opplæring er planlagt og har som mål å gi ansatte innføring i hvordan de skal utføre ulike arbeidsoppgaver. Læring er derimot kontinuerlige prosesser som pågår både på arbeidsplassen og i livet ellers.

Uformell læring har etter hvert blitt anerkjent som betydningsfullt for å fremme ansattes kontinuerlige læring i organisasjoner. Dette fordi denne formen for læring bidrar til å utvikle kunnskapsrike ansatte som utgjør store deler av ressursene, som dermed styrker organisasjonen (Marsick & Volpe, 1999). En organisasjon kan legge til rette for eller hindre uformelle læringsprosesser. Flere elementer som utgjør en organisasjon bidrar til dette, eksempelvis organisasjonsstrukturer, prosesser, og kultur (Marsick & Volpe, 1999). I følge Marsick og Volpe (1999) kan organisasjoner benytte flere tiltak for å fremme uformell læring hos ansatte. Et relevant eksempel er å sette av tid og rom for læring. Tid til læring kan tilrettelegges ved å

organisere arbeidsoppgaver og ansatte slik at de får anledning til å samarbeide, og løse problemer i fellesskap med kollegaer. Som Lohman's (2006) studie viser hindrer mangel på tid lærere i å engasjere seg i uformelle læringsaktiviteter. Derfor kan tilrettelegging for slike strukturelle rammebetingelser bidra til læreres uformelle læringsprosesser. På arbeidsplassen skjer uformell læring ofte i relasjon til andre. Med andre ord er denne formen for læring knyttet til sosiale situasjoner (Marsick & Volpe, 1999). I følge Lohman's (2006) studie foretrekker lærere å delta i uformelle læringsprosesser når de foregår i interaksjon med kollegaer. Å skape en samarbeidskultur kan være en måte for skolen å tilrettelegge for uformell læring.

Uformell læring byr likevel på utfordringer ettersom den kan være vag, usynlig eller ubevisst. Dette gjør at det er utfordrende å tilrettelegge for aktiviteter, strukturer, prosesser og rutiner som fremmer uformell læring for ansatte i organisasjoner (Marsick & Volpe, 1999). Uformell læring kan med andre ord være et komplisert konsept, noe som kan gjøre det vanskelig for organisasjoner å skape en arbeidsplass som styrker uformelle læringsprosesser hos sine ansatte.

2.5 Læreres deltakelse i læringsaktiviteter

Læreres deltakelse og engasjement i ulike læringsaktiviteter kan beskrives med utgangspunkt i teori om blant annet voksnes læring og motivasjon. Roberts og Pruitt (2003) beskriver hvordan opplæring og kontinuerlig læring er elementer i profesjonell utvikling hos lærere. De argumenterer for at lærere bør betraktes med utgangspunkt i teori om voksnes læring. Dette fordi voksne lærer noe ulikt fra barn, og teori om voksnes læring kan begrunne motivasjon for utvikling, læringsprosesser og læringsstrategier (Roberts & Pruitt, 2003). Lærere kan med andre ord beskrives som å ha ulike motiver for utvikling og de kan ha ulike preferanser for hvilke typer læring de opplever som effektive.

Skoler kan til en viss grad organisere strukturelle rammebetingelser og ressurser slik at de legger til rette for læring hos ansatte. Det kan samtidig være slik at deltakelse i læringsaktiviteter kan begrunnes med motivasjon og driv for utvikling (Richter m.fl.; Wagner & French, 2010). Hvordan og til hvilken grad lærere opplever motivasjon for utvikling formes av det kompliserte samspillet mellom blant annet mestringsfølelse, personlige forhold til skolen, organisering av arbeidsplassen, og lederskap (Thoonen m.fl. 2011; Wagner & French, 2010). Læreres motivasjon for å delta i aktiviteter som fremmer utvikling i lærerrollen kan derfor begrunnes med utgangspunkt i både ytre rammebetingelser og individet (Lohman, 2006). Jeg vil derfor kort gjøre rede for noen relevante funn fra noen studier som illustrerer hvordan

læreres profesjonelle utvikling foregår i samspill mellom personlig engasjement og ytre strukturer i skolen.

Studier av Wagner og French (2010) og Thoonen m.fl. (2011) finner at læreres motivasjon for profesjonell utvikling kan influeres av interaksjon med andre lærere og arbeidsmiljøet. Spesielt positive relasjoner med arbeidsplassen og kollegaer predikerer økt motivasjon hos lærere (Wagner & French, 2010). Opplevelse av fellesskap med andre og på arbeidsplassen har betydning for læreres motivasjon for å delta i aktiviteter som fremmer utvikling. Videre finner Wagner og French (2010) at kollegaers manglende interesse for læringsaktiviteter hindrer profesjonell utvikling ved at lærerne ikke får noen å samarbeide eller drive kunnskapsdeling med. Med andre ord kan kollegaers motivasjon for utvikling i lærerrollen ha betydning for ens egen læring. Sett under ett kan dette være argumenter for at skoler bør organisere lærere slik at de samarbeider og har naturlig tilgang på kollegaer. Slik tilrettelegging kan gi lærere økt motivasjon til å utvikles i lærerrollen. Dette fordi lærere også gir uttrykk for at de føler seg fysisk isolert fra kollegaer, om organisering i skolen ikke tilrettelegger for naturlige møteplasser (Lohman, 2006; Wagner & French, 2010).

3. Metode

I den avsluttende fasen av ICEE fikk jeg tilbud om å skrive masteroppgave i tilknytning til prosjektet. Dette på bakgrunn av at det var ønskelig at en student skulle gjennomføre en siste kvalitativ studie som fokuserte på lærerne som har vært involvert i ICEE.

ICEE er et internasjonalt prosjekt som ble påbegynt i Januar 2015, hvor flere aktører i Europa er involvert (Johansen, 2018). Utdanningsdepartementene i de fem deltakerlandene har vært involvert, herunder Finland, Italia, Latvia, Estland og Belgia. JA Europe har hatt et ledende ansvar for ICEE, og de nasjonale JA organisasjonene i deltakerlandene har vært sentrale. Forskningsansvaret i prosjektet har vært fordelt mellom tre forskningsinstitusjoner, hvor Østlandsforskning har hatt hovedansvaret (ICEE, 2015; Johansen, 2018). Til sammen er 14 organisasjoner i Europa involvert i ICEE.

ICEE er et politisk rettet prosjekt, som gjennom en treårsperiode skulle undersøke hvordan EU kan nå sine mål for entreprenørskapsutdanning. Bakgrunnen for prosjektet er knyttet til forskning som viser flere positive effekter av entreprenørskap i skolen (ICEE, 2015). Blant annet er elever bedre rustet til arbeidslivet på grunn av kompetansen de tilegner seg gjennom entreprenørskapsfag. ICEE hadde som utgangspunkt å undersøke effektene av entreprenørskap hos ungdom mellom 15 og 20 år som hadde Ungdomsbedrift. Til sammen deltok 5 land og 25 skoler. I prosjektet var både allmennfaglige og yrkesfaglige skoler involvert. ICEE har hatt flere fokusområder og har arbeidet med alle nivåer knyttet til entreprenørskapsutdanning. Dette gjennom å involvere elever, lærere, rektorer, foreldre og representanter for utdanning på nasjonale og internasjonale nivå. ICEE har undersøkt effektene av entreprenørskap og læringsutbytte, samt hva som hindrer eller driver frem entreprenørskapsutdanning. Prosjektet har arbeidet med praktisk gjennomføring ved å undersøke hvilke metoder for undervisning og vurdering som er best egnet. Samtidig har opplæring og utvikling av lærerne, og nasjonale utdanningsstrategier vært sentrale aspekter.

Datainnsamlingen til denne studien foregikk i forbindelse med en avsluttende konferanse i regi av JA Europe og ICEE. Konferansen ble avholdt i Tallinn, November 2017. Denne konferansen markerte slutten på ICEE-prosjektet. Konferansen varte over tre dager, hvor det fra morgen til kveld var aktiviteter for både lærere og andre involverte som deltok. På denne konferansen skulle blant annet lærere, JA Europe representanter, og forskere møtes. Hensikten med

konferansen var å avslutte og oppsummere ICEE. Programmet for konferansen bestod av flere aktiviteter. Det ble det arrangert to ulike workshops for lærerne. Den første workshopen var et treningsopplegg hvor tema var økonomisk kompetanse og entreprenørskapsutdanning. Den andre workshopen ble avholdt den siste konferansedagen. Hensikten med denne workshopen var å oppsummere og avslutte ICEE-prosjektet for lærerne. I grupper og i plenum diskuterte lærerne suksess og hindringer relatert til entreprenørskap eller Ungdomsbedrift (heretter UB) på sine skoler. Det ble videre arrangert en presentasjon hvor offisielle personer og forskere var tilstede, i tillegg til elevforedrag om deres opplevelser med UB. Østlandsforskning presenterte sine funn og resultater.

3.1 Valg av forskningsmetode og forskningsdesign

Denne studien kombinerer intervjuer og observasjon som forskningsmetoder. Jeg fikk tilbud om å intervjuere lærere, og det ble enighet om at det var hensiktsmessig å intervjuere lærere fra to ulike land. I tillegg fikk jeg tilbud om å observere en workshop for lærerne som skulle arrangeres på konferansens siste dag. Jeg ville ikke selv planlagt å bruke observasjon som metode. Dette var en metode jeg ikke hadde erfaring med, og jeg hadde i utgangspunktet kun sett for meg å gjennomføre intervjuer. Da jeg likevel fikk tilbud om dette vurderte jeg at det var en svært god anledning til å gi bredde og dybde til datamaterialet i studien. Et forskningsdesign er planen bak og retningslinjene for et forskningsprosjekt (Thagaard, 2013). Forskningsdesignet jeg endte opp med er en kombinasjon av to kvalitative forskningsmetoder. Å kombinere forskningsmetoder beskrives som triangulering, hvor hensikten er å skaffe innsikt i eller dybde til det som forskes på gjennom å anvende ulike metoder (Ryen, 2002). I denne studien kombineres delvis strukturerte intervjuer og ikke-deltakende observasjon.

Jeg hadde tidlig tenkt at jeg ønsket å undersøke hvordan lærerne opplever tilrettelegging for UB på sine skoler. For å få innsikt i lærernes opplevelser valgte jeg en delvis strukturert modell som utgangspunkt for intervjuene i studien. Et delvis strukturert intervju innebærer at noen tema eller spørsmål er forhåndsbestemt, samtidig som samtalen er fleksibel slik at det tilrettelegges for den enkelte deltakeren (Thagaard, 2013). Intervjuguiden bestod av tre hovedspørsmål, som jeg spurte alle deltakerne om (se vedlegg 2). Jeg hadde i forkant av intervjuene notert stikkord til hvert hovedspørsmål. Dette for å ha noe å gå etter hvis deltakeren var usikker eller om svarene ble korte. De to første hovedspørsmålene var rettet mot lærernes opplevelser av seg selv og skolen i forhold til UB. Det siste spørsmålet var en beskrivelse av

en tenkt situasjon, hvor jeg ønsket å undersøke hva lærerne opplever kan være av betydning for å tilrettelegge for lærere i UB. Utgangspunktet var at intervjuene skulle vare i ca. 40 minutter.

Når det gjaldt observasjonsdelen var alternativet ikke-deltakende observasjon. Det var flere årsaker til dette. Konferansen i Tallinn var siste mulighet for å gjennomføre studier knyttet til ICEE-prosjektet, og med et tett pakket program for konferansen var det ikke rom aktiviteter hvor jeg som forsker kunne være en aktiv deltaker. Det ville heller ikke vært mulig å observere «naturlige» situasjoner knyttet til hverdagen i skolen, ettersom lærerne var tilreisende. Det var uansett ikke ønskelig å anvende deltakende observasjon som metode, da dette ikke ville passe til studiens problemstilling. I ikke-deltakende observasjon holder forskeren seg i bakgrunnen og forsøker å være så lite forstyrrende som mulig (Thagaard, 2013). Å bruke ikke-deltakende observasjon ville gi meg muligheten til å lytte til en større gruppe lærere, og på den måten utdype datamaterialet mitt. I tillegg ville dette virke mindre forstyrrende for opplegget i workshopen, og ikke kreve mye tilrettelegging for å være gjennomførbar. Jeg planla hvordan jeg skulle skrive notater fra workshopen, ettersom observasjonsnotater inngår i analysearbeidet, underveis og i etterkant av datainnsamling (Postholm, 2005). Notatene skrev jeg i en notatbok, hvor jeg på forhånd markerte hvor jeg skulle føre inn notater fra gruppediskusjon, plenumsdiskusjon og mine egne tanker. Notatskriving i ikke-deltakende observasjon kan bidra til at deltakerne føler seg mindre observert, samtidig som det skaper større avstand mellom forsker og deltakere (Thagaard, 2013). Dette passet godt med mitt ønske om å beholde statusen min som student og forsker fremfor å delta, slik at jeg kunne virke minst mulig forstyrrende på opplegget for lærerne.

I følge Ryen (2012) kan metoder trianguleres enten ved å la den ene metoden få forrang eller ved å likestille de. Observasjonen ble kortvarig, og for overfladisk til at denne metoden kunne få like mye plass som intervjuene. Det viste seg også at ikke alt opplegget i workshopen var forenelig med min problemstilling, og derfor ble den ikke like relevant for studien. Derfor ble det slik at datamaterialet fra intervjuene har fått mest plass i analysen, mens datamaterialet fra observasjonen har vært nyttig til å utdype funnene i analysen. Triangulering av kvalitative metoder bør dessuten behandles med varsomhet, da det er krevende av forskeren å håndtere to forskningsmetoder (Ryen, 2012; Silverman, 2014). Slik sett var det en fordel at intervju, som er en metode jeg er kjent med, fikk forrang over observasjon som på det tidspunktet var en metode jeg ikke hadde inngående kjennskap til.

3.2 Deltakere

Intervjuene fikk jeg hjelp til å organisere med tanke på praktiske forhold og med å skaffe deltakere. Daglig leder i ICEE, samt JA Europe i Finland og Italia bistod med dette. Via disse ble den engelske versjonen av informasjonsskrivet om studien (se vedlegg 1) mailet til ulike kontaktpersoner, som videre tok kontakt med skoler i de aktuelle deltakerlandene. Et strategisk utvalg tar utgangspunkt i deltakere som er hensiktsmessige eller relevante for forskningen (Thagaard, 2013). Etersom deltakerne er valgt med bakgrunn i at de er lærere tilknyttet ICEE som skulle delta på konferansen, kan utvalget i denne studien betegnes som strategisk. Samtidig kan deltakerne regnes for å være et tilgjengelighetsutvalg, ettersom de har blitt kontaktet av personer innenfor en bestemt setting gjennom ICEE (Thagaard, 2013).

Deltakerne i intervjuene består av til sammen 6 lærere, 2 fra Finland og 4 fra Italia. Alle deltakerne er kvinner. I og med at det tidligere har blitt gjennomført studier på lærere fra de ulike deltakerlandene i ICEE, var planen å unngå kombinasjoner som allerede var gjort. Det ble derfor en kombinasjon av deltakere fra Finland og Italia. Lærerne kommer fra både yrkesfaglige og allmennfaglige videregående skoler. I gruppen varierer alderen mellom 30 og 60 år. Deltakerne har arbeidet med UB mellom 2 til 5 år.

I workshopen som var utgangspunktet for observasjonen jeg gjennomførte, bestod deltakerne av lærere fra en mengde ulike land. Det var omtrentlig 35 deltakere til sammen på workshopen. Deltakerne bestod av både menn og kvinner. Deltakerne ble bedt om å danne grupper på tvers av hvilket land de tilhørte, slik at grupper på mellom 6 og 8 personer bestod av lærere fra ulike land. Det ble til sammen 7 gruppebord, som satt sammen gjennom workshopen.

3.3 Datainnsamling

I samarbeid med representanter fra JA Europe i Finland og Italia ble det utarbeidet en timeplan, hvor det ble tilrettelagt for at jeg skulle kunne gjennomføre intervjuer parallelt med lærernes opplegg. Dette innebar at deltakere til intervjuene måtte være ute av den første workshopen mellom 40 og 60 minutter. De ble informert om dette før de takket ja til intervju. Det ble ordnet med avsidesliggende rom, hvor intervjuene fant sted. Jeg gjennomførte to intervjuer den første dagen av konferansen, og deretter tre intervjuer på dag to. Før hvert intervju gjennomgikk jeg informasjonsskrivet om prosjektet (se vedlegg 1), hvor hver fikk tilbud om en kopi på engelsk. Jeg informerte om bruk av lydopptaker før jeg satte den på. Dette er forhåndsregler som i følge Silverman (2014) ivaretar grunnleggende etiske forhold i forskningen.

I et av intervjuene ble det på forhånd avtalt at en av deltakerne fra Italia ønsket å ha med seg en hjelper med tanke på at intervjuet skulle foregå på engelsk. Det var mitt inntrykk at hjelperen, som også var en lærer fra Italia, kun var med for å bistå med språket. Underveis i intervjuet innser jeg at begge to svarer på spørsmålene mine, de diskuterer seg i mellom både på italiensk og engelsk når de svarer. Dette intervjuet endte opp med å bli et av de mest givende intervjuene. Intervjuet med disse to lærerne fra Italia viste seg å ligne mer på et fokusgruppeintervju, hvor en gruppe diskuterer ulike tema innenfor et bestemt felt (Thagaard, 2013). På grunn av mangel på mer tid måtte intervjuet avsluttes etter nesten en time. Jeg klarerte med hjelperen om jeg kunne bruke hennes bidrag i intervjuet til studien, noe hun godkjente. I likhet med de andre deltakerne fikk hun informasjon om studien og signerte samtykkeskjema.

I forbindelse med den siste workshopen som ble avholdt den tredje og siste dagen på konferansen, fikk jeg anledning til å observere lærerne. Hensikten med workshopen var å samle lærere på tvers av deltakerlandene, for å avslutte og oppsummere arbeidet med UB som har pågått over flere år. Tema for workshopen var suksess og hindringer opplevd av lærerne i forbindelse med å undervise i UB på deres respektive skoler. Som en del av observasjonen fikk jeg muligheten til å anvende et av spørsmålene fra intervjuguiden. Jeg valgte å bruke det tredje intervju spørsmålet (se vedlegg 2 & 3), og dette ble deretter lagt inn i en power point presentasjon av workshopleder. Spørsmålet ble brukt som utgangspunkt for både gruppe- og plenumsdiskusjon. Ved oppstart av workshopen introduserte jeg meg selv og fortalte om hvorfor jeg var der, og at jeg skulle observere gjennom hele dagen. Videre forklarte jeg at et av spørsmålene som skulle diskuteres var mitt, og skulle brukes til forskningen i masteroppgaven. Det ble tydeliggjort før gruppediskusjon og plenumsdiskusjon hvilket spørsmål som jeg hadde bidratt med til workshopen.

3.4 Kulturelle forskjeller

Datainnsamlingsprosessen kan til dels karakteriseres som å bære preg av kulturelle forskjeller. Både mellom meg selv som forsker og deltakerne, men også mellom den store gruppen mennesker som deltok på konferansen i Tallinn. Deltakerlandene på konferansen bestod av blant annet Danmark, Belgia, Estland, Finland, og Italia. Det var derfor en sammensatt kombinasjon av nasjonaliteter på konferansen. Jeg opplevde i utgangspunktet ikke at det var sterke kulturelle forskjeller i møte med eller mellom deltakerne i studien. Generelt sett så det ut til at lærerne hadde mye til felles med hverandre, og at hvor de kom fra ikke var avgjørende.

Kulturforskjeller var heller merkbart når lærerne i intervjuene og i workshopen diskuterte sine respektive skoler. Eksempelvis ble skolesystem og arbeidsplassen beskrevet noe ulikt.

Som Ryen (2002) beskriver påvirker vår kulturelle bakgrunn hvordan vi forstår og tolker tverrkulturelle situasjoner. Som forsker var det derfor vesentlig for meg å være bevisst at min kulturelle bakgrunn kunne føre til at jeg hadde en annen forståelse enn deltakerne, både i intervju og under observasjon. Med tanke på dette brukte jeg i intervjuene tid på å sørge for at vi forstod hverandre underveis, for å på den måten unngå at eventuelle misforståelser gikk ubemerket hen. Eksempelvis gjentok jeg det deltakeren hadde sagt med litt andre ord for å på den måten undersøke at jeg hadde forstått poenget.

3.5 Betydning av språk

Datainnsamlingsprosessen bar preg av at verken jeg selv som forsker eller deltakerne i studien kommuniserte på eget morsmål. Kommunikasjon foregikk på engelsk, både i intervjuene og i workshopen hvor jeg observerte. Det var varierende hvor godt deltakerne snakket engelsk. Min opplevelse var at språket til tider var hemmende for deltakerne. For eksempel oppstod det pauser for å finne de riktige engelske ordene. Likevel opplevde jeg at i intervjusituasjonene løste vi oversettelsesproblemer i fellesskap. Min vurdering er at det noen ganger ble brukt relativt enkle ord, men at ikke betydningen bak det som ble sagt forsvant på grunn av dette. Noen av intervjuene varte kortere enn de andre, hvor språket kan ha vært en innvirkende faktor til dette.

Personlig er jeg relativt flytende i engelsk. Likevel opplevde jeg det som en utfordring å forklare eller spørre på et annet språk enn jeg er vant med. I forkant av datainnsamlingen øvde jeg på å snakke gjennom intervjuguiden på engelsk. I tillegg brukte jeg tid på å finne alternative ord for ulike fagbegrep, for å ha oversettelser som var enkle å gjøre forstått. Dette tror jeg bidro til å skape en bedre samtale i intervjuene, ved at stemningen ble mer avslappet mellom meg og den enkelte deltakeren. Jeg unngikk likevel ikke å gjøre en lignende tabbe som Ryen (2002) beskriver, hvor jeg avbrøt en lengre snakkepause med et spørsmål ettersom jeg trodde deltakeren var ferdig snakket. Det viste seg at deltakeren var blitt stille fordi hun tenkte på hvordan hun skulle formulere seg. I denne situasjonen opplevde jeg at hvordan vi formulerer oss er noe ulik avhengig av språk, noe Ryen (2002) poengterer som sentralt når man forsker i en tverrkulturell kontekst.

I workshopen jeg observerte opplevde jeg at språk hadde den samme effekten som i intervjuene. Diskusjonene i gruppene var preget av varierende engelskkunnskaper, og det var gjentagende at deltakerne hjalp hverandre å finne ord og forklaringer underveis. Sammensetningene i gruppene hadde betydning for hvor mye som ble diskutert, ettersom det var ulikt hvor godt engelsk de enkelte på gruppene pratet. Det var dermed min oppfatning at språk gjorde at noe tid måtte brukes til å finne felles forståelse, men at meningen bak tilsynelatende enkle forklaringer ikke ble mindre av den grunn.

3.6 Forskningsprosessen

Forskningsprosessen har vært preget av både hektiske og rolige perioder. Jeg har lært svært mye av denne prosessen, og føler jeg har fått innsikt i hvordan man som forsker kan utfordres underveis. I forkant av konferansen i Tallinn måtte blant annet søknaden til NSD hastegodkjennes, slik at det formelle var i orden før jeg kunne påbegynne datainnsamlingen. På tross av en hektisk periode i forkant av konferansen, hvor søknad og prosjektskisse måtte ordnes, var jeg godt forberedt til avreise. Med tanke på å reise ut og gjøre studien min i forbindelse med et internasjonalt prosjekt, brukte jeg mye tid på å forberede meg. Eksempelvis gjennomførte jeg pilotintervju med en bekjent som går lærerutdanning, for å tilegne meg kunnskap om feltet jeg skulle forske på. Jeg brukte ellers mye tid på å forberede intervjuguiden, gjennom å øve på engelsk og forberede meg mentalt på intervjuene. Observasjon var nytt for meg og noe jeg ikke hadde gjort før, derfor brukte jeg mye tid på å lese og utarbeide en plan for hvordan jeg skulle skrive notater underveis i workshopen som beskrevet tidligere.

Både underveis og i etterkant av konferansen, har jeg tenkt mye på at ideelt sett skulle jeg helst hatt noe mer pusterom mellom intervjuene, men også mellom intervjuene og observasjonen. Dette hadde gitt mer anledning til å gjøre justeringer på hvordan jeg for eksempel stilte spørsmål eller hva jeg ønsket å sette fokus på. Samtidig tror jeg det hadde gitt meg mer trygghet om jeg hadde hatt tid i mellom, slik at jeg rakk å nullstille meg mellom hver deltaker. Programmet til konferansen var tettpakket og jeg fikk kort tid til å bearbeide inntrykk fra intervjuene. Dette gjaldt også for hjemreisen som kom tett opp i mot observasjonen, slik at jeg først fikk anledning til å bearbeide inntrykkene på flyturene. Når det er sagt, tror jeg det kan ha vært en fordel å ikke ha tid til å gjøre seg opp sterke formeninger, da dette gjorde at jeg forsøkte å være så åpen som mulig når hvert intervju foregikk. Samtidig tror jeg det var verdifullt å delta på selve konferansen, da dette gjorde at jeg fikk satt meg inn i hva ICEE handler om. Dette anså jeg som svært nyttig, ettersom forberedelsene i forkant av konferansen skjedde i en hektisk periode.

Tidlig i forskningsprosessen hadde jeg bestemt hva som skulle være det generelle teoretiske fokusområdet for studien. Dette hjalp meg med å forme problemstilling og utarbeide intervjuguide. Jeg hadde likevel ikke konkret bestemt hvilke teorier jeg ønsket å bruke før datainnsamling eller analyse. En slik tilnærming kan beskrives som induktiv (Nilssen, 2012). I og med at annen forskning hadde blitt gjennomført i regi av ICEE, brukte jeg dette materialet for å tilegne meg en oversikt over hva som allerede hadde blitt forsket på. Det var likevel en bevisst beslutning fra min side å ikke lese for mye på tidligere rapporter og masteroppgaver, da jeg ville unngå å bli påvirket av andres funn. Jeg har i etterkant av datainnsamlingen benyttet tidligere forskning for å drøfte mine egne funn i lys av andres bidrag.

3.7 Forskerrollen og forforståelse

I forkant av datainnsamlingsprosessen reflekterte jeg over hvem jeg er som forsker. Hva var min forforståelse av feltet jeg skulle forske på, hva tok jeg med meg inn i rollen som forsker? Thagaard (2013) beskriver at hvorvidt forskeren er kjent eller ukjent med miljøet som skal forskes på, har betydning for troverdigheten i forskningen. Jeg hadde i utgangspunktet lite erfaring med læreryrket og skolesystemer generelt, spesielt i andre land enn Norge. Med andre ord kan jeg beskrives som en utenforstående forsker (Thagaard, 2013). Dette opplevde jeg bidro til en åpenhet og nysgjerrighet fra min side som forsker, noe jeg selv føler var nyttig i møte med lærerne. Det var samtidig krevende, da dette innebar at jeg måtte tilegne meg både informasjon og en forståelse av det jeg skulle forske på. Dette beskriver Thagaard (2013) som fordeler og utfordringer ved å være en utenforstående forsker.

Selv om jeg ikke hadde direkte kjennskap til konteksten jeg skulle forske på, bærer min forforståelse preg av den faglige og teoretiske kunnskapen jeg har tilegnet meg (Nilssen, 2012). Samtidig vil mine holdninger, verdier og generell erfaring påvirke hvilke «briller» jeg bruker når jeg undersøker forskningsfeltet. Å være bevisst sin forforståelse er avgjørende fordi dette har betydning for hvordan forskeren tolker og analyserer datamateriale (Nilssen, 2012). Som Postholm (2005) poengterer kan dette knyttes til forskerens subjektivitet. Dette innebærer å tydeliggjøre at forskningen er et resultat av forskerens tolkninger og valg, og bør forstås deretter. Dette gjelder for både intervju og observasjon som forskningsmetoder (Silverman, 2014). I denne sammenhengen kan dette bety å eksempelvis poengtere at observasjonsnotatene jeg skrev er et resultat av mine valg og fokus i situasjonen, som derfor vil bære preg av min forforståelse og tolkning.

I forkant av både intervjuene og observasjonen gjorde jeg meg flere tanker om hvordan jeg ønsket å fremstå. Jeg reflekterte også over hvordan deltakerne kunne komme til å oppfatte meg. Som beskrevet av Thagaard (2013) er det essensielt å skape trygge rammer og tillit mellom deltaker og forsker. Det var derfor viktig for meg å skape tillit til deltakerne gjennom å være organisert og engasjert. Spesielt siden jeg antok at jeg ville være noe yngre enn lærerne på konferansen, noe som viste seg å stemme. På et vis tror jeg at det var fordelaktig å fremstå som en ung student. Jeg opplevde at lærerne var nysgjerrige på utdanningen min og at de hadde forståelse for studentrollen.

3.8 Etske perspektiver i studien

Det er flere etiske aspekter å ta i betraktning ved denne studien. Dette gjelder formelle og praktiske forhold, i tillegg til mine egne refleksjoner tilknyttet forskningsprosessen. Ettersom denne studien behandler personopplysninger er den meldepliktig til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Som tidligere nevnt ble min NSD-søknad hastegodkjent uken før konferansen i Tallinn (se vedlegg 4). Videre er formaliteter som ivaretar etiske aspekter i studien informasjonsskriv på engelsk til intervjudeltakerne og samtykkeskjema (se vedlegg 1). For hvert intervju var jeg nøye med å gjennomgå informasjonsskrivet for å forsikre meg om at deltakerne hadde forstått hva deltakelse innebar. Jeg ønsket å ha skriftlig samtykke til deltakelse for å sørge for god orden. Dette kjennetegner Silverman (2014) som etiske garantier for god forskerpraksis.

Informert samtykke innebærer at deltakelse i et forskningsprosjekt er frivillig, og at deltakeren er informert om hva det vil innebære å delta (Silverman, 2014; Thagaard, 2013). Dette punktet ble presisert av NSD at jeg skulle forsikre meg om at stemte (se vedlegg 4). Deltakerne til intervjuene ble som nevnt plukket gjennom et strategisk utvalg, hvor kontaktpersoner i JA Europe i Finland og Italia hjalp til med å kontakte lærere som skulle på konferansen. Jeg var derfor svært nøye med å snakke med lærerne før hvert intervju startet, og forsikre de om at deltakelse var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra studien. Fordelen ved å samarbeide med et større forskningsprosjekt slik som ICEE er at deltakere ble skaffet for meg. Samtidig kan dette være en ulempe, ved at jeg som forsker gir avkall på noe av kontrollen. Jeg visste at noen lærere som ble kontaktet hadde takket nei til deltakelse, og det var mitt inntrykk at lærerne som takket ja gjerne ville delta i studien.

Når det gjelder observasjon av lærernes workshop ble de etiske aspektene ble ivaretatt gjennom at jeg eksempelvis presenterte meg selv og studien min, i tillegg fikk lærerne vite hvilket spørsmål jeg hadde bidratt med til workshopen. Slik ble det sørget for åpenhet ovenfor lærerne, slik at formålet med min tilstedeværelse var tydelig for alle. I følge Postholm (2005) er informasjon om forskeren og formål ved observasjonen sentralt for å ivareta de som blir observert. Lærerne som deltok på workshopen fikk ikke vite om min tilstedeværelse i forkant av opplegget. Etersom jeg ikke skulle innhente persondata ble det vurdert dit hen av NSD at det ikke var nødvendig å innhente videre samtykke for å gjennomføre observasjonen (se vedlegg 4).

3.9 Pålitelighet, troverdighet og overførbarhet i kvalitativ forskning

Når det gjelder kvalitativ forskning kan spesielt tre prinsipper legges til grunn for å vurdere kvaliteten på forskningen. Disse er pålitelighet, troverdighet og overførbarhet. Hvorvidt forskningen oppleves som å være pålitelig er avgjørende for kvaliteten på funnene. Dette kan påvirke til hvilken grad forskningen kan etterprøves eller gjentas av andre forskere i lignende situasjoner (Thagaard, 2013). Pålitelighet innebærer derfor at forskeren må redegjøre og argumentere for forskningsprosessen, i tillegg til å reflektere over forhold som kan ha påvirket forskningen. Eksempelvis sin egen forforståelse eller rolle ovenfor deltakerne i studien. Jeg har forsøkt å være så åpen som mulig omkring forskningsprosessen, fra jeg begynte å planlegge studien til sluttproduktet. Gjennom å redegjøre for og argumentere for de valgene som er tatt eller ikke tatt, forsøker jeg å skape tillit til forskningen som er gjennomført i studien.

Troverdighet knyttes til forskerens egen fortolkning og analyse av innsamlet materiale (Thagaard, 2013). For å skape troverdighet i forskningen må forskeren være kritisk til og begrunne sine egne fortolkninger. Ved å eksempelvis vise til andre mulige fortolkninger og argumentere for de valg som er tatt, styrkes troverdigheten i forskningen (Thagaard, 2013). I analysen har jeg forsøkt å være bevisst mitt forskerståsted, samt hvilke fortolkninger jeg har valgt å bruke i studien og hvilke jeg har valgt å ikke inkludere. Videre kan redegjørelse av forskerens ståsted bidra til å skape gyldighet i fortolkninger ved at dette gir innsikt i hva som har vært forskerens grunnlag for å gjøre sine fortolkninger (Thagaard, 2013). Dette er noe jeg forsøker å ivareta gjennom å redegjøre for min forskerrolle og forskerståsted. Felles for prinsippene om pålitelighet og troverdighet er derfor åpenhet i forskningen (Thagaard, 2013).

Det tredje prinsippet for kvalitet i kvalitativ forskning er overførbarheten til forskerens fortolkninger (Thagaard, 2013). I tillegg til å redegjøre for og reflektere over forskningsprosessen, må forskeren argumentere for at fortolkninger fra studien er overførbar til andre lignende studier. Overførbarhet kan videre sees i sammenheng med gjenkjennelse, gitt at de fleste som leser forskningen kjenner igjen og er enige i det som er fortolket (Thagaard, 2013). I og med at denne studien føyer seg inn i en rekke med andre studier som er gjort i forbindelse med ICEE har jeg vært bevisst på overførbarheten i forskningen. På en side har jeg forsøkt å ikke la meg påvirke eller styres av funn som allerede er gjort ved å unngå å lese nøye gjennom lignende studier. Samtidig har jeg på en annen side vært nysgjerrig på om mine funn ville gjenspeile funn i forskningen til ICEE eller andre masteroppgaver. Hvis mine fortolkninger er gjenkjennelige for andre, kan dette være et argument for overførbarheten i studien (Thagaard, 2013).

3.10 Fremgangsmåte for analyse av kvalitative data

For å belyse problemstillingen har jeg tatt utgangspunkt i Nilssens (2012) induktive fremgangsmåte for analyse av kvalitative data. Dette innebærer at forskeren analyserer datamaterialet før det teoretiske grunnlaget er bestemt. Denne fremgangsmåten er inspirert av Grounded Theory, og kjennetegnes som åpen koding. I åpen koding skal forskeren gjennomgå tekst, og ende opp med temaer eller kategorier som utgjør kjernen i analysen (Nilssen, 2012). På forhånd hadde jeg formet meg en idé av hvilke teorier som kunne være aktuelle, og begynte på analysen før jeg gjorde de endelige valgene knyttet til det teoretiske rammeverket. Åpen koding hjelper forskeren til å skille på hva som er relevant data og irrelevant støy i datamaterialet (Nilssen, 2012).

Nilssen (2012) beskriver analyseprosessen i kvalitativ forskning som todelt. På en side vil den være systematisk og organisert for å kunne håndtere store mengder datamateriale. Samtidig vil forskerens kreativitet og intuisjon innebære at forskeren setter sitt personlige preg på analysen. Jeg har hele veien forsøkt å være så åpen som mulig, og ikke være forutinntatt når det gjaldt lærernes opplevelser. En forsker vil likevel alltid være farget av sin forforståelse (Nilssen 2012). Med det i tankene har jeg forsøkt å være så nysgjerrig som mulig ovenfor lærerne i intervjuene, men også ovenfor datamaterialet.

I følge Nilssen (2012) pågår analyseprosessen før, under og etter datainnsamling. Dette var noe jeg fikk kjenne på selv. Før avreise til konferansen begynte jeg å fundere på hva som kunne

komme til å være fremtredende hos lærerne. Underveis og mellom intervjuene merket jeg godt at jeg reflekterte, eksempelvis ved å trekke paralleller mellom lærernes opplevelser og potensiell teori. I dagene etter konferansen, underveis i transkriberingen og senere i selve analysen, har jeg fått føle på at dette er en forskningsprosess som hele tiden er i bevegelse. Dette er noe av årsaken til at en induktiv tilnærming og åpen holdning til studien har passet meg godt, da dette har tillatt meg å endre og tilpasse retningen på forskingen underveis. Utgangspunktet jeg hadde da jeg leverte prosjektskisse for studien har endret seg, og problemstillingen har blitt justert siden den gang. Det er ikke uvanlig at problemstillinger i kvalitativ forskning endres over tid. En del av forskningsprosessen er å omformulere forskningsspørsmål om datainnsamling eller analyse viser at det er behov for et mer tilpasset fokus (Agee, 2009).

3.10.1 Transkribering av intervju og behandling av feltnotater

Planen var i utgangspunktet å transkribere intervjuene med en gang etter datainnsamlingen i Tallinn, slik Nilssen (2012) påpeker at er ideelt. Dessverre ble det ikke tid til dette på grunn av at jeg gikk rett inn i en hektisk eksamensperiode som måtte prioriteres. Jeg brukte imidlertid de to påfølgende dagene etter konferansen til å skrive ned notater og refleksjoner om både intervjuene og workshopen. Feltnotater underveis og i etterkant av både intervju og observasjon er i følge Nilssen (2012) en måte for forskeren å holde orden, samtidig som det kan være et hjelpemiddel senere i analysen. Dette fordi feltnotater kan tilføre andre typer opplysninger til datamaterialet, eksempelvis forskerens refleksjoner knyttet til hvordan intervjuene var like eller ulike (Nilssen, 2012). På den måten fikk jeg samlet og organisert notater jeg hadde skrevet før, under og etter datainnsamlingen. Dette gjorde at selv om jeg optimalt sett skulle ha transkribert så snart som mulig, så var det enklere å finne tilbake til studien etter eksamensperioden.

Jeg begynte å transkribere intervjuene i desember. Å transkribere intervjumateriale er en del av analyseprosessen, hvor forskeren kan oppdage koder eller sammenhenger (Nilssen, 2012). Dette opplevde jeg at var tilfellet hos meg. Noen koder hadde jeg allerede forutsett, mens andre var nye oppdagelser i datamaterialet. I transkriberingen har jeg vektlagt å være så ordrett som mulig, det vil si at jeg skrev alt som ble sagt uansett om det var latter, sukking eller tenkepause. Jeg valgte også å markere tekst der hvor deltakeren har vært engasjert eller hvor jeg tror noe har vært betydningsfullt. Ved flere anledninger måtte jeg også markere når en deltaker snakket eller mumlet på eget språk, ofte var dette fordi de lette etter det rette engelske ordet. Å

transkribere på denne måten tydeliggjør datamaterialet og hjelper forskeren i analyseprosessen (Nilssen, 2012).

3.10.2 Koding og kategorisering av datamateriale

Jeg har valgt å ha en tematisk tilnærming til kodingen og kategoriseringen av datamaterialet, hvor det fokuseres på tema fremfor person (Thagaard, 2011). Kategoriene som i neste kapittel analyseres og drøftes er derfor ulike tema fra datamaterialet. Jeg har valgt å behandle de finske og de italienske lærerne hver for seg i analysen og drøftingen. Dette fordi lærerne har bakgrunn i relativt ulike skolesystemer og jeg mener dette bør tas i betraktning.

Koding og kategorisering er i følge Nilssen (2012) forskerens fremgangsmåte for å finne og danne mening i datamaterialet. Jeg begynte kodingsprosessen med å gjennomgå de transkriberte intervjuene hvor jeg i margen eller i teksten noterte beskrivende ord eller begreper. Det var en krevende prosess, og jeg gikk flere runder med materialet. Etter å ha gjennomgått alle intervjuene førte jeg kodene inn i en tabell. Slik fikk jeg oversikt over hvilke koder som ble gjentatt flest ganger og hvilke koder som var særegne. Samtidig gav tabellen en overordnet oversikt over kodene. Med en annen farge førte jeg inn koder fra observasjonsnotatene. Da fikk jeg en kontrast mellom kodene fra intervju og observasjon, i tillegg til at jeg fikk satt de i sammenheng med hverandre. Å systematisere kodingsprosessen på denne måten hjelper forskeren å åpne datamaterialet og lettere se mønster (Nilssen, 2012).

	Lærer i UB	Å lære seg lærerrollen i UB
Deltaker A (Finland)	<i>«I begynnelsen var jeg lærer. Jeg fikk materialet og jeg lærte og jeg prøvde. Og kanskje nå er jeg en mentor, ikke en lærer»</i>	<i>«Jeg hadde modellen deres (JA Europas) og jeg fulgte den veldig strengt. Men nå følger jeg liksom heller med flyten».</i>
Deltaker B (Italia)	<i>«Å følge elevene i disse ungdomsbedrift-aktivitetene er ikke enkelt».</i>	<i>«Det er ikke nok å ha en rektor som er overbevist, når lærere ikke evner å arbeide på denne måten. Så det er nødvendig å organisere opplæring».</i>

Tabell 1: Illustrerer systematisering av utsagn til ulike tema i analysen

Etter kodingsprosessen hadde jeg flere mulige kategorier eller temaer jeg kunne velge å bruke. Det var utfordrende å gjøre endelige valg for hvilke kategorier jeg ønsket å gå videre med. Som hjelpemiddel for å velge kategorier, lagde jeg en ny tabell hvor jeg skrev inn overordnede tema i hver sin rute, som vist ovenfor i tabell 1. Under hvert tema skrev jeg inn utsagn fra intervjuene, slik fikk jeg bedre oversikt over hvilke tema eller kategorier som var fremtredende. På bakgrunn av kategoriseringsprosessen er følgende kategorier utgangspunktet for analyse og drøfting:

- 1) Timeplanfestet tid til UB*
- 2) Møteplasser som fremmer egen utvikling*
- 3) Tilgang på kollegaer*

4. Analyse og drøfting av funn

I dette kapittelet analyseres og drøftes datamaterialet i lys av teorien som er lagt til grunn for denne studien. Utgangspunktet for dette er problemstillingen: «*hvordan opplever lærere skolens tilrettelegging for utvikling i lærerrollen i forbindelse med Ungdomsbedrift?*».

Etttersom denne studien undersøker læreres opplevelser av skolens tilrettelegging for utvikling i lærerrollen, kan det være hensiktsmessig å begynne med hvorvidt deltakerne opplever endringer i rollen som lærer. Hadde lærerne utviklet seg i lærerrollen? Dette gir lærerne i studien uttrykk for at de har, både i intervju og workshop. Beskrivelsene lærerne i intervjuene gir av lærerrollen i UB reflekterer at de opplever å ha endret lærerstil og at UB krever en annen lærerrolle. Utsagnene som følger er eksempler på dette:

«I begynnelsen var jeg lærer. Jeg fikk materialet og jeg lærte og jeg prøvde. Og kanskje nå er jeg en mentor, ikke en lærer. Jeg tror det er den største forskjellen i min rolle».

«Jeg forstod at den beste måten å undervise på er å tillate elever å være mer kreative, mer frie. Og jeg visste og vet i dag at elever i denne situasjonen gir deres beste. Så jeg endret min rolle med elevene».

Felles for både de finske og de italienske lærerne er opplevelsen av at UB innebærer et skifte i lærerrollen og måten å undervise på. Dette var også tema som gikk igjen i diskusjonene i workshopen. Her ble læreren i UB beskrevet som å være en leder i bakgrunnen. Læreren er en mentor for elevene, og samarbeid mellom lærer og elev står sentralt. Noen av lærerne fra Finland og Italia beskriver at dette har vært en læringsprosess. Det ble samtidig poengtert i intervju og workshop at dette kan oppleves som en utfordring, ettersom dette bryter med «tradisjonell» undervisningsmetode.

«Fordi problemene hos oss i begynnelsen var å få lærerne til å forstå hva som var deres rolle. For læreren er det [...] vanligvis spør de om hva er rollen min, hva skal jeg gjøre med UB? [...] Jeg tror dette er den mest vanskelige delen i prosjektet. Å prøve å involvere alle lærerne, alle klasselærerne i dette prosjektet (UB)».

Sett under ett kan det se ut til å være bred enighet i at UB medfører endringer i lærernes arbeidshverdag og i deres yrkesutøvelse. Dette er i overensstemmelse med andre studier som

viser at entreprenørskap medfører en ny lærerrolle, eksempelvis Eide og Olsvik (2017), Ødegård (2014), og Johansen (2018). UB kan betegnes som et politisk tiltak ved at EU og nasjonale utdanningsinstanser innfører metoder i skolen som skal styrke entreprenørskapskompetanse hos unge. Det at lærerne i denne studien gir uttrykk for en ny lærerrolle i UB, kan sees i sammenheng med behov for profesjonell utvikling for å imøtekomme de endringene dette medfører i skolen (Fullan, 2002; Kruse m.fl. 1994). I lys av dette kan det å sette ytterligere fokus på tilrettelegging for profesjonell utvikling i lærerrollen være relevant. Organisasjonsstrukturer kan fremme utvikling, og skoler kan slik bidra til profesjonell utvikling ved å tilrettelegge for strukturelle vilkår for læring eller utvikling (Leithwood, 2002; Härmäläinen m.fl. 2018). Lærerne i denne studien ser ut til å bekrefte å oppleve endring i den profesjonelle rollen i forbindelse med UB. Neste steg er å undersøke hvordan de opplever at skolen tilrettelegger utvikling og hvilke vilkår de opplever er betydningsfulle for dette.

4.1 Timeplanfestet tid til UB

Den første kategorien dreier seg om lærernes beskrivelser av tid til UB i timeplanen. Dette relateres til hvordan skolen har organisert UB og tilrettelegger for lærerne. En av de finske lærerne sa:

“Så jeg tror den virkelige utfordringen i vår skole er å få alle involvert og til å forstå, men jeg tror skolesystemet i videregående er så tett pakket og fullt av alt, at det ikke er så enkelt [...]. Og det er noe (UB) som går en gang i året, og de har fortsatt så mye annet som foregår, så det blir på en måte deres andre ting i alt annet. Det er ikke deres prioritering fordi de prioriterer andre fag, på den måten vil ikke UB utvikles, fordi de kun prøver å håndtere det der og da. Selv om noen av de andre lærerne kanskje har viljen, har de ikke egentlig tid fordi de har så mye annet som pågår. Du kan ikke prioritere det ene faget du kun har en gang i året hvis du har mange, mange andre ting som skjer».

I dette utsagnet beskriver læreren at timeplanen i skolen oppleves å være så tett pakket at mange av hennes kollegaer velger å ikke prioritere UB. Hun beskriver at for mange oppleves UB som et ekstra fag som kommer i tillegg til andre fag. I tillegg uttrykker hun at UB ikke vil kunne utvikles fordi lærerne ikke har nok tid til faget, og at læreren håndterer faget fortløpende. Disse beskrivelsene er interessante i lys av det Collinson og Cooks (2000) beskriver som opplevelse av å være overveldet i forhold til tid. Dette innebærer at lærere ofte føler seg druknet i store

mengder arbeidsoppgaver. Utsagnet ovenfor kan i tillegg sees i sammenheng med at lærere opplever mangel på tid som en utfordring i UB som beskrevet i Johansen (2018).

Med andre ord uttrykker læreren at det ikke er nok tid til å prioritere UB. Det kan se ut til at hun poengterer at faget ikke forbedres ettersom det ikke er nok tid til å gjøre nødvendige endringer eller forbedringer underveis. Dette kan minne om Littles (2002) beskrivelse av at lærere ofte opplever å bli overlesset i arbeidsoppgaver, noe som blir en hindring for utvikling i skolen. Det kan stilles spørsmål ved om mangel på tid i timeplanen til UB hindrer lærerne i å bli bedre i disse fagene ved at de ikke har nok tid til å prioritere lærerrollen i UB. Som beskrevet av Collinson og Cook (2000) er rutinemessig anvendelse av tid på individ- og skolenivå en hindring for læring. Lærerens beskrivelser i utsagnet ovenfor kan tolkes å være et eksempel på at skolen ikke har endret på rutiner for utforming av timeplan slik at UB skal få innpass. Slik sett kan det tenkes at skolens rutinemessige utforming av lærernes timeplan skape lite handlingsrom for utvikling av UB. Rutinemessig anvendelse av tid kan på den måten hindre utvikling (Collinson & Cook, 2000), for UB i skolen. En mulig tolkning av dette kan være at UB som arbeidsmetode ikke vil utvikles eller forbedres om læreren ikke har tilstrekkelig med tid, ettersom dette også kan innebære at læreren heller ikke får tid til å lære seg den nye lærerrollen. Tid blir betegnet som en fremtredende utfordring for lærere i skolen når det gjelder å drive frem læring og utvikling (Roberts & Pruitt, 2003). Om skolen ikke legger til rette ved å endre sine rutiner for organisering av tid til UB, kan det tenkes at dette medfører at det utfordrende for lærere å finne tid til egen utvikling i lærerrollen.

Til sammenligning gir de italienske lærerne noe ulike beskrivelser av timeplanfestet tid til UB. En italiensk lærer beskriver i likhet med den ene finske læreren mangel på timeplanfestet tid til UB:

«Og alle andre var ikke så ivrige til å ta del i prosjektet (UB) fordi de ikke visste, de ville si at vi ikke har nok tid, vi må følge skoleplanen, vi har andre ting å gjøre og så videre».

Denne italienske læreren uttrykker at lærere må følge skoleplanen, og at lærere opplever å ha for lite tid til overs for UB. Dette får konsekvenser for deltakelse i UB hos lærere i skolen, ved at lærere føler de må prioritere å følge skoleplanen. Som Johnson (2009) påpeker er en utfordring for lærere at de må forholde seg til skolens planer og mål. Ut i fra intervjuene ser det ut til at UB i de italienske skolene generelt sett har mindre avsatt tid i selve timeplanen enn i de

finske skolene., men at de likevel har noen felles opplevelser rundt dette. Til forskjell fra dette sa en annen italiensk lærer:

«Faktisk så brukte vi i mitt klasserom rundt hundre, hundre og tjue time på dette prosjektet. I andre klasserom brukte de bare tretti, tjuefem og [...] Utgangspunktet var det samme. Men jeg tror den viktigste delen er lærerens entusiasme. Og lærerens samarbeid (med elevene) [...] Mange lærere vil ikke arbeide utenom deres arbeidstid».

Her uttrykker læreren at det er opp til den enkelte lærere hvor mange timer som legges i UB, og at hun selv legger betraktelig mer tid i sine grupper sammenlignet med andre kollegaer. Det kan fremstå slik at lærerne står relativt fritt til å selv velge hvor mye de vil engasjere seg i UB. Tid får tilsynelatende en annen betydning, for hos de italienske lærerne er det opp til hver enkelt hvor mye tid de selv ønsker å tilføre UB. En mulig forklaring på de italienske lærernes beskrivelser av tid, kan være at de er vant til å bruke ettermiddager og tid utenom skolen for å følge opp elevene i UB. Selv om de italienske lærerne har noe mindre tid i timeplanen til rådighet til UB enn de finske, er dette det de er vant til, og en del av skolens rutinemessige anvendelse av tid (Collinson & Cook, 2000). Hvis de ønsker å drive med UB kan det se ut til at lærerne selv må finne tid til dette i tillegg til de andre fagene sine. Læreren uttrykker at bruk av tid til UB kan knyttes til engasjement. Som flere studier viser kan læreres motivasjon sees i sammenheng med ytre organisasjonsstrukturer og organisering av arbeidsplassen (Lohman, 2006; Thoonen m.fl. 2011). En mulig tolkning kan være at hvordan lærere opplever tid i timeplanen til UB, kan være betydningsfull for hvordan de opplever engasjement for å legge mer tid i den nye lærerrollen i UB. Skolesystemet som blir beskrevet i denne sammenhengen kan se ut til å være organisert på en slik måte at tid til UB må eller kan foregå i tillegg til annet arbeid. Som Little (2002) beskriver vil noen skolesystemer være tilrettelagt på en slik måte at lærerne i stor grad arbeider selvstendig og likevel er tilfredse med dette. Det kan tolkes dit at dette kan være tilfellet med den italienske læreren som legger mye tid i UB. Tilsynelatende gir hun uttrykk for at det ikke oppleves som problematisk for henne å legge mye tid i UB, også utenom arbeidstiden.

Selv om de finske og italienske lærerne gir noe ulike beskrivelser av hvordan de opplever tid til UB i timeplanen, kan det se ut til at noen deler en opplevelse av mangel på timeplanfestet tid til UB i begge land. Felles for flere av beskrivelsene i intervjuene er at mangel på tid i timeplanen medfører at kun et fåtall lærere på skolene tar på seg UB. I workshopen kommer

det i likhet med intervjuene fram at tid er et betydningsfullt aspekt for lærerne når det gjelder å lykkes med UB. I noe større grad enn i intervjuene gir lærerne i workshopen uttrykk for at mangel på tid til UB er en hindring. Mangel på tid blir i gruppe- og plenumsdiskusjon beskrevet som å ha konsekvenser for den enkelte læreren og for skolen i sin helhet. For den enkelte læreren kan mangel på tid i timeplanen slik forhindre prioritering av UB. Noe som medfører at skolen ikke kan få suksess med UB som arbeidsmetode ettersom lærere ikke har tid. Det blir i workshopen gitt uttrykk for at det er en utfordring å involvere flere eller alle lærere i skolen, mangel på tid til UB i timeplanen oppleves av noen som en av årsakene til dette.

Lærerne gir med andre ord uttrykk for både positive og negative erfaringer med timeplanfestet tid til UB. Lærernes erfaringer og beskrivelser kan se ut til å være i overensstemmelse med eksempelvis Collinson og Cooks (2000) studie av læreres utvikling i lys av tid. Ut i fra dette kan det tolkes at skolens tilrettelegging gjennom timeplanfestet tid til UB har flere konsekvenser. Lærerne blir selv ansvarlige for å finne tid til UB, og til å finne tid til å lære seg den nye rollen. En finsk lærer sa eksempelvis:

«Ja, det var nytt (UB). Og faktisk kunne jeg [...] ha spurt kollegaen min, han var der på samme tid, men han gjorde det ikke lengre (UB), så jeg hadde materialet. I utgangspunktet har jeg lært på egen hånd. Ja, ved prøving og feiling».

Denne finske læreren uttrykker at hun har selv lært underveis og over tid i UB. Hun ser ut til å påpeke at i denne læringsprosessen har hun vært relativt selvstendig i å lære seg UB som arbeidsmetode og den nye lærerrollen. Denne måten å lære på kan kjennetegnes som uformell i følge Marsick og Volpe (1999), hvor utøvelse av arbeidsoppgaver er en måte å lære og tilegne seg kunnskap på. Det kan se ut til at denne finske læreren får lite tid som er forbeholdt egen profesjonell utvikling. Ut i fra hennes opplevelser ser det heller ut til at hun må bruke annen tilgjengelig tid eller lære fra praktisk utøvelse når det gjelder å utvikles i rollen som lærer i UB. Dette kan sees i sammenheng med at lærere i følge Collinson og Cook (2000) ofte opplever mangel på avsatt tid til utvikling i jobben. Lærerne gir ikke utelukkende negative beskrivelser av denne formen for utvikling i lærerrollen. En lærer gir uttrykk for at dette er en naturlig læringsprosess og en del av arbeidet med UB:

«Jeg tror, jeg har lært mye fordi jeg kan kjenne elevene mine. Jeg har lært ungdomsbedrift, hvordan å gjøre det ordentlig [...] Ja, for meg har det vært en læringsprosess».

Om lærere opplever mangel på tid til UB i timeplanen kan dette tenkes å innebære at færre lærere tar på seg UB i tillegg til ordinære fag. Beskrivelser fra intervju og workshop reflekterer dette. Ofte er det slik at et stabilt antall lærere har ansvar for UB. Og de opplever at kollegaer ikke engasjerer seg i UB fordi de ikke har tid. Dette kan medføre at skoler ikke øker antall lærere som arbeider med UB, og tilbudet til elevene blir dermed ikke utvidet. Timeplanfestet tid til UB kan slik sett sees i sammenheng med engasjement for utvikling. Tid er en strukturell rammebetingelse og en ytre faktor for læreres utvikling (Kruse m.fl. 1994; Thoonen m.fl. 2011). Om lærere opplever mangel på tid kan dette være en hindring for utvikling ved at lærere ikke føler de har tid til å for eksempel ta på seg nye arbeidsoppgaver som kan være en kilde til uformell læring (Marsick & Volpe, 1999). Det kan samtidig tenkes at mangel på timeplanfestet tid til UB hindrer skoler i å spre entreprenørskapstankegangen blant lærere. Hvis kun et fåtall lærere arbeider med UB kan dette bety at entreprenørskap får mindre betydning i lærermiljøet. Interaksjon og arbeidsmiljø er betydningsfulle faktorer for læreres motivasjon for profesjonell utvikling (Thoonen m.fl. 2011; Wagner & French, 2010), noe den nye lærerrollen i UB kan kreve. På denne måten kan timeplanfestet tid til UB være sentralt for skolers tilrettelegging for læreres utvikling i forbindelse med UB.

I lys av dette kan tid forstås som å være en betydningsfull ressurs i skolen, samtidig som den har innvirkning på hvilke muligheter lærere har til å drive med aktiviteter som fremmer deres egen utvikling som profesjonell yrkesutøver. Det kan se ut til at skolene både de finske og italienske lærerne kommer fra ikke organiserer særlig med tid som er forbeholdt lærernes egen utvikling for lærerrollen i UB. Tid er generelt sett en strukturell ressurs, og skolen må sørge for å fordele denne ressursen for å imøtekomme en mengde behov når timeplaner skal utformes (Kruse m.fl. 1994). Samtidig er tid en rammebetingelse for læreres profesjonelle utvikling (Roberts & Pruitt, 2003). Felles for lærerne er at flere av de nevner at de har lært mye av å jobbe med UB. I tillegg blir det gitt beskrivelser av å jobbe utenom skoletid, eksempelvis på ettermiddagene. Tilsynelatende har lærerne utviklet seg i takt med arbeidet og tilegnelse av erfaring med UB, slik har de gradvis gått over til en ny lærerrolle. De fleste lærerne har lært seg den nye rollen selv og har tatt eget ansvar for sin personlige utvikling i jobben. Dette kan beskrives som uformelle læringsprosesser, hvor læring skjer gjennom arbeid (Marsick & Volpe, 1999). Det som kan være fremtredende er lærernes ønske om tid til UB som ikke er presset av andre fag eller oppgaver, de ønsker seg mer avsatt tid til UB slik at de kan gi dette uforbeholden oppmerksomhet.

4.1.1 Oppsummering

Tid til UB i timeplanen som et tilretteleggende tiltak i skolen er for mange lærere i denne studien betydningsfullt. De finske og italienske lærerne gir noe ulike beskrivelser av om de opplever mangel på tid til UB i timeplanen, de uttrykker både positive og negative erfaringer. Tatt i betraktning lærernes beskrivelser fra intervju og workshop opplever flere at mangel på tid til UB forhindrer utvikling av arbeidsmetoden og skolens suksess med UB. Den muligens største utfordringen knyttet til timeplanfestet tid til UB kan være at miljøet av lærere i UB ikke utvides noe som kan begrense muligheter for å hente støtte hos eller dele kunnskap med kollegaer. Dette kan tenkes å ha betydning for utvikling i lærerrollen. Et fellestrekk kan være at flere lærere har tilegnet seg kunnskap og utviklet seg i den nye lærerrollen gjennom å arbeide med UB.

4.2 Møteplasser som fremmer egen utvikling

Den andre kategorien beskriver ulike møteplasser som lærerne uttrykker gir muligheter for egen utvikling i lærerrollen. Dette dreier seg om noen organiserte og ikke-organiserte møteplasser. To finske lærere sa:

«Og vi har faktisk dette entreprenørskapsteamet som leder det pedagogiske ... Så vi kan diskutere ting, og planlegge for årene, hvem gjør hva og hvor og når, og annet grunnleggende arbeid. Og deretter tar vi det videre til det originale systemet».

«Så vi har noen lærerteam som handler om entreprenørskap og det er selvsagt dette faget som en entreprenør, men vi har også om hvordan hele skolen kan bli mer på en måte entreprenøriell eller noe».

Utsagnene uttrykker at de har organiserte team som sporadisk møtes for å arbeide med å utvikle UB i skolen. Begge har positive erfaringer med disse teamene. Dette er avsatt tid i skoleplanen hvor lærere får anledning til å diskutere og planlegge UB i skolen. Det er likevel slik i følge lærerne at teamene har en praktisk funksjon hvor formålet er at entreprenørskap i skolen skal fungere. Hensikten er ikke primært å sørge for utvikling eller læring i lærerrollen med hensyn til UB. Den ene læreren uttrykker at hun likevel har et læringsutbytte fra disse teammøtene, da hun får mulighet til å diskutere problemer eller spørre om hun lurer på noe. Denne læringen kan tolkes som å være et biprodukt av møtene. Slik sett kan møtene for henne være en kilde til uformell læring i lærerrollen for UB, ved at møtene er en form for tilfeldig læringsaktivitet

(Marsick & Volpe, 1999). Dette kan i tillegg sees i sammenheng med Littles (2002) og Lohmans (2006) beskrivelser av betydningen interaksjon har for læreres utvikling. I dette tilfellet gir interaksjon med andre lærere anledning for kunnskapsdeling, som bidrar til lærerens utvikling. I lys av dette kan den finske lærerens opplevelser tenkes å være et eksempel på at tilrettelegging for møteplasser som fremmer interaksjon er positivt for utvikling i lærerrollen.

De italienske lærernes opplevelser med skolens organisering av UB og støtte til lærerne er på en side noe ulik fra de finske lærernes erfaringer. Samtidig ser det ut til at de har noen fellestrekk. De opplever tilrettelegging for møteplasser som fremmer utvikling, disse er derimot noe ulike fra de finske lærernes beskrivelser. Blant de italienske lærerne i denne studien uttrykker en lærer at skolen hadde organisert tid til lærernes egen læring i forbindelse med UB:

«Det gis noe informasjon om Junior Achievement og om hva som er rollen til læreren, hva som er rollen til elevene i dette prosjektet. Opplæringen introduseres med denne informasjonen, men den andre delen i den innledende opplæringen er dedikert til en erfaring for lærerne. Så det er på en måte en ettermiddagsaktivitet. De får et foreslått produkt, og de må forberede en presentasjon om ... med navn på produktet, bedriften, markedsstrategier, pris, kostnader og så videre. Så i løpet av to, tre timer får de erfare situasjonen til sine elever».

Læreren beskriver at lærerne får en gjennomgang av hva deres rolle er i UB og egen praktisk erfaring med hva arbeidsmetoden innebærer, før de får ansvar for UB-grupper. Denne aktiviteten kan forklares som uformell opplæring, ettersom den er planlagt og har som formål å gi ansatte kunnskap til å utføre nye arbeidsoppgaver (Marsick & Volpe, 1999). Denne organiseringen av tid til å lære kan derfor tenkes å imøtekomme eventuelle hindringer til utvikling. Eksempelvis det Collinson og Cook (2000) kategoriserer som mangel på planlagt tid til å lære i fellesskap. En slik aktivitet hvor lærere møtes og i fellesskap får opplæring kan på denne måten tenkes å være en betydningsfull strukturell rammebetingelse for å styrke læreres profesjonelle utvikling for lærerrollen i UB. Richter m.fl. (2010) poengterer at profesjonell utvikling kan foregå og tilrettelegges for gjennom slike uformelle lærings situasjoner. Når det gjelder utvikling i profesjonell yrkesutøvelse hos lærere poengterer flere at det bør tilrettelegges for tid som er beholdt opplæring eller egen læring i arbeidsdagen (Kruse m.fl. 1994; Lohman, 2006). En annen italiensk lærer vektlegger betydningen av opplæring for UB:

«Men det er ikke nok at vi har en rektor som er overbevist, når læreren ikke er i stand til å arbeide på denne måten. Så det er nødvendig å organisere opplæring og gi de på en måte verdi».

Med dette mener læreren at opplæring for UB er et nødvendig tiltak fra skolens side om flere lærere skal føle at de har lyst og har kunnskapen som trengs for å være lærer i UB. Dette begrunner hun med at UB er en krevende arbeidsmetode for lærerne, det er utfordrende å henge med elevene i prosjektene. Derfor mener hun at skolen kan bidra med opplæring i forkant av UB for å legge til rette for læreres utvikling. Det kan tenkes at dette er noe som i tillegg kan lede til at flere lærere engasjerer seg i UB. Opplæring er en aktivitet som fremmer utvikling og en måte for skoler å tilrettelegge for læring (Marsick & Volpe, 1999). Dette kan være særlig relevant på grunn av at arbeidsmetoder som UB krever pedagogisk entreprenørskapskompetanse hos lærerne (Spilling, 2014). Opplæring i entreprenørskap kan derfor være et nyttig tiltak for å gi lærere den rette kompetansen for nye arbeidsmetoder som UB, slik Hämäläinen m.fl. (2018) argumenterer for i sin studie på utviklingsaktiviteter i skolen. Dette kan også sees i lys av Ruskovaara og Pihkala's (2014) studie, som finner positiv sammenheng mellom opplæring i entreprenørskap for lærere og praktisk utførelse av arbeidsmetoder i entreprenørskap. For utenom beskrivelsene om organisert tid og møteplasser for opplæring, gir en annen italiensk lærer uttrykk for at andre uformelle settinger kan være en kilde til utvikling:

«Og vi chatter på internett, og slik blir hvert problem løst umiddelbart, på denne måten [...] Vi har en gruppe med elevene. Elevene og de andre lærerne, vi er en gruppe. I denne aktiviteten arbeider vi sammen».

Her uttrykker læreren at problemløsning i UB skjer i fellesskap, ved å diskutere med kollegaer og elever i online gruppesamtaler. Når et problem eller en utfordring oppstår, forklarer denne læreren at det blir tatt tak i ved behov og i denne gruppesamtalen. Hennes utvikling i lærerrollen kan slik sett tenkes å knyttes til uformelle læringsprosesser, hvor samarbeid med andre i arbeidsoppgaver fremmer læring (Marsick & Volpe, 1999). Dette være et eksempel på at lærere utvikles fortløpende i jobben og gjennom utførelse av arbeidet. Samtidig kan dette sees i sammenheng med at aktiviteter som fremmer egen utvikling skjer i relasjon til kollegaer. Lohman (2006) poengterer at lærere som regel foretrekker læringsaktiviteter som foregår gjennom samarbeid og i interaksjon med kollegaer. Den italienske læreren opplever disse

gruppesamtalene som svært positive, hun vektlegger betydningen av samarbeidet mellom lærere og elever i dette. Å tilrettelegge for slike møteplasser kan fremme samarbeid som en kilde til profesjonell utvikling av lærere. Samtidig kan online gruppesamtaler være en måte for skoler å skape interaksjon og forebygge isolasjon. Dette kan være et eksempel på en form for møteplass som bidrar til stabil interaksjon mellom lærere og elever (Little, 2002).

I workshopen blir det gitt uttrykk for at lærere ønsker flere opplærings- eller utviklingsaktiviteter. Lærerne ytrer et ønske om å få mer tid av skolen til å lære og utvikles for både praktisk gjennomførelse av UB, men også for lærerrollen som for mange oppleves at krever endring. Som Collinson og Cook (2000) påpeker er det ikke uvanlig at lærere opplever mangel på tid til egen utvikling, ettersom tid er en knapp ressurs i skolen. Å legge til rette for avsatt tid til profesjonell utvikling av lærerrollen kan være av betydning både for lærerne selv, men også på sikt om skolene ønsker å lykkes med UB. Som Seikkula-Leino m.fl. (2010) finner i sin studie bør lærere i større grad bli betraktet som lærende individer, for at entreprenørskap som arbeidsmetode i skolen skal lykkes. Tilrettelegging av møteplasser som fremmer læringsaktiviteter leder til profesjonell utvikling i lærerrollen (Roberts & Pruitt, 2003; Thoonen m.fl. 2011). Ut i fra dette kan det å utvikles i lærerrollen gjennom interaksjon med kollegaer eller opplæring i UB, være en måte for skoler å løfte læreres pedagogiske entreprenørskapskompetanse.

4.2.1 Oppsummering

Lærerne gir uttrykk for at skolen legger til rette for utvikling på flere ulike måter. De finske lærerne redegjør for etablerte team i skolene som har ansvar for entreprenørskap. Dette er organiserte møteplasser, hvor skolen har avsatt tid til at lærere i grupper får diskutere og løse problemer relatert til undervisning i entreprenørskap. En finsk lærer opplever dette som nyttig for egen læring for lærerrollen i UB. En av de italienske lærerne beskriver at skolen organiserer en opplæringsaktivitet i UB for lærerne. Dette er tilrettelagt opplæring i forkant av at lærerne begynner med UB. Aktiviteten har som formål å avklare lærerens rolle i UB og hva arbeidsmetoden innebærer for elevene. Opplæring blir av noen italienske lærere signalisert å være betydningsfullt for utvikling i lærerrollen, og at opplæring bør prioriteres av skolene. Andre møteplasser som fremmer utvikling i lærerrollen knyttes av både finske og italienske lærere til uformelle læringsprosesser. De lærer i og gjennom arbeidet med UB, eller ved å samarbeide med kollegaer ved behov. Sett under ett er både tilrettelagte møteplasser og mer tilfeldige møteplasser kilder til profesjonell utvikling i lærerrollen.

4.3 Tilgang på kollegaer

Den tredje kategorien beskriver hvordan skolens organisering og fordeling av ansatte i arbeidet med UB kan ha betydning for tilrettelegging av den nye lærerrollen. Det er varierende hvordan de finske og de italienske lærerne arbeider med UB. Noen er vant til å arbeide mer eller mindre alene, mens andre samarbeider i team. En finsk lærer beskriver hvordan skolen organiserer lærernes arbeid med UB slik:

«Jeg er ikke den eneste læreren, vi har alltid hatt to lærere i dette faget. Og det er veldig bra, fordi det er alltid noe som foregår og dette er så annerledes, så det er veldig bra å ha en partner du virkelig kan diskutere med, hva vi skal gjøre videre og hvis du har et problem så er du ikke alene om det [...] Så det er bra at du har noen som også har med dette å gjøre».

I følge denne beskrivelsen arbeider hun sammen med en annen lærer, og de har felles ansvar for UB-gruppene. Dette har hun positive erfaringer med, og hun vektlegger at det å kunne diskutere med noen som selv har med UB å gjøre er en fordel. I forbindelse med dette gir læreren uttrykk for at det er stor forskjell på å diskutere utfordringer med lærere som ikke har erfaring med og de som har erfaring med UB. Hun opplever at det er mest givende å diskutere med lærere som selv har kjennskap til UB. Dette fordi lærere som ikke selv har UB ofte ikke har kjennskap til de utfordringene lærere møter i UB. Som Leithwood (2002) poengterer er organisering i skolen en måte å oppmuntre til profesjonell utvikling. Å strukturere skolen slik at lærere får felles ansvar og mulighet til problemløsning i fellesskap er en måte å oppnå dette på (Leithwood, 2002). Som denne læreren beskriver er hvem hun samarbeider med av betydning, og kan slik tenkes å være en positiv kilde til utvikling i lærerrollen. Det kan i tillegg se ut til at læreren gir uttrykk for verdien av fast samarbeid. Hun har samarbeidet med en annen lærer over en lengre periode. Det kan tenkes at samarbeidet på den måten bygges opp over tid, noe som kan resultere i en mer tillitsfull relasjon. Little (2002) beskriver hvordan organisering av samarbeid har konsekvenser for skolens kultur. Å dele arbeidsoppgaver og å mulighet til å utveksle kunnskap eller erfaringer, styrker fellesskapet mellom lærere (Little, 2002). Videre kan dette styrke muligheter for utvikling (Marsick & Volpe, 1999). Sett under ett kan det være at stabile forhold som bygges på samarbeid og fellesskap bidrar positivt til denne lærerens profesjonelle utvikling. Den andre finske læreren gir følgende beskrivelse av skolens organisering av arbeidet med UB:

«Jeg har selv ansvaret for UB, men vi har et team. Så hvis det er [...] Min spesialitet er (beskrivelse av fag), så jeg har dette og andre lærere har andre ting, så vi kan bytte lærer. Vi arbeider som et team».

Til forskjell fra det første utsagnet beskriver denne læreren et selvstendig ansvar for sine UB-grupper. Hvis hun har behov for hjelp med faglig innspill til elevene, spør hun en lærer i teamet om støtte. De påpeker begge at kommunikasjon som er relatert til daglige oppgaver og utfordringer i UB foregår gjennom uformell kontakt. Eksempelvis ved å ringe en kollega om det er problemer eller lignende i forbindelse med UB. Felles for disse finske lærerne er at de har kollegaer de kan samarbeide med og få støtte fra ved behov. De har tilgang på kollegaer. Det fremstår slik at det er lav terskel for å utveksle erfaringer og spørre kollegaer om hjelp hos begge lærerne. Høy grad av interaksjon og god kommunikasjon vil i følge Little (2002) bidra til profesjonell utvikling. Dette kan i tillegg sees i lys av kunnskapsdeling på arbeidsplassen, hvor lærerne utveksler kunnskap og erfaringer med hverandre som bidrar til læring (Collinson & Cook, 2000). På spørsmål om hva skolen kan gjøre for å tilrettelegge for læreren i UB, gir en finsk lærer dette svaret:

«Jeg tror at i det første semesteret eller noe så ville det vært veldig nyttig hvis det var en eldre mentor, som i første periode eller noe hjelp til eller besøkte timene. Noen ganger hver periode eller fem ganger i året kanskje. Å hjelpe, å tenke, å ha tid til å diskutere. Fordi dette tror jeg ville ha vært til hjelp for meg».

Hun beskriver her at å få støtte og innspill fra en lærer med erfaring fra UB ville vært en god ressurs da hun selv begynte med UB. Her trekker hun frem at å ha avsatt tid til få hjelp og ha noen å diskutere med ville vært nyttig. Læreren gir samtidig uttrykk for at en slik ordning er noe hun har savnet i organiseringen av UB på sin skole. Dette utsagnet gjenspeiler at læreren oppfatter det som positivt for hennes egen læring å diskutere med en mer erfaren lærer. Et lignende funn gjør Lohman (2006) i sin studie, lærere foretrekker å lære gjennom samarbeid og interaksjon med kollegaer. Læreren påpeker også at det ville vært hensiktsmessig å ha et bestemt antall møter gjennom semesteret eller året. Dette finner Collinson og Cook (2000) grunnlag for ettersom de argumenterer for at skoler bør planlegge avsatt tid til læring. Tilrettelegging for læreres profesjonelle utvikling kan gjøres på flere måter, å organisere for samarbeid og interaksjon er et eksempel. I følge Kruse m.fl. (1994) kan skolens organisering

av ansatte bidra til at lærere får tilgang på hverandre, eksempelvis gjennom samarbeid om arbeidsoppgaver.

Hos de italienske lærerne organiseres UB i skolen noe annerledes enn i Finland. En lærer beskriver hvordan hun er alene med sine UB-grupper og arbeider svært selvstendig med dette. På spørsmål om tilrettelegging forklarer hun at hun ikke får noe spesiell hjelp fra skolen i forhold til UB, og det er ikke organisert slik at hun har tilgang på kollegaer:

«Vi jobber ikke sammen [...] Det er ikke mulig å jobbe sammen. De sier det er ditt prosjekt, du får gjøre det. Det hadde vært nyttig, men det er ikke mulig».

Denne læreren beskriver at hun ikke samarbeider med sine kollegaer om UB. Hun sier selv at å samarbeide med andre lærere nok hadde vært nyttig, men ettersom de andre lærerne ikke ønsker å delta i UB blir hun alene om jobben. På videre spørsmål om hun diskuterer med andre kollegaer, er svaret det samme. Kollegaene er i følge henne ikke villige til å engasjere seg i hennes problemer eller erfaringer med UB. Det hun beskriver er at skolen i utgangspunktet ikke har organisert UB på en slik måte at lærerne har tilgang på hverandre, foruten de få lærerne som har sagt seg villige til å arbeide med UB. Heller ikke lærerne som arbeider med UB får tilrettelegging slik at de kan samarbeide om elevene. Tilsynelatende deler ikke lærerne på ansvaret for elevene. Dette kan i følge Little (2002) virke hemmende for samarbeid. På bakgrunn av dette arbeider hun selvstendig. Det ser ut til at i dette tilfellet har ikke skolen organisering eller en kultur som tilrettelegger for interaksjon og samarbeid mellom lærerne. Som Little (2002) påpeker vil en arbeidsplass som isolerer ansatte i utførelsen av arbeidsoppgaver forhindre samarbeid og kommunikasjon. Dette er vesentlig for at lærere skal kunne utvikles i jobben og for at skolen skal lykkes med endringer (Little, 2002). Denne lærerens erfaringer reflekterer at skolen ikke legger til rette for lærerne i UB. En slik organisering vil ikke fremme profesjonell utvikling eller fremme læringsfellesskap blant lærerne (Thoonen m.fl. 2011). Resultatet er at hun selv tar ansvar for UB-gruppene, i tillegg til å selv takle den nye lærerrollen. Lærere kan være innovative og ta selvstendig ansvar for egen utvikling, på tross av mangel på interaksjon med kollegaer (Little, 2002). Noe som det kan se ut til å være et tilfelle av her.

Til sammenligning beskriver en av de andre italienske lærerne at på hennes skole så er fire, fem lærere fra ulike fag involvert med UB. Hun har et individuelt ansvar for sin UB-gruppe, men

samarbeider med de andre lærerne ved behov. Videre beskriver at læreren at hun har anledning til å møte de andre lærerne som er involvert i UB og elevene på ettermiddagene om hun ønsker:

«Vi arbeider i hvert vårt klasserom, hver med sin egen lærer. Det var fire, fem lærere, som ville gjøre dette. Og vi arbeider bra».

«Ja, vår skole er åpen på ettermiddagene tre dager i uken. Og det er nyttig å jobbe etter skoletid. Vi jobber der [...] Ja, ikke alle kollegaene. Bare fire, fem».

Dette innebærer å arbeide med elever i de ulike UB-gruppene utenom offisiell skoletid. Samtidig er dette tre ettermiddager i uken læreren har mulighet til å møte de fire, fem andre lærerne i teamet som følger opp UB på hennes skole. Læreren uttrykker at dette gjelder lærerne som arbeider med UB, ikke andre lærere på skolen. Det kan se ut til at det er valgfritt for lærere å ta i bruk disse åpne ettermiddagene.

Ut i fra disse beskrivelsene har de italienske lærerne noe ulik erfaring med skolens organisering av UB og for samarbeid mellom lærere. I to av de italienske intervjuene var et fellestrekk at lærerne ikke opplevde tilrettelegging for møteplasser mellom kollegaer, spesielt ikke med kollegaer som ikke er involvert med UB. I likhet med de finske lærerne foregår samarbeid gjennom diskusjon med kollegaer heller uformelt og ved behov, ikke innenfor fastsatte rammer. Det kan også se ut til at de italienske lærerne ikke i like stor grad som de finske etterspør å ha tid til å samarbeide eller diskutere med andre. Å diskutere med kollegaer har først og fremst den hensikten å løse problemer i UB-prosjektene for elevenes skyld, med andre ord praktisk utnyttelse av tid. Det kan tenkes at dette kan sees i sammenheng med de ulike skolesystemene i Finland og Italia, hvor samarbeidsorientering kan være forskjellig. Selv om noen av disse italienske lærerne arbeider relativt individuelt og isolert fra resten av lærerstaben på skolen, kan slik organisering av skolen i følge Little (2002) likevel oppleves som positivt for lærere. Et slikt skolesystem vil bidra til at enkelte lærere blir innovative og utvikler sin profesjonelle rolle, men vil ikke fremme et sterkt læringsfelleskap for skolen i sin helhet (Little, 2002). Dermed kan enkelte lærere drive frem egen utvikling i lærerrollen, uavhengig av andre lærere i skolen. En italiensk lærer poengterer betydningen av å ha kollegaer i UB:

«Lærere, når det er en ny aktivitet som dette (UB), en viktig aktivitet som dette, trenger å ha kollegaer [...] Ikke konkurranse, men samarbeid».

I forbindelse med utsagnet ovenfor poengterer en italiensk lærer betydningen av at lærere samarbeider fremfor å konkurrere mot hverandre. Hun mener dette spesielt gjelder for UB, som for mange lærere til å begynne med oppleves som krevende. Det å ha støtte og mulighet for å samarbeide med kollegaer kan være en kilde til læring, og en måte for lærere å utvikles i fellesskap. Skolens organisering av arbeidsoppgaver kan i lys av dette være en måte å legge til rette for læreres utvikling. På en annen side kan denne beskrivelsen være en indikasjon på at det er behov for fellesskap blant lærere for å stimulere lyst til utvikling for lærerrollen i UB. Wagner og French (2010) finner at positive relasjoner til kollegaer har innflytelse på engasjement for utvikling. Organisering av strukturelle rammebetingelser som arbeidsinndeling gjennom samarbeid som kan slik sørge for at lærere får tilgang på hverandre, og oppmuntre til profesjonell utvikling i lærerrollen (Lohman, 2006).

I workshopen blir det etterspurt at flere lærere i skolen involveres i UB og at det tilrettelegges på en slik måte at lærerne får mulighet til å samarbeide. Det blir blant annet gjort uttrykk for at det er slitsomt å være alene om UB. Lærerne etterspør organisering av team, slik at de får tilgang på hjelp og støtte fra kollegaer. Sannsynligheten for at de lærer og utvikles i lærerrollen kan være større om de samarbeider med kollegaer (Little, 2002). Dette kan oppleves som enklere å oppnå om det legges til rette for dette tidsmessig i arbeidsdagen. Videre kan dette bidra til å skape god kultur for kunnskapsdeling (Collinson & Cook, 2000), noe som på sikt kan komme til å bidra til å styrke UB i skolen. Skolens tilrettelegging for samarbeid og kommunikasjon kan dermed påvirke lærernes opplevelse av vilkår for utvikling, i tillegg til opplevelse av å være en del av et læringsfellesskap hvor støtte fra andre er sentralt. Dette finner både Wagner og French (2010), og Thoonen m.fl. (2011) grunnlag for i sine studier på læreres utvikling i skolen.

Organisering av ansatte kan på flere måter ha innvirkning på profesjonell utvikling av lærere i skolen. På en side kan tilrettelegging for samarbeid være en strukturell rammebetingelse, en ressurs som skolen må fordele etter flere hensyn. På en annen side kan organisering av ansatte ha betydning for sosialisering, utveksling av kunnskap, og tillit, som er å regne som sosiale ressurser (Kruse m.fl. 1994). Hvordan skolen organiserer lærerne slik at de har tilgang på hverandre, kan derfor være betydningsfullt for hvilke utviklingsmuligheter lærerne opplever å ha og om de velger å benytte seg av dem. Lærernes beskrivelser fra intervju og workshop viser at samarbeid oppleves som verdifullt. Samarbeid og møte med kollegaer oppleves som en kilde til læring og til støtte. Skolens tilrettelegging av blant annet samarbeid får konsekvenser for hvorvidt det etableres læringsfellesskap (Kruse m.fl. 1994; Little, 2002).

4.3.1 Oppsummering

Samarbeid og interaksjon er et gjennomgående tema i lærernes opplevelser av skolens organisering for UB. I noe større grad enn de italienske lærerne er de finske lærerne organisert i par og team som samarbeider om UB. Disse formene for samarbeid bidrar til kunnskapsdeling, og lærerne blir en del av et fellesskap som støtter hverandre. Dette bidrar til at lærerne har tilgang på kollegaer, og slik sett utvikles i lærerrollen med et støtteapparat i bunnen. De italienske lærerne opplever noe mindre organisering for samarbeid, og arbeider relativt selvstendig. Et eksempel på at skolen legger til rette for utvikling er å ha åpen skole på ettermiddager. Det kan se ut til at de finske lærerne har mer erfaring med samarbeid, enn de italienske. Felles for lærerne er at de etterspør flere muligheter for samarbeid, ettersom de opplever dette som positivt for utvikling av lærerrollen i UB.

5. Avslutning og konklusjon

Denne studien har fokusert på læreres opplevelser av skolens tilrettelegging for utvikling i lærerrollen. Dette i sammenheng med Ungdomsbedrift som er en arbeidsmetode i entreprenørskap. Lærerne som deltok i intervju kommer fra skoler i Finland og Italia, i workshopen var flere europeiske land representert blant lærerne. Alle lærerne har vært involvert med ICEE. Innledningsvis ble studiens problemstilling presentert som følgende: *«Hvordan opplever læreren at skolen tilrettelegger for utvikling i lærerrollen i forbindelse med Ungdomsbedrift?»*

I studien har jeg sett på hvordan læreres profesjonelle utvikling kan legges til rette for gjennom organisasjonsstrukturer i skolen. Dette gjennom å undersøke hvilke strukturelle rammebetingelser lærere opplever tilrettelegger for deres utvikling i lærerrollen i forbindelse med UB. Det teoretiske rammeverket for studien har tatt utgangspunkt i teori om profesjonell utvikling, læringsfellesskap, og uformell læring på arbeidsplassen. Profesjonell utvikling av lærere blir flere steder lagt til grunn som et tiltak for at skoler skal lykkes med arbeidsmetoder i entreprenørskap (European Commission, 2011; Seikkula-Leino m.fl. 2010). Jeg undersøkte om lærerne i denne studien opplevde tilrettelegging i skolen som kunne relateres til profesjonell utvikling i lærerrollen. Følgende kategorier har vært utgangspunktet for analyse og drøfting: timeplanfestet tid til UB, møteplasser som fremmer egen utvikling, og tilgang på kollegaer.

5.1 Studiens funn

Lærerrollen i UB representerer for mange et skifte fra den tradisjonelle lærerstilen, og kan innebære at lærere må utvikles eller tilegne seg ny kompetanse for å imøtekomme de nye kravene som UB stiller. Lærerne i denne studien gir uttrykk for at UB innebærer en ny lærerrolle og at de har endret lærerstil i forbindelse med denne arbeidsmetoden. Dette kan sees i sammenheng med at entreprenørskap som arbeidsmetode i skolen innebærer at lærere må tilegne seg pedagogisk entreprenørskapskompetanse.

Tid er en spesielt betydningsfull strukturell rammebetingelse for lærerne i denne studien. Flere lærere opplever at de har lite tid til UB i timeplanen, dette medfører at de ikke kan prioritere UB slik de ønsker. Dette innebærer at lærerne generelt sett opplever mangel på tid i arbeidsdagen, noe som kan tenkes å hindre at de får anledning til utviklings- eller

læringsaktiviteter. Lærerne signaliserer et behov for mer avsatt tid til UB, noe som kan bidra til at de får bedre anledning til å tilegne seg den nødvendige kompetansen for lærerrollen i UB.

Studien viser at lærerne har tilgang på flere ulike møteplasser, noen er tilrettelagt fra skolens side og noen er mer tilfeldige. I de finske skolene er egne team organisert med sikte på å ivareta undervisning i entreprenørskap. Dette er en kilde til læring i følge en finsk lærer. I de italienske skolene er aktiviteter som fremmer utvikling relatert til opplæring i UB, og problemløsning i samarbeid med kollegaer og elever i nettforum. Disse aktivitetene viser at skoler legger til rette for lærernes utvikling gjennom organiserte grupper, men at lærerne til en viss grad driver frem egen læring gjennom uformelle prosesser.

Å ha tilgang på kollegaer gjennom samarbeid og interaksjon er en kilde til utvikling for lærerne i denne studien. Det er varierende hvordan lærerne opplever at skolene legger til rette for samarbeid. I de finske skolene er lærerne organisert i par eller team som samarbeider om UB. De italienske lærerne opplever å i større grad arbeide individuelt, flere av lærerne har ansvaret for sine UB alene. Felles for lærerne i studien er at de verdsetter samarbeid og ønsker mer av dette i organisering av arbeidet med UB. Samarbeid, interaksjon, diskusjon og kunnskapsdeling oppleves som kilder til utvikling i den nye lærerrollen.

Lærerne kommer fra videregående skoler som tilhører relativt ulike utdanningssystemer. Denne studien viser at lærerne opplever varierende og ulik tilrettelegging for profesjonell utvikling i lærerrollen. Det de har til felles er at de på mange måter er relativt selvgående når det gjelder å tilegne seg kompetanse om lærerrollen i UB. Dette fordi kan tenkes å begrunnes med at de blant annet er dypt engasjert i UB som arbeidsmetode.

5.2 Etterord

Funn i denne studien reflekterer funn fra lignende studier, både fra forskning i ICEE og fra andre studier av lærere. Eksempelvis kan det være mulig å trekke paralleller mellom funn i denne studien med flere funn i den endelige forskningsrapporten fra ICEE (Johansen, 2018). I likhet med funn i Johansen (2018) gir lærerne uttrykk for at UB innebærer en ny lærerrolle og en annen måte undervise på. Videre er funn i denne studien i overensstemmelse med andre studier som viser at skolers organisering av strukturelle rammebetingelser har betydning for læreres profesjonelle utvikling (Hämäläinen m.fl. 2018; Leithwood, 2002; Little, 2002; Thoonen m.fl. 2011).

Innledningsvis i denne studien ble det kort gjort rede for de ulike skolesystemene i Finland og Italia. I Finland har profesjonell utvikling innpass i skolesystemet, og finske lærere deltar i aktiviteter som er beregnet på dette årlig (Finnish National Agency for Education, 2017). I Italia er organisering for profesjonell utvikling av lærere fortsatt i startfasen (OECD, 2016). Som denne studien kan vise har flere skoler fortsatt en vei å gå for å tilrettelegge og skape stabile forhold som fremmer profesjonell utvikling av lærere. Lærernes opplevelser som reflekteres i denne studien kan se ut til å indikere at det er potensiale for å ytterligere legge til rette for utvikling av lærerrollen i UB. Selv om det kan være mulig å se noen slike trekk, har studien flere klare begrensninger. Studien er beskjeden i omfang og bør derfor behandles deretter når det gjelder tolkning av funn.

Denne studien har hatt et overordnet fokus på skolens organisering av strukturelle rammebetingelser som tilrettelegging for profesjonell utvikling hos lærere. Begrensinger for denne studien kan være at aspekter som kultur, sosiale ressurser, og mellommenneskelige relasjoner ikke er i like stort fokus. Flere studier viser at det sosiale aspektet er minst like viktig som strukturell organisering for å fremme utvikling hos lærere i skolen (Kruse m.fl. 1994; Thoonen m.fl. 2011). Underveis i denne studien var dette noe jeg ble stadig mer nysgjerrig på, og skulle jeg tatt dette prosjektet videre ville jeg sett nærmere på samspeillet mellom strukturelle rammebetingelser og sosiale ressurser for utvikling. I tillegg er deltakerne fra intervjuene kvinner. Ideelt sett skulle utvalget inkludert menn slik at lærergruppen ble bedre representert. Er meninger og erfaringer annerledes hos mannlige lærere i UB? Dette kunne vært interessant å sett nærmere på.

Forskningsfeltet som omhandler profesjonell utvikling av lærere og læringsfelleskap i skolen kan se ut til å være veletablert og mangfoldig. Det kan likevel se ut til at forskning som kombinerer teori om profesjonell utvikling og læringsfelleskap i skoler med fokus på entreprenørskap fortsatt er i en begynnende startfase. Videre forskning på entreprenørskap i skolen kan med fordel fokusere på hvordan lærere håndterer, opplever og utvikles med tanke på dette. Samtidig kan det se ut til å være en skjevfordeling hvor mye av litteraturen på dette feltet omhandler nordiske land. Med tanke på at skolesystemer i europeiske land kan være svært ulike kan det være relevant at videre forskning undersøker linkene mellom profesjonell utvikling og lærere i entreprenørskap i flere land.

Litteraturliste

Agee, J. (2009). Developing qualitative research questions: a reflective process. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 22(4), 431-447. doi: 10.1080/09518390902736512.

Blöchle, S. J. (2015). Italy. I Hörnes, W., Döbert, H., Reuter, L. & von Kopp, B. (Red.), *The Education Systems of Europe* (s. 403-424). Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-07473-3.

Collinson, V. & Cook, T. F. (2001). I don't have enough time: Teachers' interpretations of time as a key to learning and school change. *Journal of Educational Administration*, 39(3), 266-281. doi: 10.1108/09578230110392884.

Eide, T. H. & Olsvik, V. M. (2017). *Qualitative case study of mini-company experiences in five European countries*. Østlandsforskning. Hentet fra: <http://icee-eu.eu/component/attachments/attachments.html?task=attachment&id=512>

European Commission (2011). *Entrepreneurship education: Enabling teachers as a critical success factor*. Hentet fra: <http://www.tesguide.eu/policy-strategy/enabling-teachers-as-a-critical-success-factor.htm>

European Commission (2013). *Entrepreneurship 2020 action plan*. Hentet fra: https://ec.europa.eu/growth/smes/promoting-entrepreneurship/action-plan_en

European Commission (2014). *Entrepreneurship education: A road to success*. Hentet fra: https://ec.europa.eu/growth/content/entrepreneurship-education-road-success-0_en

Finnish National Agency for Education (2017). *Finnish education in a nutshell*. Hentet 25.mars 2018 fra: http://www.cimo.fi/services/publications/finnish_education_in_a_nutshell

Fullan, M. (2002). Educational reform as continuous improvement. I Hawley, W. D. (Red), *The keys to effective schools: educational reform as continuous improvement*. (s. 1-9). California: Corwin Press, Inc.

Hämäläinen, M., Ruskovaara, E. & Timo, P. (2018). Principals promoting entrepreneurship education: the relationships between development activities and school practices. *Journal of Entrepreneurship Education*, 21(1), 1-19. Hentet fra:

https://www.researchgate.net/publication/324601514_Principals_promoting_entrepreneurship_education_The_relationships_between_development_activities_and_school_practises

ICEE (2015, 26.januar). JA-YE Europe and 5 countries embark on impact research to mobilize entrepreneurship education in schools. Hentet 17.mars 2018 fra: <http://icee-eu.eu/news/139-news/16-ja-ye-europe-and-5-countries-embark-on-impact-research-to-mobilize-entrepreneurship-education-in-schools.html>

JA Europe (2018). JA Programmes. Hentet 17.mars 2018 fra:

<http://www.jaeurope.org/education/ja-programmes/44-company-programme.html>

Johansen, V. (2018). *ICEE Final Report*. Hentet fra: [http://icee-](http://icee-eu.eu/component/attachments/?task=download&id=623:ICEE-final-report)

[eu.eu/component/attachments/?task=download&id=623:ICEE-final-report](http://icee-eu.eu/component/attachments/?task=download&id=623:ICEE-final-report)

Johnson, B. L. (2009). Understanding schools as organizations: Implications for realizing professional learning communities. I Mullen, C. A. (Red), *The handbook of leadership and professional learning communities* (s. 17-28). New York: Palgrave MacMillan.

Kruse, S., Louis, K. S. & Bryk, A. (1994). Building professional communities in school. *Issues in Restructuring Schools*, 6, 3–6.

<http://dieppestaff.pbworks.com/w/file/fetch/66176267/Professional%20Learning%20communities.pdf>

Leithwood (2002). Organizational conditions to support teaching and learning. I Hawley, W. D. (Red), *The keys to effective schools: educational reform as continuous improvement*. (s. 97-110). California: Corwin Press, Inc.

Little, J. W. (2002). Professional communication and collaboration. I Hawley, W. D. (Red), *The keys to effective schools: educational reform as continuous improvement*. (s. 43-55). California: Corwin Press, Inc.

Lohman, M. (2006). Factors influencing teacher's engagement in informal learning activities. *Journal of Workplace Learning*, 18(3), 141-155. doi: 10.1108/13665620610654577.

Marsick, V. & Volpe, M. (1999). The nature and need for informal learning. *Advances in Developing Human Resources*, 1(3), 1-9. doi: 10.1177/152342239900100302.

Meri, M. (2015). Finland. I: Hörnes, W., Döbert, H., Reuter, L. & von Kopp, B. (Red), *The Education Systems of Europe* (s. 256-268). Switzerland: Springer International Publishing. doi: 10.1007/978-3-319-07473-3.

Ministry of Education and Culture (2018). *Entrepreneurship education*. Hentet 26.mars 2018 fra: http://minedu.fi/en/article/-/asset_publisher/yrittajyyskoulutus

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

OECD (2016). *Supporting Youth Entrepreneurship in Italy. A review of policies and programmes*. Hentet 25.mars 2018 fra: <https://www.oecd.org/employment/leed/Italy-Youth-Entrepreneurship-Report-FINAL.pdf>

Postholm, M. B. (2005). Observasjon som redskap i kvalitativ forskning på praksis. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(2), s. 146-158. doi: 10.18261/issn.1504-2987.

Richter, D., Kunter, M., Lüdtke, O. & Baumert, J. (2010). Professional development across the teaching career: Teacher's uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, 27, 116-126. doi: 10.1016/j.tate.2010.07.008.

Roberts, S. & Pruitt, E. Z. (2003). *Schools as professional learning communities. Collaborative activities and strategies for professional development*. California: Corwin Press, Inc.

Rollie (2002). Preface. I Hawley, W. D. (Red), *The keys to effective schools: educational reform as continuous improvement*. (s. vii-xiv). California: Corwin Press, Inc.

Ruskovaara, E. & Pihkala, T. (2014). Entrepreneurship education in schools: Empirical evidence on the teacher's role, *The Journal of Educational Research*, 1.14. doi: 10.1080/00220671.2013.878301.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.

Seikkula-Leino, J., Ruskovaara, E., Ikavalko, M., Mattila, J. & Rytkola, T. (2010). Promoting entrepreneurship education: the role of the teacher? *Education + Training*, 52(2), 117-127. doi: org/10.1108/00400911011027716.

Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5. utg). SAGE Publications Ltd.

Spilling, O. R. (2014). Perspektiver på entreprenørskap og entreprenørskapsutdanning. I Johansen, V. & Støren, L. A. (Red), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter*. (s.31-58). Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536. doi: 10.1177/0013161X11400185.

Wagner, B. D. & French, L. (2010). Motivation, work satisfaction, and teacher change among early childhood teachers. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(2), 152-171. doi: 10.1080/02568541003635268.

Ødegård, I. R. (2014). Pedagogisk entreprenørskap. I Johansen, V. & Støren, L. A. (Red), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter* (s. 59-78). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakere

Informasjonsskriv om forskningsprosjekt

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt med temaet:

«Læring på arbeidsplassen i lys av endringsprosesser»

Bakgrunn og formål

Dette forskningsprosjektet er min masteroppgave i voksnes læring ved NTNU i Trondheim. Masteroppgaven er knyttet til *The Innovation Cluster for Entrepreneurship Education*, som er et pågående prosjekt i EU hvor hensikten er å innføre entreprenørskap og Ungdomsbedrift som fag i skolen (www.icee-eu.eu).

Min masteroppgave skal fokusere på lærere som deltar i ICEE-prosjektet, og som har deltatt i gjennomføring av Ungdomsbedrift. Jeg vil gjennom masteroppgaven undersøke deres opplevelse av innføring av entreprenørskap og Ungdomsbedrift i skolen. Jeg vil undersøke hvordan innføring av entreprenørskap som fag kan oppleves som en endringsprosess for lærerne, og hvordan dette kan ha påvirket deres læring og utvikling på arbeidsplassen.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Å delta i dette forskningsprosjektet innebærer et individuelt intervju på ca. 45 minutter.

Intervjuet vil bli tatt opp på taleopptak.

Hensikten med intervjuet er å få et innblikk i dine opplevelser som lærer i forbindelse med innføring av entreprenørskap som fag. Jeg ønsker å høre om dine erfaringer og opplevelser om hvordan prosessen har vært i forbindelse med dette, for eksempel hvordan Ungdomsbedrift har blitt gjennomført på din skole. I tillegg ønsker jeg å høre om hvordan du opplever at din rolle som lærer har vært påvirket av prosjektet, for eksempel hvordan arbeidsplassen din kan ha vært en arena for å utvikle deg selv som lærer i dette prosjektet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg transkriberer selv intervjuet, og taleopptak vil bli slettet etter transkribering. Det transkriberte intervjuet vil anonymiseres slik at din person ikke er identifiserbar. Både taleopptak og transkribert materiale vil bli ivaretatt av meg inntil det slettes eller makuleres. Det er kun meg selv og prosjektets veiledere som skal håndtere det transkriberte materialet. I selve masteroppgaven kan det forekomme bruk av sitater og materiale fra intervjuet, som du vil kunne gjenkjenne deg i. Dette vil anonymiseres slik at ingen andre enn vi to som var til stede i intervjuet kan gjenkjenne personen bak informasjonen som brukes.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15 mai 2018. Da vil taleopptak være slettet, og det transkriberte intervjuet blir makulert.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du har spørsmål til forskningsprosjektet, kan du ta kontakt med:

Masterstudent, Trine Hove Langdal (0047 98403800) eller,

Bi-veileder, og daglig leder for ICEE, Vegard Johansen (0047 90743388).

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2: Intervjuguide

Begynn intervjuet med å introdusere meg selv (hva jeg studerer, hvor jeg er fra). Informere om hensikten med og tema for studien. Gjennomgå informasjonsskriv og informere om bruk av taleopptaker. Informere om lærerkonfidensialitet, forklar at navn eller andre beskrivelser av tredjepersoner skal unngås gjennom intervjuet.

Jeg er interessert i dine erfaringer med UB, hvordan UB har blitt gjennomført på din skole, og hvordan du opplever lærerrollen din i dette. Hensikten er å lære om dine erfaringer som lærer i dette.

1) Hvordan er det å være lærer i Ungdomsbedrift?

- Hvor lenge har du vært lærer? Hvor lenge har du vært involvert med UB?
- Beskriv hvordan du opplever lærerrollen i UB, sammenlignet med «vanlige» fag.
- Har du som lærer endret deg, i så fall på hvilke måter?
- Hva tror du har bidratt til din egen utvikling/læring i rollen som UB-lærer?

2) Organisering av Ungdomsbedrift på din skole.

- Hvordan har UB blitt organisert på din skole? Hvordan fungerer UB på din skole?
- Hva tror du har vært viktig for din skole i prosesser knyttet til UB?
- Hvordan tror du skolen har vært viktig for din egen utvikling/læring?
- Hvordan støtter skolen lærerens rolle i innføringen av UB?
- Hva har vært positivt eller negativt med UB på din skole?
- Hva har vært nytt eller annerledes?

3) Se for deg at du skal gi råd til en skole som skal begynne med entreprenørskap eller UB, hvilke råd vil du gi de?

- Hva er viktig for lærerne i denne prosessen?
- Hva bør skolen gjøre for å lykkes med UB?
- Hvilke mulige utfordringer bør skolen være oppmerksom på?
- Hvordan kan skolen legge til rette for lærerne/lærerrollen i en slik prosess?
- Hvilke tanker/refleksjoner/erfaringer fra ditt lærerståsted føler du kan være relevant å trekke frem?

Vedlegg 3: Spørsmål til diskusjon i workshop

Spørsmål:

Dere skal gi råd til en skole som skal begynne med entreprenørskap eller Ungdomsbedrift.

Hvilke anbefalinger eller råd vil du gi denne skolen?

- Hva er viktig for lærerne i denne prosessen?
- Hva bør skolen gjøre for å lykkes?
- Hva er mulige utfordringer skolen bør være klar over?

Forklaring:

Spørsmålet er et refleksjonsspørsmål, hvor lærerne kan spille på egne erfaringer og opplevelser. Hva mener lærerne er viktig for en skole som skal begynne med Ungdomsbedrift eller andre former for entreprenørskap? Hva bør skolen gjøre for at Ungdomsbedrift eller entreprenørskap skal være vellykket? Hvordan kan skolen gå fram for å ivareta og støtte lærerne/lærerrollen i en slik prosess?

Nøkkelord: medvirkning/deltakelse, samarbeid med kollegaer, informasjonsflyt, kurs, opplæring, oppfølging.

Vedlegg 4: Godkjennelse fra NSD



Astrid Margrethe Sølverberg

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 08.11.2017

Vår ref: 56849 / 3 / LH

Deres dato:

Deres ref:

Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 31.10.2017 for prosjektet:

<i>56849</i>	<i>Læring på arbeidsplassen i lys av endringsprosesser</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Astrid Margrethe Sølverberg</i>
<i>Student</i>	<i>Trine Hove Langdal</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringsskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

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

Ved prosjektslutt 15.05.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / Lise.Haveraaen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Trine Hove Langdal, hltrine@live.no



Prosjektet er knyttet til EU-prosjektet "Innovation Cluster for Entrepreneurship Education (ICEE)" med projektnr. 50722. Data som samles inn i dette prosjektet vil ikke benyttes i ICEE-prosjektet.

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget (lærere som har deltatt i Ungdomsbedrift i EU-prosjektet ICEE) informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men dato for prosjektslutt må endres til 15.05.2018.

Vi gjør oppmerksom på at student må forsikre seg om at deltakerne har forstått informasjonen og deltar frivillig. Vi legger til grunn at informasjonsskriv oversettes til andre språk dersom nødvendig, og at det gis muntlig informasjon, dersom dette er mer hensiktsmessig. Student har et selvstendig ansvar for å sikre at samtykket som blir gitt er gyldig.

DATAINNSAMLING

Student opplyser om at det skal gjennomføres observasjon av en workshop med 50 lærere. Studenten opplyser at det ikke vil registreres personopplysninger under observasjonen. Vi forutsetter at dette er tilfellet og at datainnsamling i forbindelse med observasjon skjer anonymt. Denne delen av prosjektet er derfor ikke meldepliktig. Av forskningsetiske hensyn anbefaler vi likevel at deltakere blir informert om studien på forhånd.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at dere er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men at også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnose og eventuelle spesielle hendelser. Vi ber om at dere opplyser informantene om dette i forkant av intervjuene.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger NTNU sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 15.05.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som

f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak