

Masteroppgave i yrkespedagogikk

Mai 2019

Master in Vocational Pedagogy

Pedagogisk entreprenørskap som yrkesretting på Vg1 Service og samferdsel

- en meningsfull og relevant skolehverdag.

Et aksjonsforskningsprosjekt

Britha Stenholm

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



“Education is not preparation for life;
education is life itself.”

John Dewey (1859 – 1952), amerikansk filosof, pedagog og psykolog

FORORD

Når jeg nå endelig er ved veis ende i masterstudiet og leverer denne masterrapporten, er det med stor ydmykhet, lettelse og stolthet. Dette har vært en lærerik reise gjennom de fire årene jeg har vært student ved Institutt for yrkesfaglærerutdanning på OsloMet. Jeg har hatt muligheten til å utvikle pedagogisk entreprenørskap i egen yrkesfagklasse på egen videregående skole, og på den måten fått en dypere forståelse for slike metoder, samt de muligheter og utfordringer som pedagogisk entreprenørskap byr på.

Jeg har mange å takke for å ha kommet i mål. Først og fremst ønsker jeg å takke mine to veiledere, Tron Inglar og Eva Schwencke. Tron har fulgt meg lengst gjennom masterstudiet, og Eva har vært bi-veileder under selve masterrapporten. Både Tron og Eva har vært støttende og ført meg gjennom arbeidet på en svært kyndig måte. Begge veilederne har lagt ned mye tid og arbeid i å gi meg konkrete og gode tilbakemeldinger. Tron har hatt et skarpt blikk på skrivearbeidet mitt og samtidig har han oppmuntret meg i motbakker. Eva har fulgt meg opp når jeg har hatt spørsmål knyttet til prosjektdidaktikken.

Takk også til læringsgruppen jeg har vært en del av. Vi har hatt mange gode faglige diskusjoner og gitt hverandre nyttige tilbakemeldinger på hverandres skrivearbeider. Jeg ønsker også å takke lærere og elever på egen arbeidsplass som var mine informanter og gjorde forskningsprosjektet mulig.

Jeg ønsker i tillegg å takke min datter på 14 år som har vært svært tålmodig når mamma har virket stresset og fjern og måtte skrive. Det har vært tøft for meg å balansere 100% lærerjobb, deltidsstudier og samtidig være mamma. Full jobb sammen med dette studiet har krevd mange forsakelser i hverdagen, og ikke minst i helger, og skoleferier. Studiet har krevd mye av min fritid, men jeg ville likevel ikke vært foruten dette studiet, som har gitt meg en voldsom mestringsfølelse og ikke minst utrolig mye ny kunnskap og kompetanse jeg håper å få bruk for i min videre arbeidskarriere. Jeg kommer ikke til å savne timene ved skrivebordet med PC-en med det første, men ser ikke bort fra at dette studiet har gitt meg mersmak til å utforske nye problemstillinger innenfor fagfeltet. Takk også til min gode lærerkollega, Karen Langhelle som hjalp til med den engelske oversettelsen av sammendraget.

Jessheim, 7. mai 2019.

Britha Stenholm

SAMMENDRAG

Masterrapporten, Pedagogisk entreprenørskap som yrkesretting på Vg1 Service og samferdsel, er en kvalitativ forskning der jeg undersøker hvordan lærere og elever opplever entreprenørskap som metode og pedagogisk retning på Vg1. Hensikten har vært å bidra til at Service og samferdsel får etablert en mere praksisrettet undervisning som oppleves meningsfull og relevant for elevene. Ved å bruke ungdomsbedrift som metode i programfagene på Vg1 har jeg ønsket å synliggjøre de entreprenørielle læreprosessene som gir elevene mulighet til å jobbe tverrfaglig med programfagene. Gjennom elev- og lærerperspektivet har jeg hatt hovedfokus på følgende problemstilling: «Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap bidra til yrkesrelevant og meningsfull læring for elever på Vg1 Service og samferdsel?»

Som forsker i dette utviklingsarbeidet forsøkte jeg å binde sammen teori og praksis gjennom en aksjonsforskningsmodell. For meg har rollen vært tosidig: Meg som forsker, og meg som lærer. I begge disse rollene var jeg selv en aktiv part i arbeidet. Slik har jeg forsøkt å se forskningen både fra lærerperspektivet og elevperspektivet. For å gjennomføre prosjektet valgte jeg en metodetriangulering som består i å hente datamateriale fra elevenes læringslogger, fokusgruppeintervju med elevene samt egne feltobservasjoner.

Masterrapportens teoretiske perspektiv er primært knyttet til et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor erfaringslæringsteori har stått sentralt. Resultatene av min forskning viser at elevene opplever meningsfull læring når programfagene forankres i tverrfaglige og virkelighetsnære oppdrag som synliggjør arbeidet deres også utenfor skolen. Slik opplever elevene større relevans mellom teori og praksis og de får et sterkere eierskap til læreprosessene og lærestoffet.

Prosjektet mitt viser imidlertid at mange lærere mener det er en utfordring å integrere entreprenørskap som en del av en helhetlig skoletenkning. Dette til tross for at entreprenørskapsmetoder har blitt brukt ved svært mange skoler i en årrekke. Mye tyder på at begrepet ennå er relativt mistolket og har for liten plass i læreplanarbeid og i skolenes visjon.

Nøkkelord: Relevans, aktiv læring, eierskap, tverrfaglighet, samarbeid med lokalsamfunn, meningsfull læring, drivkraft, fremtidsundervisning.

SUMMARY

The Master Thesis “Vocationally Oriented Pedagogical Entrepreneurship in Vg1 Service and Transport” is a qualitative research study in which I study how teachers and students experience entrepreneurship as a method and pedagogical aspect in Vg1. The purpose is to contribute to establishing within Service and Transport a more practice-oriented form of instruction that students experience as meaningful and relevant. By using young enterprise as a method in the program subjects in Vg1, I have wished to make visible the entrepreneurial learning processes that give students the opportunity to work in an interdisciplinary manner within their program subjects. Through the perspective of both students and teachers, my primary focus has been the following thesis question: “How can pedagogical entrepreneurship contribute to vocationally relevant and meaningful learning for students in Vg1 Service and Transport?”

When researching and developing this project, I have tried to combine theory and practice by using an action research model. This has meant assuming a double role as researcher as well as teacher. In both these roles, I have played an active part in the work. This way I have tried to see the research from the perspective of both teacher and student. To carry out the project I chose a method triangulation consisting of collecting data from students’ learning logs, from interviews with focus groups and from my own empirical observations.

The Master Thesis’ theoretical perspective is primarily that of socio-cultural learning theory, in which experiential learning theory plays a central role. The results of my research show that students experience meaningful learning when program subjects are anchored in interdisciplinary and realistic assignments that in addition render visible their work outside of school. In this manner, students experience greater relevance between theory and practice and they acquire a greater sense of ownership of the learning processes and subject matter.

However, my project shows that many teachers feel it is challenging to integrate entrepreneurship into a holistic approach, despite the longstanding use of entrepreneurial methods at a great number of schools. This indicates that the term still is misinterpreted and occupies too narrow a space in the curriculum and in the overall vision of the school.

Keywords: Relevance, active learning, ownership, interdisciplinarity, cooperation with local communities, meaningful learning, driving force, education of the future.

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Summary	4
1 Innledning	8
1.1 Presentasjon av problemfeltet.....	10
1.2 Kritikken mot pedagogisk entreprenørskap i skolen	12
1.3 Avgrensing av tema	13
1.4 Problemstillingen.....	14
1.5 Avklaring av begreper fra problemstillingen.....	14
1.6 Forskningsspørsmålene.	15
1.7 Oppbyggingen – leseveiledning	15
2 Tidligere forskning på feltet.....	18
2.1 Forskningsprosjektet til NIFU og Østlandsforskning.....	18
2.2 Forskning på programområdet Service og samferdsel	19
2.3 Forskning på entreprenørskap i mediefag.	20
3 Styringsdokumenter og samfunnsmandat	21
3.1 Regjeringens handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen	21
3.2 Overordnet del – Verdier og prinsipper.....	22
3.2.1 Dybdeløring	23
3.3 Læreplaner i felles programfag.....	24
4 Teoretiske perspektiver	27
4.1 Sosial læring	27
4.2 Læring gjennom erfaring	29
4.3 Refleksjon i handling.....	31
4.4 Utvikling av kompetanse	33
4.5 Yrkes- og praksisrettet didaktikk versus fagdidaktikk.	34

4.6	Erfaringslæring i yrkesopplæringen.	35
4.7	Prosjektarbeid som læringsmetode	36
4.8	Pedagogisk entreprenørskap – en fremtidsrettet undervisningsform.	37
5	Didaktisk grovplan.....	40
6	Forskningsdesign	44
6.1	Det kvantitative og det kvalitative.....	44
6.2	Fenomenologi	45
6.3	Hermeneutisk metode.....	45
6.4	Pedagogisk utviklingsarbeid versus aksjonsforskning	46
6.5	Sentrale strategier innenfor aksjonsforskningsfeltet.....	49
6.6	� � forsker i eget arbeid.....	50
6.7	Metoder brukt til å samle inn data som er refleksjonsfremmende	51
6.7.1	Læringslogger.....	51
6.7.2	Fokusgruppeintervju.....	54
6.7.3	Egne observasjoner.....	55
6.7.4	Kategorisering av datamaterialet	56
6.8	Forskningens kvalitet med hensyn til validitet, reliabilitet og etikk.....	57
7	Beskrivelse av aksjonene og analyse av data.....	59
7.1	Gjennomføring av første aksjon	59
7.1.1	Refleksjon og planlegging av neste aksjon.....	60
7.2	Gjennomføring av andre aksjon	62
7.2.1	Refleksjon og planlegging av neste aksjon.....	62
7.3	Gjennomføring av tredje aksjon.	63
7.3.1	Refleksjon over aksjonen.	63
7.4	Hovedfunn	64
8	Drøfting.....	65
8.1	Egne funn sett opp mot annen forskning på feltet.	65
8.2	Meningsfulle arbeidsoppgaver	67
8.2.1	Tverrfaglighet.....	67

8.2.2	Aktiv læring.....	69
8.2.3	Kreativitet.....	70
8.3	Yrkesrelevant opplæring.....	71
8.3.1	Elevmedvirkning	72
8.3.2	Samarbeid med lokalsamfunn	74
8.3.3	Læreplanenes relevans til yrkene	75
8.4	Lærerrollen	76
9	Konklusjon og veien videre	79
	Litteratur.....	81
	Vedlegg	84

1 INNLEDNING

Denne forskningsrapporten handler om oppstart, gjennomføringen og avslutningen av et klasseprosjekt hvor elevene jobbet med sine egne ungdomsbedrifter. Prosjektet ble gjennomført på egen arbeidsplass. Min rolle i prosjektet har vært tosidig, både som lærer og forsker. Jeg hadde et ønske om å undersøke hvordan jeg på best mulig måte kunne tilrettelegge undervisningen for en mere meningsfull og yrkesrelevant opplæring på Vg1 Service og samferdsel.

Forskningsresultatene gjenspeiler i hvilken grad elevene oppnådd læringsutbytte som de fant meningsfylt, og om det de lærte var noe de kunne dra nytte av i sitt videre utdanningsløp. I tillegg har prosjektet vært en nyttig erfaring for meg som lærer, og et bidrag til videre kompetansebygging og innsikt i min rolle som yrkesfaglærer i den videregående skolen.

Ungdomsbedrift er en læringsmetode som sorterer innenfor en gruppe undervisningsmetoder vi kaller pedagogisk entreprenørskap. Det som kjennetegner pedagogisk entreprenørskap er at det alltid har elementer av tverrfaglighet, elevmedvirkning, aktiv læring, samarbeid med lokalsamfunn, kreativitet og verdiskapning i seg. Elementer jeg mener er viktige for elevene å få erfaring med når de skal bygge sin yrkeskompetanse. Pedagogisk entreprenørskap er en fremtidsrettet læringsstrategi og man kan si det handler strategier som er dynamiske og foregår i prosess. Inger Karin Røe Ødegård (2016) har skrevet mye om pedagogisk entreprenørskap og sier at det handler om undervisning og opplæring som stimulerer til å forså læring som en kontinuerlig læreprosess gjennom hele livet – livslang læring (Ødegård, 2016, s. 73).

Pedagogisk entreprenørskap skiller seg tydelig ut som handlingsbasert undervisning med forankring i erfaringslæring, og fremstår som en motpol til de tradisjonelle formidlingsbaserte undervisningsmetodene. Videre mener jeg at entreprenørielle metoder i skolen gir en mulighet for lærerne til å utvikle en annen lærerrolle ved at læreren i større grad opptrer som refleksjonspartner og veileder for elevene. Noe som støttes av Eva Schwencke & Johan Houge-Thiis (2015) som har skrevet en artikkel om de ulike kjennetegn ved prosjektdidaktikk (Schwencke & Thiis, 2015, s. 73)

Ungdomsbedrift tar utgangspunkt i reelle yrkesfunksjoner som er knyttet til yrkene i programområdet. Mitt mål og ønske har vært at elevene skulle nå de spesifikke læringsmålene og samtidig tilegnet seg viktig nøkkelkompetanse i løpet av arbeidsprosessene. I kapittel 3 vil jeg komme nærmere inn på læreplanene, lærings- og kompetansemålene, yrkene og hva jeg legger i begrepet nøkkelkompetanse med hensyn til elevene på Service og samferdsel Vg1.

Et annet viktig mål var at jeg ønsket å tilegne meg kompetanse som entreprenørskapslærer. Det å ha erfaring og kompetanse innenfor prosjektdidaktikk i skolen mener blir mer og mer viktig i tiden fremover. I kapittel 3 i rapporten vil jeg utdype denne påstanden litt nærmere med bakgrunn i den forestående fagfornyelsen som trår i kraft i 2020.

Vg1 på Service og samferdsel er å anse som et bredt utdanningsprogram. I det legger jeg at det inneholder hele åtte yrker som elevene skal få en smakebit av. Derav det litt omstridte begrepet «Smakebitmodell». Første året så handler det altså om å gi elevene en presentasjon av alle de åtte ulike yrkene som utdanningsprogrammet inneholder, og deretter forsetter utdanningsløpet med et Vg2 skoleår hvor yrkene i større grad blir delt inn og spesialisert. Videre tar dette eleven til på et 2-årig lærlingeløp i bedrift, som ender med en fagprøve. Det er derfor viktig at undervisningen er av en slik karakter at elevene tidlig blir interesserte i yrkene og får innsikt i hva som videre forventes av dem. Dette er den vanligste «to-pluss-to-modellen», selv om det finnes andre varianter jeg ikke vil gå inn på her.

Underveis i dette klasseprosjekt har jeg innhentet data fra elevene og lærere som jeg har brukt til å justere undervisningen og finne svar på problemstillingen. Metodenetrianguleringen var elevlogger, fokusgruppeintervju og observasjon som grunnlag for undersøkelsen.

Jeg har søkt å knytte teori og praksis bedre sammen slik at undervisningen skulle oppfattes som meningsfull og relevant for elevene i min klasse. Prosjektarbeidene innen pedagogisk entreprenørskap har blitt benyttet som virkemiddel for å oppnå bestemte læringsmål. Jeg søkte altså å få til en sammenveving av teori og praksis hvor de praktiske arbeidsoppgavene skulle være styrende for opplæringen.

1.1 Presentasjon av problemfeltet

“What is my concern? Why am I concerned?” (McNiff & Whitehead, 2009). Sitatet til aksjonsforskerne Jean McNiff & Jack Whitehead stiller spørsmål til hva som er min bekymring, og hvorfor jeg er bekymret. Jeg vil nå redegjøre for min førforståelse av problemfeltet. Temaet for min forskning har sitt utspring i engasjementet for å få til en yrkesrelevant og meningsfull undervisning for egne elever på Service og samferdsel Vg1.

Min erfaring tilsier at disse elevene opplever er en stor omstilling fra det å gå fra ungdomskolen til å begynne på videregående skole. Elevene gir uttrykk for at de har med seg forventninger om en skolehverdag som oppleves variert og spennende og lærestoffet må fenge interessene deres. Min erfaring samsvarer med det Bødtker-Lund m.fl. (2017) skriver i sin artikkel hvor de påpeker at det er et endringsbehov i norsk yrkesopplæring.

Artikkelforfatterne skriver videre at det stilles til dels store forventninger fra elevenes side, også når det gjelder faglig utbytte av opplæringen. I undersøkelsen kommer det frem at litt over halvparten av elevene hadde forventningene knyttet til å lære et spesifikt yrke. Elever i gruppen som ikke hadde bestemt seg for et spesifikt yrke, hadde forventninger om at opplæringen skulle være interessant og at de skulle lære noe nytt og samtidig lære om yrkene. (Bødtker-Lund, Hansen, Haaland & Vagle, 2017)

I min arbeidshverdag som lærer opplever jeg at langt fra alle elever som begynner på Service og samferdsel Vg1 har noen formening om hvilket yrke de ønsker å jobbe innenfor. Vg1-løpet er ment å være en introduksjon til de ulike yrkene i programområdet. For meg tyder mye på at Service og samferdsel er et programområde som er preget av en noe diffus fagkrets. Jeg har reflektert over dette en god stund, og nå ønsker jeg å få bedre innsikt i problemene knyttet til dette. Med «smakebitpedagogikk» menes at elevene blir introdusert for og må jobbe med mange ulike yrker i moduler gjennom hele skoleåret, selv om de i utgangspunktet har klare yrkesønsker når de starter i Vg1. (Ibid).

Gjennom mine år som lærer har jeg snakket med en del foreldre, noen rådgivere fra ungdomsskolen og andre lærere, hvor disse ofte finner det vanskelig å forstå fullt ut hvilke fagbrev/svennebrev og jobbmuligheter utdanningen på Service og samferdsel gir. Jeg mener dette kan by på relevansproblemer fordi elevenes forventninger ikke alltid samsvarer med innholdet i utdanningstilbudet på Service og samferdsel. Derfor er jeg opptatt av hvordan jeg på best mulig måte kan legge til rette opplæringen på en måte som gir mening, og som kan være interessant ut fra de rammene jeg har.

De seneste fire årene har jeg vært programfaglærer på Vg1, hvor jeg har brukt ungdomsbedrifts-metoden i undervisningen. Imidlertid har jeg hatt inntrykk av at ungdomsbedrift oppleves som en kontroversiell undervisningsmetode blant en del lærere. Vi har hatt hyppige diskusjoner på lærerværelsene, samt i nettverk utenfor skolen, om ungdomsbedrift bidrar til relevant læring. Vi har tidvis vært uenige om hva som er relevant læring og om teori bør presenteres før praksis eller praksis bør gjennomføres før teori presenteres. Jeg ville finne ut mer om hvorfor metoden fremstår som «elsket og hatet». Derfor hadde jeg behov for prøve metoden atter en gang i dette aksjonsforskningsprosjekt.

Mange lærere, inkludert meg selv hevder at det ikke er så lett å tilrettelegge for praktiske undervisningsformer på Service og samferdsel Vg1 når yrkene dreier seg mer om hvilke holdninger og adferd yrkesutøveren fremviser overfor kunder og gjester og ikke hva som blir produsert. Elevenes behov for verkstedtreningen har derfor i stor grad blitt utført hos de lokale bedriftene i form av praksisperioder i løpet av skoleåret. I dette FoU prosjektet vil jeg ikke begi meg inn på å drøfte kvaliteten på den praksis elevene får ved å være ute i de lokale bedriftene. Derimot vil jeg se nærmere på hvordan elevene kan få verkstedtrening i trygge omgivelser på skolen og ved å samarbeide med lokalsamfunn.

Service og samferdsel er et relativt nytt programområde uten lange lærlingetradisjoner. Verkstedtrening på skolen har ikke vært vanlig ved noen videregående skoler, uvisst av hvilke grunner. Derimot har det blitt lagt til rette for relevante praktiske læringsarenaer for flere andre yrkesfag. For eksempel slik som ved min egen skole, hvor skolen fra starten av fikk anlagt flott storhusholdningskjøkken, restaurant og konditoravdeling hvor restaurantelevne kan drive praktisk trening. Videre har skolens hudpleielinje en hudpleiesalong med komplett møblement og utstyr hvor elevene trener og kan ta imot kunder til behandling. Medier og kommunikasjon har velutstyrte læringsarenaer som fotostudio og filmstudio til elevens praktiske utfoldelse. Slike læringsarenaer finnes ikke for Service og samferdsel. Vi har kun vanlige klasserom som vi må gjøre det beste ut av.

I undersøkelsen (Bødtker-Lund mfl. 2017) viste resultatene at elevene på brede Vg1, stort sett gjør de samme arbeidsoppgavene uavhengig av hva de ønsker å utdanne seg til. Manglende utstyr og tilgjengelighet til relevant arbeidsliv synes å ha betydning (Bødtker-Lund et al., 2017). Om mangelen på skoleverksteder henger sammen med kostnader ved å opprette og drive de, eller om det er læreplanene som har dreid i en mere teoretisk retning etter Reform 94, er jeg usikker på. Jeg har lyttet til de lærerne som jobbet i den videregående skolen før

reformen, og de kan fortelle om forløperen til Service og samferdsel, Handel og kontor. På denne tiden var det langt vanligere å bruke skoleverksteder til elevenes praktiske opplæring enn det er nå. Jeg tenker derfor at ungdomsbedriftene skal fungere som elevenes skoleverksted.

1.2 Kritikken mot pedagogisk entreprenørskap i skolen

Gjennom mine år 10 år som yrkesfaglærer har jeg erfart at det hersker delte meninger blant lærerne i den videregående skole rundt bruk av pedagogisk entreprenørskap. Schwencke og Houge-Thiis (2015) peker på at prosjektdidaktikken har blitt gjenstand for mye kritikk helt fra 70-tallet og frem til nå (Schwencke & Thiis, 2015, s. 73).

Jeg kan forstå kritikken, og opplever at dette er et tema som har vært gjenstand for en rekke diskusjoner i eget lærerkollegia. Den faglige kunnskapsutviklingen hevdes å ikke bli ivaretatt hos alle elevene. Når det er sagt så er det viktig at elevene utvikler kunnskapen sin, men kompetansebegrepet inneholder også elementer som ferdigheter og holdninger. I skolen etterstreber vi at elevene skal vite hvordan de bruker kunnskapen de lærer. Jeg har vært opptatt av å finne ut hvorfor noen lærere fremstår som ildsjeler for pedagogisk entreprenørskap og andre ikke liker metoden og tar avstand fra dette. For meg har det vært vanskelig å få tak i hva kritikken går ut på når jeg snakker med lærere.

En av årsakene til kritikken kan tenkes å være at opplæring i prosjektarbeid ikke har fått så stor plass i lærerutdanningene og at lærere flest ikke har kjennskap til hvordan man bruker prosjektdidaktikk eller pedagogisk entreprenørskap i undervisningen. Schwencke og Houge-Thiis (2015) peker på at slike deltakende, demokratiske og dialogiske læringsprosesser i alt for liten grad har vært en del av høgskole- og universitetsutdanningen. Derfor har lærere ofte liten erfaring med selv å være deltaker i slike læringsprosesser. (Schwencke & Thiis, 2015, s. 73)

1.3 Avgrensning av tema

Det finnes en rekke ulike tilnærminger til begrepet entreprenørskap. Det er først og fremst bruk av entreprenørskap innenfor skolesammenheng jeg er opptatt av i mitt prosjekt.

Handlingsplan for entreprenørskap (m. Kunnskapsdepartementet, 2009) skisserer mange ulike måter å undervise i entreprenørskap på. Begrepet defineres på ulike måter. Slik som en nyskapende handling (Druckert 1985), tenke- og handlingsmåte (Timmons 1997), å skape en ny virksomhet (Gartner 1998), å skape en ny og dynamisk virksomhet (Acs & Audretsch 2003), eller aktivitet som endrer markedet (Davidsson 200) (Johansen & Støren, 2014, s. 17).

Videre peker Johansen og Støren på at det har dukket opp en rekke nye begreper så som akademisk entreprenørskap, teknologisk entreprenørskap og sosialt entreprenørskap. Felles for disse er at de fokuserer på utvikling av ny virksomhet. Tilnærmingene til entreprenørskap i utdanning handler om læring FOR, OM og GJENNOM. Når det kommer til pedagogisk entreprenørskap sier Røe Ødegård (2016) at dette handler om læringsmetoder hvor eleven gjennom deltakelse i en entreprenøriell prosess knyttet til oppstart og utvikling av ny virksomhet, tilegner seg erfaring og derigjennom når bestemte læringsmål. (Ødegård, 2014, s. 59)

Samtidig skal elevene stimuleres til å utvikle holdninger og egenskaper som er verdifulle i forhold til en entreprenøriell tankegang. Deltakelse i prosessen er det som er poenget i pedagogisk entreprenørskap. Prosessene kan være mer eller mindre reelle, hvor målet er å utvikle levedyktige foretak eller deltakelse i mindre forpliktende arbeid som for eksempel casearbeid. I ungdomsbedrift følger elevene en målrettet prosess fra forretningside til ferdig produkt eller tjeneste. Virksomhetene organiseres etter mønster fra reelle foretak og aktiviteten avsluttes vanligvis ved utgangen av skoleåret.

Et nært samarbeid med det lokale næringslivet og organisasjonen Ungt Entreprenørskap Akershus var viktig for meg. Ungt Entreprenørskap Norge er en ideell, landsomfattende organisasjon med underavdelinger oppdelt etter fylker. Organisasjonen jobber i samspill med skoleverket, næringslivet og andre aktører for å utvikle barn og ungdoms kreativitet, skaperglede og tro på seg selv. Ungt Entreprenørskap har en rekke ulike arrangementer og kurs i samarbeid med lokalt næringsliv, som retter seg mot elever og lærere som driver med pedagogisk entreprenørskap i skolen. I kapittel 5 om grovplanen og kapittel 7 om gjennomføringen av forskningsprosjektet vil jeg komme nærmere inn på hvordan elevene benyttet Ungt Entreprenørskap i sine aktiviteter.

Ut fra mine tanker, ideer og erfaringer nevnt her, har jeg kommet frem til problemstillingen for forskningsprosjektet mitt.

1.4 Problemstillingen

Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap bidra til yrkesrelevant og meningsfull læring for elever på Vg1 Service og samferdsel?

1.5 Avklaring av begreper fra problemstillingen.

Det er noen bærende begreper i min problemstilling. Disse er: entreprenørskap, yrkesrelevans og meningsfull læring.

Jeg har allerede pekt på at det som kjennetegner pedagogisk entreprenørskap er tverrfaglighet, elevmedvirkning, aktiv læring, samarbeid med lokalsamfunn, kreativitet og nyskapning.

Yrkesrelevans referer seg i stor grad til om opplæringen kommer eleven til nytte i arbeidslivet. Relevans i utdanning betyr å bruke fagstoff, læringsmetoder, læringsarenaer og fagterminologi i oppfølgingen som har relevans for yrkesutøvelse og voksenliv.

Undervisningen bør ta utgangspunkt i elevens forståelse, erfaringer, ferdigheter og det som kan gi eleven mestring. Læreren møter elevene der de er og kan motivere dem. Relevans vil på denne måte omhandle både yrkesfaglige tema og temaer som er felles for alle elever.

Meningsfull læring refererer seg først og fremst til hvordan elevene opplever opplæringen der og da, hva fagenes innhold, mål og intensjoner er, og at dette kommer tydelig frem. Alt dette er med på å gjøre undervisningen meningsfullt og interessant for elevene.

Til tross for at yrkesutdanningen har blitt utviklet og endret de senere årene hevder Hilde Hiim (2013) at det fremdeles er store relevansproblemet i yrkesutdanningen. Disse handler i stor grad om splittelse mellom teori- og praksisopplæring, lite relevant teori, mangel på relevant praksis for elevene og at teori og praksis ikke henger i tilstrekkelig grad sammen nevner Hiim som problematisk.

1.6 Forskningsspørsmålene.

Ut fra min ståstedsanalyse ovenfor har jeg kommet frem til disse forskningsspørsmålene.

- Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap bidra til å endre elevenes arbeidsvaner og resulterer i at hver og en opplever opplæringen som meningsfull?
- Hvilke faktorer spiller inn for at opplæringen får mer relevans for elevens videre utdanningsløp samt yrkesvalg?
- Hvilke muligheter og utfordringer ligger i lærerrollen ved bruk av pedagogisk entreprenørskap?

I forskningen min er målet å finne svar på problemstillingen. I denne ene problemstillingen kan det implisitt ligge opptil flere spørsmål og flere svar. Jeg har derfor valgt meg tre forskningsspørsmål som bør dekke problemstillingen min. Intensjon er at forskningsspørsmålene skal være med på å avgrense oppgaven og kunne gi forskningsarbeidet mitt en retning. Forskningsspørsmålene er bærende for valg av metode og hvordan datainnsamlingen organiseres. Jeg mener dette er retningsgivende for meg og at det på den måte legges en føring på hva jeg senere i rapporten skal diskutere, drøfte, tolke og analysere. Jeg har brukt forskningsspørsmålene til å kategorisere kodeord og sitater fra datamaterialet.

1.7 Oppbyggingen – leseveiledning

Her følger en veiledning over de ulike delene i masterrapporten som tar sikte på å skape en førforståelse for leseren av hvordan jeg har organisert arbeidet mitt.

I kapittel 2 kommer jeg inn på noe av tidligere forskning på pedagogisk entreprenørskap som jeg har funnet relevant å se nærmere på. Først nevner jeg Vegard Johansen og Liv Anne Støren (2014) som gjennomførte et større kvantitativt forskningsprosjekt om entreprenørskap. Videre har jeg sett på masterrapporten fra 2013 som Ragnvald Holst-Larsen og Mette Holm leverte. Den omhandler en kvalitativ studie av undervisningen på Service og samferdsel på deres skole, hvor de blant annet kom inn på bruk av ungdomsbedrift som metode. Til slutt i dette kapitlet har jeg sett på masterrapporten til Siri Lund og Thomas Berg fra 2018, hvor de har skrevet om sin kvalitative studie av entreprenørskap i undervisningen på Medier og kommunikasjon ved Siri sin skole.

I kapittel 3 har jeg gjort rede for de styringsdokumentene som jeg mener er de mest sentrale for mitt prosjekt. Her har jeg sett på innholdet i Regjeringens handlingsplan for entreprenørskap i utdanning. Videre har jeg fordypet meg i overordnet del av læreplanverket. Dette er den nye overordnede læreplanen som skal gjelde fra og med 2020 når Fagfornyelsen (Utdanningdirektoratet, 2019) er tenkt å trå i kraft. Her har jeg sett nærmere på det som står om dybdeløring og knyttet dette til eget prosjekt. Til slutt tok jeg for meg den fagspesifikke læreplanen i programfag for Service og samferdsel Vg1.

Kapittel 4 er viet til teorigrunnlaget mitt. Jeg starter med å gjøre rede for sosial læring hvor jeg har funnet Roger Säljö (2001) sitt læringsperspektiv som interessant. Deretter retter jeg søkelys på John Dewey (1992) og noen av hans teorier om erfaringslæring som jeg mener er relevant i denne sammenheng. Videre har jeg sett litt på det med å reflektere under og etter arbeidspraksis. Her er det Donald Schön (1983) sine teorier som er sentrale. Når det kommer til å utvikle kompetanse har jeg fordypet meg i brødrene Dreyfus & Dreyfus (1986) sin femtrinns kompetansemodell.

Videre har jeg sett nærmere på hva våre egne forskere på campus Kjeller, Hilde Hiim (2009) og Ann Lisa Sylte (2013) har skrevet om yrkes- og praksisrettet didaktikk versus fagdidaktikk. Videre skriver jeg om hvordan erfaringslæring med fordel kan anvendes i yrkesopplæringen. Min gode veileder Tron Ingar (2015) har skrevet mye om erfaringslæring. Han mener kyndighet er et mere treffende begrep og jeg forklarer blant annet hva Tron legger i begrepet og hvorfor det er relevant til mitt prosjekt. Så har jeg kommet inn på prosjektarbeid som arbeidsmetode, og her har jeg fordypet meg i litt av teorien til min gode bi-veileder Eva Schwencke (2008). Til slutt i teorikapitlet mitt har jeg fordypet meg i teori om pedagogisk entreprenørskap, og blant annet hvorfor enkelte mener dette er en fremtidsrettet læringsmetode.

I kapittel 5 har jeg en grovplan for klasseprosjektet mitt med ungdomsbedriftene. Her kommer jeg inn på noen av de didaktiske tankene og planene mine jeg hadde før jeg startet på klasseprosjektet.

I kapittel 6 skriver jeg om forskningdesignet mitt, hvor jeg forsøker å starte bredt og smalt inn mot eget arbeid. Først kommer jeg altså inn på ulikhetene mellom det kvalitative og det kvantitative, og deretter skriver jeg om fenomenologi og de Hermeneutiske prinsippene. Deretter kommer jeg inn på pedagogisk utviklingsarbeid som igjen leder til en redegjørelse

for aksjonsforskningsmetoden. Nå tar jeg for meg ulike sider ved å forske i eget arbeid for så å skrive om metodetrianguleringen min. Læringslogger, fokusgruppeintervju og egne observasjoner. Til slutt i dette kapitlet forklarer jeg hvordan kategoriene i mitt datamateriale fremkom og selvsagt har jeg om forskningens relabilitet, validitet og etiske betraktninger.

I kapittel 7 har jeg beskrevet hvordan prosjektet ble gjennomført aksjon for aksjon. Jeg har totalt tre aksjoner som gjenspeiler hvordan fremdriften i klasseprosjektet mitt skred frem. Her skriver jeg om mine funn og refleksjoner etter hver aksjon og hva jeg endret på til neste aksjon.

I kapittel 8 har jeg drøfting. I denne delen svarer jeg på problemstillingen min fra kapittel 1. For å sørge for å svare fyldig og med bredde, har jeg de tre forskningsspørsmålene fra kapittel 1 som er retningsgivende. Innenfor hvert av de to første forskningsspørsmål drøfter jeg tre kategorier av funn som er fra elevenes læringslogger og fokusgruppeintervjuet opp mot teori fra kapittel 3 og 4. Det tredje forskningsspørsmålet drøfter forhold som er av organisatorisk art, og som berører skolens rammebetingelser, lærerne og utdanningsmyndighetene. Også dette forskningsspørsmålet blir drøftet ut fra egne observasjoner og teori fra kapittel 3 og 4.

I kapittel 9 har jeg skrevet kort om veien videre. Her kommer jeg inn på svakheter med min egen forskning og refleksjoner jeg har gjort meg mot slutten av arbeidet med denne rapporten.

2 TIDLIGERE FORSKNING PÅ FELTET

Her har jeg sett på tre ulike undersøkelser innenfor feltet pedagogisk entreprenørskap. Den første studien er en større kvantitativ undersøkelse som ble gjennomført av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) i samarbeid med Østlandsforskning (ØF). Funnene er gjort i tidsrommet 2010 – 2014. Oppdragsgiver var Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet og Nærings- og handelsdepartementet.

Videre har jeg sett nærmere på masterrapporten til Ragnvald Holst-Larsen og Mette Holm fra 2013. Studentene gjennomførte en relativt omfattende undersøkelse på store deler av undervisningen på hele Service og samferdsel på egen skole. Jeg har sett spesifikt på funnene fra ungdomsbedrift. Den tredje studien jeg har sett på er en kvalitativ casestudie av ungdomsbedrifter i medier og kommunikasjonsfaget på videregående skole. Dette er en masterrapport fra 2018 skrevet av studentene Siri Lund og Thomas Berg.

2.1 Forskningsprosjektet til NIFU og Østlandsforskning

Dette er en større kvantitativ undersøkelse hvor har forskerne blant annet har sett på følgende som gjelder videregående skole: Sammenheng mellom entreprenørskapsprosjekter og skoleprestasjoner. Om entreprenørskapsprosjekter øker motivasjon og oppmøte for elevene på videregående skole. Om det er sammenheng mellom deltakelse i ungdomsbedrift og om slik deltakelse fører til at ungdommer ønsker å starte egen bedrift. (Johansen & Støren, 2014, s. 15).

Jeg har sett på hvilke funn forskerne har kommet frem til og hva de konkluderte med. Først og fremst sier de at det er manglende sammenheng mellom pedagogisk entreprenørskap og karakterer på videregående trinn. Dette mener de skyldes at denne type prosjekt er mer knyttet til de enkelte utdanningsprogrammene og fag enn de er i grunnskolen. De begrunner dette med at de lærerne som underviser i ungdomsbedrift som metode, i større grad er opptatt av kompetansemål i egne fag. Derfor jobber de lite tverrfaglig, i motsetning til hva funn viser for ungdomsskolene. Altså viser det seg at det på mange måter er utfordrende å bruke ungdomsbedrift som en tverrfaglig undervisningsmetode i videregående skole. Videre sier forskerne at dette samsvarer ikke med intensjonene med ungdomsbedrift. Nasjonale og internasjonale policydokumenter sier at ungdomsbedrift skal gi elevene ferdigheter ut fra det nivået de er på, og dekke kompetansemål i flere fag. Forskerne antyder at det handler om de

rammene som videregående skoler har. Lærerne som deltok i undersøkelsen peker på at skoledagen i stor grad er organisert med tette skott mellom læring i ulike fag. (Johansen & Schanke, 2014, s. 158)

Videre har forskerne undersøkt om elever som har fått opplæring i entreprenørskap på videregående skole i større grad utvikler evner som er nyttige med hensyn til å etablere en virksomhet. I handlingsplan for entreprenørskap (m. Kunnskapsdepartementet, 2009) pekes det på noen sentrale generelle entreprenørielle kompetanser som det er ønskelig at elever skal utvikle gjennom deltakelse i entreprenørskapsundervisning i skolen. Handlingsplanen definerer entreprenørskapskompetanser som: initiativ, risikovilje, kreativitet, kunnskap om samarbeid og akademisk selvsikkerhet. Når disse egenskapene måles i undersøkelsen, finner forskerne ingen sammenheng, men peker likevel på at selv om undersøkelsen ikke finner noen generaliserbar effekt, så kan det finnes variasjoner som kan komme frem ved kvalitative studier. (Johansen, 2014a, s. 143)

Den siste av delstudiene fra NIFU og ØF som jeg mener har relevans for mitt prosjekt er knyttet til om entreprenørskapsprosjekter gir økt motivasjon og forhindrer frafall i skolen. Forskerne har heller ikke her funnet at deltakelse i entreprenørskapsprosjekter har sammenheng med økt motivasjon og hyppigere oppmøte på skolen. Likevel mener forskerne at for mange unge mennesker kan det likevel ha store positive effekter å delta på entreprenørskapsprosjekter, men at denne studien tyder på at entreprenørskapsprosjekter har mindre innvirkning på motivasjon og fravær enn det som forventes i gjeldene nasjonale policydokumenter. (Johansen, 2014b, s. 177)

2.2 Forskning på programområdet Service og samferdsel

Masteroppgaven i yrkespedagogikk fra 2011 med arbeidstittelen: Praktiske opplegg og yrkesretting på Service og samferdsel - en relevant og meningsfull skolehverdag (Holm & Holst-Larsen, 2011). Som tittelen sier, så har studentene undersøkt mange sider ved praktisk undervisning på Service og samferdsel. Jeg har sett nærmere på hvilke resultater studentene kom frem til i forskningen sin med hensyn til ungdomsbedrift. Undersøkelsen konkluderer med at ungdomsbedrift og pedagogisk entreprenørskap som metode bør gjøres obligatorisk på Service og samferdsel. Studentene hevder at det ikke finnes andre metoder som i tilsvarende stor grad gir elevene mulighet til å trene seg innenfor alle fagområder på en så gjennomført måte. Studentene nevner simulert bedrift som et alternativ til ungdomsbedrift. Videre sier de at de legger vekt på viktigheten av at elevene får mulighet til å gjennomføre alt fra

produktutvikling, økonomi, markedsføring, ansettelse og salg på en praktisk måte, og at dette er en viktig og nødvendig del av opplæringen slik læreplanen var i 2011. De aller fleste ungdommer fant at ungdomsbedriftsmetoden var stimulerende og spennende. Videre skriver studentene at de gjennom de siste årene har sett at flere elever ikke trives med ungdomsbedrift ut ifra flere ulike begrunnelser som her ikke nevnes. Likevel legger de vekt på nødvendigheten av å gjøre andre praktiske øvelser med andre grupperinger. (Holm & Holst-Larsen, 2011, s. 138)

2.3 Forskning på entreprenørskap i mediefag.

Masteroppgaven fra 2017 med arbeidstittelen: *Entreprenørskapskrefter i mediefag*. - En kvalitativ studie som dreier seg om lærer- og elevopplevelser rundt entreprenørskap i praksis i videregående skole. (Lund & Berg, 2017). Her viste resultatene av undersøkelsen at elevene ble motiverte når mediefagene var forankret i virkelighetsnære oppdrag. Når elevene så og opplevde resultater som igjen ble presentert ute i næringslivet, opplevde de relevans mellom teori og praksis. På den måten viste undersøkelsen at elevene fikk bedre eierskap til lærestoff når oppgavene ble knyttet til ungdomsbedriftene.

Studentene sier videre at når elevene har ungdomsbedrift og gjør oppgaver som de selv organiserer, viser det seg at elevene drives sammen mot et felles mål som gjør at både sterke og svake elever utfyller hverandre og opplever mestring. Videre peker de på at det å trekke elevene ut av klasserommet til eksterne læringsarenaer, skjerpet dem. De påpeker viktigheten av at elevene får anerkjennelse, og at det å bli sett utover karakterer og vurderingssituasjoner er bra for dem.

Videre hevder studentene at det fremdeles er vanskelig å bruke begrepet pedagogisk entreprenørskap. De har sett at samarbeid hos lærerne kan være en utfordring og det savnes en felles skolestrategi, konkrete mål og visjon på et overordnet plan. Tverrfaglighet viser seg å være nødvendig, både for å kunne samle timer til sammenhengende arbeidsøkter og for at teori og praksis skal kunne gå hånd i hånd. Studentene påpeker nødvendigheten av å åpne landskapet i skolen og gjøre undervisningen tverrfaglig, og sammenhengende med hva som skjer i virkeligheten. For å kunne bedre en felles forståelse av hva pedagogisk entreprenørskap er, og fordelene med å bruke entreprenørielle arbeidsprosesser er det nødvendig med et tydeligere avtrykk i læreplanene hevder de. (Lund & Berg, 2017, s. 114)

3 STYRINGSdokumenter OG SAMFUNNSMANDAT

Her redegjør jeg for noen av skolens styringsdokumenter knyttet til entreprenørskapsopplæring. Regjeringens handlingsplan for entreprenørskap i utdanning har ikke blitt fornyet siden 2009, og derfor er det denne jeg har sett nærmere på. Videre er skolens Overordnet del ferdig utarbeidet pr. høst 2017. Selv om denne ikke skal gjelde før høst 2020, mener jeg det er hensiktsmessig for meg å studere hva den sier om pedagogisk entreprenørskap og hvordan det nye begrepet dybdelæring har relevans for mitt prosjekt. Til slutt gjør jeg rede for noen perspektiver på læreplanen i programfag for Service og samferdsel Vg1 fra 2015. Etersom den nye læreplanen i skrivende stund er under utarbeidelse og først vil være klar høsten 2020, er det 2015 planen jeg forholder meg til.

3.1 Regjeringens handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen

Pedagogisk entreprenørskap har siden 2004 vært et satsingsområde innen norsk utdanningspolitikk. Handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning, har lenge gitt utdanningssektoren føringer for videre satsing. Handlingsplanen ble utgitt i 2009 av Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet samt Nærings- og handelsdepartementet i felleskap. I innledningen står det at opplæring i entreprenørskap gir elever og studenter mulighet til å bruke sin kunnskap og sine evner på utradisjonelle måter. Entreprenørskap i utdanningen kan fremme de praktiske læringsformene i en utdanningssituasjon, og slik bidra til økt læringsutbytte hos den enkelte. (m. Kunnskapsdepartementet, 2009).

Da handlingsplanen ble utgitt signaliserte denne at det var opp til nasjonale, regionale og lokale myndigheter samt utdanningsinstitusjoner å følge opp satsingen på entreprenørskap i utdanningen i tråd med styringsprinsippene i utdanningssystemet. Videre beskrives en rekke tiltak som ble iverksatt både innenfor grunnskolen, videregående skole samt innen høyere utdanning. En fylldig beskrivelse av tilskuddsordninger samt utvikling av blant annet stiftelsen Ungt Entreprenørskap Norge. I kapittel 4 vil jeg komme nærmere inn på denne organisasjonens viktige arbeid i den videregående skolen.

3.2 Overordnet del – Verdier og prinsipper

Utdanningsdirektoratet introduserte 1. september 2017 Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Selv om læreplanen ikke vil trå i kraft før i 2020 i forbindelse med den forestående Fagfornyelsen, mener jeg det er hensiktsmessig å omtale noe av innholdet nærmere her. Det antydes implisitt at entreprenørskapskompetansen i skolen skal styrkes slik jeg forstår det. Overordnet del vil gi oss lærere i større grad enn tidligere begreper og retninger som nå kan brukes for å videreføre pedagogisk entreprenørskap fordi planen nå er mere konkret enn tidligere.

Her gjøres det rede for hvordan skolen i større grad skal vektlegge og bruke varierte læringsarenaer, som vil gi elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Videre påpekes det at lokalmiljøets og samfunnets engasjement skal bidra positivt til skolens og elevenes utvikling. (Utdanningsdirektoratet, 2017). For meg tyder alt på at et tettere samarbeid mellom skole og arbeidsliv er avgjørende for yrkesfagenes fremtid med tanke på relevant opplæring. Hiim (2013) skriver, at utvikling av nettverk mellom skole og arbeidsliv i dag for det meste er opp til hver enkelt lærer og at det i mange tilfeller ikke eksisterer noe nettverk og heller ikke noe systematisk initiativ for å etablere det. (Hiim, 2013, s. 149) Videre sier hun at for å styrke yrkesutdanningens relevans, er det nødvendig å utvikle forpliktende samarbeid mellom skole og arbeidsliv (Hiim, 2013, s. 348).

Videre står det i planen at skolen skal la elevene utfolde skaperglede, engasjement og utforskertrang, og la de få erfaring med å se muligheter og omsette ideer til handling (Utdanningsdirektoratet, 2017). Dette harmonerer godt med de tankene jeg har rundt eget prosjekt med ungdomsbedriftene og forhåpentligvis vil utvikling av kreativitet og engasjement gjøre at elevene mine oppfatter undervisningen meningsfull.

Planen sier at elevene skal utvikle kreative og skapende evner, noe som skal bidra til å berike samfunnet. Samarbeid inspirerer til nytenkning og entreprenørskap, slik at nye ideer kan omsettes til handling. Elever som lærer om og gjennom skapende virksomhet, utvikler evnen til å uttrykke seg på ulike måter, og til å løse problemer og stille nye spørsmål. Videre pekes det på at skolen skal vektlegge og bruke varierte læringsarenaer som gir elevene praktiske og livsnære erfaringer som fremmer motivasjon og innsikt. Lokalmiljøets og samfunnets engasjement skal bidra positivt til skolens og elevenes utvikling (Ibid). Fra mitt perspektiv er det bra at læreplanen nå har fått på plass ord og begreper som er konkrete i forhold til pedagogisk entreprenørskap.

Til slutt merker jeg meg at i planen står det at elevene skal forstå hvordan vi gjennom kunnskap og samarbeid kan finne løsninger, og de skal lære om sammenhenger mellom handlinger og konsekvenser (ibid). I mitt eget prosjekt med ungdomsbedriftene kommer elevene forhåpentligvis til å jobbe noe tverrfaglig og de vil jobbe med flere mål på samme tid.

3.2.1 Dybdelæring

Overordnet del sier en del om dybdelæring som jeg mener er vesentlig i utøvelsen av pedagogisk entreprenørskap og andre metoder som bygger på prosjektdidaktikken. Det er vesentlig å legge til rette for at hver enkelt elev får muligheten til å fordype seg i temaer fra læreplanen i programfag for Service og samferdsel Vg1. Dybdelæringsprinsippet vil få en mye viktigere posisjon i Fagfornyelsen fra og med 2020, men allerede nå er det viktig å jobbe med dette i skolen.

I Overordnet del står det det at opplæringens verdigrunnlag skal legge til rette for at elevene utvikler gode holdninger, dømmekraft og evne til refleksjon. Vider peker de på at elevene skal lærers opp til å tenke kritisk og til å foreta etiske vurderinger. Definisjon på dybdelæring handler om å gradvis utvikle kunnskap og varig forståelse av begreper, metoder og sammenhenger i fag og mellom fagområder. Det innebærer at vi reflekterer over egen læring og bruker det vi har lært på ulike måter i kjente og ukjente situasjoner, alene eller sammen med andre (Utdanningsdirektoratet, 2019). Dette er relevant til mitt prosjekt og noe jeg vil ta med meg inn i planlegging av prosjektet med ungdomsbedriftene. Å legge til rette for elevenes og egen refleksjon blir sentralt.

Videre pekes det på at for å utvikle kompetanse i fagene skal det gis rom for dybdelæring slik at elevene utvikler forståelse av sentrale elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente situasjoner (Ibid). I ungdomsbedrift jobber elevene ut fra en problemstilling de finner i samfunnet. På denne måte vil elevene måtte ta i bruk dybdelæring, og slik utvikler de forståelse for hvordan de sentrale elementene i opplæringen henger sammen.

3.3 Læreplaner i felles programfag.

Jeg har sett på hvilke muligheter og hindringer som ligger til grunn for relevant og praksisbasert utdanningsinnhold i programfagene pr. i dag. Dette med tanke på hvordan jeg kan forankre ungdomsbedrift i programfagopplæringen på Service og samferdsel Vg1.

Læreplaner er samfunnets styringsinstrument i utdanningen. De vedtas politisk og en rekke ulike aktører med ulike interesser og ulik makt er involvert i utarbeiding og godkjenning av læreplaner for yrkesutdanning. Det er ulike ideer om og syn på læreplaner både politisk, faglig, didaktisk og kunnskapsteoretisk. Læreplanene angir lærerens samfunnsmandat og vi er forpliktet av dette samfunnsmandatet. Likevel er læreplanene utformet på en slik måte at de gir et visst spenningsrom for lærernes tolkninger, skolens rammebetingelser og lokalmiljøets særpreg.

Programfag for Service og samferdsel Vg1 skal gi en opplæring i grunnleggende kompetanse innenfor de administrative og økonomiske fagområdene. Videre skal opplæringen fremme kunnskap om markedsføring og service og vise hvilke prosesser en kunde gjennomgår fra behov oppstår til behov er tilfredsstilt. Elevene får også opplæring i fellesfagene norsk, engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving. I tillegg har elevene faget Yrkesfaglig fordypning, hvor de har muligheten til å gjennomføre praksis i en lokal bedrift. Det er først og fremst læreplan i felles programfag jeg har lagt opp ungdomsbedriftene etter, og som jeg ønsker å redegjøre for videre her.

Det har lenge vært et relativt stort press i læreplanen på teoretiske kunnskaper innenfor økonomi og markedsføring. Dette til tross for at dagens læreplan i felles programfag ble modernisert og utbedret, og trådte i kraft 1.8.2016. Formålet med fagene, struktur og innhold er likevel det samme som før 2016. Denne læreplanen vil gjelde inntil den planlagte Fagfornyningen og omstrukturering av yrkesfagene skal trå i kraft august 2020. Videre her ønsker jeg å rette søkelys mot de svakhetene og hindringene som dagens læreplaner representerer, og hvordan jeg best kan tolke læreplanene slik at det sikrer meningsfull og relevant undervisning for mine elever.

Dagens læreplaner er i stor grad bygget på et teknologisk kunnskaps- og vitenskapssyn. En såkalt «mål – middel – didaktikk». Hiim (2013) peker på at man fra et teknologisk epistemologisk utgangspunkt har en forestilling om at generelle kunnskaper, for eksempel matte, biologi eller psykologi kan overføres og anvendes i mange ulike arbeidsfelter og yrker.

Videre sier hun blant annet at når kunnskaper, holdninger og ferdigheter deles inn i taksonomier fører dette til relevansproblematikk (Hiim, 2013, s. 79). Dette kan man etter min mening se spor av i dagens læreplaner samt i de holdningene som råder i skolens kultur.

Et slikt teknologisk kunnskapssyn signaliserer at læring bør styres, måles og kontrolleres. Læreplanen skal styre og kontrollere elevenes læringsarbeid og dermed også lærerens arbeid. Den har klare inndelinger i kunnskaper, ferdigheter, holdninger og måltaksonomier, altså verbene som beskriver målene. De typiske målformuleringer er: eleven skal gjøre rede for, drøfte eller vurdere. Målene er den viktigste kategorien som styrer opplæringen og skal fokusere på elevenes læringsresultat og være målbare. Imidlertid vil jeg hevde at en slik inndeling av kunnskaper, ferdigheter og holdninger er problematiske aspekter i yrkesopplæringen. Når undervisningen er delt inn i ulike fag og fordelt på mange lærere, blir det ekstra vanskelig for elevene å se helheten.

Hiim (2013) peker på egen forskning som viser at dagens læreplaner har ensidig vekt på teori, oppsplitting i fag og manglende klargjøring av yrkenes kunnskapsbehov. Videre sier hun at mange skoler har for liten tradisjon for yrkesretting og en alt for skarp splittelse mellom teoretisk og praktisk undervisning. Når timeplanen er inndelt i flere programfag, bidrar dette til å opprettholde en slik splittelse (Hiim, 2013, s. 152).

Videre kan det se ut som om de såkalt brede utdanningsprogrammene slik som Service og samferdsel Vg1 er skaper relevansproblematikk. Hensikten er at læreplanene skal handle om kvalifikasjoner som er nødvendige i alle yrkene som er representert i programområdet. I programområdet Service og samferdsel er det åtte ulike yrker, og det sier seg selv at bredden på alle disse ulike yrkene har ført til at læreplanen omhandler svært generelle yrkesfunksjoner. Videre skal det sies at på Vg2- nivå er læreplanen noe mere spisset, ettersom disse læreplanene representerer færre yrker og mere spesialisering. På min arbeidsplass har vi Vg2 for salg, service og sikkerhet og det er uten tvil med sikte på at elevene skal videre i dette utdanningsløpet jeg og mine kollegaer tolker Vg1 læreplanen. På denne måte ivaretar vi et personlig perspektiv på læreplanen ved min skole. Dette samsvarer med Hiim og Hippe (2009) sitt perspektiv. De sier at den enkelte lærer, elev, opplæringsansvarlig, lærling og skoleleder ofte kan ha sine egne oppfatninger om og sine egne mål med utdanningen (Hiim & Hippe, 2009, s. 191).

Jeg mener læreplanene gir rom for en slik tolkning som jeg skisserer ovenfor. Min oppgave er at elevene skal oppleve utdanningen på Service og samferdsel Vg1 som meningsfull og yrkesrelevant. Derfor er det viktig at jeg tolker læreplanene i lys av læreplanene for Vg2 og Vg3. Det er altså viktig at det skapes et innhold i undervisningen slik at også arbeidslivspraksis og fellesfag ses i lys av det enkelte yrke som elevene er interessert i. Hiim (2013) påpeker at sammenhengen mellom faglig innhold i prosjekt til fordypning og innholdet i oppgavene i programfagene er nødvendig både for å oppnå helhet og sammenheng i elevenes læring, og av hensyn til yrkesretting (Hiim, 2013, s. 158). Videre sier hun at en mere pragmatisk tilnærming til læreplanene i yrkesfag kan handle om at lærerne strukturerer målene omkring yrkesfunksjonene og yrkesoppgavene (Hiim, 2013, s. 79). Jeg kommer tilbake i kapittel 5 om grovplan for mitt prosjekt, hvordan jeg mener en slik yrkesdidaktisk tenkning må være. Det er arbeidsoppgavene i hver og en av ungdomsbedriftene som skal være styrende for elevenes læring.

Til slutt her vil jeg gjøre oppmerksom på at nye læreplanene i programfag for Service og samferdsel Vg1 er på vei. De vil komme med Fagfornyelsen høsten 2020, og er i skrivende stund ute for høring og er ikke er ferdig formet. Likevel har jeg merket meg at pedagogisk entreprenørskap etter alt å dømme blir programfestet obligatorisk iallfall for det nye programområdet som kan komme til å få et navn som Salg, service og reiseliv Vg1. Dette ser jeg ut fra utkastene til kompetansemålene som er publisert. Imidlertid må jeg forholde meg til de læreplanene som gjelder pr. i dag her i denne rapporten (Utdanningdirektoratet, 2019).

Som jeg nevnte lengre oppe har bredden på Vg1 service og samferdsel lenge skapt relevansproblemer og dette ser det ut som om utdanningsmyndighetene har tatt til etterretning. Det er nå besluttet å dele opp Service og samferdsel sine 8 yrker inn i ett nytt programområde. Salg, service og reiseliv vil inneholde salgsfaget, resepsjonsfaget, reiselivsfaget, sikkerhetsfaget og kontor- og administrasjonsfaget. Mens IKT servicefag vil slås sammen med Mediaproduksjon og på den måte danne ett nytt utdanningsprogram. Transport- og logistikkfagene vil bli flyttet til programområdet for Teknikk og industriell produksjon. Etter mitt skjønn vil programområdene bli smalere, og yrkene bedre sammenlignbare (ibid).

4 TEORETISKE PERSPEKTIVER

Teorigrunnlaget jeg her belyser er et praktisk kunnskapsteoretisk perspektiv som baserer seg på læringsteoretikerne som John Dewey (1859), Donald Schön (1930), Hubart, (1929) og Stuart Dreyfus (1932). Her kommer jeg inn på hva et sosiokulturelt læringssyn innebærer, elementer innenfor erfaringslæringsteori, refleksjon i handling og etter at handlingen er utført, hvordan kompetanse kan deles inn i ulike nivåer. Videre har jeg sett på hvordan erfaringslæring kan knyttes til yrkesopplæringen vi har i dag, prosjektarbeidsmetoden versus pedagogisk entreprenørskap.

4.1 Sosial læring.

Som lærer har jeg selv måtte ta stilling til, samt forstå hvilket kunnskapssyn som ligger til grunn for den måten yrkesfagene har blitt inndelt i, og videre hvilket kunnskapssyn jeg selv representerer. Når det kommer til teoretiske kunnskaps - og læringssyn nevner jeg kort de tre ulike perspektiver som er underliggende for den undervisningspraksis jeg selv og de fleste andre lærere utøver i dag. Det er ikke snakk om at disse læringssynene blir rendyrket hver for seg. Enkelte undervisningsmetoder reflekterer likevel grunnholdninger fra de ulike læringssynene som er vanlige å finne. Innledningsvis nevner jeg det behavioristisk- det kognitive og det sosiokulturelle kunnskaps- og læringssyn.

Enkelt fortalt kan vi si at behavioristene studerer individets aktiviteter med vekt på det ytre. Kognitivismen er opptatt av de indre strukturene. Det sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn er mer omfattende, ved at den studerer aktivitet som individet deltar i.

Behaviorismen kjennetegnes av de naturvitenskaplige forklaringsmodeller og positivistiske forskningstradisjoner hvor målbarhet og dokumentasjon er fremtredende. Tanker om belønning og straff, ytre motivasjon, karakterer, prøver og ren instruksjon henger sammen med betinget læring. Behaviorismen som retning har en litt dårlig klang for mange i dag, men mye av tankegodset og praksisen henger fremdeles igjen i dagens skole.

Når jeg nå knytter det sosiokulturelle perspektivet opp mot pedagogisk entreprenørskap, har dette sammenheng med blant annet at elevene i mitt prosjekt var svært deltakende og kommuniserende med hverandre og med meg som lærer. De drev ungdomsbedriftene sine

sammen i små elevgrupper og var ganske selvstyrte. Jeg var den som veiledet elevene og styrte de ytre rammene omkring prosjektet.

Jeg har en grunnleggende tro på at mennesker konstruerer kunnskap sammen gjennom språk og sosiale interaksjoner, og derfor har jeg underveis i dette prosjektet blitt mer bevisst på hvilket grunnsyn som er underliggende for yrkesfagene. Nå vil jeg rette søkelys mot hvordan et sosiokulturelt kunnskaps- og læringssyn kommer til syne i mitt prosjekt med ungdomsbedriftene.

Säljö (2001) skriver at i et sosiokulturelt perspektiv har termen redskap eller verktøy en spesiell betydning. Blant annet ser man på språket så vel som menneskets fysikk som en ressurs når vi forstår vår omverden og handler i den sier han. (Säljö, 2001, s. 21)

Det har vært nyttig for meg å forstå at læring ofte handler om en progresjon fra det enkle til det stadig mer komplekse mentale modellene. Noe som blant annet skjer gjennom elevenes samhandling, og som utdanningssystemet og læreplanene gjenspeiler. Vider forklarer Säljö at med et sosiokulturelt utgangspunkt er problemet med hvordan vi lærer, dermed et spørsmål om hvordan vi tilegner oss ressurser for å tenke og utføre praktiske prosjekter (Ibid).

Læring er et komplekst begrep, og i mitt prosjekt ønsker jeg at læringsprosessen skal oppleves meningsfull for elevene. Elevene mine har med seg bestemte holdninger og forventninger om læringsprosessen. Service og Samferdsel er en yrkesfaglig utdanningsretning hvor det implisitt tilsier at læringsprosessen er induktiv og praksisnær. Säljö (2001) sier at i menneskers hverdagstenkning finnes det bestemte ideer og forestillinger om hva som særpreger læring, og at disse ideene har stor betydning for hvordan undervisning organiseres og hvilke forventninger vi har i skolen (Säljö, 2001, s. 23).

Når elevene mine samtaler og samarbeider med hverandre i de ungdomsbedriftene de tilhører, så stimuleres hver og en til egen refleksjon. Dette har sammenheng med at kommunikasjon ofte fører til læring. Om dette sier Säljö at gjennom vårt språk har vi en – sammenlignet med andre arter – unik evne til å dele erfaringer med hverandre, og derfor låner og utveksler vi stadig informasjon, kunnskaper og ferdigheter i samspill med andre (Säljö, 2001, s. 35).

4.2 Læring gjennom erfaring

Erfaringslæring kan bidra til en meningsfull og yrkesrelevant opplæring for elevene.

Pedagogen John Dewey (1895-1972) har status som grunnleggeren av reformpedagogikken, progressivismen på begynnelsen av århundreskiftet. Jeg ønsker her å belyse noe av det Dewey har skrevet om læring som kan knyttes til mitt eget forsknings- og utviklingsprosjekt. Vi forbinder ofte Dewey med slagordet «Learning by doing». I næringslivet, så vel som i skolen er slagordet viden kjent. Dewey tok avstand fra den vitenskapsteoretiske tenkningen som fant sted på denne tiden, og han knyttes i stor grad til reformpedagogikken, selv om han nok ikke delte alle dens synspunkter (Inglar, 2015b, s. 14).

Etter min mening handler relevans i yrkesfagene i stor grad om et læringssyn som baserer seg på Deweys perspektiv, og som fremmer en praktisk tenkning rundt læring. I et slikt perspektiv står yrkesfunksjonene og arbeidsoppgavene i sentrum for læringen. Derfor er det hensiktsmessig for meg i mitt prosjekt å se nærmere på hvordan Dewey så på læring.

Vaage (2000) peker på at Dewey vektla aktivitet, selvaktivitet og opplevelsedimensjonen i forhold til læring. Dette nye og litt annerledes læringssynet innebar på denne tiden en kritikk mot passiv læring, pugging og reproduksjon av kunnskap. Endringer av undervisnings- og læringsmetoder sto sentralt, og hvor prosjektarbeidsmetoder ble mere vanlig i skolen. En slik endring innebar at man gikk fra lærerstyrt undervisning til ulike former for elevaktivitet. (Vaage, 2000, s. 10). Når jeg skal relatere dette til læringsmetoder innenfor gruppen av pedagogisk entreprenørskap, slik som ungdomsbedrift, så er det alltid elementer av elevmedvirkning og aktiv læring her.

Allerede på 1890-tallet tok Dewey avstand fra formidlingstradisjonene og fagoppdelingen samt at fakta ble løsrevet fra sin erfaringssammenheng. Han mente at individet vanligvis ikke produserer egne tanker og meninger, men at den psykiske utviklingen foregår ved å eksistere i et sosialt miljø. Dewey (2012) påpeker at i skolen er fagene avgrenset. Videre sier han at forholdene er revet du av deres opprinnelige plass i erfaringen og arrangert på en ny måte ut fra noen genrelle prinsipper. Han mente altså at oppdeling av fag ikke er ikke en del av barnets erfaring. Dewey uttrykte det slik: «ting blir ikke lagt i skuffer og kasser» (Dewey, 2012, s. 378)

I dag er læreplanene i programfagene delt inn i tre ulike fag og med tilhørende kompetansemål, noe som til dels byr på utfordringer i min lærerpraksis med tanke på prosjektet med ungdomsbedriftene. Pedagogisk entreprenørskap har alltid elementer av tverrfaglighet i seg. For at fagene og målene skal gi mening for elevene, må det være arbeidsoppgavene i ungdomsbedriften som danner utgangspunktet for opplæringen og ikke hvert enkelt programfag eller kompetansemål. Hiim (2013) sier at i dagens fagspesifikke læreplaner er det en motsetning mellom planens vekt på helhetlige arbeidsprosesser og inndelingen i ulike fag. Hun hevder at dagens faginndelingen oppfattes som kunstig og oppkonstruert og kan være vanskelig å kombinere med praksisforankret, helhetlig opplæring (Hiim, 2013, s. 93).

I Deweys (2008) tekst om barnet og læreplanen drøfter han logikk versus psykologi, og sier at voksne mennesker er så vant til at logikken er organisert, at vi ikke tenker over hvordan fag eller læringsområder er inndelt. Derimot vil en slik inndeling alltid virke abstrakt for barnet. Han beskriver to ulike skoleretninger. Den ene retningen peker på viktigheten av læreplanens faglige innhold, hvor moralen er at barnets skal ignoreres og minimeres, og hvor skolen skal åpne det store, vide universet med all dets fylde og kompleksitet. Den andre retningen sier at barnet er utgangspunktet, og hvor målet er vekst (Dewey, 2008, s. 379).

Deweys (2008) pedagogikk handler om at elevenes erfaringer stimuleres til utforskertrang der målet er praktisk og nyttig. Han mente at individet må få utvikle seg gjennom fri aktivitet og lære gjennom erfaringer. Han skriver mye om barnets iboende nysgjerrighet og gir en beskrivelse av tre nivåer av nysgjerrighet som jeg finner interessante å reflektere rundt. Om det første nivået sier han at nysgjerrighet befinner seg langt fra tenkningens domene. For et barn oppstår det en psykologisk utilfredshet og barnet drives til å kaste seg over alt som er av interesse, rekke ut, undersøke, hamre og stikke nesen sin opp i alt mulig. Videre sier Dewey (2008) om det neste nivå av nysgjerrighet, at dette utvikles under innflytelse av sosial påvirkning. Det tredje og siste nivået er når nysgjerrighet overskrider et organisk og sosialt nivå hvor individet selv søker å finne svar på de spørsmål som oppstår i kontakt med personer og ting. Videre sier han at barnet ofte er mer opptatt av prosessen med å stille spørsmål enn det er opptatt av svaret (Dewey, 2008, s. 494).

I mitt prosjekt ser jeg på skolen og klassen som et sosialt miljø hvor elevene i sine ungdomsbedrifter jobber sammen om å løse et bestemt problem. Det er problemstillingen som er styrende for elevenes aktive læring, for deres nysgjerrighet etter å bruke sine kreative evner

og skapertrang. Jeg kan godt tenke meg at mine elevers nysgjerrighet går gjennom de tre nivåene som Dewey skriver om.

Videre påpeker Dewey (2008) at læring er noe aktivt hvor individets bevissthet strekkes seg ut etter kunnskapen, og at prosessen starter innenifra. Læring oppstår altså ikke utenfra og inn slik som Behavioristene mente. To nøkkelord beskriver Deweys læringssyn versus det andre. Han sier at disiplin er nøkkelordet for de som legger vekt på undervisningen. Interesse er nøkkelordet for de som har barnet sitt banner. Videre forklarer han dette slik. Det første standpunkt er logisk, og det andre er psykologisk (Dewey, 2008, s. 380)

Elevenes interesser og utforskertrang er blant annet drivkraften for læring i ungdomsbedriftene. Drivkraften kommer innenfra hos elevene og de velger selv hvilke roller de vil ta i ungdomsbedriftene sine. Eksempelvis vil de som har sin styrke og interesse i tall og regning ha en indre drivkraft til å jobbe med ungdomsbedriftens økonomi, mens enkelte andre elever vil ha sine interesser og drivkraft til å jobbe med salg og kreative ideer.

4.3 Refleksjon i handling

Her vil jeg belyse nærmere hvordan refleksjon i handling kan bidra til en meningsfull og yrkesrelevant opplæring. I ungdomsbedriftene må jeg legge til rette for at elevene reflekterer over bruk av ulike teorier i de praktiske arbeidsoppgavene de skal gjøre. Donald A. Schön (2012) har skrevet om handlingsrefleksjon, og her kommer jeg inn på hovedtrekkene ved hans empiri.

Schön (2012) er mest kjent for sine studier av hvordan medarbeidere tenker og handler i praksis, og hva dette har å si for utdanning og læring. Han mener at det som kjennetegner profesjonelle yrkesutøvere, er at de er i stand til å anvende generelle prinsipper, og på den måte gi raske svar på innviklede problemer som oppstår i yrkesutøvelsen. Refleksjon, tenking, handling og læring inngår i et nært innbyrdes spill som vanskelig kan la seg adskille sier han (Schön, 2012, s. 345). Schön sitt kunnskapssyn står i kontrast til et mere tradisjonelt kunnskapssyn hvor man går ut fra at hvert enkelt yrke har en kunnskapsbase hvor yrkesutøveren velger ut fra, for å anvende den i praktisk virksomhet. Sylte (2017) påpeker at ifølge Schön er ikke praksis en anvendelse av teoretisk kunnskap, og ikke et resultat av bevisst planlegging (Sylte, 2017, s. 35).

Schön (2012) hevder altså at den profesjonelles viten ligger i dens handlinger, og det den profesjonelle utøvelsen er avhengig av er viten-i-handling, også kalt taus kunnskap. Det var Michael Polanyi (1967) som først skrev om taus kunnskap. Han viser for eksempel til hvordan vi er i stand til å kjenne igjen ansikter uten at vi er i stand til å forklare hvordan vi gjør dette (Schön, 2012, s. 346).

Videre peker Schön (2012) på at vitenskapelig kunnskap er viktig og nødvendig for praktisk virksomhet, men at det ikke er nok fordi eleven på en eller annen måte også må inkorporere vitenskapen i sin praksis. Videre sier han at vi lærer å utføre komplekse handlinger som å krabbe, gå, sjonglere og sykle uten å være i stand til å gi en språklig beskrivelse som er noenlunde dekkende for vår aktuelle handling (Ibid). For en yrkesfagelev er det å kunne utføre en arbeidsoppgave bedre og bedre et resultat av viten-i-handling. For mine elever kan dette være å øve på kundekontakt og utføre samtaler. Etter hvert får eleven så mye viten-i-handling at det blir en del av eleven. Hvordan eleven gjennomfører et profesjonelt salg eller en guidet tur med turister vil til slutt bli en del av eleven selv. Jeg kan gi et eksempel på innenfor et produksjonsfag også. En elev som skal lære å bake boller vil måtte vite hvordan eltingen og håndlaget påvirker det ferdige resultatet.

Begrepet handlingsrefleksjon forstår jeg på en slik måte at man tenker og reflekterer mens man utfører en handling. Når elevene reflekterer over hvordan de utfører de ulike arbeidsoppgavene i ungdomsbedriften sin, vil de samtidig ta stilling til en rekke holdninger de inntar. For eksempel kan dette komme til syne i måten de behandler kundene i ungdomsbedriften sin på, hvordan de tar i bruk alle sine sanser for å få til noe basert på den teori de kjenner om situasjonen. Schön (2012) peker på at når vi har lært at gjøre noe, kan vi utføre jevnt fremskridende sekvenser av aktivitet, gjenkjennelse, beslutning og justering, uten at vi er nødt til å tenke over det (Schön, 2012, s. 347).

Handlingsrefleksjon må gis plass og rom i fagopplæringen på alle nivå, slik at den reflekterende praktiker kan utvikle seg. Som lærer er det derfor hensiktsmessig å legge til rette for at elevene trenes opp til å reflektere over sin egen læring. For å fremme elevenes refleksjon i mitt prosjekt har jeg lagt til rette for utstrakt bruk av loggskrivning, men jeg har også hatt til hensikt å stille spørsmål underveis som fremmer refleksjon hos elevene. Sylte (2017) skriver at i yrkesoppgaver foretas det vanligvis vurderinger og det treffes avgjørelser uten at yrkesutøveren er i stand til å forklare teorien eller reglene som tas i bruk, altså viten i handling som innebærer taus kunnskap (Sylte, 2017, s. 36).

4.4 Utvikling av kompetanse

Her ser jeg nærmere på hvordan meningsfull og relevant yrkeskompetanse utvikles i lys av brødrene Dreyfus og Dreyfus (2012) sin femtrinns kompetansemodell. Modellen ses på som sentral i utviklingen av yrkeskompetanse. Hvordan disse fem stadiene kan komme til syne når elevene jobber med pedagogisk entreprenørskap er noe av det jeg ønsker å belyse her.

Det første stadiet beskriver novisen. Her lærer eleven å gjenkjenne forskjellige trekk som er relevant for yrket og tilegner seg ulike regler som kan diktere handlinger. Dreyfus og Dreyfus sier at novisenivået kjennetegnes når elementene i situasjonen som skal behandles som blir definert klart og objektivt for nybegynneren og at novisen kan gjenkjenne elementene uten referanse til den kontekst de vanligvis inngår i (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 425). For elevene på Service og samferdsel Vg1 ville dette for eksempel være de aller første arbeidsoppgavene i ungdomsbedriften. For noen av elevene ville disse enkle oppgavene være mindre kontekstuelle enn for andre, alt etter hvor mye erfaring de hadde med servicebegrepet.

Neste nivå i kompetansemodellen kalles viderekommen begynner. Her ville elevene måtte legge merke til eksempler på andre meningsfulle sider ved oppgavene. Gjennom praktiske erfaringer i konkrete situasjoner med relevante elementer, som verken en lærer eller eleven selv kan definere ut fra objektet, skal en viderekommen begynner gjenkjenne kontekstfrie trekk (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 427). For mine elever vil de ha nådd viderekommen begynner-nivå når de forstår forskjellen på god og dårlig kvalitet.

Det tredje nivået kaller Dreyfus og Dreyfus for kompetanse. Her vil eleven begynne å få erfaring gjennom veiledet praksis. For å bli i stand til å løse problemer, så lærer eleven å benytte en hierarkisk prosedyre (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 428).

Etter hvert når eleven når det fjerde nivået i kompetansemodellen; dyktighet, har eleven benyttet seg av teorien i form av oppskrifter, prinsipper og regler. Sylte (2017) påpeker at eleven gradvis erstatter teoriene, prinsippene, reglene og oppskriftene med situasjonelle endringer med tilhørende reaksjonsmønster. Elevenes dyktighet blir først utviklet når vedkommende tar i bruk erfaringene på en mere ikke-teoretisk måte, og eleven handler nå mer veloverveid. (Sylte, 2017, s. 37)

Siste nivå i kompetansemodellen kalles ekspertise. Nå er eleven ikke lengre bundet opp av de reglene, prinsippene og oppskriftene som teorien sier. Eleven er i stand til å handle mere intuitivt ut fra praktisk-teoretisk forståelse og praktisk erfaring. En eksperts ferdighet har nå blitt en del av ham selv. (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 432). Nå vet eleven ikke bare hva som skal gjøres, men han vet også umiddelbart hvordan han skal gjøre det. Sylte (2017) peker på at når elevene når ekspertnivå, så kan dette ses i sammenheng med høy måloppnåelse. Ut fra slik Dreyfus & Dreyfus fremstiller ekspertnivået er det først her at refleksjonen oppstår. Slik vi jobber i skolen og med elevenes vurdering for læring, vil som regel refleksjon komme på et noe tidligere tidspunkt. Slik tolker jeg iallfall dette.

4.5 Yrkes- og praksisrettet didaktikk versus fagdidaktikk.

Hva praksisrettet didaktikk er, og hva som kjennetegner slik didaktikk fremfor fagdidaktikk er det jeg kort belyser her. Jeg har latt meg inspirere ut av Hiim (2009) og Sylte (2013) sine forelesninger når jeg nå forsøker å rette søkelyset på noen av ulikhetene som yrkesdidaktikken og fagdidaktikken representerer. I fagdidaktikken er opplæringen oppsplittet mellom teori og praksis, den er disiplindelt og faginndelt. Det er sterkere skille mellom språk og handling. Videre kan man si at kunnskapen overføres gjennom ord, og elevene undervises og læres gjennom ord.

Når vi kommer til yrkes- og praksisrettet didaktikk, kan vi si at opplæringen er preget av helhet hvor teori presenteres i en praktisk sammenheng. Oppgavene er ofte problembaserte og opplæringen vektlegger handling og helhet. Det er sammenheng og helhet mellom språk og handling, og kunnskapen er «kunnskap i handling» hvor dette også uttrykkes i språk og handling. Yrkeskunnskapen utvikles i stor grad gjennom erfaring, arbeid og ord som er knyttet til erfaringer og arbeidet (Sylte, 2016). Ungdomsbedrift vektlegger alle disse kriteriene som nevnt her.

4.6 Erfaringslæring i yrkesopplæringen.

Min gode veileder Tron Inglar (2015) omtaler erfaringslæring i yrkesopplæringen hvor han velger å bruke begrepet kyndighet. Videre skriver han at begrepet omfatter både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter. Kyndighet betegner en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter, holdninger, etikk, skjønn og andre kyndighetsformer sier han. Videre påpeker han at kyndighet ved yrkesutøvelse er å kunne utføre et yrke. Inglar (2015) hevder det er nødvendig for elevene å lære seg en del yrkest teori til tross for at læreren har et handlingsorientert læringssyn på kyndighet i opplæringen. Han peker på at når en elev jobber med sammensatte oppgaver og problemstillinger, så lærer eleven å lære. (Inglar, 2015a, s. 20). Det å lære å lære er aktuelt i den tiden vi nå lever i hvor bransjer og yrker er i rask endring over kort tid.

Kyndighet kan altså forstås som en sammenveving av relevant teori og handlingskompetanse. Når elevene mine på Service og samferdsel Vg1 skal jobbe med arbeidsoppgavene sine, må det teoretiske fagstoffet som presenteres være mest mulig direkte overførbart til en praksis som kjennetegner serviceyrkene. Noen ganger har elevene klaget til meg over at opplæringen oppleves meningsløs i enkelte temaer og fag. Jeg tenker dette blant annet kan ha sammenheng med at læringsstoffet blir presentert på en abstrakt måte som ikke appellerer til elevenes interesser, og derfor opplever de ikke at stoffet er relevant og meningsfylt relatert til det yrkesvalget de sikter seg inn mot. En slik situasjon er etter min mening ikke heldig.

Inglar (2015) sier videre at det er av stor betydning hvilke konkrete kvalifikasjoner en arbeidsoppgave krever, og derfor blir det også av stor betydning hvilke kyndighetsformer en kompetent praktiker trenger å aktivere. I denne sammenheng nevner han noen ulike kyndighetsformer som ikke kan skilles ut som spesielt praktisk eller teoretisk, ettersom disse er såpass sammenvevet. Eksempel på slike kategorier nevner han: teoretisk kunnskap, visuelle forestillinger, utøvelse/kroppslighet, mellommenneskelige relasjoner, verdimeslige holdninger og aksjoner, etiske ferdigheter og vurderinger (Inglar, 2015a, s. 34). Det er altså ikke alltid like enkelt å skille teori og praksis på en sort-hvit måte slik som jeg opplever at vi ofte gjør i skolehverdagen, og som læreplanene legger opp til.

For at opplæringen skal oppleves meningsfull for de elevene som finner det vanskelig å se relevans i opplæringen, mener Inglar (2015) at det i større grad bør benyttes praktiske kyndighetsformer. Ved å kombinere praktiske kyndighetsformere og yrkesretting av teori, vil dette kunne virke motiverende på mange elever. (Inglar, 2015a, s. 41)

4.7 Prosjektarbeid som læringsmetode

Læringsstrategien ungdomsbedrift er en form for prosjektarbeid hvor erfaringslæring er et sentralt element i opplæringen. Det er derfor hensiktsmessig for meg, og mitt prosjekt å definere nærmere hva prosjektarbeid er: Prosjektarbeid er et problemorientert, tidsavgrenset, resultatrettet, samarbeidsbasert engangsarbeid (Andersen & Schwencke, 2008, s. 11).

I prosjektorganisert læring blir elevene stilt ovenfor et problem, eller man kan si at i ungdomsbedrift vil elevene selv lete etter problemet i nærmiljøet sitt. Når elevene skal utforske problemet må de ta i bruk kunnskapen de har med seg fra mange forskjellige fag og emner i stedet for å jobbe med ett og ett fag av gangen. Andersen og Schwencke (2008) fremhever at prosjektorganisert læring vektlegger fem hovedprinsipper. Problem, deltakelse, samarbeid, erfaring og refleksjon. Nedenfor omtaler jeg hver av de fem punktene hver for seg.

Utgangspunktet for prosjektarbeid er en problemstilling som elevene skal utforske og løse. For å forstå problemet og for å kunne gjøre noe med det, er det hensiktsmessig for elevene å søke etter forskjellige fagkunnskaper og bruke ulike kilder. Problemstillingen er styrende for prosjektet. Elevene ser sammenhenger og på den måten utvikler de en tverrfaglig helhetstenkning. Neste prinsipp er deltakelse. Gjennom deltakelse i prosjekt vil elevene ta ansvar for egen læring ved å være aktive deltakere. Elevene styrer selv læringsforløpet innenfor de rammene som er satt av lærerne og skolen.

Gjennom at elevene samarbeider, får gruppen flere ressurser og bredere kompetanse som kan komme til anvendelse i prosjektet. Andersen og Schwencke (2008) sier at samarbeid gir en iderikdom, mer variert innhenting av informasjon flere oppfatninger av hva informasjonene viser. Trening i samarbeid og ledelse av en gruppe er også i seg selv en viktig kvalifikasjon som gjør at elevene utvikler faglige kvalifikasjoner (Andersen & Schwencke, 2008, s. 13).

Det fjerde prinsippet for prosjektorganisert læring som Andersen og Schwencke (2008) henviser til er erfaring. Elevene tar utgangspunkt i de kunnskapene og erfaringene de har fra tidligere, og henter informasjon fra kilder både i og utenfor skolen. På denne måte finner elevene ut av ting på egen måte, og de kan komme i kontakt med ulike mennesker og institusjoner utenfor skolen, og få tilbakemeldinger herfra. Erfaringene og inntrykkene er noe de bearbeider, systematiserer og vurderer, og på den måte gjør til sitt eget slik at de selv blir eiere av denne kunnskapen. Når elevene knytter sammen den nødvendige teorien og de

praktiske erfaringene, bygger de varig kunnskap. Dette samsvarer med slik Inglar ((2015) skriver om det å utvikle ulike kyndighetsformer, som jeg har omtalt i forrige delkapittel.

Den siste kategorien som Andersen og Schwencke (2008) beskriver er refleksjon. Når elevene tenker over hva de har gjort i prosjektet sitt og hvorfor det ble slik, kaller vi dette for refleksjon. Det er viktig at elevene utvikler en kritisk refleksjon som understreker at de skal ha en spørrende og vurderende holdning til hva de gjorde, hvorfor, hvordan ting kunne vært gjort annerledes og hva de lærte av det (Andersen & Schwencke, 2008, s. 14).

4.8 Pedagogisk entreprenørskap – en fremtidsrettet undervisningsform.

Her vil jeg belyse hvilke forskjeller det er mellom tradisjonell læring og pedagogisk entreprenørskap i skolen. I strategiplan for entreprenørskap (Kunnskapsdepartementet, 2004) trekkes det frem fem kriterier som fremmer entreprenørskap i skolen. Disse kriteriene er stimulering og utvikling av kreativitet, elevmedvirkning, aktiv læring, tverrfaglige arbeidsformer, samarbeid mellom skole og lokalt samfunns- og næringsliv samt verdiskapning. Nå vil jeg se litt nærmere på hva disse kriteriene innebærer og som etter min mening utgjør forskjellen på tradisjonell læring og pedagogisk entreprenørskap.

Først vil jeg omtale kreativitet. Anne Selvik Ask (2014) peker på at kreativitet handler om å oppdage nye sammenhenger og å finne nye løsninger på ulike problemer og utfordringer. Det har også noe med å være nysgjerrig og å undre seg over ting. Kreativitet er å anvende sin erfaring på nye måter slik at nye tanker og kunnskap oppstår skriver hun (Ask, 2014, s. 29). Hensikten med å fremme og utvikle kreativitet er at elevene lærers opp til å se muligheter i stedet for begrensninger. I ungdomsbedrift er det vanlig å jobbe grundig med ulike kreative prosesser. Å gjennomføre mange idémyldringsprosesser i begynnelsen av ungdomsbedriftsprosjektet er vanlig for å komme frem til en problemstilling elevene ønsker å jobbe med og som de kan få eierskap til. Røe Ødegård (2012) skriver at kreativitet innebærer evne til nye assosiasjoner og tankekombinasjoner som igjen fører til nye idéer og løsninger (Ødegård, 2012, s. 47)

Ofte kan idéutvikling forhindres fordi elevene er redde for å få kritikk eller mislykkes. Jeg mener at læreren derfor må legge til rette for at kreative prosesser blir gjennomført på en måte som er retningsgivende og med tydelige rammer. For å kunne jobbe med elevene i slike

kreative prosesser handler det i stor grad om lærerens eget elev- og læringssyn. Ask støtter dette og sier at synet på kreativitet styres av lærerens kunnskapssyn og elevsyn (Ask, 2014, s. 29).

Når det kommer til elevmedvirkning så styres dette blant annet av opplæringsloven, som sier at alle elever i norsk skole har rett til medvirkning og medbestemmelse. Ask (2014) påpeker at det kan være ulike syn på hva elevinnflytelse og elevmedvirkning kan innebære. Videre peker hun på at det kan være vanskelig for noen lærere å gå fra å styre undervisningen, til å slippe taket litt mer. Når elever mine jobber med ungdomsbedrift eller andre entreprenørielle aktiviteter, tilrettelegger jeg for at elevene ledes av meg, men jeg står ikke foran i klasserommet og underviser på tavla. Jeg deltar sammen med elevene og veileder de underveis. Elevene er hele tiden aktive i prosessen, og tar sien egne valg. Dette gir dem en god anledning til å etablere et eierforhold til prosjektet sitt. Oppstår det problemer eller de mislykkes, så har dette også en stor læringsverdi. Å takle motgang er like lærerikt som å takle medgang. Ask peker på at når elevene «prøver og feiler», fører dette til refleksjon over hvorfor handlingene førte til slike resultater (Ask, 2014, s. 30).

Samarbeid mellom skolen og det lokale samfunns- og næringsliv er et av kriteriene for pedagogisk entreprenørskap. Det er veldig viktig at elevene får kjennskap til hvilke jobb- og karrieremuligheter som preger deres eget nærmiljø. Det er også viktig at de blir kjent med arbeidslivet generelt sett slik at de kan foreta riktige valg med hensyn til fremtidig yrke. I ungdomsbedrift må elevene ut av klasserommet og utforske. Videre må elevene ut av klasserommet og søke råd fra lokale aktører, og de må vise seg frem for lokalt næringsliv i form av messer eller konkurranser.

Entreprenørskapskulturen kjennetegnes av et aktivt samspill mellom skole og næringsliv (Ask, 2014, s. 31). I Akershus har vi organisasjonen Ungt Entreprenørskap med sine som samarbeider med næringslivet omkring en rekke ulike arrangementer for elevene. Likeledes oppfordres elevene til å benytte venne- og familienettverk som drahjelp for ungdomsbedriftene sine på ulike måter.

Det er hensiktsmessig å tolke begrepet verdiskapning bredt når det kommer til pedagogisk entreprenørskap. Vi kan ikke se på det utelukkende som økonomisk vinning, men aspekter som etisk, sosial og kulturell verdiskapning er vel så viktig (Ask, 2014, s. 32). For elevene på service og samferdsel vil verdiskapningen være direkte knyttet til ungdomsbedriften og den

økonomiske omsetningen elevene vil oppnå. Dersom elevene velger å bruke overskuddet i ungdomsbedriften til et veldedig formål ved bedriftens opphør, vil de i tillegg bidra til sosial verdiskapning. Som lærer bør man være bevisst på i hvilken grad man skal vektlegge verdiskapning og økonomisk vinning så lenge dette handler om en undervisningsmetode. Men det er klart at så lenge næringslivsorganisasjoner støtter opp om Ungt entreprenørskap Norge, vil det overordnede målet i et samfunnsperspektiv være økt verdiskapning.

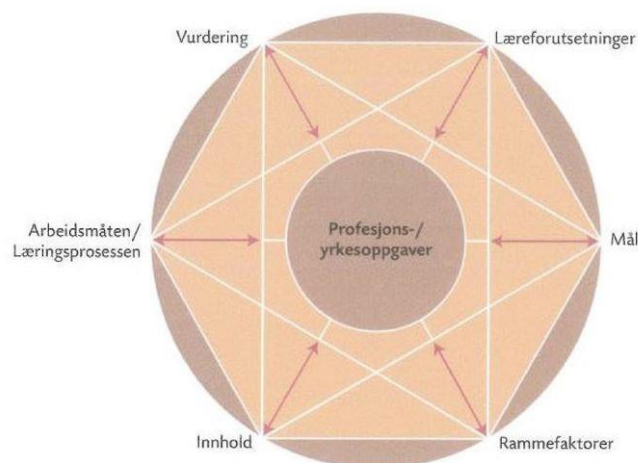
5 DIDAKTISK GROVPLAN

I forkant av mitt aksjonsforskningsprosjekt hadde jeg behov for å lage en grovplan for hvordan prosjektet med ungdomsbedriftene skulle gjennomføres. Jeg valgte å ha den yrkesdidaktiske relasjonsmodellen i tankene da jeg planla. Denne modellen ble først utviklet av Bjørndal og Liberg (1978) og senere videreutviklet av Hiim og Hippe (2001) som har satt yrkesfunksjonene/arbeidsoppgavene i sentrum av modellen, slik at yrkesoppgavene fungerer som kjernen i yrkespedagogikken.

På denne måten tar jeg utgangspunkt i selve arbeidsoppgavene og kompetansebehovene som er i det yrket eleven skal utdannes til. Jeg valgte å strukturere prosjektet ut fra den didaktiske helhetsmodellen og prosjektet strakk seg over mer enn halve skoleåret. Prosjektets fokus var å utvikle en tverrfaglig opplæring i felles programfag. Programfagene for Vg1 Service og samferdsel består av tre fag: Markedsføring og salg, Administrasjon og økonomi samt Sikkerhet og transport. Det var viktig for meg at undervisningen ble planlagt ut fra yrkesoppgavene og derfor utgjorde de tre programfagene en tverrfaglighet, ettersom det er arbeidsoppgavene i ungdomsbedriftene som danner grunnlag for læringen. Hiim (2010) peker på at en didaktisk struktur i arbeidet innebærer at det blir fokusert systematisk på elevenes forutsetninger og behov, rammebetingelser, læringsmål, utdanningsinnhold, arbeidsformer og evalueringsformer, knyttet til tolkninger av læreplanen (Hiim, 2010, s. 20).



Praktisk-teoretisk didaktisk relasjonsmodell



Sylte (2013:42), modifisert etter Bjørndal og Lieberg (1978), Hiim og Hippe (2001: 32)

Figur 1. Yrkesdidaktisk modell med yrkesoppgaven i midten.

Jeg forsto at behovet for en grovplan for prosjektet var nødvendig. Denne planen laget jeg for meg selv i forkant ettersom jeg trengte noen detaljer rundt hvilke aktiviteter og arbeidsoppgaver jeg mente var hensiktsmessige samt hvilken effekt jeg ønsket disse gi.

Samtidig ville jeg synliggjøre for meg selv skillet mellom de ulike aksjonene, og hvor det var viktig å få i gang refleksjon over utviklingsarbeidet både for meg og for elevene. Dette var altså min egen grovplan for forskningsprosjektet. Dette ble den overordnede planen selv om jeg måtte planlegge mer detaljert under og etter hver aksjon.

Jeg tenkte meg tre eller fire ungdomsbedrifter i klassen min. Hver og en ungdomsbedrift vil fungere som elevenes eget prosjekt. Hver av ungdomsbedriftene ville ha 4-6 deltakere.

	Tema	Aktivitet/arbeidsoppgaver	Ønsket effekt
Aksjon 1	Ungdomsbedrift som metode	Navneleker og samarbeidsoppgaver	Bygge godt klassemiljø Bli kjent og bli trygg
	Kartlegging av elevenes interesser Bli-kjent-leker Idémyldring	Fire ulike roller (mennesketyper) og egenrefleksjon Kreative leker og øvelser Individuell innlevering av tre ulike forretningsideer	Refleksjon over interesser, motivasjon, læring. Proessen med å finne forretningsidé som fører til eierskap Skape motivasjon og entusiasme
	Kreativitetsverksted	Presentasjon av individuelle forretningsideer med innspill fra ande elever. Bruke de fire rollene (mennesketyper) som grunnlag for gruppesammensetning Introduksjon av eksternt mentor Deltakelse på konkurranse Gründeridol på Strømmen storsenter. Presentasjon av forretningside.	Aktiv læring gjennom medvirkning. Interessedifferensiering Egenrefleksjon Kontakt med lokalt næringsliv og vise seg frem
Refleksjon og planlegging av neste aksjon			
Aksjon 2	Oppstart av ungdomsbedrift	Velge selskapsform og registrere i Brønnøysund. Skaffe startkapital. Lage budsjett over kostnader. Lage markedsplan for produktet.	Tverrfaglighet Bruke nettverk. Venner, familie, lokale bedrifter. Jobbe tverrfaglig med kompetansemålene
	Drift av ungdomsbedrift	Forberedelse til messen Gründerexpo (Fylkesmesterskap i ungdomsbedrift) Markedsføring og salg overfor eget nettverk og lokalmiljø	Skape konkurranseinstinkt Engasjement og samarbeid Kreativitet og motivasjon Eierskapsfølelse
Refleksjon og planlegging av neste aksjon			
Aksjon 3	Avvikling av ungdomsbedrift	Overskudd av driften? Hva skal overskuddet gå til? Avslutningsrapport og utmelding fra Brønnøysundregisteret.	Refleksjon over egen erfaring og læring.
Refleksjon over siste aksjon			

Figur 2. Prosjektplan ungdomsbedrift høst 2017 – vår 2018.

Prosjektplanen min vil bli som følger: September vil gå med til å introdusere undervisningsmetoden ungdomsbedrift for elevene. Jeg vil jobbe med oppgaver knyttet til å utvikle kreativitet og nyskaping i omtrent en måned før jeg vil la elevene få lov til å sette sammen ungdomsbedriftene sine etter eget ønske. Jeg vil bruke god tid i klassen før gruppene blir delt inn, slik at elevene er sikre på at de er på en gruppe de føler seg inkluderte i og at de føler eierskap til produktet. I oktober antar jeg at gruppene er satt.

I oktober og november regner jeg med at elevene vil jobbe med å utvikle forretningsplanene for ungdomsbedriftene sine. Til dette arbeidet vil jeg tilby små drypp av teoriundervisning innen de mest elementære teoretiske modellene for markedsføring og økonomi. Videre regner jeg med at elevene vil være mye ute av skolen. Ekstern mentor fra næringslivet er aktuelt å tilby elevene. Samtidig er jeg klar over at jeg må bidra hyppig med veiledning til hver enkelt ungdomsbedrift.

I desember og januar vil elevene jobbe med ungdomsbedriftene sine og i februar skal de delta på Gründerexpo på Lillestrøm, som er en stor ungdomsbedriftsmesse og konkurranse hvor mange elever og skoler fra Akershus deltar.

Jeg vil legge til rette for at elevene skriver logger underveis i prosjektet. Mot slutten av prosjektet vil jeg gjennomføre et fokusgruppeintervju.

6 FORSKNINGSDESIGN

I dette kapitlet kommer jeg først inn på ulikhetene mellom det kvalitative og det kvantitative, og deretter skriver jeg om fenomenologi og de Hermeneutiske prinsippene. Videre har jeg sett behovet for å definere hva som gjør pedagogisk utviklingsarbeid til en aksjonsforskning.

Deretter har jeg sett på noen sentrale aksjonsforskningstradisjoner. Så tar jeg for meg ulike sider ved å forske i eget arbeid, for så å skrive om metodetrianguleringen min: Læringslogger, fokusgruppeintervju og egne observasjoner. Til slutt i dette kapitlet forklarer jeg hvordan kategoriene i mitt datamateriale fremkom og selvsagt har jeg et underkapittel om forskningens reliabilitet, validitet og etiske betraktninger.

6.1 Det kvantitative og det kvalitative.

Her belyser jeg noen av de vesentlige skillene mellom kvantitative og kvalitative studier for dette begrunner mine egne valg i denne studien.

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at de kvantitative metodene ofte baserer seg på at informasjonen om virkeligheten formidles ved hjelp av tall. Det vanligste er å bruke ulike typer spørreskjemaer hvor det er spørsmål med faste svaralternativer. Det er ofte sosiale fenomener og annen menneskelig adferd som undersøkes ved hjelp av kvantitative metoder.

Ved å benytte kvalitative metoder vil man derimot kunne innhente informasjon på en annen måte. Her står ord og språk mer i sentrum, og informasjon hentes gjerne gjennom tekster, nedskrivninger om hva folk sier, eller hva forskeren selv nedskriver om sine observasjoner (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 89). Hver av metodene har ulike styrker og svakheter ved seg. Derfor var det viktig for meg å ta stilling til disse før jeg foretok mine valg i forkant av denne studien. Jeg foretok en grundig refleksjon rundt min egen forskerrolle, kunnskap jeg ønsket å tilegne meg (epistemologi) og virkeligheten slik den er (ontologi).

Videre sier Postholm og Jacobsen (2018) at kvantitativ forskning i stor grad handler om måling av hyppighet og omfanget av et fenomen, samt at det er en viss distanse mellom forskeren og personene det forskes på. I kvalitativ forskning derimot skjer det motsatte. Det opprettes et nært samarbeidsforhold mellom forskeren og de personer som er sentrale i forskningen. Kunnskapen produseres i samspill med forskeren og de personene som undersøkes. Når studien min i dette tilfelle handler om å forske på skoleundervisning, har jeg

valgt å benytte meg av en kvalitativ tilnærming, nettopp fordi jeg ønsket å undersøke hva som skjer i en interaksjon mellom meg som lærer og elevene, og elevene imellom. Jeg ønsket å få frem elevenes ulike meninger, samt at jeg vil få frem så mange meninger som mulig. Ved å være åpen for de svarene jeg får og unnlate å stille lukkede spørsmål vil jeg få frem mer informasjon fra hver enkelt elev.

Postholm og Jacobsen (2018) hevder at forskere som anvender kvalitative metoder, ofte definerer seg selv innenfor et konstruktivistisk paradigme. Mens forskere som anvender kvalitativ metode, i mange tilfeller definere seg innenfor et post-positivistisk paradigme (Ibid).

6.2 Fenomenologi

Forskningen min er fenomenologisk og det betyr at jeg undersøker handlingsprosessen og situasjonene jeg opplever i egen lærerrolle, og som elevene opplever i sine roller. De fenomenene jeg undersøker er knyttet til klassens opplæring i ungdomsbedriftene, og hva som skjer her. De konkrete fenomenene er *meningsfull* og *yrkesrelevant opplæring* knyttet til pedagogisk entreprenørskap. Ut fra datamaterialet jeg får, kategoriseres de ulike fenomenene jeg finner. Dette gjør jeg for å redusere datamaterialet til enheter som er håndterbare. De kategoriene jeg fant var tverrfaglighet, elevmedvirkning, aktiv læring, samarbeid og kreativitet. Postholm påpeker at hensikten med fenomenologiske studier er å finne essensen eller det sentrale underliggende mening med en opplevelse eller erfaring (Postholm, 2010, s. 99).

6.3 Hermeneutisk metode.

Det finnes en rekke ulike former for fenomenologiske studier. I mitt tilfelle tar jeg utgangspunkt i såkalt hermeneutisk fenomenologi. Stikkordene her er: historisitet – fortid – nåtid – fremtid. I min studie er jeg historisk i den forstand at jeg er tilstede i dagens situasjon, men jeg ser tilbake på fortiden, hvor jeg med bakgrunn i denne, ønsker å endre på noe i nåtiden, for at endringen skal vedvare også i fremtiden.

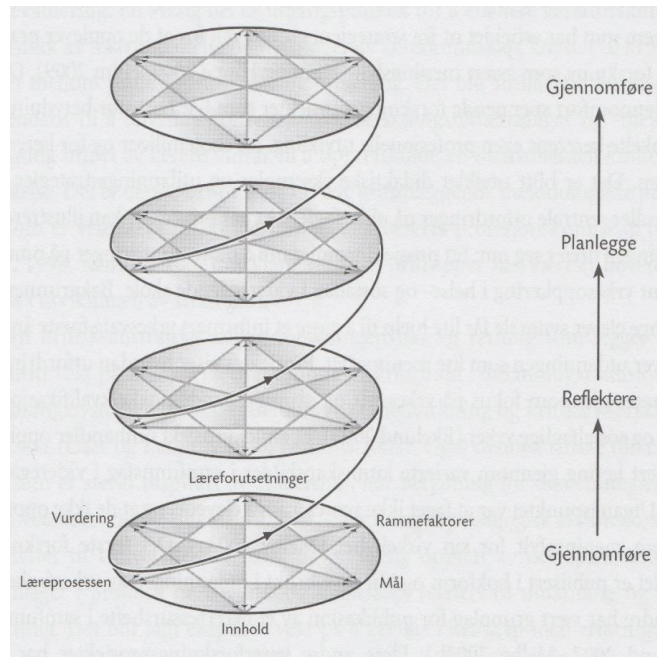
Ifølge Hiim (2010) skriver hun at hermeneutikk handler om å skape sammenheng i situasjoner og prosesser, slik at disse sammenhengene og fenomenene blir eksplisitte. Hun viser videre til eksemplet når lærerforskeren oppdager vesentlige utfordringer i utøvelsen av profesjonen. For

eksempel kan det i min studie tyde på å være mangel på mening eller relevans, eller mangel på medvirkning fra elevene. Lærerforskeren vil så iverksetter en endrings- og utviklingsprosess sammen med den situasjonen angår. Dette anses å være en historisk, hermeneutisk prosess. Videre skriver Hiim (2010) at et hovedanliggende vil være å skape sammenheng, samtidig som at lærerforskeren ser og iverksetter nye muligheter – for relevant og meningsfull opplæring eller for elevmedvirkning. (Hiim, 2010, s. 249).

6.4 Pedagogisk utviklingsarbeid versus aksjonsforskning

Som lærer har jeg lenge vært vant til å jobbe med pedagogisk utviklingsarbeid med fokus på å forbedre min egen undervisningspraksis. Dette har vært en naturlig del av jobben min som lærer helt siden jeg var nyutdannet. Jeg analyserer daglig forholdene mellom alle de didaktiske kategoriene, slik som overordnede kompetansemål, elevenes læreforutsetninger, rammer, læringsmål, innhold i undervisningen og læreprosess. Vurderingsformer analyseres i en kontinuerlig prosess. Dette gjør jeg for å se om det er mulig å oppdage forhold som kan forbedres. Hiim og Hippe (2009) støtter dette og peker på at i læreryrket er det en grunnleggende kvalifikasjon å kunne ta initiativ til å planlegge, gjennomføre og vurdere pedagogisk utviklingsarbeid i samarbeid med elever og kollegaer (Hiim & Hippe, 2009, s. 196).

Tilbakemeldinger fra elevene er sentrale i denne måten å jobbe på, og derfor må de gi anledning til systematisk og kontinuerlige gi tilbakemeldinger på hvordan undervisningsopplegget passer til lærerforutsetningene deres. Disse tilbakemeldingene bruker jeg til å justere undervisningen. Noen ganger gjør jeg dette i felleskap med mine lærerkollegaer. Da setter vi disse utprøvingene i system for deretter å reflektere over hvordan det gikk. Så blir vi enige om å endre på noe i neste runde av utprøvingen. På denne måten jobber vi med egen, avdelingens og skolens utvikling i et spiralprinsipp.



Figur 3. Didaktiske relasjonsmodellen som modell for aksjonsforskning (Hiim og Hippe 2009)

Jeg har flere ganger tidligere brukt undervisningsmetoden ungdomsbedrift i mine klasser på Service og samferdsel Vg1, men jeg synes fremdeles jeg mangler forståelse for hvordan denne undervisningsmetoden kan utnyttes til sitt fulle potensiale. Det har også vært uklart for meg hvilket læringsutbytte elevene oppnår gjennom undervisningsmetoden. Derfor var jeg interessert i å forbedre min egen undervisningspraksis ved å få nye ideer om hvordan ungdomsbedrift kunne gjennomføres, og samtidig forbedre egen lærerkompetanse.

Pedagogisk utviklingsarbeid og aksjonsforskning har mange fellesnevnerer, og det er ganske flytende grenser. Hiim og Hippe (2009) sier at hensikten med pedagogisk utviklingsarbeid er:

- at elevens læringsmuligheter forbedres.
- at den enkelte lærer utvikler kunnskap om viktige didaktiske utfordringer
- at kolleger og elever som er med lærer av utviklingsarbeidet
- at skolen og arbeidsplassen lærer
- at det blir utviklet og dokumenterte kunnskap av betydning for lærerprofesjonen på det aktuelle fagfeltet (Hiim & Hippe, 2009, s. 202)

Det siste punktet er viktig og utgjør hovedforskjellen med hensyn til å skille aksjonsforskning fra pedagogisk utviklingsarbeid. I aksjonsforskning stilles det krav om at det blir utviklet ny

kunnskap som har betydning for læreryrket og det aktuelle fagfeltet. For å kunne kalle arbeidet mitt med ungdomsbedriftene for aksjonsforskning, så er det altså avgjørende at ny kunnskap blir utviklet, og at denne kunnskapen har en generell interesse som er knyttet til mitt eget fagfelt. Visse kriterier ligger til grunn for mitt arbeid med å dokumentere praktisk-pedagogisk nybrottsarbeid på en måte som gjør at andre lærere kan få innsikt og å lære fra arbeidet mitt. Det er avgjørende at jeg dokumenterer alt som skjer i utviklingsarbeidet, slik at datamaterialet blir til, og brukt systematisk som dokumentasjon i masterrapporten min.

Undervisningsplanen, egne observasjonslogger samt elevenes refleksjonslogger beskriver egne, elevens og andres erfaringer, altså konkrete handlinger, opplevelser og hendelser. Disse skal beskrive hva lærere og elever legger vekt på i utviklingsprosessen. Denne prosessen skjer i et spiralprinsipp. Slik planla jeg de ulike aksjonene, hvor disse går i et spiralprinsipp.

- Den første aksjonen handlet i stor grad om læringsarbeidet knyttet til etablering av de tre ulike ungdomsbedriftene i klassen min. Her jobbet elevene en del i klasserommet med ulike oppgaver knyttet til utvikling av forretningsideer og oppstart av bedrift. De måtte også gjennomføre en del undersøkelser utenfor skolen for å komme frem til forretningsideene sine.
- Denne andre aksjonen omhandler læringsarbeidet knyttet til den fasen hvor ungdomsbedriftene hadde kommet i gang, og hvor varer og tjenester skulle markedsføres og selges ut til virkelige kunder i lokalsamfunnet.
- Den siste aksjonen omhandler den fasen av prosjektet hvor ungdomsbedriftene skulle oppløses og avsluttes. Før avslutningen deltok ungdomsbedriftene på utstillingsmesse og konkurranse sammen med mange andre ungdomsbedrifter.

Ettersom mine erfaringer og mitt læringssyn er preget av et utviklingsorientert kunnskapssyn, og jeg flere ganger har jobbet systematisk med å utvikle ulike læringsstrategier, ble det naturlig å velge aksjonsforskning knyttet til min studie.

6.5 Sentrale strategier innenfor aksjonsforskningsfeltet.

I prosjektet har jeg brukt ulike tilnærminger til aksjonsforskning. I hovedsak har jeg latt meg inspirere av den engelske lærerforskningstradisjonen slik som Hiim (2010) beskriver denne. Hun refererer til Stenhouse (1975) og skriver at East-Anglia-tradisjonen tok utgangspunkt i den engelske lærerforskningsbevegelsen på 1960-tallet. Her tok lærerne selv initiativ til å utvikle og forbedre sin egen praksis, ved å sette i gang ulike utviklingsprosjekter.

På denne tiden var det spesielt i ungdomsskolen at mange elever oppfattet undervisningen som lite relevant og alt for teoretisk. Lærerne opplevde ikke at de akademiske teoriene de hadde med seg fra lærerutdanningen fungerte, og satte derfor i gang å utvikle sin egen praksis gjennom systematiske utviklingsprosjekter. Ifølge forskeren Elliot (1991) ved East-Anglia-universitetet, bar lærernes praksis preg av praktiske hypoteser som ble utprøvd.

Etter hvert innledet Elliot og Stenhouse (1975) et forskningssamarbeid med de engelske lærerne. De gjennomførte en rekke samarbeidsprosjekter som tok utgangspunkt i lærerens undervisningspraksis. Forskerne vektla lærerens premisser. Dette førte til at fokus på utdanning og læring begynte å dreie seg mer om aktiv deltakelse samt relevante og meningsfulle utdanningsprosesser (Hiim, 2010, s. 103).

Jeg har latt meg inspirere aksjonsforskere som McNiff og Whitehead (2009) og Hiim (2010). De peker på at denne type forskning først og fremst handler om at praktikere, som i disse eksemplene er lærere, skaper nye ideer om hvordan de kan forbedre sin egen praksis. Deretter bruker lærerforskerne disse ideene som sin egen personlige teori. På denne måte avviker aksjonsforskning fra tradisjonell forskning, fordi tradisjonell forskning handler om at forskerne produserer teori som praktikerne tar i bruk. (McNiff & Whitehead, 2009, s. 5).

Jeg vil her forklare McNiff og Whitehead sin aksjons-refleksjons-syklus. Denne tenkemåten har vært nyttig for meg å bruke ved gjennomføringen av aksjonene i mitt prosjekt.

1. Først må jeg skaffe meg oversikt over hva som skjer i samfunnet, på skolen og i klassen.
2. Deretter identifiser jeg bekymringen min.
3. Så tenker jeg på en mulig vei framover.
4. Prøver den ut.
5. Overvåker handlingen ved å samle data for å kunne vise til hva som skjer.
6. Så vurderer jeg fremgang fra forrige aksjon.

7. Nå tester jeg ut gyldigheten av læringen.
8. For så å endre min praksis i lys av evalueringen. (McNiff & Witehead, 2009, s. 8)

Denne type forskning innebærer et systematisk samarbeid om planlegging, gjennomføring, vurdering og kritisk analyse av undervisningsprosesser. Forskningen har til hensikt å utvikle kvaliteten på læring og undervisning og dokumentere ny kunnskap om slike prosesser i skole og arbeidsliv. Videre peker Hiim (2010) på at et viktig trekk ved aksjonsforskning er at det skjer et systematisk samarbeid med elever, kollegaer og andre involverte, og at de involverte er aktivt med på å definere problemet og hvilke endringer som skal foretas underveis. (Hiim, 2010, s. 23).

6.6 Å forske i eget arbeid

Jeg har arbeidet som yrkesfaglærer siden 2009 hvor jeg underviser elever som tar videregående yrkesutdanning. Det faktum at jeg er forsker i det feltet hvor jeg selv har min daglige jobb, kan få noen konsekvenser. Ifølge Hiim (2010) har det blitt rettet en del kritikk mot aksjonsforskning nettopp fordi rollene er så nært knyttet opp mot hverandre. Det stilles spørsmål til gyldighet knyttet til distanse og objektivitet i lærerforskningen (Hiim, 2010, s. 180).

Jeg forsker altså sammen med de elevene forskningen gjelder. Slik har jeg beveget meg mellom to roller. Den ene rollen har vært å være lærer, og i den andre rollen har jeg vært forsker. Inglar (2009) peker på at det får konsekvenser for forskningen å opptre i disse to rollene. Det viktige og samtidig det vanskelige, er at den som forsker, både skal være i og utenfor (Inglar, 2009, s. 99).

I min rolle som lærer har det vært nødvendig for meg å ta i bruk fagkunnskaper innen entreprenørskap samt erfaringer med læreplanene og kompetansemålene som elevene arbeider med til daglig. Det er jeg som har den daglige dialogen med elevene, og hvor vi i felleskap ser de utfordringene som dukker opp. Når jeg og elevene har en felles forståelse, fører det til at vi sammen kan planlegge tiltak vi mener er hensiktsmessige. Sammen evaluerer vi tiltakene på bakgrunn av den felles erfaring som vi har fått. Dette er mine arbeidsoppgaver som lærer og som jeg mener gir forskerrollen en styrke. McNiff og Whitehead (2009) peker på at det å

gjennomføre forskning sammen med de det gjelder, er en styrke (McNiff & Witehead, 2009, s. 10).

Svakheter ved denne dobbeltrollen kan ha gitt seg utslag i at jeg ikke har klart å være tilstrekkelig kritisk til det jeg observerer. Jeg er tross alt knyttet til denne klassen og skolekulturen jeg forsker på, og kan derfor ha blitt preget av denne. Selv om jeg forsøker å være kritisk og bevisst til mine egne oppfatninger, kan det jeg observerte ha ført til at jeg har sett meg blind på enkelte fenomen, og derfor ikke klart å reflektere godt nok over mine funn. Det kan ha bidratt at jeg ikke har fanget opp viktige sider ved forskningen. Ifølge Inglar (2009) vil det ofte være en fare for en subjektivt preget tekstutvalg og dataanalyse når forskeren innehar en slik dobbeltrolle. På den annen side påpeker han at en slik førforståelse også kan berike funnene (Inglar, 2009, s. 100).

Postholm og Jacobsen (2018) påpeker at i en slik forskerrolle hvor vedkommende har en «fullstendig medlemskapsrolle» hvor forskeren er avhengig av at deltakerne aksepterer at han eller hun inntar denne rollen. Jeg viser i den forbindelse til at jeg i forkant av prosjektet ba elevene om en erklæring om informert samtykke. (vedlegg 1).

6.7 Metoder brukt til å samle inn data som er refleksjonsfremmende

Min ambisjon i datainnsamlingsprosessen har vært at dem som saken gjelder, skulle få si hva de mener om prosessen ut fra sitt ståsted. Jeg ønsket å samle inn data for å få vite noe om hvordan elevene oppfattet egen utviklingsprosess, og hvordan de hadde tenkt og følt under prosessen med ungdomsbedriftene. Min ambisjon har også vært å samle inn data fra et fenomenologisk perspektiv hvor jeg samtidig la til rette for å fremme refleksjon både for meg og deltakerne. I lys av Donald Schön (1983) sin teori om handlingsrefleksjon var det viktig å jobbe med dette underveis i prosjektet.

6.7.1 Læringslogger

Som lærer har jeg hatt god erfaring med bruk av læringslogg som et refleksjonsverktøy. Jeg valgte å bruke et strukturert loggskjema hvor jeg ba elevene fylle inn i dette etter endt undervisning. Kanskje ikke riktig hver gang de hadde undervisning med meg, men minst en gang pr. uke mente jeg godt elevene kunne skrive logg. Jeg vet det kan være slitsomt for dem

etter en hard dags arbeid å skulle begynne å reflektere, og skrive logg uten å ha en ferdiglaget oppskrift. Derfor valget jeg å benytte et loggskjema med ferdige spørsmål. Hensikten var å få elevene til å bruke litt tid på å se tilbake på egen læringsprosess med jevne mellomrom, men hensikten var tosidig. På den ene side skulle elevene reflektere over egen læring, og på den andre side ville jeg skaffe til veie relevant data til forskningen min.

Loggskjemaet jeg har brukt er inspirert av Kversøy (2015). Han peker på at selv om loggen er strukturert, medfører ikke dette at det generer ensartet data. Med et slikt skjema så får man inn store mengder med ustrukturert data som inneholder mange perspektiver. Han skriver videre at det er viktig å se loggen som en del av en større prosess. Når man som lærer har jobbet sammen med elevene/studentene over en, eller flere dager, og de til slutt får spørsmål som lyder slik: Hva har du gjort i dag, eller hva har du oppdaget? Kan svarene ofte bli fyldige og reflekterte. Spørsmålene legger til rette for en åpen fortolkning fra elevenes side om hva de har gjort og hva de har oppdaget (Kversøy, 2015, s. 83).

Loggskjemaet dekket en hel A4 side og jeg la dette ut til elevene mine på læringsplattformen Its Learning, slik at jeg stort sett fikk det i retur digitalt. Ifølge Kversøy er denne type logg en relativt velprøvd fremgangsmåte der det er ønskelig at elever eller studenter skal øve på sin refleksjonsevne.

Navn:
Dato:
Hva gjorde du? Jeg har.....
Hva tenker du? Jeg tenker.....
Hva føler du? Jeg føler.....
Hvordan opplever du det? Jeg opplever.....
Hva har du oppdaget? Jeg oppdaget.....
Hva er det lurt å gjøre? I fremtiden tror jeg det vil være lurt å.....

Figur 4. Loggskjema

Etter min mening, fikk jeg ved hjelp av denne type logg, rikelig med fyldig fenomenologisk data til bruk i forskningen min. Jeg samlet på logger gjennom hele prosjektperioden. Videre merker jeg meg at Kversøy skriver at han erfarte at studenter som forteller hva de tenker, føler, opplever og oppdager, og på den måte gjør at de får trent opp sin dømmekraft og vurderingsevne for den situasjonen de befinner seg i (Kversøy, 2015, s. 88). Noe som jeg mener kom tydelig til syne også blant mine elever, og som jeg redegjør nærmere for i dataanalysen i neste kapittel.

6.7.2 Fokusgruppeintervju

Mot slutten av prosjektperioden gjennomførte jeg et fokusgruppeintervju med elevene. Jeg hadde laget en intervjuguide jeg ville bruke, og jeg planla i tillegg å stille åpne oppfølgingsspørsmål slik at jeg ville få frem flest mulig synspunkter fra informantene. Da jeg utformet spørsmålene til intervjuguiden var det forskningsspørsmålene mine som dannet grunnlaget for de temaene jeg ville stille spørsmålene ut fra. Temaene er satt i parentes ().

1. Hva tenkte dere om oppstarten av ungdomsbedriftene når vi skulle jobbe med dette prosjektet i alle programfagene? (aktiv læring, tverrfaglighet)
2. De kreative øvelsene i starten, hva bidro disse aktivitetene til, og på hvilken måte var de nyttige for ungdomsbedriftene? (Kreativitet og verdiskapning)
3. Hvordan fordelte dere jobbene og ansvarsområdene i ungdomsbedriften? (elevmedvirkning)
4. Hva lærte dere av å forberede dere og å delta på GründerIdol? (samarbeid og deltakelse i lokalsamfunn)
5. Hvordan brukte dere UB løypa på Ungt Entreprenørskap sin webside? (aktiv læring, elevmedvirkning)
6. Advisory Camp med UE, hva fikk dere hjelp til og hvordan utnyttet dere eksterne mentorer? (samarbeid med lokalsamfunn)
7. Hvordan ble sluttproduktet og fikk dere visst frem ungdomsbedriften på en bra måte på Gründerexpo? (elevmedvirkning)

Hver elevgruppe bestod av 6 stykker. Min oppgave var å være gruppemoderator og gjennomføre intervjuet. Kvale og Brinkmann skriver at en fokusgruppe som regel består av seks til ti informanter. Fokusgruppeintervju kjennetegnes av en ikke-styrende intervjustil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus hos gruppen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 162).

Det er ikke meningen at fokusgruppene skulle komme til enighet, men hensikten er mer å få frem alle synspunktene som gruppen hadde i saken. Fokusgruppeintervju passet bra inn i den

form for evaluering av prosjektet som det er naturlig å ha mot slutten. Kvale og Brinkmann peker på at fokusgruppeintervjuet er velegnet til undersøkelser på et nytt område (Ibid).

Under intervjuet var vi to lærere tilstede hvor den ene stilte spørsmålene og den andre skrev ned svarene elevene kom med.

6.7.3 Egne observasjoner

Observasjoner handler om å bruke alle de sansene man har til å oppfatte og å forstå. Det er mange måter å oppfatte tilværelsen på. Vi velger hvordan vi ser på ting som omgir oss, vi kan ha en dårlig dag og alt sees i et negativt lys. En vakker sommerdag går vi en tur til sjøen. I fjæra vil vi høre bølgeskvulp mot land, vi kjenner lukten av tang og tare, samtidig som vi ser ternene stupe mot vannet på utkikk etter mat. Vi plukker kreking og kjenner på smaken og vi kan ta en dukkert og kjenne på det kalde, friske vannet. Postholm og Jacobsen (2018) sier at på samme måte vil forskeren nærmer seg skolen og de aktivitetene som skjer der. Det handler om å være åpen for hva som skjer i en forskersammenheng og bruke sansene. (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 114)

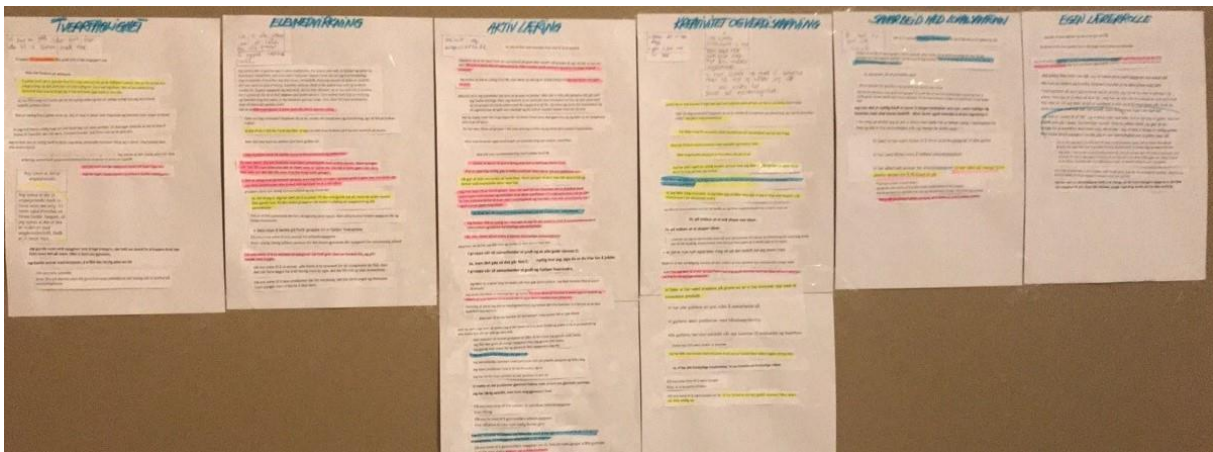
Observasjoner blir sett på som en av de mest fundamentale måtene å samle inn data på. Mitt forskningsprosjekt er av kvalitativ art, og derfor gjennomførte jeg egne observasjoner som en naturlig del av situasjonen slik som de utspilte seg. Mine observasjoner fant sted mens jeg jobbet sammen med elevene mine, i klasserommet, i lokalmiljøet, på konkurransene der elevene var deltakere, og da vi var utstillere på Gründerexpo. Jeg fanger hele tiden opp de menneskelige aktivitetene og forsøker å forstå de.

Det finnes ulike observatørroller og i mitt prosjekt var jeg «fullstendig deltaker». Jeg var selv en del av det jeg observerte fordi jeg underviste og veiledet de elevene jeg observerte og jeg var en del av skolekulturen. Underveis i prosjektperioden brukte jeg en kalenderbok til å føre egne notater om hva som skjedde.

6.7.4 Kategorisering av datamaterialet

I den åpne kodingsfasen ble hovedkategoriene utviklet, og disse var: tverrfaglighet, elevmedvirkning, aktiv læring, samarbeid med lokalsamfunn, kreativitet og verdiskapning. I tillegg har jeg med en kategori om *lærerrollen*. Kategoriene jeg kom frem til er de samme som Ungt Entreprenørskap bruker som kjennetegn for denne type undervisning (Ungt Entreprenørskap Norge, 2016). Jeg kunne tidlig se og forstå at disse kategoriene kom til syne ut fra det informantene skrev i loggene sine, og ut fra det jeg observerte.

Alle logger og det skriftlige materiale fra fokusgruppeintevju ble skrevet ut på papir. Ut fra datamaterialet foretok jeg en klippe- og lime prosess slik den foregikk på «gamlemåten» ved å bruke papir, saks og lim.



Figur 5. Kategoriene i datamateriale mitt.

Jeg tolket elevenes sitater og utsagnene slik jeg mente var relevant, og som sa noe om elevenes opplevelse og erfaringer i ungdomsbedriften. Så limte de inn under den kategori disse representerte. Her har jeg hengt opp dataene på veggen hjemme til bruk under analyseprosessen. Innholdet i analysen kommer jeg tilbake til i neste kapittel.

6.8 Forskningens kvalitet med hensyn til validitet, reliabilitet og etikk.

Min forskning er en prosess fra den første famlende problemstillingen jeg skrev, frem til en gjennomført analyse av den empiriske data jeg fremskaffet underveis. Oppgaven min er å peke på hva som kjennetegner forskning av god kvalitet, hvilke begrensninger som er knyttet til denne, og hvordan jeg som deltakende forsker kan ha påvirket resultatene.

En grunnleggende forutsetning for forskningen er at informantene deltar frivillig i undersøkelsen. I forkant av prosjektet informerte jeg elevene om at skriftlig og muntlig materiale ville bli brukt som empirisk data. Informert samtykke ble gitt ved at informantene skrev under på skjemaer (vedlegg 1). Postholm og Jacobsen peker på at kravet om informert samtykke er et krav som kan beskrives i fire hovedkomponenter: Kompetanse, frivillighet, full informasjon og forståelse. Med kompetent menes at den som undersøkes selv er i stand til å bestemme om vedkommende vil delta, og har evne til å forstå fordeler og ulemper ved å delta (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 248).

Frivillighet handler om at den som samtykker, gjør dette uten å føle et press. I hvilken grad mine informanter har følt seg presset er uvisst. I min posisjon som lærer kan jeg ha fortalt dem at det er positivt å delta, og dette kan oppleves som press. Full informasjon er ifølge Postholm og Jacobsen ikke mulig å gi informantene. Dersom jeg skulle gitt elevene mer informasjon om forskningsprosjektet mitt ville det kunne ta bort fokus på læringsprosessen. Jeg ønsket ikke bidra til en forvirring og usikkerhet hos informantene.

I relasjonene mellom meg som forsker og elevene som forskningsdeltakerne, vil jeg ikke kunne komme utenom at det handler om menneskelige relasjoner, og at mennesker vil tilpasse sin adferd i ulike situasjoner. Postholm og Jacobsen påpeker at det er mange forhold som virker inn. Forskerens kjønn, stemme, posisjon, klesdrakt mm. Forskningsdeltakerne vil oppleve disse trekkene ulikt, og på den måte fortolke de ulikt. Det å skulle kontrollere at slike forhold ikke skulle spille inn, ville være umulig (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225).

I stedet ønsker jeg å være åpen for at relasjonen kan ha påvirket forskningsresultatet mitt. Jeg har to roller, hvor jeg i den ene rollen er lærer, og andre forsker. Jeg antar at elevene til en viss grad har opplevd en asymmetrisk maktrelasjon. Som et viktig tiltak for å få til en jevnere maktstruktur har jeg hatt et stort fokus på å få til demokratiske prosesser gjennom å legge til rette for elevstyrte oppgaver, aktiv læring og det å skape og bevare gode relasjoner.

Overførbarhet handler om i hvilken grad funn fra min kontekst kan overføres eller generaliseres. Når det kommer til skoleforskning vil nok flere enn meg stille spørsmål til om praksis fra egen klasse er overførbar til en annen klasse. Ett tiltak som har fungert fint i egen klasse, på egen skole, vil ikke nødvendigvis fungere like godt i en klasse på en annen skole.

Jeg har et oppriktig ønske om at den kunnskapen jeg har kommet frem til i denne forskningen skal kunne overføres til en annen setting. Kanskje betyr det at den i noen grad må frigjøres fra konteksten og dermed kan det føre til at den blir mer abstrakt og uavhengig av den opprinnelige konteksten. For å styrke overførbarheten har jeg forsøkt å gjøre forskningen min transparent og skrive på en slik måte at andre blir interesserte. Postholm og Jacobsen hevder at forskning i skolen som oftest er preget av kunnskap som lærerne utvikler lokalt. Den kan derfor ha noen begrensninger, fordi kunnskapen som dannes ofte er knyttet til en klasse med en bestemt sammensetning av elever på et aktuelle tidspunktet hvor forskningen finner sted (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 17).

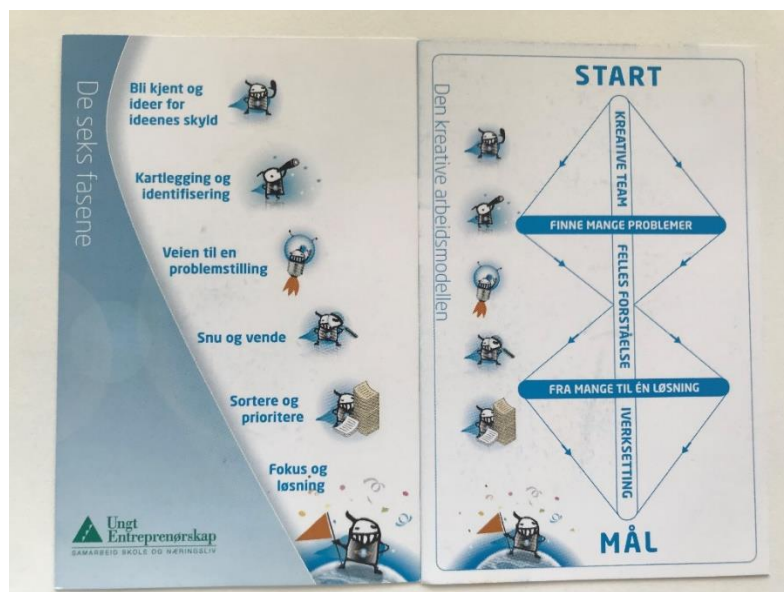
Av etiske hensyn valgte jeg å tilstrebe størst mulig anonymitet med hensyn til skolen, elevene og lærerne som har deltatt i forskningen. Her viser jeg til skriv hvor jeg ber om samtykke fra skolens ledelse til innhenting av data i klassen (vedlegg 2). Videre viser jeg til at NSD ikke har vurdert prosjektet, da personopplysninger ikke skulle behandles (vedlegg 3).

7 BESKRIVELSE AV AKSJONENE OG ANALYSE AV DATA

Her vil jeg redegjøre for den praktiske gjennomføringen av forsknings- og utviklingsprosjektet og de ulike aksjonene. Jeg velger å presentere de ulike aksjonene med en refleksjon mellom aksjonene, for så å planlegge neste aksjon. Refleksjonen bygger på elevenes læringslogger, egne observasjoner og egne feltnotater. Refleksjonen etter tredje aksjon bygger på blant annet på fokusgruppeintervjuene jeg gjord med klassen. Jeg viser til figur 3. Didaktiske relasjonsmodellen som modell for aksjonsforskning (Hiim og Hippe 2009) fra kapittel 6.

7.1 Gjennomføring av første aksjon

Elevene var hele tiden aktivt delaktige i planleggingen av ungdomsbedriftene sine fra første stund. Her forklarer jeg først mine egne initiativ til arbeidsoppgaver og gjøremål, og deretter reflekterer jeg over hva som skjedde. Første aksjon var knyttet til introduksjon, planlegging og oppstart av ungdomsbedriftene. I denne fasen av prosjektet var arbeidsoppgavene i større grad lærerstyrte. Dette var for å hjelpe elevene i gang med ungdomsbedriftene sine. Jeg fulgte i stor grad min egen grovplan fra kapittel 5 og tilrettela for mange små arbeidsoppgaver hvor elevene fikk øve på å utvikle samarbeidskompetanse kreativitet og refleksjon. Settene av oppgaver fører til problemstilling for ungdomsbedriften. Jeg brukte et sett av aktiviteter fra Ungt Entreprenørskap. Nedenfor vil jeg forklare litt nærmere hvordan denne kreative arbeidsmodellen fungerer.



Figur 6. Ungt entreprenørskap sin kreative kortstokk

Kortet til høyre viser hvordan elevene skal bevege seg fra *kreative team* mot *felles forståelse* og videre til *iverksetting av ungdomsbedrift*. Kortet til venstre viser modellen med en rekkefølge av temaer. Elevene er innom oppgaver som først handler om å *bli kjent og komme på ideer for ideenes skyld*. Disse oppgavene dannet grunnlaget for *kartlegging og identifisering* av mulig forretningsideer. I denne fasen måtte elevene ut å gjøre markedsundersøkelser i nærmiljøet, gjerne gjennom venner og familie, eller på andre måter. Dette ledet elevene over *i veien til en problemstilling*. *Snu og vende* handler om å sile ut forretningsideer som kan være aktuelle. Dette presenterer jeg oppgaver som gir elevene muligheter til å *sortere og prioritere*. Til slutt er det et *fokus på løsning*. Oppgavene til sammen fører frem til forretningsideen for ungdomsbedriftene.

Observasjonene min tydet på at elevene likte oppgavene de fikk i klasserommet. De engasjerte seg og kom i godt humør og samarbeidet på tvers. De syntes mange av oppgavene var morsomme og de uttrykket overraskelse over det ikke var forventninger om fasitsvar. Jeg registrerte at de etterhvert ble bedre kjent med meg og hverandre og mindre engstelige for å komme opp med dumme ideer. Med andre ord var oppgavene relasjonsskapende. Jeg ville at elevene skulle få komme med alle de kreative ideene de kunne tenke seg. Alt var lov, alle ideer skulle sjekkes, snus og vendes. Jeg observerte at de fordelte oppgaven ut fra interesser og ressurser hos hver enkelt. Dette tolket jeg som at de tok i bruk sine kreative evner og fordelte oppgavene etter interesser.

Da forretningsideene og ungdomsbedriftene var dannet deltok alle gruppene på Gründeridol. Dette var en konkurranse i regi av Ungt Entreprenørskap hvor elevene skulle konkurrere mot andre skoler i området. Det var oppstarten av ungdomsbedriftene og de skulle presentere forretningsideene sine til en jury bestående av medlemmer fra lokalt næringsliv og Ungt Entreprenørskap.

7.1.1 Refleksjon og planlegging av neste aksjon.

Evaluerings av den første aksjonen er gjort på grunnlag av elevenes ukentlige læringslogg og egne observasjoner. Det viste seg at mange elever likte disse innledende småoppgavene, selv om de i mindre grad jobbet selvstendig i denne aksjonen. Elevene fremhevet at de likte å bruke egen kreativitet og fikk mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. Jeg observerte at enkelte elever fremsto som utrygge i situasjoner hvor de ble sendt ut av skolen for å

gjennomføre ulike typer markedsundersøkelser i nærmiljøet helt på egenhånd. Da jeg undersøkte nærmere forsto at jeg hadde feilet med hensyn til et av de grunnleggende prinsippene i god didaktisk relasjonstenking. Jeg hadde ikke planlagt godt nok og klargjort for elevene hvilken hensikt disse øvelsene hadde, og hvordan elevene skulle tilegne seg og dra nytte av kunnskapen fra de innledende arbeidsoppgavene. En elev ga uttrykk for dette på denne måten:

«Det var morsomt å dra ut av skolen, men jeg forsto ikke helt hva jeg skulle bruke det vi fant ut til» (Elevsitat).

I konkurransen (Gründer Idol) observerte jeg elever som improviserte og ga seg i vei med å presentere forretningsideene sine uten alt for grundige forberedelser. De fikk alle med seg gode råd fra næringslivsjuryen, noe elevene så ut til å legge vekt på og tok med seg videre. En av elevene uttrykte det slik:

«Utrolig flott å være på Gründer Idol hvor vi fikk presentere for de fra næringslivet og UE. Litt dumt at vi ikke klaret å gjøre presentasjonen så bra. Vi skulle ha forberedt oss bedre. Det var nok riktig det han sa han typen fra Ungt Entreprenørskap, men jeg synes han var streng» (Elevsitat).

Det var nok litt tøft for elevene å bli fortalt av juryen at det stilles store krav til en presentasjon i næringslivet. Jeg syntes det var fint at andre kunne komme med de samme kommentarene som jeg ofte fortalte elevene. Dette gjorde dem oppmerksomme på det faktum at det ikke bare er skolen som stiller krav, men at kravene kan være enda strengere i næringslivet.

Før neste aksjon hadde jeg en samtale med elevene hvor jeg ba dem komme med forslag til hvordan fremdriftsplanen for prosjektet burde endres. Slik kunne jeg planlegge opplæringen slik at elevene opplevde det hele som relevant og meningsfullt. Dette kom også frem i elevenes logger der de påpekte betydningen av å få lov til å være delaktige i planleggingen. Min vurdering stemte godt overens med de tankene elevene hadde.

7.2 Gjennomføring av andre aksjon

I forrige aksjon erfarte jeg at elevene måtte være delaktige i planleggingen for at de skulle oppleve undervisningsopplegget som relevant og meningsfullt. Denne gangen lot jeg derfor elevene gjennom en gruppesamtale komme frem til en skriftlig fremdriftsplan for prosjektet. Elevene i ungdomsbedriftene hadde en rekke gjøremål og oppgaver fremover som å etablere styre, registrer bedriftene i Brønnøysundregisteret, skaffe startkapital, sette opp budsjett, produktutvikling, drive markedsføring med mere. Mange av arbeidsoppgaven stilte krav til at elevene satte seg inn i teori fra ulike fagfelt. Mitt eget initiativ som lærer var å veilede elevene som en del av undervisningen. Det var viktig å gi hyppige fremovermeldinger med tanke på at elevene ikke skulle stoppe opp, men beholde motivasjonen for arbeidsoppgavene sine. En av elevene sa det slik:

«Dette har fått meg til å tenke nyttig og hvordan jeg skal finne ut av ting. Jeg lærer gjennom UB om regnskap, behandling av kunder og hvordan jeg skal løse problemer» (elevsitat).

I denne fasen ble elevene invitert på frokost på en restaurant hvor Ungt entreprenørskap tilbød elevene å opprette kontakt med mentorer fra næringslivet. Elevene benyttet seg av dette tilbudet og knyttet seg til hver sine mentorer som tilbød råd og veiledning når elevene trengte dette. En elev skrev i loggen sin:

«Det å få se og snakke med virkelige personer i yrkene gjør at jeg lettere forstår den teorien som står i boka» (elevsitat).

7.2.1 Refleksjon og planlegging av neste aksjon

Min refleksjon over prosessen så langt var at jeg nå hadde klart å endre mye av egen undervisning fra å være teorirettet til å bli mer praktisk og variert. Opplæringen bar nå preg av at elevene i større grad kunne erfare og sanse. Gjennom å jobbe med ungdomsbedriftene fikk de muligheten til å nærme seg kunnskapen på en helt annen måte. Jeg tok opp situasjonen i gruppesamtale med elevene og de var tydelig på at de hadde trodd de skulle komme til en mer praktisk linje når de begynte på skolen. Til tross for at de hadde jobbet med ungdomsbedriftene i programfag så savnet de fortsatt flere praktiske opplegg i andre fag. Jeg konkluderte med at det fint gikk an å kombinere flere ulike fagområder i et og samme prosjekt. Alt tydet også på at det var meningsfullt og relevant for elevene å opprette kontakt og få hjelp og veiledning fra folk fra næringslivet.

Jeg tenkte derfor at jeg ville introdusere ungdomsbedriftene for noen av de andre lærere som underviste i klassen. Kanskje kunne jeg bidra til at de fikk ideer til hvordan de kunne integrere ungdomsbedriftene i deres egen fag.

7.3 Gjennomføring av tredje aksjon.

Etter de positive erfaringene i forrige aksjon som handlet om tverrfaglighet, forsøkte jeg å få flere av faglærerne med på prosjektet. Jeg inviterte noen av dem til et kort klasseteammøte hvor jeg la frem prosjektet med ungdomsbedriftene. Imidlertid kom det frem at det bød på problemer å endre på periodeplaner og andre rammebetingelser. Jeg måtte ta selvkritikk på at jeg ikke hadde vært tidligere ute, og flinkere på å få de andre lærerne til å samarbeid om yrkesretting gjennom tverrfaglige prosjekter. Hadde jeg kommet til dem med prosjektet mye tidligere ved begynnelsen av skoleåret, kan det hende at det ville vært lettere å få tilpasset årsplaner, fag og timefordeling.

Tema for denne siste aksjonen var avrunding av ungdomsbedriftene. Som en ekstra motivasjonskilde skulle elevene selv få velge hva et eventuelt overskudd skulle brukes til. Det endte opp med at de ønsket å dra på en tur til fornøyelsesparken Tusenfryd til våren. Det ble derfor svært viktig for alle å sørge for å få solgt ut alle produktene. Derfor rettet elevene nå fokus mot å omsette for mest mulig slik at bedriftene skulle få et overskudd som ble stort nok til turen.

7.3.1 Refleksjon over aksjonen.

Mye tyder på at elevene blir motiverte når ungdomsbedriften de jobber med gir resultater som presenteres for næringslivet. Slik opplever elevene relevans mellom teori og praksis og de får bedre eierskap til lærestoffet og oppgavene, enn om de bare gjør faglige oppgaver i klasserommet. I ungdomsbedrift finner elevene et problem i samfunnet som de søker å løse ved å tilby et produkt eller en tjeneste til kunder i markedene. Når jeg bruker metoden ungdomsbedrift i min klasse, gir jeg elevene mulighet til å se på problemet som selve drivkraften for å lære. Elevene lærer GJENNOM ungdomsbedriften.

7.4 Hovedfunn

Funnene mine tyder på at undervisningsmetoden gir mange positive effekter for elevene. Jeg nevner tverrfaglighet, elevmedvirkning, utvikling av kreative evner, kontakt med lokalmiljø. Alt dette bidrar til at elevene opplever undervisningen som meningsfull og relevant.

Videre viser funnene mine at det fremdeles er vanskelig å bruke begrepet pedagogisk entreprenørskap, og at lærere og skoleledere kan synes å ha vansker med å akseptere denne type metoder. De kjenner ikke godt nok til mulighetene som metodene gir. Så vidt jeg har hørt og lest brukes ungdomsbedrift på mange skoler, men kvaliteten er varierende og det kommer mye an på ressursbruk. Viktige funn i denne forbindelse er nødvendigheten av å forankre entreprenørskap inn i skolens profil og programfeste det inn i lokale læreplaner, samt gi lærere tid og rom for tverrfaglig samarbeid.

Schwencke og Houge-Thiis (2015) peker på at prosjektdidaktikken over tid har blitt utsatt for kritikk (NIFU, 1998). Årsaken til kritikken kan blant annet henge sammen med at deltakende, demokratiske og dialogiske læringsprosesser i liten grad har vært en del av høgskole- og universitetsutdanningen noe som har ført til at lærere ofte mangler erfaring med selv å være deltaker. «Det å bidra til de lærendes egne myndiggjørende prosesser handler i stor grad om tillit til egne og andres skjulte potensialer, og det å utvikle denne tilliten krever trening gjennom gjentakelse og utprøving» (Schwencke & Thiis, 2015, s. 73).

I ungdomsbedriftene organiserer elevene selv arbeidsoppgavene og bruker hverandres styrker der de mente de selv var best og har sine interesser. Funnet tyder på at når elevene samhandler på egenhånd, lærer de best. Alle elevene som deltok som informanter har spesifikt fremhevet hva samarbeidslæringen og elevmedvirkning ga dem både på godt og vondt.

For elevene er det å bli sett utover vurderingssituasjoner og karakterer viktig og gir dem en annerkjennelse. Mye av den teorien jeg har tolket som handler om erfaringslæring peker på at mine funn samsvarer med at elevene lærer best når teori, samhandling og praksis utøves på samme tid. Svært mange av informantene trekker frem at det er fint å gjøre noe praktisk, fremfor å sitte i klasserommet og høre på læreren eller å løse individuelle oppgaver og at dette gir dem motivasjon.

8 DRØFTING

Først vil jeg minne leserne om min problemstilling for dette prosjektet som lyder slik:

Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap bidra til yrkesrelevant og meningsfull læring for elever på Vg1 Service og samferdsel?

Nedenfor gjør jeg rede for hvordan mine egne funn samsvarer med tidligere forskning på feltet som jeg har skrevet om i kapittel 2. Videre fungerer de tre forskningsspørsmålene mine fra kapittel 1 som en guide for leseren gjennom dette kapittelet. Hvert av forskningsspørsmålene dannet sitt tema. Det første forskningsspørsmålet handler om meningsfulle arbeidsoppgaver. Tverrfaglighet, kreativitet og aktiv læring er kategorier som kom til syne i datamaterialet og som bidrar til meningsfull læring og på den måte blir mine funn drøftet opp mot relevant teori.

Forskningsspørsmål nummer to handler om relevant yrkesopplæring. De kategoriene som kom til syne i datamaterialet og som er knyttet til relevans er elevmedvirkning, samarbeid med lokalsamfunn og læreplanenes relevans.

Det tredje og siste forskningsspørsmålet referere seg til lærerens rolle i pedagogisk entreprenørskap. Her redegjør jeg for hvilke styrker og svakheter metoden byr på i et lærer og skoleperspektiv. Gjennom disse tre temaene forsøker jeg å belyse problemstillingen ved å trekke inn funnene mine fra datainnsamlingen og drøfte disse opp mot teori fra kapittel 4.

8.1 Egne funn sett opp mot annen forskning på feltet.

I kapittel 2 har jeg gjort rede for noen av resultatene knyttet til de kvantitative forskningsprosjektene som NIFU og Østlandsforskning gjennomførte i årene 2010 til 2014. Funn fra disse undersøkelsene tyder blant annet på at det er større utfordringer å bruke ungdomsbedrift som en tverrfaglig undervisningsmetode i videregående skole kontra i ungdomsskolen. Forskerne påpeker at dette ikke samsvarer med intensjonene med ungdomsbedrift som kommer fra nasjonale policydokumenter, da disse sier at slike undervisningsmetoder skal gi elevene ferdigheter ut fra det nivået de er på og samtidig dekke kompetansemål i flere fag. Med andre ord sier policydokumenter at pedagogisk entreprenørskap skal brukes tverrfaglig også på videregående nivå. Forskernes funn antyder at problemene handler om rammebetingelser som de videregående skolene har, og at de fleste

lærere her knytter pedagogisk entreprenørskap til egne fag og læreplaner i sterkere grad enn det som er praksis i ungdomsskolen (Johansen & Schanke, 2014, s. 158).

I forbindelse med dette viser jeg til egne funn, i kapittel 7. I den ene aksjonen gjorde jeg selvstendige forsøk på å få til samarbeid med flere lærere som hadde klassen i programfag og fellesfag. Imidlertid viste det seg at et tverrfaglig samarbeid var problematisk blant annet på grunn av de praktiske rammene min skole hadde, og jeg lyktes derfor ikke med å få tilstrekkelig tverrfaglighet i eget prosjekt.

Videre har jeg i kapittel 2 sett nærmere på funn og resultater i masteroppgaven til Holm og Holt-Larsen (2013) som her beskriver viktigheten av å tilrettelegge for ungdomsbedrift som en obligatorisk metode på Service og samferdsel. Studentene peker på funn som tyder på at elevene bør få mulighet til å gjennomføre alt fra produktutvikling, økonomi, markedsføring, ansettelse og salg på en praktisk måte ut fra læreplanmålene (Holm & Holst-Larsen, 2011, s. 138). Dette samsvarer med mine egne funn fra kapittel 7 som tilsier at ungdomsbedrift er en utmerket metode til å gjøre undervisningen på Service og samferdsel Vg1 mere praktisk. Slik fungerte ungdomsbedrift som elevenes praksisverksted hvor de fikk utfolde sin kreativitet og skaperevne, og hvor de tok i bruk den teori de trengte ut fra de arbeidsoppgavene som dukket opp.

Til slutt nevner jeg masterprosjektet til Berg og Lund (2018). Funnene i dette prosjektet tyder på at når elevene har ungdomsbedrift og gjør oppgaver som de selv organiserer, viser det seg at elevene drives sammen mot et felles mål. Dette gjør at både sterke og svake elever utfyller hverandre og opplever mestring (Lund & Berg, 2017, s. 114). Noe som samsvarer med mine egne funn fra kapittel 7 og som viser at elevene oppfattet elevmedvirkning litt ulikt. Noen elever syntes de gjorde alt arbeidet i ungdomsbedriften, mens de andre gjorde mindre. Det kan tyde på at enkelte elever tok et større ansvar enn andre. Mine funn viste at elevene medvirket til egen læring, hvor forretningsideen fungerte som drivkraften i ungdomsbedriften.

8.2 Meningsfulle arbeidsoppgaver

Dette er det første forskningsspørsmål: Hvordan kan pedagogisk entreprenørskap bidra til å endre elevenes arbeidsvaner og føre til at hver og en opplever opplæringen som meningsfull? Her drøfter jeg tre kategorier fra mine funn som refererer seg til tverrfaglighet, aktiv læring samt kreativitet. Jeg mener at disse tre kategoriene sier mye om meningsfull læring fordi elevene får denne opplevelsen av å drive med skolearbeid som er interessant.

I kapittel 1 har jeg med en presentasjon av problemfeltet knyttet til problemstillingen min. Her kommer jeg blant annet inn på det faktum at elever har til dels store forventninger når de starter på videregående opplæring, også når det gjelder faglig utbytte av opplæringen. Når disse forventningene ikke blir imøtekommet av skolen og lærerne, blir elevene lett demotiverte og klarer ikke se at opplæringen er meningsfull. Selv om frafallsproblematikk ikke er tema for dette forskningsprosjektet, så er det verd å merke seg at langt fra alle elever klarer å innordne seg på skolen slik den fremstår i dag. Inglar (2015) påpeker at søkelyset har blitt satt på gjennomstrømningen i videregående yrkesopplæring, hvor det har blitt satt inn mange tiltak fra sentrale utdanningsmyndigheter for å redusere frafall og omvalg uten at det har gitt tilstrekkelig ønsket effekt. Videre mener Inglar at erfaringslæring kan virke forebyggende på frafall (Inglar, 2015a, s. 19).

Alene vil jeg nok ikke være i stand til å påvirke frafallsproblematikken ved å tilby erfaringsbasert entreprenørskapsundervisning, og dette lå heller ikke til min problemstilling. Det er likevel verd å merke seg at mine funn tyder på at elever som ikke trives på skolen, lettere blir i stand til å finne sin plass i ungdomsbedriften, eller andre entreprenørielle arbeidsmetoder. Videre viser funn at slike arbeidsmetoder gir rom for mer fleksibilitet og tilretteleggelse. Mye tyder også på at ungdomsbedrift kan utvikle elevenes selvfølelse og sosiale kompetanse. Når elevene selv kan velge sine arbeidsoppgaver i ungdomsbedriften og opplever mestring, utvikles selvfølelsen på en positiv måte.

8.2.1 Tverrfaglighet

Noen av elevene i den ene ungdomsbedriften fortalte meg at de slet med å se på skolen som noe de hadde bruk for. Mange av fagene på skolen virket meningsløse. Mine funn viste at for nettopp disse elevene nyttet det å jobbe med ungdomsbedrift, og at dette hjalp dem til å forstå

arbeidsoppgavene som hører til yrkene bedre. Jeg tolker dette som at det er nødvendig for elevene å erfare og reflektere over arbeidsoppgaven. Videre tydet funn på at tverrfaglige oppgaver gir mening for elevene og bidrar ofte til at de inntar en ny elevrolle som er mere aktiv og utforskende.

Videre viser mine funn at det er hensiktsmessig å knytte fagene tettere sammen. Dette fører til at innholdet i undervisningen virker interessant og meningsfullt for elevene. Arbeidet med ungdomsbedriftene bør ses på som en sammenhengende læreprosess der ulike fag og emner knyttes opp mot de ulike fasene og arbeidsoppgavene.

Erfaringslæring står som sakt sentralt i ungdomsbedriftsmetoden fordi teori og praksis knyttes tett sammen. Man kan si at elevene lærer ikke AV, men GJENNOM å drive ungdomsbedrift. Funn viste at mange elever måtte tanke mye rundt hvordan de skulle løse oppgavene de ble stilt overfor. De forsto at det var nødvendig å ta i bruk kunnskap fra flere fag. Dette fremkom tydelig i refleksjonsprosessen til elevene.

«Jeg blir så engasjert fordi jeg lærer så mye om salg og hvordan et firma skal fungere, så jeg synes det er bra at vi driver med ungdomsbedrift i stedet for å sitte i klasserommet å lære oss ett og ett fag. Ungdomsbedriften har fått meg til å tenke på en nyttig måte, og det er jo nødvendig hvis jeg skal starte bedrift senere i livet mitt.» (elevsitat)

Mye tyder på at eleven opplevde noen av arbeidsoppgavene som komplekse og at han erfarte at det å søke opp ulik teori fra flere forskjellige fag, var det som måtte til for å løse arbeidsoppgaven. Hans rolle i ungdomsbedriften ble ulik den rollen han ville hatt dersom han satt i klasserommet og jobbet med vanlige skriftlige oppgaver i de ulike fagene. Her følte han ser mere betydningsfull og hans arbeid viste seg å komme til nytte i en større sammenheng.

Da Dewey så tidlig som i 1902 skrev om skolens avgrensninger av fag, hevdet han at for barnet kan det virke som om forholdene er revet ut av sin opprinnelige plass i erfaringen, og arrangert på en ny måte ut fra noen generelle prinsipper. Han sier videre at oppdeling ikke er en del av barnets erfaring, og ting blir ikke lagt i «skuffer og kasser» (Dewey, 2012, s. 378). Allerede den gang var Dewey inne på noe viktig. Man kan derfor spørre seg hvorfor læreplanene i felles programfag for service og samferdsel i dag er delt inn i tre fag med dertil egne kompetansemål som omfatter fagene markedsføring og salg, økonomi og administrasjon, sikkerhet og transport. I et yrkesfaglig perspektiv vil vi måtte bruke teoretisk kunnskap fra

alle disse fagfeltene for å løse en og samme arbeidsoppgave i ungdomsbedriften. Elevene vil også måtte ta i bruk norsk, engelsk, matematikk og naturfag noen ganger.

I min refleksjon etter aksjon to i forskningsprosjektet forsto jeg at enkelte elever opplevde mye av undervisningen på skolen som lite meningsfull, hvorpå de sa til meg at ungdomsbedrift ga mening. I den forbindelse viser jeg til den ene eleven som fortalte i en uformell samtale at ungdomsbedriften gjorde at han holdt ut litt lengre i skoleløpet. Dette var en typisk frafallselev som hadde startet på Vg1 for tredje gang. Hans kommentar tydet på at måten jeg la opp undervisningen på hadde noen elementer i seg som styrket denne elevens motivasjon for å fortsette på skolen. Eleven fullførte Vg1 dette året, og fikk plass på Vg2. Imidlertid falt han fra i høstsemesteret på Vg2.

Som beskrevet i kapittel 7 inviterte jeg klassens øvrige lærere inn i prosjektet med ungdomsbedriftene, men opplevde ikke at jeg fikk gjennomslag for et slikt tverrfaglig samarbeid med såpass kort varsel. utfordringene lå til dels i skolens rammebetingelser hva angår rom, fag og timefordeling. Etter nærmere ettertanke tror jeg også at det ville vært enklere å invitere til et slikt samarbeid dersom skolens ledelse hadde en slags overordnet forankring i tverrfaglige satsing, og at dette nok ikke var tilstrekkelig integrert i planene, målene og visjonen på min skole. Dette kommer jeg nærmere inn på senere i drøftingen når jeg skal ta for meg lærerrollen i pedagogisk entreprenørskap.

8.2.2 Aktiv læring

Aktiv læring viste seg som en egen kategori da jeg foretok analysen av datamaterialet. Med aktiv læring tenker jeg på at opplæringen i ungdomsbedrift er problembasert og at den innebærer at elevene utfører læringsaktiviteter som er handlings- og erfaringsbaserte. Mine funn tyder på at elevene foretrekker å være i aktivitet når de lærer. Det var svært mange elever som fremhevet at de opplevde engasjement, og at de jobbet godt sammen. Andre fremhevet tilfredshet over å få velge arbeidsoppgaver ut fra egne interesser.

Schwencke og Houge-Thiis (2015) påpeker at gjennom problemrettet faglig utprøving og eksperimentering innenfor temaer som oppleves som relevante og meningsfulle, kan eleven få frem vilje, mening og interesse og utvikle seg som et aktivt, kreativt, utforskende, nysgjerrig

og kritisk subjekt som bruker hele seg og alle sine erfaringer som kunnskapskilde (Schwencke & Thiis, 2015, s. 71)

Mine funn tyder på at elevene opplevde en ekstra trygghet ved at de kunne prøve og feile, og derfor var det godt å ha mentor og lærere som kunne veilede underveis. Flere fremhevet at det var nyttig å bli kjent med de andre elevene i ungdomsbedriften og at det var en god erfaring. De synes blant annet at de var gøy, nyttig, praktisk, ga økt selvtillit, bedre samarbeidsevner, de ble motiverte av å tenke annerledes. Ødegård (2016) skriver at utgangspunktet for problembasert læring er fundert i et reelt problem med mening og relevans for den som skal løse problemet. Hensikten er å la interesse, undring og engasjement styre læreprosessen, og samtidig gi trening i systematisk løsning av problemer og oppgaver under kyndig veiledning (Ødegård, 2016, s. 63).

«Jeg er daglig leder, og akkurat nå jobber gruppa mi bra, men først måtte de skrive under på kontrakter som medarbeiderne. Det innebar at om de skulle være med i gruppa, så måtte de jobbe med de oppgavene de hadde påtatt seg. Etter at jeg ga dem kontrakter og de signerte, har alt gått som planlagt, og de ansatte jobber som de skal.» (elevsitat).

Denne eleven vokste i rollen som daglig leder og fant en løsning på problemet da de andre i elevene ungdomsbedriften som ikke gjorde jobben sin. Han presenterte arbeidskontrakter, hvor den som brøt kontrakten måtte gå. Dette vitner om relevante arbeidsoppgaver som bidrar til at elevene aktivt søker å finne løsningen på et problem.

I forbindelse med mine funn her viser jeg til kapittel 4 hvor jeg redegjør for sosial læring. Læring i et sosiokulturelt perspektiv handler om at de ulike deltakerne i læringsprosessen bygger på hverandres kompetanse Elev lærer av elev og av lærer når han eller hun er veileder i gruppen. Språket og kommunikasjon er verktøyet i denne sammenheng.

8.2.3 Kreativitet

Kreativitet er en av kategoriene som kom frem gjennom analysen av datamaterialet mitt. Begrepene kreativitet i ungdomsbedrift kan for eksempel være knyttet til prosessen i ungdomsbedriften når elevene skulle lete etter problemer som finnes i samfunnet, hos venner, i familien osv. Et eksempel på en problemstilling som elevene fant var gamle klær/miljø, hvor de ut fra denne problemstillingen skapte forretningsideen Homemade fashion UB. Ødegård

(2012) sier at kreativitet innebærer at man har evne til nye assosiasjoner og tankekombinasjoner som igjen fører til nye ideer og løsninger (Ødegård, 2012, s. 47).

Mine funn tyder på at elevene tenkte og reflekterte over hvilke problemer de klarte å identifisere i lokalsamfunn, hjemme hos familien, hos venner osv. som kunne danne grunnlaget for en god forretningsidé. Schön (1983, 1987) skriver om refleksjon som skjer i, og over handling. Når elevene på slutten av hver uke skrev læringslogg, så hender det at de også reflekterer over refleksjonen de gjorde under arbeidsoppgaven. Mine funn tydet på at refleksjonslogg førte til enda mer kreativitet og skaperglede og enda mer læring.

I den første aksjonen var kreativitet og innovasjon et fokusområde både på skolen og på Ungt entreprenørskap sin konkurranse GründerIdol. En elev skriver:

«Jeg har opplevd at jeg klarer å komme opp med veldig mange kreative ideer, men når jeg skulle begynne å skrive forretningsplan så ble det litt vanskelig» (Elevsitat).

Mine funn viser at ungdomsbedrift ga elevene nye assosiasjoner og tankekombinasjoner som ikke bare førte til kreativitet men også læring gjennom erfaring.

8.3 Yrkesrelevant opplæring.

Dette er det andre forskningsspørsmålet: Hvilke faktorer spiller inn for at opplæringen får mer relevans for elevens videre utdanningsløp samt yrkesvalg? Her drøfter jeg tre kategorier fra mine funn. Kategoriene viste seg gjennom analysen av datamaterialet mitt og er elevmedvirkning, samarbeid med lokalmiljøet og læreplanenes relevans. Jeg mener at disse tre kategoriene forteller om relevans i opplæringen. Yrkesrelevans er knyttet til elevenes opplevelse av at kompetansen de tilegner seg kan brukes videre i utdanningsløpet eller i yrket de har valgt seg.

Mine funn tyder på at elevenes muligheter for delaktighet i planleggingen og gjennomføringen av ungdomsbedriften bidro til mulighet for fordypning i de fag og temaer som har direkte innvirkning på hver enkelt elev sitt videre yrkesvalg. For eksempel dersom eleven vil rette seg mot et fagbrev innen salg, vil han i ungdomsbedriften kunne velge arbeidsoppgaver som handler om dette. Vil eleven derimot rette seg mot fagbrev i kontor og

administrasjon vil det være naturlig at vedkommende rette seg inn mot denne type arbeidsoppgaver i ungdomsbedriften. Deltakelse i ungdomsbedrift vil også gi eleven en pekepinn på hvilke valg han bør ta i sitt videre utdanningsløp med tanke på evner og interesser.

8.3.1 Elevmedvirkning

Mine funn viser at ungdomsbedrift er en enestående metode selv om ikke alle elevene får like godt utbytte av den. Metoden gir muligheter for at hver enkelt elev kan være med på å bestemme hvordan og hva som skal læres. I slike læringsprosesser er medbestemmelse i egen læring svært sentral. Dette betyr innflytelse og makt over egen læreprosess. Schwencke og Houge Thiis (2015) peker på at i prosjektdidaktikken gis det muligheter for å bygge en samarbeidslæring ved at elevene er sammen om prosjektarbeidet og eier dette sammen og er likestilte bidragsytere i samarbeidet (Schwencke & Thiis, 2015, s. 71). Mine funn viser at i ungdomsbedriftene velger elevene ulike roller og arbeidsområder og utfyller hverandre. Her handler det om mye selvstendig arbeid i gruppen og mulighet for å velge de arbeidsoppgavene de selv synes er mest relevante i forhold til egne interesser. Videre viste mine funn at elever som viste interesse for økonomi påtok seg jobben med å utarbeide budsjetter og prisberegninger. Elever som var kreative og skapende arbeidet med produktutvikling, image og design. På denne måten bestemte elevene selv hva de ønsket å ta del i ut fra egne forutsetninger og interesser.

Videre viste mine funn at elevene oppfattet elevmedvirkning litt ulikt. Noen elever syntes de gjorde alt arbeidet i gruppa alene mens andre gjorde ingenting. Det kunne tyde på at enkelte elever tok et større ansvar, blant annet som denne ene eleven sier:

«Jeg synes det er gøy å være daglig leder for da får jeg prøve noe nytt». En annen elev sier: «Noen ganger blir det litt mye for meg ettersom det er noen som er sjefer. Da må vi andre bare gjøre de dem sier selv om det blir litt mye mas på meg enkelte ganger.» (elevsitat).

Alt i alt viste mine funn at mange elever i stor grad opplevde å ha medbestemmelse i ungdomsbedriften, men ut fra egnen observasjoner så jeg at enkelte elevers motivasjon ble noe redusert utover i prosjektperioden. De utnyttet ikke sin medbestemmelsesrett og var ikke

autonome, og ventet på at andre skulle tildele dem arbeid. I den forbindelse refererer jeg til hvor jeg innledningsvis i underkapitlet skrev jeg at ikke alle elevene fikk like godt utbytte av ungdomsbedrift.

Underveis i prosjektet reflekterte jeg over hvordan jeg kunne bidra til å skape mere autonomi hos denne elvetypen. Utfordring var å kommunisere tydelig til elevene at jeg var mentor og veileder og at jeg var deltaker i prosjektet. Jeg utnyttet hele mitt potensiale som veileder ved å gi hyppige fremovermeldinger. Jeg benyttet omfattende teknikker som effektive spørsmål og elevsamtaler om dagens utvikling og faglig utvikling. Den ukentlige loggen var et godt hjelpemiddel til refleksjon for elevene.

I kapittel 4 gjør jeg rede for Dreyfus og Dreyfus (1986) sin femtrinns kompetansemodell, fra novise til ekspert. Mine funn tyder på at elevene må ha opplevd å være på svært ulike nivåer i sin kompetanse. Kanskje er det slik at når elevene blir plassert inn i en opplærings situasjon som dette, at det egentlig krever kompetanse på ekspertisenivå. Dreyfus og Dreyfus påpeker at en ekspert vanligvis vet hva han skal gjøre ut fra sin innsikt og erfaring, og derfor ikke trenger å gjøre mange observasjoner og overveielser før han starter på oppgavene. Ekspertens ferdigheter har blitt en del av ham selv. Om alle elever er i stand til å nå et ekspertnivå stiller jeg meg usikker til. Kanskje når de først ekspertnivået når de har kommet ut i arbeidslivet og praktisert yrket en god stund.

I ungdomsbedrift inntar elevene ulike roller. Det vil alltid være en daglig leder, en økonomisjef, en salgssjef og kanskje en produktutvikler i bedriften. Mine funn tyder på at enkelte elever med en ansvarsfull rolle blir i stand til å komme høyere opp i kompetansemodellen. For eksempel kan disse elevene være på andre eller tredje stadium for avansert nybegynner eller kompetanse. Dreyfus og Dreyfus sier at andre stadium gjenkjennes når elevene gjennom praktisk erfaring i konkrete situasjoner med relevante elementer, som verken en lærer eller eleven selv kan definere, begynner han å gjenkjenne spesifikke elementer, når de er tilstede. Takket være en fornemmelse av likhet med tidligere eksempler (Dreyfus & Dreyfus, 2012, s. 427). En elev skriver:

«Jeg har laget logo og brosjyre flere ganger tidligere. Det tok tid å få produsert opp disse for det oppsto noen feil på veien. Jeg påtok meg derfor jobben denne gangen også.» (Elevsitat).

Sitatet tyder på at eleven her er på avansert begynner nivå i disse arbeidsoppgavene. Mine funn tyder også på at enkelte elever har det med å være gode selgere og behersker å snakke

godt om produktet sitt til kunder i mye større grad enn andre. Dreyfus og Dreyfus skriver om den avanserte begynneren innenfor markedsføring som ikke lærer ved hjelp av regler, men gjennom erfaring (Ibid).

8.3.2 Samarbeid med lokalsamfunn

Dette er en av kategoriene som kom til syne i analysen av datamaterialet mitt og som jeg knyttet til relevans i opplæringen. Ungdomsbedriftsmetoden gjør det mulig å også bruke arbeidsplassene og samfunnslivet som læringsarena. Mine funn tyder på at elevene opplever relevans i utdanningen når det handler om å ivareta gode arbeidsprosesser som også strekker seg utenfor klasserommene. Det er viktig å legge opp til at elevene trekker ut i lokalmiljøet og bruker de ressursene de finner her. Dette er med på å at elevene opplever innholdet i faget som meningsfullt og realistisk. Schwencke og Houge Thiis (2015) skriver at prosjektdidaktikken gjør det mulig å bruke en treparts-relasjon mellom lærer/skole, elev og involvere tredjepart som er samfunnet/arbeidsplassene. Videre påpeker det at relevant kompetanse endrer seg stadig som følge av teknologi- og organisasjonsutviklingen i arbeids- og næringslivet. På den måten blir utdanningen relevant for arbeidslivet og meningsfull for eleven. (Schwencke & Thiis, 2015, s. 71)

Elevene i ungdomsbedriftene ble invitert av Ungt Entreprenørskap til Advisorycamp. Her ble de presentert for, og videre oppfordret til å knytte seg til en ekstern mentor fra lokalt næringsliv. Videre så jeg at elevene oppsøkte ressurser fra eget nettverk til produktutviklingsprosessen og til å skaffe seg sponsoravtale for bedriften sin. Elevene deltok også på en gründermesse, hvor de som ville kunne meldte seg på konkurranser som var støttet av lokalt næringsliv. Dette er eksempler på hvordan elevene ble trukket ut av klasserommene ved ulike anledninger for å etablere samarbeide med lokalt næringsliv. Kurs med Skatt øst og NAV arbeidslivssenter var noen av tilbudene elevene mine tok imot og benyttet.

Funn tyder på at det var fint for elevene å ta disse turene ut av skolen og knytte kontakter og få nettverk i næringslivet. Elevene trakk frem at det var spennende å stå foran mange mennesker og presentere arbeidet sitt, og at de ga ekstra selvtillit. Noen elever trakk frem at det var godt å ha frihet til å dra ut av skolen når de måtte ordne med ting. En elev skrev:

«Det har vært nyttig for meg å lære hvordan jeg kommer i kontakt med andre utenfor skolen.»
(elevsitat).

Noen elever trekker også frem at det var vanskelig å jobbe eksternt og at det følte usikkert. Igjen viser jeg til kompetansemodellen hvor elevene var på ulike nivå.

Jeg tar med et sitat fra Tonje Hesthagen, avdelingssjef kommunikasjon og samfunn, Avinor som forteller litt om den vilje og det behovet som næringslivet har ved å samarbeide med UE og skoleelever:

«Avinor ønsker å være bidragsyttere slik at det skapes dynamisk møtepunkt mellom offentlige og private virksomheter og mellom utdanning, arbeids- og næringsliv. Dette er bakgrunnen for at jeg ønsker å benytte de tilbudene som UE tilbyr. Flere av samarbeidsaktørene til UE påpeker at de tidlig ønsker å komme i kontakt med skoleelever. Å drive flyplass er en viktig samfunnsoppgave og vår eksistens betyr mye for veldig mange - også for fremtidens næringsliv. Vi ønsker å være en medspiller i nærmiljøet, og synes det er viktig å legge til rette for at ungdom blir motivert og at de får lært mer om sine utviklings- og jobbmuligheter i fremtiden. Ungt Entreprenørskap Akershus er en flott tilrettelegger for dette arbeidet, og derfor støtter vi deres arbeide med entreprenørskap i skolen.» (Entreprenørskap, 2019)

8.3.3 Læreplanenes relevans til yrkene

I kapittel 3 redegjorde jeg for læreplanen for programfagene i Vg1 Service og samferdsel. Her kom det frem at en av utfordringene vi har på Service og samferdsel er at læreplanene er for teoretiske, og skiller i for stor grad mellom teori og praksis. Jeg mener ikke at det er feil å ha teoretiske læreplaner dersom målet er å utdanne ungdommer som gjennom læretiden skal bli salgssjefer, butikksjefer og kontor- og administrasjonsfullmektiger. I disse yrkene kreves det vanligvis en dypere forståelse av både økonomi og markedsføring.

Imidlertid er det ikke alle elever som ser for seg en slik yrkesvei, og da mener jeg at slik læreplanene i felles programfag på Vg1 fremstår i dag, hvor det legges til rette for et alt for ensidig teoretisk læringssyn, bør endres. Læreplanverket mangler pr. i dag en praktisk yrkesforankring. I kapittel 1 har jeg gjort reder for bredden av yrker som sorterer innenfor programområdet. Teoretiske læreplaner byr på utfordringer for programfaglærerne som skal

legge til rette for praktisk undervisning samt at de skal gi yrkesrettet undervisningen. En annen problemstilling er etter min mening at hovedvekten av kompetansemålene innenfor salgs- og administrasjonsfaget. Det sier seg selv at en elev som ønsker å bli yrkessjåfør, logistikkarbeider eller IKT servicemedarbeider ikke finner undervisningen etter læreplanen på Vg1 spesielt relevant slik den fremstår i skrivende stund. At læreplanene ikke er relevant for en del elever bygger på egne erfaringer gjennom mine 7 år som lærer på Service og samferdsel.

Læreplanenes betydning i yrkesopplæringen er viktig og jeg knytter det til Donald Schön (1983) sin teori om The reflective Practitioner. Han mener at yrkesutdanningen må sørge for at elever lærer å reflektere over bruk av ulike teorier i praktiske handlinger. Altså er vitenskapelig kunnskap viktig og nødvendig for praktisk virksomhet. Schön mener at læreplaner skiller teori og praksis og at disse må veves bedre sammen ved at elevene lærer å reflektere over teori når denne blir prøvd ut i praksis (Schön, 2012, s. 351).

Det er verd å merke seg at i skrivende stund foregår et arbeid sentralt i Utdanningsdirektoratet hvor parter fra skole, næringsliv m.fl. er invitert til å gi innspill mht. ny faginndeling og nye læreplaner for alle yrkesfag. Det vil ikke være mulig for meg å kommentere noe videre på disse akkurat nå, ettersom de fremdeles er under utarbeidelse. Etter alt å dømme vil det for Service og samferdsel bety at programområdet blir smalere, eller programområdet oppdelt og læreplanene mere praktiske. Dette gjenstår nå og se (Utdanningsdirektoratet, 2019).

8.4 Lærerrollen

Her svarer jeg på det tredje og siste forskningsspørsmålet mitt: Hvilke muligheter og utfordringer ligger i lærerrollen ved bruk av pedagogisk entreprenørskap?

Mine funn viser at ved å bruke ungdomsbedrift bygget jeg en helt annen relasjon til elevene.

I mitt eget prosjekt måtte jeg i starten gi slipp på et stekt fagfokus, læreplanen og kompetansemål. Jeg ønsket å bygge en god relasjon til alle elevene og samtidig ville jeg innta en rolle som veileder og mentor. Vi jobbet mye med samarbeidslæring, kreativitet, teambygging, idéutvikling og refleksjon sammen med elevene. I mentorrollen ble jeg i større grad en fagperson og refleksjonspartner for elevene. Jeg var bevisst på å ikke opptre som den

som til enhver tid gir instruksjoner om hva som skal gjøres, men i større grad en som hjelper elevene med å reflektere over arbeidet i den enkelte ungdomsbedrift uten å gi et fasitsvar. Det var viktig at elevene reflekterte over arbeidet, og derfor brukte fremovermeldinger i forhold til videre arbeid. Jeg mener dette samsvarer med det som Schwencke og Houge-Thiis (2015) sier om at i prosjektdidaktikken utvikles lærerrollen i spenningsfeltet mellom læreren som fagperson og læreren som refleksjonspartner og veileder. Når man bruker begrepet refleksjonspartner gjør at oppmerksomheten rettes mot å prøve å fremme likeverd i veiledningsprosessen på en slik måte at eleven og veilederen reflekterer sammen med hensyn til prosjektets utfordringer.

I kapittel 6 sier jeg at mine funn tydet på at ungdomsbedrift ville bidra til meningsfull undervisning dersom jeg greide å trekke inn flere fag. Derfor ønsket jeg å få til tverrfaglig samarbeid med de andre lærerne klassen hadde i andre fag. Mine funn fra elevlogger i aksjon to tilsa at ungdomsbedrift burde være en tverrfaglig satsing. En elev sa til meg i en uformell samtale at han syntes de andre skolefagene ga lite mening. Flere elever skrev i sine refleksjonslogger at de ønsket at ungdomsbedrift også kunne innebære flere fag. For eksempel burde det ikke være vanskelig å trekke inn økonomi, matematikk, norsk og kanskje engelsk. Et viktig funn i denne forbindelse er nødvendigheten av å forankre denne undervisningsformen inn i skolens ledelse og skolens profil for øvrig. Jeg alene var ikke i stand til å legge til rette for tverrfaglig satsing så lenge skolens fag- og timefordeling var som den var.

I kapittel 1 gjør jeg rede for kritikken mot prosjektdidaktikken. Mange lærere hevder at den faglige kunnskapsutviklingen ikke bli ivaretatt hos alle elevene. Når det er sagt så er det viktig at elevene utvikler kunnskapen sin, men kompetansebegrepet inneholder også elementer som ferdigheter og holdninger. I skolen etterstreber vi at elevene skal vite hvordan de bruker kunnskapen de lærer. Jeg har vært opptatt av å finne ut hvorfor noen lærere foretrekker å bruke pedagogisk entreprenørskap og andre ikke liker metoden. For meg har det vært vanskelig å få tak i hva kritikken går ut på når jeg snakker med lærere om dette.

Det er vanskelig for en enkelt lærer å oppfordre til tverrfaglig samarbeid til beste for elevene dersom dette ikke formidles ovenfra og ned og det skapes møtepunkter og fellestid til dette planleggingsarbeidet. Det er altså en forutsetning at det er etablert noe samarbeidskultur ved skolen, og dette er det i stor grad skoleledelsens ansvar å tilrettelegge for.

Mot slutten av prosjektperioden fikk jeg muligheten til å presentere masterprosjektet mitt på et møte sentralt i fylkeskommunen. Her var faglærere fra andre skoler tilstede sammen med lærlingeinstruktører fra flere opplæringskontorer. Mot slutten av presentasjonen ba jeg om innspill fra tilhørerne. De fortalte om svært ulike erfaringer med ungdomsbedrift. En faglærer sa at han opplevde at kun få elever jobbet med ungdomsbedriften og de andre opptrådte som «gratispassasjerer». Jeg snakket med en representant fra et opplæringskontor som hadde en egen opplevelse av ungdomsbedrift under sitt utdanningsløp. Hun lurte på hvordan det gikk an for læreren å få løst opp i konflikter mellom medlemmene av samme ungdomsbedrift. Videre hørte jeg om en lærer som fortalte at ungdomsbedrift var godt forankret i ledelse ved hennes skole. Skoleledelsen hadde satt av lærerressurser fra flere programområder hvor de hadde dannet en prosjektgruppe som tilrettela for alle rammefaktorer. Her hadde alle yrkesfagene jobbet på denne måten.

9 KONKLUSJON OG VEIEN VIDERE

Mulighetene er mange når det gjelder pedagogisk entreprenørskap i skolen. Mine funn og observasjoner vitner om at elevene liker å gjøre skoleoppgaver som virker realistiske uten at det behøver å utgjøre så stort merarbeid for læreren, eller en stor omstrukturering i faget. Det handler om å ivareta gode arbeidsprosesser som gjør at elevene opplever innholdet i faget som meningsfullt og at flere fag henger sammen og gir mening. Jeg har brukt entreprenørskap til dette og fått resultater som er positive. Videre viser mine funn at mange lærere forbindinger begrepet entreprenørskap med «å tjene penger» og «drive forretning», «elevene skal lære å bli gründere». Mine funn viser at både lærere og skoleledelse tillegger begrepet pedagogisk entreprenørskap ulike meninger. Dette kan ha sammenheng med slik begrepet entreprenørskap i utdanning har blitt presentert i nasjonale handlingsplaner. Det kan for mange virke uklart hvilke formål entreprenørskap har i utdanningen. Er det OM, FOR eller GJENNOM entreprenørskap elevene skal lære.

Jeg har full forståelse for at det kan være utfordrende i å forankre pedagogisk entreprenørskap til programfagene, fordi mange lærere og skoleledere tolker både begrepet entreprenørskap og ungdomsbedrift på ulike måter. En av mine lærerinformanter sa at den videregående skolen fremdeles har et langt lerret å bleke. De ildsjelene som har benyttet en tilnærming til pedagogisk entreprenørskap i sine fag, opplever stadig å måtte forsvare begrepet og de aktuelle undervisningsmetodenes berettigelse ovenfor kolleger og ledelse.

Det hersker fremdeles stor motstand og mange misforståelser rundt hvordan selve begrepet pedagogisk entreprenørskap oppleves. I sin masterrapport peker Lund og Berg på at det å føre entreprenørskap inn i en pedagogisk sammenheng vil nok mange vegre seg for, fordi mange setter entreprenørskapsbegrepet entydig til bedriftsetablering og «å leke bedrift» (Lund & Berg, 2017, s. 95). Diskusjonen om hvilke fordeler pedagogisk entreprenørskap gir, samt hvordan dette kan gi mening og relevans til ulike elevgrupper er en viktig diskusjon i et didaktisk perspektiv, så vel som i et pedagogisk perspektiv.

Når det gjelder kritikk til egen forskning er det verd å merke seg at min undersøkelse er begrenset til denne ene skolen med et begrenset utvalg elever og lærere. En annen skole ville fått andre resultater. Mulighetene er likevel tilstede for at noen felles funn ville kunne fremkommet. De stemmene som har fått komme frem i denne forskningen har tydeliggjort hvordan pedagogisk entreprenørskap kan bidra til en meningsfull og yrkesrelevant opplæring på Service og samferdsel Vg1.

Når jeg tenker tilbake er det nokså sannsynlig at jeg ville gjort en del ting annerledes i selve planleggingen og gjennomføringen av aksjonene. Ved en senere anledning ville jeg i større grad konsentrert meg om å ta på «Forskerhatten» og tatt av meg «Lærerhatten». Det å skulle skille disse to rollene var noe av det vanskeligste ved hele prosjektet. At jeg nå reflekterer over det forbedringspotensialet som mitt prosjekt har, tydet dette på at jeg selv har kommet dit hen og blitt The reflective Practitioner slik som Schön (1983) beskriver den som reflekterer over sine egne handlinger.

Nå ønsker jeg å jobbe videre med pedagogisk entreprenørskap som læringsmetoden. Jeg er spent på hva fagfornyelsen og de nye læreplanene byr på frem mot 2020. Jeg tenker å skrive en artikkel om pedagogisk entreprenørskap for å se om jeg kan få den publisert i et anerkjent pedagogisk forum, ettersom jeg mener temaet er aktuelt i yrkesfaglig sammenheng så vel som ellers i norsk skole.

LITTERATUR

- Andersen, E. S. & Schwencke, E. (2008). *Prosjektarbeid, en veiledning for studenter* (3. utg.). Bekkestua, : NKI forlaget.
- Ask, A. S. (2014). Pedagogisk entreprenørskap i skolen. I A. S. Ask & I. K. R. Ødegård (Red.), *Entreprenørskap i skole og utdanning: Aktiv, praktisk og meningsfull læring* (1. utg., s. 27-41). Kristiansand: Portal forlag.
- Bødtker-Lund, D., Hansen, K.-H., Haaland, G. & Vagle, I. (2017). Endringsbehov i norsk yrkesopplæring? - Elevers, lærlingers og yrkesfaglæreres erfaringer med yrkesopplæring i Vg1 *Scandinavian Journal og Vocations in Development*
- Dewey, J. (2008). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education*.
- Dewey, J. (2012). Barnet og læreplanen. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. utg., s. 377-391). Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Dreyfus, H. & Dreyfus, S. (2012). Fem stadier af færdighetstilegnelse - fra nybegynner til ekspert. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. utg., s. 423-436). Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Entreprenørskap, U. (2019). Arbeids - og næringsliv. Hentet fra <https://www.ue.no/Arbeids-og-naeringsliv>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk Aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag* (1. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. (2013). *Praksisbasert yrkesutdanning. Hvordan utvikle relevant yrkesutdanning for elever og arbeidsliv?* (1. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2009). *Undervisningsplanlegging for yrkesfaglærere* (3. utg.). Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Holm, M. & Holst-Larsen, R. (2011). *Praktiske opplegg og yrkesretting på Service og samferdsel - en relevant og meningsfull skolehverdag* (Master of science). Oslo Metropolitan university, Lillestrøm
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere. En kvalitativ studie* (Phd). Århus Universitetet, Lillestrøm

- Inglar, T. (2015a). Erfaringslæring i yrkesopplæringen: - hva er det, og kan det forebygge frafall? I T. Inglar (Red.), *Erfaringslæring* (1. utg., s. 19-43). Kristiansand: Portal forlag.
- Inglar, T. (2015b). Erfaringslæring: Innledning. I T. Inglar (Red.), *Erfaringslæring* (1. utg., s. 9-18). Kristiansand: Portal forlag.
- Johansen, V. (2014a). Entreprenørskapsprosjekter og utvikling av unge menneskers entreprenørskapskompetanse. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter* (1. utg., s. 125-144). Bergen.
- Johansen, V. (2014b). Kan entreprenørskapsprosjekter øke motivasjon og oppmøte? I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter* (1. utg., s. 163-177). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. & Schanke, T. (2014). Entreprenørskapsprosjekter og elevers skoleprestasjoner. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter* (1. utg., s. 147-161). Bergen: Fagbokforlaget.
- Johansen, V. & Støren, L. A. (2014). Forskning på entreprenørskapsopplæring. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. tilnærming, utbredelse og effekter* (1. utg., s. 13-25). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Se mulighetene og gjør noe med dem! - strategi for entreprenørskap i utdanning*. Oslo.
- Kunnskapsdepartementet, m. (2009). *Handlingsplan: Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009–2014*. Oslo: Regjeringen.no.
- Kversøy, K. S. (2015). *Metodeeksperimenter med radikal medvirkning i utdanning og forskning* (Phd). Roskilde universitetet, Roskilde
- Lund, S. & Berg, T. (2017). *Entreprenørskapskrefter i mediefag,- En kvalitativ studie som dreier seg om lærer- og elevopplevelser rundt entreprenørskap i praksis i videregående skole* (Master of science). Oslo Metropolitan university, Lillestrøm
- McNiff, J. & Witehead, J. (2009). *Action Research. All you need to know about* (2. utg.). London: SAGE Publication Ltd.
- NIFU. (1998). Evaluering av Reform 94. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/278065>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Schwencke, E. & Thiis, J. H. (2015). Prosjektorganisert erfaringslæring. I T. Inglar (Red.), *Erfaringslæring* (1. utg., s. 68-95). Kristiansand: Portal forlag.
- Schön, D. (2012). Refleksion-i-handling. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (1. utg., s. 345-358). Frederiksberg, Danmark: Samfundslitteratur.
- Sylte, A. L. (2016). *Profesjonspedagogikk. Profesjonsretting/yrkesretting av pedagogikk og didaktikk* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sylte, A. L. (2017). *Didaktiske prinsipper for relevant yrkes- og profesjonsutdanning* (Phd). Oslo Metropolitan university, Oslo
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv* (11. utg.). Oslo: Cappelen akademisk forlag.
- Ungt Entreprenørskap Norge. (2016). *Pedagogisk plattform. Ungt Entreprenørskap*. Oslo: Ungt Entreprenørskap forlag.
- Utdanningdirektoratet. (2019). Fagfornyelsen. Hentet 07.04 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet 31.03 2018 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/ny-generell-del-av-lareplanen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). Dybdelæring. Hentet 14.04 2019 fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/dybdelaring/>
- Vaage, S. r. (2000). *Utdanning til demokrati : barnet, skolen og den nye pedagogikken : John Dewey i utvalg* (Utdanning til demokrati, 1. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Ødegård, I. K. R. (2012). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap. Å lære i dilemma og kaos* (2. utg.). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ødegård, I. K. R. (2014). Pedagogisk entreprenørskap. I V. Johansen & L. A. Støren (Red.), *Entreprenørskapsutdanning i Norge. Tilnærminger, utbredelse og effekter* (1. utg., s. 59-76). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ødegård, I. K. R. (2016). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdannin. En fremtidrettet læringsstrategi* (1. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

VEDLEGG

Erklæring om informert samtykke. (Vedlegg 1)

Jeg har mottatt informasjon i forbindelse med prosjektet, og ønsker å stille opp til samtale/intervju vår 2017 og eventuelt høst 2018. Jeg godkjenner også at logger blir brukt som data i prosjektet. Jeg er innforstått med at opplysningene som blir gitt vil bli brukt i forbindelse med Masterstudiet ved OsloMet av Britha Stenholm

NAVN:

SKOLE/BEDRIFT: xx videregående skole

PROGRAMOMRÅDE: Service og samferdsel Vg1

DATO:

SIGNATUR:

(Vedlegg2)

INFORMASJON OM MASTERSTUDIE VED OSLOMET

I forbindelse med avsluttende del av masterstudie i yrkespedagogikk ved OsloMet ønsker jeg med dette å innhente samtykke til å gjennomføre mastergradsprosjektet ved Nannestad videregående skole. Arbeidet er forventet å være avsluttet mai 2019 og innbefatter en forskningsrapport på ca. 100 sider.

Mastergradsarbeidet vil innebære å involvere utvalgte elever ved Nannestad videregående skole. Primært er respondentene elever ved Service og samferdsel Vgl. Jeg ønsker å gjennomføre et utviklingsarbeid knyttet til pedagogisk entreprenørskap, og i den forbindelse ønsker jeg å fokusere på dokumentasjon av det arbeidet elevene utførte i ungdomsbedriftene sine skoleåret 2017-18.

Datainnsamlingen vil være informasjon innhentet fra fokusgruppeintervju med elevgruppen, logger som elevene har skrevet i forbindelse med opplæring i ungdomsbedrift, og egne feltobservasjoner underveis. Data vil bli anonymisert og elevene som deltar i prosjektet har blitt orientert om prosjektets innhold, og har samtykket til at jeg får bruke data fra disse elevarbeidene. De har også blitt orientert om at de når som helst kan trekke seg fra prosjektet uten begrunnelse.

Jeg håper skolen samtykker til at forskningsprosjektet kan gjennomføres på Nannestad videregående skole. Jeg ber om signatur på at prosjektet er godkjent og kan gjennomføres.

Dersom det er spørsmål, kan de rettes til meg på telefon 95047075 eller til en av mine veiledere ved OsloMet. Dosent Tron Inglar (tron.inglar@oslomet.no) eller Førsteamanuensis Eva Schwencke (eva.schwencke@oslomet.no)

På forhånd takk for hjelpen.

Med vennlig hilsen

Samtykke rektor


Britha Stenholm


Atle Solberg Berland

(Vedlegg 3)

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Pedagogisk entreprenørskap som yrkesretting på Vgl Service og samferdsel - en meningsfull og relevant skolehverdag.

Referansenummer

580565

Registrert

04.10.2018 av Britha Stenholm - s290907@stud.hioa.no

Behandlingsansvarlig institusjon

OsloMet - storbyuniversitetet / Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier / Institutt for yrkesfaglærerutdanning

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Britha Stenholm, britha.stenholm@gmail.com, tlf: 95047075

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Britha Stenholm, britha.stenholm@gmail.com, tlf: 95047075

Prosjektperiode

18.09.2017 - 15.05.2019

Status

18.02.2019 - Vurdert anonym

Vurdering (1)

18.02.2019 - Vurdert anonym

Det er vår vurdering at det ikke skal behandles direkte eller indirekte opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner i dette prosjektet, så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 18.02.19, samt i telefonsamtale mellom innmelder og NSD. Prosjektet trenger derfor ikke en vurdering fra NSD.