



Ove Pedersen

Pedagogisk entreprenørskap som livsmestringskompetanse

- fortellinger fra tre 1-10-skoler i Nordland

Entreprenørskap.. Det er så lett å tenke elevbedrift, men jeg tenker at det er jo så mye mer enn det. Det er en måte å tenke på, en måte å ta initiativ på og en måte å gjennomføre prosjekter i skolen på som kanskje er mer praktisk rettet og involverer mer. Det gir masse muligheter til å tenke nytt, for kreativ tenking og lokal tilknytning. (kvinnelig lærer, ungdomstrinnet)

INTRODUKSJON

I denne artikkelen drøftes lærere og rektors konseptualisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep med utgangspunkt i en studie gjennomført i tre mindre 1-10-skoler i Nordland i perioden 2010 – 2014. Konseptualiseringen skjer i en kontekst der skolene møter ulike forventninger i forhold til krav om effektiv undervisning og læringsresultat, til hva som regnes

som gyldig kunnskap i skolen - samt til hvordan denne kunnskapen skal rekontekstualiseres i forhold til elevenes livsverden og opplevde kunnskapsunivers. Funnene i studien indikerer økende fokus mot elevenes forutsetninger og betingelser for å kunne lære – og for å kunne ha best mulig grunnlag for å mestre videregående skole og voksenliv. Det pedagogiske entreprenørskapsbegrepet som trer fram gjennom

***Ove Pedersen** er universitetslektor i pedagogikk på lærerutdanningen ved Universitetet i Nordland. Han har arbeidet som lærer i grunnskole og videregående skole siden tidlig 80-tall, og har også hatt lederstilling i videregående skole. Han har hatt ansvar for å lede utviklingsprosjekt i entreprenørskap og aksjonsforskning i skolene i Nordland, og han har holdt kurs og foredrag om pedagogisk entreprenørskap både i Norge og det øvrige Norden. Ved UiN har han undervist i pedagogikk i grunnutdanningene, ledet desentraliserte lærerutdanninger samt hatt ansvar for studier i arbeidslivskunnskap og pedagogisk entreprenørskap. Pedersen arbeider nå med en Ph.D.-avhandling knyttet til skolens konseptualisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep, der denne artikkelen inngår som den siste av fire artikler.*

analysen, knyttes derfor i økende grad til begrep som livsmestring, verdsettelse og mening – som grunnlag for faglig læring og entreprenøriell kompetanse.

Hovedformålet med studien har vært å få økt innsikt i skolenes vektlegging av handlinger, tiltak og metoder ved implementering av entreprenørskap i skolene i tråd med den nasjonale handlingsplanen. Skolene ble valgt ut fordi de aktivt har nyttet begrepet entreprenørskap gjennom mange år. På ulikt vis har de stått fram med et bevisst forhold til skapende og kreative læringsprosesser, bruk av elevbedrifter, samarbeid med lokalt arbeidsliv samt vektlegging av entreprenørielle holdninger og ferdigheter. Slik sett var utvelgelsen basert på et strategisk utvalg som kan gi viktige bidrag til økt forståelse og innsikt i hvordan ansatte ved disse skolene fyller begrepet entreprenørskap med et pedagogisk innhold.

Studien har tatt utgangspunkt i følgende problemstillinger: *Hvordan framstår skolene i utvalget for de aktuelle lærerne og rektorene - og hvilket handlingsrom opplever de at de har i skjæringspunktet mellom en dynamisk læreplan, en nyliberalistisk styringsideologi og et økende forventningspress om bedre læringsresultat? Hvilken plass får pedagogisk entreprenørskap i et slikt perspektiv?*

Forskningsspørsmål:

1. Hvordan konseptualiseres begrepet pedagogisk entreprenørskap ved de tre skolene ved begynnelsen og avslutningen av studien, og hvordan kan eventuelle endringer i konseptualiseringsprosessene analyseres og forstås?

Livsmestring – et overordnet læringsmål

Studien dreier seg om hvordan skolene oppfatter og operasjonaliserer samfunnsmandatet i en skole som møter mange krav og forventninger om å prestere i forhold til faglige kompetansemål og grunnleggende ferdigheter - og der resultatene blir målt opp mot og sammenlignet med andre land, andre fylker, kommuner eller

skoler. Undersøkelser viser at mange elever ikke bare har lav måloppnåelse, men at de heller ikke greier å fullføre grunnopplæringen innenfor den normerte tidsrammen på fem år (Markussen, 2009). Andre studier viser samtidig at faren for ikke å lykkes i å mestre eget liv og å kunne oppnå en aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv, øker drastisk nettopp gjennom frafall og manglende kompetanseoppnåelse (Falch og Nyhus, 2009). Skole- og utdanningssystemene i stort sett hele den vestlige verden opplever det samme, og dette faller også sammen med økonomisk krise i flere land i Europa og med store utfordringer på arbeidsmarkedet – der særlig ungdomsarbeidsledigheten er urovekkende høy. Et paradoks i dette er at behovet for sertifisering og kompetansebevis som innfallsport til deltakelse i arbeidslivet samtidig øker. Modernitetens og industrisamfunnets muligheter til å kunne bli deltaker i arbeidslivet enten gjennom det ufaglærte arbeidsmarkedet eller også gjennom sertifiseringsordninger knyttet direkte til deltakelse i arbeidslivet, er kraftig redusert. Samtidig er det også et økende behov for nye innovasjons- og teknologibaserte arbeidsplasser innenfor nye virksomhetsområder. I det nye kunnskaps-samfunnet kan kravene til skolen derfor forstås som å være endret fra et fokus på reproduksjon av faktabasert kunnskap gjennom rent kognitive læringsprosesser til å omfatte konstruktive læringsprosesser med høye krav til læringsresultat, fokus på anvendt kunnskap, nyskappingskompetanse, endrings- og utviklingskompetanse – samt innovative og kreative ferdigheter og holdninger til å kunne se muligheter og til å kunne løse utfordringer på både et lokalt og et globalt plan.

Grunnopplæringen har et vidt samfunnsmandat. Dette er beskrevet i formålsparagrafen som ble vedtatt av Stortinget i 2008, og som vektlegger både enkeltmenneskets rett til en likeverdig og inkluderende opplæring, og viktigheten av at elever og lærlinger utvikler en kompetanse som kan legge et godt grunnlag for en aktiv deltakelse i samfunns- og arbeidsliv og for evnen til å mestre livet. Dette er formulert slik i selve

teksten:

Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. (Kunnskapsdepartementet, 2013:10).

Skolen har mange mål og oppgaver, og formålsparagrafen viser til både grunnleggende verdivalg, til menneskeretter, til nasjonal kulturarv og internasjonal kulturtradisjon, til fremming av demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte – og til at elever og lærlinger skal lære å tenke kritisk og å handle etisk og miljøbevisst. Til sist framheves det at skolen og lærebedriften skal møte elever og lærlinger med tillit, respekt og krav og gi utfordringer som fremmer danning og lærelyst og at alle former for diskriminering skal motarbeides. Dette dreier seg om å tilegne seg evnen til livsmestring, det overordnede læringsmålet.

Skolen står dermed overfor store utfordringer i forhold til sitt kvalifiserende oppdrag – noe som igjen vil kunne medføre endringer og utfordringer også i tilknytning til sosialisering og subjektivering (Biesta, 2011). Viktige spørsmål for pedagogisk forskning i en slik kontekst, vil derfor kunne handle om hvilke kunnskaper som får gyldighet i en slik skolehverdag – og om kunnskapssamfunnets skole stilles overfor instrumentelle krav og forventninger i forhold til en prospektiv pedagogisk identitet som skyver andre sentrale deler av skolens formål til side (Hovdenak, 2011). Dette utfordrer også skolen som kunnskapsbedrift og som lærende organisasjon, og stiller nye krav til pedagogisk kompetanse og organisatorisk læring hos lærerne (Fevolden og Lillejord 2005, Pedersen 2012). Det handler dermed om endring av utdannings-sektorens samfunnsmessige betydning gjennom nye koblinger mellom utdanningssystem og arbeidsliv i forhold til kompetanseutvikling - og i utdanningssektorens betydning for innovasjon og økonomisk utvikling av samfunnet (Dale, Gilje og Lillejord 2011, Biesta, Field, Hodkinson, Macleod og Goodson 2011).

Entreprenørskap som pedagogisk begrep

En av de nye utfordringene for skolen er å gjennomføre oppdraget om å legge til rette for *entreprenørskap* i skolen. Begrepet er i seg selv utfordrende både å fortolke og å operasjonalisere i en pedagogisk kontekst. Det framstår som et mangfoldig begrep som rommer flere pedagogiske innfallsvinkler - i tillegg til ulike tolkingsperspektiv fra andre fagfelt og disipliner. *Handlingsplanen* for entreprenørskap i utdanningen (2009-2014)¹ – identifiserer imidlertid tre viktige perspektiv i forhold til hva nasjonale myndigheter ønsker å legge til rette for i skolen:

- *Utvikling av entreprenørielle holdninger som evne og vilje til å ta initiativ, nytenking og kreativitet, risikovilje, selvtillit, samarbeidsevne og sosiale ferdigheter*
- *Utvikling av faglig innsikt og kompetanse der entreprenørielle læringsformer kan gjøre læringsprosessen mer konkrete, praktiske og motiverende*
- *Utvikling av nyskappingskompetanse som kan sette den lærende i stand til å se muligheter og lære å gjøre noe med dem*

Entreprenørskaptiltak har i løpet av de siste 25 årene blitt vanlig i skole- og utdanningssystem i mange land og er forankret i internasjonale samarbeidsavtaler om skole- og utdanningspolitikk, i nasjonale læreplaner og i offentlige styringsdokument. Hvordan begrepet fortolkes og operasjonaliseres i en praktisk skolesammenheng, avhenger i stor grad av hva som framheves som de viktigste målene med tiltakene og hva som blir definert som legitim kunnskap innenfor området – både på makro- og mikroplan. Entreprenørskap oppfattes kanskje først og fremst som et økonomisk begrep – knyttet til etablering av nye arbeidsplasser. Når et slikt begrep overføres til skolen vil det bety at begrepet må transformeres og rekontekstualiseres til en pedagogisk og didaktisk kontekst som gir mening i forhold til skolens oppgave og formål.

Entreprenørskap forstått som et *endringsoppdrag* for utdanningssystemet i Norge, er gitt legitimitet på makronivå gjennom strategi- og

handlingsplaner, gjennom henvisninger og kompetansemål i den formelle læreplanen, gjennom støtte til organisasjonen Ungt Entreprenørskap som er gitt en koordinerende og pådrivende aktørrolle i skolens entreprenørskapsarbeid, gjennom økonomiske stimuleringsmidler til kommuner og fylkeskommuner – og gjennom forsknings- og utviklingsmidler til samarbeidsprosjekt mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfelt².

Begrepet kan forstås i retning av *to ulike diskurser*, der entreprenørskap i et ”smalt” perspektiv er rettet mot utvikling av økonomisk aktivitet mens det ”brede” perspektivet ser på entreprenørskap i skolen som utvikling av et ”mindset” der barn og unge får anledning til å utvikle entreprenørielle ferdigheter og holdninger som en allmenn kompetanse (Pedersen og Sjøvoll, 2014). Spilling og Johansen (2011) viser til en økende interesse for entreprenørskap gjennom de siste tjue årene med diskusjoner om sentrale begrep og definisjonsmakt. Deres ståsted er at entreprenørskap i skolen må være rettet mot utvikling av økonomisk aktivitet. Røe Ødegård (2014) viser på sin side til at hvis det økonomiske perspektivet får dominere diskursen i en utdanningspolitisk kontekst – og da eksemplifisert med lærerutdanningen - kan det føre til skepsis blant aktørene fordi det økonomiske perspektivet ikke nødvendigvis samsvarer med utdanningens mål og oppgaver. Hun argumenterer for at den pedagogiske entreprenørskapsdiskursen med grunnlag i det brede perspektivet, må få plass i utdanningssammenheng, og viser videre til at skolen som entreprenørielt miljø ikke har fått nok oppmerksomhet fordi pedagogiske forskere har foretrukket andre begrep enn entreprenørskap for å beskrive fenomen som naturlig kan kobles mot et pedagogisk entreprenørskapsbegrep.

Om studien

De tre 1-10-skolene er plassert i hver sine nordlandskommuner - i ulike regioner og i ulike kulturelle og næringsmessige landskap – men de har også mange likhetstrekk og like

utfordringer. De er alle distriktsskoler i mindre lokalsamfunn med noen spesifikke næringsmessige og demografiske utfordringer. Skolene har også en lang tradisjon for samhandling med eget lokalsamfunn og bruk av stedegne ressurser i læringsarbeidet. To av skolene har i underkant av 100 elever, mens den tredje er noe større.

Den første kontakten med skolene skjedde i skoleåret 2009/10 og en formell avtale om et forskningssamarbeid ble gjort etter en intern avklaring og drøfting på hver skole. Dette innebar også enighet om bidrag i skoleutviklingsprosjekt. Feltarbeidet pågikk periodevis fra 2010 og fram til 2014 og har vært gjennomført som en kvalitativ studie med bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv. Det første året hadde det en eksplorerende karakter der forskningen bar preg av å kartlegge og forstå skolenes ståsted, lærernes og rektorenes reelle utfordringer – og deres konseptualisering av egen skolehverdag, skolens kontekstuelle handlingsrom og tilnærmingen til entreprenørskap. Etter dette rettet fokuset seg mot å følge ulike aksjonslæringsprosjekt før en avsluttende fase det siste året med kvalitative intervju, lærerblogg, og avsluttende dialogmøter. I løpet av perioden har jeg samlet sett vært ute på skolene i rundt seksti dager til sammen – noe ulikt fordelt mellom skolene – og der det meste av feltarbeidet ble utført de to første årene. Underveis i studien har det vært utskiftninger i kollegiene – både på rektorsiden og blant lærerne. Informantene er slik sett alle lærere og rektorer i tre ulike kollegium gjennom hele perioden.

Datainnsamlingen har først og fremst vært knyttet til deltakende observasjon, refleksjonsamtaler, dokumentanalyse, deltakelse i personalmøter og på planleggingsdager samt kvalitative intervju. I den første delen av studien hadde disse i all hovedsak en åpen karakter, mens de avsluttende intervjuene tok utgangspunkt i en semistrukturert intervjuguide. I tillegg har jeg hatt kontakt med rektorene og enkeltlærere via telefon og epost, gjennom ulike eksterne møter – og avslutningsvis også med møter i alle tre lærerkollegiene der funn fra studien har blitt

presentert i forhold til den enkelte skole; og der alle lærerne har fått anledning til å være med på en åpen dialog rundt dette. Triangulering gjennom flere ulike forskningstilnæringer har vært viktig i forhold til studiens reliabilitet og validitet. Studien er ikke generaliserbar, men den kan gi økt innsikt i situasjonen ved nettopp disse skolene – slik den framstod gjennom studien og med utgangspunkt i at skolene har vært regnet som utviklingsorienterte skoler over tid.

Vinteren 2014 ble det også sendt ut et åpent spørreskjema til skolene – kalt ”lærerblogg” – og som det var høyst frivillig å besvare. Dette bestod av fire utfordringer til refleksjon rundt studiens tema³. Omkring en fjerdedel av det samlede antall lærere ved de tre skolene ga skriftlig respons på dette. De som leverte, ga i all hovedsak lange, utfyllende og reflekterte tilbakemeldinger. Selv om det var et mindretall i kollegiene som svarte på henvendelsen - og at det dermed kan gi en skjevhet i forhold til datainnhenting - framstod bloggene som en utvidet og viktig informasjonskilde omkring disse spesifikke lærernes oppfatninger i slutfasen av studien.

Den vitenskapsteoretiske tilnærmingen i artikkelen er knyttet til Basil Bernsteins teori om pedagogiske koder, identiteter og diskurser. Perspektivvalget gjøres ut fra at studiens fokus på konseptualisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep knyttes til spørsmål om hvilke kunnskapsformer som gis legitimitet – på makroplan gjennom ulike læreplandokumenter – og på mikroplan i forhold til skolenes prioriteringer og organisering av skolens virksomhet.

Konseptualisering i 2010/11

Informasjonsinnhenting i denne første delen av studien, er basert på et triangulert og naturalistisk design med åpne og eksplorerende intervju, deltakelse på personalmøter, faglige samtaler og refleksjonssamtaler rundt klasseromsobservasjoner. Funnene gir et *samlet* bilde fra tre sammenlignbare skoler som framstår med stor grad av enighet, men der det også finns litt

ulike oppfatninger mellom skolene – og mellom enkeltlærere på tvers av skolene.

- *Mindre tid og ressurser, men flere og mer krevende oppgaver*
- *Fokus på tilpasset opplæring, men mindre tid til elevene*
- *Større fokus på tester, nasjonale prøver, eksamen og læringsresultat*
- *Større forventningspress fra offentligheten*
- *Opplevelse av lavere respekt og autoritet som lærer i det offentlige rom*
- *For få praktiske arbeidsmetoder*
- *Fokus på disiplin og arbeidsro*
- *Stadig nye ting å sette seg inn i*
- *Gjennomføring av for mange prosjekt samtidig og med for lite prioritering mellom ulike oppgaver*
- *Økte forventninger om deltakelse i skoleutvikling*
- *Tettere lærer- og teamsamarbeid*
- *Mer av rapportering og skjemavelde*
- *Endringer i arbeidsmåter og læringsssyn – men endring av lærerrollen framstår som uklart*

De tre skolene framstod med mange likhetstrekk det første året i studien, men også med noen særegne ulikheter knyttet til skolekode og utviklingskultur. Ikke alle var kommet like langt i forhold til organisasjonslæring og entreprenørskap. Det var likevel tydelig at de prøvde å legge forholdene best mulig til rette for gode læringsprosesser - uavhengig av hvilken skole det var snakk om - og det var et uttrykt ønske om å videreføre det lokale utviklingsarbeidet som skolene hadde en tradisjon for. Det fantes svært gode eksempler på gode læringsmiljø ved alle skolene. Undervisningsformene var varierte og det fantes en tilnærming til pedagogisk entreprenørskap hos alle, selv om omfang, innhold og tilknytning til skolens øvrige læringsaktiviteter varierte. Variasjonene mellom skolene kom tydeligst fram i forhold til hvor langt de var kommet i institusjonalisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep med et direkte avtrykk på elevenes læringsprosesser. Særlig en av sko-

lene var kommet godt i gang med dette, mens en av de andre hadde noen større utfordringer.

Samtidig viser denne første ståstedsanalysen at skolehverdagen også framstod som hektisk, krevende - og med det som i noen grad kan beskrives som delvis uklare forventninger og rolleavklaringer i forhold til lærernes arbeid. En del av lærerne ga tilbakemeldinger på at de ble preget av negativ omtale i media og at de følte et økt forventningspress om at elevene skulle lære mer, få bedre resultat og at de som lærere måtte sørge for høyere grad av disiplinering med arbeidsro og lærerstyring. Disse funnene ble også i ganske stor grad bekreftet gjennom deltakelsen i ulike klasseromspraksiser. Flere av lærerne ga uttrykk for at særlig ungdomstrinnselevne var lite motiverte, at de manglet engasjement og at de savnet en mer praktisk tilrettelegging. Et område som ofte ble trukket fram, var satsingen på at alle elevene skulle ha 2. fremmedspråk eller fordypning i norsk/samisk eller engelsk. Derfor prøvde flere av ungdomstrinnslærerne å gjøre grep som kunne gjøre læringsarbeidet bedre for elevene, selv om det ikke framstod som like selvfølgelig og enkelt ved alle skolene. Flere av lærerne uttrykte frustrasjon over situasjonen.

..man har jo et problem i ungdomsskolen med det her at de blir skolelei og så kommer de i videregående og så dropper de ut... Hvordan skal vi få ungdomstrinnet mer praktisk? Hvordan skal vi gjøre dette? Så det synes jeg er en utfordring .. Vi er mange lærere som synes det er frustrerende .. Kunne man ikke ha skapt ei ungdomsskoletid for de som var mer positiv? Der de fikk komme til rette med sine evner og anlegg i stedet for at de skulle sitte og gørrer seg gjennom masse teori? (kvinnelig lærer, ungdomstrinnet)

Hvilken plass hadde så entreprenørskap, innovasjon og kreativitet i dette bildet i 2010/11? Alle skolene hadde en etablert praksis og formulerte mål om dette – og en skole hadde også en tydelig plan for implementering. Det var likevel ikke så veldig mange av lærerne – *samlet sett* - som

brukte slike begrep aktivt i diskusjoner eller faglige samtaler om pedagogiske eller didaktiske utfordringer ved skolen. På direkte spørsmål om dette, svarte flere med å vise til den eller de av lærerne med ansvar for elevbedriftsarbeidet. I egen undervisningspraksis var fokuset hos mange i stor grad rettet mot faget – og mot formidlingen av dette. En foreløpig konklusjon var at lærernes ulike pedagogiske grunnsyn og ulike utviklingskulturelle trekk ved de enkelte skolene, kunne se ut til å forsterke en bevisst eller ubevisst angst for å ikke strekke til som lærer i forhold til krav de satte til seg selv – eller som de opplevde ble satt til dem. Flere av lærerne ga også uttrykk for usikkerhet om i hvilken retning skolen skulle gå og hva som skulle prioriteres av mange ulike prosjekt og planer.

Det som ble nevnt av entreprenørielle læringsformer var i hovedsak knyttet til:

Didaktiske opplegg:

- *Elevbedrifter*
- *Bruk av drama, skapende læringsformer og arrangementsansvar*
- *First Lego League*
- *Oppdrag for lokalsamfunn og/eller lokalt arbeidsliv*
- *Landbruket som pedagogisk ressurs og alternativ opplæringsarena*
- *Samarbeid med lokalt næringsliv*

Begrunnelse og innholdsfortolkning:

- *Praktiske og meningsbærende læringsarenaer*
- *Lokalsamfunnstilknytning*
- *Større grad av motivasjon og mestringsevne hos elevene*

Det mest sentrale funnet i dette første året - knyttet til oppfattelsen av entreprenørskap med bruk av elevbedrifter, lokalsamfunnets ulike læringsarenaer og andre tilnærminger, er at en relativt stor andel i de tre kollegiene i all hovedsak konseptualiserte dette som *motivasjon* for læring og som *praktiske* og *lokalsamfunnstilknyttede* læringsformer. De viser til be-

tydningen av å kunne gjennomføre lokalsamfunnsbaserte og mer praktiske opplegg, men viser i sin begrunnelse i stor grad til faglig svake elever som sliter med en for teoritung skolehverdag, og ønsker om at de kunne ha fått andre skoleopplevelser enn det de ofte kunne tilby dem. Dette er et syn som svært mange i kollegiene ga uttrykk for – uavhengig av om de hadde et bevisst forhold til entreprenørskapsbegrepet eller ikke. Likevel framstår *læring* – slik jeg fortolker dataene - som noe annet for mange av lærerne. Det knyttes først og fremst til det mange framhever som *sentrale* fag som norsk, matematikk og engelsk – og til grunnleggende ferdigheter. Læring ble i denne første fortolkingsrunden i noen grad begrepsliggjort som kognitive kunnskaper i teoretiske fag - og som noe som igjen kunne formidles gjennom tradisjonell undervisning og med et høyt fokus på arbeidsro. Det lokale handlingsrommet som ble utvidet gjennom K06, ble i stor grad tatt i bruk av skolene, men betydningen av dette i forhold til forbedring og kontekstualisering av læringsprosesser, kan i en viss grad se ut til å ha blitt innsnevret gjennom lærernes ulike praksisforståelser, av hvilken kunnskap som ble definert som viktig på makronivå og av det som ble gjenfortalt i medias dekning av ”en dårlig skole med for svake læringsresultat”.

Dette er likevel ikke et entydig bilde. Det fantes forskjeller mellom skolene – og også internt mellom team og lærere. Det kanskje mest framtrekkende er knyttet til noen få enkeltlæreres klasseromspraksis med sterke entreprenørielle tilnærminger til læring. Det andre er at alle skolene i utvalget også var i startfasen med ulike aksjonslæringsprosjekt. Noen var felles for hele skolen, mens andre var knyttet til enkelte team eller til enkelte klasser. Felles for flere av disse prosjektene var at de var orientert mot eget lokalsamfunn. Det kan likevel være grunnlag for å hevde at dette første året – til tross for en bevisst entreprenørskapssatsing - fantes en viss usikkerhet hos flere av lærerne i utvalget om nytteverdien av både entreprenørskap og aksjonslæring i forhold til sentrale læringsmål.

Aksjonslæringsprosjektene

Skolenes aksjonslæringsprosjekt tok utgangspunkt i utfordringer som skolen opplevde som viktige – og der lærernes refleksjon og læring knyttet til gjennomføringen av tiltakene og erfaringer med dette stod sentralt. De konkrete utfordringene var i stor grad knyttet til elevmotivasjon og manglende forankring til praktiske og lokalbaserte læringsarenaer. Min rolle var knyttet til deltakelse og ledelse av planleggingsdager og personalmøter i de ulike kollegiene med utgangspunkt i aksjonslæring som lærings- og utviklingsstrategi. Ut fra det som var tilgjengelig av tid og ressurser, ble forskningsarbeidet ikke knyttet til aksjonsforskning. En mer systematisk oppfølging kunne heller ikke gjelde for mer enn noen svært få av tiltakene gjennom deltakende observasjon. Dataene knyttet til aksjonene er basert på dette – i tillegg til refleksjonssamtaler, sluttintervju, lærerblogger og dialogmøter.

Det som skolene trakk fram og framholdt som viktige entreprenørielle perspektiver i forhold til aksjonene var:

1. *Kontekstualisering av lærestoff gjennom bruk av ulike ressurser i eget lokalsamfunn*
2. *Ansvarslæring og økt motivasjon gjennom løsning og gjennomføring av konkrete eksterne oppdrag eller skole-/elevinitierte prosjekt.*

Ansvarslæringen kunne skje gjennom flere perspektiv. Det kunne knyttes til elevenes kollektive ansvar for å løse utfordringer. Slike prosesser ble ledet gjennom drøftinger, der lærerne – og gjerne i samhandling med eksterne ressurspersoner - gikk inn som veiledere og mentorer. Sammen laget de prosjektopplegg – der elevene drøftet utfordringer og forslag til løsninger, fordelte og gjennomførte oppgaver, drøftet erfaringer, bestemte seg for nye innfallsvinkler og/eller forkastet tidligere planer. Måten dette ble gjort på, var naturlig nok avhengig av elevenes alder og modenhet, men lærerne så også muligheter for differensiering og tilrettelegging av oppgaver og ansvar ut fra elevenes

ulike muligheter. Selv om ikke alle aksjonene og det konkrete læringsarbeidet som lå i dette, alltid var like vellykket, lå det mange muligheter til kontekstualisering og konkretisering av teoretisk art og til læreplanmål, enten ved at læreren kunne knytte prosessundervisningen til allerede kjent teoristoff – eller at anledningen ble brukt til å lære nytt teoristoff som det var behov for å kunne der og da i prosessen. Elevene lærte også å ta ansvar gjennom å bli sett av noen andre – utenfor skolen – noen som kunne gi dem andre læringsutfordringer enn det skolen tradisjonelt gjør, og som også kunne sette andre krav til gjennomførelse og kvalitet på arbeidet. Dette skjedde gjennom eksterne oppdrag og gjennom deltakelse i praktiske arbeidsfellesskap. Disse andre hadde både forventninger og krav til at elevene skulle levere – ut fra sine forutsetninger. Gjennom dette ligger det også en dimensjon av *anerkjennelse*. Når elevene når sine mål gjennom samhandling og kollektive læringsprosesser, kan anerkjennelsen både oppleves innad i elevkollektivet og i forhold til eksterne aktører. Prosjektene har også handlet om innovasjon og kreativitet – både i forhold til prosjektene i seg selv, men også gjennom vektlegging av elevenes evne til å se nye sider ved en situasjon, til å utvikle egen evne til problemløsning og til å se muligheter. Prosjektene har gitt et sluttprodukt som har hatt betydning for elevene og skolen. Det kan vises fram eller tas i bruk – det gir grunnlag for refleksjon over prosess og resultat – og det kan knyttes til *mestring, mening og motivasjon*.

En av ungdomsskolelærerne beskriver dette slik i lærerbloggen om det å involvere elevene i praktiske prosjekt knyttet til eget lokalsamfunn:

”Viktig viktig! Utløser engasjement, skaper identitet, aktivitet fysisk og ”åndelig” -nye arenaer for alle elever. Elevene blir motiverte, lærer mye på praktisk tilnærming og kan, som hos oss i jobben med (aksjonen), bidra til en stor forbedring av det psyko-sosiale miljøet blant elevene.” (mannlig lærer, ungdomstrinn)

Konseptualisering i 2013/14

Den siste delen av studien var knyttet til oppsummeringer og refleksjoner rundt aksjonslæringsprosjektene, til nye beskrivelser og fortolkninger av hvordan lærere og rektorer opplever skolen - og til slutt en mer dyptgående analyse av deres konseptualisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep. Det de samlet sett la vekt på i forhold til refleksjon rundt profesjonsutøvelsen i egen skole, var:

- *For lite ressurser til å make alt vi vil*
- *Forslag og drøftinger om nedbemanning og innsparingstiltak*
- *Tettere relasjoner mellom elev og lærer*
- *Tettere samarbeid med foresatte*
- *Tettere elevoppfølging i forhold til omsorgs-, sosial- og helserelevante utfordringer*
- *Større fokus på tilpasset opplæring for alle*
- *Et utvidet lokalt handlingsrom*
- *Større fokus på gode læringsresultat gjennom lokalbasert, skapende og praktisk læring*
- *Endringer i arbeidsmåter og læringssyn*
- *Forventninger om mer elevaktive læringsformer og bruk av pedagogisk entreprenørskap*
- *Lokal skoleutvikling gjennom aksjonsrettet lærersamarbeid og økt samarbeid med lokalsamfunnet*

Sett opp mot funnene fra det første året, ser vi at ressursituasjonen går igjen som et viktig negativt moment. Det viktigste er likevel det som er endret underveis. Dette gjelder for det første relasjonelle forhold til elevene og en sterkere oppfølging av de som trenger det mest, samtidig som de forteller om et sterkere fokus på å tilpasse opplæring gjelder for *alle* elever. De trekker også fram at det lokale handlingsrommet er utvidet og at det er forventninger om mer elevaktive læringsformer og bruk av pedagogisk entreprenørskap. Fokuset på gode læringsresultat er i noen grad endret fra tester, nasjonale prøver og eksamen til lokalbasert, praktisk og skapende læring, og de vektlegger også det aksjonsrettede lærersamarbeidet og økt samarbeid med lokalsamfunnet. Endringer

i arbeidsmåter og læringssyn nevnes både i starten og i avslutningen av studien, men oppfatningen fra første runde om at endringene i lærerrollen framstod som uklar, nevnes ikke i 2013/14. Svært mange nevner også i tillegg et godt arbeidsmiljø med stor grad av fleksibilitet og kreativ problemløsningsevne.

Hvordan forholder det seg så med konseptualisering av pedagogisk entreprenørskap?

Blant lærerbloggene finner vi blant annet disse eksemplene fra vinteren 2014:

Eksempel 1:

"Jeg bruker mange entreprenørielle metoder i min undervisning. Heldigvis har flere og flere ved min skole fått øynene opp for at vi kan drive skole slik, elevene lærer og at vi faktisk har arbeidet slik i mange år uten å helt være klar over det. Vi bruker nærmiljøet, fjell, fjord, (prosjektnavn), bedrifter for å gi elevene våre en annerledes læring. Vi ser og tror at dette vil gi dem en større erfaring og læring med seg videre i livet. Man lærer elevene de entreprenørielle egenskapene blant annet ved å la de stå mer på egne ben, ta mer ansvar, være kreativ, se innovative løsninger, søke hjelp, bruke nettverket sitt, prøve ut yrker, ta ordet, øve seg i å prate framfor folk osv." (lærerblogg: kvinnelig lærer, barnetrinn)

Eksempel 2:

"Opp gjennom årene har vi hatt ulike "prosjekter" hvor vi har jobbet entreprenørielt, enten hele skolen eller deler av skolen, samlet om ett felles prosjekt, eller trinnvis med ulike prosjekter. Dette har vært spennende, og har utviklet meg som lærer. En lærer mye nytt ved å jobbe som lærer, gjennom prosjekter hvor "veien blir til" underveis. Ut av "komfortsonen", tørre å tenke nytt. Dette har vært en voldsom utvikling for meg gjennom de årene jeg har jobbet ved denne skolen." (lærerblogg: kvinnelig lærer, barnetrinn)

Eksempel 3:

"Her jobbes det entreprenørielt på alle trinn.

Det er moro! Tidligere var det en del motstand i kollegiet med å arbeide slik, heldigvis er det ikke så mye av det lengre." (lærerblogg: kvinnelig lærer – barnetrinn)

Tabell 1 framkommer gjennom analyse av 12 kvalitative intervju gjennomført i 2013/14 med tre rektorer og ni lærere. Utvalget av lærerinformanter ble gjort slik at det skulle kunne dekke et bredt spekter av meninger og ulike oppfatninger i kollegiene. Den vertikale akse i tabellen nedenfor representerer de sammenfattede kategoriene som intervjuene av rektorene og lærerne førte til. Cellene i tabellen inneholder en bearbejdet oversikt over rektorenes og lærernes meninger. En tom celle viser at respondentene ikke har artikulert en mening om dette forholdet.

Se tabell 1 på neste side

Tabellen viser til en avsluttende konseptualisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep siste år i studien. Det framkommer klare indiksjoner på at konseptualiseringen er endret i løpet av perioden. Den viktigste endringen kan forstås som en videreutvikling av oppfatningen av pedagogisk entreprenørskap som motivasjonsfaktor og som en praktisk og lokalsamfunnstilknyttet læringsform med størst betydning for de som manglet motivasjon og læringslyst i en teoritung skole. Nå vinkles oppfatningen i større grad mot pedagogisk entreprenørskap som en *livsmestringskompetanse* som får betydning for alle elever, men der de elevene som opplever spesielle utfordringer og manglende meningsskaping i eget liv likevel får en spesiell oppmerksomhet. Ikke bare for å skape større motivasjon for å greie litt mer av skoleteorien, men som en mulighet til økt sosial integrasjon og kompetanseutvikling. Gjennom deltakende og entreprenørielle arbeidsfellesskap i en lokal samfunnskontekst - og mestring både på kollektivt og individuelt nivå - rettes oppmerksomheten i større grad mot anerkjennelse, personlig vekst og selvtillit som læringsfremmende, utviklingsfremmende og sosialiseringfremmen-

	Rektorer	Lærere
Danning til livsmestring	<i>Lære å samhandle med andre gjennom kollektive læringsprosesser</i>	
	<i>Anerkjennelse både fra medelever og andre gjennom det de mestrer og bidrar med</i>	
	<i>Lære å ta ansvar gjennom å få ansvar</i>	
	<i>Våge å stå fram, delta, framføre og argumentere</i>	
	<i>Entreprenørskap som en måte å tenke nye muligheter for mestring på for den enkelte elev</i>	
	<i>Bygge på – og utvikle - det den enkelte kan mestre</i>	
	<i>Økt selvbevissthet for de rotløse elevene og de som strever med livene sine</i>	
		<i>Bedre psykososialt klima hos elevene gjennom bruk av praktiske og livsnære læringsarenaer</i>
		<i>Læring som skjer gjennom aktiv deltakelse fra elevene</i>
		<i>Elevene blir tatt på alvor og er med på hele læringsprosessen</i>
Lokalsamfunn, arbeidsliv og verdiskaping	<i>Øve opp evne til innovasjon og kreativitet</i>	
	<i>Lære å planlegge, etablere, organisere og drifte en virksomhet</i>	
	<i>Møte lokalt og regionalt arbeidsliv i forhold til mulige framtidige arbeidsplasser</i>	<i>Rekruttering til lokalt arbeidsliv</i>
	<i>Samarbeid om lokalsamfunnsutvikling</i>	
Kontekstuell læring	<i>Gårdsarbeid som pedagogisk ressurs og som alternativ opplæringsarena</i>	
	<i>Variasjon i arbeidsmåter og didaktiske tilnæringsmåter</i>	
	<i>Elevbedrifter, drama og teater, skapende læring, utforskende læring, gründercamp</i>	
	<i>Lokalsamfunnet har verdifulle og meningsgivende læringsarenaer</i>	
	<i>Praktisk læring som viktig i seg selv for mange elever, men også som utgangspunkt for teoretisk læring</i>	
	<i>Lokalt og regionalt arbeidsliv som lærings- og sosialiseringarena</i>	

	<i>Entreprenørielle utedager</i>	
		<i>Større grad av elevmedvirkning og deltakelse i reelle problemstillinger</i>
		<i>Undervise på måter som gir elevene anledning til å undersøke og løse reelle utfordringer</i>
Verdsettelse og mening	<i>Elevene blir sett av andre enn skolen - og opplever verdsettelse av andre</i>	
	<i>Lokale oppdragsgivere kan gi større mening til skolens - og elevenes - læringsarbeid</i>	
	<i>Økt fokus på motivasjon, mening og mestring</i>	
Organisasjons- læring og -utvikling	<i>PE handler også om endrings- og utviklingsarbeid i hele skolen for å kunne bli en entreprenøriell skole</i>	
	<i>Aksjonslæringsprosjektene har gitt oss nye erfaringer – både i forhold til undervisning, i kollegiesamarbeid og – samhandling.</i>	
	<i>Kompetanseutvikling viktig på flere områder – klasseledelse, vurdering for læring, pedagogisk entreprenørskap</i>	
	<i>Viktig å kunne gi de som har fått ny kompetanse utviklingsroller i organisasjonen</i>	
	<i>Skolen som lærende organisasjon</i>	
Uttrykt usikkerhet om begrep og begrepsinnhold ⁱ		<i>Elevbedrifter er noe som kan prøves ut av nye didaktiske grep</i>
		<i>Utviklingsarbeid</i>
		<i>Elevene skal være med å bygge og skape noe</i>
		<i>Utvikle egne ideer</i>
		<i>Med <u>pedagogisk</u> entreprenørskap blir prosessen viktigere enn produktet</i>
		<i>En ny tilnærming til læring</i>
		<i>Noe som elevene skal lære av og som kan gi dem et annet læringsutbytte enn tradisjonell undervisning</i>

Tabell 1: Konseptualisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep – rektorer og lærere

de faktorer for alle. Informantene viser videre til pedagogisk entreprenørskap som verdsettelse og mening, til arbeidsliv og verdiskaping og til læring i en kontekstuell setting – i tillegg til endring og utvikling av skolen som system og organisasjon.

Analyse

I analysen anvendes Bernsteins teoretiske perspektiv som redskap for å kunne forstå sammenhenger mellom læreplanfortolkning, læreplanendring, eksterne utfordringer og konseptualisering av et pedagogisk entreprenørskapsbegrep. Bernstein (2000) viser til hvordan ulike interessenter i forhold til skole- og utdannings spørsmål prøver å legge premisser til grunn for innhold, valg av arbeidsformer og vurderingsformer i nye læreplaner – og gjennom det prøve å påvirke retningen som skolen skal utvikles i forhold til. På samme måte vil dette berøre fortolkninger og operasjonaliseringer av ulike læreplanoppdrag på skolenivå. Bernsteins utdanningssosiologiske teorigrunnlag går dermed inn på forholdet mellom makro- og mikronivå i læreplansammenhenger, og teoribegrepene hans er anvendelige som analyseredskaper på begge nivå i utdanningssystemet (Hovdenak, 2011).

Funnene fra det første året var interessante. Selv om skolene utad representerte en integrasjonskode med lav klassifisering og innramming mellom skole og en lokal samfunnskontekst, indikerer funnene fra det første året i studien at lærerne i sin praksis i større grad ble bærere av kolleksjonskodens sterke klassifisering og innramming enn det de selv erkjente. Dette ser ut til å også gjelde lærere som gjennom samtaler og intervju la fram sitt eget læringssyn slik at det kunne fortolkes som å være i samsvar med integrasjonskodens innhold. Den virkeligheten som lærerne opplevde, kunne i noen grad forstås som et press for å oppnå best mulige læringsresultat, en frustrasjon over økt rapportering og dokumentering av egen virksomhet – og en iboende angst for ikke å strekke til. Dette ble også tatt opp av lærere på dialogmøtene. Under slike forhold kan entreprenørielle, innovative og

kreative læringsformer lett bli skadelidende fordi en mer formidlingsorientert tradisjon i større grad relateres til nødvendig læring for å nå kompetansemål og gode læringsresultat. Samtidig ble manglende motivasjon og kjedsomhet hos elevene ofte trukket fram i samtaler og intervju, og det var et oppriktig ønske fra svært mange av lærerne om å kunne gjøre endringer i organisering og læringsformer i ungdomsskolen. Begrunnelsen for dette lå ofte i at det kunne bedre motivasjonen og gi anledning til mer praktiske aktiviteter. Gjennom skolens ulike entreprenørielle prosjekter over tid – og også spesielt relatert til enkelte av aksjonene i tilknytning til studien – framstår lærerne med et endret fokus i forhold til elevenes læringsbetingelser. Dette samsvarer i stor grad med det Bernstein (1977) omtaler som en *usynlig pedagogikk*, der læreren har fokus på å tilrettelegge for elevenes handlinger og læring i en kontekst der elevene får større ansvar for å organisere aktivitetene selv og der de utforsker problemstillinger innenfor kontekstens rammer. Riksaasen (2010) beskriver den usynlige pedagogikken som noe som spesielt har betydning for de laveste årstrinnene, men i en pedagogisk entreprenørskapskontekst kan dette også betegne entreprenørielle læringsprosesser på alle alderstrinn.

I hvilken grad står entreprenørskap fram med status som gyldig kunnskap i de tre skolene? Aksjonsprosjektene som hadde en forankring i et pedagogisk entreprenørskapsbegrep ser ut til å ha hatt en viss innvirkning på skolens praksis – særlig på den ene skolen. Samtidig har det også skjedd en læreplanutvikling på makroplan som har hatt betydning for skolene. Gjennom St.meld. nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja*, kom det signaler om en mer variert og praktisk grunnopplæring. Av spesiell interesse for skolene i utvalget, var utprøving av et praktisk arbeidslivsfag som alternativ til 2. fremmedspråk og fordypning i norsk/samisk og engelsk. Etter hvert som dette faget har kommet på plass, har dette også blitt prøvd ut blant utvalgsskolene med stort hell og god søkning. Med Meld. St. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Mu-*

ligheter blir fokuset vendt mot fornyelse av hele ungdomstrinnet.

Begrunnelsen for en slik fornyelse var knyttet til en erkjennelse av at motivasjonen hos ungdomsskoleelevene var for lav, at elever lærer på ulike måter og at de kan ha ulike innganger til kunnskapstilegnelse, at skolen fremdeles slet med å utjevne sosiale forskjeller – og at praktisk kunnskap i større grad måtte introduseres som likeverdig med akademisk kunnskap. Det siste momentet ble begrunnet med behovet for å heve status og interesse for yrkesfag og for å forebygge frafall i videregående skole. Den bakenforliggende begrunnelsen beskrives videre som både knyttet til at arbeidsdeltakelse i økende grad forutsetter utdanning - og til samfunnets økte behov for arbeidskraft med fagbrev. Tiltakene som ble knyttet til en slik fornyelse av ungdomstrinnet var økt valgfrihet gjennom innføring av valgfag og økt fleksibilitet, bedre klasseledelse og bedre opplæring i lesing og regning. Opplæringen skulle framstå som praktisk, variert og relevant.

Hvilken plass får så entreprenørskap i en slik fornyelsesprosess? I stortingsmeldingen omtales entreprenørskap som en av flere metoder som kan bygge opp under faglig læring, grunnleggende ferdigheter og sosial kompetanse.

Entreprenørskap i opplæringen kan gi økt motivasjon ved at det legges opp til mer varierte arbeidsformer og mer praktisk arbeid med fagene. Flere rapporter og tilbakemeldinger kan tyde på at slik opplæring også kan øke læringsutbyttet hos den enkelte. (...) Partnerskapsavtaler med lokalt næringsliv kan gi bedre sammenheng mellom teoretiske og praktiske deler av opplæringen gjennom besøk, prosjekter, utprøving og andre samarbeidsformer. I tillegg får elevene bedre forutsetninger for framtidig utdannings- og yrkesvalg. Det kan også bidra til økt motivasjon ved at skolen i større grad blir en integrert del av lokalmiljøet. (KD, 2011: 43-44).

Hvordan ble disse læreplanendringene motatt på de tre skolene? Alle de tidligere nevnte

endringer i forhold til endrede satsningsområder i skolen, ble oppfattet som nye styringssignal og endringer i forhold til K06 på skolene, der ungdomstrinnsatsingen nok har det mest omfattende potensialet til å kunne utgjøre en forskjell. Skolene i utvalget har etter hvert alle kommet inn i kompetanseoppbygging og deltagelse i "Ungdomstrinn i utvikling". Som ved mange andre skoler i Nordland, ser ikke skolene i utvalget på dette som bare knyttet til ungdomstrinnet. De involverer hele skolen i interne skoleutviklingsprosesser med lokal læreplanutvikling og større grad av praksistilnærming og lokalsamfunnstilknytning.

Vi var veldig glad for endringene, men samtidig så er mye av dette det vi har holdt på med hele tida - som en del av det totale pedagogiske opplegget. Sånn sett passet det som hånd i hanske. (rektor 1)

Vi involverer absolutt hele skolen, og vi er veldig glade for den her satsinga. Jeg føler at den støtter det som vi egentlig har gjort og arbeidet for i alle år. Nå er endelig vår måte å jobbe på akseptert – og sett på som rett - i skolen. Det kjennes veldig bra, for noen ganger så skal jeg innrømme at vi har tenkt litt sånn .. uff, er vi for praktisk rettet, og gjør vi for mye av andre ting? Er vi for lite i A4-ramma? Så nå oppleves det som veldig befriende og deilig. (rektor 2)

Vi har kommet i gang med arbeidslivsfag og valgfag, og vi er i gang med store praktiske læringsprosjekt. Vi møter dermed elevene utenfor klasserommene og jeg prøver hele tida å oppmuntre alle til å tenke i praktiske aktiviteter for det vil både kunne øke elevenes trivsel og våre mulighet til å bygge relasjoner. (rektor 3)

Erfaringene fra hele studien – inkludert den siste ståstedsanalysen fra 2013/14 – viser endringer i lærernes praksis med en større åpning mot integrasjonskoden – og også en endret konseptualisering av pedagogisk entreprenør-

skap med økt vektlegging av potensialet som ligger i en slik tilnærming til læring og dannelse med utvikling av mestringsfølelse og økt motivasjon for skole og læring gjennom meningsgivende, praktiske, lokalsamfunns- og livsverdentilknyttede læringsaktiviteter. Dette fortolkes igjen slik at det gir skolen bedre muligheter til å kunne se den enkelte og til å kunne legge til rette for en skole som vektlegger elevens individuelle vekst, muligheten til å utvikle selvtilit, ansvarlighet og samhandlingsevne samt øke motivasjonen til å gjennomføre videregående opplæring og til å mestre et kommende voksenliv som samfunnsdeltaker og som arbeidstaker og/eller arbeidsskaper.

Fotnoter

1. KD, KR D, NHD (2009): *Handlingsplan. Entreprenørskap i utdanningen, fra grunnskole til høyere utdanning 2009-14*

2. Universitetet i Nordland (og tidligere Høgskolen i Bodø) har gjennom slike utviklingsmidler hatt prosjekter i gang hvert år fra 2006 og fram til i dag – der samarbeid med Nordland fylkeskommune, primærkommuner i fylket eller også direkte med ulike skoler har stått sentralt.

3. De fire refleksjonsområdene:

- ”Tanker om hvordan det er å være lærer i dagens norske skole – og ved min skole
- Tanker og opplevelser omkring den gode undervisnings- og læringssituasjonen slik jeg har erfart det
- Mitt syn på skolens bruk av lokalsamfunnet som læringsarena, og om tiltak og begrep som pedagogisk entreprenørskap, kreativitet og innovasjon
- Mitt syn på bruk av testing, måling, rapportering og dokumentasjon i skolen”

Referanser

Bernstein, B.
(1977): *Class, codes and control. Volume III: Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge
Bernstein, B.

(2000): *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research, critique*.

Revidert utgave. Lanham: Rowman & Littlefield

Biesta, G. J.

(2011): *God utdanning i målingens tidsalder – etik, politikk, demokrati*. Århus: Forlaget Klim

Biesta, G.J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F.J., Goodson, I.F.

(2011): *Improving Learning Through the Lifecourse – Learning Lives*. London/New York: Routledge, Taylor & Francis Group

Dale, E.L., Gilje, N. Lillejord, S.

(2011): *Gjennomføringer av utdanningsreformer i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Falch, T., Nyhus, O.H.

(2009): *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. SØF-rapport nr. 07/09. Oslo: Arbeids- og inkluderingsdepartementet.

Fevolden, T., Lillejord, S.

(2005): *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hovdenak, S.S.

(2011): *Utdannings sosiologi – Fra teori til praksis i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Kunnskapsdepartementet, Kommunal- og regionaldepartementet, Næringsdepartementet

(2009): *Handlingsplan. Entreprenørskap i utdanningen, fra grunnskole til høyere utdanning 2009-14*.

Meld. St. 22

(2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Meld. St. 20

(2012 -2013): *På rett vei*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Pedersen, O.

(2012): *Entreprenørskap som ny lærerkompetanse*. I Johansen, J-B. (red.): *Skapende og kreativ læring – Pedagogisk entreprenørskap i forskning og utvikling av læringsprosesser* Trondheim: Akademika forlag.

Pedersen, O., Sjøvoll, J.

(2014): *Leadership – Entrepreneurial Mindssets in Entrepreneurial Schools*. European Scientific Journal – special edition, vol.1

Riksaasen, R.: Basil Bernsteins kodeteori – et analyseverktøy for pedagogisk virksomhet. I:

Riksaasen, R. (red.)

(2010): *Læreren i skolen og samfunnet*. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.

Røe Ødegård, I.K.

(2014): *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning - En framtidsrettet læringsstrategi*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Sjøvoll, J. (red.)

(2011): *Kreativitet, innovasjon og entreprenørskap i utdanningssystemene i Norden Bakgrunn og begrepsinnhold basert på politisk initiering og strategivalg*. Rapport til Nordisk ministerråd. København: TemaNord.

Spilling, O., Johansen, V.

(2011): *Entreprenørskap i utdanningen – perspektiver og begreper*. NIFU-Rapport 4/2011.

St.meld. nr. 44

(2008-2009) *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Ove Pedersen

Jarbruveien 13,

8255 Røklund

Ove.Pedersen@uin.no