

INGER KARIN RØE ØDEGÅRD

TORI VIRIK NØVIK

PEDAGOGISK ENTREPRENØRSKAP

Kreativitet, livsmestring og dybdelæring i skolen



CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS, Oslo, 2019

ISBN 978-82-02-57585-4

1. utgave, 1. opplag 2019

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Cappelen Damm AS er enhver eksemplarframstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Illustrasjoner: Grethe Gillebo (sommerfuglillustrasjon) og Bøk Oslo AS

Foto: Tori Virik Nøvik

Omslagsdesign: Jorunn Småland Design

Omslagsfoto: Adobe Stock / Syda Productions

Sats: Bøk Oslo AS

Repro: Bøk Oslo AS

Trykk og innbinding: Livonia Print SIA, Latvia 2019

Forfatterne har mottatt støtte fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening (NFF).

www.cda.no

akademisk@cappelendam.no



Kapittel 1

Pedagogisk entreprenørskap som begrep og læringsstrategi

Entreprenøriell læring er dynamisk og prosessuell. Det tas utgangspunkt i ståstedet til den som skal lære, fordi hensikten er at innholdet skal oppleves relevant og meningsfylt. Elevenes læreprosesser skjer ved at teoretisk kunnskap og praktisk ferdighetstrening blir kombinert. Deres aktivitet og medbestemmelse er en forutsetning for alle ledd i læreprosessen.

Begrepsavklaringer

Entreprenørskap er ikke et nytt begrep. Allerede på 1100-tallet ble ordet *entrepreneur* brukt i fransk språk. Ordet ble utledet fra verbet *entreprendre*, som betyr å gjøre, eller foreta seg noe, ta ansvar (Røe Ødegård, 2014). Entreprenøren ble beskrevet som en aktiv person som får ting gjort. Ofte utførte vedkommende kontraktarbeid innen bygg og anlegg med personlig risiko for fortjeneste eller tap. I fransk litteratur fra 1600- og 1700-tallet blir entreprenøren beskrevet som en barsk risikotaker med vilje til å risikere både liv og eiendom for å nå sine mål (Berglund, 2007). I engelsk språkbruk knyttes ordet *enterprising* til personer som er initiativrike, foretaksomme, driftige og handlekraftige. I OECD-rapporter brukes ordet *entrepreneurial* om personer som er kreative og fleksible, tar initiativ og ansvar og løser problemer (OECD, 1998, 2016). Begrepet blir altså innholdsmessig gitt en bred betydning som i hovedsak samsvarer med definisjonen av entreprenørskapskompetanse som brukes i nasjonale og nordiske føringer for framtidsskolen. I denne boka forholder vi oss til disse føringene som blir beskrevet i kapittel 8. Fire kompetanseområder blir skissert som spesielt viktige i skolens undervisning og opplæring for å utvikle elevenes entreprenørielle kompetanse, se figur 1.1.

Kreativitetskompetanse	Omverdenkompetanse	Handlingskompetanse	Personlige ressurser
<ul style="list-style-type: none"> • Utforskende • Skapende • Løsningsorientert • Problemløsende • Idérik 	<ul style="list-style-type: none"> • Lokale, nasjonale og globale perspektiver • Bruke og bygge nettverk • Inkluderende kulturforståelse 	<ul style="list-style-type: none"> • Samarbeidsevne • Kommunikasjonsevne • Ta initiativ • Ansvarsfull • Endringsvillig 	<ul style="list-style-type: none"> • Utfordre seg selv og andre • Selvtillit • Risikovilje • Utholdenhet • Respekt • Selvstendighet

Figur 1.1 Entreprenørielle kompetanseområder i skolen (Nordisk ministerråd, 2016)

For at skolen og lærerne skal lykkes med å implementere kompetanseområdene i læringen, er det avgjørende at de samarbeider både internt og eksternt. Pedagogisk entreprenørskap som fenomen består av mange fagområder. Det er derfor naturlig med tverrfaglig læringsarbeid hvor lærere med forskjellig fagkompetanse samarbeider med hverandre og med aktører utenfor skolen. Entreprenørielt læringsarbeid er basert på helhet og sammenheng hvor innholdet og organiseringen av læringsaktivitetene skal bygge på analyse og utforming som imøtekommer elevenes læringsbehov i et framtidsperspektiv. Det er imidlertid vanskelig å definere hva læringsbehov i et framtidsperspektiv kan være, bl.a. fordi endringene i samfunnet skjer stadig raskere. Verken lærere eller andre kan derfor uten videre støtte seg på det som var relevant kunnskap for dem selv eller tidligere generasjoner. Det som imidlertid utpeker seg som relevant «ledetråd», er at elevene i dag må få trent sin evne til å takle omstilling og endring, og i tillegg få lyst til fortsatt å lære når de er ferdige med sin grunnopplæring. Denne motivasjonen for kontinuerlig læring er en forutsetning fordi dagens ungdom må være forberedt på å måtte omskolere seg eller ta videreutdanning, kanskje flere ganger i løpet av livet. I dette perspektivet vil definisjonen av framtidskompetanse ikke innebære å lære fag på tradisjonens premisser, men å bli i stand til å omstille egen forståelse og kunnskap og anvende kunnskap og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger. Bruk av entreprenørskap som læringsstrategi i skolen utvikler slik kompetanse (Johansen og Mathisen Olsen, 2012; Hagen og Johansen, 2012; Leffler mfl., 2014; Moberg, 2014).

Pedagogisk entreprenørskap handler om varierte, praktiske og motiverende læringsformer. Det innebærer livsnære aktiviteter hvor elevene får lære i samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv, organisasjoner og andre relevante instanser. Entreprenørskap blir generelt omtalt som en grunnleggende ferdighet som skal vektlegges innenfor utdanning og livslang læring (European Commission, 2007). Derfor omtaler vi i denne boka potensial

for entreprenørskap som den 6. grunnleggende ferdigheten i norsk skole (se side 112). I læreplanens overordnede del blir det framhevet at elevenes evne til å se ressursene og mulighetene i sine omgivelser må stimuleres og utvikles slik at de kan bli nyskapende både i arbeidsliv og samfunnsliv. Skolen blir med andre ord oppfordret til å bidra med utvikling av kvalifikasjoner som gir grunnlag for at de kan bruke sine ressurser produktivt og meningsfylt. Det blir også understreket at elevene må lære å ta konsekvensene av egne valg, vise utholdenhet, samarbeide med andre og ta ansvar for både seg selv og fellesskapet (KD, KRD, NHD, 2009; Kunnskapsdepartementet, 2016; OECD, 2016).

Både i nordisk og europeisk utdanningspolitikk blir entreprenørskap omtalt som noe mer enn bare en relasjon mellom skole og næringsliv. Det involverer arbeidslivet generelt, politisk liv, kulturliv, familieliv og sosialt liv. Når begrepet pedagogisk entreprenørskap brukes i et livslangt læringsperspektiv, blir det forstått som dannelse i et livsløp der kreative og aktive læringsformer i et sosiokulturelt miljø er sentralt. I en studie utarbeidet av Nordisk ministerråd omtales dette som *entreprenøriell læring* (Lund mfl., 2011). Slik sett blir en satsing på entreprenøriell læring både en prioritering knyttet til arbeidsformer i fag i skolen og en operasjonalisering av den overordnede delen av læreplanen for skolefagene.

Hvorfor er pedagogisk entreprenørskap en læringsstrategi?

Læringsstrategier handler om hvilke redskaper vi benytter oss av når vi skal lære. I læreplanen blir læringsstrategier beskrevet som framgangsmåter som elevene bruker for å organisere sin egen læring, for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for å nå nasjonalt fastsatte kompetansemål. I føringsdokumenter for skolen står det også at en læringsstrategi innebærer refleksjon over nyervervet kunnskap og anvendelse av den i nye situasjoner (opplæringsloven § 1-2 og Meld. St. nr. 28). I den videre teksten skal vi forsøke å finne ut om denne beskrivelsen av læringsstrategier kan brukes når vi snakker om pedagogisk entreprenørskap.

I pedagogisk entreprenørskap brukes erfaringsbaserte og varierte arbeidsformer som utfordrer elevene til å reflektere over egen læring, og dermed støtter dybdeforståelse av lærestoffet (Offerdal, 2007; Lai, 2011). Motivasjonen blir stimulert når elevene får være aktive og ta utgangspunkt i egne konkrete erfaringer når de skal arbeide med læringsmål i fagene. Refleksjon over erfarin-

gene i etterkant bidrar til å utvide og videreutvikle de eksisterende erfaringene. Lærerens veiledning har stor betydning for at eleven skal kunne identifisere og forstå de abstrakte ideene, teoriene og prinsippene bak erfaringene sine. På denne måten utvikles ny kunnskap som elevene kan bruke i praksis på flere områder, det vil si at dybdelæring har skjedd. Når kunnskap oppleves meningsfull, er det skapt sammenheng og hensikt for elevene. Med bruk av denne læringsstrategien blir elevene stimulert til å sette sammen kunnskap i helheter, til å forstå konsekvenser og til å integrere kunnskapen i sin livsverden. Det legger dermed grunnlag for en positiv innvirkning på elevenes læringsutbytte (Moberg, 2014; Johansen og Schanke, 2014; Hella Eide og Olsvik, 2017).

Læring i praksis

Pedagogisk entreprenørskap er forankret i sosiokulturell læringsteori som tar utgangspunkt i at både læring og kunnskap *konstrueres* i lys av kulturen, språket og det fellesskapet som individet hører til i. Det handler om et kunnskapssyn som mener at kunnskap om verden må konstrueres gjennom erfaring og ulike former for tenkning og strukturering av kunnskapen. Ut fra denne forståelsen er kunnskapsutvikling knyttet til en kontinuerlig konstruksjons- og rekonstruksjonsprosess. I et sosiokulturelt perspektiv på læring samles ulike pedagogiske tradisjoner som betrakter læring som en integrert del av praksiser vi deltar i på ulike arenaer. En gjennomgående oppfatning innenfor disse retningene er at individet lærer når det er i interaksjon med andre; læring er aktiv deltakelse i forskjellige kulturelle praksiser. Aktivitet, dialog og interaksjon mellom mennesker står sentralt i pedagogisk entreprenørskap, i det perspektivet blir den som skal lære aktør i egen læreprosess. Sosiokulturelt kunnskapssyn forfekter at kunnskapen finnes mellom mennesker, og at den utvikles i aktiv samhandling med andre. I så måte korresponderer et slikt perspektiv med entreprenørielle undervisningsformer. Flere teoretikere innen denne kunnskapstradisjonen har gitt betydningsfulle bidrag til pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi, bl.a. Jerome Bruner, John Dewey, Lev Vygotsky.

Å lære er å oppdage

Bruners teori om oppdagelseslæring støtter pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi. Oppdagelseslæring handler om at kunnskap utvikles gjennom en aktiv oppdagelsesprosess – å lære er å oppdage. Eleven skal være aktiv, eksperimenterende og finne ut av ting på egen hånd eller sammen med andre. Bruner mente at det kan undervises i hvilket som helst emne eller fag i enhver alder under forutsetning av at stoffet blir presentert i en form som er tilpas-

set elevens kognitive nivå. Dette prinsippet kalte Bruner spiralprinsippet for læring. For å forstå må eleven oppleve lærestoffet vesentlig og sammenhengende, det kan ikke bestå av mange løsrevne detaljer som ikke henger sammen. I undervisning hvor entreprenørielle arbeidsformer brukes, er utgangspunktet for læreprosessen knyttet til reelle og relevante temaer og problemstillinger. Eksempler på slike arbeidsformer er presentert i kapitlene 6, 7, 8 og idébankene.

Det karakteristiske ved disse arbeidsformene er at elevene blir utfordret på problemløsning på måter som fordrer naturlig bruk av tverrfaglig arbeid, samarbeid og kreativ tenkning. Forskning viser at slike tilnærminger øker motivasjon for læring, og at det har innvirkning på læringseffekten (Moberg, 2014; Johansen og Schanke, 2014).

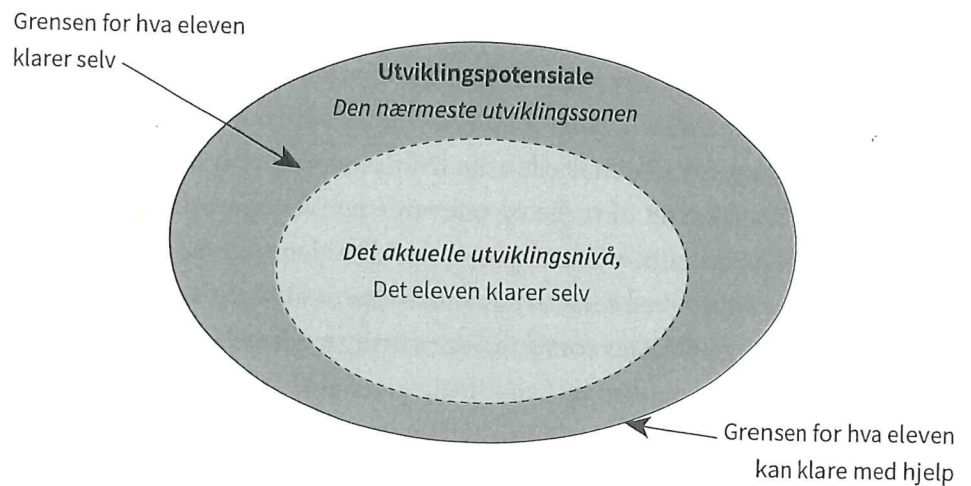
Å lære er å gjøre – sammen med andre

I Vygotskys sosiokulturelle læringsteori har språket som kulturelt og sosialt verktøy en svært viktig betydning; det er grunnlaget for tenkning (Vygotsky, 1978 og 2004). Han mente utdanningens oppgave er å forberede og sette elevene i stand til å bruke kulturens verktøy og bli metakognitive i den forstand at de blir oppmerksomme på *hvordan* de lærer. I pedagogisk entreprenørskap gjøres dette konkret gjennom samarbeid mellom skolen og ressurser utenfor skolen. I praksis handler det om å bruke kulturelle verktøy i bred forstand, både lokalt, nasjonalt og internasjonalt, og gjennom samarbeid med flere yrkesgrupper. Dette hjelper eleven til å reflektere over, og å forstå, egne læringsstrategier. Det er derfor viktig at undervisning ikke skjer i en lukket teoretisk «verden».

Vygotsky hevdet altså at tenkningens utvikling bestemmes av språket, det vil si av tenkningens redskaper og individets sosiokulturelle erfaringer. Tenkning er ingen isolert mental øvelse, men en aktivitet som benytter hjelpemiddel av forskjellig slag for at den som tenker, skal oppnå forståelse. Entreprenørskap som pedagogisk praksis bruker konkrete hjelpemidler i kontekstuelle sammenhenger for å støtte meningskonstruksjon, gjerne i form av aktiv deltakelse i praktiske situasjoner i og utenfor skolen (se kapitlene 6, 7, 8 og idébankene).

«Å arbeide et hode høyere enn hva man er»

Den røde tråden gjennom hele Vygotskys teori er at det alltid finnes et neste steg; individet er alltid på veg i sin utvikling. I denne sammenhengen er møtet mellom praktisk aktivitet og språk spesielt interessant. Intellektuell utvikling tar kvalitative steg når ulike kunnskapsprosesser smeltes sammen. Vygotsky hevdet at læring ikke er avhengig av individuelle aldersbestemte



Figur 1.2 Den nærmeste utviklingssonen (fritt etter Vygotsky, 1978)

utviklingsnivåer, men at læring er en pådriver i utviklingen, at læring kommer foran utvikling. Det er denne overbevisningen som har utkrystallisert seg i det han kaller for *den nærmeste utviklingssonen*.

Vygotsky mente at det er et skille mellom elevens faktiske utviklingsnivå og det potensielle utviklingsnivået. Det faktiske utviklingsnivået er det eleven kan klare på egen hånd, det er kunnskaper og innsikter som er forankret gjennom sosiokulturelle erfaringer. Det potensielle utviklingsnivået innebærer læring som er i ferd med å begynne, eller det eleven kan gjøre med veiledning og hjelp fra en mer kyndig person, det være seg lærer, andre voksne eller medelever. Det er avstanden mellom disse to nivåene som betegnes som den nærmeste utviklingssonen. Utvikling og læring er dermed ikke kun avhengig av medfødt kapasitet, men også av menneskets kapasitet til å nyttiggjøre seg andres erfaringer, kommunikasjon og samarbeid. Av dette følger en forståelse av at læreprosesser begynner gjennom samhandling med andre, og deretter ved at tankevirksomheten settes i gang som resultat av de sosiale opplevelsene. Nøkkelen er jevnbyrdig og asymmetrisk relasjon som hjelper eleven til å «arbeide et hode høyere enn hva hun/han er» (Vygotsky, 1978). I det ligger at potensialet for læring er der, og kan forløses ved kyndig veiledning og hjelp.

Teori og praksis må støtte hverandre, ikke erstatte hverandre

Både Dewey og Vygotsky hadde begge demokratiet som referanseramme for skolen, et framtidig demokrati i stadig endring og i ubrutt utvikling mot det bedre. Dewey mente at demokratiet bygges på grunnlag av utdanning som utvikler selvstendige og uservile borgere. På det grunnlaget tok han initiativ

til «The Laboratory School» ved Chicago University i 1896. Skolen ga lærerne praktisk-pedagogisk trening, og de fikk prøve ut nye læringsformer med nær tilknytning til praktiske gjøremål.

Dewey hevdet at i en demokratisk skole skal voksne og elever ta beslutninger sammen fordi slik praksis vil gi nye generasjoner grunnlag til å føle seg forpliktet til deltakelse i utviklingen av fellesskapet (Dewey, 1916/1997). I norsk skolesammenheng gjennomførte Forsøksgymnaset i sin tid slik praksis (1967–2004). Dewey hevdet at utdanningen i seg selv må være i stadig endring fordi samfunnet er i stadig utvikling og endring. Det vil gi elevene et relevant grunnlag for deltakelse i demokratiet. Han var tydelig på at læreplaner og lærestoff må organiseres og gjennomføres på måter som vekker motivasjon og interesse hos de som skal lære, det må legges til rette for læringserfaringer som er relevante for livet, og som inspirerer for læring videre etter formell utdanning er avsluttet. Elevenes aktivitet og erfaringer må settes i sentrum for undervisningens planlegging og gjennomføring. Dette er kjernen i Deweys pragmatiske læringsteori. Det handler om kunnskapsutvikling med utgangspunkt i praktiske tilnærminger og aktivitet, derav uttrykket «learning by doing» – å lære ved å gjøre. Det Dewey legger i begrepet «doing», handler om at det er en uløselig kobling mellom aktivitet (handling), kunnskap og handlingens etiske verdi. Hans kunnskapsforståelse er altså relasjonell og omfatter derfor mer enn selve omgangen med konkreter. Teori og praksis må støtte hverandre, ikke erstatte hverandre. Læring er ifølge Dewey et sosialt fenomen som skjer i samhandling med andre mot felles mål. Gjennom sosiale prosesser skapes mening og individualitet. Denne kunnskaps- og læringsforståelsen danner basisen i pedagogisk entreprenørskap.

Kunnskap om fortid – forstå nåtid – skape framtid

Dewey knytter sterke bånd mellom nåtid og fortid og setter derfor læreprosessene inn i en kontinuerlig spiral på lik linje med Vygotsky og Bruner.

Hovedpoenget er at felles erfaringer som gjøres i praktiske sammenhenger, blir bearbeidet i forhold til en vitenskapelig forståelse av det som erfares. Dette må imidlertid ikke skje på skolens og lærerens premisser, men etter elevenes behov i sin læreprosess. Innføring i vitenskapelige fakta og lover må skje gjennom hverdagens bruk av dem. Rom for undring og utforskning bør være stort. Det er ikke mengden av kunnskap som bestemmer om elevenes utvikling bringes videre, men om de opplever å ha bruk for kunnskapen, først da kan kunnskapen bli deres egen (Dewey, 1938/1997, s. 67–70).



Figur 1.3 Fortidas innvirkning på kunnskapsutvikling i nåtid og framtid (Røe Ødegård, 2012, fritt etter Dewey)

Med dette pragmatiske perspektivet for øyet hevdet Dewey at det som er oppnådd i fortida, er det eneste middelet vi har til å forstå nåtida, og på det grunnlaget kunne påvirke framtida. Hans perspektiv er tidløst aktuelt og kan illustreres på følgende måte:

Dewey mente altså at undervisning og opplæring må ta utgangspunkt i elevenes erfaringer og ståsted og ha en gjennomtenkt progresjon i læreprosessen. Det betyr at læringstema må ha aktualitet for den som skal lære. For å kunne forstå det aktuelle temaet på en dypere og helhetlig måte, må temaets historie belyses i forhold til nåtid. På dette grunnlaget kan nye perspektiver utvikles i elevenes tanker, forståelse og handling. Konkret kan det handle om for eksempel nytenkning knyttet til teknologi brukt i arbeidet med å bekjempe eller håndtere vår tids miljøutfordringer. Kunnskap om det historiske perspektivet i miljøutviklingen vil være grunnleggende for å kunne sammenligne og forstå hvordan dagens situasjon er blitt som den er. Ideene, kreativiteten og arbeidsinnsatsen som må til for å skape noe nytt som kan bli bedre i framtida, får næring av denne innsikten sammen med fagkunnskap. Dette fordrer entreprenøriell kompetanse, m.a.o. kunnskap, kreativitet, risikovilje, evne og vilje til å ta initiativ, selvtilit og sosial kompetanse som samarbeidsevne og empati. Denne typen kompetanse framheves som spesielt viktig å utvikle hos barn og ungdom i vår tidskontekst fordi samfunnet er avhengig av skapende mennesker som evner å omsette ideer til nye virksomheter, eller som foretar forbedringer innenfor eksisterende virksomheter (KD, NHD, KR, 2009, s. 3). Derfor er det svært viktig at innhold og form i undervisning og opplæring er relevant og engasjerende for elevene. De må, slik Dewey påpekte, kunne oppleve å ha bruk for kunnskapen. I den grad læreprosessen kan stimulere motivasjon og lyst til å lære, vil mulighetene øke i forhold til en slik målsetting. Dette er viktig fordi interesse bærer på impulsenes energi som må til for å takle strevet med å lære (Dewey, 1910). Forskning viser til at entreprenøriell tilnærming i undervisning innfrir slike forutsetninger og krav. Bruk av entreprenørielle arbeidsformer gir muligheter for bearbeiding av teori i praktisk og kulturell kontekst (Johansen og Schanke, 2009; Moberg, 2014).

Pedagogisk entreprenørskap i tilpasset opplæring og spesialundervisning

Tilpasset opplæring er et overordnet mål i norsk skole, det gjelder for alle elever med og uten spesialundervisning. Dette er nedfelt i opplæringsloven for å sikre at den enkelte elev skal få tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Skolen skal dokumentere at den tilrettelegger for læring som innfrir dette. Dersom det er elever som ikke har utbytte av ordinær opplæring, søker skolen om spesialundervisning for den eller de elevene det gjelder (opplæringsloven § 5-6). Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) gir en sakkyndig vurdering som oftest konkluderer med enkeltvedtak for spesialundervisning.

Kan bruk av pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi gi muligheter for tilrettelegging av elevenes læring uten definert spesialundervisning (enkeltvedtak)?

Det er grunnlag for å hevde at bruk av pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi gir muligheter for læring som i utstrakt grad kan tilpasses alle elever. Innenfor den enkeltes mulighetsramme kan evner og talenter stimuleres og utvikles. Denne læringsstrategien bygger på en prosessorientert læringskultur med spesielle kvaliteter i møtet mellom elev og lærer. Det handler om dynamikken mellom skolens teoretiske, strukturerte og offentlige lærebokverden på den ene siden, og elevenes sammensatte og personlige verden på den andre siden. Et prosessorientert perspektiv i undervisningen er praksisnært og relatert til de faglige målene og intensjonene som skolen har. Det tas utgangspunkt i slik det *er*, i stedet for slik det *burde være*, situasjonen er ledende for innhold i kommunikasjonen og metoden(e) som brukes (Røe Ødegård, 2003). I en prosessorientert undervisningskultur er det relasjonelle aspektet overordnet. Alle deltakere har et felles ansvar for å skape dialog som fremmer læring gjennom å bidra med egne tanker og erfaringer. Læring blir dermed ikke en individuell aktivitet, men resultatet av en felles innsats. Fokus blir flyttet fra lærer som kunnskapsformidler til å hjelpe eleven i hennes/hans læreprosess. Lærerrollen endrer seg fra å være problemløser og underviser til å være problemstiller og veileder – fra å være ekspert til å være arbeidsleder i et «verksted for læring». I dette verkstedet er det rom for deltakernes (elevenes) forskjellige potensielle læringsnivåer. I motsetning til denne prosessorienterte læringskulturen kan vi finne en mer produktorientert læringspraksis. De to læringskulturene kan illustreres som kontrasterende idealtyper på følgende måte:

Tabell 1.1 Proessorientert læringskultur og produktorientert læringskultur
(Røe Ødegård, 2003)

Proessorientert kultur	Produktorientert kultur
Undervisningen er en samtale mellom den ytre undervisningssamtalen og den indre læringssamtalen.	Undervisningen er formidling av kunnskap.
Kunnskapen er dels gitt og dels mange-tydig.	Kunnskapen er gitt. Læreren eier den og gir den videre til elevene.
Læring er å konstruere kunnskap i en dialog med andre.	Læring er å ta imot kunnskap og lagre den i sitt eget indre.
Lærerrolla består i å organisere, veilede, stimulere, formidle.	Lærerrolla består i å formidle.
Elevrolla er aktivt deltakende.	Elevrolla er passivt mottakende.
Elev-elev-relasjonen er en ressurs i undervisningen.	Elev-elev-relasjonen er problematisk (bråk).
Pedagogikk er utvikling av et helhetssyn på hvordan man kan forstå og handle i konkrete situasjoner.	Pedagogikk er et spørsmål om teknikk og metode.
Pedagogisk ledelse er en samspillsituasjon der partene har ulike roller og et felles ansvar for å nå mål.	Pedagogisk ledelse er å bruke adekvate metoder for å nå bestemte mål.

En proessorientert læringskultur karakteriserer den entreprenørielle pedagogiske praksis. Det innebærer bl.a. at all læring og undervisning tar utgangspunkt i elevenes evner, interesser og ferdighetsnivå. Lærer og elever utvikler kommunikasjonsmønstre, normer og verdier gjennom samspill. De utvikler relasjoner og skaper det nødvendige grunnlaget for god kommunikasjon slik at undervisningssituasjonene kan fungere læringsfremmende uansett evne- og kapasitetsnivå.

Elevene får skape mening og konstruere kunnskap ut fra sitt aktuelle utviklingsnivå i samspill med lærer og medelever. De får bruke praksisnære og tverrfaglige arbeidsmetoder, som for eksempel drama, prosjektarbeid, internasjonalt samarbeid, arbeid med faglige utfordringer gitt av aktører i lokalsamfunnet, og lignende. Konkretiserende arbeidsformer fungerer som broer mellom teori og praksis, og mellom elevens selvstendige kunnskaper og ferdigheter og hennes/hans potensielle læringsnivå.

Alle elever kan utvise mot og handlekraft ut fra sitt eget ståsted og utgangspunkt, sin egen ramme. Pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi er tilpasset alle elever i kraft av et læringssyn som handler om at

enhver har evner som har utviklingspotensial. Derfor kan denne strategien for eksempel være et ideelt alternativ for elever med for eksempel autisme og Asperger syndrom. Disse barna har sine spesialiteter og kan utmerke seg som svært evnerike i for eksempel matematikk og kunst og håndverksfag. Dersom skolen har elever med slike diagnoser, bør det legges til rette for lærings-situasjoner som gir muligheter for at de kan fremme sitt talent og læringspotensial (Skogen, 2006). Pedagogisk entreprenørskap med sin tverrfaglige læring på flere arenaer gir relevante muligheter for tilrettelegging og gjennomføring av læreprosessene for disse elevene.

Samarbeid med lokalsamfunnets forskjellige instanser er en vesentlig faktor i pedagogisk entreprenørskap. Arbeid med samfunnsorienterte prosjekter der elevene har en felles referanseramme, kan styrke spesialundervisning og tilpasset opplæring (Bakken, 2014). Kjennskap til, og kunnskap om, eget nærmiljø gir muligheter for konkretisering i fag, og i tillegg øker det læringsutbyttet. Det er også med på å skape broer mellom fag og fagenes betydning i et framtidig arbeid og yrke. Broer mellom tilpasset opplæring og pedagogisk entreprenørskap kan ifølge Haug og Bachmann (2006) gi en god kvalitativ undervisning og senke behovet for tilpasning i klassen. I en studie fra Østlandsforskning framgår det at deltakelse i elevbedrift er positivt for skoleprestasjonene til elever som har spesialundervisning. Det viser seg at elever med spesialundervisning som har deltatt i elevbedrift, har bedre karakterer i norsk skriftlig og matematikk enn elever med spesialundervisning som ikke har deltatt i elevbedrift (Johansen og Somby, 2015). En annen empirisk undersøkelse viser at elevbedrifter er positive for elever med særlige behov ved at de praktiserer inkluderende opplæring, og at de også gir elevgruppa økt læringsutbytte (Somby, 2017). Elevene får her jobbe med arbeidsprosesser som er inkluderende, i den forstand at alle elever, med og uten særlige behov, deltar på lik linje. De jobber med demokratiske prosesser, og alle har utbytte av å delta. Elevbedriften bidrar dermed til å kvalifisere barn og unge, sosialt og faglig, som et direkte og indirekte resultat av de aktiviteter de deltar i (ibid.).

Kapittel 2

Hvorfor ta i bruk pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi?

Kreativitet. Utforsking. Skapertrang. Dybdelæring. Motivasjon. Dette er ord og begrep som går igjen i fagfornyelsen i de nye læreplanene for grunnopplæringen. Det blir lagt vekt på at læring i skolen skal ha relevans for framtida, at elevene skal forstå det de lærer for å kunne bruke kunnskapen senere i livet. De nye læreplanene har med andre ord fått et nytt kompetansefokus – *framtidskompetanse*. Dette henger sammen med at samfunnet endrer seg, og at våre skolemyndigheter vil at skolen skal være relevant aktør i elevenes kompetanseutvikling. Nytt kompetansefokus krever ny undervisningspraksis, eller *læringspraksis*, som vi heller vil kalle det. Grunnutdanningen er moden for en kulturendring. *Undervisningskulturen* med underviseren i sentrum må vendes til en *læringskultur* hvor eleven og hennes/hans læring er i sentrum.

Entreprenørskap i skolen har for mange vært ensbetydende med å lære elevene business og forretningskunnskap. Lærere i grunnskolen ser ikke det som sitt oppdrag, men oppfatter det som et tillegg til undervisningen og vegrer seg derfor for å ta dette i bruk. Når du har lest denne boka, håper vi din forståelse av begrepet har endret seg, fordi pedagogisk entreprenørskap er en læringsstrategi som innfrir de ovennevnte føringene for framtidens skole gjennom aktive læreprosesser i fagene. Strategien understøtter en *læringskultur* der elevenes egne initiativ til læring er i fokus. Lærerens rolle er å være tilrettelegger, veileder og inspirator.

I denne boka presenterer og begrunner vi pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi. Det handler om en arbeidsform du som lærer kan bruke i alle fag, og som fremmer helhet og dybdelæring for elevene.



Figur 2.1 Ordsky

Pedagogisk entreprenørskap gir elevene dybdeløring

Dybdeløring betyr at elevene gradvis og over tid får utvikle sin forståelse av begreper og sammenhenger innenfor fag. Kunnskap settes i sammenheng med noe som er forståelig og meningsfylt for elevene. Slik får de utviklet en helhetlig forståelse av fagene og kan se sammenhengen mellom dem. På den måten legges et bedre grunnlag for å kunne bruke det de har lært til å løse problemer og oppgaver i nye sammenhenger (Pellegrimo og Hilton, 2012; Sawyer, 2006). Dybdeløring blir også framhevet som fundament i Ludvigsen-utvalgets utredning og forslag til fagfornyelse i norsk grunnoppløring (NOU 2015:8), og er videreført i Stortingsmelding 28 som legger føringene for fagfornyelsen.

Pedagogisk entreprenørskap er knyttet til læring og sosialisering gjennom aktivitet som kobler teori og praksis sammen (Røe Ødegård, 2003; Berglund og Holmgren, 2007; Offerdal, 2007; Leffler mfl., 2014; Selvik Ask og Røe Ødegård, 2014; Pedersen, 2014). Dette gjenspeiles i kompetanseområdene i prosjektet Education 2030 og Nordisk ministerråds kompetanserammeverk for entreprenørskap i skolen. Dybdeløring og progresjon framheves som avgjørende for at elevene kan oppnå disse kompetansene. Kompetanseområder som kommunikasjon og samspill med andre er framtreddende i entreprenørielle læreprosesser. Fokus rettes mot utvikling av elevenes kreativitet, praktiske klokskap, demokratiforståelse, konstruktiv kritisk tenkning, problemløsning, forståelse av seg selv og andre. I stortingsmeldingen om fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016) (*Fag – Fordypning – Fornyelse*) brukes begrepet *emosjonelle kompetanser* om disse

kompetanseområdene. Det handler om utvikling av kunnskap som gir forståelse av ulike perspektiver og livsformer, og som kan bidra til å handle ut fra vurderinger av hva som er rett og galt. Å oppnå kompetanse i disse kvalitetene forutsetter dybdelæring i betydning av å få lære noe grundig, kunne oppdage sammenhenger mellom fag. Dette krever aktiv involvering og medbestemmelse i egne læreprosesser, og i tillegg få tid til fordypning og refleksjon over det som er lært. Lærerens oppgave blir å gi klok veiledning og tilpasse læringsform og innhold til elevens evnenivå. På den måten kan motivasjon for læring, mestring og opplevelse av relevans i skolehverdagen skapes.

Pedagogisk entreprenørskap – motiverende og virkelighetsnært

Pedagogisk entreprenørskap tar utgangspunkt i elevenes ståsted, miljø og erfaringer. Det betyr at læreprosessene bygger på det som er virkelighetsnært for elevene, og følgelig gir bedre grunnlag for forståelse av innholdet. Det styrker motivasjon for læring. Forskning viser til at både elever og lærere mener bruk av entreprenørskap som læringsstrategi har stor nytteverdi for læringsutbytte, motivasjon og mestringsopplevelse. Majoriteten av lærerne som bruker metoden Ungdomsbedrift (UB), mener at elevene har nytte av dette. De begrunner det med at det er en god metode for læring fordi det er motiverende for eleven og relevant for senere arbeidsliv gjennom praktisk tilnærming i samarbeid med lokalmiljøet. Det ser også ut som at elever med høy læremotivasjon synes å ha mindre fravær enn elever med lavere læremotivasjon (Johansen og Schanke, 2009). Lærerne sier de blir motivert ved at elevene blir flinkere til å samarbeide, og de forstår bedre nytten av tverrfaglig jobbing, de blir mer kreative, tør å ta initiativ oftere og får styrket sine beslutnings- og problemløsningsevner. Lærerne mener også at elevene får positivt faglig utbytte, bedre kjennskap til sitt lokalmiljø og blir mer målrettet i utdanningsvalg (Johansen mfl., 2008).

Pedagogisk entreprenørskap gir bedre læringsutbytte

Pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi har en positiv innvirkning på læringsutbytte (Moberg, 2014; Johansen, 2014; Johansen og Schanke, 2014; Hella Eide og Olsvik, 2017). Elevene får bedre mulighet til å forstå hvorfor de

lærer hva. Det har bl.a. sammenheng med bruk av varierte erfaringsbaserte arbeidsformer som utfordrer elevene til å reflektere over egen læring. Dermed støttes dybdeforståelse av lærestoffet (Offerdal, 2007; Lai, 2011). Elevene blir motivert til læring når de får være aktive og ta utgangspunkt i egne erfaringer. Lærerens veiledning og hjelp til å reflektere over det som er lært, har betydning for at eleven kan forstå de abstrakte ideene, teoriene og prinsippene bak sine erfaringer. Slik får elevene sammenheng i det de lærer, de forstår hensikten, og dermed blir kunnskapen meningsfull. Med bruk av pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi stimuleres elevene til å sette sammen kunnskap i helheter, til å forstå konsekvenser og til å integrere kunnskapen i sin livsverden.

Pedagogisk entreprenørskap innfrir nye kompetansekrav for framtida

Fagkunnskaper har alltid vært det fremste fokus i skolens undervisning. Elevenes læring blir organisert gjennom arbeid med skolefag der målsettingen er å gi dem grunnlag for så vel utdannings- og yrkesvalg som personlig utvikling. For å kunne innfri denne målsettingen må innhold og arbeidsformer stadig endres i takt med samfunnsutviklingen. Trekk ved samfunnsutviklingen, kunnskap fra ulike forskningsfelt og skolens samfunnsoppdrag vil derfor til enhver tid legge premissene for endringer som må gjennomføres i skole og utdanning. Education 2030 (OECD, 2016), Nordisk ministerråds kompetanseramme for entreprenørskap i skolen og revideringen av Kunnskapsløftet (KD, 2016), er tilsvar på dette. Grunnlaget for sistnevnte ble utarbeidet av Ludvigsen-utvalget på oppdrag fra regjeringen (NOU, 2014:7 og 2015:8). Utvalgets mandat var å vurdere grunnopplæringens fag opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunn, og på det grunnlaget gi forslag til nødvendige endringer. Hovedtrekkene i forslagene ble oppsummert i fire kompetanseområder som bør vektlegges for å fremme kunnskap og kompetanser som er relevant for framtida:

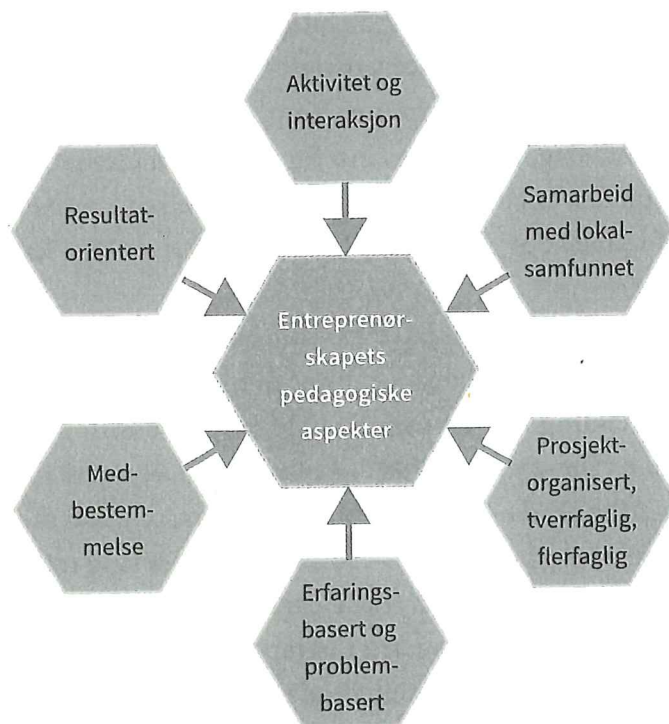
- *Fagspesifikk kompetanse.* God kunnskap om sentrale begreper, prinsipper, vitenskapelig metode og tenkemåte i ett eller flere fag. Hensikten er å gi eleven fagkompetanse som er relevant.
- *Kompetanse for å lære.* Endringer i liv og samfunn fordrer stadig at mennesket tilegner seg ny kunnskap og videreutvikler det de allerede kan. Det fordrer kompetanse i å lære. Derfor bør elevene lære meta-kognisjon og selvregulert læring som innebærer å reflektere over egen tenkning og læring.

- *Kompetanse i å kommunisere.* Deltakelse i ulike sosiale fellesskap blir stadig viktigere. Derfor er evnen til å kommunisere og samhandle viktige læringsområder i skolen for utvikling av elevenes demokratiske holdning og forståelse.
- *Kompetanse i å utforske og skape.* Det er grunnleggende behov for kreativ kompetanse, kritisk tenkning og ferdigheter i problemløsning for å kunne greie seg selv sammen med andre i en verden som stadig endres. Slik kompetanse er fundamentet for å kunne bidra i arbeid og samfunn og for å kunne utforske og finne løsninger på utfordringer.

Pedagogisk entreprenørskap er en læringsstrategi som ivaretar alle disse aspektene.

Pedagogisk entreprenørskap gir helhet og mening

De fire kompetanseområdene i læreplanens fagfornyelse gjenspeiles i aspektene som beskriver pedagogisk entreprenørskap (figur 2.2). Aktivitet, samarbeid, tverrfaglig og flerfaglig arbeid, erfaring, medbestemmelse og læringsresultat som har handlingsrelevans til livet utenfor skolen, står sentralt.



Figur 2.2 Entreprenørskapets pedagogiske aspekter (Røe Ødegård, 2014)

Aktivitet og interaksjon er hovedprinsipper i entreprenørielt læringsarbeid. Det bidrar til at teori og praksis får sammenheng, og på den måten hjelper elevene til å oppnå forståelse og mening i læreprosessene. For at aktivitetene skal oppleves som relevante for elevene og gi grunnlag for utvikling av ny kunnskap, må det tas utgangspunkt i noe som er gjenkjennelig ut fra erfaringer og eksisterende kunnskap. Læring er et sosialt fenomen som skjer i samhandling med andre mot felles mål. Vegene til løsning går fra praksis til teori og så tilbake til praksis. Dewey betegnet slik læring som «*Learn to know by doing and to do by knowing*» (Dewey, 1915/1979). Det innebærer for det første at teori og praksis må støtte hverandre, ikke erstatte hverandre, for det andre at det er en uløselig kobling mellom aktivitet (handling), kunnskap og handlingens etiske verdi. Disse prinsippene må følges når skolen og lokalsamfunnets kultur-, organisasjons- og næringsliv skal samarbeide. Slikt samarbeid er en forutsetning for å utvikle et entreprenørielt handlingsmønster hos elevene. Samarbeidet legger grunnlag for større bevissthet og forståelse for lokalsamfunnet, og det bidrar til at fagene får mer betydning og relevans for elevene.

Tverrfaglig og flerfaglig prosjektbasert arbeid er et annet aspekt i pedagogisk entreprenørskap. Samspillet mellom fagdisipliner kan være svært fruktbart hvis fagene supplerer og nyanserer hverandres beskrivelse av verden, i motsatt fall vil samarbeidet være problematisk (Sjøberg, 2001). Hvis for eksempel den enkelte fagdisiplin «ser verden» kun gjennom sitt eget fag, vil det fort oppstå motsetninger og konflikter i tverrfaglig og flerfaglig arbeid. Flere fagdisipliner, som for eksempel norsk, engelsk, kunsthøgskole og idrettsfag, kan kobles inn for å belyse matematiske problemstillinger og på den måten gi elevene en bredere konkretisering og mer pragmatisk forståelse av matematikkfaget (se eksempler i kapittel 5, 6, 7 og idébankene).

Erfaringsbasert og problembasert læring handler om å lære av erfaring. Erfaring er ikke først og fremst kognitiv, men helhetlig i den forstand at intellektuell utvikling hører sammen med fysisk handling som inkluderer alle sansene (Dewey, 1916/1997 s. 140–141). Kognitivt fokus i læring handler i vesentlig grad om å ta imot informasjon som skal memoreres og gjentas for eksempel på eksamen. I erfaringsbasert læring rettes fokus mot følelser, læringslyst og mening. Når elevene blir motivert, vil de i større grad forplikte seg og anstrenge seg i læreprosessen for å oppnå resultat. Problembasert læring (PBL) er en metode som brukes i pedagogisk entreprenørskap for å operasjonalisere erfaringsbasert læring. Hensikten er å

la interesse, undring og engasjement styre læreprosessen, og samtidig gi eleven trening i systematisk løsning av problemer og oppgaver med lærers veiledning. I entreprenørielt læringsarbeid er det en forutsetning at problemløsningen har relevans for eleven. Det styrker både motivasjon for læring og kreativitet i oppgaveløsningen. Mål og hensikt er at læring skal lede til nye ideer og større oppmerksomhet på egne og andres læreprosesser og til å se muligheter framfor hindre (Røe Ødegård, 2003; Backström-Widjeskog, 2008).

Medbestemmelse i egen læring genererer bedre læringsutbytte og er en forutsetning i pedagogisk entreprenørskap. Medbestemmelse er bl.a. knyttet til kvaliteten på kommunikasjonen mellom lærer og elev, og elevens aktive rolle i egen kunnskapsproduksjon. Medbestemmelse betyr at elevene involverer seg i valg av lærestoff, planlegging og i evaluering, og slik får de muligheter til å ta ansvar for egen læring. På denne måten blir læreprosessene preget av refleksjon, og valget av arbeidsformer og virkemiddelbruk kan inngå i en logisk sammenheng (Offerdal, 2007; Pedersen, 2009).

Med bruk av pedagogisk entreprenørskap som læringsstrategi vil du som lærer kunne legge til rette for og gjennomføre læreprosesser som fremmer helhet og dybdelæring for elevene dine. I neste kapittel ser vi nærmere på de mest framtreddende suksessfaktorene for dette arbeidet.