

Hansen, M.E. & Snoen, E. (2016).
Pedagogiske entreprenørskap i læringsoppgaver.
Scandinavian Journal of Vocations in Development
<http://dx.doi.org/10.7577/sjvd.1849>

Fagfellevurdert artikkel

Pedagogisk entreprenørskap i læringsoppgaver

Forfattere:

Marit Engum Hansen¹ & Else Snoen²

¹Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og int. studier, Institutt for yrkesfaglærerutdanning. Postboks 4, St. Olavs plass, N- 0130 Oslo.

²Nord universitet, PHS, Enhet for lærerutdanning og kulturfag.
Postboks 1490, N-8049 Bodø.

Korresponderende forfatter: else.snoen@nord.no

Nøkkelord: pedagogisk entreprenørskap, læringsoppgaver

Abstrakt

Bakgrunn: I handlingsplanen "*Entreprenørskap i utdanningen- fra grunnskole til høyere utdanning*" (2009-2014), ble det foreslått å etablere et nettsted for digitale læremidler i entreprenørskap i grunnopplæring. PedEnt (Pedagogisk entreprenørskap) ble lansert høsten 2014 og begge artikkelforfatterne har bidratt til den faglige utviklingen av nettstedet. To av læringsoppgavene som er publisert på PedEnt utgjør forskningsgjenstandene for denne studien. Metode: Med utgangspunkt i pedagogisk entreprenørskap presenteres her en casestudie av læringsarbeid gjennomført av elever på et ungdomstrinn og i videregående opplæring. Ved hjelp av en analyse av oppgavetekster og videoopptak har vi identifisert kjennetegn på entreprenørielle læringsformer slik de kom til uttrykk gjennom den enkelte case. Resultat: Analysen viste at læringsoppgavene kan karakteriseres som entreprenørielle fordi de fremmet elevenes aktørrolle og kreativitet. Vi fant at sammenhengen mellom oppgavens relevans og konteksten de blir gitt i er en viktig forutsetning for at elever skal oppleve læringsarbeidet som meningsfullt. Konklusjon: Entreprenørielle læringsformer utfordrer et tradisjonelt syn der teori har forrang i forhold til praksis. Å arbeidsrette læringsoppgaver i relevante kontekster gir elevene muligheter til selv å erfare behovet for økt kunnskap.

Abstract

Background: The action plan "Entrepreneurship in Education – from primary to higher education "(2009-2014), proposed to establish a site for digital learning materials within entrepreneurship in basic education. PedEnt (Pedagogical Entrepreneurship) was launched in autumn of 2014, and both the authors have contributed to the professional development of the site. Two of the learning assignments published on PedEnt constitute the research objects of this study. Methods: Based on pedagogical entrepreneurship we present a case study of learning work carried out by students at lower and upper secondary level. Using an analysis of assignment texts and as well as with video recordings we have identified the characteristics of entrepreneurial learning methods as they were expressed through each case. Results: The analysis showed that learning assignments can be characterized as entrepreneurial because they promoted the actor role and creativity of the students. We found that the relationship between the relevance of the assignments and the context in which they are given pose an important prerequisite for the students in order to experience the learning work as meaningful. Conclusions: Entrepreneurial learning methods challenge the traditional view that theory tends to take primacy over practice. To orient learning assignments within relevant contexts gives students opportunities to experience by themselves the need for increased knowledge.

Innledning

”Vi vil legge vekt på utvikling av kompetanse som det fremtidige arbeidsmarkedet trenger; innovativ og kreativ kompetanse, problemløsningsevne og kommunikasjon- og samarbeidskompetanse” sier påtroppende rektor Ellen Larsen ved Edvard Munch videregående skole til Aftenposten (2014). Samtidig viser flere undersøkelser (Kunnskapsdepartementet, 2012-13; Hansen & Haaland, 2015; Eikeland, Hiim & Schwencke, 2015) at dagens yrkesopplæring i Norge oppleves som lite relevant og meningsfull både av elevene og arbeidslivet. Raske samfunnsendringer blir ikke fulgt opp i skolen og elevene blir stående igjen uten å kunne handle i samsvar med endringstakten i forhold til sitt fremtidige yrkesliv.

I debatten omkring fremtidens skole er elevenes muligheter til å forberede seg til arbeids- og samfunnsniv, et aktuelt tema (Kunnskapsdepartementet, 2015). Det slås fast at det må i langt større grad legges vekt på kompetanseområder som fremmer elevenes evner til kritisk tenkning, problemløsning og kreativitet. Det presiseres at dette må skje gjennom fagene, noe som vil utfordre de etablerte læringsformer som preger skolen i dag. I Fremtidens skole (Kunnskapsdepartementet, 2015, s.76) kan vi lese at når lærerne legger til rette for samarbeidende og eksperimenterende arbeidsmåter i fagene, fører det ofte til en mer aktiv deltakelse av elevene. Trond Inngar sine (2015 s.40) drøftinger omkring elevenes mangel på interesse for læring, spesielt innenfor de yrkesrettede programområdene, kan ha sammenheng med lite bruk av opplevelsesorienterte arbeidsformer. Han hevder videre at elevene må gjøre seg erfaringer på bakgrunn av det de opplever, og ikke bare det de hører og leser om.

I tillegg kan vi forstå av Nordisk ministerråds utvikling av didaktiske prinsipper for entreprenørskap (Norden, 2015), at elever må styrkes i sin aktørrolle for å oppnå en nødvendig kompetanse, både gjennom personlig, sosialt og samfunnsmessig engasjement. Hvis vi mener at elevene skal være aktører i sitt eget læringsarbeid (Mossige & Bunting, 2014, s.103) er det nettopp elevene som i langt større grad må agere i skolen. Som lærerutdannere har vi vært på jakt etter læringsformer der studentene gjennom sin utdanning utfordres til å utvide sitt perspektiv på kunnskap og læring (Hiim & Hippe, 2001 s. 39; Kunnskapsdepartementet, 2015, s.22). I denne

artikkelen retter vi søkelyset på hvordan pedagogisk entreprenørskap kan være med på å fremme den innovative og kreative kompetansen som etterspørres i fremtidens arbeidsliv.

Gjennom vårt arbeid i nasjonalt nettverk for entreprenørskap i lærerutdanningene har vi vært med på utvikle en nettbasert ressursbank for pedagogisk entreprenørskap (PedEnt). Hensikten med nettstedet har vært å øke bevisstheten om og inspirere lærere til å ta i bruk entreprenørielle strategier for læring gjennom de læringsoppgavene som er levert til PedEnt. Artikkelen bygger på en studie av to utvalgte case der klasser jobber med to ulike oppgaver. På bakgrunn av dette har vi stilt følgende forskningsspørsmål:

Hva kjennetegner entreprenørielle læringsformer og hvordan kommer disse til uttrykk gjennom elevers arbeid med to læringsoppgaver, presentert i ressursbanken PedEnt?

Entreprenørskapsbegrepet forbindes ofte med etablering av virksomhet som i neste omgang skal frembringe en økonomisk gevinst. Vi er opptatt av entreprenørskap i et dannelsesperspektiv der etablering og nyskaping settes i en pedagogisk kontekst. Artikkelen tar utgangspunkt i Ødegårds (2003, s.15) definisjon av pedagogisk entreprenørskap, ”Handlingsorientert undervisning og opplæring i en sosial kontekst med individet selv som aktør for egen læring, og hvor personlige egenskaper, evner, kunnskaper og ferdigheter danner grunnlag og retning for opplæringen”. Denne forståelsen av entreprenørskap fokuserer på handlingsperspektivet der aktivitet og samspill settes i tydelige sammenhenger med læringsmål og resultater.

Teoretisk utgangspunkt

Et sentralt tema i Dewey sine teorier om demokrati og utdanning (Dewey 1916/2005; Vaage, 2000) er at kunnskapsutvikling må skje gjennom praktisk tilnærming og aktivitet. Deltakelse i praktiske aktiviteter vil stimulere elevene til å engasjere seg i lærestoffet, og i løpet av den prosessen de er engasjert, lærer de, hevder Dewey. Aktivitet og interaksjon i læringsarbeid regnes som hovedprinsipper i pedagogisk entreprenørskap. Læringsarbeidet må tilrettelegges på måter som gjør at teori kan aktiviseres i praksis der hensikten er å støtte meningskonstruksjonen for den som skal lære (Ødegård, 2012, s. 89). Ødegårds læringsforståelse bygger på Deweys perspektiver

når han hevder at læring er en prosessuell og relasjonell aktivitet, som kan knyttes til både situasjon, erfaring og undersøkning (Dewey, 1916/2005). Videre fremhever han at samhandling i situasjoner representerer både det relasjonelle og det kontekstuelle. Dewey argumenterer for at læring er erfaring forstått som differensierte og kontinuerlige prosesser der problemløsning står i fokus. Han hevdet at elevene først må oppleve virkeligheten, for å kunne forstå den. Å oppleve en gjenstand eller et fenomen er det primære erfaringsnivået, mens refleksjon, forståelse og bevissthet om det man har opplevd er det sekundære erfaringsnivået. Dewey fremhevet at erfaring er først og fremst et aktivt og et passivt forhold. Erfaring er ikke først og fremst kognitiv, men at graden av verdien av en erfaring består i graden av erkjennelse av relasjoner og sammenheng som den fører til. For Dewey handlet det om å velge ut de erfaringene som det er verdt å bygge videre på. Dette kunne bidra til rekonstruksjon av erfaring som førte til læring og framskritt for individ og samfunn (Dewey 1916/ 2005; Vaage, 2000). Erfaringer i seg selv er ingen garanti for læring, de må bearbeides på en systematisk måte gjennom refleksjon over handlingen som vi kjenner igjen i Kolbs erfaringsbaserte læringsmodell (Kolb, 1984, s.42).

Når elever, som i casene, jobber selvstendig med problemorienterte og undersøkende oppgaver betrakter Imsen (2005) oppgavene som konstruktivistiske. I den sammenhengen trekker hun frem begrepene, “learning by doing”, “inquiry learning” og “discovery learning” som varianter av samme grunnleggende oppfatning av en konstruktivistisk læringsforståelse (Imsen 2005, s.325). Som Grenstad (1999, s.25) også peker på er det viktig at “stoffet” som skal læres ikke er presentert i sin endelige form. Elevene må organisere og transformere lærestoffet på sin måte, slik at det kan inkorporeres i den enkeltes kognitive struktur. Vygotskji (2012, s.239) fremhevet et alternativ til tradisjonell formidlingspedagogikk der en tilrettelegger for utviklingsprosesser gjennom en aktiv samhandling mellom lærer og medelever. Samhandlingen skal stimulere eleven til å nå nye trinn i sin utvikling og Vygotskij brukte begrepet “den nærmeste utviklingssonen” (zona blizjajsjego razvitija) om denne prosessen. Illeris (2012, s.83) nærer en viss skepsis ovenfor begrepet utviklingszone, fordi det ofte er voksne, i dette tilfelle lærerne, som har muligheten til å avgjøre hva som er den enkelte elevs nærmeste utviklingszone. Han mener at Vygotskijs læringsforståelse i praksis, lett kan føre til en sterk lærerstyrt undervisning, der elevenes utviklingszone nærmest blir forhåndsbestemt. De åpne læringsoppgavene som vi finner i PedEnt utfordrer elevene til å bevege seg utover sin nærmeste utviklingszone uten at grensene er markert av lærer på forhånd.

Entreprenørielle læringsformer kan karakteriseres som en form for ekspansiv læring, med referanser til Engestrøms (2012, s. 449) teorier om individets samhandling med omverden. Elevene kan ikke vite på forhånd hva de skal lære seg og innholdet vil ikke ha samme betydning over tid. Engestrøm videreutviklet Vygotskijs oppfatning av individets og fellesskapets påvirkning av hverandre gjennom å fremheve den kollektive virksomheten som foregår i mellom elever, lærere og i vårt tilfellet lokalsamfunnet.

Kreativitet og innovasjon er begreper som ofte nevnes i forbindelse med entreprenørskap (Sjøvoll, 2012; Ødegård, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2015). Forholdet mellom dem kan forstås som at kreativitet er utvikling av nye ideer mens innovasjon er å overføre ideer til en ny og bedre praksis. I pedagogisk sammenheng kan det dreie seg om at elevene får åpne læringsoppgaver som inspirerer til å finne andre og nye løsninger enn det som læreboka foreslår. I drøftinger omkring fremtidens skole utvides kreativitetsbegrepet når blant annet utholdenhet og arbeidsdisiplin tas inn som viktig del av den kompetansen som må oppøves (Spenser mf. 2012).

Metodisk tilnærming

I undersøkelsen har vi valgt å betrakte læringsoppgavene som utgangspunkt for casestudier. Å bruke case i kvalitativ forskning gav oss muligheten til å avgrense prosjektet til noen utvalgte læringsoppgaver gjennomført i bestemte klasser som vi i denne sammenhengen vil karakterisere som våre klassecase. Skogen (2006, s.55) hevder at casestudier er en forskningstilnærming som egner seg godt dersom vi, som i vårt tilfelle, starter forskningsspørsmålet med *hvordan* eller *hvorfor*. Gjennom en analyse av to case basert på to ulike skoleklasser, ønsket vi å finne frem til hvordan elevenes læringsstrategier kom til uttrykk gjennom et entreprenørielt perspektiv. PedEnt- eksemplene fikk fremstå uten at vi manipulerte eller kontrollerte noen variabler som var knyttet til den enkelte casen. Studien er en beskrivende undersøkelse der analyseenheterne består av skriftlige presentasjoner og dokumentasjoner i form av videoer. I tillegg inneholdt videoene intervjuer med lærere og elever som reflekterte over de læringsaktivitetene som foregikk i den enkelte klassen. Intervjuene er utført av en uavhengig journalist på oppdrag fra Senter for IKT i utdanning, som har hatt det IKT-faglige ansvaret i PedEnt.

Det empiriske materialet besto i utgangspunktet av 17 ulike læringsoppgaver fra PedEnt. Innenfor disse foretok vi et strategisk utvalg for å finne frem til de oppgavene som var presentert med både tekst og video. Dette fordi vi anså at det ville gi et breiere og mer informativt utgangspunkt for studien. Til slutt satt vi igjen med ni læringsoppgaver. Av disse valgte vi først en oppgave som utøves av en klasse i videregående skole, klassecase 1, deretter valgte vi klassecase 2 der elever på niende klassetrinn jobber med en helt annen læringsoppgave. Vi valgte altså kun to klassecases, noe vi så som helt nødvendig for å kunne gå dypt nok i i forskningsmaterialet. I tillegg var vi opptatt av det yrkesforberedende perspektivet i case 1 og forberedelser til fremtidig yrkesutdanning i case 2. På bakgrunn av dette ønsket vi å analysere læringsaktivitet i to ulike skoleslag.

Presentasjon av klassecase 1: Jul med Prøysen som “Vandreteater”.

Elevene i denne casen er i gang med å utdanne seg til barne- og ungdomsarbeidere i sitt andre skoleår. Den aktuelle videregående skolen har utviklet en pedagogisk plattform utformet etter skoleeiers satsningsområder, som har tydelige mål om at elevene skal være aktive, medansvarlige, kunnskapssøkende og kreative i sine læringsprosesser (Hedmark Fylkeskommune, 2009).

Den konkrete læringsoppgaven handler om å lage flere teaterforestillinger som skal baseres på Prøysens tekster. Forestillingene skal tilpasses et publikum bestående av barn fra en lokal barnehage. Elevene skal bygge en scene for hver forestilling slik at barna skal kunne gå mellom de ulike scenene, derav navnet “Vandreteater”. Alt av kulisser og kostymer skal planlegges og utvikles av elevene selv. Oppdraget skal gjennomføres i løpet fire dager, og er forankret tverrfaglig innenfor programfagene og norsk. Elevene blir bedt om å reflektere over og vurdere egne læringsprosesser, underveis og avslutningsvis.

Presentasjon av klassecase 2: Bygging av en elektrisk bil

Skolen tilhører en kommune som har vedtatt en egen strategiplan for pedagogisk entreprenørskap, der det slås fast at på grunn av endringer i samfunns-og arbeidsliv må det skje endringer i skolen (Bodø kommune, 2012).

I case 2 møter vi elever i niende klasse som får i oppgave å designe og bygge en bil som skal bevege seg fremover ved hjelp av elektrisk energi. Elevene får utdelt reelle elektriske komponenter som må kobles sammen for å få bilen til kjøre.. Det øvrige byggematerialet består blant annet av papp, gummistrikk, blomsterpinner og hjul. Oppgaven gis i form av et oppdrag som er tverrfaglig forankret i aktuelle kompetansemål som er hentet fra naturfag (teknologi) og kunst og håndverk (design). Byggeprosessen skal avsluttes med et bil-race i en idrettshall der hurtighet og estetikk skal vurderes. Underveis skal elevene skrive logger der de skal reflektere over hvordan de opplevde de ulike arbeidsprosessene. Loggene skal presenteres muntlig for resten av klassen og er en del av det helhetlige vurderingsgrunnlaget.

Drøfting med ståsted i empiri

Vi har valgt å drøfte funn fra de to klassecasene hver for seg fordi læringsoppgavene er ulike og de entreprenørielle perspektivene kommer dermed til uttrykk på forskjellige måter. Samtidig viser analysen tre felles kjennetegn for begge casene, nemlig at de har en praktisk, en kreativ og en kontekstuell dimensjon.

Den praktiske dimensjonen

Klassecase 1

Elevene valgte å dramatisere tekster som er hentet fra: *Teskjekjerringa på julehandel*, *Snekker Andersen og julenissen*, *Bygda som glemte at det var jul* og *Musevisa*. De forteller at de jobbet mye med tekstene for å lage replikker og koreografi slik de skulle få frem budskapet til små barn. Elevene øver og gjør seg mange erfaringer underveis som de bygger videre på, både individuelt og innad i gruppene. Som Dewey (1916/2005, s.162) hevdet, opplever elevene, at alle våre erfaringer har en forsøksvis fase der vi prøver og feiler, for så å finne frem til andre løsninger enn en har i utgangspunktet. En elev understreker læringsoppgavens positive utfordringer og uttrykker: “Jeg er ikke den personen som klarer å sitte i ro i flere timer og få informasjon hele tida.....og måtte skrive ned hvert eneste ord, jeg liker å utføre ting, det er det jeg lærer mest av”. Dewey (1974) hevdet at elevene først må oppleve virkeligheten for å senere kunne forstå den.

Opplevelsen blir dermed det primære erfaringsnivået, mens refleksjon, forståelse og bevissthet om det man har opplevd kan betegnes som det sekundære erfaringsnivået.

Elevene må ta mange valg for å kunne løse den sammensatte og kompliserte oppgaven og de fremhever at de måtte selv finne ut hvordan de skulle dramatisere "Vandreteateret". Grendstad (1995, s. 24-25) hevder at det er eleven selv som må arbeide med stoffet/problemene for virkelig å kunne få tak i hva det dreier seg om. Så lenge oppgaven er åpen, som i dette tilfellet, utfordres elevene til selv å finne løsninger og graden av medbestemmelse blir dermed stor.

Samhandlingen elevene i mellom, og omgivelsene, kommer tydelig fram i forestillingene. Et eksempel på dette finner vi i *Snekker Andersen og julenissen*, der to elever utkledd som nisser sitter på hver sin kjelke på toppen av en bakke. Avgjørende for resultatet er at elevene klarer å svinge kjelkene mot hverandre på rett tidspunkt, fordi den neste sekvensen er basert på at de har kollidert. Etterpå samtaler de to nissene og bruker ulike stemmeleier som virkemiddel for å understreke betydninger i deler av teksten. Under intervjuet konkluderer elevene med at de har lært (...) masse om å samarbeide, mye mer enn ellers..” Utsagnet forteller at elevene nyttiggjør seg erfaringer gjennom kommunikasjon og samarbeid som igjen fører til at de beveger seg utover sin nærmeste utviklingszone (Vygotkji, 2012, s.15). Samhandlingen elevene seg i mellom og mellom og mellom elevene og barna gir de fremtidige barne- og ungdomsarbeiderne erfaringer i konkrete arbeidssituasjoner.

Klassecase 2

Gjennom hele presentasjonen av læringsoppgaven er det praktiske perspektivet på oppdraget et gjennomgående tema. Både lærere og elever uttrykker en lettelse over å få jobbe praktisk med en konkret arbeidsoppgave. Innledningsvis sier klassens lærer "På vår skole liker vi å gjøre ting praktisk, dersom vi kan gjøre noe praktisk , så gjør vi det". Aktivitetspreget på den aktuelle oppgaven fremheves og kan settes i sammenheng med Engestrøms (2012, s. 444) virksomhetsteori der han peker på at den teoretiske forståelsen av at aktiviteten må knyttes til læringsarbeid, istedenfor innføring i abstrakte konstruksjoner eller informasjonsmodeller. I El-bil prosjektet gjør elevene seg erfaringer underveis som tvinger frem endringer i forhold til den videre bygging av bilen. Her kan vi følge Deweys (1916/2005, s.201) pragmatiske teori om at mennesket skaffer seg ny kunnskap gjennom deltakelse i praktiske læringsaktiviteter og

samhandling med andre. Samhandlingen blir en sterk drivkraft i læringsprosessen, noe vi vanskelig kan identifisere så lenge elever forholder seg til oppgaveløsning i ei bok. I pedagogisk entreprenørskap er det ikke bare koblingen mellom teori og praksis men også kontekstene oppgaver blir gitt i som understreker de læringsformene som elevene etterspør i skolen i dag (Kunnskapsdepartementet, 2010-2011, Kunnskapsdepartementet, 2012-13). I El-bil oppgaven finner vi tydelig denne koblingen mellom teori og praksis, og konteksten knyttes til en bestemt utfordring, nemlig å kjøre fortest i et bilrace. Lærere og elever bruker aktuelle fagbegrep, i en relevant sammenheng, noe som gir språket en funksjon gjennom oppgaveløsningen. Det vi derimot ikke finner er bruk av begreper og en kontekstualisering som knytter læringsoppgaven til et fremtidig yrkesvalg som for eksempel elektriker eller bilmekaniker.

Dewey (1916/2005 s. 201) hevdet at læring i utgangspunktet *er* en aktiv prosess fordi kunnskapene finnes i våre handlinger. I case 2 finner vi støtte for dette fordi elevene viser at de må handle for å erkjenne behovet for kunnskap. Elevenes læringsprosesser drives fremover gjennom stadig nye arbeidsoppgaver som igjen gir dem ny kunnskap. Elevene opplever at den bilen de planla i utgangspunktet måtte endres fordi de erfarte at design og funksjonalitet må henge sammen for at bilen skal kunne bevege seg.

En elev sier, “først tegnet vi en racerbil, må så vi at bilen måtte bli høyere for at strikket skulle bli strammere.... så ble det en lastebil”.

Dewey (1916/2005, s.162-164) er opptatt av det dynamiske perspektivet i læringsprosessene. Hans oppfatning er at vi lærer gjennom konstruksjoner basert på tidligere erfaringer og kunnskap vi allerede har, i møte med nye oppgaver. Gjennom rekonstruksjoner oppstår ny innsikt. Elevene lærer ikke bare gjennom selve bilbyggingen men også på bakgrunn av den systematiske refleksjonen over aktiviteten og læringsprosessen. Kolbs erfaringssirkel (Kolb, 1984 s. 42) viser nettopp denne forståelsen av læring der kunnskap skapes gjennom transformasjon av opplevelser og erfaringer. Refleksjonens betydning i læringsprosessene finner vi igjen i elevens arbeid med El-bilene. Arbeidet framstår som en læringsoppgave fordi refleksjon er et gjennomgående trekk underveis i byggeprosessen. Inntrykket støttes gjennom elevintervjuene der de tydeliggjør at deres refleksjon fører til valg av andre løsninger slik at de bygger bilen om til en mer funksjonell utgave.

Den kreative dimensjonen

Klassecase 1

Elevene viser stor kreativitet for å få til ulike type effekter. I forestillinga om *Teskjekjerringa på julehandel* bygger elevene en liten kasse som skal fungere som en seng. Den “lille kjerringa” setter seg på sengekanten, og vi kan se at beina ikke rekker ned til gulvet. Ved hjelp av en større kasse bakenfor den lille, befinner de andre aktørene seg, og ser derfor større ut enn “Teskjekjerringa”. Vi kan anta at elevene har hatt mange ideer omkring utformingen av denne scenen. Forslagene prøves ut og må rask settes ut i handling, fordi det er korte tidsfrister. På den måten minskes avstanden i tid, mellom idé og handling, men også mellom teori (tekstene) og praksis. Vi finner tydelige tegn på at elevene oppfatter læringsoppgaven som meningsfull, noe vi tillegger det faktum at utøvelsen er så umiddelbar i tid (Inglar, 2015 s.101).

Et annet eksempel på kreativitet, kommer til uttrykk når elevene skal fremstille en badescene. De har laget et firkantet badekar ved hjelp av en presenning som er forhøyet i kantene. Elevene setter seg ned i karet med en skrubbekost i hånda slik at barna skal oppfatte dette som et badekar. Gjennom en mangfoldig utforskning har elevene funnet kreative løsninger for at barna skal forstå hva denne scenen handler om (Sjøvoll, 2012 s.12, Ødegård, 2014 s.96). Vi oppfatter at dette scenearbeidet er et tydelig eksempel på utvikling av kompetanse hos elever som vektlegges i fornyelsen av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Elevene tar i bruk eksisterende terreng, små bygninger og stier på skolens områder på ulike måter. I forestillingen om *Bygda som glemte at det var jul*, benytter elevene seg av en garasje som illustrasjon for et hjem, der det bakes, stekes og rengjøres til jul. En elev uttaler at “å kunne utføre en ting som står på et ark, og å vise det fram foran alle de andre... det er en utfordring det og”. Barna viser tydelige tegn på gjenkjennelse gjennom applaus og spontane verbale tilbakemeldinger.

Gjennom intervjuer forteller elevene at omforming av Prøysens tekster har vært krevende, men spennende. I filmen ser vi fornøyde elever som istedenfor å bare lære om Prøysen, er teskjekjerringa, musemor, musefar, julenissen og andre karakterer som Prøysen skildrer. Falk-Lundqvist m/fl (2011, s.98) er opptatt av viktigheten ved å gi elevene “du-oppgaver”, for at de skal involvere seg følelsesmessig i læringsoppgavene. Hun sier at læringsformer som “forskning i skolen, storyline og problembasert læring” er et forsøk på å skape en du-relasjon til innholdet

slik at eleven får mulighet til selv å konstruere sin kunnskap. “Vandreteateret” ser vi på som en du-oppgave der elevene går inn i rollene på bakgrunn av egne erfaringer, i sin livsverden.

Innenfor rammen av begrepet pedagogisk entreprenørskap mener Skogen (2009, s.90) at kreativitet er et av de viktigste kjennetegnene. Han hevder videre at kreativitet er avgjørende for mulighetene til å fremme og holde ved like en kontinuerlig forbedringsprosess som sikrer at vi hele tiden er i bevegelse mot en bedre skole.

Klassecase 2

“Å fostre kreativitet innebærer å utfordre en menneskelig ressurs som fremtidssamfunnet har bruk for,” jfr. kommunens visjoner. I en entreprenøriell sammenheng får kreativitet en praktisk betydning i den forstand at kreativitet er noe som kan læres. I El-biloppgaven fant vi igjen elevenes kreativitet som overskred en gitt praksis fordi det ble lagt få føringer for hvordan bilen faktisk skulle se ut. Åpne oppgaver gir elevene en større frihet også i forholdet til eierskapet til egne læringsprosesser.

Noe av dette kommer til uttrykk gjennom elevgruppen som maler sædceller på bilen og begrunner det med at

”.....de (sædcellene) representerer det første “racet” et menneske er med på.... og i denne oppgaven skal vi jo avslutte med et kappløp”.

Kreativitet fremstår i denne sammenhengen som elevenes anvendelse av erfaringer der nye tanker og kunnskap utvikles. Læreren skryter av at elevene finner kreative og gode løsninger og slår fast at ... “vi har gitt dem en arena for å blomstre”

Den kontekstuelle dimensjonen

Klassecase 1

Vi ser resultatet av en helhetlig lærings situasjon når barne- og ungdomsfagselevne får vise frem sine kunnskaper om Prøysen litteraturen. Kostymene speiler tiden Prøysens tekster ble skrevet i, og elevene setter på den måten forestillingene inn i en tidsriktig sammenheng. Prøysen var fra deres distrikt og de fleste har et forhold til hans tekster, forteller en av elevene. Dewey

(1916/2005, s.201) hevdet at erkjennelse av et naturlig utviklingsforløp oppstår alltid i forbindelse med situasjoner som involverer en, man lærer ved å gjøre. Målet med denne læringsoppgaven er å utvikle en forestilling for barn. “ Vi lærer også det å planlegge, og hvordan vi skal *være* under et skuespill,” uttaler en annen elev. Hiim & Hippe (2001, s. 87) hevder at elever som får jobbe med realistiske og helhetlige yrkesoppgaver helt fra starten vil lettere utvikle relevant yrkeskunnskap. En induktiv tilnærming til læring, som vi opplever her, vil kunne bidra til at elevene utvikler en helhetlig kompetanse. Som en elev sier, “vi får jo benyttet teorien i det praktiske arbeidet vårt”. Elevene opplever at gjennom det praktiske arbeidet får de behov for og må anvende relevant yrkest teori. Aktivitet og interaksjon i læringsarbeidet er nettopp perspektiver som kjennetegner pedagogisk entreprenørskap, hevder både Sjøvoll (2012, s. 24) og Ødegård (2014, s.32). Konsekvensene dette får for elevenes læringsarbeid er at det må organiseres og tilrettelegges på måter som muliggjør kobling mellom relevant praksis og teori. Dette kommer tydelig til uttrykk i forrige elevutsagn. Vi kan anta at elevene opplever nytteverdien av teori når de utfører praktisk arbeid. Dewey (1916/2005, s.200-201) poengterer i sin pragmatiske pedagogikk at kunnskapsutvikling må skje med utgangspunkt i praktiske tilnærminger og aktivitet. Handling, erfaring og læring er til en viss grad situasjonsbestemt, det må forstås i sin kontekst. Elevenes omforming av Prøysens tekster til barn er en arbeidsoppgave de kan møte i sitt fremtidige yrke, noe som oppleves som inspirerende og meningsfylt. En elev sier: “å klare å fange barnas oppmerksomhet for at det skal bli spennende for dem, har vært interessant”. I “Vandreteateret” gir læringsarbeidet mening fordi elevene har et bestemt publikum å dramatisere litteraturen for. De innser den viktige betydningen av å ikke bare å kunne Prøysens tekster, de må også fange barnas oppmerksomhet. Elevene oppnår dette ved hjelp av hensiktsmessig dramaturgi, iført kostymer, make up, rekvisitter og egenproduserte kulisser. Dewey (1916/2005, s.185) er opptatt av at elevenes engasjement i lærestoffet må basere seg på virkelige årsaker eller formål istedenfor at de skal betrakte innholdet som kun skal læres.

Prøysens tekster kunne blitt noe elevene skulle lære *om* dersom de ikke hadde vært satt inn i en sammenheng med “Vandreteateret”. En av elevene uttrykker spontant, “jeg lærer ti ganger mer når vi får gjøre denne type oppgaver”. Elevene har planlagt, gjennomført og vurdert eget arbeid gjennom de fire dagene. Denne læringsforståelsen, støttes av Hiim & Hippe (2001, s. 87) som bruker begrepet “helhetlige, kontekstpregede yrkesoppgaver”. De argumenterer for at denne type oppgaver bidrar til å utvikle en nyansert, helhetlig og dyptgripende kompetanse hos elevene.

Elevene forteller at de har skrevet logg, tatt bilder og reflektert over både produkt og prosess. På denne måten tydeliggjøres helhetsperspektivet i læringsprosessen.

I intervjuene kommer det fram at gjennom “Vandreteateret” har skolen utviklet et samarbeid med lokalsamfunnet og praksisbarnehagene. “Slik får vi utvidet klasserommet også utenfor skolens veggene”, sier en av lærerne. I følge Ødegård (2014, s. 57) er det et gjennomgripende prinsipp å bruke andre læringsarenaer i tillegg til skolen når vi tilrettelegger for entreprenørielle læringsformer. I tillegg til at skolen på denne måten har utviklet et samarbeid med lokalsamfunnet vil elevene få en yrkesforberedelse gjennom sin praksis i barnehagen og i sitt møte med barna under “Vandreteateret”.

Klassecase 2

Lave & Wenger (2003, s.35) legger vekt på at elever må lære gjennom eksempler der de både er følelsesmessig involvert og ser hensikten med oppgaven. I El-bil prosjektet får vi et tydelig inntrykk av elevenes engasjement og læringsglede. En av elevene uttrykker seg slik (.....) “dette er mye bedre enn å jobbe med bøker der vi bare sitter og skriver”. Wittgensteins (1999) betraktninger om læring kan overføres til bygging av El-bilen som et spill der elevene opplever at oppgaven har en hensikt. Elevene lærer seg å koble strøm for at bilen skal gå fortest mulig fremover i bilracet, og for at det skal bli lys i lyktene. Ingen av elevene stiller spørsmål om *hvorfor* de må lære å koble elektriske koblinger. Dette gir oss en oppfatning av at elevene opplever å omsette kunnskap i meningsfulle kontekster. Lave & Wenger (2003, s.36) understreker at læring er situert, og at konteksten man lærer i er avgjørende for hva som skal læres. Målet med El-biloppgaven er tydelig, den skal kjøre fortest mulig og den skal ha et spennende utseende. Elevene er engasjert og finner tydelig oppgaven som meningsfull. Journalisten som filmer dreier kameraet slik at vi kan se andre elever som sparker fotball i friminuttet mens “bilbyggerne” er inne og arbeider. Noen av elevene tar bilen med seg hjem og jobber med den der for at de skal bli ferdig i tide til bilracet. Vi tolker dette som et tegn på at elevene opplever det Amble (2012, s.112-116) hevder at læring gir mestring, glede og motivasjon.

Oppsummering og avslutning

Innledningsvis ble rektor Ellen Larsens framtidsvisjoner for en ny videregående skole presentert. Hun var opptatt av at skolens oppdrag i et dannelsesperspektiv skal rettes mot et fremtidig arbeidsliv. Et arbeidsliv som ikke bare trenger ansatte men også arbeidsskapere som ser muligheter og finner frem til nye løsninger. Gjennom de to klassecasene har vi identifisert noen entreprenørielle perspektiver i læringsoppgavene slik de kom til uttrykk gjennom tekster og filmer.

Pedagogisk entreprenørskap beskrives ofte med mange ord som lett kan bli værende igjen i handlings- og strategiplanene (Kunnskapsdepartementet, 2006, 2009). Hvem vil vel ikke at elevene skal bli innovative, kreative og aktive? Klassecasene har imidlertid vist oss *hvordan* elevenes læringsarbeid framstår som meningsfullt for den enkelte. Underveis i forskningsarbeidet har vi stilt oss spørsmål som; hva er det som gjør at elevene velger å ta med seg arbeid hjem, og hvorfor blir det lettere å jobbe med Prøysens tekster når elevene forbereder seg for et publikum? Vi finner to perspektiver som gir oss noen svar. Det ene er læringsoppgavens relevans og det andre er den konteksten oppgaven settes i. Barne- og ungdomsarbeiderene lærer ikke bare *om* Prøysens tekster, de må bearbeide og dramatisere innholdet for en bestemt målgruppe. Ungdomsskoleelevene skal i følge læringsmål kunne parallell koble og designe, men også her ser vi at oppgaven får en annen betydning fordi kunnskapene skal fungere i en bil og ikke bare reproduseres til en prøve.

Våre funn viser at et tradisjonelt syn på praksis og teori viskes ut. Selv om den ene læreren sier at nå jobber vi praktisk, så beveger elevene seg målrettet ved hjelp av hverandre, tilgjengelige hjelpemidler som teori og ikke minst de erfaringene de gjør seg underveis. Amble (2012) er opptatt av læringens betydning i forhold til arbeid og finner i sin forskning at det ofte handler om måten arbeidet er organisert på. På bakgrunn av vår undersøkelse vil vi påstå at i skolen handler det om å arbeidsrette læring for at elevene skal oppleve en meningsfull skolehverdag.

Artikkelens forfattere har begge lang erfaring innenfor yrkesopplæring. Det er med den bakgrunnen vi har gått inn i casene og som i neste omgang gjør oss bekymret.

Vi vet at barne- og ungdomsarbeiderlevnene ofte ikke får forberede seg til sitt fremtidige yrke gjennom relevante arbeidsoppgaver som vist i klassecase 1. Vi stiller oss også undrende til om det foregår reelle forberedelser til en fremtidig yrkesutdannelse i dagens ungdomstrinn? Elevene i klassecase 2 utfører elektriske koblinger som er en av kjerneoppgavene til en elektriker, men også en bilmekanikerens arbeid med bilers hjul- og motorakslinger kunne vært satt i sammenheng med et mulig fremtidig yrkesvalg. Mulighetene er der... i fremtidens skole.

Litteraturliste

- Amble, N. (2012). *Mestring og organisering i arbeid med mennesker*.
Doktorgradsavhandling. Trondheim: NTNU. Hentet den 5. November 2016 fra
<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/266113>
- Bodø kommune (2012). *En skole for fremtiden*. Hentet 15. april 2016 fra
http://bodo.kommune.no/getfile.php/Borgerportalen/Oppvekst/Skole_SFO/Dokumenter%20grunnskolekontoret/Plan%20for%20entreprenørskap%20og%20elevaktiv%20læring.pdf
- Bråten, I. (red)(1998). *Vygotsky i pedagogikken*.
Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Dewey, J. (1916/2005). *Demokrati og uddannelse*.
Århus: Forlaget Klim.
- Dewey, J. (1974). *Erfaring og opdragelse*. Oslo København: Dreyer : Christian Ejlers' forlag.
- Eikeland, O., Hiim, H. & Schwencke, E. (2015). *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Engestrøm, Y. (2012). *Ekspansiv læring - på vei mod en ny formulering af den virksomhedsteoretiske tilgang*. I K. Illeris (Ed). *49 tekster om læring* (pp.443-446).
Fredriksberg: Samfunnslitteratur.
- Falck-Lundqvist, Å., Hallberg, P.G., Leffler, E. & Svedberg, G. (2011). *Entreprenøriell pedagogik i skolan, drivkrafter för elevers lärande*. Stockholm: Liber forlag
- Grendstad, N.M. (1995) *Å lære er å oppdage*. Oslo: Didakta Norsk Forlag AS.
- Hedmark Fylkeskommune (2009). *Opplæringspolitisk plattform 2009-2013*.
OPP. Hedmark fylkeskommune.
- Hiim, H. & Hippe, E. (2001). *Å utdanne profesjonelle yrkesutøvere. Yrkesdidaktikk og yrkeskunnskap*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, K.H. & Haaland, G. (2015). Engasjerte og interesserte elever gjennom en meningsfull, helhetlig og relevant yrkesopplæring. I K.H. Hansen, G. Haaland & T.L. Hoel. *Tett på yrkesopplæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Illeris, K. (2012). *Læring*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Inglar, T. (2015). *Kyndighetsformer og yrkespedagogiske prinsipper*. I O. Eikeland, H. Hiim, & E. Schwencke. *Yrkespedagogiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Inglar, T. (2015). *Erfaringslæring i yrkesopplæringen*. I T. Inglar (red) *Erfaringslæring*. Kristiansand: Portal Forlag.
- Kunnskapsdepartementet, Kommunaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet (2004/2006). *Strategiplan for entreprenørskap i utdanningen 2004-2008. Se mulighetene og gjør noe med dem!* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet, Kommunaldepartementet, Nærings- og handelsdepartementet (2009). *Handlingsplan. Entreprenørskap i utdanningen – fra grunnskole til høyere utdanning 2009-2014*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (1993). *Læreplan for grunnskole og videregående opplæring*. Generell del. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*. (LK06)
Hentet den 10.11.2016 fra <http://www.udir.no/lareplaner>.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. (St.melding 22)
Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Fag-Fordypning-Forståelse - En fornyelse av Kunnskapsløftet*. (Meld. St. 28) Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet den 11.11.2016 fra <http://www.regjeringen.no>.
- Kolb, D.A (2012). *Erfaringslæring-prosessen og det strukturelle grunnlag*. I K. Illeris (ED.) *49 tekster om læring*. (pp.283-298). Fredriksberg: Samfunnslitteratur.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003) *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Larsen, E. (2014, 8.april). *Ny videregående skole i Oslo*. Aftenposten.
- Meld. St.20 (2012-2013). *På rett vei: Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet den 10.11.2016 fra www.regjeringen.no
- Mossige, M. & Bunting, M. (2014). *Tilrettelegging for elevene som aktører i eget læringsarbeid*. I M. Bunting. *Tilpasset opplæring - i forskning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm AS.

- Norden (2015). *Fra drøm til virkelighet. Om nordiske kompetansemål og didaktiske prinsipper for undervisning i entreprenørskap*. København: Nordisk Ministerråd.
- NOU (2015). *Fremtidens skole*. (NOU 2015: 8). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Sjøvoll, J. (2012). *Entreprenørskap i utdanningen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag AS
- Sjøvoll, J. (2012). *Om kunnskapsbygging, kreativitet og nyskaping*. I J.B. Johansen *Skapende og kreativ læring*. Trondheim: Akademika Forlag.
- Skogen, K. (2006). Case-forskning. I K. Fuglseth & K. Skogen (red) *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS.
- Stensmo, C. (1998). *Pedagogisk filosofi*. Bergen: Fagbokforlaget AS.
- Vaage, S. (red)(2000). *Utdanning til demokrati*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Vygotskij, L. S. (2012). *Tenkning og tale*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Wittgenstein, L. (1992). Filosofiska undersökningar. I S. Widgvist *En tankebok for Yrkeslærerstudenten*. Nyköping: TRÄDET.
- Ødegård, I.K.R. (2012). *Entreprenørskap i lærerutdanningen i Norge og Namibia - En komparativ analyse av entreprenørielle tilnærminger i lærerqualifisering*. Oslo: Akademia.
- Ødegård, I.K.R. (2003) *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap. "Å lære i dilemma og Kaos"*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Ødegård, I.K.R. (2014) *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.