

# Utfordringer med prosjektbaserte læringsformer og med lærerens praksisfellesskap ved bruk av programmet Ungdomsbedrift

Trude Hella Eide, Vigdis M. Olsvik og Mona Stokke

Trude Hella Eide  
Østlandsforskning  
te@ostforsk.no

Vigdis M. Olsvik  
Østlandsforskning  
vmo@ostforsk.no

Mona Stokke  
Østlandsforskning  
ms@ostforsk.no

I denne artikkelen spør vi hvilke utfordringer lærere opplever ved bruk av Ungdomsbedrift (UB) som prosjektbasert læringsform, og med utvikling av et praksisfellesskap. Med utgangspunkt i begreper fra prosjektbasert læring og situert læringsteori, og basert på kvalitative intervjuer fra videregående skoler i fem europeiske land, ser vi tre store utfordringer for læreren som skal gjennomføre UB: den prosjektbaserte læringsformen; utvikling av praksisfellesskap; og rektors støtte til bruk av UB. Læreren står i en kompleks undervisningskontekst og er avhengig av at kollegaer, elever, rektor og mentorer fra lokalt næringsliv fyller sine roller. Lærerens rolle og arbeidsoppgaver blir utfordret og utvidet, og behovet for mer kompetanse er til stede, både i form av formell og uformell utdanning ved overføring av erfaringsbasert kunnskap fra undervisningskonteksten til praksis- og læringsfellesskapet. Vårt bidrag er å peke på behovet for en økt bevissthet om undervisningskonteksten i entreprenørutdanningen, som forhåpentligvis kan inspirere til videre forskning med ytterligere casebaserte studier i flere land, også i Norge.

Nøkkelord: praksisfellesskap, ungdomsbedrift, entreprenørskapsutdanning, situert læring, prosjektbasert læring

## Innledning

Tidligere forskning argumenterer for at lærerens utdanning og opplæring samt forståelse av konteksten rundt entreprenørskapsutdanning er viktige faktorer for en vellykket entreprenørskapsutdanning i skolen (Ruskovaara & Pihkala, 2013,

2015; Ruskovaara et al., 2016). Forskningen på dette temaet er imidlertid svært begrenset og fokuserer mest på lærernes formelle utdanning og kompetanseutvikling, og mindre på lærerens undervisningskontekst og praksisfellesskap. Vår påstand er at læreren får en utvidet rolle og inngår i en større læringskontekst enn vanlig når Ungdomsbedrift (UB) benyttes som arbeidsform i entreprenørskapsutdanningen. Denne læringskonteksten er kompleks og består av aktører ikke bare innenfor, men også utenfor skolen.

Synet på læreren som en kritisk suksessfaktor i entreprenørskapsutdanningen støttes både i styringsdokumenter (Europakommisjonen, 2011) og i den tidligere nevnte forskningen som peker på lærerens behov for videreutdanning og veiledning i bruk av UB som undervisningsmetode. Dersom entreprenørskapsutdanningen skal nå sitt mål om å fremme entreprenørielle kompetanser hos elevene, må ikke bare læreren, men også den større konteksten gis mer oppmerksomhet. Her vil vi legge vekt på problemstillinger knyttet til de sosiale relasjonene som læreren inngår i. Problemstillingen er basert på en oppfatning av at entreprenørskapsutdanningen i dag er preget av en isolert praksis, hvor enkeltlærere ofte driver utdanningen så å si alene. Det kan tenkes at en slik isolert praksis hemmer et felles engasjement om entreprenørskapsutdanningen og muligheten til å oppnå intensjonen med tiltaket. Vår problemstilling er: *Hvilke utfordringer opplever lærere med UB som prosjektbasert læringsform og med utvikling av et praksisfellesskap?*

Vi benytter oss av kvalitativ empiri fra videregående skoler i fem europeiske land (Belgia/Flandern, Estland, Finland, Italia og Latvia) som ble samlet inn i løpet av et treårig forskningsprosjekt kalt «Innovation Cluster for Entrepreneurship Education» (ICEE) (se leder; Johansen, 2018). I prosjektet undersøkte man hva som skjer når halvparten av elevene deltar i et praktisk entreprenørskapsprosjekt ved flere ulike typer skoler i ulike land. Skolene skulle benytte metoden ungdomsbedrift. Prosjektet ble ledet av nettverket «Junior Achievement Europe (JA)» (Eide & Olsvik, 2017; Johansen, 2018). Norge inngår ikke i denne studien, men tidligere studier tilsier at flere av forholdene som beskrives her, også gjelder norske forhold (Eide & Johansen, 2007; Riese, 2011; 2013; Somby, 2017; Spilling et al., 2015).

## Begreper og teorier

I vår analyse og diskusjon anvender vi perspektivet sosiokulturell læring som er en fellesnevner for flere læringsteoretiske tilnærminger som ser på læring som prosess og aktivitet i menneskelige fellesskap (Dysthe, 2001). I de neste avsnittene redegjør vi for den pedagogiske tilnærmingen prosjektbasert læring og situert læringsteori, som vi bygger vår analyse på.

## UB som prosjektbasert læringsform

UB er en prosjekt- og erfaringsbasert måte å lære entreprenørskap på. I løpet av et skoleår skal elever etablere, drive og avvikle en bedrift. Gjennom etablering av en UB lærer elevene om forretningsutvikling og samarbeid, samt å jobbe kreativt og se ressurser og muligheter i eget lokalmiljø. Arbeidet med UB ses som en sammenhengende læreprosess som foregår i grupper, der ulike fag og emner knyttes til de ulike fasene. Elevene har ansvar for egen læring, men får veiledning av en lærer og en mentor fra det lokale næringslivet (Johansen, 2011, 2018). Med UB som arbeidsmåte i skolen må læreren samspille i et fellesskap med flere personer både i og utenfor skolen som alle er med på å forme praksisen som elevene erfarer.

UB er ett av flere programmer som tilbys av nasjonale organisasjoner som er medlem i nettverket JA Europe, som i Norge heter Ungt Entreprenørskap. Det tilbys programmer på alle utdanningsnivåer, og disse gjennomføres i nært samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv, og til hvert av programmene er det utviklet et eget undervisningsmateriale for lærere og elever. Organisasjonen tilbyr utdanning, veiledning og ressurser for entreprenørskapsutdanning i skolen. UB tilbys elever mellom 15 til 19 år, og i Norge er det lagt til videregående opplæring (Johansen, 2018).

Vi benytter perspektivet prosjektbasert læring til å belyse UB som arbeidsform i skolen, hvor entreprenørskap læres gjennom å erfare. Arbeidsformen skal engasjere elevene til å ta egne initiativ, utforske og løse problemer. Et spørsmål eller et problem organiserer og driver elevenes aktiviteter, og prosjektet ender i ulike former for sluttprodukter som svar på det opprinnelige spørsmålet (Blumenfeld et al., 1991; Krajcik et al., 1999; Thomas, 2000). Prosjektene er interdisiplinære og relatert til «den virkelige verden». Elevene innhenter kunnskap, blant annet fra de ulike skolefagene, for å løse spesifikke oppgaver og utfordringer underveis. Dette skjer i en prosess preget av utforskning og samarbeid, hvor læreren guider elevene og ses på som en medlærer. Elevenes «etterspørsel» av bistand påvirker graden av lærerintervensjon og veiledning (Mathisen & Bjørndal, 2003). Vurderinger av elevene tilpasses arbeidsformen. Noen ganger inkluderes eksterne fagressurser, klienter eller oppdragsgivere i prosjektet (Helle et al., 2006). Elevene bygger sin egen kunnskap gjennom aktiv læring i samspill med miljøet de inngår i. Slik får de mulighet til å benytte og utvikle sin kunnskap videre gjennom de erfaringer som prosjektet gir (Helle et al., 2006). Krajcik et al. (1999) fremhever særlig læring av sosiale kompetanser, kommunikasjons- og problemløsningsferdigheter samt kapasitet for selvstendig arbeid.

I denne artikkelen tolkes UB som en variant av prosjektbasert læring, og som et eksempel på det som de Graaff og Kolmos (2003) kaller en gruppebasert og åpen tilnærming. Vi forankrer denne arbeidsformen i et sosiokulturelt læringsperspektiv som vektlegger den gjensidige avhengigheten mellom sosiale og individuelle prosesser i læringen, og samhandling om et læringsobjekt som

fokuserer aktiviteten (Säljö, 2001). Synet på kunnskap som noe objektivt erstattes med at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling. Elevene bygger sin egen kunnskap gjennom aktiv læring i samspill med et utvidet miljø, ikke bare med lærere og medelever, men også med mentorer fra næringslivet. Vårt poeng er at dette medfører en endring i måten læreren utøver sin praksis på, og at denne endringen er krevende for mange. I skolekulturen kan det være ulike meninger både om skolens oppdrag, synet på læring og hva som er lærerens rolle (Levine et al., 2010; Grant, 2009; Hellström et al., 2009). Ledelsens prioriteringer og tilrettelegging for samarbeid og utvikling av egnede timeplaner tematiseres også i forskningen (Stokke, 2015).

### Lærernes praksisfellesskap

Lærernes overgang fra å drive klasseromsundervisning til å veilede elevgruppene i prosjektbasert arbeid medfører muligheter for ny læring og utvikling av praksis. For noen vil dette være kjærkomment, for andre kan elevenes frihetsgrad oppleves overveldende (Stokke, 2015). Utvikling av lærernes praksis kan belyses med situert læringsteori. Situert læring peker på at læring skjer gjennom deltakelse i situasjoner som personen er lokalisert i eller aktivt engasjert i. Det autentiske, kontekstuelle og sosiale aspektet er viktig. Læring er en integrert del av den sosiale praksisen, det vil si en uformell form for læring. Deltakeren inngår i et praksisfellesskap med en gruppe mennesker som har felles interesser og mål, og hvor man deler kunnskap, atferd og kultur. Kunnskapen i fellesskapet er sosialt distribuert, ikke i personene, men mellom dem og mellom personer og objekter. Ved å delta i et fellesskap utvikles praksis gjennom direkte erfaring (Lave & Wenger, 1991). Fellesskapet benyttes til oppgaveløsning og for å oppnå kompetanse, og samarbeidet kan skje mellom personer som tilhører det samme eller forskjellige fagområder.

Et praksisfellesskap er ikke et løst nettverk av kolleger, men kjennetegnes av at kollegene har et felles domene (interesseområde), gjensidig engasjement og forpliktelse i oppgaveløsningen og en felles praksis. Felles identitet og interesse innebærer at man er opptatt av det samme oppdraget og utvikler felles intensjoner knyttet til det. Praksisfellesskap utvikler ofte en sterk identitet knyttet til denne interessen. Gjensidig engasjement innebærer deltakelse i felles aktiviteter og diskusjoner, og at man hjelper hverandre med å løse praksisfellesskapets oppgaver. Dette er noe mer enn overlevering av informasjon og faktakunnskap. Fellesskapet utvikler en praksisforståelse som uttrykkes gjennom felles rutiner og kommunikasjonsmåter, samt historier og symboler som uttrykker praksisfellesskapets identitet. Dette bidrar til å definere fellesskapet og dets medlemmer. Repertoaret til et praksisfellesskap er stadig i en forhandlingsprosess etter som fellesskapet utvikler seg og medlemmer byttes ut (Wenger, 1998). Gjennom

lærernes interaksjon med hverandre og med elevene i deres prosjekter gis det stadig nye bidrag til praksisfellesskapet ved skolen.

Interaksjon, samhandling og samarbeid er sentralt for å implementere entreprenørskap i utdanningen (Ødegård, 2000) både når det gjelder lærerne seg imellom og aktører utenfor skolen, for eksempel mentorer fra næringslivet. Aktørene er forbundet i nettverk, hvor man kan tilrettelegge for ulike nivåer av deltakelse i et praksisfellesskap, det vil si en kjernegruppe, en aktiv gruppe og mer perifere deltakere (Wenger et al., 2002). Lave og Wenger (1991) bruker begrepet *legitim perifer deltakelse* for å beskrive en deltaker som midlertidig har begrensede kunnskaper og ferdigheter i oppgaveløsningen. Når nye aktører kommer inn i praksisfellesskapet, utvikler de sin ekspertise gjennom samarbeid, interaksjon og felles forpliktelse sammen med andre kompetente personer. Asymmetrien mellom medlemmene minsker ved at de nye medlemmene observerer og imiterer erfarne aktører. Læringen skjer ikke bare gjennom slik modellering, men også i samarbeid om felles oppgaver og i diskusjoner med kollegaene. Selv om den nye deltakeren ikke er en fullverdig deltaker i praksisfellesskapet, har vedkommende et ønske om å bli det, gjennom å lære seg fellesskapets repertoar, engasjement og praksis.

## Forskningsmetoden

Den kvalitative studien i ICEE-prosjektet omfatter til sammen 70 intervjuer med lærere, elever, foreldre, rektorer, mentorer og representanter fra JA-organisasjonen ved fem videregående skoler i Belgia/Flandern, Finland, Estland, Italia og Latvia. I denne artikkelen benytter vi primært data fra intervjuer med 19 lærere og 6 rektorer i tillegg til intervjuer med 3 mentorer og 5 JA-representanter. Alle informantene er intervjuet ansikt til ansikt.

Utvalget av skoler og informanter ble foretatt ved hjelp av en JA-representant i hvert land og en kontaktperson på hver skole, og er derfor ikke et tilfeldig utvalg. Valget ble først og fremst foretatt etter kriteriet om at lærerne deltok aktivt i entreprenørskapsutdanning. Noen av dem hadde undervist i en årrekke, mens andre var engasjert i utdanningen for første gang. I utvalget har vi lærere både fra yrkesfaglig og allmennfaglig studieretning, som i tillegg underviser i en rekke ulike fag som morsmål, engelsk, matematikk, fysikk, historie og økonomi. Noen av lærerne hadde formell utdanning innenfor entreprenørskap (universitetsgrad), mens andre hadde ingen formell bakgrunn eller erfaring i å undervise innenfor dette emnet. I informantutvalget av lærere er 23 kvinner og 2 menn. Utvalget utgjør ellers en bredde med hensyn til erfaring, kompetanse, faglige forutsetninger og alder. Hensikten var å inkludere variasjon og ulike erfaringer med hensyn til organisering og gjennomføring av entreprenørskapsundervisningen.

Både i gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene benyttet vi oss av en semistrukturert intervjuguide med åpne spørsmål, hvor forskerne forsøkte

å legge til rette for diskusjoner og åpne refleksjoner blant informantene (Kvale, 1997). Intervjuene har hatt fokus på lærernes erfaringer, deres forståelse av læringsprosessen og deres samarbeid med andre involverte, samt deres vurdering av ungdomsbedriften og dens utbytte for elevene. I intervjuene med rektor hadde vi også spørsmål om mer overordnede føringer, slik som nasjonale og lokale læreplaner og strategiske satsinger for skolene. Alle intervjuene ble foretatt på de respektive skolene og hadde en varighet på rundt to timer.

I hvert av de fem landene brukte vi tolk i intervjuene, noe de fleste informantene benyttet seg av, mens noen likevel foretrakk å snakke engelsk. Vi var to forskere som gjennomførte intervjuene, en stilte spørsmål og førte dialogen med informantene, den andre skrev ned hovedlinjene i det som ble sagt. I tillegg ble hele intervjuet tatt opp på bånd. Lydfilene har vært viktige for å kvalitetssikre de notatene som ble gjort underveis i intervjuene. I tilfeller der det er brukt direkte sitater, er disse transkribert fra lydfilene. Intervjuene er renskrevet i etterkant av hvert intervju, hvor forskerne i fellesskap har gått igjennom notatene og kvalitetssikret innholdet. Alle sitatene som er benyttet i denne artikkelen, er oversatt fra engelsk til norsk av forfatterne.

Datamaterialet er analysert i henhold til en klassisk hermeneutisk innholdsanalyse (Barbosa da Silva, 1996), som er en teknikk der vi først deler data inn i temaer eller kategorier og deretter forsøker å finne sammenhenger mellom kategoriene. Vi startet med å systematisere dataene i tråd med temaer brukt i intervjuguiden med vekt på samarbeid og samhandling. Det neste skrittet var å analysere dataene på tvers av enheter, som i vårt tilfelle var fem ulike nasjonale og kulturelle kontekster, for å se om vi kunne finne sammenhenger i dataene. I denne analysen fremstod lærerens komplekse rolle og praksis som en fellesnevner på tvers av land. Vi ble interessert i å undersøke hvorvidt skolene hadde klart å prioritere et felles samarbeid om entreprenørskap, og hva som var de sentrale driverne for å få dette til. Vi har valgt å systematisere vår fremstilling ut fra disse erfaringene og opplevelsene av lærerens rolle og praksis og sammenfatte dette i tre kategorier som beskriver utfordringer lærere i entreprenørskapsutdanningen står overfor. De tre kategoriene er: utfordringer når det gjelder den prosjektbaserte læringsformen, utfordringer når det gjelder praksisfellesskapet rundt entreprenørskapsundervisningen, og utfordringer med skoleledelsens og rektors støtte til slik undervisning.

## Empirisk analyse

I denne artikkelen ser vi på utvikling og implementering av entreprenørskapsutdanningen som situert, og med det mener vi at den enkelte lærer, rektor, mentor eller JA-representant lærer i samspill med hverandre når de gjennomfører de ulike aktivitetene som er forbundet med metoden ungdomsbedrift. Disse deltakerne inngår i nettverk og fellesskap med ulik grad av formalisering. I vår analyse vil

vi identifisere noen utfordringer som kan påvirke utviklingen av praksiser som støtter opp under entreprenørskapsutdanning i skolen.

### **Utfordring 1: den prosjektbaserte arbeidsformen**

UB er en prosjektbasert læringsform. Når elevene etablerer sine ungdomsbedrifter, skal de ikke bare lære forretningsutvikling, men også å ta initiativ, utvikle kreativitet og tilegne seg sosiale kompetanser. Elevene får ansvar for egen læring, mens læreren og mentorer fra næringslivet veileder og støtter dem. Ulike faglærere kan involveres i prosessen (Johansen, 2011, 2018). Lærernes manglende erfaring med gjennomføring av prosjektarbeid er en kjent kompetanseutfordring i skolen (se Stokke, 2015), noe vi også ser i vårt datamateriale. Lærerne opplevde UB som arbeidsform som grunnleggende forskjellig fra den ordinære undervisningen, noe som hadde flere konsekvenser. Lærerne pekte først og fremst på en helt annen undervisningspraksis, nemlig å tilrettelegge for erfaringsbasert læring, slik dette sitatet viser: «Å være lærer i entreprenørskapsutdanning er svært forskjellig fra å undervise i andre fag. Vi følger 'å lære ved å gjøre'-metoden, noe som er veldig forskjellig fra tradisjonell undervisning.»

Denne endringen innebar nye måter å samhandle med elevene på ved at relasjonen til dem ble mer uformell og likeverdig, og at de ble bedre kjent med forutsetningene til hver enkelt elev. Flere opplevde den nye relasjonen som fremmed, og pekte på at skolekulturen er preget av et visst hierarki: «Jeg lærer mer om eleven nå. I klasserommet er det annerledes, men her kan du snakke med dem om alt. Det er mer uformelt. Jeg kommer nærmere dem. Det er mindre hierarkiske roller mellom lærer og elev her.»

Et sentralt poeng i prosjektbasert læring er at arbeidsformen både bidrar til og krever en annen lærer-elev-relasjon, det vil si en bevegelse fra den tradisjonelle asymmetrien i forholdet til en mer likeverdig samhandling (Berg, 2008). Lærerrollen endres, slik at læreren opptrer mer som en medlærer som veileder elevene i et dialogisk samspill (Mathisen & Bjørndal, 2003): «Vi veileder dem gjennom de ulike trinnene. Fordelen er at de kan gjøre dette selv, og at de selv oppdager at de kan klare det. Læreren er ikke så viktig lenger. De må være aktive selv.»

Den prosjektorienterte undervisningsformen førte altså til en endring i forståelsen av egen rolle og posisjon overfor elevene (Chua, 2014). En av disse endringene var å overlate mer ansvar til elevene selv. Den endrede lærerrollen innebar blant annet at lærerens deltakelse var påvirket av elevenes etterspørsel etter kunnskap (Mathisen & Bjørndal, 2003). Og ved en av skolene understreket elevene at mentoren hadde større innflytelse på deres læringsprosess enn læreren. I hovedsak skyldtes dette at læreren var ny på feltet og lite kjent med ungdomsbedriftsmetoden. Som Mathisen og Bjørndal (2003) uttrykker det, «shopper» elevene den kompetansen som de trenger fra de aktørene som best



kan hjelpe dem med spesifikke problemstillinger i prosjektet. Involvering av eksterne aktører forutsetter imidlertid sterk innsatsvilje og villighet fra lærernes side (Ruskovaara et al., 2015). I våre data ser vi at mentor og lærer i mange sammenhenger har synspunkter som kan stå i motsetning til hverandre, og dette representerer en utfordring for læreren.

Når elevenes entreprenørielle kompetanser og ferdigheter er det som skal utvikles, må også elevene gis handlingsrom og muligheter til å sette sine egne mål. Det å håndtere ustrukturerte og åpne læringsomgivelser mestret ikke alle lærere like godt, og dette er noe Herrmann (2013) mener at forskningen har vært for lite opptatt av å belyse. Flere av lærerne som var vant til å drive klasseromsundervisning, fryktet tap av kontroll hvis elevene fikk for stor frihetsgrad (Mathisen & Bjørndal, 2003). Det var uvant for dem å la elevenes læringsprosess bestemme progresjonen og retningen på undervisningen. Læreryrket er for mange lærere en del av deres identitet, og slike endringer kan for noen innebære en følelse av tap, mens det for andre er stimulerende (Lee & Teng, 2016). Lærerne må være forberedte på uforutsette hendelser, noe som særlig den uerfarne læreren ikke er vant med. Kanskje impliserer dette at ikke bare eleven, men også læreren må tilegne seg et pedagogisk lederskap som inkluderer entreprenørielle ferdigheter, slik som å utvikle mot, kreativitet og risikovilje (Heinonen & Poikkijoki, 2006)?

At mange av lærerne var vant til en pensumstyrt klasseromsundervisning, gjenspeilte seg i deres tanker om pensumets viktighet og deres eksaminering av elevene. Det ble stilt spørsmål om hvorvidt elevene lærte entreprenørskap ved å jobbe på denne måten, og hvordan dette kunne påvirke vurderingsresultatene. Hellström, Nilsson og Olsson (2009) kommenterer dette temaet og sier at de tradisjonelle, normbaserte måtene å vurdere elevene på ikke fanger opp det elevene tilegner seg av kunnskap og ferdigheter gjennom arbeid med prosjekter. Læreren må derfor tilpasse vurderingene til den nye arbeidsformen, og gjerne kombinere ulike vurderingsmåter, slik som egenvurdering og vurdering sammen med lærere og medelever, eventuelt med eksterne aktører (van den Bergh et al., 2006). Våre data tyder på at en slik nyorientering var spesielt vanskelig for de uerfarne lærerne som måtte støtte seg på de rutinene og praksisene som de mer erfarne lærerne hadde utviklet.

Til tross for at det aller meste ved den prosjektorienterte undervisningsformen var givende, opplevde flere lærere at det var utfordrende å veilede i elevenes prosjekter samtidig som de selv deltok i ordinær timeundervisning. På den ene siden organiserte de møter med elevene, gav dem tilbakemeldinger og svarte på deres spørsmål. På den andre siden hadde de ansvar for sine egne faglige spesialiseringer med tilhørende undervisning. Det kunne være utfordrende å veilede studenter i prosjektarbeid som omfattet fagområder som læreren ikke hadde kompetanse i (Stokke, 2015).

En annen utfordring med UB og prosjektorientert undervisning er at lærerne ofte manglet kunnskap om denne undervisningsformen. Fra tidligere forskning



vet vi at mange lærere synes det er vanskelig å gripe hva entreprenørskapsutdanning innebærer, både metodisk og praktisk, samtidig som bedriftselementet er fremmed for mange (Eide & Olsvik, 2017; Hytti & O’Gorman, 2004; Somby, 2017). For mange lærere i vår studie var det vanskelig å se for seg hvordan konseptet UB skulle implementeres i undervisningen. Ulike løsninger ble tatt i bruk. For eksempel var det ved en skole elevene ved den yrkesfaglige retningen som veiledet lærerne sine, siden de var vant til prosjektarbeidsformen, mens faglærerne ikke var det. Ved en annen skole fikk faglærere i språk, fysikk og samfunnsfag som ble bedt om å bidra i elevenes prosjekter, veiledning av andre lærere med bred erfaring i entreprenørskap. Ved andre skoler måtte lærerne klare seg på egen hånd og ta i bruk internett og manualen til JA Europe. Kursing og veiledning fra JA-organisasjonen ble av flere oppfattet som helt uunnværlig, og viser at mange opplever at de ikke har tilstrekkelig kompetanse til å drive prosjektbaserte undervisningsopplegg som dette (Hodkinson & Hodkinson, 2005). Der de erfarne lærerne hadde en intuitiv forståelse av hvordan de skulle tilnærme seg konseptet, fortalte de mer uerfarne om problemer som de forsøkte å håndtere på egen hånd, ofte etter arbeidstid. Flere av dem fortalte om en viss engstelse for det nye og ukjente, og at de grudde seg til undervisningen. JA-organisasjonens materiale, som er tilgjengelig for alle som bruker deres konsept for ungdomsbedrift, var derfor en god støtte for mange av lærerne. For nybegynnerne bidro materialet til at de kunne se for seg en struktur i gjennomføringen av ungdomsbedriftene. De erfarne hadde derimot laget sitt eget undervisningsopplegg slik at det passet med deres egne erfaringer og intensjoner. Det innebar også at de modifiserte JA-organisasjonens opplegg.

## **Utfordring 2: utvikling av et praksisfellesskap**

Som vist ovenfor opplevde lærerne sterkere identifikasjon og samhold med sine elever gjennom den prosjektbaserte læringsformen. Elevene inngikk på denne måten som en del av lærernes praksisfellesskap hvor de i fellesskap utviklet felles interesse, engasjement og praksis. Derimot viste det seg at flere lærere møtte en viss skepsis fra sine egne kollegaer angående bruken av ungdomsbedrift. Lærerne manglet altså et praksisfellesskap seg imellom.

Den vanligste bekymringen blant kollegaene var at elevenes arbeid med ungdomsbedriften stjal tid fra deres egne fag, noe som også Mathisen og Bjørndal (2003) peker på i sin studie av prosjektbasert læring. Bare unntaksvis hadde skolene integrert entreprenørielle verdier i sine strategier og læreplaner, slik at entreprenørskap i større grad gjennomsyret undervisningen. Flere steder var det «ildsjeler» som tok hånd om entreprenørskapsutdanningen. Disse hadde måttet prøve seg frem på egen hånd, slik dette sitatet fra en pioner illustrerer: «Jeg har undervist i entreprenørskap i 26 år og var den første læreren som startet det.

I 1989 hadde vi ikke noe program, og jeg bare begynte. Jeg oppfant mitt eget program. Vi fikk noen bøker om det på engelsk, og jeg bare begynte å lese dem.»

Kun unntaksvis hadde lærerne et praksisfellesskap på skolen som de nye lærerne kunne innlemmes i, og hvor alle var opptatt av entreprenørskap. Dermed utdanningen drives av engasjerte ildsjeler som jobber alene, vil sentrale kompetanser for kollegiets praksisutvikling ikke være like tilgjengelig. For å utvikle et praksisfellesskap for entreprenørskap på skolene trengs muligheter til å observere hverandre, utveksle erfaringer og diskutere prinsipper og regler som kan støtte utviklingen av praksis på området (Lave & Wenger, 1991). Flere av lærerne søkte etter personer som de kunne lære av, samt materiale og rutiner som de kunne styre etter. Opplevelsen av ikke å ha støttestrukturer rundt seg og tilstrekkelige rammer til egenutvikling og samarbeid, gjorde at flere ble usikre og uengasjerte, og at oppgaven av noen ble opplevd som pålagt av rektor. De erfarne lærerne viste på sin side et stort engasjement både med hensyn til målsettingene med utdanningen, gjennomføringen av den og elevenes resultater. Flere av dem brukte i betydelig grad sin egen fritid, både på grunn av et sterkt engasjement og fordi arbeidstiden ikke var tilpasset oppgaven de hadde fått.

Å «selge inn» betydningen av entreprenørskap i skolen til de øvrige lærerne ble en viktig tilleggsaktivitet for lærerne i entreprenørskap, og en faktor som bidro til etableringen av et praksisfellesskap. Særlig ble messene som ble holdt på skolene, en øyeåpner for kollegaene. Først når en kunne vise til resultater, var det mulig å vinne aksept blant dem: «Nå har vi endelig fått status, fordi vi har gjort det så godt. Så nå kan de skamme seg de lærerne som anklaget oss for å sende elever til utlandet på varemesser, mens de skulle vært i deres klasser!»

En holdningsendring hos kollegaene skjedde også når elevene kom til dem for å søke hjelp til ungdomsbedriften, for eksempel om budsjett eller markedsføring av produktene på engelsk. Da oppdaget de øvrige lærerne at prosjektene til elevene ikke svekket deres eget fag, men snarere styrket det. UB som arbeidsform gav dermed mening også for dem. Når de skeptiske kollegaene ble inkludert i et samarbeid, styrket dette utviklingen av et praksisfellesskap. Når de som perifere deltakere opplever mening med arbeidsformen, får de både lyst til å bidra med sin kunnskap og til å være med på å utvikle den sammen med dem (Lave & Wenger, 1991).

Som vi så ovenfor, var veiledning av elevene en utfordring for lærerne i ungdomsbedriftsundervisningen, men slik veiledning ga også muligheter når det gjaldt å utvikle praksisfellesskap. Gjennom veiledningen kunne man involvere kolleger fra andre fag, slik UB som en tverrfaglig arbeidsform vektlegger (Helle et al., 2006). Konsekvensen for kollegaene var at de måtte rokere på sine egne aktiviteter og gå inn i en ny rolle. For å imøtegå slike utfordringer hadde lærerne ved et par av skolene inkludert faglærere i sine team slik at de skulle bli en del av entreprenørskapsutdanningen, og for bedre å kunne integrere UB i lærernes praksisutøvelse.

Nettopp teamet kan være en viktig komponent i etableringen av et større læringsfellesskap bestående av mange deltakere, noe som også drøftes av Wenger et al. (2002). De viser til at utviklingen av et praksisfellesskap kan stimuleres ved en nivåinndelt organisering med en kjernegruppe for entreprenørskap, aktive team og perifere aktører som observerer og hjelper til. At JA-organisasjonen av mange ble oppfattet som avgjørende for å kunne gjennomføre entreprenørskapsutdanning i skolen, støtter inntrykket av at det på mange skoler ikke er utviklet praksisfellesskap med en felles interesse for entreprenørskapsutdanning i skolen. Dette henger i stor grad sammen med hvordan ledelsen ved skolen forstår og tilrettelegger for en entreprenøriell læringsform.

### Utfordring 3: rektors støtte til UB i utdanningen

I mange tilfeller var det den enkelte lærers oppgave å «overbevise» ledelse og kollegaer om verdien som lå i entreprenørskapsutdanningen, og det var først når lærerkollegaene besøkte elevenes messer at de fikk en forståelse av ungdomsbedriftenes verdi. Vår empiri viser at dersom rektor har en støttende holdning til tiltaket, får det stor betydning for læreren og utviklingen av et praksisfellesskap rundt entreprenørskapsundervisningen.

Ved en av skolene ledet rektor arbeidet med å utvikle et praksisfellesskap for entreprenørskap, hvor entreprenørskap gikk som en «rød tråd» gjennom hele skolens læreplan. Ved et par andre skoler som var i ferd med å skifte rektor, eksisterte det derimot en uttalt usikkerhet om hvorvidt den nye rektoren ville satse videre på ungdomsbedrifter. Det viser hvor sårbar situasjonen rundt entreprenørskapsutdanningen kan være.

Ved en annen skole ba rektor lærere fra yrkesfaglige linjer om å gjennomføre opplæringen når lærere fra studiespesialiserende linjer skulle læres opp i entreprenørskap. På denne måten fikk alle lærerne ta del i utviklingen av kunnskap og kompetanse som praksisfellesskapet på yrkesfaglige linjer allerede hadde etablert, samtidig som de nye kunne bringe inn sine erfaringer.

Det hadde også betydning for lærerkollegiet hvorvidt rektor nærmet seg ICEE som et kortvarig prosjekt, eller om dette var noe skoleledelsen ønsket å satse på og varig implementere: «Lærerne er nå ivrige etter å fortsette, de har positiv erfaring. De trodde det ville vare i bare to år, men i forrige måned skjønte de at jeg ønsket å fortsette.»

Svanbjörnsdóttir et al. (2015) påpeker at det er lite felles undervisning og kollegastøtte i skolen, og at rektor kan benytte team for å utvikle profesjonelle læringsfellesskap. Hvis dette skal fungere, må veiledning og tilbakemeldinger mellom kolleger bygges inn i deres samhandling slik at det stimuleres til refleksjon, diskusjon og forbedring av praksis. Med kompetanseheving oppdager lærerne det kollektive, profesjonelle ansvaret som tilligger dem som lærere. Delt kollektivt ansvar kan være en måte å fremme synergier mellom lærerne på og styrke

elevenes læring gjennom felles innsats (Ho et al., 2016). Leithwood og Jantzi (2006) hevder at rektorer som er opptatt av å utvikle sine medarbeidere, støtter den enkelte og gir intellektuell stimulering, samt modellerer ønsket praksis og verdier for å lykkes bedre med praksisutvikling. At rektor tilrettelegger for og deltar i praksisfellesskapet, vil med andre ord være avgjørende.

På den andre siden rapporterte lærerne – som en generell utfordring – om at UB førte til økt arbeidsbelastning, noe som ikke er uvanlig når det gjelder en prosjektbasert arbeidsform (Stokke, 2015). Både lærere og elever fortalte om en større arbeidsmengde, og at fritiden deres måtte tas i bruk i arbeidet med UB (Eide og Olsvik, 2017). Mangel på tid til å veilede elevene var et gjentakende tema blant lærerne. Rektorer var klar over denne utfordringen, og understreket at de satte stor pris på de dedikerte lærerne som brukte av sin fritid. Samtidig var de åpne på at det var vanskelig å endre på organiseringen av fagene. Det ble av noen pekt på at det i skolen må utvikles et nytt «mind-set» dersom en skal lykkes i å implementere en helhetlig entreprenøriell læringskultur. En av rektorene sier:

*Entreprenørskapsundervisning er både en måte å undervise på og en måte å lære på. Derfor er det viktig hva slags lærere vi har. I dag er systemet slik at en lærer får betalt for hver undervisningstime. For å få til en holistisk tilnærming kan ikke lærerne telle hver time, men lærerne deler ikke dette tankesettet. I fortiden underviste du fag, men nå og i framtiden må du tenke at du underviser individer. Vi har startet med individuelle studieplaner, vi har kompetansebasert pensum, vi måler resultatene.*

Potensialet som UB har, hvor tverrfaglighet og samarbeid mellom flere lærere er en intensjon, kan utnyttes langt bedre dersom ledelsen legger til rette for faglige diskusjoner og gjensidig kompetanseutvikling i praksisfellesskapet. Utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til systemforbedring, men det krever at lærerne samarbeider (Harris & Jones, 2010). I læringsfellesskapet får den enkelte tilgang til kunnskap fordi kunnskapen er distribuert i fellesskapet, og læringsfellesskapet kan dermed benyttes til å kontinuerlig å utvikle skolen.

## Avslutning

Som vi har vist, fører undervisningsformen UB til flere utfordringer for lærerne. Den er ikke kun en teknisk kompetanse hvor lærerne kan lære seg en spesiell metodikk, men handler om å utvikle en skolekultur som favner om prosjektbaserte læringsprinsipper, praksisfellesskap og entreprenørielle verdier. Innledningsvis stilte vi spørsmålet: *Hvilke utfordringer opplever lærere med UB som prosjektbasert læringsform og med utvikling av et praksisfellesskap?*

Den første utfordringen vi identifiserte, gjaldt den prosjektbaserte arbeidsformen. En prosjektbasert arbeidsform var for mange uvant og brøt med skolens

tradisjonelle undervisningspraksis. Uerfarne lærere opplevde overgangen fra klasseromsundervisning til veiledning i ungdomsbedriftene som utfordrende. For enkelte var det også skremmende, noe som førte til et høyt stressnivå. For mange var JA-organisasjonens kurstilbud og støtte derfor svært viktig. Det var ikke uvanlig at andre kolleger, eksempelvis faglærerne til elevene, oppfattet konseptet UB som tidkrevende og som stjal tid fra deres klasseromsundervisning. De var også bekymret for om elevene ville lære pensum, og hvordan deres innsats skulle vurderes.

Den andre utfordringen var mangelen på praksisfellesskap for entreprenørskap i utdanningen. Vi ser at lærerens subjektive erfaringer og meningsdanning fra praksisfeltet ikke blir nok diskutert, fordi det ikke finnes ressurser eller arenaer for dette. Lærerne samhandler med aktører både innenfor og utenfor skolen, så gjennom økt engasjement og aktiv deltakelse kan de perifere deltakere gradvis innlemmes i fellesskapet. Det forutsetter imidlertid at rektor har en aktiv rolle i å tilrettelegge for et slikt praksisfellesskap.

Vi identifiserte den tredje utfordringen som å handle om rektors rolle i utviklingen av praksisfellesskap for entreprenørskapsutdanningen. Rektors rolle er sentral, dels ved å knytte utdanningen til nasjonale og lokale læreplaner, dels ved å opprette samarbeid om entreprenørskapsutdanningen ved å gi tilgang til tilstrekkelig med ressurser. Rektor må vise begeistring, relevans og at entreprenørskap har verdi. At rektor gir erfarne lærere ansvar for å innlemme de nye og uerfarne lærerne i arbeidet med ungdomsbedriftene, kan styrke utviklingen av et praksisfellesskap om entreprenørskap i skolen. En problemstilling som kan reises i den sammenheng, er hvorvidt skolekulturen er preget av motstridende perspektiver på pedagogisk praksis. I så fall kan medlemskap koste dyrt i form av tap av identitet som lærer eller marginalisering i fellesskapet. Hvilken pedagogikk anerkjennes, hvilke lærere har kredibilitet, og hva prioriteres av ledelsen?

En vellykket implementering av UB i skolen fordrer at medlemmene i fellesskapet over tid erfarer at de er gjensidig avhengig av hverandres kunnskap for å lykkes. Fremtidig forskning på praksisfellesskap i entreprenørskapsutdanningen vil gi oss mer kunnskap om hvordan et slikt fellesskap kan utvikles og rendyrkes. Vår egen forskning er begrenset både ved antall casestudier og antall land, men den vil, forhåpentligvis, kunne inspirere til flere casebaserte studier i flere land, også i Norge.

## Referanser

- Arnseth, H.C. (2008). Activity theory and situated learning theory: contrasting views of educational practice. *Pedagogy, Culture & Society*, 16(3), s. 289–302.
- Barbosa da Silva, A. (1996). Analys av tekster. I: P-G. Svensson & B. Starrin (red.), *Kvalitative studier i teori og praktik* (s. 169–206). Lund: Studentlitteratur.

- Berg, K. (2008). Hjelp i asymmetriske relasjoner. Profesjonell relasjonsbygging og opplæring. *Nordic Studies in Education*, 28(01), s. 39–51.
- Bergh, V. van den, Mortelmans, D., Spooren, P., Van Petegem, P., Gijbels, D. & Vanthournout, G. (2006). New Assessment Modes Within Project Based Education. The Stakeholders, *Studies in Educational Evaluation*, 32(4), s. 345–368.
- Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M. & Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational psychologist*, 26(3–4), s. 369–398.
- Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S. & Wallace, M. (2006). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research Report No 637, Bristol: University of Bristol.
- Chua, K.J. (2014). A comparative study on first-time and experienced project-based learning students in an engineering design module. *European Journal of Engineering Education*, 39(5), s. 556–572.
- Dysthe, O. (red.). (2001). *Dialog, samspill og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Eide, T.H. & Johansen, V. (2007) *Jakten på arbeidsgleden i ungdomsbedriften. Resultater fra følgeevaluering av prosjektet*. ØF-rapport 09/2007. Østlandsforskning: Lillehammer
- Eide, T.H. & Olsvik, V. (2017). *Qualitative case study of mini-company experiences in five European countries. 'If everything is told to you, it is not learning. You have to figure out something on your own.'* ØF-notat nr. 04/2017. Østlandsforskning: Lillehammer
- Europakommisjonen. (2011). *Entrepreneurship Education: Enabling Teachers as A Critical Success Factor*. Brussel: Europakommisjonen.
- Fuller, A., Hodkinson, H., Hodkinson, P. & Unwin, L. (2005). Learning as peripheral participation in communities of practice: a reassessment of key concepts in workplace learning. *British Educational Research Journal*, 31(1), s. 49–68.
- Graaff, E. de & Kolmos, A. (2003). Characteristics of Problem-Based Learning. *International Journal of Engineering Education*, 19(5), s. 657–662.
- Grant, M. (2009, April). *Understanding projects in project based learning: A student's perspective*. Paper presented at Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Harris, A. & Jones, M. (2010). Professional learning communities and system improvement. *Improving schools*, 13(2), s. 172–181.
- Heinonen, J. & Poikkijoki, S.A. (2006). An entrepreneurial-directed approach to entrepreneurship education: mission impossible? *The Journal of Management Development*, 25(1), s. 80–94.
- Helle, L., Tynjälä, P. & Olkinuora, E. (2006). Project-based learning in post-secondary education—theory, practice and rubber sling shots. *Higher Education*, 51(2), s. 287–314.
- Hellstrom, D., Nilsson, F., & Olsson A. (2009, December). *Group assessment challenges in project based learning – Perceptions from students in higher*



- engineering courses*. Den 2:a Utvecklingskonferensen för Sveriges ingenjörutbildningar, Luleå Tekniska Universitet.
- Herrmann, K.J. (2013). The impact of cooperative learning on student engagement: Results from an intervention. *Active Learning in Higher Education*, 14(3), s. 175–187.
- Ho, D., Lee, M. & Teng, Y. (2016). Exploring the relationship between school-level teacher qualifications and teachers' perceptions of school-based professional learning community practices. *Teaching and Teacher Education*, 54, s. 32–43.
- Hodkinson, H. & Hodkinson, P. (2005). Improving schoolteachers' workplace learning. *Research papers in education*, 20(2), s. 109–131.
- Hytti, U. & O'Gorman, C. (2004). What is «enterprise education»? An analysis of the objectives and methods of enterprise education programs in four European countries. *Education+Training*, 46(1), s. 11–23.
- Johansen, V. (2018). *Innovation cluster for entrepreneurship education*. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Johansen, V. (2016). Gender and self-employment: the role of mini-companies. *Education+ Training*, 58(2), s. 150–163.
- Johansen, V. (2011). *UB og entreprenørskap*. ØF-notat 17/2011. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Krajcik, J.S., Czerniak, C. & Berger, C. (1999). *Teaching children science: A project-based approach*. Boston, MA: McGraw-Hill.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Leithwood, K. & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), s. 201–227.
- Levine, T.H. & Marcus, A.S. (2010). How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning. *Teaching and teacher education*, 26(3), s. 389–398.
- Liu, Y. & Xu, Y. (2011). The trajectory of learning in a teacher community of practice: A narrative inquiry of a language teacher's identity in the workplace. *Research Papers in Education*, s. 1–20.
- Mathisen, P. & Bjørndal, C. (2003). Veilederrollen i prosjektarbeid. Fra skipper til los? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, (01–02), s. 42–55.
- Riese, H. (2013). Mini-enterprise projects: friendship, business and learning. *Journal of Education and Work*, 26(4), s. 453–471.
- Riese, H. (2011). Enacting entrepreneurship education: The interaction of personal and professional interests in mini-enterprises. *Cambridge Journal of Education*, 41(4), s. 445–460.
- Ruskovaara, E. & Pihkala, T. (2013). Teachers implementing entrepreneurship education: Classroom practices. *Education+ training*, 55(2), s. 204–216.



- Ruskovaara, E. & Pihkala, T. (2015). Entrepreneurship education in schools: empirical evidence on the teacher's role. *The Journal of Educational Research*, 108(3), s. 236–249.
- Ruskovaara, E., Hämäläinen, M. & Pihkala, T. (2016). HEAD teachers managing entrepreneurship education—Empirical evidence from general education. *Teaching and Teacher Education*, 55, s. 155–164.
- Ruskovaara, E., Pihkala, T., Seikkula-Leino, J. & Järvinen, M.R. (2015). Broadening the resource base for entrepreneurship education through teachers' networking activities. *Teaching and Teacher Education*, 47, s. 62–70.
- Somby, H. (2017). Læreres pedagogiske organisering av elevbedrift for elever med særlige behov. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 11(2), s. 41–57.
- Spilling, O., Johansen, V. & Støren, L.A. (2015). *Entreprenørskapsutdanning i Norge – status og veien videre: Sluttrapport fra følgeforskningsprosjektet om entreprenørskap i utdanningen* (Vol. 2015/2). Oslo: NIFU.
- Stokke, M. (2015). *Kunnskap og kunnskapshull i landskapet prosjektbasert læring. En eksplorerende undersøkelse av forskningslitteraturen*. ØF-rapport 09/2015. Lillehammer: Østlandsforskning.
- Svanbjörnsdóttir, B.M., Macdonald, A. & Frímansson, G.H. (2015). Teamwork in Establishing a Professional Learning Community in a New Icelandic School, *Scandinavian Journal of Educational Research*, 60(1), s. 90–109.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademiske Forlag
- Thomas, J.W. (2000). *A review of research on project-based learning*. Hentet fra: [http://www.bie.org/object/document/a\\_review\\_of\\_research\\_on\\_project\\_based\\_learning](http://www.bie.org/object/document/a_review_of_research_on_project_based_learning)
- Wenger, E. (1998). Communities of practice: Learning as a social system. *Systems thinker*, 9(5), s. 2–3.
- Wenger, E., McDermott, R.A. & Snyder, W. (2002). *Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge*. Boston: Harvard Business Press.
- Ødegård, I.K.R. (2000). *Pedagogisk entreprenørskap: en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Oslo: Høyskoleforlaget.

## **Challenges with project-based learning forms and with the teacher's practice community using the youth enterprise program**

*In this article, we ask what challenges the teachers experience when using the Company Programme (CP) as a project-based learning form and by developing a practice community. Based on concepts from project-based learning and situated learning theory, as well as qualitative interviews from secondary schools in five European countries, we see three challenges for teachers' implementing CP: the project-based learning form; the development of a practice community; and the school leader's support for CP. The teachers find themselves in a complex teaching context and are dependent upon colleagues, students, principals and mentors from the local business community to fulfil their roles. The teachers' roles and tasks are challenged and expanded, and the need for more skills is evident, both formal, but also informal education, by transferring experience-based knowledge from the teaching context to the practice and learning community. Our contribution is to emphasize the need for an increased awareness of the teaching context in entrepreneurship education, which, hopefully, can inspire further research into more case-based studies in more countries, including in Norway.*

**Keywords:** practice community, youth enterprise, entrepreneurship education, situated learning, project-based learning