



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Den entreprenørskapsorienterte skuleleiaren

The entrepreneurial orientated school leader

Eivind Standal Husabø

Masterstudium i organisasjon og leiing, utdanningsleiing.

Avdeling for samfunnsfag. Institutt for samfunnsvitskap.

Innleveringsdato : 04. Juni 2017

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Tittel og samandrag:

Den entreprenørskapsorienterte skuleleiaren.

Studien har som føremål å få kunnskap om skuleleiarar som legg til rette for entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar og aktivitetar ved eigen skule. Det blir brukt ein kvalitativ metode der seks skuleleiarar er intervjuet om korleis dei tenker og handlar i høve til arbeidet med tilrettelegging av strategiane. Viktige moment i undersøkinga er å få kunnskap om skuleleiarane si rolle i dette arbeidet, samt deira kompetanse for og holdningar til å vere leiarar av desse prosessane. Funna viser at skuleleiaren som aktiv nettverksbygger og aktiv brukar av skulen sitt nettverk er avgjerande for tilrettelegginga. Elevane sitt læringsutbytte i form av relevant kompetanse for framtidig yrkesutøving er sentralt i skuleleiarane sin motivasjon for å satse på og legge til rette for entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar. Funna viser også at tilrettelegging av denne typen strategiar krev ei tilnærming til leiing i form av kollektive og relasjonelle prosessar. Læraren sin autonomi er ein viktig prosessuell føresetnad og delegering av ansvar i form av distribuert leiing vert framheva som viktig. Skuleleiarane vektlegg nøkkelpersonar og eldsjeler i personalgruppa som sentrale og viktige aktørar for å kunne lukkast i arbeidet med å tilrettelegge for entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar.

Title and Abstract:

The entrepreneurial orientated school leader

The objective of this study is to gain insight about school leaders who facilitates entrepreneurial and network orientated strategies and activities in their own schools. A qualitative approach has been applied where six school leaders were interviewed about the way they think and act related to their work with facilitating these strategies. An important issue in the study is to gain knowledge about the school leaders role in this work, including their competences and attitudes related to their leadership of the certain strategies. Findings shows that the school leader as an active provider for and user of the schools network is a crucial factor for the facilitating of these strategies. The findings also shows that the facilitating of these strategies demands a collective and relational approach to leadership. The teachers autonomy is crucial procedural factor together with delegated and distributed leadership. The school leaders emphasizes key staff and enthusiasts among the school employees as important actors in order to succeed at facilitating entrepreneurial and network orientated strategies and activities.

Forord :

Etter 4 år med masterstudier er sjølve oppgåva endeleg klar for innlevering. Arbeidet med masteroppgåva og studier knytt til denne har ført til at eg har endra meg som fagperson. Endringane har vore positive i den forstand at eg har fått utvida min faglege horisont og lært svært mykje. Då eg starta på arbeidet kjende eg meg trygg på at eg kunne og visste det meste. Etter kvart som eg oppdaga kor lite eg eigentleg kunne, oppdaga eg kor mykje eg hadde å lære. Lærdommen tek eg med meg vidare, og den kjem i aller høgste grad til nytte i mi framtidige yrkesutøving. Slik eg ser det kan læringsutbytte frå denne prosessen delast inn i to kategoriar. Det eine er det eg har tileigna meg av rein fagkunnskap, og det andre er lærdom om vitskapelege forskingsmetodar. Begge deler er like verdifulle og vil komme til stor nytte for meg personleg.

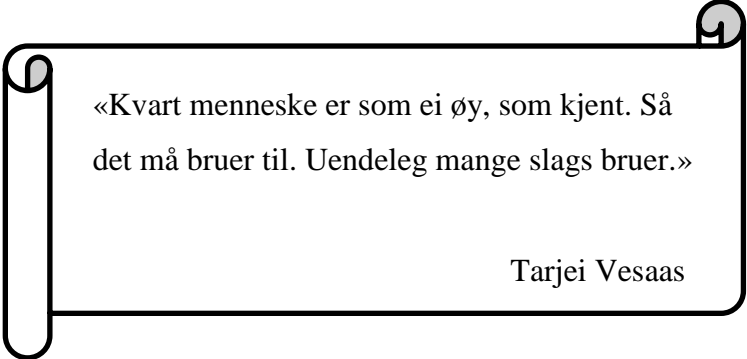
Takk til samtlege førelesarar ved tidlegare HiSF, no HVL for inspirerande og lærerike førelesingar. Det har vore ei sann glede å lytte til dykk. Takk til førelesarane og mine medstudentar for mange spennande dialogar kring faglege tematikkar. Ei spesiell takk går til min gode rettleiar Hedvig Neerland Abrahamsen for særdeles grundige og konstruktive tilbakemeldingar. Du har verkeleg greidd å få fram det beste i meg.

Den som fortener den største takken av alle er kona mi, og min faste korrekturlesar, Anne Merete. Hennar tålmod har vore utan grenser då eg i timesvis har dukka ned i «masterbobla» for å arbeide. Det har betydd meir enn du anar.

Heilt mot slutten av denne skriveprosessen gjekk mi kjære mor Elsa bort. Ho fekk aldri lese den ferdige oppgåva. Denne masteroppgåva er difor dedikert til henne.

Naustdal, juni 2017

Eivind Standal Husabø



«Kvart menneske er som ei øy, som kjent. Så det må bruer til. Uendeleg mange slags bruer.»

Tarjei Vesaas

Innhald

1	Innleiing	1
1.1	Kvifor studere den entreprenørielle skuleleiaren ?	1
1.2	Problemstilling, avgrensing og føremål	2
1.3	Det politiske bakteppe	3
1.4	Aktørane i gjennomføring av entreprenørskap i utdanningssystemet.....	5
1.5	Oppbygging av oppgåva	6
2	Kunnskapsstatus og omgrepsavklaring	8
2.1	Bakgrunn for val av tema.....	8
2.2	Kva er pedagogisk entreprenørskap ?	8
2.3	Leiing av entreprenørielle prosessar og strategiar i skulen.....	9
2.4	Drivkrefter i arbeidet med entreprenørskap og nettverk.....	10
2.5	Utfordringar i eit leiarperspektiv	11
2.6	Oppsummering.....	12
3	Teoretisk forankring	13
3.1	Grunnlaget for val av teori.....	13
3.2	Pedagogisk leiing i eit utviklingsorientert perspektiv.....	14
3.3	Leiing i eit pedagogisk entreprenørskapsperspektiv	15
3.4	Nettverket sin betydning for entreprenørskapsorienterte prosessar.....	15
3.5	Entreprenørfunksjonen som leiarfunksjon.....	18
3.6	Pedagogisk leiing i eit relasjonelt perspektiv	20
3.6.1	Distribuert leiing.....	21
3.7	Kollektiv orientering og profesjonelle læringsfellesskap	23
3.8	Lærande organisasjonar	25
3.9	Oppsummering av teoretisk ramme	29
4	Metode.....	30

4.1	Problemstilling.....	30
4.2	Val av metode og forskingsdesign.....	31
4.3	Det kvalitative forskingsintervju	32
4.4	Hermeneutikk.....	33
4.5	Førebuing og gjennomføring av studien.....	34
4.5.1	Val av informantar, rekruttering og tilgang til data.....	34
4.5.2	Intervjuguide.....	36
4.5.3	Innsamling av data.....	37
4.5.4	Transkribering	38
4.5.5	Analyse av data.....	39
4.5.6	Validitet, reliabilitet og generalisering	41
4.5.7	Er funna gyldige, pålitelege og lar dei seg generalisere ?	42
4.5.8	Etiske vurderingar.....	44
4.5.9	Mi eiga rolle som forskar.....	45
5	Presentasjon av empiri	46
5.1	Presentasjon av informantane	46
5.2	Utviklingsprosjekt knytt til entreprenørskap og nettverk - indikatorar på suksess....	47
5.2.1	Kva blir karakterisert som suksessfaktorar i utviklingsprosjekt ?.....	47
5.2.2	Indikatorar på suksessorienterte utviklingsprosjekt	51
5.2.3	Utviklingsarbeid som ikkje vert karakterisert som vellykka	52
5.2.4	Ansvar og arbeidsoppgåver knytt til utviklingsorientering	53
5.3	Tilrettelegging for utvikling innan entreprenørskap og nettverksarbeid	54
5.3.1	Tilrettelegging for utviklingsarbeid frå skuleleiinga si side.....	54
5.3.2	Hindringar i arbeidet med utviklingsarbeid.....	58
5.3.3	Skuleleiar sin rolle i utviklingsarbeidet.....	59
5.3.4	Skuleleiar sin kompetanse og korleis skuleleiaren nyttar denne	60

5.3.5	Anna relevant kompetanse som er av betydning for utviklingsarbeidet	62
5.3.6	Behovet for meir kompetanse.....	63
5.4	Oppsummering.....	64
6	Møte mellom empiri og teori - drøfting	68
6.1	Forståing for skuleleiarane sin tilrettelegging av pedagogisk entreprenørskap.....	68
6.1.1	Drivkreftene i entreprenørskaps- og nettverksarbeidet	68
6.1.2	Nettverket sin betydning for pedagogisk entreprenørskap og skulen som lærande organisasjon.....	71
6.1.1	Skuleleiaren og tilrettelegging for entreprenørskapsprosessar	74
6.1.2	Spenning mellom det å vere ei eldsjel og det å inspirere andre	76
6.1.3	Utfordringar for leiaren i spenningsfeltet mellom regelstyring og utviklingsorientering mot det å bli ein lærande organisasjon.	78
6.2	Skuleleiarane sin praktisering av relasjonell og distribuert leiing i ein entreprenøriell utviklingskontekst.....	81
6.3	Kollektiv orientering og leiing av entreprenørskapsprosessar.....	84
6.4	Entreprenørskapsprosessar, lærande organisasjonar og systemisk tenking.....	87
6.5	Oppsummering av funn og drøfting.....	91
7	Oppsummering, konklusjon og framlegg til vidare forskning	94
7.1	Skuleleiaren som entreprenør og utviklar	94
7.2	Skuleleiaren sin kompetanse og øvrig kompetanse i kollegiet.....	95
7.3	Tilrettelegging i eigen organisasjon.....	95
7.4	Hindringar i samband med tilrettelegging for entreprenørskap	96
7.5	Betydning av nettverk i arbeidet med leiing av entreprenørskapsorienterte læreprosessar.....	97
7.6	Entreprenørskap, leiing og lærande organisasjonar	97
7.7	Forslag til vidare forskning	98
7.8	Oppsummering.....	99

7.9	Kommentarar heilt til slutt.....	100
	Litteraturliste.....	101

FIGURAR

Fig 1. : Aktørar i gjennomføring av entreprenørskap i norsk utdanning

Fig 2 : PAIE modellen til Ichac Adizes

VEDLEGG

Vedlegg 1 : Intervjuguide

Vedlegg 2 : Informasjonsskriv om studiet til informantane

Vedlegg 3 : Skriv om informert samtykke

Vedlegg 4 : Kvittering for melding om handsaming av personopplysningar

1 Innleiing

1.1 Kvifor studere den entreprenørielle skuleleiaren ?

Mange skular har ei omfattande satsing på entreprenørskap og nettverksbygging som strategiar for læring. I desse skulane er strategiane ofte sett i samband med den faglege utviklinga av skulen som organisasjon. Omgrepet «skulen som regional utviklingsaktør» har blitt eit stadig meir aktuelt tema i den samanhengen. Fleire skular vel å ha eit aktivt samarbeid med lokale og regionale samarbeidsaktørar utanfor skulen og ein del skular har også samarbeid på nasjonalt og internasjonalt nivå. Desse samarbeidsrelasjonane kan vere regulerte gjennom formaliserte partnerskapsavtalar, dei kan vekse fram gjennom andre typar formelle avtalar som skulane går inn på og dei kan vere prega av munnlege avtalar mellom skule og arbeids-, nærings- og organisasjonsliv. Entreprenørskap som strategi i opplæringa har vore eit stadig veksande fenomen sidan slutten av 90-talet då eit samla politisk Noreg bestemte at dette skal vere eit satsingsområde. Skular som vel entreprenørskap som strategi har ofte ei nettverksorientert tilnærming til gjennomføringa av entreprenørskapsorienterte aktivitetar. Dette skjer ofte på den måten at samarbeidspartnarar utanfor skulen blir involverte i opplæringa ved hjelp av mentorordningar og ved at samarbeidspartnarane stiller som oppdragsgjevarar, rettleiarar og jurymedlemmer i ulike samanhengar knytt til entreprenørskapsaktivitetar.

Nokre skular har ein meir aktiv entreprenørskaps- og nettverksprofil enn andre, og er kjenneteikna ved at dei lykkast i å ha ein høg profil på denne typen strategiar. Ved andre skular kan det synast å vere vanskeleg å få til ei slik satsing. Årsakene til det kan vere mange. Ein av forklaringane kan ligge innanfor skulekulturen i form av mangel på kompetanse og motivasjon. Avgrensa muligheiter for samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv kan også gjere seg gjeldane ved einskilde skular. Manglande evne til å sjå viktigheita av samanhengen mellom skulen, elevane sine læreprosessar og samfunnet som institusjon kan vere ei av forklaringane. Utfordringar knytt til manglande vilje og evne til satsing på entreprenørskap kan ha sin bakgrunn i skulekulturen og lærarstaben ved desse skulane. Like fullt kan det vere skuleleiinga som skapar avgrensingar. Med bakgrunn i eigen interesse for, og lang erfaring med aktuelle tematikkar innan entreprenørskap og nettverksbygging, har eg valt å studere skuleleiingar ved skular som har lykkast i å ha ein høg entreprenørskaps- og nettverksorientert

profil. Dette for å finne ut korleis dei tenker og handlar i høve til å skape gode føresetnader for denne typen strategiar.

1.2 Problemstilling, avgrensing og føremål

Eg har valt å gjennomføre ein studie knytt til skuleleiaren si rolle i arbeidet med å legge til rette for entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar og prosessar. Bakgrunnen for dette er eit ynskje om å få eit bilde av korleis skuleleiarane oppfattar det å vere leiarar av desse strategiane og prosessane, samtidig som dei må ta omsyn til andre delar av sin leiarjobb. Eit sentralt spørsmål i denne undersøkinga er å finne ut kva skuleleiinga har å seie for satsinga på entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar. Det fins skuleleiarar som prioriterer denne typen utviklingsorientert arbeid. Korleis tenker dei og kva aktive tilnærmingar har dei til desse strategiane ? Korleis skaffar dei seg tid til å prioritere dette ? I kva grad har satsinga på entreprenørskap noko med kompetanseutvikling og skuleleiaren sin kompetanse å gjere ? Eg ynskjer å bygge kunnskap om bestemte strategiar og arbeidsmåtar som er samanfallande blant skuleleiarar som har ein høg profil på arbeid med entreprenørskap og nettverk.

For at eg lettare skal kunne gjere greie for kven og kva eg skriv om har eg valt å gjere nokre avgrensingar. I fyrste omgang gjev problemstillinga ei avgrensing i seg sjølv med tanke på at det er skuleleiaren eg ynskjer å studere. Forskingsspørsmåla mine relaterer seg til skuleleiarane si rolle i arbeidet med entreprenørskap og nettverk, noko som utgjør ei ytterlegare avgrensing av tematikken. I problemstillinga nemner eg spesifikt skuleleiarane sine tankesett og handlemåtar for tilrettelegging av entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar, noko som er ei viktig avgrensing for undersøkinga.

Problemstillinga i denne oppgåva er :

Kva tankesett og framgangsmåtar karakteriserer skuleleiarar som legg til rette for og gjennomfører entreprenørielle og nettverksorienterte utviklingsprosessar ved eigen skule ? Med utgangspunkt i problemstillinga har eg utarbeida tre forskingsspørsmål som dannar grunnlag for intervjuguiden min :

- 1. Korleis kan skuleleiarar planlegge, gjennomføre og legge til rette for entreprenørskap og utviklingsarbeid ved eigen skule?*

2. *Korleis oppfattar skuleleiarane si eiga rolle i dette arbeidet og korleis nyttar skuleleiarar eigen kompetanse i arbeidet med å legge til rette for og gjennomføre entreprenørielle utviklingsprosessar ved eigen skule?*
3. *Kva er hindringar for skuleleiar med tanke på å fremje og legge til rette for entreprenørskap som strategi ved eigen skule ?*

1.3 Det politiske bakteppe

Entreprenørskap som strategi i opplæringa har vore eit politisk satsingsområde sidan 1997 (Ødegård & Ask, 2014). Det er brei politisk semje i Noreg om at dette er ei viktig satsing. Dette viser seg fyrst og fremst ved at samtlige politiske parti i Noreg stiller seg bak satsinga. I fylgje Spilling og Alsos (2006) føregår det politiske samarbeidet på tvers av, og mellom ulike departement. Dette kan tolkast som eit uttrykk for at pedagogisk entreprenørskap blir sett på som ei viktig utviklingsmekanisme som ein må legge til rette for. Styresmaktene har progressivt utvikla planverk som skal støtte opp under ei aktiv satsing på entreprenørskap ute i skulane. Entreprenørskap som fenomen i norsk utdanning har breidd om seg sidan midten på 90-talet. Ein viktig aktør i denne satsinga har vore stiftinga Ungt Entreprenørskap (UE). UE er ei eiga stifting finansiert delvis gjennom offentlege og private midlar (UE-Norge, 2017). Organisasjonen har ein klar distriktsprofil med hovudkontor i Oslo og distriktskontor som dekkar samtlige fylke i Noreg. UE tilbyr entreprenørskapsorienterte program som strekker seg over heile utdanningsløpet. Gjennom ei aktiv satsing på entreprenørskap i opplæringa har ein lagt vekt på å skape elevaktive arbeidsformer i eit samarbeid mellom skule, arbeids- og næringsliv. Dette har blant anna vore gjort ved at elevane etablerer skulebaserte bedrifter. Bakteppe for dette har vore å skape muligheiter for læring gjennom deltaking på fleire arenaer enn det den meir tradisjonelle opplæringa gjev muligheiter for. Dette er tydeleggjort gjennom UE si pedagogiske plattform der kompetansebygging for elevar i eit framtidsperspektiv er understreka (UE-Norge-pedagogisk-plattform, 2017). Nettverksorientering vert i den pedagogiske plattforma understreka som ein nøkkelfaktor i utviklinga av UE sine program og aktivitetar.

Kunnskapsdepartementet (KD), Kommunal- og regionaldepartementet (KRD) og Nærings- og handelsdepartementet (KD-KRD-NHD, 2009) sin handlingsplan for entreprenørskap i opplæringa bygger på den tidlegare strategiplanen (KD-KRD-NHD, 2004). I dette planverket

er det gitt klare føringar for satsingane og strategiane. Her vil ein også finne tydeleg angitte satsingsområder innanfor desse strategiane. Ei av hovudårsakene til denne satsinga er at ein ynskjer å gjere dagens elevar i stand til å møte framtidige utfordringar på ein god måte. Dei overordna politiske målsetjingane handlar om å auke verdiskapinga, sikre busetnad i distrikta, auka grad av nyetableringar, utvikling i eksisterande bedrifter, utvikling av ny teknologi og utvikling av sosialt og kulturelt entreprenørskap.

Rapportane til Ludvigsenutvalet NOU 2014:7 – Elevens læring i fremtidens skole og NOU 2015:8 – Fremtidens skole oppsummerer grunnlaget for fornying av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2014), (Kunnskapsdepartementet, 2015). Desse rapportane dannar grunnlaget for Meld. St. 28 (2015-2016) – Fag – Fordyping – Forståelse (Kunnskapsdepartementet, 2016). Entreprenørskap er nemnt i Meld. St. 28 som ein av fire kompetansar som skal takast i bruk i høve til fornying av fag. I rapportane og stortingsmeldinga snakkar ein om tilnærmingar til opplæring som i stor grad kan minne om entreprenørskapsstrategiar. Stortingsmeldinga understrekar at det å kunne utforske og skape er ein av fire grunnkompetansar i fagfornyinga av Kunnskapsløftet. Evne til innovasjon, nyskaping og entreprenørskap vert utpeika som viktige faktorar for samfunns- og arbeidslivet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Meldinga går ikkje nærare inn på detaljar og utforming av dette arbeidet, men her kan ein vise til strategiplanen for entreprenørskap i opplæringa, som slår fast at nettverksbygging er ein sentral del av entreprenørskapsopplæringa (KD-KRD-NHD, 2004). Vidare blir det i poengtert i stortingsmeldinga at ein kan anvende kompetansmiljø utanfor skulen i alle programfag for å få meir relevans og realisme i opplæringa. Det internasjonale perspektivet og eit breitt nettverk som grunnlag for læring og samarbeid vert understreka som viktig i denne samanhengen. Tilrettelegging for samarbeid med lokalsamfunnet blir framheva som viktig med bakgrunn i den gjensidige nytten for både skule og arbeidsliv. Det vil auke kvaliteten og relevansen i opplæringa samtidig som det er med på å styrke arbeidslivets rekruttering og kompetanseutvikling.

Bakgrunnen for fornyinga av Kunnskapsløftet finn ein i Meld. St. 20 (2012-2013) «På rett vei» (Kunnskapsdepartementet, 2012-2013). I denne meldinga blir det vist til at OECD gjennom prosjektet «21st Century Skills» trekker fram evne til samarbeid, kreativitet og fleksibilitet som viktig for å kunne tilpasse seg framtidige krav og forventningar i arbeidslivet.

Verdigrunnlaget for ei entreprenøriell tilnærming til opplæring finn vi blant anna i Strategiplanen for entreprenørskap i opplæringa (KD-KRD-NHD, 2004). Det sentrale i dette verdigrunnlaget er å styrke individet sine evner til å sjå muligheiter, legge eit grunnlag for framtidig verdiskaping samt styrke evne til innovasjon og omstilling. Det er også tydeleggjort at skulane sjølve er ansvarlege for tilrettelegging av gjennomføringa for dette. Ut frå eit nasjonalt perspektiv kan ein slå fast at det er klare forventningar frå politisk hald at entreprenørskap skal ha ein sentral plass i den framtidige opplæringa i den norske skulen.

1.4 Aktørane i gjennomføring av entreprenørskap i utdanningssystemet

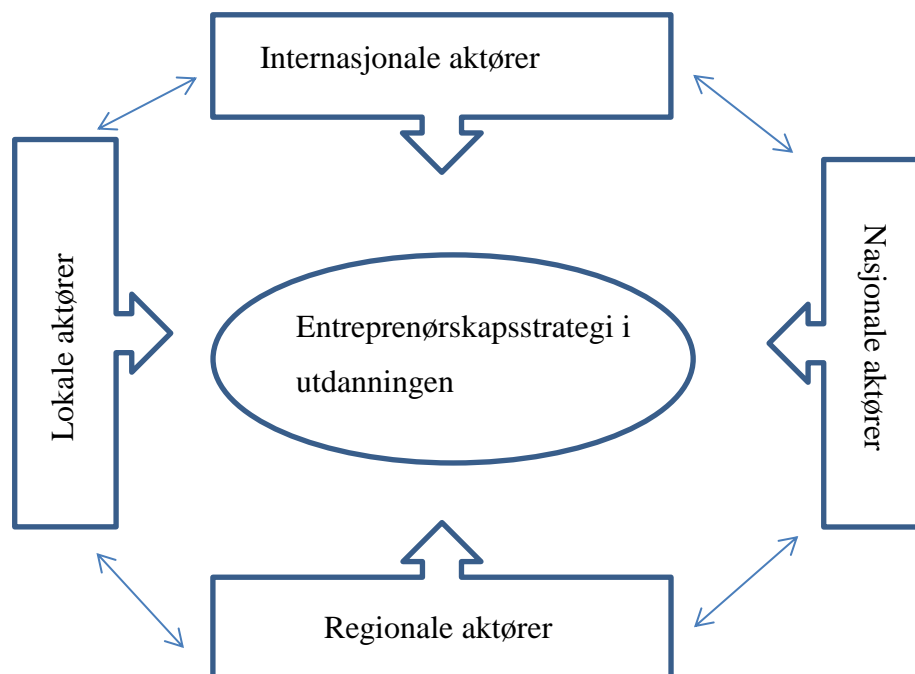


Fig 1. : Aktørar i gjennomføring av entreprenørskap i norsk utdanning (Ødegård, 2014, s. 47)

Figuren viser aktuelle aktørar som er involverte i arbeidet med entreprenørskap i norsk utdanning og illustrerer at desse aktørane fins på mange nivå. Hovudpoenget er at dei kvar for seg bidreg på ulike måtar i eit aktivt samarbeid med utdanningsinstitusjonane. Døme på internasjonale aktørar kan vere EU, OECD og Junior Achievement (som er den overordna verdensomspennande organisasjonen til Ungt Entreprenørskap). På nasjonalt nivå kan aktørane vere ulike departement, bedrifter, stiftelsar og organisasjonar som bidreg med fagleg

utvikling av innhaldet i opplæringa. Eit døme på det kan vere den statlege stiftinga ENOVA som kvart år bidreg til at fleire tusen elevar i Noreg får opplæring i temaet fornybar energi ved hjelp av entreprenørielle læremetodar. Dei mest sentrale aktørane på regionalt og lokalt nivå er fylkeskommunane og kommunane med Fylkesmannen som forvaltar, i tillegg til bedrifter og organisasjonar som utøver lokalt samarbeid med skular i nærområdet. Eit av hovudargumenta for satsing på entreprenørskap i opplæring har vore å hjelpe dagens barn og unge til å møte framtidige utfordringar i eit samfunn som er i stadig endring. Ved hjelp av ei entreprenøriell tilnærming til læring, og eit auka samarbeid mellom skule-, arbeids- og næringsliv kan ein møte desse utfordringane på ein konstruktiv måte. Dette ved at ein samla sett får ein skule som gjev grunnlag for eit høgare kunnskapsnivå, anvendelege ferdigheiter og løysingsorienterte holdningar for elevane. Ødegård og Ask (2014) understrekar at skulen si hovudoppgåve ikkje er å utdanne entreprenørar, men meir å legge til rette for utvikling av ein generell kompetanse hos elevane – ein entreprenøriell kompetanse.

1.5 Oppbygging av oppgåva

I kapittel 1 gjer eg greie for bakgrunn og val av tema for oppgåva mi. Eg beskriv føremålet med oppgåva og korleis oppgåva er bygd opp. Kapittel 2 er ei nærare beskriving av bakgrunn for val av tema og kunnskapsstatus knytt til problemstillinga. I kapittel 3 gjer eg greie for det teoretiske perspektivet i oppgåva. I utgangspunktet forklarar eg pedagogisk entreprenørskap som fenomen ved hjelp av Ødegård (2003) sine definisjonar. Nettverksorienteringa i pedagogisk entreprenørskap blir forklart ut frå Aldrich og Ruef (2006) si forståing av nettverket sin betydning i organisasjonar, og blir ytterlegare forklart ved Järvi (2012) sine betraktningar kring nettverket sin betydning for pedagogisk entreprenørskap som strategi. Eg baserer meg på Thompson (1991) og Bukve (2012) si forståing av nettverket sin betydning som styringsverktøy for samfunnsutvikling. Vidare freistar eg å sjå leiing av entreprenørskapsorienterte prosessar og strategiar med bakgrunn i Wadel (1997) si forståing av relasjonell leiing og praksisfellesskap. Spillane, Halverson og Diamond (2004) sine teoriar om distribuert leiing blir også trekt inn som eit perspektiv på dette. Adizes (1980) og Strand (2007) sin PAIE modell blir presentert for å forklare mangfaldet i skuleleiaren sine funksjonsområder generelt, og for å få ei forståing av entreprenørfunksjonen spesielt. Til slutt freistar eg å danne ei heilskapleg forståing av skuleleiaren som tilretteleggar av

utviklingsorienterte oppgaver ved å sjå skuleleiaren sine utviklingsorienterte oppgaver i lys av Senge (1991) sine teoriar om lærande organisasjonar.

Kapittel 4 er ei beskriving av metodar eg har brukt for innsamling av data og analyse av datamateriellet. I all hovudsak har eg nytta teoriane til Kvale og Brinkmann (2015) når det gjeld datainnsamling. I analysearbeidet har eg for det meste støtta meg på Thagaard (2013) og Grønmo (2004). Kapittel 5 omhandlar presentasjon av empiri. I kapittel 6 blir det empiriske grunnlaget drøfta opp imot teorien i kapittel 3. Til slutt svarar eg på problemstillinga i kapittel 7. Der kjem eg også med nokre tankar om implikasjonar av funn og drøfting, samt forslag til vidare forskning.

2 Kunnskapsstatus og omgrepsavklaring

2.1 Bakgrunn for val av tema

Samfunnet er i stadig utvikling og denne utviklinga skjer i eit stadig raskare tempo som set nye krav til oss alle. Mange av dagens skuleelevar vil i eit framtidsperspektiv oppleve å komme ut i yrker som endå ikkje er skapt. Evne til tilpassing, omstilling og endring blir viktige eigenskapar og ferdigheiter som dagens elevar må ha med seg i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv. Spørsmålet er korleis skular og skuleleiarar kan verte rusta til å ta i bruk entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar i opplæringa, med det som mål at elevane skal få ei opplæring og utvikling som er i takt med samfunnsutviklinga. I neste omgang blir spørsmålet korleis skuleleiaren tek i bruk desse strategiane for utvikling av skulen som ein lærande organisasjon.

2.2 Kva er pedagogisk entreprenørskap ?

Ødegård (2003) sin definisjon på pedagogisk entreprenørskap er :

- «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» (Ødegård, 2003)

I sin definisjon har Ødegård (2003) eit tydeleg opplæringsfokus med individet i sentrum. Dersom ein ser styresmaktene sin definisjon på entreprenørskap i opplæring slik den kjem fram i regjeringa sin handlingsplan, så vil ein kunne finne igjen element av Ødegård (2003) sin definisjon. Den største skilnaden vil vere at regjeringa legg meir vekt på kreativitet, verdiskaping og samarbeid :

- «Entreprenørskap er en dynamisk og sosial prosess, der individer, alene eller i samarbeid, identifiserer muligheter, og gjør noe med dem ved å omforme ideer til praktisk og målrettet aktivitet, det være seg i sosial, kulturell eller økonomisk sammenheng.» (KD-KRD-NHD, 2004)

Saman vil desse definisjonane danne eit godt grunnlag for å kunne forstå pedagogisk entreprenørskap som fenomen som del av opplæringa i norske skular. I Sverige, underforstått den nordiske tradisjon for entreprenørskap i opplæring, så handlar entreprenørskap om å endre holdningar hos elevane der unge menneske skal stimulerast til å betrakte entreprenørskap som

ein livsstil som dei har nytte av i mange samanhengar. Entreprenørskap i denne samanhengen vil stå for nyskaping og kreativitet innan alle områder i livet. Som motstykke peikar Leffler (2006) på land som for eksempel USA, der forretningsverksemd som tradisjon står sterkt, og entreprenørskap som strategi i opplæringa blir forstått som å lære elevane å starte bedrifter. Ein kan i denne samanhengen skille mellom undervisning om entreprenørskap, undervisning gjennom entreprenørskap og undervisning for entreprenørskap (Leffler, 2006). Den fyrste har eit innhaldsretta kunnskapsakkumulerande føremål, den andre er meir prosessorientert og den siste rettar seg meir inn mot sysselsetjing. Dette handlar om to ulike diskursar innanfor pedagogisk entreprenørskap. Diskursen om føretak som rettar seg meir inn mot det økonomiske perspektivet, det å starte bedrifter. Dette blir av Leffler (2006) omtalt som ei «snever» eller «smal» tilnærming dersom ein set det i samanheng med pedagogisk entreprenørskap. Den breiare tilnærminga og diskursen kring dette har eit meir allmenndannande perspektiv relatert til oppdragelse, danning og mennesket sine indre kvalitetar.

For å summere opp, entreprenørskap er altså eit multidisiplinært fenomen som vert omtalt og nytta innan fleire tradisjonar og samanhengar innan vitskapen. Dei ulike vitskapelege tradisjonane har ulike tilnærmingar til fenomenet, noko som har ført til at mangfaldet i praktisering og variasjonen i oppfatninga av omgrepet er stort (Ødegård, 2014). Disiplinane framstår med nyansert kunnskap om fenomenet kvar frå sin ståstad, ofte med utgangspunkt i relevansen til eigne fag som økonomi, politikk, kultur osv... Denne fragmenteringa har i fylgje Landström (2005) hatt uheldige verknader for kunnskapsakkumulering og dialogen mellom forskarar. Det er også ulikheiter i høve til praktisering av entreprenørskap innan det pedagogiske fagfeltet (Leffler, 2006).

2.3 Leing av entreprenørielle prosessar og strategiar i skulen

Møller (2006) understrekar at kvaliteten på det arbeidet som skuleleiarane gjer syns å ha ein samanheng med skulen sin utviklingsorientering, skulen sitt kollektive miljø og den konkrete utforminga av rammefaktorar som har betydning for lærarane sitt arbeid med elevane. Dette er viktige perspektiv å ha med seg inn i forståinga av den utviklingsorienterte skuleleiaren. Mange skuleleiarar strevar med å finne tid og motivasjon til utviklingsorienterte arbeidsoppgåver. Dei har meir enn nok med å utføre administrative oppgåver som er pålagde av andre både internt og eksternt i organisasjonen (Strand, 2007). Forsking viser at skuleleiarar har mindre tid til utviklingsorientert arbeid enn det dei sjølve ynskjer (Seland,

2012). Denne forskinga viser også at mange skuleleiarar ynskjer å skaffe seg meir tid og rom i høve til å ha ein utviklingsorientert profil. Dette kjem til syne i rapporten til Dahl, Klewe og Skov (2004), der ein av konklusjonane er at skuleleiarane formelt har muligheit til å medverke aktivt i kvalitetsutviklinga av eigen skule, men dei manglar tid til dette arbeidet. Utviklingsorientering i ein organisasjon kan vere eit spørsmål om både motivasjon, kompetanse og erfaring sett frå eit skuleleiarperspektiv. I denne samanhengen kan det vere naturleg å sjå til holdningar, eigenskapar, tankesett og arbeidsmåtar hos skuleleiaren som evnar å ha ein utviklingsorientert profil. Andreassen, Irgens og Skaalvik (2010) peikar på at arbeid med utvikling kan synast å vere ei utfordring for mange skular, og at det kan synast lettare å prioritere oppgåver som på kort sikt er meir påtrengande. Oppsummert kan ein tolke forskarane Seland (2012), Dahl et al. (2004) og Andreassen et al. (2010) dit at leing av utviklingsarbeid, underforstått entreprenørielle prosessar, kan vere ei vanskeleg utfordring for skuleleiaren. Det interessante vil vere å finne ut kva som ligg i desse utfordringane. Korleis kan ein skuleleiar møte utfordringane på ein konstruktiv måte som fører til ny utvikling av entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar ved eigen skule? Eit interessant spørsmål å få svar på er korleis skuleleiarar som kan synast å ha lukkast med dette arbeidet tenker og handlar i høve til desse utfordringane.

2.4 Drivkrefter i arbeidet med entreprenørskap og nettverk

Eit overordna perspektiv på formålet for å ta i bruk entreprenørskap som strategi i opplæring er oppsummert av Ødegård (2014) :

- «Dersom utdanningens oppgave skal være å forberede unge mennesker til framtid, vil entreprenøriell tilnærming i undervisning og læring kunne være et egnet virkemiddel. Læringens innhold bør være fundamentert på analyse og tolking av hva man kan anta det fremtidige samfunnet kan fordre av evner, ferdigheter og kunnskap» (Ødegård, 2014)

I fylgje Ødegård (2014) vil noko dei mest sentrale elementa i dette vere eleven sin evne til å meistre omstilling og endring i ein framtidig samfunnsmessig kontekst. Ødegård (2000) peikar på ulike motiv for entreprenørskap i opplæringa som gjer seg gjeldande. Eit av desse motiva er *gründermotivet*. Motivet baserer seg på behovet for at skulen skal vere med å utvikle arbeidsskaparar og etablerarar. Det *distriktpolitiske motivet* legg vekt på at ungdom skal få ein sjanse til å vere med å utvikle og utnytte ressursane i lokalsamfunnet.

Arbeidsmarknadsmotivet er behovet for å oppdra elevane til oppgåver i arbeidslivet som krev endrings- og handlingskompetanse og det bedriftsøkonomiske perspektivet dekker behovet for ei betra forståing av økonomi, administrasjon og leiing. Det *allmennpedagogiske motivet* er sentralt i pedagogisk entreprenørskap og vert grunngeve i ein søken etter å gjere elevane til kreative, initiativrike og arbeidsame menneske. Pedagogisk entreprenørskap har også eit allmenndannande perspektiv som tek sikte på å gjere elevane eigna til deltaking i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv som er i kontinuerleg endring. Dette baserer seg på det Ødegård (2014) omtalar som intensjonane med pedagogisk entreprenørskap : elevsentrert læring, samarbeid med lokalsamfunnet, ta ansvar, bruke ressursar produktivt og meningsfullt. I tillegg kjem stimulering av kreativitet, sjølvtilit, risikovilje og sosial kompetanse. Kneale (2008) lanserer omgrepet employability i denne samanhengen. Omgrepet kan forklarast med at ein stimulerer og utviklar ferdigheiter, forståing og eigenskapar som gjer ein betre rusta til å møte arbeidslivet etter endt utdanning. Prosessane som ligg til pedagogisk entreprenørskap som strategi handlar difor både om skulen si indre kollektive utviklingsorienterte orientering, og om ei kollektiv orientering som rettar seg mot eksterne samarbeidspartar.

2.5 Utfordringar i eit leiarperspektiv

Ei av utfordringane ein skuleleiar kan møte i arbeidet med å legge tilrette og motivere for pedagogisk entreprenørskap som strategi er lærarar som enten er skeptiske til fenomenet, eller at dei ikkje ynskjer å ta i bruk strategiane (Leffler, 2006). Gibb (1993) lanserer ein måte å forstå dette på som relaterer seg til ein allmenn skepsis blant lærarar ut frå ein tanke om at bedriftskonsept og fri etablering av føretak ikkje høyrer heime i skulen som institusjon. Dette kan vere forankra i læraren sin oppfatning av kva som kan vere politisk korrekt i skulesamheng. Økonomane Morris og Morris (1997) tilfører diskursen endå eit perspektiv ved å vise til lærarar som oppfattar entreprenørskap i undervisning som nytt og ukjent. Dette kan medføre at lærarane i sin allminnelegheit oppfattar entreprenørskap som ein trussel, med det som bakteppe at dei ikkje beherskar undervisningsforma.

Leffler (2006) definerer entreprenøriell undervisning som noko som utfordrar den tradisjonelle undervisninga i skulen. Ein entreprenøriell skule søker å endre skulen sine arbeidsmetodar ved å stå for nyskaping og utvikling som verkar fremjande. Entreprenørielle arbeidsformer ber preg av tverrfaglege tilnærmingar til løysingorienterte oppgåver der elevane i høg grad styrer eigen læreprosess. Ei entreprenøriell tilnærming til utdanning skal ta omsyn

til barn og unge sitt behov for opplevelsesrike gjeremål i ein meiningsskapande heilskap mellom teori og praksis.

Å bruke entreprenørskap som læringsstrategi skal ikkje komme som eit tillegg til læreplanen, men heller vere ein måte å nå måla i Kunnskapsløftet på (Ødegård & Ask, 2014). Ei av hovudutfordringane til skuleleiaren vil då bli å koordinere innsatsen inn mot relevante aktørar, med samanfallande mål, i ein kontinuerleg dialog og samspel med aktørane. I tillegg blir skuleleiaren den som har ansvaret for å kartlegge behov for kompetanse, identifisere muligheiter og nøkkelpersonar samt å skaffe dei nødvendige ressursar for å kunne iverksetje arbeidet.

2.6 Oppsummering

For å kunne få ei forståing av pedagogisk entreprenørskap i ein norsk og nordisk skulekontekst vil det vere avgjerande å ta utgangspunkt i dei nordiske tradisjonane for opplæring. Historikken og dei politiske føringane som ligg til grunn for utviklinga i den norske skulen har også sett sitt preg på utvikling av entreprenørskapstrategiane som vert nytta i opplæringa. Skuleleiarrolla i den norske skulen har vore i kraftig endring og utvikling gjennom dei siste 40-50 åra. Vi ser at rektorar og andre skuleleiarar stadig får meir ansvar for utviklingsorienterte oppgåver og strategiar. For å kunne danne seg eit bilde av satsinga på entreprenørskaps- og nettverksorientering som strategiar i opplæringa er det viktig å gjere greie for kva som er bakgrunnen for satsinga. Motivasjon og drivkrefter er sentrale omgrep i denne samanhengen. Politikarane signaliserer at vi må satse meir på innovasjon og nyskaping i Noreg. Elevane må rustast til å møte krav og forventningar frå framtidige arbeidsgjevarar som mest sannsynleg vil etterspørje eigenskapar og kompetansar som endrings- og omstillingsevne, kreativitet, innovasjon, sjølvstende og evne til nyskaping.

I Sogn og Fjordane er det politiske signal som går i retning av at dei vidaregåande skulane skal vere regionale utviklingsaktørar. Mange av dei vidaregåande skulane har valgt entreprenørskap og nettverksorientering som strategiar i denne samanhengen. Det kan synast å vere fleire utfordringar for skuleleiarane knytt til denne typen strategiar. Ein ting er å finne tid til å arbeide med utviklingsorienterte oppgåver og utfordringar. Ein annan ting er å motivere sine medarbeidarar til å ta del i utviklinga av strategiane.

3 Teoretisk forankring

I dette kapitlet vil eg freiste å gje eit teoretisk rammeverk for å kunne få ei forståing av pedagogisk leiing i ein utviklingsorientert kontekst. Utgangspunktet for denne forståinga er ei analytisk tilnærming til leiing av pedagogisk utviklingsarbeid på generell basis. Eg ynskjer spesielt å sjå nærare på korleis leiing av pedagogisk utviklingsarbeid kjem til uttrykk i leiing av entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar.

3.1 Grunnlaget for val av teori

For å kunne forstå og belyse aktuelle tematikkar knytt til problemstillinga i denne oppgåva har eg valt å ha stor breidde i teoriomfanget. Ei slik breidde kan vere nødvendig for å danne ei heilskapleg forståing for to hovudperspektiv knytt til utøving av pedagogisk leiing relatert til utviklingsprosessar. Det eine er perspektivet til rektor og den øvste leiinga i skulen. Det andre er perspektivet til mellomleiaren som har den direkte utøvande funksjon i høve til å iverksetje og fylgje opp sjølve gjennomføringa av aktivitetane. Dei to rollene og perspektiva er ulike samtidig som dei utfyller kvarandre. Det utfyllande som ligg i rolla mellom rektor og mellomleiar er eit viktig poeng i denne samanhengen. Det bygger på ei felles forståing av kvarandre si rolle samtidig som dei i fellesskap skal syte føre at organisasjonen utviklar seg gjennom entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar. Denne gjensidige forståinga av dei to rollene kan blant anna byggast gjennom produktiv pedagogisk leiing basert på dialogen som verktøy. Det relasjonelle og distribuerte perspektivet på leiing blir viktig i denne samanhengen. Elevperspektivet vil komme inn som ein naturleg konsekvens av dei to andre perspektiva. Entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar er i høg grad kollektive fenomen som vert utvikla gjennom mellommenneskelege relasjonar i ein organisasjon. Det kan også vere slik at desse strategiane vert utvikla i eit nettverk mellom organisasjonar og dei menneska som fins der. Difor vert teoriar om nettverk og kollektiv orientering i lys av relasjonelle og distribuerte prosessar aktuelle.

Teori om lærande organisasjonar omhandlar heilskapar i det å skulle utvikle ein organisasjon. Felles visjonar, personleg mestring, endring av inngrodde mentale modellar og gruppelæring i eit systemisk perspektiv er sentralt i den samanhengen. For å kunne forstå fenomen som eg undersøker som lærande prosessar vil eg støtte meg til teoriane om lærande organisasjonar slik dei kjem til uttrykk hos Senge (1991).

3.2 Pedagogisk leiing i eit utviklingsorientert perspektiv

Fuglestad og Møller (2006) definerer leiing som ein spesifikk relasjon til andre menneske der ein påvirkar kvarandre. Denne relasjonen omfattar også utøving av makt og kontroll innanfor dei rammene som ein bestemt organisasjon gjev. Eit sentralt element i utøving av leiing er at skuleleiaren må legitimere sitt maktgrunnlag samtidig som det må etablerast gjensidig tillit. Pedagogisk leiing er, i fylgje Wadel (1997), knytt til å få til læring i organisasjonar og spelar ei vesentleg rolle i utviklinga av organisasjonen sin kultur. Slik Wadel (1997) framstiller det kan pedagogisk leiing forståast på to måtar med bakgrunn i dei grunnleggande verdiar for læring som ligg til grunn. Den eine er reproduktiv pedagogisk leiing som tek sikte på å lære bestemte kunnskapar og ferdigheiter og ber preg av at ein har ferdige løysingar på problema. Den andre måten å forstå pedagogisk leiing er gjennom omgrepet produktiv leiing. Produktiv leiing ber preg av at leiaren ser det som viktig å vere spørjande og at ein søker å få i gang refleksjonsprosessar i tileigninga av bestemte kunnskapar. Hovudfokuset i denne oppgåva relaterer seg til utviklingsorienterte prosessar i skulen og korleis desse vert leia. Produktiv leiing slik det er framstilt av Wadel (1997) vil difor vere sentralt i mi forståing av pedagogisk leiing knytt til utviklingsorientering i denne oppgåva.

I fylgje Møller (2006) har skuleleiarrolla endra karakter gjennom historia. Ein av desse endringane er at skuleleiarrolla har bevega meir vekk frå administrativ styring og inn imot arbeidet med å utvikle skulen som organisasjon. Som fylgje av dette har kvalitetsperspektivet i utviklinga av skulen fått større plass. Møller og Ottesen (2011) understrekar at skuleleiaren er sentral i utviklinga av kvalitet i skulen. I Kunnskapsdepartementet (2009-2010) sitt kvalitetsperspektiv framgår det at skuleleiaren må evne å bygge opp lærande organisasjonar, som blant anna vil innebere å vere utprøvande og ta sjansar, alt med eleven sin læring og resultat for auge. For at denne organisasjonslæringa skal vere mulig er det, i fylgje Lillejord (2003), viktig at organisasjonsmedlemmane kjem saman og drøftar erfaringar frå arbeidet sitt. Forståinga av pedagogisk leiing som ligg til grunn i denne oppgåva baserer seg på det som er relatert til utviklingsorienterte prosessar i skulen og det som Wadel (1997) definerer som produktiv leiing. Pedagogisk leiing i eit slikt perspektiv heng også nøye saman med grunnleggande prinsipp i utøvinga av entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar.

3.3 Leing i eit pedagogisk entreprenørskapsperspektiv

I fylgje Ødegård (2003) kan eit utgangspunkt for å kunne forstå den entreprenørielle læraren vere Schön (1991) sine teoriar om den reflekterande praktiskar. Basisen i Schön (1991) si forståing er at ein gjennom refleksjon i praktiske samanhengar får ei utvida forståelsesramme av heilskapen i høve til teoretisk faglegheit og praktisk erfaring. Dette skjer fortrinnsvis ved at ein bryt med innarbeida rutinar. Ein viktig føresetnad for ein slik praksis er at læraren får sett av tid og rom til å gjennomføre dette og at tid og rom for dette blir prioritert i organisasjonen. I samband med endrings- og utviklingsprosessar i skulen blir læraren tradisjonelt oppfatta som ein nøkkelperson (Leffler, 2006). Den entreprenørielle læraren blir av Leffler (2006) beskrevet som mønsterbrytande og eldsjel som gjennom undring, eksperimentering, nettverksbygging og handling genererer entreprenørielle læringsformer. Dette samsvarar med Ødegård (2003) sin omtale av den profesjonelle læraren i eit entreprenørielt perspektiv.

Oppsummert så handlar dette om den autonome lærar som reflekterer over eigen teori og praksis. På grunnlag av dette vil læraren kunne skaffe seg ein refleksiv bevisstheit ved å utvikle ei kritisk forståing av eigen praksis gjennom repeterande erfaringar og handling i praksis. Desse erfaringane og handlingane vil i neste omgang danne grunnlag for formulering av abstrakte omgrep og generaliseringar skapt gjennom refleksjon. Når desse blir prøvd ut og utvikla i nye situasjonar, blir refleksjonen ein del av ein sirkulær prosess. Dette vil igjen kunne danne grunnlag for å utvikle og fornye eigen undervisning i eit utviklingsorientert og framtidretta perspektiv. Det handlar også om læraren sin fridom og autonomi (Leffler, 2006). Som fylgje av ein entreprenøriell praksis i undervisninga vil lærarrolla verte endra i retning av at læraren vil fungere som ein rettleiar i utvida forstand. Skuleleiaren si rolle i eit slikt perspektiv vil vere å legge til rette på best mulig måte for denne typen prosessar.

3.4 Nettverket sin betydning for entreprenørskapsorienterte prosessar

Nettverk har ein sentral plass i alle former for entreprenørskap, enten det er relatert til pedagogisk entreprenørskap eller andre former for entreprenørskap. Thompson (1991) definerer nettverk som ei styringsform for samarbeid mellom aktørar som har eit formelt sjølvstende. I den vidare forståinga av dette dreg Bukve (2012) opp to viktige perspektiv. Det eine er nettverk som er basert på gjensidig tillit og felles verdiar med høg grad av tillit der

aktørane stolar på kvarandre sine bidrag inn mot ei felles sak. Det andre er nettverk som er baserte på formelle avtalar gjennom forhandla semje. Døme på dette kan vere kontraktar, partnerskapsavtalar, leverandøravtalar og liknande. Nettverk som er samansett av menneske med felles interesser i høve til omverda, vil i større grad vere i stand til å samordne seg for å kunne utføre arbeidet med å realisere fellesinteressene. I eit utviklingsperspektiv peikar Bukve (2012) på nettverksorganisering som styringsverktøy for samfunnsutvikling. Her vert det understreka at samfunnsutvikling handlar, i tillegg til styring og samordning mellom ulike aktørgrupper, om innovasjon og mestring av nye vilkår. Nettverket i ein slik samanheng vil fungere som ein brubyggjar mellom aktørane, og utviklingsorienterte nettverk er gjerne prega av personar som brenn for eit prosjekt eller ein utviklingsvisjon.

For entreprenøren kan nettverket ha ei avgjerande betydning i mange samanhengar. Likeeins vil det ha stor betydning for aktørar innan pedagogisk entreprenørskap. I nettverket finn ein ressursar som kan bidra til læring, samtidig som aktørane innan pedagogisk entreprenørskap kan vere med å tilføre nettverket både ressursar og kompetanse. Samtidig er nettverk ein måte å skape nye muligheiter på :

- «Social networks play a significant role in many facets of organizational emergence indeed, the larger network structure in which entrepreneurs are embedded constitutes a significant portion of their opportunity structure» (Aldrich & Ruef, 2006)

Nettverket der entreprenøren kan finne sosial, emosjonell og materiell støtte vil i høg grad vere med å påvirke faktorar som å skaffe ressursar og kunnskap til entreprenøren / organisasjonen. Størrelsen og mangfaldet i entreprenøren sitt nettverk er viktig, spesielt viss entreprenøren nyleg har etablert seg (Aldrich & Ruef, 2006). Mangfald i denne samanhengen vil seie å knyte band til personar med ulik bakgrunn, kjønn, kompetanse, etnisitet med meir. At nettverket er av ein viss storleik er viktig for kunnskapstilfanget til entreprenøren samt at det vil ha konsekvensar for tilgangen til marknad, investorar, kapital og andre ressursar. Kor tette band ein knyter i eit nettverk kan også vere avgjerande for entreprenøren. Dei mest pålitelege nettverka er karakterisert av sterke band der lang varigheit og høg grad av tillit er sentrale faktorar. Motsetnaden er nettverk med meir lause nettverksband som ofte i større grad er karakterisert av korttidsløysingar og eigeninteresse. I fylgje Spilling og Alsos (2006) har

nettverk eit potensial for entreprenørskap på den måten at ein kan oppnå heterogenitet ved å innlemme nokon som representerer andre tankemønster og idéar enn dei ein har sjølv. I denne samanhengen lanserar Spilling og Alsos (2006) omgrepet forankra band som er samanfallande med det Aldrich og Ruef (2006) omtalar som tette band. Widding (2006) skriv i sin artikkel om kunnskapsleiing av entreprenørielle muligheiter at entreprenørskap handlar om å skaffe tilgang til ressursar som ein sjølv ikkje sit inne med. Desse ressursane kan i stor grad bli gjort tilgjengelege ved hjelp av nettverksorientering.

Järvi (2012) har konkludert med at tradisjonell klasseromsundervisning har ein viss innflytelse på utvikling av holdningar relatert til entreprenørskap. Det har derimot ingen innflytelse på entreprenøriell læring (Järvi, 2012). For å få entreprenøriell læring er ein avhengig av fleire faktorar som erfaringsbasert læring, lære ved å gjere, prøve og feile, problembasert læring, lære å sjå muligheiter med meir. Denne læringa blir forsterka gjennom ei nettverksorientert tilnærming. Nettverket vil gje utvida tilgang på informasjon og ressursar for eleven og det blir skapt ein læringsarena som er tett opp til den verkelege verda. Skogen (2006) set dette i samband med omgrepet sosial interaksjon. Han seier at sosial interaksjon er eit sentralt fenomen i nesten alt innovasjonsarbeid. I tillegg til å vere ein mekanisme for å spreie nye idéar, erfaringar og kunnskap frå ein organisasjon til ein annan vil det også vere ein strategi for kompetanseheving og læring. Ødegård (2003) refererer til Johannisson og Madsén (1997) som seier at grensene mellom skulen sitt arbeid og lokalmiljøet sine aktivitetar må perforerast i den forstand at ein må vere open for reell samhandling med dei ulike instansane innan eleven sin erfaringsarena.

Mange skular vel å ha eit samarbeid med eksterne partnarar. Hos skular som har ein aktiv bruk av nettverk ser ein gjerne resultat i form av auka læringsutbytte og resultat på det faglege og sosiale plan (Ødegård & Ask, 2014). I fylgje Ødegård og Ask (2014) kan nettverket ha like stor, og ofte større betydning enn personlege eigenskapar i arbeidet med pedagogisk entreprenørskap. Det eksterne samarbeidet kan organiserast på ulike måtar. Ein kan ha formelle partnerskapsavtalar organisert gjennom tette band og hyppige møter med samarbeidspartane, eller ein kan ha munnlege avtalar av meir tilfeldig og sporadisk karakter. Hovudpoenget er å invitere arbeids- og næringsliv inn i klasserommet, underforstått at ein også kan invitere elevane ut i arbeids- og næringsliv. Ved å gjere dette vil elevane få ei forståing for kva som skjer der ute, samtidig som dei vil få ei utvida forståing for kva som blir undervist på skulen og kva dei vil møte etterpå (Ødegård & Ask, 2014). Dei vil også bli stillt

ovanfor forventningar og krav, noko som i neste omgang kan medvirke til at dei lykkast betre i eit framtidig arbeidsliv.

3.5 Entreprenørfunksjonen som leiarsfunksjon

Som eit utgangspunkt for å kunne forstå leiaren sin funksjon som entreprenør i ein organisasjon kan ein bruke Adizes (1980) sin PAIE modell. Modellen lanserer ei inndeling av fire ulike funksjonar som leiinga skal utøve og ivareta i organisasjonar :

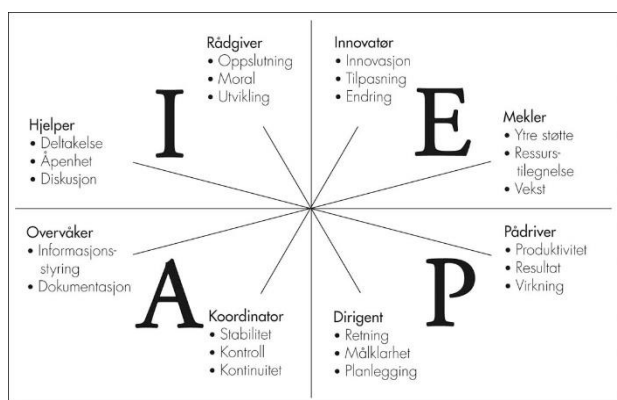


Fig 2 : PAIE modellen til Ichac Adizes (Adizes, 1980)

Fig. 2 viser PAIE modellen til Adizes (1980) som gjengitt i Strand (2007). Dei fire funksjonane kan forståast kvar for seg, men det er viktig å setje dei inn i ein heilskap. Produsenten er pådrivaren for produksjon i organisasjonen og skal ivareta denne funksjonen ved å planlegge og gje retning i tillegg til å ha fokus på resultat. Administratoren står for stabilitet og kontroll ved å ta seg av administrative oppgåver som dokumentasjon, økonomi og informasjonsstyring. Integratoren har ansvar for dei mellommeneskelege relasjonane og fungerer som ein hjelper som skal ivareta oppslutning, moral og deltaking. Entreprenørfunksjonen skal ivareta utviklings-, tilpassing-, innovasjons- og endringsprosessar i organisasjonen. Utgangspunktet for mi forståing av utviklingsarbeid vil fyrst og fremst vere knytt til det som Adizes (1980) og Strand (2007) definerer som entreprenørfunksjonen i denne modellen.

Det som ligg til entreprenørfunksjonen i eit leiarperspektiv av Strand forklart som «å skape visjoner og forfølge dem gjennom strategisk ledelse og kreative løsninger» (Strand, 2007). Strand (2007) ser dette i eit større samfunnsmessig perspektiv der han påpeikar at alle organisasjonar er avhengige av omverden. For å kunne overleve som organisasjon og for å

lukkast i utvikling, nyskaping, innovasjon, tilpassing og endring av organisasjonen vil det i følge Strand (2007) vere av vital betydning å ivareta entreprenørfunksjonen. Dersom ein skal freiste å sjå dette i relasjon til leiing av pedagogiske verksemdar i ein utviklingsorientert samanheng med fokus på entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar så er det nokre sentrale omgrep i Strand (2007) si framstilling som må takast med. Det eine er strategi og strategisk alliansebygging med utgangspunkt i visjon og verdiar. Det andre er innovasjon og kreative prosessar som utgangspunkt for ei entreprenøriell utvikling av organisasjonen.

Strand (2007) nemner eit par sentrale poeng som ein må ta med seg i forståinga av denne modellen. For det fyrste vil leiarfunksjonane strekke seg over alle dei fire felta som er vist til i figuren over. Ein må også ta høgde for at mange av funksjonane i modellen blir ivareteke av andre enn leiinga i ein organisasjon. Eit tredje og viktig poeng er at leiing vert å forstå som ein komplementær prosess på den måten at ei gruppe kollektivt, eller tilsaman har ansvaret for alle funksjonane. Like fullt kan ein, dersom ein ser til den praktiske organiseringa av leiing i organisasjonar, peike ut personar som har eit meir eller mindre utvida ansvar for delar av innhaldet i modellen. Døme på dette kan vere ein administrativ leiar ved ein skule som har hovudansvar for økonomi og budsjett. Ein slik person sine oppgåver vil i hovudsak sortere under administratorfunksjonen, men det vil ikkje dermed sei at denne personen ikkje skal involverast i arbeid som naturleg sorterer under dei andre funksjonane.

Lotsberg (1997) utdjupar desse rammene for forståing i sin beskrivelse av det som han kallar den moderne rektorrolla og set det heile inn i eit norsk leiarperspektiv. Han ser den moderne rektor opp imot forståinga av den tradisjonelle rektor. Den tradisjonelle rektor forklarar han med ein leiar som blir trekt i retning av å ivareta administrative oppgåver og rutiner, forvaltning av reglar og skulen sin daglege drift. Ein slik leiar vil, i følge Lotsberg (1997), ikkje vere i stand til å ivareta nødvendige leiarfunksjonar i eit moderne og framtidsretta leiarperspektiv. Endringsorientering og strategisk tenking, krav om fleksibilitet og omstillingsevne er viktige eigenskapar for den moderne skuleleiaren. Dette står i sterk kontrast til den historiske oppfatninga av den meir tradisjonelle rektor. Ein moderne skuleleiar har eit aktivt fokus på endringsprosessar og skulen sine omgjevnader, og vil vere i stand til å ivareta nye og eksisterande relasjonar mellom skule og lokalsamfunn.

3.6 Pedagogisk leiing i eit relasjonelt perspektiv

Wadel (1997) framhevar at kva enn leiing er så er det noko relasjonelt. Leiing er og blir eit mellommenneskeleg forhold og det relasjonelle perspektivet på leiing tek utgangspunkt i at leiing er noko ein gjer saman med andre. I den vidare forståinga av dette trekker Wadel (1997) opp to viktige perspektiv; leiaren og den som blir leia. Den djupare forståinga av leiing bør fokusere på dei som vert leia og kva dei bidreg med i leiingsprosessen. På denne måten vil ein kunne skape ei forståing for betydning av leiing i ulike delar og nivå i ein organisasjon. I fylgje Wadel (1997) er leiinga som vert utøvd på lågare nivå i organisasjonen like viktig som den leiinga som vert utøvd i formelle leiarposisjonar. I sin kritikk av den meir instrumentelle tilnærminga til leiing understrekar Irgens (2013) poenget til Wadel (1997). Den instrumentelle tilnærminga til leiing sitt hovudfokus er at leiaren skal styre og dei tilsette skal styrast på ein mest mulig ressurseffektiv måte. I verste fall kan dette bli ei autokratisk form for leiing der makt til å styre vert samla hos ein person. Irgens (2013) viser til Spillane (2006) som har retta merksemda mot å undersøke leiing som ein aktivitet mellom menneske. Spillane (2006) si forståing av leiing understrekar viktigheiten av å sjå leiing som ein aktivitet som også vert utøvd av andre enn dei formelle leiarane :

- «Ledelse handler om aktiviteter, relatert til kjernearbeidet i en organisasjon, som organisasjonsmedlemmer har utviklet for å påvirke motivasjon, kunnskap, følelser og praksiser til andre organisasjonsmedlemmer, eller aktiviteter som blir oppfattet slik av andre organisasjonsmedlemmer» (Spillane, 2006)

Med utgangspunkt i at leiing vert ein arena der mange deltek er det, i fylgje Wadel (1997), samhandlinga mellom aktørane i organisasjonen som må vere i fokus. Kulturen som denne samhandlinga føregår i, og dialogen mellom aktørane er sentralt for den heilskaplege forståinga.

Wadel (1997) teiknar eit skilje mellom administrativ og pedagogisk leiing og trekker parallellar til Adizes (1980) sin klassiske inndeling av funksjonar som forklart i avsnitt 3.5 ovanfor. Den største distinksjonen i Wadel (1997) sin forklaring av desse fenomena vs. Strand (2007) sine tolkingar er at Wadel (1997) omtalar leiarfunksjonane som leiarroller. Hovudpoenget til Wadel (1997) er at både administrativ og pedagogisk leiing er grunnleggande dimensjonar i leiing av pedagogiske institusjonar, og at begge dimensjonane må ivaretakast. Administrativ leiing er knytt styring med utgangspunkt i regelverk og meir

eller mindre faste system. Det skal syte føre at organisasjonen fungerer på ein effektiv måte her og no, samt at det skal leie organisasjonen i bestemte retningar i henhold til lover og reglar. Den pedagogiske leiinga er, i fylgje Wadel (1997), knytt til å initiere og leie læreprosessar som bidreg til fornying, utvikling og endring i organisasjonen med utgangspunkt i felles forståing og samhandling. I denne samanhengen dreg Wadel (1997) parallellar til entreprenørrolla og integratorrolla hos Adizes (1980). Det er desse to rollene som i størst grad inneber pedagogisk leiing.

Den pedagogiske leiinga, ut frå eit relasjonelt perspektiv, må basere seg på dialog der både dei som «lærer frå seg» og dei som «lærer til seg» etablerer gjensidige prosessar. Dette baserer seg på tillit mellom aktørane, i kontrast til administrativ leiing som i større grad baserer seg på makt og avhengigheitsforhold. I denne samanhengen refererer Wadel (1997) til omgrepa reprodutiv og produktiv pedagogisk leiing. Skilnaden på desse er i all hovudsak at reprodutiv leiing siktar seg inn på at elevane skal lære bestemte kunnskapar og ferdigheiter. Produktiv pedagogisk leiing dreiar meir i retning av å ha ei spørjande og reflekterande tilnærming til læring. Det siste dannar, i fylgje Wadel (1997), grunnlaget for å legge til rette for ein lærande organisasjonskultur som er i stand til å fornye seg. Gjennom ein produktiv læringskultur der organisasjonsmedlemmane lærer å lære, vil ein også bli sett i stand til å overføre kunnskap og ferdigheiter frå eit område til eit anna. I tillegg vil produktiv pedagogisk leiing virke forsterkande på innlæring av holdningar og verdiar. Dersom den reprodutive læringskulturen blir for dominerande vil skulen i mindre grad kunne fostre den sjølvstendigheit og kreativitet som er etterspurt i arbeidslivet (Wadel, 1997).

3.6.1 Distribuert leiing

Relasjonell leiing har ein del felles trekk med det distribuerte perspektivet på leiing (Ottesen & Møller, 2006). Fleire norske forskarar har sett teoriane om distribuert leiing inn i ein norsk skulekontekst der ei forståing av distribuert leiing, slik eg ser det, kan gje ei utvida forståingsramme for relasjonsleiing og vice versa. Eg forstår det slik at desse to fagfelte heng saman. Dersom ein legg Ottesen og Møller (2006) si tolking til grunn så forklarar dei distribuert leiing, med utgangspunkt i Spillane et al. (2004), som ein praksis som veks fram i interaksjonen mellom aktørar og kontekst. Denne praksisen må strekke seg over leiarar, dei som vert leia og dei materielle og symbolske reiskapane i situasjonen. Leiing vil i denne samanhengen avgrense seg til praksis og dei undersøkingar og refleksjonar som er knytt til praksisen. I denne ramma for forståing er det viktig å poengtere at distribuert leiing ikkje er

ei oppskrift på korleis leiing bør vere, men ei teoretisk ramme for å forstå leiing som ein praktisk aktivitet. Med andre ord kan vi ikkje forstå distribuert leiing som eit normativt omgrep, men meir som eit analytisk omgrep som tek utgangspunkt i analysen av samhandling og praksis mellom ulike aktørar i ein organisasjon (Ottesen & Møller, 2006).

Irgens (2013) refererer til Spillane (2006) som poengterar at leiarar gjerne blir framstilte som heroiske. Dette baserer seg på ei karismatisk oppfatning av leiaren og har eit sterkt individualiserande perspektiv på leiing der leiaren blir framstilt som den som skal «redde» organisasjonen gjennom å etablere nye målsetjingar og utfordre dominerande arbeidsformer. Motstykket til dette kan på mange måtar vere ramma inn i ei distribuert forståing av leiing som fenomen. I forståinga av ein distribuert leiarpraksis lanserer Spillane (2006) omgrepa «leiarar», «followers» og «situasjon». Eit sentralt element i denne forståinga er at det som er med på å gje leiinga ei form er relasjonane mellom desse tre i ein samhandlingskontekst. Irgens (2013) påpeikar bruken av ordet «followers» i denne samanhengen og meiner at ordet «medarbeidar» er meir dekkande i ein nordisk skulesamheng. Problematikken i dette er at ein ikkje utan vidare kan importere idealiserte førestillingar om leiing frå ein annan kulturell kontekst. Grunngevinga til Irgens (2013) har sin bakgrunn i den nordiske tradisjonen for medbestemmelse, demokratiske prinsipp og at avstanden mellom leiar og tilsett ikkje er så stor som den kanskje vil vere i andre kulturar. «Nordiske elever og lærere forventer ikke bare å bli hørt, men også å medvirke» (Irgens, 2013).

Det overlappande perspektivet mellom relasjonell leiing og distribuert leiing kan forståast ved å inkludere relasjonar mellom aktørane i ein organisasjon i dei strukturar som er etablerte og dei strategiane som vert tatt i bruk (Ottesen & Møller, 2006). Utgangspunktet for denne forståinga kan vere Spillane (2006) sin beskrivelse av distribuert leiing som aktivitetar der leiarane deltek i, i interaksjon med andre, i bestemte kontekstar og knytta til spesifikke oppgåver. I denne forståinga er det praksis, eller aktiviteten, i relasjon til omgjevnadane som står i fokus. Dersom ein bringer inn kollektiv aktivitet som analyseining i dette, og forstår det kollektive som både indre og ytre referanseramme så vil dette gje mening både i høve til entreprenørskap som fenomen og skulen si nettverksorientering. Ei indre kollektiv referanseramme skriv seg til skulen sin indre kollektive orientering organisasjonsmedlemmane mellom. Døme på dette kan vere å utvikle kunnskap og strategiar i lag, ut frå felles visjonar og plattformer, der medlemmane i stor grad blir likestilte som bidragsytarar. Ei ytre kollektiv referanseramme kan bestå av eksterne aktørar som bidreg inn

mot utvikling av kunnskap i skulen. Døme på dette kan vere lokale og regionale samarbeidspartar, representantar frå overordna nasjonale satsingar og samarbeid på tvers av landegrensene.

3.7 Kollektiv orientering og profesjonelle læringsfellesskap

Kollektiv kunnskapsutvikling i skulen bygger på den kunnskap som blir generert i praksisfeltet. Cochran-Smith og Lytle (1999) definerer dette som «knowlegde OF practice.» Eit motstykke til dette perspektivet blir av Helstad (2011) beskrevet som «knowlegde FOR practice», der ein fokuserar meir på å utvikle spesifikke kunnskapar og ferdigheiter som skal setje elevar og studentar i stand til å kunne utføre sjølv arbeidet. Den fyrste tilnærminga til kunnskapsutvikling basert på det kollektive vil, i fylgje Helstad (2011), kunne føre til ei meir robust skuleutvikling.

Profesjonelle læringsfellesskap blir omtalt som ein aktuell modell for utvikling av kollektiv kunnskap (Helstad, 2011). Modellen tek utgangspunkt i det som vil vere til det beste for eleven sin utvikling. Kjenneteikn på denne modellen er deling av sentrale normer og verdiar, fokus på eleven sin læring heller enn undervisning, reflekterande dialogar og fokus på samarbeid. Eit sentralt moment ved profesjonelle læringsfellesskap er avprivatisering av praksis ved at ein bringer erfaringane frå fellesskapet ut i offentlegheita. I denne samanhengen kan ein dra parallellar til Wenger (1998) sine teoriar om *praksisfellesskap*. Eit praksisfellesskap er karakterisert av formelle eller uformelle sosiale læringssystem og grupper som samhandlar om felles oppgåver. Gjennom samhandling i praksisfellesskapet utviklar ein eit felles handlingsrepertoar, og oppgåvene knytt til dette er gjensidig forpliktande innanfor fellesskapet. Praksisfellesskap kan også vere ein måte å setje institusjonelle krav i samsvar med aktuelle situasjonar sin skiftande røyndom (Wenger, 2004). Sagt med andre ord, ein måte for skulen som organisasjon å nærme seg omverda. Dette perspektivet vert også framheva av Helstad (2011) i beskrivinga av profesjonelle læringsfellesskap. Det vert omtalt som det eksterne perspektivet på kollektiv kunnskapsutvikling der ein søker bistand og ekspertkunnskap frå ressurspersonar innan fagfelt som kan vere aktuelle i kunnskapsutviklinga. Eit slikt perspektiv vil, i fylgje Helstad (2011), kunne utfordre inngrodde tankemåtar på same tid som det kan føre til nytenking og kreativitet i organisasjonen. Denne framstillinga har klare parallellar til Senge (1991) sine teoriar om mentale modellar som ein av disiplinane i ein lærande organisasjon.

Elevperspektivet i denne sammenhengen kan forklarast ved hjelp av Dewey (1998) sitt omgrep erfaringsdanning. Omgrepet blir forklart ved at ein tek utgangspunkt i eleven sine erfaringar som grunnlag for opplæringa. Olesen (1985) viser til Negt si utvida forståing av erfaringsdanning som i større grad vektlegg korleis aktuelle samfunnsmessige strukturar påverkar danning av erfaring. Det avgjerande frå ein pedagogisk ståstad er kvaliteten på erfaringane og at erfaring er ein kontinuerleg prosess i samspel med omgjevnadane, samtidig som den speglar relevante samfunnsmessige materielle og/eller sosiale strukturar. Ein måte å realisere dette er å ha eit aktivt samarbeid med nettverk utanfor skulen og dra vekslar på den kunnskap og kompetanse som fins der.

Kollektiv orientering krev tydeleg leiarskap, at ein set av tid til læreprosessar og tilgang til ressursar som grunnlag for læring. Eit poeng i denne sammenhengen er at leiinga involverer seg i lærarane sine læreprosessar. Helstad (2011) refererer til Little (2003) som argumenterer for at lærarar treng å bryte vande tankemønster, innta ein meir kritisk og problematiserande holdning til praksis ved å bringe inn nye perspektiv som opnar opp for nye måtar å forstå praksis på. Dette kan henge saman med Wadel (1997) si forståing av produktiv læring i lys av det Helstad (2011) omtalar som produktiv skuleutvikling. Ei produktiv skuleutvikling fordrar gode arenaer for refleksjon og dialog, eit reflekterande og profesjonelt språk samt utvida tilgang til og bruk av ekspertkunnskap. I ein slik samanheng vil skulen sitt nettverk kunne ha ei avgjerande betydning, spesielt i høve til det Aldrich og Ruef (2006) omtalar som viktigheiten av entreprenøren sitt nettverk.

Ein av konklusjonane til Hargreaves (2004) er at ein må undervise ut over kunnskapssamfunnet og kunnskapsøkonomien. Dette betyr at ein må legge opp til sosial og kollektiv læring som underbygger sosial kapital. Det vil innebere evne til å etablere nettverk og band til andre menneske og saman bidra til å trekke på ressursane til fellesskapet og samfunnet utanfor skulen. På den måten kan ein tilføre verdiar til den agendaen som bygger opp under samfunnet og utviklar ein sosial kapital. Kunnskapssamfunnet og kunnskapsøkonomien må gjerast tilgjengeleg for alle og det må skje med utgangspunkt i eit kollektivt perspektiv. Framgang blir av Hargreaves (2004) definert som vår evne til å ta i bruk sentrale attributtar i samfunnsøkonomien der utgangspunktet er oppfinnsomheit, evne til utvikling av kollektiv intelligens og evne til å handtere endringar og engasjement i eit livslangt læringsperspektiv.

Ein kan freiste å sjå Wenger (1998) sin forståing av læring og praksisfellesskap i lys av Hargreaves (2004) sin beskrivelse av det å undervise ut over kunnskapssamfunnet og Helstad (2011) sin forståing av det profesjonelle læringsfellesskap og eksterne perspektivet i ei utvida kollektiv referanseramme som vist ovanfor. I eit slikt bilde vil betydningen gode samarbeidsrelasjonar mellom skulen som institusjon og samfunnet rundt tre klart fram. Teoriane om nettverk vil også understreke dette perspektivet ved det Aldrich og Ruef (2006) og Spilling og Alsos (2006) lanserer som tette eller forankra band og viktigheiten av desse. Dersom ein definerer eleven som den lærande i ein entreprenøriell samanheng, så vil det vere ein viktig føresetnad for læring, i fylgje Ødegård (2003), at eleven er eit aktivt handlande individ i samspel med omgjevnadane. Dette vil føresetje ein høg grad av tillit som strekker seg ut over det tradisjonelle elev-lærar forholdet. Samtidig må ein ta høgde for at det ikkje er kun eleven som vil ha eit læringsutbytte i denne samanhengen. Det kan like gjerne vere lærar, skuleleiar eller representantar frå den samarbeidande part. Når Ødegård (2003) understrekar viktigheiten av både individuell og kollektiv refleksjon som ein sentral faktor for læring i eit praksisfellesskap, så vil dette bety at eleven sin refleksjon er eit felles ansvar der både lærar, skuleleiar og samarbeidspartar deltek i refleksjonsprosessen.

3.8 Lærande organisasjonar

Senge (1991) sin teori om lærande organisasjonar har breidd om seg blant fagmiljø i den vestlege verda, og ikkje minst i den norske skulen. Teorien baserer seg på fem disiplinar som tilsaman gjev ei heilskapleg forståing for læring og utvikling i organisasjonar (Senge, 1991). Det vil ikkje bli gitt ei utfyllande framstilling av dei fem disiplinane i denne samanhengen, då det er heilskapen i denne tenkinga som er det avgjerande sett frå eit leiarperspektiv knytt til utvikling og endring. I fylgje Senge (1991) er ein disiplin ein utviklingsveg der ein kan tileigne seg visse ferdigheiter eller kompetanse. Det å praktisere ein disiplin blir sett på som livslang læring, og kan sidestillast med det meir folkelege uttrykket om at «ein blir aldri utlærd.» Dei fire disiplinane personleg meistring, mentale modellar, felles visjonar og gruppelæring dannar grunnlaget for den femte disiplinen som er systemtenking.

Systemtenking

I fylgje Senge (1991) er ein lærande organisasjon ein stad der menneske kontinuerleg oppdagar korleis dei skapar sin eigen verkelegheit. Systemtenking handlar om korleis dei

ulike disiplinane heng saman og grip inn i kvarandre, og på den måten minnar oss om at heilskapen er større enn dei einskilde delane. Kvar for seg, utan å bli sett inn i samanhengen systemtenking, vil dei fire visjonane personleg mestring, mentale modellar, felles visjonar og gruppelæring miste vesentlege sider av sin verdi og funksjon. Lillejord (2003) har gjort ei oppsummering av korleis lærande organisasjonar kan framstå i ein skulekontekst .

Grunnlaget for å skape ein lærande skule er, i fylgje Lillejord (2003), å innta eit perspektiv på skulen som ei samling av menneske som ikkje er fanga i system, men som kan vere med å skape og endre system. I ein lærande organisasjon vil læring kunne definerast som ein prosess der ein tilfører det ein veit frå før nye dimensjonar. I dette perspektivet må det skapast møteplassar der ein får høve til å bearbeide kunnskap om aktiviteten i organisasjonen. Eit viktig poeng er å bygge inn evaluerande tenkemåtar som ein del av læreprosessen, og dette må skje både på individ og organisasjonsnivå.

Systemisk tenking

Senge (1991) sine idéar om lærande organisasjonar byggjer, i fylgje Glosvik (2010), eksplisitt på det som vert kalla «systemisk tenking.» Glosvik refererer til Senge (1994) :

- «Systemisk tenking i si breiaste tyding er det overordna namnet på ei rekkje verktøy, teoriar og prinsipp som rettar søkelyset på korleis ulike system eller delsystem er knytte saman.» (Glosvik, 2010)

I den utvida forståinga av dette trekker Glosvik (2010) fram ei ramme for forståing av organisasjonar i eit systemisk perspektiv som grunnlag for leiing. Denne forståinga vil blant anna innebere at ein ikkje teiknar eit skarpt skilje mellom det eksterne og det interne, men heller at ein er meir oppteken av korleis dei ulike delane skulen består av, er bunden saman med og samspelar med omverda. I denne samanhengen kan ein trekke parallellar både til relasjonell leiing, kollektiv orientering og pedagogisk entreprenørskap som fenomen og prosessar i skulen. Med utgangspunkt i systemisk tenking er det ikkje mulig å definere lokalsamfunnet med alle sine bestanddelar vekk frå eleven. Slik sett kan systemisk tenking gje ei utvida referanseramme for å kunne forstå Senge (1991) sine fem disiplinær i relasjon til den utviklingsorienterte skuleleiaren. Eit interessant perspektiv i dette er korleis skuleleiaren blir framstillt i høve til dei fire andre disiplinane. I høve til disiplinen *personleg mestring* og det å skape kreative spenningar så vil ein tydeleg skuleleiar i den samanhengen vere ein som har ambisjonar sjølv og som torer å utfordre andre til å ha ambisjonar og idéar for eigne og andre sine liv. Med tanke på *felles visjonar* så handlar det om ein skuleleiar som leiar dialogar

med fagpersonalet, myndiggjer lærarstaben i høve til kollektive utfordringar og gjer einskildindividet ansvarlege i høve til felles utfordringar. *Mentale modellar* må bli utfordra. Dersom rektor ikkje er i stand til å endre sine mentale modellar, så vil heller ikkje rektor vere i stand til å utfordre kollegiet sine mentale modellar (Glosvik, 2010). *Gruppelæring* handlar om å skape rom for dei individuelle kunnskapane, at alle får høve til å engasjere seg og ta i bruk sine evner. I dette rommet må det vere muligheit for innleving og refleksjon i ein kollektiv samanheng. Tillit vert fremja som ein viktig faktor og Senge (1991) definerer det i denne samanhengen som «operasjonell tillit». Det handlar om at ein må kunne stole på kvarandre for å i tilstrekkeleg grad kunne verte gjort i stand til å handle utfyllande.

Den lærande skulen

«A school that learns wherever it is located and whatever form it takes, requires a community that fosters learning all around it» (Senge, 2000). Senge (2000) ser systemisk tenking både i eit samfunns- og leiarperspektiv. Ordtaket «it takes a village to raise a child» gjev meining i denne samanhengen. Tenkinga kring skulen som samfunnsbygger baserer seg på tre grunnpilarar : identitet, relasjonsbygging og bærekraft. *Identitet* i denne samanhengen handlar om å finne ein felles identitet innafor ramma av ein skule / lokalsamfunn (Senge, 2000). *Relasjonsbygging* handlar om at samfunnet rundt ser på skulen som ein levedyktig del av eit lokalsamfunnet. *Bærekraft* sett frå dette perspektivet handlar om bevisstheit i høve til langtidseffektar av våre val og handlingar samt å gjere dei best moglege investeringane for framtida.

Senge (2000) freistar å setje systemisk tenking inn i eit skuleleiarperspektiv ved å skissere ein ny modell for leing av utdanning. Modellen baserer seg på å leie «utan kontroll» og innehar fire nøkkelkompetansar for leiaren. Dei fire nøkkelkompetansane for ein leiar som skal leie utan kontroll vert definert som engasjement, systemisk tenking, lærande leing og sjølvbevisstheit. *Engasjement* er evne til å mobilisere personar til å takle utfordrande problem. Denne forståinga har to komponentar. Det eine er evna å oppdage saker eller situasjonar som er uklare i høve til definisjon, årsakssamhangar og som ikkje har ei opplagt løysing eller svar. Det andre er evna til å kalle på dei rette personane i systemet og fasilitere eit lærande miljø for desse. *Systemisk tenking* som nøkkelkompetanse baserer seg på å kunne identifisere skjulte dynamikkar i eit komplekst system og finne balansepunktet i høve til korleis strukturelle endringar kan føre til varige forbetringar. Dette baserer seg på det som Senge (1991) omtalar som «leverage», eller vektstangprinsippet. Kort forklart er det eit

prinsipp som har ei heilskapleg tilnærming til allokering av ressursar i ein organisasjon. Hovudpoenget er at vi har ein tendens til å fokusere på symptom i organisasjonen som utløyser høg grad av stress og søker kortsiktige løysingar for å bøte på dette i staden for å sjå symptoma i ein større samanheng. *Lærande leiing* vert definert som eit motstykke til autoritær leiing i den forstand at problemløysing i ein meir autoritær leiarstil kan vere vanskeleg å oppdage. Det vil bety å akseptere usikkerheit og at denne usikkerheiten vil vere ein del av heile kulturen. I ein slik kultur vil alle personar blir sett på som lærande, og saman vil ein kunne arbeide ut frå eit felles mål om å redusere usikkerheit. *Sjølvbevisstheit* for leiaren handlar om å vere bevisst på sin eigen innflytelse i høve til øvrige personar i systemet og korleis denne innflytelsen har endra seg over tid. Eit viktig poeng i denne samanhengen er at leiaren må reflektere over sin eigen rolle for å bli betre kjend med seg sjølv som leiar.

Oppsummering

Dei fem disiplinane i teorien om lærande organisasjonar dannar grunnlaget for Senge (1991) si forståing av kva som definerer lærande organisasjon. Dersom vi plasserer skuleleiaren, i kraft av sin rolle, inn i ei slik teoretisk tilnærming så vil det fyrst og fremst handle om evne til å sjå heilskapar. Det vil vere ei naturleg oppgåve for ein skuleleiar å legge til rette for personleg mestring i organisasjonen ved å skape gode arenaer for dette. Felles visjonar er sentralt i alt utviklingsarbeid og kanskje spesielt viktig i arbeid med entreprenørskap og nettverksbygging. Senge (1991) definerer felles visjonar som eit bilde av framtida, underforstått at organisasjonen ynskjer å bevege seg i retning av dette framtidsbildet. Visjonsbygging kan vere eit verktøy for skuleleiaren i høve til at skulen skal oppfylle sitt samfunnsoppdrag. Gruppelæring handlar om å skape felles forståing der ein lærer av kvarandre gjennom dialogen som verktøy. Felles forståing og gruppelæring kan vere viktig dersom ein ser skulen som ein del av eit større nettverk. I ein slik samanheng vil det handle om skape felles forståing for alle i nettverket som bidreg inn imot eleven sin læring. Entreprenørskap og nettverksorientering handlar i stor grad om å knyte saman system, og om det å fjerne eit skarpt skilje mellom det interne og eksterne. Når Senge (2000) trekker nye perspektiv inn i denne forståinga ved å beskrive «Schools that learn» gjennom omgrep som identitet, relasjonsbygging, bærekraft og sjølvinnsikt så er det med på å danne eit komplett bilde i forståinga av ein lærande skule.

3.9 Oppsummering av teoretisk ramme

Problemstillinga i denne oppgåva er å setje søkelyset på tankesett og framgangsmåtar som karakteriserer skuleleiarar som legg til rette for og gjennomfører entreprenørielle og nettverksorienterte utviklingsprosessar ved eigen skule. Det viktigaste perspektivet i den teoretiske tilnærminga til dette er å sjå samanhengar. Systemisk tenking heng saman med kollektiv orientering, distribuert leiing og relasjonsleiing på den måten at den heilskaplege tenkinga i ein organisasjon blir skapt i relasjonar mellom menneska i organisasjonen.

Pedagogisk entreprenørskap har i seg mykje av det same tankegodset ved at ein søker å skape nye læringsarenaer gjennom interne og eksterne relasjonar. I skuleverket er ofte kompetansen på gjennomføring av aktivitetar knytt til entreprenørskaps- og nettverksorientering spreidd i organisasjonen. Då kan det vere viktig å få dei gode kreftene til å verke saman gjennom ein relasjonell og distribuert praksis med ei kollektiv tilnærming til problemstillingane. I denne samanhengen blir nettverk og teoriar om nettverk viktige.

Eit poeng er å forstå korleis rektor og mellomleiar kan tilnærme seg kvarandre i ei felles forståing av dei utviklingsorienterte prosessane gjennom ein relasjonell og distribuert praksis. Eit anna poeng er å forstå heilskapen i høve til skulen som lærande organisasjon i dette. Dette kan forståast ved hjelp av teoriane om lærande organisasjonar. Her er det fyrst og fremst det systemiske perspektivet som er sentralt med tanke på at ein ser skulen som ein interaktiv aktør i eit heilskapleg perspektiv. Dette kan igjen sjåast i samanheng med teoriane om den reflekterte praktiskar som søker å reflektere over prosessar knytt til eigen og andre sin praksis som eit element i den lærande prosessen.

Pedagogisk leiing er den overordna paraplyen, eller temaet om ein vil, og dannar eit sentralt utgangspunkt for kva denne oppgåva skal handle om. Omgrepet produktiv pedagogisk leiing vil vere dekkande og samlande for mykje av innhaldet i teoridelen ved at ein har ein open, spørjande og reflekterande tilnærming til læring og leiing. Dei øvrige tematikkane i teoridelen kan koblast til dette omgrepet slik eg ser det.

4 Metode

Kvale og Brinkmann (2015) definerer metode som «vegen mot målet». Innan samfunnsvitskapelege tradisjonar vil metode dreie seg om korleis ein forskar går fram for å få informasjon, korleis denne informasjonen vert analysert og kva informasjonen fortel oss (Johannessen, Christoffersen & Tufte, 2010). Eit forskingsprosjekt skal med andre ord ha eit klart uttalt mål, samt at det skal beskrive vegen for å nå dette målet. Val av metode og grunnleggjeringar for desse vala vil bli gjort greie for i dette kapittelet. Målet med dette prosjektet vil vere å finne ut korleis skuleleiarar tenker og handlar i høve til å legge til rette for utviklingsorienterte prosessar, i form av entreprenørskap og nettverksbygging som strategiar, ved eigen skule.

4.1 Problemstilling

Problemstillinga mi er : Kva tanke sett og framgangsmåtar karakteriserer skuleleiarar som legg til rette for og gjennomfører entreprenørielle og nettverksorienterte utviklingsprosessar ved eigen skule ? Med utgangspunkt i problemstillinga har eg utarbeida tre forskingsspørsmål som dannar grunnlag for intervjuguiden min :

4. Korleis kan skuleleiarar planlegge, gjennomføre og legge til rette for entreprenørskap og utviklingsarbeid ved eigen skule?
5. Korleis oppfattar skuleleiarane si eiga rolle i dette arbeidet og korleis nyttar skuleleiarar eigen kompetanse i arbeidet med å legge til rette for og gjennomføre entreprenørielle utviklingsprosessar ved eigen skule?
6. Kva er hindringar for skuleleiar med tanke på å fremje og legge til rette for entreprenørskap som strategi ved eigen skule ?

Her er to viktige element som gjer seg gjeldande i problemstillinga. Det eine er korleis skuleleiar *tenker* kring desse prosessane, og det andre er korleis skuleleiar *beskriv eigne handlingar* i høve til dei. Innsikt i skuleleiaren sitt tanke sett, med bakgrunn i eigen refleksjon og dialog med andre, er vesentleg for å kunne forstå bakgrunnen for skuleleiar sine handlingar i ein utviklingsorientert kontekst. Handlingane, slik skuleleiaren beskriv dei, er viktige for å kunne forstå korleis skuleleiaren har valt å legge til rette for denne typen arbeid, åleine eller saman med andre. Eit av måla med prosjektet er å finne ut kva som er

skuleleiaren sine drivkrefter for å satse på desse strategiane som ein del av opplæringstilbodet ved sin skule. Hovudmålet er å finne ut korleis skuleleiar tenker og handlar i høve til desse strategiane, og i eit vidare perspektiv finne ut kva som kan vere god tilrettelegging av utviklingsorienterte prosessar.

Forskingsspørsmåla er med på å konkretisere og utdjupe problemstillinga ved at dei stiller direkte spørsmål om tilrettelegging av denne typen arbeid, samt at dei søker å finne ut noko om skuleleiar (og andre) sin kompetanse for dette. I fylgje Kvale og Brinkmann (2015) er forkingsspørsmåla med på å framkalle tematisk kunnskap og legge til rette for ein dynamisk og god samtale. Skuleleiar sin oppfatning av eiga rolle blir sentralt for å kunne forstå både tankesett og handlemåtar.

4.2 Val av metode og forskingsdesign

Det fins to hovudformer for forskingsmetodar innan samfunnsvitskapen : kvalitativ og kvantitativ metode. Hovudskilnaden på desse ligg hovudsakleg i at kvalitative metodar søker å gå i djupna og vektlegg betydning, medan kvantitativ metode vektlegg utbreiing og antal (Thagaard, 2013). Val av metode får konsekvensar for arbeidet med datainnsamling, tolking og analyse. Innsamling av kvantitative data føregår gjennom å samle store mengder informasjon som deretter blir strukturert, registrert og analysert på grunnlag av talmateriale (Grønmo, 2004). Ved innsamling av kvalitative data vil ein forholde seg til få kjelder og ein føretekk meir grundige skildringar og analyser (Grønmo, 2004). Karakteristisk for kvalitativ metode er at ein søker å forstå verkelegheita på basis av korleis dei som vert studerte forstår sin livssituasjon. Deltakande observasjon og intervju er dei mest vanlege metodane innan kvalitativ forskning. Bruk av desse metodane vil medføre at forskaren utviklar eit nært tilhøve til informantane (Thagaard, 2013). Ein konsekvens av det er at forskaren må vere bevisst på eigen innflytelse i høve til situasjonen rundt sjølve undersøkinga. Informanten sin åtferd og måtar å snakke om eigen livssituasjon kan vere prega av at forskaren er tilstades (Thagaard, 2013).

Problemstillingar kan i fylgje Grønmo (2004) vere beskrivande, forklarande eller forståande. Ei beskrivande problemstilling tek opp ulike samfunnstilhøve og variasjonar innan desse, samt ei beskriving av korleis dei kan endre seg. Forklarande og forståande problemstillingar søker å avdekke og kartlegge dei faktiske tilhøve. Problemstillinga mi er i all hovudsak

forklarande ved at eg søker å avdekke faktiske tilhøve rundt skuleleiarar sine måtar å handle på i høve til bestemte situasjonar. Den er også i høg grad forståande ved at den innrettar seg mot tankesett og måtar å tenke på som dannar grunnlag for dei omtalte handlingane. Slik eg ser det vil den mest nærliggande tilnærminga til ei slik problemstilling vere å nytte kvalitativ metode. På den måten vil eg kunne oppnå nær kontakt mellom meg sjølv som forskar og intervjuobjektet. Dette vil i fylgje Thagaard (2013) gje gode muligheiter for relevante tolkingar. Med dette som bakgrunn har eg valt ei kvalitativ tilnærming til problemstillinga der eg nyttar det kvalitative forskingsintervju som metode.

4.3 Det kvalitative forskingsintervju

Føremålet til det kvalitative forskingsintervju er å forstå sider ved intervjupersonen sitt daglegliv, frå hans eller hennar perspektiv (Kvale & Brinkmann, 2015). Eit slikt intervju kan vere utforma på fleire måtar. Den mest vanlege utforminga er, i fylgje Thagaard (2013), det delvis strukturerte intervjuet. Kvale og Brinkmann (2015) omtalar dette som det semistrukturerte intervju og det baserer seg på ein semistrukturert intervjuguide. Denne intervjuforma er ein mellomting mellom det strukturerte intervjuet og ei mindre strukturert intervjuform. Eit lite strukturert intervju ber preg av å vere ein uformell samtale der tema er fastlagt på førehand. Det strukturerte intervjuet har fastlagde spørsmål som blir stillt i ei bestemt rekkefylgje og kan, som fylgje av det, gje meir samanliknbare svar (Thagaard, 2013). I mi undersøking har eg valt det kvalitative forskingsintervju som metode for innhenting av data, basert på ein semistrukturert intervjuguide. Fordelane med ein semistrukturert intervjuguide i denne tilnærminga er at metoden ligg nær opp til ein samtale i dagleglivet, samtidig som føremålet er å gjennomføre eit profesjonelt intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). På den måten vil intervjuet ha ei fastlagt ramme samtidig som ein kan opne opp for kompletterande og utdjupande spørsmål. Det gir også muligheit for ein gjensidig dialog med intervjupersonen, noko som kan medføre at forskar og intervjuperson kjem nærare kvarandre i intervjusituasjonen.

Den opne fenomenologiske tilnærminga til sjølve intervjusituasjonen og analysen i etterkant vil vere sentral i den metodiske tilnærminga til problemstillinga mi. Fenomenologi blir forklart ved at ein forstår sosiale fenomen ut frå intervjupersonen sitt perspektiv og at ein søker å beskrive verda slik den vert opplevd av informantane (Kvale & Brinkmann, 2015). Det betyr at eg vil freiste å forstå både intervjusituasjon og analyse av datamateriellet ut frå intervjupersonen sin opplevde betydning av sin livsverden.

4.4 Hermeneutikk

Hermeneutikk er, i likskap med fenomenologi, ei vitenskapleg tilnærming som vektlegg tolking og forståing av meiningar som knyter seg til ulike handlingar. Både fenomenologien og hermeneutikken tek utgangspunkt i aktøren sin eigen forståing av sine handlingar og framhevar at meininga bak handlingar må tolkast i lys av aktøren sine intensjonar med handlingane (Grønmo, 2004). Forskaren si forståing av handlingar, og meininga bak handlingane, bygger på aktøren si eiga forståing av dette. I fylgje Grønmo (2004) er hermeneutikk læra om fortolking eller fortolkingskunst. Eit grunnleggande prinsipp i hermeneutikken er at meining blir forstått ut frå, og i lys av, samanhengar som det vi studerer er ein del av (Thagaard, 2013). Hermeneutikk handlar også om å forstå delar i lys av ein heilskap samtidig som ein har ei forståing for heilskapen. Dette krev at forskaren har ein føreforståing av fenomenet som skal studerast. Utan denne føreforståinga vil ein, i fylgje Kvale og Brinkmann (2015), ikkje kunne forstå noko som helst. Slik sett kan ein sei at det ikkje fins noko som heiter objektiv hermeneutikk. Eit av prinsippa i hermeneutikken er at ein vekslar mellom delar og heilskap i tolkingsarbeidet. Kvale og Brinkmann (2015) omtalar dette som den *hermeneutiske sirkel*.

Dobbel hermeneutikk blir av Thagaard (2013) forklart som forskaren si tolking av korleis deltakarane tolkar si eiga verkelegheit. I denne samanhengen kan forskaren pendle mellom erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep. Erfaringsnære omgrep kan forklarast med utgangspunkt i informanten si tolking og forståing av eit fenomen. Erfaringsfjerne omgrep går ut over informanten si forståing og over i forskaren si forståing av fenomenet. I tolkingsarbeid basert på ei hermeneutisk tilnærming er det avgjerande at forskaren tolkar informanten si sjølvforståing og er bevisst på fenomenet dobbel hermeneutikk.

Utgangspunktet mitt for å studere skuleleiarar og fenomen knytt til deira arbeid med tilrettelegging av utviklingsorienterte prosessar, er at eg har inngåande kjennskap til den type prosessar som dei er involverte i. Mi føreforståing av utviklingsorientering og leiing av utviklingsorienterte prosessar har eg tileigna meg gjennom eigen erfaring og ved hjelp av teoretiske rammeverk. Gjennom eige arbeid med arbeidsoppgåver knytt til utviklingsorientert arbeid og innsalg av denne typen pedagogiske aktivitetar, kan eg lett kjenne meg igjen i ein skuleleiar sin rolle som motivator og inspirator for andre. Å vere seg bevisst den doble hermeneutikken i ei forskarrolle kan vere av stor betydning for innhenting av data og ikkje

minst i det påfølgande analysearbeidet. Det handlar om å tolke og forstå informanten ut frå deira oppfatning av eigen livsverden i lys av både deira, og mi eiga forståing av heilskapen.

4.5 Førebuing og gjennomføring av studien

I dette avsnittet vil eg gjere greie for korleis eg har førebudd og gjennomført studien. Eg vil også komme inn på korleis eg har gått fram i arbeidet med å analysere datamateriellet.

4.5.1 Val av informantar, rekruttering og tilgang til data

Korleis intervjupersonar blir konstruerte ut frå ein intervjukontekst er avhengig av kva slags kvalitativt intervju som skal utførast (Kvale & Brinkmann, 2015). Her fins ulike tilnærmingar og modellar. Kvale og Brinkmann (2015) viser til Foley (2012) som lanserer tre ulike måtar intervjupersonar blir konstruerte på. Den eine er *reporteren* som blir konstruert på grunnlag av at ein har ei sanning å fortelje. Den andre er *læraren* som tek opp og utforskar spørsmål som er relevante og som let stemmene sine bli høyrte. Den tredje er intervjupersonen som *medlem* eller *informant* som har særlegne kunnskapar om ein setting eller spesifikk sosial praksis og dermed får ei rolle som ekspert. Mitt grunnlag for rekruttering av intervjupersonar baserer seg i stor grad på den siste. Eg har leita etter personar som har særlegne kunnskapar om, og erfaringar frå ein bestemt praksis relatert til tematikkane i problemstillinga mi. Desse personane vert å sjå på som ekspertar på fagfeltet entreprenørskap og nettverksbygging.

I fylgje Thagaard (2013) fins det fleire typar utval til ei slik undersøking. Utval av informantar i mi undersøking baserer seg på ein metode som vert kalla strategisk utval. Thagaard (2013) omtalar strategisk utval som ein måte å velje ut deltakarar ut frå spesielle eigenskapar og kvalifikasjonar som er strategiske i høve til problemstillinga og teoretiske perspektiv. Eit strategisk utval vil også måtte basere seg på dei einingane som skal studerast og analyserast. Analyseeiningar i samfunnsvitskaplege studiar kan, i fylgje Grønmo (2004), delast inn i fire typar : aktørar, handlingar, meiningar og hendingar. Ut frå problemstillinga i denne undersøkinga kan alle desse analyseeiningane vere relevante. Nokre av dei er meir relevante enn andre. Den mest relevante analyseeininga er handlingar sidan eg vil finne ut kva skuleleiarar gjer for å legge til rette for bestemte prosessar knytt til utvikling. I den vidare forståinga vil det vere høgst relevant kva skuleleiarane tenker og meiner om dette. Slik sett blir skuleleiarane sine meiningar ei aktuell analyseeining. Korleis aktørar samspelear med skuleleiar er relevant på den måten at dei, i tillegg til å vere med å påvirke skuleleiarane, også kan vere med å påvirke utfallet av utviklingsarbeidet. Aktørane er slik sett ikkje utan

betydning, men dei vert ikkje ei analyseining i denne studien. Det er skuleleiaren eg ynskjer å studere. Det same perspektivet kan ein ha i høve til hendingar. Hendingar vil alltid påvirke oss på den eine eller andre måten. Det interessante i dette er korleis skuleleiar oppfattar og agerer i høve til hendingar. Hendingar er slik sett ikkje ei analyseining i denne studien, men dei har relevans til informasjonstilgangen.

I arbeidet med å velje ut informantar har eg teke utgangspunkt i min eigen kjennskap til skular som har ein entreprenørskaps- og nettverksorientert profil. Hovudkriteriet for utveljinga har vore å finne skular / skuleleiarar som har lukkast i arbeidet med entreprenørskaps- og nettverksorientering. Kriterium for det å lukkast har eg definert på fleire nivå og område. Fyrst og fremst har eg sett etter skular som kan dokumentere omfattande samarbeid med eksterne aktørar. Vidare har eg som eit utvalskriterium at dei har klare strategiar for entreprenørskaps- og nettverksorientering nedfelt i sine utviklingsplanar, og at dette er eit uttalt satsingsområde ved skulen. At dei kan dokumentere aktivitet i høve til dette har vore eit av kriteria. Eg har også teke med i vurderingane at dei har fokus på eleven sitt læringsutbytte som fylgje av dei uttalte strategiane kring entreprenørskap og nettverk. Det interessante i dette er å finne ut korleis skuleleiarane ved desse skulane tenker og handlar for å nå sine mål i høve til dei uttalte strategiane. Slik sett vil ikkje analysen av empiri kunne oppfattast som allmenngyldig, men spesifikk i høve til bestemte strategiar. Like fullt vil ein kunne finne overføringsverdiar til andre områder, og då spesielt knytt til utvikling av organisasjonar, i analysen av empiri. Her kan det leggjast til at eg i utval av informantar kun har fokusert på personar som er positive til entreprenørskap og nettverksorientering og kunnskapen kjem frå leiarar og eldsjeler som er positive til dette. Stemmene til dei som ikkje er spesielt positive til desse fenomenene er fråverande i dette prosjektet. Eg er bevisst på at dette kan utgjere ei svakheit i mi eiga forskning ved at desse stemmene ikkje får tre fram.

Utvalet i ei intervjuundersøking bør basere seg på ein viss storleik. Om storleiken på utvalet seier Thagaard (2013) at det ikkje bør vere større enn at det gjer det mulig å gjennomføre omfattande analyser. Samtidig må utvalet vere stort nok til at ein får fram relevant informasjon som kan belyse problemstillinga på ein god måte. I fylgje Thagaard kan ein vurdere storleiken på utvalet i høve til eit mettingspunkt : «Når studier av fleire enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av fenomenene vi studerer, kan utvalget betraktes som tilstrekkelig stort» (Thagaard, 2013). Mitt utval består av 6 skuleleiarar frå 3 ulike skular der 4 er rektorar og 2 er mellomleiarar. Samtlege er valde ut på grunnlag av kriteria som nemnt

ovanfor. Slik eg har vurdert det er utvalet i mi undersøking stort nok til å kunne gje eit svar på problemstillinga. Denne vurderinga baserer eg på at desse informantane sit inne med spesifikk kunnskap og kompetanse i høve til problemstillinga, og dermed kan gje utfyllande svar på dei spørsmåla som eg stiller. I høve til Thagaard (2013) sin beskrivelse av mettingspunkt så er utvalet, slik eg vurderer det, tilstrekkeleg. Det å definere eit teoretisk mettingspunkt i denne samanhengen kan vere vanskeleg. Det fins heilt sikkert informantar som kunne hatt meir å tilføre empirigrunnlaget, men ein skal også ta omsyn til at storleiken på utvalet skal gjere det mulig å foreta ei grundig analyse.

4.5.2 Intervjuguide

I fylgje Kvale og Brinkmann (2015) er intervjuguiden eit manuskript som skal vere med å strukturere framgang og framgangsmåtar i intervjuet. Den semistrukturerte intervjuguiden, som eg har valt i dette prosjektet, skil seg frå ein strukturert intervjuguide ved at den er meir open med tanke på sjølve spørsmålsstillinga. Samtidig som den semistrukturerte intervjuguiden fylgjer bestemte tema i spørsmålsstillinga, så opnar den opp for å kunne endre på rekkefylgja spørsmåla blir stillt i. Det er også opp til forskaren om ein vil stille oppfylgjande spørsmål undervegs. Ein slik framgangsmåte opnar for meir skjønnsmessige vurderingar undervegs i intervjuet. Eit godt intervju bør bidra tematisk til produksjon av kunnskap samtidig som det er med å fremje god intervjuaksjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette har vore viktige omsyn for meg i utarbeiding av intervjuguiden.

Utgangspunktet mitt for utarbeiding av intervjuguide har vore problemstillinga i denne undersøkinga. For å sikre validitet og ivareta tilhøvet mellom tematikk og dynamikk såg eg det som føremålsteneleg å utleie tema og spørsmål frå forskingsspørsmåla knytt til prosjektet. I høve til å ivareta erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep, slik Thagaard (2013) beskriv det, er det viktig å skape gode føresetnader for interaksjon mellom intervjupersonen sitt perspektiv og mitt perspektiv som forskar.

På grunnlag av dette laga eg ein intervjuguide som var inndelt i fem ulike tema (vedlegg 1). Guiden danna eit utgangspunkt for spørsmålsstilling ved at hovudspørsmåla til kvart tema var ferdig utarbeida på førehand. Eg valde ikkje å utarbeide oppfølgingsspørsmål av den grunn at eg ville holde dette opent i høve til svara intervjupersonane gav. På den måten kunne eg stille oppfølgingsspørsmål på grunnlag av intervjupersonane sine svar. Eg hadde tankar om å stille fleire relevante oppfølgingsspørsmål som gav intervjupersonane muligheiter til å utdjupe

meiningane sine og komme med meir nyanserte og utfyllande svar. Sjølv oppbygginga av intervjuguiden var nøye gjennomtenkt på førehand. Eit viktig prinsipp er å etablere ein tillitsfull og fortruleg atmosfære i starten av intervjuet slik at intervjupersonen opnar seg i høve til dei tema som forskaren ynskjer kunnskap om (Thagaard, 2013). Dette gjorde eg ved å innrette intervjuguiden på ein slik måte at intervjupersonane fekk fortelje om relevante utviklingsprosjekt som dei har lukkast med ved eigen skule i starten av intervjuet. Tanken var å etablere trygghet for intervjupersonen ved å skape ei kjensle av å vere på heimebane ved at intervjupersonen får høve til å fortelje om noko som ein har eit eigarskap til. I den vidare formuleringa av spørsmål har eg lagt vekt på å få fram relevant informasjon ved å veksle mellom rein innhenting av fakta og innhenting av vurderingar frå intervjupersonen knytt til tenkemåtar og handlingar. Faktaspørsmåla blir gjerne innleia med «kva» og «kven». Meir utdjupande spørsmål, ofte i form av oppfølgingsspørsmål knytt til intervjupersonane sine vurderingar, startar gjerne med formuleringane «kvifor» og «korleis».

4.5.3 Innsamling av data

Arbeidet med å rekruttere intervjupersonar starta opp sommaren 2016. Eg tok personleg kontakt med kvar einskild intervjuperson via telefon, og sende deretter utfyllande informasjon om prosjektet pr. e-post slik at dei fekk høve til å setje seg inn i tematikken på førehand (vedlegg 2). I den same e-posten sende eg ut skriv om informert samtykke (vedlegg 3). Skrivet er utarbeida i samsvar med dei forskingsetiske retningslinjene til den nasjonale forskingsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) og Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD). Intervjupersonar frå i alt tre skular inngår i utvalet mitt der tre av dei er rektorar, ein er nyleg avgått rektor og to er mellomleiarar. To av rektorane kjem frå same skule der den eine er nyleg har gått av som rektor. Mellomleiarane er frå to ulike skular og to av rektorane kjem frå same skule som mellomleiarane. Samtlege intervjupersonar sa seg positive til å delta i undersøkinga.

Gjennomføring av intervju starta opp førjulsvinteren 2016 og alle seks intervju var gjennomførte før jul. I forkant av intervju gjennomførte eg eit pilotintervju med ein mellomleiar i vidaregåande skule som kjem inn under kategorien i det strategiske utvalet. Dette viste seg å vere nyttig i høve til å få erfaring med sjølv intervjusituasjonen, bruk av det tekniske utstyret og transkribering i etterkant. Samtlege intervju vart gjennomført innanfor ei tidsramme på ein til ein og ein halv time. Under intervjusituasjonen brukte eg diktafon for å ta lydopptak av intervjuet og eg tok ingen notat undervegs. Dette for at eg skulle kunne

konsentrere meg om sjølve intervjuet og intervjupersonen sine svar. I fylgje Kvale og Brinkmann (2015) er det forskaren sitt ansvar å leie samtalen slik at det blir oppretta tillit. Ein god intervjuar må mestre både tematikken det blir forska på, og den menneskelege interaksjonen i intervjusituasjonen. Det å notere skriftleg undervegs kan fort bli eit forstyrrende element i denne samanhengen.

Mi rolle i intervjusituasjonen er å vere pådrivar og syte føre framdrift, samtidig som eg må vere observant i høve til å kunne sikre informasjon som kan gje svar på problemstillinga. Dette vil innebære at eg må vere engasjert, lyttande og fleksibel samtidig som eg må styre dialogen i høve til tematikkane som er gitt i problemstilling og forskingsspørsmål. Det er viktig å vere bevisst på si eiga rolle som forskar i denne samanhengen slik at ein ikkje framtonar eigne meiningar og synspunkt. Det er synspunkta og meiningane til intervjupersonen som skal komme fram. Eit semistrukturert intervju er basert på ein intervjuguide som skal sirkle inn bestemte tema, og innehalde forslag til spørsmål (Kvale & Brinkmann, 2015). I min gjennomføring av intervju fylgde eg ikkje intervjuguiden spørsmål for spørsmål, men eg prøvde å ha eit strengt regime i høve til å halde meg til dei overordna tema som er gitt i intervjuguiden. Undervegs stilte eg fleire oppfølgingsspørsmål basert på intervjupersonane sine svar. Dette for å få utfyllande og oppklarande informasjon om dei aktuelle tema. Eg vurderte det slik at samtlege tema i intervjuguiden vart svart for på ein utfyllande måte, og at intervjupersonane sine svar var dekkande i høve til det eg ville undersøke.

4.5.4 Transkribering

Transkripsjon er ei konkret omdanning av ei munnleg samtale til ein skriftleg tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Å transkribere byr på visse utfordringar knytt til dei kommunikative sidene ved arbeidet der ein må ta omsyn til relabilitet, validitet og etikk. Relabiliteten knyter seg til om ein har klart å gjengi intervjupersonen si stemme på ein slik måte at ein får fram eit mest mulig korrekt bilde av det som personen formidlar. Dette vil også kunne inkludere framstilling av stemmeleie, pausar og liknande dersom det er av relevans for undersøkinga. Validitet knyter seg til transkripsjonen sin gyldigheit og inkluderer prinsippet om at den skal vere så objektiv og korrekt som mulig. I fylgje Kvale og Brinkmann (2015) er det umogleg å oppnå ei sann objektiv oversetjing frå munnleg til skriftleg form. Målet må bli å transkribere på den mest nyttige måten i høve til eiga forskning. Dei etiske sidene ved arbeidet med transkribering stiller spørsmål om konfidensialitet og omsynet til intervjupersonen sin

integritet. Det viktigaste i denne samanhengen er korleis ein oppbevarer datamateriellet og korleis intervjupersonane blir framstilte under publisering av forskingsprosjektet.

Datamateriellet er sensitive opplysningar og skal oppbevarast utan tilgjenge for andre.

I mitt arbeid med transkripsjon har eg lagt vekt på å transkribere det munnlege materiellet så ordrett som mulig over til tekst. Ved samtlege intervju har eg transkribert ordrett det som intervjupersonane seier. I analysearbeidet har eg henta fram igjen lydfilene for å høyre gjennom dei på nytt. Det har gitt meg innblikk i kommunikasjon med intervjupersonane som går ut over sjølv talepråket slik som latter, anstrengt stemme, sukk osv... I og med den ordrette transkripsjonen, så vurderer eg det slik at transkripsjonane mine er så objektive som som dei kan bli. Datamateriellet i form av lydfile er oppbevart nedlåst og uttilgjengeleg for andre. Dei skriftlege transkripsjonane er oppbevart på eigen PC med passordbeskyttelse. Intervjupersonane er anonymiserte ved at eg brukar kodar som I1, I2, osv... Dette for å sikre anonymiteten til intervjupersonane. Av etiske omsyn knytt til intervjupersonane sin integritet har eg sendt dei ferdige transkripsjonane til kvar einskild. Ein av intervjupersonane gav tilbakemelding på det transkriberte intervjuet. Vedkommande var overraska over kor mykje han hadde fått sagt på så kort tid. I arbeidet med analyse har eg lagt vekt på å finne samanfallede uttalar frå intervjupersonane. I den grad eg viser til einskildpersonar så har eg prøvd å gje ein så korrekt beskrivelse av deira uttalar som mulig. Ofte nyttar eg direkte sitat som den mest anvendelege og korrekte måten å framstille informasjon på.

4.5.5 Analyse av data

Analyse av samtalar vil vere eit interessant utgangspunkt for å studere korleis personar skapar ei forståing av sin verden gjennom måtane dei ordlegg seg på (Thagaard, 2013). Uttalane til personane vil ofte knyte seg til etablerte mønster i ein kultur, og personar vil posisjonere seg i høve til kulturelt etablerte uttrykksformer. For forskaren vil dette medføre to omsyn ein må ta i analysearbeidet. Det eine er forskaren si eiga føreforståing, som nemnt tidlegare, og det andre er felles forståing av omgrep. Forskaren si føreforståing dannar eit viktig grunnlag for intervjuundersøkinga slik eg ser det. Det er i dette bildet problemstillinga blir skapt og grunnlaget for sjølv undersøkinga blir lagt. Ved å stille oppfylgjande spørsmål til informanten kan forskaren freiste å sikre seg ei felles forståing av det som blir sagt. Som forskar må ein også ta omsyn til objektivitet i ein slik samanheng. Min eigen førehandskunnskap vil kunne påvirke tolkinga, i tillegg til dei inntrykk eg får av datamateriellet, samt eiga oppleving av samspelet mellom meg sjølv og informanten. Dette

kan medføre at eg tolkar materiellet ut frå egne føresetnader. Her må eg vere særskilt bevisst i høve til objektivitet. Førehandskunnskap kan også føre til at ein utvidar og tilfører ny kunnskap til noko ein veit frå før, noko som kan vere med på å gje ei utvida ramme for forståing. Gjennom erfaring med arbeid knytt til entreprenørskap og nettverk har eg tileigna meg mykje kunnskap og kompetanse på området. Utfordringa er at eg ser desse tematikkane frå min eigen ståstad, og ikkje frå ståstaden til ein skuleleiar. Analyse av datamateriellet vil dermed kunne vere kompletterande i høve til eit breiare grunnlag for forståing av tematikkane. Hovudmålet for kvalitative analyser er å få fram ei heilskapleg forståing av dei tilhøve som er studert. Analysearbeidet vil finne stad under heile prosessen med innsamling av data, og ikkje minst etter at data er samla inn. I fylgje Grønmo (2004) kan ei ikkje skilje ut analysearbeidet som ein bestemt fase i studiet. Gjennom transkribering av intervju og etterarbeid av datamateriale vil mykje av arbeidet med analysen vere gjort, og ein kan bruke det analyserte materiellet i drøftinga. Utgangspunktet for analysen er å forstå korleis informantane opplever seg sjølv og andre i arbeidet med å legge til rette for entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar.

I mitt arbeid med analyse av datamateriellet har eg nytta temasentrert analyse. I fylgje Thagaard (2013) går temasentrert analyse ut på å studere informasjon om kvart tema frå alle deltakande informantar, der ei samanlikning av informasjonen er med å generere ei djupare forståing for temaet. Inndeling av tema har eg basert på tema gitt i min intervjuguide. Eg har deretter føreteke ei analyse av samanhengane mellom data knytt til dei ulike tema. Dette vil, i fylgje Thagaard (2013), kunne danne grunnlag for ei heilskapleg forståing av materiellet. I arbeidet med analysen har eg også veksla mellom å nytte dei ulike metodane for meiningskonsentrering som beskreve av Kvale og Brinkmann (2015) : meiningsfortetting, meiningskategorisering. Meiningsfortetting er ei forkorting av informantens sine uttalar til kortare formuleringar (Kvale & Brinkmann, 2015). Eg starta med å plukke frå kvarandre svara til informantane, for deretter å setje saman svara i ei systematisk inndeling etter spørsmåla i intervjuguiden. I denne prosessen systematiserte eg svara ved å dra ut essensen i kvar einskild informant sin uttale, for deretter å setje saman svar som var samanfallande. På den måten fekk eg ei konsentrert oversikt over svar knytt til kvart tema og spørsmål i intervjuguiden, noko som kan vere med å skape ein heilskap i framstillinga. Dette var til stor hjelp for meg med tanke på å få trekt ut essensane i informantane sine svar. Kvale og Brinkmann (2015) beskriv denne prosessen som meiningskategorisering, ved at ein deler

datamateriellet opp i kategoriar når ein analyserer (Kvale & Brinkmann, 2015). I ein slik samanheng er det også viktig å ta omsyn til einskilduttalar frå informantar som kan vere av betydning for analysen. I drøftinga har eg freista å omtale desse spesielt dersom dei har relevans i høve til å gje svar på problemstillinga. Under arbeidet har eg freista å sjå på kva som kan vere skilnader og kva som kan vere samanfallande i informantane sine uttalar. Dette for å kunne identifisere om det peikar seg ut spesielle mønster i informantane sine framstillingar. Eg har føreteke djupare tolkingar av nokre informantuttaler, og til slutt har eg har freista å tolke både samanfallande svar, ulike svar og einskilduttaler i eit heilskapleg perspektiv.

4.5.6 Validitet, relabilitet og generalisering

Validitet som omgrep innan forskning er knytt til tolking av data, og handlar om i kva grad tolkingane ein kjem fram til er gyldige (Thagaard, 2013). Ein kan vurdere denne gyldigheita ved å stille spørsmål om resultatata av undersøkinga representerer den verkelegheita vi har studert. Thagaard (2013) viser til Seale (1999) som set eit skilje mellom intern og ekstern validitet. Intern validitet knyter seg til korleis årsakssamanhengar blir forstått innanfor ein og sama studie. Ekstern validitet heng saman med omgrepet overførbarheit, og handlar om i kva grad forståinga innanfor eit studie kan vere gyldig i andre samanhengar.

Relabilitet er knytt til spørsmålet om forskingsprosjektet er utført på ein påliteleg og tillitsvekkande måte (Thagaard, 2013). I utgangspunktet kan ein forstå relabilitet ved å stille spørsmålet om ein forskar som nyttar dei same metodane ville ha komme fram til same resultat. Nøytralitet, der ein ser forskingsresultatet som uavhengig av relasjonane mellom forskar og det som blir forska på, er sentralt i denne samanhengen. Dette prinsippet blir, i fylgje Thagaard (2013), referert til som repliserbarheit i forskingssamanheng. Forskaren si oppgåve i denne samanhengen blir å argumentere for kvalitet på eiga forskning og verdien av dei resultat ein kjem fram til.

Generalisering handlar om at resultatata frå analyse og tolking er generaliserbare. At resultatata er generaliserbare betyr at dei kan overførast til andre intervjupersonar, kontekstar eller situasjonar (Kvale & Brinkmann, 2015). Ei analytisk generalisering tek opp spørsmål om funna frå eit studie kan brukast som rettleiing for kva som kan komme til å skje i ein annan situasjon, basert på likskapar og ulikskapar mellom dei to situasjonane. Ein kan skilje mellom forskarbasert og lesarbasert generalisering (Kvale & Brinkmann, 2015). Den forskarbaserte

generaliseringa går ut på at forskaren argumenterer for generaliserbarheiten i sine studier. Lesarbasert generalisering er basert på om lesaren av funna vurderer om resultata kan generaliserast til ein ny situasjon. Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at ei vanleg innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersonar til at resultata kan generaliserast. Dersom ein vel å ha ei pragmatisk, konstruksjonistisk og diskursiv tilnærming til intervjuforskning, så kan ein oppfatte kunnskapen som sosialt og historisk kontekstualiserte måtar å forstå og handle i verden på. Då må ein imidlertid fråvike kravet om at samfunnsvitskapen skal produsere kunnskap som konsekvent kan generaliserast. «Naturalistic generalizations» kan i fylgje Stake (1995) vere ei aktuell tilnærming til forståing. Gjennom fyldige beskrivelsar av det som blir studert kan andre skuleleiarar og lærarar kjenne seg igjen, og dermed få ei betre forståing for eigen praksis. Ved ein slik tankegang kan det vere mulig å overføre funna til ein annan kontekst som liknar.

4.5.7 Er funna gyldige, pålitelege og lar dei seg generalisere ?

Validitet handlar om datamaterialet sin gyldigheit i høve til problemstillinga og refererer til om vi faktisk studerer det vi skal studere. Med andre ord har ein oppnådd høg grad av validitet dersom dei data som er samla inn er relevante i høve til problemstillinga. Med utgangspunkt i problemstilling, forskingsspørsmål og intervjuguide så vil eg vurdere det slik at skuleleiarane som har vore intervjuar har gitt svar på det som eg var ute etter å undersøke. Slik sett vurderer eg datagrunnlaget som treffande i høve til problemstillinga. Kvale og Brinkmann (2015) påpeikar at validering skal gjennomsyre heile forskingsprosessen som ein kontinuerleg prosess. I arbeidet med tematisering, planlegging, intervju, transkribering, analyse, validering og rapportering har eg gjennomgåande gjort greie, og argumentert for mine val ut frå ein samfunnsvitskapleg ståstad. Eg har lagt vekt på å setje meg inn i metodar, reglar og normer knytt til forskingsarbeidet. Undervegs i prosessen har eg hatt tett dialog med rettleiarar, medstudentar og andre som eg har følt kunne bidra til både kvalitet og validitet i prosessen. Ut frå dei funn og resultat som har komme fram gjennom analyse av datamaterialet, har eg komme til den oppfatning at eg kan sjå mønster og samanhengar som er av høg relevans i høve til problemstillinga. Eg føler at eg har fått fram korleis skuleleiarar tenker og handlar med tanke på tilrettelegging av entreprenørskapsorienterte prosessar i skulen, samt at eg har fått fram relevante data om deira kompetanse og motivasjon for denne typen arbeid.

Relabilitet knyter seg til min eigen pålitelegheit som forskar, og til forskingsprosjektet sin pålitelegheit generelt. På same måte som validitet skal gjennomsyre heile prosjektet, så vil dette også gjelde for relabilitet. I fylgje Kvale og Brinkmann (2015) er det fleire omsyn som må takast i høve til sjølve intervjusituasjonen sin relabilitet. Blant anna gjeld dette spørsmålet om intersubjektivitet. Omgrepet knyter seg til om forskinga vert dokumentert på ein slik måte at den skal kunne kontrollerast av andre. Ein rapport kan seiast å vere intersubjektiv når fleire forskarar kjem fram til omtrent same resultat. Leiande spørsmål blir problematisert av Kvale og Brinkmann (2015) ved at ein stiller spørsmål om dei kan påvirke intervjupersonen sine svar. I denne samanhengen vert det påpeika at leiande spørsmål kan styrke relabiliteten ved at dei kan brukast for å verifisere intervjupersonen sine svar, samt at dei kan få fram informasjon som intervjupersonen held tilbake. I sjølve intervjusituasjonen har eg lagt vekt på å ha ein open dialog mellom meg sjølv som forskar og intervjupersonen. Dei innleiande spørsmåla har vore av ein open karakter der intervjupersonen har fått høve til å svare ut frå eigen ståstad og oppfatning. Dei oppfølgjande spørsmåla eg har nytta har enten vore leiande spørsmål for å få verifisert intervjupersonen sine uttalar, eller dei har hatt karakter av å vere oppklarande spørsmål. Med oppklarande spørsmål har eg teke sikte på å få ytterlegare informasjon om svaret på grunnlag av at eg enten ikkje har forstått, eller ynskjer meir informasjon. Relabilitet i høve til transkripsjon har eg ivareteke med det som utgangspunkt at eg har transkribert ordrett det som intervjupersonane seier. I tillegg har eg spelt av lydopptaka fleire gangar for å få eit meir heilskapleg inntrykk av intervjusituasjonen når eg transkriberer. Det å oppnå at to personar transkriberer eit intervju på same måten er, i fylgje Kvale og Brinkmann (2015), nesten umogleg. Eg har difor lagt vekt på å transkribere så ordrett som mogleg.

Generalisering handlar om i kva grad resultata frå analysen er overførbare til andre samanhengar og om kunnskapen ein har komme fram til kan vere gyldig for andre. I fylgje Kvale og Brinkmann (2015) vil ikkje funna i ei intervjuundersøking ville vere generaliserbare på bakgrunn av at utvalet i ei slik undersøking er for liten. Likevel meiner eg at funna i mi undersøking har ein viss overføringsverdi i høve til spesifikke kontekstar og personar og dermed kan vere analytisk generaliserbare. Heilt konkret så dreiar det seg om skuleleiarar som ynskjer rettleiing i høve til tankesett og framgangsmåtar for å få ei betre satsing på entreprenørskap og nettverk som strategiar for opplæring ved eigen skule. Funna relaterer seg til eit strategisk utval som består av personar med bestemte holdningar til

entreprenørskapsrelatert og nettverksorientert arbeid, og svara vil difor vere prega av deira bakgrunn og oppfatning. Skuleleiarar og lærarar som har eit aktivt forhold til desse tematikkane vil kunne identifisere seg med, og kjenne seg igjen i dei fenomena som har blitt undersøkt. Funna vil også kunne representere ein verdi for skuleleiarar og lærarar som ynskjer å satse på entreprenørskap og nettverk som strategiar for opplæring.

4.5.8 Ethiske vurderingar

I høve til etiske retningslinjer knytt til forskingsprosjekt som handsamar personopplysningar, peikar Thagaard (2013) på tre særskilte punkt som må overhaldast. Det eine punktet er *informert samtykke*, som også vil innebere at intervjupersonane er informerte om dei overordna måla for undersøkinga. Intervjupersonane skal vere informerte om hovudtrekka i studiet. Her må ein ta høgde for at det kan vere vanskeleg å gje fullstendig informasjon om studien, basert på den kvalitative metoden sin fleksibilitet. På bakgrunn av det må ein vere førebudd på at ein må forhandle om intervjupersonen sitt samtykke. Det andre punktet dreiar seg om *konfidensialitet*. Om dette seier Thagaard (2013) at dei som blir gjort til gjenstand for forskning har krav på å bli handsama konfidensielt. Dette vil innebere at ein anonymiserer forskingsmaterialet, og at ein må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade einskildpersonar som det blir forska på. Det set også strenge krav til oppbevaring av sensitivt forskingsmateriale og at ein i etterkant av prosjektet slettar, eller destruerer materialet. Det siste punktet er at ein klargjer konsekvensane for intervjupersonane i høve til å delta i intervjuet med dei fordelar og ulemper som det kan føre med seg.

Dette forskingsprosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD) og godkjent i høve til lagring og handsaming av innsamla datamateriell og anonymisering av informantane (vedlegg 4). I forkant av sjølve undersøkinga sende eg ut skriv om informert samtykke til kvar einskild intervjuperson. I dette skrivet har eg gjort greie for forskinga sitt krav til informert samtykke og anonymisering av informantane og deira organisasjonar. Her er også gjort greie for føremålet med prosjektet. I og med at rektorane ved samtlege skular som er med i denne undersøkinga er ein av intervjupersonane, ser eg det slik at leiinga ved skulane er godt informerte om forskingsprosjektet mitt. Det å delta i ei slik undersøking er frivillig og informantane skal ha muligheit til å trekke seg frå studien kva tid som helst utan å måtte gje opp noko grunn for det. Dette er tydeleg kommunisert i informasjonsskrivet som omhandlar informert samtykke.

4.5.9 Mi eiga rolle som forskar

I fylgje Thagaard (2013) knyter det seg nokre etiske spørsmål til sjølve intervjusituasjonen. Eit viktig forskingsetisk prinsipp i denne samanhengen er at ein skal ta omsyn til intervjupersonen sin autonomi, integritet, fridom og medbestemming. Dette vil blant anna bety at ein som forskar ikkje bør framprovosere intervjupersonen sin forståing av ein situasjon. Det er heller ikkje etisk forsvarleg av forskaren å påpeike motsetnader i intervjupersonen sin budskap som vedkommande sjølv ikkje er klar over (Thagaard, 2013). Som forskar skal ein inneha eit kritisk perspektiv til intervjusituasjonen, og det er viktig at ein ikkje overidentifiserer seg med intervjupersonane (Kvale & Brinkmann, 2015).

Desse etiske omsyna har eg ivareteke gjennom intervjusituasjonen ved at eg har vore bevisst på å stille opne innleiingsspørsmål og bekreftande oppfylgningsspørsmål. Eg var også bevisst mi eiga rolle som forskar ved at eg ikkje under noko omstende har stillt meg tvilande til informantane sine svar, men heller søkt å få klargjort utsegner frå intervjupersonane ved at eg sikrar meg i høve til om eg har oppfatta intervjupersonen rett. I denne samanhengen trer prinsippet om objektivitet inn. Som ein ekstra sikkerheit har eg sendt det transkriberte intervjuet til kvar einskild intervjuperson for at dei skal få muligheit til å kunne rette opp eller endre på uttalar som eg som forskar kan ha misforstått. Eg tenkjer at det å lukkast med å leie entreprenørielle prosessar i opplæringa er avhengig av fleire ting. For det fyrste er det avhengig av at leiaren som skal jobbe med det brenn for saka. For det andre må vedkommande kunne kommunisere ut både føremål med og viktigheiten av å satse på entreprenørielle strategiar. Mi eiga føreforståing kan verke inn på to måtar. Det eine er at eg gjennom føreforståinga kan få ei djupare forståing av det som blir forska på, spesielt i analysearbeidet. Det andre er at mi føreforståing kan verke inn på sjølve analysearbeidet, og dermed kunne påvirke mine subjektive vurderingar. Det siste har eg som forskar vore bevisst på med tanke på at det er intervjupersonane si stemme som skal komme fram og ikkje mi eiga. Eg vil igjen peike på svakheiten i eiga forskning knytt til at utvalet einsidig rettar seg mot informantar som er positive til, og brenn for entreprenørskap og nettverksorientering som strategiar i opplæringa.

5 Presentasjon av empiri

I dette kapitlet vil eg presentere mine funn frå datainnsamlinga. Intervju med 6 skuleleiarar frå tre ulike skular gav 67 sider med tekst som eg vil kategorisere ut frå problemstillinga mi, forskningsspørsmåla knytt til problemstillinga og spørsmåla i intervjuguiden. Det er naturleg å dele kapitlet inn i fire delar. I del 1 vil eg gje ein presentasjon av informantane for at lesaren skal kunne danne seg eit bilde av deira bakgrunn og ståstad samt leiarfunksjon / rolle ved skulen. For å anonymisere utsegn og sitat har eg valt å nummerere informantane frå I1 til I6. Vidare vil eg i del 2 presentere konkrete utviklingsprosjekt relatert til entreprenørskap og nettverksarbeid. Her vil det også bli ein presentasjon av informantane sitt syn på kvifor desse prosjekta har vore vellykka. I del 3 vil eg gå inn på korleis skuleleiinga har lagt til rette for utviklingsarbeid. Suksessfaktorar og hindringar i dette arbeidet, basert på informantane sine uttalar, vil bli presenterte. I denne samanhengen vil også funn som er relatert til skuleleiar sin rolle bli presentert. I del 4 vil eg presentere funn knytt til skuleleiar og tilsette sin kompetanse som kan vere av betydning for utviklingsarbeid innanfor entreprenørskap og nettverksorienterte oppgåver.

5.1 Presentasjon av informantane

Grunnlaget for datainnsamlinga er 6 informantar på 3 ulike skular i same fylke. Som nemnt i kap. 4 baserer utvalet av informantar seg på eit strategisk utval der informantane innehar kvalifikasjonar som gjer at dei er i stand til å svare på spørsmål relatert til problemstillinga. Ein av informantane arbeidar som rektor i ein grunnskule. Vedkommande har vore rektor ved skulen i 6 månader. Frå den same grunnskulen har eg også intervjuat den nyleg avgåtte rektoren. På den måten sikrar eg data frå skulen sin historie i oppbygginga av utviklingsorienterte prosessar samt at eg får data på korleis dette arbeidet har blitt tatt vidare av den nye leiinga ved skulen. Dei øvrige fire informantane er leiarar ved to vidaregåande skular. To av dei er rektorar og to er mellomleiarar med ansvar for utviklingsorienterte oppgåver knytt til entreprenørskap og nettverksarbeid. Dei to mellomleiarane kan karakteriserast som iverksetjarar av utviklingsorienterte oppgåver medan dei to rektorane har det overordna ansvar for skulen sin utviklingsorientering. Fire av informantane er i alderssegmentet 40-50 medan to av dei er i alderssegmentet 60-70. Alle informantane er menn. To av informantane har bakgrunn frå tradisjonell lærarutdanning (lærarskule) der den eine er førskulelærar i botn. Desse er ved same skule. To er utdanna ingeniør, også ved same skule. På den tredje skulen har leiarane meir ulik bakgrunn. Fire av informantane oppgir at

dei har formell leiarutdanning medan ein har utdanning i entreprenørskap. Vidare har to informantar utdanning i rettleiing og to andre har bakgrunn frå spesialpedagogikk både som utdanning og tidlegare arbeidsoppgåver knytt til dette. Av anna relevant utdanning kan nemnast at ein informant har bachelorgrad i marknadsføring og leing. I tillegg har ein av informantane mastergrad innanfor samfunnsvitskaplege tema.

5.2 Utviklingsprosjekt knytt til entreprenørskap og nettverk - indikatorar på suksess

5.2.1 Kva blir karakterisert som suksessfaktorar i utviklingsprosjekt ?

Samtlege informantar refererer til konkrete utviklingsprosjekt ved eigen skule som dei karakteriserer som høg grad av suksess. Med bakgrunn i at dette er ulike skular med ulike fokus og satsingsområder så vert det deira eigen definisjon av suksess som kjem til syne. Dei aller fleste definerer suksess i ein samarbeidsrelatert kontekst. Det vil sei at ein eller fleire samarbeidspartar har vore involverte i dei utviklingsorienterte prosjekta. Suksess vert også definert av informantane som læringsutbytte for elevane på både faglege og sosiale områder. Ein av informantane definerer suksess gjennom å skape nye læringsarenaer med nye muligheiter både for elevar, lærarar og leiarar ved skulen. Prosjekta har ei spennvidde frå lokalt initierte utviklingsprosjekt i samarbeid med lokale partnarar i bygda, til meir omfattande prosjekt av både lokal og internasjonal karakter. Nokre av skuleleiarane går langt i sin vurdering av verdien i desse samarbeidsprosjekta. Som ein av informantane uttrykker det : «Eg trur vi har overlevd som skule ved å fornye oss» (I5). Den same skuleleiaren uttaler vidare for å understreke dette :

- «Eg trur at hadde vi ikkje hatt partnerskapen, nettverka mellom lokalt arbeidsliv både privat og offentleg, fylkesnettverk og liknande..... Hadde vi ikkje hatt det der, så trur eg faktisk ikkje vi hadde hatt skulen vår i dag. So det vi har fått til det er ei forankring både i lokalsamfunnet men også internt her på skulen som gjer at vi har klart å utvikle skulen» (I5).

To av skulane kan referere til omfattande utviklingsprosjekt der informantane karakteriserer dei som gjennomsyrende for skulen og skulen sitt utviklingsarbeid (I1), (I4), (I5), (I6). Desse inneber samarbeid med større aktørar over lang tid, og er blitt ein del av merkevarebygginga til skulen. Med det meiner eg at skulen har blitt kjend for dette arbeidet ut over kommune- og fylkesgrensa gjennom media. Det eine prosjektet relaterer seg til samarbeid med eit land i

den 3. verden. Hovudoverskriftene i desse samarbeida er solidaritet, bistand og utveksling av lærarar og elevar. Samarbeidspartnarar er store internasjonale aktørar innan fredsarbeid og bistand, kommunen som skulen ligg i og fleire lokale bedrifter. Skulen har dette som eit alternativ til Operasjon Dagsverk.

- «For 10 år sidan så deltok under halvparten av elevane på OD. No deltek 92 %. Så det noko som vi har greidd å engasjere alle elevar på. På det området kan du jo sei at vi har lykkast godt» (I1).

Skulen har lykkast i å engasjere mesteparten av elevane i eit utviklingsorientert prosjekt der læringsutbytte er forståing av viktige verdiar som solidaritet og kulturutveksling i eit internasjonalt perspektiv. Dette er ein relativt stor skule med over 500 elevar. Eit viktig poeng med dette er at det heile er elevstyrt, blant anna gjennom ei ungdomsbedrift som administrerer heile prosjektet. Den andre informanten frå same skule oppsummerar verdien i dette arbeidet på fylgjande måte :

- «Det å organisere dette prosjektet som ei ungdomsbedrift, det var veldig lurt. Fordi då fekk vi flytta den etiske refleksjonen frå sjefane og lærarane og ned til elevane. Det trur eg har vore svært lærerikt for alle som er involverte» (I6).

Ved ein av dei andre skulane har dei satsa på eit utvida samarbeid med to sentrale kulturinstitusjonar i kommunen. Begge kulturinstitusjonane er store aktørar i nasjonal samanheng og samarbeidet er omfatta av eit gjensidig forpliktande tillitsforhold mellom skulen og dei to institusjonane. Det som kjem fram hos informantane frå denne skulen er at det er skapt eit sett av forventningar frå begge partar i samarbeidet (I4), (I5). Frå skulen si side har dette vore forventningar om læringsutbytte for elevane. For samarbeidsbedriftene har forventningane gått meir i retning av at elevane ved skulen skal vere ei produktiv eining i høve til den kulturelle verdiskapinga. Det vert peika på er dette ein vinn vinn situasjon på den måten at ein etablerer brubygging mellom skule og lokalsamfunn :

- «Dette her er faktisk den virkelige verden. Så ser ein også det at det bygger bru mellom skule og samfunnet. Bru mellom lokalsamfunnet og skulen. Og det er jo kjempeviktig» (I4).

Den andre informanten frå same skule uttalar at arbeidet med entreprenørskap har vore ein berikelse for skulen som har tilført skulen nye dimensjonar i arbeidet med å utvikle skulen. I denne samanhengen blir det spesielt peika på læringsutbytte gjennom å skape nye læringsarenaer for elevane. Denne skulen set også opp sin eigen musikal der samarbeidspartar frå kulturinstitusjonane er bidragsytarar inn mot produksjonen som ein gjenytelse til skulen. Som eit resultat av dette samarbeidet ser ein at elevar nyttar både feriar, helg og fritid til produksjon av kultur. Begge leiarane ved denne skulen uttalar at dei to kulturinstitusjonane ikkje hadde vore det dei er i dag viss det ikkje var for skulen sitt bidrag.

Den tredje skulen i undersøkinga har ein litt anna profil enn dei to tidlegare nemnde. Skulen har ein sterkt forankra utviklingsplan der entreprenørskap- og nettverksarbeid står sentralt. Samarbeidsrelasjonane ved skulen rettar seg i stor grad ut mot lokalt arbeid- og næringsliv i form av partnerskapsavtalar, lærarhospitering og utplassering av elevar. Skulen har ei sterk kollektiv orientering og legg stor vekt på at leiing og lærarar skal ha ei felles forståing av definerte satsingsområder. Ein av informantane frå den aktuelle skulen uttalar : «Vi har faktisk ingen individuelle arbeidstidsavtalar ved skulen, vi har ein kollektiv arbeidstidsavtale» (I3). Den kollektive arbeidstidsavtalen inneber stor grad av fridom for den einskilde i høve til tidsbruk og liten grad av kontroll. Mykje av utviklingsarbeidet har bestått i å utvikle ein kultur for god kunnskapsformidling og det å skape elevar som er trygge på seg sjølve både i læresituasjonar og når dei skal formidle. Entreprenørskap og nettverksbygging har vore sentrale faktorar i dette arbeidet.

«Vi valde tidleg entreprenørskap. Det er ein av våre store saker som vil føre kvalitet på produktet vårt vidare» (I3). Dette fortel at entreprenørskap er ein viktig del av kvalitetsutviklinga ved skulen. Begge informantane ved den aktuelle skulen understreka at det er vanskeleg å få til entreprenørskap utan nettverk, og at samanhengen mellom desse to områda er heilt tydeleg. Gjennom eit aktivt samarbeid med lokalsamfunnet har skulen greidd å skape ein kultur ved eigen skule som bygger på fellesskap og samhald der både elevar, lærarar og leiarar vert ansvarleggjort ovanfor kvarandre. Dette kunne ikkje ha blitt ein realitet viss ikkje skulen hadde greidd å skape rom for ein open dialog mellom alle partar. «Dialogen sin eigenart der ein verkeleg lyttar til kvarandre, og ikkje berre sitje å forsvare det du sa før og så høyrer du ikkje kva den andre seier» (I3). Det som informanten vidare legg i dette er at der må vere respekt mellom dei involverte partane i skulen og lærarane må utvise genuin interesse for eleven.

Eit felles trekk ved alle tre skulane er at dei nyttar samarbeidsbedrifter og institusjonar i lokalsamfunnet i ulike former for samarbeid. Det mest vanlege er utplassering, skulebesøk og at samarbeidspartane bidreg med kunnskap inn mot opplæring av elevar på skulen. Fleire av skulane har såkalla innovasjonscampar der elevane løyser ulike oppdrag frå lokale oppdragsgjevarar. Gjennom deltaking på innovasjonscamp får elevane kjennskap til lokalt nærings- og arbeidsliv, og på den måten kan dei lettare orientere seg innanfor aktuelle framtidige yrker. Det kan også vere til hjelp for elevane med tanke på framtidig val av yrke. På denne måten vil dei også få direkte innblikk i arbeidslivet og få kjennskap til krav, holdningar og rutiner som er gjeldande der. Dette gjeld spesielt elevar frå yrkesfag, men også for elevane på ungdomsskulen. Fleire av informantane peikar også på læringsutbytte for elevane og viktigheiten av det (I1), (I4), (I5). Ein av informantane refererer til ein samtale med ein av elevane etter ein utplasseringsperiode :

- «Han fortalte meg at han hadde lært meir på dei her tre dagane i arbeid enn han hadde lært på heile dei to åra han hadde gått her til no. Det seier jo egentleg litt om kor viktig dette her er. At ein må ut og sjå korleis ting fungerer » (I1).

Denne måten å arbeide på blir av informantane beskreve som kollektivt oppbyggande. Skulen blir ein del av samfunnet rundt og samfunnet rundt blir ein del av skulen. Fleire av informantane ser på seg sjølv som aktive samfunnsbyggerar ved at dei ved sidan av jobben som skuleleiarar også har ulike styreverv i industriforeiningar og liknande (I2),(I3), (I5). Dei understrekar at skulen er gjort til ein del av lokale næringsssamskipnader, industriforeiningar og næringsutviklingsselskap.

- «Eg har vore aktiv i å utvikle lokalsamfunnet og regionen her og eg sit som styreleiar i det kommunale næringssselskapet. Eg har sete som styreleiar der i altfor mange år sikkert. Den tette dialogen eg får der har eg tatt med meg inn i skulekvardagen» (I5).

(I3) fortel at leiinga ved skulen har jamnlege møter med lokale bedrifter der ein diskuterer blant anna personalpolitikk, leiarutfordringar og korleis ein arbeider med produkt og omdømme. Samtlege informantar flaggar viktigheiten av nettverksarbeid og enkelte kjem med uttaler i høve til at nettverk og engasjement frå lokalsamfunnet er avgjerande for skulen sin eksistens.

Dei mest sentrale suksessfaktorane karakterisert av informantane i denne undersøkinga relaterer seg til elevane sitt læringsutbytte i form av kunnskapar, ferdigheiter og holdningar som dei kan få direkte nytte av i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv. Slik det framgår av datamateriellet er dette kompetansar som vil vere mindre tilgjengeleg ved hjelp av meir tradisjonelle undervisningsformer. Eit viktig poeng er at dette også er læring for alle involverte partar inklusiv lærarar og leiarar ved skulen.

5.2.2 Indikatorar på suksessorienterte utviklingsprosjekt

Eit av momenta i høve til undersøkinga mi var å finne indikatorar på vellykka utviklingsprosjekt innan entreprenørskap og nettverksbygging. Med indikatorar meiner eg utfall av sjølv utviklingsarbeidet som viser igjen i form av resultat, dokumentasjon, omtale i media eller andre samanhengar. Det kan også vere at krefter ved skulen er ettertrakta som konsulentar eller foredragshaldarar i samanhengar som dreiar seg om entreprenørielle og nettverksorienterte tematikkar. Informantane påpeikar at skulane i undersøkinga ser seg sjølv som aktive samfunnsbyggerar både lokalt, regionalt og internasjonalt. Dette blir stadfesta gjennom aktive evalueringar og tilbakemeldingar frå dei aktuelle samarbeidspartane. Det blir nemnt av fleire at skulen har ei viktig rolle i det å vere ein regional utviklingsaktør. Dette gjeld spesielt informantane frå dei vidaregåande skulane (I1), (I5), (I6). I høve til dette perspektivet så nemner ein av informantane at skulen har vore ein aktiv bidragsytar i det å skape nye arbeidsplassar i regionen ved å få til ei naturleg entreprenørskapstenking ved skulen allereie på tidleg 80 tal (I5). I høve til elevperspektivet og læringsutbytte gjennom entreprenørskap og nettverk så uttalar den same informanten at arbeidet med entreprenørskap har bidrege til reduksjon av sosial angst og at det virkar førebyggjande på fråvær og fråfall. Det har igjen ført til at denne skulen er ein av skulane i landet med lågast fråfall av elevar. Begge informantane frå denne skulen nemner dette som ein direkte verknad av skulen sin satsing på entreprenørskap og nettverk (I4), (I5).

Utmerkingar i fylkessamheng og nasjonal samheng gjennom satsing på entreprenørskap gjennom ungdomsbedrifter vert trekt fram som eit suksesskriterium. Dette er typiske saker som gjev skulen positiv medieomtale og som er med å styrke omdømmet til skulen i tillegg til tilbakemeldingar frå samarbeidspartar (I1). Det å vere ettertrakta i høve til kompetanse og kunnskapsutveksling innanfor entreprenørskap og nettverkssatsing blir nemnt av informantar frå samtlege skular i undersøkinga. Rektor (I3) beskriv personar frå sin skule som ettertrakta foredragsholdarar på nasjonale og internasjonale konferansar. Det same gjeld (I1) som

beskriv korleis skulen deler sin kompetanse og erfaringar med andre i nasjonale og internasjonale nettverk.

Informantane snakkar om eit genuint interessert næringsliv som er oppteken av skule og ungdom (I6). Dei snakkar om elevar som glødar og elevar som har større sjansar for å lukkast fordi at skulen er i stand til å skape ulike læringsarenaer (I4).

- «Elevane har ofte eit enormt utbytte av å skifte arena og på ein måte tre inn i arbeidslivet. Det kan vere elevar som ikkje fiksar det heller, men det er heilt unntaksvis. Sånn at summen av skule / næringsliv det løyser utfordringane for nesten alle elevane. Det er heilt unntaksvis at elevane ikkje lykkast på nokon av dei to arenaene» (I6).

Vidare blir det peika på at elevane som opplever mestring ved skifte av arena også har opplevinga av å få positive tilbakemeldingar, noko som dei i fylgje denne informanten, får mindre av i ein tradisjonell skulesamanheng. Eit anna resultat av dette er at elevane som kjem ut i arbeidslivet gjennom utplassering frå skulen opplever ei større tilhøyrighet (I6). Arbeid med entreprenørskap og kan også vere med å styrke elevane sine grunnleggande ferdigheiter (I2).

5.2.3 Utviklingsarbeid som ikkje vert karakterisert som vellykka

På spørsmål om kva informantane ville karakterisere som mindre vellykka opplevde eg at dei i liten grad var villige til å snakke om det og at dei helst ville ha fokus på det som dei har lykkast med. Det var lettare å få svar på spørsmålet om opplevde hindringar i arbeidet med entreprenørskap og nettverk. Eit par av informantane nemnde at dei hadde ved nokre høve mislykkast i arbeidet med ungdomsbedrifter enten ved at bedriftene ikkje hadde blitt ferdig registrerte eller at dei ikkje hadde oppnådd det resultat ein hadde tenkt på førehand (I4), (I1). På oppfylgjande spørsmål om kva informantane trur er årsaken til dette, svarar dei at det i stor grad handlar om usikkerheit og mangel på kunnskap og kompetanse. Det handlar ikkje om mangel på engasjement og interesse (I1). Denne usikkerheiten og mangel på kunnskap / kompetanse gjer seg gjeldande både hos lærarar og elevar. Det vert også i denne samanhengen peika på lærarar som vegrar seg mot å gå inn i entreprenørskap og nettverksorienterte utviklingsprosessar fordi dei ser på det som meirarbeid (I1). Ein av informantane kjem inn på ulike næringslivsrelaterte prosjekt som ikkje blir karakterisert som

vellykka (I4). Årsakene til dette blir beskrevet som fleire. Blant anna at prosjekta viste seg å vere vanskelege å gjennomføre teknisk sett eller at teknologien har innhenta dei ved at det kjem til ny teknologi som løyser problemet.

5.2.4 Ansvar og arbeidsoppgåver knytt til utviklingsorientering

Når det gjeld ansvarsfordeling i høve til utviklingsorienterte oppgåver knytt til entreprenørskap og nettverk så konkluderar rektorane med at det er dei som har det overordna ansvaret. (I2),(I3),(I5), (I6). Gjennomgangstonen blant samtlege informantar er at denne typen arbeid må vere tydeleg forankra både i leiargruppa og hos lærarane. Autonome lærarar er eit stikkord som går igjen hos alle. Høg grad av delegering i høve til utviklingsorienterte arbeidsoppgåver vert peika på som ein sentral strategi, spesielt frå rektorane si side. Lærarane må ha stor grad av fridom og handlingsrom for å jobbe med utviklingsorienterte oppgåver. Dei må jobbe sjølvstendig og på eige ansvar. Samtidig understrekar også rektorane at det er dei som har det overordna ansvaret og må «ta støyten» dersom noko ikkje går som planlagt. Rektorane i denne undersøkinga seier at dei er villige til å ta konsekvensane av dette. Det handlar om å stole på at dei tilsette kjem ut med eit positivt resultat seier dei. Ein av rektorane uttalar seg slik i høve til delegering og strukturar:

- «Eg må delegere og sleppe opp på kontrollen på ein del områder. Der tenker eg at der er andre enn meg som lagar strukturen i skulen og der er andre enn meg som lagar strukturen i utviklingsarbeidet» (I6).

Denne rektoren har delegert ansvaret for alt utviklingsarbeid i samband med entreprenørskap og nettverk til ein bestemt person ved skulen : «Eg har personifisert arbeidet med entreprenørskap og nettverk gjennom personen som har ansvar for dette arbeidet her ved skulen» (I6). Vedkommande har kompetanse på området og kompetanse innan prosjektstyring. Rektoren definerer denne personen som sjølvgåande i høve til denne typen oppgåver og han er indre motivert. Personen det er tale om her understrekar dette ytterlegare : «Det er jo antaglegvis på grunn av min interesse for entreprenørskap og nettverksarbeid at vi har fått dette her inn» (I1). Rektor (I6) poengterer at han sjølv går inn og støttar når det trengs. Ein direkte konsekvens av denne måten å jobbe på er at rektoren får meir tid til å identifisere nye utviklingsområder og tenke langsiktige tankar. Dette er også samanfallande med tankegangen kring korleis dei to andre skulane i undersøkinga beskriv organiseringa av

sitt utviklingsarbeid : «Det er personavhengig, men vi har gitt ganske frie tøylar til dei som har villa utvikle dette her og seg sjølv» (I5).

Teamarbeid blir trekt fram som eit sentralt moment i høve til distribusjon av ansvar. Her blir kontaktlærarane trekt fram som ein viktig ressurs. Ved ein av skulane har dei organisert noko dei kallar for «storlag» der ein byter på å ha leiaransvaret for storlaget kvar sjette veke.

Begge informantane frå denne skulen trekker fram dette som ein smart måte å distribuere ansvar på «Vi er inndelt i tre storlag. 1-4 klasse, 5-7 klasse og 8-10 klasse. Då jobbar dei med entreprenørskapsplanen på sitt steg» (I2). I tillegg blir det sett på som god leiarutvikling frå skulen si side ved at ein får drøfta essensielle leiarspørsmål knytt til utvikling av entreprenørskap og nettverk (I3). Informantane frå dei vidaregåande skulane peikar også på viktigheten av å ha eit distribuert ansvar til kontaktlærarane (I4). Det handlar om å involvere lærarane i utviklingsarbeidet med entreprenørskap og nettverk på same tid som ein involverer lærarane i beslutningane (I1). Ein av rektorane beskriv det slik :

- «Eg prøver å framstå som ein pådrivar og utviklar vidare samtidig som eg er audmjuk for det som har vore gjort, dei rutine og tiltaka ein har. Eg har stillt fleire spørsmål til dei tilsette om entreprenørskap enn kva dei har stillt til meg» (I2).

Oppsummert kan ein sei at dette med å halde vedlike utviklingsorienterte prosessar knytt til entreprenørskap og nettverk blir sett på som ein kontinuerleg jobb der mykje etter kvart vil gå av seg sjølv. Eit av hovudpoenga til informantane er at det må vere forankra i leiinga og dei tilsette i organisasjonen må vere motiverte for det. For å kunne sikre både breidde og involvering ser informantane det som viktig at ansvaret i organisasjonen er distribuert.

5.3 Tilrettelegging for utvikling innan entreprenørskap og nettverksarbeid

5.3.1 Tilrettelegging for utviklingsarbeid frå skuleleiinga si side

Sentralt i tilrettelegginga av entreprenørskapsorienterte prosessar ved skulane som er med i undersøkinga står eldsjelene og nøkkelpersonane. Rektor (I5) uttalar at arbeidet med entreprenørskap og nettverk er veldig personavhengig. Det er også viktig at ein har nokon som brenn for det. Samtidig er ikkje arbeid med entreprenørskap noko som ein kan pålegge nokon i fylgje (I5). «Nokre er genuint samansett slik at dei vil noko» (I3). Dei vil levere og syns det er kjekt med utvikling og spennande arbeidsoppgåver. Fleire av informantane peikar også på viktigheten av eksempelets makt i denne samanhengen. «Når ein lykkast på fleire plassar så vil jo dei som er skeptiske sjå det og kanskje etterkvart hive seg på dei også.» (I1).

Det kan også vere enkeltpersonar i kraft av sin rolle eller posisjon som kan vere med å tenne ein gnist. Ein må freiste å få lærarane til å forstå at det er mykje læring i dette her for elevane (I2).

Kultur, visjon og forankring er ord som går igjen hos mange av informantane som ein del av tilrettelegginga for utviklingsorientert arbeid. Samtlege informantar peikar på viktigeiteten av å ha arbeid med entreprenørskap og nettverksbygging forankra i kulturen ved skulen. Her er det tale om forankring i både utviklingsplan, leiargruppa og i personalet. Ein av skulane har ein eigen plan for entreprenørskap, ved dei to andre ligg dette implisitt i utviklingsplanen. Skuleleiarane ser på dette forankringsarbeidet som ein viktig del av tilrettelegginga og at det gjennom forankring blir skapt både rom og tid for utviklingsarbeid.

- «Det er viktig for meg å få ting forankra hos dei andre tilsette i og med at dei er så tett på sjølve utviklingsarbeidet så må det forankrast. Når ein gjer det, så får ein dei med i større grad enn at eg skulle ha styrt dette sjølv og tvinga det på dei» (I2).

Ein av mellomleiarane peikar også på viktigeiteten av forankring : «Forankring i leiinga er viktig, men gjennomføringa er i stor grad via meg og andre faglærarar som er involverte» (I1). For å kunne ivareta god forankring vert viktigeiteten av å oppretthalde trykket understreka av (I5) : «Det å halde oppe trykket er eit leiaransvar og det må vedlikehaldast heile tida».

I tillegg til å holde oppe trykket blir det sterkt poengtert at det å ha vide rammer og fullmakter er ein sentral strategi i det å skape utvikling. Ein av informantane definerer det som «albogerom» (I3). I dette bildet blir det å stole på folk, spesielt på lærarane, eit sentralt moment. På spørsmål til ein av rektorane om kva han ville definere som smarte grep han har gjort som rektor svarar han fylgjande : «Luraste grepet trur eg er at eg tør å sleppe opp å stole på folk» (I5). I denne samanhengen må ein myndiggjere dei personane som har ansvar for det utviklingsorienterte arbeidet og ein må kunne stole på dei uttalar ein annan rektor (I6). Ein tredje rektor uttalar at for dei tilsette så har dei gjort nokre grep som er geniale. Det er at kontrollbiten er veldig liten. Dei som leverar varene har stor grad av friheit (I3). Denne tenkinga kring læraren sin autonomi, i tillegg til eit godt system for delegering av ansvar og oppgåver, fører i fylgje rektorane til at dei sjølve har god tid til utviklingorienterte oppgåver. Ein interessant observasjon i denne samanhengen er at informanten (I2) som tok over som

rektor etter informanten (I3) seier nøyaktig det same : «Og som sagt så er lærarane sjølvgåande» (I2).

Tilrettelegging for eit tett og godt samarbeid med lokalt arbeids- og næringsliv blir sett på som ei viktig oppgåve blant samtlege informantar. Det er eit sterkt fokus på innhald og organisering av dette arbeidet. Overbyggnaden i form av eit kollektivt perspektiv og «vi kjensle» blir trekt fram av fleire. Verdien av lokalt samarbeid blir poengert hos samtlege informantar som ein viktig føresetnad for at skulen skal ha ein utviklingsorientert profil. Fleire av skulane har organisert dette gjennom formelle partnerskapsavtalar med sine samarbeidspartar. Lærarane får høve til å hospitere i bedrifter og på den måten bygge sitt eige nettverk med lokalt arbeids- og næringsliv. Elevane er utplasserte og både elevar og lærarar har eit læringsutbytte av det. Om lærarane sitt utbytte uttalar ein av informantane : «Dei kjem igjen med ein litt anna glød. Ny interesse for faget sitt» (I3). Elevane ved denne skulen har som oppgåve å katalogisere bedrifter og arbeidsplassar i regionen der dei blant anna kartlegg arbeidsoppgåvene til dei tilsette og kva dei produserer. Rektoren som seinare overtok den aktuelle skulen understrekar dette perspektivet: «Det handlar jo litt om det å sjå heilskapen. Det å sjå lokalsamfunnet med alle dei muligheter som ligg der. Det å kjenne lokalsamfunnet og bli glad i det» (I2). I samband med dette så blir felles identitet og målsetnader i form av eit kollektivt fenomen løfta fram som eit sentralt poeng. «Greier vi å bygge opp ein felles identitet med felles målsetnader så blir dette her veldig bra» (I1). Dette botnar i ei forståing frå dei tilsette si side at ein ikkje greier å drive skulen åleine, noko som i fylgje informanten er ei felles grunnleggande forståing hos dei ressurpersonane på skulen som er drivkraftene i høve til entreprenørskap og nettverksarbeid. Ein må heile tida jobbe med utgangspunkt i at det er elevane som skal ha det største utbytte av dette samarbeidet :

- «Vi jobbar her fordi vi har elevar som skal vidare i verden. Det er dei som skal ut i bedriftene seinare. Då må det ikkje berre vere overflatelæring. Dei må få med seg noko som sit seinare i høve til det å bli godt fungerande ute i eit arbeidsliv» (I1).

Det er eit gjennomgåande viktig poeng blant alle informantane å få arbeids- og næringslivet sin tankegang inn i skulen. Det å lære seg å tenke som lokalt næringsliv blir poengtert. Som ein av rektorane seier det : «Det er slik som næringslivet tenker kvar dag og vi får på ein måte næringslivet, lokalsamfunnet, verkelegheita om du kan kalle det det, inn i skulen» (I5). Viktige argument for å gjere dette er blant anna elevane sin kvalifisering for å kunne delta i eit

framtidig arbeidsliv i tillegg til å halde lærarane oppdaterte på det faglege. «Vi har fått til ei forankring både i lokalsamfunnet og her på skulen som medfører at vi kan utvikle skulen vidare» (I5). Mellomleiarane frå same skule som denne rektoren uttalar at det er ein kultur for å tenke slik ved denne skulen. «Vi må sjå muligheitane som er ute i næringslivet» (I4). «Skulen må ha ei tett kobling opp mot det verkelege livet. Vi må få næringslivet inn med deira visjonar, tankar og kompetanse» (I4). Dette vil, i fylgje informantane, medføre «hands on» læring. Det at elevane møter dei krav og forventningar som blir stillt til dei i ein framtidig jobb samt at elevane får kunnskap og kompetanse som er oppdatert i høve til næringslivet sine standardar er sterke argument for å ha ei slik tilnærming.

Samtlege informantar understrekar betydninga av at skulen har ei kollektiv orientering for å kunne få til ein utviklingsorientert profil. Det har vore nemnt tidlegare at ein av informantane ser på skulen som ein brubyggar mellom skule og næringsliv (I4). Dette er eit nokså samanfallande syn blant informantane. Både rektorar og mellomleiarar har dette fokuset, kvar på sin måte. Mellomleiarane, som står for den praktiske gjennomføringa, er meir kollektivt orienterte ut mot lokalsamfunnet i sin kvardag. Rektorane er meir opptekne av å bygge opp under ei kollektiv orientering internt i kollegiet og blant elevane (I6), (I5), (I3). Ein rektor uttalar i høve til kompetanseutvikling : «Eg har ein kollektiv innfallsvinkel til nesten all kompetanseutvikling i kollegiet.» (I6). Samtidig understrekar rektoren at utviklingsorientert arbeid innan entreprenørskap også kallar på ein del spisskompetanse. Ein annan rektor (I3) er tydeleg på elevperspektivet i høve til den kollektive orienteringa. På denne skulen jobbar dei mykje med tolkingsfellesskap og det å lære av kvarandre. Det å skape «vi-kjensle» blant elevar og lærarar blir framheva som ein sentral strategi ved ein av dei andre skulane : «Det kan godt hende at eg er veldig opptatt av denne her vi-følelsen. Det eg kan sei konkret det er at her er ikkje noko som er mitt eller ditt. Alt er vårt» (I4).

To av informantane knyter samarbeid med næringslivet opp imot skulen sitt omdømme (I2), (I3). Desse to informantane som kjem frå same skule ser på dette som eit viktig grunnlag for å bygge relasjonar i lokalsamfunnet både til nærings- og arbeidsliv, men også til foreldre og innbyggjarar i bygda. Dette er ein del av den kollektive orienteringa som denne skulen har. I fylgje informantane er kollektiv orientering ei sentral tilnærming til alt utviklingsarbeid. «Når eg då skal lage neste 4-års plan for skulen i lag med kollegiet så er det eit kjempegrunnlag i høve til å få retninga på skuta» (I3). Indikasjonar på om skulen har gjort ein god jobb med tanke på tilrettelegging for utviklingsorientert arbeid, entreprenørskap og nettverksbygging vil

vise seg ved at elevane på eit seinare stadium i livet er med å ta samfunnsansvar ut over seg sjølve og eigne ungar i fylgje (I3).

5.3.2 Hindringar i arbeidet med utviklingsarbeid

Dersom ein skal sjå til faktorar som er direkte hindringar for utviklingsorientert arbeid av type entreprenørskap og nettverksarbeid så er det i hovudsak to sentrale moment som peikar seg ut blant informantane. Det eine er lærarar som ikkje finn motivasjon for denne typen arbeid enten fordi det ikkje interesserar dei eller fordi at dei ikkje ser den pedagogiske verdien av det i form av læringsutbytte inn mot eigne fag (I5). Det andre hovudmomentet som peikar seg ut er skulen sitt resultatfokus i form av det som skulane blir målt på. Dette er i hovudsak prøver, nasjonale prøver og testar, eksamen og karakterar. «Skulen blir målt på produktivitet, altså, alle desse her testane og målingane og slikt, men i liten grad blir målt på kor gode ein er på utviklingsarbeid» (I1). Vedkommande informant tek også opp problematikken kring lærarar som er usikre på denne typen utviklingsarbeid og at dei generelt sett er usikre på det ukjende. Eit tredje moment som den same informanten er inne på er dette med skulen sitt rigide system i høve til tidsbruk, regelverk og andre formelle faktorar :

- «Ein skule er basert på eit veldig rigid system med reglar og det er krav til oppmøte og kor mange timar du skal ha, du skal ha dei og dei faga. Så det er ikkje veldig fleksibelt å få til ting innanfor dei rammene der då» (I1).

Ein av rektorane i undersøkinga hadde eit interessant perspektiv i høve til hindrande faktorar som kan gjere seg gjeldande i samband med utviklingsorientert arbeid (I6). Rektoren definerer to «spor» i skulen der det eine er regelstyrt og aktivitetane ligg innafor det som elevane og skulen kan målast på i form av undervisning, prøver og liknande. Dette vert å sjå på som skulen sin kjerneverksemd. Det andre sporet dreiar seg i stor grad om å administrere små eller større prosjekt som for eksempel entreprenørskap og nettverksarbeid. Det siste er skulen, i fylgje informanten, ikkje så veldig gode på av fleire grunnar. Det eine er at skuleverket generelt manglar kompetanse for å kunne drive slike prosjekt og det andre er at det passar ikkje inn i det meir rigide systemet i «Spor 1». For det tredje kan denne typen utviklingsarbeid utfordre både verdigrunnlaget og regelverket i skulen :

- «Sidan skulen primært vert dreven i spor 1 og det vi primært blir målt på ligg i spor 1 så vil tidsbruk i spor 2 veldig ofte utfordre resten av organisasjonen» (I6).

Ei klassisk problemstilling i samband med dette er elevar som blir tatt ut av ordinære undervisningstimar for å delta på utviklingsorienterte prosjekt. Dette gjeld spesielt i timar der dei har allmenne fag som norsk, matematikk og liknande. Den same rektoren skisserar ei utvikling i den seinare tid som går i retning av at aktiviteten som er omtala som «spor 2» er i ferd med å gå meir over i det som blir definert som «spor 1». Dette kan medføre at gjennomføring av entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar vil bli nedprioriterte til fordel for det som vi kan oppfatte som meir tradisjonell undervisning. I den seinare tid har dette medført at ressurspersonar som har hatt overordna ansvar for utviklingsorienterte prosessar skal ha meir fokus på skulen sin kjerneverksemd som kan relaterast til meir ordinær undervisning, gjennomføringsgrad for elevar samt å skaffe framtidige læreplassar for elevane som skal ut i lære. Informanten meiner at dette i stor grad er politisk styrt og at fenomenet gjer seg gjeldande i alle vidaregåande skulane i Sogn og Fjordane. Samtidig stiller vedkommande seg tvilande til at ei betre gjennomføring i «spor 1» vil føre til ei betre samfunnsutvikling. Konsekvensen ved å binde opp alle ressursane til ein tankegang i skulen («spor 1») vil kunne medføre at elevane mistar kontakten med lokalsamfunnet og at ein ikkje kan ha særlege ynskjer for «spor 2» (I6). Ein annan rektor oppsummerar det slik :

- «Vi blir berre opptekne av det vi blir målt på. Det vil sei at mange elevar faktisk mistar viktige ting i høve til sin utvikling innanfor det praktiske, kultur og kunst / opplevingar. Forferdeleg.» (I3)

5.3.3 Skuleleiar sin rolle i utviklingsarbeidet

På spørsmål kva som er skuleleiarane sine drivkrefter og motivasjonsfaktorar for å legge til rette for utviklingsarbeid så svarar dei fleste informantane at det er eleven sitt læringsutbytte og ei kjensla av fellesskap ved å delta på utviklingsorienterte prosjekt. Ein annan viktig faktor er eleven sin kunnskap om og kjennskap til lokalsamfunnet som vert skapt gjennom denne typen aktivitet. Denne kompetansen hos eleven blir sett på som viktig for den vidare utvikling av lokalsamfunnet. Ein rektor uttrykker seg slik : «...eg trur vi har svært mykje igjen for å vise elevane dei mulighetene som ligg i lokalt arbeidsliv» (I6). Dette ser vedkommande informant som ein føresetnad for levedyktige lokalsamfunn i framtida. Informanten karakteriserer dette som skulen sitt bidrag til samfunnsbygging.

Det at skulen skal bli ein dynamisk lærande organisasjon blir nemnt som ei viktig drivkraft. «Vi må vere ein dynamisk og lærande organisasjon viss vi er ei kunnskapsbedrift... det er også knytta til entreprenørskap og bedriftsutvikling» (I3). Informanten beskriv lærande organisasjonar som organisasjonar som stadig stoppar opp, reflekterer over prosessar, evaluerer og fornyar produktet sitt. Det å løyse utfordringar på ein kreativ måte blir beskrevet som sentrale oppgåver i utøving av arbeidet. Dette er, i fylgje (I5), viktig å formidle vidare til dei oppveksande generasjonar : «Kreativitet og uttrykket «nød lærer nøgen kvinne at spinne» trur eg er viktig å formidle til den oppveksande slekta slik at dei yter noko sjølve og ikkje berre blir passive mottakarar». Den same informanten poengterer også dette med elevane sin stoltheit over eigne produkt og prestasjonar som ei viktig drivkraft i arbeidet med entreprenørskap og nettverk.

I høve til smarte grep og smarte måtar å jobbe på for å kunne tilrettelegge og motivere for utviklingsorienterte prosessar så er det nokre klare strategiar som kjem til syne blant informantane. Det eine er dette med kollektiv orientering både i eit lokalsamfunnsperspektiv og i elev / lærarperspektivet. Rekrutteringsprosessen av nye lærarar blir sett på som viktig i høve til å få på plass den riktige kompetansen. Det å kunne «sleppe opp» som leiar, tore å stole på sine kolleger og ha ei klar delegering av ansvarsområder er ein tydeleg strategi hos mange. Ein av informantane snakkar om å involvere elevar og lærarar som ein smart strategi (I1). Fleire nemner det å ha ein felles visjon som ein motiverande og samlande faktor i arbeidet (I1), (I2), (I3). Ulike måtar å organisere arbeidet ved skulen blir trekt fram som eit sentralt tema. Det handlar om alt frå organisering av tid til delegering av ansvar og strategiar for kompetanseutvikling og læringsstrategiar. Kompetanse i arbeidet med utviklingsorienterte prosessar

5.3.4 Skuleleiar sin kompetanse og korleis skuleleiaren nyttar denne

Det teiknar seg eit klart skille mellom rektorane og mellomleiarane med tanke på kompetanseområder for utviklingsorienterte prosessar. Dette er ein interessant observasjon. Her skal det seiast at dei fire rektorane i undersøkinga har ulik bakgrunn og kompetanse, og dei er til dels ulike i sine tilnærmingar til utviklingsorientering. Likevel kan ein seie at dei har nokre felles trekk. Det mest innlysende er at dei er lyttande og at dei aktivt brukar sin kompetanse og forståing for delegering av ansvar og oppgåver. Fleire av rektorane uttalar at dei sjølve ikkje har nok kompetanse for å kunne stå for den direkte gjennomføringa av entreprenørskap og nettverksarbeid (I6), (I2). Ein av rektorane uttalar at : «Min kompetanse

ligg på systemnivå, forståing av strukturar/samanhengar og identifisere områder som må gjerast noko med» (I6). Det er interessant å observere at rektorane ikkje trekker fram formell kompetanse som det viktigaste for denne forståinga. Samtlege rektorar ser på seg sjølve som samfunnsengasjerte personar og det er gjennom sitt samfunnsengasjement at dei har skaffa seg den viktigaste kompetansen for utvikling. Som døme på samfunnsengasjement kan det nemnast at to av rektorane har vore aktive idrettsleiarar over lengre tid (I2), (I3). Ein av desse definerer det å vere ein «vinnarskalle» som sentralt i eigen kompetanseutvikling (I3). Fleire av rektorane har vore aktive medlemmar og har sentrale verv i lokale næringsforeiningar (I2), (I3), (I5). To av dei har sjølve vore tilsette i privat næringsliv over lengre tid (I3),(I5). Dette har tilført dei verdifull kompetanse på fleire områder innanfor strategiar, tanke- og handlemåtar i lokalt næringsliv. Dette vil, i fylgje informantane, kunne gje synergjar når skulen skal utvikle gode rutinar for samarbeid. Ein av rektorane definerer søknadskompetanse som noko av det viktigaste for å kunne vere ein god tilretteleggar for utviklingsorientert arbeid (I3). Bakgrunnen for det er at dersom ein har tilstrekkeleg med finansielle midlar, og gjerne midlar ut over skulen sitt ordinære budsjett, så vil det skape eit større handlingsrom for utviklingsorienterte prosessar.

Mellomleiarane i denne undersøkinga har ei meir praktisk tilnærming til bruk av eigen kompetanse. Der rektorane er meir opptekne av å vise retning, er mellomleiarane meir opptekne av sjølve gjennomføringa av utviklingsorienterte aktivitetar. Dei omtalar rektor som støttande og retningsgjevande for deira arbeid. Ein av mellomleiarane legg stor vekt på sin eigen erfaring frå privat næringsliv som den viktigaste kompetansebyggaren for sin eigen del :

- «Eg har jobba som prosjektleiar i nokre år i næringslivet før eg kom hit, så har eg jobba litt i næringslivet, og med andre ting undervegs. Det har vore veldig nyttig for meg å få den inputen» (I1).

Denne informanten understrekar også viktigheiten av å pleie skulen sitt nettverk og hente impulsar utifrå. Han nemner spesielt det lokale næringslivet i kommunen, internasjonale prosjekt og Ungt Entreprenørskap som viktige kjelder for bygging av eigen kompetanse. Den andre mellomleiarane i undersøkinga nemner også lokalt næringsliv og samarbeidspartarar som viktige inspirasjonskjelder for kompetansebygging : «Vi må ta den kompetansen med inn i skulen. Det viktigaste er det som skjer rundt oss og det som skjer ute» (I4).

5.3.5 Anna relevant kompetanse som er av betydning for utviklingsarbeidet

I høve til anna relevant kompetanse ved skulen så peikar informantane spesielt på dette med nøkkelkvalifikasjonar og spesielle eigenskapar hos personar som er engasjerte i utviklingsarbeid. Dette er også sentrale faktorar i rekruttering av nye lærarar og leiarar ved fleire av skulane. Ein av informantane meiner at desse eigenskapane er av betydning for å få til ei god tilrettelegging og gjennomføring (I6). Leiaroppgåva vil i fylgje informanten bestå i å identifisere desse eigenskapane / kompetansane samt å tileigne seg kunnskap om korleis ein kan nytte dei. «Eg brukar veldig mykje tid på det å identifisere utviklingsområder og tenke langsiktige linjer samt å iverksetje dei» (I6). I høve til kompetanse for utvikling så uttalar den same informanten :

- «Når det gjeld entreprenørskap så kallar også det på ein del spisskompetanse i prosjektstyring og iverksetjing og på holdningssida. Du leitar etter nøkkelpersonar som har det som du ville kalla entreprenørielle holdningar» (I6).

Vedkommande informant kjem også med ein uttale om at prosjektstyring er ein nøkkelkompetanse som er altfor lite verdsett og etterspurt i norsk skule. Det å identifisere nøkkelpersonar vert karakterisert som eit smart grep av informantane. Fleire kjem i denne samanhengen inn på dette med rekruttering (I3), (I5). Ein av rektorane beskriv ein rekrutteringsprosess av ein person som har svært høge kvalifikasjonar på fagområder som i utgangspunktet ligg utanfor skulen sitt kompetanseområde (I5). Rektoren opplevde stor motvilje i personalgruppa på dette og hans integritet som rektor vart utfordra. I ettertid viste det seg at denne tilsetjinga var ein svært viktig ledd i at skulen fekk den utviklinga den har fått. Informanten konkluderar med at det er eit av dei smartaste grepene han har gjort i sin jobb som rektor ved skulen. «I ettertid ser ein resultatet, kva dette har gjort med ungdommane og den trua dei har fått på seg sjølve og den kreativiteten som dette her har frambrंगा» (I5). Rektor (I3) leitar etter eigenskapar hos aktuelle kandidatar som vil medføre at skulen utviklar seg i tråd med dei visjonar og intensjonar som skulen har. Implisitt i det ligg også at ein søker etter personar som kan utfordre det etablerte, noko som vert understreka av informanten i høve til eit perspektiv på utvikling. «...du må tilsetje folk som er interessert i dei områda du sjølv ikkje er så interessert i» (I3). Det kan her tilføyast at ein annan rektor i undersøkinga nesten utelukkande rekrutterer lærarar frå privat næringsliv inn til jobbar som lærarar på yrkesfag (I5). Dette fordi rektoren blant anna meiner at ein der finn dei som er best

kvalifisert i høve til å ha fokus på utviklingsorientering. Kompetanse i det øvrige personalet ved skulane og kompetansen som vert innhenta frå lokalt næringsliv blir utvikla i ein dialog med dei ulike partane. Det er ein viktig føresetnad for å få ei god utvikling på kompetansebygginga (I3), (I5).

5.3.6 Behovet for meir kompetanse

Behovet for meir kompetanse relatert til utvikling, entreprenørskap og nettverksorienterte tilnærmingar og arbeidsmåtar er absolutt tilstades i fylgje informantane. Her peikar det seg ut fleire sentrale områder for kompetanse. Det eine er behovet for kompetanse blant lærarane innan entreprenørskap og entreprenørskapsorienterte prosjekt. I samband med konkrete prosjekt som har «stranda» litt på grunn av manglande kompetanse i lærarkollegiet uttaler ein av informantane: «For meg er det innhaldet og læringsaspektet oppi dette her..... det er kanskje det at vi kunne hatt litt meir kompetanse for å gjere det på ein enkel og grei måte» (I4). Informanten ser også lærarane sin kompetanse på entreprenørskap som viktig opp i mot læringsutbytte for elevane. Ein av rektorane uttalar eit heilt tydeleg behov for meir kompetanse i lærarkollegiet, rådgjevarkorpset og spesielt innan den gruppa av lærarar som underviser i studiespesialiserande fag / allmennfag (I5). Behovet for kompetanse på dette området er ikkje nødvendigvis samanfallande med formell kompetanse. Eit døme på god kompetanseheving relatert til entreprenørskap og nettverk kan vere å nytte hospitering i arbeidslivet.

- «Det er farlig det med lærarar som blir fanga inn forbi skulens fire veggjar over lang tid. Ikkje nødvendigvis at dei skal ha utdanning, men at ein f.eks. hadde hatt ei fast hospiteringsordning. Det trur eg hadde vore nyttig for mange» (II).

Vedkommande informant har tru på at dersom ein etablerer kompetanse på dette området så vil lærarar og leiarar ved skulen automatisk bli meir engasjerte i høve til å drive fram utviklingsorientert arbeid. Underforstått at desse personane også får frigitt tid til å jobbe med det.

5.4 Oppsummering

I dette kapittelet har eg freista å fram dei sentrale funna i datamaterialet som eg har tilegna meg gjennom mine undersøkingar. Utgangspunktet for presentasjon av empiri har vore dei overordna målsetnadane med studien, som er å finne ut av kva tankesett og framgangsmåtar som karakteriserar skuleleiarar som legg til rette for og gjennomfører entreprenørielle og nettverksorienterte utviklingsprosessar ved eigen skule. Tilrettelegging for utvikling er eit av hovudfokusa i undersøkinga. Dette handlar ikkje berre om tilrettelegging for lærarar og elevar der og då. Det handlar om overordna prosessar som grip djupt inn i funksjonane og ansvarsområdet til leiarar på alle nivå.

Informantane i undersøkinga har ulik fagleg bakgrunn og det teiknar seg eit klart skilje mellom rektorane og mellomleiarane i høve til arbeidsmåtar og tilnærmingar for tilrettelegging. I all hovudsak dreiar dette seg om at rektorane må ha overblikk i høve til heilskapen ved institusjonen og det som omgir den. Dei må også, i kraft av sin rolle, vere dei personane som identifiserer områder for utvikling. Mellomleiarane har ei meir praktisk tilnærming til utviklingsarbeidet som rettar seg meir inn mot sjølve gjennomføringsbiten. Ut over dette tydelege skillet er det rimeleg stort samsvar blant informantane i høve til overordna tankar rundt viktigheten av det å vere utviklingsorientert som leiar. Ein kan også finne eit tydeleg samsvar i høve til drivkrefter og motivasjon blant skuleleiarane for å vere oppteken av dette arbeidet.

I all hovudsak rettar drivkreftene seg inn mot to områder. Det eine er skulen som ein aktiv regional utviklingsaktør som bidreg inn mot utvikling av lokalsamfunnet. Det andre er elevane sitt læringsutbytte i høve til å bli aktive og engasjerte samfunnsborgarar. Viktigheiten av å ha ei god forankring i alle ledd i organisasjonen blir understreka av samtlege. Der det spriker mest i svara til informantane er i høve til metodikken ved den einskilde skule. Her er dei ulike i sine tilnærmingar til entreprenørskap og nettverksorientering. Årsaken til dette kan vere ulikheiter i skuleleiarane sin bakgrunn og kompetanse. Lokale tilhøve gjer seg også gjeldande i denne samanhengen slik som tilgangen på samarbeidspartnarar og kva type samarbeidspartnarar det er snakk om.

Samtlege informantar fortel om utviklingsarbeid i entreprenørskaps- og nettverksorienterte samanhengar som dei vil karakterisere som vellykka. Av suksessfaktorar i høve til det å

lykkast i dette arbeidet er det tre nøkkelfaktorar som peikar seg ut og som er gjennomgåande for alle tre skulane i undersøkinga. Det eine er eit utvida samarbeid med lokalt nærings- og arbeidsliv. Det andre er den kollektive orienteringa, spesielt i samband med kunnskapsutvikling. Kollektiv orientering slik informantane legg det fram handlar både om ei indre kollektiv orientering i personalgruppa og ei kollektiv samfunnsorientering. Eit av argumenta brukt for å understreke dette er at skulen skal vere ein regional utviklingsaktør og aktiv samfunnsbygger med eleven i fokus. I dette bildet kan samarbeid på internasjonalt nivå tilføyast som ein suksessfaktor ved ein av skulane i undersøkinga. Den tredje suksessfaktoren er autonome lærarar i den forstand at ein må gje dei stor grad av fridom og våge å stole på dei. Forankring er ein viktig faktor i samband med dette, og informantane poengterer viktigheten av forankring både i planverk og organisasjon. Indikatorar på ei suksessfull tilrettelegging blir av informantane beskreve som skulen sitt omdømme, elevane sitt læringsutbytte, mestring og trivsel. Det går igjen hos samtlege at dette gjer noko med det sosiale miljøet på skulen og at det er kollektivt forsterkande i den forstand at ein bygger ei fellesskapskjensle, ei «vi» kjensle. Eit poeng som kjem fram i denne samanhengen er at skulen gjennom entreprenørskap og nettverksbygging blir ettertrakta som samarbeidspartnar.

For å kunne sei noko om tilrettelegging for utviklingsorienterte prosessar er det viktig å finne ut av kven som har ansvar for tilrettelegginga og korleis ansvar blir distribuert i organisasjonen. På dette svarar informantane nokså samstemt. Delegering av oppgåver, plassering av ansvar hos personar som har den riktige kompetansen og finne eldsjeler som brenn for saka er viktige moment som går igjen. Det å kunne stole på sine tilsette er ein viktig føresetnad. Ein må dyrke fram den autonome lærar. Det å gje stor grad av fridom under ansvar blir sett på som sentralt i høve til å få til utvikling. I samband med dette uttrykker rektorane heilt tydeleg at ressurspersonane som er sett til bestemte oppgåver innan utviklingsarbeid ved skulen i stor grad får gjere som dei vil innanfor visse rammer. Rektorane er også heilt klare på at dei har det overordna ansvaret og at dei er villige til å ta «støyten» dersom noko går gale. Desse leiarane utviser med andre ord vilje til å ta ein kalkulert risiko for å nå dei mål ein har sett seg. Det kan også leggest til at det å arbeide i team er sentralt hos fleire.

Når det kjem til sjølve tilrettelegginga for utviklingsorienterte prosessar så spriker det litt i forklaringane til informantane, men her er også mykje felles tankegodt. Skulane har ulike satsingsområder som fører til ulike tilnærmingar til utvikling. Ved ein av skulane snakkar ein

om ei sterk og tydeleg forankring i lokalsamfunnet på vegne av elevane. Eleven må bli kjend med dei muligheter som fins i lokalsamfunnet. Ein annan skule har eit meir internasjonalt fokus på utviklingsarbeid. Ved den tredje skulen er ein oppteken av eit tett og nært samarbeid med lokalt næringsliv og bestemte lokale kulturinstitusjonar. Dei største skilnadane ligg i dei metodiske tilnærmingane. Ved to av skulane har ein teikna partnerskapsavtalar med lokalt næringsliv for å sikre det formelle rundt samarbeidet. Ved den tredje skulen har ein samarbeidsavtalar på eit meir internasjonalt nivå. Innhaldet i desse avtalane blir praktisert ulikt og dei har ei ulik tilnærming til det metodiske. Ein skule har eit meir overordna kollektiv perspektiv som utgangspunkt der elevane skal lære om verdien av å ha eit levande lokalsamfunn. Ved ein annan skule er det perspektivet på arbeidsplassar og det å få elevane ut i lære som har fokus, i tillegg til å bygge ei fellesskapskjensle rundt kulturinstitusjonane i bygda. Samtlege skular har eit samarbeid med Ungt Entreprenørskap, men dei har ulike tilnærmingar også til det. Ved alle skulane er det såkalla elevbedrifter eller ungdomsbedrifter. På den eine skulen er desse tett knytt opp til samarbeidet med dei nemnde kulturinstitusjonane. Ved den skulen som har eit meir internasjonalt perspektiv så er det ei ungdomsbedrift knytt opp til dette.

Det som er felles for dei tre skulane når det gjeld tilrettelegging er dette med å bygge ein kultur for entreprenørskap og nettverksarbeid ved skulen. Dette er bakt inn i skulane sine mål og visjonar. Informantane snakkar om vide rammer og utvida fullmakter med liten grad av kontrollfunksjon som ein viktig strategi. I tillegg må entreprenørskaps- og nettverksarbeidet samsvare med skulen sitt samfunnsoppdrag. I høve til dette blir det nemnt spesifikt at ei av hovudoppgåvene til skulen er å gjere elevane godt førebudde til deltaking i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv. Fleire deler det synet at det er umogleg å få til innafør klasserommets fire veggar. Ein må ha eit aktivt samarbeid med samfunnet rundt skulen. I den samanhengen blir viktigheten av å få nærings- og arbeidslivet sine tankar og kompetansar inn i skulen understreka.

Dei største hindringane for å få til utvikling, entreprenørskap- og nettverksarbeid ved skulane blir i all hovudsak definert som «lærarar som ikkje vil eller kan». I fylgje informantane manglar desse lærarane enten kompetanse og motivasjon for å delta, eller begge deler. Mange av dei ser heller ikkje relevansen av å utføre denne typen arbeid. Dei er for sentrerte rundt eigne fag og ser ikkje heilskapen i opplæringa uttalar ein av informantane. Det at utviklingsarbeid er noko som skulane i liten grad blir målt på blir nemnt som ei hindring for

denne typen arbeid. Skulen sitt rigide system med reglar som er meir tilpassa det vi kan definere som ordinær undervisning er ofte ei hindring. Typisk for dette er regelverk rundt karakterar, prøver, eksamen og fråver. Hovudutfordringa knytt til dette ligg i at elevane enten må ut av skulen eller ha eit anna fokus når dei skal delta i prosessane rundt entreprenørskap- og nettverksarbeid. Det fører til at dei «mistar» timar i den ordinære undervisninga. Her skal det leggst til at skulane i denne undersøkinga har jobba for å integrere entreprenørskaps- og nettverksarbeid som ein naturleg del av den ordinære opplæringa, men problemet gjer seg framleis gjeldande hos enkeltlærarar.

Verknadane av utviklingsorienterte prosessar ved skulane er viktig å få fram for den heilskaplege forståinga av fenomenet. Kort fortalt så seier informantane at verknadane av dette arbeidet relaterer seg til auka læring og trivsel, reduksjon av fråfall og ei sterkare kjensle av tilhøyrighet for elevar og lærarar.

Skuleleiarane sin kompetanse i høve til å drive utviklingsorienterte prosessar kan vere avgjerande for om ein lukkast med dette arbeidet. Det kan også ha noko å sei for metodikkane som blir valt i gjennomføringa. Dei sentrale funna relatert til dette dreiar seg i stor grad om skuleleiaren sin uformelle kompetanse. Formell kompetanse, slik informantane ser det, er av mindre betydning. I høve til den uformelle kompetansen blir det sett på som viktig å lære seg å identifisere nøkkelpersonar og delegere arbeidet til dei rette personane med dei rette eigenskapar og kvalifikasjonar. Erfaring frå aktivt samfunnsengasjement og deltaking i samfunnsliv, næringsliv, arbeidsliv vert peika ut som ein sentral kompetanse frå rektorane si side. Kompetanse på rekruttering, at ein er bevisst på kven ein tilset, vil ofte vere ein avgjerande faktor. Her nemner ein av informantane at det å tilsetje folk med ein annan kompetanse enn seg sjølv er eit smart grep. Fleire nemner også dette med å tilsetje personar med spesielle eigenskapar er viktigare enn formalkompetanse. Rektorane er opptekne av å hente impulsar frå nærings- / arbeidsliv og samarbeidspartane til skulen. Dette blir sett på som viktig kompetansebygging for rektorane sjølve. I høve til kompetanse i kollegiet ved skulane så vert generell entreprenørskapskompetanse og kompetanse på prosjektstyring og iverksetjing sett på som viktig. Her blir nemnt at det å innhente kompetanse frå samarbeidspartane til skulen er ein viktig del av kompetansebygginga for lærarar og andre i leiinga. Behovet for meir kompetanse i kollegia ved skulane relaterer seg til funna ovanfor. For det meste dreier det seg om generell entreprenørskapskompetanse, kompetanse på prosjektstyring, kunnskap om lokalt nærings- og arbeidsliv samt kompetanse på iverksetjing.

6 Møte mellom empiri og teori - drøfting

6.1 Forståing for skuleleiarane sin tilrettelegging av pedagogisk entreprenørskap

I dette forskingsprosjektet vil eg søke å få ei djupare forståing for korleis skuleleiarar tenker og handlar i høve til det å legge til rette for utviklingsorienterte aktivitetar. Fyrst og fremst vil dette relatere seg til aktivitetar knytt til entreprenørskap og nettverksorientering. For å kunne gjere det må ein ha ei grunnleggande forståing for entreprenørielle og nettverksorienterte prosessar samtidig som ein bringer inn det pedagogiske leiarperspektivet. Det freistar eg å gjere gjennom å knyte teoriar om leiing, entreprenørskap og nettverk som fenomen i skulen opp mot funna i datamateriellet mitt. I den samanhengen skuldar eg å presisere kva eg legg i «å lukkast» for ein skuleleiar med dette arbeidet. Fyrst og fremst har eg orientert meg mot skular og skuleleiarar som kan vise til forankring av entreprenørskapsarbeidet ved eigen skule. Dette har fått konsekvensar for det strategiske utvalet mitt ved at eg har valt ut skular og skuleleiarar som kan dokumentere ein aktiv profil på sitt entreprenørskaps- og nettverksorienterte arbeid. Ein styrke for meg i dette arbeidet har vore min utvida kjennskap til desse skulane og skuleleiarane. På same måte kan det representere ei svakheit ved at eg vil ha ein anna føreforståing av tematikkane i og med at eg sjølv er direkte involvert i prosessane kring arbeidet. Dette er noko eg freistar å vere bevisst på gjennom heile prosessen i arbeidet med denne oppgåva.

6.1.1 Drivkreftene i entreprenørskaps- og nettverksarbeidet

For å kunne få ei forståing av drivkrefter for ein skuleleiar med tanke på å legge til rette for entreprenørskap som strategi i opplæringa, kan det vere naturleg å sjå til verdigrunnlaget for ei entreprenøriell tilnærming til opplæring. Dette vil ein blant anna finne i Strategiplanen for entreprenørskap i opplæringa (KD-KRD-NHD, 2004). Ei ytterlegare forsterking av verdigrunnlaget kjem fram i Meld. St. 28, der ein slår fast at det å kunne utforske og skape er ein av fire kompetansar i fagfornyinga av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2016). I denne samanhengen blir entreprenørskap nemnt som ein spesifikk strategi. Dei fire motiva som Ødegård (2000) viser til blir relevante i denne samanhengen; gründermotivet, det distriktspolitiske motivet, arbeidsmarknadsmotivet og det allmennpedagogiske motivet. Verdigrunnlaget og motiva som blir peika på her kan virke som motiverande faktorar på skuleleiar og lærar i høve til å satse på og legge til rette for entreprenørskapsorientert

opplæring. Utgangspunktet blir at ein ynskjer å utdanne elevar for aktiv deltaking i eit framtidig arbeids- og samfunnsliv. Funna i datamateriellet kan tyde på at alle desse motiva er tilstades i skuleleiarane sin motivasjon for å fremje entreprenørskaps- og nettverksprosessar ved eigen skule. Det distriktpolitiske motivet kjem blant anna fram ved at informantane beskriv idéar om å skape levedyktige lokalsamfunn for framtida der dagens elevar er seg bevisste på eigne muligheiter. Entreprenørskap som strategi i opplæringa omtalt som ein måte å overleve på både for skule og lokalsamfunn, ved at ein gjennom forankring i partnerskap og nettverk utviklar nye former for undervisning som gjer skulen meir attraktiv. Fleire av informantane (I1), (I3) peikar på skulen sitt omdømme som ein viktig motivasjonsfaktor i arbeidet og dei har brukt entreprenørskap og nettverksbygging som ein sentral strategi i omdømmebygginga. Indikatorar på at dei har lykkast i å bygge skulen sitt omdømme viser igjen ved at representantar frå skulen er etterspurt som foredragsholdarar, stor interesse for å avlegge faglege besøk ved skulen og god medieomtale.

Legg vi til elevperspektivet i den allmennpedagogiske forståinga til Ødegård (2000), der entreprenørskap kan vere ein sentral strategi for mestring av framtidige samfunnsmessige krav, så er det tydelege stemmer blant informantane som framhevar dette som motivasjon for å satse på desse strategiane. Det at elevane møter krav og forventningar frå andre utanfor skulen blir av informantane trekt fram som forsterkande i høve til læringsutbytte. Gjennom slike krav og forventningar vil eleven bli gjort ansvarleg, ikkje berre for eiga læring, men også i høve til å levere i samsvar med dei krav og forventningar som samarbeidspartane har i høve til kvalitet på produkt og tenester. Skuleleiarane ser også verdien av entreprenørskapsarbeidet opp mot elevane sin trivsel, sjølvstende, initiativ og elevar som får ein ny vekst (I5). Skogen og Sjøvoll (2009) si forståing av at entreprenørskapsaktivitetar impliserer evne til nytenking, kreativitet og innovasjon. Fagleg og personleg utvikling for eleven blir trekt fram av intervjupersonane som sentralt der kreativitet, innovasjon og nyskaping blir sett på som viktige kvalifikasjonar for eleven. Dersom vi legg Ødegård (2000) si forståing av det allmenpedagogiske perspektivet til grunn og ser dette i lys av Leffler (2006) si forståing av den nordiske tradisjonen for entreprenørskap i opplæring, så ser fleire av informantane i undersøkinga samanhengen mellom læringsutbytte gjennom entreprenørielle prosessar og den uttalte samfunnsnyten både for eleven sin del og for samfunnet som heilskap. Som (I1) uttalar det : «Dei må få med seg noko som sit seinare i høve til det å bli godt fungerande ute i eit arbeidsliv.» Her kan vi også bruke Kneale (2008) og omgrepet employability som ei

ramme for forståing. Employability slik Ødegård (2014) omtalar det blir forklart med at ein gjer eleven kapabel til framtidig profesjonsarbeid gjennom kontinuerlege læreprosessar i samhandling med eit samfunn som er i stadig endring. Slik informantane framstiller det blir mykje av elevane sitt læringsutbytte og erfaringar generert gjennom eksterne samarbeidspartar.

Elevane sitt læringsutbytte blir trekt fram som ei sentral drivkraft og motivasjonsfaktor for arbeid med entreprenørskap hos samtlege skuleleiarar. Her er det fyrst og fremst tale om einskildeleven sin læring på det personlege plan i form av holdningar og grunnleggande ferdigheiter, men det er også snakk om faglege kvalifikasjonar og utbytte (I5). Informantane ser at entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar vil styrke elevane si utvikling på fleire nivå og områder. Det at elevane blir utfordra på det personlege plan i høve til å stå fram, presentere og prestere framfor andre, knyte kontaktar og løyse reelle problemstillingar blir av informantane beskreve som utviklande for eleven. Når ein i tillegg opplever at samarbeidspartane til skulen er genuint interesserte i å bidra til dette arbeidet slik (I6) beskriv det, så vil det resultere i elevar som finn ny motivasjon og inspirasjon (I4). For fleire av elevane som er omtalt blant informantane i denne undersøkinga, så har entreprenørskap som strategi blitt ei redning i høve til å fullføre utdanning. I dette bildet ser ein også klare samanhengar med Ødegård (2000) si forståing av arbeidsmarknadsperspektivet sett frå eleven sin ståstad, der ein søker å oppdra elevane til eit framtidig arbeidsliv. Igjen kan ein her vise til Kneale (2008) og omgrepet employability. Informantane er opptekne av at elevane skal bli godt fungerande i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv, med andre ord capable. Entreprenørskaps- og nettverksorienterte læringsstrategiar vert sentrale verktøy i læreprosessane fram imot denne målsetnaden.

Det er ei anna side ved arbeidsmarknadsperspektivet, og det er lokalsamfunnet og arbeidsmarknaden sitt behov for arbeidskraft. Dette har ein samheng med skulen som regional utviklingsaktør, der skulen skal levere arbeidskraft som samsvarar med det behovet samfunnet har. Gjennom interaksjonen mellom skule – arbeidsliv vil representantar frå lokalt arbeidsliv få synleggjort seg ovanfor framtidige potensielle arbeidstakarar. Dette kan vere med å skape ein rekrutteringsarena for bedriftene, samtidig som elevar og lærarar får ei forståing av behov for arbeidskraft i eit framtidsperspektiv, samt at det gir eit læringsutbytte for elevane. I dette bildet ser spesielt rektorane i datamateriellet sitt klare ansvar i høve til å vere aktive bidragsytarar ved å legge til rette for og skape nye arenaer for samarbeid.

Gründermotivet, i form av kunnskap om å etablere eiga bedrift, blir ikkje spesielt framheva av informantane. Det blir nemnt som ein naturleg del av entreprenørskapsopplæringa, og informantane viser til bedrifter ved skulane som har hatt suksess i form av prisar på messer og deltaking på nasjonale arenaer. I denne samanhengen har informantane meir fokus på generelt læringsutbytte som fylgje av å delta i ei elev- / ungdomsbedrift og direkte verknader av dette som førebygging av fråvær og auka trivsel.

Den generelle oppfatninga av eigne drivkrefter og motivasjon i arbeidet med å legge til rette for pedagogisk entreprenørskap i opplæringa er nokså samanfallande for begge kategoriane av informantar (rektor og mellomleiar) i datamateriellet. Eit interessant perspektiv på dette er rektoren som beskriv to arenaer for opplæring på sin skule : den meir tradisjonelle opplæringsarena og arbeids-/ næringslivsarenaen (I6). Desse arenaene utfyller kvarandre på ein slik måte at ein i større grad vil kunne lukkast med å få elevane gjennom opplæringsløpet. Som rektoren uttalar er det heilt unntaksvis at elevane ikkje lukkast på ein av dei to arenaene. Denne rektoren er bevisst på elevane sine ulike læringsstrategiar, og ein av hans drivkrefter for å legge til rette for entreprenørskap i opplæringa er at han gjennom ein slik strategi kan sikre seg at fleire elevar får eit betre læringsutbytte og finn motivasjon til å gjennomføre vidaregåande opplæring.

6.1.2 Nettverket sin betydning for pedagogisk entreprenørskap og skulen som lærande organisasjon

Nettverksorientering er sentralt i arbeidet med pedagogisk entreprenørskap. Dersom ein ser til Ødegård (2003) sin definisjon på pedagogisk entreprenørskap, så er det gjort tydeleg at dette er handlingsorientert undervisning og opplæring i ein sosial kontekst. Det er samanfallande med det som blir kommunisert i politiske dokument som omhandlar entreprenørskap i opplæringa (KD-KRD-NHD, 2004). I praksis handlar dette om å ta i bruk nye arenaer for opplæring som skil seg frå det som Leffler (2006) definerer som den tradisjonelle skulen. Aldrich og Ruef (2006) understrekar viktigheita av nettverk for entreprenørar generelt, medan Järvi (2012) poengterer dette ytterlegare i sin forskning på entreprenørskap i pedagogisk samheng. Informantane i datamateriellet er tydeleg samstemte når det gjeld viktigheita av nettverk i ein pedagogisk entreprenørskapssamheng og det læringspotensialet som ligg i nettverket både for elevar, lærarar og leiarar i skulen. Nettverk som kompetansebyggande faktor for alle involverte på ein skule blir trekt fram som

sentralt. Det viser igjen i leiarane sin beskrivelse av eigen kompetanse for entreprenørskap. Fleire av informantane peikar spesielt på den kompetanse dei har tileigna seg, enten gjennom sjølve å ha erfaring frå næringsliv, eller ved å vere aktive deltakarar på ulike samfunnsarenaer utanfor skulen.

Aldrich og Ruef (2006) omtalar nettverk som ei viktig kjelde til støtte, læring, muligheiter og påverknad for ein entreprenør. Informantane beskriv sentrale aktørar i lokalsamfunnet / regionen og omtalar dei som viktige ressursar og ei kjelde til læring for både elevar og lærarar. Tilsvarande perspektiv vert trekt fram frå dei skulane som har eit nasjonalt og / eller internasjonalt fokus. Nettverksorientering blir av (I5) beskrevet som ein føresetnad for at skulen skal kunne utvikle seg. Gjennom aktiv nettverksbygging vil ein få den verkelege verda inn i skulen (I4) og på den måten tek skulen del i det å vere ein brubyggjar mellom skule og lokalsamfunn slik Bukve (2012) beskriv det. Dette blir sett inn i eit heilskapleg og framtidsretta perspektiv av (I1), som framhevar at gjennom nettverk vil ein kunne utdanne elevar i høve til det dei treng for å bli godt fungerande i eit framtidig arbeidsliv. Tette relasjonar til samarbeidspartar på alle nivå der ein deler kompetanse, kunnskap, tankar og visjonar vil i fylgje (I4) og (I5) føre til at skulen utviklar seg i takt med samfunnet rundt. Dette er også med på å styrke elevane sine grunnleggande ferdigheiter (I2). Dei fleste nettverka som er omtalt i datamaterialet er karakterisert av det som Spilling og Alsos (2006) omtalar som forankra band. Dette baserer seg på informantane (I3) og (I5) sine uttalar i høve til korleis dei administrerer og vedlikeheld sine nettverk gjennom tett dialog, jamlege møter og formelle partnerskapsavtalar. Sett frå ein pedagogisk ståstad så kan det virke naturleg å ha denne tilnærminga når det er snakk om opplæring, oppfølging og evaluering av elevar. Skogen (2006) lanserar omgrepet sosial interaksjon i nettverksorientering. Dersom ein ser det i lys av Johannisson og Madsén (1997) sin konklusjon på at det må vere openheit i samhandlinga mellom dei ulike instansane i eleven sin erfaringsverden, så er dette ein tanke som informantane i høg grad er inneforstått med. (I3) viser til eit aktivt samarbeid med lokalsamfunnet, basert på ein open dialog mellom alle partar, der alle er med å bidra i kunnskapsutvikling og det å skaffe elevane nye erfaringar.

Dersom ein samanfattar informantane (I4) og (I5) sine beskrivingar og karakteristikkar av skulen sitt samarbeid med eksterne partnarar, så er det tydeleggjort at dei eksterne partnarane tek omfattande ansvar i opplæringa av elevane gjennom sine faglege bidrag i opplæringa. Dette ansvaret blir ivareteke gjennom dialog og felles arenaer som blir skapt gjennom

partnerskapsarbeidet. Dette er med på å underbygge påstandane til Widding (2006) om at nettverksorientering kan vere med å frigje ressursar til læring som ein sjølv ikkje har tilgang til.

Nettverksorienteringa til skulane i datamateriellet har ein tydeleg samanheng med ein tanke om å skape både indre og ytre kollektive prosessar i utviklingsarbeidet. Det kan synast å vere ein sterk delingskultur ved skulane som er med i undersøkinga. Kunnskapen som vert henta inn gjennom eksterne kollektive samarbeidsprosessar blir delt gjennom interne kollektive prosessar på skulane. Slik intervjupersonane omtalar eigne skular, så framhevar samtlege viktigheita av at skulen er i kontinuerleg interaksjon med samfunnet rundt skulen. Dette er med på å skape nye muligheiter for læring på tvers av ulike samfunnsinstitusjonar, der ulike aktørar kan bidra inn mot skulen som ein lærande organisasjon. Dersom ein tek utgangspunkt i Glosvik (2010) sin forståing av systemisk tenking, som rettar søkelyset på korleis ulike system eller delsystem virkar inn på kvarandre, så vil ei slik nettverksorientert og kollektiv tilnærming til læring skape både muligheiter og utfordringar. Muligheitene vil fyrst og fremst ligge i at skulen får ein utvida arena for læring der elevane kan tileigne seg kunnskap og kompetanse som kan vere mindre tilgjengeleg gjennom meir tradisjonell klasseromsundervisning. Her får dei muligheit til direkte kontakt med læringsarenaer utanfor skulen, og på den måten få tilgang til den kunnskapen som fins der. Samtidig får dei prøve ut situasjonar der dei må kjenne på krav og forventningar frå personar i miljøet utanfor skulen. I fylgje (I4) vil elevane ha større muligheiter for å lykkast i sine læreprosessar ved at skulen er i stand til å skape slike læringsarenaer. Dei største utfordringane i ei slik tilnærming til læring vil kunne knyte seg til inngrodde førestillingar om læringsstrategiar, og kva som er viktig kompetanse for eleven, det Senge (1991) omtalar som mentale modellar. Eit døme på slike inngrodde førestillingar om læringsstrategiar er (I5) sin omtale av lærarar som kun er opptekne av «sine» fag, og som har vanskar med å sjå at opplæringa skal leie fram til eit yrke i bakkant. Informanten uttalar at viktigaste for desse lærarane kan synast å vere at elevane kjem gjennom pensum i dei einskilde faga. Dette kan leie til ei sterk orientering kring klasserombaserte aktivitetar, som i neste omgang kan legge hindringar for skulen si nettverksorientering.

Oppsummert kan ein forstå dette som at det fins to ulike lærande kulturar i skulen. Den eine kulturen orienterer seg meir mot interne læreprosessar og strategiar som det å komme gjennom pensum, bestå eksamen og få gode karakterar og resultat på prøver. Den andre

kulturen har ein meir eksternt retta strategi for læring og er meir prega av innovasjon, kreativitet og nyskaping, samtidig som den har fokus på andre former for læringsutbytte for eleven. Det mest sentrale i dette er at eleven tileignar seg kunnskap og ferdigheiter for deltaking i eit framtidig arbeids- og samfunnsliv. Dei to ulike kulturane vil kunne gje nokre utfordringar i høve til ambisjonane for framtidens skule slik den blir framstilt i Meld. St. 28 (Kunnskapsdepartementet, 2016). Desse utfordringane kjem spesielt til syne i høve til det som er omtala i meldinga som evne til innovasjon, nyskaping og entreprenørskap. Ei av utfordringane vil vere å kunne gjere desse prosessane til ein del av ei heilskapleg opplæring i skulesystemet med entreprenørskap som ein integrert strategi. Slik det framgår i datamateriellet kan det sjå ut til at det framleis går eit klart skilje mellom dei to kulturane, der den kulturen som søker i retning av eksterne utviklingsorienterte strategiar er meir open for satsing på entreprenørskap og nettverk enn den andre.

Fleire av informantane i denne undersøkinga understreker verdien av entreprenørskaps- og nettverkskompetanse som viktig kompetanse for elevane. Det å ha eit kollektivt retta perspektiv på opplæring der ein ser læringsstrategiar i samanheng med eksterne aktørar i nettverket vil kunne ha innflytelse på utvikling av interne læreprosessar ved skulen. Det at ein hentar inn impulsar utifrå vil gjere det lettare for skulen å utvikle seg i takt med samfunnet rundt samtidig som ein vil få ei utvida forståing for læring i eit globalt perspektiv. (I5) understrekar viktigheiten av dette ved å ha klart uttrykte strategiar for å møte desse utfordringane:

- «Den teknologiske utviklinga går fort og samfunnet endrar seg veldig fort. Skulen og elevane må endre seg i takt med det.... Å lære seg å lære blir det viktigaste i framtida, spesielt når vi tenker på den internasjonale og digitale tilnærminga til alt mulig.»

6.1.1 Skuleleiaren og tilrettelegging for entreprenørskapsprosessar

Tilrettelegging for entreprenørskapsprosessar kan vere ein like mangfaldig prosess som tilrettelegging for undervisning generelt. Det som skil dei to kjem best fram ved å vise til kva som karakteriserar entreprenøriell opplæring. Her vil det vere nokre karakteristiske trekk som skil seg frå det vi kan oppfatte som meir tradisjonell undervisning. Ser vi til Ødegård (2003) sin definisjon på pedagogisk entreprenørskap så er det tre hovudmoment som ligg til

grunn for entreprenørskap i opplæringa. Det eine er at undervisninga må vere handlingsorientert, for det andre må opplæringa føregå i ein sosial kontekst, og det tredje er at individet sjølv er ein aktør for eiga læring. Denne forståinga har klare samanhengar med Wenger (2004) sin beskrivelse av praksisfellesskap der ein søker å utvikle eit felles handlingsrepertoar på bakgrunn av samhandling og gjensidig forplikting. Når dette i tillegg handlar om å identifisere muligheiter, og gjere noko med dei ved å omforme idéar til praktisk og målretta aktivitet som beskreve i KD-KRD-NHD (2004), så vil dette stille spesifikke krav til korleis opplæringa blir planlagt og tilrettelagt. Shapero og Sokol (1982) viser til at det er entreprenøren sine handlingar, i samheng med den konteksten entreprenørskapen blir utøvd, som er avgjerande for om ein kan karakterisere det som entreprenørskap. Konteksten det her er snakk om kan definerast innanfor ei utvida ramme for forståing av ulike samfunnsnivå. Hovudpoenget er at læring skjer i interaksjon med samfunnet i og rundt skulen. Det ligg implisitt i entreprenørskap som strategi at det fordrar evne til nytenking, kreativitet og innovasjon (Skogen & Sjøvoll, 2009). Dette er eit sentralt moment for ein skuleleiar å ha med seg med tanke på tilrettelegging for dei som skal gjennomføre aktivitetane. Utfordringa til skuleleiarane i denne samanhengen vil i fyrste omgang vere å peike ut sentrale strategiar for korleis ein kan bygge kompetanse og evne hos elevane i høve til innovasjon, kreativitet og nyskaping (I6). I neste omgang vil utfordringane vere knytt til iverksetjing av strategiane. Ødegård (2014) omtalar entreprenørskap som eit multidisiplinært fenomen. I denne samanhengen vil ikkje dei innovative og nyskapande prosessane nødvendigvis fortone seg så ulike frå fag til fag. Pedagogisk entreprenørskap framhevar tverrfaglege arbeidsformer, og ei forståing av omverda som eit tverrfagleg fenomen. Verda er ikkje inndelt i fag på den måten som skulen er det. I utøvinga av eit yrke vil ei tverrfagleg tilnærming til løysing av arbeidsoppgåvene vere sentralt. Den same tilnærminga til læring søker ein å oppnå gjennom pedagogisk entreprenørskap som strategi. Det handlar om korleis og i kva situasjonar ein får bruk for ulik kompetanse og fagkunnskap for å kunne løyse bestemte oppgåver.

I sin beskrivelse av korleis informantane i datagrunnlaget legg til rette for utviklingsarbeid gjennom entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar, er det to perspektiv som skil seg ut. Det eine er rektor, som øvste leiar, sitt perspektiv på dette og det andre er mellomleiarperspektivet. Skilnaden på dei to ligg i all hovudsak på at rektor er den som har ansvaret for å identifisere og definere utviklingsområder (I6). Mellomleiararen blir den som skal iverksetje det utviklingsorienterte arbeidet. Rektorane har ei audmjuk tilnærming til både

temaet og sine kollegaer, med det som utgangspunkt at dei sjølve manglar kompetanse på gjennomføring. Rektor (I2) prøver å framstå som ein pådrivar samtidig som han er audmjuk overfor sine kollegaer, noko som medfører at han stiller fleire spørsmål om entreprenørskap til sine kollegaer enn kva kollegane stiller til han. Dette kan ha ein samanheng med at denne rektoren er ny i jobben. Like fullt peikar dei andre rektorane i undersøkinga på liknande prosessar der dei sjølve ikkje nødvendigvis er den som sit på kompetanse innanfor entreprenørskap og prosessar knytt til desse strategiane. Ofte blir oppgåver knytt til denne typen arbeid løyst gjennom eit samarbeid mellom leiarar og lærarar som har spesiell kompetanse, erfaring eller eigenskapar innan feltet. Slik det framgår av datamateriellet er det nokså typisk at desse oppgåvene blir løyst på ein kollektiv basis og at læring knytt til desse prosessane er noko som føregår undervegs. Ein lærer gjennom å møte og løyse nye utfordringar knytt til entreprenørskapsarbeidet. Dette krev at ein har ein open tilnærming og dialog der det viktigaste er at oppgåvene blir løyst og ikkje kven som løyser dei. Ei slik tilnærming vil etter mitt syn kunne opne for ein distribuert praksis knytt til løysing av utviklingsorienterte oppgåver i skulen. For ein skuleleiar vil dette handle om at ein har innsikt i tematikkane kring entreprenørskap og nettverk som fenomen, i tillegg til at ein har visse personlege eigenskapar som set ein i stand til å utøve leiing retta mot dei spesifikke strategiane. I all hovudsak vil desse personlege eigenskapane dreie seg om evnen til å sjå muligheiter og gjere noko med dei gjennom tilrettelegging for lærarar og elevar. Skuleleiarane i denne undersøkinga har eit bevisst forhold til dette ved at dei set desse tematikkane på dagsorden og har klare strategiar for korleis ein skal jobbe med det. I tillegg vil eigenskapen til leiaren i form av det å vere ein nettverksbygger også vere av betydning. Samtlege informantar har eit stort nettverk som dei nyttar aktivt i skulen si nettverksbygging.

6.1.2 Spenning mellom det å vere ei eldsjel og det å inspirere andre

Leffler (2006) peikar på læraren som ein nøkkelperson i arbeidet med endrings- og utviklingsprosessar i skulen, og i det vidare perspektivet definerer ho den entreprenørielle lærar som ei eldsjel med bestemte eigenskapar for å kunne generere entreprenørielle arbeidsformer. Desse personane kan vi forstå som entreprenørar i ordets rette forstand dersom vi ser til Store Norske Leksikon sin definisjon av ordet : «.. grunnlegger, etablerer, nyskaper..» (SNL, 2017). Bukve (2012) peikar på det same i høve til nettverksbygging som ofte baserer seg på personar som brenn for eit prosjekt eller utviklingsvisjon. Informantane framhevar at arbeid med entreprenørskap og nettverk kallar på ein del spisskompetanse.

Kven ein delegerer ansvar til er personavhengig ut frå både kvalifikasjonar og personlege eigenskapar. Ein leitar etter nøkkelpersonar som innehar desse bestemte kvalifikasjonane (I6). Ein av mellomleiarane (I1) definerer seg sjølv som ein slik nøkkelperson. Han uttalar at det er gjennom hans interesse for utviklingsarbeid at ein har greidd å få entreprenørskap og nettverksarbeid forankra i skulen. Rektor (I6) ved den same skulen understøttar dette. Eldsjeler blir nemnt av fleire som viktige pådrivarar for entreprenørskapsarbeidet. Dei blir definert som genuint samansette med høg motivasjon for arbeidet, samt at dei finn både glede og personleg utvikling ved å delta i denne typen arbeid (I3). Mellomleiarane si eiga forståing av det å vere tilretteleggarar av utviklingsarbeidet baserer seg fyrst å fremst på å vere motivatorar og inspiratorar for lærarar og elevar (I1). Ein må ha ei open haldning i tilnærminga og noko av det viktigaste er å vere ein fleksibel «ja-person» (I1). Dette kan samsvare med Skogen og Sjøvoll (2009) si forståing av entreprenørskapsaktivitetar som innovative og kreative prosessar. Eksempelets makt og det å vere eit førebilde blir nemnt av dei to mellomleiarane (I1), (I3) i undersøkinga som ein viktig komponent i tilrettelegginga. Både at ein sjølv framstår som eit godt førebilde og at ein kan vise til andre som har lukkast i arbeid med entreprenørskap og nettverksorienterte læreprosessar.

Rektor (I5) er tydeleg på at entreprenørskap som læringsstrategi er noko ein ikkje kan pålegge verken lærarar eller elevar. Ein måte å skape motivasjon i kollegiet kan vere å vise til resultat gjennom andre som har lukkast med desse strategiane for læring. Noko som har vist seg ved alle skulane som er med i denne undersøkinga, er at arbeidet med entreprenørskap har hatt ein viss smitteeffekt ved at ein stadig involverer fleire elevar og lærarar i arbeidet. Ved to av skulane er bortimot samtlege elevar involverte i entreprenørskapsprosessar i større eller mindre grad. Den eine ved ei større satsing på kulturbasert næring der elevar og lærarar bidreg inn imot større framsyningar. Den andre ved eit omfattande solidaritetsprosjekt som involverer heile skulen. Dette til tross for at det fins lærarar ved begge skulane som uttrykker skepsis til entreprenørskap som læringsstrategi, og på den måten kan representere ein hindrande faktor i arbeidet. Det kan likevel synast som at den uttalte entreprenørskapsstrategien ved desse skulane er så godt forankra at desse stemmene til tider druknar i den store samanhengen. Eldsjelene i denne samanhengen vert å sjå på som dei som set i gang, går framfor, inspirerer andre gjennom sitt arbeid og viser veg. Dei er også viktige nøkkelpersonar i dette arbeidet saman med dei øvrige involverte lærarane. Ved at den øvste leiinga ved skulen har lagt til rette for ei kollektiv orientering med ein distribuert praksis og

høg grad av tillit, har ein greidd å skape rom for autonome prosessar i arbeidet med entreprenørskap ved desse skulane. Ofte vil ein kunne ha ei oppfatning av at eldsjeler er personar som «gjer alt» og står for alt arbeidet åleine. Det synast ikkje å vere tilfelle på desse skulane. Entreprenørskapsarbeidet ber meir preg av teamarbeid med ei kollektiv ansvars- og arbeidsdeling der eldsjelene står fram som leiarar, motivatorar, føregangspersonar og iverksetjarar.

6.1.3 Utfordringar for leiaren i spenningsfeltet mellom regelstyring og utviklingsorientering mot det å bli ein lærande organisasjon.

For å kunne få eit fullstendig bilde av leiaren som tilretteleggjar og utviklar av entreprenørielle arbeidsformer og nettverksorienterte prosessar i skulen kan det vere viktig å sjå til det som skuleleiarane omtalar som hindringar og utfordringar i denne samanhengen. Leffler (2006) refererer til Gibb (1993) som påstår at ein del lærarar kan ha ein uttalt skepsis til entreprenørskap som strategi, og som fylgje av det ikkje ynskjer å ta til seg idéar om entreprenørskap i sin undervisning. Denne skepsisen kan også ha sin bakgrunn i det som Morris og Morris (1997) definerer som manglande kompetanse. På spørsmål om kva som er den største hindringa i arbeidet med entreprenørskap ved eigen skule er det fleire faktorar som kjem til syne i datamateriellet. Desse samsvarar med påstandane til alle dei ovanfor nemnde. Rektor (I5) refererer både til lærarar som ikkje vil ta i bruk entreprenørskap i opplæringa og til lærarar som manglar kompetanse på området. Grunngevinga til lærarar som manglar motivasjon er, i fylgje (I5), at dei ikkje ser relevansen inn mot eigne fag, og at det ikkje samsvarar med måla i opplæringa for deira fag. Dette gjeld spesielt for ein del lærarar som underviser i allmenne fag som norsk, realfag og liknande. Desse lærarane har også problem med å relatere entreprenørskapsopplæring til elevane sine framtidige yrker, noko som er eit sentralt poeng i entreprenørskapsopplæringa. Her må ein ta med i betraktning at lærarane det her er snakk om kan ha andre strategiar for læring som kan vere gode og verdifulle for opplæringa knytt til deira fag. Poenget er at dei vel vekk entreprenørskap som strategi. Informant (I5) beskriv mangel på entreprenørskapskompetanse som ei utfordring, og uttrykker eit tydeleg behov for meir kompetanse, spesielt i lærarkollegiet og rådgjevarkorpset. Slik det kjem til uttrykk er ikkje behovet for formell kompetanse det viktigaste, men meir generell kompetanse innan entreprenørskap og nettverksbygging som strategiar. Denne kompetansen kan bli skapt gjennom aktive tilnærmingar til nettverksorienterte prosessar som hospitering og

interaksjon med aktuelle samarbeidspartar. Dersom ein i tillegg søker å skape motivasjon gjennom distribuerte aktivitetar som prøver å involvere og gje ansvar til fleire, med utgangspunkt i eldsjelene sine individuelle eigenskapar og motivasjon, så kan det vere ein sentral strategi i det kompetansebyggande arbeidet.

Ei anna tydeleg uttalt hindring blant informantane er det auka presset på skulane i form av testar, undersøkingar og målingar. I neste omgang kan dette føre til at undervisninga blir lagt opp for å få best mogleg score på testane som ein slags forsterkande element i dette testregimet. Informantane peikar på lærarar som let seg styre av desse logikkane :

- «Vi blir berre opptekne av det vi blir målt på. Det vil sei at mange elevar faktisk mistar viktige ting i høve til sin utvikling innanfor det praktiske, kultur og kunst / opplevingar. Forferdeleg.» (I3)

Ein av informantane uttrykker seg slik : «Skulen blir målt på produktivitet gjennom testar og målingar , men vi blir i liten grad målt på kor gode ein er på utviklingsarbeid.» (I1) Rektor (I6) dreg opp eit interessant perspektiv i denne samanhengen. Han definerer drifta av skulen inn i to spor. «Spor 1», som han kallar det, er prega av regelstyring. Aktiviteten i dette sporet ligg innanfor det som elevane kan målast på. «Spor 2» er det utviklingsorienterte sporet der ein realiserer mindre målbare aktivitetar som entreprenørskap og nettverksarbeid. Ein del av lærarane er, i fylgje rektoren, opptekne av målstyrte og regelbundne aktivitetar. Han ser det også som eit problem at aktiviteten i «spor 2» kan utfordre verdigrunnet og regelverket i skulen. Det har for eksempel samanheng med at elevane gjennom deltaking i denne typen aktivitetar ofte må vere vekke frå den vanlege undervisninga, eller timane om ein vil. Det kan vere vanskeleg for ein del lærarar å sjå samanhengen mellom entreprenørskap som aktivitet og måla i læreplanane, noko som fører til at lærarar vegrar seg fordi dei ikkje ser læringspotensialet i det. Den tredje utfordringa rektoren presenterer er at lærarane ofte manglar kompetanse for å drive aktivitetar innan «spor 2.» Denne mangelen på kompetanse blir også omtalt av fleire av informantane.

I Lotsberg (1997) si framstilling av den moderne rektor vs. den tradisjonelle rektor poengterer han at ein rektor som dreiar for mykje i retning av å vere oppteken av administrasjon, reglar og rutiner i organisasjonen ikkje vil vere i stand til å ivareta utviklingsorientering i tilstrekkeleg grad. Den moderne rektoren vert ramma inn i eit framtidsretta syn på leiing der

rektor har eit aktivt fokus på endringsprosessar. Lotsberg (1997) si tilnærming kan forståast ut frå Adizes (1980) og Strand (2007) sine teoriar om entreprenørfunksjonen som ein av fire leiarfunksjonar i ein organisasjon. Strand (2007) poengterer uttrykkeleg at ein organisasjon som søker å lykkast i arbeidet med å utvikle seg, vere nyskapande og innovativ, i høg grad må søke å ivareta entreprenørfunksjonen. Informantane i undersøkinga gjer greie for klare strategiar i høve til å ivareta entreprenørfunksjonen ved sine skular. Rektorane er tydelege på at deira oppgåve som leiar er todelt i høve til dette. Den eine delen består i å identifisere viktige utviklingsoppgåver (I6). Den andre delen består i å identifisere dei rette personane til å ivareta desse oppgåvene (I5). Mellomleiarane er inneforstått med at dei har eigenskapar og kvalifikasjonar som gjer dei i stand til å iverksetje det praktiske arbeidet rundt entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar (I1).

Strategisk alliansebygging med utgangspunkt i visjon og verdiar vert av Strand (2007) omtalt som sentralt for å ivareta entreprenørfunksjonen i tillegg til innovasjon og kreative prosessar. I denne samanhengen vil skulen sitt nettverk kunne danne eit godt utgangspunkt for organisasjonslæring i eit eksternt perspektiv, noko som også kan få fylgjer for den interne tilnærminga til kunnskap i organisasjonen ved at dei genererer ny kunnskap gjennom sitt nettverk. Informantane i datamateriellet beskriv omfattande og langsiktige samarbeidsrelasjonar som bygger på alliansar både lokalt, nasjonalt og internasjonalt. Denne alliansebygginga ber preg av ei aktiv involvering og eit engasjement som er gjensidig og forpliktande for alle partar. Innovasjon og kreativitet er viktige bestanddelar i arbeidet ved at dei viser til entreprenørielle aktivitetar, blant anna gjennom deltaking i program som innovasjonscamp og ungdomsbedrift. Det generelle inntrykk er at det er høg bevisstheit rundt entreprenørfunksjonen, og at bevisstheiten rundt dette er ein sentral strategi for å ivareta skulen sin utviklingsorienterte profil. Samtidig kan det synast å vere nokre utfordringar knytt til samanhengen mellom resultatstyring og motivasjon for entreprenørskapsorienterte prosessar som ein del av skulen sitt utviklingsarbeid. Igjen kan ein sjå dette i lys av inngrodde førestillingar / mentale modellar som skapar førestillingar hos einskilde lærarar med tanke på at elevane ikkje lærer «det dei skal» dersom ein ikkje kan vise til resultat i form av prøver, testar, karakterar eller liknande. Slike førestillingar kan skape utfordringar for skulen som ein lærande organisasjon. Her må det nemnast at ved skulane som er med i denne undersøkinga, så kan desse lærarane synast å vere i klart mindretal. Like fullt kan dei

representere ein hindrande faktor i arbeidet med å utvikle ein lærande organisasjon ved at dei fokuserer på einskildfaktorar for læring i staden for å sjå heilskapen i eit systemisk perspektiv.

6.2 Skuleleiarane sin praktisering av relasjonell og distribuert leiing i ein entreprenøriell utviklingskontekst

Relasjonell leiing vert å forstå som å leie gjennom eller saman med andre (Fuglestad & Lillejord, 1997). Med utgangspunkt i denne forståinga av relasjonell leiing må ein freiste å distansere seg frå oppfatninga av leiaren som ein tradisjonell sjef slik Irgens (2013) framstiller det i motstykket til relasjonell leiing. Skuleleiarane i datamateriellet oppfattar seg sjølve i henhold til beskrivelsen av ein relasjonell leiar. Dei brukar uttrykk som å stole på sine medarbeidarar, tore å sleppe opp og høg grad av delegering. Leffler (2006) konkluderer i sin rapport med at den autonome lærar treng tid og rom for å skape entreprenøriell aktivitet. Autonome lærarar blir av skuleleiarane definert som ein sentral strategi for å kunne oppfylle mål og intensjonar om å ha ei omfattande satsing på entreprenørskap. Dersom den autonome læraren er ei av eldsjelene ved skulen som brenn for utviklingsarbeid og entreprenørskap, så vil ein på mange måtar ha sikra ei eller anna form for kollektiv læring. Dette fordi arbeid med entreprenørskap ofte føregår gjennom transparente prosessar der ein eksponerer sine prosjekt for omverda. På den andre sida kan autonome lærarar også bidra til å redusere kollektiv læring ved at dei ikkje viser vilje til å dele med andre og får eit eigarforhold til sine prosjekt. Denne problemstillinga kjem ikkje fram hos informantane i datamateriellet. Det ligg ofte implisitt i entreprenørskap som strategi at ein deler kunnskap og erfaringar gjennom å skape opne møteplassar for elevar og lærarar. Skulane i undersøkinga kan synast å ha klare strategiar for dette ved sjølve å bidra til å skape slike møteplassar.

Leiing av entreprenørskapsprosessar kan definerast som ein del av utviklingsarbeidet ved skulen, og vil dermed naturleg sortere under det som Adizes (1980) og Strand (2007) beskriv som entreprenørfunksjonen i ein organisasjon. Oppgåvene knytt til denne funksjonen er i stor grad delegert til mellomleiarar og lærarar i dei organisasjonane som informantane beskriv. Når rektor (I6) uttalar at han har personifisert arbeidet med entreprenørskap gjennom ein bestemt person ved skulen som er tildelt ansvar for å utvikle og drive prosessane knytt til dette, så vitnar det om høg grad av delegering. Denne personen er også ein av informantane (I1) i denne undersøkinga. Vedkommande ser på seg sjølv som ei drivkraft i utviklingsarbeidet knytt til entreprenørskap ved skulen, og uttrykker at han har fått tildelt det

meste av ansvaret for leie dette arbeidet. Samtidig har han brei støtte i leiinga og kan operere på heilt fritt og sjølvstendig grunnlag innanfor rimelege økonomiske og tidsmessige avgrensingar. Han beskriv ein prosess som starta i det små, der fleire lærarar etter kvart oppdaga nytten av å ha ein entreprenørskapsorientert strategi. Den viktigaste suksessfaktoren blir uttalt av vedkommande som lærarar med eit brennande engasjement. I og med at dette til slutt enda opp i eit omfattande entreprenørskapsprosjekt som involverte heile skulen, så vitnar det i høg grad om ein lærande organisasjon som involverer mange. Vide rammer, frie fullmakter og liten grad av kontroll vert av skuleleiarane peika på som nødvendige strategiar for å oppretthalde eit høgt nivå på den utviklingsorienterte aktiviteten.

Wadel (1997) omtalar relasjonell leiing med utgangspunkt i eit sidestilt perspektiv på den som leiar og den som blir leia, der samhandlinga er i fokus. Basert på prinsippa i det Wadel (1997) omtalar som dialog, gjensidige prosessar, høg grad av tillit og produktiv pedagogisk leiing, så vil ein kunne etablere organisasjonar som er i stand til å fornye og utvikle seg. Når ein set desse prinsippa inn i ein entreprenøriell utviklingskontekst, så kan det vere endå større muligheiter for å lykkast, i og med at dette også involverer personar utanfor organisasjonen. Denne måten å tenke på blir framheva i skuleleiarane sin tilnærming til entreprenørskap som ein utviklingsorientert prosess. Dialog blir peika på som eit viktig verktøy i tilnærminga til både lærarar, elevar og samarbeidspartar. Høg grad av medverknad basert på gjensidig tillit blir løfta fram som viktige prinsipp for opplæringa. Den produktive leiings- og læringskulturen, som i fylgje Wadel (1997) vil fostre meir av den sjølvstendigheit og kreativitet som er etterspurt i arbeidsmarknaden, er dominerande på dei skulane som er med i denne undersøkinga. Samtidig ser ein at aukande grad av regelstyring kan vere med å legge nokre hindringar for utviklingsarbeidet, spesielt i høve til det å skaffe tid og rom for å drive det. Dette blir ikkje omtalt som eit omfattande problem av skuleleiarane, men ei hindring som absolutt er tilstades og som ein må ha med i betraktning i eit framtidsperspektiv.

Skuleleiarane sine tankar om relasjonell leiing kan oppsummerast på to måtar. Den eine er (I6) sin uttale om å flytte refleksjonen frå sjefane og lærarane og ned til elevane gjennom elevaktive entreprenørskapsaktivitetar. Refleksjon som verktøy er sentralt i produktiv læring, og informanten understrekar viktigheten av å ha ei reflekterande haldning, spesielt blant elevane, men også i leiar- og lærargruppa. I denne samanhengen får elevane høg grad av ansvar for å administrere og drive eigen læringsaktivitet, noko som i fylgje informanten vil være lærerikt for alle involverte. Det andre ein kan trekke fram i samband med dette er

overføringsverdien av kunnskap og ferdigheiter frå eit område til eit anna som Wadel (1997) peikar på. Dette ligg på mange måtar i entreprenørskapen sin natur, og det blir framheva av skuleleiarane som eit viktig ledd i tilføring av ny kunnskap til heile organisasjonen.

I fylgje Spillane (2006) kan ein forstå distribuert leiing som aktivitetar knytt til bestemte kontekstar og oppgåver der leiarane deltek i interaksjon med andre. Ottesen og Møller (2006) beskriv det overlappende perspektivet mellom relasjonell og distribuert leiing ved at ein inkluderer relasjonar mellom aktørane i ein organisasjon i dei strukturane som er etablerte og strategiane som blir tatt i bruk. Det sentrale i denne forståinga er at leiaren er ein aktiv og involvert part i heile prosessen. Dette har relevans til entreprenørskaps- og nettverksorienterte opplæringsaktivitetar av fleire grunnar. Ofte er utfordringane knytt til denne typen aktivitet kontekstavhengige på den måten at aktørane vil møte nye, og for dei ukjende situasjonar, som krev ei løysing. I entreprenørskapssamanheng relaterer desse situasjonane seg som oftast til utfordringar knytt til verda utanfor skulen. Strategiane for løysing kan gjerne vere kjende, som for eksempel idémyldring, kreative prosessar og liknande. Det som imidlertid ikkje er kjent i utgangspunktet er sjølve løysinga på utfordringa. Dette vil kunne krevje leiing som i tillegg til å ta omsyn til relasjonar også tek omsyn til etablerte strukturar og strategiar.

Sett i lys av entreprenørskaps- og nettverksorientering så vil desse strukturane og strategiane i høg grad kunne finnast i miljøet utanfor skulen. Informantane framhevar viktigheita av dette på fleire måtar. Det eine er at skulen tek på seg reelle oppdrag for lokale, regionale og internasjonale oppdragsgjevarar. Ved to av skulane er dei direkte leverandørar av varer og tenester til både lokalt næringsliv og større internasjonale organisasjonar. I den tette dialogen med sine samarbeidspartar blir skulen sett på som ein viktig aktør. Skuleleiaren sin rolle i denne samanhengen blir i fyrste omgang å ivareta desse relasjonane gjennom formelle avtalar og medverknad i høve til å forme innhaldet i samarbeidet. I neste omgang har skuleleiaren ein sentral rolle i å legge til rette for samarbeid ved å skape tid, rom og muligheiter. Eit anna viktig poeng som informantane framhevar er den gjensidige vekselverknaden ved at skulen og samarbeidspartane hentar kunnskap, kompetanse og informasjon hos kvarandre som omtalt av (I4). Her kan vi hente noko av forståinga for det som informantane omtalar som å «sleppe opp», stole på og personifisere leiing gjennom andre. Ut frå Irgens (2013) si tolking av det som Spillane (2006) omtalar som «followers», blir både elevar og lærarar å forstå som medarbeidarar med reell innflytelse i eit relasjonelt og distribuert perspektiv på leiing.

6.3 Kollektiv orientering og leiing av entreprenørskapsprosessar

Betydningen av å ha ei kollektiv orientering og referanseramme i utvikling av skulen generelt, og i høve til entreprenørskaps- og nettverksarbeid spesielt vert understreka frå fleire hald. Det viktigaste perspektivet i dette er kanskje elevperspektivet og eleven sitt utbytte i form av kunnskap og kompetanse for deltaking i eit framtidig arbeids- og samfunnsliv. Ved at ein gjennom kollektiv kunnskapsutvikling genererer kunnskap i praksisfeltet slik Helstad (2011) beskriv det, så vil eleven få muligheiter til å tileigne seg kompetanse som elles ville ha vore mindre tilgjengeleg. Den kollektive orienteringa står sterkt på samtlege skular i datamateriellet. Ein av rektorane uttalar at dei som ein bevisst strategi har innført kollektive arbeidstidsavtalar til fordel for individuelle avtalar (I3). Dette er med på å danne eit solid fundament for denne skulen si kollektive orientering. På ein av skulane arbeidar dei aktivt med tolkingsfellesskap som ein aktiv strategi mot ei kollektiv orientering (I3). Det å bygge opp under «vi-kjensle» blir sett på som viktig. Det blir konkretisert gjennom uttalen til (I4) som seier : «Ved vår skule er det ikkje noko som er mitt, eller ditt. Alt er vårt». Dette gir seg også til kjenne gjennom felles arenaer som denne skulen har greidd å skape i opplæringa av elevane. Eit døme på det kan vere at elevar på studiespesialiserande ved denne skulen må lære seg å sveise. Det kan jo hende dei får bruk for det ein dag.

Profesjonelle læringsfellesskap blir av (I6) omtalt som å flytte refleksjonen frå lærarane og ned til elevane ved at elevane får drive ei spesiell ungdomsbedrift knytt til skulen sitt solidaritetsprosjekt. I dette arbeidet er det elevane som definerer innhald og syter føre framdrift i prosjektet. Prosjektet i sin eigenart inviterer til refleksjon kring verdiar, etikk, normer og ikkje minst faglege utfordringar knytt til tematikken solidaritetsarbeid. Gjennom kollektive prosessar og refleksjonar, der både elevar, lærarar, leiing og eksterne samarbeidspartar er involverte, utviklar dei kunnskap saman. Dette kan vere eit godt døme på eit profesjonelt læringsfellesskap. Ved dei andre skulane finn ein liknande tilnærmingar. Eit døme kan vere samarbeidet som (I4) og (I5) beskriv i høve til kulturbasert næring i lokalmiljøet. Det at ein tillegg elevane stort ansvar i produksjon av varer og tenester opp mot store kulturinstitusjonar og arrangement, prega av ein god fagleg dialog med dei samarbeidande partar, medfører at elevane reflekterer i høve til eigen innsats, det faglege og ikkje minst i høve til haldningsaspektet.

Helstad (2011) omtalar det eksterne perspektivet på kollektiv kunnskapsutvikling ved at ein søker bistand frå ekspertar og ressurspersonar i innhenting og produksjon av kunnskap.

Samtlege informantar i datamateriellet beskriv slike prosessar ved eigen skule. (I5) omtalar forankring i lokalsamfunnet som ein viktig faktor i skulen sitt arbeid. Dei snakkar om å bygge opp ein felles identitet, i eit kollektivt perspektiv, både som skule og som del av eit lokalsamfunn (I1). I høve til ekspertkunnskap som faglege bidrag inn mot opplæring og undervisning så blir det eksterne kollektive perspektivet, i form av å utvikle kunnskap i lag, understreka ved at skulane i undersøkinga har ei aktiv tilnærming til sine samarbeidspartar på ulike nivå. (I5) uttalar det slik : «... vi får på ein måte næringslivet, lokalsamfunnet, verkelegheita om du kan kalle det det, inn i skulen.» Med det som resultat at skulen som organisasjon held seg fagleg oppdatert og elevane får eit utvida læringsutbytte, ikkje berre på det faglege plan, men også på det sosiale. Dette er også knytta til tenkinga kring nettverksorientering. Aktørane i skulen sitt nettverk er sentrale bidragsytarar inn mot skulen som lærande organisasjon. (I5) oppsummerer det slik : «Eg trur at hadde vi ikkje hatt partnerskapen, nettverka mellom lokalt arbeidsliv både privat og offentleg, fylkesnettverk så trur eg faktisk ikkje vi hadde hatt skulen vår i dag.» Denne informanten understrekar også elevane og lærarane sitt læringsutbytte både fagleg og sosialt som ein viktig faktor i utviklinga av skulen.

Elevperspektivet i den kollektive tilnærminga med Dewey (1998) si forståing av erfaringsdanning, og Olesen (1985) si tolking av Negt i ein utvida samfunnskontekst, blir framstilt av (I1) ved at ein heile tida må jobbe med utgangspunkt i at det er elevane som skal ha det største utbytte av samarbeidet. Slik det framgår av datamateriellet, tek ein utgangspunkt i eleven sin erfaringsverden ved at ein koblar den entreprenørielle- og nettverksorienterte aktiviteten så langt som mulig opp mot eleven sine aktuelle fag- og programområder. Døme på dette kan vere at elevar som går på elektrofag får ansvar for lyd og lys i samband med aktivitetar knytt til kulturbasert næring, medan elevar som har design som fag får ansvar for sminke, kulissar og kostyme. Dette er ein uttalt strategi ved skulen, ikkje berre frå lærarane si side, men også i leiinga.

Det kollektive er også å finne igjen i kunnskapsutviklinga i kollegiet : «Eg har ei kollektiv innfallsvinkel til nesten all kompetanseutvikling i kollegiet» uttalar rektor (I6). Det interessante i det er at rektorane i undersøkinga synes å vere noko meir opptekne av interne kollektive prosessar ved skulen , medan mellomleiarane i større grad ser verdien av det eksterne perspektivet. Dette kan ha ein samanheng med deira orientering i høve til ansvar knytt til eigne arbeidsoppgåver, der mellomleiarane har meir ansvar for den direkte kontakten

med samarbeidspartane. Ei av forklaringane på dette kan vere at rektor som øvste leiar har ansvar for skulen som heilskap, medan mellomleiarane i denne undersøkinga har meir avgrensa ansvarsområder som blant anna relaterer seg til utvikling av entreprenørskap og nettverk. Samtidig er det slik at rektorane i høg grad er opptekne av det eksterne perspektivet ved at dei aktivt gjer sine nettverk tilgjengelege, og nyttar desse i utviklinga av skulen. Fleire av rektorane definerer seg sjølv inn i ei rolle der dei knyter nettverkskontaktar på eit overordna formelt nivå, for seinare å delegere ansvaret for gjennomføring av nettverksorienterte læringsaktivitetar til andre. Ein rektor (I2) uttaler at han er aktiv styremedlem i alt frå lokale næringsssamskipnader til idrettslag og regionale utviklingsaktørar innan utdanning. Dette er, i fylgje han sjølv, med på å danne grunnlag for eit godt og utvida nettverkssamarbeid for skulen både lokalt og regionalt. Ved dei andre skulane i undersøkinga kan ein sjå tilsvarande prosessar. Dette vitnar om at skulane i undersøkinga har samla og overordna strategiar for entreprenørskapsarbeidet med utgangspunkt i felles visjonar. Dei felles visjonane kjem til syne gjennom ei samla leiargruppe som arbeider mot eit felles mål om å ha eit utvida samarbeid med organisasjonar og institusjonar utanfor skulen.

Strategiane for entreprenørskap er også forankra i utviklingsplanar ved skulane. Dei felles visjonane kan virke som samlande for skulane i undersøkinga til tross for at det er einskildlærarar som i mindre grad sluttar seg til dei. I fylgje Senge (1991) er det ingen felles visjon før den er knytt til personlege visjonar hos menneske i heile organisasjonen. På det grunnlaget kan ein sei at skulane i denne undersøkinga er på god veg til å bygge ein lærande organisasjon. Senge (1991) beskriv etablering av felles visjonar som ei sannsynleg formidabel styrke i kraft av felles tankegodt og innsats. I skuleleiarane sine beskrivelsar av oppnådde resultat gjennom satsing på entreprenørskap og nettverk kjem dette tydeleg fram. Dette kan blant anna dokumenterast gjennom høg grad av entreprenørskapsaktivitet, felles prosjekt for grupper av elevar og for heile skulen, omtale i media, deltaking i konkurransar på nasjonalt nivå og einskildelevar som får ein ny vekst.

Eit av hovudpoenga i Hargreaves (2004) si framstilling av kollektiv orientering for undervisning ut over kunnskapssamfunnet er å gjere kunnskap kollektivt tilgjengeleg. Dette underbygger prinsippet om å bygge opp det han kallar for sosial kapital, som blant anna inneber å etablere nettverk, knyte band til fellesskapet utanfor skulen og trekke på ressursane som fins der. Ein skule som aktivt tek i bruk tilgjengelege faglege ressursar i og utanfor skulen vil vere eit døme på dette. Skulane i undersøkinga har, som nemnt tidlegare, i høg

grad ei slik tilnærming. Poenget er at det ikkje berre bygger opp under elevar og lærarar si faglege utvikling, det underbygger også utviklinga av den kollektive intelligens. Dette kan forståast ut frå informantane si framstilling av elevar som tek samfunnsansvar, og at dei ser verdien av å ivareta det dei har rundt seg både i form av materielle og immaterielle verdiar (I3). Sentralt i denne forståinga er Hargreaves (2004) sin definisjon av framgang som evne til å ta i bruk sentrale attributtar i samfunnsøkonomien. Samtlege skular i datamateriellet har ein uttalt strategi i høve til å ha eit aktivt samarbeid og samspel med omgjevnadane. Det herskar ei klar førestilling blant informantane om at skulane skal vere aktive bidragsytarar i samfunnsutviklinga.

6.4 Entreprenørskapsprosessar, lærande organisasjonar og systemisk tenking

Senge (1991) sine teoriar om den lærande organisasjon kan vere ein måte å sjå heilskap og samanhengar mellom entreprenøriell læring, kollektiv orientering, distribuert leiing og relasjonell leiing. På fleire punkt er teoriane om lærande organisasjonar samanfallande med tankegangen i dei ovanfor nemnde tematikkane. Samtidig bringer Senge (1991) inn nye og viktige dimensjonar i forståinga av skuleleiaren si rolle i utviklingorienterte prosessar. Ikkje minst gjeld dette i hans arbeid med prosjektet «Schools that learn» (Senge, 2000). I mi vidare framstilling av lærande organisasjonar, som ei heilskapleg ramme for forståing av korleis skuleleiar tenker og tilrettelegg for utviklingsorienterte prosessar, vil eg fokusere på det som kan tilføre diskursen nye dimensjonar.

Ein kan forstå Senge (1991) sitt omgrep kreativ spenning som gapet mellom vår visjon og verkelegheita, der ein kontinuerleg utdjuvar den personlege visjonen for å kunne oppnå personleg mestring. Slike prosessar kjem klart til uttrykk hos mine informantar ved at dei peikar på prosessar, knytt til visjonar, som utfordrar personar i organisasjonen til ei kvar tid. Dette viser igjen i måten rektorane (I3), (I5), (I6) har delegert ansvar og mynde i organisasjonen med tydelege forventningar og ambisjonar til sine medarbeidarar. Det å myndiggjere lærarstaben i høve til kollektive utfordringar og ansvarleggjere einskildindividet i høve til dette er viktige prinsipp i ein lærande organisasjon (Glosvik, 2010). Skulane i undersøkinga har utarbeida uttalte felles visjonar som er forankra i skulen sine utviklingsplanar (I2). I fylgje Senge (1991) er ikkje ein visjon felles før den er knytt til personlege visjonar hos menneske i heile organisasjonen. Eit interessant funn i denne samanhengen er det som informantane uttalar i høve til å ta inn over seg visjonar og tankemåtar til samarbeidspartane frå arbeids- og næringslivet (I3), (I4), (I5). Ser ein dette i

tilknytning til skulen sine eigne felles visjonar, vil det kunne by på utfordringar i tilrettelegging av opplæringa. Desse utfordringane kan utløyse kreative spenningar i heile organisasjonen, ved at ein stadig vil verte utfordra på felles og personlege visjonar, samtidig som ein vil prøve å oppfylle dei. Her kan vi også legge Glosvik (2010) si forståing av organisasjonar i eit systemisk perspektiv til grunn, med tanke på omtalen av organisasjonar som er bunde saman og samspekar med omverda ved å viske ut grensene mellom det eksterne og det interne.

I fylgje Lillejord (2003) er læring i ein lærande organisasjon å tilføre nye dimensjonar til det ein veit frå før. Dette vil kunne utfordre det Senge (1991) omtalar som mentale modellar, også forstått som inngrodde førestillingar i ein organisasjon. Gjennom å endre vår forståing vil dei mentale modellane endre seg. I fylgje Glosvik (2010) vil ikkje ein rektor vere i stand til å utfordre mentale modellar i kollegiet viss ikkje rektor sjølv er i stand til å kunne endre sine eigne mentale modellar. Slik informantane framstår i intervjua som er grunnlag for datamateriellet i denne undersøkinga, så kan det tyde på at det er ein open innstilling blant skuleleiarane i høve til å ta inn over seg nytenking og nyskaping. Det kan også synast å vere ei open innstilling i personalgruppene med tanke på aksept på det å bli utfordra, med unntak av nokre få lærarar som kan framstå som hindrande faktorar i dette arbeidet. Eit døme som kan illustrere dette er rektor (I3) sin uttale om elevmedverknad. Dersom elevane har negative tilbakemeldingar på undervisninga så tek rektor dette opp direkte med den aktuelle læraren. Dette er kollegiet på den aktuelle skulen inneforstått med fordi denne skulen har dette som ein uttalt strategi. Strategien vitnar om ein open dialog mellom elevar, lærarar og leing.

Dialog blir trekt fram av informantane som sentrale verktøy i arbeidet, ikkje berre i det interne arbeidet med å utvikle kunnskap i organisasjonen, men også i høve til kommunikasjonen med samarbeidspartane. Med ei slik tilnærming til utvikling av kunnskap vil ein kunne oppnå det Senge (1991) beskriv som ei forståing som går ut over dei einskilde individa si forståing, fundamentert på disiplinen gruppelæring. Evaluerande og reflekterande tenkemåtar der ein skaper rom for innleving i ein kollektiv samanheng blir av Glosvik (2010) framheva som viktig for ein lærande organisasjon. Dette er innarbeidde prosessar ved samtlege skular i undersøkinga. Rektor (I3) uttalar seg slik i høve til leiar og lærargruppa : «Ein må alltid stoppe opp, fornye produktet ditt. Du må forske på produktet ditt.» Denne skulen har også tolkingfelleskap som ein sentral strategi for læreprosessar i elevgruppa (I3). Ei utfordring for mellomleiarane kan vere det å jobbe med dialog på tvers av avdelingane. Entreprenørskap

som strategi vil representere ei form for felles tankegods som skal tilpassast til og implementerast i ulike fag og programområder. Ødegård (2014) nemner at entreprenørskap er eit multidisiplinært fenomen. Som strategi i opplæringa kan ein sjå på entreprenørskap som eit felles tankegods som må tilpassast til og implementerast i ulike fag og programområder. Utfordringa i dette blir fyrst og fremst å få lærarane til å sjå verdien i bruk av desse læringsstrategiane inn mot eigne fagområder. I neste omgang kan det bli ei utfordring for mellomleiaren å få avdelingane til å samarbeide om det som er felles, nemleg det entreprenørskapsfaglege. Slik det framgår av undersøkinga er dette løyst ved at skulane skaper felles møteplassar og læringsarenaer der elevar og lærarar får utveksle erfaring og kunnskap gjennom ein god dialog.

Senge (2000) omtalar tre grunnpilarar i høve til skulen som samfunnsbygger : identitet, relasjonsbygging og bærekraft. Dei to fyrstnemnde er gjort greie for ved fleire høve i denne teksten. Omgrepet bærekraft i denne samanhengen er derimot ikkje omtalt. Slik Senge (1991) framstiller det er bærekraft i høve til lærande organisasjonar å vere bevisst på langtidseffektar av våre val og handlingar, samt å gjere best moglege investeringar for framtida. Ein av rektorane i undersøkinga med lang fartstid på ein skule som har jobba med entreprenørskaps- og nettverksbygging over tid uttalar fylgjande på spørsmålet om ein har lykkast med satsinga på entreprenørskap : «Svaret på om ein har gjort ein god jobb i skulen ser ein når elevane som vaksne tek samfunnsansvar ut over seg sjølv og eigne ungar.» (I3) Dette vitnar om ein skule som er bevisst i høve til sine val, handlingar og investeringar for framtida, noko som og viser igjen i det heilskaplege elev og lærarperspektivet ved skulen. Denne filosofien er i tråd med det som kjem fram i Meld. St. 28 om at ein må utdanne elevane til aktiv deltaking i eit framtidig arbeids- og samfunnsliv (Kunnskapsdepartementet, 2016).

Dei fire komponentane i Senge (2000) sin framstilling om å «leie utan kontroll» er identifiserbare i datamateriellet. Eit fenomen som engasjement kan vere vanskeleg å måle. I den samanhengen Senge (2000) omtalar omgrepet så betyr det å kunne mobilisere personar til å takle utfordrande problem sett frå to synsvinklar. Det eine er å identifisere problema og det andre er å kunne kalle på dei rette personane for å fasilitere læring. I begge tilfelle gjer informantane greie for klare strategiar. Rektor (I6) er den tydelegaste stemma i høve til dette : «Min kompetanse ligg på systemnivå, forståing av struktur/samanhengar og identifisere områder som må gjerast noko med.» Den same rektoren uttalar viktigheten av å leite etter nøkkelpersonar, og rette innsalget av utviklingsorienterte aktivitetar mot dei personane som

har ein aksje i elevane si tid. Underforstått kan dette vere dei leiarane og lærarane som kan ha ein innflytelse på fasiliteringa av eit lærande miljø.

Strategiar som kjenneteiknar systemisk tenking kan synast å prege skulane som er med i undersøkinga. Dette baserer seg på informantane sine uttalar i høve til korleis dei allokerer ressursar og fokuserer på problem. På generelt grunnlag kan det oppfattast slik at leiarane i denne undersøkinga har ei holdning til utviklingsarbeidet kring entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar som innbefattar langsiktige strategiar. Dei er inneforstått med at ein ikkje kan forvente umiddelbare resultat av satsinga. I den grad ein kan snakke om symptom i organisasjonen som utløyser stress, så er det vanskeleg å avdekke gjennom intervjumateriellet. I staden kan ein sjå til det som kjenneteiknar skuleleiarane sine uttalte strategiar. Det handlar om å ha ei bevisst takhøgde for det ukjente ved at ein stadig bevegar seg inn på nye områder. I denne samanhengen må skulen forholde seg til nye eksterne samarbeidspartar og personar, utan at ein har ei klar formeining om kva som kan vere læringsutbytte for elevane i desse prosessane. Lærande leiing, slik Senge (2000) omtalar det, vil vere ein naturleg del av desse prosessane. Skuleleiarane må, i ein slik samheng, kunne akseptere høg grad av usikkerheit. Slik det framgår av datamateriellet så ser det ut til at det å akseptere usikkerheit er noko som pregar kulturen ved skulane som er med i undersøkinga. Eit godt bilde på dette er rektor (I3) som uttalar at dei stadig har besøk ved skulen frå andre skular og institusjonar som vil komme og lære av dei. Desse besøka er ikkje alltid varsla, og lærarane er inneforstått med det. Dette vitnar om ei open tilnærming til ein lærande organisasjon.

Skuleleiarane som er intervjuja framstår som reflekterte i høve til eigne leiarprosessar og det er høg bevisstheit rundt eigen innflytelse i arbeidet med utviklingsorienterte prosessar. Dette kjem fram gjennom måten dei beskriv sine opne tilnærmingar til problemstillingar på. Ein av rektorane (I2) uttalar at han stiller fleire spørsmål til lærarane enn det lærarane stiller til han. Rektor (I3) ser tydelege endringar på eigen skule gjennom dei åra han har vore leiar. Ein av dei viktigaste endringane er korleis skulen blir omtalt av andre, noko som har endra seg i positiv retning over tid. Informantane tek også fram døme på deira engasjement i lokalsamfunnet på ulike områder som har direkte innflytelse på utviklinga av skulen. (I2), (I3), (I4), (I5). Dei er reflekterte i høve til eigen kompetanse og interesse for utviklingsorienterte oppgåver. (I1) I dette bildet har dei også ei reflektert oppfatning av korleis dei framstår som leiarar i organisasjonen. Dette handlar som det Senge (2000)

definerer som sjølvbevisstheit på eigen innflytelse og refleksjon over eiga rolle for å bli betre kjend med seg sjølv som leiar.

6.5 Oppsummering av funn og drøfting

Dei mest sentrale funna i denne undersøkinga knyter seg til omgrep som motivasjon, hindringar og tilrettelegging for entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar i ein utviklingsorientert skule, og skuleleiarane sine tankesett knytt til desse strategiane. Eg vil i denne delen av drøftinga freiste å sjå funna mine i eit samanfallande teoretisk perspektiv opp mot den anvendte teorien i oppgåva og på den måten oppsummere drøftingsdelen.

Noko av det som karakteriserer skuleleiarar som aktivt jobbar med å legge til rette for entreprenørskap og nettverksbygging, er at dei utfordrar sine mentale modellar og legg til rette for personleg meistring på alle nivå i organisasjonen. Dei kan synast å ha ein open dialog kring tenkinga om utviklingsorienterte aktivitetar. Ut frå dette kan ein tolke det dit at skulane som er med i denne undersøkinga er på god veg til å bli det Senge (1991) omtalar som lærande organisasjonar. Den heilskaplege systemiske tenkinga ved at ein set søkelys på korleis ulike system eller delsystem fungerer saman, slik Glosvik (2010) framstiller det, kjem tydeleg til syne blant informantane. Fyrst og fremst gjennom at dei ser på skulen som ein del av samfunnet rundt, og at dei har aktive strategiar for å inkludere skulen i eit heilskapleg samfunnsperspektiv. Aldrich og Ruef (2006) beskriv nettverk som ein sentral faktor for ein entreprenør og underforstått kan ein sjå nettverksorientering som ein viktig del av skulen sitt arbeid med utvikling av entreprenørskap. Skuleleiarane beskriv nettverka som heilt sentrale i sitt arbeid med utvikling av skulen. Gjennom nettverka skapar dei nye arenaer for læring samtidig som det genererer eit læringsutbytte for elevane relatert til kunnskap og ferdigheiter innan innovasjon, kreativitet og nyskaping. I denne samanhengen vil det vere avgjerande for skuleleiarane å ivareta og pleie nettverka på ein god måte. Dette gjer skuleleiarane ved å definere seg som brubyggjarar mellom skule og samfunnsliv samtidig som dei er bevisste i høve til langsiktig og forpliktande relasjonsbygging på ulike samfunnsnivå lokalt, regionalt, nasjonalt og globalt.

Disiplinar som personleg meistring og utfordring av mentale modellar vert utfordra gjennom aktiv tilnærming til innovasjon, nytenking og nyskaping innanfor ei ramme av kollektive refleksjonsprosessar og dialog. Identitet, relasjonsbygging og bærekraft (Senge, 2000) og employability (Kneale, 2008) blir av skuleleiarane omtala som viktige strategiar og mål i

arbeidet med entreprenørskap ved eigne skular. Skuleleiarane beskriv sentrale tilnærmingar og prosessar ved eigne skular som kan forståast ut frå alle desse omgrepa. I ei heilskapleg tilnærming til opplæring, gjennom entreprenørielle og nettverksorienterte prosessar, ser dei skulen i lys av det samfunnet den er ein del av. Gjennom sine strategiar har dei som felles uttalte visjonar å utdanne elevar til aktiv deltaking i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv.

Skuleleiararen sin rolle i høve til å ivareta alle funksjonane i Adizes (1980) sin PAIE modell kan vere ei utfordring. Ein viktig del av denne undersøkinga har vore å finne ut korleis skuleleiarane tenker og handlar i høve til å ivareta det Strand (2007) omtalar som entreprenørfunksjonen i PAIE modellen. I dette perspektivet er det fleire interessante funn som gjer seg gjeldande. Det er innlysende at skuleleiarane i undersøkinga har både evne og vilje til å prioritere utviklingsorientert arbeid ved sine skular, og slik sett blir ein representant for den moderne rektoren som er både endrings- og administrasjonsorientert (Lotsberg, 1997).

Eit sentralt funn i denne samanhengen relaterer seg til korleis skuleleiarane bevisst identifiserer utviklingsorienterte oppgåver, og vidare korleis dei identifiserer nøkkelpersonar som kan ivareta desse oppgåvene. Ofte er det her snakk om personar som går inn i meir eller mindre uformelle leiarposisjonar i kraft av sin kunnskap, kompetanse og motivasjon. Leffler (2006) omtalar desse personane som eldsjeler. Desse eldsjelene står ikkje nødvendigvis åleine med alt arbeidet knytt til dei utviklingsorienterte oppgåvene. Dei fungerer heller som «fyrtårn» og førebilete for andre lærarar. Den mest uttalte strategien i høve til dette er gjennomgåande for alle informantane. Det handlar om å delegere ansvar og arbeidsoppgåver til nøkkelpersonar og eldsjeler samtidig som ein som leiar vel å stole fullt ut på deira autonomi som leiarar og lærarar.

I samband med det å ivareta entreprenørfunksjonen beskriv skuleleiarane nokre utfordringar knytt til hindringar for det å ha ein utviklingsorientert profil. I all hovudsak er desse hindringane representerte av lærarar som ikkje kan eller vil ta del i det utviklingsorienterte arbeidet. Slik skuleleiarane beskriv det representerer ikkje desse lærarane ei hindring for dei leiarane og lærarane som er motiverte for, og deltek i arbeidet. Samtidig kan dei vere ein hindrande faktor ved at dei ikkje deltek i skulen sine heilskaplege utviklingsorienterte strategiar knytt til skulen sine visjonar og planar. Her må ein sjølvstøtt ta høgde for at desse lærarane kan ha ei anna forståing av det systemiske heilskaplege perspektivet på læring kan vere.

Utfordringa til skuleleiaren i denne samanhengen vil vere å motivere desse lærarane til deltaking i skulen sine uttalte entreprenørskaps- og nettverksstrategiar.

Eit av funna som relaterer seg til hindringar er at ein del av leiarane og lærarane ved skulane har eit aukande fokus på resultatorientering. Resultatorienteringa kan forståast med utgangspunkt i produsentfunksjonen i PAIE modellen og dersom denne blir for dominerande så kan det få konsekvensar for skulen sin utviklingsorientering. Bakteppet for resultatorienteringa kan vere dei aukande krava til skulane i form av testar, undersøkingar og nasjonale prøver. Skuleleiarane sin tilnærming til denne problematikken er at dei har to tankar i hovudet på same tid. Samtidig som dei skal ivareta skulen som produserande eining i form av resultat på prøver og testar, så skal ein også kunne greie å ha fokus på entreprenørfunksjonen og utvikling av skulen. Utfordringa blir å finne ein god balanse mellom desse funksjonane samtidig som ein i tillegg skal ivareta integrator og administratorfunksjonen. Utfordringane knytt til dette kan også ha ein samheng med dei to lærande kulturane i skulen som nemnt i 6.1.2. Konklusjonen til leiarane i denne undersøkinga er at ein må tørre å bevege seg vekk frå resultatstyring og kontroll for å skape rom og tid for utvikling. Sett i lys av PAIE modellen (Strand, 2007) kan det handle om å finne ein balanse mellom dei ulike leiarfunksjonane, samtidig som ein ivaretek perspektiva på det (Senge, 1991) omtalar som lærande organisasjonar.

Gjennom forankring av arbeidet med utvikling, entreprenørskap og nettverk, med utgangspunkt i ei felles forståing gjennom opne reflekterande dialogar, har skuleleiarane i denne undersøkinga greidd å ivareta det utviklingsorienterte perspektivet ved sine skular. Ein kritisk suksessfaktor for skuleleiarane har vore arbeids- og ansvarsdeling med høg grad av delegering. Ei anna viktig og sentral tilnærming har vore å flytte refleksjonsprosessane og den aktive dialogen «nedover» i systemet til lærarar og elevar. Kompetanse har vore avgjerande i denne samanhengen, og som nemnt tidlegare handlar dette ikkje nødvendigvis om formell kompetanse. Det handlar meir om kompetanse og eigenskapar knytt til prosjektstyring og det å vere ein pådrivar og inspirator som evner å sjå muligheiter og gjere noko med dei.

7 Oppsummering, konklusjon og framlegg til vidare forskning

Med utgangspunkt i formidling av dei teoretiske og empiriske perspektiva som eg har komme fram til, vil eg legge fram mine eigne konklusjonar på kva som kjenneteiknar skuleleiarar som arbeider med entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar og prosessar ved eigen skule. Eg vil også komme med mine anbefalingar til vidare forskning på temaet. Heilt til slutt vil eg oppsummere konklusjonane mine, og kommentere prosessen kring mitt eige arbeid med denne masteroppgåva.

7.1 Skuleleiaren som entreprenør og utviklar

Samtlege skular og skuleleiarar i denne undersøkinga har lang erfaring med å orientere seg mot, og ta i bruk entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar som ein del av opplæringa. På nokre av skulane står dette perspektivet så sterkt at skuleleiarane definerer det som gjennomsyrande for verksemda. I mitt forsøk på å finne ut kva som er skuleleiaren si rolle i dette arbeidet og korleis dei handlar, tenker og legg til rette for utviklingsorienterte entreprenørskaps og nettverksorienterte prosessar ved eigen skule, så er det eit par typiske trekk som er gjennomgåande for alle skulane i undersøkinga. Det eine er skuleleiar sin evne til å definere kva som er god utvikling for sin skule i sitt lokalmiljø med dei føresetnader og muligheiter som fins der. Her ser også nokre av skuleleiarane muligheiter i eit meir utvida perspektiv som omfattar det regionale, nasjonale og internasjonale. Det andre er desse skuleleiarane sin evne til å gjere denne satsinga til felles uttalte strategiar for sine skular ved å definere det som høgt prioriterte satsingsområder. Dette har ein klar samanheng med det Senge (1991) omtalar som felles visjonar og det synast å vere viktig i dette arbeidet. Her må det føyast til at ved nokre av skulane har det vore vanskeleg å involvere samtlege lærarar i denne satsinga, med bakgrunn i at dei ikkje deler skuleleiinga sitt syn på viktigheten og verdien av denne typen tilnærming til læring. Likevel framgår det at entreprenørskap og nettverksorienterte lærestrategiar er sentrale satsingsområder ved skulane i undersøkinga. For skular som ynskjer å ha ei meir utviklingsorientert tilnærming til læring ved bruk av strategiane som omtalt over, kan skuleleiaren som ser verdien av desse tilnærmingane vere eit godt utgangspunkt. Det fordrar imidlertid at skuleleiaren har ein viss kunnskap om fenomenet samt kunnskap om dei muligheiter som fins i lokalsamfunnet, og andre aktuelle nettverk som kan involverast. Dersom ein som skuleleiar også maktar å løfte dette til å vere sentralt definerte satsingsområder med ei kollektiv tilnærming til utviklinga av dei, vil ein vere på god veg til å kunne legge til rette for entreprenørielle og nettverksorienterte lærestrategiar.

7.2 Skuleleiaren sin kompetanse og øvrig kompetanse i kollegiet

Eit perspektiv som gjer seg gjeldande i høve til skuleleiarane sine tankar og handlingar knytt til utvikling av entreprenørskapsorienterte strategiar handlar om kompetanse. Skuleleiarane i undersøkinga har eit bevisst forhold til eigen kompetanse og eventuell mangel på kompetanse innan det entreprenørskapsfaglege og med tanke på nettverksorientering. Det kjem fram at blant informantane er det ulik kompetanse på dette området. I dei tilfella der rektor som øvste leiar manglar entreprenørskapsfagleg kompetanse ser ein at leiaren har kompetanse i høve til å definere kva som er viktige satsingsområder for skulen. I det vidare arbeidet med å implementere entreprenørskapsstrategiane er rektorane bevisste på kven som har kompetanse for dette i organisasjonen, og delegerer oppgåver knytt til dette arbeidet til desse personane. Eit klart råd til skuleleiarar som ynskjer å utvikle skulen i retning av å bli meir entreprenørskapsorienterte vil i fyrste omgang vere å kartlegge kompetanse i eigen organisasjon, for så å bygge vidare på den kompetanse som fins i der. Her er det viktig å presisere at kompetanse i denne samanhengen handlar like mykje om formell kompetanse som uformell kompetanse. Den meir uformelle kompetansen kan komme til syne hos personar i organisasjonen som har spesielle eigenskapar knytt til prosjektstyring, nettverksorientering, kreativitet og innovasjon utan at dei nødvendigvis har formell kompetanse på området. Det vil vere viktig å ta vare på og dyrke fram kompetansen til desse personane og bruke dette aktivt i arbeidet med entreprenørskap og nettverk. For å kunne gjere det, må ein vite at desse personane fins i organisasjonen.

7.3 Tilrettelegging i eigen organisasjon

Korleis skuleleiarane strategisk legg til rette for arbeidet med utvikling av eigen skule har vore sentralt i denne undersøkinga. Dei mest sentrale funna knyter seg til det Leffler (2006) omtalar som å skaffe seg tid og rom til denne typen arbeid. Skuleleiarane i undersøkinga uttalar at dei skaffar seg tid til å fokusere på utviklingsorienterte oppgåver fordi dei ser på det som viktige prioriteringar i sitt arbeid. Dette til tross for at forskning på skuleleiarar sin tidsbruk viser at dette kan vere ei utfordring for mange skuleleiarar (Kvam, 2006). På spørsmål om korleis dei skaffar seg tid så svarar dei at gjennom sin bevisste holdning til viktigheita av dei utviklingsorienterte oppgåvene så greier dei i fyrste omgang å definere kva som er sentrale og viktige oppgåver. Vidare er dei med å gje retning for det utviklingsorienterte arbeidet på bakgrunn av desse definisjonane. Ved å delegerer oppgåver til personar med kompetanse og spesielle eigenskapar sikrar dei seg at arbeidet blir gjennomført.

Ofte vil dette handle om å delegere oppgåver til det Leffler (2006) omtalar som eldsjeler og nøkkelpersonar. Desse personane blir aktive pådrivarar og utviklarar av entreprenørielle aktivitetar og fungerer ofte som gode føredøme og inspiratorar for andre. Ein av rektorane uttaler at entreprenørskap er ikkje noko som kan påtvingast personar i organisasjonen. Dei må ville det sjølv. Gjennom å vise til suksess og resultat i sitt arbeid vil eldsjelene og nøkkelpersonane fungere som eit slags fyrtårn i organisasjonen.

Den kollektive orienteringa står sterkt i skulane som er med i denne undersøkinga. Dette er eit bevisst val frå skuleleiinga si side. Dei har ei klar formeining om at utvikling av, og satsing på entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar er noko som personane i organisasjonen må få til i lag. Dette vert blant anna uttrykt som ei sterk «vi-kjensle» blant dei tilsette. Omgrep som relasjonell og distribuert leiding blir ikkje brukt av informantane direkte, men mykje av tankegodset og handlingane deira kan tolkast ut frå desse omgrepa. I hovudsak handlar dette om at skuleleiarane heilt bevisst vel å stole på sine mellomleiarar og lærarar i gjennomføringa av entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar. Læraren sin autonomi i form av det å arbeide på sjølvstendig grunnlag blir høgt prioritert. Skuleleiarane deltek aktivt ved å vere dei som definerer og peikar ut strategiar, og som føl opp arbeidet i etterkant ved å vere støttepersonar uansett utfall. Oppsummert kan ein sei at skuleleiarar som ynskjer å bli betre på tilrettelegging av entreprenørskaps- og nettverksorienterte skular i fyrste omgang må skaffe seg kjennskap og kunnskap om fenomenet, for så å definere muligheiter som ligg i det for eigen skule. I neste omgang vil det vere snakk om å distribuere praksisen i eigen organisasjon gjennom å skape tillit mellom dei som skal leie prosessane og dei som skal gjennomføre dei. Autonome lærarar vil vere eit sentralt stikkord i dette arbeidet.

7.4 Hindringar i samband med tilrettelegging for entreprenørskap

Det å finne ut kva hindringar som kan stå i vegen for arbeidet med tilrettelegging for entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar har vore eit viktig poeng med denne undersøkinga. Dersom ein greier å lokalisere hindringar for dette arbeidet så vil ein opne for muligheiter til å kunne få gjort noko med dei. I all hovudsak beskriv informantane to sentrale hindringar. Det eine er lærarar som ikkje vil delta i arbeidet på grunnlag av sin overbevisning om at dette er læringsstrategiar som enten ikkje høyrer heime i skulen, eller at dei ikkje er relevante i høve til deira fag. Slik sett samsvarar dette med Leffler (2006) og Gibb (1993) sitt

syn på den allmenne skepsisen som kjem til uttrykk ovanfor entreprenørskap som fenomen i opplæringa. Den andre hindringa er den aukande graden av målstyring som gjer seg gjeldande i skulen. Informantane meiner at ein del lærarar kun er opptekne av resultat på prøver, eksamen, testar og at skulen sin aktivitet må styrast i henhold til dette. Informantane kjem ikkje med noko eintydig svar på korleis dei møter denne problematikken. Ein strategi kan synast å vere ei endå betre tilrettelegging for entreprenørskap gjennom å løfte viktigeiten av det i høve til elevane sitt læringsutbytte i eit framtidig perspektiv. Skuleleiarane er heilt tydelege på at den kompetansen som elevane tileignar seg ved deltaking i denne typen aktivitetar er viktig for dei med tanke på deltaking både i arbeids- og samfunnsliv. Dette kan også synast å vere skuleleiarane sitt viktigaste argument i innsalget av desse aktivitetane mot lærarar som ikkje vil.

7.5 Betydning av nettverk i arbeidet med leiing av entreprenørskapsorienterte læreprosessar

Skuleleiarane peikar på nettverksorientering som eit heilt sentralt fenomen i arbeidet med entreprenørielle lærestrategiar. Ein aktiv bruk av skulen sitt nettverk er ein føresetnad for å få til entreprenøriell læring og utan denne nettverksorienteringa kan det vere vanskeleg å få det til. Det å pleie skulen sitt nettverk blir sett på som viktig. Skuleleiarane ser på aktørane i nettverket som aktive bidragsytarar inn mot elevane sin læring og nærast som ein føresetnad for entreprenøriell læring. Dette understrekar viktigeita av det Bukve (2012) omtalar som nettverk basert på gjensidig tillit der aktørane bidreg inn mot ei felles sak. Samtidig tydeleggjer det også Aldrich og Ruef (2006) sin omtale av nettverket sin betydning for ein entreprenør. Konklusjonen ein kan trekke ut av dette er at ein skuleleiar som ynskjer å legge til rette for entreprenørielle læreformer må vere seg bevisst kva muligheiter som ligg i skulen sitt nettverk. Ein må ha ei aktiv tilnærming til eksisterande nettverk og ein bør søke å bygge nye nettverksrelasjonar i eit framtidig perspektiv.

7.6 Entreprenørskap, leiing og lærande organisasjonar

Senge (1991) definerer nokre sentrale omgrep i utviklinga av lærande organisasjonar. Ut frå funna i datamateriellet mitt kan ein relatere desse omgrepa til skuleleiarane sine tankesett og handlemåtar. Fyrst og fremst kjem dette til syne ved at skuleleiarane evnar å bygge felles

visjonar i sine organisasjonar, noko som er heilt sentralt i det å bygge ein lærande organisasjon. I arbeidet med utvikling av strategiar knytt til entreprenørskap og nettverk vil dei høg grad måtte utfordre sine mentale modellar ved at dei stadig må «snu steinar», vere kreative, utfordre det etablerte og finne nye måtar å drive opplæring på. Personleg mestring kjem til uttrykk ved at dei stadig skaper kreativ spenning i gapet mellom organisasjonen sin ståstad og ein motivasjon / visjon om å utvikle seg vidare i eit tett samarbeid med eksterne aktørar. Dette understrekar også det systemiske perspektivet til Senge (1991) og Glosvik (2010) der ein rettar søkelyset på korleis ulike system eller delsystem er knytte saman. Det fins ikkje noko skarpt skilje mellom det interne og eksterne ved skulane som er med i denne undersøkinga. Det er noko skuleleiarane og deira medarbeidarar har klart å viske ut ved at dei aktivt og bevisst har laga seg strategiar for eit omfattande samarbeid med eksterne samarbeidspartar. Det å sjå eigen skule i eit heilskapleg samfunnsmessig perspektiv er viktig for skuleleiarane i denne undersøkinga. Dei ser på sin skule som ein aktiv bidragsytar i produksjon av kunnskap og erfaringar. Sjølve omtalar dei skulane sine som regionale utviklingsaktørar. Heilskapen blir komplett ved at skulen og dei eksterne aktørane hentar kunnskap hos kvarandre.

7.7 Forslag til vidare forskning

Forskinga mi har hatt hovudfokus på skuleleiarane sine tankar og handlingar kring tilrettelegging for entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar og strategiar ved eigen skule. Dette har gitt nokre svar ut frå skuleleiarane sitt syn på desse prosessane og strategiane. Mi eiga forskning har gjort meg meir nyfiken på kva som skjer mellom skuleleiar, mellomleiar og lærarar ut frå eit heilskapleg bilete på korleis desse prosessane artar seg i skulekvardagen. Det kunne vore interessant å forske i ein større samanheng og med eit utvida perspektiv på dette. Korleis oppfattar lærarane og elevane desse prosessane ? Kva skal til for å motivere elevar og lærarar til deltaking i entreprenørskaps- og nettverksorienterte aktivitetar ? Korleis samarbeider leiarar, lærarar og elevar i høve til desse strategiane ? Svara i ei slik undersøking ville gitt eit meir utvida og breiare perspektiv for forståing av tilrettelegging for entreprenørskap og nettverk som lærestrategiar i skulen. Større kvantitative undersøkingar ville ha vore av interesse for kunnskapsbygging kring dette temaet av den grunn at dei kan gje meir utfyllande og konkrete svar på aktuelle problemstillingar.

7.8 Oppsummering

Konklusjonane i denne undersøkinga kan gje eit grunnlag for ei vidare forståing av arbeidet med å utvikle lærande organisasjonar som vil satse på entreprenørskaps- og nettverksorienterte strategiar som tilnærming til læreprosessar. Slik sett meiner eg at oppgåva svarar på problemstillinga som er : «Kva tankesett og framgangsmåtar karakteriserer skuleleiarar som legg til rette for og gjennomfører entreprenørielle og nettverksorienterte utviklingsprosessar ved eigen skule ?» Funna i undersøkinga kan også ha relevans til andre utviklingsområder og prosessar i skulen ved at strategiane som skuleleiarane beskriv i sitt arbeid har ei open og dialogprega tilnærming til problemløysing. Mange av tilnærmingane og arbeidsmåtane kan passe innanfor utvikling av andre satsingsområder. Skular og skuleleiarar som ynskjer å bli meir utviklingsorienterte kan ha mykje å lære av skulane i denne undersøkinga. I og med at dei har komme langt i sitt arbeid med utvikling av spesifikke områder som entreprenørskap og nettverk, kan det virke som at dei har funne ein måte å jobbe med utviklingsorienterte spørsmål der ein greier å utfordre inngrodde antagelsar og det Senge (1991) omtalar som mentale modellar. Dei utviklingsorienterte fenomena har breidd om seg og fått stor spreiding i desse skulane på bakgrunn av at dei har arbeidd med felles visjonar og felles satsingsområder der ein søker å involvere alle både elevar, lærarar og leiing. Det syner seg at dette har vore effektivt i utviklinga av skulane som organisasjonar, og ein slik måte å tenke og arbeide på kan ha overføringsverdi til andre satsingsområder. Personleg meistring er noko som er flagga høgt ved desse skulane. Ikkje berre personleg meistring i høve til ei bestemt oppgåve eller utfordring. På desse skulane snakkar ein om personleg meistring for heile livet i eit framtidsretta perspektiv. Det handlar om å bygge kompetanse for livslang læring ved at ein tileignar seg kunnskap, ferdigheiter og holdningar som kjem til direkte nytte for elevane som aktive deltakarar i eit framtidig samfunns- og arbeidsliv.

Eit spørsmål er om desse suksessrike skulane kan bli endå meir lærande. Det trur eg at dei kan bli. Heilskapen i den entreprenørielle og nettverksorienterte tenkinga er ikkje komplett, på bakgrunn av at skuleleiarane i denne undersøkinga definerer nokre hindringar i form av lærarar som ikkje vil eller kan delta i dei utviklingsorienterte prosessane. I tillegg er det leiarar og lærarar som i høg grad prioriterer målstyrte aktivitetar som rettar seg inn mot spesifikke resultat av opplæringa. Dette er også områder som må prioriterast i skulen på lik

linje med satsing på utviklingsorientert arbeid. Skulen skal også vere ein kunnskapsproduserande organisasjon der elevane skal sitje igjen med spesifikke målbare kunnskapar og ferdigheiter som er viktige for deltaking i samfunnslivet og utøving av yrker. Poenget er at i tileigninga av denne kunnskapen kan entreprenørielle- og nettverksorienterte strategiar vere ein måte å nå desse måla på, og ein måte å tileigne seg relevant kunnskap på. Nøkkelen ligg i å kunne kombinere desse strategiane med det ein oppfattar som meir tradisjonell undervisning i skulen. På bakgrunn av det kan ein sei at både dei skulane som er med i denne undersøkinga, og andre skular vil kunne ha eit potensiale i det å bli meir utviklingsorienterte ved å nytte strategiar som entreprenørskap- og nettverksorientering i opplæringa.

7.9 Kommenterar heilt til slutt...

Det mest oppsiktsvekkande i arbeidet med denne masteroppgåva har vore den bevisstgjeringa og den nye kunnskapen som det har ført med seg for min eigen del. Lite visste eg om kor lite eg kunne før eg starta med dette arbeidet. Dess meir kunnskap eg har tileigna meg i arbeidet med oppgåva, jo meir har eg innsett kor lite eg eigentleg kan og veit. På same tid har arbeidet gitt meg ny og verdifull innsikt i den utviklingsorienterte skuleleiaren sin verden. Dette har opna nokre dører for min del med tanke på at eg no veit meir om korleis skuleleiarane som er opptekne av entreprenørskap og nettverk tenker og handlar i høve til handteringa av dette. I tillegg har eg løfta blikket og fått nokre nye perspektiv på mitt eige arbeid med entreprenørskap i opplæringa. Den nye innsikta eg har erverva meg i høve til vitskapelege metodar, og kunnskap om det kvalitative forskingsintervju har vore svært nyttig. Samla sett har arbeidet med masteroppgåva gitt meg svært mykje verdifull kunnskap som eg kan ta med meg inn i mitt neste forskingsprosjekt.

Litteraturliste :

- Adizes, I. (1980). *Lederens fallgruver og hvordan man unngår dem* (How to solve mismanagement crisis). Oslo: A/S Hjemmet fagpresseforlaget.
- Aldrich, H. E. & Ruef, M. (2006). *Organizations evolving* (2nd ed. utg.). London: Sage Publications.
- Andreassen, R.-A., Irgens, E. J. & Skaalvik, E. M. (2010). Kompetent skoleledelse (s. S. 13-21 : fig.). Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Bukve, O. (2012). *Lokal og regional styring : eit institusjonelt perspektiv*. Oslo: Samlaget.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Dahl, T., Klewe, L. & Skov, P. (2004). *En skole i bevegelse : evaluering af satsning på kvalitetsudvikling i den norske grundskole*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Dewey, J. (1998). *Experience and education*: Kappa Delta Pi.
- Foley, L. J. (2012). Constructing the respondent. *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*, 305-317.
- Fuglestad, O. L. & Lillejord, S. (1997). *Pedagogisk ledelse: et relasjonelt perspektiv*. Bergen-Sandviken: Fagbokforl.
- Fuglestad, O. L. & Møller, J. (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforl.
- Gibb, A. A. (1993). Enterprise culture and education understanding enterprise education and its links with small business, entrepreneurship and wider educational goals. *International small business journal*, 11(3), 11-34.
- Glosvik, Ø. (2010). Systemisk tenking som grunnlag for leiing – ein innfallsvinkel til lærande organisasjonar? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(04), 306-317.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet: utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forl.
- Helstad, K. (2011). Ledelse og lærerarbeid i videregående skole - villkår for kollektiv kunnskapsutvikling. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef* (s. 223 - 247). Oslo: Universitetsforlaget.
- Irgens, E. J. (2013). Utvikling av ledelsesformer i skolen. *G. Engvik [et al.](ed.), Klasseledelse–for elevenes læring*, 21-39.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Johannisson, B. & Madsén, T. (1997). I entreprenørskapets tecken—en studie av skolning i förnyelse Ds 1997: 3. *Stockholm: Närings-och handelsdepartementet (med, Hjorth, D, Ivarsson, I and Öien, A)*.
- Järvi, T. (2012). Teaching Entrepreneurship in Vocational Education Viewed from the Regional and Field Perspectives. *Journal of Vocational Education and Training*, 64(3), 365-377. doi: 10.1080/13636820.2012.691538
- KD-KRD-NHD. (2004). *Se mulighetene og gjør noe med dem - strategiplan for entreprenørskap i utdanningen*. Hentet fra http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/rapporter_planer/planer/2009/handlingsplan-for-entreprenørskap-i-utda.html?regj_oss=1&id=575005

- KD-KRD-NHD. (2009). Handlingsplan for entreprenørskap i utdanningen. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Rapporter_og_planer/Entrepenors_kap_09_nett.pdf
- Kneale, P. (2008). Teaching and learning for employability. *A handbook for teaching and learning in higher education*, 99.
- Kunnskapsdepartementet. (2009-2010). *Meld. St. 19 - Tid til læring*.
- Kunnskapsdepartementet. (2012-2013). *Meld. St. 20 - På rett vei*.
- Kunnskapsdepartementet. (2014). *NOU 2014:7 - Elevenes læring i fremtidens skole*.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *NOU 2015:8 Fremtidens skole*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag-Fordyping-Forståelse*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (Interview[s] learning the craft of qualitative research interviewing, 3. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvam, V. (2006). Å være aktør i skolebyråkratiet – Om skolelederens begrensninger og muligheter for handling. *Nordic Studies in Education*, 26(01).
- Landström, H. (2005). *Entreprenørskapets rötter* (3. oppl. utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Leffler, E. (2006). *Företagsamma elever : diskurser kring entreprenörskap och företagsamhet i skolan*. Institutionen för matematik, teknik och naturvetenskap, Umeå universitet, Umeå
- Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.
- Little, J. W. (2003). Inside teacher community: Representations of classroom practice. *Teachers college record*, 105(6), 913-945.
- Lotsberg, D. (1997). Ledelse og reformer—om rektorrollen i den norske grunnskolen. *Fuglestad og Lillejord (red.)*.
- Morris, R. & Morris, S. (1997). *Enterprise Education: An Important Lesson to Learn*. Monterey Bay, California U.S.A. June 25-27, 1997: Paper presented at the IntEnt97 7th World Conference, Internationalising Entrepreneurship Education and Training Monterey Bay, California U.S.A. June 25-27, 1997.
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 90 ER(02).
- Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef: om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Olesen, H. S. (1985). *Voksenundervisning-hverdagsliv og erfaring: Unge pædagoger*.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. *Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), Utdanningsledelse*, 136-147.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : how professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Seale, C. (1999). *The Quality of Qualitative Research* (Introducing Qualitative Methods series). London: SAGE Publications.
- Seland, I. (2012). *Spørsmål om tid : en studie av arbeidsbetingelser og tidsbruk for ledere av skoler og sykehjem* (Rapport (NIFU : online), Vol. 18/2012.).
- Senge, P. M. (1991). *Den femte disiplin: kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. [Oslo]: Hjemmets bokforlag.
- Senge, P. M. (1994). *The Fifth discipline fieldbook : strategies and tools for building a learning organization*. London: Nicholas Brealey Publ.
- Senge, P. M. (2000). *Schools that learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Shapero, A. & Sokol, L. (1982). *The social dimensions of entrepreneurship*.
- Skogen, K. (2006). *Entreprenørskap i utdanning og opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Skogen, K. & Sjøvoll, J. (2009). *Pedagogisk entreprenørskap : innovasjon og kreativitet i skoler i Norden*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- SNL. (2017). Store norske leksikon. Hentet 01.04.2017 fra <https://snl.no/entrepren%C3%B8r>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership* (The Jossey-Bass leadership library in education). San Francisco, Cal: Jossey-Bass.
- Spillane, J. P., Halverson, R. & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: A distributed perspective. *Journal of curriculum studies*, 36(1), 3-34.
- Spilling, O. R. & Alsos, G. A. (2006). *Entreprenørskap på norsk* (2. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*: Sage.
- Strand, T. (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforl.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode* (4. utg. utg.). Bergen: Fagbokforl.
- Thompson, G. (1991). *Markets, hierarchies and networks: the coordination of social life*: Sage.
- UE-Norge-pedagogisk-plattform. (2017). Ungt Entreprenørskap sin pedagogiske plattform. Hentet 06.05.2017 fra <http://www.ue.no/Laerere-og-forelesere/Grunnskole-1-7-trinn>
- UE-Norge. (2017). Ungt Entreprenørskap Norge. Hentet 06.05.2017 fra <http://www.ue.no/>
- Wadel, C. C. (1997). Pedagogisk ledelse og utvikling av læringskultur (s. s. 39-56). Bergen-Sandviken: Fagbokforl., cop. 1997.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice : learning, meaning, and identity* (Learning in doing: social, cognitive, and computational perspectives). Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2004). Praksisfællesskaber, Hans Reitzels forlag. *København K*.
- Widding, L. Ø. (2006). Kunnskapsledelse av entreprenørielle muligheter. *Magma*, 9(2), 60-70.
- Ødegård, I. K. R. (2000). *Pedagogisk entreprenørskap: en innovasjonsstrategi i opplæring og utdanning*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ødegård, I. K. R. (2003). *Læreprosesser i pedagogisk entreprenørskap: å lære i dilemma og kaos*. Kristiansand: Høyskoleforl.
- Ødegård, I. K. R. (2014). *Pedagogisk entreprenørskap i lærerutdanning : en framtidsrettet læringsstrategi*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Ødegård, I. K. R. & Ask, A. M. S. (2014). *Entreprenørskap i skole og utdanning : aktiv, praktisk og meningsfull læring*. Kristiansand: Portal.

Vedlegg 1 : Intervjuguide

Eivind Standal Husabø
Masterstudiet i organisasjon og leiing, Kull 2013

INTERVJUGUIDE FOR MASTERSTUDIE I ORGANISASJON OG LEIING-HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE

1. TEMALISTE

TEMA	FORKLARING
Tema 1 : Beskrivelse av utviklingsorientering ved den aktuelle skulen	Kva har vore gjort før og kven har hatt ansvar. Korleis ein har jobba. Faktaspørsmål der eg legg opp til oppfølging av svar frå informant.
Tema 2 : Konkretisering av arbeidet med entreprenørskap og nettverksbygging ved skulen.	Kva har arbeidet med entreprenørskap og nettverksbygging bestått av ? Kva har ein lukkast / ikkje lukkast med ? Indikatorar på dette. Gjennomføring og evaluering av arbeidet. Respons frå samarbeidspartar. Faktaspørsmål med oppfølging.
Tema 3 : Tilrettelegging for utviklingsarbeid. Kva har skuleleiinga gjort for å legge til rette for, planlegge og drifte utviklingsarbeid og arbeid med entreprenørskap og nettverksbygging ved skulen ?	Kva har vorte gjort for å tilrettelegge ? Kven har gjort kva ? Måtar å jobbe på. Verknader av arbeidet. Ressurspersonar som har bidrege. Spørsmål av evaluering karakter – oppfølgingsspørsmål.
Tema 4 : Skuleleiar sin rolle i utviklingsarbeidet.	Drivkrefter og motkrefter. Korleis oppfatar informanten eigen rolle ? Sentrale trekk i skuleleiar sin måte å jobbe på. Motivasjon av medarbeidarar . Spørsmål av evaluering karakter – oppfølgingsspørsmål.
Tema 5 : Skuleleiar sin kompetanse og eigenskapar.	Korleis skaffe og gjere seg nytte av nødvendig kompetanse ? Korleis nyttar informanten sin kompetanse ? Behovet for meir kompetanse ved skulen sine tilsette. Spørsmål, evaluering karakter.

2. INTERVJUSPØRSMÅL

Tema 1 : Beskrivelse av utviklingsorientering ved den aktuelle skulen

1. Kan du gje ein kort oversikt av utviklingsarbeid som er gjort ved din skule med tanke på entreprenørskap og nettverksarbeid ?
2. Kven har hatt det overordna ansvaret for dette arbeidet og kva arbeidsoppgåver har dei ansvarlege hatt ?

Tema 2 : Konkretisering av arbeidet med entreprenørskap og nettverksbygging ved skulen.

1. Kva har arbeidet med utvikling av entreprenørskap og nettverksbygging bestått av heilt konkret - kom gjerne med konkrete døme på samarbeid skule / arbeids- og næringsliv og korleis dette arbeidet har blitt gjennomført / evaluert ?
2. Har du døme på utviklingsarbeid ved skulen som kan karakteriserast som vellykka og kan du sei noko om årsaken til at de har lukkast ?
3. Har du døme på utviklingsarbeid som ikkje har vore vellykka og kan du sei noko om årsaken til at de ikkje har lukkast ?
4. Korleis har responsen frå samarbeidspartane i utviklingsarbeidet vore ?
5. Korleis har du som leiar kommunisert viktigheten av dette arbeidet ?
6. Kva har vore indikatorane på at de har lukkast i arbeidet med entreprenørskap og nettverksbygging ?

Tema 3 : Tilrettelegging for utviklingsarbeid. Kva har skuleleiinga gjort for å legge til rette for, planlegge og drifte utviklingsarbeid og arbeid med entreprenørskap og nettverksbygging ved skulen ?

1. Kva har du som skuleleiar gjort for å legge til rette for utviklingsarbeid i form av entreprenørskap og nettverksbygging ?
2. Har du konkrete døme på at du eller andre i leiargruppa har jobba på ein smart måte for å få meir tid og ressursar til utviklingsorienterte prosessar ?
3. Kva verknader vil du sei at dette utviklingsarbeidet har hatt på øvrige faktorar ved skulen (læringsmiljø, det sosiale, trivsel osv...) ?
4. Kan du beskrive spesielle ressurspersonar ved skulen som er viktige i utviklingsarbeidet ved skulen og kvifor desse er viktige ? Prøv å beskrive kva desse personane gjer med tanke på å bidra til utvikling av skulen.

Tema 4 : Skuleleiar sin rolle i utviklingsarbeidet.

1. Kva er din drivkraft for å vere oppteken av utviklingsarbeid innan entreprenørskap og nettverksarbeid ?
2. Kva legg du vekt på når du skal fremje utviklingsorienterte prosessar ved eigen skule ?
3. Kva gjer du eller andre i leiargruppa for å motivere dei øvrige tilsette til å delta i utviklingsorienterte prosessar knytt til entreprenørskap og nettverk ?
4. Kva opplever du som dei største hindringane og utfordringane når du skal motivere til deltaking i utviklingsorienterte prosessar ?

Tema 5 : Skuleleiar sin kompetanse og eigenskapar.

1. Korleis har du som leiar skaffa deg kompetanse for å kunne legge til rette for utviklingsarbeid i form av entreprenørskaps- og nettverksorienterte prosessar ? Er det gjennom litteratur, erfaringsbasert læring, ved å nytte ditt nettverk osv.. ?
2. På kva måte vil du seie at du nyttar din eigen kompetanse direkte inn mot dette arbeidet ?
3. Fins det anna relevant kompetanse i leiargruppa som de gjer dykk nytte av i denne samanhengen ?
4. Er det behov for meir kompetanse på dette området og i tilfelle kva slags kompetanse ?

Opne for at intervjuobjektet kan komme med tilleggsopplysningar som kan vere relevante.

Vedlegg 2 : Informasjonsskriv om studiet til informantane

Eivind Standal Husabø
Stavdalen 4
6817 Naustdal
Tlf. 415 30 660
eivind.husabo@ue.no

Til informant xxxxx

Naustdal, dato

INFORMASJONSSKIV TIL INFORMANTAR

Mitt namn er Eivind Standal Husabø og eg er deltidsstudent på masterstudiet i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane, avdeling for samfunnsfag og økonomi. Tidspunkt for endeleg innlevering av masteroppgåve er våren 2017.

Eg er tilsett ved Høgskulen i Sogn og Fjordane avd. for lærarutdanning og idrett. I samband med stillinga mi er eg frikjøpt i 80% for å arbeide som rådgjevar i Ungt Entreprenørskap Sogn og Fjordane.

Tema for masteroppgåva mi er «Den utviklingsorienterte skuleleiaren». Utviklingsorientering med fokus på entreprenørskap og nettverksbygging retta mot lokalt arbeids- og næringsliv. Hovudproblemstillinga i oppgåva mi er : «Kva tankesett og framgangsmåtar kjenneteiknar skuleleiarar som evnar å gjennomføre utviklingsorienterte prosessar i høve til nettverksbygging og entreprenørskap som metode i opplæringa?»

Formålet med prosjektet er å finne ut kva strategiske og organisatoriske grep skuleleiaren nyttar for å skape gode føresetnader for utvikling på eigen skule. Utvikling i denne samanhengen er avgrensa til entreprenørskap og nettverksorienterte prosessar.

Eg har to overordna forskingsspørsmål som eg ynskjer å få svar på :

- Kva kjenneteiknar skuleleiarar som legg til rette for og nyttar entreprenørskap som metode i opplæringa ?
- Kva kjenneteiknar skuleleiarar som har lukkast med å bygge læringsfremjande nettverk ved satsing på entreprenørskap som metode ?

Min rettleiar i prosjektet er Hedvig Neerland Abrahamsen ved HiSF, avd. for økonomi og administrasjon. Kontaktinformasjon til min rettleiar er :

E-post : Hedvig.Abrahamsen@hisf.no

Telefon : 57 67 60 47 / 913 55 272

Ditt bidrag til studiet vil innebere å delta på eit intervju som vil vare i ca. ein time. Intervjuet vil bli gjennomført på din arbeidsplass. Samtalen blir tatt opp ved hjelp av diktafon og lydfilene blir lagra for vidare etterarbeid og analyse på min private PC. Alt materiell blir lagra på ein sikker stad og beskytta med passord. Etter fullføring av masteroppgåve og innlevering / godkjenning av denne blir alt materiell sletta. På førehand vil eg sende ut eit skjema der eg ber om litt bakgrunnsinformasjon (utdanning, alder, personalansvar med meir). Dette vil eg samle inn i samband med intervjuet.

Det er frivillig å delta i denne studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å måtte gje opp nokon grunn. Dersom du trekker deg vil alle opplysningar om deg verte anonymiserte ved prosjektslutt.

Vedlegg 3 : Skriv om informert samtykke

Eivind Standal Husabø
Stavdalen 4
6817 Naustdal
Tlf. 415 30 660
eivind.husabo@ue.no

SAMTYKKE TIL DELTAKING I STUDIEN : MASTERSTUDIE I ORGANISASJON OG LEIING.
STUDENT : EIVIND HUSABØ. TEMA : «DEN UTVIKLINGSORIENTERTE SKULELEIAREN»

Eg har motteke informasjon og studien og er villig til å delta.

Namn : _____

Skule : _____

Stilling: _____

Alder: _____

Utdanning :

Personalansvar : _____

Andre relevante opplysningar i samband med intervjuet : _____

Prosjektdeltakar sin signatur og dato

Skjema vert samla inn i forkant av intervjuet.

Vedlegg 4 : Kvittring for melding om handsaming av personopplysningar



Hedvig Neerland Abrahamsen
Institutt for økonomi og administrasjon Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 31.10.2016

Vår ref. 50468 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref.

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 09.10.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

50468	<i>Den utviklingsorienterte skuleleiaren</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Hedvig Neerland Abrahamsen</i>
<i>Student</i>	<i>Eivind Standal Husabø</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstillende kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf. 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.